FORSCHUNGSINSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSPOLITIK
AN DER UNIVERSITÄT MAINZ

MARTINA BÄTZEL

Studienfinanzierung im Sozialstaat

Eine Konzeption im Lichte der Gestaltungsprinzipien der Sozialen Marktwirtschaft

DUNCKER & HUMBLOT / BERLIN

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

VERÖFFENTLICHUNGEN
DES FORSCHUNGSINSTITUTS FÜR WIRTSCHAFTSPOLITIK
AN DER UNIVERSITÄT MAINZ

Herausgegeben von

Hartwig Bartling Werner Zohlnhöfer
Walter Hamm Helmut Diederich

Schriftleiter

Frank Fichert

Band 59

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Das Forschungsinstitut für Wirtschaftspolitik an der Universität Mainz hat ein doppeltes Ziel: Es möchte die Grundlagen der Ordnung der Wirtschaft – Geld, Eigentum und Wettbewerb – untersuchen und hofft, Verbesserungen der geltenden Ordnung vorschlagen zu können. Daneben will das Institut von dem gewonnenen Standpunkt aus zu aktuellen Spezialfragen der Wirtschaftspolitik Stellung nehmen. Es dient weder Interessenten noch Interessentenorganisationen. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit des Instituts einem breiteren Kreis zugänglich zu machen, ist der Sinn dieser Schriftenreihe.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Studienfinanzierung im Sozialstaat

Eine Konzeption im Lichte der Gestaltungsprinzipien der Sozialen Marktwirtschaft

Von

Martina Bätzel

DUNCKER & HUMBLOT / BERLIN

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Der Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz hat
diese Arbeit im Jahre 2001 als Dissertation angenommen.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten
© 2003 Duncker & Humblot GmbH, Berlin
Satz: FfW Mainz
Druck: Berliner Buchdruckerei Union GmbH, Berlin
Printed in Germany

ISSN 0542-1497
ISBN 3-428-10842-6

Gedruckt auf alterungsbeständigem (säurefreiem) Papier
entsprechend ISO 9706
DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand während meiner Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Volkswirtschaftslehre, insbesondere Wirtschaftspolitik, an der Universität Mainz. Sie wurde im Juni 2001 fertiggestellt und anschließend vom Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften der Johannes Gutenberg-Universität als Dissertation angenommen.

An der Entstehung dieser Arbeit waren viele Personen direkt oder indirekt beteiligt, denen hier mein Dank gebührt: An erster Stelle gilt mein Dank meinem Doktorvater, Herrn Univ.-Prof. Dr. Werner Zohlnhöfer, sowohl für viele konstruktive Verbesserungsvorschläge als auch für die großen Freiräume, die mir stets gewährt wurden. Herrn Univ.-Prof. Dr. Hartwig Bartling danke ich für die schnelle und unkomplizierte Übernahme des Zweitgutachtens. Besonders danken möchte ich Herrn Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck, von dem ich viel gelernt habe und der mir im Rigorosum einmal mehr gezeigt hat, wie herausfordernd und gleichzeitig inspirierend eine Prüfung sein kann.

Meine ehemaligen Kolleginnen und Kollegen am Lehrstuhl haben sowohl menschlich als auch fachlich viel zum Gelingen der Arbeit beigetragen, allen voran Herr Dr. Marcus Stewen – dafür ein herzliches Dankeschön. Mein herzlicher Dank gilt darüber hinaus meinem Freundeskreis (insbesondere meinen „Mädels"), der während der letzten Jahre den nötigen Ausgleich geliefert hat, ohne den die jeweils nächste Arbeitseinheit kaum zu bewältigen gewesen wäre.

Die Hauptlast der Krisen, die wohl jeden Doktoranden plagen, hat ohne Zweifel Frank Markus Fleischer getragen. Ohne sein liebevolles „Kümmern" – vom Anfertigen einiger Abbildungen über Verpflegung bei nächtlichen Arbeitssitzungen bis hin zu schlichtem Zuhören – wäre die Arbeit so nicht zustande gekommen.

Mainz, im Januar 2002 Martina Bätzel

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis XII

Abbildungsverzeichnis XIII

Abkürzungsverzeichnis XV

Problemstellung 1

Teil A: Begriffsbestimmungen 8

I. Die Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft 8

II. Bildung und Bildungspolitik 17

Teil B: Die Rolle des Staates im Hochschulbereich 21

I. Eigenschaften des Gutes (Hochschul-)Bildung 21

1. Produktionsbesonderheiten 21

2. Inspektionsgut – Erfahrungsgut – Vertrauensgut 23

3. Konsumgut vs. Investitionsgut 24

II. Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungsbereichs 29

III. Marktversagen im Bildungsbereich 33

1. Allokationsfunktion: Effizienz als Ziel der Bildungspolitik 35

1.1 Öffentliches Gut – Clubgut – Privates Gut 35

1.2 Externe Effekte 40

1.2.1 Externe Effekte im „Konsum" 40

1.2.1.1 Produktivitätssteigernde externe Effekte .. 42

1.2.1.2 Wohnortbezogene externe Effekte 48

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

1.2.1.3 Atmosphärische externe Effekte 49

1.2.1.4 Zusammenfassung: Externe Effekte im „Konsum“ 54

1.2.2 Externe Effekte in der Produktion 56

1.3 Unteilbarkeiten 58

1.4 Unvollständige Märkte: Kapitalmarktversagen 60

2. Angebotsfunktion: Bestmögliche Erfüllung der Nachfragepräferenzen als Ziel der Bildungspolitik 62

2.1 Informationsmängel 63

2.1.1 Unkenntnis 64

2.1.1.1 Qualitätsunkenntnis 64

2.1.1.1.1 Moralisches Risiko 66

2.1.1.1.2 Adverse Selektion 67

2.1.1.1.3 Marktlösung 68

2.1.1.2 Nutzenunkenntnis 71

2.1.2 Unsicherheit 72

2.2 Verzerrte Präferenzen (Meritorik) 79

2.2.1 Nicht-Rationalität 81

2.2.2 Gegenwartspräferenz 83

2.2.3 Präferenzhierarchie 84

3. Verteilungsfunktion: Chancengerechtigkeit als Ziel der Bildungspolitik 88

3.1 Konkretisierung des Begriffs der Chancengerechtigkeit 90

3.2 Ursachen für Bildungsungleichheiten 99

3.2.1 „Genetisches Kapital“ 99

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

3.2.2 Kulturelles Kapital 103
3.2.3 Materielles Kapital 110
3.2.4 Organisation des Bildungswesens 111
4. Zwischenfazit: Staatlicher Handlungsbedarf 115
IV. Alternativen staatlichen Handelns 117
1. Überblick 117
2. Ordnungspolitik 119
3. Bildungsfinanzierung 123
4. Staatliche Bildungsbereitstellung (Realtransfers) 130
V. Fazit: Die Rolle des Staates im Hochschulbereich 133

Teil C: Instrumente der Studienfinanzierung 136
I. Ordnungspolitische Bewertung theoretischer Alternativen 138
1. Nulltarif 139
2. Studiengebühren 143
2.1 Differenzierung der Gebühren 148
2.1.1 Überblick 148
2.1.2 Grundprinzipien der Gebührendifferenzierung 150
2.1.2.1 Leistungsfähigkeitsprinzip 150
2.1.2.2 Äquivalenzprinzip 152
2.1.3 Bemessungsgrundlagen der Gebühren 156
2.1.3.1 Kopfgebühren 156
2.1.3.2 Semestergebühren 157
2.1.3.3 Hörgelder und Benutzungsgebühren 160
2.1.4 Zusammenfassung: Gebührenbemessung 161

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

2.2 (Re-)Finanzierung von Gebühren und Lebensunterhalt ... 162
2.2.1 Studentengehalt ... 164
2.2.2 Bildungsgutscheine ... 166
2.2.3 Stipendien/Subventionen ... 173
2.2.4 Bildungsdarlehen ... 182
2.2.5 Steuerabzug ... 190
2.2.6 Bildungssparen ... 191
2.2.7 Zusammenfassung: Gebührenrefinanzierung 193
3. Akademikersteuer ... 195
II. Existierende Hochschulfinanzierungssysteme – Ein internationaler Vergleich ... 198
1. Deutschland ... 200
1.1 Darstellung ... 200
1.2 Bewertung ... 213
2. USA ... 225
2.1 Darstellung ... 225
2.2 Bewertung ... 237
3. Australien/Neuseeland ... 249
3.1 Darstellung ... 249
3.2 Bewertung ... 261
4. Niederlande ... 268
4.1 Darstellung ... 268
4.2 Bewertung ... 278
5. Ergebnisse des Vier-Länder-Vergleichs ... 284

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Teil D: Schlußfolgerungen für die Hochschulpolitik in der Sozialen Marktwirtschaft 290

I. Ergebnisse der Analyse 291

II. Modell für die Studienfinanzierung 294

III. Hochschulreform 300

1. Notwendige ordnungspolitische Begleitmaßnahmen zur Reform der Studienfinanzierung 300

2. Weitere Reformbereiche 312

IV. Umsetzung 319

1. Umsetzungschancen und -hindernisse 319

2. Übergangsphase 325

Literaturverzeichnis 328

Anhang 438

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Durchschnittliches Arbeitseinkommen nach Bildungsabschluß 1995 74

Tabelle 2: Rechtfertigung staatlichen Handelns im Bildungsbereich durch Marktversagen 135

Tabelle 3: Verteilung der Studienanfänger auf Hochschulkategorien 1994 (in %) 236

Tabelle 4: Bildungsbeteiligung im Hochschulsektor Australiens 1985 bis 1997 (in %) 259

Tabelle 5: Ergebnisse des Vier-Länder-Vergleichs 288

Tabelle 6: Schätzungen der privaten, fiskalischen und sozialen Bildungsertragsraten im universitären Sektor für Männer und Frauen 1995 438

Tabelle 7: Fachspezifische Bildungsertragsraten für Deutschland 439

Tabelle 8: Über die ZVS vergebene Studiengänge im Sommersemester 2000 455

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Öffentliche Bildungsausgaben in % der Staatsausgaben 1997 2

Abbildung 2: Jährliche Ausgaben pro Student/in im Hochschulbereich in US$ (KKP) 1997 4

Abbildung 3: Kosten-Ertrags-Modell 28

Abbildung 4: Hypothese Sozialisation vs. Qualifikation 53

Abbildung 5: Bildungsschwellen 109

Abbildung 6: Kosten der Hochschulbildung 137

Abbildung 7: Refinanzierungsalternativen 163

Abbildung 8: Bildungsbeteiligung der 18- bis 21jährigen an Hochschulen (in %) 210

Abbildung 9: Soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft 1997 211

Abbildung 10: Bildungsbeteiligung der 18- bis 21jährigen an Hochschulen nach sozialer Herkunft 1996 (in %) 212

Abbildung 11: Finanzierungsstruktur nach sozialer Herkunft, Anteil der Quellen an den Gesamteinnahmen (in %) 214

Abbildung 12: Bildungstrichter – Schematische Darstellung sozialer Selektion (bezogen auf Daten aus 1996) 217

Abbildung 13: Finanzierungsquellen US-amerikanischer Hochschulen 1995/96 230

Abbildung 14: Familiärer Wohlstand und Hochschulbeteiligung (in %) 260

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Abbildung 15: Bildungskonto-Modell 440

Abbildung 16: Optionsmodell von DOHMEN 441

Abbildung 17: Drei-Stufen-Modell des DEUTSCHEN STUDENTENWERKS 442

Abbildung 18: Drei-Körbe-Modell der Kultusministerkonferenz 443

Abbildung 19: Studienbeitragsmodell des CHE 444

Abbildung 20: Akademische Selbstverwaltung in Deutschland 445

Abbildung 21: Bildungsbeteiligung der 18- bis 21jährigen an Hochschulen nach Schulbildung des Vaters 1996 in Deutschland (in %) 446

Abbildung 22: Bildungsbeteiligung der 18- bis 21jährigen an Hochschulen nach beruflicher Stellung des Vaters 1996 in Deutschland (in %) 447

Abbildung 23: Bildungsbeteiligung der 18- bis 21jährigen an Hochschulen nach dem Nettoeinkommen der Eltern 1996 in Deutschland (in %) 448

Abbildung 24: Bildungsbeteiligung der 18- bis 21jährigen an Hochschulen nach beruflicher Stellung des Vaters 1985 bis 1996 (alte Länder, in %) 449

Abbildung 25: Bildungssystem Deutschlands 450

Abbildung 26: Bildungssystem der USA am Beispiel Kaliforniens 451

Abbildung 27: Bildungssystem Australiens 452

Abbildung 28: Bildungssystem Neuseelands 453

Abbildung 29: Bildungssystem der Niederlande 454

Abbildung 30: Hochschulabschlüsse der USA und Deutschlands im Vergleich 456

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ACT	American College Test
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule (in Österreich)
Art.	Artikel
A$	Australische Dollar
BAFF	Bundesausbildungsförderungsfonds
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
Bd.	Band
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMBW	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
BT	Bundestag
BVerfG(E)	(Entscheidungen des) Bundesverfassungsgericht(s)
BWL	Betriebswirtschaftslehre
CAE	College of Advanced Education
CBS	Centraal Bureau voor de Statistiek
CCC	California Community College(s)
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands
CEPR	Centre for Economic Policy Research of the Australian National University
CHE	Centrum für Hochschul-Entwicklung
CPRE	Consortium for Policy Research in Education
CROHO	Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs (Zentralregister der Hochschulprogramme)

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

CSU	California State University (im Anhang) oder Christlich-Soziale Union Deutschlands (in Teil D)
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DB	Deutsche Bank
DEET	Department of Employment, Education and Training
DETYA	Department of Education, Training and Youth
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
Diss.	Dissertation
DIW	Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung
DSW	Deutsches Studentenwerk
DUZ	Deutsche Universitätszeitung
ebs	European Business School (Oestrich-Winkel)
ed(s).	editor(s)
EStG	Einkommensteuergesetz
et al.	et alii (und andere)
F.D.P.	Freie Demokratische Partei Deutschlands
f(f)	(fort)folgende
FU	Freie Universität
GefoS	Modell „Geld folgt Studierenden“
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GG	Grundgesetz
HAVO	Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (Obere allgemeine Sekundarausbildung)
HBO	Hoger Beroepsonderwijs (Höhere berufliche Bildung)
HECS	Higher Education Contribution Scheme
HIS	Hochschul-Informations-System

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
Hrsg.	Herausgeber
HS	Hauptschule
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IEG	Intergenerational Education Gap (OECD-Indikator)
IMF	International Monetary Fund
InvestiF	Modell der individuellen Investitionsförderung in Bildung
ISCED	International Standard Classification of Education
Jg.	Jahrgang
JOGU	Magazin der Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Kap.	Kapitel
KKP	Kaufkraftparität
MA	Massachusetts
MAVO	Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs (Untere allgemeine Sekundarausbildung)
MBA	Master of Business Administration
MBO	Middelbaar Beroepsonderwijs (Obere berufsbildende Sekundarausbildung)
NBEET	National Board of Employment, Education and Training
NBER	National Bureau of Economic Research
NCES	National Center for Education Statistics
NF	Neue Folge
NWO	Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (Niederländische Forschungsgemeinschaft)

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

NZ$	Neuseeländische Dollar
OCenW	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (niederländisches Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft)
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
o.J.	ohne Jahr
o.O.	ohne Ort
o.S.	ohne Seitenangabe
PDS	Partei des Demokratischen Sozialismus
PLUS	Parents Loans for Undergraduate Study
PTE	Private Training Establishment(s)
REB	Research and Evaluation Branch
SAT	Scholastic Aptitude Test
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
Tab.	Tabelle
TAFE	Technical And Further Education
TU	Technische Universität
TÜV	Technischer Überwachungs-Verein
UC	University of California
UP	University Press
US, U.S.	United States
USA	United States of America
US$	US-Dollar
VBO	Voorbereitend Beroepsonderwijs (Vorbereitende Berufsbildung)

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

vgl.	vergleiche
Vol.	Volume
vs.	versus
VWO	Voorbereitend Wetenschappelijk Onderwijs (Universitätsvorbereitende Sekundarausbildung)
WHU	Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung (Otto-Beisheim-Hochschule, Vallendar)
WiSt	Wirtschaftswissenschaftliches Studium
WISU	Das Wirtschaftsstudium
WSI	Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut
WZB	Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
ZEW	Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung
ZVS	Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Problemstellung

Angesichts der aktuellen Lage an den öffentlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland – 1,8 Millionen Studierende auf 800.000 Studienplätzen bei gleichzeitig stagnierenden Ausgaben der öffentlichen Hand für den Hochschulbereich[1] – sehen einige Beobachter bereits den Kollaps des existierenden Universitätssystems voraus[2] und empfehlen als Weg aus der Misere zum Teil eine radikale Neuorientierung der Bildungspolitik, insbesondere der Hochschulfinanzierung, an marktwirtschaftlichen Prinzipien[3].

Ob sich die deutschen Hochschulen tatsächlich schon in einem „beklagenswerten Zustand"[4] befinden, mag bezweifelt werden. Für ein rohstoffarmes Land wie Deutschland, dessen wichtigster Wettbewerbsfaktor in seinem Potential an qualifizierten Arbeitskräften liegt,[5] ist Handlungsbedarf jedenfalls gegeben. Die Ergebnisse einer international vergleichenden OECD-Studie über die Bildungspolitik scheinen eine deutliche Sprache zu sprechen, wie Abbildung 1 zeigt: Die öffentlichen Bildungsausgaben machen in der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich mit anderen Industrieländern nur einen relativ geringen Teil der Staatsausgaben aus.[6]

---

[1] Die Ausgaben je Absolvent/in und je Professorenstelle sind zuletzt gesunken; vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2000, S. 395.

[2] Vgl. ROSIGKEIT/SCHNABL 1995, S. 543.

[3] Vgl. z.B. KRONBERGER KREIS 1993.

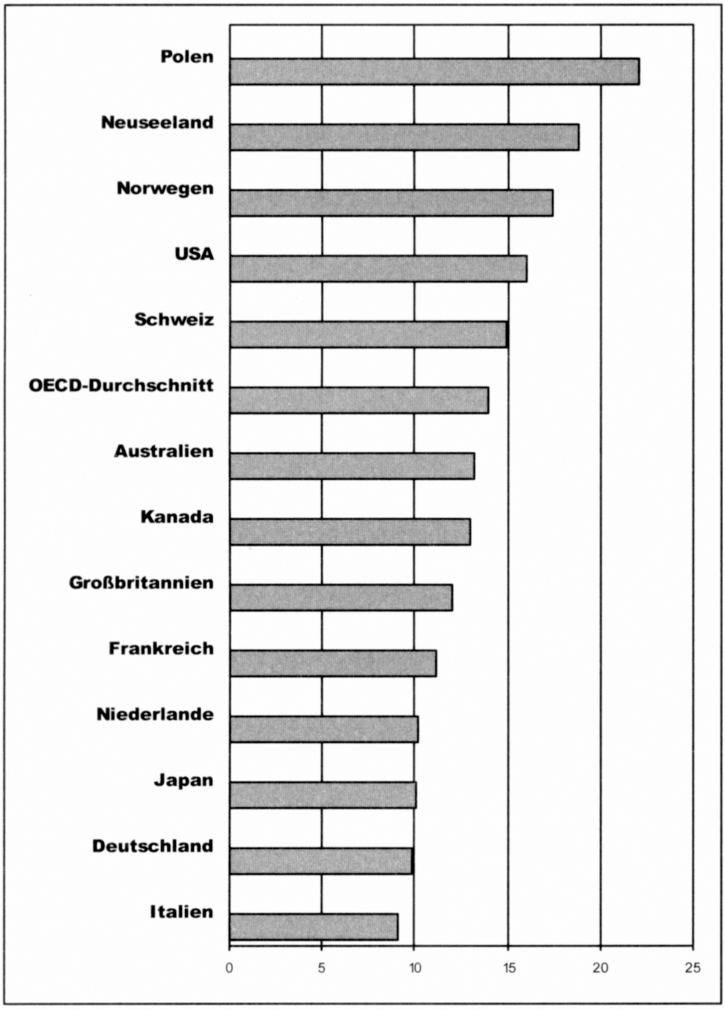
[4] KRONBERGER KREIS 1993, S. 3.

[5] Vgl. CATENHUSEN 1993, S. 37; GRIES 1999, S. 58.

[6] Allerdings ist zu berücksichtigen, daß die Berufsausbildung im dualen System zu einem wesentlichen Teil privat, d.h. durch Unternehmen finanziert wird. Auch sind eine ganze Reihe von öffentlichen Bildungsausgaben, wie etwa die Aufwendungen für die Ausbildung von Beamtenanwärtern, sowie Ausgaben für die Berücksichtigung von im Bildungsprozeß befindlichen Kindern im Rahmen des Familienlastenausgleichs nicht erfaßt. Die Bezugsgröße „öffentlicher Gesamthaushalt" enthält zudem für Deutschland auch den umfangreichen Bereich der Sozialversicherung. Der Ausgabenanteil für Bildung müßte außerdem für alle Länder entsprechend des jeweiligen Anteils der Bevölkerung im typischen Bildungsalter an der Gesamtbevölkerung bereinigt werden, um eine bessere Vergleichsbasis zu bieten. Vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 1998a, S. 24ff; FÄRBER 1997, S. 5; KAZEMZADEH/STEUBE 1995, S. 24.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Abbildung 1: Öffentliche Bildungsausgaben in % der Staatsausgaben 1997



Quelle: Eigene Darstellung mit Daten aus OECD 2000.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Speziell auf die Hochschulen bezogen zeigt Abbildung 2, daß die (öffentlichen und privaten) Aufwendungen pro Student/in in Deutschland im internationalen Vergleich[7] ebenfalls relativ niedrig sind[8]. Insofern erbringen die Hochschulen mit der immer noch guten Qualität der Hochschul(aus)bildung in Deutschland eine beachtliche Leistung. Vermißt werden allerdings herausragende Spitzenleistungen, die sich nicht nur auf einzelne Institute beschränken[9].

Eine reine Marktorientierung des Hochschulsektors, d.h. eine Ausrichtung des Bildungsangebots sowie der Forschungsleistungen ausschließlich an der zahlungskräftigen Nachfrage, erscheint jedoch nicht angemessen. Die Vorstellung beispielsweise, daß allein der Zugang zu staatlich garantierten Bildungsdarlehen Startchancengerechtigkeit auch für begabte, aber finanziell minderbemittelte Studienanwärter gewährleisten soll, ist eher fragwürdig: Bereits in dem herrschenden System aus gebührenfreiem Studium und Hilfen zum Lebensunterhalt nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz sind Kinder von Selbständigen, Beamten und Angestellten, im Verhältnis zum Anteil dieser Gruppen an der Gesamtbevölkerung, an den Universitäten deutlich überrepräsentiert[10].

Die Position des „Bürgerrechts auf Bildung" (DAHRENDORF) oder der sogenannte „bildungspolitische Keynesianismus", die in den sechziger und siebziger Jahren breite Zustimmung fanden und zur Öffnung der Hochschulen, insbesondere der Abschaffung von Studiengebühren, führten[11], werden heute kaum noch vertreten. Fraglich ist aber, ob die Diskussion um den Meritorisierungsgrad

---

[7] Die Angaben für Neuseeland beziehen sich auf das Jahr 1995, da für 1997 keine Daten vorliegen.

[8] Auch hier ist anzumerken, daß der Vergleich pro Kopf und Jahr nicht zeigt, wie hoch die staatlichen Aufwendungen für ein Studium insgesamt sind, da die Verweilzeiten im tertiären Sektor international durchaus unterschiedlich sind; vgl. KAZEMZADEH/STEUBE 1995, S. 37. Bereits die Abgrenzung des tertiären Sektors ist international nicht ohne weiteres vergleichbar.

[9] Vgl. GLOTZ 1998, S. 117.

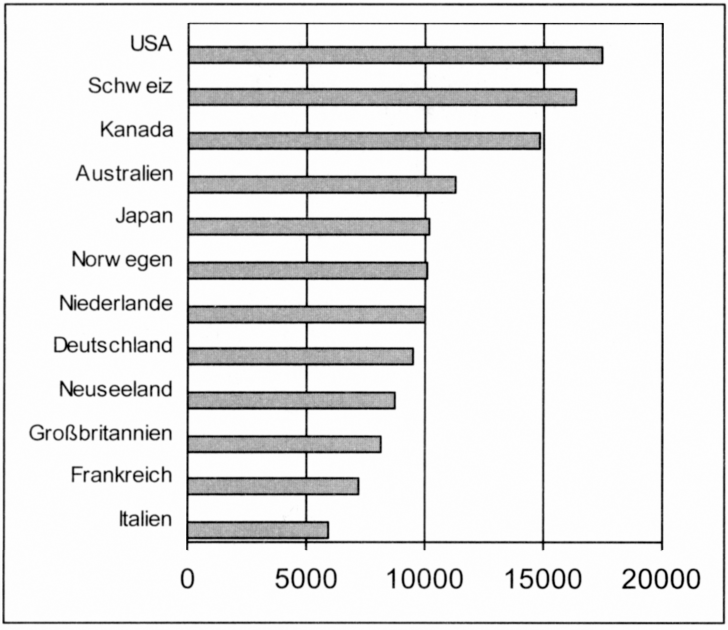
[10] Vgl. dazu Abbildung 9 auf S. 211.

[11] Vgl. LITH 1983a, S. 80.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

des Gutes Hochschulausbildung[12] oder der Analogieschluß von der Sachinvestition eines Unternehmers auf die Humankapitalinvestitionen der Studierenden[13] allein der Problematik gerecht werden.[14]

Abbildung 2: Jährliche Ausgaben pro Student/in im Hochschulbereich in US$ (KKP) 1997



Quelle: Eigene Darstellung mit Daten aus OECD 2000 und 1998b.

12 Vgl. ROSIGKEIT/SCHNABL 1995, S. 545.

13 Vgl. WOLL 1994, S. 172.

14 WINSTON argumentiert in diesem Zusammenhang kritisch zur generellen Übertragbarkeit ökonomischer Konzepte auf den Hochschulbereich. Vgl. WINSTON 1999.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Derzeit versuchen Bildungspolitiker, der Mißstände in vielen Bereichen durch immer weitergehende Eingriffe in den Hochschulbereich Herr zu werden, so etwa durch an der Abiturnote anknüpfende Zulassungsbeschränkungen für Studienbewerber oder durch die Festlegung von (im Gegensatz zu ihrer Bezeichnung recht detaillierten) Rahmenordnungen für einzelne Studiengänge. Wie im ökonomischen Lehrbuch zieht die nicht systemkonforme, d.h. nicht marktkonforme Organisation der Hochschulbildung eine Interventionsspirale nach sich: Insbesondere die fehlende Kostenbeteiligung der Nutzer setzt einerseits falsche Anreize für die Nachfrageseite und führt andererseits zu einer Unterausstattung der Hochschulen mit dem Ergebnis verlängerter Studienzeiten. Das resultierende Problem des zu hohen Durchschnittsalters der Absolventen versucht man beispielsweise durch Zwangsstudienberatungen für Langzeitstudierende oder sogar durch eine Verkürzung der Schulzeit des Gymnasiums zu entschärfen.

Wünschenswert wäre im Gegensatz dazu eine staatliche Rahmensetzung für die Hochschulen, insbesondere für die Finanzierung, die wirksame Anreize für eine effiziente Gestaltung von Studium, Lehre und Forschung setzt. Dabei ist nicht an ein Bündel von unkoordinierten Einzelmaßnahmen wie beispielsweise Strafgebühren für Langzeitstudierende gedacht, sondern an eine in sich konsistente, an einem Ordnungsmodell orientierte Politik.[15] Hierfür bietet sich die Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft an, die nicht nur als Leitbild für die Wirtschaftspolitik, sondern ebenso für die Gesellschaftspolitik verstanden werden kann und sollte.[16]

Das Ziel dieser Untersuchung ist deshalb die Entwicklung eines konsistenten Gesamtkonzepts für die Studienfinanzierung, das sich an den grundlegenden Gestaltungsprinzipien staatlicher Politik innerhalb der Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft orientieren, also den Grundsatz der Marktsteuerung auch für den Bereich der Hochschul(aus)bildung mit dem Prinzip des sozialen Aus-

---

15 Vgl. GROSSER 1977, S. 232; PIES 2000, S. 211.

16 Vgl. MÜLLER-ARMACK 1974c (1962).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

gleichs verbinden soll. Im Vordergrund sollten dabei sowohl Entscheidungsfreiheit als auch Eigenverantwortung der Studierenden einerseits und der Hochschulen andererseits stehen. Allerdings sollte der Begriff der sozialen Komponente nicht zu eng gefaßt werden: Es geht hier nicht nur um gleiche Startchancen für Kinder aus unterschiedlich einkommensstarken Schichten der Bevölkerung, sondern darüber hinaus um die Frage, ob allgemein akzeptierte Ziele der Bildungspolitik wie die Erziehung zu mündigen Staatsbürgern oder die Bewahrung des kulturellen Erbes von einem allein dem Marktmechanismus überlassenen Hochschulsektor erfüllt werden können oder ob es nicht eines gesellschaftlichen Korrektivs bedarf. Auch mit „klassischem" Marktversagen[17], beispielsweise im Bereich Grundlagenforschung, muß gerechnet werden. Die Zielvorstellung ist deshalb nicht etwa, daß der Staat sich aus der Hochschulfinanzierung zurückzieht, sondern daß öffentliche Mittel gezielter und effizienter eingesetzt werden, indem man sich auch im Hochschulbereich grundsätzlich den Marktmechanismus und den Wettbewerb zunutze macht[18].

Dazu werden zunächst in Teil A in knapper Form die für die Analyse relevanten konzeptionellen Elemente der Sozialen Marktwirtschaft dargestellt sowie einige wesentliche Aspekte des Bildungsbegriffs beleuchtet.

Teil B liefert die normative Grundlage der Arbeit, wobei bewußt eine von den tatsächlichen Verhältnissen in der Bundesrepublik Deutschland abstrahierende Perspektive gewählt wird: Nach einer kurzen Betrachtung besonderer Eigenschaften des ökonomischen Gutes Bildung wird zunächst erläutert, welche Leistungen von einer wettbewerblichen Organisation des Hochschulbereichs zu erwarten wären, wenn dieser Bereich von Grund auf neu konstruiert werden könnte. Daran schließt sich die Analyse möglicher Marktversagenstatbestände an, wobei Marktversagen (als Nichterfüllung der bekannten Wettbewerbsfunktionen) sehr weit interpre-

---

[17] Eine ausführliche Analyse möglichen Marktversagens im Hochschulbereich erfolgt in Kapitel B.III.

[18] Vgl. STRAUBHAAR 2001, S. 67.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

tiert wird, nämlich nicht nur als Versagen des Marktmechanismus bei der Erfüllung der ihm im allgemeinen zugewiesenen Aufgaben (insbesondere Effizienz), sondern auch hinsichtlich der Nichterfüllung der von der Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft vorgegebenen Ziele. Auf diese Weise werden verschiedene Rechtfertigungen für staatliches Handeln identifiziert. Im Anschluß daran sind die grundsätzlichen Alternativen staatlichen Handelns – in der Reihenfolge ihrer Eingriffsintensität – auf ihre Eignung zur Therapie des diagnostizierten Marktversagens einerseits und auf ihre Angemessenheit gemäß der grundlegenden Gestaltungspostulate der Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft andererseits zu überprüfen. Das Ergebnis von Teil B sind Empfehlungen für die Ansatzpunkte staatlicher Maßnahmen (insbesondere, aber nicht ausschließlich) im Bereich der Hochschulfinanzierung.

Nach den Kriterien dieser Empfehlung werden in Teil C zunächst einzelne Finanzierungsinstrumente, dann ausgewählte existierende Hochschulfinanzierungssysteme skizziert und bewertet.

Aus der Instrumentendiskussion folgt in Teil D schließlich ein eigener Entwurf für eine der Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft entsprechende Gestaltung der Hochschulfinanzierung in der Bundesrepublik Deutschland. Dieser basiert auf den theoretischen Vorgaben, die in den Teilen B und C entwickelt wurden, berücksichtigt aber gleichzeitig die derzeit herrschende Organisation des Hochschulbereichs. Der Vorschlag eines Finanzierungssystems wird ergänzt durch eine Skizze notwendiger respektive zweckmäßiger Flankierungen im Bereich der Hochschulorganisation. Zum Schluß der Arbeit werden kurz Umsetzungschancen sowie -restriktionen beleuchtet.

Die theoretische Grundlage der Arbeit bilden vor allem die Bildungsökonomie – insbesondere die Humankapitaltheorie – und die Theorie des Marktversagens. In die Argumentation fließen aber auch Erkenntnisse der Institutionenökonomik sowie der Neuen Politischen Ökonomie ein. Daneben sind für ein bildungsökonomisches Thema auch „Anleihen" bei der Pädagogik und der Soziologie (z.B. Bildungstheorie, Begabungsforschung, Sozialisationsforschung) notwendig.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Teil A: Begriffsbestimmungen

I. Die Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft

„Der Begriff der sozialen Marktwirtschaft kann ... als eine ordnungspolitische Idee definiert werden, deren Ziel es ist, auf der Basis der Wettbewerbswirtschaft die freie Initiative mit einem gerade durch die marktwirtschaftliche Leistung gesicherten sozialen Fortschritt zu verbinden."[1]

In diesem bekannten Zitat MÜLLER-ARMACKs sind bereits die wesentlichen, die Soziale Marktwirtschaft kennzeichnenden konzeptionellen Elemente enthalten:

- die Freiheit als Oberziel,
- das Votum für den Markt als Koordinationsmechanismus der wirtschaftlichen Aktivitäten in Verbindung mit der Bejahung des Leistungsprinzips,
- die Bedeutung des Wettbewerbs und des Schutzes seiner Funktionsfähigkeit,
- der Vorrang der Ordnungspolitik und die Notwendigkeit der Ordnungskonformität der eingesetzten wirtschaftspolitischen Instrumente sowie
- die gleichzeitige Betonung sozialer Zielsetzungen.

Eine systematische Charakterisierung der wirtschaftspolitischen Konzeption muß insbesondere die Ziele und Prinzipien beleuchten[2].

---

[1] MÜLLER-ARMACK 1956, S. 390. Das Attribut „sozial" ist hier – als korrektes Zitat – kleingeschrieben, wird aber im folgenden – wie von LUDWIG ERHARD angeregt (vgl. WÜNSCHE 1988 (1986), S. 22) – großgeschrieben, um zu verdeutlichen, daß es sich bei der Sozialen Marktwirtschaft nicht um eine beliebige Kombination von Marktwirtschaft und sozialen Elementen handelt, sondern vielmehr um eine wirtschaftspolitische Konzeption sui generis.

[2] Daneben gehören zu einer wirtschaftspolitischen Konzeption nach PÜTZ und SCHACHTSCHABEL auch Aussagen über die historische Situation der Entstehung sowie die geeigneten wirtschaftspolitischen Methoden; vgl. PÜTZ 1979; SCHACHTSCHABEL 1976. Diese sind aber für die in dieser Arbeit geführte Argumentation

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Als *Oberziele* der Sozialen Marktwirtschaft können Freiheit, Gerechtigkeit und Wohlstand[3], daneben soziale Sicherheit und nicht zuletzt auch der Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen angesehen werden. Wohlstand im Sinne der bestmöglichen Versorgung der Menschen mit knappen Gütern und Dienstleistungen ist ein Ziel, das wirtschaftspolitischem Handeln auch unter anderen Leitbildern zugrunde liegt. Interessant sind dagegen besonders das Spannungsfeld von Freiheit und Gerechtigkeit sowie die Interpretation und Gewichtung dieser Ziele im Rahmen der Sozialen Marktwirtschaft.

Die Soziale Marktwirtschaft steht grundsätzlich in der Tradition des Klassischen Liberalismus[4] und räumt deshalb dem Freiheitsziel tendenziell den Vorrang gegenüber dem Gerechtigkeitsziel ein. Dies beruht auf der Erkenntnis, daß persönliche Freiheit und eine marktwirtschaftliche Ordnung einander bedingen[5], und der Erfahrung, daß sich die Marktwirtschaft als überlegenes System zur Überwindung von Knappheiten in der Güterversorgung erwiesen hat[6].

Zielharmonie zwischen Freiheit und Gerechtigkeit besteht insofern, als *formale Gerechtigkeit* gleichbedeutend ist mit der Gewährung gleicher *(formaler) Freiheiten* und Rechte für alle Bürger[7]. *Materiale Gerechtigkeit* dagegen kann auf verschiedene Weise interpretiert werden: *Leistungsgerechtigkeit* bezieht sich auf die aus dem Markt als Bewertungssystem resultierende Verteilung von Gütern respektive von Einkommen, steht also ebenfalls in Einklang mit der freien Betätigung der Anbieter und Nachfrager am Markt.[8] Das Ziel der *Bedarfsgerechtigkeit* steht jedoch grundsätz-

---

nicht zentral und werden am Beispiel ‚Hochschulfinanzierung' exemplarisch konkretisiert.

3 Vgl. THIEME 1994, S. 35.

4 Vgl. ZOHLNHÖFER 1997, S. 23.

5 Vgl. WATRIN 1988 (1972), S. 149; ZOHLNHÖFER 1997, S. 22f.

6 Vgl. MÜLLER-ARMACK 1990, S. 4.

7 Vgl. LAMPERT 1990, S. 76.

8 Vgl. RADNITZKY 1996, S. 159.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

lich in Konflikt mit dem Freiheitsziel, weil die für eine Sicherung des kulturellen Existenzminimums für alle Bürger notwendige Umverteilung in die individuellen Freiheitsrechte eingreift. Allerdings setzt materiale Freiheit als „das Vermögen, im Rahmen der formalen Freiheit und der durch die Sitte gezogenen Grenzen selbst gesteckte Ziele zu verwirklichen“[9] eben diese Sicherung eines der Menschenwürde entsprechenden Mindeststandards voraus. Die Herstellung einer relativen Bedarfsgerechtigkeit muß also die formale und materiale Freiheit teilweise einschränken, um eine grundlegende materiale Freiheit für alle zu ermöglichen.

Besondere Bedeutung – auch für die bildungspolitische Analyse dieser Arbeit – kommt in der Sozialen Marktwirtschaft der dritten Interpretation von materialer Gerechtigkeit zu: der *Chancengerechtigkeit*. Die Gleichheit der Startchancen im Vorfeld des marktwirtschaftlichen Leistungsprozesses ist die Voraussetzung dafür, daß die leistungsgerechte Einkommens- und Güterverteilung über den Markt auch tatsächlich als gerecht empfunden werden kann.

Der Begriff der Chancengerechtigkeit[10] kann im engeren Sinne bezogen werden auf Leistungs- und Verdienstchancen, im weite-

---

[9] GIERSCH 1960, S. 73.

[10] Im juristischen Sinn leitet sich die Forderung nach Chancengerechtigkeit vor allem aus Art. 2 und 3 GG ab:

Artikel 2 GG [Handlungsfreiheit, Freiheit der Person]:

(1) Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.

(2) Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Freiheit der Person ist unverletzlich. In diese Rechte darf nur auf Grund eines Gesetzes eingegriffen werden.

Artikel 3 GG [Gleichheit vor dem Gesetz]:

(1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.

(2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt.

(3) Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.

Daraus ergibt sich für den Staat die Verpflichtung, die tatsächliche Gleichberechtigung zu fördern und auf den Abbau bestehender Nachteile hinzuwirken; vgl. AVENARIUS 1995, S. 39. Daneben ist auch Art. 72 GG relevant, der die Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse in allen Teilen der Bundesrepublik Deutschland postuliert.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ren auf persönliche Entfaltungschancen bzw. Lebens- und Teilhabechancen. Insbesondere der ungehinderte Zugang zu Bildung kann und soll zwar keine absolute Gleichheit der Lebensverhältnisse aller Individuen bewirken; denn Begabungen und Interessen sind unterschiedlich. Die Chance, eine beliebige Position im Beruf bzw. in der Gesellschaft zu erreichen, sollte aber grundsätzlich für jedes Individuum gegeben sein. Der Zugang zu Bildung ist eine Grundvoraussetzung dafür, daß das Individuum seine formale Freiheit zur Beteiligung am Marktprozeß in bestmöglicher Weise verwirklichen kann und gleichzeitig soziale Mobilität[11] ermöglicht wird.

Im Bildungsbereich erfordert *formale Chancengerechtigkeit* lediglich rechtlich gleiche Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsgängen für alle Bürger. *Materiale Chancengerechtigkeit* dagegen ist erst gegeben, wenn jeder die Bildungsmöglichkeiten auch in für ihn individuell optimaler Weise nutzen kann,[12] die Entfaltung des individuellen Leistungspotentials also nicht an wirtschaftlich-sozialen Bedingungen scheitert[13]. Die Zentrierung des Chancengerechtigkeitsbegriffs auf das Bildungswesen[14] läßt sich zum einen mit der strukturellen Affinität zwischen der zukunftsgerichteten, auf das Individuum bezogenen Dynamik der Chancengerechtigkeitsforderung und der Entwicklungsdynamik des Jugendalters

---

11 Vgl. MÜLLER-ARMACK 1974b (1960), S. 135.

12 Dazu formuliert DAHRENDORF einen bildungspolitischen Verfassungsartikel: „(1) Jeder Mensch hat das Recht auf eine intensive Grundausbildung, die ihn befähigt, von seinen staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten wirksam Gebrauch zu machen.
(2) Jeder Mensch hat ein Recht auf eine seiner Leistungsfähigkeit entsprechende weiterführende Ausbildung.
(3) Es ist die Pflicht der staatlichen Instanzen, dafür Sorge zu tragen, daß diese Rechte ausgeübt werden können." (DAHRENDORF 1965, S. 23)
Die Absätze (1) und (2) bilden die formale, Absatz (3) die materiale Chancengerechtigkeitsforderung ab.

13 Vgl. ZOHLNHÖFER 1990a, S. 16.

14 Neben der Bildungspolitik kann beispielsweise auch die Vermögenspolitik auf Chancengerechtigkeit hinwirken; vgl. KLEINHENZ 1997, S. 408. Die spezifische Bedeutung des Begriffs Chancengerechtigkeit in Bezug auf das Bildungswesen wird bei der Analyse möglicher Formen von Marktversagen auf dem Bildungsmarkt noch eingehend betrachtet (Abschnitt B.III.3.1).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

begründen. Zum anderen sind die Funktionen der Bildungsinstitutionen als zentrale Instanzen der Weitergabe von Normen und Werten und als Dirigierungsstelle für den zukünftigen sozialen Rang zu betonen.[15]

In diesem Zusammenhang sollte präzisiert werden, von welchen individuellen Eigenschaften eine ungleiche Verteilung von Chancen abhängen kann und welche dieser Dimensionen von Chancen(un)gerechtigkeit hier betrachtet werden sollen. Diskutiert werden vor allem schichtspezifische, geschlechtsspezifische und regionale Benachteiligungen[16]. Gegenstand der hier angestellten Betrachtungen ist die schichtspezifische Chancen(un)gerechtigkeit, geschlechtsspezifische und regionale Benachteiligungen werden nur am Rande thematisiert. Auch die Nationalität[17] oder ethnische Zugehörigkeit – dieses Problem wird wegen der Rassenproblematik und der großen Zahl von Immigranten besonders von amerikanischen Autoren diskutiert[18] – sowie die Konfession[19] können Grundlage ungleicher Chancen sein, werden aber nicht Gegenstand der folgenden Ausführungen sein.

Für den Bereich der Ziele bleibt also festzuhalten, daß die Soziale Marktwirtschaft das Freiheitsziel an die erste Stelle setzt: Dabei ist der Wettbewerbsmechanismus das Instrument, das überhaupt erst individuelle Handlungsalternativen und damit Freiheitsspielräume schafft. Das Gerechtigkeitsziel wird in erster Linie als Leistungsgerechtigkeit und Chancengerechtigkeit interpretiert,[20] daneben aber auch als Bedarfsgerechtigkeit in Form der Sicherung eines kulturellen Existenzminimums für jeden Bürger.[21]

---

15 Vgl. RICHARDSON 1995, S. 55; BLOSSFELD 1988, S. 45; ROTHE 1981, S. 81f; KRAIS 1983, S. 212; WEISBROD 1962, S. 119.

16 Vgl. beispielsweise RODAX/RODAX 1996; HILLE 1993; BOLTE/HRADIL 1988, S. 155ff; PEISERT 1967.

17 Vgl. BAUER et al. 1977, S. 36.

18 Vgl. etwa ANDERSON 1975.

19 Vgl. ROTHE 1981, S. 90 ff; PEISERT 1967, S. 81-99.

20 Vgl. ZOHLNHÖFER 1990d, S. 205.

21 Vgl. KLEINHENZ 1997, S. 410.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die *Prinzipien*, an denen sich alle wirtschaftspolitischen Maßnahmen orientieren sollen, stammen zum Teil aus dem Ordoliberalismus, der als Basis der Sozialen Marktwirtschaft angesehen werden kann[22]. EUCKEN postulierte als Grundlage der Wirtschafts-(ordnungs)politik sieben konstituierende Prinzipien[23]:

- ein funktionsfähiges Preissystem,
- das Primat der Währungspolitik,
- offene Märkte,
- Privateigentum (an Produktionsmitteln),
- Vertragsfreiheit,
- Haftung sowie
- Konstanz der Wirtschaftspolitik.

Für die weitere Diskussion spielt insbesondere das funktionierende Preissystem eine konstitutive Rolle. Ein funktionierendes Preissystem oder anders ausgedrückt ein funktionsfähiger Wettbewerb[24], in dem der Preis als Knappheitsindikator fungiert[25], erfüllt eine ganze Reihe von Aufgaben im Rahmen der konzeptionellen Oberziele: Die Steuerungsfunktion der Preise sorgt dafür, daß die Produktionsfaktoren zu ihrer bestmöglichen Verwendung im Sinne der Befriedigung der kaufkräftigen Nachfrage gelenkt werden. Faktoreinkommen werden nach Maßgabe der erbrachten Marktleistung verteilt (Verteilungsfunktion). Es entstehen Anreize zur Anpassung der Produktionsstruktur sowohl an Veränderungen der Nachfrage als auch der Technologie (Anpassungsfunktion) und

---

22 Vgl. THIEME 1994, S. 16.

23 Vgl. EUCKEN 1990, S. 254-304.

24 EUCKEN legte seiner Konzeption zwar explizit das wettbewerbspolitische Leitbild der vollständigen Konkurrenz zugrunde (vgl. EUCKEN 1990, S. 255); aus seinen Ausführungen wird aber deutlich, daß es ihm um einen Wettbewerb geht, der im Sinne der an ihn gestellten Aufgaben als wirksam zu betrachten ist; vgl. ZOHLNHÖFER 2000, S. 81.

25 Vgl. DICHMANN 1994, S. 226.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

der technisch-organisatorische Fortschritt wird stimuliert (Antriebsfunktion).[26] Daneben „nimmt der Wettbewerb gleichzeitig auch eine politische Funktion wahr, und zwar die der Sicherung und Erweiterung individueller Freiheitsrechte durch Schaffung von Handlungs- und Entscheidungsalternativen."[27]

Damit der Wettbewerb diese Funktionen tatsächlich erfüllen kann, muß er allerdings vor den ihm innewohnenden Selbstzerstörungstendenzen[28] geschützt werden, denn die Marktteilnehmer werden sonst versuchen, sich dem Leistungsdruck des Marktes durch wettbewerbsbeschränkende Verhaltensweisen zu entziehen[29]. Ein funktionsfähiger Wettbewerb setzt deshalb einen starken Staat[30] voraus,[31] der aber nicht etwa unmittelbar in die individuellen Entscheidungen eingreift, sondern vielmehr einen Ordnungsrahmen setzt, innerhalb dessen sich das Marktgeschehen frei entfalten kann.[32]

Die Soziale Marktwirtschaft geht allerdings in ihren Zielvorstellungen über den Ordoliberalismus hinaus: Die Formel von der Verbindung der Freiheit auf dem Markt mit dem sozialen Ausgleich[33] betont die soziale Komponente als gleichwertiges zweites Element der Konzeption neben der Marktwirtschaft. Marktwirtschaft und soziale Zielsetzungen sind dabei gerade keine Gegensätze, denn der Markt vollbringt bereits eine ganze Reihe sozialer Leistungen, wie ein größtmögliches und konsumentengerechtes Güterangebot[34], einen Beitrag zum sozialen Frieden durch die

---

26 Vgl. ZOHLNHÖFER 1982, S. 252.

27 ZOHLNHÖFER 1987, S. 16. Vgl. dazu auch HEUSS 1987, S. 16.

28 Vgl. ZOHLNHÖFER 1982, S. 253.

29 Vgl. ERHARD 1990, S. 171; MÜLLER-ARMACK 1990, S. 23.

30 Vgl. STREIT/WOHLGEMUTH 1997, S. 7; THIEME 1994, S. 17; ZEPPERNICK 1987, S. 9.

31 Vgl. KLEINHENZ 1997, S. 400.

32 Vgl. ZOHLNHÖFER 1990c, S. 3.

33 Vgl. MÜLLER-ARMACK 1956, S. 390.

34 Vgl. LAMPERT 1990, S. 79f; MÜLLER-ARMACK 1956, S. 391; ERHARD 1988 (1956), S. 13.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Versachlichung zwischenmenschlicher Beziehungen[35] und die Schaffung von ausreichenden Einkommenserzielungsmöglichkeiten für einen Großteil der Individuen[36]. Die Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit in Form einer grundlegenden Bedarfsgerechtigkeit für alle und der Förderung von Chancengerechtigkeit ist erst auf der durch die Leistungsfähigkeit des Marktes geschaffenen Basis überhaupt möglich.[37] Allerdings bedarf der Markt zur Erreichung dieser Gerechtigkeitsziele sowie des Ziels der sozialen Sicherheit der Ergänzung durch Sozialpolitik.[38]

Die Ausgestaltung einer solchen ergänzenden Sozialpolitik muß jedoch bestimmten Gestaltungspostulaten folgen, wenn sie nicht ihre eigene Basis zerstören soll.

- Jede Maßnahme muß auf ihre *Markt-*[39] respektive *Systemkonformität*[40] geprüft werden, d.h. sie soll ihren Zweck erreichen, ohne – insbesondere durch eine Verfälschung von Preissignalen – unerwünschte Nebenwirkungen auszulösen, die im Extremfall immer neue Eingriffe notwendig machen.[41] Dabei geht es nicht um einen dogmatischen Schutz des Marktes an sich, sondern um die Zielwirksamkeit der ursprünglichen Maßnahme, die nur erreicht werden kann, wenn den Funktionsbedingungen des Systems, d.h. des Marktes Rechnung getragen wird[42].

---

35 Vgl. MÜLLER-ARMACK 1974c (1962), S. 152. In diesen Zusammenhang gehört auch die Bezeichnung der Sozialen Marktwirtschaft als „Irenische (friedenstiftende) Formel"; vgl. MÜLLER-ARMACK 1974c (1962), S. 151.

36 Vgl. ZOHLNHÖFER 1997, S. 31.

37 Vgl. MÜLLER-ARMACK 1990, S. 13.

38 Vgl. KLEINHENZ 1997, S. 399; ZOHLNHÖFER 1990a, S. 14; ZOHLNHÖFER 1990d, S. 204.

39 Vgl. MÜLLER-ARMACK 1974a (1947), S. 84.

40 Eine weitere Differenzierung in systemnotwendige, systemfördernde, systemadäquate, systemneutrale, systeminadäquate und systemzerstörende Eingriffe, wie sie HEGELHEIMER (vgl. HEGELHEIMER 1986, S. 70ff) in Anlehnung an THALHEIM (vgl. THALHEIM 1965 (1955), S. 28ff) verwendet, erscheint nicht zweckmäßig.

41 Vgl. ZOHLNHÖFER 1990d, S. 209.

42 Vgl. MÜLLER-ARMACK 1956, S. 391.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

- Das aus der katholischen Soziallehre[43] stammende *Subsidiaritätsprinzip* verlangt, daß Maßnahmen grundsätzlich möglichst dezentral[44] – also so nah am Individuum wie möglich – ansetzen und das Individuum in seiner Eigenverantwortung stärken, indem sie es (wieder) in die Lage versetzen, für sich selbst zu sorgen und Entscheidungen zu treffen (Hilfe zur Selbsthilfe[45]). ERHARD entwirft dazu das Idealbild des mündigen Bürgers[46], der sagen kann: „Ich will mich aus eigener Kraft bewähren, ich will das Risiko des Lebens selbst tragen, will für mein Schicksal selbst verantwortlich sein. Sorge du, Staat, dafür, daß ich dazu in der Lage bin."[47] Die Aufgabe, das Individuum in diese Lage zu versetzen, stellt wiederum die Verbindung zum Ziel der Chancengerechtigkeit her.[48]
- Dem *Individualprinzip*, das sich unmittelbar aus dem Freiheitsziel ableitet, gebührt Vorrang vor dem Sozialprinzip. Soziale Sicherungssysteme sollten dem Vorsorge- und dem Versicherungsprinzip statt dem Fürsorge- und dem Versorgungsprinzip folgen.[49]

Einer der Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft folgenden Hochschulfinanzierung sollten also die aus dem Ordoliberalismus stammenden Gestaltungspostulate ebenso zugrunde liegen wie die der Marktkonformität der Maßnahmen sowie des Vorrangs des Individual- und des Subsidiaritätsprinzips bei der Gestaltung wirtschaftspolitischer Eingriffe.

---

43 Vgl. DICHMANN 1994, S. 196ff.

44 Vgl. ZOHLNHÖFER 1987, S. 9.

45 Vgl. ZOHLNHÖFER 1997, S. 24.

46 Vgl. ZOHLNHÖFER 1990a, S. 12f.

47 ERHARD 1990, S. 251.

48 Vgl. KLEINHENZ 1997, S. 402.

49 Vgl. ZOHLNHÖFER 1992, S. 276; ZOHLNHÖFER 1990b, S. 17.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

II. Bildung und Bildungspolitik

Für den Begriff ‚Bildung' existiert keine einheitliche Definition. Neben umfassenden, theoretisch begründeten Definitionen wie beispielsweise

> „Bildung ist wachsende Teilhabe an den ästhetischen, wissenschaftlichen, ethischen (einschließlich sozialen und politischen) und religiösen Gehalten, Normen und Werten der nationalen Kultur, der regionalen (z.B. abendländischen) Hochkultur und der entstehenden Weltkultur mit dem Ziel einer leistungsfähigen, wertgeleiteten, geistig reichen, humanen, harmonischen Persönlichkeit."[50]

finden sich in der Literatur auch Begriffsbestimmungen wie z.B. Bildung sei das, was zurückbleibe, wenn man das Gelernte wieder vergessen habe (KERSCHENSTEINER[51]) oder Bildung als individuelle Aneignung einer Kultur[52].

Im Kern geht es dabei immer um die Gestaltung des Menschen, so nach humanistischer Vorstellung vom rohen/natürlichen Menschen zum gebildeten/humanen Menschen[53]; also Bildung als das, was den Menschen zu einer Person macht[54]. Bildung soll der Entfaltung und Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit dienen, aber auch der Fundierung der beruflichen Existenz und der Förderung gesellschaftlichen Verhaltens[55]. Als Elemente des Bildungsbegriffs können Wissen und Denken, Einstellungen sowie moralische Reflexions- und Urteilsfähigkeit angesehen werden[56], die in ihrer Gesamtheit dem Menschen einerseits die verstehende Teil-

---

50 HENZ 1991, S. 147.

51 Zitiert nach HENTIG 1996, S. 19.

52 Vgl. PEUKERT 1988, S. 12.

53 Vgl. BÖNSCH 1990, S. 16. Allerdings wird die Orientierung der Universitäten an diesen Idealen auch kritisiert. So bezeichnet ROELLECKE die HUMBOLDTsche Universitätsidee als elitär, aristokratisch und ideologisch; vgl. ROELLECKE 1977, S. 179.

54 Vgl. HENTIG 1996, S. 36.

55 Vgl. BÖNSCH 1990, S. 26.

56 Vgl. BECK 1989, S. 581.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

nahme am tradierten Kulturgut ermöglichen[57] und ihm andererseits verantwortliche Handlungsfähigkeit in seiner Umwelt verleihen[58]. So verstandene Bildung sollte auch das zentrale Ziel eines Universitätsstudiums sein.[59]

Bildung kann als Prozeß und auch als Ergebnis aufgefaßt werden.[60] Der Prozeß besteht in der Erziehung und Ausbildung[61], die auf ein Individuum einwirken; das Ergebnis ist das erreichte Bildungsniveau des Individuums oder auch einer Gruppe: Für beides wird der Begriff ‚Bildung' verwendet. Da es im Rahmen dieser Arbeit um die Finanzierung von Bildung geht, liegt es zunächst nahe, den Begriff in erster Linie in seiner Bedeutung als („Produktions"-)Prozeß zu verwenden, denn es wird untersucht, wie die Leistung des Bildungsanbieters entgolten werden soll. Die speziellen Eigenschaften des Gutes Bildung, die den Bildungsmarkt zu einem besonderen Markt machen, beziehen sich aber teilweise auf das Bildungsergebnis. In der Argumentation wird deshalb an den relevanten Stellen explizit auf die unterschiedlichen Begriffsinterpretationen hingewiesen, insbesondere, wenn sie die Ursache gegensätzlicher Ansichten in der Literatur sind.

Bildung kann letztlich nur durch das Individuum selbst verwirklicht werden: Der Mensch bildet sich[62], er soll sich selbst zu etwas machen[63]; Bildung im Sinne HUMBOLDTs ist die Chance zur individuellen Persönlichkeitsentfaltung[64]. Dazu benötigt der Mensch

---

57 Vgl. EDDING 1985, S. 47.

58 Vgl. BECKER 1992, S. 6.

59 Vgl. SCHILY 1994a, S. 35; ASHTON/GREEN 1996, S. 1f.

60 Vgl. HENTIG 1996, S. 22. Entsprechend sind die Begriffe ‚Aktivität' und ‚Status' zu verstehen; vgl. EDDING 1980a, S. 1.

61 *Ausbildung* kann als Förderung einzelner Fähigkeiten und als Vorbereitung auf eine spezielle Tätigkeit angesehen werden, während Bildung alle oder zumindest möglichst viele Anlagen in einem Menschen entwickeln soll. Vgl. MORKEL 1986, S. 13.

62 Vgl. HENTIG 1996, S. 39.

63 Vgl. MENZE 1980, S. 7.

64 Vgl. BRUCH 1995, S. 669.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

allerdings Hilfestellung[65]: So machen etwa die Universitäten den Studierenden ein Bildungsangebot[66], mit dem sie ihre eigene Kompetenz „produzieren" können.[67] Im Rahmen der hier untersuchten Fragestellung sind deshalb unter Bildung diejenigen Bildungsprozesse und -ergebnisse zu verstehen, die in Institutionen des Bildungswesens, für den Bereich der Hochschulbildung speziell in Universitäten und sonstigen Hochschulen, organisiert und angestrebt werden.

Das Bildungssystem übt grundlegende Selektions- und Plazierungsfunktionen innerhalb der Gesellschaft aus[68], indem es durch die individuellen Ausbildungsabschlüsse unterschiedliche Berufs- und Lebenschancen verteilt[69]. Wenn man Bildung also wegen ihrer Bedeutung für den Lebensweg eines Menschen als „res publica", als öffentliche Angelegenheit betrachtet[70], dann ist es nur folgerichtig, ihr auch einen eigenen Zweig staatlichen Handelns zuzuordnen.

Bildungspolitik ist der Politikbereich, der auf die Organisation und Gestaltung des Bildungswesens[71], insbesondere der Schulen und Hochschulen, gerichtet ist, und sich mit allgemeinen Zielsetzungen, verbindlichen Regelungen, Institutionen sowie finanziellen, personellen und inhaltlichen Entscheidungen auf dem Gebiet der Bildung befaßt.[72] Träger der Bildungspolitik sind insbesondere

---

65 Vgl. HENTIG 1996, S. 49.

66 Vgl. ENQUETE-KOMMISSION 1990, S. 23.

67 Vgl. PRIDDAT 1994, S. 174.

68 Vgl. GEISSLER 1996, S. 249.

69 Vgl. HRK 1996, S. 20.

70 Vgl. BECKER 1992, S. 215.

71 In einer weiten Abgrenzung lassen sich unter diesen Begriff nicht nur Schulen vom Elementarbereich bis zur Hochschule, sondern auch Weiterbildung, Jugendarbeit und die berufliche Sozialisation in Betrieben fassen, also die gesamte institutionalisierte Sozialisation. Vgl. BECKER 1992, S. 219.

72 Vgl. EDDING 1980c, S. 8.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Parlamente und Regierungen, aber auch Parteien, Verbände und Kirchen.[73]

Motive und Zielsetzungen der Bildungspolitik können in drei Bereichen gesehen werden[74]:

- Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik muß sich an den Verfassungsgeboten der freien Entfaltung der Persönlichkeit und der Chancengleichheit (Art. 2 und 3 GG) orientieren und sie zu verwirklichen suchen. Gleichzeitig liegt es im Interesse der Gesellschaft wie des einzelnen, die Fähigkeit zur Mitwirkung im demokratischen Staat – oder, wie Hentig es formuliert, „die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica"[75] – in jedem Bürger zu entwickeln[76].
- Bildungspolitik als Kulturpolitik im engeren Sinne hat die Tradierung und Modernisierung kultureller Orientierungen und Werte zum Ziel.
- Bildungspolitik als Wirtschaftspolitik dient dazu, die volkswirtschaftliche Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften zu decken und die Produktivität des Humankapitals einer Volkswirtschaft zu steigern. [77]

In der vorliegenden Arbeit steht die Betrachtung der Hochschulpolitik als Teilbereich der Bildungspolitik im Vordergrund. Deshalb konzentriert sich die Analyse auf den Aspekt der Finanzierung von Hochschulbildung, bezieht aber auch weitere Instrumente der Hochschulpolitik, wie Aufsicht und Qualitätskontrolle oder Fragen der Hochschulorganisation, mit ein.

---

73 Vgl. ERLINGHAGEN 1977, S. 141f.

74 Vgl. MÜLLER/MAYER 1976, S. 9.

75 HENTIG 1996, S. 75.

76 Vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, S. 31.

77 Vgl. FUCHS 1976, S. 67.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Teil B: Die Rolle des Staates im Hochschulbereich

I. Eigenschaften des Gutes (Hochschul-)Bildung

1. Produktionsbesonderheiten

Eine betriebswirtschaftliche Betrachtung der Bildungs„produktion" weist auf einige Besonderheiten hin, die für die ökonomische Analyse von Bedeutung sind:

- Eine Eigenart der Bildungs„produktion" ergibt sich daraus, daß die Nachfrager selbst erheblichen Einfluß auf die Qualität des erzielten Ergebnisses haben: Ihre eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten bilden einen wesentlichen Input nicht nur der jeweils eigenen Bildungs„produktionsfunktion", sondern beeinflussen darüber hinaus den Bildungsoutput auch für ihre Kommilitonen.[1]

- Eine spezifische Besonderheit der Hochschulbildung besteht in dem Neben- und Miteinander von Forschung[2] und Lehre. Sie ist nicht etwa als HUMBOLDTsches Postulat[3] einer Einheit dieser beiden Aufgabenbereiche der Universität nur ein nostalgisches Relikt, sondern kann tatsächlich im betriebswirtschaftlichen Sinn als Kuppelproduktion angesehen werden[4]: Durch die institutionelle Verzahnung von Forschung, for-

---

[1] Vgl. ROTHSCHILD/WHITE 1995, S. 572; WINSTON 1999, S. 17.

[2] Speziell zur Ökonomie der Forschung respektive der Wissenschaft siehe etwa STEPHAN 1996.

[3] Vgl. HUMBOLDT 1964b (1810), S. 31 und 36; REUMANN 1995, S. 654f.

[4] Vgl. WEISBROD 1962, S. 120; BLAUG 1970, S. 113; NERLOVE 1972, S. S199; HARE/WYATT 1992, S. 48. Von CARTER stammt der recht anschauliche, wenn auch nicht schmeichelhafte Vergleich: „Like mutton and wool, they are joint products of the academic sheep." (zitiert nach JERMANN 1968, S. 101). BRINKMANN dagegen geht eher von einer Parallelproduktion aus; vgl. BRINKMANN 1991, S. 60ff. BLANKART vertritt den Standpunkt, Forschung sei als Vorprodukt der Lehre anzusehen; vgl. BLANKART 1998, S. 10. Zu einer empirischen Betrachtung dieser Frage siehe BACKES-GELLNER 1989, die besonders die positiven Beziehungen zwischen der Lehre im Hauptstudium und der Forschung betont. RADNITZKY hebt dagegen den Konflikt zwischen Forschung und „massenhafter Berufsausbildung" hervor; vgl. RADNITZKY 1991, S. 17.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

schungsorientierter Nachwuchsausbildung und Lehre[5] können Aktivitäten innerhalb der einen Aufgabe der Hochschulen gleichzeitig quantitativ und qualitativ den Output hinsichtlich der anderen Aufgabe erhöhen[6]. Durch die kontinuierliche Forschungsaktivität ist gewährleistet, daß die Lehrenden auf dem neuesten Stand des Wissens ihrer Disziplin bleiben und dem Standardcurriculum immer (mindestens) einen Schritt voraus sind. Auf der anderen Seite sorgt die Lehrtätigkeit dafür, daß das Basiswissen der gesamten Disziplin, die weit über den jeweiligen Forschungsschwerpunkt hinausgeht, Teil des aktiven Wissensbestands des Forschers bleibt.[7] Die Forschung muß auch deshalb in engem Verbund zur Lehre bleiben, weil Hochschulabsolventen zu einem kompetenten Umgang mit Forschungsergebnissen und zu deren Einbeziehung in die Berufs- und Lebenspraxis in der Lage sein müssen.[8]

- Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob es sich bei der Bildungs„produktion" überhaupt um einen Produktionsprozeß im engeren Sinne, also um Güterproduktion, oder vielmehr um eine Dienstleistung handelt.[9] Die Tatsache, daß Bildung ein immaterielles Gut ist und daß der Leistungsersteller nicht Objekte bearbeitet, die sich in seinem freien Verfügungsbereich befinden, sondern daß der Abnehmer das Leistungsobjekt ist, spricht für eine Klassifizierung als Dienstleistung.[10] Andererseits kann Bildung auch als Produktionsprozeß angesehen werden, dessen Ergebnis oder „Produkt" der Absolvent oder

---

5 Vgl. MONOPOLKOMMISSION 2000, S. 5.

6 Vgl. CLOTFELTER 1999, S. 5; MONOPOLKOMMISSION 2000, S. 50; MACHLUP 1972, S. 200f; BECKER 2000, S. 138.

7 Vgl. JOHNES 1993, S. 144.

8 Vgl. GLOTZ 1996, S. 34; RICHTER 1999, S. 43; NEUMANN 2000, S. 43.

9 Vgl. MEIMBERG 1977, S. 248.

10 Vgl. STIEGER 1980, S. 37f; WIBERA 1976, S. 3. Die Besonderheit der Dienstleistung Hochschulbildung ist dann, daß die Produktion nicht aus homogenen Einheiten besteht, sondern sich auf eine spezifische Situation bezieht und durch viele, Menge und Qualität betreffende Dimensionen gekennzeichnet ist; vgl. JONGBLOED/KOELMAN 1994, S. 131.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

genauer die in ihm verkörperten Bildungskomponenten wie Kompetenz, Wissen und Fähigkeiten sind.[11] Für die weiteren Ausführungen ist diese Frage nur insofern von Belang, als sie mit der bereits in Kapitel A.II. erläuterten Interpretation von Bildung als Prozeß oder Ergebnis verwandt ist. Im folgenden wird Bildung grundsätzlich als (Güter-)Produktionsprozeß betrachtet und bei Bedarf näher spezifiziert, ob mit Bildung der Prozeß als solcher oder sein Ergebnis gemeint ist.

2. Inspektionsgut – Erfahrungsgut – Vertrauensgut

Abgesehen vom Fall des in der Realität nur selten anzutreffenden „neoklassisch-homogenen" Gutes[12] existiert hinsichtlich der Qualität eines gehandelten Gutes grundsätzlich eine Informationsasymmetrie zwischen Verkäufer respektive Produzent und Käufer: Während der Verkäufer/Produzent (meist) die Qualität des Angebots genau kennt, kann der Käufer oft nur Vermutungen darüber anstellen. Die Spanne der Informationsasymmetrie reicht dabei vom Inspektions- oder Suchgut, bei dem sich der Käufer vor Vertragsabschluß zu geringen Kosten umfassende Qualitätsinformationen verschaffen kann, über das Erfahrungsgut, dessen Qualität vom Käufer erst nach dem Kauf – ohne unverhältnismäßig hohe Kosten – beurteilt werden kann, bis hin zum Vertrauens- oder Glaubensgut, bei dem die Qualitätsbeurteilung selbst nach dem Konsum nicht ohne weiteres möglich ist.[13]

Bei Bildung handelt es sich gemäß dieser Klassifikation mindestens um ein Erfahrungsgut[14], denn die Qualität eines Bildungsangebots kann vom Nachfrager erst nach der Inanspruchnahme beurteilt werden. Wie gut die „genossene" Bildung tatsächlich ist, kann oft erst langfristig festgestellt werden, und Qualitätsmerkmale wie

---

11 Vgl. REINISCH 1983, S. 272.

12 Beispiele sind börsenmäßig gehandelte Güter standardisierter Qualität wie Mineralöl oder Kaffee; vgl. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 267.

13 Vgl. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 267f.

14 Vgl. BUTTLER 1994, S. 34.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

beispielsweise die didaktische Aufbereitung des Lehrstoffs sind durch den Nachfrager eventuell überhaupt nicht zu beurteilen. Bildung könnte demnach sogar als Vertrauensgut klassifiziert werden.

Aus dieser Informationsasymmetrie können Probleme entstehen[15], die im Abschnitt B.III.2.1 (Informationsmängel) eingehend untersucht werden.

3. Konsumgut vs. Investitionsgut

Die Frage, ob es sich bei der Bildung – hier in erster Linie verstanden als Ergebnis eines Bildungsprozesses – um ein Investitionsgut handelt, das der Erzielung von zukünftigem Einkommen dient, oder um ein Konsumgut, aus dem der Gebildete persönlichen Nutzen in politischen, privaten oder ästhetischen Lebensbereichen[16] zieht, kann nicht allgemein beantwortet werden[17]; denn Bildung verändert neben Wissen und Können auch Ausdrucksvermögen, Verhaltensweisen und Genußfähigkeit[18]. Insbesondere hilft die Klassifizierung der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung, wonach Haushalte ausschließlich Konsumausgaben tätigen und nur Unternehmen oder der Staat investieren, hier nicht weiter.[19] Die meisten Bildungsinhalte lassen sich in der einen wie der anderen Weise nutzen und es liegt in der Entscheidung des Gebildeten, welchen Gebrauch er von seinen Kenntnissen machen will, respektive des Bildungsnachfragers, ob er seine Nachfrage eher an seinen Interessen oder an der Verwertbarkeit von Qualifikationen orientiert[20].

---

15 Vgl. RAPOLD 1988, S. 8ff.

16 Vgl. WEIZSÄCKER 1971a, S. 539.

17 MACHLUP bemerkt, wenn (Hochschul-)Bildung keins von beidem sei, dann sei die dritte Möglichkeit „Verschwendung, hinausgeworfenes Geld"; MACHLUP 1965, S. 8.

18 Vgl. EDDING 1985, S. 39; MACHLUP 1972, S. 116; GEHMACHER 1966, S. 27.

19 Vgl. BLAUG 1970, S. 17.

20 Vgl. HEUSS 1971, S. 523. Vgl. dazu auch SCHINDLER/MEISTER 1994.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Dies ist für die Frage nach der Notwendigkeit staatlicher Einflußnahme insofern relevant, als

- empirisch deutlich wird, daß Bildung als Konsumgut ein superiores Gut[21] ist, was zusammen mit dem noch zu diskutierenden teilweise meritorischen Charakter der Bildung für eine Förderung des Bildungskonsums von Beziehern geringer Einkommen spricht, und
- die steuerliche Behandlung der vom Nachfrager getragenen Bildungskosten unterschiedlich sein müßte, je nachdem, ob es sich dabei um Konsum- oder Investitionsausgaben handelt (üblicherweise mindern Investitionen in Form von Abschreibungen das steuerpflichtige Einkommen, während Konsum Einkommensverwendung darstellt)[22].

Bildung kann einerseits durch den unmittelbaren Spaß am Lernen[23] als Konsumgut gelten (Bildung als eine Art Verbrauchsgut, wenn sie als Prozeß verstanden wird). Andererseits stellen auch erhöhtes Ansehen, erweiterte Möglichkeiten der Freizeitgestaltung[24], die einem gebildeten Menschen offenstehen, oder allgemein erweiterte Selbstentfaltungsmöglichkeiten einen Konsumnutzen von Bildung dar[25] (Bildung als Gebrauchsgut[26], wenn sie als Ergebnis verstanden wird)[27]. Bildung dient in dieser Sichtweise

---

21 Vgl. HELMES 1996, S. 63; SKIDELSKY 1995, S. 61; HELBERGER/PALAMIDIS 1992, S. 26; MACHLUP 1975, S. 63; BOWEN 1970 (1964), S. 201; VAIZEY 1966, S. 453f.

22 Vgl. SCHMIDT, H. 1984, S. 153.

23 Vgl. BOWEN 1970 (1964), S. 214. EDDING bezeichnet das Studium sogar als eine Lebensphase mit privilegiertem Status; vgl. EDDING 1985, S. 42.

24 Vgl. BOWEN 1970 (1964), S. 215; AUTUME/MICHEL 1994, S. 462; BURRUP et al. 1996, S. 5f.

25 Vgl. MAIER 1994, S. 90. WISEMAN äußert sich dagegen kritisch zur eindeutig positiven Bewertung der von ihm sogenannten „psychischen Erträge" der Bildung, da einerseits erst die mit der Erziehung verbundene Präferenzänderung zu dieser positiven Bewertung führe und sich andererseits die Wahlmöglichkeiten z.B. hinsichtlich der Freizeitgestaltung nicht unbedingt erweitern, sondern vielleicht nur verändern; vgl. WISEMAN 1970 (1965), S. 343.

26 SCHULTZ nennt dies „consumer capital"; vgl. SCHULTZ 1961b, S. 12.

27 Vgl. BLAUG 1970, S. 20.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

gemäß HUMBOLDTschen Idealen[28] in erster Linie der Vervollkommnung des Menschen.[29] Darüber hinaus werden Vorteile eines gebildeten Marktteilnehmers auf Kapital- und Gütermärkten angeführt: Geschulte Kommunikations- und Informationsverarbeitungsfähigkeiten[30] können zu für das Individuum besseren Entscheidungen auf diesen Märkten beitragen.[31]

Die Bedeutung von Bildung[32] als Investition in die Zukunft eines Menschen[33] (und der Volkswirtschaft) hat die Humankapitaltheorie[34] herausgestellt. Bereits bei ADAM SMITH findet sich der Vergleich zwischen dem Aufwand zur Ausbildung eines berufstätigen Menschen und der Anschaffung einer Maschine.[35] In den 1960er Jahren wurden erste Versuche unternommen, das in den Menschen manifestierte Wissenskapital von Volkswirtschaften zu berechnen[36] und seine Rolle und Bedeutung insbesondere für das Wirt-

---

28 Vgl. HUMBOLDT 1964a (1793); vgl. dazu auch MENZE 1980.

29 Vgl. POHMER 1980, S. 93.

30 Vgl. FRANKFURTER INSTITUT 1998, S. 5.

31 Vgl. ARAI 1995, S. 15.

32 Auch hier ist weiterhin der Begriff Bildung angebracht, und nicht etwa nur Ausbildung (vgl. Fußnote 61 in Teil A), denn Bildungserträge ergeben sich nicht nur aus der reinen Berufsqualifikation.

33 Als vergleichbare Investitionen können die Gesundheitsausgaben und der Wechsel des Wohnortes gesehen werden; vgl. WEISBROD 1962, S. 106.
Angesichts der Bedeutung von Bildungsinvestitionen für den Lebensweg eines Menschen machen es sich RICHTER/EUFINGER m.E. zu einfach, wenn sie davon ausgehen, daß Bildung als Investition ausschließlich das Ziel von allokativ begründeten Eingriffen des Staates sein sollte, während distributive Gesichtspunkte allenfalls für Bildung als Konsumgut eine Rolle spielen sollten; vgl. RICHTER/EUFINGER 1993, S. 385f.

34 Zur Kritik an der Humankapitaltheorie, insbesondere ihrer empirischen Fundierung vgl. BRINKMANN 1993. Zur Frage der Klassifizierung von Humankapital als Bestandteil des individuellen Vermögens vgl. HELMES 1996, S. 134ff.

35 Vgl. SMITH 1990 (1789), S. 87.

36 Dabei sind grundsätzlich zwei Berechnungsmethoden zu unterscheiden: Auf der einen Seite die kostenorientierte Schätzung aller Aufwendungen, die für einen Menschen (bis zum Eintritt in die Erwerbstätigkeit) gemacht wurden, auf der anderen Seite die ertragsorientierte Schätzung des Lebens-Einkommensstroms eines Menschen; vgl. EDDING 1980b, S. 4.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

schaftswachstum zu untersuchen.[37] Die mikroökonomische Perspektive[38] von Bildungsentscheidungen als individuellen Investitionsentscheidungen wurde vor allem durch GARY S. BECKERs Ansatz zur ökonomischen Erklärung menschlichen Verhaltens weiterentwickelt.[39] Demnach wägt der Bildungsnachfrager – vergleichbar einem Unternehmer bei der Investition in Sachkapital – die Kosten zusätzlicher Bildung in Form von direkten Kosten (Gebühren, Bücher u.ä., gegebenenfalls Fahrtkosten oder erhöhte Lebenshaltungskosten[40], abzüglich finanzieller Unterstützung etwa von staatlicher Seite[41]) sowie Opportunitätskosten durch entgangenes Einkommen gegen den erwarteten[42] Nutzen eines später erhöhten Einkommens ab.

Abbildung 3 verdeutlicht diese Abwägung graphisch: Der potentielle Bildungsnachfrager kann entweder sofort ein Einkommen am Arbeitsmarkt erzielen oder aber zunächst zusätzliche Bildung nachfragen. Ihm entstehen dadurch Kosten einerseits durch direkte Aufwendungen für das Bildungsgut (dargestellt durch die Teilfläche unter der Zeitachse) und Opportunitätskosten durch entgangenes Einkommen während der Bildungszeit (dargestellt durch die Fläche über der Zeitachse). Diese Kosten muß er dem Bildungsertrag (dargestellt durch die Fläche zwischen den Einkommenskurven) gegenüberstellen. Als zusätzliche Bildungserträge neben dem höheren Einkommen können die Erweiterung der beruflichen Optionen sowie das geringere Risiko der Arbeitslosigkeit angesehen werden.[43]

---

37 Vgl. SCHULTZ 1961a; DENISON 1964.

38 Deren Anfänge sind in der von JACOB MINCER 1958 aufgestellten „Schooling-Hypothese" zu sehen; vgl. HELBERGER/PALAMIDIS 1992, S. 28; MINCER 1958.

39 Vgl. BECKER 1970 (1964) und 1993.

40 Vgl. ARAI 1995, S. 13; WEISBROD 1962, S. 123.

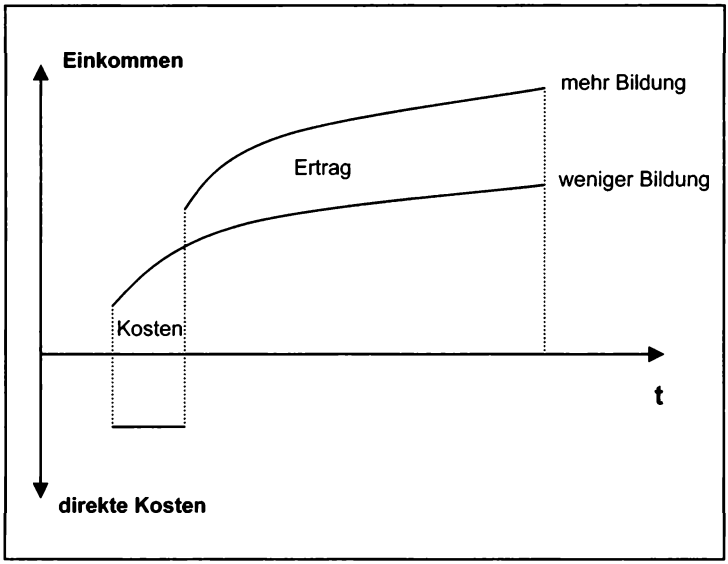
41 Vgl. FREDRIKSSON 1997, S. 130.

42 Der Bildungsnachfrager muß also eine Prognose sowohl der Arbeitsmarktsituation als auch der Einkommensentwicklung durchführen; vgl. HELBERGER/PALAMIDIS 1992, S. 28ff sowie 37f; FREDRIKSSON 1997, S. 130; FISCHER/BÖNIG 1988, S. 5.

43 Vgl. WEISBROD 1964, S. 19ff.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Abbildung 3: Kosten-Ertrags-Modell



Quelle: WOLTER/WEBER 1999, S. 608.

Es wäre also für unterschiedliche Bildungsinhalte oder -gänge festzulegen, ob sie primär der zukünftigen Einkommenserzielung oder dem Privatvergnügen dienen, um dies steuerlich entsprechend zu berücksichtigen.

Für den Hochschulbereich wäre es denkbar, eine Unterscheidung zwischen ordentlichem Studium und (einer eventuell erweiterten) Gasthörerschaft zu treffen. Ein Hochschulabschluß dürfte in erster Linie dazu dienen, am Arbeitsmarkt als Qualifikation verwertet zu werden. Wer sich akademische Bildung rein zu konsumtiven Zwecken aneignen möchte, benötigt nicht unbedingt einen formalen Abschluß und könnte deshalb den Status eines Gasthörers einnehmen. Hierfür kann auch das zu zahlende Entgelt gegenüber dem ordentlichen Studium vermindert werden; denn der Gasthörer verursacht deutlich weniger Kosten, da er sich nicht an Prüfungen beteiligen muß. Die Kosten eines ordentlichen Studiums könnten

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

dann beim Nachfrager steuerlich als Investition berücksichtigt werden, während der Gasthörer seinen Bildungskonsum aus versteuertem Einkommen finanzieren müßte.

II. Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungsbereichs

Wie bereits in der Problemstellung angesprochen, besteht das Erkenntnisziel der vorliegenden Arbeit gerade nicht darin, Defizite des vorhandenen Hochschulsystems zu untersuchen. Statt dessen ist umgekehrt – der Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft folgend[44] – davon auszugehen, daß der Marktmechanismus prinzipiell – also auch für den Bereich Bildung[45] – ein wünschenswerte Ergebnisse hervorbringender Lenkungs- und Koordinationsmechanismus ist[46]. Dieser muß lediglich ergänzt werden, wenn Marktversagen (i.e.S.) vorliegt oder bestimmte Ziele allein durch den Markt nicht erreicht werden können (Marktversagen i.w.S.).

In Kapitel A.I. wurde kurz erläutert, daß vom Markt- oder Wettbewerbsmechanismus im allgemeinen die Erfüllung der sogenannten *Wettbewerbsfunktionen* erwartet wird:

- politisch: Erweiterung und Sicherung individueller Freiheit
  Schaffung von Handlungs- und Entscheidungsalternativen
- wirtschaftlich:
  statisch: Allokationsfunktion (Effizienz)
  Angebotsfunktion (Orientierung an Nachfragepräferenzen)
  Verteilungsfunktion (Marktleistungsgerechtigkeit)

---

44 Vgl. LITH 1985, S. 96.

45 Vgl. RADNITZKY 1991, S. 15. Die Übertragung von Marktmechanismen auf den Bildungsbereich wird allerdings zum Teil auch als den Besonderheiten der Bildung entgegenstehend kategorisch abgelehnt; vgl. BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN o.J., S. 7.

46 Vgl. WATRIN 1984, S. 247; WÜNSCHE 1990, S. 55; STRAUBHAAR 1996, S. 16; MONOPOLKOMMISSION 2000, S. 45; BARTLING 1980, S. 41f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

dynamisch: Innovationsfunktion
Imitations- und Anpassungsfunktion

Was bedeutet die Erfüllung dieser Funktionen auf einem Markt für das Gut (Hochschul-)Bildung[47]? Ein Bildungsmarkt setzt voraus, daß jeweils mehrere Anbieter und Nachfrager – bei Vertragsfreiheit[48] – um Verträge über Bildungsleistungen rivalisieren, daß die Anbieter dabei verschiedene Aktionsparameter wie etwa Inhalte, Zeitrahmen und Lehrmethoden eines Bildungsganges[49] variieren können[50] und insbesondere, daß der Preismechanismus zur Abstimmung von Bildungsnachfrage und Bildungsangebot genutzt wird[51]. Bildungsanbietern wie Bildungsnachfragern müssen Handlungsalternativen und damit Freiheitsspielräume offenstehen.[52]

Von einem wettbewerblich organisierten Bildungssystem ist grundsätzlich eher als von einem staatlichen Bildungsmonopol die Gewährleistung von Angebotsvielfalt und damit auch Meinungs- und Ideenpluralismus zu erwarten.[53] Ein staatliches Bildungssystem birgt die Gefahr, zur Indoktrination mißbraucht zu werden. Die Organisation des Bildungssystems als Markt statt als staatlicher Verwaltungsbereich entzieht das Bildungswesen außerdem den Problemen des politischen Prozesses[54] wie etwa Wahlzyklen[55] sowie dem beherrschenden Einfluß der Bürokratie.[56]

---

47 Sofern man nicht der Meinung ist, Bildung könne dem marktmäßigen Allokationsmechanismus grundsätzlich nicht anvertraut werden; vgl. HICKEL 1971, S. 528.

48 Vgl. LITH 1985, S. 98ff.

49 Vgl. LITH 1985, S. 110f.

50 Vgl. MÜLLER-BÖLING 1995a, S. 22.

51 Vgl. LITH 1985, S. 97.

52 Vgl. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 15; LITH 1985, S. 96.

53 Vgl. STRAUBHAAR 1996, S. 11.

54 Vgl. PITLIK 1998, S. 58; FISCHER/BÖNIG 1988, S. 2; ALBACH 1977, S. 756.

55 Vgl. BOOTH/SNOWER 1996, S. 11.

56 Vgl. SELIGER/WROBEL 1998, S. 61; STRAUBHAAR 1996, S. 10; FINEGOLD 1996, S. 239 und 243ff; FÄRBER 2000, S. 196ff.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Auch von der marktbeherrschenden Stellung eines privaten Bildungsanbieters könnten jedoch Gefahren für den Pluralismus ausgehen, insbesondere, wenn der Anbieter eine bestimmte weltanschauliche Position vertritt (beispielsweise die Kirche). Ein funktionsfähiger Wettbewerb begrenzt dagegen den Einfluß einzelner privater Bildungsanbieter ebenso wie den staatlichen Einfluß.

Der Preis als Knappheitsindikator[57] lenkt grundsätzlich auch in einem Bildungsmarkt die Ressourcen in die produktivste Verwendung. Das bedeutet nicht nur, daß die zur Gewährleistung des Bildungsangebots notwendigen Produktionsfaktoren, wie Personal und Lehrmittel, effizient eingesetzt werden[58], sondern auch, daß ein Bildungsmarkt für die Bildungsnachfrager Anreize zum effizienten Einsatz ihrer eigenen Ressourcen – Begabungen und Fähigkeiten ebenso wie finanzielle Mittel und Lebenszeit – setzen könnte.[59]

Die Notwendigkeit, sich am Markt zu behaupten, veranlaßt die Bildungsanbieter, Bildungsgänge den Präferenzen der Bildungsnachfrager entsprechend zu gestalten und vor allem in vielfältiger Weise zu differenzieren[60] sowie sich Änderungen im Nachfrageverhalten flexibel anzupassen[61]. Hier wird bereits die zentrale Funktion des Wettbewerbs für die Dynamik des Bildungsmarktes deutlich. „Die Rolle des Wettbewerbs als Entdeckungsverfahren führt zur Bereitstellung von Angeboten, die vorher unbekannt waren."[62] Der Bildungsmarkt gewährleistet so für die Nachfrager

---

57 Vgl. SCHMIDT, K.-D. 1984, S. 127; CASTAGNOS/ECHEVIN 1984, S. 173; LITH 1983a, S. 84.

58 Vgl. WATRIN 1984, S. 248. WATRIN merkt zwar an, daß der Übergang zu einem wettbewerblichen System auch zusätzliche Kosten verursachen kann, wenn Ressourcen statt in das eigentliche Bildungsangebot in den Verteilungskampf der Institutionen untereinander fließen (vgl. S. 245), allerdings sollten die Effizienzgewinne durch eine wettbewerbliche Gestaltung der Anreizsysteme die Kosten einer verstärkten Öffentlichkeitsarbeit überkompensieren.

59 Vgl. SCHMIDT, K.-D. 1984, S. 120.

60 Vgl. KRONBERGER KREIS 1993, S. 18.

61 Vgl. PLATE 1995, S. 175; WEIZSÄCKER 1971a, S. 547.

62 MONOPOLKOMMISSION 2000, S. 35.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

die Möglichkeit, den jeweils geeigneten und präferierten Bildungsweg auszuwählen.[63]

Wettbewerb im Bildungswesen führt weiterhin dazu, daß besondere Leistungen entsprechend belohnt werden: Bildungsanbieter, die mit ihrem Angebot besonders gut den Wünschen der Nachfrager entsprechen, erzielen Markterfolge. Auf der anderen Seite können sich auch herausragende Leistungen der Bildungsnachfrager im Bildungsprozeß für diese durch besondere Konditionen des Bildungsvertrages auszahlen, denn wie in Abschnitt B.I.1. erläutert wurde, stellen die Nachfrager selbst einen Inputfaktor des eigenen Bildungsprozesses sowie teilweise der Bildungsprozesse ihrer Kommilitonen dar. Die marktmäßige Organisation des Bildungswesens sorgt außerdem dafür, daß derjenige, der einen persönlichen Nutzen aus der Inanspruchnahme eines Bildungsangebots hat, auch dessen Kosten trägt.[64] Darüber hinaus wird argumentiert, erst das durch einen Bildungsmarkt zu erwartende, breite Bildungsangebot ermögliche eine annäherungsweise Verwirklichung des Ziels der Chancengerechtigkeit[65], da auf diese Weise den differenzierten Neigungen und Bedürfnissen der Nachfrager am besten Rechnung getragen werden kann.

Das Rivalisieren der Bildungsanbieter um Nachfrager setzt Anreize, einerseits neue und bessere Bildungsangebote[66] zu entwikkeln und bedarfsorientiert auszudifferenzieren[67], z.B. hinsichtlich der Zusammensetzung von Inhalten oder der didaktischen Methodik, andererseits bewährte Komponenten anderer Bildungsangebote zu übernehmen und weiterzuentwickeln. Insbesondere ist damit zu rechnen, daß der Wettbewerb besser als eine politisch-bürokratische Bildungsplanung neuen Herausforderungen im Bildungsbereich gerecht wird.

---

63 Vgl. SCHLECHT 1998a, S. 51; JOHNES 1993, S. 86; MORKEL 1983a, S. 69.

64 Vgl. SCHLECHT 1998a, S. 52; ROSIGKEIT 1995, S. 143f; BRINKMANN et al. 1976, S. 223; WOLL 1973, S. 151.

65 Vgl. MÜLLER-BÖLING 1995a, S. 23; SCHMID-SCHÖNBEIN 1984, S. 199.

66 Vgl. LITH 1985, S. 121.

67 Vgl. SCHMIDT, K.-D. 1984, S. 131f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, daß ein Bildungsmarkt zum einen am besten in der Lage ist, der Freiheit des Individuums durch ein breitgefächertes Angebot an Bildungsmöglichkeiten zu dienen[68] und dieses Angebot effizient bereitzustellen. Zum anderen werden auf diese Weise die richtigen Anreize für eine begabungs- und präferenzgerechte Ausschöpfung der menschlichen Potentiale einer Volkswirtschaft gesetzt.

III. Marktversagen im Bildungsbereich

Der Marktmechanismus kann allerdings die im vorangehenden Kapitel skizzierten positiven Wirkungen nur in dem Maße entfalten, wie die Bedingungen für seine Funktionsfähigkeit erfüllt sind. Als mögliche „Störfaktoren", die die Leistungsfähigkeit wettbewerblicher Marktsteuerung beeinträchtigen[69], werden vor allem die Existenz von Unteilbarkeiten, externen Effekten und öffentlichen Gütern[70] sowie Informationsmängeln oder verzerrten Präferenzen[71] bei den Konsumenten genannt.[72] Daneben stellt sich die Frage, inwieweit die Verteilungsergebnisse des Marktes politisch und gesellschaftlich akzeptabel sind. Bildung ist ein Gut, dessen Verteilung in der öffentlichen Meinung besondere Aufmerksamkeit genießt und bei dem „Ungerechtigkeiten" kritischer gesehen werden als bei der Einkommensverteilung an sich.[73]

Wenn also in den folgenden Abschnitten die Notwendigkeit staatlichen Handelns im Bildungs- und speziell im Hochschulbereich als Folge von Mängeln des Marktmechanismus untersucht wird, dann ist dabei der Begriff des Marktversagens sehr weit gefaßt: Die Analyse beschränkt sich nicht auf Störungen der Effi-

---

68 Vgl. WEIZSÄCKER 1975, S. 321.

69 Vgl. WOLL 1973, S. 139.

70 Vgl. BARTLING 1992, S. 7f.

71 Vgl. BARTLING 1983, S. 329.

72 Vgl. JOHNES 1993, S. 12; BLAUG 1970, S. 102.

73 Vgl. BLOMQUIST/CHRISTIANSEN 1995, S. 548; STRAUBHAAR 1998, S. 154.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

zienz allein – Marktversagen im engeren Sinne –, sondern bezieht auch Distributionsmängel im Sinne einer Verletzung des Gerechtigkeitsziels der Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft mit ein. Letzteres, das Marktversagen im weiteren Sinne in der hier verwendeten Terminologie, wird beispielsweise von LUCKENBACH in Abgrenzung von Marktversagen als Effizienzproblem auch als ‚Marktablehnung' bezeichnet, da der Marktmechanismus hier grundsätzlich funktionsfähig ist, seine Distributionsergebnisse aber abgelehnt werden.[74] Die gleiche sachliche Abgrenzung liegt den Begriffen ‚Marktversagen' und ‚Versagen wettbewerblicher Marktsteuerung' bei ZOHLNHÖFER zugrunde.[75]

Die Struktur der Analyse im Rahmen einer normativen Theorie des Marktversagens[76] – aus Mängeln des Marktes wird staatlicher Handlungsbedarf abgeleitet – folgt dem Schema der Wettbewerbsfunktionen: Da sich bei den klassisch-politischen Wettbewerbsfunktionen keine Anhaltspunkte für Marktversagen ergeben, konzentriert sich die Argumentation auf die Allokationsfunktion (Abschnitt B.III.1.), die Angebotsfunktion (Abschnitt B.III.2.) und die Verteilungsfunktion (Abschnitt B.III.3.), wobei davon auszugehen ist, daß sich die in diesen Bereichen zu findenden Marktversagenstatbestände auch auf die dynamischen Wettbewerbsfunktionen negativ auswirken. Die Allokations- und die Angebotsfunktion werden also dynamisch interpretiert. Allokationsprobleme werden vermutet als Folge der möglichen Charakterisierung von Bildung als öffentliches Gut (B.III.1.1), durch externe Effekte der Bildung (B.III.1.2), durch Unteilbarkeiten bei der Bildungsproduktion (B.III.1.3) sowie durch Kapitalmarktversagen bei der Bildungsfinanzierung (B.III.1.4). Die Angebotsfunktion kann gestört werden einerseits durch Informationsmängel auf dem Bildungsmarkt (B.III.2.1), andererseits durch verzerrte Präferenzen der Bildungsnachfrager (B.III.2.2). Im Rahmen der Distributionsfunktion wird

74 Vgl. LUCKENBACH 1986, S. 145ff.

75 Vgl. ZOHLNHÖFER 1997, S. 31.

76 Vgl. BLANKART 1991, S. 57ff.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

insbesondere die Frage der Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich diskutiert (B.III.3.).

1. Allokationsfunktion: Effizienz als Ziel der Bildungspolitik

1.1 Öffentliches Gut – Clubgut – Privates Gut

Bildung wird, insbesondere von Nicht-Wirtschaftswissenschaftlern, oft als öffentliches Gut bezeichnet. Wie noch zu zeigen sein wird, handelt es sich bei den Leistungen der Bildungsanbieter aber keinesfalls um öffentliche Güter im ökonomischen Sinn. Der pädagogischen Aussage, Bildung sei ein öffentliches Gut in dem Sinne, daß sie von öffentlichem Interesse ist, kann man dagegen ebenso zustimmen wie der juristischen Aussage, Bildung sei ein öffentliches Gut, weil sie in der Bundesrepublik Deutschland unter der Aufsicht des Staates[77] steht.[78] Diese Interpretationen des Begriffs ‚öffentliches Gut' sind jedoch nicht Gegenstand der folgenden Betrachtung.

Im ökonomischen Sinn ist ein (rein) öffentliches Gut nach SAMUELSON und MUSGRAVE durch zwei Kriterien charakterisiert[79]:

- Nicht-Anwendbarkeit des Ausschlußprinzips: Konsumenten können nicht oder nur mit unvertretbarem Aufwand vom Konsum des Gutes ausgeschlossen werden. Es kann deshalb von den Nachfragern kein Preis für das Gut verlangt werden; die Nachfrager sind nicht gezwungen, ihre Präferenzen für das Gut zu enthüllen. „Wettbewerbliche Selbststeuerung setzt voraus, daß das Ausschlußprinzip angewendet werden kann."[80]

---

77 Alternativ wird Bildung auch als politisches Gut bezeichnet, d.h. als ein Gut, über dessen Verteilung im politisch-administrativen Prozeß entschieden wird; vgl. WIDMAIER 1975, S. 44.

78 Vgl. BECKER 1992, S. 221.

79 Vgl. SAMUELSON/NORDHAUS 1989, S. 770f; MUSGRAVE/MUSGRAVE/KULLMER 1990, S. 55f.

80 BARTLING 1983, S. 332.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

- Nicht-Rivalität im Konsum: Die Teilnahme eines Konsumenten am Konsumnutzen reduziert den Konsumnutzen anderer Konsumenten desselben Gutes nicht; der gleiche Nutzen steht ohne gegenseitige Beeinträchtigung allen zur Verfügung. In diesem Fall ist ein Ausschluß von Nachfragern ineffizient, selbst wenn er möglich ist.

Trifft nur eines der beiden Kriterien auf ein Gut zu bzw. treffen die Kriterien auf ein Gut nur teilweise zu, so spricht man von einem Mischgut (impure public good). Güter, bei denen Rivalität im Konsum vorliegt, das Ausschlußprinzip aber nicht anwendbar ist, werden auch als Allmendegüter bezeichnet; den umgekehrten Fall (keine Rivalität, Ausschluß möglich) bezeichnet der Begriff Mautgut.[81]

Anhand dieser Kriterien kann überprüft werden, ob Bildung die Merkmale eines öffentlichen Gutes besitzt, so daß eine staatliche Bereitstellung[82] erforderlich wird[83].

Hinsichtlich des Ausschlußprinzips ist festzustellen, daß es von Bildungsinstitutionen grundsätzlich angewandt werden kann und auch angewandt wird, z.B. in Form von notwendigen Zulassungen zum Besuch einer Bildungsinstitution oder Ausweisen zur Bibliotheksbenutzung. Insbesondere die Tatsache, daß der Bildungsnachfrager üblicherweise Zeugnisse und Bescheinigungen über die von ihm „aufgenommenen" Bildungsgüter benötigt[84], ermöglicht den Ausschluß einzelner, z.B. nicht zahlungswilliger Konsumenten.

Nicht-Rivalität im Konsum kann im Bildungsbereich allenfalls partiell festgestellt werden. So wird etwa die Aufnahme eines weiteren Kindes in eine Klasse den Bildungsprozeß der übrigen Schüler nicht beeinträchtigen, eine Verdopplung der Klassenstärke

---

81 Vgl. BLANKART 1991, S. 56.

82 Bereits an dieser Stelle ist anzumerken, daß staatliche Bereitstellung nicht zwingend auch Produktion des Gutes durch staatliche Institutionen meint; vgl. LÜDEKE 1985, S. 89.

83 Vgl. HÄUSER 1983, S. 18; LÜDEKE 1985, S. 72.

84 Vgl. LÜDEKE 1985, S. 107.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

aber verschlechtert höchstwahrscheinlich die Qualität des Gutes Schulbildung für alle Konsumenten dieser Klasse.

Insgesamt kann also konstatiert werden, daß das Gut Bildung keineswegs ein rein öffentliches Gut ist; es trägt lediglich partiell Züge eines Mischgutes, da in Teilbereichen Nicht-Rivalität im Konsum gegeben ist.[85] Diese spezielle Konstellation aus durchsetzbarem Ausschlußprinzip bei gleichzeitiger Nicht-Rivalität im Konsum bis zu einer gewissen Kapazitätsgrenze bezeichnet man auch mit dem Begriff Clubgut.[86]

Als mögliches drittes Kriterium für ein öffentliches Gut wird in der Literatur die Nicht-Zurückweisbarkeit des Konsums angeführt[87]: Jeder muß das Gut (in gleichem Umfang) konsumieren, selbst wenn er es nicht wünschen sollte; als Beispiel gilt die Landesverteidigung.[88] Es ist unmittelbar deutlich, daß dieses Kriterium auf Bildung nicht zutrifft, sofern nicht mit der staatlichen Bereitstellung auch ein Konsumzwang (Schulpflicht) verbunden wird.

Die angeführten Argumente lassen sich auf den speziellen Fall der Hochschulbildung anwenden: Ein Ausschluß einzelner Studierwilliger vom ordentlichen Studium ist durch die Notwendigkeit der Zulassung und Immatrikulation möglich und wird praktiziert. Auch wenn eine Kontrolle etwa des Studierendenausweises beim Zugang zu einzelnen Veranstaltungen vermutlich noch einen zu hohen Aufwand verursachen würde, ist ein wirksamer Ausschluß dennoch möglich: Eine bloße Teilnahme an Veranstaltungen ohne die Möglichkeit zur Erbringung von Leistungsnachweisen und zum ordentlichen Abschluß des Studiums hat zwar einen nicht unerheblichen Nutzen für den Nachfrager; für die Verwertung am Arbeitsmarkt ist die Zertifizierung des absolvierten Bildungsgangs jedoch nahezu unerläßlich[89].

---

85 Vgl. ROSIGKEIT 1995, S. 94f.

86 Vgl. BUCHANAN 1965, S. 1.

87 Vgl. KUNA 1979, S. 11 und 14.

88 Vgl. HÄUSER 1983, S. 20.

89 Vgl. LÜDEKE 1985, S. 107.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Nicht-Rivalität im Konsum ist an der Hochschule im Vergleich etwa zur Schule noch in vergleichsweise hohem Maße gegeben, da die Veranstaltungsform der Vorlesung dieses Kriterium grundsätzlich erfüllt. Allerdings sind zum einen Überfüllungseffekte[90] festzustellen, die dazu führen, daß spätestens dann, wenn die Sitzplätze in einem Hörsaal nicht mehr ausreichen oder der Geräuschpegel deutlich steigt, der Nutzen aller Nachfrager beeinträchtigt wird. Zum anderen stellt die Vorlesung nur eine mögliche Veranstaltungsform an der Hochschule dar. Dagegen wird etwa bei Labor- und Computerpraktika oder Seminarveranstaltungen die Rivalität der Nachfrager um die begrenzten Plätze sofort sichtbar. Das Kriterium der Nicht-Rivalität im Konsum müßte deshalb differenziert nach Studienfächern und Studienabschnitten, insbesondere nach Lehr- und Lernformen, betrachtet werden.[91]

Als Ergebnis bleibt festzuhalten, daß das Gut Hochschulbildung allenfalls in Teilbereichen als Mischgut, genauer als Clubgut[92] – wobei der relevante „Club" praktisch für jede Veranstaltung speziell definiert werden müßte[93] – angesehen werden kann[94]; keinesfalls handelt es sich dabei um ein rein öffentliches Gut.

Wenn doch auch Ökonomen Bildung manchmal als öffentliches Gut bezeichnen, kann dies auch an der in Kapitel A.II. erwähnten Doppeldeutigkeit des Begriffs Bildung liegen: Meint man mit Bildung nicht den Bildungsprozeß, sondern dessen Ergebnis, dann weist Bildung Züge eines öffentlichen Gutes in dem Sinne auf, daß Dritte von ihrem Nutzen nicht vollständig ausgeschlossen werden

---

90 Vgl. PICKHARDT 1998, S. 45; ROSIGKEIT 1996, S. 856.

91 Vgl. ROSIGKEIT 1996, S. 859.

92 Vgl. TIETZEL/MÜLLER 1998b, S. 243; JOHNES 1993, S. XII; HANSJÜRGENS 1999, S. 261.

93 Deshalb wird der Ansatz der Clubtheorie, nach der die Bereitstellung eines solchen Gutes dem jeweiligen Club der Nachfrager z.B. in einer genossenschaftsähnlichen Organisation überlassen werden sollte, hier auch nicht weiterverfolgt. Vgl. KÜHNE 1984, S. 120.

94 Statt als Mischgut wird Hochschulbildung auch als Güterbündel bezeichnet, etwa aus dem öffentlichen Gut ‚Vortrag eines Dozenten' und dem privaten Gut ‚Sitzplatz im Hörsaal'. Vgl. PICKHARDT 1998, S. 45.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

können.[95] Dieser Aspekt von Bildung wird im Abschnitt B.III.1.2 (Externe Effekte) noch eingehend diskutiert.

Das Marktversagens-Argument der Nicht-Ausschließbarkeit und Nicht-Rivalität erhält für die Hochschulbildung allerdings zusätzliches Gewicht angesichts der in Abschnitt B.I.1. erläuterten Kuppelproduktion von Forschung und Lehre. Insbesondere der Bereich der Grundlagenforschung, also der nicht patentierungsfähigen Forschungsergebnisse[96], wird allgemein als klassischer Fall eines öffentlichen Gutes angesehen[97], bei dem der Staat selbst als Nachfrager auftreten muß[98], um die Versorgung sicherzustellen und gleichzeitig zu gewährleisten, daß die für die Freiheit der Wissenschaft notwendige Autonomie[99] der Forscher gewahrt bleibt[100]. Geht man tatsächlich von einer untrennbaren Verbindung von Forschung und Lehre aus[101], dann könnte eine staatliche Unterstützung auch der Lehre mit diesem Argument gerechtfertigt werden[102].

---

95 Vgl. HELMES 1996, S. 68ff; SIEBERT 1996, S. 107.

96 Vgl. STIGLITZ/SCHÖNFELDER 1989, S. 396.

97 Vgl. SCHULTZ 1972, S. S24; ROMER 1990, S. 266; HARE/WYATT 1992, S. 54; MONOPOLKOMMISSION 2000, S. 3; RICHTER 2000, S. 65.

98 Vgl. RICHTER 1999, S. 41; LITH 1998a, S. 302; dagegen kritisch STRAUBHAAR 1996, S. 50.

99 Die Autonomie der Forscher hat zwei Komponenten: akademische Freiheit und inhaltliche Autonomie. Akademische Freiheit kann definiert werden als die Freiheit des akademischen Individuums, in der Forschung der Wahrheit, wohin sie auch immer führen mag, zu folgen, ohne bei etwaigen Verletzungen politischer, religiöser oder sozialer Konventionen Sanktionierung oder Arbeitsplatzverlust befürchten zu müssen. Inhaltliche Autonomie ist die Möglichkeit der Forscher, Ziele und Programme selbst zu bestimmen; vgl. GOEDEGEBUURE et al. 1993a, S. 17f. Ein Problem, das hier nicht vertieft werden kann, ist die Frage des rechtlichen Status der Institutionen, die diese Autonomie gewährleisten können; vgl. BODENHÖFER 1985, S. 33.

100 Vgl BUCHBINDER 1993, S. 333; LÖWENTHAL 1971, S. 46 und 87; SCHIEDERMAIR 1997, S. 15f; OECD 1990, S. 72.

101 Vgl. beispielsweise HERZOG 1996b, S. 664.

102 Vgl. TIMMERMANN 1985, S. 174; HANSJÜRGENS 1999, S. 261; LÜDEKE/BECKMANN 1998, S. 2.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

1.2 Externe Effekte

1.2.1 Externe Effekte im „Konsum“[103]

„Die staatlichen Hochschulen sind Grundpfeiler für die wissenschaftliche, kulturelle, technische und wirtschaftliche Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland.“[104]

In diesem Satz drückt sich die Überzeugung aus, daß Bildung – in diesem Fall Hochschulbildung – nicht nur dem jeweiligen Individuum, sondern der gesamten Gesellschaft respektive Volkswirtschaft zugute kommt.[105]

Externe Effekte, also Auswirkungen von Transaktionen auf Dritte, die nicht in das Entscheidungskalkül der Verursacher einbezogen werden[106], bewirken eine Abweichung von der optimalen Faktorallokation: Das entsprechende Gut wird nicht in optimalem Umfang produziert bzw. konsumiert.[107] Externalitäten können grundsätzlich technologischer (direkter) oder pekuniärer (indirekter) Natur sein: Im Fall der technologischen Externalitäten besteht ein direkter Zusammenhang zwischen den Nutzenfunktionen mehrerer Akteure[108], der nicht durch den Marktmechanismus erfaßt und ausgeglichen wird und eine wesentliche Ursache für Marktversagen darstellt. Dagegen entstehen pekuniäre Externalitäten dadurch, daß Verhaltensänderungen von Marktteilnehmern die Knappheitsrelationen auf Märkten verändern und andere Markt-

---

103 Mit Konsum ist hier nicht gemeint, daß Bildung als Konsumgut genutzt wird, sondern daß es um Effekte geht, die bei der Verwendung des Gutes entstehen, in Abgrenzung zu externen Effekten im Produktionsprozeß.

104 HRK 1992, S. 8.

105 Vgl. auch EXPERTENKOMMISSION 2000, S. 9.

106 Allgemein formuliert sind externe Effekte dann vorhanden, „wenn in der Nutzen- bzw. Gewinnfunktion eines Akteurs A (U_A) außer dessen eigenen Aktionsparametern (X^1_A, X^2_A, ..., X^i_A) mindestens eine Variable (Y) enthalten ist, die nicht (vollständig) von A, sondern von einem (oder mehreren) anderen Akteur(en) kontrolliert wird; es gilt also $U_A=U_A(X^1_A, X^2_A, ..., X^i_A, Y)$“. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 92.

107 Vgl. BODENHÖFER 1978, S. 135; WEISBROD 1964, S. 4.

108 Vgl. PESTON 1966, S. 185.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

teilnehmer durch in der Folge steigende oder sinkende Preise betroffen sind. Da dies gerade das Funktionieren des Marktmechanismus anzeigt, liegt kein Marktversagen vor.[109] Entsprechend sind auch nur technologische externe Effekte Gegenstand der weiteren Betrachtung.

Im Bereich Bildung werden in erster Linie positive externe Effekte (externe Nutzen) diskutiert. Dies würde bedeuten, daß ohne staatliche Eingriffe zuwenig Bildung vom Markt bereitgestellt wird.

Zumindest erwähnt werden sollten allerdings mögliche negative externe Effekte von Bildung[110]:

- Da die Verwendung der erworbenen Kenntnisse ins freie Ermessen des Gebildeten gestellt ist, könnte Bildung auch zum Schaden Dritter bzw. der Gesellschaft genutzt werden, indem der Gebildete seine Kenntnisse und Fähigkeiten beispielsweise zur möglichst perfekten Verübung von Verbrechen einsetzt.
- Die sogenannte These vom „akademischen Proletariat"[111] besagt, daß erhebliche Frustrationen entstehen (können), wenn Personen unter ihrem Qualifikationsniveau beschäftigt werden[112]; denn mit dem Erwerb von Bildung ist keine Garantie für eine angemessene spätere Beschäftigung verbunden. Das Statusbewußtsein und das Anspruchsdenken hinsichtlich besonderer Privilegien, die durch ein Studium entstehen (können),[113] könnten sich als sozial destruktiv erweisen.[114]

---

109 Vgl. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 93.

110 Davon zu trennen sind negative externe Effekte des *Nulltarifs* für Bildung, die etwa durch die Überfüllung von Bildungsinstitutionen entstehen.

111 TEICHLER 1974, S. 201.

112 Vgl. SCHMIDT, K.-D. 1984, S. 120.

113 Vgl. PORTELE/HUBER 1983, S. 99.

114 Vgl. BOWEN 1970 (1964), S. 213; LITH 1985, S. 29; POHMER 1980, S. 94.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Üblicherweise werden diese möglichen negativen externen Effekte aber als quantitativ weniger bedeutend angenommen[115]: Sie sind eher als Minderung der positiven Effekte denn als eigenständige negative Effekte anzusehen.[116] Deshalb werden sie hier vernachlässigt.

Die positiven externen Effekte der Bildung können in drei Gruppen gegliedert werden: WEISBROD prägte dafür 1962 nach den jeweiligen Nutznießern die Unterteilung in ‚employment-related beneficiaries', ‚residence-related beneficiaries' und ‚society in general'.[117] Daran angelehnt erfolgt die Analyse hier in den Kategorien ‚produktivitätssteigernde Effekte', ‚wohnortbezogene Effekte' und sogenannte ‚atmosphärische Effekte'[118].

1.2.1.1 Produktivitätssteigernde externe Effekte

Die produktivitätssteigernden externen Effekte der Bildung gelten als ökonomisch harter Kern einer Argumentation für bildungspolitischen Handlungsbedarf.[119] Sie umfassen alle Vorteile, die der Volkswirtschaft durch Produktionssteigerungen aufgrund der höheren Arbeitsleistung der gebildeten Person, also durch eine bessere Qualität des Faktors Arbeit[120] entstehen. Staatliche Maßnahmen im Bildungsbereich, insbesondere die staatliche Finanzierung des Bildungsangebots, werden oft mit diesem Argument begründet.

Dabei wird zum Teil übersehen, daß die höhere Produktivität sowohl des gebildeten Arbeitnehmers selbst als auch eventuell die seiner Kollegen[121] – durch eine effizientere Arbeitsteilung sowie

---

115 So betrachtet beispielsweise WEIZSÄCKER die Gefahr eines akademischen Proletariats als gegenstandslos; vgl. WEIZSÄCKER 1975, S. 312.

116 Vgl. BOWEN 1970 (1964), S. 213.

117 Vgl. WEISBROD 1962, S. 116.

118 Der Begriff ‚atmosphärische Effekte' für Effekte, die die Gesellschaft insgesamt betreffen, wurde von BLAUG geprägt; vgl. BLAUG 1970, S. 108.

119 Vgl. LITH 1985, S. 19.

120 Vgl. SCHULTZ 1963, S. 42; EDERER/SCHULLER 1999, S. 83.

121 Vgl. CREEDY 1995, S. 33; RICHTER/WIEGARD 1998, S. 15.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

durch Imitation besserer Arbeitstechniken – im Konzept der Grenzproduktivität enthalten sind.[122] Bei einer Entlohnung gemäß dem Grenzprodukt seiner Arbeitsleistung kann der gebildete Arbeitnehmer also die produktivitätssteigernden Effekte seiner Bildung internalisieren. Dieser Argumentation liegt allerdings die Annahme zugrunde, daß Einkommensunterschiede in einer Marktwirtschaft durch Produktivitätsunterschiede bedingt sind.[123] Gerade bei Arbeitsmärkten sind aber nicht nur Marktunvollkommenheiten[124], sondern häufig auch eine hohe Regulierungsdichte zu beobachten[125], so daß regelmäßig von einer eher nicht wettbewerblichen Ordnung des Arbeitsmarktes ausgegangen werden kann[126]. Die Annahme einer Entlohnung nach Grenzproduktivitäten ist deshalb als problematisch anzusehen, von Problemen der Meßbarkeit der Produktivität einmal ganz abgesehen[127].

---

122 Vgl. WEIZSÄCKER 1971a, S. 543; SCHMIDT, H. 1984, S. 157f.

123 Vgl. BOWEN 1970 (1964), S. 207.

124 Vgl. BOOTH/SNOWER 1996, S. 5f; WEISBROD 1962, S. 105.

125 Vgl. WOLTER/WEBER 1999, S. 606.

126 Vgl. BLAUG 1965, S. 227ff; BLAUG 1970, S. 201; ECKAUS 1970 (1962), S. 95.

127 Vgl. DOHMEN 1999b, S. 129. Die *Screening/Signalling-Theorie* geht deshalb davon aus, daß formale Bildungsabschlüsse insbesondere bei der Einstellung eines Arbeitnehmers als Signal für die Produktivität und damit als Filter für die Auswahl dienen, weil zwischen Bildungsinhalten und Arbeitsplatzanforderungen oft kein direkter Zusammenhang besteht; vgl. dazu WEISS 1995. Als Erklärungsansatz für die Bildungsnachfrage steht sie im Gegensatz zur Humankapitaltheorie (vgl. BLANKART/KRAUSE 1999a, S. 481), da sie in ihrer Reinform besagt, daß durch einen höheren Bildungsabschluß keine zusätzlichen Qualifikationen entstehen, sondern nur bereits vorher vorhandene Eigenschaften des Absolventen signalisiert werden. Empirische Belege dieser Theorie finden sich beispielsweise in WELTBANK 1999, S. 51; sowie HUNGERFORD/SOLON 1987. Zur genaueren Abgrenzung von signalling vs. screening vgl. JOHNES 1993, S. 18ff. Frühe Ansätze zu einer solchen Differenzierung der Erklärung für den Zusammenhang von Bildung und Einkommen finden sich bereits 1972 bei BLAUG, der neben der von ihm sogenannten ökonomischen (Humankapitaltheorie) und der psychologischen (Signalling/Screening-Theorie) Erklärung noch eine soziologische Erklärung unterscheidet, die an die von BOURDIEU und PASSERON entwickelte Reproduktionstheorie (vgl. BOURDIEU/PASSERON 1971) erinnert; vgl. BLAUG 1972.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Auf der anderen Seite bieten sich einem gut ausgebildeten Arbeitnehmer auf dem Arbeitsmarkt erweiterte Möglichkeiten[128] sowie eine Reihe von nicht-monetären Zusatzvorteilen (fringe benefits)[129] wie beispielsweise angenehmere Arbeitsbedingungen[130]. Außerdem muß berücksichtigt werden, daß der Gebildete selbst entscheiden kann, ob er seine Kenntnisse in produktiver Weise einsetzen will oder rein konsumtiv[131] zu seinem persönlichen Nutzen.

Insgesamt ist davon auszugehen, daß zwar ein Großteil der direkt produktivitätssteigernden Effekte der Bildung von dem Gebildeten internalisiert werden kann, aber auch Dritte sich einen Teil der Bildungserträge aneignen können.[132] Probleme der Quantifizierung der verbleibenden externen Effekte erschweren allerdings die Rechtfertigung erheblicher staatlicher Eingriffe mit dieser Begründung.

Bedeutender für die Begründung bildungspolitischer Maßnahmen als die größtenteils internalisierbaren, direkten produktivitätssteigernden Effekte sind jedoch die Wachstumseffekte von Bildung[133], die man auch als indirekte produktivitätssteigernde Effekte bezeichnen könnte.

Der Focus der modernen Wachstumstheorie liegt schon seit einiger Zeit auf der Untersuchung endogener Wachstumsprozesse.[134] So gibt es eine Vielzahl von Modellen, die den Einfluß des Hu-

---

128 Vgl. WEISBROD 1962, S. 108.

129 Vgl. BOWEN 1970 (1964), S. 210ff; ARAI 1995, S. 14; VAILLANCOURT 1995, S. 533.

130 WEALE führt für England das Beispiel der Lehrer an, die – gemessen an ihrer Ausbildung – nur relativ gering entlohnt werden, aber offenbar Zusatznutzen in Form von besonderer Freude an der Arbeit aus ihrer Tätigkeit ziehen, der die niedrigen Gehälter kompensiert; vgl. WEALE 1992, S. 36.

131 Zum Doppelcharakter der Bildung zwischen Investitionsgut und Konsumgut siehe Abschnitt B.I.3.

132 Vgl. ECKAUS 1970 (1962), S. 74.

133 Vgl. BOOTH/SNOWER 1996, S. 1.

134 Vgl. SØRENSEN 1993, S. 73.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

mankapitals (z.T. auch explizit der Bildungspolitik[135]) auf Wachstumsprozesse abbilden sollen[136], z.T. unter dem Stichwort ‚Development accounting'[137]. Humankapital kann deshalb nicht nur als private, sondern muß auch als soziale Investition verstanden werden.[138] Für den Bereich der Hochschulbildung spielt diese spezielle Art der produktivitätssteigernden externen Effekte eine besondere Rolle, da gerade von akademisch gebildeten Arbeitnehmern (oder Selbständigen) wachstumsfördernde Impulse erwartet werden, und zwar in dreierlei Hinsicht:

- Hervorbringung von Innovationen[139]
  Technischer Fortschritt resultiert zwar vor allem aus Forschungsaktivitäten[140] und weniger unmittelbar aus Bildungsaktivitäten; die industrielle Forschung[141] ist jedoch nur möglich durch die zuvor an den Universitäten ausgebildeten Fachkräfte[142]. Die Universitäten liefern „Input" für die Produktion von Innovationen, indem sie bei den Studierenden Kompetenzen aufbauen, die die Entwicklung neuer Sach- und Dienstleistungen, Verfahren oder organisatorischer Modelle erst ermöglichen[143]. Wenn man annimmt, daß der technisch-organisatorische Fortschritt in erster Linie von wissenschaftlich Ausgebildeten vorangetrieben wird, dann ist gleichzeitig davon auszugehen, daß diese nicht den gesamten Nutzen ihrer intellektuellen Leistungen internalisieren können[144], denn

---

135 Vgl. AUTUME/MICHEL 1994.

136 Vgl. beispielsweise HERRERA 1998, GLOMM/RAVIKUMAR 1992, ZHANG 1996, KAGANOVICH/ZILCHA 1999.

137 Vgl. GUNDLACH 1999a, S. 681.

138 Vgl. BLAUG 1970, S. 2; MOLITOR 1976, S. 392.

139 Vgl. OECD 1989, S. 55; MACHLUP 1975, S. 8; BLAUG 1965, S. 234.

140 Eine empirische Analyse von externen Effekten der Hochschulforschung auf die Industrieforschung bietet beispielsweise JOFFE 1989.

141 Zu externen Effekten durch die Kuppelproduktion von Forschung und Lehre siehe Abschnitt B.III.1.2.2.

142 Vgl. LITH 1998b, S. 162; TIMMERMANN 1995, S. 211.

143 Vgl. STAUDT/KRIEGESMANN 1997, S. 74; PESTON 1966, S. 186.

144 Eine gegenteilige Meinung vertritt ROSIGKEIT 1995, S. 114.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

auch der Patentschutz gewährleistet keine völlige Ausschließbarkeit bei intangiblem Wissen[145].

- Durchsetzung von Innovationen[146]
  Auch die technologische Absorption, d.h. die Übernahme von Forschungsinnovationen in den Produktionsprozeß, benötigt Humankapital[147]. Von qualifizierten Arbeitskräften wird erwartet, daß sie eine größere Aufgeschlossenheit gegenüber Neuerungen mitbringen und sich aufgrund ihres breiten Basiswissens ohne Probleme auf Innovationen einstellen können.[148]

- Flexibilität des Arbeitskräftepotentials[149]
  Die Flexibilität von Hochschulabsolventen bezieht sich nicht nur auf den Umgang mit Neuerungen, sondern auch allgemein auf ihre Einsetzbarkeit im Berufsleben. Pädagogisch formuliert führt ein höheres Bildungsniveau zu einer kognitiven Mobilisierung des Arbeitskräftepotentials[150] und zu einer besseren Arbeitsorganisation[151]. Flexibler einsetzbare Arbeitskräfte verringern das Problem struktureller Arbeitslosigkeit[152], das zu wachstumsmindernden Krisen führen kann.

Humankapitalakkumulation kann so zum Wachstumsmotor werden, indem Skaleneffekte in der gesamtwirtschaftlichen[153] Produk-

---

145 Vgl. SÄLTER 1989, S. 55f; HELMES 1996, S. 246.

146 Vgl. MACHLUP 1975, S. 8.

147 Vgl. TIMMERMANN 1995, S. 213; STAUDT/KRIEGESMANN 1997, S. 74.

148 Vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT 1998, S. 247; ULPH 1996, S. 81; BARROW 1996, S. 449; PAPI 1966, S. 3.

149 Vgl. OECD 1989, S. 68; BLAUG 1965, S. 234; SCHULTZ 1963, S. 40.

150 Vgl. BAUMERT 1991, S. 335.

151 Vgl. PAPI 1966, S. 3.

152 Vgl. BODENHÖFER/RIEDEL 1998, S. 42f.

153 Neben gesamtwirtschaftlichen Wachstumseffekten werden auch regionalwirtschaftliche Effekte von Universitäten als „weicher Standortfaktor" angeführt; vgl. HENSEL/REUSCHEL 1993, S. 187ff; PFÄHLER et al. 1997, S. 20; PFÄHLER/CLERMONT/HOFMANN 1998, S. 98; FISCHER/NEF 1990. Siehe kritisch dazu PHILIPP 2000, S. 33ff.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

tionsfunktion auftreten.[154] Problematisch bleibt allerdings, daß empirische Untersuchungen dieses Zusammenhangs zwar Korrelationen, aber meist keine Kausalitäten nachweisen können[155], und daß die Quantifizierung des Wachstumsbeitrages von Bildung nach wie vor schwierig ist[156].

Erste Versuche wurden bereits in den 1960er Jahren von DENISON unternommen[157], wobei der Ansatz zunächst darin bestand, das durch Bevölkerungswachstum und Sachkapitalzunahme nicht erklärbare Residuum des Wachstumspfades von Volkswirtschaften auf das Wachstum des Humankapitalbestandes zurückzuführen[158]. Je nach Modellspezifikation lassen sich teilweise bis zu einem Viertel, teilweise aber auch nur 5 % der Entwicklung des Volkseinkommens durch Veränderungen des Humankapitals erklären.[159] Die Schwierigkeit besteht bereits in der Definition eines geeigneten Indikators für den Humankapitalbestand einer Volkswirtschaft. Die OECD verwendet beispielsweise neun Indikatoren für den Humankapitalbestand – etwa die durchschnittliche Anzahl an Schul- oder Ausbildungsjahren pro Person oder den Alphabetisierungsgrad – sowie weitere zehn Indikatoren für Humankapitalinvestitionen.[160]

In neueren Wachstumsmodellen wird der Einfluß des Humankapitals deshalb eher indirekt über seine Wirkung auf Innovationen und technisch-organisatorischen Fortschritt abgebildet.[161] Auch in

---

154 Vgl. AUTUME/MICHEL 1994, S. 463; HELMES 1996, S. 255f; BODENHÖFER/RIEDEL 1998, S. 22.

155 Vgl. BODENHÖFER/RIEDEL 1998, S. 14. So kann etwa auch umgekehrt argumentiert werden, daß Wirtschaftswachstum erst Ausgaben für das „Luxusgut" Bildung ermöglicht; vgl. GUNDLACH 2000, S. 30.

156 Vgl. BLAUG 1970, S. 100; BLAUG 1983, S. 130.

157 Vgl. DENISON 1967 sowie DENISON 1974.

158 Vgl. DENISON 1964; SCHULTZ 1961b, S 1; OECD 1998c, S. 65.

159 Vgl. MACHLUP 1975, S. 12.

160 Vgl. OECD 1998c, S. 31f und 49f.

161 Vgl. OECD 1998c, S. 64; KOMAN/MARIN 1997a, S. 20. Siehe beispielsweise LUCAS 1988; ROMER 1990.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

neueren empirischen Studien bestätigt sich zwar der Zusammenhang zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum[162], über quantitative Relationen sind jedoch kaum Aussagen möglich[163], insbesondere wenn einzelne Bildungsbereiche (wie der tertiäre Sektor) betrachtet werden sollen[164].

1.2.1.2 Wohnortbezogene externe Effekte

Als externe Nutznießer der Bildung eines Individuums können auch die Menschen des persönlichen Umfelds (Familie, Freunde, Nachbarn) betrachtet werden, die sich unentgeltlich Bildungsinhalte von der gebildeten Person aneignen können oder in anderer Weise von ihrer Bildung profitieren.[165] Solche Wissens-, Einstellungs-, Werte- und Orientierungstransfers[166] werden insbesondere vermutet, wenn Geschwister, Freunde etc. selbst keine Akademiker sind. Dagegen ist einzuwenden, daß für Bildungsleistungen beispielsweise innerhalb der Familie i.d.R. keine monetären Gegenleistungen erwartet werden. Der Nutzen Dritter kann jedoch auch durch immaterielle Tauschgeschäfte von der gebildeten Person internalisiert werden, indem der Gebildete Anerkennung und Wertschätzung erfährt.[167] Relevant für die Rechtfertigung staatlicher Maßnahmen sind solche Effekte allenfalls dann, wenn dadurch an anderer Stelle eine Kostenersparnis für die Gesellschaft erzielt wird.[168] Solche Kostenersparnisse sind denkbar, wenn durch informelle Bildungsprozesse[169] innerhalb der Familie staatliche Bildungsaktivitäten z.T. überflüssig werden.[170] In diesem Zusam-

---

162 Vgl. BARRO 1991.

163 Vgl. ROMER 1990, S. 274.

164 Vgl. GUNDLACH 1999b, S. 8.

165 Vgl. BOWEN 1997 (1977), S. 217.

166 Vgl. TIMMERMANN 1985, S. 175.

167 Vgl. LÜDEKE 1985, S. 100.

168 Vgl. BLAUG 1983, S. 127; WEISBROD 1964, S. 17 und 80ff.

169 Vgl. WEISBROD 1962, S. 107 und 117.

170 Vgl. GLOMM/RAVIKUMAR 1992, S. 821.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

menhang werden – angesichts der immer noch weit verbreiteten klassischen Rollenverteilung in der Familie – die besondere Bedeutung und der erhebliche Einfluß einer gebildeten Mutter für Bildungsaktivitäten innerhalb der Familie betont.[171] Empirische Schätzungen solcher wohnortbezogenen Effekte existieren jedoch nicht.

1.2.1.3 Atmosphärische externe Effekte

Positive atmosphärische Effekte von Bildung wurden bereits von den Klassikern angeführt. So schreibt etwa SMITH, ein aufgeklärtes (vor allem alphabetisiertes) Volk sei weniger anfällig für Täuschungen, Schwärmerei und Aberglauben, sei zurückhaltender, ordentlicher, zuverlässiger und zeige mehr Respekt untereinander.[172] MALTHUS vertritt die Auffassung, Bildung führe zu weniger Kriminalität und einem moralischeren Verhalten.[173]

Als positiv werden vor allem angeführt[174]:

- die Verbreitung einer gemeinsamen Sprache,
- die Förderung des demokratischen Bewußtseins[175],
- die Förderung der sozialen Kohäsion[176],
- die Vorbeugung vor Kriminalität[177] und

---

171 Vgl. SCHULTZ 1972, S. S22; WELTBANK 1999, S. 59; DOHMEN 1999b, S. 119.

172 Vgl. SMITH 1990 (1789), S. 667.

173 Vgl. MALTHUS, T.R.: An Essay on the Principle of Population (1878), S. 437, zitiert nach BLAUG 1975, S. 576.

174 LÜDEKE definiert darüber hinaus die Verwirklichung von mehr Chancengerechtigkeit als einen positiven externen Effekt, da diese einen gewichtigen Platz im Präferenzsystem vieler Individuen einnehme; vgl. LÜDEKE 1985, S. 99 und 112ff; vgl. auch WEISBROD 1964, S. 33. Wegen seiner grundsätzlichen Bedeutung für die Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft wird dieses Ziel aber in einem eigenen Abschnitt (B.III.3.) diskutiert.

175 Vgl. EDERER/SCHULLER 1999, S. 78; GUNDLACH 1999b, S. 3.

176 Vgl. WEISBROD 1964, S. 95.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

- die Förderung der Rationalität der politischen Wahlentscheidung.[178]

Selbst FRIEDMAN sieht die Erziehung zum Staatsbürger als einen positiven externen Effekt formaler Bildungsprozesse an.[179] Abweichend von seiner sonstigen Betonung der Konsumentensouveränität sieht er durch private, insbesondere weltanschauungsgeprägte Schulen die soziale Kohäsion in der Gesellschaft gefährdet.[180] Allerdings kann kritisch angemerkt werden, daß eine staatliche Einflußnahme auf den Bildungsbereich, um beispielsweise die soziale Kohäsion zu sichern, auch zur Indoktrination mißbraucht werden kann.[181]

Ein explizit ökonomisches Argument stellen dagegen die Effizienzvorteile einer gemeinsamen Sprache und Schrift dar, die oft betont werden.[182]

Gegen die Berücksichtigung atmosphärischer Effekte bei der Rechtfertigung staatlichen Handelns im Hochschulbereich könnte eingewendet werden, daß solche Effekte ausschließlich im Primar- und Sekundarbereich des Bildungswesens auftreten. So wird im allgemeinen zwischen der Sozialisationsfunktion des Bildungswesens einerseits und der Qualifikationsfunktion andererseits unter-

---

177 Vgl. OECD 1998c, S. 67f; PESTON 1966, S. 186. Eine modelltheoretische Darstellung dieses Zusammenhangs findet sich bei USHER 1997. Kritisch anzumerken ist, daß bestimmte Vergehen wie Wirtschafts- oder Computerkriminalität mit steigendem Bildungsniveau überhaupt erst möglich und damit gegebenenfalls auch wahrscheinlicher werden; vgl. TIMMERMANN 1985, S. 176.

178 Vgl. LITH 1985, S. 30. Bereits SMITH war der Meinung, daß die durch Bildung vermittelte Fähigkeit zu kritischer Prüfung und zum Durchschauen politischer Prozesse dazu führe, daß politische Entscheidungen nicht launenhaft und voreilig beurteilt würden und die Bevölkerung keinen leichtsinnigen und unnötigen Widerstand gegen Maßnahmen der Regierung leiste; vgl. SMITH 1990 (1789), S. 668.

179 Vgl. FRIEDMAN 1974 (1955), S. 181.

180 Vgl. FRIEDMAN 1974 (1955), S. 185. Für USHER ist die Sicherung der sozialen Kohäsion sogar ein generelles Argument gegen private Schulen, die miteinander im Wettbewerb stehen, beispielsweise im Rahmen eines Bildungsgutschein-Systems; vgl. USHER 1997, S. 382.

181 Vgl. LITH 1985, S. 45.

182 Vgl. BOWEN 1970 (1964), S. 213; LITH 1985, S. 37ff.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

schieden[183]. Man unterstellt, daß die Sozialisationsfunktion[184] insbesondere in der Primarstufe eine herausragende Rolle spielt (etwa durch die Vermittlung von grundlegenden Arbeitstugenden wie Ordnung oder Leistungsbereitschaft[185]) und später von abnehmender Bedeutung ist, während Qualifizierung erst in späteren Bildungsabschnitten zunehmend und schließlich in den Hochschulen ausschließlich stattfindet. Diese Hypothese ist in Abbildung 4 dargestellt.

Wenn dabei jedoch das Begriffspaar ‚Sozialisation vs. Qualifikation' nicht nur mit ‚Erziehung vs. Ausbildung', sondern auch mit ‚allgemeine Bildung vs. spezielle Bildung' gleichgesetzt wird[186], wird übersehen, daß diese beiden Funktionen des Bildungswesens keineswegs so klar getrennt sind[187]. Auch Hochschulen vermitteln nicht nur Wissen, sondern formen die Studierenden, die mehrere – vielleicht entscheidende[188] – Jahre ihres Lebens in ihnen verbringen.[189] Ob man diese Sozialisationsfunktion der Hochschulen[190]

---

183 In soziologischer Perspektive werden die Funktionen des Bildungswesens z.T. weiter ausdifferenziert, so als Integrationsfunktion (Vermitteln traditioneller Orientierungen), Absorptionsfunktion (Absorption von Arbeitskräften in Zeiten der Arbeitslosigkeit), Legitimationsfunktion (Erzeugung formal-demokratischer Regelbeherrschung) und Selektionsfunktion (Verteilung der Absolventen auf Statusgruppen); vgl. BECKER 1983, S. 54.

184 Unter Sozialisation versteht man die grundlegende Ausformung der kognitiven, sprachlichen, motivationalen und affektiven Persönlichkeitsmerkmale eines Individuums; vgl. RODAX/SPITZ 1978, S. 7.

185 Vgl. TIMMERMANN 1995, S. 213.

186 Vgl. STRAUBHAAR/WINZ 1992, S. 62f.

187 Vgl. HUBER 1991, S. 420.

188 Vgl. RÜTTGERS o.J., S. 3.

189 Vgl. DAXNER 1996a, S. 43. BOWEN führt insgesamt 26 mögliche Erziehungsziele der Hochschule neben dem Erwerb von Fachkenntnissen an: verbale Fähigkeiten, mathematische Fähigkeiten, grundlegende kulturelle Kenntnisse, Rationalität, intellektuelle Toleranz, ästhetische Sensibilität, Kreativität, intellektuelle Integrität, Weisheit, Liebe zum Lernen, Selbsterkenntnis, Selbstvertrauen, Verständnis, Werte und moralische Prinzipien, religiöses Interesse, Verfeinerung der Sitten, Ehrgeiz, Zukunftsorientierung, Anpassungsfähigkeit, Führungskraft, staatsbürgerliches Bewußtsein, Leistungsorientierung, Familienorientierung, Souveränität als Konsument, sinnvolle Freizeitgestaltung sowie Gesundheitskenntnisse; vgl. BOWEN 1997 (1977), S. 55ff.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

nun kulturelle Grundfunktion[191], Sekundärziele[192], Verhaltenstugenden[193], Schlüsselqualifikationen[194] oder unsichtbares Curriculum nennt: Die Persönlichkeitsbildung durch ein Hochschulstudium nutzt – wie das Erlernen der gemeinsamen Landessprache – nicht nur den Studierenden. Die empirisch feststellbare tendenzielle Liberalisierung der Einstellungen während des Studiums[195], die Entwicklung der Kritikfähigkeit[196] und die Einübung in Toleranz[197] etwa durch eine Internationalisierung des Studiums wirkt sich positiv auf die Gesellschaft insgesamt aus. Gleichzeitig erfordert der gesellschaftliche Wandel zunehmende Abstraktions- und Generalisierungsleistungen von allen Bürgern.[198] Eine wissenschaftliche Ausbildung wird als besonders geeignet angesehen zur Ausbildung der dafür notwendigen „Verstandeskultur"[199]. Die Hochschulen haben also durchaus auch eine erzieherische Funktion.[200] Zwar kann die positive Bewertung dieser Effekte des Studiums als subjektiv kritisiert werden[201]; zumindest die Entwicklung eines eigenen Berufsethos'[202] mit der dazugehörenden Sensibilität

---

190 Vgl. zur Sozialisation in den Hochschulen beispielsweise PORTELE/HUBER 1983 oder HUBER 1991.

191 Vgl. ALEWELL 1992, S. 12.

192 Vgl. EDDING 1985, S. 50.

193 Vgl. HERBERGER 1998, S. 122.

194 Vgl. GLOTZ 1996, S. 74; SCHLAFFKE/KONEGEN-GRENIER 1998, S. 32; GEISSLER 1989, S. 481; LANDFRIED 1998b, S. 6.

195 Vgl. PORTELE/HUBER 1983, S. 95.

196 Vgl. MEYER 1996a, S. 21; CARSTENS 1980, S. 120; LÖWENTHAL 1971, S. 37.

197 Vgl. TIETGENS 1996, S. 119; TURNER 1995, S. 103.

198 Vgl. BAUMERT 1991, S. 341; TEICHLER 1996, S. 101; SCHWAN 2000, S. 100f.

199 LÜBBE 1978, S. 217.

200 Vgl. ERHARDT 1999, S. 8.

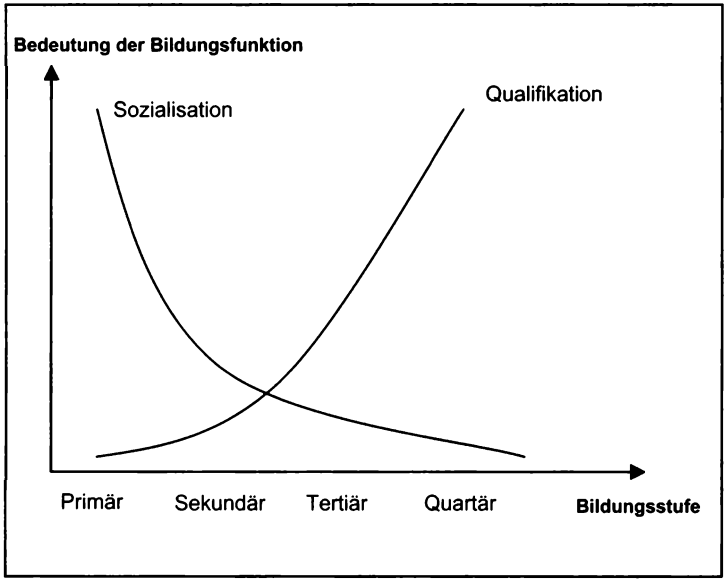
201 Vgl. WINDHAM 1976, S. 244.

202 Vgl. HUBER 1991, S. 428ff.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

und Verantwortlichkeit[203] durch das Studium kann aber wohl als Gewinn für die Gesellschaft gesehen werden.

Abbildung 4: Hypothese Sozialisation vs. Qualifikation



Quelle: Eigene Darstellung.

Zusätzlich kann argumentiert werden, daß (nur) durch ein breitgefächertes akademisches Bildungsangebot auch sogenannte Nischenfächer, die nicht über den Markt finanziert werden können[204], vor dem Aussterben bewahrt werden und damit das kulturelle Erbe insgesamt geschützt wird[205] – Universität als kollektives Gedächt-

203 Vgl. TURNER 1995, S. 105.

204 Vgl. WOLL 1992, S. 340.

205 Vgl. EDDING 1985, S. 50; BUTTLER/TESSARING 1993, S. 469; BOWEN 1997 (1977), S. 58. FERRARIS bezeichnet die Universitäten in diesem Zusammenhang als „Kulturträger im Europa der Zukunft"; FERRARIS 1989, S. 151.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

nis[206]. Gerade im Hinblick auf die Aufgaben der Hochschule zur Bewahrung, Weitergabe und Weiterentwicklung von Wissen einerseits und der Pflege und Förderung der Kultur andererseits[207] ist eindringlich vor einer Einengung der Betrachtung auf die unmittelbare Nützlichkeit[208] von Bildungs- und Forschungsaktivitäten zu warnen[209], die generell eine längerfristige Perspektive benötigen[210]. Eine allzu starke Fixierung auf kurzfristige Nützlichkeit und Vermarktbarkeit von Bildung und Forschung kann langfristig die Entwicklungsmöglichkeiten der Gesellschaft verengen statt sie zu erweitern.[211]

Allerdings stellt sich hier noch stärker als bei den produktivitätssteigernden Effekten das Problem der Quantifizierung des atmosphärischen Nutzens der Bildung. Eine Orientierung könnte allenfalls darin gesehen werden, welche Kosten alternative Maßnahmen zur Erreichung derselben Ziele verursachen würden[212] (z.B. mehr Polizei zur Reduzierung der Kriminalität[213]). Insbesondere bei Kategorien wie der Bewahrung des kulturellen Erbes oder der Förderung von Toleranz kann eine Bewertung aber nicht analytisch, sondern nur im gesellschaftlichen Willensbildungsprozeß erfolgen.

1.2.1.4 Zusammenfassung: Externe Effekte im „Konsum"

Wie schon bei der Frage der Charakterisierung der Hochschulbildung als öffentliches Gut sind auch die zu erwartenden externen

---

206 Vgl. ZÖLLER 1992, S. 354.

207 Vgl. ERICHSEN 1997, S. 234.

208 SCHIEDERMAIR geht so weit, zu postulieren, eine nützlich gewordene Wissenschaft habe ihren eigentlichen Nutzen verloren, „ihre eigene Antwort auf die Frage nach dem Sinn zu geben"; SCHIEDERMAIR 1986, S. 6.

209 Vgl. DAXNER 1996a, S. 73; OECD 1989, S. 108; HAFERKAMP 1980, S. 98.

210 Vgl. STAUDT/KRIEGESMANN 1997, S. 82; PFAFF 1984, S. 161.

211 Vgl. NEWSON 1994, S. 153; BEHRENS 2000, S. 390.

212 Vgl. BURRUP et al. 1996, S. 21.

213 Vgl. COHN 1974, S. 5.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Effekte nicht unabhängig vom Studienfach. Produktivitätssteigernde externe Effekte sind vor allem von „wirtschaftsrelevanten" Fächern zu erwarten: naturwissenschaftliche oder technische Fächer, die den technischen Fortschritt voranbringen, aber auch Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die den späteren Entscheidungsträgern in Politik und Wirtschaft zentrale Grundlagen der Funktionsweise der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung vermitteln.[214] Auf der anderen Seite könnten gerade „weniger wirtschaftsrelevanten" Fächern wie etwa Sprachwissenschaften, Geschichte, Volkskunde oder Ägyptologie besondere Verdienste bei der Bewahrung von Kulturgut zugeschrieben werden.[215] Wohnortbezogene und sonstige atmosphärische Effekte sind eher unabhängig vom Studienfach zu sehen.

Eine Differenzierung der Berücksichtigung externer Effekte je nach Studienfach erscheint deshalb nicht sinnvoll und angesichts der bisher nicht möglichen Quantifizierung schon der produktivitätssteigernden, erst recht aber der atmosphärischen Effekte auch nicht praktikabel. Insbesondere helfen die vorhandenen Schätzungen von sozialen und privaten Bildungsrenditen, wie sie sowohl für das Hochschulstudium allgemein[216] als auch für einzelne Studienfächer oder Gruppen von Studienfächern existieren[217], hier nicht weiter. Zum einen liegt der Differenzierung von sozialen und privaten Renditen bereits die in der Realität jeweils gegebene Verteilung der Kosten auf den Bildungsnachfrager und den Staat zugrunde. Vor allem aber berücksichtigen solche Schätzungen gerade nur die monetär erfaßbaren Kosten und Erträge von Bildung, d.h. auf der Ertragsseite im wesentlichen das bildungsbe-

---

214 Vgl. WELTBANK 1990, S. 53.

215 NEWSON sieht sogar einen Konflikt zwischen den bildungspolitischen Zielen wirtschaftliche Entwicklung einerseits und Förderung der demokratischen Kultur andererseits, der in eine Art trade-off zwischen produktivitätssteigernden und atmosphärischen externen Effekten übertragen werden könnte; vgl. NEWSON 1994, S. 142.

216 Vgl. PSACHAROPOULOS 1994; OECD 1998c, S. 68ff. Siehe Tabelle 6 im Anhang S. 438. Eine kurze Übersicht empirischer Studien zu (privaten) Ausbildungsrenditen in Deutschland findet sich bei DOHMEN 1999b, S. 103-110.

217 Vgl. EDERER/SCHULLER 1999, S. 102ff. Siehe Tabelle 7 im Anhang S. 439.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

dingte Nettomehreinkommen[218] für den Bildungsnachfrager und die zusätzlichen Steuereinnahmen für den Staat[219]. Externe Bildungserträge bleiben dagegen explizit außen vor, da sie sich der Bewertung entziehen.[220] Entsprechend sind Annahmen über den nicht den Bildungsnachfragern selbst zugute kommenden Anteil der Bildungserträge, die bei der Gestaltung des Finanzierungssystems entsprechend zu berücksichtigen wären, kaum empirisch begründbar.[221]

Eine Differenzierung beispielsweise staatlicher Zuschüsse auf der Grundlage externer Effekte des Studiums wäre allerdings geboten, wenn man davon ausgeht, daß besonders (intellektuell) leistungsfähige Studierende später auch größere externe Effekte für die Gesellschaft erzeugen.[222]

1.2.2 Externe Effekte in der Produktion

Externe Effekte der Bildungsproduktion können auf den in Abschnitt B.I.1. erläuterten Produktionsbesonderheiten beruhen:

- Die Rolle der Bildungsnachfrager respektive ihrer Fähigkeiten, Einstellungen etc. als ein Faktor im Bildungsproduktionsprozeß beeinflußt auch die Qualität des Bildungsoutputs für

---

218 Hierbei stellt sich zusätzlich die Frage, ob Unterschiede im Durchschnittseinkommen zwischen Absolventen verschiedener Bildungsstufen vollständig als Bildungsertrag angesehen werden können oder nicht auch durch Unterschiede in Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Intelligenz, Ehrgeiz) dieser Gruppen bedingt sind; vgl. MACHLUP 1975, S. 40.

219 Vgl. WEISBROD 1964, S. 69; EDERER/SCHULLER 1999, S. 100; OECD 1998c, S. 69.

220 Vgl. EDERER/SCHULLER 1999, S. 105; OECD 1998c, S. 53; CREEDY 1995, S. 35; MACHLUP 1965, S. 12.

221 In der Literatur finden sich Größenordnungen von 30 bis 40 % (vgl. EWERS 1995a, S. 24), aber auch von 60 bis 70 % (vgl. SCHILY 1993, S. 78; HENKE 1998, S. 19). DILGER vertritt sogar die Ansicht, die externen Effekte des Studiums überstiegen die direkten Kosten; dazu bezieht er allerdings auch Multiplikatoreffekte des höheren Akademikereinkommens in die Betrachtung ein; vgl. DILGER 2000, S. 310ff.

222 Vgl. HERZOG 1996a, S. 497.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ihre jeweiligen Kommilitonen. Mit solchen peer effects im Prozeß der Bildung[223] kann beispielsweise die leistungsabhängige finanzielle Unterstützung von Studierenden völlig unabhängig von Verteilungsüberlegungen gerechtfertigt werden[224]. Auch die Hochschulforschung profitiert von überdurchschnittlich begabten Studierenden[225], etwa durch die Anfertigung von Diplomarbeiten, die in den Forschungsprozeß eingehen.

- Die Hochschulforschung leistet über Forschungstransfer[226] und Forschungskooperation mit der Wirtschaft einen erheblichen Beitrag zum technisch-organisatorischen Fortschritt. Wenn dabei – insbesondere durch die Grundlagenforschung – erhebliche externe Effekte entstehen und andererseits Forschung und Lehre in der universitären Kuppelproduktion untrennbar miteinander verbunden sind[227], dann spricht dies für eine staatliche Förderung nicht nur der Forschung[228], sondern eben auch der Lehre. Allerdings ist davon auszugehen, daß positive Synergieeffekte zwischen Forschung und Lehre vorwiegend dann auftreten, wenn die Lehre in kleineren Gruppen stattfinden kann, die eine Einbeziehung insbesondere der begabten Studierenden[229] in den Forschungsprozeß ermöglichen. Ein Massenstudium in großen Institutionen und dortige For-

---

223 VONDRAN setzt in Anlehnung an CASPER solche Lehr- und Lerneffekte unter Kommilitonen mit 50 % der gesamten Lernleistung an; vgl. VONDRAN 1998, S. 127.

224 Vgl. WINSTON 1999, S. 17f; AUTUME/MICHEL 1994, S. 466.

225 Vgl. RÜEGG 1991, S. 65.

226 Zum Thema Forschungstransfer siehe WAGNER 1987, WAGNER 1990 und ETZKOWITZ/ LEYESDORFF 1997.

227 Vgl. BOWEN 1970 (1964), S. 213; FERRARIS 1989, S. 153; HERZOG 1996b, S. 664. Die Annahme einer solchen engen Beziehung zwischen Bildung und wissenschaftlicher Forschung an den Universitäten wird allerdings vereinzelt auch in Frage gestellt; vgl. WINDHAM 1976, S. 247.

228 Vgl. NERLOVE 1972, S. S203.

229 Vgl. RÜEGG 1991, S. 65.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

schungsaktivitäten laufen dagegen eher nebeneinander als miteinander ab.[230]

1.3 Unteilbarkeiten

Staatliche Eingriffe in den Bildungsbereich könnten dadurch notwendig werden, daß die Produktion des Gutes Bildung durch steigende Skalenerträge oder erhebliche Synergien gekennzeichnet ist und deshalb die gesamte Nachfrage am effizientesten durch einen einzelnen Anbieter versorgt werden sollte.[231]

Für die Kosten der Bildungsproduktion spielen zum einen die Personalkosten eine besondere Rolle, da Wissen, Denken, Einstellungen und Reflexionsfähigkeit in erster Linie direkt von Mensch zu Mensch, d.h. von Lehrer zu Schüler vermittelt werden. Wenn man nur von einem Mindestspektrum an Fächern innerhalb eines Bildungsgangs ausgeht (etwa Mathematik, allgemeine Physik, Werkstofflehre, technische Mechanik, Konstruktionslehre, Steuerungs- und Regelungstechnik, Hydraulik, Pneumatik, Stahlbau, Elektrotechnik sowie Datenverarbeitung für einen Studiengang Maschinenbau[232]), so würden bereits für einen einzigen Schüler/Studierenden mehrere Lehrer benötigt. Eine ganze Reihe weiterer Bildungsnachfrager könnte zu geringen Grenzkosten (z.B. für Tische und Stühle sowie Unterrichtsmaterialien) zusätzlich aufgenommen und unterrichtet werden[233]. Die Durchschnittskosten sinken mit steigender Schülerzahl an einer Bildungsinstitution. Diese Tendenz wird noch verstärkt in Fächern, die größere technische Investitionen voraussetzen, wie etwa Labors und Großgeräte[234]. Allerdings sind dem Bereich sinkender Durchschnittskosten und damit steigender Skalenerträge Kapazitätsgrenzen gesetzt.

---

230 Vgl. RADNITZKY 1991, S. 17.

231 Vgl. STRAUBHAAR 1996, S. 17; BLAUG 1970, S. 103.

232 Vgl. BECKER 1996, S. 173.

233 Vgl. WIDMAIER 1971b, S. 559.

234 Vgl. HERBERGER 1998, S. 127.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Überfüllungseffekte führen zu einer Qualitätsverschlechterung bei der Bildungsproduktion. Die Produktionsfunktion für Bildungsgüter läßt daher eher einen ertragsgesetzlichen Verlauf als dauerhaft steigende Skalenerträge erwarten.[235] Bildungsinstitutionen sind also kein Fall eines natürlichen Monopols – außer vielleicht in Zwergstaaten –, sondern sollten sich einer produktionsoptimalen Betriebsgröße annähern.[236] Unteilbarkeiten sind daher kein grundlegendes Problem des Bildungsbereichs.[237] Diese Argumentation gilt für Hochschulen gleichermaßen wie für andere Bildungsinstitutionen.

Speziell für Hochschulen sind allerdings Größenvorteile vor allem in Gestalt von Synergieeffekten mehrerer Fächer oder Fachbereiche zu beachten, die sich durch die gemeinsame Nutzung von Serviceeinrichtungen wie Datenverarbeitungszentren oder Bibliotheken ergeben[238]. Auch die Möglichkeiten zu interdisziplinären Ansätzen[239] in der Forschung[240] wie in der Lehre sollten nicht zu gering bewertet werden[241], wenn es um Spezialisierung der Institutionen vs. eine Gestaltung als Universität im ursprünglichen Sinne[242] geht.

Wenn die akademische Bildung also nicht zu reinem Spezialistentum (oder auch Fachidiotentum)[243] verkommen soll, dann

---

235 Vgl. ROSIGKEIT 1995, S. 118ff.

236 Vgl. HELMES 1996, S. 87; WEIZSÄCKER 1971b, S. 568.

237 Vgl. BLAUG 1970, S. 103.

238 Vgl. JOHNES 1993, S. 148f; NERLOVE 1972, S. S201.

239 Vgl. OECD 1989, S. 109; KONEGEN-GRENIER 1996, S. 152; NERLOVE 1972, S. S200.

240 Für effiziente Forschung könnte deshalb eine kritische Minimalgröße der Forschergruppe notwendig sein. Allerdings findet Forschung ohnehin auch institutionenübergreifend statt. Vgl. HARE/WYATT 1992, S. 55f und 63.

241 Vgl. CLUB OF ROME, zitiert nach KRAUSE 1994, S. 211; DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND 1999, S. 307.

242 Vgl. MORKEL 1983a, S. 71; MITTELSTRASS 1998, S. 9. Dagegen betrachten SELIGER/WROBEL das universitäre Vollangebot als ökonomisch unsinnig; vgl. SELIGER/WROBEL 1998, S. 62.

243 Vgl. LOBKOWICZ 1980, S. 101.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

müssen die Hochschulen zumindest eine gewisse Angebotsbreite innerhalb eines Faches gewährleisten. Wünschenswert wäre auch für alle Studierenden die Möglichkeit, über den Tellerrand des eigenen Studienfachs ein wenig hinauszuschauen, indem durch eine Zusammenfassung mehrerer Fächer innerhalb einer Institution ein Studium generale entsteht. So läßt sich schlußfolgern, daß eine Bildungsinstitution des tertiären Bereichs selbst angesichts einer rasanten Entwicklung der technischen Möglichkeiten, insbesondere der Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten, die die räumliche Nähe von Personen und Institutionen zum Teil ersetzen können[244] – Stichwort ‚Virtuelle Universität'[245] –, nicht beliebig in der Größe variiert werden kann. Fraglich ist, ob die Aufbringung der erheblichen Investitionen für eine klassische Universität von privater Seite geleistet werden könnte.

1.4 Unvollständige Märkte: Kapitalmarktversagen

Wenn Bildung als Investition in Humankapital verstanden wird, die sich i.d.R. durch zusätzliches zukünftiges Einkommen amortisiert, dann spricht grundsätzlich nichts dagegen, daß Bildungsnachfrager diese Investition durch Kredite finanzieren, falls ihnen die notwendigen Mittel nicht aus anderen Quellen zur Verfügung stehen[246]; analog zur Investition eines Unternehmers in Sachkapital. Humankapital weist aber doch einige Unterschiede zu Sachkapital auf:

- Es kann nicht zwangsverwertet werden, eignet sich also nicht zur dinglichen Besicherung eines Kredits, es sei denn, man setzt eine Sklavenhaltergesellschaft voraus.[247]

---

244 Vgl. ERHARDT 1996, S. 309.

245 Vgl. GLOTZ 1996, S. 123ff; RÜTTGERS o.J., S. 22; BIALEK 2000b, S. 8; MÜLLER-BÖLING 2000, S. 233ff; SCHÖNERT 2000, S. 63. Auch in Zukunft wird die persönliche Begegnung von Lehrenden und Lernenden sowie von Lernenden untereinander für ein Studium unerläßlich sein; vgl. zu einem Projekt ‚Virtuelles Studienangebot' KLAEREN 2000.

246 Vgl. ARAI 1995, S. 22.

247 Vgl. BLAUG 1970, S. 5; FRIEDMAN 1974 (1955), S. 199.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

- Die tatsächliche Rendite einer Humankapitalinvestition ist mit erheblichen, tendenziell höheren Unsicherheiten[248] als bei Sachkapitalinvestitionen[249] behaftet.[250]
- Der Bildungsnachfrager beeinflußt selbst die Rendite der Investition, zunächst durch seine Anstrengung im Lernprozeß, später auch beim Einsatz des erworbenen Humankapitals[251]. Es entsteht ein Fall von moralischem Risiko[252], wenn der Kreditnehmer die Rückzahlung seines Kredits durch Leistungsverweigerung verhindert[253].

Deshalb versagt der Kapitalmarkt bei der Bereitstellung von Bildungsdarlehen[254]: Bildungskredite werden entweder gar nicht oder nur zu so hohen Zinsen bereitgestellt, daß ein Großteil der geplanten Bildungsinvestitionen einzelwirtschaftlich unrentabel würde.[255]

Selbst ohne die Besonderheiten des Humankapitals können Verzerrungen auf dem Bildungsmarkt dadurch entstehen, daß ein unvollkommener Kapitalmarkt durch Differenzen zwischen Soll- und Habenzinsen gekennzeichnet ist: Nachfrager, die ihre Bildungswünsche nicht aus eigenem oder Elterneinkommen oder der Auflösung von Vermögen finanzieren können, sind dadurch mit

---

248 Siehe dazu auch Abschnitt B.III.2.1.2.

249 Auch die Finanzierung von Sachkapitalinvestitionen, die i.d.R. ebenfalls risikobehaftet sind, kann natürlich schwierig sein, wenn der Investor über keinerlei zusätzliche Sicherheiten verfügt; vgl. BECKER 1970 (1964), S. 178.

250 Vgl. FRIEDMAN 1974 (1955), S. 200.

251 Vgl. FRIEDMAN 1974 (1955), S. 199f.

252 Vgl. PITLIK 1998, S. 59; LITH 1985, S. 135.

253 Vgl. LINDNER 1995, S. 137. Dies trifft allerdings nicht nur auf Kredite für Bildungsinvestitionen zu.

254 Die Tatsache, daß Privathochschulen wie die WHU oder die ebs Kreditmodelle entwickelt haben, bei denen Banken wie die Koblenzer Sparkasse Darlehen zur Finanzierung der Studiengebühren vergeben (vgl. LEMMER 2000, S. K10), widerspricht dem nicht: Angesichts der starken Selektivität dieser Hochschulen besteht für die Banken kaum ein Risiko der späteren Zahlungsunfähigkeit des Darlehensnehmers. Dies läßt sich jedoch nicht auf den Bildungsmarkt als Ganzes übertragen.

255 Vgl. FRIEDMAN 1974 (1955), S. 200; ARAI 1995, S. 24.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

höheren Refinanzierungskosten belastet und werden also bei gleichen Bildungsrenditeerwartungen weniger Bildungsgüter nachfragen.[256] Um sicherzustellen, daß die Versorgung einer Volkswirtschaft mit einem optimalen Bestand an Humankapital und die Ausschöpfung der Begabungsressourcen[257] nicht an Kapitalmarktunvollkommenheiten scheitert[258], sind staatliche Maßnahmen erforderlich[259].

Das Argument der unvollständigen Märkte[260] als Kategorie des Marktversagens läßt sich im Bildungsbereich über den Kapitalmarkt ausdehnen auf den Versicherungsmarkt (siehe dazu Abschnitt B.III.2.1.2).

2. Angebotsfunktion: Bestmögliche Erfüllung der Nachfragepräferenzen[261] als Ziel der Bildungspolitik

Ein funktionsfähiger Wettbewerb sorgt für eine bestmögliche Orientierung und Zusammensetzung des Güter- und Dienstleistungsangebots an und nach den Präferenzen der Nachfrager. Die Funktionsfähigkeit des Wettbewerbs setzt allerdings Markttransparenz, also hinreichend informierte Nachfrager voraus. Darüber hinaus kann sich das Angebot nur an den am Markt wirksam werdenden, also den tatsächlich geäußerten Präferenzen der Nachfrager orientieren. Entsprechend ist dieser Abschnitt in zwei größere Teile gegliedert: Zunächst werden Informationsmängel in Form von Qualitätsunkenntnis, Nutzenunkenntnis und Unsicherheit untersucht, die die Durchsetzung der Nachfragepräferenzen am Markt behindern können. Im anschließenden Abschnitt sind Pro-

256 Vgl. DOHMEN 1999b, S. 98.

257 Vgl. TORVIK 1993.

258 Vgl. ACEMOGLU 1996, S. 51.

259 Vgl. GUILLE 1998; HANSEN 1972, S. S268.

260 Vgl. STIGLITZ/SCHÖNFELDER 1989, S. 103.

261 PIES schlägt dafür den Begriff ‚Investorensouveränität' in Anlehnung an ‚Konsumentensouveränität' vor; vgl. PIES 2000, S. 212.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

bleme mit den Präferenzen selbst Gegenstand der Untersuchung. Unter dem Stichwort ‚Verzerrte Präferenzen' wird die Diskussion um den sogenannten meritorischen Charakter des Gutes Bildung aufgegriffen.[262]

2.1 Informationsmängel

Grundsätzlich können Informationsmängel auf Unkenntnis einerseits und Unsicherheit andererseits beruhen. „Unkenntnis liegt dann vor, wenn Marktakteure unzureichend informiert sind, es aber grundsätzlich möglich ist, diese Lücke durch entsprechende Informationsbeschaffung zu beseitigen. Unsicherheit bezieht sich auf die zukünftige Entwicklung, die auch unter großem Aufwand nicht mit vollkommener Gewißheit prognostiziert werden kann."[263] Statt Unsicherheit wird auch der Begriff Risiko verwendet[264], für Unkenntnis findet sich alternativ die Bezeichnung unvollständige (oder unvollkommene) Informationen. Der Begriff ‚unvollständig' vernachlässigt aber, daß Unkenntnis nicht nur fehlende, sondern auch falsche oder irreführende Informationen, also qualitative Informationsmängel umfaßt.[265]

---

262 In der Literatur (insbesondere der älteren) wird die Meritorisierung bestimmter Güter gerade auch mit Informationsmängeln begründet (vgl. MUSGRAVE 1959, S. 14; HEAD 1969); eine analytische Trennung der Informationsmängel von verzerrten Präferenzen empfiehlt sich aber schon deshalb, weil diese unterschiedlichen Ursachen für Marktversagen auch unterschiedliche staatliche Eingriffe zu ihrer Heilung erfordern können; vgl. WELTBANK 1999, S. 61. Auch externe Effekte und Verteilungsgesichtspunkte, die ebenfalls im Rahmen der Meritorik diskutiert werden (vgl. KUNA 1979, S. 17), sind hier getrennt behandelt (in den Abschnitten B.III.1.2 sowie B.III.3.).

263 FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 262.

264 Eine Abgrenzung von Unsicherheit und Risiko erfolgt teilweise dahingehend, daß bei Vorliegen von Wahrscheinlichkeiten für die verschiedenen Alternativen von Risiko gesprochen wird, ohne Wahrscheinlichkeiten dagegen von Unsicherheit; vgl. DIEDERICH 1992, S. 44.

265 Darüber hinaus suggeriert ‚vollkommen', daß vollständige Information ein anzustrebender Zustand sei. Angesichts der Kosten der Informationsgewinnung wird es aber i.d.R. optimal sein, jeweils zwischen Kosten und Nutzen zusätzlicher Informationen abzuwägen und auf die Beschaffung solcher Informationen zu

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Informationsmängel sind um so wahrscheinlicher, je komplexer ein Gut ist, je weiter in der Zukunft mögliche Nutzen des Gutes anfallen und je geringer die Transaktionshäufigkeit für dieses Gut ist.[266] Ein Hochschulstudium, das viele einzelne Komponenten umfaßt, sich auf das ganze weitere Leben des Nachfragers auswirkt und üblicherweise nur einmal im Leben nachgefragt und „konsumiert" wird, erfüllt diese Kriterien in hohem Maße und gilt damit geradezu als ein Paradebeispiel für das Problem der Informationsmängel[267]. Wie in B.I.2. dargestellt wurde, handelt es sich bei Bildung allgemein um ein Erfahrungs- und Vertrauensgut, bei dem umfassende Information vor der Nachfrageentscheidung eine besonders wichtige, aber auch kritische Rolle spielt.

2.1.1 Unkenntnis

2.1.1.1 Qualitätsunkenntnis

Zuverlässige Informationen hinsichtlich der Qualität eines Erfahrungs- und Vertrauensgutes wie Bildung sind einerseits besonders wichtig, andererseits eben wegen der Natur des Gutes schwierig zu erhalten und deshalb teuer.[268] Qualitätsinformationsmängel im Bereich Bildung können auf drei Ebenen bestehen: hinsichtlich des faktischen Inhalts eines Bildungsgangs, hinsichtlich der Angemessenheit des Inhalts sowie hinsichtlich des pädagogischen Ansatzes.[269] Im allgemeinen ist die Informationslage über Ausbildungsgänge, Berufschancen, Güte des Lehrkörpers, Anforderungen und Voraussetzungen gerade eines Studiums daher weniger günstig.[270] Dagegen wird eingewendet, daß die Annahme hoher

---

verzichten, die für die Entscheidungssituation nur von geringer Relevanz sind. Vgl. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 262f.

266 Vgl. HEAD 1966, S. 4.

267 Vgl. KUNA 1979, S. 42.

268 Vgl. RAPOLD 1989, S. 10f.

269 Vgl. WELTBANK 1999, S. 60.

270 Vgl. LEWIN et al. 1997, S. 9ff; NUTZ 1992; HÄUSER 1983, S. 24.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Kosten der Informationssuche von dem derzeit bestehenden nichtwettbewerblichen Bildungssystem ausgeht. Auf einem Bildungsmarkt läge es im Interesse der Anbieter, Informationen über ihr Angebot gratis oder zumindest kostengünstig bereitzustellen. Außerdem ist zu beobachten, daß Konsumenten beispielsweise bei langlebigen Konsumgütern durchaus bereit sind, einen hohen Aufwand zur Informationssuche zu betreiben bzw. sich spezielle Agenturen am Markt etabliert haben, die diese Aufgabe übernehmen. Ein funktionierender Bildungsmarkt könne das Problem der Bereitstellung von Informationen also ohne staatliche Eingriffe lösen, da er entsprechende Anreize zur Produktion und Nachfrage von Informationen setze.[271] Dagegen spricht allerdings, daß auch in dem bereits weitgehend wettbewerblich organisierten Bereich der Weiterbildung eine schlechte Informationslage der Nachfrager zu beobachten ist.[272]

In jedem Fall ist davon auszugehen, daß der Anbieter eines Ausbildungsganges über die Qualität seines Angebotes besser informiert ist als seine Nachfrager. Auf eine solche Konstellation mit asymmetrischer Informationsverteilung läßt sich die Prinzipal-Agent-Theorie anwenden: Der besser Informierte kann seinen Informationsvorsprung zu Lasten des schlechter Informierten ausnutzen. Grundlage der Prinzipal-Agent-Theorie ist die Unterscheidung zwischen einem Prinzipal, dem Auftraggeber, d.h. in unserem Fall dem Bildungsnachfrager, und einem Agenten, der den Auftrag erhält, eine bestimmte Leistung zu erbringen, d.h. hier dem Bildungsanbieter. Der Agent verpflichtet sich, bei der Erbringung der Leistung die erforderliche Sorgfalt walten zu lassen und allgemein die Interessen des Prinzipals zu wahren. Allerdings bestehen aufgrund der asymmetrischen Informationslage zu Lasten

---

271 Vgl. LITH 1985, S. 50f; ROSIGKEIT 1995, S. 127. So gibt es in England bereits eine Reihe von professionellen Educational Consultants, die Eltern bei der Schulwahl beraten; vgl. HAUCH 2000.

272 Vgl. SCHWERTFEGER 2000a, S. K2; BUTTLER 1994, S. 36. Dies gilt insbesondere auch für den Bereich der MBA-Ausbildung; vgl. SCHWERTFEGER 1999, S. 61; SCHWERTFEGER 2000b, S. K9; SCHWERTFEGER 2000c, S. 50; MOHR 2000, S. K1.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

des Prinzipals für den Agenten Anreize, sein Verhalten primär an seinen eigenen Interessen auszurichten und damit gegebenenfalls gegen die Interessen des Prinzipals zu verstoßen, wenn der Prinzipal dieses Verhalten wegen fehlender Informationen nicht sanktionieren kann. Im einzelnen können Probleme auftreten durch sogenannte verborgene Handlungen des Agenten, die im folgenden unter dem Stichwort ‚Moralisches Risiko' diskutiert werden (Abschnitt B.III.2.1.1.1.1), durch verborgene Eigenschaften der Leistung, die zu ‚Adverser Selektion' führen können (Abschnitt B.III.2.1.1.1.2) sowie durch verborgene Absichten des Agenten, die für den Fall des Bildungsmarktes nicht relevant[273] sind. Zum Teil können diese Probleme durch Marktmechanismen gelöst werden (Abschnitt B.III.2.1.1.1.3).[274]

2.1.1.1.1 Moralisches Risiko

Das moralische Risiko besteht darin, daß eine Marktseite (Agent) nach Vertragsabschluß transaktionsrelevante Fakten zu Lasten des Vertragspartners (Prinzipal) verändern kann, ohne daß der Partner dies zu erkennen vermag.[275] Im Fall des Gutes Bildung könnte die Leistung des Bildungsanbieters im Gegensatz zu anderslautenden Qualitätszusagen bei Vertragsabschluß in einer minderwertigen Ausbildung bestehen, die vom Bildungsnachfrager nicht ohne weiteres zu erkennen ist.[276] Damit würde zunächst der Bildungsnachfrager geschädigt, der für eine nicht (bzw. nicht in der vereinbarten Qualität) erbrachte Leistung bezahlt. Gleichzeitig können auch Dritte, die ein nominal gleiches, aber qualitativ besseres Bildungsgut erworben haben, geschädigt werden, wenn sich

---

273 Verborgene Absichten spielen beispielsweise bei durch langfristige Lieferbeziehungen entstehenden Abhängigkeiten eine Rolle; vgl. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 277.

274 Vgl. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 271ff.

275 Vgl. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 269. Das klassische Beispiel dazu ist der Versicherungsvertrag, bei dem der Versicherungsnehmer einen Schadensfall durch sorgloses Verhalten oder sogar absichtlich selbst verursachen kann.

276 Vgl. BODENHÖFER 1985, S. 26.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

dieses Bildungsgut durch die zu Tage tretende schlechtere Qualität des scheinbar vergleichbaren Gutes entwertet[277]. Schließlich kann die schlechtere Ausbildung des Arbeitskräftepotentials auch einen Schaden für die Allgemeinheit darstellen[278], indem beispielsweise Kunden von schlechter ausgebildeten Arbeitskräften nur Produkte oder Dienstleistungen minderer Qualität erhalten für Preise von Gütern besserer Qualität.

2.1.1.1.2 Adverse Selektion

Grundsätzlich ist die Zahlungsbereitschaft eines Nachfragers für ein Gut immer abhängig von der Qualität dieses Gutes. Wenn, wie im Fall der Bildung, die Qualität für den Nachfrager ex ante nicht erkennbar ist, muß er Erwartungen über die Qualität bilden. Da ohne zusätzliche Informationen verschiedene Qualitäten als gleich wahrscheinlich einzustufen sind, ist es für den Nachfrager rational, mit einer durchschnittlichen Zahlungsbereitschaft am Markt aufzutreten. Unter der Annahme, daß eine höhere Qualität des angebotenen Bildungsgutes auch höhere Kosten verursacht, wird ein Anbieter schlechter Qualität am Markt erhebliche Gewinne erzielen können, während ein Anbieter hoher Qualität Verlust oder zumindest geringere Gewinne macht, da er sich derselben durchschnittlichen Zahlungsbereitschaft der Nachfrager gegenübersieht. Anbieter hoher Qualität werden deshalb aus dem Markt ausscheiden oder die Qualität ihres Angebotes und damit ihre Kosten verringern. Sobald die Nachfrager die Verschlechterung der Durchschnittsqualität der angebotenen Bildungsgüter bemerken, werden sie auch ihre Zahlungsbereitschaft reduzieren, wodurch wiederum das Angebot am oberen Ende des Qualitätsspektrums unrentabel wird. Dieser Prozeß kommt erst ins Gleichgewicht, wenn nur noch schlechte Qualität zu einem geringen Preis gehandelt wird, obwohl es auch Nachfrage nach und ein Angebot an guter Qualität gäbe. Als Beispiel für eine solche adverse Selektion, die zu einer ineffi-

277 Vgl. TIETZEL/MÜLLER 1998b, S. 256.

278 Siehe die Diskussion der externen Effekte in Abschnitt B.III.1.2.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

zienten Allokation führt, wird oft der Gebrauchtwagenmarkt angeführt.[279] Denkbar ist eine adverse Selektion aber gerade auch auf einem Markt für Bildungsgüter, weil deren Qualität für die Nachfrager nur schwer einschätzbar und zudem erst langfristig tatsächlich feststellbar ist.

2.1.1.1.3 Marktlösung

Diese durch Informationsmängel hinsichtlich der Qualität eines Gutes hervorgerufenen Probleme erfordern allerdings nicht zwingend staatliches Handeln. Grundsätzlich sind Marktlösungen[280] zur Vermeidung von moralischem Risiko und adverser Selektion denkbar: Die zunächst fehlenden Informationen können entweder vom Prinzipal, also dem Bildungsnachfrager – selbst oder durch Einschaltung Dritter – beschafft werden (*Screening*) oder der Agent, also der Bildungsanbieter, kann zusätzliche Informationen bereitstellen (*Signalling*).[281]

Screening durch eigenständige Sammlung zusätzlicher Informationen gestaltet sich im Fall der (Hochschul-)Bildung schwierig und recht aufwendig, da eine Vielzahl von Variablen die Qualität alternativer Angebote beeinflußt. Zweckmäßig wäre daher die Einschaltung spezialisierter Dritter, die etwa als unabhängige Bildungsbroker die relevanten Informationen für die Nachfrager beschaffen und aufbereiten.[282] Probleme könnten sich allerdings einmal mehr aus der Diskrepanz zwischen der dem Markt immanenten, eher kurz- bis mittelfristigen Gewinnorientierung[283] auch dieser Bildungsbroker und der langfristigen Perspektive des Bildungsprozesses[284] und insbesondere des Nutzens der Bildung er-

---

279 Vgl. RAPOLD 1989, S. 16f. Das Modell stammt ursprünglich von AKERLOF.

280 Vgl. WEIZSÄCKER 1998, S. 271f.

281 Vgl. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 278.

282 Vgl. LITH 1985, S. 53.

283 Vgl. HEGELHEIMER 1981, S. 364; BODENHÖFER 1978, S. 151.

284 Vgl. LITH 1985, S. 101.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

geben.[285] Zwar wird ein Bildungsanbieter oder Bildungsbroker die Täuschung der Konsumenten über die Eigenschaften des von ihm angebotenen Bildungsgutes nicht unbegrenzt aufrechterhalten können. Angesichts der elementaren Bedeutung von Bildungsentscheidungen für den ganzen Lebensweg eines Individuums[286] könnte der durch zeitweise verfälschte Informationen verursachte Schaden im Einzelfall aber beträchtlich sein[287]. Es kann also durchaus als staatliche Aufgabe angesehen werden, Bildungsnachfrager vor irreführenden Informationen über alternative Bildungsangebote zu schützen.[288]

Signalling, also die Bereitstellung zusätzlicher Qualitätsinformationen durch den Bildungsanbieter, kann entweder durch den Aufbau einer Reputation oder durch die Einräumung von Garantien erfolgen.[289] Der Aufbau einer Reputation als Anbieter guter Qualität ist besonders dann eine wirksame Form des Signalling, wenn das angebotene Produkt häufig gekauft wird, die wahre Qualität nach dem Kauf leicht feststellbar ist und der Anbieter beabsichtigt, längere Zeit im Markt zu bleiben.[290] Das Gut Bildung erfüllt lediglich das dritte dieser Kriterien: Die Pflege der Qualität der Lehre durch gute Betreuung und hochwertige Diplome sowie Spitzenleistungen in der Forschung stellt eine langfristige Überlebensstrategie für die Anbieter dar.[291] Jedoch leitet sich die in der Hochschullandschaft derzeit beobachtbare unterschiedliche Reputation der einzelnen Hochschulen oft vom Alter einer Universität, also ihrem Status als Traditionsinstitution ab, und ist insofern kein zuverlässi-

---

285 Vgl. STRAUBHAAR/WINZ 1992, S. 64; JOHNES 1993, S. 6.

286 Vgl. LÜDEKE 1985, S. 107.

287 Vgl. FISCHER/BÖNIG 1988, S. 10; ROSIGKEIT 1995, S. 249.

288 Vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 1998b, S. 22f; STRAUBHAAR 1996, S. 21; LITH 1985, S. 103.

289 Bei anderen Gütern als Bildung sind weitere Formen des Signalling möglich, so etwa im Fall von Versicherungen durch eine Vertragsgestaltung mit Selbstbehalten oder Schadensfreiheitsrabatten; vgl. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 281f.

290 Vgl. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 281.

291 Vgl. BLANKART 1998, S. 21.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ger Qualitätsindikator, sondern kann ganz im Gegenteil durchaus fehlleiten.[292] Die Hochschulen als Bildungsanbieter könnten allerdings durchaus versuchen, mit ihren Erfolgen – etwa den erreichten beruflichen Positionen ihrer Absolventen[293] – zu werben und sich so eine Qualitätsreputation zu schaffen. Denkbar wäre auch die Einführung von Gütesiegeln, die von einer unabhängigen Institution (Akkreditierungs- oder Zertifizierungsagentur) vergeben werden, um auf diese Weise eine angebotsseitige Selbstbindung herzustellen.[294] Eine staatliche Aufgabe wäre in einem Verbot irreführender Werbung als Form des unlauteren Wettbewerbs zu sehen.[295]

Die Einräumung von Qualitätsgarantien für ein Bildungsgut könnte daran scheitern, daß das Ergebnis des Bildungsprozesses in der Person des Bildungsnachfragers nicht nur von der Leistung des Bildungsanbieters, sondern in erheblichem Umfang auch von der Mitwirkung des Nachfragers abhängig ist (siehe Abschnitt B.I.1.). Eine Garantie für das Erreichen eines bestimmten Bildungsniveaus kann deshalb vom Bildungsanbieter kaum verlangt werden. Denkbar wäre allerdings, daß der Bildungsanbieter die Vermittlung in eine der Ausbildung entsprechende berufliche Stellung garantiert[296], unter der Bedingung, daß der Nachfrager den Bildungsgang erfolgreich beendet; andernfalls könnte der Nachfrager eine (Teil-)Rückzahlung des vereinbarten Entgeltes verlangen[297].

---

292 Vgl. HÄUSER 1983, S. 24f. So gibt es derzeit beispielsweise erhebliche Diskrepanzen zwischen dem Anspruchsniveau wirtschaftswissenschaftlicher Fakultäten in Deutschland, wie es sich in Durchschnitts-Examensnoten ausdrückt, und den entsprechenden Einschätzungen von Seiten der Wirtschaft. Es existieren sowohl Über- als auch Unterschätzungen der Anforderungen einzelner Fachbereiche an ihre Absolventen; vgl. LÜDEKE/BECKMANN 1999, S. 126f.

293 Vgl. BLOCK 1984, S. 134.

294 Vgl. BODENHÖFER 1985, S. 27.

295 Vgl. AEBI 1995, S. 212.

296 Vgl. ERHARDT 1995a, S. 28.

297 Eine solche Garantie räumt beispielsweise die Private Fachhochschule Göttingen ein; vgl. FINETTI 1997, S. 54.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Eine zusätzliche Rechtfertigung für staatliches Handeln zur Qualitätssicherung der Ausbildung speziell im Hochschulbereich liefert der Verbraucherschutz: Wenn der Bildungsnachfrager nach seinem Abschluß Leistungen erbringen soll, deren Qualität wiederum für den jeweiligen Nachfrager schwer zu beurteilen ist – z.B. Gesundheitsdienstleistungen –, dann ist es auch aus diesem Grund geboten, von staatlicher Seite auf die Einhaltung von Mindeststandards der Ausbildung – oder jedenfalls der Prüfungen – Einfluß zu nehmen[298], da sonst die Funktion der Universität als Institution der Vertrauensübertragung[299] gefährdet ist.

2.1.1.2 Nutzenunkenntnis

Eine andere Form von Unkenntnis ist gegeben, wenn der Bildungsnachfrager zwar durch ausreichende Informationen die Qualität der angebotenen Bildungsgüter beurteilen kann, der individuelle Nutzen aus einem Bildungsgut für ihn aber nicht bewertbar ist. Denkbar ist, daß der Nutzen bestimmter Güter erst *nach* dem Konsum beurteilt werden kann. Dies trifft insbesondere auf Güter zu, die einerseits immaterieller Natur sind und deren Nutzen andererseits stark zukunftsbezogen ist.[300]

Vieles spricht dafür, daß der Nutzen von Bildung erst durch den Gebildeten richtig bewertet werden kann. Eine solche Argumentation hinsichtlich der Bildung wurde vielfach und schon von Klassikern der Nationalökonomie vertreten. So schreibt etwa JOHN STUART MILL über Bildung: „ ... a thing of which the public are bad judges, may require to be shown to them and pressed on their attention for a long time, and to prove its advantages by long experience, before they learn to appreciate it, yet they may learn at last; which they might never have done, if the thing had not thus been obtruded upon them in act, but only recommended in the-

298 Vgl. LITH 1985, S. 108; WEIZSÄCKER 1975, S. 308f.

299 Vgl. ZÖLLER 1992, S. 349.

300 Vgl. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 285.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ory."[301] Ähnlich äußert sich MUSGRAVE: „The advantages of education are more evident to the informed than the uninformed."[302] Die Präferenzen für (oder gegen) Bildung können sich also gerade durch die Aneignung von Bildung verändern; Ex-ante-Präferenzen können von Ex-post-Präferenzen abweichen[303]. Insbesondere Bildungsentscheidungen von Eltern für ihre Kinder werden stark vom eigenen Bildungshintergrund der Eltern beeinflußt.[304] Bildung wird darüber hinaus als generelle Voraussetzung für individuelle Entscheidungsautonomie angesehen[305], mithin auch für Bildungsentscheidungen.

Das würde bedeuten, daß Bildungsentscheidungen nicht allein der Konsumentensouveränität überlassen werden können. Diese Position wird allerdings auch als zur Bemäntelung von Paternalismus dienend kritisiert.[306] Selbst wenn „the uncultivated cannot be competent judges of cultivation"[307], bleibt die Frage, welche Art und welches Ausmaß staatlichen Handelns sich so rechtfertigen läßt, schwierig zu beantworten.[308]

2.1.2 Unsicherheit

Neben Unkenntnis hinsichtlich Qualität und individuellem Nutzen von Bildungsangeboten wurde bereits die Unsicherheit als zweites Problem mangelnder Informationen erwähnt: Zukünftige Entwicklungen sind nicht mit Sicherheit prognostizierbar. Im Fall der Bildung erstreckt sich die Unsicherheit vor allem auf zwei Aspekte. Der Bildungsnachfrager kann sich zunächst nicht sicher

---

301 MILL 1849, S. 523.

302 MUSGRAVE 1959, S. 14.

303 Vgl. HEAD 1969, S. 215; WISEMAN 1970 (1965), S. 342.

304 Vgl. ARNOLD 1976.

305 Vgl. ANDEL 1984, S. 646.

306 Vgl. CHARLES/WESTAWAY 1981, S. 75.

307 MILL 1849, S. 522.

308 Vgl. SCHMIDT 1988, S. 386.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

sein, ob er eine bestimmte Ausbildung auch erfolgreich abschließen wird.[309] Auch nach erfolgreichem Abschluß ist dann noch unsicher, welchen Ertrag die Bildungsinvestition dem Nachfrager bringt,[310] nicht zuletzt weil dies auch davon abhängt, welche Bildungsentscheidungen andere Bildungsnachfrager simultan treffen[311]. Zwar läßt sich allgemein sagen und – wie Tabelle 1 zeigt – auch statistisch belegen, daß Bildung sich rentiert; der individuelle Bildungsertrag kann jedoch von den durchschnittlichen Ertragsraten erheblich abweichen.[312]

Der Strukturwandel am Akademiker-Arbeitsmarkt – vor allem durch die reduzierte Nachfrage des Staates nach Akademikern[313] – führt dazu, daß Akademiker in erhöhtem Maße auch über längere Zeiträume mit einer unterwertigen, d.h. nicht ihren Qualifikationen entsprechenden Beschäftigung rechnen müssen.[314] So waren 1991 in Deutschland zwischen acht und 17 Prozent der Universitätsabsolventen sowie zehn bis 20 Prozent der Fachhochschulabsolventen in inadäquaten beruflichen Positionen tätig; dies betrifft insbesondere Frauen.[315] Allerdings sinkt mit steigender Qualifikation das Risiko der Arbeitslosigkeit.[316]

---

309 Vgl. JOHNES 1993, S. 14; SCHULTZ 1961b, S. 15; siehe dazu auch ALTONJI 1991.

310 Vgl. WINSTON 1999, S. 15; HANSJÜRGENS 1999, S. 264; NERLOVE 1972, S. S185f.

311 Vgl. CASTAGNOS/ECHEVIN 1984, S. 173; PFEIFFER 2000, S. 13.

312 Vgl. PFEIFFER 2000, S. 19.

313 Vgl. PAPADOPOULOS 1996, S. 177; HEGELHEIMER 1984, S. 84.

314 Vgl. BÜCHEL 1996, S. 291ff; PEISERT/FRAMHEIN 1997, S. 117.

315 Vgl. JAGODA 1995, S. 433. Die Bandbreiten resultieren daraus, daß sich aufgrund von Unschärfen der verwendeten Statistiken (Mikrozensen 1985 bis 1991) der Begriff ‚adäquate Beschäftigung' nicht eindeutig abgrenzen läßt.

316 Vgl. FISCHER et al. 1993, S. 12; BEHRINGER/JESCHEK 1993, S. 77; JAGODA 1995, S. 433; IWD 1999a, S. 7; OECD 1998c, S. 56.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Tabelle 1: Durchschnittliches Arbeitseinkommen nach Bildungsabschluß 1995 (Sekundarstufe I = 100)

	bis Sekundarstufe I	Sekundarstufe II	weiterführende Schule/Berufsausbildung	Hochschulabschluß
Portugal	100	147	-	269
USA	100	147	175	256
Großbritannien	100	133	176	239
Tschechien	100	152	-	239
Schweiz	100	149	216	234
Frankreich	100	125	160	219
Irland	100	118	145	215
Niederlande	100	130	161	210
Deutschland	100	128	142	209
Finnland	100	108	135	201
Neuseeland	100	122	129	201
Norwegen	100	122	150	182
Kanada	100	115	126	179
Italien	100	130	-	174
Schweden	100	112	122	170
Australien	100	112	125	160
Dänemark	100	120	125	160
Durchschnitt	100	127	151	205

Quelle: IWD 1999a, S. 7.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Üblicherweise suchen Individuen nach Möglichkeiten zur Reduktion von Unsicherheit, wenn sie mit stark risikobehafteten Entscheidungen konfrontiert werden. Grundsätzlich denkbar sind:

- die Erhöhung des Aufwandes zur Informationssuche,
- die Suche nach relativer Sicherheit,
- der Aufbau von Reserven,
- der Risikotausch sowie
- der Risikoausgleich/ die Risikovernichtung.[317]

Die *Bereitstellung zusätzlicher Informationen* zur Reduktion von Unsicherheit könnten die Bildungsanbieter übernehmen und dies gleichzeitig als Werbung für ihr Angebot nutzen. So wäre es beispielsweise zweckmäßig, Bildungsangebote so zu strukturieren, daß für den Bildungsnachfrager schon nach relativ kurzer Zeit deutlich wird, wie seine Aussichten für einen erfolgreichen Abschluß sind. Hinsichtlich des späteren Ertrages der erworbenen Bildung könnten die Bildungsanbieter entsprechende (natürlich nur vergangenheitsbezogene) Informationen statistisch aufbereiten und daraus Prognosen für unterschiedliche Szenarien und Rahmenbedingungen entwickeln.

Relative Sicherheit könnte ebenfalls durch ein entsprechend gestaltetes, d.h. vor allem differenziertes Bildungsangebot gewährleistet werden. So könnte für risikoaverse Bildungsnachfrager beispielsweise durch kompakte Bildungsgänge mit relativ geringen Kosten oder durch aufeinander aufbauende Qualifikationsstufen mit jeweils eigenen Abschlüssen[318] das Risiko der Fehlinvestition reduziert werden[319]. Denkbar wären aber auch Bildungsangebote, die eine möglichst breite Qualifikation vermitteln, um vielfältig einsetzbar zu sein.[320]

---

317 Vgl. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 288.

318 Vgl. BÜCHEL/HELBERGER 1995, S. 40; FISCHER 1985, S. 536.

319 Vgl. FISCHER/BÖNIG 1988, S. 8; BOWMAN 1966, S. 446.

320 Vgl. WIDMAIER 1971a, S. 515.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Ein *Aufbau von Reserven* wäre durch ein frühzeitiges Bildungssparen möglich. Dies müßten allerdings im Normalfall die Eltern für den eigentlichen Bildungsnachfrager übernehmen. Eine staatliche Aufgabe könnte darin gesehen werden, Anreize für ein solches Bildungssparen zu setzen.

Ein *Risikotausch* – d.h. die Übertragung des Risikos auf einen Dritten gegen Zahlung einer Risikoprämie – in Form des Abschlusses einer Versicherung über die Rendite der Bildungsinvestition wird auf dem privaten Versicherungsmarkt kaum möglich sein.[321] Versicherungsmärkte versagen immer dann, wenn ein Schaden nicht monetär bewertbar oder die Schadenswahrscheinlichkeit nicht kalkulierbar ist oder aber zwischen Versicherungsnehmer und Versicherer eine asymmetrische Informationsverteilung besteht, so daß ein Trittbrettfahrerverhalten des Versicherungsnehmers möglich ist.[322] Diese Bedingungen sind im Fall der Bildungsinvestition weitgehend gegeben. Selbst wenn eine Versicherung gegen Bildungsfehlinvestitionen von privaten Versicherungsunternehmen angeboten würde, wäre es wahrscheinlich, daß es zu einer adversen Selektion guter und schlechter Risiken käme, da diejenigen, die sich ihres Studien- und Berufserfolges relativ sicher sind, auf eine (vermutlich recht teure) Versicherung verzichten würden.[323] Die Versicherungskosten für schlechtere Risiken würden damit so hoch, daß die optimale Bildungsallokation gefährdet wäre.[324]

Auch ein *Ausgleich des Risikos* durch eine Hedging-Strategie ist für den Bildungsnachfrager individuell nicht anwendbar, da etwa die Entscheidung für ein Studienfach i.d.R. einmalig getroffen wird und eine Diversifikation nicht möglich ist. Der Versuch einer Art Diversifikation aufgrund von Risikoaversion wird durch die Tendenz zur Doppelqualifikation sichtbar: Ein erheblicher Anteil

---

321 Vgl. STIGLITZ/SCHÖNFELDER 1989, S. 396; NERLOVE 1972, S. S187.

322 Vgl. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 292f.

323 Dieses Problem wird bei der Diskussion der Darlehensgestaltung in Abschnitt C.I.2.2.4 wieder aufgegriffen und näher erläutert.

324 Vgl. LITH 1985, S. 139.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

der Studierenden hat inzwischen vor Beginn des Studiums eine Berufsausbildung, meist im dualen System, absolviert.[325] Dies muß in erster Linie als Risikominderungsstrategie interpretiert werden, da sich die erworbene Doppelqualifikation nach dem Studium beruflich kaum auszahlt, denn die Karrierewege von Hochschulabsolventen mit und ohne vorherige Berufsausbildung unterscheiden sich nicht signifikant.[326]

Die verbleibende Unsicherheit (insbesondere durch das Versagen des Versicherungsmarktes) könnte also bei Risikoaversion der Bildungsnachfrager[327] einen Grund für Marktversagen (auf dem Bildungsmarkt) darstellen und staatliche Maßnahmen in Form einer Risikoübernahme oder einer Organisation des Risikoausgleichs zwischen Individuen erfordern.[328]

Aus dem Problem der Unsicherheit resultiert darüber hinaus die Forderung, der Staat müsse eine Art Bildungsplanung durchführen, da der einzelne Bildungsnachfrager nicht abschätzen könne, wie etwa der zukünftige Bedarf an Arbeitnehmern mit bestimmten Qualifikationen sich entwickeln werde.[329] So sei aufgrund der Anpassungslags in der Bildungsproduktion mit zyklischen Schwankungen (Cobweb-Zyklen) zu rechnen.[330] Dem ist zu entgegnen, daß staatlichen Stellen zwar andere Prognosemöglichkeiten offenstehen[331]; eine zentralisierte Informationsproduktion unterliegt aber auch in höherem Maße als dezentrale Prognosen der Gefahr, flächendeckende Fehlprognosen hervorzubringen[332]. Projektionen des Qualifikationsbedarfs und -angebots können die

---

325 Vgl. LEWIN/MINKS/UHDE 1996; BÜCHEL/HELBERGER 1995; MEULEMANN 1989.

326 Vgl. BÜCHEL 1997.

327 Zum Problem der schichtenspezifischen Risikoaversion siehe B.III.3.2.2.

328 Vgl. SNOWER/BOOTH 1996, S. 341; WOLL 1994, S. 172.

329 Vgl. HERBERGER 1998, S. 128; JOHNES 1993, S. 67.

330 Vgl. HEGELHEIMER 1981, S. 368f.

331 Vgl. ZÖLLER 1977, S. 63ff.

332 Vgl. SCHMIDT, H. 1984, S. 155; HEGELHEIMER 1981, S. 372f; PEISERT/FRAMHEIN 1997, S. 120.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Bildungspolitik unterstützen, sind aber in ihrer Aussagekraft für die individuelle Ausbildungs- und Berufswahl sehr begrenzt.[333] Eine allzu sehr bedarfsorientierte Bildungsplanung kann im Extremfall „ganze Generationen von Absolventen [...] ins berufliche Nirvana“[334] locken. Überhaupt gehört eine dezidierte Bildungsplanung eher in das System der Zentralverwaltungswirtschaft[335] als in eine Marktwirtschaft. Der Versuch eines Manpower-planning, wie er in den 1960er und 1970er Jahren gemacht wurde[336], kann als gescheitert betrachtet werden.[337]

Gerade die Dynamik des Wettbewerbs sollte am besten in der Lage sein, die notwendige Anpassung des Bildungsangebots bei veränderten Qualifikationsbedürfnissen zu leisten. Es sollte deshalb genügen, den Bildungsnachfragern wissenschaftlich fundierte Prognosen[338] zugänglich zu machen[339] – sofern der Markt keine ausreichenden Informationen bereitstellt –, statt aus der Unsicherheit des Arbeitskräftebedarfs die Notwendigkeit einer zentralen Kapazitätsplanung für den Bildungsbereich abzuleiten. Eine verbindliche Bedarfsplanung würde darüber hinaus nicht nur den notwendigen Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch das Recht auf freie Wahl des Berufs beeinträchtigen.[340]

---

333 Vgl. JAGODA 1995, S. 435.

334 BECK 1997, o.S.

335 Vgl. SCHILY 1993, S. 47.

336 Vgl. beispielsweise RIESE 1971.

337 Vgl. SCHUSTER 1978, S. 37; PAPADOPOULOS 1996, S. 78; HÖDL/ZEGELIN 1999, S. 91f.

338 Dabei ist beispielsweise an die Bildungsgesamtrechnung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zu denken (vgl. HELBERGER/PALAMIDIS 1990) oder an Prognosen des Instituts der deutschen Wirtschaft (vgl. FALK/WEISS 1993).

339 Vgl. JAGODA 1995, S. 435; ELITZ 1975, S. 69.

340 Vgl. BECKERHOFF/JOCHIMSEN 1977, S. 724.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

2.2 Verzerrte Präferenzen (Meritorik)

Ein Bildungsmarktversagen könnte auch mit besonderen Eigenschaften des Gutes Bildung begründet werden, die dazu führen, daß die Nachfrager am Markt nicht nach ihren wahren Präferenzen handeln, und es sich damit bei der Bildung um ein meritorisches Gut handelt. Diese Präferenzverzerrung ist unabhängig von eventuell vorhandenen Informationsmängeln zu sehen. Zwar wird in der älteren Literatur das Problem der mangelnden oder falschen Informationen als ein (wesentliches) Element der Meritorik betrachtet; m.E. sollte man aber das Informationsproblem vom Problem verzerrter Präferenzen trennen, weil beide unterschiedliche staatliche Maßnahmen erfordern.[341] Damit wird die Meritorik in der folgenden Betrachtung auf ihren eigentlichen Kern, die These von den verzerrten Präferenzen, reduziert.

Der Begriff der Meritorik wurde 1959 von MUSGRAVE eingeführt: „Such wants are met by services subject to the exclusion principle and are satisfied by the market within the limits of effective demand. They become public wants if considered so meritorious that their satisfaction is provided for through the public budget, over and above what is provided for through the market and paid for by private buyers. This ... type of public wants will be referred to as merit wants."[342] Die genauere Charakterisierung der meritorischen Güter bleibt aber bei MUSGRAVE zunächst eher undeutlich; eine Reihe von Beispielen wird genannt, ohne daß konkrete Eigenschaften eines Gutes benannt werden, die dieses zu einem meritorischen Gut machen.[343] Noch im New Palgrave von 1987 besteht MUSGRAVEs Definition meritorischer Güter nur aus einer Aufzählung von Fallkategorien. Dort werden insbesondere sogenannte Gemeinschaftsbedürfnisse als wichtige Kategorie der

---

341 Auch externe Effekte und Verteilungsgesichtspunkte werden an anderer Stelle diskutiert, vgl. Fußnote 262 in Teil B.

342 MUSGRAVE 1959, S. 13.

343 Vgl. MUSGRAVE 1959, S. 13f; ANDEL bemerkt dazu, diese frühe „Definition" der meritorischen Güter sei nicht unbedingt ein Meisterstück MUSGRAVEs, vgl. ANDEL 1984, S. 643.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Meritorik betont.[344] Die angeführten Beispiele wie die Erhaltung historischer Stätten oder der Umweltschutz fallen aber eher in den Bereich der externen Effekte.

Der Einführung des Konzepts durch MUSGRAVE folgte eine lange Diskussion in der Wirtschaftswissenschaft, wie meritorische Güter besser definiert werden könnten, oder grundlegender, ob meritorische Güter überhaupt existieren und wie das Konzept auf der Basis des methodologischen Individualismus gerechtfertigt werden kann.[345] Der Konflikt wird besonders deutlich, wenn die Meritorik explizit als Verstoß gegen oder zumindest als Eingriff in und Korrektur von individuellen Präferenzen definiert wird.[346] Versucht wurde auch eine Definition mit Hilfe der Existenz von Nutzeninterdependenzen zwischen Individuen.[347] Auch hier gerät man aber schnell wieder in den Bereich externer Effekte. Den meritorischen Gütern wurde deshalb entweder eine Sonderstellung in der Finanzwissenschaft zugeschrieben[348] oder sie wurden als „normatively empty box"[349] bezeichnet, die keinen Platz hätten in einer Theorie, die auf individuellen Präferenzen beruht. Stark kritisiert wurde insbesondere die Idee einer informierten Elite, die – wenn auch in Form der Delegation von Entscheidungen oder der Arbeitsteilung – angeblich besser über die wahren Präferenzen unterrichtet ist als die Individuen selbst.[350] In der Tat wäre es bedenklich, wenn wie auch immer legitimierte Entscheider ihre *eigenen* Präferenzen allen anderen auferlegen wollten, statt sich als

---

344 Vgl. MUSGRAVE 1987, S. 452f.

345 Vgl. ANDEL 1969.

346 Vgl. HEAD 1966, S. 2. HEAD bringt daneben auch Distributionsargumente zur Rechtfertigung der Meritorik vor, die an dieser Stelle aber nicht aufgegriffen werden, weil die Meritorik (insbesondere von Bildungsgütern) hier gerade als Allokationsproblem begriffen wird; so etwa auch LÜDEKE 1985, S. 72.

347 Vgl. ARCELUS/LEVINE 1986, S. 308; HEAD 1988.

348 Vgl. CANSIER 1972, S. 435.

349 MCLURE 1968; ähnlich äußert sich SCHMIDT 1988, S. 385.

350 Vgl. MACKSCHEIDT 1974, S. 240.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Vertreter der Allgemeinheit und damit übergeordneter Präferenzen zu verstehen.[351]

Als Eingriff in und Verstoß gegen die individuellen Präferenzen ist die Meritorik deshalb m.E. nicht zu rechtfertigen; weitergehende Ansätze versuchen aber gerade zu belegen, daß durch die Existenz und besondere Berücksichtigung meritorischer Güter erst den wahren Präferenzen der Individuen zum Durchbruch verholfen werden kann. Ging MUSGRAVE noch davon aus, daß zur Rechtfertigung der Meritorik eine alternative Norm zur Konsumentensouveränität notwendig sei[352], die Werturteile über diese speziellen Güter beinhalten würde[353], so besteht die Alternative darin, unterschiedliche Arten von (individuellen) Präferenzen zu identifizieren. So unterscheidet etwa HEAD zwischen offenen und wahren Präferenzen.[354] Zwar ist nicht von der Hand zu weisen, daß das Konzept der Meritorik zur Rechtfertigung von Paternalismus oder sogar Diktatur mißbraucht werden kann, es existiert jedoch eine Reihe von Fällen, in denen eine Abweichung der wahren Präferenzen eines Individuums von den unmittelbar geäußerten denkbar ist:

- Nicht-Rationalität,
- Gegenwartspräferenz sowie
- Präferenzhierarchien.

2.2.1 Nicht-Rationalität

Das Rationalverhalten der Individuen ist eine der Grundannahmen der Ökonomie. Das Verhalten der Marktteilnehmer müßte sich demnach am Ökonomischen Prinzip orientieren, d.h. bei Entscheidungen risikoneutral den erwarteten Nutzen maximieren. Nicht-Rationalität des individuellen Verhaltens kann in Entschei-

---

351 Vgl. BRÜMMERHOFF 1989, S. 94.

352 Vgl. MUSGRAVE 1987, S. 452.

353 Vgl. VER EECKE 1998, S. 137.

354 Vgl. HEAD 1969, S. 214f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

dungsanomalien, Irrationalität oder Diskrepanzen zwischen objektiv vorhandenen und subjektiv wahrgenommenen Handlungsalternativen bestehen.[355]

Entscheidungsanomalien können in selektiver Informationsverarbeitung gesehen werden oder in der Beobachtung, daß die individuelle Risikobereitschaft teilweise von der Art der Entscheidung abhängig ist. Auch die Art der Problempräsentation[356] kann bereits die individuelle Entscheidung beeinflussen. Diese Probleme wurden bereits in Zusammenhang mit Informationsmängeln in Abschnitt B.III.2.1 diskutiert.

Unter *Irrationalität* ist der Fall zu verstehen, daß ein Individuum mit seinem Verhalten gegen seine eigene Wohlfahrt verstößt. In Bezug auf Bildung ist dies insbesondere bei Kindern relevant, die noch nicht in der Lage sind, die Bedeutung von Schul- und Ausbildung für ihr Leben einzuschätzen. Entscheidungen über den Bildungsweg von Kindern werden daher grundsätzlich der elterlichen Sorge überlassen. Die Möglichkeit nicht-wohlwollender Eltern[357] kann staatliche Eingriffe – etwa in Form einer Schulpflicht[358] – erfordern. Bei jungen Erwachsenen, die über den Besuch einer Hochschule entscheiden, ist Irrationalität dagegen weitgehend auszuschließen.

Eine *Diskrepanz zwischen objektiv vorhandenen und subjektiv wahrgenommenen Handlungsalternativen* kann dagegen für die Bildungsentscheidungen eines Individuums durchaus relevant sein. Zu denken ist hier insbesondere an die subjektive, eventuell

---

355 Vgl. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 337ff.

356 MICHAELOWA/MICHAELOWA weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, wie wichtig allein schon die Benennung eines Studienfinanzierungssystems im Hinblick auf mögliche Abschreckungseffekte ist. Sie schlagen deshalb für ein Darlehenssystem mit einkommensabhängiger Rückzahlung die Bezeichnung „Einkommensabhängige Nachfinanzierung" vor; vgl. MICHAELOWA/MICHAELOWA 1995b, S. 420.

357 Vgl. LITH 1985, S. 103.

358 ECKSTEIN/ZILCHA 1994 untersuchen die ökonomischen Auswirkungen der Schulpflicht modelltheoretisch.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

schichtspezifisch unterschiedliche[359] Einschätzung der mit unterschiedlichen Bildungsalternativen verbundenen (beispielsweise finanziellen) Risiken[360]. Da ein Hochschulstudium einerseits hinsichtlich des Studienerfolgs, andererseits hinsichtlich der Verwertbarkeit des Abschlusses erhebliche Unsicherheiten in sich birgt, könnte nicht-rationales Verhalten, das durch diese Unsicherheit hervorgerufen wird, zu Allokationsverzerrungen führen, indem Risikoaversion zu einer Unterentwicklung der Humanressourcen beiträgt. „[There is] considerable evidence ... in individual and social psychology of strong tendencies to irrational behaviour under conditions of great uncertainty."[361] Die Gefahr irrationaler Entscheidungen verstärkt also noch die in Abschnitt B.III.2.1.2 (Unsicherheit) diskutierte Problematik.

2.2.2 Gegenwartspräferenz

Die Idee der Minderschätzung künftiger Bedürfnisse und Überbewertung des Gegenwartskonsums findet sich bereits bei PIGOU[362], ist im übrigen in der Ökonomie durchaus verbreitet und liegt beispielsweise auch staatlichen Maßnahmen im Rahmen der individuellen Krankheits- und Altersvorsorge zugrunde. Es stellt sich also die Frage, „whether some limit should be imposed on the coercive powers of present individuals as custodians of their future selves"[363]. Zwar werden auf diese Weise begründete staatliche Verletzungen der individuellen Entscheidungsautonomie z.T. als autoritär und undemokratisch kritisiert, aber gerade für den Bereich Bildung gewinnt die Argumentation zusätzlich an Gewicht[364]: Hier geht es nicht nur um die individuelle Minderschät-

---

359 Vgl. CAVANAUGH et al. 1998, S. 24.

360 Vgl. BARGEL 1985, S. 225.

361 HEAD 1988, S. 16.

362 Vgl. PIGOU 1949, S. 96ff.

363 HEAD 1988, S. 24.

364 Das Problem der Gegenwartspräferenz wird teilweise auch in Zusammenhang gebracht mit der Diskrepanz zwischen aktuellen und retrospektiven Präferenzen. Gerade Bildung sei ein typischer Fall, in dem die Präferenzen nach dem Kon-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

zung zukünftiger eigener Bedürfnisse, sondern die mangels eigenen Einkommens von ihren Kindern zur Bildungsfinanzierung herangezogenen Eltern müssen zwischen eigenem Gegenwartskonsum und zukünftigem Konsum ihrer Kinder abwägen.[365] So sind für den (allerdings eher seltenen) Fall nicht-wohlwollender Eltern, die nicht bereit sind, für die Ausbildung ihrer Kinder auf Gegenwartskonsum zu verzichten, staatliche Eingriffe unbedingt geboten[366]. Die Diskussion erhält aber zusätzlich einen intergenerationellen Kontext: Gegenwartspräferenz ist aus diesem Blickwinkel nicht nur irrational, sondern kann auch unmoralisch sein[367]; der Staat wäre als eine Art Treuhänder zukünftiger Generationen gefordert[368], wenn individuelle und gesellschaftliche Zeitpräferenz voneinander abweichen[369].

2.2.3 Präferenzhierarchie

Eine staatliche Förderung des Gutes Bildung wäre auch dann kein Verstoß gegen die Nachfragepräferenzen, wenn man davon ausgeht, daß ein Individuum hinsichtlich eines Gutes unterschiedliche Präferenzen haben kann, die in eine Rangfolge gebracht werden können. Die bei einer Entscheidung unmittelbar wirksamen, geäußerten Präferenzen können von den sogenannten reflektierten und deshalb als höherwertig angesehenen Präferenzen abweichen. Da es im Interesse des Individuums liegt, daß seine höherwertigen Präferenzen entscheidungswirksam werden, könnte

---

sum des Gutes von den ursprünglichen Präferenzen abweichen; vgl. BASU 1975/76, S. 221ff. Hier handelt es sich allerdings um die bereits in B.III.2.1.1.2 diskutierte Nutzenunkenntnis.

365 Vgl. LÜDEKE 1992, S. 244.

366 Eine modelltheoretische Analyse der Rolle des Altruismus von Eltern gegenüber ihren Kindern für bildungspolitische Entscheidungen findet sich beispielsweise bei KAGANOVICH/ZILCHA 1999; siehe auch AUTUME/MICHEL 1994, S. 469f.

367 Vgl. HEAD 1966, S. 15.

368 Vgl. HEAD 1988, S. 24.

369 Vgl. WIDMAIER 1969, S. 172.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

eine zumindest teilweise Delegation von Entscheidungsbefugnissen an eine übergeordnete Instanz sinnvoll sein.

Ein bekanntes Beispiel eines solchen Selbst-Paternalismus stellt die Episode von Odysseus und den Sirenen aus der Odyssee dar: Odysseus will sich von den Sirenen nicht betören lassen (höherwertige, reflektierte Präferenzen) und läßt sich deshalb an den Mast seines Schiffes fesseln, weil er befürchtet, daß er ihrem Gesang durch reine Willenskraft nicht widerstehen kann (unmittelbar wirksame Präferenzen).[370] In die gleiche Richtung argumentiert auch RAWLS in seiner ‚Theorie der Gerechtigkeit' mit dem Bild des Schleiers des Unwissens[371]: Sein konstitutionenökonomischer Ansatz beruht auf der Frage, wie rationale Durchschnittsindividuen in einer gedachten Situation der Verfassungsgebung entscheiden würden.[372] Der Schleier des Unwissens, hinter dem die Verfassungsgrundsätze festgelegt werden, soll ausdrücken, daß kein Individuum vorher weiß, an welchem Platz der Gesellschaft es später stehen wird; so soll sichergestellt werden, daß die Vereinbarungen für die gesamte Breite der Gesellschaft tragbar sind. Übertragen auf die Idee einer Präferenzhierarchie würden sich die Individuen bei grundlegenden a-priori-Entscheidungen im Sinne ihrer höherwertigen, reflektierten Präferenzen entscheiden, was bedeuten könnte, daß bestimmte Entscheidungen an den Staat delegiert werden[373] und daß auch die Konsumentensouveränität in einzelnen Punkten an den Staat abgegeben wird[374].

Zwar wird dagegen eingewendet, daß auf diese Weise nur minimale Eingriffe des Staates legitimiert werden könnten – orientiert am Subsidiaritätsprinzip etwa eine staatliche Assekuranzfunkti-

---

370 Vgl. HEAD 1988, S. 15. Ähnliches drückt GOETHES Faust aus, wenn er klagt: „Zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust." Vgl. GOETHE 1986 (1887), Zeile 1112.

371 Vgl. RAWLS 1996, S. 29.

372 Vgl. TIETZEL/MÜLLER 1998a, S. 98.

373 Vgl. MACKSCHEIDT 1974, S. 240.

374 Vgl. HEAD 1969, S. 217.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

on[375] – jedoch gibt es auch eine ethische Dimension solcher Präferenzhierarchien[376], die in den schon von MUSGRAVE hervorgehobenen Bereich der Gemeinschaftsbedürfnisse[377] weist. Die Idee der Präferenzhierarchie läßt sich entsprechend durch die Geschichte der Philosophie verfolgen: Vom Begriff der *akrasia* bei ARISTOTELES über die Unterscheidung von Neigung und Vernunft bei KANT und den „impartial spectator" bei SMITH[378] führt die gedankliche Linie zu RAWLS und den Verfassungspräferenzen, die von den Handlungspräferenzen abweichen[379]. Übertragen in wirtschaftswissenschaftliche Begriffe wird derselbe Grundgedanke beispielsweise mit ‚choice vs. preferences' oder ‚utility vs. true welfare' beschrieben[380], oder in einer weiteren Abstufung als ‚overt/revealed preferences (ex ante) – true preferences (ex post) – real interest'[381] in Anlehnung an PIGOUs ‚desires – satisfactions – welfare'[382] Entsprechend wird auch die Existenz einer von der Konsumentensouveränität im herkömmlichen Sinne möglicherweise abweichenden Reflektierten Souveränität postuliert.[383] Die traditionelle Ethik spricht dabei klar für die Realisierung der reflektierten Präferenzen. Dies trifft um so mehr zu, wenn es sich bei den unmittelbar wirksamen Präferenzen nicht nur wie im Falle des Odysseus, oder, um ein zeitgemäßes Beispiel zu wählen, im Fall des Drogenkonsums, um eine vorübergehende Willensschwäche handelt. „The same strategies of pre-commitment and self-paternalism which may be justified in routine cases of weakness of will may similarly be viewed by the individual as a means of ensuring appropriate priority for his higher-order preferences or

375 Vgl. TIETZEL/MÜLLER 1998a, S. 102ff.

376 Vgl. PRIDDAT 1992, S. 246ff.

377 Vgl. MUSGRAVE 1987, S. 453.

378 Vgl. BRENNAN/LOMASKY 1983, S. 195.

379 Vgl. PRIDDAT 1992, S. 241f.

380 Vgl. BRENNAN/LOMASKY 1983, S. 184.

381 Vgl. HEAD 1988, S. 11.

382 Vgl. PIGOU 1949, S. 94ff.

383 Vgl. BRENNAN/LOMASKY 1983, S. 197.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

‚better self'."[384] Zwar merkt HEAD selbst an, dies sei sicher sehr kontrovers und widerspreche liberalen und demokratischen Werten, jedoch „the existence of a hierarchy of individual preference orderings, as posited by PIGOU, HARSANYI, SEN, RAWLS and others, in combination with the concept of ‚weakness of will' [...] clearly provides potentially a very broad individualist rationale in terms of otherwise apparently coercive policies."[385]

Da gerade der Bildungsprozeß präferenzändernd wirkt[386], ist Bildung als höherwertige Präferenz (oder meritorisches Gut) einzustufen, die staatlicher Unterstützung bedarf, wobei Bildung hier in erster Linie in ihrer Funktion als Konsumgut zu betrachten ist. Darüber hinaus ist es gerade für Bildungsentscheidungen wichtig, daß milieuspezifische Präferenzen[387] durch einen Schleier des Unwissens ausgeblendet werden, denn empirische Daten zur Bildungsbeteiligung verschiedener Schichten der Bevölkerung sprechen für einen Zusammenhang von sozialer Schicht und Bildungsinteresse[388]. Insbesondere Statistiken über die soziale Herkunft der Studierenden stützen die These eines schichtenspezifischen Desinteresses an akademischer Bildung.[389] Die unterschiedliche Studi-

---

384 HEAD 1988, S. 18.

385 HEAD 1988, S. 35.

386 Vgl. LÜDEKE 1985, S. 107.

387 Vgl. DAHRENDORF 1965, S. 67.

388 Dem wird z.T. entgegengehalten, dies sei kein Indiz für verzerrte Präferenzen, sondern vielmehr eine rationale Entscheidung: Durch die Vermittlung von Werten, Verhaltensweisen und Fertigkeiten im Elternhaus sei es beispielsweise für Jugendliche aus Arbeiterhaushalten im Sinne komparativer Vorteile durchaus ökonomisch sinnvoll, eine ähnliche Ausbildung anzustreben statt mit den dafür besser vorbereiteten Akademikerkindern um gute Schul- und Hochschulabschlüsse und entsprechende Arbeitsplätze zu konkurrieren; vgl. LITH 1991a, S. 114ff. Abgesehen davon, daß auf diese Weise wichtige Ressourcen in Form von nicht geförderten Begabungen in großem Ausmaß verschwendet werden könnten, erscheint diese Sichtweise allzu ökonomistisch. Siehe dazu weiter die Ausführungen zum Thema Chancengerechtigkeit in Abschnitt B.III.3.

389 In den letzten Jahren kamen die Studienanfänger in der Bundesrepublik Deutschland jeweils zu etwa 20 % aus Selbständigen- und Beamtenhaushalten, zu 40 % aus Angestelltenhaushalten und nur zu 15 % aus Arbeiterhaushalten, während Selbständige und Beamte jeweils unter 10 %, Angestellte etwa 50 % und Arbeiter

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

enbeteiligung verschiedener sozialer Schichten ist selbst unter den Bedingungen der Gebührenfreiheit des Studiums und der Hilfe zum Lebensunterhalt noch beobachtbar und läßt sich nicht auf rein finanzielle Aspekte zurückführen[390]. Hier spielen Begabungs- wie Sozialisationsunterschiede, auf die im Abschnitt B.III.3.2 noch ausführlich eingegangen wird, eine zentrale Rolle.

Folgt man der PRIDDATschen Einteilung der meritorischen Güter in meritorische Güter 1. Ordnung, deren Konsum staatlich verordnet werden sollte, und meritorische Güter 2. Ordnung, für die der Staat Optionen und Gebote als Konsumanreiz setzen sollte[391], so läßt sich Bildung jenseits einer elementaren Grundbildung, die ein meritorisches Gut 1. Ordnung darstellen könnte, wohl als meritorisches Gut 2. Ordnung klassifizieren.[392]

3. Verteilungsfunktion[393]: Chancengerechtigkeit als Ziel der Bildungspolitik

In Kapitel A.I. wurde bereits auf die unterschiedlichen Interpretationen des Gerechtigkeitsbegriffs eingegangen. Auch wenn dem Wettbewerb üblicherweise nur die Funktion der leistungsgerechten Verteilung zugewiesen wird, soll im Rahmen der hier vorgenommenen Analyse des Marktversagens im weiteren Sinne[394] die Perspektive auf das Ziel der Chancengerechtigkeit erweitert werden, das eine Schlüsselposition innerhalb der Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft einnimmt.

---

mehr als 30 % der Erwerbstätigen ausmachen. Vgl. DSW/HIS 1998, S. 103; STATISTISCHES BUNDESAMT 1998, S. 107.

390 Zu den möglichen Ursachen unterschiedlicher Bildungsbeteiligungsraten siehe ausführlich Abschnitt B.III.3.2.

391 Vgl. PRIDDAT 1992, S. 245.

392 Die Art der möglichen und gebotenen staatlichen Maßnahmen wird in Kapitel B.IV. diskutiert.

393 Bildung oder Humankapital kann neben Einkommen und Vermögen als eigenständige Zielgröße der Distributionspolitik angesehen werden; vgl. HELMES 1996, S. 133ff.

394 Siehe dazu die Einleitung zu Kapitel B.III.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Da ein funktionierender Marktmechanismus für eine leistungsgerechte Verteilung der Marktergebnisse an die Marktteilnehmer sorgt, wäre auch auf einem funktionierenden Bildungsmarkt grundsätzlich *Leistungsgerechtigkeit* zu erwarten, wenn durch ergänzende staatliche Maßnahmen die in den vorangehenden Abschnitten analysierten Fälle von allokativem Marktversagen vermieden werden können.[395] Ein staatlicher Schutz des Wettbewerbs ist grundsätzlich für jeden Markt geboten, da einem sich selbst überlassenen Wettbewerb immer die Tendenz zur Selbstzerstörung innewohnt[396]. Insbesondere muß sichergestellt werden, daß es auf einem Bildungsmarkt nicht zu einem Verkauf von Bildungszertifikaten ohne oder zumindest mit stark eingeschränkter tatsächliche(r) Bildungsaktivität kommt und so die Informationsasymmetrie zwischen den Bildungsnachfragern als späteren Qualifikationsanbietern und den jeweiligen Qualifikationsnachfragern (z.B. Arbeitgebern) zu Lasten einerseits der Qualifikationsnachfrager sowie andererseits der Qualifikationsanbieter mit regulär erworbenen Abschlüssen ausgenutzt wird. Der Marktmechanismus könnte sonst dazu führen, daß sich die qualitativ schlechteren Bildungsangebote durchsetzen,[397] es also zum schon angesprochenen Phänomen der adversen Selektion kommt, oder zumindest, daß sich neben dem Markt für „Markendiplome" ein solcher für „Billigdiplome" bildet, der von der Reputation der besseren Angebote zehrt[398]. Die Verwirklichung von Leistungsgerechtigkeit für die Anbieter im Hochschulbereich kann also grundsätzlich vom Marktmechanismus erwartet werden, erfordert aber eine staatliche Rahmensetzung.

Die Verwirklichung von *Bedarfsgerechtigkeit* kann in der Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft als Sicherstellung des kultu-

---

395 Neben der ökonomischen Definition von Leistungsgerechtigkeit wäre im Zusammenhang mit Bildung auch eine pädagogische Interpretation denkbar: Die den Bildungsnachfragern ausgestellten Zertifikate sollten möglichst genau die gezeigte intellektuelle Leistung widerspiegeln.

396 Vgl. ZOHLNHÖFER 1968, S. 16.

397 Vgl. MÄDING 1971, S. 563.

398 Vgl. BLANKART 1998, S. 22.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

rellen Existenzminimums für alle Individuen interpretiert werden.[399] Im Rahmen dieses kulturellen Existenzminimums könnte die Sicherstellung eines Mindestbildungsniveaus im Sinne eines „Bildungsexistenzminimums" als Bedarfsgerechtigkeit im Bildungsbereich definiert werden. Im Bildungsmarkt ist also grundsätzlich staatliche Unterstützung geboten, um die fehlende Kaufkraft sozial schwacher potentieller Bildungsnachfrager auszugleichen, wobei jedoch Hochschulbildung sicher nicht in den Bereich des von jedem Individuum zu erreichenden Mindestbildungsniveaus fällt.

3.1 Konkretisierung des Begriffs der Chancengerechtigkeit

Der Begriff ‚Chancengerechtigkeit' kann als eine mögliche Interpretation von ‚Chancengleichheit' angesehen werden.

Der Ursprung des Chancengleichheitsbegriffs liegt in der Aufklärung. Der Schulpolitiker CONDORCET stellte zur Zeit der Französischen Revolution die Forderung auf, Ziel des Bildungswesens müsse es sein, jedem Bürger die Chance zu geben, „seine berufliche Geschicklichkeit zu vervollkommnen, sich für gesellschaftliche Funktionen vorzubereiten, [...] den ganzen Umfang seiner Talente, die er von der Natur empfangen hat, zu entfalten und dadurch unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die politische Gleichheit [...] zu einer wirklichen zu machen"[400]. In dieser Forderung verbinden sich die Ideale von Freiheit und Gleichheit.[401] Auch im preußischen Landrecht von 1794 wird bereits die Beziehung zwischen dem Bildungswesen und der Verwirklichung von Chancengleichheit gesehen.[402]

Wie weit die staatlichen Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit gehen sollten, ist allerdings strittig. Als alternative

---

399 Vgl. ZOHLNHÖFER 1990c, S. 5.

400 CONDORCET, zitiert nach FRIEDEBURG 1994, S. 563.

401 Vgl. WURZWALLNER 1974, S. 444f.

402 Vgl. STRAUBHAAR 1996, S. 4f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Interpretationen eines Chancengleichheit anstrebenden Bildungswesens werden genannt:

- die gleiche Menge und Qualität an Bildung für jedes Individuum bereitzustellen,
- jedes Individuum entsprechend seiner Begabung zu fördern, um ihm die Entfaltung seiner persönlichen Anlagen zu ermöglichen, oder
- jedes Individuum so (unterschiedlich) lange zu fördern, bis ein einheitliches Bildungsniveau erreicht ist.[403]

Jedem Menschen exakt die gleiche Menge und Qualität an Bildung zukommen zu lassen (womöglich sogar aufzuzwingen), widerspricht dem Freiheitsziel und dürfte die Nutzung der persönlichen Potentiale eher behindern als fördern. Diese Interpretation findet entsprechend in einer demokratischen Gesellschaft auch keine Fürsprecher.

Die den beiden übrigen Interpretationen jeweils zugrundeliegenden Vorstellungen von Gerechtigkeit können mit Gleichbehandlung einerseits und Egalisierung andererseits bezeichnet werden. Gleichbehandlung als Gerechtigkeitsvorstellung bezieht sich primär auf den Modus der Verteilung von begehrten Objekten, Egalisierung dagegen auf das Resultat einer Verteilung[404], was durchaus Ungleichbehandlung implizieren kann[405].

In der Literatur findet sich deshalb der Begriff *‚Chancengleichheit'*, daneben aber auch die Begriffe *‚Chancengerechtigkeit'* und *‚Chancenausgleich'*. ‚Chancengleichheit' kann als Oberbegriff angesehen werden, während ‚Chancengerechtigkeit' und ‚Chancenausgleich' die beiden grundsätzlich zu unterscheidenden Interpretationen dieses Oberbegriffs als Gleichbehandlung einerseits und Egalisierung andererseits wiedergeben.[406] Diese Interpretatio-

403 Vgl. BLAUG 1970, S. 116.

404 Vgl. HERWIG 1984, S. 79ff.

405 Vgl. KOLLER 1995, S. 53.

406 Vgl. TURNER 2000, S. 34.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

nen des Chancengleichheitsbegriffs bilden die Grundlage der Kontroverse zwischen den liberalen[407] bildungspolitischen Konzeptionen und den sogenannten radikal- oder fundamentaldemokratischen, die man auch als sozialistisch bezeichnen könnte; diese wird im folgenden näher beleuchtet.

Wenn Chancengleichheit als Verbindung der Ideale Freiheit und Gleichheit anzusehen ist, dann erfolgt in einer liberalen Interpretation einerseits und einer fundamentaldemokratischen Interpretation andererseits jeweils eine stärkere Akzentuierung eines der Elemente, hier der Freiheit, dort der Gleichheit. Dahinter stehen unterschiedliche Menschen- und Gesellschaftsbilder.[408]

Die liberale Position betont die Freiheit und Entfaltung des Individuums. Neben dem Recht auf Gleichheit steht das Recht auf Differenz.[409] In fundamentaldemokratischer Sicht gibt es dagegen grundsätzlich keine naturgegebenen Unterschiede zwischen den Menschen.[410] Die Menschen sind zunächst gleich, Unterschiede entwickeln sich erst durch die Gesellschaft. Sehr plakativ wird dieser Gegensatz in den Schlagworten von den „Genetikern" und den „Milieudeterministen"[411]. Entsprechend wird das liberale *gleiche Recht auf Bildung* fundamentaldemokratisch umgedeutet zu einem *Recht auf gleiche Bildung*.[412]

Der gleiche grundlegende Unterschied wird schon in den Interpretationen des Begriffs ‚Chance', der zunächst nur einen möglichen Fall oder eine statistische Wahrscheinlichkeit bezeichnet,

---

407 Zum Teil werden diese Konzeptionen auch als konservativ (d.h. wertekonservativ) bezeichnet; m.E. ist die Bezeichnung liberal aber treffender, da die Freiheit und Selbstverwirklichung des Individuums im Mittelpunkt dieser Auffassungen steht.

408 Vgl. WURZWALLNER 1974, S. 446f.

409 Vgl. FRIEDEBURG 1994, S. 565.

410 Vgl. LÖWISCH 1984, S. 304.

411 Vgl. KULLMER 1989 (1967), S. 286f. Unter einem Milieu versteht man „eine Gesamtheit von Gegebenheiten [...], die auf das Verhalten und auf die Lebensweise einer bestimmten Gruppe von Menschen prägend einwirkt"; HRADIL 1994, S. 98.

412 Vgl. LÖWISCH 1984, S. 303.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

deutlich: Im Wettbewerb um gesellschaftliche Positionen[413] genügt es nach liberaler Auffassung, faire Wettbewerbsregeln und gleiche *Startchancen* für alle zu schaffen[414], so daß jeder die Möglichkeit hat, seine persönliche Leistungsfähigkeit und Leistungswilligkeit unter Beweis zu stellen. Dagegen sind nach fundamentaldemokratischer Ansicht die individuellen (z.B. milieubedingten) Voraussetzungen so ungleich, daß es nicht genügt, gleiche Startbedingungen zu gewährleisten, sondern daß darüber hinaus jeder auch die gleiche Chance haben soll, ein gegebenes Ziel zu erreichen. Statt Wettbewerbsgleichheit unter Ungleichen wird die Gleichheit von *Weg- und Zielchancen* angestrebt.[415] „Der Blick hat sich verlagert von der gemeinsamen Startlinie auf die gemeinsam zu erreichende Ziellinie."[416] Für den Bereich der Hochschulen geht die Idee einer „wiedergutmachenden Egalisierung" so weit, eine bevorzugte Zulassung anderweitig Benachteiligter zum Studium zu fordern.[417]

Hinter der Forderung gleicher Startchancen und Wettbewerbsbedingungen steht dagegen das Bestreben, jedem Individuum gerecht zu werden.[418] Unterschiedliche Interessen, Motivationen und Fähigkeiten sollen Berücksichtigung finden, indem durch vielfältige Lernangebote eine individuelle Gestaltung des Bildungswegs ermöglicht wird.[419] Das heißt auch, daß sich durch eine individuell optimale Förderung gegebene Differenzen vergrößern können.[420] Die liberale Position wendet sich jedoch gegen Egalisierungsbestrebungen.[421] Das bedeutet nicht den Verzicht auf eine aktive Bildungspolitik: Zur Gleichheit der Startchancen gehört für

---

413 Vgl. KLAFKI 1993, S. 221f.

414 Vgl. MAIER 1972, S. 47.

415 Vgl. KUHN/WILBERT 1979, S. 33; KLAUER 1977, S. 189.

416 HECKHAUSEN 1975, S. 116.

417 Vgl. HUSÉN 1978, S. 116f.

418 Vgl. HEITGER 1988, S. 56.

419 Vgl. FRIEDEBURG 1994, S. 566.

420 Vgl. BURRUP et al. 1996, S. 8; HECKHAUSEN 1975, S. 121.

421 Vgl. GENSCHER 1984, S. 283.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

DAHRENDORF eben auch der Abbau von Bildungsbarrieren, damit die formal gewährten Chancen tatsächlich material genutzt werden können.[422] Dies drückt sich in der Formel vom ‚Bürgerrecht auf Bildung' aus, die allerdings auch als Ausdruck eines anspruchsrechtlichen Denkens kritisiert wird, wenn sie Bildung als einklagbares Recht begreift und sowohl die damit verbundenen eigenen Anstrengungen als auch die Sozialnatur der Bildung vernachlässigt.[423] DAHRENDORF wird vorgeworfen, sein ‚Bürgerrecht auf Bildung' sei mit Chancengerechtigkeit gerade nicht vereinbar, da diejenigen, die a priori schon die besten Voraussetzungen mitbringen, auch noch die weitestgehende Förderung erhalten. Der DAHRENDORFsche Chancengerechtigkeitsbegriff geht jedoch durchaus mit den die Soziale Marktwirtschaft prägenden Gerechtigkeitsvorstellungen konform[424], denn Chancengerechtigkeit bedeutet nicht Nivellierung[425], sondern die Möglichkeit für jeden, sich in bestmöglicher Weise in den Prozeß gesellschaftlichen Wirtschaftens einzubringen und damit seinen Teil zu größtmöglichem Wohlstand für alle beizutragen[426]. Neben Selbstverwirklichung als anthropologisch-pädagogischer Kategorie[427] steht der gesamtgesellschaftliche Vorteil, wenn durch Ausschöpfung individueller Potentiale der Wohlstand aller gefördert wird.[428] Dies entspricht beispielsweise auch der RAWLSschen Gerechtigkeitsvorstellung, nach der es ausreicht, wenn Ämter und Positionen in der Gesellschaft mittels eines fairen Verfahrens grundsätzlich für alle erreichbar sind und dadurch auch diejenigen Vorteile haben, die diese Positionen tat-

---

422 Vgl. DAHRENDORF 1965, S. 23f. DAHRENDORF sieht dazu die Notwendigkeit, den Menschen aus sozialen Verpflichtungen und Verflechtungen herauszulösen, um ihm eine freie Entscheidung zu ermöglichen.

423 Vgl. MAIER 1972, S. 29.

424 Vgl. ZOHLNHÖFER 1990c, S. 9. Ganz im Gegensatz dazu LITH 1981a, S. 375.

425 Vgl. GERHARDT 1997, S. 18.

426 Vgl. SCHLECHT 1998a, S. 51; FRANKFURTER INSTITUT 1998, S. 5; ZOHLNHÖFER 1990a, S. 16.

427 Vgl. WURZWALLNER 1974, S. 451.

428 Vgl. ZDARZIL 1984, S. 125f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

sächlich nicht erreichen.[429] Die Eliten, die sich auf diese Weise herausbilden, sollen funktionale Eliten sein in dem Sinne, daß von ihnen besondere Leistungen im Dienste der Allgemeinheit zu erwarten sind[430].

Die liberale Position beruht auf der Anerkennung des Leistungsprinzips als Determinante der Statuszuweisung[431]. Die Verteilung von Einkommen oder begehrten Positionen nach individueller Leistung statt nach (z.B. adliger) Herkunft oder tradierten Vorrechten wird auch von Kritikern des Leistungsprinzips als gesellschaftlicher Fortschritt angesehen.[432] Die sich aus einer leistungsgerechten Verteilung ergebenden Ungleichheiten werden als gerechtfertigt betrachtet[433], sofern Chancengerechtigkeit im Leistungsprozeß gewährleistet ist.[434] Das Leistungsprinzip setzt also – wenn es legitim sein soll – Chancengerechtigkeit voraus und muß durch Chancengerechtigkeit relativiert werden.[435] Gleichzeitig basiert auch umgekehrt die Möglichkeit der Chancengerechtigkeit auf der Geltung des Leistungsprinzips[436], denn Aufstiegsmobilität und die Überwindung von Beschränkungen der sozialen Herkunft sind erst durch die Anwendung des Leistungsprinzips denkbar[437]. Darauf beruht die breite gesellschaftliche Akzeptanz des Leistungsprinzips.[438]

---

429 Vgl. RAWLS 1996, S. 105; BAUSCH 1993, S. 112; STREBE 1995, S. 57.

430 Vgl. GENSCHER 1984, S. 285; BRESS 1980, S. 67.

431 Vgl. RICHARDSON 1995, S. 51.

432 Vgl. KLAFKI 1993, S. 213.

433 Vgl. ZABECK 1972, S. 93.

434 HEID lehnt im Gegensatz dazu sowohl den Begriff ‚Chancengleichheit' als auch den Begriff ‚Chancengerechtigkeit' als tatsächliche Ungleichheit verschleiernd ab; vgl. HEID 1988.

435 Vgl. HECKHAUSEN 1975, S. 104; GÄFGEN 1990, S. 34.

436 Vgl. HECKHAUSEN 1975, S. 137.

437 Vgl. MAIER 1972, S. 47; HECKHAUSEN 1975, S. 109.

438 Vgl. PIOCH/VOBRUBA 1995, S. 148.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die skizzierten Auffassungen von Chancengleichheit lassen sich recht gut mit den differenzierteren Begriffen Chancenausgleich und Chancengerechtigkeit charakterisieren: auf fundamentaldemokratischer Seite das Hauptziel, die als gesellschaftlich bedingt angesehenen unterschiedlichen Voraussetzungen auszugleichen, auf liberaler Seite die Priorität, jedem Individuum gerecht zu werden.[439] Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit die Chancengleichheitsforderung in Bezug auf das Bildungswesen in ihrer der Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft entsprechenden grundsätzlich liberalen Interpretation als Chancengerechtigkeit verstanden. Ziel des Bildungswesens insgesamt und damit auch Ziel der Hochschulpolitik sollte es sein, die Entfaltung der jeweiligen individuellen Potentiale zu fördern.

Dabei erscheint die Festlegung eines Mindestniveaus an Bildung, das jedes Mitglied einer Gesellschaft durch ein individuelles Maß an Förderung erreichen sollte[440], grundsätzlich sinnvoll. Allerdings sollte zum einen dieses Mindestniveau nicht zu hoch angesetzt werden, damit es tatsächlich von einem Großteil der Individuen verwirklicht werden kann; zum anderen sollte die staatliche Förderung nicht bei diesem Mindestniveau haltmachen, sondern entsprechend Begabten die weitere Entfaltung ihres Potentials ermöglichen. Die Hochschulbildung fällt dabei sicher nicht mehr in den Bereich des von jedem zu erreichenden Mindeststandards, sondern in den Bereich der Förderung individueller Begabungen. Zielvorstellung sollte sein, den Zugang zu Hochschulbildung in erster Linie von der persönlichen Eignung abhängig zu machen. Allein mangelnde Kaufkraft darf geeignete Nachfrager nicht von der Hochschulbildung ausschließen.

---

439 Vgl. DEUTSCHER PHILOLOGENVERBAND 1989, passim; KUHN/WILBERT 1979, S. 36. Zum Teil werden die Auffassungen von Chancengleichheit auch noch feiner differenziert, etwa in eine liberalistische (DAHRENDORF), eine moralisch-kritizistische (HENTIG), eine biologisch-sozialtechnologische (NUNNER-WINKLER) und eine emanzipatorische (BLANKERTZ) Interpretation; diese Auffassungen lassen sich aber jeweils unter eine der beiden Grundpositionen subsumieren; vgl. LÖWISCH 1984, S. 308ff.

440 Vgl. HECKHAUSEN 1975, S. 124f, der dies als ‚Sockelchancen' bezeichnet.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Letztlich ist jedoch nicht eine möglichst repräsentative Bildungsbeteiligung aller sozialen Schichten das Ziel einer chancengerechten Bildungspolitik, sondern die Schaffung gleicher Möglichkeiten für alle Individuen zur Entfaltung unterschiedlicher Wünsche, Lebensformen und Ziele[441]. Bildung ist zwar ein wichtiger, aber dennoch nur *ein* Faktor, der für die Entwicklung der individuellen Lebenslage eine Rolle spielt[442]. Die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit in einer Gesellschaft kann deshalb nicht allein dem Bildungswesen aufgebürdet werden[443], sondern erfordert die Einbettung der Bildungspolitik in eine ebenfalls der Chancengerechtigkeit verpflichtete umfassendere Gesellschaftspolitik[444].

Es ist deshalb zu fragen, wie Chancengerechtigkeit im Hochschulbereich definiert und der Zielerreichungsgrad gemessen werden kann. Chancen*ausgleich* könnte als statistische Unabhängigkeit von sozialer Herkunft und erreichtem Bildungsabschluß definiert werden.[445] Die Forderung, die soziale Herkunft dürfe bei der Statuszuweisung überhaupt keine Rolle spielen, beruht jedoch auf einer unrealistischen Gesellschaftsvorstellung[446], wenn postuliert

---

441 Vgl. ROTHE 1981, S. 89.

442 Vgl. SOMMER 1984a, S. 288f.

443 Vgl. MATTERN 1979, S. 137; MILLER 1978, S. 174; JENCKS 1973. Es wird sogar die Ansicht vertreten, gerade das Bildungssystem sei von Beharrungsvermögen geprägt und folge daher eher gesellschaftlichen Entwicklungen, als daß es sie auslöse; vgl. HÖDL/ZEGELIN 1999, S. 97.

444 Vgl. ROTHE 1981, S. 299ff.

445 Vgl. MÜLLER/MAYER 1976, S. 25. Die OECD sieht darin die oberste Stufe einer dreiteiligen Operationalisierung von Chancengleichheit:
„a) gleicher *Bildungszugang* nach Erfüllung der Schulpflicht für alle Jugendlichen mit als gleichwertig angesehenen Fähigkeiten – unabhängig von Geschlecht, Nationalität, Wohnort, sozialer Schicht oder anderen irrelevanten Kriterien;
b) gleiche *Beteiligungsquoten* im Bildungswesen nach Erfüllung der Schulpflicht für Schüler aus allen sozialen Schichten;
c) gleiche Chancen für Jugendliche aus allen Schichten, eine akademische Befähigung zu erwerben, also die tatsächliche Bildungsbeteiligung *aller sozialen Schichten* – die strengste Definition von allen" (Hervorhebung im Original)
OECD: Weltproblem Chancengleichheit (1967), S. 15; zitiert nach PAPADOPOULOS 1996, S. 125.

446 Vgl. MESSER/SOMMER 1984, S. 83; HUSÉN 1976, S. 410.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

wird, jeder Mensch müsse mit gleicher Wahrscheinlichkeit einen beliebigen Bildungsabschluß erreichen können. Wenn Begabung und Interessen für die Bildungslaufbahn keine Rolle spielen dürften, wäre die Statuszuweisung letztlich rein zufallsbedingt.[447] Chancen*gerechtigkeit* beinhaltet auch die Berücksichtigung der individuellen (z.T. auch sozialspezifischen) Lebensplanung. Davon zu trennen sind soziale Barrieren im Bildungswesen; diese sollten identifiziert und nach Möglichkeit beseitigt werden[448].

Bei der Diagnose solcher Unterschiede stellt sich die Frage nach dem geeigneten Schichtungskriterium. Im allgemeinen wird die recht grobe Unterteilung der sozialrechtlichen Berufseinstufung des Vaters verwendet[449], also die Kategorien ‚Arbeiter', ‚Angestellter', ‚Beamter', ‚Selbständiger', ‚Sonstige'.[450] An dieser Abstufung lassen sich diverse Kritikpunkte anbringen, von denen hier nur einige zentrale genannt werden sollen:

- Die genannten Kategorien – mit Ausnahme der Kategorie ‚Arbeiter'[451] – sind in sich nicht homogen.[452] Der Sozialstatus etwa von Beamten im einfachen und im höheren Dienst unterscheidet sich erheblich.
- Die berufliche Stellung der Mutter wird i.d.R. vernachlässigt[453], obwohl der Einfluß der Mutter auf die Erziehung der Kinder dem des Vaters mindestens entspricht, ihn oft sogar übertrifft.
- Die Bildungsabschlüsse der Eltern, also das kulturelle Kapital[454] in der Terminologie der Reproduktionstheorie, können

447 Vgl. LÜDEKE 1992, S. 235; KLAUER 1977, S. 193.

448 Vgl. MEULEMANN 1985a, S. 104 und 281.

449 Vgl. BUSCH 1978, S. 33.

450 Vgl. etwa BMBF 1998b.

451 Vgl. DSW/HIS 1998, S. 75.

452 Vgl. BOLTE/HRADIL 1988, S. 159.

453 Vgl. BOLTE/HRADIL 1988, S. 159.

454 Der Begriff wurde von dem französischen Soziologen BOURDIEU geprägt. Vgl. BOURDIEU 1983.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

für die Erziehung einen höheren Stellenwert als die berufliche Stellung besitzen[455].

Um überhaupt empirische Aussagen zur Chancengerechtigkeit verschiedener Systeme der Hochschulfinanzierung machen zu können, muß allerdings auf diese mängelbehafteten Schichtungskriterien zurückgegriffen werden, da das vorhandene Datenmaterial zumindest für längere Zeitreihen bisher keine differenziertere Betrachtung erlaubt[456].

Ursachen für sozialspezifisch unterschiedliche Bildungsbeteiligung (insbesondere Studienbeteiligung) könnten einerseits in unterschiedlicher Kapitalausstattung (im weitesten Sinne) der jeweiligen Familien liegen:

- „genetisches Kapital" (Begabung, Anlagen),
- kulturelles Kapital, wie es sich insbesondere in hohen Bildungsabschlüssen der Eltern ausdrückt,
- materielles Kapital in Form von Einkommen und Vermögen der Familie.

Auf der anderen Seite kann auch die Gestaltung des Bildungssystems Chancengerechtigkeit fördern oder behindern.

3.2 Ursachen für Bildungsungleichheiten

3.2.1 „Genetisches Kapital"

Sozialspezifisch unterschiedliche Bildungsbeteiligungen könnten durch Begabungsunterschiede hervorgerufen sein und wären dann kein Anzeichen für mangelnde Chancengerechtigkeit.

Die vermögenspsychologische Denkweise, wonach das Leistungspotential einer Person durch natürliche Veranlagung sowohl

---

455 Vgl. KÖHLER 1992, S. 122ff. Dies wird auch als „Echo-Effekt" oder „Bumerang-Effekt" der elterlichen Bildung bezeichnet; vgl. HELBERGER/PALAMIDIS 1992, S. 39ff.

456 Vgl. DSW/HIS 1998, S. 72.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

in der Ausrichtung auf einzelne Gebiete (als Sonderbegabung im Gegensatz zur Allgemeinbegabung im Sinne von Intelligenz) als auch in der Höhe völlig determiniert sei, kann aber als überholt gelten[457]. Der Begriff ‚Begabung' selbst ist nicht klar definiert, da darunter das Ergebnis genetischer Mechanik und Kombinatorik genauso verstanden werden kann wie eine allgemeine und berufliche Leistungsfähigkeit.[458] Statt dessen könnte der Begriff ‚Lernfähigkeit'[459] Verwendung finden oder auch ‚Leistungsdisposition', die mehrere Komponenten umfaßt:

- intellektuelle Befähigung und Ausstattung,
- Aktivierbarkeit und Ansprechbarkeit für geistige Inhalte und Betätigungen,
- mentale Haltungen und Interessen für bestimmte Inhalte geistiger Art.[460]

Auf die so definierte Begabung eines Menschen üben eine ganze Reihe von Faktoren Einflüsse aus: einerseits biogenetische und entwicklungspsychologische Faktoren der Anlage, andererseits Faktoren des sozialen Umfeldes wie Anregung durch das Elternhaus (speziell in sprachlicher Hinsicht) oder die Einstellung der Eltern zu Bildung[461]. Die hypothetische Kausalkette Anlage – Begabung – Bildungserfolg – Bildungsabschluß[462] wird also bereits auf der ersten Stufe durch Umfeldfaktoren mit beeinflußt.

Im allgemeinen wird die Ansicht vertreten, daß die Breite der individuellen Entfaltungsmöglichkeiten im wesentlichen durch die Anlagen vorgegeben, die Ausprägung und Entwicklung derselben aber durch das soziale Umfeld bedingt ist.[463] Da bisher jedoch

457 Vgl. MÜHLE 1976, S. 69ff.

458 Vgl. ROTH, H. 1976, S. 19ff.

459 Vgl. ROTH, H. 1976, S. 22.

460 Vgl. GOTTSCHALDT 1976, S. 135.

461 Vgl. ROTH, H. 1976, S. 20.

462 Vgl. SCHNEIDER 1966a, S. 33.

463 Vgl. SAUER 1984, S. 312; GOTTSCHALDT 1976, S. 134.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

keine ursächlichen Gene etwa für Intelligenz identifiziert werden konnten, bleibt die Frage des relativen Gewichts von Anlage- und Umfeldfaktoren, die bereits am Ende des 18. Jahrhunderts von SCHLEIERMACHER thematisiert wurde[464], weiter offen und wird vor allem nach wie vor stark unterschiedlich gesehen[465]. Ein biogenetisch geprägter Begabungsbegriff findet sich häufig in strukturkonservativen bildungspolitischen Konzepten[466]. Der anlagebedingte Anteil der Begabung wird teilweise auf 80 bis 90 % geschätzt[467], teilweise aber wird bei Gewichtungen von 33 bis 50 %[468] schon argumentiert, der Einfluß des Genotyps werde eher überschätzt[469].

Als „Königsweg der human-psychologischen Erbforschung“[470] gilt die Zwillingsforschung[471], die beispielsweise ergeben hat, daß die Leistungsunterschiede bei zweieiigen Zwillingen durchgängig doppelt so groß sind wie bei eineiigen Zwillingen[472]. Die gemessene Intelligenz von getrennt aufgewachsenen Zwillingspaaren hat sich als relativ stabil gegen Umfeldeinflüsse erwiesen[473], beginnt allerdings auch abzuweichen, wenn im jeweiligen sozialen Umfeld nicht mehr vergleichbare kulturelle Grundtatbestände vorhanden sind[474]. Zwillingsforscher haben auch die These aufgestellt, Kinder würden in früher Kindheit eher von ihrem Umfeld beeinflußt (pas-

---

464 Vgl. KLAFKI 1990.

465 Vgl. KLAFKI 1993, S. 218.

466 Vgl. NOLL 1999, S. 20ff; GOTTSCHALDT 1976, S. 129.

467 Vgl. ROTHE 1981, S. 139; MADDISON 1978, S. 4f; MÜHLE 1976, S. 82.

468 Vgl. JENCKS 1973, S. 161.

469 Vgl. SEITZ 1990, S. 15.

470 MÜHLE 1976, S. 79.

471 Es existieren z.B. Untersuchungen, die mit Hilfe von Regressionsanalysen den Versuch machen, die Rendite von Humankapitalinvestitionen in begabungs-, erziehungs- und bildungsbedingte Bestandteile zu zerlegen; vgl. ASHENFELTER/KRUEGER 1994; MILLER/MULVEY/MARTIN 1995; ASHENFELTER/ROUSE 1998.

472 Vgl. GOTTSCHALDT 1976, S. 132.

473 Vgl. ROTH, H. 1976, S. 25.

474 Vgl. AEBLI 1976, S. 172f. Hinzuweisen ist hier auf die Probleme der Operationalisierung und Messung von Intelligenz.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

siver Genotyp), später als Jugendliche und Erwachsene dagegen mehr von ihrer genetischen Ausstattung geprägt (aktiver Genotyp).[475] Die Zwillingsforschung kann jedoch nur Hinweise auf die relative Gewichtung von Anlage- und Umfeldfaktoren für die Begabung liefern[476], aber keine Aussagen über prozentuale Anteile machen[477], und bleibt damit in ihrer Aussagekraft begrenzt[478]. Eine klare Trennung von Anlage- und Umfeldfaktoren ist auch aufgrund ihrer denkbaren Wechselwirkung kaum möglich: „Ein intelligenteres Kind [beeinflußt] durch die Art seiner Aktionen und Reaktionen die Aufmerksamkeit und das Verhalten der Eltern und Mitmenschen anders und entlockt auch seiner dinglichen Umwelt einen höheren Anregungsgehalt."[479]

Interessant ist schließlich noch die Frage, ob zwischen den Anlagen eines Menschen und seiner sozialen Herkunft eine Korrelation besteht. Zumindest für die Intelligenz (also eine schon teilweise umfeldbeeinflußte Eigenschaft) behauptet HECKHAUSEN einen solchen Zusammenhang in Form von signifikant verschiedenen Mittelwerten der Intelligenz einzelner Sozialschichten, allerdings mit sich überlappenden Verteilungen dieser Variablen über die Schichten.[480] Damit ist also nicht gesagt, daß das Hineingeborenwerden in eine soziale Schicht die Intelligenz determiniert: Die Streuung innerhalb der Schichten ist erheblich und die Stabilität des Zusammenhangs von Schichtzugehörigkeit und gemessener Intelligenz ist auch darauf zurückzuführen, daß gerade die soziale Mobilität zu Aufstiegsprozessen intelligenter Menschen in höhere Schichten und Abstiegsprozessen weniger intelligenter Menschen in niedrigere Schichten führt.[481]

---

475 Vgl. KREPPNER 1991, S. 330.

476 Vgl. GOTTSCHALDT 1976, S. 133.

477 Vgl. RITTER/ENGEL 1976, S. 102.

478 Vgl. BERTRAM 1981, S. 116; ROTHE 1981, S. 142; MÜHLE 1976, S. 79ff.

479 ROTHE 1981, S. 140f.

480 Vgl. HECKHAUSEN 1975, S. 129.

481 Vgl. HECKHAUSEN 1975, S. 130f; ROTHE 1981, S. 148ff.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

3.2.2 Kulturelles Kapital

Dem kulturellen Kapital der Familie, insbesondere in Form der Bildungsabschlüsse der Eltern, wird eine herausragende Bedeutung für die sozialspezifisch unterschiedliche Bildungsbeteiligung zugeschrieben.[482]

Zum kulturellen Kapital werden zum einen die in der Familie vorhandenen Informationen über Institutionen und Laufbahnen des Bildungswesens gezählt. Das Fehlen solcher Informationen macht sich beispielsweise in einer „Distanz und Fremdheit von Arbeitereltern gegenüber Universität und Studium“[483] bemerkbar. Kulturelles Kapital umfaßt zum anderen aber auch die Bildungsaffinität, also die Einstellung zur Bildung als solcher.[484] Bildungswilligkeit als grundsätzlich positive Einstellung einer Bevölkerungsschicht zu Bildung kann von lockerem Bildungsinteresse über Bildungsbereitschaft bis zu einer ausgeprägten Bildungsgesinnung reichen.[485] Die Bildungsaffinität der Eltern ist für die Bildungschancen der Kinder unmittelbar relevant[486], weil richtungsweisende Bildungsentscheidungen zunächst von den Eltern – unter mehr oder weniger starker Berücksichtigung der Wünsche der Kinder – getroffen werden und als Teil der Lebensplanung der Eltern angesehen werden müssen[487]. Unterschiedliche Arten der Wertschätzung von Bildung können in einer personal-differenzierenden gegenüber einer sozial-differenzierenden Bildungseinstellung gesehen werden: Während in der Mittelschicht Bildung eher als persönliches Charaktermerkmal verstanden wird – also Bildung auch als Kon-

---

482 Vgl. KÖHLER 1992; DSW/HIS 1998, S. 66ff.

483 BARGEL et al. 1987, S. 198.

484 Vgl. BAUR 1972, S. 296.

485 Vgl. ARNOLD 1976, S. 373.

486 Vgl. HUSÉN 1978, S. 124; GEHMACHER 1966, S. 60.

487 Vgl. MEULEMANN 1985a, S. 13.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

sumgut[488] – wird Bildung von der Unterschicht tendenziell als sozial trennendes Kennzeichen von Gruppen angesehen[489].

Die Einstellung zu Bildung wird erheblich von der persönlichen Motivation zum sozialen Aufstieg beeinflußt. Arbeiter sehen in der Bildung jedoch seltener ein geeignetes Instrument des sozialen Aufstiegs als andere Bevölkerungsgruppen[490], was als Ausdruck einer resignierteren Einstellung zur Zukunft interpretiert werden kann[491]. Bildungsaspirationen sind insbesondere von früheren Aufstiegs- oder Abstiegserfahrungen in der Biographie abhängig: Ein erfolgter Aufstieg der Eltern führt tendenziell zu niedrigeren Bildungsaspirationen für die Kinder, ein Abstieg zu höheren Aspirationen[492]. „Die soziale Herkunft der Familie beeinflußt ihre soziale Zukunft."[493] Die am Arbeitsplatz erlebte Autonomie wirkt sich ebenso auf die Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder aus[494] wie die eigenen Bildungserfahrungen[495]. Beispielsweise kann auch der Wunsch auftreten, den Kindern eine Ausbildung zu ermöglichen, die den Eltern selbst verwehrt blieb[496]. Insgesamt läßt sich in der Unterschicht eher eine Orientierung auf berufliche Verwertbarkeit der Bildung feststellen[497], die gleichzeitig Distanz

488 Vgl. RODAX 1989, S. 314.

489 Vgl. SCHULENBERG et al. 1979, S. 232.

490 Vgl. PIOCH/VOBRUBA 1995, S. 153.

491 Vgl. BOURDIEU et al. 1981, S. 23.

492 Dies ist durch das Nachwirken der früheren sozialen Position, respektive durch den Versuch, einen erfolgten Abstieg in der nächsten Generation wettzumachen, zu erklären; vgl. MEULEMANN 1985b, S. 74.

493 MEULEMANN 1985a, S. 135.

494 Vgl. FAUSER 1985, S. 178ff.

495 Vgl. ARNOLD 1976, S. 360; MARBACH 1985, S. 113.

496 Vgl. SCHNEIDER 1966b, S. 133.

497 Vgl. DSW/HIS 1998, S. 295; BÖTTCHER/HOLTAPPELS/RÖSNER 1988, S. 147.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

schafft von nicht verwertungsorientierter Bildung[498], wie sie dem humanistischen Bildungsideal entspricht[499].

Der mit einer bestimmten Bildungslaufbahn der Kinder verbundene Aufwand ist für eine Familie der Unterschicht schwieriger zu leisten als für eine Familie in höherer sozialer Position.[500] „Reaching a given educational level or a given status means being exposed to costs and benefits that are going to differ according to social background."[501] Darüber hinaus ist bei Unterschichteltern ein mangelndes pädagogisches Selbstbewußtsein zu konstatieren[502]: Während die Bildungsaspirationen von sozial bessergestellten Eltern nahezu unabhängig vom Leistungsurteil der Schule sind[503] und das Anstreben einer höheren Schullaufbahn als selbstverständlich gilt, sehen sich Unterschichteltern in einem Begründungszwang für gehobene Bildungswünsche[504].

Für die Entscheidung über die Aufnahme eines Studiums sind zwar weniger die Einstellungen und Aspirationen der Eltern als vielmehr die des erwachsenen Kindes relevant. Das kulturelle Kapital einer Familie ist jedoch ein wesentlicher Faktor der familialen Sozialisation. Diese vollzieht sich sowohl durch direkte Erziehungsprozesse als auch durch die Vorbildfunktion der Familie und die elterliche Lenkungsfunktion im außerfamilialen Kontext[505]. Die Bedeutung der familialen Sozialisation für die Bildungs-„Karriere" eines Menschen ergibt sich aus den damit ver-

---

498 Vgl. dazu empirisch MEULEMANN 1991.

499 Vgl. BOLDER 1987, S. 263.

500 Vgl. MEULEMANN 1983, S. 118.

501 BOUDON, zitiert nach DITTON 1992, S. 18. Allerdings findet sich in der Literatur auch die Argumentation, für potentielle Studierende aus höheren sozialen Schichten seien die Opportunitätskosten eines Studiums höher, weil sich ihnen auch ohne Studium bessere Verdienstmöglichkeiten bieten; vgl. BENNETT/GLENNERSTER/NEVISON 1992, S. 139.

502 Vgl. RODAX/SPITZ 1978, S. 44; STEGMANN 1985, S. 196.

503 Vgl. HERBERT/SOMMER 1984, S. 49; BARGEL et al. 1987, S. 195.

504 Vgl. ROTHE 1981, S. 189; KERSTAN 2000b, S. 75.

505 Vgl. RODAX/SPITZ 1978, S. 71ff.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

bundenen günstigen oder weniger günstigen Start- und Durchhaltebedingungen für den Sozialisationsprozeß in Bildungsinstitutionen.[506] Schichtspezifische Sozialisationsunterschiede entstehen dadurch, daß sich die durch Lebens- und insbesondere auch Arbeitserfahrungen geprägten Wertvorstellungen und Normen der Eltern in deren Erziehungszielen[507] und -praktiken[508] ausdrücken und so die kognitive Entwicklung[509] und den Aufbau der Leistungsmotivation[510] bei den Kindern beeinflussen.[511]

---

506 Vgl. HURRELMANN 1985, S. 56.

507 *Erziehungsziele* eines induktiven (und damit eher mittelschichttypischen) Erziehungsstils sind beispielsweise Selbständigkeit, Selbstkontrolle, Eigeninitiative, Wißbegierde, Kreativität und Unabhängigkeit vom Urteil anderer, dagegen setzt ein restriktiver (tendenziell unterschichttypischer) Erziehungsstil Ziele wie Gehorsam, Ordnung, Disziplin, Konformität. Vgl. MOLLENHAUER 1976, S. 280; HURRELMANN 1973a, S. 32; FREI 1986, S. 88ff.

508 Typischerweise angewendete *Erziehungspraktiken* eines induktiven Erziehungsstil sind Unterstützung, Toleranz, großzügiges Kontrollverhalten, Argumentation/Bereitschaft zu Gesprächen, hohe Erwartungen, eher psychologische Sanktionen (Gewissensappell, Drohung mit Liebesentzug), Sanktionierung der Handlungs*absichten* des Kindes, Zuwendung nach Erfolg, neutrale Reaktion auf Mißerfolg; ein restriktiver Erziehungsstil ist dagegen gekennzeichnet durch Autorität, Intoleranz, Kontrolle, Befehle ohne Begründung, auch körperliche Züchtigung, Sanktionierung der Handlungs*ergebnisse* des Kindes, Bestrafung für Mißerfolge. Vgl. GOTTSCHALCH et al. 1971, S. 96ff; SEITZ 1990, S. 30ff.

509 Für die *kognitive Entwicklung* ist es zentral, daß dem Kind „Möglichkeiten der differenzierten und selbständigen Erfahrung und Erprobung im Umgang mit Dingen und Menschen geboten werden" (KLAFKI 1993, S. 241). Ein kulturelles Milieu, das etwa durch Zugang zu Literatur, Theater-, Konzert- und Museumsbesuche gekennzeichnet ist, bietet vielfältige Anregungen für solche Erfahrungen und wird eher in der Ober- und Mittelschicht zu finden sein; vgl. WIPPLER 1987, S. 227. Wichtiger für die kognitive Entwicklung ist aber, daß die Eltern dem Kind die Strukturierung seiner Umwelt einerseits durch differenzierte verbale Erläuterungen erleichtern und ihm andererseits Freiraum für selbständige Entscheidungen gewähren; vgl. GOTTSCHALCH et al. 1971, S. 101.

510 *Leistungsmotivation* läßt sich definieren als „das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in allen jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann" (HECKHAUSEN 1976, S. 194f). Es handelt sich also um eine intrinsische Motivation, die sich entweder als Orientierung auf Erfolg oder als Furcht vor Mißerfolg äußern kann; vgl. HECKHAUSEN 1976, S. 195. Fleiß, Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer sind wichtige Faktoren für den Erfolg in Bildungsinstitutionen und können teilweise auch Fähigkeitsmängel kompensieren; vgl. ROTHE 1981, S. 176.

511 Vgl. GEISSLER 1996, S. 267.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Während der Mittelschicht eine zukunftsorientierte, individualistische und aktivistische Grundeinstellung zugeschrieben wird, gelten Unterschichteltern eher als gegenwartsbezogen, familistisch und passiv[512]. Der Überzeugung, bestimmenden Einfluß auf das eigene Lebensschicksal nehmen zu können, steht die Anpassung an gegebene Verhältnisse gegenüber.[513]

Hervorgehoben wird außerdem, daß die Zukunftsorientierung der Mittelschicht auch die Fähigkeit zum Verzichtverhalten beinhaltet, während in der Unterschicht wenig Anregung zum Aufschub unmittelbarer Bedürfnisse zugunsten später erfüllbarer Erwartungen besteht[514]. Auch die in Abschnitt B.III.2.2.2 diskutierte Gegenwartspräferenz könnte also schichtenspezifisch sein.[515]

Bei der Entscheidung über die Aufnahme eines Studiums macht sich beispielsweise die stärkere Risikoaversion von niedrigeren sozialen Statusgruppen[516] dadurch bemerkbar, daß sich Jugendliche aus diesen Gruppen bei ursprünglich vergleichbar hohen Bildungsaspirationen wie Jugendliche aus höheren Statusgruppen durch ungünstige Arbeitsmarktprognosen schneller vom Studium abschrecken lassen[517]. Diese höhere Risikoaversion ist plausibel, da vom Betrag her identische Einkommensschwankungen je nach Einkommen und Vermögen der Familie in der Ausgangslage unterschiedlich stark ins Gewicht fallen.[518]

---

512 Vgl. MOLLENHAUER 1976, S. 280.

513 Vgl. KLAFKI 1993, S. 242f.

514 Vgl. MOLLENHAUER 1976, S. 272; KLAFKI 1993, S. 243; BÖTTCHER/HOLTAPPELS/RÖSNER 1988, S. 146.

515 Vgl. DOHMEN 1999b, S. 101.

516 Vgl. FÄRBER 2000, S. 169.

517 Vgl. BARGEL et al. 1987, S. 196; BARGEL 1985, S. 237f.

518 Die schichtenspezifische Risikoaversion läßt sich auch damit belegen, daß Ersparnisse von Haushalten mit geringem Einkommen überdurchschnittlich oft in Sparguthaben und unterdurchschnittlich oft in risikoreicheren Anlageformen wie Aktien angelegt sind. Vgl. MICHAELOWA/MICHAELOWA 1995a, S. 254.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Wenn die Ausstattung des Elternhauses mit kulturellem Kapital, und hier insbesondere die Bildungsabschlüsse der Eltern[519], die wesentliche Ursache für die sozialspezifisch unterschiedliche Studienbeteiligung darstellt[520], dann ließe sich daraus zunächst schlußfolgern, daß der Staat zu mehr Chancengerechtigkeit im Hochschulbereich kaum etwas beitragen kann. Die Verantwortung für die Erziehung der Kinder liegt in erster Linie bei den Eltern, wie es einer demokratischen, dem Freiheitsziel verpflichteten Gesellschaft auch angemessen ist. Tatsächlich erfolgt die wesentliche Weichenstellung für die Bildungslaufbahn eines Kindes häufig schon durch die Schullaufbahnentscheidung beim Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Um die Bildungsbeteiligung unterschiedlicher sozialer Schichten einander anzunähern, muß also wesentlich früher angesetzt werden als beim Eintritt in die Hochschulen, da bereits vorher mehrere Bildungsschwellen zu überschreiten sind (siehe Abbildung 5). Allerdings ist fraglich, ob der Staat fehlendes kulturelles Kapital im Elternhaus überhaupt ersetzen kann.

Als Ergebnis läßt sich somit festhalten, daß die in Abschnitt B.III.2. diskutierten Probleme von Unkenntnis und Unsicherheit einerseits sowie Präferenzverzerrungen andererseits im Lichte des Chancengerechtigkeitsziels zusätzlich an Bedeutung gewinnen: Wenn man annehmen kann, daß sowohl die Einstellung zu Bildung als auch die Risiko- und Zeitpräferenz schichtenspezifisch[521] sind, wirken sich die genannten Marktversagensfälle auf sozial unterschiedliche potentielle Bildungsnachfragergruppen verschieden stark aus. So ist etwa die als Risikominderungsstrategie anzusehende Tendenz zur Doppelqualifikation – Lehre plus Studium – eher in bildungsfernen Schichten feststellbar.[522] Organisation und Finanzierung des Hochschulbereichs sollten so gestaltet sein, daß

519 Vgl. ARAI 1995, S. 136ff, der eine ganze Reihe empirischer Studien zitiert.

520 Vgl. FUCHS 1976, S. 119.

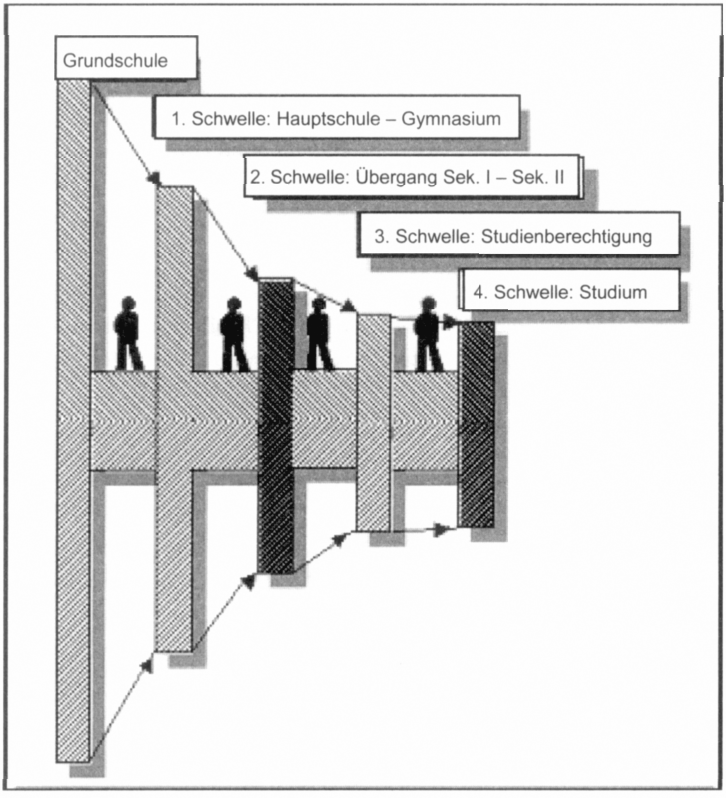
521 Vgl. zu schichtspezifischen Präferenzen beispielsweise GROSS 1995; ECKAUS 1970, S. 92; sowie WIGGER/WEIZSÄCKER 1999, S. 19.

522 Vgl. DOHMEN 1999b, S. 115.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Ungleichheiten aufgrund unterschiedlichen kulturellen Kapitals dadurch zumindest nicht verstärkt werden und tendenziell eine Gegensteuerung erfolgt.

Abbildung 5: Bildungsschwellen



Quelle: DSW/HIS 1998, S. 56.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

3.2.3 Materielles Kapital

Ein rein marktwirtschaftlich organisiertes Bildungswesen würde Bildungsmöglichkeiten ausschließlich an die mit entsprechender Kaufkraft ausgestatteten Nachfrager verteilen.[523] Potentielle Bildungsnachfrager (oder deren Familie), die die jeweiligen Kosten nicht aus vorhandenem Einkommen oder Vermögen aufbringen könnten, würden von Bildung ausgeschlossen oder müßten zumindest unter stark erschwerten Bedingungen Bildungsprozesse absolvieren, da sie gleichzeitig einer Erwerbsarbeit zur Finanzierung des Bildungsgutes sowie ihres Lebensunterhalts nachgehen müßten.[524] Dies ist mit dem Ziel der Chancengerechtigkeit unvereinbar[525] und würde darüber hinaus dem Verfassungsgebot der Sozialstaatlichkeit zuwiderlaufen[526]. Der staatliche Handlungsbedarf wird damit unmittelbar deutlich[527].

Allerdings ist dabei zwischen Bildung als Konsumgut und Bildung als Investitionsgut zu differenzieren. Um Bildung als Investitionsgut für alle geeigneten potentiellen Nachfrager zugänglich zu machen, genügt es grundsätzlich, die Funktionsfähigkeit des Kreditmarktes für Humankapitalinvestitionen durch staatliche Maßnahmen herzustellen[528] (siehe Abschnitt B.III.1.4) und darüber hinaus die schichtenspezifische Risikoaversion[529] der Bildungsnachfrager angemessen zu berücksichtigen. Auf diese Weise sollte es möglich sein, jedem hinreichend begabten Studierwilligen die tatsächlich notwendigen finanziellen Ressourcen – also die gesamten direkten Bildungskosten zuzüglich der Kosten des Lebensunterhalts – zugänglich zu machen.

---

523 Vgl. BARHAM et al. 1995.

524 Vgl. MICHAELOWA/MICHAELOWA 1995a, S. 254.

525 Vgl. FUCHS 1976, S. 67.

526 Vgl. HAUG 2000, S. 9.

527 So etwa der U.S.-Supreme Court: „Such an opportunity [...] is a right which must be made available to all on equal terms."; zitiert nach SCHULTZ 1972, S. S20.

528 Vgl. FRIEDMAN 1974 (1955), S. 205; HANSEN 1972, S. S268.

529 Vgl. STRAUBHAAR 1996, S. 33 und 45; ECKAUS 1970, S. 94; BLAUG 1970, S. 298.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Auch Bildung als Konsumgut kann in ihrer Funktion als die individuelle Lebensgestaltung wesentlich beeinflussender Faktor[530] als relevant für das Ziel der Chancengerechtigkeit angesehen werden. Da das Konsumgut Bildung jedoch keine nennenswerten monetären Erträge erzeugt, genügt der Zugang zur Kreditfinanzierung in diesem Fall nicht. Anknüpfend an die Diskussion der Meritorik in Abschnitt B.III.2.2 ist zu diesem Zweck vielmehr eine staatliche Finanzierung(sbeteiligung) notwendig[531]. „Finanzielle Anreize haben die Funktion, Gründe, die zu einer unerwünscht geringen Bildungsbeteiligung geführt haben, in ihren Auswirkungen auf die Bildungsentscheidungen zu kompensieren."[532]

Zur Förderung von Chancengerechtigkeit in materieller Hinsicht ist es weiterhin sinnvoll, auch den differenzierten individuellen Begabungen und Interessen Rechnung zu tragen, indem verschiedene Arten von Bildung grundsätzlich finanziell gleich behandelt werden, beispielsweise Studium und höhere berufliche Bildung wie Meisterkurse[533].

3.2.4 Organisation des Bildungswesens

Auch die Organisation des Bildungswesens sollte dem Postulat der Chancengerechtigkeit entsprechen:

- Regionale Chancengerechtigkeit erfordert ein flächendeckendes Bildungsangebot.[534]
- Die optimale Entfaltung persönlicher Potentiale ist nur möglich durch ein hinreichend differenziertes Angebot an Bildungsmöglichkeiten.

---

530 Vgl. WIDMAIER 1969, S. 168; WEIZSÄCKER 1971a, S. 539; BERG 1974, S. 212.

531 Vgl. SCHULTZ 1972, S. S24.

532 LÜDEKE 1985, S. 113.

533 Vgl. ALEWELL 1995a, S. 172; ENQUETE-KOMMISSION 1990, S. 5.

534 Vgl. KORTE 1984, S. 186. Dies läßt sich ableiten aus der verfassungsrechtlichen Forderung des Art. 72 II GG nach Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

- In ihrer zeitlichen Dimension setzt Chancengerechtigkeit die Durchlässigkeit des Bildungssystems voraus.
- Prozessuale Chancengerechtigkeit wird gefördert durch die sorgfältige Begleitung und Beratung des Bildungsnachfragers bei der Entscheidung und der Realisierung seiner Bildungsabsichten.
- Chancengerechtigkeit könnte auch durch eine bewußte soziale Durchmischung in den Bildungsinstitutionen sowie durch eine möglichst milieuneutrale Gestaltung der Bildungsinhalte und -methoden gefördert werden.

Die Bereitstellung eines *flächendeckenden Bildungsangebots* kann zunächst dem Markt überlassen werden. Allerdings ist es denkbar, daß in dünn besiedelten Regionen aufgrund von Unteilbarkeiten bei der Bildungsproduktion in einzelnen Stufen des Bildungssystems kein wettbewerbliches Bildungsangebot zustande kommt. In diesem Fall müßte der Staat für eine Ergänzung des Angebots sorgen.

Diese Argumentation dürfte jedoch hauptsächlich für den Schulbereich zutreffen, da es Minderjährigen nicht zugemutet werden kann, extrem weite Wege zur nächsten Bildungsinstitution in Kauf zu nehmen oder getrennt von den Eltern zu leben. Da sich das Angebot der Hochschulen an Erwachsene richtet, ist ein Ortswechsel aus Bildungsgründen ebenso wie aus beruflichen Gründen durchaus zumutbar. Ein staatliches Bildungsangebot im Hochschulbereich kann deshalb mit diesem Argument nicht gerechtfertigt werden.

Die *Differenzierung des Bildungsangebots* nach den Bedürfnissen und Präferenzen der Nachfrager ist gerade eine Leistung, die vom Markt erwartet wird. Dabei ist sowohl an die fachliche Differenzierung als auch an eine Differenzierung im Niveau der Bildungsabschlüsse zu denken. Sollte aufgrund von Unteilbarkeiten bei investiv aufwendigen Fächern ein Angebot über den Markt nicht zustande kommen, könnte eine Ergänzung des Angebots

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

durch den Staat sinnvoll sein.[535] Ein zusätzliches staatliches Angebot könnte darüber hinaus den Wettbewerb fördern, wenn sich nur wenige oder im Extremfall ein privater Anbieter findet.[536] Eine weitere staatliche Aufgabe könnte darin gesehen werden, auch bei einem sehr differenzierten Angebot die Markttransparenz aufrechtzuerhalten und für eine Zertifizierung der Bildungsangebote zu sorgen.

Durchlässigkeit des Bildungssystems insgesamt ist eine Voraussetzung dafür, daß Chancengerechtigkeit auch in zeitlicher Hinsicht gewährleistet ist[537]: Einmal getroffene Bildungsentscheidungen sollten nicht zwingend den ganzen weiteren Lebensweg eines Individuums bestimmen, auch an späteren Punkten des Lebensverlaufs sollten noch zusätzliche Bildungsaktivitäten oder auch Umorientierungen möglich sein[538]. Hinsichtlich eines entsprechenden Bildungsangebots kann grundsätzlich auf den Markt vertraut werden. Durchlässigkeit setzt allerdings Regelungen über die Vergleichbarkeit und Anerkennung von Abschlüssen voraus, also eine Art erweiterte Markttransparenz. Staatliche Maßnahmen sollten deshalb über die Bereitstellung von Informationen für die Bildungsnachfrager und die Sicherstellung der Qualität von Bildungsangeboten hinaus auch für die Strukturierung des Bildungswesens[539] und die Klassifizierung einzelner Bildungsangebote innerhalb dieser Struktur sorgen.

Unter *prozessualer Chancengerechtigkeit* ist zu verstehen, daß der Einstieg sowie der Verlauf des Bildungsprozesses für alle Bildungsnachfrager unter vergleichbaren Bedingungen möglich sein sollte. Unter Berücksichtigung des in Abschnitt B.III.3.2.2 näher definierten, schichtspezifisch unterschiedlichen kulturellen

---

535 Vgl. HERBERGER 1998, S. 127.

536 Vgl. LITH 1998a, S. 301.

537 Vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, S. 38; ROTH, H. 1976, S. 55; LAMMERT 1994a, S. 36.

538 Vgl. HUSÉN 1978, S. 140; OECD-SEKRETARIAT 1978, S. 184; LEMPERT 1971, S. 69; GASS 1969, S. 220.

539 Vgl. LITH 1985, S. 104.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Kapitals der Familien könnten Bildungsnachfrager aus sogenannten bildungsfernen Schichten einen erhöhten Bedarf an Beratung hinsichtlich ihrer Bildungsentscheidungen haben. Zwar hätten die Bildungsanbieter in einem Bildungsmarkt ein Eigeninteresse daran, potentielle Nachfrager über ihr eigenes Angebot ausführlich zu informieren, die Vorteilhaftigkeit zu verdeutlichen und auch bei Schwierigkeiten innerhalb des Bildungsprozesses[540] Hilfestellung zu bieten. Die Einrichtung einer neutralen Beratungsstelle zu grundlegenden individuellen Bildungsfragen ist jedoch vom Markt eher nicht zu erwarten und könnte als staatliche Aufgabe gesehen werden[541].

Schließlich könnte die möglichst *schichtneutrale Gestaltung der Bildungsinstitutionen*[542] beispielsweise hinsichtlich Teilnehmerkreis, Bildungsinhalten und -methoden (wie Bewertungsmaßstäbe und Selektionsmechanismen) als vorteilhaft angesehen werden. Andernfalls könnten Nachfrager aus bildungsfernen Schichten vor erhöhte soziokulturelle Anpassungserfordernisse gestellt sein[543], wenn sie sich im privaten Umfeld und in der Bildungsinstitution divergierenden sozialen Erwartungen gegenübersehen[544]. Eine gezielte soziale Durchmischung im Sinne eines expliziten Verbots sozial selektierender Bildungsinstitutionen ist im Bereich der Schule durchaus vertretbar.[545] Im tertiären Sektor – d.h. im Hochschulbereich – liegt es dagegen im Interesse der Bildungsinstitutionen selbst, die Teilnehmer primär nach Eignung für den jeweili-

---

540 Vgl. KRUSE/KNIGGE-ILLNER 1996, S. 14.

541 Vgl. WEIZSÄCKER 1971a, S. 548f. Einen eher ungewöhnlichen Standpunkt in dieser Hinsicht vertritt MATZ: Die Betreuung der Studierenden sei zwar grundsätzlich notwendig, solle sich aber in klaren Grenzen halten, da sonst die Ausbildung von „Führungsqualifikationen" wie Selbständigkeit, Beharrlichkeit und die Fähigkeit zur Selbstmotivation behindert werde; vgl. MATZ 1996, S. 403.

542 So wird das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland beispielsweise als „Institution der etablierten Kultur" (OEVERMANN 1974, S. 540) kritisiert, mit vorwiegend intelligenzzentrierten, den Kulturnormen des Bildungsbürgertums entsprechenden Bildungsinhalten; vgl. ROTHE 1981, S. 225ff; KLAFKI 1993, S. 219.

543 Vgl. HURRELMANN 1985, S. 59f; BÖTTCHER 1991, S. 151.

544 Vgl. HURRELMANN 1973b, S. 153; SEITZ 1990, S. 40.

545 Vgl. LITH 1998a, S. 302.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

gen Bildungsgang auszuwählen[546]. Die Vorgabe schichtneutraler Bildungsinhalte und -methoden sollte durch die nachfragegerechte Differenzierung des Angebots auf einem Bildungsmarkt überflüssig werden. Im übrigen ist hier daran zu erinnern, daß Chancengerechtigkeit in der Konzeption des Sozialen Marktwirtschaft gerade auch als individualisierte Gerechtigkeit verstanden werden sollte, der mit Gleichmacherei am allerwenigsten gedient ist[547]. Die Entfaltung der individuellen Potentiale ist am besten möglich, wenn sich auf dem Markt – gerade im Hochschulbereich – auch jeweils spezielle Institutionen zur Förderung dieser Potentiale herausbilden können. Auch hier ist die zu erwartende Dynamik eines wettbewerblich organisierten Hochschulwesens zu betonen.

4. Zwischenfazit: Staatlicher Handlungsbedarf

Nachdem der „Katalog" der Fälle möglichen Marktversagens abgearbeitet ist, sind die Analyseergebnisse wie folgt zusammenzufassen:

- Hochschulbildung ist kein öffentliches Gut; lediglich in Teilbereichen kann unterhalb einer Kapazitätsgrenze Nicht-Rivalität im Konsum auftreten (Clubgut).
- Hochschulbildung erzeugt nicht unerhebliche externe Effekte *im Konsum*, wobei je nach Studiengang eher produktivitätssteigernde oder eher atmosphärische Effekte die größere Rolle spielen. Es ist davon auszugehen, daß von Studierenden mit überdurchschnittlichen Studienleistungen auch höhere externe Effekte ausgehen.
- Externe Effekte *in der Produktion* von Hochschulbildung entstehen einerseits durch die Rolle der Studierenden als Inputfaktor (auch hier insbesondere durch überdurchschnittlich leistungsfähige Studierende); andererseits sind der Hochschul-

546 Vgl. NERLOVE 1972, S. S212.

547 Vgl. KLAUER 1977, S. 198.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

lehre durch die Kuppelproduktion mit der Forschung auch die externen Effekte der Forschung teilweise zuzurechnen.

- Hochschulen müssen eine mindestoptimale Betriebsgröße erreichen, um effizient sein zu können. Synergieeffekte lassen das gemeinsame Angebot zumindest verwandter Fächer sinnvoll erscheinen. Die Errichtung einer Universität im klassischen Sinn erfordert erhebliche Investitionen.
- Der private Kapitalmarkt versagt bei der Bereitstellung von Darlehen für Humankapitalinvestitionen, wenn potentielle Darlehensnehmer nicht zusätzliche Sicherheiten beibringen können.
- Die Charakteristika von Bildung als Erfahrungsgut bewirken, daß Informationsasymmetrien hinsichtlich der Qualität von Bildungsangeboten zu moralischem Risiko und adverser Selektion im Bildungsmarkt führen können.
- Aus den präferenzändernden Eigenschaften der Bildung kann sich eine Ex-ante-Unterschätzung ihres Nutzens ergeben.
- Die Unsicherheit einerseits über den Bildungserfolg, andererseits über die Erträge der Humankapitalinvestition kann bei risikoaversen Nachfragern zu einer Unterinvestition in Bildung führen, zumal der Versicherungsmarkt bei der Abdeckung dieser Risiken versagt.
- Nicht-rationales Verhalten bei Bildungsentscheidungen kann insbesondere das Problem der Risikoaversion verschärfen.
- Hohe individuelle Gegenwartspräferenzen können zu unerwünschten intergenerationellen Verteilungseffekten führen.
- Im Sinne einer Präferenzhierarchie kann Bildung als höherwertige Präferenz angesehen werden, deren Bereitstellung zumindest in ihrer Eigenschaft als Konsumgut staatlicher Unterstützung bedarf, wenn es zu einer effizienten Versorgung kommen soll.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

- Die Gewährleistung von Leistungsgerechtigkeit auf dem Bildungsmarkt erfordert, daß die Spielregeln des Marktes nicht den Marktteilnehmern überlassen bleiben.
- Chancengerechtigkeit, verstanden als individueller Anspruch auf die Entfaltung persönlicher Potentiale, kann durch den Bildungsmarkt allein nicht hergestellt werden.

Bei der folgenden Betrachtung staatlicher Handlungsalternativen sollte allerdings zusätzlich berücksichtigt werden, daß die Feststellung eines Marktversagens allein lediglich eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung für die Angemessenheit staatlicher Eingriffe darstellt: Grundsätzlich ist auch mit Staatsversagen zu rechnen[548], und zwar einerseits durch mit staatlichen Eingriffen verbundene Wohlfahrtseinbußen im Sinne der Excess-burden-Problematik (Staatsversagen erster Art nach LÜDEKE), andererseits durch Reibungsverluste im politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozeß (Staatsversagen zweiter Art nach LÜDEKE)[549]. Eingriffe zur Korrektur von Marktversagen sind nur dann sinnvoll, wenn einigermaßen sichergestellt ist, daß diese tatsächlich zu einer besseren Erfüllung der Wettbewerbsfunktionen führen, die nicht durch die Kosten des Staatsversagens (über-)kompensiert wird[550], und daß die Dosierung des Staatseingriffs das Postulat der Verhältnismäßigkeit nicht verletzt[551].

IV. Alternativen staatlichen Handelns

1. Überblick

Aus den diskutierten Besonderheiten des Gutes Hochschulbildung wurde abgeleitet, daß ein völlig dem Markt überlassenes Hochschulsystem allein den skizzierten Anliegen und Zielvorstel-

548 Vgl. HÄUSER 1983, S. 25; LITH 1983b, S. 16.

549 Vgl. TIMMERMANN 1994, S. 158; LÜDEKE 1985.

550 Vgl. LÜDEKE 1985, S. 59.

551 Vgl. RICHTER 1999, S. 40.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

lungen der Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft nicht gerecht wird und deshalb politischer Handlungsbedarf besteht.

Wenn nun im folgenden grundsätzliche Handlungsalternativen des Staates betrachtet werden[552], soll dabei jeweils im Blickfeld bleiben, daß die Marktsteuerung lediglich ergänzt, aber nicht durch staatliches Handeln ersetzt werden soll. Es soll geprüft werden, welche staatlichen Maßnahmen – Methoden im Sinne der wirtschaftspolitischen Konzeption – notwendig sind und sich am besten eignen, für die volle Funktions- und Leistungsfähigkeit des Hochschulbildungsmarktes – auch im Sinne der erweiterten Zielsetzungen des Leitbildes der Sozialen Marktwirtschaft – zu sorgen. Wichtig ist dabei, daß die Maßnahmen möglichst ursachenadäquat an den Marktversagenstatbeständen ansetzen, die unerwünschte Effekte hervorrufen[553]. Als Nebenbedingung sollten die grundlegenden Gestaltungspostulate der Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft grundsätzlich immer bei der Auswahl der Instrumente Berücksichtigung finden: Marktkonformität der Maßnahmen sowie das Individual- und das Subsidiaritätsprinzip, in denen sich das für die Gestaltung aller Politikbereiche entscheidende Verhältnis von Individuum und Staat widerspiegelt, wie es für das individualistisch geprägte Leitbild der Sozialen Marktwirtschaft charakteristisch ist.

Wie jeder Markt benötigt auch der Bildungsmarkt eine allgemeine Rahmensetzung. Darüber hinaus hat die Analyse möglichen Marktversagens aufgrund der Besonderheiten des Gutes Bildung die Notwendigkeit spezifischer Regeln für die Anbieter auf dem Bildungsmarkt aufgezeigt. Zusätzlicher staatlicher Handlungsbedarf ergibt sich aus dem Marktversagen im weiteren Sinne, d.h. der Berücksichtigung von Verteilungsgesichtspunkten. Mögliche wirtschaftspolitische Maßnahmen zur Deckung dieses Handlungsbedarfs können in drei Bereichen angesiedelt sein:

---

552 Eine detaillierte Instrumentendiskussion erfolgt in Teil C.

553 Vgl. FERRIS 1991, S. 93; WELTBANK 1999, S. 61.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

- In erster Linie ist an ordnungspolitische Maßnahmen zu denken, die dazu dienen, das notwendige allgemeine sowie spezifische Regelwerk für den Bildungsmarkt bereitzustellen (Abschnitt B.IV.2.).
- Darüber hinaus erfordert insbesondere, aber nicht nur die Berücksichtigung distributiver Aspekte staatliche Maßnahmen im Bereich Bildungsfinanzierung (Abschnitt B.IV.3.).
- Schließlich ist zu fragen, ob der Staat darüber hinaus selbst als Anbieter auf dem Bildungsmarkt auftreten sollte, sei es als Anbieter von Bildungsgütern im engeren Sinne oder als Anbieter von „Komplementärgütern" (Abschnitt B.IV.4.).

2. Ordnungspolitik

Die Ordnungspolitik für den Bildungsmarkt ist ein wesentlicher Ansatzpunkt, um möglichem Marktversagen zu begegnen und auch den dem Markt übergeordneten Zielsetzungen wie Chancengerechtigkeit näherzukommen, ohne in den Marktmechanismus einzugreifen und so seine Funktionsweise zu stören.[554] Wenn der Markt zwar einige – wie in Kapitel B.II. dargestellt –, aber nicht alle gesellschaftspolitischen Ziele der Bildungspolitik erfüllen kann, dann liegt es in der Verantwortung des Staates, die Regeln für den Markt so zu gestalten, daß die Zielerreichung – auch unter ethischen Gesichtspunkten[555] – erhöht wird[556]. „Die Moral steckt in der Rahmenordnung."[557]

Eine staatliche Rahmensetzung muß als allererstes *Vertragsfreiheit* und den grundsätzlich freien Marktzutritt für Bildungsanbieter und -nachfrager institutionalisieren, um überhaupt Wettbewerb auf

---

554 Vgl. LITH 1985, S. 115.

555 Vgl. SCHLECHT 1998b, S. 37.

556 Diese institutionenökonomische Sichtweise wurde insbesondere von KARL HOMANN herausgearbeitet, siehe dazu beispielsweise HOMANN 1988. Vgl. BECK 1996, S. 126f.

557 EWERS 1995a, S. 24. Vgl. dazu auch DICHMANN 1994, S. 215f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

dem Bildungsmarkt und die freie Entfaltung der Persönlichkeit zu ermöglichen.[558] Für die Nachfrageseite ist diese allgemeine Rahmensetzung bereits ausreichend; auf der Angebotsseite sind weitere, zum Teil bereichsspezifische Regeln im Sinne von Kontroll- und Aufsichtsfunktionen des Staates notwendig.

Die Notwendigkeit der *Wettbewerbspolitik* für den Bildungsmarkt[559] ist auch ohne den analytischen Nachweis eines Marktversagens gegeben, denn es gehört zu den grundlegenden (ordo)liberalen Erkenntnissen, daß der dauerhafte Bestand eines funktionsfähigen Wettbewerbs des staatlichen Schutzes gegen seine immanenten Selbstzerstörungstendenzen bedarf[560]. Nur ein wirksamer Wettbewerb ist tatsächlich in der Lage, Marktleistungsgerechtigkeit für die Marktteilnehmer herzustellen.

Zwei Besonderheiten des Gutes Hochschulbildung verstärken das Erfordernis der Anwendung des wettbewerbspolitischen Instrumentariums auch auf den Hochschulbereich: Die Eigenschaft von Bildung als Erfahrungsgut führt zu einer Verringerung der Markttransparenz. Darüber hinaus könnten zumindest in Teilbereichen des tertiären Bildungsmarktes Unteilbarkeiten dazu führen, daß nur wenige Anbieter am Markt bestehen können. Die entstehende Marktstruktur eines (engen) Oligopols[561] wäre besonders anfällig für Wettbewerbsbeschränkungen; für exotische Fächer könnten sich sogar Monopole herausbilden[562]. Dieses Problem wird jedoch teilweise durch den im Hochschulbereich auch grenzüberschreitenden Wettbewerb der Anbieter entschärft.[563]

---

558 Vgl. LITH 1983b, S. 46.

559 Vgl. PHILIPP 2000, S. 72.

560 Vgl. ZOHLNHÖFER 1989, Sp. 978.

561 Vgl. FISCHER 1985, S. 536; FISCHER/BÖNIG 1988, S. 7.

562 Vgl. BLANKART 1998, S. 23; HEGELHEIMER 1981, S. 359 und 367.

563 Besonders die amerikanischen Hochschulen haben das internationale Geschäft mit Bildung bereits entdeckt und drängen auf den europäischen Markt; vgl. ETZOLD 2001, S. 31.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Eine Politik gegen Wettbewerbsbeschränkungen sollte vor allem ein Kartellverbot[564], eine Mißbrauchskontrolle sowie ein Verbot unlauteren Wettbewerbs[565] (etwa irreführender Werbung in Form von falschen Angaben über den Umfang des Lehrangebots, die Betreuungsrelationen oder die Berufschancen der Absolventen) umfassen. Es sind also im Bereich der Wettbewerbspolitik keine spezifischen Regeln für den Bildungsmarkt notwendig, sondern lediglich die Anwendung des allgemeinen wettbewerbspolitischen Instrumentariums auch auf den Bildungsmarkt.[566] Darüber hinaus könnten den Hochschulen Veröffentlichungspflichten auferlegt werden, etwa der Prüfungsstatistiken.[567]

Spezifische Regeln für den Bildungsmarkt sind vor allem zur Sicherstellung der Qualität des Bildungsangebotes im Sinne eines *Bildungs„verbraucher"schutzes* notwendig.

Staatliche Aufsicht und auch Einflußnahme auf Bildungsinhalte in Form von Mindestcurricula und Mindestqualitätsstandards[568], an die die Zulassung der Anbieter zum Markt (Akkreditierung) geknüpft wird[569], lassen sich im tertiären Bildungsbereich insbesondere mit den in Abschnitt B.III.2.1 diskutierten Informationsmängeln (Qualitäts- und Nutzenunkenntnis sowie Unsicherheit) begründen.[570] Die Komplexität von Gütern „may provide grounds for legislation to protect the consumer from incompetence, negligence and malpractice on the part of those who provide them"[571]. Um die Markttransparenz auch für die potentiellen Arbeitgeber von Bildungsnachfragern zu verbessern, sollte vor allem die Verleihung

---

564 Vgl. BLANKART 1998, S. 23.

565 Vgl. AEBI 1995, S. 235f.

566 In Deutschland sind das Gesetz gegen Wettbewerbsbeschränkungen (GWB) sowie das Gesetz gegen den unlauteren Wettbewerb (UWG) grundsätzlich auch auf die Universitäten anwendbar; vgl. ROLLMANN 1987, S. 125ff.

567 Vgl. BLOCK 1989, S. 158.

568 Vgl. BLANKART 1998, S. 21.

569 Vgl. WELTBANK 1999, S. 64.

570 Vgl. RAPOLD 1988, S. 103; NERLOVE 1972, S. S197.

571 CHARLES/WESTAWAY 1981, S. 77.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

von Abschlüssen und Titeln an einheitliche Mindestanforderungen geknüpft werden. Wie bereits in Abschnitt B.III.2.1.1.1.3 angesprochen, können solche Mindestanforderungen schon aus Gründen des Verbraucherschutzes hinsichtlich der von den Absolventen später zu erbringenden Dienstleistungen geboten sein. Darüber hinaus wären die Bildungsanbieter frei, etwa durch eine größere Breite oder Tiefe von Bildungsinhalten oder durch eine Variation der Vermittlungsmethoden die Qualität ihres Angebots über die Mindeststandards hinaus zu steigern und damit in Wettbewerb um Bildungsnachfrager zu treten.

Neben einer Erhöhung der Marktransparenz verbessert eine staatliche Rahmenordnung für das Hochschulsystem – im Sinne einer Klassifizierung und Systematisierung von Bildungsangeboten und -abschlüssen – auch die Durchlässigkeit des Systems und damit die Chancengerechtigkeit in ihrer zeitlichen Dimension.

Als ordnungspolitische Maßnahme mit hoher Eingriffsintensität ist grundsätzlich auch die Verpflichtung der Nachfrager zur *Abnahme einer Mindestmenge an Bildungsgütern* denkbar. Diese ließe sich mit Nutzenunkenntnis sowie dem meritorischen Charakter der Bildung – als Folge von Nicht-Rationalität, hoher Gegenwartspräferenz und Präferenzhierarchien – begründen. Ausgehend von der These verzerrter Präferenzen greift der Staat in die Entscheidungsfreiheit des Individuums ein. Da dies der Freiheit des Individuums und damit auch den Ordnungsprinzipien der Marktwirtschaft grundsätzlich entgegensteht, sollten derartige Eingriffe jedoch auf ein Minimum begrenzt werden, d.h. nur angewendet werden, wenn das angestrebte Ziel auf anderem Weg nicht zu erreichen ist. So dürfte beispielsweise die in der Bundesrepublik Deutschland je nach Bundesland 9- oder 10jährige Vollzeitschulpflicht aus dem meritorischen Charakter elementarer Schulbildung zu rechtfertigen sein[572] und insbesondere auch den Fall nichtwohlwollender Eltern abdecken; ein darüber hinaus gehender Abnahmezwang für Bildung wäre aber als zu weitreichende Bevor-

572 FRIEDMAN begründet die Schulpflicht dagegen mit den erheblichen externen Effekten elementarer Bildung; vgl. FRIEDMAN 1974 (1955), S. 181.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

mundung der Bildungsnachfrager anzusehen. Staatliche Eingriffe in den Hochschulbereich in Form eines Abnahmezwangs stehen also keinesfalls zur Diskussion.

3. Bildungsfinanzierung

Im Bereich der Bildungsfinanzierung kann es in erster Linie als staatliche Aufgabe angesehen werden, die individuelle Finanzierung von Bildungswünschen im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe durch solche Maßnahmen zu ermöglichen, die die Funktionsfähigkeit des Kapitalmarktes sicherstellen. Daneben ist aber auch zu fragen, in welchem Umfang eine Beteiligung der Allgemeinheit an den individuellen Bildungskosten gerechtfertigt ist, indem der Staat beispielsweise Bildungsanbieter subventioniert, Bildungsnachfrager durch zweckgebundene Transfers mit zusätzlicher Kaufkraft ausstattet oder auf Steuereinnahmen verzichtet[573].

In Abschnitt B.III.1.4 wurde begründet, daß die von Sachkapital abweichenden Besonderheiten von Humankapital zu einem Versagen des Kapitalmarktes für dessen Finanzierung führen. Zur effizienten Ausschöpfung des volkswirtschaftlichen Humankapitalpotentials sowie zur Gewährleistung von Chancengerechtigkeit ist es deshalb Aufgabe des Staates, für die Funktionsfähigkeit des Kreditmarktes für Humankapitalinvestitionen zu sorgen.

Dazu könnte der Staat entweder selbst *Bildungsdarlehen* an investitionswillige Bildungsnachfrager vergeben oder Maßnahmen ergreifen, die für private Kapitalgeber ähnliche Bedingungen schaffen wie bei Krediten für Sachinvestitionen. Letzteres erfordert die Übernahme einer Ausfallgarantie für Fälle, in denen der Kreditgeber vom Kreditnehmer die Rückzahlung des Darlehens nicht erreichen kann und eine Abdeckung durch eine Versicherung nicht möglich ist.

Der Fall des Todes oder der Erwerbsunfähigkeit des Darlehensnehmers und die damit verbundene Vernichtung des Humankapi-

---

573 Vgl. LÜDEKE 1985, S. 63.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

tals vor vollständiger Rückzahlung des Bildungsdarlehens ist durch den Abschluß einer privaten Versicherung abdeckbar. Wie die Analyse gezeigt hat, versagt der Versicherungsmarkt jedoch für die Fälle, in denen sich das erworbene Humankapital entweder als Fehlinvestition erweist, die sich nicht zur Erzielung von (Mehr)Einkommen eignet, oder der Humankapitalbesitzer sich schlicht weigert, seine erworbenen Kenntnisse auch in produktiver Weise zur Einkommenserzielung einzusetzen.

Das Subsidiaritätsprinzip würde grundsätzlich dafür sprechen, die Kreditvergabe privaten Geldgebern, wie beispielsweise Banken, zu überlassen und lediglich staatliche Ausfallbürgschaften bereitzustellen.[574]

Die empirisch feststellbare schichtspezifische Risikoaversion[575] könnte es jedoch erforderlich machen, auf die Gestaltung der Kreditkonditionen zusätzlichen Einfluß zu nehmen[576] oder auch die Darlehensvergabe in staatlicher Regie durchzuführen[577]. Auf diese Weise könnten Abschreckungseffekte bei Bildungsnachfragern aus sozial schwächeren Familien vermieden werden, um dem Ziel der Chancengerechtigkeit nicht nur formal, sondern auch material näherzukommen[578]. Hier ist beispielsweise an eine einkommensabhängige Kreditrückzahlung zu denken[579], die sinnvollerweise

---

574 Vgl. LITH 1985, S. 132.

575 Für eine solche höhere Risikoaversion sozial schwächerer Studierender spricht auch, daß förderungsberechtigte Studierende z.T. auf die Stellung eines BAföG-Antrages verzichten, weil sie keine Schulden machen wollen (vgl. DOHMEN 1996a, S. 153), und daß nach der zeitweisen Umstellung des BAföG auf Volldarlehen 1983 die vorher zunehmende Hochschulbildungsbeteiligung von Arbeiterkindern wieder sank (vgl. MICHAELOWA/MICHAELOWA 1995b, S. 418).

576 Vgl. COHN 1974, S. 9.

577 Vgl. NERLOVE 1972, S. S189 und S213.

578 Vgl. SCHMIDT, H. 1984, S. 167. Für den speziellen Fall von Entwicklungsländern mit lückenhaften öffentlichen Finanzsystemen empfehlen EISEMON und SALMI direkte Finanzierungszuschüsse an Stelle von Bildungsdarlehen, um die Bildungsbeteiligung unterer sozialer Schichten zu erhöhen; vgl. EISEMON/SALMI 1995.

579 Zur Ausgestaltung eines Darlehenssystems im Detail siehe Abschnitt C.I.2.2.4.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

mit der Steuerverwaltung verknüpft sein müßte. Dem Darlehensnehmer soll jedoch nicht jedes Risiko etwa einer Fehlinvestition abgenommen werden[580], denn dies würde wiederum falsche Anreize setzen.[581]

Über die Ermöglichung und Erleichterung der individuellen Bildungsfinanzierung hinaus läßt sich auch eine substantielle *Beteiligung der Allgemeinheit an den individuellen Bildungskosten* rechtfertigen.

Eine staatliche Vollfinanzierung des Bildungswesens ließe sich nur mit einer Klassifizierung von Bildung als öffentliches Gut begründen.[582] In Abschnitt B.III.1.1 wurde aber ausgeführt, daß es sich bei Bildungsgütern allenfalls partiell um Mischgüter mit einigen Zügen eines öffentlichen Gutes handelt. Die Grundlage für eine finanzielle Beteiligung des Staates ist aber in vier der oben diskutierten Besonderheiten des Gutes Bildung zu sehen.[583]

Die Existenz positiver externer Effekte[584] der Bildung bewirkt eine Allokationsverzerrung. Wenn der Bildungsnachfrager nicht

---

580 Vgl. WIGGER/WEIZSÄCKER 1998, S. 139 und 143.

581 Vgl. LITH/HEMMERT 1982, S. 230.

582 Vgl. LÜDEKE 1985, S. 72.

583 Dabei ist zu berücksichtigen, daß die staatliche Mittelaufbringung aus dem Steueraufkommen mit Zusatzlasten durch steuerliche Verzerrungswirkungen verbunden ist (vgl. CREEDY 1995, S. 5; LÜDEKE/BECKMANN 1998, S. 4), die gegen Effizienzgewinne durch den Beitrag zur Bildungsfinanzierung aufzurechnen wären (vgl. BOOTH/SNOWER 1996, S. 11; LÜDEKE 1985, S. 61ff).

584 Als *Methoden zur Internalisierung externer Effekte* kommen grundsätzlich moralische Appelle, staatliche Bereitstellung, Zusammenschluß von Verursacher und Betroffenem, Ge-/Verbote, Auflagen, Steuern/Subventionen, Verhandlungen, handelbare Zertifikate und Haftungsrecht in Frage (vgl. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 149; CANSIER 1972, S. 433). Beurteilungskriterien für die Eignung der Methoden sind die statische Effizienz (Wird das Ziel zu den geringstmöglichen Kosten erreicht?), die dynamische Effizienz (Wie sind die Anreizwirkungen?) und die Treffsicherheit oder Effektivität (Wird das Internalisierungsziel punktgenau erreicht?); dazu sind die Verteilungswirkungen zu berücksichtigen. (vgl. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 112f)
Moralische Appelle an die Allgemeinheit, die Studierenden zu subventionieren, sind wenig erfolgversprechend, also nicht effektiv, außerdem auch nicht effizient, denn Spenden an die Universitäten – die einzig denkbare Lösung – zielen auf den Bildungsanbieter statt auf den Bildungsnachfrager als eigentlichen Verursacher der

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

den gesamten Nutzen der von ihm erworbenen Bildung internalisieren kann[585], sollten ihm auch nicht die gesamten Kosten aufgebürdet werden.[586] Die Gesellschaft als Ganzes sollte als Nutznießer der produktivitätssteigernden und atmosphärischen Effekte mittels Finanzierung aus dem allgemeinen Steueraufkommen einen Teil der Kosten übernehmen.[587] Da eine auch nur annähernde Quantifizierung dieser Effekte kaum möglich erscheint, kann die prozentuale Höhe der staatlichen Finanzierungsbeteiligung zum Ausgleich externer Effekte der Bildung[588] nur im politischen Willens-

---

Externalitäten. Staatliche Bereitstellung schießt über das Ziel hinaus, denn sie ist lediglich bei öffentlichen Gütern die angemessene Lösung. Ein Zusammenschluß von Verursachern und Nutznießern der Bildungsexternalitäten findet zwar innerhalb der Familie statt; denkbar ist auch die anteilige Bildungsfinanzierung durch einen Arbeitgeber als Nutznießer der Bildung von Arbeitnehmern. Damit läßt sich aber nur ein Teil der positiven externen Effekte von Bildung internalisieren; die Effektivität ist damit nicht gegeben. Gebote oder Auflagen in Form einer Studienpflicht sind auf das Gut Bildung kaum anwendbar, da sie die individuelle Entscheidungsfreiheit unangemessen beeinträchtigen. Subventionen (an die Nachfrager) sind zur Internalisierung positiver Bildungsexternalitäten grundsätzlich geeignet, da sie sowohl statisch als auch dynamisch effizient sind (vgl. FRITSCH/WEIN/EWERS 1999, S. 132). Verhandlungen oder Zertifikatslösungen wären nur möglich, wenn die jeweiligen Nutznießer der Bildungsexternalitäten unmittelbar zu identifizieren wären, d.h. wenn es sich um sogenannte kleinzahlige externe Effekte handelt (vgl. BEHRENS 2000, S. 388). Haftungsrechtliche Lösungen sind nur bei negativen Externalitäten geeignet.

585 BLANKART ist der Meinung, die externen Effekte der Hochschulbildung ließen sich internalisieren, indem der Staat direkte Zahlungen „für erbrachte außermarktliche Leistungen" gewährt, und führt als Beispiel die Subventionierung von Grundschulen an Stelle der Lehrerausbildung an; vgl. BLANKART 1998, S. 15f. Abgesehen von den verzerrenden Wirkungen, die damit auf anderen Märkten ausgelöst werden könnten, erscheint äußerst fraglich, wie diese „außermarktlichen Leistungen" im einzelnen identifiziert und entgolten werden sollten.

586 STRAUBHAAR spricht sich dafür aus, daß dem Bildungsnachfrager erst bei erfolgreichem Abschluß ein Finanzierungszuschuß gewährt wird; vgl. STRAUBHAAR 1998, S. 161. Wenn man Bildung jedoch als Prozeß ansieht, ist nicht einzusehen, warum sämtliche externen Effekte ihre Ursache im Bildungsabschluß haben sollten; vgl. CARTER 1972, S. 79. Die Bindung der Subvention an den Abschluß wäre lediglich im Fall einer Pro-Forma-Immatrikulation gerechtfertigt, die aber unwahrscheinlich ist, wenn damit erhebliche Kosten verbunden sind.
STREISSLER vertritt die Ansicht, die positiven Externalitäten des Studiums könnten durch eine (teilweise) Zinssubventionierung der Bildungsdarlehen hinreichend ausgeglichen werden; vgl. STREISSLER 1971, S. 560.

587 Vgl. BURRUP et al. 1996, S. 25f.

588 Vgl. VAUBEL 1990, S. 75; WEISBROD 1964, S. 27.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

bildungsprozeß festgelegt werden.[589] Die bisher empirisch meßbaren Bildungsrenditen können dabei nur insofern einen Anhaltspunkt bieten, als die starke Diskrepanz zwischen privaten und sozialen Ertragsraten bei weitgehender staatlicher Studienfinanzierung auf eine unangemessene Kostenverteilung hindeutet.[590] Zwar fehlen in den sozialen Ertragsraten eben jene nicht quantifizierbaren externen Bildungserträge, jedoch berücksichtigen auch die privaten Ertragsraten bestimmte nicht-monetäre Bildungserträge nicht, wie sie in Abschnitt B.I.3. erläutert wurden. Ein Ausgleich privater und sozialer monetärer Bildungsrenditen würde derzeit eine Verteilung der institutionellen Studienkosten[591] auf Studierende und Staat etwa im Verhältnis 2:1 erfordern.[592] Unter Berücksichtigung der nicht-monetären Effekte sowie der Tatsache, daß die Studierenden darüber hinaus die Opportunitätskosten des entgangenen Einkommens tragen, könnte man schlußfolgern, daß der Staat zumindest die Hälfte der institutionellen Kosten übernehmen sollte.

Die staatliche Finanzierungsbeteiligung sollte zumindest teilweise an den Studienleistungen anknüpfen, einerseits da von besonders leistungsfähigen Studierenden auch höhere externe Effekte (im Konsum) für die Allgemeinheit zu erwarten sind[593], andererseits, weil begabte Studierende ein besonders wertvoller Input für den Bildungsprozeß auch ihrer Kommilitonen sind. Letzteres könnte allerdings auch dadurch ausgeglichen werden, daß die Bildungsinstitutionen selbst die Preise für ihre Leistungen nach

---

589 Vgl. FRIEDMAN 1974 (1955), S. 184; KUNA 1979, S. 157; TIMMERMANN 1985, S. 186.

590 Vgl. EDERER/SCHULLER 1999, S. 102; OECD 1998c, S. 93.

591 Vgl. zum Begriff der institutionellen Kosten Abbildung 6 auf S. 137.

592 Eigene Berechnung aus EDERER/SCHULLER 1999, S. 102ff. So würden beispielsweise Studiengebühren von etwa 21.000 DM bei Kosten von etwa 30.000 DM (jeweils pro Jahr) im Fach Medizin die fiskalische und die private Rendite zum Ausgleich bringen; für Ingenieurwissenschaften ergibt sich eine ähnliche Relation aus Gebühren von etwa 7.000 DM und Kosten von etwa 9.500 DM, für Jura aus 4.500 DM und 7.500 DM, für Mathematik aus 5.500 DM und 7.500 DM, für Sprach- und Kulturwissenschaften aus 5.000 DM und etwa 7.500 DM usw.

593 Vgl. STEUERLE 1996, S. 354f; HERZOG 1996a, S. 497.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

(intellektueller) Leistungsfähigkeit staffeln[594], da leistungsfähigere Studierende die Kosten der Hochschule (für einen gleichbleibenden Bildungsoutput) senken[595].

Eine zweite Begründung für eine staatliche Finanzierungsbeteiligung ergibt sich aus dem teilweise meritorischen Charakter der Bildung. Dieser könnte für Bildungskonsum zweckgebundene Transfers[596] des Staates zur Korrektur verzerrter Präferenzen bei den Bildungsnachfragern rechtfertigen.[597] WEIZSÄCKER vertritt allerdings die Ansicht, daß bereits ein mit einkommensabhängiger Rückzahlung versehenes Darlehenssystem konsumtive Aspekte begünstigt, da die Belastungen entsprechend geringer ausfallen, wenn aus der Bildung keine monetären Erträge fließen.[598]

Zum Ausgleich einer hohen Gegenwartspräferenz kann der Staat darüber hinaus schon bei den Eltern späterer potentieller Studierender Anreize setzen, in Form von Bildungssparen frühzeitig Rücklagen für die Bildungsnachfrage der Kinder anzusammeln. Dazu kann die Bildung solcher Ersparnisse in einem angemessenen Umfang von der Steuer befreit werden. An Familien, deren zu versteuerndes Einkommen eine festzulegende Grenze unterschreitet, können direkte Transfers auf das Bildungskonto geleistet werden.[599]

---

594 Ein Modell für die Gebührenpolitik einer Hochschule findet sich bei DANZIGER 1990.

595 Vgl. LITH 1991b, S. 155.

596 Grundsätzlich könnte natürlich auch durch ungebundene Transfers die Bildungsnachfrage erhöht werden, diese würden dann aber nur teilweise für Bildungskonsum verwendet und wären damit weniger effektiv und konsensfähig; vgl. WINDHAM 1976, S. 240.

597 Die z.T. befürchtete Verdrängung privaten Bildungskonsums durch staatliche Förderung hat sich jedenfalls empirisch nicht bestätigt; vgl. ARCELUS/LEVINE 1986, S. 304.

598 Vgl. WEIZSÄCKER 1971a, S. 549.

599 Vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 1998a, S. 45.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Drittens gebietet bei einer Klassifizierung der Hochschulbildung als Investitionsgut schon die Steuersystematik[600], entsprechende Abschreibungsmöglichkeiten auf das erworbene Humankapital vorzusehen.[601] Der Staat beteiligt sich damit durch einen Verzicht auf Steuereinnahmen an den Bildungskosten.[602]

Die vierte Begründung für eine staatliche Finanzierungsbeteiligung schließlich ergibt sich aus dem Ziel der Chancengerechtigkeit: Die Übernahme einer Ausfallgarantie für individuelle Bildungsdarlehen bedingt automatisch einen staatlichen Finanzierungsbeitrag in Höhe der tatsächlich auftretenden Ausfälle. Andernfalls müßten diese in einer Art Zwangsversicherung für alle Studierenden durch entsprechend höhere (also über dem individuellen Kreditbetrag liegende) Rückzahlungen erfolgreicher „Investoren" ausgeglichen werden. Da die auf besondere Risikoaversion Rücksicht nehmende Ausgestaltung der Kreditkonditionen mit dem Ziel der materialen Chancengerechtigkeit begründet wurde (siehe den vorhergehenden Abschnitt), kann diese Finanzierungsbeteiligung als staatliche Ausgabe zur Förderung der Chancengerechtigkeit, mithin als gesellschaftspolitische Ausgabe angesehen werden[603].

Um das Problem der Unsicherheit in Bezug auf die persönliche Eignung des Bildungsnachfragers für einen bestimmten Bildungsgang zu entschärfen, könnte es darüber hinaus sinnvoll sein, jedem die direkten Bildungskosten für eine „Schnupperphase" von ein bis zwei Semestern von staatlicher Seite zu finanzieren[604].

---

600 Die Kritik, eine solche steuerliche Abzugsfähigkeit nutze in erster Linie den Besserverdienenden (vgl. BECK 1994, S. 29), ist unsachgemäß, da eine stärkere (absolute) Entlastung zwangsläufig mit einem progressiven Steuersystem einhergeht.

601 Vgl. SCHMIDT, H. 1984, S. 153.

602 Vgl. LÜDEKE 1985, S. 101.

603 Vgl. WEIZSÄCKER 1971b, S. 569.

604 Dagegen wendet sich SCHWIRTEN, der statt dessen eine bessere Information der Abiturienten über Studienchancen und -risiken vorschlägt; vgl. SCHWIRTEN 1999b, S. 178.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Staatliche Finanzierungsbeiträge sollten dabei grundsätzlich dem individuellen Bildungsnachfrager zufließen, um (zweckgebunden) dessen Kaufkraft auf dem Bildungsmarkt zu erhöhen, denn beabsichtigt ist die Förderung von Individuen, nicht von Institutionen.[605] Auch der Ausgleich externer Effekte ist auf diese Weise zielgerichteter möglich.[606] Eine staatliche Subventionierung von Bildungsanbietern, um den Bestand etwa eines Nischenfaches durch eine Grundausstattung zu sichern, ist davon unabhängig denkbar, stellt aber nur eine Ergänzung der eigentlichen Bildungsfinanzierung dar.

4. Staatliche Bildungsbereitstellung (Realtransfers)

Schließlich ist zu fragen, ob das festgestellte Bildungsmarktversagen im engeren und weiteren Sinne über die allgemeine und bereichsspezifische Regelung sowie die finanzielle Beteiligung des Staates hinaus auch eine staatliche Bereitstellung von Bildungsgütern erfordert.

Grundsätzlich könnte nur die Existenz eines natürlichen Monopols im Bildungsbereich oder die Klassifizierung von Bildung als öffentliches Gut[607] die allgemeine Bereitstellung durch den Staat rechtfertigen. Selbst in diesem Fall des Wettbewerbsversagens wäre statt eines Wettbewerbs im Markt noch ein Wettbewerb um den Markt denkbar. Wie in den Abschnitten B.III.1.1 bzw. B.III.1.3 erläutert, handelt es sich bei Bildung weder um ein öffentliches Gut noch bei ihrer Bereitstellung um ein natürliches Monopol. Das Gut Bildung kann also durchaus von privaten Anbietern produziert werden[608].

---

605 Vgl. BROWNLEE 1972, S. 274; DICHMANN 1994, S. 230, 237 und 240; STÜTZEL 1988 (1982), S. 447ff. Durch individuelle Transfers läßt sich auch die Studienbeteiligung (sofern gewünscht) gezielter erhöhen als durch eine bessere finanzielle Ausstattung der Institutionen; vgl. LAUER 2000, S. 21.

606 Vgl. AEBI 1995, S. 203.

607 Vgl. RICHTER 1999, S. 42.

608 Angesichts der Substitutionsbeziehungen zwischen staatlich und privat bereitgestellter Bildung könnte sogar der Fall eintreten, daß sich die Bildungsnachfra-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Eine Ergänzung des privaten Angebots durch den Staat ist denkbar[609], einerseits um eine einigermaßen gleichmäßige regionale Versorgung zu gewährleisten, andererseits wenn die Errichtung zumindest einiger klassischer Universitäten, die eine interdisziplinäre Arbeit in Forschung und Lehre ermöglichen, die Ressourcen und die Risikobereitschaft privater Investoren überfordert[610].

Gerade in den Anfängen der Bildungsökonomie wurde auch argumentiert, der Staat müsse schon deshalb selbst Bildungsangebote machen[611], um die Produktion von Qualifikationen entsprechend des Bedarfs zu lenken.[612] Die Position, der Staat solle auf eine ausgewogene Struktur der Bildungsangebote hinwirken, wird auch heute vereinzelt noch vertreten[613], kann aber als überholt gelten. Als marktkonforme Maßnahme könnte der Staat Bildungsanbietern und -nachfragern wissenschaftlich fundierte Bedarfsprognosen

---

ge durch ein für die Nachfrager kostenloses Angebot insgesamt vermindert, da die Nachfrager nur die Wahl haben, das staatliche Bildungsangebot so wahrzunehmen, wie es ist, oder aber ihre Bildungsnachfrage im privaten Sektor vollständig selbst zu finanzieren. Vgl. PELTZMAN 1973, S. 5.

609 Vgl. BUTTLER 1994, S. 34. Eine Verpflichtung zu einem staatlichen Bildungsangebot könnte sich in Deutschland aus Art. 12 GG ableiten lassen, der jedem Grundrechtsträger freie Berufswahl zusichert; vgl. SCHMIDT 1983, S. 37. Dieses Recht wird jedoch in einem Marktsystem, bei dem sich das Angebot den Nachfragerpräferenzen anpaßt und in dem der Staat dafür sorgt, daß jeder Zugang zu den für eine Bildungsinvestition notwendigen finanziellen Mitteln hat, gerade besonders gut verwirklicht. Siehe dazu auch Abschnitt D.III.1.

610 Vgl. EEKHOFF/ENSTE/WEHMEIER 1997, S. 332; MACKSCHEIDT 1980, S. 23.

611 Von pädagogischer Seite wird ein staatliches Bildungsangebot vor allem aus der Perspektive eines emanzipatorischen Bildungsleitbilds gefordert. Vgl. dazu beispielsweise KLAFKI 1976; unter den Bildungsökonomen vgl. WIDMAIER 1971a, S. 518.

612 Vgl. dazu den Überblick über Bildungsplanungsansätze wie das Arbeitskräfte-Bedarfs-Konzept (manpower requirement approach), das Nachfragekonzept (social demand approach) oder den Ertragsratenansatz (rate of return approach) in HELBERGER/PALAMIDIS 1992.

613 Vgl. HERBERGER 1998, S. 128-130. In die gleiche Richtung geht die Befürchtung, der Bildungsmarkt erzeuge dauerhafte (ineffiziente) Überkapazitäten, denn nur dann sei überhaupt eine Auswahlmöglichkeit für die Bildungsnachfrager gegeben (vgl. JOHNES 1993, S. 14). Dem kann entgegengehalten werden, daß die Aufnahmekapazität von Bildungsinstitutionen in Grenzen auch kurzfristig flexibel ist und der Wettbewerbsdruck ineffiziente Überkapazitäten mittelfristig nicht bestehen läßt.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

zur Verfügung stellen[614]. Ein direkter Eingriff in die individuellen Bildungsentscheidungen durch eine staatliche Bedarfsplanung wäre jedoch weder ordnungskonform[615] noch überhaupt sinnvoll, da dies eine umfassende und zutreffende Voraussicht auf Seiten des Staates erfordern würde. Ein gravierender Vorteil der wettbewerblichen Selbststeuerung ist gerade in der Entschärfung des Informationsproblems zu sehen: Keine zentrale Entscheidungsinstanz benötigt alle Informationen, sondern die auf dezentral vorhandenen Informationen beruhenden individuellen Entscheidungen der Marktteilnehmer werden durch den Marktmechanismus effizient zum Ausgleich gebracht.

Zur Verwirklichung prozessualer Chancengerechtigkeit wäre allerdings die Bereitstellung einer unabhängigen, für die Bildungsnachfrager kostenfreien Bildungsberatung[616] durch den Staat sinnvoll. Diese stellt eine Art „Komplementärgut" zum eigentlichen Bildungsangebot dar.

Berücksichtigt man über das eigentliche Bildungsangebot und dessen Finanzierung hinaus noch die indirekten Bildungskosten in Form der Ausgaben für den Lebensunterhalt, dann sind auch in diesem Bereich Realtransfers denkbar, indem der Staat etwa subventionierten Wohnraum oder Mahlzeiten zur Verfügung stellt. Solche Realtransfers kommen jedoch allen Studierenden allein aufgrund ihres Studierendenstatus und ohne Berücksichtigung der persönlichen Leistungsfähigkeit zugute.[617] Sie können daher kaum als zielgerichtete Maßnahmen zur Förderung der Bedarfsgerechtigkeit angesehen werden und sind mit der Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft nicht vereinbar. Statt dessen bieten sich ge-

---

614 Vgl. HEGELHEIMER 1981, S. 359.

615 Vgl. BUTTLER/TESSARING 1993, S. 473.

616 Der SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG schlägt sogar eine Beratungspflicht vor der Inanspruchnahme von öffentlichen Mitteln für Bildungszwecke vor; vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 1998b, S. 7.

617 Vgl. RICHTER/WIEGARD 1998, S. 15.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

zielte Transfers als Hilfe zum Lebensunterhalt bei Bedürftigkeit an.

V. Fazit: Die Rolle des Staates im Hochschulbereich

Die Analyse hat ergeben, daß die verschiedenen, im Bereich der Hochschulbildung theoretisch identifizierten Kategorien des Marktversagens auch unterschiedliche staatliche Maßnahmen erfordern. Ein Modell für eine der Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft entsprechende Regelung des Hochschulbereichs sollte deshalb verschiedene wirtschaftspolitische Methoden umfassen:

- Die *Anwendung des wettbewerbspolitischen Instrumentariums* auf den Bildungsmarkt ist schon zur Gewährleistung der Funktionsfähigkeit des Wettbewerbs, aber auch angesichts von Unteilbarkeiten (und der daraus resultierenden Marktstruktur) sowie Qualitätsunkenntnis auf Seiten der Nachfrager notwendig.
- Das Erfordernis einer bereichsspezifischen Rahmensetzung für und *Aufsicht* über den Bildungsmarkt resultiert aus Informationsmängeln und dem Ziel eines möglichst chancengerechten Bildungssystems.
- Um das Versagen der Kapital- und Versicherungsmärkte für die Finanzierung von Bildungsaufwendungen auszugleichen, muß der Staat für die Funktionsfähigkeit dieser Märkte durch ergänzende Maßnahmen sorgen. Die Berücksichtigung der erheblichen Unsicherheiten und des Ziels der Chancengerechtigkeit ist dabei am besten in Form einer staatlich organisierten *Darlehensvergabe* möglich.
- Eine *staatliche Beteiligung an der Bildungsfinanzierung* dient dem Ausgleich externer Effekte, der (steuersystematischen) Anerkennung des Investitionsgutcharakters von Bildung, dem tendenziellen Ausgleich schichtenspezifischer Risikopräferenzen im Interesse der Chancengerechtigkeit sowie der Berücksichtigung meritorischer Eigenschaften von Bildung.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

- Eine *staatliche Bereitstellung von Bildungsgütern* spielt lediglich eine subsidiäre Rolle, wenn aufgrund von Unteilbarkeiten ein ausreichendes privates Angebot nicht zustande kommt. Eine staatliche Aufgabe könnte im Angebot ergänzender Dienstleistungen wie *Bildungsberatung* gesehen werden.

Bei der konkreten Ausgestaltung ist darauf zu achten, daß jeweils die geringstmögliche Eingriffsintensität gewählt wird und daß die Maßnahmen marktkonform sind, d.h. den Marktteilnehmern möglichst große Spielräume und Eigenverantwortung belassen, indem sie Hilfe zur Selbsthilfe leisten, also dem Subsidiaritätsprinzip entsprechen.

Die Analyse einzelner Finanzierungsinstrumente sowie derzeit existierender Hochschul(finanzierungs)systeme bildet den Gegenstand des folgenden Teils C.

Die Zusammenhänge zwischen Marktversagenstatbeständen und dadurch erforderlichen staatlichen Maßnahmen werden als Abschluß von Teil B in der folgenden Matrix noch einmal graphisch kompakt dargestellt.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Tabelle 2: Rechtfertigung staatlichen Handelns im Bildungsbereich durch Marktversagen

	Ordnungspolitik			Finanzierung		Realtransfer
	Wettbewerbspolitik	Rahmensetzung, Aufsicht	Abnahmezwang	Darlehen	Kostenübernahme	Bereitstellung von (Bildungs-) Gütern
Öffentliches Gut						
Externe Effekte im Konsum					X	
Externe Effekte i. d. Produktion					X	
Unteilbarkeiten	X					(X)
Kapitalmarktversagen				X	(X)	
Qualitätsunkenntnis	X	X				
Nutzenunkenntnis		(X)	*			
Unsicherheit		(X)		X	(X)	
Nicht-Rationalität			*		(X)	
Gegenwartspräferenz			*		(X)	
Präferenzhierarchie			*		X	
Chancengerechtigkeit		X		X	X	(X)

*: Ein Abnahmezwang im Primar- und Sekundar-I-Bereich kann mit diesen Argumenten gerechtfertigt werden, nicht aber im Tertiärbereich.
X: Diese Begründung liefert das Hauptargument für staatlichen Handlungsbedarf.
(X): Diese Begründung spielt für staatlichen Handlungsbedarf zusätzlich eine Rolle.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Teil C: Instrumente der Studienfinanzierung

Nachdem in Teil B die Notwendigkeit und Art staatlichen Handelns im Bildungsbereich begründet wurde, soll die Perspektive jetzt auf Finanzierungsgesichtspunkte konzentriert werden. Weitere Maßnahmen, die sich dann konkret auf das deutsche Hochschulsystem beziehen – wie etwa eine Studienstrukturreform oder die Evaluation – und zum Teil notwendige Ergänzungen einer neuen Studienfinanzierung darstellen, werden in Kapitel D.III. noch diskutiert.

Zunächst ist der Finanzierungsbedarf zu konkretisieren, den ein System der Studienfinanzierung zu decken hat. Abbildung 6 gibt einen Überblick über die Kostenkomponenten eines Studiums (institutionelle Kosten der Lehre, individuelle ausbildungsbezogene Kosten, Lebenshaltungskosten sowie Opportunitätskosten durch entgangenes Einkommen) und zeigt, welche Rolle die einzelnen Komponenten je nach Betrachtungsperspektive spielen.

So stellt beispielsweise für die Gesamtgesellschaft die entgangene Wertschöpfung der Studierenden, die sich während der Ausbildung nicht am Produktionsprozeß beteiligen können, einen Wohlfahrtsverlust dar, während die Lebenshaltungskosten nicht in diesen gesamtgesellschaftlichen Kostenbegriff einbezogen werden, da sie unabhängig von der Ausbildung anfallen. Dagegen sind die Lebenshaltungskosten eine wichtige Komponente des für die Studierenden oder ihre Eltern tatsächlich entstehenden Finanzierungsbedarfs[1]. Für die folgende Analyse sind die in Abbildung 6 dunkel unterlegten *monetären Brutto-Kosten*, die sich aus den individuellen sowie den institutionellen Kosten des Studiums zusammensetzen, die relevante Größe, da sie den tatsächlichen monetären Finanzierungsbedarf darstellen[2]. Es ist zu untersuchen, nach welchen Maßstäben eine Aufteilung dieses Finanzierungsbedarfs auf die individuelle und die staatliche Ebene erfolgen kann und welche staatlichen Maßnahmen geeignet sind, eine Deckung des individu-

---

[1] Vgl. DOHMEN 1999b, S. 22.

[2] Vgl. BARR 1991, S. 155.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ellen Finanzierungsbedarfs zu ermöglichen. Die Opportunitätskosten des während des Studiums entgangenen Einkommens stellen dagegen keinen Finanzierungsbedarf i.e.S. dar, sind allerdings aufgrund der damit verbundenen Anreizwirkungen in der Analyse zusätzlich zu berücksichtigen.

Abbildung 6: Kosten der Hochschulbildung



Quelle: Angelehnt an JOHNSTONE 1986, S. 3.

Im folgenden werden zunächst die instrumentellen Alternativen der Studienfinanzierung dargestellt und auf ihre Eignung innerhalb des Leitbilds der Sozialen Marktwirtschaft überprüft (Kapitel C.I.).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Im zweiten Kapitel (C.II.) werden verschiedene existierende Hochschul(finanzierungs)systeme – neben dem deutschen das US-amerikanische, das australische/neuseeländische und das niederländische System – betrachtet, um festzustellen, inwieweit sie die sich aus Teil B sowie Kapitel C.I. ergebenden Anforderungen erfüllen und – im Fall der ausländischen Erfahrungen – als Vorbild für Deutschland dienen können.

I. Ordnungspolitische Bewertung theoretischer Alternativen

Grundsätzlich sind drei verschiedene Systeme der Studienfinanzierung denkbar[3], die jeweils so ausgestaltet werden können, daß sie den oben konkretisierten Finanzierungsbedarf teilweise oder vollständig abdecken:

- *Staatsfinanzierungsmodell*: Die lehrbezogenen Ausgaben der Hochschulen werden aus Steuermitteln finanziert und die Leistungen der Hochschulen werden den Studierenden zum Nulltarif zur Verfügung gestellt. Ein reines Staatsfinanzierungsmodell würde darüber hinaus ein familienunabhängiges, bedarfsdeckendes Lebensunterhaltsstipendium für alle Studierenden umfassen.[4] Die Erhebung von Studiengebühren durch die Hochschulen ist in dieses Modell integrierbar, wenn eine vollständige (steuerfinanzierte) Refinanzierung für die Studierenden aus öffentlichen Mitteln erfolgt.
- *Gebührenmodell*: Die einzelne Hochschule finanziert die Lehre durch Gebühren, die sie von den Studierenden erhebt. Eine Erweiterung zum *Darlehens-Gebühren-Modell* ist möglich, indem der Staat den Studierenden Kredite zur Refinanzierung der Gebühren und gegebenenfalls auch zur Deckung der Lebenshaltungskosten gewährt respektive durch Kreditinstitute gewähren läßt. Die Rückzahlung dieser Kredite kann einkommensabhängig erfolgen. Die staatliche Finanzierungs-

[3] Vgl. zu den drei Modellen HEISTER 1989, S. 132f.

[4] Vgl. HAUSER/ADAM 1978, S. 22.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

beteiligung beschränkt sich auf die Anschubfinanzierung, Ausfallbürgschaften und eventuell Zinssubventionen.

- *Solidarmodell*: Mit dem Hochschulbesuch übernehmen die Studierenden eine Abgabenverpflichtung, der sie nach Beendigung des Studiums nachkommen müssen. Im Gegensatz zum Darlehensmodell beziehen sich diese Abgaben nicht auf die Tilgung eines individuellen Darlehens, sondern alle Studierenden/Absolventen werden als Solidargemeinschaft aufgefaßt, die einen Beitrag zu den laufenden Hochschulausgaben in Form einer speziellen Akademikersteuer zu leisten hat. Auch in dieses Modell kann eine (rückzahlbare) Unterstützung zum Lebensunterhalt integriert werden.

Orientiert an diesen grundsätzlichen Alternativen ist Kapitel C.I. in drei Abschnitte gegliedert. In Abschnitt C.I.1. wird relativ kurz die Möglichkeit des Nulltarifs für Hochschulbildung diskutiert, wobei die Variante der Gebührenerhebung mit vollständiger staatlicher Refinanzierung außen vor gelassen wird, da sie im Rahmen von Abschnitt C.I.2. (Studiengebühren) behandelt wird. Die Diskussion der Studiengebühren macht den Großteil von Kapitel C.I. aus, da hier einerseits zu analysieren ist, wonach die Gebühren bemessen werden können und sollten, und andererseits, welche Refinanzierungsmöglichkeiten existieren und sich für die Hochschulfinanzierung in der Sozialen Marktwirtschaft eignen. Abschnitt C.I.3., in dem die Alternative ‚Akademikersteuer' diskutiert wird, kann dann wiederum relativ knapp gehalten werden.

1. Nulltarif

Der Nulltarif für Hochschulbildung impliziert, daß die Hochschulen für ihre Lehraufgaben vollständig von staatlicher Seite finanziert werden und den Nutzern keine direkten Kosten angelastet werden.

Begründungen für eine Politik des Nulltarifs stützen sich auf die behauptete herausragende Bedeutung externer Effekte des Studi-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ums[5] sowie auf die sozialspezifischen Abschreckungseffekte jeglicher direkter Kosten der Hochschulbildung.[6]

Ohne Zweifel bewirkt die für die Nutzer kostenlose Bereitstellung der Leistungen der Hochschule, daß diese nicht mit Kosten belastet werden, denen ein von ihnen nicht internalisierbarer Nutzen gegenübersteht. Gleichzeitig wird aber auch auf eine Gegenleistung für den Nutzen verzichtet, den die Studierenden ausschließlich persönlich aus dem Studium ziehen.[7] Schon vom pädagogischen Standpunkt gesehen setzt der Nulltarif falsche Anreize, da er den Eindruck vermitteln könnte, das scheinbar kostenlose Angebot sei auch nichts wert.[8] Die Abstimmung von Bildungsangebot und Bildungsnachfrage durch den Preismechanismus führt bei einem Preis von Null zu einer Nachfrage nach Hochschulbildung bis zur Sättigungsmenge[9]. Dies bewirkt eine ineffiziente Allokation der Ressourcen, da einem marginalen Nutzen von Null (erhebliche) positive Kosten gegenüberstehen[10]. Da zu erwarten ist, daß der Staat eine Nachfrage bis zur Sättigungsmenge aus grundsätzlich begrenzten Haushaltsmitteln nicht befriedigen kann[11], muß eine Rationierung und Zuteilung des Angebots[12] durch ein bürokratisches Verfahren erfolgen[13]. Ob dabei

---

5 Vgl. BIERWIRTH 1996, S. 472; BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN o.J., S. 8.

6 Vgl. MATTERN 1979, S. 97.

7 Hinsichtlich des monetären Bildungsertrags kann allerdings argumentiert werden, daß Akademiker eine Gegenleistung für die öffentliche Bereitstellung von Hochschulbildung erbringen, indem sie aufgrund ihrer kürzeren Lebensarbeitszeit bei gleichem Lebenseinkommen wie ein Nichtakademiker durch die Steuerprogression stärker zur Finanzierung staatlicher Ausgaben herangezogen werden (siehe dazu auch Abschnitt C.I.3.). FRANKE weist dazu auf der Basis von Daten aus den Jahren 1951 bis 1976 nach, daß das Nettolebenseinkommen eines Nichtakademikers im günstigen Fall das normale Lebenseinkommen eines Akademikers, beide diskontiert auf das gleiche Basisjahr, übersteigen kann; vgl. FRANKE 1979, S. 120 und 229.

8 Vgl. LAMMERT 1994a, S. 165; TIETZEL/MÜLLER 1998b, S. 251; FINKENSTÄDT 1984, S. 316.

9 Vgl. HANSJÜRGENS 1999, S. 270; HENKE 1998, S. 12; FISCHER 1985, S. 539.

10 Vgl. STRAUBHAAR 1995, S. 140; KUNA 1983, S. 82.

11 Vgl. HEISTER 1989, S. 138.

12 Vgl. GLOTZ 1996, S. 99.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

diejenigen Nachfrager zum Zuge kommen, die den größten Nutzen aus dem ihnen zugeteilten Angebot ziehen könnten, ist zumindest unsicher[14]. Statt zu einer quantitativen Rationierung kann es auch zu qualitativer Rationierung kommen, wenn aufgrund des begrenzten Budgets allen Nachfragern nur ein Gut minderer Qualität angeboten werden kann.[15] Der Verzicht auf den Marktmechanismus zur Abstimmung von Angebot und Nachfrage führt also zu erheblichen Effizienzverlusten[16], nicht zuletzt schon im Vorfeld des eigentlichen Studiums, wenn Wartezeiten[17] beispielsweise mit sogenannten Parkstudien überbrückt werden[18]. Selbst mit Nicht-Rivalität im Konsum, die, wie in Abschnitt B.III.1.1 erläutert wurde, im Hochschulbereich ohnehin nur sehr begrenzt gegeben ist, läßt sich der Nulltarif nicht begründen, denn solange ein Ausschluß nicht zahlungswilliger Nutzer möglich ist, ist ein Preis von Null nicht pareto-optimal.[19]

Diesen Effizienz- und Wohlfahrtsverlusten[20] steht der behauptete Gewinn an Chancengerechtigkeit[21] durch die Vermeidung von Abschreckungseffekten gegenüber. Tatsächlich ist zu vermuten, daß eine spürbare[22] Beteiligung der Studierenden an den Kosten der Hochschulbildung – denn nur eine solche könnte die ge-

---

13 Vgl. LITH 1982, S. 16; RICHTER/WIEGARD 1998, S. 15.

14 Vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT 1998, S. 248.

15 Vgl. PIES 2000, S. 209.

16 Vgl. SCHMIDT 1983, S. 38.

17 Wartezeiten auf den gewünschten Studienplatz können darüber hinaus aufgrund der damit verbundenen Opportunitätskosten einen sozial selektiven Effekt haben; vgl. KUNA 1979, S. 35.

18 Vgl. TIMMERMANN 1985, S. 197.

19 Vgl. PFAFF/FUCHS/KOHLER 1978, S. 184; BESLEY 1991, S. 496.

20 Der Zuwachs an Konsumentenrente bei den Studierenden gegenüber einem Marktgleichgewicht für Hochschulbildung ist geringer als die zusätzlichen Kosten des Angebots; vgl. TIETZEL/BEEK/MÜLLER 1998, S. 150.

21 Vgl. HEISTER 1989, S. 136.

22 Vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 1998a, S. 38.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

wünschten Anreize[23] für mehr Effizienz setzen[24] – psychologische Abschreckungseffekte zur Folge hätte, auch wenn der Zugang zu den notwendigen finanziellen Mitteln gewährleistet wäre. Die vollständige Vermeidung einer sozialspezifischen Auslese würde allerdings voraussetzen, daß allen Studierenden auch Mittel zum Lebensunterhalt in bedarfsdeckender Höhe zur Verfügung gestellt würden. Dieser zusätzliche Ausgabenposten würde einerseits das Rationierungsproblem aufgrund des begrenzten öffentlichen Budgets noch weiter verschärfen. Andererseits ist davon auszugehen, daß die Hochschulfinanzierung auf diese Weise eine regressive Verteilungswirkung entfalten würde[25]: Finanziell leistungsstärkere Bevölkerungsschichten werden insgesamt stärker begünstigt als leistungsschwächere. Dies rührt daher, daß auch bei einem Abbau aller materiellen Barrieren aufgrund von Sozialisationsunterschieden[26] nicht mit einer völlig proportionalen Bildungsbeteiligung aller sozialen Schichten zu rechnen ist.[27] Auf diese Weise würden in hohem Umfang auch und besonders Nutzerkreise subventioniert, die einer solchen Unterstützung nicht bedürfen[28].

---

23 Vgl. HÖDL/ZEGELIN 1999, S. 201.

24 Vgl. KREKLAU 1997, S. 65.

25 Vgl. KRÄMER 1999, S. 401; SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 1998a, S. 31f; GLOTZ 1996, S. 100; HEISTER 1989, S. 137; ZÖLLER 1983, S. 52; WATRIN 1983, S. 123; HÄUSER 1983, S. 28. Eine der seltenen Gegenstimmen zu diesem Thema kommt von WOHLFAHRT, der konkret KRÄMER widerspricht; vgl. WOHLFAHRT 1999, S. 596.

26 Vgl. KONEGEN-GRENIER/WERNER 1996, S. 22. Diese Sozialisationsunterschiede durch eine scheinbare Kostenfreiheit des Studiums ausgleichen zu wollen, ist der falsche Weg: Sie müssen vielmehr direkt durch ein frühzeitiges Wecken von Bildungsinteresse angegangen werden (vgl. SIMPSON 1987, S. 706), denn auf Nachfragephänomene wie verzerrte Präferenzen sollte nicht durch Eingriffe auf der Angebotsseite reagiert werden (vgl. TIMMERMANN 1985, S. 180).

27 Vgl. BLAUG 1967, S. 43. Siehe auch Abschnitt B.III.3.2.

28 Vgl. SCHNITZER 1996, S. 22; MÜLLER-BÖLING 1996b, S. 37; HODGES 1995, S. 29; FISCHER 1985, S. 539; WOODHALL 1978, S. 75; GEHMACHER 1966, S. 59. Daneben kann argumentiert werden, daß durch den Nulltarif die späteren Arbeitgeber von Akademikern subventioniert werden, die weniger Investitionen in das Humankapital des Unternehmens tätigen müssen; vgl. DAXNER 1996b, S. 107.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Geringen positiven Wirkungen auf das Ziel der Chancengerechtigkeit – selbst diese sind fraglich, wenn der Nulltarif im Extremfall zu einer gleich schlechten Hochschulbildung für alle führt, der nur finanziell besser gestellte Studierende durch ein Studium im Ausland oder an einer der privaten, gebührenfinanzierten Hochschulen ausweichen können[29] – stehen also erhebliche Effizienzverluste und regressive Verteilungswirkungen gegenüber. Dagegen könnte der Staat mit demselben Budget bei gezielterem Mitteleinsatz mehr zur Verwirklichung von Chancengerechtigkeit beitragen[30] und gleichzeitig die negativen Nebenwirkungen auf das Effizienzziel vermeiden[31]. Das ineffiziente Instrument des Nulltarifs für Hochschulbildung ist deshalb schon aufgrund seiner marktinkonformen Wirkung eines fixierten Preises (von Null) abzulehnen, aber auch, weil es dem Individualprinzip und den Postulaten der Selbstverantwortung und Subsidiarität grundsätzlich widerspricht.

2. Studiengebühren

Für die Erhebung eines Beitrages der Studierenden zu den Kosten des Studiums sprechen insbesondere Effizienzgesichtspunkte, aber – wie im vorangehenden Abschnitt begründet wurde – durchaus auch Verteilungsargumente. Dieser ordnungspolitische Aspekt[32] soll nochmals ausdrücklich betont und bewußt dem allzu oft im Vordergrund stehenden Finanzierungsaspekt[33] von Studien-

---

29 Vgl. GLOTZ 1996, S. 99; OPPERMANN 1999, S. 584; SPIEWAK 2000b, S. 37. Dieses „opting out" als positiven Verteilungseffekt zu interpretieren, weil reichere Familien dann weiterhin mit ihren Steuern zur Finanzierung der öffentlichen Hochschulen beitragen, ohne daß ihre Kinder deren Leistungen in Anspruch nehmen (vgl. BESLEY/COATE 1991, S. 979) erscheint allerdings fragwürdig.

30 Vgl. WOODHALL 1991, S. 146; KONEGEN-GRENIER 1989, S. 45.

31 Vgl. TIMMERMANN 1985, S. 186; JOHNSTONE 1999, S. 363.

32 Vgl. STIX 1998, S. 14; TIMMERMANN 1985, S. 166.

33 Vgl. SCHNITZER 1996, S. 22; BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN o.J., S. 2.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

gebühren – also der Erwirtschaftung zusätzlicher Einnahmen durch und für die Hochschulen – vorangestellt werden[34].

Aus dieser Perspektive sind Studiengebühren damit zu begründen, daß die Existenz eines Preises für das Gut Hochschulbildung wichtige Signale[35] für die Nachfrager setzt[36]: Zum einen, daß sie ein wertvolles[37] und vor allem knappes Gut in Anspruch nehmen[38], dessen Nutzung wohlüberlegt sein sollte[39]. Zum anderen, daß sie als zahlende „Kunden" der Hochschulen eine angemessene Gegenleistung für ihre Finanzierungsbeiträge zu verlangen berechtigt sind[40]. Studiengebühren sind damit auch eine Chance zu mehr Eigenverantwortung und Autonomie bei der Lebensplanung.[41] Für die Bildungsanbieter werden die Studierenden begehrte Kunden, die die Finanzierung der Institution sicherstellen[42], statt eine sogenannte „Lehrbelastung", die die für Forschung zur Verfügung

---

34 Vgl. SCHLEGEL 1996a, S. 46. Der SACHVERSTÄNDIGENRAT nennt es sogar „verheerend, wenn der Eindruck entstünde, es gehe dem Staat lediglich um die Erschließung neuer Einnahmequellen." SACHVERSTÄNDIGENRAT 1998, S. 253.

35 Vgl. PIES 2000, S. 213.

36 Vgl. LÜDEKE/BECKMANN 1998, S. 26.

37 Vgl. TIMMERMANN 1985, S. 173.

38 Vgl. BLOCK 1984, S. 164; MATTERN 1979, S. 83f.

39 Vgl. KONEGEN-GRENIER/WERNER 1996, S. 14.

40 DAXNER bezeichnet dies als die kontraktändernde Funktion von Studiengebühren; vgl. DAXNER 1997, S. 159. Diese sieht er allerdings nur dann verwirklicht, wenn gleichzeitig die studentische Mitbestimmung innerhalb der Hochschulen verstärkt wird; vgl. DAXNER 1993a, S. 233. Im Gegensatz dazu WATRIN, der studentische Mitbestimmung eher als kontraproduktiv für ein bedarfsgerechtes Studienangebot ansieht; vgl. WATRIN 1975, passim. STURN/WOHLFAHRT bezweifeln, daß Studierende sich zutreffend als Konsumenten abbilden lassen, die ein ökonomisch rationales Kalkül vornehmen. Sie begründen dies vor allem mit den bereits im System des Nulltarifs bestehenden erheblichen Opportunitätskosten des Studiums, die offenbar kaum als solche in die Studienentscheidung eingehen; vgl. STURN/WOHLFAHRT 2000, S. 64. Tatsächlich besteht aber wohl in der individuellen Wahrnehmung ein erheblicher Unterschied zwischen zu zahlenden Gebühren einerseits und einem möglicherweise alternativ zu erzielenden Einkommen andererseits, so daß ein „Rationalitätssprung" (STURN/ WOHLFAHRT 2000, S. 64) durch die Einführung von Gebühren durchaus möglich erscheint.

41 Vgl. PIES 2000, S. 219.

42 Vgl. SIEBKE 1993, S. 284f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

stehende Zeit vermindert.[43] Dies setzt natürlich voraus, daß die Gebühreneinnahmen bei den Universitäten verbleiben[44] und weder direkt durch den Staat abgeschöpft noch indirekt durch Mittelkürzungen an anderer Stelle kompensiert werden.

Gegen Studiengebühren wird eingewendet, durch sie würde Bildung zu einer käuflichen Ware und damit Leistungswille, intellektuelle Neugier und Erkenntnisinteresse als Studienmotive gegenüber dem Verwertungsinteresse zurückgedrängt.[45] Dieses Argument ist jedoch nicht stichhaltig, wenn man sich internationale Erfahrungen vor Augen hält und feststellt, daß in den USA sogar für vergleichsweise „brotlose" Studiengänge eine hohe Zahlungsbereitschaft besteht[46]. Auch die Argumentation, Studiengebühren führten aufgrund des erhöhten Finanzierungsbedarfs zu verstärkter Erwerbstätigkeit der Studierenden und damit zu einer unerwünschten Verlängerung der Studienzeiten[47], vermag nur zu überzeugen, solange die Refinanzierungsseite der Gebühren außen vor gelassen wird[48], die im übrigen auch die mögliche Abschreckungswirkung wesentlich beeinflußt[49].

---

43 Vgl. MONOPOLKOMMISSION 2000, S. 62. Eine vergleichbare Entwicklung ist beispielsweise in Großbritannien festzustellen; vgl. WILLIAMS 1997, S. 33.

44 Vgl. TIMMERMANN 1985, S. 189.

45 Vgl. BULTMANN 1996, S. 56; BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN o.J., S. 4. ZÖLLNER befürchtet einen Nachwuchsmangel in der Forschung, wenn Absolventen nach dem Studienabschluß in erster Linie gut dotierte Stellen in der privaten Wirtschaft suchen, um Schulden aus Studiengebühren abzutragen; vgl. ZÖLLNER 1999, S. 399.

46 Vgl. WEILER 1995b, S. 95.

47 Vgl. BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN o.J., S. 6. Eine Erwerbstätigkeit während des Studiums ist im übrigen nicht per se als negativ anzusehen (vgl. DSW 1996, S. 110), sondern kann den Studierenden auch zusätzliche Qualifikationen vermitteln (vgl. PRIDDAT 1994, S. 181) und damit den späteren vollständigen Übergang in den Arbeitsmarkt erleichtern (vgl. GLOTZ/DAXNER 1996). GRIESBACH/LESZCZENSKY ermittelten in diesem Zusammenhang im Rahmen der 13. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks 1991, daß nur in etwa einem Drittel der Fälle studienbegleitende Erwerbsarbeit die Ursache der Reduktion des Studienaufwands auf ein Teilzeitstudium war; vgl. GRIESBACH/LESZCZENSKY 1993, S. 6.

48 Vgl. KREKLAU 1997, S. 67; DAXNER 1996a, S. 224.

49 Vgl. TIMMERMANN 1985, S. 196.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Dagegen hat das Argument, daß die Studierenden mit den Opportunitätskosten des Studiums auch ohne Studiengebühren schon einen erheblichen Teil der gesamten Studienkosten tragen[50], durchaus Gewicht. LÜDEKE und BECKMANN schätzen für Deutschland den privat getragenen Anteil der gesamten Studienkosten auf 40 %.[51] Jedoch stehen die Opportunitätskosten, abgesehen von der Dauer, nicht mit dem Studium an sich in Verbindung, sondern sie variieren vor allem mit der jeweiligen Situation auf dem Arbeitsmarkt[52]. Sie können deshalb nicht die gleichen Steuerungswirkungen wie ein Preis für das Gut Hochschulbildung entfalten. Auf der anderen Seite kann auch argumentiert werden, die Einführung von Studiengebühren könne im Ergebnis zu einer Reduzierung der Gesamtkosten des Studiums für die Studierenden führen: Die dadurch einsetzende Orientierung des Bildungsangebots an den Bedürfnissen der Studierenden werde eine Verkürzung der Studienzeiten ermöglichen. Die damit verbundene Verminderung der beträchtlichen Opportunitätskosten[53] könne den Anstieg der direkten Kosten überkompensieren.[54] Im übrigen darf nicht übersehen werden, daß mit den Opportunitätskosten des Studiums nicht nur die Bildungsinvestition, sondern auch die erheblichen Freiräume bezahlt werden, die das Studium als Lebensphase bietet.[55]

---

50 Vgl. DILGER 1998, S. 10; STIGLITZ/SCHÖNFELDER 1989, S. 395; SCHULTZ 1960, S. 571 und 582.

51 Vgl. LÜDEKE/BECKMANN 1998, S. 23f. In die Berechnung der Gesamtkosten beziehen LÜDEKE/BECKMANN neben den Produktionskosten für Hochschulbildung Transfers an Studierende, entgangenes Nettoeinkommen sowie entgangene Steuer- und Sozialversicherungseinnahmen ein.

52 Vgl. KANE 1995, S. 13.

53 Vgl. SCHNUER 1986, S. 91.

54 Vgl. LITH 1991b, S. 153; SPIEWAK 2000a, S. 34. DOHMEN unterstützt dieses Argument grundsätzlich, bezweifelt aber, daß die dafür notwendigen optimalen Rahmenbedingungen gegeben sind; vgl. DOHMEN 1995b, S. 249 sowie DOHMEN 1997a, S. 21. Das weitergehende Argument von LITH/HEMMERT, der Netto-Belastungseffekt der Gebühren sei auch deshalb geringer, weil die abschreckende Wirkung der Gebühren zu geringeren Studierendenzahlen und deshalb in der Folge zu höheren Akademikergehältern aufgrund von Knappheiten führe (vgl. LITH/HEMMERT 1982, S. 230), erscheint allerdings einigermaßen zynisch.

55 Vgl. FÄRBER 1997, S. 15.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Der Begriff „Gebühren" für Finanzierungsbeiträge der Studierenden ist allerdings nicht unbedingt glücklich gewählt. Nach finanzwissenschaftlicher Abgrenzung sind Gebühren Abgaben, die durch den Staat erhoben werden und denen eine direkte Gegenleistung des Staates an den Gebührenpflichtigen gegenübersteht[56]. Das Individuum empfängt durch gebührenfähige staatliche Leistungen einen Sondernutzen.[57] Der Begriff „Gebühr" verweist also schon auf staatlich finanzierte und kontrollierte Hochschulen[58], denen per öffentlich-rechtlicher Gebührenordnung die Erhebung von Abgaben bei ihren Nutzern, den Studierenden, vorgeschrieben wird. In Teil B wurde aber gerade für die mögliche Organisation des Hochschulbereichs als Markt plädiert. Der Beitrag der Studierenden zu den lehrbezogenen Kosten der Hochschulen sollte also vielmehr ein Preis[59] für ein Produkt oder eine Dienstleistung denn eine Gebühr für staatliche Leistungen sein[60], selbst wenn die Ausgangsbasis in Deutschland ein staatlich dominiertes Hochschulwesen ist.

Wenn in der weiteren Argumentation dennoch der Begriff „Gebühren" verwendet wird, so geschieht dies lediglich, um nicht durch eine Abweichung vom Sprachgebrauch in der öffentlichen Diskussion Verwirrung zu erzeugen. So bezeichnen in der Regel auch die privaten Hochschulen die von ihnen erhobenen Kostenbeiträge für das Studium als Studiengebühren[61]. Deshalb ist auch im folgenden von „Gebühren" die Rede, obwohl die diskutierten Gestaltungsalternativen der einschlägigen finanzwissenschaftlichen Definition von Gebühren nur teilweise entsprechen.

---

56 Vgl. TIMMERMANN 1985, S. 187; KUNA 1979, S. 137.

57 Vgl. KUNA 1983, S. 85.

58 Vgl. HAUG 2000, S. 10.

59 Vgl. LITH 1982, S. 3.

60 Im Widerspruch dazu: KONEGEN-GRENIER 1989, S. 53.

61 Vgl. etwa die Internet-Präsentation der Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung in Koblenz, http://www.whu-koblenz.de/ueberblick.htm.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Unter Gebühren sollen in diesem Abschnitt Finanzierungsbeiträge der Studierenden verstanden werden, die in direktem Zusammenhang mit den von der Hochschule erbrachten Leistungen stehen – im Gegensatz zur Akademikersteuer, die in Abschnitt C.I.3. diskutiert wird. Dazu wird zunächst untersucht, ob und nach welchen Kriterien diese Finanzierungsbeiträge differenziert werden können (Abschnitt C.I.2.1.1) und sollten (Abschnitt C.I.2.1.2); im weiteren wird eine geeignete Bemessungsgrundlage diskutiert (Abschnitt C.I.2.1.3) Für die Beurteilung insbesondere der Verteilungswirkungen von Gebührenmodellen ist schließlich die Frage der Refinanzierung der Belastungen auf Seiten der Studierenden relevant (Abschnitt C.I.2.2).

2.1 Differenzierung der Gebühren

2.1.1 Überblick

Eine „Bewußtseinsveränderung" auf Seiten sowohl der Studierenden[62] als auch der Hochschulen[63] könnte grundsätzlich schon durch eine Einheitsgebühr für alle Studierenden erreicht werden.[64] Die vielfältigen Anreizwirkungen[65], die durch stärker wettbewerbliche Strukturen im Hochschulbereich angestrebt werden, setzen aber ein differenziertes Gebührensystem voraus.[66] Einheitsgebühren könnten sogar zu einer relativ verstärkten Inanspruchnahme kostenintensiver Studiengänge führen, wenn die Studierenden versuchen, für die ihnen abverlangten Gebühren eine möglichst große Gegenleistung zu erhalten.[67] Dagegen vermutet KUNA, eine Differenzierung der Gebühren nach Studiengängen würde die

---

62 Vgl. STRAUBHAAR 1998, S. 163.

63 Vgl. DAXNER 1996a, S. 218; STIX 1998, S. 14.

64 Vgl. KREKLAU 1997, S. 66; STIHL 1997, S. 216.

65 Vgl. KONEGEN-GRENIER/WERNER 1996, S. 11.

66 Vgl. WATRIN 1984, S. 257.

67 Vgl. DILGER 1999, S. 403.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Bildungsentscheidungen zugunsten „billiger" Studiengänge und zulasten der persönlichen Neigungen verzerren.[68]

Als Alternative zu einer Einheitsgebühr für alle Studierenden, für die allenfalls aus Gründen der hohen Praktikabilität und leichteren politischen Durchsetzbarkeit plädiert werden kann[69], ist eine ganze Palette von Differenzierungsmöglichkeiten denkbar[70]:

- Differenzierung nach Hochschulen, d.h. jede Hochschule erhebt eine von anderen Hochschulen verschiedene, aber jeweils einheitliche Gebühr von allen ihren Studierenden;
- Differenzierung nach Fachbereichen, so daß Studierende der gleichen Fachbereiche an verschiedenen Hochschulen gleiche Gebühren, aber Studierende derselben Hochschule an verschiedenen Fachbereichen unterschiedliche Gebühren zahlen;
- Differenzierung nach Studiengängen, so daß Studierende des gleichen Studiengangs an verschiedenen Hochschulen gleiche Gebühren zahlen;
- individuelle Gebühren jedes einzelnen Fachbereichs;
- individuelle Gebühren jedes einzelnen Studiengangs an einer Hochschule;
- individuelle Gebühren jeder Einzelveranstaltung(sstunde);
- Differenzierung nach Studiendauer, etwa in der Form, daß Studierende nach Überschreiten der Regelstudienzeit eine höhere Gebühr zahlen müssen;
- Differenzierung nach Knappheitsgraden, entweder nach Knappheit der jeweiligen Studienplätze (interne Knappheit), also um so höhere Gebühren, je größer der Nachfrageüber-

---

68 Vgl. KUNA 1983, S. 86.

69 Vgl. KONEGEN-GRENIER 1989, S. 54f; BOHLEY 1983, S. 143. DAXNER hält eine Differenzierung nach Studienfächern sogar für „völlig ausgeschlossen"; vgl. DAXNER 1996a, S. 220.

70 Vgl. TIMMERMANN 1985, S. 190f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

hang ist, oder nach Knappheit der Absolventen des jeweiligen Studiengangs (externe Knappheit), also um so höher, je größer der Akademikerüberschuß in bestimmten Fächern ist;

- Differenzierung in Abhängigkeit von der realen Wohlstandsposition der Studierenden respektive ihrer Familien.

Im folgenden soll allerdings nicht jede einzelne dieser Alternativen im Detail betrachtet werden. Vielmehr werden die Differenzierungsmöglichkeiten auf zwei grundlegende Fragen der Gebührenfestlegung zurückgeführt: Zum einen muß unterschieden werden nach Gebühren, die sich in der einen oder anderen Form am Äquivalenzprinzip[71] orientieren – das sind in der voranstehenden Aufzählung alle Alternativen außer der letzten –, und solchen Gebühren, die dem Leistungsfähigkeitsprinzip entsprechen – die letztgenannte Alternative. Zum anderen muß eine geeignete Bemessungsgrundlage definiert werden, wobei eine Kopfgebühr für ein gesamtes Studium denkbar ist, aber auch eine Zeitorientierung in Form von Semestergebühren oder eine Mengenorientierung in Form von Hörgeldern für den Besuch einzelner Lehrveranstaltungen oder Nutzergebühren für die Inanspruchnahme sonstiger Leistungen der Hochschule durch die Studierenden.

2.1.2 Grundprinzipien der Gebührendifferenzierung

2.1.2.1 Leistungsfähigkeitsprinzip

Im Hinblick auf das Chancengerechtigkeitsziel könnte dafür argumentiert werden, die Höhe der Gebühren für die Inanspruchnahme der Leistungen der Hochschulen in erster Linie an der ökonomischen Leistungsfähigkeit der Nachfrager zu orientieren. Auf diese Weise könnte vermieden werden, daß allein fehlende finanzielle Mittel potentielle Studierende vom Studium ausschließen. Abschreckungseffekte bei Studierenden aus sozial schwächeren

---

71 „Echte" Gebühren in der finanzwissenschaftlichen Abgrenzung sind in jedem Fall nach dem Äquivalenzprinzip zu bemessen; vgl. HAUSER/ADAM 1978, S. 124; MATTERN 1979, S. 73.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Schichten würden vermindert, da die finanzielle Belastung für die Studierenden oder ihre Familie in einer angemessenen Relation zu ihren finanziellen Möglichkeiten stünde.

Machte man tatsächlich das Leistungsfähigkeitsprinzip zur Grundlage von Studiengebühren, dann wäre als erstes die Frage zu beantworten, wessen Leistungsfähigkeit hierbei relevant ist: Denkbar ist der Bezug allein auf die Studierenden selbst, im allgemeinen wird aber zusätzlich auf die Eltern und gegebenenfalls den Ehepartner oder andere unterhaltspflichtige Personen zurückgegriffen. Diese Frage wird im Rahmen der Diskussion der Refinanzierung der Studienkosten im Abschnitt ‚Stipendien' noch näher betrachtet (C.I.2.2.3). Dagegen kann die Diskussion an dieser Stelle kurz gehalten werden, denn unabhängig von der Bezugsperson des Leistungsfähigkeitskriteriums ist grundsätzlich die Eignung dieses Prinzips für die Bemessung der Studiengebühren in Zweifel zu ziehen. Wenn Marktmechanismen in den Hochschulbereich einziehen sollen, dann müssen sich die von den Hochschulen verlangten Preise für ihre Leistungen grundsätzlich aus dem Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage – also der Kostensituation der Anbieter und der Zahlungsbereitschaft der Nachfrager – ergeben, da die Studiengebühren sonst einen Großteil ihrer Steuerungsfunktion einbüßen[72].

Die finanzielle Leistungsfähigkeit der Nachfrager kann also keinesfalls das primäre Kriterium bei der Bemessung von Gebühren sein. Dabei darf Leistungsfähigkeit nicht mit Zahlungsfähigkeit der Nachfrager verwechselt werden; letztere soll durch einen funktionierenden Kapitalmarkt für Bildungsinvestitionen sichergestellt

---

72 Vgl. KONEGEN-GRENIER/WERNER 1996, S. 31. Denkbar wäre, die Studierenden in Klassen wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit einzuteilen und die sich durch Angebot und Nachfrage ergebenden Preise im Nachhinein durch dieses Kriterium zu modifizieren (prozentuale Abschläge für sozial schwächere Studierende). Dies würde aber diverse Probleme aufwerfen, angefangen bei der Intransparenz eines solchen Systems über die Frage des Maßstabs der ökonomischen Leistungsfähigkeit (siehe dazu auch Abschnitt C.I.2.2.3 Stipendien) bis zu dem grundlegenden Einwand, daß mangelnde Liquidität der Studienbewerber (denn nach dem Studium ist die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit in den meisten Fällen gegeben) besser durch staatliche Einflußnahme auf die Kreditvergabe ausgeglichen werden sollte.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

werden. Dies bedeutet nicht, daß die Leistungsfähigkeit bei der Festlegung der studentischen Finanzierungsbeiträge gar keine Rolle spielen dürfte[73]: Auch „soziale" Ermäßigungen, die bei diversen privaten Anbietern von Gütern und Dienstleistungen – etwa Kinobetrieben oder Zeitschriftenverlagen – bestimmten Gruppen wie eben Studierenden, aber z.T. auch Rentnern, Wehrdienstleistenden etc. gewährt werden, sind nicht sozialpolitisch motiviert, sondern dienen als Marketinginstrument zur Abschöpfung von Konsumentenrenten durch Preisdifferenzierung. Genauso wäre es denkbar, daß Hochschulen Gebührenermäßigungen nach „sozialen" Kriterien gewähren, um besonders begabte, aber finanziell schwache Studierende anzuziehen[74]. Die Leistungsfähigkeit der Nachfrager kann aber nicht die eigentliche Basis der Gebührenbemessung sein, wenn nicht ausschließlich distributive Zielsetzungen verfolgt werden; sie sollte ausschließlich bei der Refinanzierung der Gebühren Berücksichtigung finden.[75]

2.1.2.2 Äquivalenzprinzip

Gebühren nach dem Äquivalenzprinzip stellen sicher, daß die Gebührenhöhe mit der in Anspruch genommenen Leistung in Zusammenhang, genauer in einem angemessenen Verhältnis steht[76]. Dabei ist zwischen kostenmäßiger und nutzenmäßiger Äquivalenz zu unterscheiden[77].

---

73 Bereits jetzt machen private Bildungsanbieter ihre Gebühren z.T. von sozialen Kriterien abhängig; vgl. SCHLAFFKE/WEISS 1996, S. 35.

74 So bieten etwa US-amerikanische Hochschulen potentiellen Studienbewerbern an, ihnen ein individuelles Paket aus in Frage kommenden staatlichen Unterstützungsmöglichkeiten und hochschuleigenen Hilfen zur Finanzierung ihrer Studiengebühren zusammenzustellen. Vgl. beispielsweise CAVANAUGH et al. 1998, S. 16.

75 Vgl. KUNA 1979, S. 145.

76 Vgl. KUNA 1979, S. 146.

77 Für beide Konzepte könnte jeweils auch noch zwischen marginaler und Durchschnittsäquivalenz unterschieden werden; vgl. TIMMERMANN 1985, S. 192.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Kostenmäßige Äquivalenz bedeutet, daß die Hochschulen ihre Gebühren in Abhängigkeit von ihren lehrbezogenen Kosten festlegen.[78] Dabei ist allerdings nur an eine Teilkostendeckung[79] durch Gebühren zu denken, da – wie in Teil B herausgearbeitet wurde – externe Effekte der Hochschulbildung eine Teilfinanzierung durch den Staat rechtfertigen. Da die Kosten von Studiengang zu Studiengang stark variieren[80] – insbesondere durch die teilweise notwendigen technischen Geräte, aber auch durch die zum Einsatz kommenden, unterschiedlich personalintensiven Lehrformen – implizieren kostenäquivalente Gebühren auch eine Differenzierung nach Studiengängen[81] und in vielen Fächern zusätzlich nach Studienabschnitten[82]. Diese Differenzierung kann je nach Hochschule unterschiedlich ausfallen, denn die Kostenstrukturen können sich von Hochschule zu Hochschule unterscheiden. Unter der Voraussetzung, daß die lehrbezogenen Kosten in einem Studiengang auch ein Indikator für die Qualität der angebotenen Bildungsleistungen sind, wären kostenäquivalente Gebühren auch für die Nachfrager akzeptabel. Es ist allerdings fragwürdig, von den Kosten unmittelbar auf die Qualität der Leistung schließen zu wollen, denn hohe Kosten könnten ebenso ein Zeichen mangelnder Effizienz sein. In der Literatur wird deshalb auch die Orientierung an den durchschnittlichen Kosten aller Hochschulen empfohlen.[83] Dies würde allerdings verhindern, daß sich einzelne Hochschulen durch besondere Lehrleistungen, die mit höheren Kosten verbunden sind, profilieren können. Kostenmäßige Äquivalenz könnte darüber hinaus bedeuten, daß besonders begabten Studierenden Gebührenermäßigungen gewährt werden, da sie einerseits ein gegebenes

---

78 Für kostenorientierte Gebühren sprechen sich beispielsweise der SACHVERSTÄNDIGENRAT sowie RICHTER und HÄUSER aus; vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT 1998, S. 254; RICHTER 1999, S. 60f; HÄUSER 1981, S. 293.

79 Vgl. KONEGEN-GRENIER/WERNER 1996, S. 29; WELLMANN 1996, S. 55.

80 Vgl. LÜDEKE/BECKMANN 1998, S. 9.

81 Vgl. STIFTERVERBAND/CHE 1998, S. 10; WATRIN 1977, S. 14.

82 Vgl. ROSIGKEIT 1995, S. 238.

83 Vgl. KUNA 1983, S. 85.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Bildungsziel mit weniger Lehraufwand erreichen[84] und andererseits zum Lernerfolg ihrer Kommilitonen beitragen können.

Nutzenmäßige Äquivalenz würde bedeuten, daß Studiengebühren nach dem jeweiligen Nutzen bemessen werden müßten, den die Studierenden aus den Leistungen der Hochschule ziehen. Theoretisch würde dies individuelle Gebühren für jeden einzelnen implizieren, was aber kaum praktikabel wäre und außerdem die Markttransparenz zu stark beeinträchtigen würde. Eine Näherung für den Nutzen[85] könnte das bildungsbedingte Mehreinkommen[86], also der monetäre Investitionsertrag der Hochschulbildung darstellen[87], der allerdings nicht eindeutig feststellbar ist, da auch andere Faktoren, wie Leistungsmotivation oder vorhandene Beziehungen, das Einkommen eines Hochschulabsolventen beeinflussen[88]. In jedem Fall müßte eine studiengangsbezogene Messung stattfinden. Fraglich ist, ob eine Differenzierung zwischen den Hochschulen sinnvoll wäre: Beim Berufseinstieg ist vermutlich vor allem der fachbezogene Abschluß an sich (in Verbindung mit den erzielten Noten) relevant, da ein potentieller Arbeitgeber die Qualität der jeweiligen Ausbildung nur schwer einschätzen kann. In mittelfristiger Perspektive könnten sich aber Qualitätsunterschiede der Lehrleistungen der Hochschulen durchaus im beruflichen Erfolg und damit im Nutzen der ehemaligen Studierenden bemerkbar machen. Allerdings ist der zu erwartende Nutzen des Studiums zunächst risikobehaftet[89].

Eine Integration beider Formen der Äquivalenz in die tatsächliche Gebührenfestlegung wäre um so eher denkbar, je mehr die

---

84 Vgl. LITH 1983c, S. 35.

85 In der Literatur wird allerdings auch die Meinung vertreten, die Nutzenäquivalenz sei wegen mangelnder Meßbarkeit als Prinzip der Gebührenbemessung untauglich; vgl. TIMMERMANN 1985, S. 192; KUNA 1979, S. 148.

86 Vgl. WEISSHUHN 1978, S. 171.

87 Vgl. SCHNITZER 1996, S. 22.

88 Vgl. KUNA 1979, S. 93.

89 Dies läßt sich wiederum am besten im Rahmen der Refinanzierung der Gebühren berücksichtigen, siehe Abschnitt C.I.2.2.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Gebühren einem Marktpreis[90] für das jeweils spezielle Hochschulbildungsgut entsprechen sollen, denn weder rein kosten- noch rein nutzenorientierte Gebühren wären in der Lage, Knappheiten auf dem Bildungsmarkt widerzuspiegeln[91]: Die Hochschulen müßten bei ihrem Angebot die Deckung ihrer Kosten anstreben; die Studienbewerber offenbarten mit ihrer Zahlungsbereitschaft ihre individuellen Nutzeneinschätzungen. Vom theoretischen Standpunkt aus wäre deshalb eine Versteigerung jedes einzelnen Studienplatzes, wie sie in Ansätzen auch in der Literatur vorgeschlagen wird[92], der ideale Allokationsmechanismus. Angesichts des dafür notwendigen Aufwandes dürfte die praktikablere Lösung allerdings in von den einzelnen Hochschulen festgelegten[93], nach Studiengängen differenzierten Gebühren liegen[94], die je nach Nachfrage- oder Angebotsüberhängen angepaßt werden sollten. Dabei wäre es denkbar, den bereits immatrikulierten Studierenden eine gewisse Preisstabilität für die folgenden Semester zu garantieren, um die für eine größere Investition notwendige Planungssicherheit zu schaffen. Eine fachbezogene Differenzierung ist in jedem Fall notwendig[95], da sonst kostenintensive Fächer durch kostengünstige subventioniert würden und dies angesichts der in Deutschland feststellbaren, teilweise sozialspezifischen Fächerpräferenzen wiederum unerwünschte Distributionseffekte zur Folge hätte.[96]

---

90 Vgl. LITH 1991b, S. 131.

91 Vgl. LITH 1991b, S. 137.

92 Vgl. GRÖZINGER 1998, S. 222ff. Konkret schlägt GRÖZINGER zukünftige Einkommensanteile als Gebote der Studienbewerber vor.

93 Vgl. ERHARDT 1997, S. 136.

94 Vgl. RICHTER/WIEGARD 1998, S. 15; SIEBKE 1993, S. 285; WATRIN 1982, S. 289.

95 Vgl. HANSJÜRGENS 1999, S. 271.

96 Vgl. TIMMERMANN 1985, S. 199; MEULEMANN 1991; KÖHLER 1992, Teil II. Siehe zu sozialspezifischen Fächerpräferenzen noch Abschnitt C.II.1.2.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

2.1.3 Bemessungsgrundlagen der Gebühren

2.1.3.1 Kopfgebühren

Für Kopfgebühren würde ein gesamter Studiengang die Bemessungsgrundlage bilden, für den von der Hochschule ein Preis festgelegt wird.[97] Denkbar wäre auch eine getrennte Abrechnung von Studienabschnitten, insbesondere, wenn in einem Studiengang mehrere aufeinander aufbauende Abschlüsse möglich sind. Dieser Preis muß nicht unbedingt als Absolutbetrag fixiert sein, sondern könnte auch in Einkommensanteilen, also einem Prozentsatz des späteren Einkommens definiert werden.

Für eine Kopfgebühr spricht zum einen die Planungssicherheit für die Studierenden, die bereits bei Studienbeginn die (absolute oder relative) Gesamtbelastung kennen, die aus ihrer Bildungsinvestition resultiert. Auch die Organisation des Studiums in Teilzeitform läßt sich für den einzelnen ohne Probleme bewerkstelligen, da keine zusätzliche finanzielle Belastung entsteht. Ein höherer finanzieller Beitrag für ein stärker gestrecktes Studium wäre auch nicht angemessen, da die Inanspruchnahme der Leistungen der Hochschule lediglich auf einen längeren Zeitraum verteilt[98], aber insgesamt nicht wesentlich erhöht wird.

Allerdings gehen auf diese Weise von der Finanzierungsform keine Anreize für ein zügiges Studium aus, wie sie oft gefordert werden[99]. Es ist jedoch fraglich, ob die in Deutschland feststellbaren relativ langen Studienzeiten von fehlenden Anreizen herrühren – die nicht unerheblichen Opportunitätskosten des Studiums sowie die Bedeutung eines zügigen Studiums für die Chancen beim Berufseinstieg[100] bilden auch ohne Studiengebühren deutliche Anrei-

---

97 Einen solchen Fixbetrag pro Studium, differenziert nach Studiengängen, erhebt beispielsweise die private Universität Witten/Herdecke; vgl. KRUSKA 1997, S. 210.

98 Vgl. DOHMEN 1995c, S. 22.

99 Vgl. KONEGEN-GRENIER 1989, S. 5; DAXNER 1997, S. 160.

100 Dagegen betont GRÖZINGER die positive Korrelation zwischen Studiendauer und Abschlußnote, sowie die positive Bewertung zeitaufwendiger extra-curricularer Aktivitäten durch potentielle Arbeitgeber; vgl. GRÖZINGER 1998, S. 217.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ze[101] –, oder ob nicht vielmehr die Organisation des Studiums hauptsächlich die Studienzeiten bedingt[102].

Ein wesentliches Argument gegen Kopfgebühren stellt jedoch das Problem der Behandlung von Studienabbrechern dar: Weder eine Belastung mit den vollen Gebühren noch ein vollständiger Gebührenerlaß wäre angemessen. Da der zu berechnende Gebührenanteil von der bereits erfolgten Inanspruchnahme der Hochschulleistungen abhängig gemacht werden müßte, würde faktisch doch eine andere Bemessungsgrundlage (Zeit oder Menge) gewählt.

2.1.3.2 Semestergebühren

Semestergebühren knüpfen an der Studienzeit als Bemessungsgrundlage an[103]. Dem liegt die Annahme zugrunde, daß Studierende proportional mehr Leistungen der Hochschule in Anspruch nehmen, je länger sie immatrikuliert sind. Dies kann jedoch bezweifelt werden: Innerhalb eines Studiengangs werden die zum Pflichtprogramm gehörenden Veranstaltungen in der Regel nur einmal besucht, und nur die wenigsten Studierenden belegen Veranstaltungen deutlich über das in Prüfungs- und Studienordnungen vorgesehene Maß hinaus. Die von der Hochschule zu erbringenden Leistungen verteilen sich bei sogenannten Langzeitstudierenden also nur über einen längeren Zeitraum.[104] Zusätzliche Leistungen der Hochschule werden im wesentlichen nur von Studierenden

---

101 Im Jahr 1995 maßen immerhin 78 % der Studierenden einer kurzen Studiendauer große oder sehr große Bedeutung bei (eigene Berechnung aus BARGEL/MULTRUS/RAMM 1996, S. 38).

102 Zu diesem Thema vgl. beispielsweise die Untersuchungen von HELBERGER et al. zum Einfluß der Studien- und Prüfungsorganisation auf die Fachstudiendauer; vgl. HELBERGER/SCHULZ 1987; HELBERGER/KREIMEYER/RÄBIGER 1988. Einige Bemerkungen zu notwendigen Studienstrukturreformen finden sich in Kapitel D.III.

103 Vorgeschlagen wird auch eine Abrechnung auf Monatsbasis (vgl. OECD 1990, S. 25), die aber in Deutschland so lange keinen Sinn macht, wie das Studium ausschließlich in Semestern organisiert ist.

104 Vgl. PRAHL/SETZWEIN 1992, S. 113.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

benötigt, die einzelne Leistungsnachweise nicht im ersten Versuch erfolgreich absolvieren, sowie durch die eher zeitbezogene Inanspruchnahme von Serviceleistungen der Universität wie beispielsweise Internet-Zugängen. Wegen dieser zusätzlichen Kostenverursachung eine zeitabhängige Gebühr zu erheben, wäre aber nicht sachgerecht: Es würden gleichzeitig alle Studierenden getroffen, die entweder bewußt im Rahmen ihrer persönlichen Lebensplanung[105] oder durch außerhalb ihres Einflußbereichs stehende Umstände wie beispielsweise Krankheiten oder familiäre Verpflichtungen[106] ihr Studium in Teilzeitform organisieren möchten[107] oder müssen. Zur Berücksichtigung dieser (vermutlich relativ zahlreichen) Sonderfälle müßte fairerweise eine ganze Reihe von Ausnahmeregelungen getroffen werden, die den administrativen Aufwand des Finanzierungssystems beträchtlich erhöhen und seine Transparenz vermindern würden[108]. GRÖZINGER betrachtet es zwar als gerechtfertigt, wenn Studierende zusätzliche Gebühren dafür zahlen, „die intellektuell anregende Atmosphäre einer Hochschule etwas länger genießen zu wollen“[109], dies wäre aber eindeutig ein Fall von Bildungskonsum, nicht von Bildungsinvestition, und sollte deshalb ohnehin anders behandelt werden, etwa mit einer geringeren Gebühr, aber auch einem besonderen Status, vergleichbar der jetzt möglichen Gasthörerschaft.

Der durchaus nicht seltene Fall des Teilzeitstudiums[110] spricht auch gegen eine Staffelung der Gebühren nach Studiendauer, also

---

105 Vgl. SCHWIRTEN 1999b, S. 179; FRAMHEIN 1990, S. 181.

106 So ist insbesondere der Großteil der Studierenden mit Kindern nicht in der Lage, ein reguläres Vollzeitstudium zu absolvieren; vgl. LESZCZENSKY 1993a, S. 8.

107 Vgl. DOHMEN 1996a, S. 121.

108 Vgl. BLOCK 1996, S. 23.

109 GRÖZINGER 1998, S. 217.

110 Nach ihrer eigenen Einschätzung bezeichnen sich etwa ein Drittel der Studierenden in den alten und ein Viertel in den neuen Bundesländern als Teilzeitstudierende; vgl. BARGEL/MULTRUS/RAMM 1996, S. 218.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

die oft propagierten Straf- oder Mißbrauchsgebühren[111] für Langzeitstudierende. Um den Mißbrauch des Studierendenstatus zu vermeiden, sollten sozialpolitisch motivierte staatliche Fördermaßnahmen, die bisher lediglich an die Immatrikulation geknüpft sind, entweder direkt nach Bedürftigkeit bemessen oder gegebenenfalls im Rahmen einer Neuordnung der Studienfinanzierung gestrichen werden[112]. Monetäre Vorteile, die Studierenden durch private Unternehmen gewährt werden, begründen ohnehin keinen staatlichen Handlungsbedarf. Allerdings wäre es denkbar, den Nachweis der Belegung eines Semesterwochenstundenminimums zur Voraussetzung für die weitere Immatrikulation zu machen, wenn nicht besondere Ausnahmetatbestände – vergleichbar den momentan existierenden Beurlaubungsgründen – vorgebracht werden können.

Ein wesentliches Argument gegen zeitabhängige Gebühren stellt außerdem die falsche Anreizsetzung für die Hochschulen dar[113], wenn man nicht gleichzeitig die völlige Abschöpfung der Gebühren von staatlicher Seite festsetzt. Die Hochschulen würden um so höhere Einnahmen erzielen, je mehr Studierende sie zu einer möglichst langen Studienzeit veranlassen[114], insbesondere wenn von Langzeitstudierenden höhere Gebühren verlangt werden. Am attraktivsten wären für die Hochschulen gerade sogenannte Bummelstudenten[115], die nur ein Minimum an Leistungen der Hochschule in Anspruch nehmen.

---

111 Vgl. DETTMAR/FRITSCHE/LINDNER 1996, S. 14; ERICHSEN 1996a, S. 3; FINKENSTÄDT 1988, S. 292; DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND 1993, S. 291; LENNINGS 1993, S. 21; ROSIGKEIT 1995, S. 242.

112 Vgl. LAMMERT 1994a, S. 163; BLOCK 1996, S. 23.

113 Vgl. BLOCK 1996, S. 23.

114 Vgl. HAUG 1998, S. 27; WILLIAMS 1997, S. 34.

115 Vgl. FRÖLICH 1981, S. 71.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

2.1.3.3 Hörgelder und Benutzungsgebühren

Um eine möglichst enge Beziehung zwischen Leistung und Gegenleistung im Hochschulbereich, also zwischen Inanspruchnahme des Bildungsangebots der Hochschule und Höhe der Gebühren zu gewährleisten, bietet sich eine Mengenorientierung der Gebühren in Form von veranstaltungs- und servicebezogenen Gebühren an.[116]

Auf diese Weise ist es am besten möglich, Kostenäquivalenz der Gebühren zumindest teilweise zu verwirklichen. Ein System aus veranstaltungsbezogenen Gebühren würde außerdem ohne weitere Regelungen die Flexibilität für individuelle Bildungswege und die verschiedensten persönlichen Lebensumstände mit sich bringen.[117] Das zum Teil befürchtete Phänomen des Schwarzhörens, wenn keine Zugangskontrolle stattfindet, ist irrelevant, solange entweder in Prüfungs- oder Studienordnungen die Belegung einer bestimmten Anzahl von Veranstaltungen vorgeschrieben ist und von den Studierenden nachgewiesen werden muß, oder wenn im Rahmen von Kreditpunktesystemen Leistungsnachweise zu den meisten Einzelveranstaltungen erbracht werden müssen[118].

Hörgelder für einzelne Veranstaltungen würden auch am besten die Schaffung von Anreizen für einzelne Dozenten ermöglichen[119], allerdings nur, wenn das Studienprogramm nicht im Detail fixiert ist, sondern ausreichende Wahlmöglichkeiten vorhanden sind. Dagegen kann eingewendet werden, daß solche Anreize für die Dozenten sich lediglich in stärkerer „Lobbytätigkeit" der einzelnen Fachvertreter zur möglichst weitgehenden Verankerung ihrer jeweiligen Veranstaltungen im Pflichtprogramm des Studiengangs[120]

---

116 Vgl. TIETZEL/BEEK/MÜLLER 1998, S. 152.

117 Vgl. MERTENS/VIJLDER o.J., S. 7.

118 Vgl. STIFTERVERBAND/CHE 1998, S. 10.

119 Vgl. KRONBERGER KREIS 1993, S. 34; MÜLLER-RÖSKE 1983, S. 217; ENGELS 1989, S. 118. Solche monetären Anreize sind allerdings mit dem derzeitigen Organisationssystem der Hochschulen in Deutschland nicht ohne weiteres kompatibel; vgl. SCHWANITZ 1999. Siehe dazu auch Kapitel D.III.

120 Vgl. KONEGEN-GRENIER 1989, S. 54; BLOCK 1984, S. 129f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

oder in überzogen guter Bewertung von Prüfungsleistungen zur Erhöhung der Hörerzahlen äußern würden.

Benutzungsgebühren für Dienste der Hochschulen, wie die Bereitstellung von Bibliotheken oder Informationstechnologie, sollten allerdings gerade nicht „verursachergerecht", sondern als (in der Summe kostendeckende) Pauschalbeiträge (pro Semester) erhoben werden, um eine im Interesse des Lernerfolges wünschenswerte intensive Nutzung dieser Angebote nicht negativ zu sanktionieren.

2.1.4 Zusammenfassung: Gebührenbemessung

Als Fazit aus der Diskussion der Gestaltungsalternativen von Studiengebühren läßt sich festhalten, daß die Gebühren

- grundsätzlich von jeder Hochschule autonom festgelegt werden und die daraus resultierenden Einnahmen ausschließlich der Hochschule zustehen sollten,
- weniger einer Gebühr im finanzwissenschaftlichen Sinne als einem Preis entsprechen, also auch Knappheiten anzeigen sollten,
- deshalb nach Studienfächern und -abschnitten differenziert sein sollten,
- sich auf einzelne Lehrveranstaltungen und sonstige Leistungen der Hochschulen beziehen sollten,
- in erster Linie der Förderung der Effizienz des Hochschulbereichs dienen sollten, und
- deshalb unabhängig von distributiven Zielsetzungen festgelegt werden sollten, die statt dessen bei der Refinanzierung berücksichtigt werden müssen[121].

---

[121] Vgl. BOHLEY 1983, S. 140. Dies entspricht auch der TINBERGEN-Regel, wonach mit einem Instrument jeweils nur ein wirtschaftspolitisches Ziel angestrebt werden sollte; vgl. STRAUBHAAR 1996, S. 55.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

2.2 (Re-)Finanzierung von Gebühren und Lebensunterhalt

Von der Gestaltung der finanziellen Relationen zwischen den Hochschulen als Bildungsanbietern und den Studierenden als Bildungsnachfragern grundsätzlich zu trennen ist die Frage, wer letztlich die dadurch entstehenden Belastungen zu tragen hat.[122] An der Mittelaufbringung könnten beteiligt sein:

- die Studierenden selbst,
- deren Familien, insbesondere Eltern,
- der Staat,
- zukünftige Arbeitgeber der Studierenden sowie
- Dritte – Einzelpersonen oder Institutionen – , die einzelne Studierende oder Bildung und Wissenschaft insgesamt fördern möchten.[123]

In der folgenden Betrachtung stehen gemäß des Individualprinzips die einzelnen Studierenden im Mittelpunkt: Studierende sind erwachsene Bürger, die in die Lage versetzt werden sollten, ihre Bildungsentscheidungen selbst – d.h. insbesondere unabhängig von der Zustimmung ihrer Eltern – treffen zu können[124]. Damit fällt auch die Finanzierung der Bildungswünsche grundsätzlich in ihre eigene Zuständigkeit.[125] In den folgenden Abschnitten sollen aber auch Möglichkeiten dargestellt werden, wie die anderen oben genannten Personen oder Institutionen den einzelnen Studierenden Hilfestellung bei der Mittelaufbringung leisten könnten und sollten.

---

122 Vgl. TIMMERMANN 1985, S. 200.

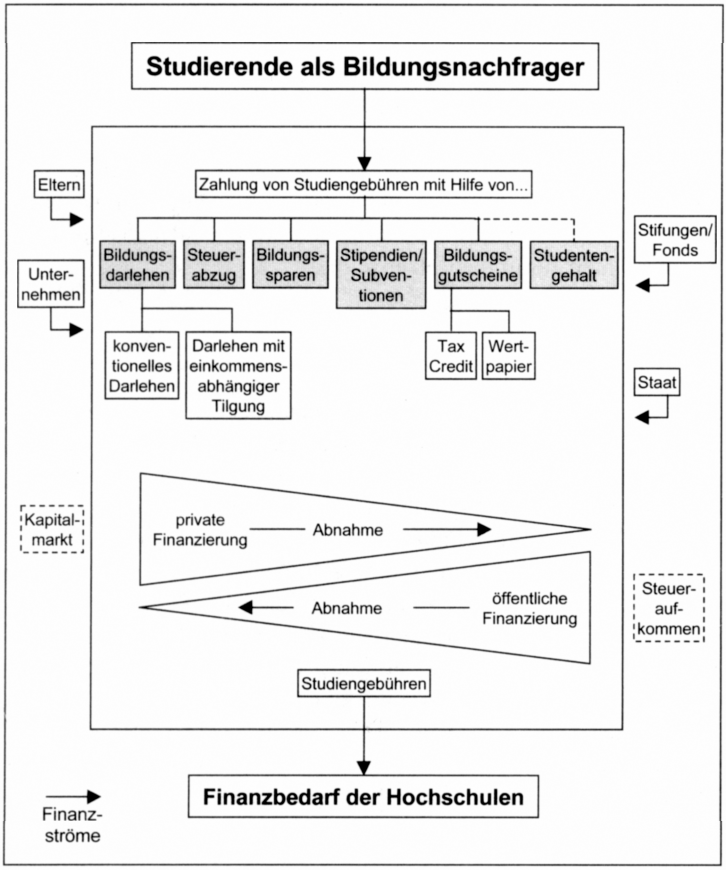
123 Vgl. BARR 1993, S. 723.

124 Vgl. DOHMEN 1995a, S. 551; SAGER 1998, S. 32.

125 Vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 1998b, S. 15. Dem stehen allerdings in Deutschland verfassungs- und familienrechtliche Bedenken hinsichtlich des geltenden Unterhaltsrechts entgegen (vgl. STEIGER 1989, S. 30), insbesondere wenn mit der individuellen Perspektive auch eine Streichung von Steuerfreibeträgen bei den Eltern verbunden ist (vgl. DOHMEN 1996b, S. 53).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Abbildung 7: Refinanzierungsalternativen



Tax Credit bedeutet Abzug von der Steuerschuld; Steuerabzug meint hier die Abzugsfähigkeit der Bildungsausgaben von der steuerlichen Bemessungsgrundlage.

Quelle: Angelehnt an KONEGEN-GRENIER/WERNER 1996, S. 32.

Die (Re-)Finanzierungsalternativen sind dafür grob nach dem Umfang der Unterstützung (insbesondere von staatlicher Seite)

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

geordnet[126]: Nach einer kurzen Erörterung des Studentengehalts (Abschnitt C.I.2.2.1) werden die Möglichkeiten Bildungsgutscheine (Abschnitt C.I.2.2.2), Stipendien/Subventionen (Abschnitt C.I.2.2.3) und Bildungsdarlehen (Abschnitt C.I.2.2.4) ausführlich diskutiert. Als weitere Alternativen werden Steuerabzug (Abschnitt C.I.2.2.5) sowie Bildungssparen (Abschnitt C.I.2.2.6) betrachtet. Die Analyse der einzelnen Alternativen erfolgt so weit wie möglich getrennt, wenn auch hier bereits angemerkt werden sollte, daß ein optimales Refinanzierungssystem sich aus mehreren Komponenten zusammensetzen sollte[127].

2.2.1 Studentengehalt

Die Refinanzierungsalternative Studentengehalt kann hier relativ knapp behandelt werden, da sie weniger ein Refinanzierungsinstrument für ein Gebührensystem ist, sondern besser in ein System des Nulltarifs für Hochschulbildung paßt. Grundsätzlich wäre aber auch denkbar, an alle Studierenden Transfers nicht nur zur Finanzierung des Lebensunterhalts, sondern auch zur Refinanzierung von Studiengebühren zu zahlen. Der Idee des Studentengehalts, das in einer den Lebensunterhalt sichernden Höhe festzulegen wäre, liegt die Vorstellung zugrunde, daß die Studierenden durch das Studium genau wie Arbeitnehmer – oder zumindest wie ein Auszubildender in einem Betrieb[128] – eine Leistung erbringen, für die sie einen Entgeltanspruch haben[129]. Da sie diese Leistung nicht für einen konkreten Arbeitgeber, sondern für die Gesellschaft

---

126 Unterstützung ist nicht unbedingt gleichbedeutend mit Finanzierungsbeteiligung; daraus erklärt sich die unterschiedliche Abfolge der Refinanzierungsalternativen im Text und in Abbildung 7.

127 Vgl. BARR 1993, S. 726. Ein kombiniertes Modell aus Bildungsgutscheinen, Bildungsdarlehen und Bildungssparen stellt beispielsweise das Bildungskonto des SACHVERSTÄNDIGENRATES BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG dar; siehe dazu Abbildung 15 im Anhang S. 440. Auch das Studienbeitragsmodell des CHE ist ein um Bildungssparen ergänztes Darlehensmodell, siehe Anhang S. 444, Abbildung 19.

128 Vgl. GELFERT 1992, S. 324.

129 Vgl. OEHLER 1995, S. 33.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

insgesamt erbringen[130], sei das Gehalt dementsprechend durch den Staat zu finanzieren. Eine Zahlungspflicht der Studierenden für Leistungen der Hochschule ist mit dieser Sichtweise des Studiums kaum vereinbar – man müsse „endlich einmal von der schon lange nicht mehr zeitgemäßen Vorstellung herunterkommen, daß das Studium ein Privileg sei, für das der Nutzer zu zahlen habe"[131]; auch von einem Arbeitnehmer werde nicht erwartet, daß er seinen Arbeitgeber für die Zurverfügungstellung von Arbeitsmitteln bezahlt. So wird auch die Finanzierbarkeit eines solchen Systems damit begründet, daß sich durch den wegfallenden Zwang zur Erwerbsarbeit während des Studiums die Studienzeiten verkürzen und entsprechende Ersparnisse[132] bei der staatlichen Finanzierung der Hochschulen entstehen würden.[133]

Dieser Sichtweise kann jedoch kaum zugestimmt werden. Selbstverständlich erbringen die Studierenden durch das Studium eine Leistung, doch diese Leistung dient zunächst nicht der Wertschöpfung innerhalb des Wirtschaftssystems[134], sondern der Produktion von Humankapital, über das jede/r einzelne Student/in selbst grundsätzlich das ausschließliche Verfügungsrecht hat. Das schließt, wie bereits erläutert wurde, die Berücksichtigung externer Effekte des Studiums bei der Hochschulfinanzierung keineswegs aus. Einen Dienst für die Allgemeinheit wie etwa der Wehr- und Zivildienst stellt das Studium jedoch nicht dar. Entsprechend kann das Studentengehalt kein geeignetes Instrument der Studienfinanzierung in der Sozialen Marktwirtschaft sein.

Allerdings wird in der Literatur teilweise bereits eine elternunabhängige, eventuell sogar rückzahlbare[135] Unterstützung zum

---

130 Vgl. DOHMEN 1996a, S. 99; GELFERT 1992, S. 324.

131 GELFERT 1992, S. 325.

132 Diese Ersparnisse sind allerdings fraglich, wie bereits in Abschnitt C.I.2.1.3.2 bei der Frage des Teilzeitstudiums begründet wurde.

133 Vgl. GELFERT 1992, S. 324.

134 Vgl. PETERS 1996, S. 461.

135 Vgl. DAXNER 1993b, S. 95; WEISSHUHN 1978, S. 170.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Lebensunterhalt während des Studiums als Studentengehalt bezeichnet.[136] Diese Variante soll jedoch im geeigneten Zusammenhang innerhalb des Gliederungspunktes ‚Stipendien/Subventionen' (C.I.2.2.3) untersucht werden.

2.2.2 Bildungsgutscheine

Zur Begleichung der Studiengebühren[137] kann der Staat den Studierenden[138] Bildungsgutscheine, also verbriefte staatliche Transferzahlungen[139] zur Verfügung stellen, um auf diese Weise die Vorteile eines freien Bildungsmarktes – insbesondere die Steuerung durch die Nachfrage[140] – mit der öffentlichen Bildungsfinanzierung zu verbinden[141]. Diese sollen nach der Vorstellung der meisten Bildungsökonomen – die Grundidee des Bildungsgutscheins findet sich erstmals 1791 bei THOMAS PAINE[142] – grundsätzlich als vinkulierte, also nicht übertragbare[143] Namenspapiere[144] konzipiert sein, sind aber abgesehen davon in einer Vielzahl

---

136 Vgl. PETERS 1996, S. 461; DAXNER 1996a, S. 231f.

137 Gutscheine können auch auf die Finanzierung des Lebensunterhalts während des Studiums ausgedehnt werden, analog zur Finanzierung zusätzlicher Kosten beispielsweise für die Anfahrt bei Schulgutscheinen; vgl. BLAUG 1985, S. 162.

138 Ein Gutscheinsystem kann sich auch auf den gesamten tertiären Bereich erstrecken; auf diese Weise würde die Gleichbehandlung von allgemeiner und beruflicher Bildung betont; vgl. FÄRBER 1997, S. 17; LAMMERT 1994a, S. 164. Vergleichbare Systeme werden auch für den primären und sekundären Bildungsbereich vorgeschlagen; vgl. STRAUBHAAR 1995, S. 145; LITH 1985, S. 184.

139 Vgl. SIEBKE 1993, S. 280.

140 Vgl. MATTERN 1997, S. 107.

141 Vgl. HÜFNER/SCHRAMM 1984, S. 51; MATTERN 1979, S. 102.

142 Vgl. LITH 1985, S. 184; BLAUG 1985, S. 160. Ein Abriß der Geschichte der Gutschein-Modelle findet sich bei HAMACHER 1997, S. 67.

143 Präzise ausgedrückt muß der Emittent einer Übertragung zustimmen; vgl. SIEBKE 1993, S. 286.

144 Vgl. LITH 1985, S. 183. Die Variante übertragbarer Gutscheine wird am Ende dieses Abschnitts noch kurz untersucht.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

von Varianten vorgeschlagen worden[145]. Die wichtigsten Gestaltungsmerkmale betreffen:

- die Einschränkung der Gültigkeit auf staatliche Hochschulen: limitierte vs. nicht limitierte Gutscheine;
- die Ergänzbarkeit durch eigene Mittel des Gutscheininhabers: egalitäre vs. komplementierbare Gutscheine[146];
- die Einkommensabhängigkeit der Gewährung: Gutscheine mit vs. Gutscheine ohne Selbstbehalt.[147]

Von eher untergeordneter Bedeutung ist dagegen die Frage, ob realiter ein Papier ausgestellt wird, das die Studierenden der Hochschule aushändigen und von dieser bei einer staatlichen Stelle eingelöst wird, oder ob der Zahler der Studiengebühren den entsprechenden Betrag von seiner Steuerschuld abziehen kann[148]. Ein solcher tax credit ist in der Wirkung dem Gutschein äquivalent, vorausgesetzt, es wird an diejenigen Steuerpflichtigen, deren Steuerschuld geringer als der tax credit ist, die Differenz als negative Steuer ausgezahlt[149], und es treten keine Liquiditätsprobleme durch die erst nachträgliche Rückerstattung auf.

Eine Beschränkung der *Gültigkeit der Gutscheine* auf staatliche Hochschulen würde die Entwicklung eines Bildungsmarktes eher behindern als fördern, vor allem den erwünschten Wettbewerb[150] auch zwischen privaten und staatlichen Institutionen verzerren. Von einigen Befürwortern eines Gutscheinmodells wird sogar gefordert, die Gültigkeit der Gutscheine auf das Ausland auszudehnen, so daß Studierende auch die Studiengebühren einer ausländischen Universität über die ihnen in Deutschland zur Verfü-

---

145 Vgl. HENKE 1998, S. 15; HAMACHER 1997, S. 70ff; JOHNES 1993, S. 122f; BLAUG 1985, S. 164; LITH 1985, S. 193ff.

146 Vgl. LITH 1985, S. 190.

147 Vgl. AEBI 1995, S. 207f.

148 Vgl. LITH 1985, S. 191.

149 Vgl. KONEGEN-GRENIER/WERNER 1996, S. 34.

150 Vgl. BLAUG 1967, S. 34.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

gung gestellten Gutscheine refinanzieren könnten.[151] Breit einsetzbare Gutscheine, die die Wettbewerbsgleichheit zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen fördern würden[152], erfordern in jedem Fall zusätzliche Qualitätssicherungsmaßnahmen, etwa in Form einer Akkreditierungsagentur, die die Einhaltung von festgelegten Mindeststandards in den einlösungsberechtigten Institutionen überprüft[153]. Allerdings wurde in Teil B bereits begründet, daß die Qualitätssicherung in einem Bildungsmarkt ohnehin als staatliche Aufgabe anzusehen ist.

Die Entscheidung über die *Ergänzbarkeit von Gutscheinen* beinhaltet eine Abwägung zwischen Effizienz- und Verteilungszielen in der Studienfinanzierung: Egalitäre Gutscheine würden – wie der Begriff bereits signalisiert – bewirken, daß alle Nachfrager ein etwa gleich gutes Bildungsgut erhalten, da alle Hochschulen mit dem gleichen Betrag für jede/n Studierende/n auskommen müssen: Das Gut Hochschulbildung würde also gleichmäßig über alle Interessenten verteilt. Die Effizienzwirkungen eines solchen Gutscheinsystems würden sich aber darauf beschränken, daß die Finanzierung der Hochschulen auf diese Weise unmittelbar an die Anzahl der jeweils immatrikulierten Studierenden gebunden würde.[154] Ein Wettbewerb zwischen den Hochschulen könnte nur in begrenztem Umfang entstehen, indem die Hochschulen veranlaßt würden, mit dem fixierten Budget ein qualitativ möglichst hochwertiges Bildungsgut anzubieten[155], um auf diese Weise möglichst viele Studierende anzuziehen[156]. Kosteneinsparungen könnten dadurch entstehen, daß keine Planung von Bildungskapazitäten auf staatlicher Ebene mit entsprechenden Informationskosten mehr notwendig wäre, sondern Hochschulen und Studierende, denen die relevanten Informationen größtenteils direkt zur Verfügung stehen,

---

151 Vgl. SCHILY 1995, S. 168; SPÄTH 1997, S. 56.

152 Vgl. SCHLAFFKE/WEISS 1996, S. 39; BEHRENS 1995b, S. 143.

153 Vgl. MATTERN 1997, S. 110.

154 Vgl. BEHRENS 1995a, S. 22; DAXNER 1993a, S. 230f.

155 Vgl. BEHRENS 1995a, S. 23.

156 Vgl. EWERS 1995b, S. 162.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

autonom[157] ihre eigenen Entscheidungen treffen könnten.[158] Eine stärkere Differenzierung der Studienangebote, die auch Kostenunterschiede mit sich bringen würde, wäre jedoch allenfalls durch eine Quersubventionierung zwischen Studiengängen innerhalb einer Hochschule möglich. Ohnehin wäre angesichts deutlicher Kostendifferenzen zwischen den Studiengängen eine studienfachabhängige Dotierung[159] der Gutscheine notwendig.

Kann durch Festbetragsgutscheine auf der Seite der Hochschulen zumindest ein Teil der gewünschten Anreizwirkungen erzielt werden[160], so besteht für die Studierenden der einzige Unterschied gegenüber dem Nulltarif in einer Aufhebung der Rationierung durch das Hinzutreten privater Anbieter von Hochschulbildung. Dies wirft unmittelbar die Frage der Finanzierbarkeit eines solchen Systems auf[161]. Anreize, den Nutzen eines Hochschulstudiums sorgfältig abzuwägen[162], gehen von einem egalitären Gutschein nicht aus, da das Studium für die Studierenden weiterhin scheinbar kostenlos ist[163]. Zusätzliche Steuerungswirkungen, wie beispielsweise Impulse zur Verkürzung der Studienzeiten, erfordern ergänzende Regelungen[164] vor allem in Form einer zeitlichen[165] oder mengenmäßigen Begrenzung der Gutscheinbereitstellung, die

---

157 Vgl. SCHILY 1994b, S. 227.

158 Vgl. LITH 1985, S. 208ff.

159 Vgl. AHONEN 1996, S. 21. BARR schlägt sogar die Ausgabe fachgebundener Gutscheine vor, um das Studium einzelner Fächer gezielt zu fördern; vgl. BARR 1993, S. 723.

160 Vgl. DOHMEN 1995b, S. 250; SCHMIDT, H. 1984, S. 165.

161 Vermutlich müßte die Rationierung auf andere Weise aufrechterhalten werden (vgl. BLANKART/KRAUSE 1999b, S. 356; SACHVERSTÄNDIGENRAT 1998, S. 253; SCHMIDT, H. 1984, S. 165), entweder durch Begrenzung des Kreises der Gutschein-Bezugsberechtigten oder durch Kontingentierung der Gutscheine insgesamt.

162 Vgl. STRAUBHAAR 1996, S. 29; WATRIN 1977, S. 15.

163 Vgl. KONEGEN-GRENIER/WERNER 1996, S. 35.

164 Vorgeschlagen wird auch die Möglichkeit einer Barauszahlung von nicht verwendeten Gutscheinen bei Unterschreitung der Regelstudienzeit; vgl. SIEBKE 1993, S. 290.

165 Vgl. AHONEN 1996, S. 7.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

wiederum die individuelle Planung von Bildungswegen erschweren[166]. Insgesamt läßt sich somit feststellen, daß ein egalitäres Gutscheinsystem durch den Verzicht auf pretiale Lenkung[167] die von Studiengebühren erwarteten Lenkungs- und Anreizwirkungen im Hochschulbereich nur zu einem geringen Teil entfalten kann.

Erst durch komplementierbare, also von den Bildungsnachfragern durch eigene Zahlungen ergänzbare Gutscheine kann einerseits der Effekt erzielt werden, den Präferenzen der Nachfrager von Hochschulbildung möglichst weitgehend zum Durchbruch zu verhelfen[168]: Im Hochschulbereich kann dann eine freie Preisbildung[169] stattfinden[170]. Andererseits wird den Nachfragern der Wert des in Anspruch genommenen Gutes verdeutlicht, indem bei der Wahl eines über den Mindeststandard hinausgehenden Bildungsgutes ein Eigenanteil zu leisten ist. Allerdings wirft diese Variante Chancengerechtigkeitsprobleme auf, denn höherwertige Bildungsangebote könnten ohne weitere Fördermaßnahmen nur von Studienbewerbern mit ausreichender finanzieller Leistungsfähigkeit in Anspruch genommen werden[171]. Von einer solchen Gutscheinvariante wird deshalb befürchtet, daß sie letztlich zu einem nach sozia-

---

166 Vgl. HAMACHER 1997, S. 68.

167 Vgl. SIEBKE 1993, S. 288.

168 Vgl. VOGEL 1972, S. 522.

169 MÜLLER versucht in einem speziellen Bildungsscheck-Modell die freie Preisbildung zu simulieren, indem die Gutscheine den Studienbewerbern nicht zeitabhängig, sondern in Form eines Punktekontos zur Verfügung gestellt werden, und die einzelnen Fachbereiche einen „Punktepreis" pro Semester festlegen können, der den Studierenden von ihrem Punktekonto abgezogen wird. Die Bestückung des Punktekontos soll darüber hinaus in Abhängigkeit von der Abiturnote sowie anderer Kriterien festgelegt werden. Außerdem soll der Staat den Geldwert eines Punktes, der an die Hochschulen ausgezahlt wird, jederzeit verändern können (!). Vgl. MÜLLER 1976, S. 31. Dieses Modell hat jedoch nicht mehr allzuviel mit einem Gutscheinsystem zu tun, sondern stellt eher ein Stipendienmodell (mit Verwendungsauflage) dar.

170 Vgl. AEBI 1995, S. 208.

171 Vgl. STRAUBHAAR 1995, S. 146; MATTERN 1979, S. 109; STURN/WOHLFAHRT 2000, S. 66.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

len Schichten differenzierten Bildungssystem führt.[172] Deshalb wird als zusätzliche Maßnahme die Verteilung von kompensatorischen Gutscheinen an bedürftige Studierende vorgeschlagen[173]. Da diese Bedürftigkeit an den finanziellen Verhältnissen der Eltern gemessen werden soll, verletzt eine solche Regelung die Grundidee einer elternunabhängigen Bildungsentscheidung der Individuen. Auch das Konzept des komplementierbaren Gutscheins kann deshalb nicht überzeugen.

Die Frage der *einkommensabhängigen Bereitstellung von Studiengutscheinen* läßt sich am besten beantworten, indem auf die in Teil B herausgearbeiteten Begründungen für die staatliche Beteiligung an den Studienkosten rekurriert wird: Dort wurde in Kapitel B.V. abschließend festgestellt, daß sich die staatliche Teilfinanzierung in erster Linie mit der Existenz externer Effekte rechtfertigen läßt und nur ergänzend – für Bildungskonsum und zum Ausgleich schichtenspezifischer Risikopräferenzen – auch verteilungspolitisch motivierte Finanzierungszuschüsse angezeigt sind. Eine wertmäßige Differenzierung der Gutscheine ist zwar denkbar, etwa durch Einbeziehung des Gutscheinwerts in die individuelle Steuerpflicht der Begünstigten respektive ihrer Familie[174] oder indem die Gutscheine zu einem je nach wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit differierenden Preis gekauft werden müssen[175]. Sie ist aber unangemessen, da Studierende aus reichem Haus ebenso wie sozial schwächere Studierende externe Effekte durch ihr Studium erzeugen (können)[176].

---

172 Vgl. MATTERN 1997, S. 110; HAMACHER 1997, S. 72; STIGLITZ/SCHÖNFELDER 1989, S. 393; WEST 1967, S. 78.

173 Vgl. LITH 1985, S. 215. Der kompensatorische Gutschein kann auch so konzipiert sein, daß er einen nicht komplementierbaren Gutschein ergänzt. Auf diese Weise würden Bildungsnachfrager aus sozial schwächeren Schichten für die Bildungsanbieter attraktiver als andere, da sie absolut höhere Beträge für das Bildungsgut mitbringen. Die Idee hinter diesem Konzept, das von JENCKS für die Schule vorgeschlagen wird, ist die Notwendigkeit einer kompensatorischen Erziehung, die Sozialisationsnachteile ausgleicht. Vgl. LITH 1985, S. 234ff.

174 Vgl. BLAUG 1990, S. 109; STRAUBHAAR 1996, S. 30.

175 Vgl. BOHLEY 1983, S. 141.

176 Vgl. VAUBEL 1990, S. 77.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Grundsätzlich gegen Gutscheine spricht, daß dadurch die unerwünschten Umverteilungswirkungen zwischen Akademikern und Nichtakademikern, wie sie beim Nulltarif kritisiert wurden, nicht beseitigt werden, denn auch in einem Gutscheinsystem erhalten die Nutzer die Leistungen der Hochschulen (je nach Ausgestaltung zumindest weitgehend) ohne eigene Finanzierungsbeteiligung. Dies ließe sich lediglich vermeiden, wenn die Gutscheine nicht als vinkulierte Namenspapiere, sondern als übertrag- und handelbare Inhaberpapiere an jeden Bürger (zweckmäßigerweise mit Erreichen der Volljährigkeit) ausgegeben würden, so daß diejenigen, die sich gegen ein Studium entscheiden, ihre Gutscheine an diejenigen verkaufen könnten, deren Bildungswünsche über ihr jeweiliges Gutscheinkontingent hinausgehen[177] (dies würde eine eher knappe Gutscheinausstattung voraussetzen). Diese Variante würde jedoch einen noch höheren Finanzbedarf hervorrufen, da über das mindestens erwünschte Hochschulbildungsvolumen – dies setzt eine entsprechende Planung voraus – hinaus noch Transfers an die Nichtakademiker erfolgen würden.

Als Fazit kann festgehalten werden, daß keine Gutscheinvariante völlig zu überzeugen vermag, da entweder die allokativen Zielsetzungen der Gebührenerhebung konterkariert oder Gerechtigkeitsziele verletzt werden, sofern das System finanzierbar bleiben soll.[178] Allerdings könnte der Gutschein als Übergangslösung[179] bei einer Transformation des Hochschulbereichs von öffentlicher zu privater Finanzierung in Frage kommen[180] – dafür spricht auch die bessere politische Durchsetzbarkeit[181].

---

177 Vgl. SCHMIDT, K.-D. 1984, S. 132.

178 Auch die wenigen empirischen Erfahrungen, beispielsweise ein Versuch mit Schulgutscheinen in Kalifornien, sind wenig ermutigend verlaufen; vgl. MATTERN 1997, S. 110 und 116ff; HAMACHER 1997, S. 75f; GLOTZ 1996, S. 84.

179 Dieser Aspekt wird in Teil D nochmals aufgegriffen.

180 Vgl. BLAUG 1967, S. 23.

181 Vgl. PETERS 1996, S. 460.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

2.2.3 Stipendien/Subventionen

Wie bereits mehrfach betont, ist eine staatliche Subventionierung der Studienkosten in erster Linie zur Kompensation externer Effekte des Studiums und nicht aus Gründen der Bedürftigkeit geboten[182]. An dieser Stelle ist nun zunächst zu klären, wer der Adressat staatlicher Zahlungen auf der Basis externer Effekte und wonach die Höhe der Zahlungen bemessen sein sollte. Im zweiten Teil des Abschnitts wird auf Stipendien zur Finanzierung des Lebensunterhalts eingegangen. Ergänzend wird noch die Möglichkeit nicht-staatlicher Geldgeber angesprochen.

Da die externen Effekte nicht schon durch das Angebot der Hochschulen, sondern erst in Folge der Bildungsaktivität der Studierenden entstehen, sollten die Subventionen grundsätzlich an das Individuum gebunden sein. Die tatsächliche Zahlung kann zwar unmittelbar an die Hochschulen erfolgen, muß aber direkt durch die von den immatrikulierten Studierenden in Anspruch genommenen Leistungen der Hochschule fixiert sein. Dabei wäre es denkbar, nur erfolgreich absolvierte Lehrveranstaltungen auf diese Weise zu subventionieren und die Studierenden im Fall des Nichtbestehens die Kosten vollständig selbst tragen zu lassen. Dagegen spricht allerdings, daß bei vorhandenen Wahlmöglichkeiten innerhalb des Studienprogramms die Auswahl zu Lasten von als anspruchsvoll und schwierig geltenden Lehrveranstaltungen verzerrt würde.

Die Frage nach der Höhe der Subventionen wurde im Rahmen der Diskussion der externen Effekte in Abschnitt B.III.1.2 bereits angesprochen, mit der Schlußfolgerung, daß eine Differenzierung nach Studiengängen zwar in der absoluten Höhe sinnvoll ist. Der *Anteil* der staatlichen Kostenbeteiligung sollte jedoch für alle Studiengänge gleich sein, da keine Hinweise dafür vorliegen, daß ein Studienfach – bezogen auf die Verteilung der Erträge auf das Indi-

---

182 Vgl. SIMPSON 1987, S. 704. Die Finanzierungsbeteiligung in Form der Übernahme von Kreditausfällen, der steuerlichen Abzugsfähigkeit von Bildungsausgaben und von Zuschüssen zum Bildungssparen wird in den Abschnitten C.I.2.2.4, C.I.2.2.5 und C.I.2.2.6 erläutert.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

viduum und die Gesellschaft – signifikant höhere externe Effekte hervorruft als ein anderes.[183] Wenn die Studiengebühren echte Preise sind, heißt das auch, daß die Subventionen als Anteil dieser Preise – bei deren Bestimmung die Kosten der Hochschule nur ein Faktor sind – bestimmt werden müssen. Im Ergebnis sollen die Studierenden subventioniert werden, für die die tatsächlich zu zahlenden Gebühren der maßgebliche Kostenfaktor sind.

Schließlich ist noch zu entscheiden, ob die individuellen Gebühren jeder Hochschule Bemessungsgrundlage der Subvention sein sollten oder ob dazu ein Durchschnitt aller vergleichbaren Angebote gebildet werden sollte. Gegen eine Durchschnittssubventionierung spricht die Schwierigkeit der Ermittlung der relevanten Bemessungsgrundlage: Die gewünschte Differenzierung der Angebote in einem Markt für Hochschulbildung erschwert eventuell eine Identifizierung „gleicher" Bildungsangebote. Darüber hinaus könnte die Subventionierung teurer Bildungsangebote mit einem relativ gleichen, absolut aber höheren Betrag auch dadurch gerechtfertigt sein, daß ein qualitativ besonders hochwertiges Bildungsangebot auch höhere externe Effekte erzeugt. Dagegen ist einzuwenden, daß höhere Studiengebühren einer Hochschule auch der Preis für besonders angenehme Studienbedingungen sein könnten – angenehm im Sinne von bequem, nicht von besonders leistungsfördernd – und daß der Staat mit einer individuellen Kostenbeteiligung möglicherweise Luxus subventionieren[184] statt externe Effekte kompensieren würde. Mit einer Durchschnittssubventionierung[185] würden statt dessen alle Studierenden eines Fachs in der gleichen Höhe gefördert werden. Gebührenunterschiede der Hochschulen würden sich so in der Nettobelastung für die Studierenden

183 Zur Erinnerung: Die empirisch nachgewiesenen, unterschiedlichen Bildungsrenditen für verschiedene Fächer berücksichtigen lediglich monetär erfaßbare Bildungserträge und spiegeln daher allenfalls einen Teil der produktivitätssteigernden externen Effekte, nicht aber wohnortbezogene und atmosphärische Effekte wider.

184 Vgl. PECHMAN 1972, S. S258.

185 Vgl. einen ähnlichen Vorschlag zur Dotierung von Bildungsgutscheinen bei BEHRENS 1995b, S. 141.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

besonders stark bemerkbar machen; Hochschulen mit höheren Gebühren müßten, um attraktiv für die Studierenden zu bleiben, ihre höheren Gebühren durch bessere Qualität ihrer Leistungen rechtfertigen. Auf Hochschulen, deren Angebote aufgrund von Ineffizienzen höhere Kosten bei gleicher Qualität verursachen[186], würde der Wettbewerbsdruck wirken.

Schließlich ist noch zu klären, ob die Höhe der Subventionierung auf der Basis externer Effekte von der Leistungsfähigkeit der Studierenden, wie sie sich in studienbegleitenden Leistungskontrollen oder Abschlußprüfungen zeigt, abhängig gemacht werden sollte. Positive Effekte, die von besonders leistungsfähigen Studierenden auf ihre Kommilitonen ausgehen, sollten von den Hochschulen in ihrer Gebührenpolitik berücksichtigt werden. Diese Möglichkeit der Internalisierung ist auch nicht unwahrscheinlich, da leistungsfähige Studierende die Kosten einer Hochschule senken oder bei gleichen Kosten die Qualität des Angebots steigern helfen. Wenn man allerdings davon ausgeht, daß von besonders begabten Studierenden auch in ihrem späteren Berufs- und Privatleben stärkere positive Effekte auf die Gesellschaft ausgehen, dann ist eine leistungsdifferenzierte Subventionierung[187] gerechtfertigt, etwa in Form eines zusätzlichen Bonus bei Studienabschluß oder auch von weitgehend kostenfreien Studienplätzen für die Abiturbesten.

Im Interesse der Chancengerechtigkeit sollte angesichts schichtspezifischer Risikopräferenzen einerseits und sozialisationsbedingter Bildungsferne andererseits die vollständige Übernahme der Studiengebühren durch den Staat in einer „Schnupperphase" von ein bis zwei Semestern erwogen werden[188]. Die Studierenden

---

186 Vgl. ERHARDT 1996, S. 309f.

187 Vgl. HOLTZMANN 1996, S. 149. So werden beispielsweise auch DAAD-Stipendien ausschließlich nach Leistungskriterien, ohne Berücksichtigung der Bedürftigkeit vergeben; vgl. SCHWERING 1998, S. 19.

188 Vgl. WEISSHUHN 1978, S. 170. Eine ähnliche Schnupperphase wird auch in anderen Fördermodellen vorgesehen; vgl. DSW 1996, S. 102. GRÖZINGER schlägt eine gebührenfreie Phase von vier Semestern vor; vgl. GRÖZINGER 1994, S. 86. In die gleiche Richtung weist der Vorschlag, Studierende in der frühen Phase des Studiums eher auf Basis eines Stipendiums zu fördern und die Förderung später,

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

könnten sich in dieser Zeit ein Bild sowohl von dem gewählten Studienfach als auch von den eigenen Fähigkeiten machen und auf diese Weise den Nutzen einer anschließenden Bildungsinvestition auf einer besseren Informationsgrundlage beurteilen.[189]

Hilfe zur *Finanzierung des Lebensunterhalts* der Studierenden kann zum einen durch Realtransfers wie subventionierten Wohnraum oder verbilligte Mahlzeiten gewährt werden[190]. Solche Realtransfers widersprechen einerseits verteilungspolitischen Zielsetzungen, da sie allen Studierenden unabhängig von individueller Bedürftigkeit gewährt werden[191]. Andererseits sind sie oft mit Effizienzverlusten verbunden, da private Anbieter vergleichbare Güter kostengünstiger produzieren könnten. Deutlich wird dies beispielsweise bei der Bindung der Studentenwerke an das öffentliche Dienstrecht. Direkte Transfers an tatsächlich bedürftige Studierende sind solchen breit gestreuten Realtransfers, die lediglich an den Studierendenstatus gebunden sind, grundsätzlich vorzuziehen.[192]

Das Stichwort ‚Bedürftigkeit' führt unmittelbar zur zentralen Frage der Diskussion um Hilfen zum Lebensunterhalt: Soll die Einkommens- und Vermögenssituation der Studierenden selbst relevant sein oder die ihrer Eltern? Bereits in den einleitenden Bemerkungen zum Abschnitt ‚Refinanzierung' wurde für eine individuelle Perspektive bei der Studienfinanzierung plädiert. Erwachsene Menschen sollten bei der Finanzierung ihrer Bildungswünsche nicht auf die zustimmende Förderung ihrer Eltern angewiesen sein.[193] Natürlich werden die meisten Eltern ihre stu-

---

wenn der Studienerfolg sicherer ist, auf Darlehen umzustellen; vgl. OECD 1990, S. 51.

189 Vgl. STIFTERVERBAND/CHE 1998, S. 8; HILMER 1998, S. 331. Dagegen vertritt STIHL die Ansicht, dem Staat werde damit bereits ein zu hohes Investitionsrisiko aufgebürdet; vgl. STIHL 1997, S. 213.

190 Vgl. DOHMEN 1996a, S. 39.

191 Vgl. BÄCKER 1977, S. 40; HAUSER/ADAM 1978, S. 38.

192 Vgl. ALBRECHT/ZIDERMAN 1995, S. 112; OECD 1990, S. 54.

193 Vgl. DAXNER/GEHRING/KUCKERT 1996, S. 151; DSW 1996, S. 92; HAUSER/ADAM 1978, S. 20; BÄCKER 1977, S. 41. Faktisch reicht die Unterhalts-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

dierenden Kinder nach Kräften unterstützen, dennoch kann der Staat nicht aus der Zahlungsfähigkeit der Eltern direkt auf ihre Zahlungswilligkeit schließen[194], und die meisten Studierenden werden davor zurückschrecken, Unterhaltsansprüche gegen ihre Eltern gerichtlich durchzusetzen[195]. Eine elternabhängige staatliche Studienförderung erfordert darüber hinaus einen nicht unerheblichen Verwaltungsapparat und führt nahezu zwangsläufig zu Ungerechtigkeiten, etwa durch die problematische Abgrenzung von elternunabhängig zu fördernden Studierenden oder durch unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten der Eltern bei der Berechnung der Leistungsfähigkeit je nach beruflicher Position. Studienförderung in Abhängigkeit von Einkommen und Vermögen der Eltern kann sogar Anreize setzen, die den eigentlich gewünschten diametral entgegenstehen: Eltern, die rechtzeitig Geldbeträge für die Studienkosten ihrer Kinder zurückgelegt haben, werden dadurch sanktioniert, daß ihnen diese Rücklagen als Vermögen angerechnet werden und ihre Kinder deshalb geringere staatliche Transfers erhalten als Kinder anderer Eltern, die einen größeren Anteil ihres Einkommens konsumiert haben.[196]

Eine Orientierung von staatlichen Hilfen ausschließlich an der Situation der Studierenden selbst erscheint deshalb angemessen(er). Da jedoch auch Studierende aus vermögenderen Elternhäusern in der Regel noch kein nennenswertes eigenes Vermögen und Einkommen haben, würden die üblichen Bedürftigkeitskriterien auf einen Großteil der Studierenden zutreffen und so unmittelbar die Frage der Finanzierbarkeit einer Unterstützung aller in diesem Sinne bedürftigen Studierenden aufgeworfen[197]. Die Lösung liegt m.E. in einem Darlehens- statt Zuschußsystem für den

---

belastung der Eltern in einer typischen Familie fast bis zum Ende der Erwerbsphase der Eltern; vgl. OEHLER 1995, S. 32f.

194 Vgl. HAUSER/ADAM 1978, S. 10; DOHMEN 1996a, S. 107; TIMMERMANN 1985, S. 198; BARR 1991, S. 163f.

195 Vgl. DOHMEN 1996a, S. 119.

196 Vgl. KANE 1998, S. 609; DICK/EDLIN 1997; EDLIN 1993; REYNOLDS 1998; S. 108.

197 Vgl. DAXNER 1996a, S. 230; DSW 1996, S. 97.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Lebensunterhalt während des Studiums[198]. Dieses Darlehen sollte ohne Bedürftigkeitsprüfung vergeben werden.[199] Studierende, die freiwillig von ihren Eltern unterstützt würden[200], könnten auf das Darlehen (gegebenenfalls teilweise) verzichten. Mitnahmeeffekte lassen sich durch eine Verzinsung des Darlehens verhindern. Bei geeigneter Ausgestaltung berücksichtigt die Finanzierung durch Darlehen die zukünftige Leistungsfähigkeit und entspricht damit am besten der Zukunftsinvestition Bildung, während Stipendien in Abhängigkeit vom Familieneinkommen eine rückwärtsgewandte Perspektive einnehmen[201]. Die detaillierte Ausgestaltung eines solchen Darlehens zum Lebensunterhalt (und zur Refinanzierung von Studiengebühren) wird im folgenden Abschnitt C.I.2.2.4 noch behandelt.

Um eine Ungleichbehandlung von Studierenden und anderen Bürgern zu vermeiden, könnten Studierende aber gleichzeitig einen grundsätzlichen Anspruch auf alle allgemeinen Sozialleistungen nach den jeweils geltenden Kriterien erhalten. Überhaupt sollte Studierenden möglichst kein Sonderstatus eingeräumt werden[202], weder in positiver Hinsicht – beispielsweise in der Sozialversicherung[203] – noch in negativer – beispielsweise Ausschluß vom Wohngeld[204]. GAUGLER/WEBER schätzten 1994 den monetären Wert des Studierendenstatus, resultierend aus staatlichen Real-

198 Vgl. SILBER 1983, S. 160. Gegen die Studienförderung auf Zuschußbasis wird außerdem angeführt, daß auch die Studierenden aus sozial schwächeren Familien bezogen auf das Lebenseinkommen letztlich eher zu den leistungsfähigeren Personen gehören; vgl. JOHNSON 1972, S. S289.

199 Vgl. GRÜSKE 1997, S. 288f.

200 Diese Unterstützung könnte steuerlich berücksichtigt werden, siehe dazu Abschnitt C.I.2.2.5.

201 Vgl. KANE 1997, S. 10; PIES 2000, S. 217.

202 Vgl. FÄRBER 1996, S. 172.

203 Vgl. HAUSER/ADAM 1978, S. 18 und 32; DOHMEN 1997b, S. 294.

204 Vgl. BRÜHL 1989, S. 84; DOHMEN 1996a, S. 38. Der Ausschluß vom als Zuschuß gewährten Wohngeld durch die (teilweise) auf Darlehensbasis vergebene BAföG-Förderung wird von einigen Juristen sogar als verfassungswidrig angesehen; vgl. FALLER 1989.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

transfers und Sonderregelungen einerseits sowie Vergünstigungen bei privaten Unternehmen andererseits, auf 1268 DM pro Jahr.[205]

Die vor einigen Jahren vorgeschlagenen, zum Teil als Studentengehalt bezeichneten Vorschläge einer elternunabhängigen Grundförderung aller Studierenden[206] (Drei-Körbe-Modell der Kultusministerkonferenz, Drei-Stufen-Modell des Deutschen Studentenwerks[207]) beruhen auf einer aufkommensneutralen Neuverteilung aller bisher in Deutschland für die Förderung der Studierenden aufgewendeten Mittel[208] (ohne Ausgaben für die Hochschulen).[209] Die elternunabhängigen Zuschüsse zum Lebensunterhalt werden in diesen Vorschlägen also nicht konzeptionell gerechtfertigt, sondern lediglich damit begründet, daß sie die Studierenden respektive ihre Eltern insgesamt nicht schlechter stellen[210], aber transparenter[211] und gezielter[212] sein sollen als das geltende Transfersystem[213]. Im Rahmen einer grundlegenden Neuorientierung der Studienfinanzierung sollte jedoch gerade unabhängig von geltenden Regelungen argumentiert werden. Hier spricht, wie dargelegt wurde, vieles für eine elternunabhängige, aber grundsätzlich auf Darlehensbasis vergebene Hilfe zum Lebensunterhalt[214], verbunden mit dem individuellen Anspruch auf

---

205 Vgl. GAUGLER/WEBER 1994, S. 1457.

206 Siehe dazu Abbildungen 17 und 18 im Anhang S. 442f.

207 Vgl. DSW 1996.

208 Siehe dazu im einzelnen Abschnitt C.II.1.

209 Vgl. DOHMEN 1996a, S. 158.

210 Vgl. DOHMEN 1995d, S. 18.

211 Vgl. DOHMEN 1996a, S. 96 und 107.

212 Vgl. DOHMEN 1996a, S. 105.

213 Vgl. DSW 1996, S. 88; STIFTERVERBAND/CHE 1999, S. 16.

214 Vgl. DAXNER 1993b, S. 95. DOHMEN schlägt als Alternative einen individuellen, also elternunabhängigen Anspruch der Studierenden auf die notwendigen Mittel zum Lebensunterhalt vor, die aber in Abhängigkeit von der finanziellen Situation der Eltern zu unterschiedlichen Anteilen als Darlehen und Zuschuß vergeben werden sollen (Optionsmodell, siehe Abbildung 16 im Anhang S. 441); vgl. DOHMEN 1996a, S. 220. Ähnlich bereits früher der Vorschlag von HAUSER/ADAM; vgl. HAUSER/ADAM 1978, S. 33. Dagegen enthält das von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN propagierte Konzept des Bundesausbildungsförderungsfonds (BAFF)

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

allgemeine Sozialleistungen. Auf diese Weise wird auch das Subsidiaritätsprinzip am besten verwirklicht.[215]

Neben der staatlichen Förderung könnten auch Dritte anbieten, Studierende bei der Finanzierung der Studiengebühren sowie des Lebensunterhalts zu unterstützen.

Dabei ist zunächst an hochschulunabhängige *Stiftungen* zu denken, die begabte Studierende allgemein oder auch das Studium bestimmter Fächer aus ihren Mittel fördern möchten.[216] Ob für die finanzielle Förderung Bedürftigkeitskriterien oder reine Leistungskriterien zur Voraussetzung gemacht werden, kann den Stiftungen überlassen bleiben. Möglich wäre aber auch, daß die *Hochschulen* selbst Spenden[217] einwerben, die zur Gebührenreduzierung für ausgewählte Studienbewerber eingesetzt werden.[218] Spenden von ehemaligen Studierenden einer Hochschule sind um so eher zu erwarten, je besser es der Hochschule gelingt, schon während des Studiums, aber auch danach eine Verbundenheit zwischen den Alumni und ihrer Alma Mater zu erzeugen und zu pflegen.[219] Hier haben die deutschen Hochschulen noch Nachholbedarf.[220] Allerdings fehlt in Deutschland auch eine spenden- und stiftungsfreundliche Gestaltung des Steuerrechts.[221]

---

zwar die Forderung nach dem Nulltarif für die Leistungen der Hochschule; die Lebenshaltungskosten sollen aber ausschließlich von den Studierenden selbst getragen werden, gegebenenfalls über Kredite aus dem Ausbildungsförderungsfonds, in den alle Darlehensnehmer als Solidargemeinschaft nach dem Studium Beiträge leisten; vgl. KUCKERT 1997.

215 Vgl. STRAUBHAAR 1995, S. 150.

216 Vgl. LITH 1982, S. 13; SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 1998a, S. 36. Vgl. zur Finanzierung von Hochschulen über Stiftungen auch HELBERGER 2000.

217 Diese Spenden wären bei den Geldgebern wie direkte Transfers zugunsten einzelner Bildungsnachfrager steuerlich abzugsfähig; vgl. LITH 1985, S. 261; DAXNER 1993a, S. 198. Siehe dazu Abschnitt C.I.2.2.5.

218 Vgl. LITH 1982, S. 6f.

219 Vgl. HARRISON/MITCHELL/PETERSON 1995.

220 Vgl. WATRIN 1984, S. 252. Vgl. dazu auch RONGE/MASCHKE 1994; HÖNES 1998, S. 91.

221 Vgl. LANGE 1997a, S. 11; WOLL 1992, S. 340; HRK 1996, S. 28.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Darüber hinaus könnte es für zukünftige *Arbeitgeber* der Studierenden attraktiv sein, sich an den Studienkosten zu beteiligen, wenn sich die/der Geförderte im Gegenzug verpflichtet, nach dem Studium eine gewisse Zeit in dem fördernden Unternehmen tätig zu sein[222]. Auf diese Weise könnten beispielsweise Studierende, die ihre persönlichen Qualitäten bereits durch eine im Unternehmen absolvierte Lehre unter Beweis gestellt haben, aber zusätzliche Qualifikationen erreichen möchten, an das Unternehmen gebunden werden; die Studienfinanzierung wird so zum Personalentwicklungsinstrument.[223] In Deutschland ist beispielsweise die Ausbildung für die gehobene Beamtenlaufbahn im öffentlichen Dienst, die ein Fachhochschulstudium beinhaltet, in vergleichbarer Weise organisiert.[224] Möglichkeiten, die Kosten des Studiums „abzuarbeiten", wären auch innerhalb der Hochschule selbst oder durch einen Sozialdienst denkbar.[225] Um den Studierenden nicht jede Möglichkeit zur Auswahl eines anderen Arbeitgebers zu nehmen, könnten Vereinbarungen getroffen werden, daß das Stipendium nachträglich in ein Darlehen umgewandelt oder durch den neuen Arbeitgeber abgelöst wird, wenn nach dem Studienabschluß die ursprüngliche Verpflichtung nicht erfüllt wird.[226]

---

222 Vgl. MATTERN 1979, S. 86; ZÖLLER 1983, S. 54; LITH 1985, S. 259. EEKHOFF/ENSTE/WEHMEIER machen einen vergleichbaren Vorschlag für die betriebliche Ausbildung, deren Ausbildungsvergütungen ihrer Meinung nach „offensichtlich über der Grenzproduktivität der Auszubildenden" liegen; vgl. EEKHOFF/ENSTE/WEHMEIER 1997, S. 331.

223 Vgl. KONEGEN-GRENIER 1994, S. 43.

224 Auch die duale Ausbildung im tertiären Bereich, wie sie insbesondere in Baden-Württemberg möglich ist (vgl. DREWS 2000, S. 75), folgt diesem Muster; vgl. KRAMER 1994; FRACKMANN/WEERT 1993, S. 77; KRAMER 1996. Darüber hinaus gibt es vielfältige Formen eines berufsintegrierten Studiums; vgl. KONEGEN-GRENIER 1994.

225 Vgl. ALBRECHT/ZIDERMAN 1995, S. 114ff; SIMPSON 1987, S. 711.

226 Vgl. LITH 1983d, S. 112. Eine ausführliche Analyse entsprechender vertraglicher Konstruktionen findet sich bei HEINZEL 1996.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

2.2.4 Bildungsdarlehen

In Teil B wurde bereits ausgeführt, daß Humankapitalinvestitionen grundsätzlich wie Sachkapitalinvestitionen durch Kreditaufnahme finanziert werden könnten[227], daß aber der Kreditmarkt aufgrund der Besonderheiten des Humankapitals versagt, wenn nicht zusätzlich staatliche Eingriffe erfolgen. In diesem Abschnitt soll nun näher untersucht werden, wie Bildungsdarlehen zur Finanzierung der Studiengebühren sowie des Lebensunterhalts während des Studiums und anderer Studiennebenkosten[228] ausgestaltet sein können und welche Variante(n) in die Hochschulfinanzierung im Sinne des Leitbilds der Sozialen Marktwirtschaft passen. Die wichtigsten Gestaltungsfragen betreffen

- den Darlehensgeber: private Kreditinstitute oder öffentliche Institutionen;
- die Form der Darlehenstilgung: konventionelles Darlehen oder einkommensabhängige Tilgung;
- die Verteilung des Ausfallrisikos: innerhalb der Kreditnehmergemeinschaft, Übernahme durch den Staat, Beteiligung der Hochschulen;
- die Verzinsung: marktgerechte Zinsen oder (teilweise) Zinssubventionierung.

Für private Banken als *Bildungsdarlehensgeber* wird zum einen das bei ihnen vorhandene Know-how angeführt. Die Vergabe von Krediten gehört zu den Standardaufgaben von Kreditinstituten; die Abwicklung der Bildungsdarlehen könnte von ihnen kostengünstig übernommen werden[229] – auch indem Wettbewerb zwischen den Bildungsdarlehensgebern entstünde[230]. Zum anderen würde auch

---

227 Vgl. FÄRBER 1996, S. 171.

228 Vgl. KUNA 1983, S. 87; HÄUSER 1981, S. 293; STRAUBHAAR 1996, S. 39; Zöller 1977, S. 75.

229 Vgl. ALBRECHT/ZIDERMAN 1993, S. 77; LITH 1983d, S. 99f.

230 Vgl. LITH 1991b, S. 135; STRAUBHAAR 1996, S. 35.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

die Mittelaufbringung auf diese Weise privat geschehen[231]; der Staatshaushalt würde durch die Anschubfinanzierung – die Frist, bis die Rückflüsse aus der Tilgung die Vergabe neuer Darlehen finanzieren – nicht belastet[232]. Auch wird vermutet, daß die Zahlungsmoral gegenüber privaten Darlehensgebern besser sei als gegenüber dem Staat.[233] Allerdings soll eine Kreditwürdigkeitsprüfung, wie Banken sie üblicherweise durchführen, bei Bildungsdarlehen gerade nicht entscheidend sein. Im Interesse der Chancengerechtigkeit sollten jedem Studienbewerber, der die formalen Voraussetzungen für ein Studium erfüllt, die notwendigen Mittel zur Deckung der Studienkosten zur Verfügung gestellt werden. Auch eine Bedürftigkeitsprüfung ist nicht notwendig[234].

Eine solche unbürokratische Darlehensvergabe[235] würde den Verwaltungsaufwand minimieren. Weil außerdem wegen der Übernahme von Ausfallbürgschaften ohnehin staatliche Stellen in die Darlehensgewährung involviert wären, sind die Effizienzgewinne durch eine Übertragung der Kreditvergabe an private Banken eher fraglich[236]. Die Übernahme der Funktion von Bildungsdarlehensgebern wurde zudem 1985 im Zentralen Kreditausschuß, dem Zusammenschluß der deutschen Kreditwirtschaft, förmlich abgelehnt.[237] Allerdings erscheint die Abtrennung der Darlehensvergabe vom allgemeinen Staatshaushalt sinnvoll[238], etwa durch

---

231 Vgl. HAUSER/ADAM 1978, S. 35.

232 Damit entstehen auch keine Verzerrungswirkungen durch die Zusatzlast einer höheren Besteuerung; vgl. BARR 1993, S. 722.

233 Vgl. STRAUBHAAR 1996, S. 35; LITH/HEMMERT 1982, S. 232.

234 Vgl. STIFTERVERBAND/CHE 1998, S. 5; MÜLLER-BÖLING 1995b, S. 8; SCHMITT 1983, S. 134. Im Gegensatz dazu MATTERN, die eine Kreditvergabe nur in Abhängigkeit vom Einkommen der Eltern vorschlägt; vgl. MATTERN 1979, S. 144.

235 Vgl. LITH 1981b, S. 409; STRAUBHAAR 1996, S. 39.

236 Vgl. STRAUBHAAR 1996, S. 36.

237 Vgl. DSW 1996, S. 129.

238 Vgl. DSW 1996, S. 93.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

die Einrichtung einer Bildungsbank[239], allein schon um die notwendigen Aufwendungen transparenter zu machen.

Eine Kreditvergabe direkt durch staatliche Stellen empfiehlt sich insbesondere bei spezieller *Ausgestaltung der Rückzahlung*. Darlehen mit konventioneller Rückzahlung (Annuitäten- oder Abzahlungsdarlehen) wären für die Studierenden angesichts unsicherer Renditen ihrer Bildungsinvestition[240] wenig attraktiv und würden insbesondere Studierende ohne zusätzliche Finanzreserven von der Inanspruchnahme und damit vom Studium abschrecken[241]. Die Tilgung sollte deshalb in Abhängigkeit von der Bildungsrendite, also grundsätzlich einkommensabhängig erfolgen. Der Prototyp eines solchen Darlehens mit einkommensabhängiger Tilgung wurde 1955 von FRIEDMAN vorgeschlagen.[242] Auf diese Weise wird der höheren Risikoaversion von Studierenden aus sozial schwächeren Haushalten[243] und damit dem Ziel der Chancengerechtigkeit Rechnung getragen.[244] Einer generellen Abschreckungswirkung

---

239 Vgl. SCHWARZ 1999; MCPHERSON 1993b, S. 180; REINHARDT 1983, S. 64; KUNA 1979, S. 164. Durch die Nutzung beziehungsweise Umwandlung bestehender Institutionen wie der Deutschen Ausgleichsbank oder den BAföG-Ämtern könnten dabei Verwaltungskosten gespart werden; vgl. STIFTERVERBAND/CHE 1998, S. 7 und 25.

240 Aus diesem Grund werden gegen konventionelle Darlehen zur Bildungsfinanzierung sogar verfassungsrechtliche Bedenken vorgebracht; vgl. STEIGER 1989, S. 31.

241 Vgl. BARR 1991, S. 160.

242 Vgl. FRIEDMAN 1974 (1955), S. 201ff. In der Praxis wurde als erstes System dieser Art 1971 der Yale Tuition Postponement Plan realisiert (vgl. LITH 1985, S. 150). Eine Übersicht über verschiedene vorgeschlagene Modelle findet sich bei LITH 1985, S. 145ff.

243 Vgl. BARR 1993, S. 721.

244 Vgl. STRAUBHAAR 1996, S. 37. Dem Einwand, auch Darlehen mit einkommensabhängiger Tilgung verletzten in erheblichem Umfang das Ziel der Chancengerechtigkeit, da die Studierenden auf diese Weise mit einer schwerwiegenden Belastung in das Berufsleben einträten, die ihre Kommilitonen aus reicheren Familien nicht zu tragen hätten (vgl. ALBERS 1989, S. 186), kann nicht gefolgt werden. „Es macht letztlich keinen Unterschied, ob [...] begüterte Eltern ihren studierenden Kindern früher oder später einen Geldbetrag schenken oder ob sie bei preislicher Finanzierung der Hochschulausbildung die Ausbildungskosten übernehmen. [...] Genauso wenig wird man beklagen wollen, daß wohlhabende Eltern ihren nicht akademisch gebildeten Kindern eine Tätigkeit als Selbständige ermöglichen, bei-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

der Darlehensfinanzierung, wie sie teilweise befürchtet wird[245], kann eventuell bereits durch eine andere Benennung des Systems begegnet werden: MICHAELOWA/MICHAELOWA schlagen aus diesem Grund den Begriff ‚Einkommensabhängige Nachfinanzierung' vor[246]; LITH bezeichnet es als ‚Bildungsnießbrauch'[247].

Die ideale Bemessungsgrundlage für die Tilgungsraten wäre das bildungsbedingte Mehreinkommen.[248] Dieses läßt sich jedoch nicht exakt messen[249], da das Einkommen auch von anderen Faktoren als der formalen Qualifikation beeinflußt wird. So weist DOHMEN darauf hin, daß Akademiker nicht zuletzt deshalb höhere Einkommen erzielen, weil sie oft erheblich längere Arbeitszeiten aufzuweisen haben als weniger qualifizierte Arbeitnehmer[250]. Als Näherung an das bildungsbedingte Mehreinkommen sollte das Einkommen der Absolvent(inn)en nur in dem Maße als Bemessungsgrundlage für die Tilgungsraten dienen, in dem es das Durchschnittseinkommen[251] – möglichst bezogen auf Arbeitnehmer im gleichen Alter – übersteigt[252]. Unterhalb dieser Einkommensgrenze würde Zahlungsaufschub gewährt. Der Tilgungssatz sollte progressiv gestaltet werden, da Absolventen mit höherer Leistungsfähigkeit auch relativ höhere Tilgungen tragen können[253].

---

spielsweise indem sie die Einrichtung eines Ladengeschäfts finanzieren." SACHVERSTÄNDIGENRAT 1998, S. 252; vgl. auch FRANZ 1999, S. 12.

245 Vgl. DOHMEN 1995b, S. 250.

246 Vgl. MICHAELOWA/MICHAELOWA 1995a, S. 256.

247 Vgl. LITH 1983d, S. 98.

248 Vgl. KRUEGER/BOWEN 1993, S. 197.

249 Vgl. STRAUBHAAR 1996, S. 38.

250 Vgl. DOHMEN 1996a, S. 115.

251 Vorgeschlagen wird auch eine Orientierung am Durchschnittseinkommen der Nichtakademiker; vgl. SCHWIRTEN 1999b, S. 187.

252 Daß damit auch andere als Arbeitseinkünfte getroffen werden, ist akzeptabel, da ein höherer Bildungsstand auch diese Einkünfte positiv beeinflussen kann; vgl. GRÖZINGER 1994, S. 85.

253 Vgl. BARR 1991, S. 157.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die einkommensabhängige Tilgung läßt sich am besten durch die Verknüpfung der Darlehensverwaltung mit der Steuerverwaltung realisieren[254], da hier die notwendigen Daten vorliegen[255] und die Schuldner sich der Rückzahlung allenfalls durch Auswanderung entziehen können[256]. Dabei sollte grundsätzlich nur das eigene Einkommen des Absolventen oder der Absolventin zur Grundlage gemacht werden.[257] Wenn ein späterer Ehepartner verpflichtet würde, das Bildungsdarlehen des anderen Partners zurückzuzahlen, würde dies einer negativen Mitgift gleichkommen[258]. Allerdings wäre damit eine gezielte Umgehung der Darlehensrückzahlung möglich, wenn ein Ehepartner auf eigene Erwerbstätigkeit freiwillig verzichtet[259]. Deshalb wäre es gerechtfertigt, daß bei einer gemeinsamen Veranlagung der Eheleute und Inanspruchnahme des Ehegattten-Splittings der dem nicht selbst verdienenden Ehepartner zuzurechnende Einkommensanteil bei entsprechender Höhe auch als Bemessungsgrundlage für die Tilgung seines Bildungsdarlehens herangezogen wird.[260] Wenn der Verzicht auf Berufstätigkeit durch Kindererziehung bedingt ist, könnte die Tilgung für drei Jahre[261], also bis zum Einsetzen des gesetzlichen Anspruchs auf einen Kindergartenplatz ausgesetzt werden, um nicht Frauen, die nach wie vor den Hauptteil der Erziehungsarbeit leisten, von vornherein von einem Studium abzuschrecken[262].

---

254 Vgl. WILSON 1996, S. 115; STRAUBHAAR 1996, S. 37.

255 Vgl. BLANKART/KRAUSE 1999b, S. 354.

256 Vgl. ALBRECHT/ZIDERMAN 1993, S. 77.

257 Vgl. STIFTERVERBAND/CHE 1998, S. 17.

258 Vgl. KRUEGER/BOWEN 1993, S. 197; MATTERN 1979, S. 93; KUNA 1983, S. 92; DOHMEN 1999b, S. 140.

259 Vgl. STURN/WOHLFAHRT 2000, S. 65.

260 Vgl. SCHWIRTEN 1999b, S. 187. Fragwürdig erscheint dagegen die im Modell des Bundesausbildungsförderungsfonds (BAFF) vorgeschlagene Orientierung der Fondsbeiträge am Einkommen der Eltern (!); vgl. KUCKERT 1997, S. 3; DOHMEN 1996a, S. 206.

261 FÄRBER schlägt einen Tilgungsaufschub von zwei Jahren vor; vgl. FÄRBER 1996, S. 174.

262 Vgl. MICHAELOWA/MICHAELOWA 1995b, S. 416.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Sinnvoll könnte auch ein Zahlungsaufschub für zwei bis drei Jahre nach dem Abschluß des Studiums sein, um den Nachholbedarf von während des Studiums aufgeschobenen Konsumwünschen zu berücksichtigen[263]. Spätestens nach 30 Jahren sollte die gegebenenfalls noch übrige Restschuld gestrichen werden[264], damit weniger erfolgreiche Akademiker nicht noch im Rentenalter durch die Rückzahlung ihres Bildungsdarlehens belastet sind.

Dies führt zur Frage der *Verteilung des Ausfallrisikos*. Die einzelnen Studierenden sollen durch die einkommensabhängige Tilgung vom Risiko einer Fehlinvestition grundsätzlich entlastet werden – allerdings nicht vollständig, denn die Schuld bleibt über Jahrzehnte bestehen und muß auch aus nicht bildungsbedingtem Einkommen getilgt werden, sofern dieses die relevanten Grenzen übersteigt. Ein Risikoausgleich könnte innerhalb der Gruppe aller Kreditnehmer erfolgen, indem die Tilgung so gestaltet wird, daß überdurchschnittlich erfolgreiche Kreditnehmer mehr als ihre eigene Darlehenssumme zurückzahlen, so daß Ausfälle durch weniger erfolgreiche Kreditnehmer auf diese Weise ausgeglichen werden.[265]

Dies würde einer Kombination des Bildungsdarlehens mit einer Versicherung entsprechen[266], könnte jedoch dazu führen, daß Stu-

---

263 Vgl. GRÖZINGER 1994, S. 84; STRAUBHAAR 1996, S. 37; KUNA 1979, S. 179.

264 Vgl. KUNA 1979, S. 181; SIMPSON 1987, S. 707. Zum Teil werden aber auch Tilgungsfristen von bis zu 40 Jahren vorgeschlagen; vgl. SCHWIRTEN 1999a, S. 604. Ein leistungsabhängiger Teilerlaß der Darlehensschuld, wie er zur Zeit beim BAföG praktiziert wird, ist dagegen nicht sinnvoll; statt dessen wurde bereits in vorangehenden Abschnitt C.I.2.2.3 für eine zusätzliche Studiengebührensubvention aufgrund größerer externer Effekte in Abhängigkeit von den Studienleistungen plädiert. Im Modell InvestiF (STIFTERVERBAND/CHE) wird zwar ein leistungsabhängiger Teilerlaß vorgeschlagen, von den Autoren selbst aber bezweifelt, daß dieses Element in ihr Konzept paßt; vgl. STIFTERVERBAND/CHE 1999, S. 14.

265 Vgl. HÄUSER 1981, S. 294; KUNA 1979, S. 187f.

266 Vgl. KUNA 1983, S. 91. FRIEDMAN vergleicht diese Art der Risikoverteilung mit einer Beteiligungsfinanzierung, bei der der Kapitalgeber (bei einem diversifizierten Portfolio) von einigen Darlehensnehmern mehr als eine Marktverzinsung seines Kapitals erhält, bei anderen aber mit Ausfällen rechnen muß; vgl. NERLOVE 1972, S. S189; BARR 1991, S. 161. Eine Beteiligungsfinanzierung könnte aber noch

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

dierende, die sich ihres Erfolges relativ sicher sind, auf die Inanspruchnahme von Darlehen und Versicherung verzichten und es so zu adverser Selektion der Darlehensnehmer kommt[267]. Wenn die erfolgreichen Absolventen aus der Gruppe der Kreditnehmer ausscheiden, wird die Versicherungsfunktion des Darlehens für die restlichen Darlehensnehmer um so teurer, so daß letztendlich das gesamte Darlehenssystem daran scheitern könnte. Zur Lösung dieses Problems könnte die Inanspruchnahme des Darlehens für alle Studierenden zur Pflicht gemacht werden[268]. Dadurch würden aber staatliche Mittel in unnötig hohem Umfang gebunden und zusätzliche disincentive-Effekte für die Einkommenserzielung bei den Absolventen erzeugt.

Statt dessen ist eine Übernahme des Ausfallrisikos durch den Staat[269] als Darlehensgeber zu befürworten[270], der bei der Heranziehung der Studierenden zur Finanzierung ihrer Studienkosten auch ihre tatsächliche Leistungsfähigkeit berücksichtigen sollte[271]. Die dafür notwendigen Mittel können als sozialpolitische Ausgaben zur Förderung der Chancengerechtigkeit angesehen werden. Eine allzu sorglose Inanspruchnahme der Darlehen durch die Studierenden ist m.E. dadurch nicht zu befürchten, denn eine tatsächliche Befreiung von der Schuld tritt erst nach Ablauf der maximalen Tilgungsperiode ein[272]. Die schrittweise Auszahlung des Darlehens ist zweckmäßigerweise an den nachgewiesenen Studi-

---

eher in der „echten" Akademikersteuer gesehen werden; vgl. ALBRECHT/ZIDERMAN 1993, S. 85.

267 Vgl. RICHTER 1999, S. 62; KRUEGER/BOWEN 1993, S. 195; DOHMEN 1996a, S. 217.

268 Vgl. KUNA 1983, S. 86.

269 Vgl. MICHAELOWA/MICHAELOWA 1995a, S. 255.

270 Dagegen wenden sich BLANKART/KRAUSE; allerdings betrachten sie die so erfolgende Subventionierung nur unter Allokations-, nicht unter Distributionsgesichtspunkten; vgl. BLANKART/KRAUSE 1999b, S. 357.

271 Vgl. SIMPSON 1987, S. 713.

272 Deshalb ist es m.E. auch nicht notwendig, bei teureren Studiengängen die Studierenden stärker am Risiko zu beteiligen, um sicherzustellen, daß nur besonders geeignete Studierende diese Studiengänge wählen (vgl. WIGGER/WEIZSÄCKER 1999, S. 19).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

enfortschritt zu binden.[273] Darlehensanteile zur Finanzierung des Lebensunterhalts sollten nur gewährt werden, wenn der/die Studierende eine einem Vollzeitstudium entsprechende Anzahl an belegten Semesterwochenstunden nachweist.[274]

Auch eine Beteiligung der Hochschulen an den Ausfallrisiken, wie sie von einigen Autoren vorgeschlagen wird, um den Hochschulen Anreize zu einer möglichst arbeitsmarktgerechten Gestaltung ihrer Bildungsangebote zu geben[275], ist nicht nur unnötig – der Bildungsmarkt setzt genug Anreize für eine Gestaltung der Bildungsangebote gemäß Nachfragerpräferenzen – sondern sogar schädlich, denn eine arbeitsmarktgerechte Qualifikation kann nicht das ausschließliche Ziel der Hochschulen sein.

Eine staatliche *Subventionierung der Zinsen* für Bildungsdarlehen würde zu Mitnahmeeffekten führen[276], wenn die Darlehensvergabe nicht an eine aufwendige und selten völlig gerechte Bedürftigkeitsprüfung[277] gebunden wird. Sie kann auch mit den in Teil B herausgearbeiteten Rechtfertigungen für staatliche Finanzierungsbeteiligungen an den Bildungskosten – Zinssubventionen stellen eine erhebliche Finanzierungsbeteiligung dar[278] – nicht

---

273 Vgl. SCHMIDT, H. 1984, S. 167. Eine solche Regelung als zu starke Leistungsorientierung zu bezeichnen – so HAKVOORT zu einer ähnlichen Regelung innerhalb des Drei-Stufen-Modells (vgl. HAKVOORT 1996, S. 77), die wohlgemerkt keine besonderen Studienleistungen, sondern lediglich ein ordnungsgemäßes Studium zur Grundlage der Förderung macht (vgl. DSW 1996, S. 100) – ist nicht nachvollziehbar.

274 Entsprechend definiert die OECD-Bildungsstatistik Teilzeitstudenten als jene, die keine staatliche Förderung in Anspruch nehmen; vgl. AHONEN 1996, S. 23.

275 Vgl. STIFTERVERBAND/CHE 1998, S. 15f; LITH 1983d, S. 103.

276 Vgl. OBERHAUSER 1989, S. 146; SIMPSON 1987, S. 708.

277 Der SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG schlägt sozial gestaffelte Zinssätze für Bildungsdarlehen vor (vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 1998a, S. 47). Dies würde aber wieder zum Problem der elternabhängigen Förderung führen.

278 Vgl. ALBRECHT/ZIDERMAN 1993, S. 79; BARR 1991, S. 161; GEW-HAUPTVORSTAND 1996, S. 193; SCHEFFLER 1986, S. 476. Eine Zinssubventionierung zum Ausgleich der externen Effekte des Studiums (vgl. MATTERN 1979, S. 90) bei gleichzeitiger vollkostendeckender Gebührenberechnung läßt dagegen eine zu geringe Beteiligung des Staates an den Kosten des Studiums erwarten.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

vereinbart werden. Die Verzinsung für Bildungsdarlehen sollte deshalb marktüblich sein, aber keine Risikokomponente enthalten[279], wie sie ein privater Kreditgeber verlangen würde. Sie sollte dem Zins entsprechen, zu dem der Staat sich am Kapitalmarkt verschulden[280] und auf diese Weise die Bildungsdarlehen refinanzieren kann, allenfalls zuzüglich eines geringen Aufschlages für Verwaltungskosten. Möglich wäre auch eine Orientierung am Leitzins der Zentralbank[281]. Vorgeschlagen wird statt dessen auch eine Indexierung der Schuld mit der Inflationsrate[282]. Ein solcher Verzicht auf eine reale Verzinsung könnte je nach herrschendem Realzinsniveau aber immer noch erhebliche Subventionswirkungen entfalten.

2.2.5 Steuerabzug

Da der Staat über das Einkommensteuersystem am Ertrag von Bildungsinvestitionen partizipiert[283], sollten auch die Aufwendungen für diese Investitionen wie Abschreibungen auf Sachkapital oder Werbungskosten für die Erzielung von Arbeitseinkommen[284] vom zu versteuernden Einkommen abzugsfähig sein.[285] Bei einem Darlehenssystem fallen Entstehung der Investitionskosten und tatsächliche Belastung der Studierenden respektive Absolventen zeitlich auseinander. Es wäre also wichtig, die Abzugsfähigkeit so zu regeln, daß entweder die Studiengebühren selbst abzugsfähig sind, wenn sie von den Studierenden ohne Inanspruchnahme des Bildungsdarlehens finanziert werden, oder aber die Tilgungsraten

---

279 Vgl. STIFTERVERBAND/CHE 1998, S. 12; KUNA 1979, S. 178.

280 Vgl. OBERHAUSER 1989, S. 144.

281 Vgl. KUNA 1983, S. 88; STRAUBHAAR 1996, S. 39.

282 Vgl. FÄRBER 1996, S. 171; HÄUSER 1981, S. 294.

283 Vgl. TIMMERMANN 1985, S. 177.

284 Vgl. RICHTER 1999, S. 58.

285 Vgl. EEKHOFF/ENSTE/WEHMEIER 1997, S. 333; DOHMEN 1996a, S. 25; SCHMIDT, H. 1984, S. 170; INITIATIVKREIS BILDUNG 1998, S. 8; SCHÖNHERR 1996, S. 178f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

einschließlich Zinsen das zu versteuernde Einkommen mindern, wenn das Studium über ein Bildungsdarlehen finanziert wurde[286].

Eine Studienfinanzierung ohne Bildungsdarlehen wird in der Regel nur durch finanzielle Unterstützung der Eltern zustande kommen. Entsprechend sollten auch die Eltern – oder gegebenenfalls Dritte, die das Studium finanzieren, wie sonstige Verwandte oder auch zukünftige Arbeitgeber – die aufgewendeten Beträge von ihrem zu versteuernden Einkommen absetzen können[287]. Zu den abzugsfähigen Aufwendungen sollten auch Mittel zählen, die den Studierenden von Eltern oder Dritten zur Finanzierung ihres Lebensunterhalts zur Verfügung gestellt werden – maximal bis zur Höhe des Sozialhilfesatzes. Im Gegenzug müßten Kindergeld, Kinderfreibeträge und sonstige Transfers oder Steuerermäßigungen, die den Eltern aufgrund studierender Kinder zugute kommen, abgeschafft werden. Dieses Realsplitting[288] würde auf der anderen Seite implizieren, daß die empfangenen Hilfen zum Lebensunterhalt bei den Studierenden der Steuerpflicht unterliegen[289], wobei eine tatsächliche Steuerschuld erst entstünde, wenn die Studierenden gleichzeitig noch über eigenes Einkommen verfügen.

2.2.6 Bildungssparen

Bildung als Humankapitalinvestition kann als gleichwertig mit anderen Formen der Vermögensbildung angesehen werden.[290]

---

286 Vgl. STIFTERVERBAND/CHE 1998, S. 21; BENTICK 1998, S. 342; RICHTER/WIEGARD 1998, S. 15; DOHMEN 1999b, S. 303f. Gegen eine steuerliche Abzugsfähigkeit der Tilgungsraten wendet sich KUNA, mit der Begründung, auch andere Steuerpflichtige würden bei im Lebensverlauf schwankenden Einkommen durch die Progression insgesamt übermäßig hoch belastet; vgl. KUNA 1979, S. 196f. Diese Argumentation geht jedoch an der Begründung für die steuerliche Abzugsfähigkeit – dem Charakter der Tilgungsraten als Investitionsaufwendungen – vorbei.

287 Vgl. LITH 1985, S. 244.

288 Vgl. DOHMEN 1996b, S. 80.

289 Vgl. DOHMEN 1999a, S. 371.

290 Vgl. STIFTERVERBAND/CHE 1999, S. 12.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Deshalb sollte eine staatliche Förderung solcher Investitionen mindestens in vergleichbarer Form wie sie für Immobilienvermögen[291] oder Altersvorsorge existiert, ermöglicht werden[292]. Einzahlungen der Eltern oder Dritter[293] in ein Bildungssparkonto zugunsten zukünftiger Bildungsnachfrager könnten wie die direkten Hilfen zur Finanzierung der Kosten des Studiums steuerlich begünstigt werden.[294] An Familien, deren zu versteuerndes Einkommen so niedrig liegt, daß sie von Steuerermäßigungen für Bildungssparbeiträge gar nicht oder nur teilweise profitieren würden, könnten direkte Transfers auf das Bildungssparkonto geleistet werden.[295] Die finanzielle Förderung des Bildungssparens kann in erster Linie als Instrument zur Verwirklichung von Chancengerechtigkeit gesehen werden, da es auch weniger finanzkräftigen Eltern ermöglicht, ihre Kinder auf ihrem jeweiligen Bildungsweg zu unterstützen.[296]

Über Auszahlungen aus dem Bildungskonto könnte der/die volljährige Begünstigte grundsätzlich ausschließlich zu Bildungszwecken – also nicht nur für ein Studium, sondern beispielsweise auch für eine Fachschul- oder Meisterausbildung – sowie zum Lebensunterhalt während der Bildungsphase verfügen.[297] Die Verwendung des Bildungsguthabens kann dabei nicht nochmals als Investitionsausgabe geltend gemacht werden.

Mit entsprechender staatlicher Förderung ist auch zu erwarten, daß das Angebot an Bildungssparverträgen und Ausbildungsversi-

---

291 Vgl. HRK 1996, S. 36; LÜTHJE 1996a, S. 165.

292 Vgl. INITIATIVKREIS BILDUNG 1998, S. 6. Ähnlich eine Forderung von BERNINGER, vgl. O.V. 2000b, S. 2.

293 Vgl. LÜTHJE 1996a, S. 165.

294 Vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 1998a, S. 45.

295 Vgl. LITH 1982, S. 9.

296 Vgl. STIFTERVERBAND/CHE 1999, S. 11.

297 Vgl. LÜTHJE 1996b, S. 164; LÜTHJE 1996a, S. 166. Ansonsten müßten sämtliche steuerlichen Vergünstigungen und/oder Zuschüsse zurückgezahlt werden. LITH schlägt vor, das Guthaben solle wahlweise auch zur Existenzgründung verwendet werden können; vgl. LITH 1991b, S. 145.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

cherungen von privaten Kreditinstituten und Versicherungen, wie es jetzt bereits existiert[298], ausgeweitet und stärker nachgefragt wird.[299] Ähnlich wie bei Bausparverträgen könnte mit Einzahlung eines Teils der Vertragssumme ein Anspruch auf ein zinsgünstiges Darlehen entstehen[300], und bei Kopplung mit einer Ausbildungsversicherung könnte die Versicherung bei Ausfall des Beitragszahlers für die Einzahlung der restlichen Vertragssumme einstehen.[301] Auf diese Weise entstehen mittelfristig Alternativen zur Inanspruchnahme des staatlichen Bildungsdarlehens.

2.2.7 Zusammenfassung: Gebührenrefinanzierung

Die Organisation des Hochschulsektors in Form eines Marktes für Hochschulbildung erfordert ein System der Gebührenrefinanzierung, um die in Teil B identifizierten Marktversagenstatbestände auszugleichen. Als Ergebnis der Betrachtung alternativer Refinanzierungsinstrumente läßt sich festhalten, daß ein geeignetes System aus mehreren Komponenten bestehen sollte:

- Eine staatliche Subventionierung der Studiengebühren dient der Kompensation für mit dem Studium verbundene externe Effekte. Mangels brauchbarer Meßkonzepte kann der angemessene Anteil der staatlichen Finanzierungsbeteiligung nur grob geschätzt werden – etwa auf mindestens 50 %[302]. Dabei ist eine Differenzierung nach Studienfächern zwar in der absoluten Höhe, nicht aber in der prozentualen Finanzierungsbeteiligung sinnvoll. Darüber hinaus sollte eine Differenzierung nach Leistung im Studium erfolgen.

---

298 Vgl. KUNZE 1999, S. 11.

299 Vgl. LITH 1983d, S. 113.

300 Vgl. LITH 1991b, S. 145.

301 Vgl. KONEGEN-GRENIER/WERNER 1996, S. 39.

302 In der Literatur wird oft nur eine private Kostenbeteiligung von 20 bis 30 % für realistisch gehalten; vgl. beispielsweise SCHILY 1993, S. 78; HENKE 1998, S. 19.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

- Die übrigen Studienkosten einschließlich des Lebensunterhalts sind grundsätzlich von den Nachfragern selbst zu finanzieren. Von staatlicher Seite wird dafür ein marktüblich (aber ohne Risikoaufschlag) verzinstes Darlehen zur Verfügung gestellt, dessen schrittweise Auszahlung an keine weiteren Bedingungen als den Nachweis eines ordnungsgemäßen Studiums geknüpft ist. Die Rückzahlung des Darlehens erfolgt einkommensabhängig als Zuschlag zur individuellen Einkommensteuer.
- Die Aufwendungen für das Studium werden steuerlich als Investitionskosten betrachtet und mindern dementsprechend die steuerliche Bemessungsgrundlage desjenigen, der die Belastungen trägt. Auf diese Weise wird einerseits berücksichtigt, daß der Staat über die Einkommensteuer auch an den Bildungserträgen beteiligt ist, andererseits werden Anreize sowohl für Eltern von Studierenden als auch für Dritte (wie Arbeitgeber oder Stiftungen) gesetzt, sich an den Studienkosten zu beteiligen.
- Auch Rücklagen, die Eltern oder Dritte für die spätere Bildungsphase eines Kindes in Form von Bildungssparverträgen oder Ausbildungsversicherungen bilden, werden in vergleichbarer Weise steuerbegünstigt. Der Staat kann zusätzlich zweckgebundene Transfers an diejenigen Familien leisten, die aufgrund ihres geringen Einkommens keine steuerbegünstigten Rücklagen bilden können.
- Die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit kann verbessert werden, indem für alle Studienbewerber in einer Schnupperphase von ein bis zwei Semestern die Studiengebühren vollständig übernommen werden.
- Bildungsgutscheine kommen allenfalls als Übergangslösung in Frage, da sie die erwünschten Effekte von Studiengebühren zum Teil konterkarieren.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

3. Akademikersteuer

Die Akademikersteuer stellt eine von berufstätigen Personen mit Hochschulabschluß während ihres ganzen Erwerbszeitraums zusätzlich zu ihren sonstigen Abgaben zu entrichtende Steuer dar.[303]

Befürworter der Akademikersteuer als Instrument der Studienfinanzierung an Stelle von Studiengebühren erkennen an, daß die Studierenden durch das Studium eine Sonderleistung empfangen, die Nichtakademikern nicht zuteil wird, und daß sie für diese empfangene Leistung auch eine Gegenleistung erbringen sollten[304]. Im Gegensatz zum Steuersystem insgesamt, das Beiträge der Bürger zum Staatshaushalt vor allem nach dem Prinzip der persönlichen Leistungsfähigkeit erhebt, folgt eine Akademikersteuer eher dem Äquivalenzprinzip.[305] Allerdings besteht die Äquivalenz nicht auf individueller Ebene, wie es durch Studiengebühren möglich wäre, sondern bezogen auf die Gesamtheit aller ehemaligen Studierenden. Diese erbringen als Solidargemeinschaft wiederum je nach persönlicher Leistungsfähigkeit eine Gegenleistung für die empfangenen Leistungen der Hochschulen.[306]

Für die Akademikersteuer spricht vor allem, daß sie distributive Gesichtspunkte berücksichtigt, indem eine Umverteilung von im Durchschnitt weniger verdienenden Nichtakademikern zu tendenziell besserverdienenden Akademikern verhindert oder wenigstens

---

303 Vgl. KONEGEN-GRENIER/WERNER 1996, S. 35. Zu verschiedenen Möglichkeiten der Berechnung einer Akademikersteuer siehe PFAFF/FUCHS/KOHLER 1978. Grundsätzlich könnte die Steuer als absoluter Betrag, als prozentualer Anteil am Bruttoeinkommen oder als prozentualer Anteil an der Steuerschuld definiert werden.

304 Vgl. DAXNER 1996a, S. 216. DAXNER fordert darüber hinaus auch eine Hochschulsteuer für die Unternehmen, die von der staatlich subventionierten Grundlagenforschung profitieren; vgl. DAXNER 1996a, S. 216f. BARRs Vorschlag einer vom Arbeitgeber zu zahlenden zusätzlichen Lohnsteuer für jeden beschäftigten Akademiker geht in die gleiche Richtung; vgl. BARR 1991, S. 163.

305 Vgl. ZÖLLER 1983, S. 56; KONEGEN-GRENIER/WERNER 1996, S. 36.

306 LANDFRIED schlägt statt dessen einen Aufruf an alle Bürger mit jährlichen Nettoeinkommen über 100.000 DM – die zum großen Teil Akademiker sind – zu freiwilligen Spenden für Wissenschaft und Forschung vor; vgl. LANDFRIED 1998a, S. 246.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

vermindert wird. Auch entstehen wegen der einfachen Berechnung keine hohen Verwaltungskosten.[307]

Auf eine pretiale Steuerung des Hochschulbereichs im Interesse höherer Effizienz wird aber wie im System des Nulltarifs vollständig verzichtet[308]. Das Konzept läßt außerdem offen, wie Studienabbrecher behandelt werden sollten, die unter Umständen eine große Menge an kostspieligen Leistungen der Hochschule in Anspruch genommen, aber keinen Abschluß erworben haben. Eine Anknüpfung der Steuerpflicht allein an den Abschluß des Studiums könnte Anreize setzen, ein reguläres Studium zu durchlaufen, aber die Abschlußprüfung – je nach Prüfungsordnung vielleicht nur in einem Teilbereich – nicht zu absolvieren[309]. In der Hoffnung oder Annahme, mit den während des Studiums nachgewiesenen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt durchaus konkurrenzfähig zu sein, könnten sich ehemalige Studierende damit der Akademikersteuerpflicht entziehen. Andererseits wäre es auch kaum angemessen, die Steuerpflicht bereits an eine erste Immatrikulation zu knüpfen. Potentiellen Studierenden würde auf diese Weise jegliche Möglichkeit zur genaueren Sondierung ihrer Fähigkeiten und Interessen genommen, ohne sofort erhebliche finanzielle Verpflichtungen auf sich zu nehmen.

Gegen die Akademikersteuer wird außerdem angeführt, daß ein progressives Steuersystem auf der Basis jährlicher Einkommen[310] bereits eine Art Akademikersteuer impliziert[311]. Akademiker tragen durch die progressive Gestaltung des Einkommensteuersystems eine relativ höhere Steuerlast[312], da ihre Lebensarbeitszeit

---

307 Vgl. WILSON 1996, S. 115 und 121.

308 Vgl. LITH 1985, S. 149.

309 Vgl. PFAFF/FUCHS/KOHLER 1978, S. 207.

310 Andere Steuerarten als die Einkommensteuer können aber kompensierende regressive Effekte (bezogen auf das Einkommen) entfalten, so daß das Steuersystem insgesamt annähernd proportional wirkt; vgl. GRÜSKE 1994, S. 92; SACHVERSTÄNDIGENRAT 1998, S. 251.

311 Vgl. FRANKE 1979, S. 198.

312 Vgl. CREEDY 1995, S. 10.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

durch die vorangehende Studienzeit kürzer als bei Nichtakademikern ist, so daß sie bei gleichem Lebenseinkommen insgesamt einen höheren Steuerbetrag leisten als Nichtakademiker, die früher ins Berufsleben eintreten[313]. FRANKE nennt dies in Anlehnung an EGGESIEKER den Ausbildungsprogressionseffekt.[314] Dieses Argument spricht grundsätzlich auch gegen Studiengebühren als Gegenleistung der Akademiker für die Leistungen der Hochschulen, wird aber gemildert durch die in Abschnitt C.I.2.2.5 vorgeschlagene steuerliche Abzugsfähigkeit der Studienkosten. Im übrigen entstehen ähnliche „Ungerechtigkeiten" aufgrund des Prinzips der Jährlichkeit der Besteuerung auch bei anderen Tatbeständen, die mit interperiodischen Einkommensschwankungen verbunden sind[315].

Insgesamt betrachtet kann die Akademikersteuer schon deshalb nicht das Instrument der Wahl in der Studienfinanzierung der Sozialen Marktwirtschaft sein, weil sie keinerlei marktwirtschaftliche Anreize zu setzen imstande ist[316], sondern auf einem Solidarmodell beruht[317]. Darüber hinaus sprechen verfassungsrechtliche Bedenken gegen eine solche Sondersteuer[318], da für Steuern in Deutschland grundsätzlich das Nonaffektationsprinzip gilt[319].

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, daß in der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion oft auch Darle-

---

313 Vgl. DILGER 1998, S. 11; TROSTEL 1993, S. 347.

314 Vgl. FRANKE 1979, S. 196f.

315 Vgl. FRANKE 1979, S. 25. Ähnlich wie eine verlängerte Ausbildung haben auch Unterbrechungen der Einkommenserzielung (beispielsweise durch Arbeitslosigkeit oder Kindererziehung) sowie eine Verkürzung der Spanne an Verdienstjahren (durch Erwerbsunfähigkeit oder Tod) einen Progressionseffekt zur Folge, der nicht mit dem Leistungsfähigkeitsprinzip gerechtfertigt werden kann; vgl. FRANKE 1979, S. 119 und 179.

316 Dies wird vereinzelt auch als positiv bewertet; vgl. SCHILY 1996, S. 63.

317 Vgl. RIESE 1989, S. 19.

318 Vgl. BLOCK 1996, S. 25; SCHMIDT 1983, S. 39ff; HAUSER/ADAM 1978, S. 29.

319 Vgl. ROLOFF 1968, S. 175; MATTERN 1979, S. 112. Allerdings ist dieses Prinzip mittlerweile durch die Ökosteuer durchlöchert.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

henssysteme mit einkommensabhängiger Rückzahlung als Akademikersteuer bezeichnet werden[320] (so beispielsweise das australische System als ‚graduate tax'[321]). Tatsächlich gibt es Konstruktionen von Darlehenssystemen, die einer Akademikersteuer schon relativ nah kommen, indem sie die individuellen Tilgungsraten nur teilweise von den persönlich in Anspruch genommenen Hochschulleistungen abhängig machen und starke Solidarelemente bezogen auf die Gruppe aller Darlehensnehmer enthalten[322]. Dennoch sind Darlehenssysteme und Akademikersteuersysteme grundsätzlich analytisch zu trennen[323] und sollten in der Diskussion auch nicht vermischt werden.

II. Existierende Hochschulfinanzierungssysteme – Ein internationaler Vergleich

Die folgende Betrachtung existierender Hochschul(finanzierungs)systeme kann kein umfassendes Bild der jeweiligen nationalen Gegebenheiten liefern. Dies würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Dennoch ist es notwendig, die ausgewählten Systeme zumindest zu skizzieren, um einerseits das deutsche System an den in Teil B und Kapitel C.I. herausgearbeiteten Vorgaben zu messen, und andererseits, um festzustellen, inwieweit ausländische Systeme als Vorbild im Sinne einer besseren Verwirklichung dieser Vorgaben dienen können.

Wesentliche Aspekte, die für jedes System *dargestellt* werden sollen, sind

- die grundsätzliche Orientierung und Organisation des Hochschulsektors[324]: privat oder staatlich,

---

320 Vgl. JOHNES 1993, S. 133; LITH 1985, S. 142.

321 Vgl. ALBRECHT/ZIDERMAN 1993, S. 84.

322 Vgl. CREEDY 1995, S. 129; DAXNER/GEHRING/KUCKERT 1995.

323 Vgl. HAUSER/ADAM 1978, S. 25; ALBRECHT/ZIDERMAN 1993, S. 84.

324 Vgl. OEHLER/HORNBOSTEL 1984, S. 146.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

- das Verfahren der Zulassung zum Studium,
- die Art der Finanzierung: privat oder öffentlich (Ausmaß der staatlichen Finanzierungsbeteiligung und effektive Belastung für die Studierenden),
- die Bildungsbeteiligung im Hochschulsektor, d.h. der Anteil der Bevölkerung, der einen Bildungsgang im Hochschulbereich durchläuft, allgemein sowie schichtspezifisch.

Zur *Beurteilung* der verschiedenen Systeme soll anschließend eingegangen werden auf

- den Grad der Marktorientierung des Systems,
- die jeweilige Begründung und Bemessungsgrundlage staatlicher Finanzierungsbeteiligungen,
- Verteilungseffekte des Systems, insbesondere hinsichtlich der Verwirklichung von Chancengerechtigkeit,
- besondere Problembereiche des jeweiligen Systems sowie
- die Akzeptanz des Finanzierungssystems in der Bevölkerung.

Dazu wird zunächst das deutsche System analysiert (C.II.1.). Das US-amerikanische System (C.II.2.) wird als erster Vergleichsmaßstab gewählt, weil es als das klassische Beispiel eines marktorientierten Hochschulsektors gilt. Die Systeme Australiens und Neuseelands (C.II.3.) – hier zusammengefaßt wegen weitreichender Gemeinsamkeiten – sowie der Niederlande (C.II.4.) sind deshalb von besonderem Interesse, weil in diesen Ländern erhebliche Systemänderungen stattgefunden haben, deren Auswirkungen auch international mit einiger Aufmerksamkeit verfolgt wurden.[325]

---

[325] Zur Einordnung des Hochschulsektors in das jeweilige nationale Bildungssystem siehe die graphischen Übersichten zu den Bildungssystemen der betrachteten Länder im Anhang S. 450 bis 454, Abbildungen 25 bis 29.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

1. Deutschland

1.1 Darstellung

Der *Hochschulsektor* in Deutschland befindet sich größtenteils in öffentlicher Hand. Von den 349 Hochschulen in Deutschland[326] – darunter fallen Universitäten, Gesamthochschulen, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen, Kunsthochschulen, Fachhochschulen und Verwaltungsfachhochschulen[327] – sind zwar 76 privat getragen, darunter allein 39 kirchliche Einrichtungen[328]; an diesen privaten Hochschulen sind aber nur rund 40.000 von insgesamt über 1,8 Millionen Studierenden, also etwa zwei Prozent immatrikuliert[329].

Die staatlichen Hochschulen fallen grundsätzlich – finanziell wie administrativ – in den Verantwortungsbereich der Bundesländer[330]; der Bund beteiligt sich im Rahmen der Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau an den Kosten größerer Investitionen (Bauten und Großgeräte)[331] sowie an der Forschungsförderung und übernimmt die direkte Förderung der Studierenden nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG).

Die einzelnen Hochschulen haben das Recht der Selbstverwaltung im Rahmen der Hochschulgesetze der Länder. Dabei ist die Organisation als ‚Gruppenuniversität' – in Abgrenzung zur frühe-

---

326 Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 1999, S. 380.

327 Vgl. PEISERT/FRAMHEIN 1997, S. 32.

328 Im einzelnen setzen sich die privaten Hochschulen zusammen aus 20 Hochschulen der Kirche mit Studiengängen wie Theologie, Religionspädagogik etc., acht Hochschulen anderer nichtstaatlicher Träger mit Studiengängen in Humanmedizin, Zahnmedizin und Wirtschaftswissenschaften, 19 kirchlichen Fachhochschulen für Sozialwesen, 25 Fachhochschulen anderer nichtstaatlicher Träger mit Studienangeboten vor allem in den Bereichen Technik, Informatik, Chemie, Elektronik, Betriebswirtschaft und Wirtschaftsinformatik sowie vier Hochschulen unterschiedlicher Träger für Kunst und Gestaltung; vgl. BMBF 1998a, S. 6.

329 Vgl. BMBF 1998a, S. 6. Eine Aufschlüsselung der Studierendenzahlen nach den einzelnen nichtstaatlichen Hochschulen findet sich in BMBF 1996, S. 107ff.

330 Vgl. ALEWELL 1992, S. 15.

331 Vgl. PEISERT/FRAMHEIN 1997, S. 54.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ren ‚Ordinarienuniversität' – seit dem Ende der 1960er Jahre[332] kennzeichnend für das bundesdeutsche Hochschulsystem[333]: Alle Mitglieder der Hochschule – also Professor(inn)en, Studierende, wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter(innen) und Assistent(inn)en sowie sonstige Mitarbeiter(innen) – entsenden jeweils als Gruppe Vertreter in die Gremien der Akademischen Selbstverwaltung. Der Gruppe der Professoren ist dabei in unmittelbar wissenschaftsrelevanten Fragen der Forschung und Lehre sowie der Berufung von Hochschullehrern in den universitären Entscheidungsgremien die absolute Mehrheit vorbehalten. Die organisatorischen Grundeinheiten der Hochschulen sind die Fachbereiche, die von einem Fachbereichsrat und einem Dekan geleitet werden. Zusätzlich sind für zentrale Aufgaben zwei Kollegialorgane vorgesehen: der Senat für die laufenden Geschäfte der Hochschule sowie das „Parlament" der Hochschule, je nach Landeshochschulgesetz als Versammlung, Großer Senat, Konzil o.ä. bezeichnet. An der Spitze der Hochschule steht ein hauptberuflicher Leiter (Rektor oder Präsident), der vom Parlament der Hochschule gewählt wird und dem ein leitender Verwaltungsbeamter (Kanzler) zur Seite steht.[334]

Die Planung der Kapazitäten der Hochschulen erfolgt in einem kooperativen Verfahren von Bund und Ländern.[335] Dies stellt allerdings keine Bildungsplanung im Sinne einer staatlichen Steuerung der tertiären Bildung dar, sondern die geplanten Ausbildungskapazitäten orientieren sich grundsätzlich an der demographischen Entwicklung sowie den erwarteten Abiturientenquoten und der Studierneigung.[336] Die Kultus- oder Wissen-

---

332 Die entsprechenden Regelungen finden sich in den seit Ende der 60er Jahre entstandenen Hochschulgesetzen der Länder sowie im Hochschulrahmengesetz (HRG) von 1976 (und seiner Novellierung von 1985) und wurden durch einige verfassungsgerichtliche Grundsatzentscheidungen modifiziert; vgl. PEISERT/FRAMHEIN 1997, S. 51.

333 Vgl. TURNER 1995, S. 46.

334 Vgl. PEISERT/FRAMHEIN 1997, S. 51f; siehe dazu die graphische Darstellung in Abbildung 20 im Anhang S. 445.

335 Vgl. PEISERT/FRAMHEIN 1997, S. 64.

336 Vgl. FRACKMANN/WEERT 1993, S. 87f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

schaftsministerien der Länder üben die Budgethoheit[337] und die Rechtsaufsicht über die öffentlichen Hochschulen aus. Dazu gehören insbesondere auch die Personalhoheit und die Genehmigungspflicht für Prüfungs- und Studienordnungen sowie für die Einrichtung von Studiengängen[338].

Private Hochschulen können staatlich anerkannt werden, wenn gewährleistet ist, daß ihr Studienangebot an dem in § 7 HRG[339] für die staatlichen Hochschulen fixierten Ziel des Studiums ausgerichtet ist, die Studienbewerber die Voraussetzungen für die Aufnahme in eine entsprechende staatliche Hochschule erfüllen, die hauptberuflich Lehrenden die Einstellungsvoraussetzungen erfüllen, die für entsprechende Tätigkeiten an staatlichen Hochschulen gefordert werden, und die Angehörigen der Einrichtung an der Gestaltung des Studiums in sinngemäßer Anwendung der Grundsätze des HRG für die Mitwirkung an der Hochschulselbstverwaltung beteiligt werden.[340] Dieses Gebot der Strukturgleichheit schränkt die Spielräume der nichtstaatlichen Hochschulen ein, ist aber der Preis für die Vergabe bekannter und akzeptierter Titel.[341] Diskriminierungen privater Hochschulen werden beispielsweise in dem Umstand gesehen, daß das Beamtenrecht einen Wechsel von Professoren zwischen staatlichen und privaten Institutionen nahezu unmöglich macht.[342]

Voraussetzung für die *Zulassung* zum Studium ist grundsätzlich die (Fach)Hochschulreife, die auch in fachgebundener Form exi-

---

337 Vgl. MÜLLER-BÖLING/KÜCHLER 1997, S. 659.

338 Vgl. ALEWELL 1992, S. 15f; HERBERGER 1998, S. 123f; ROTHFUSS 1997, S. 59.

339 § 7 HRG: *Ziel des Studiums*: Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.

340 Vgl. BMBF 1998a, S. 7.

341 Vgl. WEBER 1994, S. 253; PRITCHARD 1992, S. 249.

342 Vgl. WELLMANN 1996, S. 30.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

stiert und auf vielfältigen Bildungswegen erreicht werden kann[343]. Daneben gibt es je nach Bundesland unterschiedliche, jedoch eng begrenzte Zulassungsmöglichkeiten für beruflich qualifizierte Studienbewerber ohne formale Hochschulzugangsberechtigung[344]. Die Zulassung zum Studium erfolgt für die meisten Studienfächer durch die Hochschulen, erst bei einer die Kapazität überschreitenden Nachfrage erfolgt eine Auswahl nach Abitur-Notendurchschnitt. Im Rahmen der Kapazitäten besteht für die Hochschulen aber Kontrahierungszwang[345]. Insbesondere an Fachhochschulen existiert ein nahezu flächendeckender örtlicher Numerus Clausus.[346] Eignungsprüfungen sind an staatlichen Hochschulen lediglich für Studien in den Fachgebieten Kunst, Musik und Sport üblich[347]. Die eng begrenzten Möglichkeiten der Hochschulen, Studienbewerber nach eigenen Kriterien auszuwählen, werden bisher kaum wahrgenommen[348]. Es bestehen wenig Anreize, die Kosten eines Auswahlverfahrens auf sich zu nehmen, wenn diesen zunächst unsichere und vermutlich geringe Effizienzgewinne durch eine nur zu einem kleinen Teil selektierte Studierendenschaft gegenüberstehen.[349] Für eine Reihe von – quantitativ bedeutenden[350] – Studiengängen[351], für die die Nachfrage bundesweit

---

343 Vgl. dazu die ausführliche Darstellung bei HAMMER 1994.

344 Vgl. TURNER 1995, S. 65f.

345 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 190; FRACKMANN/WEERT 1993, S. 71.

346 Vgl. PEISERT/FRAMHEIN 1997, S. 70.

347 Vgl. GIESEKE 1997, S. 465; MITTER 1996, S. 349.

348 Derzeit können die Hochschulen 20 % der Plätze in Numerus-Clausus-Fächern selbst vergeben, allerdings dürfen die Hochschulen nur unter denjenigen Bewerbern wählen, die von der ZVS wegen mangelnder Qualifikation auf eine Warteliste gesetzt wurden. Auch von den Hochschulen abgelehnte Kandidaten können im folgenden Semester von der ZVS noch der jeweiligen Hochschule zugewiesen werden. Vgl. BURTSCHEIDT 2000, S. 39. Deshalb nutzen laut ZVS bisher erst 37 von 295 Fakultäten diese Möglichkeit; vgl. MÜLLER 2001, S. 55.

349 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 198.

350 Insgesamt werden fast die Hälfte aller Studierenden über die ZVS auf die Hochschulen „verteilt"; vgl. PEISERT/FRAMHEIN 1997, S. 70.

351 Im Sommersemester 2000 sind dies die Studiengänge Architektur, Betriebswirtschaftslehre, Biologie, Haushalts- und Ernährungswissenschaft, Lebensmittelchemie, Medizin, Pharmazie, Psychologie, Rechtswissenschaft, Tiermedizin

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

das Angebot übersteigt, erfolgt die Bewerbung und Zulassung bundeseinheitlich über die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS).[352] Neben der Abitur-Durchschnittsnote (die je nach Bundesland des Schulbesuchs mit einem Bonus oder Malus versehen wird) ist auch die Wartezeit eines Studienbewerbers für die Zuteilung eines Studienplatzes relevant. Die Verteilung auf die den jeweiligen Studiengang anbietenden Hochschulen[353] soll zwar die Präferenzen der Studienbewerber berücksichtigen; bei besonders gefragten Hochschulen sind aber in erster Linie soziale Kriterien wie die Nähe zum Wohnort der Eltern und nicht etwa fachliche Interessen für die Zuweisung entscheidend[354]. Dies wird gerechtfertigt durch die Prämisse, daß grundsätzlich jede Universität mit jeder anderen gleichwertig ist[355] und vor allem auch jeder Abschluß in einem bestimmten Fach den gleichen Stellenwert hat, unabhängig davon, an welcher Hochschule er erworben wurde (Homogenitätsprinzip)[356].

Privaten Hochschulen bleibt es selbst überlassen, Aufnahmekriterien – über die Hochschulreife hinaus – zu definieren. Einige private Institutionen, insbesondere in der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften, verstehen sich ausdrücklich als Eliteinstitutionen, und die Studienbewerber müssen sich dementsprechend einem aufwendigen Auswahlverfahren unterziehen. Die Hochschulen können durch dieses Verfahren und ihre überschaubare

---

und Zahnmedizin an Universitäten sowie Betriebswirtschaft, Lebensmittelchemie, Psychologie und Wirtschaftsinformatik an Fachhochschulen; vgl. ZVS-Info Sommersemester 2000, S. 4; Einzelheiten siehe Tabelle 8 im Anhang S. 455.

352 Vgl. FRACKMANN/WEERT 1993, S. 71.

353 Ab dem Wintersemester 2000/2001 dürfen die Hochschulen einen Teil der Bewerber selbst aussuchen; vgl. http://www.bmbf.de, Seite Hochschulrecht, 15.3.2000.

354 Vgl. MÜLLER-BÖLING/KÜCHLER 1997, S. 657. ROTHFUSS bezeichnet das Zulassungsverfahren der ZVS deshalb als unvereinbar mit der Wissenschaftsfreiheit; vgl. ROTHFUSS 1997, S. 196.

355 Vgl. ERHARDT 1999, S. 2.

356 Vgl. SEIDLER 1999, S. 263.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Größe Selektions- und Größenvorteile – im Sinne hoher Interaktion in kleinen Gruppen – realisieren.[357]

Die öffentliche Hand trägt grundsätzlich die gesamten *Kosten* der staatlichen Hochschulen, wobei die Hochschulen für Forschungszwecke zusätzlich Drittmittel einwerben können und sollen. Die direkten Studienkosten werden jedoch vollständig durch den Staat getragen; dabei sind die Hochschulen an das öffentliche Haushaltsrecht gebunden[358]. Die Abschaffung von Studiengebühren wurde Ende der 1960er Jahre[359] in einer Situation des Mangels an akademisch gebildeten Arbeitskräften beschlossen, um das Begabungspotential der Bevölkerung besser auszuschöpfen[360], später aber vorrangig mit der Förderung der Chancengerechtigkeit begründet[361]. Insgesamt wurden 1998 von Bund und Ländern 50,03 Mrd. DM für die Hochschulen ausgegeben.[362] Die Kosten eines Studienplatzes liegen durchschnittlich bei 98.500 DM (pro Absolvent), sind aber je nach Fachrichtung sehr unterschiedlich[363]. Die Spanne reicht von 46.200 DM für Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften über 116.600 DM für Ingenieurwissenschaften bis zu 407.800 DM für Humanmedizin.[364]

---

357 Vgl. WEBER 1994, S. 252ff; KAPPLER 1994, S. 268f. Die geringe Größe der nichtstaatlichen Hochschulen impliziert aber auch eine mangelnde Basis für Interdisziplinarität in Forschung und Lehre; vgl. KONEGEN-GRENIER 1996, S. 152.

358 Vgl. FRACKMANN/WEERT 1993, S. 85. Zur administrativen Seite der Hochschulfinanzierung in Deutschland vgl. KARPEN 1989.

359 Vgl. HRK 1996, S. 32. Zuletzt wurden 1970 die Prüfungsgebühren abgeschafft; vgl. BLAUG/WOODHALL 1979, S. 337.

360 Vgl. SCHMITT 1983, S. 134; FÄRBER 1997, S. 16; BÖTTCHER/HOLTAPPELS/RÖSNER 1988, S. 77; HEISTER 1989, S. 136.

361 Vgl. KÖHLER 1992, S. 122; TIMMERMANN 1985, S. 161; WOODHALL 1978, S. 51. GRÜSKE sieht explizit die Nivellierung der Erwerbseinkommen als Ziel der staatlichen Hochschulfinanzierung an; vgl. GRÜSKE 1994, S. 71.

362 Vgl. BMBF 2000a, S. 304. Darin sind die Kosten für die Ausbildung von Beamtenanwärtern im öffentlichen Dienst nicht enthalten; vgl. SCHLEGEL 1996b, S. 229.

363 Unterschiede bestehen auch innerhalb derselben Fachrichtung zwischen den Hochschulen; vgl. WISSENSCHAFTSRAT 1997.

364 Vgl. IWD 2000c, S. 1.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die Studierenden leisten lediglich je nach Hochschule unterschiedliche Sozialbeiträge zur teilweisen Finanzierung der Studentenwerke sowie gegebenenfalls zur Finanzierung der Aufgaben der verfaßten Studierendenschaft. Studiengebühren existieren an staatlichen Hochschulen grundsätzlich nicht. Diese „Preisgestaltung" kann als Verdrängungswettbewerb gegenüber privaten Institutionen bewertet werden[365]. In jüngster Zeit gibt es allerdings Vorstöße einiger Bundesländer zur Einführung von Verwaltungsgebühren für die Rückmeldung (Niedersachsen, Berlin)[366] sowie von Strafgebühren für Langzeitstudierende (Baden-Württemberg)[367]. Auch ein Zweitstudium ist teilweise bereits gebührenpflichtig (Bayern, Sachsen).[368]

Die Finanzierung nichtstaatlicher Hochschulen ist grundsätzlich Angelegenheit ihrer Träger. Die meisten privaten Hochschulen erzielen einen nennenswerten Teil ihrer Einnahmen aus Studiengebühren[369]. Die Haupteinnahmequellen sind aber in der Regel die Ausstattung durch den Träger (z.T. in Form einer Stiftung, deren Erträge der Hochschule zufließen) sowie Spenden von Wirtschaftsunternehmen und Privaten[370]. Eine staatliche Mitfinanzierung sowohl der laufenden Personal- und Sachkosten als auch der Investitionskosten ist möglich und findet in unterschiedlichem Ausmaß statt: So gibt es vor allem für private Fachhochschulen Mitfinanzierungsregelungen, die noch in den 1950er und 1960er Jahren für die Vorgängerinstitutionen, die dem Schulbereich zugeordnet waren, geschaffen wurden.[371] Dagegen verzichtet bei-

---

365 Vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT 1998, S. 248.

366 Vgl. MÜLLER-BÖLING 1996b, S. 40.

367 Vgl. HERBERGER 1998, S. 137; SEIDLER 1997, S. 640.

368 Vgl. BIALEK 2000a, S. 6; HAUG 1998, S. 1.

369 So decken etwa an der WHU Koblenz die Studiengebühren von 7000 DM pro Semester 20 % des Ausgabenvolumens; vgl. http://www.whu-koblenz.de/ueberblick.htm, 16.3.2000. Über Spenden werden auch Freiplätze für bedürftige Bewerber finanziert; vgl. WEBER 1994, S. 252f.

370 Hierzu wird kritisch angemerkt, daß die Spendenakquisition erhebliche Ressourcen bindet; vgl. WEBER 1994, S. 260.

371 Vgl. BMBF 1998a, S. 8.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

spielsweise die Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung (WHU) in Koblenz vollständig auf staatliche Zuschüsse[372].

Der Lebensunterhalt während des Studiums[373] ist grundsätzlich von den Studierenden selbst respektive den für sie unterhaltspflichtigen Personen, in der Regel den Eltern, zu finanzieren. Bei mangelnder finanzieller Leistungsfähigkeit kann eine staatliche Unterstützung nach BAföG beansprucht werden, die unter Anrechnung eigenen Einkommens sowie des Unterhaltsanspruchs gegenüber den Eltern bis zur maximalen Höhe von derzeit 1.030 DM[374] gewährt wird; beschlossen ist eine Erhöhung auf 1140 DM zum 1.4.2001[375]. Innerhalb der Regelstudienzeit wird die Ausbildungsförderung je hälftig als Zuschuß und als unverzinsliches Darlehen gezahlt; nach Überschreiten der Förderungshöchstdauer kann für höchstens zwölf Monate eine Studienabschlußförderung in Form eines verzinslichen Darlehens bei der Deutschen Ausgleichsbank beantragt werden[376]. Das System ermöglicht keine Berücksichtigung eines Teilzeitstudiums[377]. Die Rückzahlung des Staatsdarlehens beginnt fünf Jahre nach Ende der Förderungs-

---

372 Vgl. BÜRING 1995, S. 177; http://www.whu-koblenz.de/ueberblick.htm, 16.3.2000.

373 Nach Berechnungen des Instituts der deutschen Wirtschaft summieren sich die Lebenshaltungs- und Studiennebenkosten für ein Universitätsstudium auf durchschnittlich 102.000 DM (bezogen auf die alten Bundesländer; für die neuen Länder ergibt sich ein Wert von 74.900 DM), wobei die Spanne je nach Studienfach von 86.600 DM für ein rechtswissenschaftliches Studium bis zu 122.200 DM für ein Studium der Kunstwissenschaft reicht; vgl. IWD 2000b, S. 1.

374 Dieser Höchstsatz gilt für nicht bei den Eltern wohnende, selbst krankenversicherungspflichtige Studierende mit über den Bedarfssätzen liegenden Mietkosten in den alten Bundesländern; vgl. BMBF 1999, S. 10.

375 Vgl. MÖLLER 2001, S. 1.

376 Im begründeten Einzelfall kann auch eine zweite Ausbildung in dieser Form gefördert werden; vgl. BMBF 1999, S. 22. In Zukunft soll es eine Unterstützung zum Studienabschluß noch bis zu vier Semester nach Ende der Förderungshöchstdauer geben; vgl. BMBF 2000b, S. 2.

377 Vgl. DOHMEN 1996a, S. 121.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

höchstdauer[378]. Das Darlehen ist in Raten von mindestens 200 DM in spätestens 20 Jahren zu tilgen, wobei die Tilgung ausgesetzt wird, wenn das monatliche Einkommen des Darlehensnehmers den Betrag von 1.565 DM unterschreitet. Das Darlehen wird auf Antrag bei einem Studienabschluß vor Ende der Förderungshöchstdauer, bei überdurchschnittlich gutem Abschluß innerhalb von 12 Monaten nach Ende der Förderungshöchstdauer sowie bei vorzeitiger Tilgung teilweise erlassen.[379] Die Aufwendungen zur Darlehenstilgung sind steuerlich nicht absetzbar[380].

1997 wurden insgesamt gut 1,75 Mrd. DM für die Förderung von Studierenden an Hochschulen nach BAföG aufgewendet. Damit wurden 18,6 % der Studierenden (ohne Studierende an Verwaltungsfachhochschulen und Bundeswehrhochschulen) mit einem durchschnittlichen Betrag von 610 DM pro Monat gefördert.[381] Bei durchschnittlichen Ausgaben von 1.263 DM pro Monat[382] mußten also BAföG-Empfänger durchschnittlich noch etwa die Hälfte ihrer Lebenshaltungskosten selbst aufbringen. Insgesamt wurden damit die indirekten Studienkosten aller Studierenden zu etwa zehn Prozent über die staatliche Ausbildungsförderung finanziert, davon zur Hälfte als unverzinsliches Darlehen.

Neben der direkten Ausbildungsförderung existiert allerdings noch ein kaum überschaubares System[383] ausbildungsbezogener

---

378 Die Tilgung des Bankdarlehens beginnt bereits sechs Monate nach Ende der Förderungsdauer; vgl. BMBF 1999, S. 23.

379 Siehe dazu im einzelnen BMBF 1999, S. 16f. Als Anreize zu einer höheren Studienleistung oder schnellerem Studium sind diese Regelungen aber nur bedingt geeignet; vgl. MEUSEL 1999, S. 505.

380 Vgl. DOHMEN 1996a, S. 24.

381 Vgl. DSW/HIS 1998, S. 240.

382 Vgl. DSW/HIS 1998, S. 208. Allerdings sind diese durchschnittlichen Ausgaben nicht ohne weiteres mit dem notwendigen Bedarf gleichzusetzen. Der Betrag liegt über dem für Sozialhilfeempfänger zugrundegelegten Bruttobedarf von 1.053 DM (vgl. DSW/HIS 1998, S. 193f); es ist jedoch zu berücksichtigen, daß Studierende außer ihrem Lebensunterhalt noch Studiennebenkosten wie Fachliteratur und Sozialbeiträge finanzieren müssen.

383 Vgl. HRK 1996, S. 13. DOHMEN charakterisiert das System als intransparent, ineffizient und inkonsistent; vgl. DOHMEN 1995e, S. 418.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Transferleistungen[384], das größtenteils den Eltern der Studierenden zugute kommt[385] und deren Belastung durch die Unterhaltsverpflichtung berücksichtigen soll. Die Vielfalt der Transfers, Steuerermäßigungen und Sonderregelungen kann hier nicht im einzelnen erläutert werden[386]. Insgesamt errechnet DOHMEN für 1997 ein Finanzvolumen von 9,6 Mrd. DM für das ausbildungsbezogene staatliche Transfersystem (einschließlich der Leistungen nach BAföG). Das entspricht umgerechnet 430 DM pro Monat und Studierenden[387], also gut einem Drittel der individuellen Studienkosten[388]. Damit würden sich die von den Studierenden oder ihren Eltern zu tragenden durchschnittlichen Kosten auf etwa 10.000 DM pro Studienjahr belaufen. Bei einer durchschnittlichen

---

384 Die Ausbildung ist für diese Transfers zwar größtenteils nicht leistungsbegründend, wird aber immanent berücksichtigt; vgl. DOHMEN 1996a, S. 19.

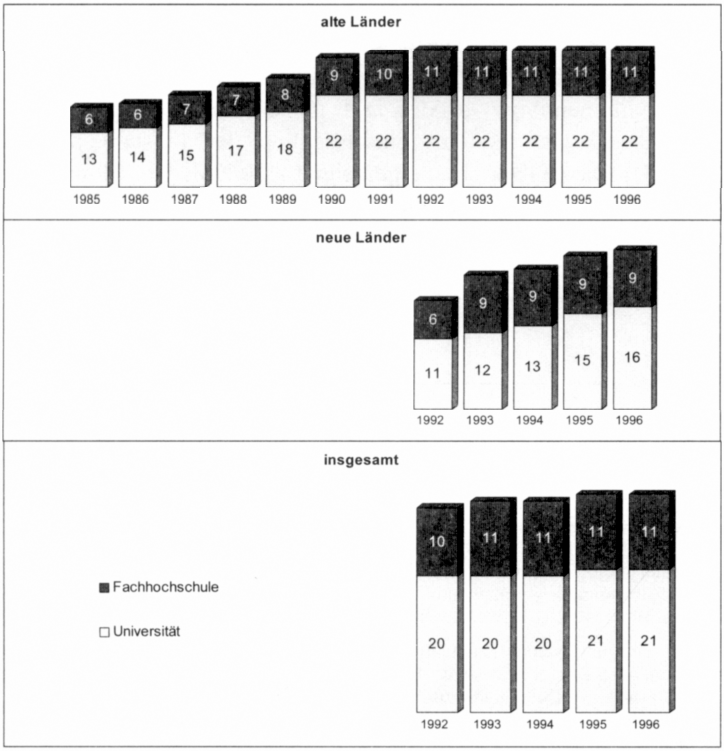
385 Die dadurch entstehende, weit in das dritte Lebensjahrzehnt hineinreichende Abhängigkeit der Studierenden von ihren Eltern wird auch als Postadoleszenz – eine Art Zwischenstadium von Jugendlichem und Erwachsenem – bezeichnet; vgl. GEISSLER 1996, S. 257. BÖTTCHER/HOLTAPPELS/RÖSNER sehen diese Diskrepanz zwischen biologischem und juristischem Erwachsensein einerseits und ökonomischer Abhängigkeit von den Eltern andererseits als belastend für die Studierenden an; vgl. BÖTTCHER/HOLTAPPELS/RÖSNER 1988, S. 14 und 224.

386 Eine umfassende Darstellung des Transfersystems bietet DOHMEN 1996a, von dem auch die folgende Aufzählung übernommen ist. Im einzelnen können die Eltern erhalten: Kindergeld/-zuschlag, Orts-/Sozialzuschlag für Beschäftigte im öffentlichen Dienst, erhöhte(s) Arbeitslosengeld/-hilfe, erhöhte Rentenleistungen, Berücksichtigung beim Wohngeldanspruch, Kinderfreibeträge in der Einkommensteuer, bei Zuschlagsteuern, in der Vermögensteuer sowie kindbezogene Freibeträge in der Erbschaft- und Schenkungsteuer, Haushaltsfreibetrag, Ausbildungsfreibetrag, Unterhaltsfreibetrag, Sonderausgaben bei kindgenutzter Eigentumswohnung, Verkürzung der zumutbaren Belastung nach § 33 EStG, Berücksichtigung von Kindern im Rahmen der Beihilfe im öffentlichen Dienst, Baukindergeld und Wohneigentumsförderung.
Auch den Studierenden fließt unmittelbar eine ganze Reihe von Leistungen zu: Stipendien von Studierendenförderungswerken, die staatlich bezuschußt werden, Leistungen der Studentenwerke, Familienmitversicherung und Sondertarife in der gesetzlichen Krankenversicherung, Versicherungsschutz in der Unfallversicherung, Anrechnung von Ausbildungszeiten in der Rentenversicherung, teilweise Sozialversicherungsfreiheit, steuerliche Berücksichtigung von Aufwendungen für die Berufsausbildung, Hinterbliebenen-/Waisenrente, unter bestimmten Bedingungen Anspruch auf Sozialhilfe, Wohngeld und Arbeitslosengeld/-hilfe.

387 Vgl. DOHMEN 1996a, S. 89f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Abbildung 8: Bildungsbeteiligung der 18- bis 21jährigen an Hochschulen (in %)



Quelle: DSW/HIS 1998, S. 62.

Studiendauer von 5,8 Jahren[389] entstehen also allein für den Lebensunterhalt Kosten von nahezu 60.000 DM, nicht gerechnet die Opportunitätskosten eines über den Grundbedarf hinausgehenden, während dieser Zeit zu erzielenden Einkommens.

---

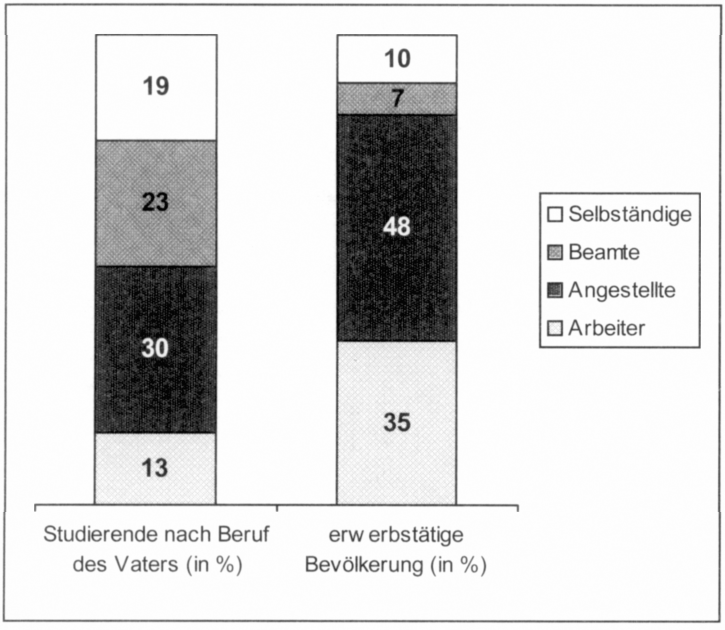
388 Vgl. auch SCHNITZER 1998b, S. 145.

389 Vgl. BMBF 1998b, S. 242.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die *Bildungsbeteiligung* an Hochschulen, d.h. der Anteil eines Altersjahrgangs, der eine Studienberechtigung erwirbt und realisiert, ist beginnend mit den 1960er Jahren erheblich angestiegen, hat sich aber in den letzten Jahren, wie Abbildung 8 zeigt, bei etwa einem Drittel stabilisiert.

Abbildung 9: Soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft 1997



Quelle: Eigene Darstellung, Daten aus DSW/HIS 1998 und STATISTISCHES BUNDESAMT 1998.

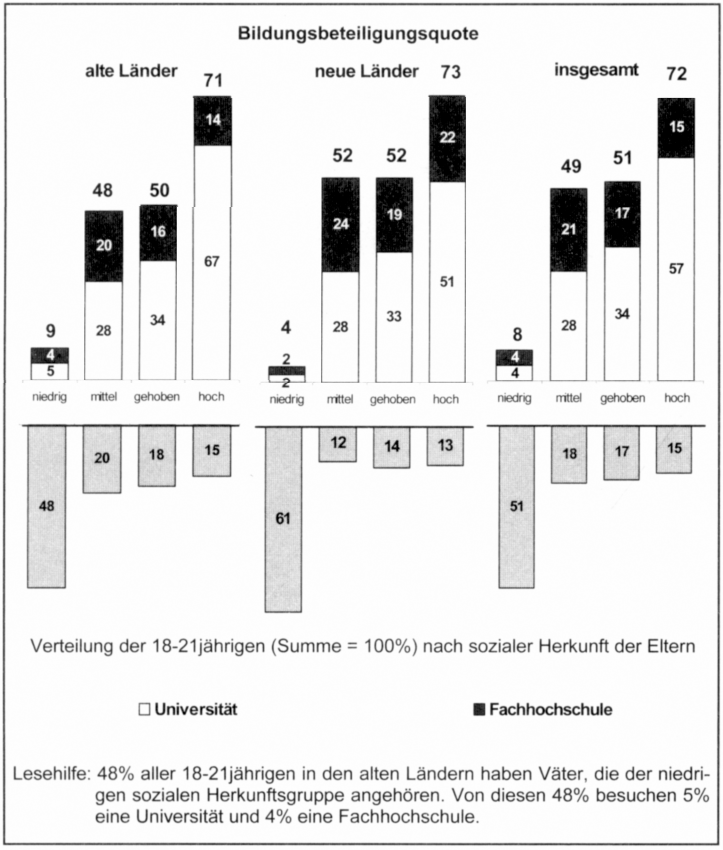
Die soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft, gemessen am Berufsstatus des Vaters[390], weicht von der Zusammensetzung

390 Zur Problematik der sozialen Klassifizierung anhand des Berufs siehe Abschnitt B.III.3.1.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

der Bevölkerung in Deutschland allerdings erheblich ab, wie Abbildung 9 zeigt.

Abbildung 10: Bildungsbeteiligung der 18- bis 21jährigen an Hochschulen nach sozialer Herkunft 1996 (in %)



Quelle: DSW/HIS 1998, S. 82.

Dies resultiert daraus, daß die Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich trotz Bildungsexpansion nach wie vor sozialspezi-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

fisch unterschiedlich ist. Abbildung 10 zeigt die sozialspezifische Beteiligung der 18- bis 21-Jährigen an den Hochschulen, wobei die Klassifizierung der sozialen Schicht ein Konstrukt aus den Schichtungskriterien Bildungsabschlüsse, Berufsstatus und Einkommenssituation der Herkunftsfamilie ist.[391] Einzelne Darstellungen der Bildungsbeteiligung nach dem Bildungsabschluß, nach dem Berufsstatus und nach dem Einkommen des Vaters bzw. Elternhaushaltes finden sich im Anhang (Abbildungen 21 bis 23, S. 446 bis 448).

1.2 Bewertung

Aus der Darstellung ist bereits deutlich geworden, daß die *Marktorientierung* des deutschen Hochschulsektors nur äußerst gering ist: Die staatlichen Hochschulen unterliegen einer zentralen Kapazitätsplanung und dem öffentlichen Dienstrecht und müssen ihre Leistungen im Bereich Studium zum Nulltarif anbieten, was zur Folge hat, daß in vielen Studiengängen die Nachfrage das Angebot überschreitet und fast die Hälfte der Studienplätze über eine zentrale Rationierungsinstitution vergeben werden muß. Die Problematik des Nulltarifs wurde in Abschnitt C.I.1. hinreichend erläutert. Private Hochschulen haben, gemessen an den Studierendenzahlen, nur einen Marktanteil von zwei Prozent, und auch von diesen privaten Institutionen nutzt nur ein Teil den Marktmechanismus zur Abstimmung von Angebot und Nachfrage, indem Studiengebühren erhoben werden.

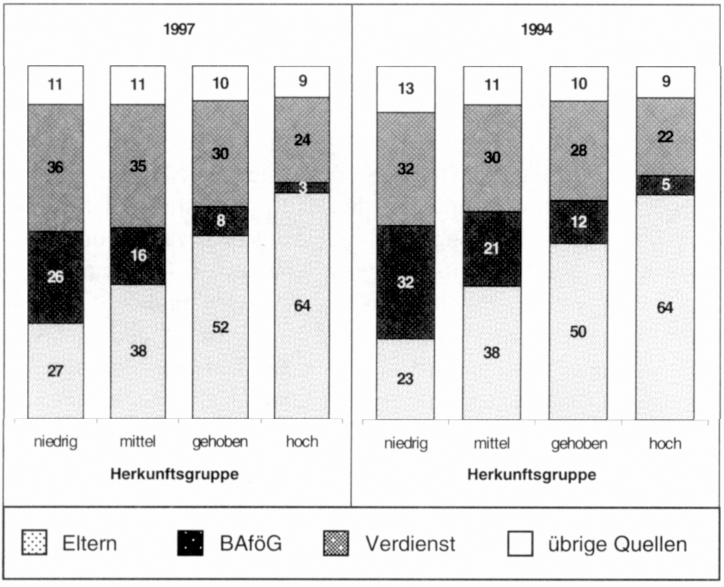
Der *Staat finanziert* also die direkten Kosten des Studiums zu über 98 % (alle Studienplätze an staatlichen Hochschulen und dazu eine Beteiligung an den Kosten der privaten Hochschulen). Darüber hinaus wird im Durchschnitt über ein Drittel der Lebenshaltungs- und Studiennebenkosten durch den Staat ausgeglichen (auf Monatsbasis gerechnet 430 DM Transferleistungen pro Kopf bei studentischen Ausgaben von 1.263 DM). Diese staatliche Finanzierungsbeteiligung geht weit über das durch externe Effekte,

391 Vgl. zur Methodik DSW/HIS 1998, Anhang C.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Meritorik, Kapitalmarktversagen und die Förderung der Chancengerechtigkeit zu rechtfertigende Maß, wie es in Teil B begründet wurde, hinaus. Insbesondere erfolgt die staatliche Finanzierung nicht gezielt: Der Nulltarif kommt allen Studierenden unabhängig sowohl von Leistung als auch von Bedürftigkeit zugute, und das staatliche Transfersystem führt – vor allem aufgrund seiner Elternorientierung[392] – eher zu unerwünschten Verteilungseffekten[393], als daß es tatsächlich die Chancen von Kindern aus sozial schwäche-

Abbildung 11: Finanzierungsstruktur nach sozialer Herkunft, Anteil der Quellen an den Gesamteinnahmen (in %)



Quelle: DSW/HIS 1998, S. 142.

392 Rund zwei Drittel der Transfers fließen an die Eltern; vgl. DOHMEN 1996a, S. 95.

393 Vgl. DETTLING 2000, S. 10.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ren Schichten verbessert. Selbst die direkte Ausbildungsförderung nach BAföG verfehlt zumindest teilweise ihr Ziel, mangelnde finanzielle Leistungsfähigkeit der Eltern auszugleichen. Statt dessen werden Finanzierungslücken, die das BAföG läßt, verstärkt durch eigene Erwerbstätigkeit der Studierenden ausgeglichen, wie Abbildung 11 verdeutlicht.

Die Diskussion um *Chancengerechtigkeit* wurde in der Bundesrepublik Deutschland besonders in den 1960er Jahren intensiv geführt. Die daraus resultierenden Reformbemühungen im Bildungswesen führten zu einer erheblichen Bildungsexpansion[394], die auf einer Verbesserung des Bildungsangebots (durch finanzielle Förderung und institutionelle sowie curriculare Veränderungen) und dem Abbau informationeller Barrieren durch Bildungswerbung beruhte.[395] Insbesondere wurden die Erhebung von Studiengebühren abgeschafft und die Angebote der staatlichen Hochschulen zunächst erheblich ausgeweitet.

Als Ergebnis läßt sich eine insgesamt deutlich erhöhte Bildungsbeteiligung feststellen. Während im Jahr 1960 nur 4,3 % der 19- bis unter 26jährigen Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland studierten, betrug dieser Anteil 1997 29 %[396]. Die gestiegene Nachfrage und Nutzung der Bildungsgänge der Sekundarstufe II[397] und der Hochschulen ist der sichtbarste Ausdruck der Bildungsexpansion.[398] Gleichzeitig hat sich an den sozialspezifischen Unterschieden in der Bildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen nur wenig geändert[399], was der „Bildungstrichter" in

---

394 Der Absolventenanstieg in höheren Bildungsgängen war dabei nur zu einem geringen Teil durch demographische Faktoren bedingt; vgl. TESSARING et al. 1990, S. 39.

395 Vgl. KÖHLER 1992, S. 122; LUTZ 1983, S. 233.

396 Vgl. BMBF 1998b, S. 141.

397 Der Anteil der Abiturienten an allen Schulabgängern stieg von 6,1 % 1960 auf 36,8 % 1997; vgl. BMBF 1998b, S. 85.

398 Vgl. TIPPELT/CLEVE 1995, S. 8.

399 Vgl. etwa KLEMM 1996, S. 432f; BÜCHEL/WEISSHUHN 1995, S. 58; KÖHLER 1992, S. 11; MAYER 1991, S. 313; KOCH-PRIEWE 1991, S. 934; BOLTE/HRADIL

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Abbildung 12, der die Bildungsbeteiligung in der höchsten und der niedrigsten sozialen Herkunftsgruppe einander gegenüberstellt, plakativ deutlich macht. Allerdings sind geschlechtsspezifische, regionale und konfessionelle Unterschiede in der Bildungsbeteiligung weitgehend verschwunden.[400]

Die Kehrseite der Bildungsexpansion besteht darin, daß höhere Bildungsabschlüsse immer mehr zur notwendigen, aber gleichzeitig zur immer weniger hinreichenden Bedingung für beruflichen Erfolg und damit persönlichen Wohlstand werden[401]. Durch diese Bildungsspirale[402] vermindern sich gleichzeitig ständig die Lebenschancen derjenigen, die mit der Bildungsexpansion nicht Schritt halten können[403].

In den Hochschulen machen sich sozialspezifische Unterschiede zusätzlich in der Wahl des Studienfaches bemerkbar.[404] So finden sich in den Studiengängen Medizin und Rechtswissenschaften

---

1988, S. 167; SOMMER 1984a, S. 291. Lediglich die mittleren Schichten haben überproportional von der Bildungsexpansion profitiert (vgl. GEISSLER 1996, S. 260). Siehe dazu auch die Graphik zur Hochschulbildungsbeteiligung nach beruflicher Stellung im Zeitablauf in Abbildung 24 im Anhang S. 449. Ähnliche Entwicklungen sind in vielen industrialisierten Ländern festzustellen; vgl. BLOSSFELD/SHAVIT 1993; für die USA JOHNSTONE 1999, S. 349. Die Arbeitseinkommensverteilung zeigt als Ergebnis der Bildungsexpansion sowohl einen höheren Mittelwert als auch eine stärkere Streuung (vgl. WEISSHUHN/BÜCHEL 1993, S. 117), da Bildung nach wie vor eine wesentliche Determinante des Einkommens ist (vgl. BLOSSFELD/HANNAN/SCHÖMANN 1993, S. 103), oder kurz: „Bildung zahlt sich aus" (JAGODA 1999, S. 4).

400 Vgl. NOLL 1999, S. 9. Deutschland stellt jedoch innerhalb der Europäischen Union immer noch das Schlußlicht hinsichtlich der Bildungsbeteiligung von Frauen im Hochschulbereich dar; vgl. KNAUTH 1998, S. 33.

401 Vgl. SOMMER 1984a, S. 287; BELLMANN/REINBERG/TESSARING 1994, S. 13; sowie TIPPELT/CLEVE 1995, S. 153, die dies als das Qualifikationsparadoxon bezeichnen. Aus signaltheoretischer Perspektive wird von einer „Inflation der Signale" gesprochen; vgl. HOLM-MÜLLER 1998, S. 420.

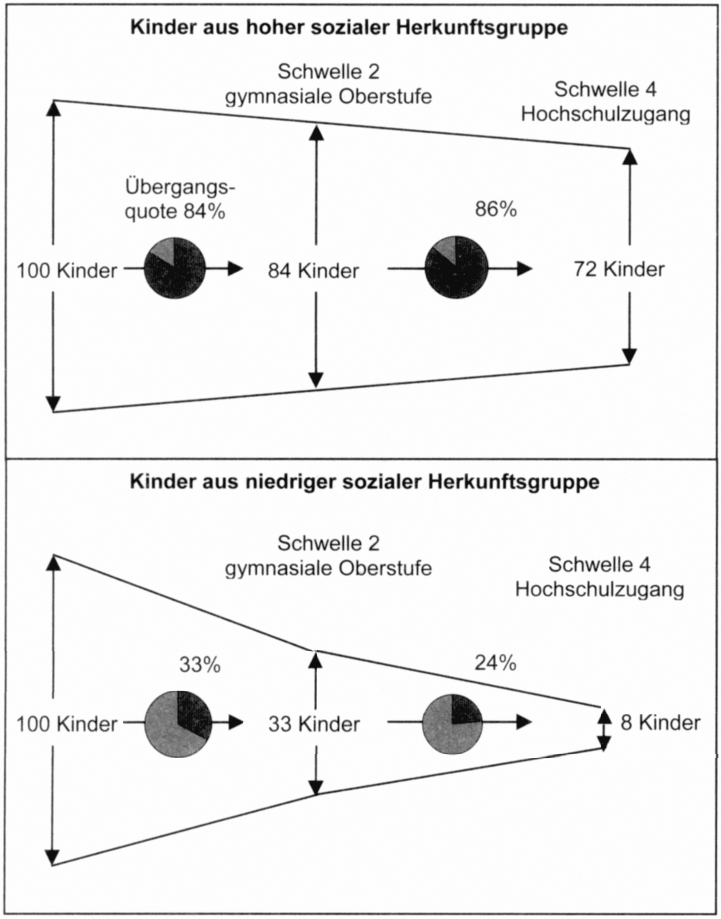
402 Vgl. GEISSLER 1996, S. 256.

403 Vgl. ETZOLD 1997, S. 42.

404 Vgl. MEULEMANN 1991; KÖHLER 1992, Teil II. Insbesondere die Fachhochschulen können als klassische Aufstiegsinstitutionen gesehen werden; vgl. BEHRINGER/JESCHEK 1993, S. 49.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Abbildung 12: Bildungstrichter[405] – Schematische Darstellung sozialer Selektion (bezogen auf Daten aus 1996)



Quelle: DSW/HIS 1998, S. 83.

[405] Zur Definition der Bildungsschwellen vgl. Abbildung 5, S. 109.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

besonders hohe Anteile von Akademikerkindern[406], dagegen relativ hohe Anteile von Arbeiterkindern in Politik- und Sozialwissenschaften sowie in Ingenieurstudiengängen.[407] Studierende aus niedrigeren sozialen Herkunftsgruppen wählen insgesamt überproportional häufig Fächer, deren Abschluß keine mit Macht, Prestige und hohem Einkommen verbundene Karriere in Aussicht stellt.[408] Auch die Studienabbruchwahrscheinlichkeit ist für Studierende aus Akademikerhaushalten geringer.[409] Verstärkt werden die schichtspezifischen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung durch eine Art Akkumulationseffekt: Die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen ist positiv korreliert mit der Höhe des bereits erreichten Bildungsabschlusses.[410]

Die Verteilungseffekte des deutschen Hochschul(finanzierungs)systems sind verschiedentlich untersucht worden. Dabei ist zwischen Längsschnitteffekten, d.h. Umverteilungseffekten zwischen Akademikern und Nichtakademikern im Lebensverlauf, und Querschnittseffekten, d.h. Umverteilungseffekten zwischen den Herkunftsschichten der Studierenden, zu unterscheiden[411].

FUCHS kommt in einer Längsschnitt-Studie über Verteilungswirkungen des gesamten Bildungssystems 1976 zu dem Schluß, daß Hochschulabsolventen die einzigen Gewinner im Rahmen einer Berechnung von Transfer-Steuer-Salden für alternative Bildungsabschlüsse sind.[412]

---

406 Vgl. BATHKE/SCHREIBER 1997, S. 17; BARGEL/MULTRUS/RAMM 1996, S. 11; BATHKE 1993, S. 5.

407 Vgl. KÖHLER 1992, S. 105; DSW/HIS 1998, S. 292.

408 Vgl. KÖHLER 1992, S. 126.

409 Vgl. LEWIN 1995, S. 5. Dies hängt allerdings mit der schichtspezifischen Fächerwahl zusammen: Studierende aus unteren sozialen Schichten finden sich überproportional häufig in Studiengängen mit hoher Abbruchwahrscheinlichkeit. Innerhalb eines Studiengangs lassen sich dagegen keine signifikant sozialspezifischen Abbruchquoten feststellen; vgl. KÖHLER 1992, S. 118.

410 Vgl. MAYER 1991, S. 325; TIPPELT/CLEVE 1995, S. 38; IWD 1999b, S. 7; WEISS 2000, S. 26f.

411 Vgl. BLAUG 1982, S. 210; STURN/WOHLFAHRT 2000, S. 6.

412 Vgl. FUCHS 1976, S. 197. Vgl. auch PFAFF et al. 1978, S. 99.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

GRÜSKE betont für die Querschnittsanalyse, daß es zwar innerhalb der Gruppe der Haushalte mit Studierenden durch die Ausbildungsförderung zu der gewünschten Umverteilung „von oben nach unten" kommt[413]. Dies werde aber durch die schichtspezifische Fächerwahl, insbesondere die starke Inanspruchnahme des teuren Medizinstudiums durch Studierende aus oberen sozialen Schichten, schon innerhalb der Gruppe der Haushalte mit Studierenden wieder ausgeglichen[414]. Die gleichzeitige Umverteilung von Haushalten ohne Studierende zu Haushalten mit Studierenden[415] führt durch die stark unterschiedliche schichtenspezifische Bildungsbeteiligung insgesamt zu regressiven Verteilungseffekten durch BAföG und Nulltarif.[416]

Eine neuere Studie im Auftrag des DEUTSCHEN STUDENTENWERKs kommt zu dem Ergebnis, daß die regressiven Querschnittseffekte der Hochschulfinanzierung überschätzt seien[417]; dabei wird jedoch die sozialspezifische Fächerwahl vernachlässigt. In demselben Gutachten wird aus Daten für Österreich die Vermutung abgeleitet, daß auch in Deutschland keine Umverteilung von Nichtakademikern zu Akademikern stattfinde, wenn der Effekt des progressiven Einkommensteuertarifs berücksichtigt werde.[418]

Dieser von STURN und WOHLFAHRT sogenannte „entgangene Glättungsvorteil" wurde für Deutschland bereits von FRANKE untersucht, der in seiner Längsschnittanalyse von 1979 auf der Basis von Daten aus 1951 bis 1976 feststellt, daß sich die Netto-Lebenseinkommensunterschiede von Akademikern und Nichtaka-

---

413 Vgl. auch HOLTZMANN 1997, S. 20.

414 Vgl. GRÜSKE 1994, S. 91.

415 Vgl. GRÜSKE 1994, S. 93 und 101.

416 Vgl. GRÜSKE 1997, S. 280f. Zu demselben Ergebnis kommt TIMMERMANN 1994. DOHMEN kritisiert, daß GRÜSKE bei seinen Berechnungen die Sonderbehandlung der Studierenden in der Sozialversicherung (allerdings nicht die Anrechnungszeiten) vernachlässigt, geht aber davon aus, daß dies an den Ergebnissen nichts Grundsätzliches ändern würde; vgl. DOHMEN 1996a, S. 118.

417 Vgl. DSW 2000, S. 2f; STURN/WOHLFAHRT 2000, S. 39ff.

418 Vgl. STURN/WOHLFAHRT 2000, S. 33ff.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

demikern durch die unterschiedlich lange Lebensarbeitszeit und das progressive Steuersystem stark nivellieren können, und sich deshalb für Steuererleichterungen für Akademiker ausspricht[419]. FRANKE argumentiert aber ausschließlich auf der Basis des Leistungsfähigkeitsprinzips und vernachlässigt damit die erheblichen Transfers, die den Akademikern durch das für sie kostenlose Studium zufließen[420].

Eine kürzlich vorgelegte Berechnung von Bildungsrenditen für eine ganze Reihe von Studiengängen in Deutschland kommt zu der Schlußfolgerung, daß in der Längsschnittbetrachtung Akademiker durch Nichtakademiker subventioniert werden, da die Rendite der staatlichen Ausgaben für die Studienfinanzierung – in Form späterer höherer Steuereinnahmen – unter den Refinanzierungskosten des Staates liegt, die Akademiker ihre Bildungsrenditen – ihr höheres Lebenseinkommen im Verhältnis zum Einkommensverzicht während des Studiums – also teilweise auf Kosten der Allgemeinheit erzielen.[421]

Für die im Rahmen dieser Arbeit angestellten Überlegungen sind unter Gerechtigkeitsaspekten jedoch die monetären Umverteilungseffekte – also insbesondere die kontrovers diskutierte Frage der Querschnittseffekte – weniger von Bedeutung als die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit beim Hochschulzugang. Hier sprechen die oben dargestellten Übergangswahrscheinlichkeiten verschiedener sozialer Herkunftsschichten an den entscheidenden Schwellen des Bildungssystems sowie die sozialspezifische Fä-

---

419 Vgl. FRANKE 1979, S. 232.

420 Vgl. GRÜSKE 1997, S. 282; PFAFF et al. 1978, S. 102. Wird aufgrund des Nonaffektationsprinzips nur ein Teil der zusätzlichen Steuerzahlungen – entsprechend des Anteils des Hochschulbudgets an den gesamten Staatsausgaben – als „Rückzahlung" gegengerechnet, so gleichen die erhöhten Steuereinnahmen nur einen Bruchteil der empfangenen Transfers aus; vgl. GRÜSKE 1994, S. 84 und 122f. Diese Zurechnung kann allerdings kritisiert werden; vgl. dazu ausführlich STURN/WOHLFAHRT 2000, S. 9ff. BLAUG stellt fest, kein Steuersystem sei so stark progressiv, daß die Absolventen allein daraus die empfangenen Subventionen für das Studium zurückzahlten; vgl. BLAUG 1982, S. 223.

421 Vgl. SCHULLER/ZIEGELE/KOPF 2000, S. 4. Dabei bleiben jedoch externe Effekte des Studiums explizit unberücksichtigt.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

cherwahl eine deutliche Sprache. Auch eine aktuelle Studie von LAUER[422] unterstreicht den beherrschenden Einfluß der sozialen Herkunft auf die Wahrscheinlichkeit, ein Studium zu absolvieren.

Als *Problembereiche* des deutschen Hochschulsystems gelten insbesondere die anhaltende Überfüllung und Unterfinanzierung der Hochschulen[423], die die Qualität des Studiums beeinträchtigen, das damit auch in Zusammenhang zu bringende relativ hohe Durchschnittsalter der Absolventen[424] sowie die mangelnde Flexibilität der staatlichen Hochschulen.

Die Tatsache, daß sich im Durchschnitt zwei Studierende einen Studienplatz teilen[425], beschönigt noch das Problem, daß in für die Nachfrager besonders attraktiven Studiengängen[426] eine noch stärkere Überbelegung der eigentlich vorhandenen Kapazitäten hingenommen wird. Daß das Studium unter dem Mangel an Fachliteratur, an Arbeitsplätzen in Bibliotheken, Labors[427] und Computer-Pools und besonders unter der inadäquaten Betreuungsrelation[428] von Studierenden zu Professoren und anderem wissenschaftlichen Personal leidet, braucht nicht näher erläutert zu werden. Bei der Verabschiedung des Öffnungsbeschlusses von 1977[429], der den staatlichen Hochschulen die Überauslastung ihrer Kapazitäten auferlegte[430], ging man noch von einem nur kurzfristigen „Studen-

---

422 Vgl. LAUER 2000.

423 Vgl. WEEGEN 1997, S. 259ff; KONOW 1996, S. 43f; GLOTZ 1996, S. 24ff.

424 Vgl. LAMMERT 1994a, S. 68; SOMMER 1984b, S. 229; MUSSGNUG 1992, S. 24.

425 Vgl. BARGEL/MULTRUS/RAMM 1996, S. 174.

426 Das ist insbesondere in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Hochschulen in den alten Bundesländern der Fall; vgl. BARGEL/MULTRUS/RAMM 1996, S. 175.

427 Vgl. BARGEL 1993, S. 133.

428 Von Seiten der Studierenden werden insbesondere fehlende Ressourcen für eine intensive fachliche Studienberatung als kritisch angesehen; vgl. BARGEL/MULTRUS/RAMM 1996, S. 153f.

429 Vgl. SOMMER 1984b, S. 220.

430 Vgl. PEISERT/FRAMHEIN 1997, S. 10.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

tenberg" aus, der schon nach wenigen Jahren wieder auf das den vorhandenen Kapazitäten an Studienplätzen entsprechende Niveau abfallen würde und durch die kurzfristige Überausnutzung der Kapazitäten „untertunnelt" werden sollte[431]. Tatsächlich ist die Studierneigung seitdem aber ungebrochen und zeigt immer noch einen eher ansteigenden Trend (siehe Abbildung 8, S. 210). Die Überfüllung der Hochschulen ist von der Ausnahmesituation zum „Normalzustand" mutiert. Abgesehen von den ausführlich diskutierten ordnungspolitischen Gesichtspunkten könnte eine stärkere Marktorientierung im Hochschulbereich deshalb durch die zu erwartenden zusätzlichen Einnahmen auch hier Abhilfe schaffen.

Die oft geäußerte Kritik an überlangen Studienzeiten in Deutschland[432], die als Symbol der Ineffizienz des Systems betrachtet werden[433], kann allerdings nicht ohne weiteres akzeptiert werden. Zwar ist das durchschnittliche Alter der Absolventen relativ hoch, dies ist aber nur zu einem Teil tatsächlich den Hochschulen oder den Studierenden anzulasten. Zunächst ist zu berücksichtigen, daß sich Studienanfänger in Deutschland oft in einem Alter befinden, in dem Studierende in anderen Ländern bereits ihren ersten Abschluß erwerben.[434] Dies ist einerseits bedingt durch für die Studierenden externe Faktoren wie die 13jährige Schulzeit bis zum Abitur, den Wehr- oder Ersatzdienst oder Wartezeiten für zulassungsbeschränkte Studiengänge[435]. Andererseits besteht auch die Möglichkeit, die Studienberechtigung auf dem zweiten Bildungsweg zu erwerben, die zu entsprechend späterem Studienbeginn führt. Dazu kommt die hohe Neigung von Abiturienten, zunächst eine berufliche Ausbildung im dualen System zu absolvieren[436].

---

431 Vgl. FISCHER et al. 1993, S. 41; PEISERT/FRAMHEIN 1997, S. 59; SOMMER 1984b, S. 224.

432 Vgl. BARGEL/MULTRUS/RAMM 1996, S. 37; KRAMER 1991.

433 Vgl. TEICHLER 1992, S. 166.

434 Vgl. LENNINGS 1993, S. 15; SCHNUER 1986, S. 89.

435 Vgl. HELBERGER 1989, S. 77; IWD 1999c, S. 7.

436 Die Auswirkungen eines solchen Qualifizierungsumwegs auf die spätere Berufskarriere sind umstritten; vgl. einerseits BÜCHEL/HELBERGER 1994, S. 16 und BÜCHEL 1997, andererseits LEWIN/MINKS/UHDE 1996.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Innerhalb des Hochschulsystems trägt neben den studienzeitverlängernden Überfüllungseffekten vor allem das weitgehende Fehlen von gestuften Abschlüssen, wie sie in den meisten anderen Ländern üblich sind, zum hohen Alter der Absolventen bei. Das deutsche Studiensystem ist durch horizontale statt vertikale Differenzierung gekennzeichnet[437], d.h. statt gestufter Abschlüsse[438] gibt es eine Aufgabenteilung zwischen Universitäten und Fachhochschulen[439]; letztere bieten kürzere, stärker berufspraxisorientierte Studiengänge an[440]. Die Nachfrage nach solchen kürzeren Studiengängen kann aber im Rahmen der vorhandenen Fachhochschulkapazitäten nicht befriedigt werden, so daß viele Studierende statt dessen auf die Universitäten ausweichen[441]. Schließlich kann sich auch die zunehmende Erwerbstätigkeit der Studierenden[442], die zumindest teilweise zur Finanzierung des Lebensunterhalts notwendig ist[443], studienzeitverlängernd auswirken[444]. Darüber

---

437 Vgl. ERICHSEN 1996b, S. 570.

438 Die Einführung gestufter Abschlüsse ist inzwischen allerdings für viele Studiengänge geplant; vgl. ERICHSEN 1997, S. 239. Nicht vorgesehen ist jedoch die immer wieder vorgeschlagene Differenzierung des Hauptstudiums in einen eher berufsvorbereitenden und einen wissenschaftlichen Zweig; vgl. HÜFNER/RIESE/SCHRAMM 1984, S. 18f.

439 Vgl. MÜLLER-BÖLING/KÜCHLER 1997, S. 655.

440 Vgl. FRACKMANN/WEERT 1993, S. 75.

441 Gleichzeitig rücken die Fachhochschulen in ihren Funktionen näher an die Universitäten heran (vgl. TEICHLER 1997, S. 155), z.B. durch verstärkte Forschung und teilweise sogar mit eigenem Promotionsrecht (Mecklenburg-Vorpommern).

442 Im Sommersemester 1997 haben 67 % der Studierenden einen durchschnittlichen Betrag von 610 DM zur Finanzierung ihrer laufenden Ausgaben durch Erwerbstätigkeit selbst erwirtschaftet. Bezogen auf alle Studierenden entspricht das einer Selbstfinanzierungsquote aus Erwerbstätigkeit von 27 %; vgl. DSW/HIS 1998, S. 165 und 167.

443 63 % der erwerbstätigen Studierenden nennen die Grundsicherung des Lebensunterhalts als Grund für ihre Erwerbstätigkeit. Daneben sind aber auch die Finanzierung gehobener Ansprüche, die Unabhängigkeit von den Eltern und der Erwerb von Berufspraxis zur Erhöhung der Beschäftigungschancen wesentliche Motive der studentischen Erwerbstätigkeit; vgl. DSW/HIS 1998, S. 419; BARGEL/MULTRUS/RAMM 1996, S. 72.

444 LESZCZENSKY bezeichnet in seiner umfangreichen Studie zur studentischen Selbstfinanzierung den studienzeitverlängernden Effekt allerdings als eher gering;

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

hinaus ist im bestehenden Studienangebot kaum eine Berücksichtigung der vorhandenen Nachfrage nach Teilzeitstudien möglich.[445]

Die mangelnde Flexibilität der Hochschulen liegt vor allem in ihrer Eigenschaft als Körperschaften des öffentlichen Rechts und gleichzeitig staatlichen Einrichtungen[446] begründet. So ermöglicht das öffentliche Dienstrecht beispielsweise kaum Elemente einer leistungsgerechten Entlohnung der Bediensteten[447], und das bürokratische Verfahren zur Änderung von Studien- und Prüfungsordnungen verhindert schnelle Anpassungen an veränderte Rahmenbedingungen[448]. Auch ist eine deutliche Differenzierung der Hochschulen in ihren Studienangeboten nicht erwünscht[449]. Zwar können die Hochschulen in begrenztem Umfang unterschiedliche fachliche Schwerpunkte in den Studiengängen setzen; grundsätzlich wird aber die Fiktion aufrechterhalten, daß der Abschluß in einem bestimmten Fach absolut gleichwertig ist, egal an welcher deutschen Hochschule er erworben wurde[450]. Neben dem öffentlichen Dienst- und Haushaltsrecht werden auch die Entscheidungsstrukturen der akademischen Selbstverwaltung als Hemmnis für eine größere Flexibilität der Hochschulen und ihres Studienangebotes angesehen.[451]

---

vgl. LESZCZENSKY 1993b, S. 216. Es existieren durchaus auch Studierende, die trotz hoher Erwerbsbelastung ein reguläres Vollzeitstudium absolvieren; vgl. DSW/HIS 1998, S. 492.

445 Vgl. GLOTZ 1996, S. 58; DAXNER 1993b, S. 94.

446 Vgl. HRG § 58 I. ROSIGKEIT behauptet allerdings, die Hochschulen seien reine Regiebetriebe der öffentlichen Hand, wobei nicht recht deutlich wird, ob er dies tatsächlich juristisch meint, oder nur die faktischen Freiheiten und Dispositionsspielräume der Hochschulen entsprechend einschätzt; vgl. ROSIGKEIT 1995, S. 256.

447 Vgl. SPÄTH 1997, S. 57.

448 Vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT 1998, S. 249.

449 Vgl. HORNBOSTEL/OEHLER 1984, S. 215.

450 Vgl. FRACKMANN 1992, S. 69; HÖDL/ZEGELIN 1999, S. 122; MÜLLER-BÖLING/KÜCHLER 1997, S. 657.

451 Vgl. GLOTZ 1998, S. 118; SACHVERSTÄNDIGENRAT 1998, S. 248; FRACKMANN/WEERT 1993, S. 101.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die hier nur kurz skizzierten Probleme des deutschen Hochschulsystems werden in der *Öffentlichkeit* zwar wahrgenommen und führen in unregelmäßigen Abständen zu Rufen nach Veränderung des Systems. Eine stärkere Marktorientierung des Hochschulsektors wird allerdings – oftmals eher aus einem diffusen Unbehagen heraus[452] – weithin abgelehnt. Teilweise wird den sozialen Erträgen aus dem individuellen Studium eine überragende Bedeutung zugeschrieben, so daß die Politik des Nulltarifs für das Studium immer noch breite Zustimmung findet. Insbesondere werden die damit verbundenen regressiven Verteilungseffekte offenbar nicht wahrgenommen und statt dessen die Bedeutung eines freien Hochschulzugangs für die Verbesserung der Chancengerechtigkeit betont, obwohl die sozialspezifischen Bildungsbeteiligungsraten zeigen, daß die Politik des Nulltarifs die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllt hat[453].

2. USA

2.1 Darstellung

Das *Hochschulsystem* der USA ist durch das Nebeneinander von staatlichen und privaten Hochschulen gekennzeichnet[454]. Von den insgesamt 3.842 Institutionen des tertiären Bildungssektors – dazu gehören Universitäten i.e.S. sowie vier- und zweijährige Colleges – befinden sich 1.645 in öffentlicher und 2.197 in privater Trägerschaft. Allerdings ist der Großteil der Studierenden – über 11 Mio. von insgesamt etwa 14,4 Mio. – an öffentlichen Hochschulen eingeschrieben, nur etwa 3,3 Mio. Studierende besuchen private Hochschulen.[455] Die Bandbreite der Studienangebote[456] und Insti-

---

452 Vgl. RECUM 1997, S. 81.

453 Vgl. HANSJÜRGENS 1999, S. 273 und 276.

454 Ein bedeutender privater Hochschulsektor ist unter den entwickelten Staaten eher untypisch; vgl. LEVY 1982, S. 620.

455 Diese Zahlen beziehen sich auf Herbst 1996; vgl. NCES 1999, Table 215, S. 239.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

tutionen ist sowohl im staatlichen als auch im privaten Bereich beträchtlich[457]: So finden sich in beiden Sektoren herausragende, Forschung und Lehre verbindende Institutionen wie beispielsweise die Universitäten der sogenannten Ivy-League[458] (Harvard, Princeton, Yale etc.) einerseits[459] oder die University of California at Berkeley und die University of Michigan andererseits[460]. Daneben existieren in beiden Sektoren aber auch Institutionen, die entweder berufsbildende Angebote vergleichbar den deutschen Berufs(fach)schulen machen oder allgemeinbildende Abschlüsse vergeben, die kaum über das Niveau des deutschen Abiturs hinausreichen[461]. Teilweise werden auch in ein und derselben Institution Bildungsgänge mit stark unterschiedlichen Niveaus und Zielrichtungen angeboten.[462] Das durchschnittliche Anforderungsniveau ist zwar im privaten Sektor höher[463] – auch die Ausgaben pro Studierendem liegen in privaten Hochschulen durchschnittlich um 60 % höher als in öffentlichen Institutionen[464] –, dies liegt aber vor allem daran, daß zum öffentlichen Hochschulsektor auch die meist eher berufsschulähnlichen Gemeinde-Colleges[465] zählen. Die Dif-

---

456 Zur Struktur des Bildungswesens und möglichen Hochschulabschlüssen in den USA siehe Abbildungen 26 und 30 im Anhang S. 451 und 456.

457 Vgl. ASH 1998, S. 172.

458 Die Bezeichnung stammt von den charakteristischen, efeubewachsenen Backsteingebäuden dieser Institutionen.

459 Vgl. LIST 1996, S. 237.

460 Vgl. PFAFF 1985, S. 271.

461 Vgl. PFAFF 1985, S. 255; MÜNCH 2000, S. 100. Abgesehen von den führenden Institutionen sind alle Hochschulen gezwungen, zu Beginn des Studiums zunächst die Schwächen des amerikanischen Schulsystems auszugleichen; vgl. TROW 1996, S. 26; CASPER 1993, S. 354. An Community Colleges werden explizit Kurse in Lesen und Schreiben angeboten; vgl. FOX 1993, S. 231; NATIONAL COMMISSION 1998, S. 10.

462 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 40.

463 Vgl. SILBER 1983, S. 150.

464 Vgl. HEIDENHEIMER 1994, S. 30.

465 Vgl. HUBER 1993, S. 368; OLDIGES 1998, S. 305; MÜNCH 2000, S. 105.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ferenzierung innerhalb der Sektoren ist somit größer als der Unterschied zwischen den Sektoren.[466]

Die Trägerschaft der staatlichen Hochschulen liegt bei den einzelnen Bundesstaaten oder im Fall der weitverbreiteten Community Colleges bei den Gemeinden. Eine bundeseinheitliche Gesetzgebung für den Hochschulbereich existiert nicht[467], ebensowenig ein staatlicher Bildungsauftrag in der Verfassung[468]. Auch ist weder für die Eröffnung und den Betrieb einer privaten Hochschule eine staatliche Genehmigung erforderlich – abgesehen von einer Gewerbeerlaubnis (corporate charter) wie für jeden Geschäftsbetrieb –,[469] noch sind die Bezeichnungen der zu vergebenden Abschlüsse und Titel geschützt[470]. Eine Qualitätsprüfung und Anerkennung von Institutionen und Studienprogrammen erfolgt statt dessen durch ebenfalls private Akkreditierungsagenturen[471], auf deren Urteil auch die staatliche Finanzierungsbeteiligung an privaten Institutionen beruht.[472]

Die interne Organisation der Institutionen entspricht stärker als in Deutschland Managementgesichtspunkten[473]: Grundlegende Entscheidungen werden von einem Board of Trustees getroffen[474], das unterschiedlich zusammengesetzt sein kann, in dem aber grundsätzlich der Träger der Hochschule vertreten ist.[475] Der von

---

466 Vgl. WEILER 1996a, S. 26.

467 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 26.

468 Vgl. AHRENS 1984, S. 199.

469 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 40f.

470 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 59.

471 Vgl. FRACKMANN 1984, S. 4; AHRENS 1979, S. 66. Insgesamt existieren in den USA sechs regionale Agenturen, die Institutionen als Ganzes evaluieren (vgl. LIKET 1995, S. 99) sowie etwa 60(!) spezialisierte Agenturen zur Evaluierung einzelner Studienprogramme (vgl. NATIONAL COMMISSION 1998, S. 11). Nur akkreditierte Institutionen werden dem Bereich ‚Higher Education' zugeordnet; vgl. SCHUSTER 1999, S. 348.

472 Vgl. EDERLEH/FRACKMANN 1985, S. 22; ROTHFUSS 1997, S. 42f.

473 Vgl. LAWLER/MOHRMAN 1997; OLDIGES 1998, S. 306.

474 Vgl. STADTMAN 1992, S. 778.

475 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 54.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

diesem Board ernannte Präsident hat weitreichende Vollmachten, wie auch die die einzelnen Fachbereiche leitenden Deans, die sich über mehrere Jahre ausschließlich dieser Verwaltungsposition widmen, eine stärkere Stellung haben als deutsche Dekane[476], die nur ein bis zwei Jahre im Amt bleiben und i.d.R. währenddessen weiter in Forschung und Lehre tätig sind. Gleichzeitig sind Entscheidungsbefugnisse stärker dezentralisiert als in deutschen Hochschulen. Das Rechnungswesen entspricht im allgemeinen dem eines Wirtschaftsunternehmens.[477] Der akademische Berufsweg erfolgt nach der Promotion über die Stufen Assistant Professor, Associate Professor und Full Professor. Letzterer erhält üblicherweise nach einigen Jahren ‚tenure', d.h. er ist nur noch für den Fall kündbar, daß das gesamte Department (Fachbereich) aufgrund mangelnder Rentabilität aufgelöst wird.

Die Auswahl und *Zulassung* der Studierenden erfolgt – auch im staatlichen Sektor – ausschließlich durch die Hochschulen selbst.[478] Ein Teil der Institutionen, insbesondere die bereits genannten Community Colleges, die als Fortsetzung der High School angesehen werden können[479], akzeptieren praktisch jeden Bewerber[480]; sehr renommierte Institutionen sind dagegen in aller Regel stark selektiv – zu dieser Kategorie gehören etwa zehn Prozent der Hochschulen[481] – und lassen weniger als 40 % der Bewerber zum Studium zu[482]. Aus dem Grad der Selektivität beziehen die Hochschulen auch einen Teil ihres Renommees[483] sowie der Identifika-

476 Vgl. SCHNEEWEISS 1991, S. 530.

477 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 223.

478 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 159.

479 Vgl. PAPADOPOULOS 1996, S. 121.

480 Vgl. SILBER 1983, S. 150.

481 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 163.

482 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 164. Das bedeutet, daß die Gebühren dieser Institutionen erheblich unter dem markträumenden Niveau liegen. Die Hochschulen stellen durch die „zu niedrige" Preissetzung sicher, daß sie die Möglichkeit zur Auswahl der für sie am besten geeigneten Studienbewerber aus einem größeren Pool haben; vgl. ROTHSCHILD/WHITE 1993, S. 20.

483 Vgl. WEILER 1996a, S. 26; ROTHFUSS 1997, S. 162; HESS 1992, S. 95.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

tion ihrer Studierenden mit der Hochschule[484]. Zu den Auswahlkriterien der selektiven Institutionen gehören neben den Noten aus der High School – gegebenenfalls im Hinblick auf das gewünschte Studienfach gewichtet[485] – und auf Persönlichkeitsmerkmale bezogenen Kriterien wie Interviews, Empfehlungsschreiben und Aufsätzen meist auch die Ergebnisse aus national einheitlichen Testverfahren[486] wie SAT (Scholastic Aptitude Test) oder ACT (American College Test).[487] Diese Tests müssen die Bewerber auf eigene Kosten bei den jeweiligen privaten Testanbietern absolvieren.[488] Zum Teil existieren geringere Zulassungsanforderungen für Bewerber, die auf anderen Gebieten besonders begabt sind – insbesondere für gute Sportler –, oder die als benachteiligt gelten, etwa weil sie einer ethnischen oder sonstigen Minderheit angehören.[489]

Die *Finanzierungsquellen* sind für alle Hochschulen die gleichen und umfassen staatliche Mittel, Studiengebühren, Einkommen aus Serviceleistungen[490] (beispielsweise dem Betrieb von Hochschulkliniken und Universitätsverlagen), Spenden sowie Stiftungserträge. Die Zusammensetzung der Budgets aus diesen Quellen ist allerdings zwischen privaten und staatlichen Hochschulen unterschiedlich (siehe Abbildung 13). Bei der Verwendung der Mittel sind die Hochschulen im wesentlichen autonom[491]; Ausnahmen

---

484 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 175.

485 Vgl. FOX 1993, S. 233.

486 Vgl. STADTMAN 1992, S. 781.

487 Vgl. HUBER 1993, S. 369; WEILER 1995a, S. 149; ROTHFUSS 1997, S. 170ff.

488 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 171. Zusätzlich erheben die Hochschulen Bearbeitungsgebühren von 15 bis 75 US$ für die Bewerbung, die bedürftigen Bewerbern allerdings meist erlassen werden; vgl. ROTHFUSS 1997, S. 166.

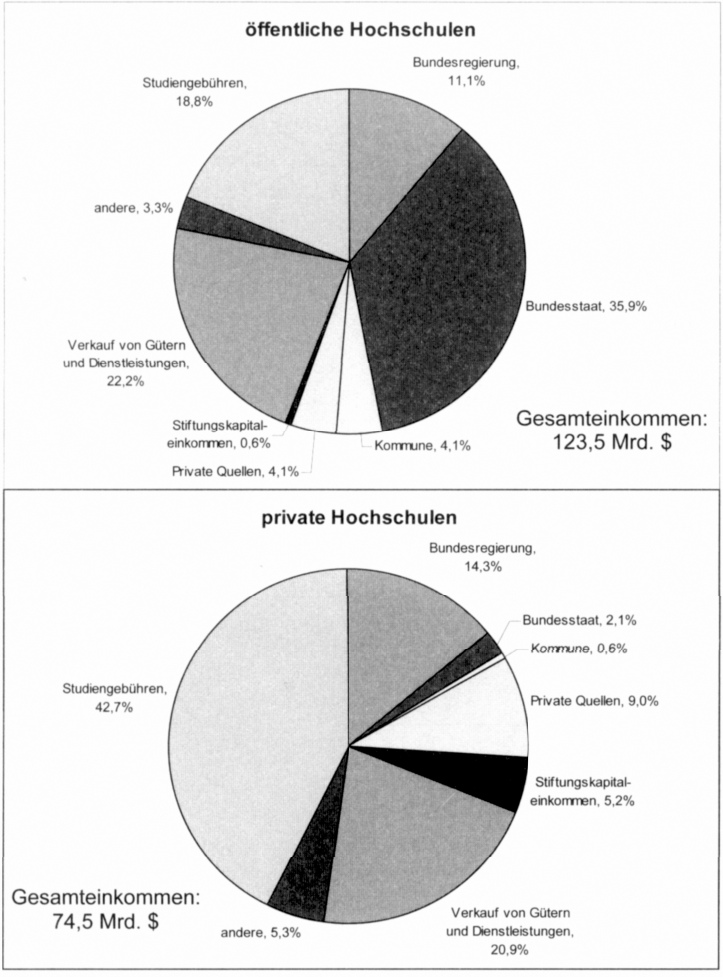
489 Vgl. TOMASSON 1993; ROTHFUSS 1997, S. 181.

490 Diese Serviceleistungen werden als gleichwertige dritte Aufgabe der Hochschulen neben Forschung und Lehre angesehen; vgl. KURTH 1992, S. 41; BARROW 1996, S. 451; FALLON 1998, S. 404.

491 Vgl. PFAFF 1985, S. 307.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Abbildung 13: Finanzierungsquellen US-amerikanischer Hochschulen 1995/96



Quelle: NCES 1999, S. 222.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

bestehen lediglich in zweckgebundenen staatlichen Zuschüssen (für größere Investitionen) und Spenden.[492]

Die staatlichen Mittel setzen sich zusammen aus Bundesmitteln zur Forschungsförderung[493] und zur individuellen Förderung der Studierenden[494] – diese Mittel kommen öffentlichen und privaten Institutionen gleichermaßen zugute – sowie Mitteln der Bundesstaaten und der Gemeinden zur Teilfinanzierung der öffentlichen Hochschulen. Letztere sind vorwiegend an Studierenden- und Absolventenzahlen orientiert,[495] werden aber in einer Summe ohne detaillierte Verwendungsauflagen an die jeweilige Hochschule ausgezahlt[496]. Die Größenordnung des staatlichen Finanzierungsbeitrags für öffentliche Hochschulen, die von Institution zu Institution unterschiedlich ist, spiegelt die Stärke der staatlichen Einflußnahme auf die jeweilige Hochschule wider[497], die sich teilweise auch auf die Gebührengestaltung bezieht[498].

Studiengebühren werden grundsätzlich von allen Institutionen erhoben und decken durchschnittlich 90 % der direkten Kosten der Lehre[499]. Die Gebühren sind nach Studienfächern differenziert und auf das Studienjahr bezogen, wobei auch Teilzeitstudien mit geringeren Gebühren möglich sind. Die Gebühren sind sowohl kosten- als auch nachfrageorientiert[500], d.h. die Hochschulen erzielen z.T. mit am Markt besonders gefragten Studiengängen Einnahmen, mit denen weniger verwertungsorientierte Fächer quersubventioniert werden können[501]. Das heißt insbesondere, daß im Undergra-

---

492 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 223.

493 Vgl. BRAUN 1998, S. 576.

494 Vgl. FOX 1993, S. 234.

495 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 230; FOX 1993, S. 245.

496 Vgl. FOX 1993, S. 247.

497 Vgl. FOX 1993, S. 238; ROTHFUSS 1997, S. 44.

498 Vgl. SABLOFF 1995, S. 112.

499 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 223.

500 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 234.

501 Vgl. MASSY 1996, S. 4.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

duate-Bereich im allgemeinen eine höhere Kostendeckung erreicht wird als im Graduate-Bereich[502]. Durch die von den Hochschulen vergebenen Stipendien findet faktisch auch eine Gebührendifferenzierung nach finanzieller Leistungsfähigkeit und Zahlungsbereitschaft der Studierenden statt[503].

Durchschnittlich betrugen die Gebühren im Undergraduate-Bereich (also bis zum Bachelor-Abschluß nach i.d.R. vier Studienjahren) im Studienjahr 1997/98 4.726 US$, wobei der Durchschnitt staatlicher Institutionen nur bei 2.365 US$ lag, während private Hochschulen durchschnittlich 13.013 US$ verlangten.[504] Im Graduierten-Bereich erreichen die höchsten Gebühren bis zu 30.000 US$ pro Studienjahr[505]. Auch innerhalb der Sektoren ist die Spannbreite der Gebühren allerdings erheblich, einerseits nach Art der Institution – zweijährige Colleges haben in der Regel wesentlich geringere Gebühren als vierjährige Colleges und Universitäten[506] – andererseits nach dem Ranking der Institution. Staatliche Hochschulen differenzieren ihre Gebühren außerdem meist nach regionaler Herkunft der Studierenden: Einwohner des jeweiligen Staates zahlen geringere Gebühren als „Auswärtige"[507]. Einschließlich Unterkunft und Verpflegung an der Hochschule – an vielen Hochschulen existiert eine Residenzpflicht zumindest für die ersten Studienjahre – betrugen die Kosten im Studienjahr 1997/98 durchschnittlich 6.788 US$ an öffentlichen und 18.745 US$ an privaten Hochschulen.[508]

---

502 Vgl. NATIONAL COMMISSION 1998, S. 12.

503 Vgl. REYNOLDS 1998, S. 107ff, der dies Preisdiskriminierung nennt.

504 Vgl. NCES 1999, Table 311, S. 334f.

505 Vgl. NCES 1999, Table 313, S. 337.

506 An Community Colleges deckten die Studiengebühren im Jahr 1996 durchschnittlich nur 17 % der Kosten, an öffentlichen vierjährigen Institutionen dagegen 32 % und an privaten vierjährigen Hochschulen 72 %; vgl. NATIONAL COMMISSION 1998, S. 6.

507 Vgl. GRÖZINGER 1998, S. 206; ROTHFUSS 1997, S. 235; HEIDENHEIMER 1994, S. 30.

508 Vgl. NCES 1999, Table 311, S. 334f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Zur Finanzierung der Gebühren und des Lebensunterhalts während des Studiums existiert eine Vielzahl von Unterstützungsmöglichkeiten.[509] Im folgenden werden nur die allgemeinen Förderprogramme der US-Bundesregierung skizziert, die etwa 70 % der gesamten verfügbaren Studienförderung darstellen[510]; daneben gibt es spezielle Förderprogramme der US-Armee und des Public Health Service, Förderprogramme der einzelnen Bundesstaaten, Stipendien von Unternehmen, Gewerkschaften und anderen Institutionen sowie Hilfen von den Hochschulen selbst.

‚Federal Student Aid' besteht aus den drei Säulen Stipendien, mehr oder weniger stark zinssubventionierte[511] Kredite, teilweise mit einkommensabhängiger Rückzahlung, sowie subventionierte Beschäftigungsmöglichkeiten (Work Study)[512]. Alle Hilfen mit Ausnahme unsubventionierter Kredite werden nach strengen Bedürftigkeitskriterien[513] vergeben, die im Regelfall auf die finanziel-

---

509 Vgl. dazu BAUER 1996, der auf 340 Seiten eine Vielzahl von Stiftungen und Unternehmen sowie staatlichen Stellen (auf Bundes- und Bundesstaatenebene) auflistet, die Unterstützung zur Finanzierung der Studienkosten gewähren. Die Publikation enthält zusätzlich Hinweise zu den jeweiligen Auswahlkriterien und Bewerbungsverfahren.

510 Vgl. US DEPARTMENT OF EDUCATION, http://www.ed.gov/proginf/SFA/LSA, 24.3.2000.

511 Zinssubventionierung heißt i.d.R., daß während des Studiums und einer sechsmonatigen „Gnadenperiode" nach dem Abschluß die Zinszahlungen durch den Bund übernommen werden.

512 Vgl. im folgenden US DEPARTMENT OF EDUCATION 2000a und 2000b. Die einzelnen Förderprogramme sind Federal Stafford Loans (Kredite von Banken und anderen Kreditgebern mit staatlicher Bürgschaft und Zinssubvention), Federal Direct Loans (über die Hochschule vermittelte Kredite aus Bundesmitteln mit Zinssubvention), Federal PLUS Loans (Kredite an die Eltern von Studierenden ohne Zinssubvention), Federal Pell Grants (Bundesstipendien nach Bedürftigkeitskriterien), Federal Supplemental Educational Opportunity Grants (zusätzliche Stipendien für besonders bedürftige Studierende, aus Bundesmitteln von den Hochschulen vergeben), Federal Perkins Loans (zusätzliche Kredite für besonders bedürftige Studierende, aus Bundesmitteln und mit Beteiligung der Hochschule von den Hochschulen vergeben), Federal Work Study (aus Bundesmitteln lohnsubventionierte Arbeitsmöglichkeiten für bedürftige Studierende auf dem Campus oder im gemeinnützigen Bereich).

513 Bedürftigkeit („need") ist definiert als Kosten des Studiums (Studiengebühren, Unterkunft und Verpflegung an der Hochschule oder Transportkosten, Pauschalen für Bücher u.a.) abzüglich des von der Familie aufzubringenden Finanzie-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

le Situation der Eltern bezogen werden. Studierende mit Ehepartner und/oder Kindern, Studierende im Graduate- oder Professional-Bereich sowie diejenigen, die älter als 23 Jahre sind, werden unabhängig von ihren Eltern und nach eigener finanzieller Situation (respektive der des Ehepartners) gefördert[514]. Daneben existieren seit kurzem in begrenztem Umfang Steuerabzugsmöglichkeiten für Studienkosten.[515] Individuelle Studienförderung wird unabhängig von der besuchten Institution gewährt, die lediglich durch eine staatlich anerkannte (private) Agentur akkreditiert sein und die Vorschriften zur Gleichbehandlung einhalten muß.[516]

Im Studienjahr 1995/96 erhielten 21,9 % der Undergraduates Bundesstipendien, 25,3 % erhielten Studienkredite, und 5 % beteiligten sich an Work Study[517]. Auch von geförderten Studierenden wird jedoch noch eine erhebliche Eigenbeteiligung an den Kosten des Studiums erwartet[518]: Das maximale Bundesstipendium im Studienjahr 1999/2000 betrug 3.125 US$; der maximale Studienkredit beläuft sich auf 2.625 US$ im ersten Studienjahr[519]. Daneben existieren noch in der Gesamthöhe begrenzte Sonderprogramme (Stipendien und Kredite) für besonders bedürftige Studienbewerber, deren Mittel über die Hochschulen vergeben werden.

---

rungsbeitrags je nach Einkommens- und Vermögensverhältnissen sowie besonderen Belastungen (z.B. weitere Kinder in Ausbildung).

514 Zu den Problemen dieser Abgrenzung vgl. MCPHERSON 1993a, S. 155. Die grundsätzlich elternabhängige Förderung korrespondiert mit dem Verständnis der Hochschule „in loco parentis", also in einer erzieherischen und betreuenden Funktion gegenüber den Studierenden; vgl. FINKENSTAEDT 1984, S. 312.

515 Vgl. US DEPARTMENT OF EDUCATION, http://www.ed.gov/offices/OSFAP/Students/taxcuts/index.html, 24.3.2000.

516 Vgl. FOX 1993, S. 235ff.

517 Vgl. NCES 1999, Table 314, S. 338.

518 Vgl. NATIONAL COMMISSION 1998, S. 309 und 315; WEILER 1996a, S. 29; SCHÄFERBARTHOLD 1992, S. 33.

519 Für das zweite Studienjahr können 3.500 US$ aufgenommen werden, danach 5.500 US$ pro Jahr; für unabhängig geförderte Studierende erhöhen sich die Beträge um jeweils 4.000 US$, die aber nicht zinssubventioniert werden. Graduates erhalten Kredite von maximal 18.500 US$, davon nur 8.500 US$ zinssubventioniert.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die Nettokosten eines Studienjahres – also Bruttokosten abzüglich aller Studienfördermittel – belaufen sich durchschnittlich immer noch auf über 6.600 US$.[520] Im Durchschnitt werden 43 % der Studienkosten (Studiengebühren plus Lebenshaltung) durch Bundesfördermittel in Form von Zuschüssen oder Darlehen gedeckt – 48 % an staatlichen, 38 % an privaten Institutionen.[521]

Die *Bildungsbeteiligung* im tertiären Sektor ist in den USA relativ hoch: 1997 nahmen 67 % der High School-Absolventen ein Studium auf[522], dies entspricht bei einer High School-Abschlußrate von 69 % der Jugendlichen[523] einer Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich von 46 %; insgesamt befanden sich 36,2 % der 18- bis 24-Jährigen in einem Bildungsgang des tertiären Sektors[524]. Zu berücksichtigen ist dabei, daß – wie bereits erwähnt – eine ganze Reihe der in diese Abgrenzung fallenden Bildungsgänge in Deutschland nicht dem Hochschulbereich, sondern dem berufsbildenden Schulwesen zugerechnet würden, oder aber allgemeinbildende Abschlüsse auf dem Niveau des deutschen Abiturs vermitteln.

Sozialspezifische Bildungsbeteiligungsquoten, etwa nach Berufsstatus, Bildungsabschluß oder Einkommen der Eltern, werden in den USA nicht standardmäßig erfaßt.[525] Es existieren lediglich eine Reihe von Einzelstudien, die Beteiligungsquoten nach Einkommen des Herkunftshaushaltes von Studierenden enthalten, oft aber eher Momentaufnahmen darstellen. So nahmen 1980 weniger als 40 % der High School-Absolventen aus niedrigen sozialen

---

520 Vgl. NCES 1993, Table 8. Für Studierende an privaten (gemeinnützigen) Hochschulen ergeben sich Nettokosten von über 10.000 US$.

521 Stand 1995; vgl. HAUPTMAN/KROP 1998, S. 73.

522 Vgl. NCES 1999, Table 183, S. 237.

523 Vgl. NCES 1999, Table 101, S. 121.

524 Vgl. NCES 1999, Table 186, S. 239.

525 Vgl. MCPHERSON/SHAPIRO 1993, S. 205. Das Augenmerk der US-Bildungsstatistik liegt statt dessen auf spezifischen Beteiligungsquoten von ethnischen Gruppen der Bevölkerung, um Benachteiligungen von schwarzen, hispanisch- oder asiatisch-stämmigen Amerikanern festzustellen.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Verhältnissen ein Studium auf, aber über 50 % der Schulabgänger aus mittleren und fast 70 % aus oberen sozialen Schichten[526]. 1984 lagen die Beteiligungsquoten nach Einkommensgruppen bei 26 % für Familienjahreseinkommen unter 10.000 US$, 41 % für Einkommen zwischen 10.000 und 30.000 US$ und 58 % für Einkommen über 30.000 US$.[527] Übereinstimmend wird allerdings

Tabelle 3: Verteilung der Studienanfänger auf Hochschulkategorien 1994 (in %)

Art der Institution	Einkommensklasse						
	niedrig	untere Mitte	Mitte	obere Mitte	gehoben	hoch	alle Gruppen
Private Universität	2,6	3,3	3,9	6,6	13,2	22,4	5,7
Privates vierjähriges College	12,8	15,3	16,6	18,4	22,2	27,3	17,1
Privates zweijähriges College	3,1	2,9	2,5	2,2	2,8	3,8	2,7
alle privaten Hochschulen	18,5	21,5	23,0	27,2	38,2	53,5	25,5
Öffentliche Universität	10,9	14,5	18,1	24,9	27,8	24,6	19,1
Öffentliches vierjähriges College	23,2	24,6	25,2	25,9	20,1	13,3	24,1
Öffentliches zweijähriges College	47,3	39,4	33,7	22,1	13,9	8,6	31,3
alle öffentlichen Hochschulen	81,4	78,5	77,0	72,9	61,8	46,5	74,5
gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Quelle: McPherson 1998, S. 44.

526 Eigene Berechnungen aus Daten bei McPherson/Shapiro 1993, S. 206.

527 Vgl. McPherson/Shapiro 1993, S. 213.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

deutlich, daß Jugendliche aus Haushalten mit geringen Einkommen signifikant seltener in einen Bildungsgang des tertiären Sektors gelangen, und dies trotz der Tatsache, daß das amerikanische Schulsystem durch seine formale Einheitlichkeit eine frühzeitige Festlegung auf einen niedrigeren Bildungsgang verhindert[528]. Insbesondere an den renommierten Universitäten sind Kinder von Unternehmern, leitenden Angestellten, Freiberuflern und höheren Beamten stark überproportional vertreten.[529] Auch die Verteilung auf private und öffentliche Hochschulen hängt stark vom sozialen Hintergrund ab[530] (siehe Tabelle 3).

2.2 Bewertung

Das US-amerikanische Hochschulsystem zeichnet sich durch eine hohe *Marktorientierung* aus. Der das System bestimmende Wettbewerb findet auf vielen Ebenen statt[531]:

Alle Hochschulen konkurrieren um

- ein möglichst hohes Renommee, das sich vor allem in den jeweils mit Spannung erwarteten Rankings[532] niederschlägt,[533]
- die Studierenden[534], die Einnahmen für die Hochschulen bedeuten, entweder direkt über Studiengebühren oder im Fall

---

528 Vgl. BRINT/KARABEL 1989, S. 729 und 732.

529 Vgl. MÜNCH 2000, S. 89.

530 Vgl. PASCARELLA/SMART/SMYLIE 1992, S. 287.

531 Vgl. RÜEGG 1991, S. 65; PFAFF 1985, S. 272f; HESS 1992, S. 94ff; SPIEWAK 2001c, S. 17.

532 Zu methodischen Problemen solcher Rankings vgl. EDERLEH/FRACKMANN 1985, S. 24f.

533 Besondere Aufmerksamkeit bei den Nachfragern findet die alljährlich erscheinende Sonderausgabe der Verbraucherzeitschrift ‚Money Guide', die die Gebühren der Hochschulen einem Qualitätsindex gegenüberstellt, der sich unter anderem aus der Aufnahmeselektivität, der Betreuungsrelation, den Ausgaben pro Studierenden, den Bibliotheksressourcen und dem wirtschaftlichen Erfolg der Absolventen zusammensetzt; vgl. WEILER 1996a, S. 26.

534 Vgl. ROTHSCHILD/WHITE 1993, S. 23.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

der öffentlichen Hochschulen zusätzlich indirekt über an die Studierendenzahlen gebundene Finanzierungszuschüsse,

- besonders qualifizierte Studierende, die zur Qualität des Lehrangebots beitragen und das Renommee der Hochschule steigern,
- die besten Forscher und Lehrer[535], die eine wesentliche Grundlage für den Ruf einer Hochschule bilden[536],
- staatliche Mittel für die Forschung sowie
- Spendengelder zur Verbesserung des Studienangebots, der Forschungsmöglichkeiten sowie zur Erhöhung der finanziellen Spielräume für die Vergabe von Stipendien,

wobei der Wettbewerb z.T. nur auf regionaler Ebene stattfindet. Nur die größeren und bekannteren Hochschulen konkurrieren auf nationaler[537], hinsichtlich Studierender und Wissenschaftler allerdings auch auf internationaler Ebene[538]. Die staatlichen Hochschulen konkurrieren darüber hinaus um

- staatliche Zuschüsse für neue Studienprogramme und
- eine führende Position des jeweiligen Staates im föderalen Wettbewerb[539].

Zwischen den Studienbewerbern findet ein Wettbewerb statt um

- die Zulassung zu den begehrtesten Hochschulen[540] und
- die Begabtenstipendien der Hochschulen.

Wissenschaftler konkurrieren um

---

535 Vgl. ROTHSCHILD/WHITE 1993, S. 22.

536 Vgl. WIEGAND 1998, S. 60.

537 Vgl. HOXBY 1997, S. 1; ROTHSCHILD/WHITE 1993, S. 24f.

538 Vgl. EDERLEH/FRACKMANN 1985, S. 33.

539 Vgl. EDERLEH/FRACKMANN 1985, S. 8.

540 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 166.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

- Lehr- und Forschungsmöglichkeiten in den renommiertesten und am besten ausgestatteten Hochschulen,
- Finanzmittel für ihre Lehr- und Forschungsprogramme innerhalb der Hochschulen sowie
- eine möglichst gute Evaluierung durch Fachkollegen einerseits und Studierende andererseits[541].

Der auf allen Ebenen herrschende Wettbewerb bewirkt insgesamt eine hohe Effizienz des Systems[542], die sich in international führenden Forschungsleistungen auf vielen Gebieten ebenso zeigt wie in der Attraktivität herausragender Studienangebote für Studierende aus aller Welt[543]. Auch die Vielfalt der Bildungsangebote[544] hinsichtlich inhaltlicher Schwerpunktsetzung, Zeithorizont und Anforderungsniveau und die intensive Betreuung der Studierenden über die gesamte Studienzeit[545] können als positive Auswirkungen des Wettbewerbs angesehen werden. Allerdings ist auch die starke Heterogenität des U.S.-Hochschulsystems ein Ergebnis des Wettbewerbs: Nur ein kleiner Teil der Hochschulen gehört tatsächlich zur „weltweiten Spitzenliga"[546]. Der Wettbewerb führt auch dazu, daß ganze Hochschulen oder einzelne Fachbereiche wegen mangelnden finanziellen Erfolgs aus dem Markt ausscheiden[547] – mit dem Ergebnis, daß die Studierenden ihr Studium nicht wie geplant beenden können. Einzelne Anbieter im tertiären Bildungsbereich versuchen zumindest kurzfristig, Bil-

---

541 LEWIS kritisiert allerdings scharf das seiner Meinung nach fehlende Berufsethos vieler Professoren (vgl. LEWIS 1997, S. 6ff), das auch durch Evaluierungen nicht hinreichend kontrolliert werden könne und dem die Entscheidungsstrukturen der Departments eher Vorschub leisteten (vgl. LEWIS 1997, S. 38f).

542 Allerdings wird auch in Amerika mangelnde Effizienz und Mittelverschwendung beklagt; vgl. MCPHERSON/SHAPIRO/WINSTON 1993, S. 3.

543 Vgl. VONDRAN 1998, S. 126.

544 Vgl. PFAFF 1985, S. 277.

545 Vgl. WEILER 1993, S. 356.

546 BERCHEM 2000, S. 32.

547 Vgl. EDERLEH/FRACKMANN 1985, S. 6; PFAFF 1985, S. 296f; ROTHFUSS 1997, S. 38.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

dungsnachfrager mit schlechten Angeboten zu überhöhten Preisen auszubeuten. Der Wettbewerb zwingt die Hochschulen, erhebliche finanzielle Ressourcen für ein umfangreiches Marketing[548], die regelmäßige und umfangreiche Evaluierung[549] und eine repräsentative Ausstattung des Campus[550] aufzuwenden. Bedenklich erscheint darüber hinaus, daß überdurchschnittliche sportliche Leistungen einen hohen Stellenwert für die Chancen von Studienbewerbern auf die Zulassung und einen Abschluß an einer renommierten Universität sowie den dafür zu zahlenden Preis[551] haben, da die Plazierung von Universitätssportlern bei Wettbewerben große Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit genießt[552] und viel zum Ruf der Institution und insbesondere zur Spendenbereitschaft beitragen kann[553]. Befürchtet wird außerdem, daß sich insbesondere private Hochschulen in allzu große Abhängigkeit von finanzkräftigen Spendern begeben[554], die Einfluß auf Forschungsziele oder Lehrschwerpunkte nehmen[555] und so die akademische Freiheit bedrohen könnten[556].

Die *staatliche Finanzierungsbeteiligung* soll getrennt nach den beiden wesentlichen Bereichen betrachtet werden: Mittel der Staa-

---

548 Vgl. McPherson/Winston 1993a, S. 84; Rothfuss 1997, S. 175ff; Rosigkeit 1995, S. 161; Pfaff 1985, S. 293ff.

549 Vgl. Bonheim 1990, S. 178. Abgesehen von der etwa alle zehn Jahre stattfindenden externen Evaluierung durch eine Akkreditierungsagentur wird eine permanente Selbstevaluierung und Veröffentlichung der Ergebnisse erwartet; vgl. Liket 1995, S. 100.

550 Vgl. Clotfelter/Rothschild 1993, S. 3; McPherson/Shapiro/Winston 1993, S. 7.

551 Vgl. McPherson/Winston 1993a, S. 76.

552 Vgl. Ferris 1991, S. 100.

553 Vgl. Ederleh/Frackmann 1985, S. 5 und 16.

554 Vgl. Ash 1998, S. 173; Wolf 1997, S. 417.

555 Vgl. Rothfuss 1997, S. 278f. Rothfuss sieht dies allerdings kaum negativ, da einerseits die Hochschulen auf diese Weise zu einer den Anforderungen der Wirtschaft entsprechenden Gestaltung von Studienangeboten gezwungen seien und andererseits einzelne Spender keine Monopolstellung hätten.

556 Vgl. Gregory 1997a, S. 130: „Die Freiheit ist gegeben, solange sie Geld bringt."

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ten und Gemeinden zur Teilfinanzierung der öffentlichen Hochschulen sowie Mittel des Bundes für die individuelle Studienförderung. Bundesmittel für die Forschungsfinanzierung werden im Wettbewerb aller Forschung betreibenden Hochschulen vergeben[557], sollen hier aber nicht näher betrachtet werden, da der Focus dieser Arbeit auf der Studienfinanzierung liegt.

Die Teilfinanzierung der öffentlichen Hochschulen durch Staaten und Gemeinden, die zum großen Teil eng an die Studierenden- und Absolventenzahlen geknüpft ist, könnte als staatlicher Ausgleich für externe Effekte der Hochschulbildung verstanden werden. Begründet wird sie allerdings mit anderen Argumenten[558]: Zum einen wären öffentliche Hochschulen ohne erhebliche staatliche Zuschüsse nicht konkurrenzfähig, da ihnen im allgemeinen das Stiftungskapital und die daraus entstehenden Erträge fehlen. Zum anderen sollen staatliche Hochschulen auch jenen die Möglichkeit einer weiterführenden Ausbildung bieten, die die Studiengebühren für eine private Hochschule nicht aufbringen können. Hier ergibt sich jedoch das Problem, daß eine Subventionierung der Institutionen mit dem Ziel niedrigerer Gebühren ähnlich wie der Nulltarif, wenn auch in geringerem Umfang, allen Nachfragern unabhängig von ihrer finanziellen Leistungsfähigkeit zugute kommt[559]. Bei einer regionalen Betrachtung ist außerdem erkennbar, daß öffentliche Hochschulen vor allem dort gegründet wurden, wo das private Angebot im Hochschulbereich relativ gering war.[560] Staatliche Hochschulen stellen also auch eine Ergänzung des privaten Angebots dar.

Die individuelle Studienförderung durch die Bundesregierung weist im Hinblick auf die in Abschnitt C.I.2.2.7 zusammengefaßten Anforderungen diverse Schwachstellen auf:

---

557 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 228.

558 Ansonsten müßten privaten Hochschulen die gleichen Zuschüsse gewährt werden.

559 Vgl. MCPHERSON/SHAPIRO 1992, S. 3; ROTHFUSS 1997, S. 265.

560 Vgl. QUIGLEY/RUBINFELD 1993, S. 271.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die Höhe der individuell verfügbaren Zuschüsse und Kredite hängt zwar von den tatsächlich entstehenden Kosten eines Studiums ab, ist aber zusätzlich in der absoluten Höhe begrenzt[561]. Damit werden finanziell sehr schwache Studierende von den teureren Bildungsangeboten von vornherein ausgeschlossen, wenn sie keine weiteren Unterstützungsmöglichkeiten auf der Basis herausragender schulischer oder sportlicher Leistungen finden.[562]

Wegen der damit verbundenen Zinssubventionen ist außerdem der Großteil der Kreditmöglichkeiten ebenso wie die Stipendien an strikte Bedürftigkeitskriterien gebunden; dies könnte Finanzierungsschwierigkeiten bei Studierenden mit mittlerer finanzieller Leistungsfähigkeit hervorrufen. Die Ausgestaltung der Kreditrückzahlung stellt nicht sicher, daß Abschreckungseffekte einer hohen Verschuldung vermieden werden[563], da eine einkommensabhängige Rückzahlung nur teilweise ermöglicht wird. MCPHERSON kritisiert außerdem die Intransparenz und Ineffizienz des ursprünglich[564] hauptsächlich über private Banken abgewickelten Darlehenssystems.[565]

Das Work Study-Programm entspricht der amerikanischen „tradition of working one's way through college"[566]. Bei einer Subventionierung von Arbeitsverträgen für bedürftige Studierende auf dem Campus oder für gemeinnützige Tätigkeiten mit 65 % der

---

561 Stipendium und Kredit für das erste Studienjahr betrugen 1999/2000 zusammen maximal 5750 US$; vgl. US DEPARTMENT OF EDUCATION 2000a, S. 8 und 11.

562 Vgl. ORFIELD 1992, S. 341f.

563 Vgl. ORFIELD 1992, S. 347f.

564 Inzwischen wird ein Teil der Mittel – vermittelt durch die Hochschulen – von der Bundesregierung direkt vergeben; vgl. US DEPARTMENT OF EDUCATION 2000b, S. 10.

565 Vgl. MCPHERSON 1993b, S. 178ff. Ähnliche Kritik äußert JOHNES 1993, S. 134.

566 OECD 1990, S. 50. Vgl. auch ORFIELD 1992, S. 357.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Lohnkosten[567] stellt sich jedoch die Frage, ob diese Mittel letztlich nicht eher den Arbeitgebern der Studierenden zugute kommen.[568]

Die über die Hochschulen vergebenen staatlichen Mittel für zusätzliche Stipendien und Kredite können von diesen strategisch im Rahmen ihrer Zulassungspolitik eingesetzt werden[569]. Zwar schreibt die Bundesregierung den Hochschulen für die Verwendung der Mittel die Anwendung derselben Bedürftigkeitskriterien[570] vor, die für die allgemeine Studienförderung gelten; die Hochschulen können aber beispielsweise Studienbewerber mit hohem Förderanspruch zunächst auf eine Warteliste setzen und ihnen zu verstehen geben, daß ohne Zurückziehen ihres Antrags auf Zusatzförderung eine Zulassung unwahrscheinlich ist.[571]

Chancengerechtigkeit soll im amerikanischen Hochschulsystem durch das Prinzip der „need-blind admission" gewährleistet werden, d.h. die Zulassung zu einer Hochschule soll allein aufgrund der Eignung ohne Berücksichtigung der finanziellen Leistungsfähigkeit erfolgen[572]. Allen zugelassenen Bewerbern soll dann die Finanzierung aus staatlichen und anderen Quellen zur notwendigen Ergänzung der eigenen Zahlungsfähigkeit ermöglicht werden. Tatsächlich besitzen alle Hochschulen eigene Finanzierungsberater[573], die jedem Studienbewerber ein individuelles Paket[574] aus

---

567 Vgl. SCHÄFERBARTHOLD 1992, S. 34.

568 Eine Abschöpfung der individuellen Studienförderung durch die Hochschulen wird auch für andere Komponenten der Student Aid befürchtet; vgl. EHRENBERG/REES/BREWER 1993.

569 Vgl. BOWEN/SHAPIRO 1998, S. IX; MCPHERSON 1998, S. 1.

570 Dies ist die „Congressional Methodology Need Analysis Formula"; vgl. WEILER 1996a, S. 27. Zur Kritik an dieser Methode zur Feststellung der Bedürftigkeit vgl. EDLIN 1993.

571 Vgl. MCPHERSON 1998, S. 96.

572 Vgl. MCPHERSON 1998, S. 8; WEILER 1996b, S. 260; ROTHFUSS 1997, S. 173.

573 Vgl. SCHÄFERBARTHOLD 1992, S. 32; BRICKWELL 1989, S. 152. Zur Marketing-Strategie der Hochschulen kann auch gehören, eine ganze Reihe von Bankfunktionen zu übernehmen; vgl. ARZT 1995, S. 13f.

574 Vgl. OECD 1990, S. 50 und 53; SCHULTZ-GERSTEIN 1987, S. 147.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

verfügbaren Fördermöglichkeiten zusammenstellen[575]. Aber nur wenige Hochschulen[576] mit großen Stiftungsvermögen und Spendenaufkommen sind in der Lage, die Refinanzierung der erheblichen Kosten eines hochwertigen Studienangebots für alle zugelassenen Studienbewerber vollständig sicherzustellen[577]. Für die meisten Studienbewerber bleiben substantielle Finanzierungslükken[578], die oft nur teilweise durch dafür angelegte Ersparnisse der Eltern gedeckt werden können[579] und in vielen Fällen dazu führen, daß nicht die Hochschule der ersten Wahl, sondern eine preisgünstigere Alternative besucht wird[580]. Beispielsweise beginnen viele Studierende ihr Studium an einem der nur geringe Gebühren erhebenden zweijährigen Community Colleges, um erst danach unter Anrechnung der erbrachten Studienleistungen[581] an ein vierjähriges College zu wechseln und dort nach weiteren zwei Jahren den Bachelor zu erwerben[582]. Auf diese Weise sind die Gesamtkosten des Studiums geringer; allerdings ist auch zu konstatieren, daß Überwechsler von einem zweijährigen College mit einer geringeren Erfolgswahrscheinlichkeit den Bachelor-Abschluß erreichen als Studierende, die von Beginn an ein vierjähriges College besucht haben.

---

575 Dennoch bestehen offenbar erhebliche, insbesondere schichtspezifische Informationslücken über Fördermöglichkeiten bei Schülern der High School; vgl. ORFIELD 1992, S. 361f; KANE 1997, S. 9f. Einige Studiennachfrager lassen sich durch sehr hohe Studiengebühren bereits von der Bewerbung abschrecken (sticker price effect), ohne die diversen Nachlaß- und Fördermöglichkeiten in Betracht zu ziehen; vgl. ARZT 1995, S. 7.

576 Vgl. MCPHERSON/WINSTON 1993a, S. 91.

577 Vgl. MCPHERSON 1998, S. 17 und 91.

578 DAXNER sieht weniger begüterte Familien wegen der Bildungswünsche ihrer Kinder deshalb am „Rand der Existenzkrise"; DAXNER 1996b, S. 113.

579 Vgl. WAGNER 1996, S. 15; ARZT 1995, S. 9.

580 Vgl. MCPHERSON 1998, S. 42.

581 Dies ist i.d.R. unproblematisch, da das Studium in den USA im Kreditpunktesystem organisiert ist. Voraussetzung ist allerdings, daß die zuerst besuchte Institution akkreditiert ist; vgl. ROTHFUSS 1997, S. 47.

582 Vgl. US DEPARTMENT OF EDUCATION 2000a, S. 13.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

In Studien, die sich mit der Frage der Chancengerechtigkeit im US-Hochschulsystem beschäftigen, wird betont, daß besonders begabten Studienbewerbern alle Möglichkeiten einer hochwertigen Ausbildung offenstehen, auch wenn sie aus sozial schwachen Verhältnissen stammen.[583] Der Wettbewerb der Hochschulen um besonders qualifizierte Studierende sorgt dafür, daß die Hochschulen Möglichkeiten zur Deckung derjenigen (erheblichen) Finanzierungslücken bereitstellen[584], die die staatliche Studienförderung offenläßt[585]. Als problematisch gelten aber die Chancen von durchschnittlich begabten Jugendlichen aus einkommensschwachen Familien[586]. Diesen bleiben oft nur die weniger anspruchsvollen und deshalb preisgünstigen Studienangebote der Community Colleges[587]. Aber auch Mittelklassefamilien kann die Studienfinanzierung vor erhebliche Probleme stellen, insbesondere wenn mehrere Kinder studieren[588], da sie nur mit geringen staatlichen Fördermitteln rechnen können.[589] Auf diese Weise schreibt das amerikanische Hochschulsystem die bestehende Einkommens- und Vermögensverteilung eher fort.[590]

Die Verteilungswirkungen der staatlichen Ausgaben im Hochschulbereich zeigen nur zum Teil unerwünschte, d.h. regressive Effekte. Die individuelle staatliche Studienförderung fließt aufgrund ihrer strikten Bedürftigkeitsorientierung[591] den Beziehern geringer Einkommen in deutlich höherem Maß zu als leistungsfähigeren Bevölkerungsgruppen[592]. Sie hat zu höheren Beteiligungs-

---

583 Vgl. SCHULTZ-GERSTEIN 1987, S. 147; MCPHERSON 1998, S. 137.

584 Vgl. MCPHERSON 1998, S. 143.

585 Vgl. MCPHERSON/WINSTON 1993a, S. 101.

586 Vgl. MCPHERSON 1998, S. 135f.

587 Vgl. MCPHERSON 1998, S. 42.

588 Vgl. HUBER 1993, S. 370.

589 Vgl. CAVANAUGH et al. 1998, S. 24; CASPER 1993, S. 351.

590 Vgl. JOHNSTONE 1999, S. 349.

591 Vgl. MCPHERSON 1998, S. 9.

592 Vgl. MCPHERSON 1993a, S. 145.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

raten an Hochschulbildung[593] sowie zu einer höheren Nachfrage nach teureren Bildungsangeboten geführt[594], allerdings nicht nur bei Jugendlichen aus finanziell schwachen Familien[595]. Die gleichzeitige Umverteilung von Haushalten ohne Studierende zu Haushalten mit Studierenden könnte als Ausgleich externer Effekte der Hochschulbildung akzeptiert werden.

Die Teilfinanzierung der öffentlichen Hochschulen durch Staaten und Gemeinden erzeugt allerdings regressive Verteilungseffekte: Zwar werden öffentliche Hochschulen stärker als private von sozial schwächeren Schichten genutzt[596]; durch die Qualitätsdifferenzierung innerhalb des öffentlichen Sektors werden aber wiederum Studierende aus einkommensstärkeren Schichten, die an besseren Staatshochschulen stärker vertreten sind, mit höheren Beträgen subventioniert als Studierende aus einkommenschwachen Schichten an den Community Colleges.[597]

Insgesamt ist für das Finanzierungssystem zu konstatieren, daß an Universitäten mit besonders hohen Studiengebühren gleichzeitig auch eine besonders hohe Subventionierung der Studierenden stattfindet, da die dort für die Lehre aufgewendeten Mittel um ein Vielfaches über den Vergleichszahlen von preisgünstigeren Hochschulen liegen[598]. Wer sich eine teure Hochschule leisten kann und will, wird also stärker subventioniert als diejenigen, die weniger Geld für Hochschulbildung aufbringen können oder wollen.[599] Dies ist insofern kritisch zu sehen, als sich in teuren Hochschulen

---

593 Vgl. McPherson/Shapiro 1991, S. 311.

594 Vgl. McPherson 1993a, S. 139.

595 Vgl. McPherson/Shapiro 1993, S. 193ff.

596 Vgl. Pfaff 1985, S. 300.

597 Blaug führt dafür eine Untersuchung des Beispiels Kalifornien an, das ein dreigeteiltes staatliches Hochschulsystem aus zweijährigen Community Colleges, der vierjährigen California State University und der zu den Spitzeninstitutionen zählenden University of California hat; vgl. Blaug 1982, S. 212. Vgl. auch Kane 1997, S. 4; sowie zum kalifornischen System Fox 1993, S. 229f.

598 Vgl. McPherson 1998, S. 99.

599 Vgl. Winston 1999, S. 20.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

signifikant mehr Studierende aus einkommensstärkeren Schichten befinden.[600] Allerdings stammt die verstärkte Subventionierung dieser Studierenden nicht aus Staatsmitteln – zumindest, wenn man die Forschungsförderung unberücksichtigt läßt –, sondern im wesentlichen aus Spenden und Stiftungserträgen dieser Hochschulen, und kann deshalb als Unterstützung der zukünftigen Elite durch die gegenwärtige Elite verstanden werden.[601]

Als *Hauptproblem* des amerikanischen Hochschulsystems können neben den bereits erläuterten Finanzierungs- und damit Chancengerechtigkeitsproblemen für durchschnittlich begabte Jugendliche aus unteren und auch mittleren Einkommensschichten[602] die extremen Qualitätsunterschiede innerhalb des tertiären Sektors[603] angeführt werden. Zwar ist eine Differenzierung des Angebots nach den Präferenzen der Nachfrager grundsätzlich wünschenswert[604], jedoch sollte dabei die Einhaltung von substantiellen Mindeststandards einer wissenschaftlichen Ausbildung[605] gewährleistet sein[606]. Die Spitzenuniversitäten können keinesfalls als repräsentativ für das ganze System gelten.[607]

Insbesondere das Fehlen einer Regelung für die Vergabe von Abschlüssen und akademischen Titeln birgt die Gefahr, daß in Einzelfällen Diplome eher aufgrund finanzieller Leistungsfähigkeit als durch akademische Meriten erworben werden[608]. Angesichts

---

600 Vgl. SAZAMA 1992, S. 142; BOWEN 1980, S. 242.

601 Vgl. MCPHERSON/WINSTON 1993a, S. 88f.

602 Vgl. CLOTFELTER/ROTHSCHILD 1993, S. 2; WEIDENFELD 1993, S. 362.

603 Vgl. REUMANN 1995, S. 656; WEILER 1993, S. 355; HUBER 1993, S. 368. PAPADOPOULOS sieht in dieser starken Differenzierung und Polarisierung des tertiären Sektors eine allgemeine Tendenz innerhalb der OECD; vgl. PAPADOPOULOS 1996, S. 183.

604 Allerdings wird z.T. sogar eine noch stärkere Differenzierung des Hochschulsektors als notwendig angesehen; vgl. BARROW 1996, S. 447.

605 Vgl. dazu SPIEWAK 2001a, S. 29 und 31.

606 Vgl. BOWEN 1980, S. 244 und 251.

607 Vgl. BUBLITZ/ZAPF 1998, S. 176.

608 Vgl. HANSEN 1972, S. S271.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

der Vielzahl von Institutionen kann auch nicht erwartet werden, daß die unterschiedliche Qualität von Abschlüssen für die Nachfrager oder auch für spätere Arbeitgeber ohne weiteres erkennbar ist,[609] auch wenn durch Akkreditierungsagenturen die Marktransparenz erheblich erhöht wird. Staatliche Berufszulassungsverfahren, nach denen die Studierenden anerkannte Examina ablegen müssen, gibt es nur für wenige hochspezialisierte Bereiche wie Jura und Medizin.[610]

Die Spannbreite der unter dem Begriff Hochschule subsummierten Bildungsgänge führt außerdem zu Verzerrungen bei internationalen Vergleichen mit Ländern, die in diesem Bereich nur Institutionen aufführen, in denen eine wissenschaftliche Ausbildung stattfindet.

Die *Akzeptanz* des skizzierten Finanzierungssystems in der amerikanischen Bevölkerung ist grundsätzlich hoch, da der Wettbewerb als Instrument der Freiheit[611] und Hochschulbildung grundsätzlich als ein Produkt und Investitionsgut[612] angesehen werden. Zwar sind große Teile der Bevölkerung besorgt über hohe Steigerungsraten bei den Studienkosten[613], die in den letzten Jahren an öffentlichen Hochschulen das Doppelte und an privaten Hochschulen das Vierfache der durchschnittlichen Einkommenssteigerungen betrugen.[614] Sie befürchten Probleme bei der Studienfinanzierung ihrer Kinder und sprechen sich deshalb für eine stärkere staatliche Unterstützung aus; das System der Gebührenfinanzierung an sich wird aber nicht in Frage gestellt.[615] Es entspricht der amerikanischen Mentalität, jeden Einzelnen als „seines Glückes Schmied"

---

609 Vgl. FERRIS 1991, S. 107.

610 Vgl. FOX 1993, S. 238.

611 Vgl. TROW 1996, S. 28; EDERLEH/FRACKMANN 1985, S. 6 und 38.

612 Vgl. NATIONAL COMMISSION 1998, S. 1.

613 Vgl. GRÖZINGER 1998, S. 191; STADLER 1996, S. 47; O.V. 1997, S. K3; NATIONAL COMMISSION 1998, S. 1 und 13. Eine ausführliche Analyse der Kostensteigerungen bieten CLOTFELTER 1996 sowie NATIONAL COMMISSION 1998.

614 Vgl. WEILER 1996a, S. 24.

615 Vgl. MONOPOLKOMMISSION 2000, S. 48; WEILER 1996a, S. 24.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

anzusehen und darauf zu vertrauen, daß jedem bei entsprechender persönlicher Leistung und Anstrengung alle Wege offenstehen[616]. Die zustimmende Haltung zeigt sich auch in der hohen Identifikation der Absolventen als Alumni mit ihrer ehemaligen Hochschule, die sich in erheblicher Spendenbereitschaft äußert, von den Hochschulen allerdings auch sorgsam gepflegt wird[617].

3. Australien/Neuseeland

Wie bereits erwähnt, zeigen die Hochschul(finanzierungs)-systeme Australiens und Neuseelands weitreichende Gemeinsamkeiten und werden deshalb in einem gemeinsamen Abschnitt behandelt.[618] Es wird dabei in erster Linie das australische System betrachtet, und jeweils anschließend werden davon abweichende Aspekte des neuseeländischen Systems hervorgehoben. Auf diese Weise lassen sich wichtige Unterschiede um so besser herausarbeiten.

3.1 Darstellung

Das *australische Hochschulsystem* ist ein weitgehend staatliches System.[619] Bis vor etwa zehn Jahren existierte eine Differenzierung nach Universitäten und deutschen Fachhochschulen vergleichbaren Institutionen; erhebliche Umwälzungen in der Hochschulpolitik führten jedoch zu einer Vereinheitlichung des Systems.[620] Der Hochschulbereich besteht aus 43 Institutionen mit

---

616 Vgl. TROW 1996, S. 29; SCHULTZ-GERSTEIN 1987, S. 143.

617 Vgl. WEILER 1993, S. 357; HARRISON/MITCHELL/PETERSON 1995.

618 Übersichten der Bildungssysteme Australiens und Neuseelands finden sich im Anhang S. 452 und 453, Abbildungen 27 und 28.

619 Vgl. MEEK 1991, S. 464.

620 Vgl. MEEK 1993, S. 25 und 27. Eine Differenzierung im Renommee der traditionellen Universitäten und der aus früheren Colleges of Advanced Education (CAE) entstandenen Institutionen ist aber weiterhin feststellbar; vgl. MEEK 1993, S. 67.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

insgesamt etwa 690.000 Studierenden (im Jahr 1999)[621], davon zwei private Universitäten,[622] die staatlich nicht gefördert, aber auch nicht diskriminiert werden[623]. Daneben existieren eine Reihe von privaten Institutionen, die nur ein eng begrenztes Spektrum von Kursen anbieten und z.T. von den staatlichen Universitäten mit der Bereitstellung einzelner Bildungsangebote beauftragt werden.[624] Berufsbildende Institutionen (TAFE: Technical And Further Education) werden nicht zum Hochschulbereich gezählt.[625]

Die Hochschulgesetzgebung ist Sache der Bundesstaaten respektive Territorien; allerdings ist diese föderalistische „Kulturhoheit" dadurch eingeschränkt, daß die Finanzierung der Hochschulen durch die Bundesregierung erfolgt.[626]

Die interne Organisationsstruktur der Hochschulen ist zunehmend am Vorbild des Wirtschaftsunternehmens orientiert[627], wobei oft eine duale Struktur aus akademischen Gremien einerseits und einem Management unter Führung eines Board of Governors oder Council andererseits festzustellen ist.[628] Über die Ausgestaltung des Lehrangebots (und der Forschung) entscheiden die Hochschulen im Rahmen der Hochschulgesetze grundsätzlich selbst, allerdings erfolgt ein erheblicher Einfluß der Bundesregierung über die Finanzierung.[629]

Das *neuseeländische Hochschulsystem*[630] ist differenziert in sieben Universitäten, 25 Polytechnics, in denen auch berufliche Bil-

---

621 Vgl. DETYA 2000a, S. 16.

622 Vgl. DETYA: Universities, http://www.deet.gov.au/highered/unis.htm, 24.3.2000.

623 Vgl. STONE 1990, S. 144.

624 Vgl. BORTHWICK 1999, S. 6; STONE 1990, S. 146.

625 Vgl. MEEK 1993, S. 30.

626 Vgl. GEIPEL 1990, S. 150; MEEK 1993, S. 24.

627 Vgl. MEEK 1993, S. 49.

628 Vgl. MEEK 1993, S. 39.

629 Vgl. MEEK 1993, S. 39f. Siehe dazu den Teilabschnitt Finanzierung unten.

630 Vgl. im folgenden MINISTRY OF EDUCATION 1999b.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

dung angeboten wird, vier pädagogische Hochschulen (Colleges of Education) sowie drei Wanangas, die der Erforschung und Erhaltung von Maori-Traditionen und Maori-Gebräuchen gewidmet sind. Im Jahr 1998 waren insgesamt etwa 215.000 Studierende eingeschrieben[631]. Daneben gibt es mehr als 800 private registrierte Institutionen (PTE: Private Training Establishments), die meist auf die Bereitstellung spezieller Kurse beschränkt sind und kein Studium i.e.S. anbieten. Die Hochschulen fallen in den Verantwortungsbereich des Ministry of Education. Der New Zealand Qualifications Authority, die direkt dem Ministerium untersteht, obliegt die Qualitätskontrolle im gesamten sekundären und tertiären Bereich.[632]

In Australien erfolgt die Bewerbung und *Zulassung* zum Studium jeweils über eine Zentralstelle in jedem Bundesstaat, die der deutschen ZVS ähnelt[633]; Studienbewerber können eine Rangfolge der gewünschten Universitäten und Studiengänge angeben. Allerdings können die einzelnen Hochschulen für ihre Studienangebote jeweils selbst die Anforderungen in Form von Noten im High School Certificate festlegen, die die Studienbewerber für eine Zulassung mindestens erfüllen müssen. Die Erfüllung dieser Mindestanforderungen stellt aber keine Garantie auf den gewünschten Studienplatz dar, denn bei einer die Kapazitäten überschreitenden Nachfrage erfolgt eine weitere Auswahl durch die Hochschule anhand der über die Zentralstelle eingereichten Bewerbungsunterlagen. Teilweise orientiert sich die Auswahl statt an den Schulnoten auch an einer speziellen Beurteilung der zuvor besuchten Schule.[634]

---

631 Vgl. MINISTRY OF EDUCATION 1999a, S. 1.

632 Die früher existierende Pufferinstanz zwischen Regierung und Hochschulsystem, das University Grants Committee nach britischem Vorbild (vgl. EISEMON 1984), wurde dagegen zugunsten strafferer Entscheidungsstrukturen 1989 aufgelöst; vgl. KÜCHLER/MÜLLER-BÖLING/ZIEGELE 1998, S. 2.

633 Vgl. GEIPEL 1990, S. 163.

634 Vgl. MEEK 1993, S. 25 und 31.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Neuseeländische Hochschulen nehmen die Auswahl der Studierenden größtenteils jeweils selbst vor. Für die Universitäten gibt es nationale Zugangstests.[635]

Die staatliche *Hochschulfinanzierung in Australien* umfaßt die laufenden Ausgaben und Investitionskosten der staatlichen Hochschulen für die Lehre, Mittel zur Unterstützung der Studierenden sowie Mittel zur Forschungsförderung, um die sich alle, also auch die privaten Hochschulen bewerben können[636]; letztere werden im folgenden nicht näher betrachtet.

Die staatliche Finanzierungsbeteiligung an den lehrbezogenen Ausgaben der Hochschulen wird in einem Verhandlungsprozeß zwischen der Regierung und der einzelnen Hochschule festgelegt und umfaßt eine Zielvereinbarung für das von der Hochschule im Gegenzug zu „liefernde" Studienangebot[637]. Der Staat versteht sich als Kunde der Hochschulen[638], der für die Bereitstellung von Dienstleistungen bezahlt. Die staatlichen Finanzmittel werden jeder Hochschule in einer Summe (single block operating grant) zugewiesen[639], über deren Verwendung im Detail sie frei entscheiden kann. Zur Finanzautonomie der Hochschulen gehört auch die Personalhoheit[640]. Die Hochschulen werden darüber hinaus ermutigt, mit der Vermarktung von weiteren Dienstleistungen zusätzliche Einnahmen zu erzielen[641] und so das Aufgabenspektrum von Forschung und Lehre um die Komponente Service zu erweitern.[642]

---

635 Vgl. OECD 1998a, S. 131.

636 Vgl. LLOYD 1994, S. 200; MEEK 1993, S. 41.

637 Vgl. SMYTH 1995, S. 57; MARGINSON 1997, S. 71; MEEK 1993, S. 31, 36 und 43. Die australische Regierung verwendet tatsächlich das Wort „deliver"; vgl. DETYA: Universities, http://www.deet.gov.au/highered/unis.htm, 24.3.2000.

638 Vgl. MARGINSON 1997, S. 70.

639 Vgl. DETYA: Universities, http://www.deet.gov.au/highered/unis.htm, 24.3.2000; MEEK 1993, S. 44.

640 Vgl. MEEK 1993, S. 43. Die Löhne und Gehälter werden zwar zentral festgelegt; dies ist aber in Australien für alle Wirtschaftsbereiche üblich; vgl. MEEK 1993, S. 42.

641 Vgl. MEEK 1991, S. 465; NBEET/CEPR 1995, S. 120.

642 Vgl. MEEK 1993, S. 36 und 45.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Es steht den Hochschulen außerdem frei, über die durch staatliche Zuschüsse finanzierten Kapazitäten hinaus weitere Studienplätze mit kostendeckenden Gebühren anzubieten.[643] Im Jahr 1997 wurden die Universitäten nur noch zu 54 % durch die staatlichen Zuschüsse finanziert.[644]

Weltweite Aufmerksamkeit hat das australische Higher Education Contribution Scheme (HECS) erfahren, mit dem die Studierenden einen Beitrag zur Finanzierung der Hochschulen leisten. Studiengebühren waren in Australien 1974 abgeschafft worden.[645] Mit der Einführung von HECS im Jahr 1989[646] wurden zunächst für alle Studierenden einheitliche Gebühren von 1.800 A$[647] pro Jahr erhoben[648], die etwa 20 % der Durchschnittskosten eines Studienplatzes decken sollten[649], wobei auch die Möglichkeit eines Teilzeitstudiums[650] mit entsprechend geringeren Gebühren vorgesehen war. Die Gebühren wurden seitdem zum einen angehoben und zum anderen nach drei Fächerkategorien differenziert[651]: Im Studienjahr 2000 beträgt die für alle staatlichen Hochschulen einheitliche Gebühr für Studiengänge wie Kunst, Philologie, Sozialwissen-

---

643 Vgl. CHAPMAN 1997, S. 750f. Im Jahr 1999 waren von 466.037 Studienplätzen für inländische Studierende 25.896 gebührenfinanziert; vgl. DETYA 2000a, S. 91 und 169. Darüber hinaus werden für die meisten Postgraduierten-Studien sowie von den meisten ausländischen Studierenden kostendeckende Gebühren erhoben; vgl. HIGHER EDUCATION COUNCIL 1998, S. 10f.

644 Vgl. BORTHWICK 1999, S. 1.

645 Vgl. CHAPMAN 1997, S. 738.

646 Vgl. DETYA: Higher Education Contribution Scheme, http://www.deet.gov.au/highered/programmes/hecsuni.htm, 24.3.2000. Bereits im Jahr 1987 waren geringe Gebühren von 250 A$ ohne spezielles Refinanzierungssystem, allerdings mit Ausnahmeregelungen für etwa 35 % als bedürftig angesehene Studierende, eingeführt worden; vgl. CARPENTER/HAYDEN 1993, S. 201; OECD 1990, S. 39.

647 1 A$ entspricht derzeit etwa 1,15 DM.

648 Vgl. CARPENTER/HAYDEN 1993, S. 202.

649 Vgl. KONEGEN-GRENIER/WERNER 1996, S. 42; CHAPMAN 1996, S. 9.

650 Das Teilzeitstudium ist in Australien weitverbreitet; vgl. MEEK 1993, S. 30. Im Jahr 1999 waren 27 % aller Studierenden Teilzeitstudierende; vgl. DETYA 2000a, S. 9.

651 Diese Differenzierung gilt nicht für Studierende, die ihr Studium vor 1997 begonnen haben.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

schaften und Pädagogik 3.463 A$, für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Agrarwissenschaften, Architektur, Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften 4.779 A$ sowie 5.593 A$ für Jura und Medizin.[652] Die Gebührendifferenzierung soll die Unterschiede einerseits in den Kosten der Studiengänge und andererseits in den Einkommenserwartungen der Absolventen widerspiegeln.[653] Teilzeitstudien werden berücksichtigt, indem die auf die normale Vollzeitstudienbelastung von acht Studieneinheiten pro Jahr[654] bezogene Gebühr auf die tatsächlich belegten Studieneinheiten umgerechnet wird. Im Jahr 1997 deckten staatliche Zuschüsse nur noch 66 % der durchschnittlichen Kosten eines Studienplatzes, die HECS-Zahlungen entsprechend 34 %. Differenziert nach Studienfächern reichte die Kostendeckung durch Gebühren von 28 % für Agrarwissenschaften über etwa 33 % für Medizin, Informatik, Natur- oder Ingenieurwissenschaften und etwa 50 % für Architektur, Kunst oder Philologie bis zu 75 % für Wirtschaftswissenschaften und 88 % für Jura.[655]

Die Besonderheit des Systems liegt in der Möglichkeit der Nachfinanzierung: Zwar werden 25 % Nachlaß gewährt, wenn die Gebühren für jedes Jahr im voraus bezahlt werden[656]; die meisten Studierenden nutzen jedoch die allen inländischen Studierenden an öffentlichen Hochschulen gegebene Möglichkeit, die Gebühren zunächst über einen staatlichen Treuhandfonds vorfinanzieren zu lassen und das gewährte Studiendarlehen nach Ende des Studiums

---

652 Vgl. DETYA: Higher Education Contribution Scheme, http://www.deet.gov.au/highered/programmes/hecsuni.htm, 24.3.2000. Die Gebühren an den privaten Hochschulen beliefen sich im Jahr 1999 auf 6.720 A$ (Notre Dame University) bzw. 25.800 A$ (Bond University, die einen Abschluß in zwei Jahren anbietet) für alle Studiengänge außer Jura, dessen Gebühren höher liegen; vgl. BORTHWICK 1999, S. 37.

653 Vgl. CHAPMAN 1997, S. 750.

654 Dies gilt für das erste Studienjahr; vgl. DETYA 2000b, S. 4.

655 Vgl. BORTHWICK 1999, S. 2 und 43f.

656 Vgl. DETYA: Higher Education Contribution Scheme, http://www.deet.gov.au/highered/programmes/hecsuni.htm, 24.3.2000.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

zurückzuzahlen.[657] Die Tilgung des nicht verzinsten, sondern lediglich mit der Inflationsrate (Konsumentenpreisindex[658]) indexierten Darlehens[659] erfolgt in Abhängigkeit vom zu versteuernden Einkommen der ehemaligen Studierenden[660] und wird über die Steuerverwaltung abgewickelt. Die Tilgungsverpflichtung tritt erst bei Überschreiten einer Einkommensfreigrenze ein, die zunächst an das australische Durchschnittseinkommen aus nichtselbständiger Arbeit geknüpft war[661], inzwischen aber abgesenkt wurde und derzeit 21.984 A$ pro Jahr beträgt[662]. Der Tilgungssatz ist mit dem Einkommen progressiv gestaffelt und beträgt drei bis sechs Prozent des zu versteuernden Einkommens.[663] Auf darüber hinausgehende freiwillige Tilgungen erhält der Darlehensnehmer einen Nachlaß von 15 %.[664] Die Tilgungszahlungen sind nicht steuerabzugsfähig[665] und fließen an den Darlehensfonds zurück, dessen Defizite der Staat übernimmt, solange die Rückflüsse nicht zur Deckung der neuen Darlehen reichen. Die Gebühren fließen in vollem Umfang (also ohne Abschlag für Vorauszahlungen, der ebenfalls durch staatliche Mittel ausgeglichen wird) den Hochschulen zu.

---

657 Vgl. CHAPMAN 1996, S. 9.

658 Vgl. HARDING 1993, S. 3.

659 Vgl. CHAPMAN 1996, S. 9. Der Verzicht auf eine Verzinsung wird damit begründet, daß überdurchschnittlich erfolgreiche Absolventen auf diese Weise in abdiskontierter Betrachtung mehr zurückzahlen als weniger erfolgreiche Absolventen, da sie ihre Schuld schon zu einem früheren Zeitpunkt abgetragen haben; vgl. CHAPMAN 1994, S. 206; WELTBANK 1999, S. 66.

660 Falls das Einkommen schon während des Studiums die festgelegte Freigrenze überschreitet, sind auch dann schon Tilgungsraten fällig. Die Bemessungsgrundlage ist allein das individuelle Einkommen, nicht das Einkommen eines etwaigen Ehepartners; vgl. DETYA 2000b, S. 15.

661 Vgl. HARDING 1993, S. 3; CHAPMAN 1997, S. 739.

662 Vgl. DETYA: Higher Education Contribution Scheme, http://www.deet.gov.au/highered/programmes/hecsuni.htm, 24.3.2000.

663 Vgl. DETYA 2000b, S. 16.

664 Vgl. BORTHWICK 1999, S. 34.

665 Vgl. BENTICK 1998, S. 341; DETYA 2000b, S. 21.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Nach einer Schätzung von 1993[666] werden durchschnittliche Absolventen im Alter von etwa 37 Jahren ihre Studiendarlehen vollständig getilgt haben, wobei Männer aufgrund des i.d.R. höheren Einkommens und höherer Beschäftigungsquote ihre Darlehen durchschnittlich 6 Jahre früher getilgt haben werden als Frauen. Nur 7 % der männlichen, aber 33 % der weiblichen ehemaligen Studierenden zahlen ihr Darlehen bis zum Rentenalter von 65 Jahren nicht vollständig – jedoch größtenteils – zurück. Diese Ausfälle von insgesamt 4 % der Darlehenssumme bei Männern und 23 % der Darlehenssumme bei Frauen werden durch den Staat getragen.

Zur Finanzierung des Lebensunterhalts[667] können Studierende in Abhängigkeit von ihrer finanziellen Leistungsfähigkeit und i.d.R. der ihrer Eltern[668] staatliche Fördermittel in Anspruch nehmen: Youth Allowance wird als Unterstützung bis zum 25. Lebensjahr gewährt (nicht nur Studierenden, sondern auch Schülern der oberen Klassen sowie arbeitslosen Jugendlichen), älteren Studierenden steht Austudy-Unterstützung zu, wenn ihr Lebensunterhalt nicht auf andere Weise gewährleistet werden kann. Ein Teil des Youth Allowance- oder Austudy-Stipendiums kann statt als Stipendium wahlweise als Darlehen beansprucht werden und wird dann in doppelter Höhe ausgezahlt[669]. Die Rückzahlung dieses Darlehens erfolgt analog zu HECS, wobei die Tilgungsraten für HECS sowie für das Darlehen zum Lebensunterhalt kumuliert werden. Es sind dann bei Überschreiten der Einkommensfreigrenze also sechs bis

---

666 Vgl. HARDING 1993.

667 Vgl. im folgenden BORTHWICK 1999, S. 39f.

668 Unabhängig von ihren Eltern werden Studierende gefördert, wenn sie verheiratet sind oder waren, Kinder haben oder hatten, bereits mindestens 18 Monate vollzeiterwerbstätig oder mindestens zwei Jahre teilzeiterwerbstätig waren oder wenn sie mindestens ein Jahr in einer Lebensgemeinschaft (!) leben oder gelebt haben; vgl. CENTRELINK: Youth Allowance. How much can I get?; http://www.youthallowance.centrelink.gov.au/howmuch.htm, 31.3.2000.

669 Dies wird ausdrücklich als Möglichkeit angeboten, Einkommen im Lebensverlauf umzuverteilen, d.h. während des Studiums einen höheren Lebensstandard zu genießen und dafür geringfügige Einschränkungen im späteren Leben in Kauf zu nehmen; vgl. HARDING 1993, S. 3.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

zwölf Prozent des zu versteuernden Einkommens zur Tilgung zu verwenden.

In *Neuseeland*[670] ist die Finanzierung der Hochschulen ausschließlich an die einzelnen Studierenden gebunden.[671] Die Hochschulen erhalten nach Fächergruppen und Studienstufe (Undergraduate und Graduate) gestaffelte staatliche Zahlungen für jede(n) immatrikulierte(n) Studierende(n)[672] im Rahmen der vorher zwischen Regierung und Hochschule vereinbarten Studienkontingente. Die Hochschulen können darüber hinaus weitere Studierende ohne staatliche Zuschußfinanzierung aufnehmen[673]. Private Institutionen können sich grundsätzlich mit ihren Studienangeboten unter denselben Bedingungen wie die öffentlichen Hochschulen um staatliche Finanzierungszuschüsse bewerben. Sie erhalten aber derzeit weniger als ein Prozent der gesamten verfügbaren Mittel.[674] Die staatlichen Zahlungen werden ausdrücklich als Subvention (Universal Tertiary Tuition Allowance) der sonst den Studierenden anzulastenden Gebühren bezeichnet[675] und deckten im Jahr 1999 durchschnittlich 72,4 % der lehrbezogenen Kosten der Hochschulen[676]. Die restlichen Kosten sind seit 1990 von den Studierenden zu tragen[677] und können seit 1992 wie in Australien über ein Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung vorfinanziert werden[678]. Die Tilgungsraten beziehen sich allerdings nicht auf das gesamte zu versteuernde Einkommen nach Überschreiten einer Frei*grenze*, sondern es wird ein Frei*betrag* von

---

670 Vgl. im folgenden MINISTRY OF EDUCATION 1999c.

671 Vgl. KÜCHLER/MÜLLER-BÖLING/ZIEGELE 1998, S. 16f.

672 Vgl. OECD 1998a, S. 133.

673 Nach den aktuellsten Angaben werden etwa 6 % der Studienplätze rein gebührenfinanziert; vgl. MINISTRY OF EDUCATION 1999e, S. 4.

674 Vgl. MINISTRY OF EDUCATION 1999b, S. 13.

675 Vgl. MINISTRY OF EDUCATION 1999b, S. 14.

676 Vgl. MINISTRY OF EDUCATION 1999d, S. 2.

677 Vgl. SNOOK 1991, S. 631.

678 Vgl. im folgenden MINISTRY OF EDUCATION 1999c.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

derzeit 14.768 NZ$[679] pro Jahr eingeräumt[680]. Das den Freibetrag überschreitende Einkommen wird mit 10 % zur Tilgung des Studiendarlehens herangezogen, bzw. mit 15 %, soweit es 50.000 NZ$ überschreitet. Die Verzinsung des Darlehens errechnet sich aus dem Kapitalmarktzins für die staatliche Kreditaufnahme zuzüglich eines Aufschlages für Verwaltungskosten und eines Inflationsausgleichs und lag in den letzten Jahren mit über acht Prozent relativ hoch. Allerdings wird die Verzinsung (jedoch nicht der Inflationsausgleich) ausgesetzt für Jahre, in denen der Darlehensnehmer keine Tilgung leistet, weil sein Einkommen unterhalb des Freibetrages liegt.[681]

Hilfe zur Finanzierung des Lebensunterhalts wird in Neuseeland in begrenztem Umfang als Zuschuß (abhängig von der finanziellen Situation der Eltern) gewährt. Alle Studierenden können aber ein zusätzliches Darlehen[682] für den Lebensunterhalt sowie gegen Nachweis für Studiennebenkosten erhalten. Dieses Darlehen wird mit dem Darlehen zur Refinanzierung der Gebühren zusammengefaßt und erhöht die jährlich zu leistende Tilgung nicht, sondern verlängert den Rückzahlungszeitraum.[683]

Im Jahr 1998 nahmen etwa 73 % der männlichen und 65 % der weiblichen Studierenden staatliche Darlehen von durchschnittlich 5.714 NZ$ in Anspruch.[684]

---

679 1 NZ$ entspricht derzeit etwa 0,93 DM.

680 Vgl. MINISTRY OF EDUCATION: The Student Loan Scheme in 2000, http://www.minedu.govt.nz>Tertiary>Students Loans & Allowances>Student Eligibility, 24.3.2000.

681 Außerdem wird in jedem Fall mindestens die Hälfte der Jahresrückzahlungsrate zur Tilgung verwendet; die Verzinsung wird entsprechend reduziert, wenn die Hälfte der Rückzahlungsrate den Zinsbetrag nicht deckt. Zusätzlich wird während des Studiums die Verzinsung um ein Viertel reduziert.

682 Empfänger von Zuschüssen zum Lebensunterhalt haben einen entsprechend verminderten Darlehensanspruch.

683 Vgl. MINISTRY OF EDUCATION 1999c, S. 5.

684 Vgl. MINISTRY OF EDUCATION 1999c, S. 10f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Der Übergang in den tertiären Sektor erfolgt in Australien i.d.R. im Alter von 18 Jahren. Ein Vollzeitstudium führt in drei Jahren zum ersten Abschluß, dem Bachelor. Die australische Bildungsstatistik weist *Bildungsbeteiligungsraten* für die Hochschulen unter anderem für die besonders relevanten Altersjahrgänge 18, 19 und 20 bis 24 aus (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Bildungsbeteiligung im Hochschulsektor Australiens 1985 bis 1997 (in %)

Alter	1985	1990	1995	1996	1997
18	14,7	19,7	22,2	23,3	23,6
19	15,5	20,6	23,8	24,8	25,8
20-24	9,1	11,0	13,6	14,3	15,0

Quelle: DETYA 1999, S. 41.

Die Daten zeigen, daß sich die Bildungsbeteiligung im Hochschulsektor weder durch die Einführung von HECS noch durch die Verschärfung der Konditionen (höhere Gebühren, niedrigere Einkommensgrenze für die Rückzahlung) verringert hat, sondern im Gegenteil angestiegen ist[685]. Die Bildungsbeteiligungsraten verschiedener sozialer Schichten sind zwar auch in Australien unterschiedlich[686]; die relative Position von Studierenden niedrigerer

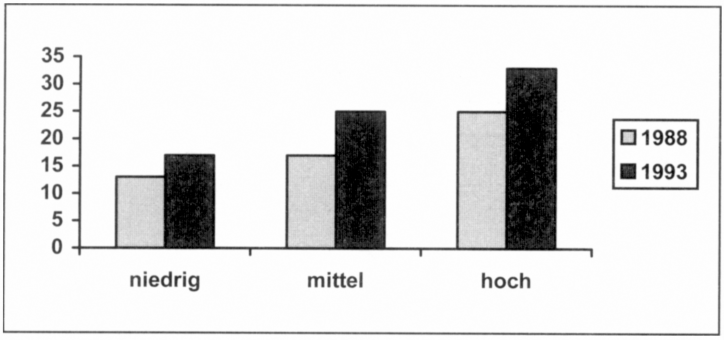
685 Vgl. auch BORTHWICK 1999, S. 6; CHAPMAN 1997, S. 747; HIGHER EDUCATION COUNCIL 1998, S. 21; NBEET/CEPR 1995, S. 128.

686 Vgl. LE CLAIRE 1988, S. 347. So war etwa in den 80er Jahren die Chance, eine Hochschulausbildung zu erhalten, für Jugendliche mit Vätern in akademischen oder geschäftsführenden Berufen viermal so hoch wie für andere Jugendliche; vgl. CHAPMAN 1996, S. 10f. Ähnlich wie die berufliche Stellung wirkten sich die Bildungsabschlüsse der Eltern sowie deren finanzieller Wohlstand aus; vgl. CARPENTER/HAYDEN 1993, S. 209ff.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

sozialer Herkunft hat sich durch HECS aber zumindest nicht verschlechtert[687], wie Abbildung 14 verdeutlicht.

Abbildung 14: Familiärer Wohlstand und Hochschulbeteiligung (in %)



Quelle: CHAPMAN 1997, S. 749.

Sozialspezifische Abschreckungseffekte der neuen Gebührenregelung sind also nicht erkennbar, wie sich auch in Befragungen zur Studienmotivation respektive zu Gründen für einen Verzicht auf ein Studium zeigte: Unter 17 Gründen, die potentiell der Aufnahme eines Studiums im Wege stehen, wurde HECS, also die Belastung mit Gebühren erst an 13. Stelle genannt.[688] Lediglich Jugendliche aus Familien mit nur einem Elternteil oder aus sozial schwachen Familien in ländlichen Gebieten sowie ältere Studienbewerber mit eigenen Kindern zeigen eine etwas stärkere negative Reaktion auf HECS[689]. Auch von diesen Gruppen werden aber andere Faktoren bei der Entscheidung für oder gegen ein Studium

687 Vgl. CARPENTER/HAYDEN 1993, S. 202. Zu einer Kritik der Methoden zur Schätzung sozialspezifischer Bildungsbeteiligungsraten für Australien vgl. MCMILLAN/WESTERN 2000.

688 Vgl. CHAPMAN 1996, S. 14.

689 Vgl. NBEET 1992, S. 46f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

als gravierender eingestuft, etwa die Schulabschlußnoten[690], der Wunsch, früher ein eigenes Einkommen zu erzielen[691] oder der für ein Studium notwendige Ortswechsel[692]. Als zusätzliche Maßnahme zur Förderung der Studienbeteiligung potentiell benachteiligter Gruppen vergibt der Commonwealth jährlich 4000 Stipendien, d.h. Befreiungen von HECS-Zahlungen, auf der Basis besonderer Studienleistungen.[693]

Auch in *Neuseeland* zeigen die Beteiligungsraten im Hochschulsektor trotz Gebühreneinführung einen ansteigenden Trend[694] (8 % Wachstum zwischen 1994 und 1998) und sind insbesondere für traditionell benachteiligte Gruppen wie Maori oder Einwohner der zu Neuseeland gehörenden Inseln im pazifischen Ozean überdurchschnittlich angestiegen (24 % bzw. 30 % zwischen 1994 und 1998).[695]

3.2 Bewertung

Die *Marktorientierung* des australischen und des neuseeländischen Hochschulsystems ist auf den ersten Blick gering, weil private Hochschulen kaum oder gar nicht existieren. Tatsächlich wird aber versucht, die Beziehungen zwischen Staat und Hochschulen wettbewerblich zu gestalten.[696]

In Australien tritt der Staat dabei selbst als Kunde gegenüber den Hochschulen auf. Die Finanzierung ist an Zielvereinbarungen geknüpft und zusätzlich werden finanzielle Anreize für eine regelmäßige Evaluierung und ständige Qualitätsverbesserung der

---

690 Vgl. NBEET 1992, S. 18.

691 Vgl. NBEET 1992, S. 24.

692 Vgl. NBEET 1992, S. 34.

693 Vgl. HIGHER EDUCATION COUNCIL 1998, S. 20 und 26.

694 Vgl. MINISTRY OF EDUCATION 1999b, S. 3.

695 Vgl. MINISTRY OF EDUCATION 1999c, S. 4; MINISTRY OF EDUCATION 1999b, S. 5.

696 Vgl. MARGINSON 1997.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Studienprogramme gesetzt.[697] In Neuseeland geht man einen Schritt weiter und subventioniert faktisch die Nachfrage der Studierenden an Stelle des Angebots der Hochschulen, indem die staatlichen Zuschüsse unmittelbar an die immatrikulierten Studierenden und nicht wie in Australien an ein ausgehandeltes Kontingent von Studienplätzen geknüpft sind. Konsequent ist in dieser Hinsicht auch, daß die neuseeländischen Hochschulen die Preise für ihre Studienangebote selbst festlegen. Die Studiengebühren in Australien sind dagegen echte Gebühren, die zentral von der Regierung und einheitlich für alle öffentlichen Hochschulen fixiert werden[698] und damit verfälschte Preissignale aussenden[699]. Mit der erfolgten groben Differenzierung nach Fächerkategorien ist allerdings ein erster Schritt zu Preisen statt Gebühren unternommen worden.

In beiden Ländern sind die Hochschulen außerdem dazu angehalten, als Anbieter von wissenschaftlichen Dienstleistungen auf den Markt zu treten und zusätzliche Einnahmen zu erwirtschaften. Forschungsmittel werden im wesentlichen im Wettbewerb zwischen den Hochschulen vergeben.[700] Die Organisationsstrukturen der Hochschulen sowie die weitgehende Entscheidungsfreiheit im Rahmen der mit der Regierung getroffenen Vereinbarungen ermöglichen den Hochschulen ein Auftreten als Marktteilnehmer, und zwar uneingeschränkt in den Bereichen Forschung und Service, in Australien allerdings nur eingeschränkt im Bereich Lehre.

In beiden Systemen wird eine *Teilung der Studienkosten* zwischen dem Staat und den Studierenden mit externen Effekten einerseits und individuellem Nutzen aus dem Studium andererseits begründet. Dies entspricht den in dieser Arbeit in Teil B herausgearbeiteten Vorgaben. Allerdings beruhte die Einführung von

---

697 Vgl. DETYA: Universities, http://www.deet.gov.au/highered/unis.htm, 24.3.2000; MEEK 1993, S. 59.

698 Vgl. SMYTH 1995, S. 75; CHAPMAN 1997, S. 739; RICHTER 1999, S. 63.

699 Vgl. CHAPMAN 1996, S. 15.

700 Vgl. DETYA: Universities, http://www.deet.gov.au/highered/unis.htm, 24.3.2000; MARGINSON 1997, S. 72.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

HECS in Australien weniger auf solchen ordnungspolitischen Überlegungen, sondern vielmehr auf der akuten Anspannung der Finanzlage der Bundesregierung insgesamt und des Bildungsbereiches im besonderen[701] bei gleichzeitigem Anstieg der Nachfrage nach höherer Bildung in den 1980er Jahren[702]. Daneben wird angeführt, daß auf diese Weise der noch unbedeutende private Hochschulsektor, der weitgehend kostendeckende Studiengebühren erheben muß, eine bessere Wettbewerbsposition erlangen und sich deshalb besser entwickeln könne.[703] In Neuseeland dagegen war die grundlegende Umgestaltung der Hochschulfinanzierung Teil einer weitreichenden Neuorientierung aller Politikbereiche[704] im Hinblick auf die Stärkung der individuellen Eigenverantwortung und den gezielteren Einsatz staatlicher Mittel bei gleichzeitiger Betonung der ordnungspolitischen Funktion des Staates.[705]

Die Bereitstellung der staatlichen Finanzierungsbeteiligung als Pauschalbetrag ohne detaillierte Verwendungsauflagen paßt zu diesen Überlegungen, denn sie erhöht wesentlich die Entscheidungsspielräume der Hochschulen.

Die Darlehenssysteme zur Refinanzierung der Studiengebühren können aufgrund der einkommensabhängigen Tilgung grundsätzlich in beiden Ländern als geeignet angesehen werden, den Ausschluß von Nachfragern aufgrund von Liquiditätsmangel sowie gleichzeitig (sozialspezifische) Abschreckungseffekte weitgehend zu verhindern. Auch stellt die Verknüpfung mit der Steuerverwaltung eine kostengünstige Abwicklungsmethode dar.[706]

---

701 Vgl. DAVIS 1987, S. 63.

702 Vgl. CHAPMAN 1997, S. 738; MEEK 1993, S. 54; HARMAN 1988, S. 251.

703 Vgl. CLARKE 1992, S. 158; STONE 1990, S. 148f.

704 Vgl. MINISTRY OF EDUCATION 1999b, S. 4; KÜCHLER/MÜLLER-BÖLING/ZIEGELE 1998, S. 7; OECD 1998a, S. 131.

705 Vgl. beispielsweise BOSTON 1993; EVANS et al. 1996, KASPER 1996; CAESAR 1999. Inzwischen gibt es allerdings auch kritische Stimmen zum „Neuseeland-Experiment"; vgl. UCHATIUS 2000, S. 34f.

706 Vgl. MÜLLER-BÖLING 1996b, S. 40; KONEGEN-GRENIER/WERNER 1996, S. 43.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Im australischen System wird auf eine direkte reale Verzinsung verzichtet, allerdings kann der zur Vermeidung von Mitnahmeeffekten eingeführte Nachlaß bei Vorauszahlung der Gebühren als implizite Verzinsung des Darlehens angesehen werden[707]. Das neuseeländische System mit Verzinsung ist insofern transparenter. Allerdings leuchtet nicht unmittelbar ein, warum der Darlehenszins zusätzlich zur marktüblichen Rate einen Inflationsausgleich enthält, der im allgemeinen im nominalen Kapitalmarktzins bereits berücksichtigt ist. Sinnvoll erscheint dagegen die Aussetzung der realen Verzinsung und statt dessen Indexierung mit der Inflationsrate für Perioden, in denen der Darlehensnehmer aufgrund mangelnder Leistungsfähigkeit keine Tilgung leisten kann.

Dem HECS-System überlegen ist außerdem die Tilgungsbemessungsgrundlage des neuseeländischen Systems in Form des einen Freibetrag überschreitenden zu versteuernden Einkommens: Zwar erscheint die Rate von 10 % auf das den Freibetrag übersteigende Einkommen recht hoch, und man könnte deshalb disincentive-Effekte für die Einkommenserzielung befürchten, jedoch ergibt sich bezogen auf das gesamte Einkommen ein geringerer und vor allem von Null ohne Sprünge ansteigender Satz. Die HECS-Tilgungsraten setzen dagegen bei Überschreiten der Freigrenze um nur einen Dollar sofort in erheblicher Höhe ein und steigen in von Sprüngen unterbrochener Reihe an. An den kritischen Einkommensgrenzen führt also eine geringfügige Erhöhung des zu versteuernden Einkommens vor HECS zu einer spürbaren Reduktion des verfügbaren Einkommens.[708] Disincentive-Effekte – zumindest im Bereich der Sprungstellen – sind also trotz der geringeren nominalen Tilgungssätze eher von HECS als vom neuseeländischen ‚Student Loan Scheme' zu befürchten.

Das neuseeländische System wird mit der möglichen Inanspruchnahme eines ohne Bedürftigkeitsprüfung vergebenen, verzinslichen Zusatzdarlehens zur Finanzierung des Lebensunterhalts

---

707 Vgl. WAGNER 1996, S. 14; BENTICK 1998, S. 341.

708 Vgl. HARDING 1993, S. 15.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

während des Studiums in geeigneter Weise komplettiert. Dagegen bringen die sämtlich bedürftigkeitsorientierten und auf Zuschußbasis vergebenen Fördermöglichkeiten des australischen Systems das in Abschnitt C.I.2.2.3 diskutierte Problem der Elternabhängigkeit mit sich.

In beiden Ländern wurden einerseits die regressiven *Verteilungseffekte* der zuvor bestehenden rein staatlichen Studienfinanzierung bei sozialspezifischer Bildungsbeteiligung hervorgehoben, um die Einführung einer Finanzierungsbeteiligung der Studierenden zu rechtfertigen.[709] Andererseits wurde die Notwendigkeit betont, Abschreckungseffekte der Kostenbeteiligung zu vermeiden und insbesondere die bestehenden Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zumindest nicht zu verstärken[710]. Angestrebt wurde statt dessen eine Erhöhung der Bildungsbeteiligung aller Schichten durch die Erschließung neuer finanzieller Ressourcen für den Hochschulbereich.[711] Die im vorangehenden Abschnitt C.II.3.1 präsentierten Daten deuten darauf hin, daß diese Ziele erreicht wurden.[712] Ein Nebeneffekt der Einführung von Studiengebühren war die Verkürzung der durchschnittlichen Studienzeiten.[713]

Hervorzuheben ist noch, daß im neuseeländischen Student Loan Scheme ausdrücklich betont wird, daß der Verwaltungskostenanteil der Darlehensverzinsung zwar das niedrige allgemeine Ausfallrisiko etwa durch Tod oder Arbeitsunfähigkeit des Darlehensnehmers abdecken soll, daß der Staat als Darlehensgeber aber das Ausfallrisiko aufgrund mangelnder Rentabilität der Bildungsinve-

---

709 Vgl. CHAPMAN 1996, S. 9; RICHARDSON 1995, S. 60.

710 Vgl. CHAPMAN 1997, S. 738; NBEET 1992, S. 1.

711 Vgl. DETYA: Higher Education Contribution Scheme, http://www.deet.gov.au/highered/programmes/hecsuni.htm, 24.3.2000. Zur Überwachung der Auswirkungen des neuen Finanzierungssystems erstattet der HIGHER EDUCATION COUNCIL jährlich Bericht an das NATIONAL BOARD OF EMPLOYMENT, EDUCATION AND TRAINING; vgl. zuletzt HIGHER EDUCATION COUNCIL 1998.

712 Vgl. auch OECD 1998a, S. 111; HIGHER EDUCATION COUNCIL 1998, S. 30; NBEET/CEPR 1995, S. 118.

713 Vgl. MEEK 1993, S. 33.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

stition übernimmt.[714] Es erfolgt also eine explizite und gezielte Finanzierungsbeteiligung des Staates zur Vermeidung von adverser Selektion bei der Darlehensinanspruchnahme und damit letztlich eine Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Vermeidung von Abschreckungseffekten.

Als Problem der Umgestaltung der Hochschulfinanzierung in Australien wird teilweise die Bedrohung oder Verminderung der akademischen Freiheit angesehen. Diese könnte einerseits durch eine starke Marktorientierung der Forschung, andererseits durch explizite Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen im Bereich der Lehre verursacht werden[715], aber auch durch an Wirtschaftsunternehmen orientierte Managementstrukturen[716]. Allerdings haben Befragungen des wissenschaftlichen Personals ergeben, daß diese Befürchtungen zwar weithin geteilt werden, gleichzeitig aber nur wenige Wissenschaftler eine Einschränkung ihrer persönlichen akademischen Freiräume erfahren haben, während ein erheblicher Teil sogar eher eine Erweiterung feststellte.[717]

Hinsichtlich der Einführung einer Beteiligung von Studierenden an den Studienkosten wird auch in Deutschland vielfach befürchtet, daß sich der Staat als Folge der zusätzlichen privaten Mittel für die Hochschulen in entsprechendem Umfang aus der Hochschulfinanzierung zurückziehen könnte.[718] In Australien wurde zwar gesetzlich fixiert, daß das Gebührenaufkommen in vollem Umfang den Hochschulen zugute kommt[719]; tatsächlich hat aber inzwischen eine leichte Reduzierung der staatlich bereitgestellten Mittel für die Hochschulen stattgefunden.[720] Staatliche Mittel decken statt 80 % bei Einführung von HECS nur noch 66 % der durchschnittli-

---

714 Vgl. MINISTRY OF EDUCATION 1999c, S. 5.

715 Vgl. MEEK 1991, S. 478f.

716 Vgl. SMYTH 1995, S. 67.

717 Vgl. MARGINSON 1997, S. 75.

718 Vgl. MÜLLER-BÖLING 1996b, S. 40.

719 Vgl. CHAPMAN 1996, S. 10.

720 Vgl. CROSS 1999, S. 405; MEEK 1993, S. 34.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

chen Kosten eines Studienplatzes[721]. Der Staat hat sich also in der Folge der Gebühreneinführung teilweise aus der Studienfinanzierung zurückgezogen.[722]

Für Australien wird betont, daß die Einführung von HECS auf einem breiten Konsens in der Bevölkerung beruhte, die Kosten des Studiums gerechter zu verteilen und gleichzeitig die Studienmöglichkeiten zu verbessern.[723] Bemerkenswert ist, daß eine Labour-Regierung die Einführung durchsetzte.[724] Auch die Steigerung der Studierquote kann als Zeichen der *Akzeptanz* des Systems bei den Studierenden interpretiert werden.[725] Anfängliche Widerstände ergaben sich lediglich aus der Befürchtung, daß eine umfangreiche Bürokratie zur Verwaltung der Darlehen notwendig sei; der administrative Aufwand der Abwicklung über die Steuerverwaltung ist jedoch gering.[726]

In Neuseeland gab es zwar bei Einführung der Studiengebühren erhebliche Proteste der Studierenden[727]; eine grundsätzliche Akzeptanz der Umgestaltung der Hochschulfinanzierung in der Bevölkerung läßt sich aber daraus folgern, daß die Strategie der Neuorientierung aller staatlichen Politikbereiche trotz wechselnder Regierungen konsequent weiterverfolgt wurde.

---

721 Vgl. BORTHWICK 1999, S. 2.

722 Vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT 1998, S. 255. HECS wird deshalb auch als Wegbereiter für die Einführung von vollständig gebührenfinanzierten Studienprogrammen angesehen; vgl. SMYTH 1995, S. 57.

723 Vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT 1998, S. 254; CHAPMAN 1996, S. 10.

724 Vgl. RICHTER 1999, S. 63; CROSS 1999, S. 405.

725 Vgl. GRÖZINGER 1998, S. 216.

726 Vgl. CHAPMAN 1997, S. 747.

727 Vgl. OECD 1998a, S. 32.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

4. Niederlande

4.1 Darstellung

Das niederländische *Hochschulsystem* ist ein binäres System[728] aus Universitäten und Institutionen der höheren beruflichen Bildung (HBO: Hoger Beroepsonderwijs) und in dieser Hinsicht dem deutschen System aus Universitäten und Fachhochschulen vergleichbar. Im Zuge der Hochschulreform wurden 1986 die früher dem Sekundarbereich zugeordneten[729] und meist sehr kleinen höheren Berufschulen[730] zu jetzt 65 Institutionen mit insgesamt knapp 304.000 immatrikulierten Studierenden (davon 53.600 im Teilzeitstudium) zusammengefaßt. Seit 1993 unterliegen sie gemeinsam mit den Universitäten einer einheitlichen Gesetzgebung. An den 13 Universitäten[731], davon drei privaten Institutionen, sind etwa 163.000 Studierende eingeschrieben.[732] Die Bezeichnung „privat" ist allerdings insofern irreführend, als hinsichtlich der Finanzierung sowie der staatlichen Aufsicht keinerlei Unterschiede zwischen privaten und staatlichen Institutionen gemacht werden[733]; de facto kann deshalb von einem rein öffentlichen Hochschulsystem gesprochen werden.[734] Gleichzeitig sind die Hochschulen aber seit 1960 nicht mehr der kameralistischen Finanzierung un-

---

728 Vgl. MAASSEN 1992, S. 47; GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 264.

729 Vgl. GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 266.

730 Vgl. MAASSEN 1992, S. 48.

731 Daneben existiert noch eine Fernuniversität, die Open Universiteit; vgl. OCENW 1998a.

732 Alle Zahlen gelten für das Studienjahr 1999/2000; vgl. CBS: Key Figures, http://www.cbs.nl/en/figures/keyfigures/soz1597z.htm und http://www.cbs.nl/en/figures/keyfigures/soz0724z.htm, 4.4.2000.

733 Vgl. GOEDEGEBUURE/WESTERHEJDEN 1991, S. 495; BLAUG/WOODHALL 1979, S. 173. Das gleiche gilt für den Schulbereich: Hier unterstehen etwa zwei Drittel der Schulen privaten Trägern (z.B. Religionsgemeinschaften), werden aber zu 100 % (abgesehen von den in allen Schulen zu zahlenden Schulgebühren im Sekundarbereich) staatlich finanziert. Vgl. OCENW 1998a; LIKET 1995, S. 15 und 28.

734 Vgl. GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 266f; FERRIS 1991, S. 94 und 96.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

terworfen und damit – anders als in Deutschland – kein Teil der staatlichen Bürokratie.[735]

Schwerpunkte der Hochschulreform in den 1980er und 1990er Jahren, die insbesondere vom Problem zu langer Studienzeiten sowie hoher Studienabbruchquoten (von etwa 35 %[736]) angestoßen wurde[737], waren eine verstärkt outputabhängige Finanzierung von Forschung und Lehre, mehr Autonomie der Hochschulen und Fakultäten, Stimulierung von Skalenerträgen in der Forschung durch die Einrichtung von Forschungsschwerpunkten, eine systematische Qualitätsbeurteilung von Forschung und Lehre sowie eine Reform der Personalstruktur.[738]

Die Hochschulen genießen deshalb inzwischen einen hohen Grad an Autonomie hinsichtlich Forschung und Lehre. Die Neueinführung und Weiterentwicklung von Studienprogrammen ist Sache der Hochschulen.[739] Die staatliche Finanzierung (der Hochschulen und der Studierenden) sowie die Vergabe anerkannter akademischer Titel ist an die Eintragung von Studienangeboten in das beim Ministerium geführte Zentralregister der Hochschulprogramme (CROHO: Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs) geknüpft[740]. Diese kann vom Ministerium nur dann verweigert werden, wenn entweder die vorgegebenen allgemeinen Qualitätsmaßstäbe nicht eingehalten werden oder das Ministerium der Ansicht ist, daß die Nachfrage nach entsprechenden Studienangeboten bereits von anderen Hochschulen ausreichend abgedeckt ist.[741]

---

735 Vgl. BRINKMAN 1997, S. 41.

736 Vgl. RICHTER 1994a, S. 11.

737 Vgl. MAASSEN 1992, S. 48; OECD 1991, S. 25.

738 Vgl. GIJSEL/ZIESEMER 1994, S. 99.

739 Vgl. GIJSEL/ZIESEMER 1994, S. 103; RICHTER 1994a, S. 14.

740 Vgl. MAASSEN 1992, S. 53; RICHTER 1994a, S. 17.

741 Vgl. GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 273f; MAASSEN 1992, S. 51.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Eine staatliche Kontrolle der Hochschulen findet vor allem über das (von den Hochschulen selbst entwickelte[742]) Qualitätssicherungssystem[743] statt. Danach müssen die Hochschulen einerseits ständig Selbstevaluierungen durchführen und sich andererseits in regelmäßigen Abständen einer externen Evaluation durch unabhängige Expertenkommissionen, die teilweise international besetzt sind, unterwerfen.[744] Die Ergebnisse dieser Evaluierungen werden veröffentlicht.[745] Bei der Konzipierung des Systems wurde versucht, amerikanische Erfahrungen mit der Akkreditierung von Bildungsangeboten, aber auch die Kritik an den amerikanischen Verfahren zu berücksichtigen.[746]

Die Hochschulen können neben den anerkannten und staatlich finanzierten Studiengängen weitere Studienangebote in eigener Regie machen.[747] Im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung haben die Hochschulen eine Vielzahl von stark marktorientierten Angeboten entwickelt.[748]

Die interne Organisationsstruktur niederländischer Hochschulen ähnelt mit Ausnahme des Board of Trustees derjenigen deutscher Hochschulen; allerdings wird sowohl auf Hochschul- als auch auf Fachbereichsebene zwischen einem Entscheidungs- und einem Exekutivgremium unterschieden;[749] letzteres übernimmt zunehmend auch unternehmerische Funktionen[750]. Eine Habilitation der Hochschullehrer existiert wie in angelsächsischen Systemen nicht; nach der Promotion erfolgt der akademische Berufsweg seit der

---

742 Vgl. VROEIJENSTIJN 1994, S. 263; MAASSEN 1992, S. 55.

743 Zum Qualitätssicherungssystem im Detail vgl. LIKET 1995.

744 Vgl. GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 283f; MAASSEN 1992, S. 57.

745 Vgl. STUBBE 1995, S. 33; OCENW 1999.

746 Vgl. LIKET 1997, S. 46.

747 Vgl. RICHTER 1994a, S. 17.

748 Vgl. GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 267.

749 Vgl. HORNBOSTEL/OEHLER 1984, S. 264f; GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 277.

750 Vgl. GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 286.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Personalreform über die Stufen Universitair Docent, Universitair Hoofdocent und Hoogleraar, vergleichbar dem amerikanischen System von Assistant, Associate und Full Professor.[751] Professoren haben i.d.R. eine Lebenszeitstellung in einem beamtenähnlichen Verhältnis inne.[752]

Die *Zulassung* zu den HBO ist mit Abschlüssen der allgemeinen oder wissenschaftlichen Sekundarschulen (HAVO: Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs, VWO: Voorbereitend Wetenschappelijk Onderwijs)[753] sowie der mittleren berufsbildenden Schule (MBO: Middelbaar Beroepsonderwijs) möglich. Die Zulassung zu einer Universität erfordert dagegen den Abschluß einer wissenschaftlichen Sekundarschule[754] (VWO) oder den erfolgreichen Abschluß des ersten (propädeutischen) Studienjahres einer HBO.[755] Bewerber, die diese Voraussetzungen nicht erfüllen und über 21 Jahre alt sind, können nach einer mündlichen Aufnahmeprüfung (Colloquium Doctum) zugelassen werden.[756]

Die Bewerbung und die Verteilung der Studienplätze erfolgen über eine der deutschen ZVS vergleichbare Zentralstelle. Grundsätzlich muß jeder Bewerber zugelassen werden.[757] Über den jeweils notwendigen Sekundarabschluß hinausgehende Auswahlkriterien für einen Studiengang (beispielsweise die Belegung

---

751 Vgl. GIJSEL/ZIESEMER 1994, S. 101; GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 269.

752 Vgl. GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 276. Seit 1986 werden die Professoren aber nicht mehr vom Staat, sondern von der Hochschule ernannt; vgl. MERTENS 1995a, S. 62.

753 Eine Übersicht des niederländischen Bildungssystems findet sich in Abbildung 29 im Anhang S. 454. Das niederländische Schulsystem ist stark differenziert, aber durchlässig; vgl. GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 262.

754 Wissenschaftliche Sekundarschulen sind das neusprachliche Athenäum, das altsprachliche Gymnasium und das integrierte Lyzeum; vgl. RICHTER 1994a, S. 22.

755 Vgl. OCENW 1999.

756 Vgl. OCENW 1998a.

757 Vgl. GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 272. Im Hochschulgesetz ist festgelegt, daß jeder Bewerber, der den formal geforderten Abschluß der Sekundarstufe besitzt, das gesetzlich verbriefte Recht zur Immatrikulation an einer Hochschule hat.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

bestimmter Fächer im Sekundarbereich) können nur national einheitlich durch das Bildungsministerium festgelegt werden.[758] Das Ministerium ist berechtigt, für Studiengänge, deren Kapazitäten nicht für alle Nachfrager ausreichen oder deren Absolventen am Arbeitsmarkt nicht in entsprechendem Umfang nachgefragt werden, mit einem Numerus Fixus die Zulassung zu beschränken. Die zu verteilenden Studienplätze werden dann unter allen Bewerbern verlost, wobei Bewerber mit besserem Sekundarabschluß eine etwas höhere Zulassungschance haben.[759] Eine solche Beschränkung findet regelmäßig für etwa zehn Studiengänge statt, insbesondere für Medizin.[760]

Eine echte Selektion der Studierenden erfolgt statt dessen auf späteren Stufen des Systems[761]: Zum einen sind im Laufe des ersten Studienjahres (Propaedeuse), das als Grundstudium angesehen werden kann, diverse Leistungsnachweise zu erbringen; andernfalls ist die Hochschule berechtigt, nach einer obligatorischen Studienberatung und einer Wiederholungsmöglichkeit (im zweiten Studienjahr) die Exmatrikulation vorzunehmen.[762] Wie restriktiv diese Möglichkeit genutzt wird, liegt im Ermessen der Hochschule.[763] Zum anderen ist seit 1981 die Regelstudienzeit mit wenigen Ausnahmen (vor allem für medizinische Studiengänge) für alle Studiengänge (Universität und HBO) auf vier Jahre begrenzt.[764] Nach Ablauf von insgesamt sechs Jahren ist nur noch eine Einschreibung als Extraneus möglich, d.h. als Examenskandidat mit Prüfungs-, aber ohne Studienberechtigung.[765] Eine weiterführende

---

758 Vgl. RICHTER 1994a, S. 23.

759 Vgl. ABRAHAM 1994, S. 268.

760 Vgl. GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 268.

761 Vgl. FERRIS 1991, S. 97.

762 Vgl. RICHTER 1994a, S. 22; GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 272 und 284.

763 Vgl. ABRAHAM 1999, S. 80.

764 Vgl. MAASSEN 1992, S. 48; MERTENS 1995a, S. 58.

765 Vgl. RICHTER 1994a, S. 20. Bis 1996 konnten sich Studierende nach der regulären Höchstimmatrikulationsdauer als Auditor einschreiben, mit gleichen Rechten wie ordentliche Studierende, aber höheren Studiengebühren; diese Möglichkeit wurde zum 1.9.1996 abgeschafft; vgl. OCENW 1999, Table 2.7.3.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

wissenschaftliche Ausbildung nach dem ersten Studienabschluß ist nur für wenige Studierende vorgesehen. Diese streben entweder eine wissenschaftliche Karriere an und erhalten während ihres vierjährigen Promotionsstudiums, das ausschließlich an den Universitäten möglich ist,[766] eine Assistentenstelle an der Hochschule oder in einer Forschungseinrichtung, oder sie werden für eine wissenschaftliche Weiterbildung von ein bis zwei Jahren von ihrem Arbeitgeber an die Hochschule abgeordnet.[767] Auch ein von den Studierenden selbstfinanziertes weiterführendes Studium ist möglich.[768]

Die staatliche *Finanzierung* der Hochschulen ist seit den 1960er Jahren mehrfach neu konzipiert worden[769] und besteht jetzt aus mehreren Komponenten.[770] Die Finanzierung der Lehre ist hauptsächlich an die Zahl der immatrikulierten Studierenden innerhalb der Regelstudienzeit sowie die Zahl der Absolventen geknüpft[771] und wird nur grob nach zwei Fächerkategorien (Geisteswissenschaften einerseits sowie Natur- und Ingenieurwissenschaften andererseits[772]) differenziert. Die Zuweisung erfolgt als Pauschalsumme ohne detaillierte Verwendungsauflagen (mit Ausnahme der Zuschüsse für Universitätskliniken).[773] Universitäten (nicht HBO[774]) erhalten daneben eine Grundzuweisung für Forschungsprojekte, gebunden an die Einhaltung des Qualitätssicherungssy-

---

766 Vgl. GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 267.

767 Vgl. MERTENS 1995a, S. 58f; RICHTER 1994a, S. 24f.

768 Vgl. OECD 1991, S. 136.

769 Vgl. dazu ausführlich RICHTER 1994a, S. 29ff sowie RICHTER 1993.

770 Vgl. KOELMAN 1998, S. 130f.

771 Vgl. OCENW 1999.

772 Vgl. MERTENS 1995a, S. 56. Die Zuschüsse betragen 5.000 NFL pro Studierenden in den Geisteswissenschaften und 7.500 NFL in den Natur- und Ingenieurwissenschaften, jeweils pro Studienjahr sowie zusätzlich einmal pro Absolvent; vgl. KOELMAN 1998, S. 134.

773 Vgl. GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 278; MERTENS 1995b, S. 327.

774 Vgl. MERTENS/VERGOSSEN 1996, S. 20; GOEDEGEBUURE/WESTERHEIJDEN 1991, S. 496. Auch HBO können aber Drittmittel für Forschungsprojekte einwerben; vgl. OECD 1991, S. 46.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

stems[775], sowie eine „Verwebungskomponente" für lehrbezogene Forschung[776], um die Kuppelproduktion von Forschung und Lehre zu berücksichtigen. Ein Großteil der Forschungsmittel wird im Wettbewerb der Hochschulen respektive der Forscher über die niederländische Forschungsgemeinschaft (NWO: Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek) vergeben. Daneben können die Hochschulen Drittmittel für Forschung von anderen staatlichen Stellen als dem Wissenschaftsministerium sowie aus privaten Quellen einwerben.[777]

Die Bewertung der Hochschulen über das Qualitätssicherungssystem ist nicht unmittelbar mit der staatlichen Finanzierung verknüpft.[778] Erst wenn schlechte Evaluationsergebnisse keine Verbesserungsmaßnahmen zur Folge haben und die Qualitätsmängel über mehrere Jahre bestehen bleiben, gerät die Hochschule in Gefahr, Zuschüsse zu verlieren.[779] Damit soll sichergestellt werden, daß die Hochschulen das Qualitätssicherungssystem in erster Linie als Beratungsinstrument begreifen und nicht als Sanktionsmechanismus.[780]

Der Studienfinanzierung liegt explizit die Überzeugung zugrunde, daß Bildung externe Effekte verursacht und ein wesentlicher Faktor für eine gerechte Verteilung von Lebenschancen ist, gleichzeitig aber auch eine Beteiligung der Nutzer an den Kosten gerechtfertigt ist.[781]

---

775 Vgl. MAASSEN 1992, S. 49; RICHTER 1994a, S. 42.

776 Vgl. KOELMAN 1998, S. 134 und 136.

777 Vgl. OCENW 1999; GOEDEGEBUURE/WESTERHEJDEN 1991, S. 496; GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 275; ABRAHAM 1999, S. 81.

778 Vgl. KIESER 1998a, S. 408.

779 Vgl. MAASSEN 1992, S. 53.

780 Vgl. VROEIJENSTIJN 1994, S. 263 und 266; LIKET 1997, S. 48; GOEDEGEBUURE/WESTERHEJDEN 1991, S. 502.

781 Vgl. OECD 1990, S. 40f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Studiengebühren sind deshalb in den Niederlanden seit jeher üblich[782] – auch an den Sekundarschulen werden Gebühren verlangt[783] –, haben aber seit 1981 zunehmende Bedeutung erlangt und sollten zu diesem Zeitpunkt etwa 15 % der Kosten eines Studienplatzes betragen.[784] Die Gebühren werden einheitlich für alle Studierenden in anerkannten Bildungsgängen durch das Bildungsministerium festgelegt[785], fließen aber den Hochschulen zu[786]. Für das Studienjahr 2000/2001 betragen die Gebühren 2.874 NFL[787] an Universitäten und HBO[788] – geplant ist ein weiterer jährlicher Anstieg um etwa 50 NFL[789] – und decken damit etwa 25 % der durchschnittlichen Kosten eines Studienplatzes[790]. Dieser Gebührensatz gilt für im Zentralregister verzeichnete Studiengänge und nur für die Regelstudienzeit. Für darüber hinausgehende Studienangebote bzw. bei Überschreiten der Regelstudienzeit können die Hochschulen eigene Gebühren festlegen.[791]

---

782 Vgl. RICHTER 1994a, S. 26.

783 Vgl. OCENW 1998a.

784 Vgl. MERTENS/VERGOSSEN 1996, S. 17.

785 Die gesetzliche Vorgabe von Gebühren bezieht sich auf alle Studierenden und Schüler jenseits der gesetzlichen Schulpflicht (bis einschließlich des 16. Lebensjahres); vgl. MERTENS/VERGOSSEN 1996, S. 16. Eine einheitliche Gebühr für Universitäten und HBO existiert seit dem Studienjahr 1991/1992; vgl. MERTENS 1995a, S. 55. Die in einem Entwurf des Hochschulgesetzes zu Beginn der 90er Jahre vorgesehene Übertragung der Gebührenfestlegung an die Hochschulen mit einem staatlich festgelegten Maximum (vgl. MAASSEN 1992, S. 53) wurde nicht verabschiedet.

786 Vgl. MERTENS/VERGOSSEN 1996, S. 20.

787 Der Kurs des niederländischen Guldens wurde im Rahmen der europäischen Währungsunion mit 0,89 DM (gerundet) fixiert.

788 Vgl. OCENW: Collegegeld studiejaar 2000-2001: http://www.minocw.nl/pers99/9910137.htm, 26.10.99.

789 Vgl. RICHTER 1998, S. 25. Es wird davon ausgegangen, daß solche schrittweisen Erhöhungen der Gebühren die Bildungsbeteiligung nicht negativ beeinflussen; vgl. MERTENS/VERGOSSEN 1996, S. 21.

790 Die durchschnittlichen Kosten pro Studienplatz betrugen 1997 11.000 NFL an Universitäten und 12.100 NFL an HBO; vgl. OCENW 1999, Table 2.7.1 und 2.6.1.

791 Vgl. MERTENS/VERGOSSEN 1996, S. 18; ABRAHAM 1999, S. 80.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Zur Refinanzierung der Studiengebühren und zur Finanzierung des Lebensunterhalts existiert ein System aus Zuschüssen und Darlehen für alle Vollzeit-Studierenden in anerkannten Studiengängen. Bei Einführung des Systems wurde die Elternunabhängigkeit der Förderung besonders betont[792], die inzwischen aufgrund von Finanzierungsproblemen allerdings wieder reduziert wurde.

Die ‚Studiefinanciering'[793] besteht aus drei Komponenten[794], jeweils differenziert nach auswärts wohnenden und bei den Eltern wohnenden Studierenden (letztere Werte in Klammern)[795]:

- Alle Studierenden erhalten erstens eine elternunabhängige Grundförderung (Basisbeurs) von derzeit 444,25 NFL (144,25 NFL).
- Dazu kommt zweitens eine Zusatzförderung (Aanvullende Beurs) in Abhängigkeit vom Elterneinkommen von derzeit maximal 457,15 NFL (422,15 NFL).
- Bis zum Gesamtförderbetrag von derzeit 1.294,46 NFL (959,46 NFL), der an den Lebenshaltungs- und Studienkosten einschließlich Studiengebühren[796] orientiert ist, kann drittens ein verzinsliches Darlehen (Rentedragende Lening) beansprucht werden. Die Höhe des Darlehensanspruches ist also abhängig von der gewährten Zusatzförderung (Aanvullende Beurs), je höher die gewährte Zusatzförderung, desto geringer der ergänzende Darlehensanspruch.[797]

---

792 Vgl. SPEE 1989, S. 159.

793 Vgl. im folgenden OCENW: Overzicht bedragen studiefinanciering per 1 januari 2000, http://www.minocw.nl/onderwij/stufi/stukost/stufi2k.htm, 3.4.2000.

794 An diesem System orientiert sich auch das vom Deutschen Studentenwerk vorgeschlagene Drei-Stufen-Modell; vgl. DSW 1996, S. 138; DOHMEN 1998, S. 14; siehe auch Abbildung 17 im Anhang S. 442.

795 Zusätzlich wird differenziert danach, ob die Studierenden selbst krankenversichert sind; die angegebenen Summen gelten für Studierende mit eigener Krankenversicherung.

796 Vgl. MERTENS/VERGOSSEN 1996, S. 18.

797 Vgl. MERTENS/VERGOSSEN 1996, S. 19.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Diese Gesamtförderung, die um eine Freifahrkarte für die öffentlichen Verkehrsmittel ergänzt ist[798], wird nur innerhalb der Regelstudienzeit gewährt; danach kann für weitere drei Jahre ein verzinsliches Darlehen in Anspruch genommen werden.[799]

Die Bedingungen des Fördersystems sind seit seiner Einführung mehrfach verschärft worden.[800] So wurde beispielsweise die Förderung ursprünglich für sechs Studienjahre gewährt[801], und das relative Gewicht der elternunabhängigen Grundförderung wurde mehrfach reduziert[802]. Zusätzlich wurden (ebenfalls im Zeitablauf verschärfte) Anreize für einen schnellen Abschluß des Studiums gesetzt. Die aktuelle Regelung sieht vor, daß sämtliche Zuschüsse, also die Basisförderung und die Zusatzförderung zunächst als bedingte Darlehen gewährt werden: Die Förderung für das erste Studienjahr wird erst dann (teilweise) in einen Zuschuß umgewandelt, wenn in diesem Jahr mindestens 50 % der Regelstudienleistungen erfolgreich erbracht wurden. Die (teilweise) Umwandlung der Förderung für die weiteren drei Studienjahre ist an den Abschluß des Studiums innerhalb von maximal sechs Jahren geknüpft.[803]

Die Rückzahlung des aufgenommenen Darlehens erfolgt in maximal 15 Jahren, beginnend zwei Jahre nach Ende des Studiums, kann aber ausgesetzt werden, wenn das Einkommen des Darlehensnehmers und eines etwaigen Partners die Belastbarkeitsgrenze unterschreitet. Nach Ablauf von 15 Jahren wird die gegebenenfalls

---

798 Vgl. OCENW 1999.

799 Vgl. OCENW: Huidige situatie prestatiebeurs voor het hoger onderwijs, http://www.minocw.nl/onderwij/stufi/stukost/stufhbo.htm, 3.4.2000.

800 Vgl. DOHMEN 1998, S. 14.

801 Vgl. SPEE 1989, S. 160.

802 Vgl. OCENW 1999; DAMS 1991, S. 122.

803 Vgl. OCENW: Huidige situatie prestatiebeurs voor het hoger onderwijs, http://www.minocw.nl/onderwij/stufi/stukost/stufhbo.htm, 3.4.2000; MERTENS/VERGOSSEN 1996, S. 19.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

noch vorhandene Restschuld gestrichen.[804] Die Darlehenszinsen sind steuerlich absetzbar.[805]

Die *Bildungsbeteiligung* in Vollzeit-Bildungsgängen lag im Schul-/Studienjahr 1997/1998 für Männer bei 56,6 % der 19-Jährigen, 32,3 % der 22-Jährigen und 11,8 % der 25-Jährigen. Für Frauen betrugen die entsprechenden Raten 57,6 %, 28,7 % und 9,1 %. Diese Zahlen enthalten aber neben dem Hochschulbereich auch die mittlere Berufsbildung im tertiären Bereich.[806] In den Hochschulbereich tritt etwa ein Drittel der Jugendlichen ein.[807] Bemerkenswert ist, daß fast zwei Drittel der Studierenden im eher berufsorientierten HBO-Bereich immatrikuliert sind und nur gut ein Drittel in den stärker wissenschaftsorientierten Universitäten.

Spezifische Bildungsbeteiligungsraten nach sozialer Herkunft liegen für die Niederlande im einzelnen nicht vor, allerdings ist die Wahrscheinlichkeit, als Studierender in den tertiären Sektor zu gelangen, abhängig von der beruflichen Stellung der Herkunftsfamilie: So haben Jugendliche aus Haushalten von Leitenden Angestellten oder Wissenschaftlern eine um die Hälfte höhere Chance, in den Hochschulbereich zu gelangen, als Jugendliche aus Hilfsarbeiter- oder Arbeitslosen-Haushalten.[808]

4.2 Bewertung

Die *Marktorientierung* des niederländischen Hochschulsystems muß differenziert beurteilt werden. Einerseits werden alle Hochschulen staatlich finanziert und kontrolliert, andererseits läßt die Art und Weise der staatlichen Eingriffe – als Schlagwort für die

---

804 Vgl. OCenW 1998b; Mertens/Vergossen 1996, S. 19f.

805 Vgl. Dams 1991, S. 110.

806 Vgl. OCenW 1999, Table 2.1.3.

807 Vgl. OECD 1998b, S. 175.

808 Vgl. Knauth 1998, S. 36.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Hochschulpolitik seit 1985[809] wurde „steering from a distance" geprägt[810] – den Hochschulen viele Freiräume[811]. Das Studienangebot kann weitgehend nach den Vorstellungen der Hochschule gestaltet werden, solange die Vorgaben des Qualitätssicherungssystems eingehalten werden. Studienangebote über das staatlich geförderte Maß hinaus sind möglich. Allerdings erfolgen auch erhebliche Einschränkungen der Hochschulen, so durch die starre Vorgabe einer einheitlichen Regelstudienzeit mit nur wenigen Ausnahmen oder durch die zentrale Zuweisung der Studierenden. Insbesondere die staatliche Preisfixierung für das Studium verhindert die Wirksamkeit von Marktkräften im Bereich der Hochschulbildung. Die daraus resultierende Notwendigkeit der Rationierung von Studienplätzen in sehr gefragten Fächern wird mit der Verlosung der Plätze kaum angemessen gelöst.[812] Seit 1996 ist geplant, den Hochschulen das Recht zur Festlegung der Gebühren zu übertragen[813]; dies wurde bisher aber nicht realisiert. Das niederländische System ist deshalb insgesamt zwar durch eine relativ hohe Autonomie der Hochschulen, aber durch eine geringe Marktorientierung im Bereich Lehre gekennzeichnet. Die Forschung ist dagegen stark wettbewerbs- und marktorientiert.[814]

Die *staatlichen Finanzierungszuschüsse* an die Hochschulen pro Studierenden, die je nach Fächergruppe etwas weniger oder etwas mehr als das Doppelte der Studiengebühren betragen, können als Ausgleich externer Effekte des Studiums verstanden werden. Auch die Forschungsfinanzierung über eine Grundzuweisung einerseits und Wettbewerb um Forschungsmittel andererseits ist positiv zu bewerten.

---

809 Mit dem Strategiepapier „Hoger Onderwijs: Autonomie en Kwaliteit" (Hochschulbildung: Autonomie und Qualität) begann 1985 der Reformprozeß; vgl. GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 271.

810 Vgl. OECD 1991, S. 23.

811 Vgl. MAASSEN/POTMAN 1990, S. 393.

812 Vgl. OECD 1991, S. 49.

813 Vgl. KOELMAN 1998, S. 138.

814 Vgl. ABRAHAM 1994, S. 271.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Bei der Beurteilung der Studienförderung ist besonders die grundsätzliche Elternunabhängigkeit hervorzuheben. Die Grundförderung in Form eines elternunabhängigen Zuschusses könnte damit begründet werden, daß ein Ausgleich externer Effekte des Studiums sich auch auf die indirekten Studienkosten erstrecken sollte. Allerdings erscheint eine teilweise Finanzierung des Lebensunterhalts unabhängig von der finanziellen Leistungsfähigkeit des Begünstigten schwer zu rechtfertigen. Bei ihrer Einführung wurde die Grundförderung mit der gleichzeitigen Streichung von Kindergeld und Steuerabzugsmöglichkeiten für die Eltern von Studierenden finanziert[815], wobei zu berücksichtigen ist, daß Eltern in den Niederlanden ohnehin nur bis zum 21. Lebensjahr für ihre Kinder unterhaltspflichtig sind[816]. Die nachfolgend ansteigenden Studierendenzahlen stellten die Regierung aber schon bald vor ein Finanzierungsproblem[817], das zum Einfrieren und damit zur relativen Reduktion dieses Bestandteils der Studienförderung führte. Steigerungen der Studienkosten, auch der Studiengebühren, wurden statt dessen über die elterneinkommensabhängige Zusatzförderung ausgeglichen. Das immer wieder betonte Prinzip der Elternunabhängigkeit[818] wurde damit teilweise reduziert.[819] Die Ergänzung der Förderung durch ein elternunabhängiges Darlehen ist dagegen als geeignete Form der Studienförderung anzusehen. Allerdings verzichten viele Studierende auf die Inanspruchnahme dieses Darlehens, nicht zuletzt wohl wegen der Rückzahlungskonditionen, die zwar auf Antrag eine Berücksichtigung der Belastbarkeit der ehemaligen Studierenden vorsehen, aber keine einkommensabhängige Rückzahlung i.e.S. darstellen.

---

815 Vgl. SPEE 1989, S. 159; DOHMEN 1996c, S. 14. Schon im ersten Jahr wurde allerdings keine vollständige Haushaltsneutralität erreicht, sondern es wurden 250 Mio. NFL zusätzlich ausgegeben; vgl. DAMS 1991, S. 94.

816 Vgl. DAMS 1991, S. 97.

817 Vgl. DAMS/RAPIN 1991, S. 134; DOHMEN 1995f, S. 445.

818 Vgl. MERTENS 1995a, S. 57.

819 Vgl. SPEE 1989, S. 169.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Die mit der Studienförderung verbundenen Leistungsanreize erscheinen allerdings zu restriktiv[820], insbesondere da sie fast ausschließlich auf die Studiendauer hinwirken. Zwar waren die überlangen Studienzeiten einer der wesentlichen Auslöser der Hochschulreform[821], zu der auch die Umgestaltung der Studienförderung gehörte, und tatsächlich haben sich die durchschnittlichen Studienzeiten von über sieben Jahren auf gut fünf Jahre deutlich reduziert[822]. Die Leistungsfähigkeit eines Hochschulsystems kann jedoch nicht allein daran gemessen werden, daß die Studierenden es in möglichst kurzer Zeit durchlaufen. Das System der Studienförderung sollte grundsätzlich auch Freiräume für individuelle Bildungswege bieten. Eine Bindung von Fördermaßnahmen an den Studienfortschritt ist sicherlich gerechtfertigt,[823] aber die strikte Verknüpfung mit der Regelstudienzeit ist insbesondere angesichts der auch an niederländischen Hochschulen nicht immer gegebenen Studierbarkeit eines Faches in der vorgegebenen Zeit zu weitgehend.[824] Studienförderung für Teilzeitstudierende ist im niederländischen System grundsätzlich ausgeschlossen, da davon ausgegangen wird, daß sie neben dem Studium erwerbstätig sind.[825] Eine Flexibilisierung des Studienförderungssystems wäre m.E. notwendig; die immer wieder vorgenommenen Änderungen in den letzten Jahren gingen jedoch eher in die entgegengesetzte Richtung.

Die *sozial gerechte Teilhabe an Bildung* ist ein Ziel der niederländischen Politik[826]; deshalb wird als wesentlich betont, daß Studiengebühren den Zugang zu Bildung für sozial Schwächere nicht einschränken sollen[827]. Eine spezielle Maßnahme zur Förderung

---

820 Vgl. RICHTER 1994a, S. 28.

821 Vgl. GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 264.

822 Vgl. ABRAHAM 1999, S. 80; GIJSEL/ZIESEMER 1994, S. 124; KREKLAU 1997, S. 68; OECD 1991, S. 136.

823 Vgl. DAMS/RAPIN 1991, S. 134.

824 Vgl. RICHTER 1994a, S. 28.

825 Vgl. RICHTER 1994a, S. 27.

826 Vgl. MERTENS 1995a, S. 51.

827 Vgl. OECD 1990, S. 41.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

der Bildungsbeteiligung niedrigerer sozialer Schichten ist die Erleichterung des Übergangs von der mittleren Berufsbildung in die HBO, da dieser Weg signifikant häufiger von Jugendlichen aus Haushalten mit geringen Einkommen gewählt wird.[828]

Die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit wird grundsätzlich durch die elternunabhängige Studienförderung als gegeben angesehen. Allerdings bewirkt die Ausgestaltung der Darlehenskonditionen Abschreckungseffekte, insbesondere bei Jugendlichen aus einkommensschwächeren Haushalten. Ob sich diese Effekte durch die Umstellung der Zuschüsse auf bedingte Darlehen verstärkt haben, kann noch nicht beurteilt werden, da die Regelungen erst vor kurzem in Kraft getreten sind; es ist allerdings zu vermuten. Insgesamt hat sich die Studienbeteiligung durch die Reformmaßnahmen nicht verringert. Beobachtbar ist statt dessen eine Erhöhung der Studierendenzahlen in den letzten Jahren, wobei sich jedoch noch die zunächst relativ großzügige Studienförderung bemerkbar macht, wie sie als Ausgleich für die substantielle Erhöhung der Studiengebühren eingeführt wurde.

Als *Problem* der niederländischen Hochschulpolitik muß vor allem angesehen werden, daß seit Beginn des Reformprozesses immer wieder Änderungen stattgefunden haben, die in aller Regel Reduzierungen der staatlichen Studienförderung beinhalteten[829] und die nicht etwa einer geplanten Strategie folgten, sondern oft unmittelbare Reaktionen auf Finanzierungsprobleme waren[830]. So ist etwa für eine 15jährige Schülerin keinesfalls absehbar, unter welchen (Finanzierungs-)Bedingungen drei Jahre später ein Studium aufgenommen werden kann.

Darüber hinaus läßt die starke inhaltliche Reglementierung und Strukturierung des Studiums wenig Raum für individuell unter-

828 Vgl. OCENW 1998a.

829 Vgl. DAMS 1991, S. 122.

830 Vgl. MERTENS/VERGOSSEN 1996, S. 19; GOEDEGEBUURE/WESTERHEJDEN 1991, S. 499.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

schiedliche Bildungswege.[831] Insbesondere ein Fachwechsel wirkt sich geradezu fatal auf die Studienförderung aus.[832] Auch Arbeitgeber in den Niederlanden haben bemängelt, daß die Studierenden nach der Reduzierung der Studienzeit auf vier Jahre weniger gut ausgebildet seien als zuvor.[833]

In den Hochschulen wird besonders die Diskrepanz von Finanzautonomie einerseits und eher unflexiblem Dienstrecht andererseits als problematisch angesehen.[834] Die getrennte Finanzierung von Forschung und Lehre könnte darüber hinaus zu einer zunehmenden, auch personellen Trennung dieser Aufgaben der Universitäten führen.[835] Daneben wird eine allzu starke Orientierung der Forschung an Verwertungsinteressen durch die Notwendigkeit der Einwerbung zusätzlicher privater Forschungsmittel befürchtet.

Hinsichtlich der *Akzeptanz* des Finanzierungssystems ist zu unterscheiden zwischen der Gebührenfinanzierung an sich und den Veränderungen insbesondere im Studienfördersystem in den letzten Jahren.

Die Finanzierung von Bildung auch über Gebühren ist ein allgemein akzeptierter Aspekt des niederländischen Bildungswesens und steht im Einklang mit der Tradition, die Freiheit der Bildungsinstitutionen in den Vordergrund zu stellen, zu der auch die völlige Gleichbehandlung privat und staatlich getragener Institutionen gehört. In Verhandlungen mit der Regierung, die zur Konsensmobilisierung geführt werden[836], stimmte der Studierendenverband auch ausdrücklich der Erhöhung der Studiengebühren zu, unter der Bedingung, daß damit eine Qualitätsverbesserung im Studium verbunden sein müsse, insbesondere eine Anpassung der Studien-

831 Vgl. OECD 1991, S. 136.

832 Vgl. MAASSEN 1992, S. 50; ABRAHAM 1994, S. 268.

833 Vgl. OECD 1991, S. 136.

834 Vgl. ABRAHAM 1994, S. 267.

835 Vgl. GIJSEL/ZIESEMER 1994, S. 118.

836 Vgl. RICHTER 1998, S. 24.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

organisation an die strikte Vorgabe der vierjährigen Regelstudienzeit.[837]

Die Verschärfung der Bedingungen der Studienfinanzierung führte dagegen zu erheblichen Protesten der Betroffenen.[838] Hinzu kamen gravierende administrative Probleme bei der Einführung.[839]

5. Ergebnisse des Vier-Länder-Vergleichs

Abschließend sollen einige wesentliche Ergebnisse des Vier-Länder-Vergleichs noch einmal einander gegenübergestellt werden, um daraus im folgenden Teil D Schlußfolgerungen für ein der Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft entsprechendes System der Studienfinanzierung zu ziehen. Tabelle 5 gibt einen Überblick der quantifizierbaren Befunde.

Dabei ist zusätzlich zu den in den vorangehenden Kapiteln bereits erläuterten Daten die ‚Intergenerational Education Gap' (IEG) – soweit vorhanden – ausgewiesen, ein OECD-Indikator für Chancengerechtigkeit, der angibt, um wieviel höher die Chance eines Jugendlichen auf tertiäre Bildung ist, wenn zumindest ein Elternteil ebenfalls einen tertiären Bildungsgang absolviert hat, im Vergleich zu Jugendlichen, deren Eltern keine abgeschlossene Sekundarschulausbildung haben.[840] Allerdings sind dabei wiederum die z.T. stark abweichenden nationalen Abgrenzungen des tertiären Sektors zu beachten. Nach der 1997 erfolgten neuen Klassifikation des Bildungswesens (ISCED) gibt die OECD auch international vergleichbare Netto-Ersteintrittsquoten in verschiedene Stufen des Bildungssystems an. Die Quoten für ISCED 5A (Tertiärbereich, theoretische Ausrichtung, hohes Qualifikationsniveau) sind ebenfalls in Tabelle 5 enthalten[841], allerdings nicht kompatibel mit den

---

837 Vgl. RICHTER 1997, S. 28.

838 Vgl. RICHTER 1995, S. 34.

839 Vgl. SPEE 1989, S. 165ff; DAMS 1991, S. 106.

840 Vgl. OECD 1998c, S. 21.

841 Vgl. OECD 2000, S. 166 und 173.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Angaben zur sozialspezifischen Bildungsbeteiligung, die auf nationalen Abgrenzungen beruhen.

Die Analyse hat gezeigt, daß das die Finanzierung des deutschen Hochschulsystems in kaum einem Punkt den Anforderungen des Leitbilds der Sozialen Marktwirtschaft entspricht.

Erfahrungen aus anderen Ländern lassen sich aufgrund unterschiedlicher Gesellschaftsstrukturen, Mentalitäten und Rahmenbedingungen meist nicht einfach auf das eigene Land übertragen.[842] Auch stellt keines der als Vergleich betrachteten Länder ein Modell im Sinne der in Teil B sowie in C.I. erarbeiteten normativen Vorgaben dar. Dennoch können die dargestellten internationalen Vorbilder in einzelnen Aspekten als Beispiel dienen – sei es als „leuchtendes" oder als „abschreckendes".

Einige Charakteristika der zum Vergleich mit Deutschland angeführten Länder könnten auch ein Hochschulsystem der Sozialen Marktwirtschaft kennzeichnen:

- Das amerikanische Beispiel zeigt vor allem die Vielfalt des Angebots, die auf einem Bildungsmarkt entstehen kann und die keiner staatlichen Rationierung bedarf. Begabtenförderung wird zum größten Teil durch das Eigeninteresse der Hochschulen realisiert. Private und staatliche Bildungsangebote stehen im Wettbewerb miteinander.
- Das Nebeneinander von privat und staatlich getragenen Institutionen kennzeichnet auch das niederländische System, wobei hier die Gleichbehandlung weiter geht als im amerikanischen System. Im Gegenzug müssen sich die privaten Hochschulen jedoch auch allen für die staatlichen Hochschulen geltenden Reglementierungen unterwerfen. Das herausragende Merkmal des niederländischen Systems ist sicher das allgemein als funktionierend bewertete System der Qualitätssicherung bei hoher Autonomie der Hochschulen. Positiv ist

842 Vgl. ROSIGKEIT 1995, S. 168; BERTELSMANN STIFTUNG 1990, S. 137.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

darüber hinaus die weitgehende Elternunabhängigkeit der Studienförderung zu sehen.

- Eine von den Eltern unabhängige Refinanzierung der Studiengebühren gehört auch zum australischen HECS. Dieses System ist vor allem als das erste realisierte Darlehenssystem mit einkommensabhängiger Rückzahlung zu würdigen, das offenbar auch keine Abschreckungseffekte auf die Studiennachfrage gezeigt hat – weder insgesamt noch sozialspezifisch. Ein hervorzuhebender Aspekt der Gebührenbemessung ist die flexible Handhabung von Teilzeitstudien durch eine Umrechnung der Jahresgebühren auf belegte Studieneinheiten.
  Das neuseeländische System erscheint als eine konsequente Weiterentwicklung des australischen Systems und ist diesem insbesondere hinsichtlich der Tilgungsregelungen überlegen, aber auch durch die Verfügbarkeit von elternunabhängigen Zusatzdarlehen zur Finanzierung des Lebensunterhalts.

Neben diesen als positiv zu bewertenden Aspekten sind auch einige negative Lehren zu ziehen:

- Das amerikanische System zeigt in seiner Vielfalt auch gravierende Qualitätsmängel. Zwar bringt der Bildungsmarkt hervorragende Institutionen und Bildungsangebote hervor; das bestehende System der Akkreditierung ist jedoch nicht geeignet, für alle Institutionen und damit für alle Nachfrager substantielle Mindeststandards zu gewährleisten. Dies führt dazu, daß zwar Hochbegabte bestmöglich gefördert werden, die Chancen von durchschnittlich begabten Jugendlichen jedoch stark von ihrer sozialen Herkunft eingeschränkt werden (können).

- Am niederländischen System ist vor allem zu bemängeln, daß der Staat zwar wenige, aber doch einige sehr weitreichende Regulierungen des Hochschulbereichs vornimmt. Dies sind insbesondere die strikte Vorgabe einer einheitlichen Regelstudienzeit für die meisten Studiengänge, deren Überschreitung für die Studierenden gravierende Konsequenzen hat, sowie die ebenfalls einheitliche Festsetzung der Studiengebühren für al-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

le registrierten Studiengänge, die einen Verzicht auf die Koordination von Studienangebot und -nachfrage über den Preis impliziert.

- Der Verzicht auf den Preismechanismus auf dem Markt für Hochschulbildung ist auch am australischen System zu kritisieren. Die inzwischen erfolgte grobe Differenzierung der national einheitlichen Studiengebühren geht zwar in die richtige Richtung, ist aber wie schon die Einführung der Gebühren eher mit dem Motiv der Einnahmenerzielung und einer Reduktion der Staatsausgaben zu begründen als mit der Perspektive eines marktorientierten Hochschulsektors.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Tabelle 5: Ergebnisse des Vier-Länder-Vergleichs

	Deutschland	USA	Australien/Neuseeland	Niederlande
staatlicher Finanzierungsanteil an institutionellen Kosten	staatliche Hochschulen (≅ 98% der Studienplätze): 100% private Hochschulen: Zuschüsse in unterschiedlicher Höhe	staatliche Hochschulen: 51% private Hochschulen: 17%	Australien: 66% (an staatlichen Hochschulen) Neuseeland: 72,4%	75% (Gleichbehandlung von staatlichen und privaten Hochschulen)
staatliche Beteiligung an individuellen Kosten	bei BAföG-Empfängern (< 20% der Studierenden) durchschnittlich 25% Zuschuß sowie 25% unverzinsliches Darlehen; dazu weitere Transfers von ca. 3.600 DM pro Jahr (≅ weiteren 25% des Bedarfs) gesamtes ausbildungsbezogenes Transfersystem entspricht durchschnittlich 5.160 DM pro Jahr und Studierenden ≅ 35% des jährlichen Finanzierungsbedarfs	maximal 3.125 US$ Stipendium und 2.625 US$ Kredit pro Jahr aus Bundesmitteln ≅ 85% der durchschnittlichen Studienkosten an öffentlichen bzw. 30% an privaten Hochschulen durchschnittliche Kostenbeteiligung: 48% an staatlichen und 38% an privaten Hochschulen	Darlehen zur vollständigen Finanzierung der Studiengebühren Australien: Zuschuß zum Lebensunterhalt maximal 7.300 A$ pro Jahr (zuzüglich Mietzuschuß) in Abhängigkeit vom Elterneinkommen Neuseeland: in geringem Umfang Zuschüsse zum Lebensunterhalt; Möglichkeit zur Aufnahme eines Darlehens zur vollständigen Deckung von Lebenshaltungs- und Studiennebenkosten (maximal 8.300 NZ$ pro Jahr)	elternunabhängige Grundförderung ca. 5.300 NFL, elternabhängige Zusatzförderung bis zu 5.500 NFL, verzinsliches Darlehen bis zum Gesamtförderbetrag von 15.500 NFL zur vollständigen Finanzierung von Studiengebühren und Lebensunterhalt (jeweils pro Jahr)

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

privat zu tragende Kosten	Kosten für Lebenshaltung und ausbildungsbezogene Ausgaben: durchschnittlich 15.000 DM pro Jahr Netto-Belastung: BAföG-Empfänger: durchschnittlich noch 4.200 DM für Lebensunterhalt und Studienkosten pro Jahr sowie Darlehensrückzahlung (ca. 18.000 DM) restliche Studierende: durchschnittlich 11.500 DM für Lebensunterhalt und Studienkosten pro Jahr	Studiengebühren und Lebenshaltung: durchschnittlich 6.800 US$ an staatlichen und 18.700 US$ an privaten Hochschulen pro Jahr (im Graduate-Bereich Gebühren bis zu 30.000 US$ pro Jahr) Netto-Belastung: durchschnittlich 6.600 US$ pro Jahr (10.000 US$ an privaten Hochschulen)	Australien: Studiengebühren 3.500 A$ bis 5.600 A$ pro Jahr (private Hochschulen bis 25.800 A$); staatliche Gebühren vollständig über Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung finanzierbar Neuseeland: Studiengebühren und individuelle Kosten vollständig über Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung finanzierbar (Kreditaufnahme durchschnittlich 5.700 NZ$ pro Studienjahr)	Studiengebühren: 2.900 NFL pro Jahr Lebensunterhalt: etwa 12.500 NFL pro Jahr Netto-Belastung: je nach Elterneinkommen 5.000 NFL bis 10.000 NFL, über verzinsliches Darlehen finanzierbar
Bildungsbeteiligung im Hochschulsektor (in der jeweiligen nationalen Abgrenzung)	etwa ein Drittel eines Altersjahrgangs, sozialspezifische Beteiligungsquoten zwischen 8% (niedrige soziale Herkunft) und 72% (hohe soziale Herkunft) IEG: nicht ausgewiesen ISCED 5A: 28%	etwa die Hälfte eines Altersjahrgangs; sozialspezifische Beteiligungsquoten zwischen 26% (niedrige soziale Herkunft) und 70% (hohe soziale Herkunft); zusätzlich sozialspezifische Verteilung auf (teure) private und (günstigere) öffentliche Hochschulen IEG: 3,27 ISCED 5A: 44%	Australien: etwa ein Viertel eines Altersjahrgangs; sozialspezifische Beteiligungsquoten zwischen 17% (niedrige soziale Herkunft) und 33% (hohe soziale Herkunft) IEG: 1,96 ISCED 5A: 53% Neuseeland: etwa ein Viertel eines Altersjahrgangs IEG: 2,11 ISCED 5A: 68%	etwa ein Drittel eines Altersjahrgangs; sozialspezifische Unterschiede IEG: 3,33 ISCED 5A: 52%

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Teil D: Schlußfolgerungen für die Hochschulpolitik in der Sozialen Marktwirtschaft

In diesem die Arbeit abschließenden Kapitel sollen aus der vorangegangenen Analyse Schlußfolgerungen für das Hochschulsystem in Deutschland gezogen werden. Nach einer Zusammenfassung der wesentlichen Analyseergebnisse aus den Teilen B und C (Kapitel D.I.) wird ein Modell für die Studienfinanzierung nach den Gestaltungsprinzipien der Sozialen Marktwirtschaft skizziert, das den in den Teilen B und C herausgearbeiteten Vorgaben entspricht (Kapitel D.II.). Das heißt das Modell basiert auf den grundsätzlichen theoretischen Erwägungen aus Teil B zu den Aufgaben des Staates im Hochschulbereich, bedient sich der in Kapitel C.I. als geeignet herausgearbeiteten Instrumente und wertet für die Ausgestaltung der konkreten Regelungen internationale Erfahrungen aus Kapitel C.II. aus.

Im anschließenden Kapitel ‚Hochschulreform' (D.III.) sollen einerseits kurz jene Hochschulreformmaßnahmen diskutiert werden, die zur Ergänzung des vorgeschlagenen Finanzierungsmodells unerläßlich sind (Abschnitt D.III.1.). Andererseits soll ein Überblick über weitere in der Diskussion befindliche Reformmaßnahmen gegeben werden (Abschnitt D.III.2.), die teils durch eine grundlegende Reform der Studienfinanzierung obsolet würden, teils diese fördern könnten oder unabhängig von der Studienfinanzierung auf der Agenda bleiben. Notwendigerweise können Themenbereiche wie beispielsweise die Reform der Hochschulorganisationsstrukturen dabei nur skizziert werden, da eine ausführliche Analyse jeweils eine eigene Studie erfordern würde.

In Kapitel D.IV. schließlich wird ein Ausblick auf die Umsetzungsmöglichkeiten des hier vorgebrachten Reformvorschlags gewagt: Den denkbaren Umsetzungshindernissen (Abschnitt D.IV.1.) wird die Skizze eines möglichen Übergangsprozesses (Abschnitt D.IV.2.) gegenübergestellt.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

I. Ergebnisse der Analyse

Ausgangspunkt der Überlegungen war die Frage nach den wesentlichen, für die Gestaltung des Hochschulwesens relevanten Elementen der Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft. Ausgehend von der Freiheit als Oberziel eines liberalen Leitbildes ergibt sich die grundsätzliche Entscheidung für den Markt als Ordnungsprinzip auch des Hochschulbereichs – und damit für die Vertragsfreiheit von Anbietern und Nachfragern sowie für die Nutzung des Preismechanismus als Koordinationsinstrument. Dabei ist der Möglichkeit allokativen Marktversagens einerseits sowie dem Gerechtigkeitsziel in seiner Interpretation als Chancengerechtigkeit andererseits – neben der durch den Markt zu verwirklichenden Leistungsgerechtigkeit – Rechnung zu tragen. Staatliche Eingriffe in den als Markt organisierten Hochschulbereich haben neben dem Prinzip der Marktkonformität dem Subsidiaritätsprinzip zu genügen, sollten also den Marktteilnehmern – Hochschulen und Studierenden – möglichst weitgehende Handlungs- und Entscheidungsspielräume belassen.

In Teil B wurde eine Reihe von möglichen Fällen allokativen oder distributiven Marktversagens im Hochschulbereich identifiziert, die im Lichte der oben genannten Ziele staatlichen Handlungsbedarf begründen.

Informationsmängeln insbesondere hinsichtlich der Qualität des Bildungsangebots oder marktstrukturellen Problemen aufgrund von Unteilbarkeiten kann mit ordnungspolitischen Mitteln, also staatlicher Qualitätskontrolle im Sinne einer Bildungs„verbraucher"schutzpolitik und Wettbewerbspolitik begegnet werden. Eine staatliche Rahmensetzung ist auch zur Sicherstellung der Durchlässigkeit des Bildungssystems notwendig.

Die unmittelbare staatliche Bereitstellung von Hochschulbildungsangeboten ist jedoch grundsätzlich nur in dem Maße notwendig, wie sich aufgrund von Unteilbarkeiten kein ausreichendes privates Angebot auf dem Markt ergibt.

Die zweite wesentliche Aufgabe des Staates (neben der Setzung eines Ordnungsrahmens) im Hochschulwesen ist im Bereich Fi-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

nanzierung zu sehen. Einerseits rechtfertigen gleich mehrere Kategorien von Marktversagen eine staatliche Beteiligung an den Bildungskosten: Externe Effekte der Hochschulbildung würden ohne staatliche Maßnahmen eine effiziente Allokation verhindern. Daneben ist angesichts der feststellbaren schichtspezifischen Risikopräferenz im Interesse der Chancengerechtigkeit eine weitgehende Übernahme der mit der Inanspruchnahme von Hochschulbildungsangeboten verbundenen finanziellen Risiken durch die Gesellschaft angebracht. Der doppelte Charakter von Hochschulbildung als Investitionsgut wie als Konsumgut erfordert sowohl eine implizite staatliche Finanzierungsbeteiligung durch die steuersystematische Anerkennung von Bildungsinvestitionen als auch eine (finanzielle) Förderung des teilweise meritorischen Bildungskonsums.

Andererseits muß über die staatliche Beteiligung an den Studienkosten hinaus im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe die individuelle Bildungsfinanzierung ermöglicht werden, indem die Funktionsfähigkeit des Kapitalmarktes durch ergänzende Maßnahmen sichergestellt wird.

Die instrumentellen Alternativen, die dem Staat bei seinen Aufgaben im Bereich der Finanzierung von Hochschulbildung zur Verfügung stehen, waren Gegenstand von Kapitel C.I. Die Organisation des Hochschulbereichs als Markt schließt ein System des Nulltarifs für Hochschulbildung von vornherein aus. Auch eine Akademikersteuer zur Studienfinanzierung ist aufgrund des Verzichts auf pretiale Lenkung für einen Hochschulbildungsmarkt nicht geeignet.

Die Wirksamkeit des Preises als Koordinationsmechanismus für den Hochschulbereich setzt voraus, daß die Hochschulen nicht staatlich administrierte Studiengebühren i.e.S., sondern jeweils autonom festgelegte Entgelte für ihre Angebote verlangen können. Diese sollten in möglichst engem Zusammenhang mit der tatsächlichen Inanspruchnahme von Leistungen der Hochschule durch die Bildungsnachfrager stehen. Staatliche Maßnahmen im Sinne der oben skizzierten Staatsaufgaben im Bereich Finanzierung sollten dagegen im wesentlichen auf der Refinanzierungsseite der Studi-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

enfinanzierung ansetzen, um die Funktionsfähigkeit des Wettbewerbs auf dem Hochschulbildungsmarkt nicht zu beeinträchtigen.

Zur Refinanzierung der individuellen Studienkosten ist ein Instrumentenbündel erforderlich: Eine Kompensation für externe Effekte sollte erfolgen, indem der Staat einen Teil der von den Hochschulen in Rechnung gestellten Studiengebühren übernimmt. Darüber hinaus ergibt sich eine staatliche Finanzierungsbeteiligung durch eine steuerliche Berücksichtigung der Bildungskosten als Investition. Die Finanzierung der privat zu tragenden Hochschulbildungskosten, d.h. der restlichen Studiengebühren sowie des Lebensunterhalts während des Studiums, sollte über ein staatliches Darlehenssystem ermöglicht werden. Dieses soll nicht nur das Kapitalmarktversagen ausgleichen, sondern in seiner Ausgestaltung auch schichtspezifischen Risikopräferenzen Rechnung tragen. Ergänzend sollte eine Förderung des Bildungssparens erfolgen. Ein in dieser Form diversifiziertes System der Studienfinanzierung bietet weitgehende Freiräume für individuelle Bildungswege.

Die Analyse verschiedener Hochschul(finanzierungs)systeme in Kapitel C.II. hat gezeigt, daß kein existierendes System diesen Vorgaben in vollem Umfang entspricht. Das amerikanische Beispiel führt immerhin vor Augen, daß eine Organisation des Hochschulsektors als Markt grundsätzlich möglich ist. Die Systeme Australiens und insbesondere Neuseelands belegen, daß eine Beteiligung der Nachfrager an den institutionellen Kosten des Studiums nicht mit sozialspezifischen Abschreckungseffekten verbunden ist, sofern die Ausgestaltung der Refinanzierungsinstrumente die mit der Bildungsinvestition verbundenen speziellen Risiken berücksichtigt. Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung können durchaus als Königsweg der Studienfinanzierung angesehen werden, der die Allokationseffizienz eines Bildungsmarktes mit der weitgehenden Verwirklichung von Chancengerechtigkeit verbindet. Das niederländische Beispiel kann mit seiner weitreichenden Hochschulautonomie und seinem bewährten Evaluationssystem als Vorbild für die ordnungspolitischen Elemente in einer Konzeption für die Hochschulpolitik dienen.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Aus diesen Ergebnissen lassen sich ein konkretes Modell für eine neue Studienfinanzierung (Kapitel D.II.) sowie die notwendigen ordnungspolitischen Ergänzungen (Abschnitt D.III.1.) ableiten.

II. Modell für die Studienfinanzierung

Wichtige Aspekte für das Studienfinanzierungsmodell sind

- die Festlegung der Studiengebühren,
- das Ausmaß der direkten staatlichen Finanzierungsbeteiligung,
- die Refinanzierungsmöglichkeit der Gebühren,
- die Finanzierung des Lebensunterhalts während des Studiums sowie
- ergänzende Regelungen.

Die *Festlegung der Gebühren* bleibt den Hochschulen selbst überlassen. Damit ist zu erwarten, daß sich die Höhe der Gebühren sowohl an den lehrbezogenen Kosten der jeweiligen Hochschule, respektive des jeweiligen Faches, als auch an der Nachfrage nach einem Studiengang orientieren wird. Empfehlenswert wäre eine differenzierte, semesterweise Abrechnung der individuell belegten Veranstaltungen.[1] Auf diese Weise entstünde ein flexibles System,

[1] Dabei ist allerdings nicht an differenzierte Preise für jede Veranstaltung gedacht, sondern an die Klassifizierung der Semesterprogramme in Studieneinheiten. Diese sind nicht unbedingt mit Semesterwochenstunden gleichzusetzen, sondern sollen auch Kostenunterschiede der Veranstaltungsformen berücksichtigen. Ein Vollzeitsemester in einem Fach ist dann beispielsweise in zehn (preislich identische) Studieneinheiten gegliedert. Eine flexible Belegung von weniger (oder gegebenenfalls auch mehr) Studieneinheiten pro Semester hat eine entsprechende Veränderung der Semestergebühr zur Folge. Diese Regelung entspricht (abgesehen von der Preisfestsetzung durch die Hochschule) dem australischen Vorbild. An den belegten Studieneinheiten läßt sich auch die staatliche Subvention festmachen. Auch das jüngst vom rheinland-pfälzischen Wissenschaftsminister Zöllner vorgeschlagene Studienkontenmodell beruht auf einer individuellen „Abrechnung" der in Anspruch genommenen Leistungen der Hochschule, gemessen an den Semesterwochenstunden. Allerdings ist in diesem Modell die Gebührenfreiheit von 200 Semesterwochenstunden pro Studierenden vorgesehen, womit das Erststudium für die Studierenden in aller Regel kostenlos wäre. Vgl. KRÜGER 2000, S. 10.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

das jegliche Sonderregelungen für Teilzeitstudierende überflüssig machte und gleichzeitig auf den wachsenden Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung[2] ausgedehnt werden könnte.

Die von den Hochschulen veröffentlichten Gebühren berücksichtigen bereits die jeweils gewährten staatlichen Zuschüsse, um Abschreckungseffekte durch hohe „Brutto"gebühren (‚sticker price'-Effekte) zu vermeiden. Die Obergrenze der privaten Beteiligung an den institutionellen Kosten dürfte (eine mindestens 50 %ige staatliche Subventionierung vorausgesetzt), bei etwa DM 200.000 für ein Medizinstudium (oder etwa DM 15.000 pro Semester[3]) liegen. Rechts- und Wirtschaftswissenschaften würden zur Kostendeckung (ebenfalls bei 50 %iger staatlicher Beteiligung) weniger als DM 25.000 erfordern.[4] Allerdings könnte die vermutlich höhere Zahlungsbereitschaft für diese Fächer auch zur Erzielung zusätzlicher Einnahmen der Hochschulen genutzt werden, um auf diese Weise Mittel zur Stipendienvergabe oder zur Förderung weniger ertragsträchtiger Studiengänge zu erwirtschaften.

Die Hochschulen können Studierenden ihrer Wahl Stipendien, also Gebührenreduzierungen anbieten, sofern sie über entsprechende Mittel verfügen.[5]

Die *direkte staatliche Finanzierungsbeteiligung* an den Studienkosten wird von den Bundesländern geleistet.[6] Alle Hochschulen erhalten pro Studierenden und belegter Studieneinheit einen nach Studienfachgruppen differenzierten Zuschuß. Dieser Zuschuß soll die externen Effekte des Studiums ausgleichen und für alle Fächer

---

2 Die wissenschaftliche Weiterbildung wird als eine wesentliche Zukunftsaufgabe der Hochschulen gesehen; vgl. TEICHLER 1992; MEYER 2000.

3 Vgl. EDERER/SCHULLER 1999, S. 102.

4 Vgl. IWD 2000c, S. 1.

5 Diese Regelung orientiert sich am Beispiel USA.

6 Zu überlegen wäre, ob ein Finanzausgleich anhand der Herkunftsländer der Studierenden notwendig ist; vgl. BLANKART 1998, S. 28. WEISBROD plädiert wegen der überregionalen externen Effekte von Bildung für eine Zuweisung der Ausgabenverantwortlichkeit an höhere staatliche Ebenen; vgl. WEISBROD 1964, S. 115.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

den gleichen Prozentsatz der von den Hochschulen in Rechnung gestellten Gebühren abdecken.[7] Die staatliche Finanzierungsbeteiligung sollte mindestens 50 % betragen und würde sich damit an den internationalen Vorbildern von Kostenbeteiligungen zwischen Zweidrittel (Australien) und Dreiviertel (Neuseeland, Niederlande) orientieren. Die besten Absolventen sollten nachträglich einen zusätzlichen Zuschuß erhalten, der als Reduzierung des aufgenommenen Darlehens verbucht oder im Falle der Eigenfinanzierung der Gebühren direkt ausgezahlt wird. Die staatlichen Hochschulen erhalten zusätzlich einen Sockelbetrag für jedes Fach.[8]

Für das jeweils erste Studiensemester aller Studierenden werden die Gebühren vollständig staatlich finanziert.

Den Hochschulen stehen darüber hinaus Zuschüsse für allgemein zugängliche Bibliotheken zu. Genauso kann das Angebot eines Studium Generale für Gasthörer (und reguläre Studierende) gefördert werden, das als meritorischer Bildungskonsum betrachtet werden kann.

Die Studienstiftung des Deutschen Volkes wird finanziell so ausgestattet, daß aus ihren Mitteln mindestens fünf Prozent der Studierenden ein gebührenfreies Studium sowie im Bedarfsfall der Lebensunterhalt während des Studiums finanziert werden kann. Jeweils die besten zehn Prozent eines Abiturjahrgangs sowie zusätzlich die besten zehn Prozent der Studierenden in den ersten beiden Hochschulsemestern erhalten Gelegenheit, am Auswahlverfahren der Stiftung teilzunehmen.

Die *Studierenden begleichen ihre Gebührenrechnungen* jeweils für ein Semester im voraus, indem sie entweder die entsprechende Summe an ihre Hochschule überweisen, oder aber bei der Hoch-

---

[7] Zweckmäßig ist eine Zusammenfassung von (in ihren Kosten) vergleichbaren Fächern zu Fächergruppen. Für jedes Semester wird der durchschnittliche Preis einer Studieneinheit für jede Fächergruppe (über alle Hochschulen) berechnet. Der staatliche Zuschuß pro Studieneinheit im folgenden Semester wird als gleichbleibender Prozentsatz dieses Durchschnittspreises festgelegt.

[8] Dieser Sockelbetrag dient vor allem der Erhaltung kleiner Fächer und ist als Grundfinanzierung für Forschung und Lehre gedacht.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

schule ihre Steuernummer[9] angeben, unter der für sie bei der staatlichen Bildungsbank[10] ein individuelles Studiendarlehenskonto[11] angelegt und geführt wird, von dem der Betrag der Gebührenrechnung an die Hochschule ausgezahlt wird. Die Studierenden können die Gebührenrechnung auch anteilig über Vorauszahlung und Darlehen finanzieren. Aufwendungen für Studiengebühren sind bei den Studierenden, ihren Eltern oder Dritten, die die Zahlung übernehmen, steuerlich zu berücksichtigen.

Eine getrennte Beantragung des Darlehens ist nicht notwendig.[12] Die Gewährung des Darlehens ist daran geknüpft, daß von der Hochschule für mindestens die Hälfte der im Vorsemester belegten Veranstaltungen eine erfolgreiche Teilnahme bestätigt wird (sofern ein Leistungsnachweis vorgesehen war).

Die Bildungsbank refinanziert sich am Kapitalmarkt und verzinst die Studiendarlehen mit demselben Zinssatz (eventuell mit einem gleitenden Durchschnitt aus dem Kapitalmarktzins mehrerer Jahre) zuzüglich eines Verwaltungskostenaufschlags.

Die Tilgung des Studiendarlehens beginnt drei Jahre nach dem von der Hochschule an die Bildungsbank gemeldeten Studienabschluß (oder -abbruch) und erfolgt über die Steuerverwaltung. Um nicht bei der jährlichen Einkommensteuererklärung eine erhebliche nachträgliche Zahlungsbelastung entstehen zu lassen, sollte die Existenz eines Studiendarlehens auf der Lohnsteuerkarte vermerkt werden. Vorauszahlungen auf die einkommensabhängigen Til-

---

9 Ausländische Studierende können kein Darlehen erhalten, sondern müssen die Gebühren semesterweise im voraus selbst entrichten, sofern ihr Studium nicht aus entwicklungspolitischen Gründen aus Mitteln des Ministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit finanziert wird.

10 Die Bildungsbank wird unter Einbeziehung der bisherigen BAföG-Verwaltung eingerichtet.

11 Die vorgeschlagene Darlehensabwicklung folgt in wesentlichen Teilen dem neuseeländischen Vorbild.

12 Der Darlehensvertrag kommt zustande, indem der/die Studierende gegenüber der Hochschule per Unterschrift bestätigt, die Gebühren über das Darlehen der Bildungsbank finanzieren zu wollen.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

gungsraten werden dann vom Arbeitgeber[13] des Darlehensnehmers mit den Lohnsteuerzahlungen an das Finanzamt abgeführt. Die auf das gesamte Jahreseinkommen bezogene Tilgungsrate wird im Rahmen der (verpflichtenden) Einkommensteuererklärung mit den Vorauszahlungen verrechnet.

Als Bemessungsgrundlage der Tilgungsraten dient das zu versteuernde Jahreseinkommen abzüglich eines Freibetrages von 24.000 DM[14], der entweder regelmäßig an die allgemeine Einkommensentwicklung angepaßt oder mit der Inflationsrate indexiert wird. Von dieser Bemessungsgrundlage werden 10 % als Tilgung an die Bildungsbank abgeführt. Auf den Teil der Bemessungsgrundlage, der 36.000 DM übersteigt, wird ein Satz von 20 % angewendet.[15] Die Tilgungsraten mindern in vollem Umfang das zu versteuernde Einkommen.

Die Rückzahlungsrate wird mindestens zur Hälfte zur Tilgung der bestehenden Darlehensschuld verwendet. Übersteigt die Verzinsung für das laufende Jahr die Hälfte der Rückzahlungsrate, dann wird der Zinsbetrag entsprechend reduziert. In Jahren (nach dem Studienende), in denen keine Rückzahlung geleistet werden kann, wird die Schuld nicht verzinst, sondern nur mit der Inflationsrate indexiert.

Die Tilgungsverpflichtung bezieht sich grundsätzlich nur auf das eigene Einkommen des Darlehensnehmers. Bei verheirateten Darlehensnehmern wird das Einkommen des Partners in dem Umfang als eigenes Einkommen des Darlehensnehmers angesehen, wie es ihm/ihr im Rahmen des Ehegattensplittings zugerechnet wird. Für einen Zeitraum von drei Jahren nach der Geburt eines Kindes wird

---

13 Den Arbeitgebern werden dazu den Einkommensteuertabellen vergleichbare Tilgungstabellen zur Verfügung gestellt.

14 Ein Problem stellen teilzeitbeschäftigte Darlehensnehmer dar, bei denen der Freibetrag entsprechend des Beschäftigungsumfangs angepaßt werden müßte.

15 Beispiel: Aus einem zu versteuernden Einkommen von 80.000 DM wäre eine jährliche Tilgungsrate von 7.600 DM zu zahlen: Die ersten 24.000 DM bleiben frei, aus den folgenden 36.000 DM sind 10 %, also 3.600 DM zu zahlen, aus den verbleibenden 20.000 DM sind 20 %, also 4.000 DM zu zahlen.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

diese Tilgungsverpflichtung aus dem Einkommen des Partners ausgesetzt.

Die Darlehensnehmer können zusätzlich freiwillige Tilgungsraten leisten. Auf diese wird ein Nachlaß von 10 % gewährt.

Eine eventuell bestehende Restschuld wird 30 Jahre nach Beginn der Rückzahlung gestrichen.

Sämtliche Ausfälle – also Verzicht auf Zinsen wegen mangelnder Leistungsfähigkeit oder Kindererziehung, Nachlässe auf freiwillige Rückzahlungen sowie endgültige Darlehensausfälle – sind aus dem Bundeshaushalt auszugleichen. Der Bund garantiert außerdem gegenüber dem Kapitalmarkt die Zahlungsfähigkeit der Bildungsbank.

Alle Vollzeitstudierenden – die dafür notwendige zu belegende Semesterwochenstundenzahl ist fachspezifisch zu definieren – können zusätzlich ein Darlehen zur *Finanzierung des Lebensunterhalts* bis zur Höhe des Sozialhilfesatzes zuzüglich einer Pauschale für Studiennebenkosten beantragen.[16] Die Auszahlung des Darlehens ist nur an die Bescheinigung des Studienfortschritts durch die Hochschule gebunden. Das Darlehen wird auf dasselbe Studiendarlehenskonto gebucht, aus dem auch die Studiengebühren finanziert werden. Dies impliziert, daß auch die Lebenshaltungskosten als indirekte Kosten des Studiums steuermindernd geltend gemacht werden können, wenn das Darlehen getilgt wird.

Falls der Lebensunterhalt von Vollzeitstudierenden durch ihre Eltern oder Dritte finanziert wird, können diese die dafür notwendigen Aufwendungen bis zur Höhe des Sozialhilfesatzes in Form eines Realsplittings[17] steuerlich geltend machen. Die empfangenen Leistungen erhöhen dann bei den begünstigten Studierenden das zu versteuernde Einkommen und sind gegebenenfalls mit eigenem Einkommen zusammen zu versteuern.

---

16 Das dafür notwendige Formular sollte den Studierenden unmittelbar mit der Einschreibung ausgehändigt werden.

17 Im Gegenzug werden andere Steuervergünstigungen und Transfers, die Eltern studierender Kinder bisher zugute kommen, gestrichen.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Als *ergänzende Maßnahme* wird Bildungssparen gefördert, indem jährlich bis zu 2000 DM pro Kind steuerbefreit auf ein Bildungssparkonto eingezahlt werden können. Diese Steuerbefreiung können die Eltern des Kindes, aber auch Dritte in Anspruch nehmen. Eltern, die aufgrund zu geringen Einkommens von dieser Steuerbefreiung nicht profitieren können, werden Sparzulagen in Höhe des Eingangssteuersatzes der Einkommensteuer (bezogen auf die geleisteten Sparbeträge) gewährt und auf das Bildungssparkonto ausgezahlt. Bei sehr niedrigen Familieneinkommen kämen auch zweckgebundene Transfers ohne eigene Sparleistung in Frage. Sofern Gebühren und/oder Lebensunterhalt während des Studiums aus Bildungssparguthaben finanziert werden, können sie nicht nochmals steuerlich geltend gemacht werden.

Spenden und Stiftungen aus laufendem Einkommen an die Hochschulen sind ohne Begrenzung steuerlich absetzbar.

Das Studiendarlehen kann nicht nur von Studierenden an Hochschulen, sondern ebenso im Rahmen der beruflichen Bildung – also für Meisterkurse, Fachschulen etc. – in Anspruch genommen werden.

III. Hochschulreform

1. Notwendige ordnungspolitische Begleitmaßnahmen zur Reform der Studienfinanzierung

Das Studienfinanzierungsmodell begleitende Reformmaßnahmen sind in drei Bereichen notwendig:

- Zulassung der Studierenden,
- Evaluation/Akkreditierung der Studienangebote und Institutionen,
- Autonomie der Hochschulen.

Die Unvereinbarkeit von zentralen Zuteilungsverfahren und allgemeinen Zulassungsbeschränkungen – wie dem in Deutschland

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

seit 1963 für einige Fächer geltenden Numerus Clausus[18] – mit einem wettbewerblichen Hochschulsystem ergibt sich aus ordnungspolitischer Sicht unmittelbar aus der Vertragsfreiheit als konstitutivem Element einer Wettbewerbsordnung. Ein funktionierender Bildungsmarkt setzt *Vertragsfreiheit zwischen Anbietern und Nachfragern* voraus[19]. Wettbewerb der Hochschulen um die Studierenden kann überhaupt nur stattfinden, wenn die Studierenden den Bildungsanbieter selbst auswählen können und den Hochschulen grundsätzlich die Freiheit gegeben wird, selbst zu entscheiden, mit welchen Studierenden „Bildungsverträge" abgeschlossen werden sollen.[20] Dem steht nicht entgegen, daß der Staat im Rahmen seiner Qualitätssicherungsfunktion als allgemeine Voraussetzung für den Zugang zum Hochschulsystem etwa das Abitur vorschreibt[21]. Den Hochschulen muß es aber überlassen bleiben, Voraussetzungen für den Zugang zu einem Studiengang selbst zu definieren[22]; das Abitur würde zur notwendigen statt hinreichenden Bedingung für die Zulassung zur Hochschule[23]. Dies wäre bereits jetzt durch geltendes Recht weitgehend gedeckt, denn der einschlägige § 27 II HRG bezeichnet das Abitur nur als „grundsätzliche" Zugangsvoraussetzung zum Studium[24], und in

---

18 Vgl. HENKE 1998, S. 8.

19 Vgl. KONEGEN-GRENIER 1997, S. 13; PHILIPP 2000, S. 69.

20 Vgl. BERTELSMANN STIFTUNG 1990, S. 142; O.V. 2000a, S. 5.

21 Vgl. BLOCK 1984, S. 137.

22 Vgl. KRONBERGER KREIS 1993, S. 39. Der Vorschlag, statt dessen die Hochschulreife auszudifferenzieren in je eine allgemeine Hochschul- und Fachhochschulreife und daneben verschiedene Formen der fachgebundenen Hochschul- und Fachhochschulreife (vgl. ERHARDT 1995c, S. 144), weist dagegen in die falsche Richtung.

23 Vgl. LÜST 1996, S. 3; ERHARDT 1996, S. 316.

24 Vgl. DALLINGER 1998, S. 128; HAILBRONNER 1994, S. 1.
Der Wortlaut des § 27 I und II HRG:
(1) Jeder Deutsche im Sinne des Artikels 116 des Grundgesetzes ist zu dem von ihm gewählten Studium berechtigt, wenn er die für das Studium erforderliche Qualifikation nachweist. Staatsangehörige eines anderen Mitgliedstaates der Europäischen Union sind Deutschen gleichgestellt, wenn die für das Studium erforderlichen Sprachkenntnisse nachgewiesen werden. Zugangshindernisse, die in der Person des Studienbewerbers liegen, ohne sich auf die Qualifikation zu beziehen, regelt das Landesrecht.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

künstlerischen sowie Sport-Studiengängen sind zusätzliche Eignungsprüfungen schon jetzt allgemein üblich. Auch für neue Studiengänge ist eine gesonderte Eignungsfeststellung möglich und wird bereits mit einigem Erfolg erprobt.[25]

Die zusätzlichen Zulassungsvoraussetzungen könnten sich, um den Selektionsaufwand und damit Kosten zu reduzieren, durchaus an der Abiturnote orientieren. Denkbar sind aber auch besondere Gewichtungen einzelner Teilnoten des Abiturs je nach angestrebtem Studienfach[26], spezielle Eignungsprüfungen[27] oder Auswahlgespräche.[28] Auf diese Weise kann die Hochschule versuchen, die Eignung der Studienbewerber für das gewünschte Fach festzustellen[29]. Wenn eine zutreffende Prognose für den Studienerfolg ge-

---

(2) Der Nachweis nach Absatz 1 Satz 1 wird für den Zugang zu einem Studium, das zu dem ersten berufsqualifizierenden Abschluß führt, grundsätzlich durch den erfolgreichen Abschluß einer auf das Studium vorbereitenden Schulbildung erbracht. In der beruflichen Bildung Qualifizierte können den Nachweis nach näherer Bestimmung des Landesrechts auch auf andere Weise erbringen.
(3) (...)

DALLINGER schlägt eine Ergänzung des § 27 HRG etwa in der folgenden Form vor:

(2) Der Nachweis nach Absatz 1 Satz 1 wird (...) grundsätzlich durch den erfolgreichen Abschluß einer auf das Studium vorbereitenden Schule sowie durch eine Entscheidung der Hochschule nach Absatz 3 erbracht. (...)
(3) Die aufnehmende Hochschule wird ermächtigt zu entscheiden, ob und welche weiteren Leistungs- und Eignungsfeststellungen für den gewählten Studiengang erforderlich sind. Vgl. DALLINGER 1998, S. 143.

25 Vgl. BRINCK 2001, S. 38.

26 Vgl. GIESEKE 1997, S. 465 und 467; DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND 1993, S. 291. Das Hochschulgesetz Sachsens sieht eine Ermächtigung für das Wissenschaftsministerium vor, für einzelne Studiengänge festzulegen, in welchen Fächern durch das Abiturzeugnis Kenntnisse nachzuweisen sind; vgl. HAILBRONNER 1996b, S. 53.

27 Gegen solche Eignungsprüfungen wird kritisch eingewendet, daß finanzstärkere Studienbewerber sich durch spezielle Schulungen einen entscheidenden Vorsprung bei den Chancen für den gewünschten Studienplatz verschaffen könnten; vgl. KLOCKNER 1995, S. 153. Allerdings ist dies m.E. nur bei stark standardisierten Tests zu erwarten.

28 Vgl. RÜTTGERS o.J., S. 15; KONOW 1996, S. 47.

29 Vgl. SCHILY 1993, S. 58. Zur Prognosekraft verschiedener Auswahlkriterien für den Studienerfolg vgl. RINDERMANN/OUBAID 1999.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

lingt[30], nutzt das sowohl der Hochschule als auch den Studierenden[31]: Die Hochschule kann Kosten sparen, wenn besonders geeignete Studierende das vorgegebene Bildungsziel mit geringerem pädagogischen Aufwand erreichen[32]; die Studierenden werden vor Fehlinvestitionen in Bildungsgänge bewahrt, für die sie nicht oder weniger geeignet sind[33]. Ein Eignungstest kann abgesehen von der Selektionsfunktion auch der Einstufung in nach Vorkenntnissen differenzierte Lehrveranstaltungen dienen.[34] Wichtig ist dabei vor allem die Transparenz und Objektivität der Auswahlverfahren und -kriterien.[35] Eine Alternative zu aufwendigen Eingangsprüfungen könnten stärker selektive Zwischenprüfungen zu einem frühen Zeitpunkt im Studienablauf sein[36], womit allerdings bei nicht erfolgreichen Studierenden schon eine erhebliche Ressourcenverschwendung verbunden sein kann[37]. Auch diese Entscheidung sollte aber den Hochschulen überlassen werden.

Die grundlegende Problematik eines Auswahlrechts der Hochschulen resultiert in Deutschland aus Art. 12 GG, der die Berufs- und Ausbildungsfreiheit als Grundrecht festschreibt. In Verbindung mit Art. 3 I GG (Gleichheitsgrundsatz) sowie dem Sozialstaatsgebot wird daraus ein Teilhaberecht im Sinne eines individuellen Rechts auf einen Studienplatz abgeleitet für jeden Deutschen[38], der die subjektiven[39] Zugangsvoraussetzungen zum Studi-

---

30 Der Vorhersagewert von Auswahlgesprächen oder einer speziellen Gewichtung einzelner Schulnoten wird allerdings auch angezweifelt; vgl. GRÖZINGER 1998, S. 220f.

31 Vgl. MÜLLER-BÖLING 1996a, S. 38; ETZOLD 1996b.

32 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 155; LITH 1983c, S. 34; MÜLLER-BÖLING 2000, S. 131.

33 Vgl. JACOB 1995, S. 151; LITH 1983c, S. 35.

34 Vgl. WEILER 1995a, S. 150.

35 Vgl. FEDROWITZ 1996, S. 112; STIHL 1997, S. 212.

36 Vgl. KONOW 1995, S. 76; MORKEL 1983b, S. 248.

37 Vgl. LÜST 1996, S. 3; GREGORY 1997b, S. 9.

38 In der Zwischenzeit erfolgte eine Gleichstellung von EU-Ausländern; vgl. § 27 I HRG.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

um erfüllt.[40] Das Bundesverfassungsgericht hat deshalb in seinem Numerus-Clausus-Urteil von 1972[41] allgemeine Zugangsbeschränkungen für die Hochschulen nur unter der Bedingung einer allgemeinen Überlastung der Kapazitäten für zulässig erklärt.[42] Doch wird in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts nirgends festgestellt, daß sich die Hochschulen an der Zuerkennung der Studienberechtigung nicht beteiligen dürfen.[43] Tatsächlich war die Zulassung der Studierenden bis in die 1960er Jahre der Hochschulautonomie überlassen und wurde als Teil der Satzungsgewalt der Hochschulen angesehen.[44]

Die vom Bundesverfassungsgericht festgestellte staatliche Bereitstellungspflicht für Studienplätze[45], die ohnehin „unter dem Vorbehalt des Möglichen im Sinne dessen, was der Einzelne vernünftigerweise von der Gesellschaft beanspruchen kann"[46] steht, gründet jedoch in der Monopolstellung des Staates für diese Form der Ausbildung[47]. Wenn durch einen Hochschulbildungsmarkt ein ausreichendes und wettbewerblich organisiertes Angebot für alle qualifizierten Nachfrager sichergestellt ist, entfällt auch der Kontrahierungszwang staatlicher Hochschulen. Der Staat hätte dann aus Art. 12 GG nur noch die Verpflichtung, für das Funktionieren des Bildungsmarktes zu sorgen, so wie auch im Bereich der beruf-

---

39 HAUG nennt dieses Teilhaberecht deshalb explizit „begabungsabhängig"; vgl. HAUG 2000, S. 7.

40 Vgl. BVERFGE 33, S. 332.

41 Vgl. BVERFGE 33, Nr. 22.

42 Vgl. ZIMMERMANN 1990, S. 242; RICHTER 1978, S. 211.

43 Vgl. DALLINGER 1998, S. 147.

44 Vgl. HAILBRONNER 1996a, S. 1.

45 Vgl. BVERFGE 33, S. 321.

46 BVERFGE 33, S. 333. D.h. es muß angesichts begrenzter staatlicher Mittel eine Abwägung erfolgen zwischen dem Ausmaß der Verwirklichung des Grundrechtsanspruchs des Einzelnen in Form eines Teilhaberechts und anderen Gemeinschaftsbelangen.

47 Vgl. BVERFGE 33, S. 316; HAILBRONNER 1996a, S. 15; BAHLS 1997, S. 631; HAUG 2000, S. 7.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

lichen Bildung die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen grundsätzlich privaten Unternehmen überlassen bleibt[48].

Im Numerus-Clausus-Urteil wurde lediglich festgestellt, daß die Zugangsregelung keine Angelegenheit der Universitäten allein sein könne, sondern daß der Staat Regeln der Gleichbehandlung aufstellen müsse, um den Mangel an Studienplätzen durch ein gerechtes, objektives Verfahren[49] zu verwalten.[50] In einem neueren Modell für den Hochschulzugang wird vorgeschlagen, daß den Hochschulen zwar grundsätzlich das Recht zur Auswahl der Studierenden gegeben werden sollte, daß aber eine staatliche, zentrale Zuteilung derjenigen Studienbewerber erfolgen sollte, die bereits von drei Hochschulen abgelehnt wurden[51]. Damit wird jedoch die so bedeutende Vertragsfreiheit[52] bereits erheblich eingeschränkt.

---

48 Vgl. SALZWEDEL 1978, S. 238. Auch im Bereich der beruflichen Bildung im dualen System kann allerdings nicht von einem funktionierenden Markt ausgegangen werden, da die Bildungsnachfrager nicht mehr wie früher üblich ein Lehrgeld entrichten, sondern im Gegenteil eine Ausbildungsvergütung erhalten, die tariflich festgelegt ist und in vielen Fällen den Beitrag der Auszubildenden zur betrieblichen Wertschöpfung übersteigen dürfte.

49 Da dieses „gerechte, objektive Verfahren" sich in der Praxis hauptsächlich auf den Abiturnotendurchschnitt bezieht (wogegen sich das Bunderfassungsgericht ausdrücklich ausgesprochen hat; vgl. BVERFGE 33, S. 349; siehe auch BAHRO/BERLIN/HÜBENTHAL 1994, S. 9), schließen sich unmittelbar die Fragen an, ob Abiturnoten tatsächlich die Eignung eines Studienbewerbers widerspiegeln und ob die Abiturnoten mehrerer Bewerber eigentlich einen angemessenen Vergleichsmaßstab darstellen. Insbesondere die reformierte gymnasiale Oberstufe bietet Wahlmöglichkeiten, die zu dem perversen Fall führen können, daß Schüler im Hinblick auf die (notwendige, weil allein relevante) möglichst gute Abiturnote ausgerechnet diejenigen Schulfächer abwählen oder abstufen, die ihnen für das ins Auge gefaßte Studienfach am meisten nützen könnten; vgl. LAMMERT 1994b, S. 224; SCHILY 1993, S. 23f; MEYER 1996b, S. 21; MEYER-DOHM 1996, S. 78. Auf diese Weise wird auch ein erhebliches Risiko des Scheiterns im Studium auf die Schüler verlagert, die noch nicht überblicken können (oder wollen), welche Schulfächer sich für ein späteres Studium als nützlich erweisen könnten; vgl. MITTER 1996, S. 349.

50 Vgl. SCHILY 1993, S. 23. Die Folge dieses Urteils war die Einführung der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) im Jahr 1973; vgl. HENKE 1998, S. 9.

51 Vgl. MEYER/MÜLLER-BÖLING 1996, S. 11; GLOTZ 1996, S. 109; DAXNER 1996a, S. 148f. Eine solche Regelung wäre notwendig, wenn weiterhin am Abitur als grundsätzlich einziger Voraussetzung für ein Studium festgehalten werden soll; vgl. HAILBRONNER 1996a, S. 46.

52 Vgl. KONEGEN-GRENIER/WERNER 1996, S. 44; BEHRENS 1995a, S. 24.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Auch der Vorschlag, den Abiturbesten ein Recht zur Auswahl der Hochschule einzuräumen[53], kuriert nur an den Symptomen. Eine Beschränkung des Rechts der Berufsfreiheit durch das Auswahlrecht der Hochschulen ist m.E. nicht gegeben: Einerseits ist zu erwarten, daß sich gerade durch die Flexibilität des Bildungsmarktes Bildungsmöglichkeiten für alle interessierten Nachfrager ergeben[54], es also keinen zu verwaltenden Mangel mehr gibt. Andererseits wird auch im Bereich der beruflichen Bildung nicht jedem Nachfrager von staatlicher Seite der gewünschte Ausbildungsplatz garantiert, sondern es bleibt den ausbildenden Unternehmen überlassen, geeignete Bewerber auszuwählen und einzustellen[55]. Es stellt sich viel eher die Frage, ob nicht die zentrale Verteilung und Zuweisung von Studienplätzen gegen das Recht der freien Wahl der Ausbildungsstätte verstößt, ein wettbewerbliches Zulassungssystem also dem Grundrecht auf Ausbildungsfreiheit und der Chance zur individuellen Persönlichkeitsentfaltung besser dienen kann.[56]

Daneben ist zu berücksichtigen, daß dem Recht der Ausbildungsfreiheit die Norm des Art. 5 III GG gegenüberzustellen ist: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei." Diese akademische Freiheit umfaßt auch die Entscheidung der Hochschulen darüber, welche speziellen (fachbezogenen) Voraussetzungen bei einem Bewerber für die Aufnahme als Mitglied der Hochschule gegeben sein sollten[57]. Damit die Hochschulen ihren Aufgaben im Bereich der Lehre nachkommen können, müssen grundlegende Fähigkeiten bei den Studierenden vorhanden sein, die nicht ohne weiteres aufgrund des bestandenen Abiturs voraus-

---

53 Vgl. KONOW 1995, S. 77.

54 Vgl. LITH 1991b, S. 138.

55 Vgl. ERHARDT 1995b, S. 146; LÜST 1996, S. 3. FRANZ zeichnet zum Vergleich recht anschaulich das ganz offensichtlich abwegige Bild einer ZVS für berufliche Ausbildungsplätze; vgl. FRANZ 1993, S. 85f.

56 Vgl. MÜLLER-BÖLING 2000, S. 133.

57 Vgl. BAHLS 1997, S. 634f; SALZWEDEL 1978, S. 245; BEHRENS 1996, S. 9. Vgl. auch den Bericht von ETZOLD 1996a über das Auswahlverfahren der privaten Universität Witten-Herdecke.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

gesetzt werden können[58]. Die Sicherung der Wissenschaftlichkeit der Hochschulausbildung – die ja gerade den Studierenden zugute kommen soll – erfordert damit geradezu die Einführung zusätzlicher Auswahlkriterien.[59]

Alle Hochschulen sollten also das Recht haben, eigene Auswahlkriterien über die Hochschulreife hinaus zu definieren, wenn sie dies für sinnvoll halten. Die verfassungsrechtlich zu fordernde Objektivität des Auswahlverfahrens[60], die der Verwirklichung von Chancengerechtigkeit dient[61], sowie die Sicherstellung des sachlichen Zusammenhangs zwischen Auswahlkriterien und Studienziel[62] sollten Gegenstand der Evaluation der Hochschulen sein.

Die *Akkreditierung* sowohl der Hochschulen als auch der einzelnen Studiengänge durch regelmäßige Evaluation bildet die Voraussetzung sowohl der staatlichen Mitfinanzierung von Studienangeboten und der Förderung der jeweils immatrikulierten Studierenden als auch der Verleihung staatlich anerkannter und geschützter akademischer Titel.[63]

Als Basis einer Evaluation sind grundsätzlich Befragungen der Studierenden, Selbstanalysen und -bewertungen der Fachbereiche oder Hochschulen sowie die sogenannten ‚peer reviews'[64], also

---

58 Vgl. HAILBRONNER 1996a, S. 24.

59 Vgl. HAILBRONNER 1996a, S. 26.

60 Vgl. OPPERMANN 1978, S. 268; HAILBRONNER 1996a, S. 29.

61 Vgl. HAILBRONNER 1996a; S. 38. HAILBRONNER sieht sogar das Postulat der Chancengerechtigkeit durch ein spezifisches Auswahlverfahren besser verwirklicht als durch ein Festhalten am Abitur als alleiniger Zugangsbedingung zum Studium; vgl. HAILBRONNER 1996a, S. 44.

62 Vgl. DALLINGER 1998, S. 147; sowie BVERFGE 33, S. 338.

63 Ein von der Kultusministerkonferenz eingesetzter Akkreditierungsrat existiert bereits für die inzwischen von vielen Hochschulen angebotenen Master- und Bachelor-Studiengänge. Die Zulassung und damit staatliche Finanzierung dieser Studiengänge ist jedoch nicht an die Akkreditierung geknüpft; die Akkreditierung ist deshalb auch nicht verpflichtend. Von 524 derartigen Studiengängen sind im Wintersemester 2000/2001 nur vier akkreditiert. Vgl. OBERHUBER 2000, S. 83.

64 Eine Evaluation durch Peers kann auch als vereinbar mit dem HUMBOLDTschen Prinzip der Hochschulautonomie angesehen werden; vgl. ALTMIKS 1999, S. 77.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Besuche und Bewertungen durch eine Kommission von Experten[65] aus demselben Fach denkbar.[66] Für die Einrichtung eines Evaluierungs- und Akkreditierungssystems in Deutschland kann auf die niederländischen Erfahrungen[67] mit einem inzwischen etablierten[68] mehrstufigen System[69] zurückgegriffen werden: Nach einer vorbereitenden Selbstevaluation findet eine peer review statt, bei der auch das Urteil der Studierenden in den Bewertungsprozeß einfließt. Modellversuche mit am niederländischen Qualitätssicherungssystem orientierten Evaluierungsverfahren haben – beispielsweise unter der Regie der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und mit Beratung durch das Hochschul-Informations-System (HIS) sowie das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) – auch in den deutschen Hochschulen schon in größerem Umfang stattgefunden, so daß bereits erste eigene Erfahrungen vorliegen.[70]

Auf diese sowie die niederländischen Erfahrungen kann hier im einzelnen nicht eingegangen werden; allerdings sollen noch einige Aspekte des niederländischen Vorbildes hervorgehoben werden, die auch bei einer Implementierung in Deutschland Beachtung finden sollten. Die Evaluierung sollte von einer zentralen Agentur für alle Hochschulen übernommen werden, um die Vergleichbar-

---

65 Dazu sollten sowohl Praxisvertreter als auch allgemein anerkannte Wissenschaftler gehören; vgl. RICHTER 1994b, S. 228.

66 Vgl. KONEGEN-GRENIER 1997, S. 41.

67 Eine der wenigen kritischen Stimmen zum niederländischen System stellt ESSER 1997, S. 49 dar.

68 Das System besteht seit 1982; vgl. BRINKMAN 1995, S. 347.

69 Vgl. dazu LIKET 1995. Zu den britischen Erfahrungen mit Evaluierungen vgl. RADFORD et al. 1997, Part II.

70 Vgl. hierzu die Veröffentlichungen der HRK zum Projekt Qualitätssicherung, beispielsweise HRK 1998, HRK 1999, sowie die zahlreichen Veröffentlichungen von HIS und CHE, beispielsweise REISSERT 1994; MÜLLER-BÖLING 1995c. Vgl. außerdem OECD 1994. Daneben gibt es Erfahrungen mit Qualitätssicherungssystemen in der Weiterbildung; vgl. BLOCK 1997. Für den Forschungsbereich kann auf Erfahrungen des Wissenschaftsrates mit der Evaluierung der sogenannten ‚Blaue Liste-Institute' zurückgegriffen werden.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

keit der Bewertungen sicherzustellen[71]. Die Errichtung einer solchen Agentur sowie die Definition von Evaluierungskriterien sollte im Sinne des Subsidiaritätsprinzips den Hochschulen in ihrer Gesamtheit übertragen werden[72], da die Gewährleistung substantieller Mindeststandards[73] im gesamten Hochschulsystem im ureigensten Interesse der Hochschulen liegt[74]. Hochschulen mit qualitativ besonders hochwertigen Studienangeboten müßten sonst befürchten, daß die von ihnen verliehenen Abschlüsse durch gleichlautende Abschlüsse von „Billiganbietern" entwertet werden. Der Staat kann sich dann auf eine Meta-Evaluation in Form einer Überwachung der Arbeitsweise der Akkreditierungsagentur beschränken[75], ergänzt um die Anwendung des allgemeinen wettbewerbspolitischen Instrumentariums (z.B. Kartellverbot, Verbot unlauterer Werbung[76]) auf die Hochschulen.

Die Evaluierungsberichte der Agentur sollten der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.[77] Dadurch wird zum einen die für einen funktionsfähigen Wettbewerb der Hochschulen notwendige Markttransparenz gefördert[78], zum anderen der Rechenschaftspflicht der Hochschulen für die empfangenen staatlichen Mittel bereits zum Teil Genüge getan[79]. Die Veröffentlichung der Evalu-

---

71 Vgl. KONEGEN-GRENIER 1997, S. 44. Die MONOPOLKOMMISSION äußert sich dagegen kritisch zu einem solchen Verfahren und bewertet es ähnlich wie die derzeitige Notwendigkeit der staatlichen Genehmigung von Prüfungsordnungen eher als Wettbewerbsbeschränkung; vgl. MONOPOLKOMMISSION 2000, S. 36.

72 Vgl. REITER 1997, S. 2.

73 Eine modelltheoretische Argumentation zur Effizienz von zentral vorgegebenen Mindeststandards findet sich bei EFFINGER/POLBORN 1999.

74 Vgl. KRONBERGER KREIS 1993, S. 27.

75 Vgl. MERTENS 1995b, S. 335.

76 Vgl. BEHRENS 1995b, S. 144.

77 Vgl. BEHRENS 1995a, S. 25; KONEGEN-GRENIER 1997, S. 44; SCHAUMANN 1995, S. 51.

78 Vgl. MÜLLER-BÖLING 1997a, S. 310. Hier können auch die in Großbritannien seit 1996 (für weiterführende Schulen bereits seit 1992) regelmäßig erscheinenden performance tables über die Qualität von Schulen als Vorbild dienen, die sich als Leistungsanreiz für die Schulen bewährt haben; vgl. BOSSMANN 2000, S. 32.

79 Vgl. MÜLLER-BÖLING 2000, S. 96.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ierungsergebnisse stellt auch den primären Sanktionsmechanismus bei nicht zufriedenstellenden Leistungen einer Hochschule dar. Dagegen sollte die Verweigerung der staatlichen Finanzierungsbeteiligung nicht unmittelbar an die unbefriedigende Bewertung eines Studienprogramms gebunden werden[80], sondern der jeweiligen Hochschule zunächst die Gelegenheit zu Verbesserungsmaßnahmen gegeben werden[81]. Andernfalls würden für die zu evaluierenden Hochschulen zu starke Anreize gesetzt, eventuelle Qualitätsmängel nach Möglichkeit zu verschleiern, statt die Evaluierung auch als Beratungsangebot zu begreifen[82].

Eine *Vergrößerung der Handlungsspielräume* der staatlichen Hochschulen ist einerseits in inhaltlicher Hinsicht geboten.[83] Damit sich die Hochschulen in einem Bildungsmarkt profilieren können, muß sich der Staat aus der Prozeßsteuerung[84] – beispielsweise dem Erfordernis der ministeriellen Genehmigung von Studien- und Prüfungsordnungen – auf die Ordnungspolitik für den Hochschulbereich zurückziehen. Das schließt andererseits nicht aus, daß in sensiblen Bereichen eigene Staatsprüfungen für die Berufszulassung abgehalten werden[85], z.B. im Gesundheitswesen oder für das Richteramt.

Unmittelbar mit dem neuen Finanzierungsmodell verbunden ist die Notwendigkeit einer weitgehenden Finanzautonomie[86] der

---

80 So beispielsweise auch die Regelung in Dänemark; vgl. SONNE JAKOBSEN 1997, S. 48. MÜLLER-BÖLING plädiert dagegen für eine enge Verbindung von Leistungsbewertung und Finanzierung; vgl. MÜLLER-BÖLING 1994, S. 62.

81 Vgl. MERTENS 1995b, S. 336f.

82 Vgl. SCHREIER 1998, S. 13; KIESER 1997, S. 120f; LÜTHJE 1997, S. 126.

83 Diese Forderung wird bereits seit längerer Zeit erhoben; vgl. beispielsweise HAMM-BRÜCHER 1972, S. 123; BLOCK 1984, S. 105. Betont wird besonders die Notwendigkeit einer korporativen Autonomie der Hochschule in Ergänzung zu der weitgehend gewährleisteten individuellen Autonomie des Wissenschaftlers; vgl. MÜLLER-BÖLING 2000, S. 40ff.

84 Vgl. MÖNCH 1995, S. 73; MÜLLER-BÖLING 1996c, S. 118.

85 Vgl. SCHILY 1993, S. 146.

86 Vgl. GLOTZ 1996, S. 110f; KONEGEN-GRENIER 1989, S. 36. Vgl. zum Thema Finanzautonomie ausführlich ZIEGELE 1997 sowie die Beiträge in CHE/HIS 1997.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

staatlichen Hochschulen. Eine Flexibilisierung der Hochschulhaushalte ist in diversen Abstufungen denkbar, von der Übertragbarkeit von Haushaltsmitteln über die (gegenseitige) Deckungsfähigkeit von Haushaltstiteln oder die Bildung von Titelgruppen bis zu Anreizsystemen und Globalhaushalten.[87] Es ist jedoch insgesamt nicht zweckmäßig, die staatlichen Hochschulen länger den Vorschriften des öffentlichen Haushaltsrechts zu unterwerfen[88], wenn sie sich im Wettbewerb behaupten sollen[89]. Statt dessen sollten alle direkten staatlichen Zuschüsse (also die studierendenbezogenen Subventionen sowie die Sockelbeträge[90] und Zuschüsse für Bibliotheken und Studium Generale) den Hochschulen in einer Pauschalsumme ohne Zweckbindung[91] zur Verfügung gestellt werden; der Begriff ‚Globalhaushalt'[92] ist insofern mißverständlich, als die kameralistische Buchführung von einer kaufmännischen abgelöst werden soll[93]. Im Gegenzug sind die Hochschulen verpflichtet, Rechenschaftsberichte vorzulegen, aus denen die Verwendung der staatlichen Mittel hervorgeht.[94] Selbstverständlich sollte in einem wettbewerblichen System sein, daß den Hochschulen selbst erzielte Einnahmen, zu denen in erster Linie die Studiengebühren gehören, aber auch Einnahmen aus zu entwikkelnden wissenschaftlichen Dienstleistungen sowie Spenden, in vollem Umfang verbleiben und nicht etwa an den Träger abzulie-

---

87 Vgl. LANDFRIED 2000b; HÖDL/ZEGELIN 1999, S. 170ff; ERHARDT 1996, S. 310f; ZIEGELE 2000.

88 Vgl. KONEGEN-GRENIER 1997, S. 14; KARPEN 1996, S. 422.

89 Vgl. SPÄTH 1997, S. 55f.

90 Vgl. KRONBERGER KREIS 1993, S. 33.

91 Natürlich muß von der Hochschule die Erbringung der bezuschußten Leistungen nachgewiesen werden.

92 An dieser Stelle ist anzumerken, daß in amerikanischen Quellen unter ‚global accounts' etwas anderes verstanden wird, nämlich die Aufbereitung der Bilanz einer Hochschule, so daß mit einem Blick entnommen werden kann, aus welchen Quellen die Finanzmittel der Hochschule stammen, wie sie verwendet wurden und wie sich die Gesamtsituation der Hochschule entwickelt hat; vgl. WINSTON 1993, S. 281; WINSTON 1996.

93 Vgl. BRACKMANN 1997, S. 428.

94 Vgl. KONEGEN-GRENIER 1997, S. 18.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

fern sind[95]. Tatsächliche Finanzautonomie beinhaltet darüber hinaus die Personalhoheit der einzelnen Hochschulen für alle Beschäftigten.[96]

2. Weitere Reformbereiche

Abgesehen von Fragen der Zulassung, der Evaluierung und der Finanzautonomie werden noch eine Reihe weiterer Reformmöglichkeiten im Hochschulbereich diskutiert, die hier zumindest kurz angesprochen werden sollen:

- die Reform der Studienstruktur,
- die Reform der Organisationsstrukturen der Hochschule,
- die leistungsabhängige Finanzierung der Hochschulen über Kennziffern,
- die Rolle von Hochschul-Rankings.

Eine *Studienstrukturreform* wird vor allem im Hinblick auf die angestrebte Verkürzung der Studienzeiten diskutiert.[97] Im Mittelpunkt steht dabei i.d.R. die Übernahme des angelsächsischen Systems gestufter Abschlüsse mit den international bekannten Titeln Bachelor und Master.[98] Zur tatsächlichen Ausgestaltung eines solchen Stufensystems gibt es unterschiedliche Vorschläge: Teilweise soll der erste Abschluß zum Regelabschluß und die zweite Stufe nur besonders qualifizierten Studierenden zugänglich gemacht werden.[99] Andere Vorschläge sehen auf der Basis eines

---

95 Vgl. ROTHFUSS 1997, S. 37.

96 Vgl. MONOPOLKOMMISSION 2000, S. 2f; MOHN 1990, S. 9; MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST BADEN-WÜRTTEMBERG 1998, S. 21; DAXNER 1998, S. 16; SCHMID-SCHÖNBEIN 1998, S. 278; MÜLLER-BÖLING 2000, S. 67ff.

97 Zum Verlauf der Diskussion vgl. TURNER 2000, S. 111-141.

98 Vgl. SOLGA 1998, S. 21; RÜTTGERS o.J., S. 5 und 8; WILD 1985, S. 130. Siehe auch die Beiträge zum Schwerpunktthema ‚Bachelor' in FORSCHUNG & LEHRE 10/98.

99 Vgl. RÜTTGERS o.J., S. 13.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

gemeinsamen Grundstudiums eine Differenzierung des Hauptstudiums in eher berufs-, forschungs- oder lehrorientierte Studienrichtungen vor[100]. Vorgeschlagen werden auch ein eher allgemeinbildender erster Abschluß[101] nach dem Modell des amerikanischen ‚liberal arts college' oder aber ein nach dem wieder stärker allgemeinbildenden Abitur (nach zwölf Schuljahren) eingeschobenes Propädeutikum zur Vorbereitung auf das eigentliche Fachstudium[102]. Statt einer Strukturreform wird alternativ auch die konsequentere Nutzung der binären Struktur des deutschen Hochschulsystems gefordert, d.h. die Verlagerung eines größeren Anteils der Studierenden auf die Fachhochschulen.[103]

Die Frage einer veränderten Studienstruktur kann bei Verwirklichung des neuen Studienfinanzierungsmodells jedoch dem Bildungsmarkt überlassen bleiben. Voraussetzung dafür ist, daß durch ein funktionierendes Akkreditierungssystem und staatlichen Titelschutz der Wert der sich herausbildenden Abschlüsse gesichert wird.[104] Es ist zu vermuten, daß sich dabei die international bekannten Titel durchsetzen werden[105], da die grenzüberschreitende Mobilität von Studierenden und Absolventen im Rahmen der Globalisierung eine wachsende Rolle spielt. Es darf allerdings nicht übersehen werden, daß die genannten Abschlüsse zwar in vielen Ländern gebräuchlich sind, aber keinesfalls international einheitliche Studienanforderungen verkörpern.[106]

---

100 Vgl. KERSTAN 2000a, S. 1; SOLGA 1998, S. 22.

101 Vgl. DOHMEN, G. 1996, S. 83.

102 Vgl. DAXNER 1996a, S. 153.

103 Vgl. KRONBERGER KREIS 1993, S. 29; ERICHSEN 1995, S. 19; RÜTTGERS o.J., S. 12; KERSTAN 2000a, S. 1; SPIEWAK 2000c, S. 75; HRK 1992, S. 15; LAMMERT 1994a, S. 113ff; NEUWEILER 1993, S. 9.

104 Vgl. MÜLLER-BÖLING 2000, S. 219ff.

105 Vgl. RINKE 2000, S. 7. So auch eine Empfehlung des WISSENSCHAFTSRATS; vgl. O.V. 2000e; KERSTAN 2000c, S. 69f. Allerdings sind die bereits eingeführten 400 neuen Studiengänge mit den Abschlüssen Bachelor/Master bisher auf dem Arbeitsmarkt noch wenig bekannt; vgl. IWD 2000a, S. 6f; LIST 2000, S. 54ff.

106 Vgl. SCHNITZER 1998a, S. 26f; KIESER 1998b, S. 516. Entsprechend sind auch die Erwartungen der Arbeitgeber an Hochschulabsolventen durchaus unter-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

An dieser Stelle sollte ergänzt werden, daß ein Wandel der Studienstruktur auch die ohnehin längst überholte Einstufungspraxis im öffentlichen Dienst in Deutschland verändern sollte[107]: Für eine Einstellung in den gehobenen oder höheren Dienst sollten nicht der formale Abschluß, sondern die jeweils nachgewiesene individuelle Eignung relevant sein.[108]

Eine *organisatorische Reform der Hochschulen* kann auf drei Ebenen erfolgen: als Reform der Rechtsform, als Reform der internen Entscheidungsstrukturen sowie als Reform der akademischen Laufbahn.

Bislang ist die Rechtsform der Universitäten als „Doppelnatur"[109] von Körperschaft des öffentlichen Rechts und staatlicher Einrichtung definiert (§ 58 HRG). Die vollständige Verwirklichung der in Abschnitt D.III.1. geforderten Finanzautonomie setzt eine Änderung der Rechtsform voraus, wofür insbesondere die gemeinnützige GmbH oder die Stiftung in Frage kommen[110]. So plant das Land Niedersachsen bereits die Umwandlung mehrerer Universitäten in Stiftungen mit eigener Rechtspersönlichkeit.[111]

---

schiedlich; so ist etwa in Großbritannien die Beziehung zwischen Studienfach und spezifischen Berufstätigkeiten weniger eng; vgl. GELLERT 1995, S. 26. Vgl. auch LOBKOWICZ 1996, S. 572; sowie BRACKMANN 1996. Der Studienabschluß dient dabei eher dem Nachweis grundlegender Eigenschaften wie Intelligenz, Fleiß oder der Fähigkeit, auch unter Druck gute Ergebnisse liefern zu können, während fachspezifische Kenntnisse in einer dem Studium nachgelagerten, durch den Arbeitgeber zu finanzierenden Ausbildung erworben werden; vgl. HENKEL 2000.

107 Vgl. GLOTZ 1996, S. 80; HRK 1992, S. 16; TURNER 1995, S. 57; LAMMERT 1994a, S. 112. Zur Herkunft des „Berechtigungswesens" vgl. THRÄNHARDT 1990, S. 178.

108 Vgl. SOMMER 1984b, S. 248; MORKEL 1983b, S. 250.

109 HÖDL/ZEGELIN 1999, S. 137.

110 Vgl. KAHL 2000, S. 34; KONEGEN-GRENIER 1997, S. 11; KRUSKA 1997, S. 201; SCHILY 1994a, S. 37; WELLMANN 1996, S. 53; LITH 1998b, S. 172f; MÜLLER-BÖLING 1997c; ETZOLD 1999, S. 27; LANDFRIED 2000a, S. 56; DAXNER 1999, S. 94; BIALEK 1999, S. 8. FISCHER/BÖNIG diskutieren eine echte (materielle) Privatisierung der Hochschulen und schlagen die Verwaltungsfachhochschulen als Experimentierfeld vor; vgl. FISCHER/BÖNIG 1988. SCHIEDERMAIR hält eine solche materielle Privatisierung für unmöglich; vgl. SCHIEDERMAIR 1997, S. 20; genauso WOLL 1992, S. 340.

111 Vgl. BIALEK 2001, S. 6.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Für eine Reform der internen Organisations- und Entscheidungsstrukturen[112] der Hochschulen werden vor allem die Einrichtung von Hochschulräten oder -kuratorien, die dem Präsidium/Rektorat als beratende oder auch grundlegende Entscheidungen treffende Instanz zur Seite gestellt werden sollen[113], sowie eine Stärkung der Position der Fachbereichsdekane nach amerikanischem Vorbild vorgeschlagen[114].

Wie die Reform der Studienstruktur kann jedoch auch diese Frage der Autonomie der Hochschulen überlassen bleiben[115]. Der Wettbewerb stellt neue Anforderungen an das Management der Hochschulen[116], insbesondere im Hinblick auf Controlling[117] und eine professionelle Öffentlichkeitsarbeit sowohl in Richtung Marketing[118] als auch in Richtung Fundraising[119]. Die Hochschulen stehen vor der Notwendigkeit, selbst eine effiziente Organisationsstruktur[120] und -kultur[121] zu entwickeln. Diese muß den zentralen Aufgaben Forschung und Lehre mit ihren spezifischen Eigenschaften wie der hohen Komplexität und Heterogenität des Leistungsprozesses und der Inter- und Multidisziplinarität[122] zuträglich sein.

---

112 Vgl. beispielsweise ALEWELL 1993.

113 Vgl. ETZOLD 2000b, S. 40.

114 Vgl. KRONBERGER KREIS 1993, S. 23ff; ANDERBRÜGGE 1998, S. 255; HAEFNER 1992, S. 259.

115 Vgl. PHILIPP 2000, S. 71; LITH 1998b, S. 181; BLANKART 1998, S. 10; MÜLLER-BÖLING 2000, S. 45f.

116 In den USA gibt es inzwischen eigene Ausbildungsgänge für ‚Higher Education Management'; vgl. WEILER 1995c, S. 250. Vgl. dazu WARNER/PALFREYMAN 1996.

117 Vgl. HÖDL/ZEGELIN 1999, S. 275ff; BEHRENS 1996, S. 232; KOETZ 1993, S. 16.

118 Vgl. FEHR 1990.

119 Vgl. WEST 1996; GLOTZ 1996, S. 111; LITH 1994, S. 232f.

120 Ein Beispiel im kleinen Maßstab stellt das Studienbüro der Universität Mannheim dar, das Studienberatung, Prüfungsverwaltung und Studentensekretariat miteinander vereint; vgl. ERTMANN/KURTH 1996.

121 Vgl. MÜLLER-BÖLING 1997b, S. 607; sowie ausführlich SCHAPER 1992.

122 Vgl. ALEWELL 1995b, S. 86.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Voraussetzung dafür ist allerdings, daß Zuständigkeiten und Verantwortung zunächst auf die Ebene der Hochschulen verlagert werden[123].

Hinsichtlich der akademischen Laufbahn wird zum einen die Frage nach der Zweckmäßigkeit des Beamtenstatus für Professoren gestellt[124]. Da die Lehr- und Forschungstätigkeit keine hoheitliche Aufgabe ist[125], kann der Beamtenstatus nur mit der Sicherung der individuellen akademischen Freiheit der Hochschullehrer begründet werden[126]. Das amerikanische System zeigt jedoch, daß sich das sinnvolle Institut der ‚tenure' auch ohne staatliche Vorgabe herausgebildet hat[127]. Die Zweckmäßigkeit des Beamtenstatus für Hochschullehrer, der eine volle Personalhoheit der Hochschulen verhindern würde und diverse Inflexibilitäten mit sich bringt – beispielsweise erhebliche Schwierigkeiten des Wechsels von Hochschullehrern zwischen privaten und staatlichen Hochschulen – ist deshalb fraglich[128]. Insbesondere läßt sie sich auch nicht zwingend aus Art. 5 III GG (Wissenschaftsfreiheit) ableiten[129].

Ein weiterer Ansatzpunkt für eine Reform der akademischen Laufbahn betrifft die Habilitation als Regelvoraussetzung für eine Professur. Da es in den meisten anderen Ländern keine Entspre-

---

123 Vgl. MONOPOLKOMMISSION 2000, S. 41.

124 Vgl. KONEGEN-GRENIER 1997, S. 36f.

125 Vgl. DAXNER 1999, S. 21.

126 Vgl. KONOW 1995, S. 78.

127 Vgl. MCPHERSON/WINSTON 1993b; MCKENZIE 1996; BROWN 1997; MCPHERSON/SHAPIRO 1999; CHEN/FERRIS 1999; FERRIS 1991, S. 105. Eine gegensätzliche Ansicht vertritt LEWIS 1997, S. 48ff.

128 Vgl. DAHRENDORF 2001, S. 14; ETZOLD 2000a, S. 42; SAGER 1999; NEUMANN 2000, S. 50. Die MONOPOLKOMMISSION spricht sich für eine Beibehaltung des Beamtenstatus bei gleichzeitiger Flexibilisierung aus – etwa die Möglichkeit, Versorgungsanwartschaften bei einem Wechsel der Hochschule, in die Wirtschaft oder ins Ausland mitzunehmen; vgl. MONOPOLKOMMISSION 2000, S. 72. Dies entspricht auch der Empfehlung der vom Bundesbildungsministerium eingesetzten EXPERTENKOMMISSION „Reform des Hochschuldienstrechts"; vgl. EXPERTENKOMMISSION 2000, S. 2 und 11ff.

129 Vgl. EXPERTENKOMMISSION 2000, S. 11.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

chung zur Habilitation gibt[130], führt schon der wünschenswerte internationale Austausch von Wissenschaftlern zur Ungleichbehandlung von Bewerbern aus dem In- und Ausland für eine Professorenstelle. In der nach der Promotion beginnenden, schrittweise zunehmenden Übertragung von Entscheidungsbefugnissen und persönlichen Freiheitsspielräumen in Forschung und Lehre über mehrere Karrierestufen kann darüber hinaus ein alternativer Weg gesehen werden, qualifizierte Nachwuchswissenschaftler an das Amt des Lehrstuhlinhabers heranzuführen[131]. Ansätze zur Einführung von Assistenz- oder Juniorprofessuren sind in der aktuellen politischen Debatte auch bereits erkennbar.[132]

Unter den Stichworten *‚leistungsabhängige Finanzierung‘*[133], ‚Kennzahlensysteme‘[134], ‚formelgebundene Finanzierung‘[135] oder ‚Indikatorsteuerung‘[136] wird eine Vielzahl von z.T. recht komplexen Finanzierungsmodellen diskutiert, die Leistungsanreize für die Hochschulen und ihre Mitglieder setzen sollen. Auch das hier vorgeschlagene Modell der Studienfinanzierung kann als ein outputorientiertes Modell der leistungsabhängigen Finanzierung angesehen werden. Es hat jedoch den Vorteil, daß es keine Definition von Bewertungskriterien für die Leistungen der Hochschulen erfordert[137], da diese Bewertung dem Hochschulbildungsmarkt über-

---

130 Vgl. DAXNER 1996a, S. 86. Die Entstehung der Habilitation erklärt sich daraus, daß ursprünglich in Deutschland die Promotion in vielen Fächern der erste und einzige Studienabschluß war; vgl. DAXNER 1996a, S. 116.

131 Vgl. MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST BADEN-WÜRTTEMBERG 1998, S. 21; MÜLLER-BÖLING/KÜCHLER 1997, S. 670; SCHMID-SCHÖNBEIN 1998, S. 281; ETZOLD 2000a, S. 42; HUBER 1993, S. 371; BROOK 1999, S. 28; THIES 1999, S. 57.

132 Vgl. BULMAHN 1999, S. 9; BULMAHN 2000, S. 12; LOEWE 2000, S. 17; EXPERTEN-KOMMISSION 2000, S. 3; o.V. 2000c, S. 4.

133 Vgl. KONOW 1995.

134 Vgl. HÜFNER 1991; BMBW 1980; HUMMEL 1988.

135 Vgl. LANGE 1997a, S. 8; SCHNITZER/KAZEMZADEH 1995; DARLING et al. 1989.

136 Vgl. JOHNES 1992.

137 Die MONOPOLKOMMISSION bezeichnet die vorgeschlagenen Kennziffernsysteme deshalb auch als planwirtschaftliche Ansätze, die Anreize in Richtung einer

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

lassen wird. Der Hauptteil der direkten staatlichen Zuschüsse an die Hochschulen orientiert sich an den auf dem Markt entstehenden Preisen für die Studienangebote der Hochschulen. Lediglich über die Höhe der Sockelfinanzierung wird unmittelbar durch den staatlichen Träger entschieden. Das Modell der Studienfinanzierung muß durch ein System für die Forschungsfinanzierung ergänzt werden, das im Rahmen dieser Arbeit nicht näher untersucht werden kann, für das aber ebenfalls das niederländische Beispiel als Orientierung dienen könnte: Staatliche Forschungsgelder könnten im wesentlichen über die Deutsche Forschungsgemeinschaft vergeben werden, wobei sichergestellt sein müßte, daß nicht einzelne Fächer oder Fachrichtungen zu stark bevorzugt werden. Freiräume zur Entwicklung von Forschungsfragen und zur Vorbereitung von Projektanträgen sollten durch die Sockelfinanzierung der Hochschulen gewährleistet sein.

Schließlich soll noch kurz auf die Rolle von *Rankings* in einem Markt für Hochschulbildung eingegangen werden. Die Aussagekraft von Rankings ist abhängig von der Auswahl der in sie einfließenden Faktoren und Kennzahlen, insbesondere auch der Datenquellen[138]. Wenig sinnvoll sind im allgemeinen Populär-Rankings – wie sie etwa von den Magazinen Der Spiegel und Focus veröffentlicht werden –, die auf der Basis weniger Kennziffern eine Rangfolge ganzer Hochschulen bilden,[139] insbesondere wenn primär subjektive Kriterien wie Befragungen oder Image-Analysen in die Rangliste einfließen[140]. Dagegen können studiengangbezogene Rankings eine Orientierungshilfe für potentielle Studienbewerber bieten[141] und den Hochschulen bei der Identifi-

---

„Tonnenideologie" setzten, beispielsweise möglichst viele Absolventen, verliehene Doktortitel oder Wissenschaftler*innen* vorweisen zu können; vgl. MONOPOLKOMMISSION 2000, S. 60.

138 Vgl. die Aufstellung bei ROSIGKEIT 1997, S. 27.

139 Vgl. DANIEL 1999, S. 358; ROSIGKEIT 1995, S. 221.

140 Vgl. MEINEFELD 2000, S. 26; ROSIGKEIT 1997, S. 2. Zu meßmethodischen Problemen von Rankings vgl. SÜLLWOLD 1997.

141 Vgl. ROSIGKEIT 1997, S. 46.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

zierung von Schwachstellen ihres Angebotes helfen[142], sofern sie auf einer größeren Zahl aussagekräftiger Kennzahlen basieren[143] und diese auch offenlegen.[144] Eine Art von Ranking würde sich in dem hier vorgestellten Modell aus der Offenlegung der Evaluierungsberichte durch die Akkreditierungsagentur ergeben. Darüber hinaus würden sich in einem Bildungsmarkt vermutlich auch Anbieter für gesammelte und aufbereitete Informationen über Studienangebote finden[145], die ebenfalls Rankings enthalten und so den Wettbewerb intensivieren könnten[146]. Eine staatliche Aufgabe ist in diesem Bereich im Verbraucherschutz zu sehen, also beispielsweise im Verbot irreführender Werbung durch die Hochschulen[147].

IV. Umsetzung

1. Umsetzungschancen und -hindernisse

Die Chancen der Umsetzung des vorgestellten Studienfinanzierungsmodells werden im politischen Willens- und Entscheidungsbildungsprozeß in der Demokratie vor allem beeinflußt

- durch den Parteienwettbewerb und
- Eigeninteressen der Bürokratie sowie
- im Fall Deutschlands zusätzlich durch die föderale Struktur

Die Realisierung eines Reformkonzepts erfordert in der Demokratie dessen Durchsetzung im *Parteienwettbewerb*. Parteien handeln rational, wenn sie ihre Programme sowie im Fall der Regierungsbeteiligung ihre Politik am Ziel der Stimmenmaximierung orientie-

---

142 Vgl. OHLWEIN 1998, S. 49ff.

143 Vgl. TURNER 1995, S. 77.

144 Vgl. LAMMERT 1994a, S. 139.

145 Bereits jetzt gibt es Ratgeberbücher wie beispielsweise DICHTL/LINGENFELDER 1995.

146 Vgl. ROSIGKEIT 1997, S. 48.

147 Vgl. ROLLMANN 1987, S. 129.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ren[148]. Für die Frage, ob Parteien in einem bestimmten Politikbereich tätig werden, ist die Bedeutung dieses Politikbereichs für die Wähler wesentlich, denn diese bestimmt die bereichsspezifische Wählerbeweglichkeit, d.h. die Wahrscheinlichkeit und Stärke, mit der die Wähler auf Fehlleistungen der Parteien in einem Politikbereich mit Abwanderung zu konkurrierenden Parteien reagieren.[149]

Da Bildung in ihrer doppelten Funktion als Determinante der individuellen Lebenschancen einerseits und der volkswirtschaftlichen Entwicklungspotentiale andererseits für jeden Bürger bedeutend ist, kann mit einer relativ hohen bereichsspezifischen (potentiellen) Wählerbeweglichkeit für die Bildungspolitik gerechnet werden[150]. Dafür spricht auch, daß in allen Parteiprogrammen die Bedeutung von Bildung für die Gesellschaft ausdrücklich betont wird.[151]

Das vorgeschlagene Reformmodell hätte also Chancen auf Durchsetzung, wenn eine Mehrheit der Wähler davon überzeugt werden könnte. Vielfach wird allerdings davon ausgegangen, daß für eine stärkere Marktorientierung des Hochschulsektors und speziell für Studiengebühren in Deutschland keine Mehrheit zu finden sei.[152] In einer repräsentativen Forsa-Befragung im Februar 1998 sprachen sich jedoch 54 % der Bevölkerung für Studiengebühren aus unter der Voraussetzung, daß diese den Hochschulen zugute kommen und nicht in den allgemeinen Staatshaushalt fließen. In Kombination mit der Möglichkeit der Refinanzierung der Gebühren über ein einkommensabhängig zu tilgendes Darlehen

---

148 Vgl. RADNITZKY 1991, S. 29.

149 Vgl. ZOHLNHÖFER 1999, S. 101f.

150 Vgl. FRANKE 1994, S. 44. Siehe auch die Aussage der stellvertretenden CDU-Vorsitzenden SCHAVAN: „Mit Bildungspolitik kann man zwar keine Wahlen gewinnen, aber verlieren."; vgl. O.V. 2000d, S. 7. Auch MÄDING betont, daß sich die Bildungspolitik als Abgrenzungskriterium im Parteienwettbewerb eignet; vgl. MÄDING 1978, S. 273.

151 Vgl. BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN 1994, S. 39f; CDU 1994, S. 29ff; CSU 1993, S. 96ff; F.D.P. 1985, S. 10f; PDS 1993, S. 21f; SPD 1989, S. 27ff. Vgl. auch FORSCHUNG & LEHRE 1994.

152 Vgl. PEISERT/FRAMHEIN 1997, S. 57.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

stieg die Zustimmung sogar auf 56 %.[153] Die hohe Akzeptanz von Darlehenssystemen mit einkommensabhängiger Tilgung ist im übrigen international feststellbar[154], wie auch das australische Beispiel zeigt. Die Chancen des vorgeschlagenen Reformmodells könnten weiter erhöht werden, wenn es gelänge, zum einen die negativen Verteilungswirkungen des bestehenden Studienfinanzierungssystems besser zu verdeutlichen und zum anderen die Vorteile einer Neuregelung herauszustellen, beispielsweise den erleichterten Zugang zu den bereits existierenden privaten Hochschulen auch für Bewerber aus finanziell schwächeren Familien.

Die *effektive* Wählerbeweglichkeit hinsichtlich der Hochschulpolitik könnte zusätzlich davon abhängen, daß gut organisierte Interessengruppen, die von einer Hochschulreform besonders betroffen wären, die öffentliche Meinung in ihrem Sinne beeinflussen[155]. Als unmittelbar Betroffene sind zunächst die Angehörigen der Hochschulen, insbesondere die Studierenden zu sehen. Zwar zeigt sich mit einer gewissen Regelmäßigkeit, daß Finanzierungsprobleme des Hochschulbereichs die Studierenden zu Protestmärschen und Aktionswochen zu mobilisieren vermögen. Insgesamt sind die Interessen der Studierenden aber zu heterogen, um wirksam organisierbar zu sein[156]. So würde die subjektiv empfundene Belastung durch eine Neuregelung der Studienfinanzierung wohl zu Protesten der Studierenden führen, da die zu erwartenden Effizienzgewinne und Entlastungswirkungen erst mit zeitlicher Verzögerung auftreten[157]. Fraglich ist, ob sich nicht gerade in den Hochschulen auch Promotoren der Neuregelung finden.[158] Derzeit sind

---

153 Vgl. STIFTERVERBAND/CHE 1998, S. 26. Unter den Studierenden betragen die Zustimmungsraten immerhin noch 34 % bzw. 47 %.

154 Vgl. WILSON 1996, S. 122.

155 Vgl. ZOHLNHÖFER 1999, S. 150f.

156 Vgl. FRANKE 1994, S. 51.

157 Vgl. ROSIGKEIT 1995, S. 261.

158 ROSIGKEIT sieht allerdings eine Allianz aus zahlungsunwilligen Studierenden und deren Eltern sowie den Wettbewerb scheuenden Hochschullehrern, die mit öffentlichkeitswirksamen Protestaktionen die Masse der Bevölkerung gegen mehr Markt im Hochschulsektor auf ihre Seite bringen; vgl. ROSIGKEIT 1995, S. 261f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

in der hochschulpolitischen Diskussion in den Hochschulen selbst „Bremser" ebenso wie „Erneuerer" zu finden.[159]

Die vielfach geäußerte Befürchtung, daß sich der Staat in der Folge einer privaten Beteiligung an den Studienkosten in entsprechendem Umfang aus der Hochschulfinanzierung zurückziehen werde,[160] ist, wie das australische Beispiel zeigt, nicht völlig von der Hand zu weisen. Allerdings ist eine gewisse Reduktion der direkten staatlichen Finanzierung der Hochschulen in den theoretischen Grundlagen des vorgeschlagenen Finanzierungsmodells auch angelegt und beabsichtigt: Die Studierenden sollen als Gegenleistung für individuelle Erträge der Hochschulbildung auch einen Teil der Kosten tragen. Der Staat beteiligt sich jedoch gleichzeitig stärker indirekt an den individuellen Kosten des Studiums, indem bei ausbleibender Bildungsrendite die Kosten im Extremfall vollständig übernommen werden und vor allem, indem Investitionen in Bildung von der Einkommensteuer freigestellt werden. Als zusätzliche Sicherung der hinreichenden staatlichen Beteiligung an den Studienkosten könnte erwogen werden, nach einer Einigung auf die angemessene Verteilung der direkten Studienkosten auf die Studierenden und die Allgemeinheit den Prozentsatz der staatlichen Subvention gesetzlich zu fixieren[161].

Unter den weiteren Gruppen, die Einfluß auf die Bildungspolitik nehmen, sind allenfalls die Gewerkschaften als deutliche Gegner einer stärkeren Marktorientierung des Hochschulsektors zu identifizieren[162]; doch selbst hier hat ein Umdenken eingesetzt, wie die

---

Auch GRÜSKE sieht Partikularinteressen grundsätzlich als durchsetzungsfähiger an; vgl. GRÜSKE 1997, S. 290.

159 Vgl. SPIEWAK 2001b, S. 1.

160 Vgl. GRÖZINGER 1998, S. 218; SCHIEDERMAIR 1997, S. 21; KONEGEN-GRENIER 1997, S. 15; ERHARDT 1998, S. 353; BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN o.J., S. 6; DILGER 1999, S. 404.

161 Vgl. einen ähnlichen Vorschlag zum Akademischen Ausbildungsfonds von GRÖZINGER 1994, S. 86.

162 Die gewerkschaftliche Kritik an Reformvorschlägen scheint insbesondere in ihren Formulierungen überzogen; so ist beispielsweise die Rede von der „technokratischen Modernisierung, deren VertreterInnen in Kapital und Kabinetten dominieren" (ESER 1997, S. 1). Die damit kritisierte stärkere Berücksichtigung von

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Vorschläge des SACHVERSTÄNDIGENRATES BILDUNG bei der gewerkschaftsnahen Hans-Böckler-Stiftung zeigen[163], während die Arbeitgeberverbände seit langem für mehr Markt im Hochschulbereich plädieren[164] und beispielsweise auch die Deutsche Bischofskonferenz die Bedeutung der Vielfalt von Bildungsangeboten und Bildungsanbietern betont[165].

Die *Bürokratietheorie* betont die das staatliche Handeln beeinflussenden Eigeninteressen von Bürokratien, insbesondere in Richtung einer Maximierung von Budget und Einfluß.[166] Eine Neuregelung der Studienfinanzierung, die mit einer spürbar verstärkten Autonomie der Hochschulen einherginge, würde die Entscheidungsbefugnisse der Kultusbürokratie erheblich einschränken.[167] Die zu erwartenden Widerstände der Bürokratie[168] könnten sich als Hindernis für den Reformprozeß erweisen, wenn die notwendigen Reformschritte als Feinsteuerungsmaßnahmen auf der Ebene der Ministerialbürokratie[169] angesiedelt würden. Das hier vorgeschlagene Studienfinanzierungsmodell bringt jedoch so einschneidende Veränderungen mit sich, daß wesentliche Weichenstellungen auf

---

Arbeitsmarkterfordernissen durch die Hochschulen wird zwar grundsätzlich von Arbeitgebervertretern gefordert; in einer Studie zu den Anforderungen der Wirtschaft an das BWL-Studium wird aber auch betont, daß nicht allein praxisbezogene Qualifikationen, sondern deren Verbindung mit theoretisch-analytischen Fähigkeiten von den Unternehmen als wesentliches Ziel der Hochschulbildung gesehen werden. In derselben Studie wird darüber hinaus von den befragten Unternehmen Kritik an übertriebenem Elitebewußtsein der Absolventen der derzeit existierenden Privathochschulen geübt. Vgl. KONEGEN-GRENIER/LIST 1993, S. 73 und 75.

163 Die Einführung von Studiengebühren wird hier insbesondere mit der Gleichbehandlung vom allgemeiner und beruflicher Bildung begründet; vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 1998a, S. 20ff. Einige DGB-Gewerkschaften haben sich allerdings von den Vorschlägen des SACHVERSTÄNDIGENRATES BILDUNG distanziert.

164 Vgl. BRACKMANN 1997; IWD 1996; SCHOSER 1993.

165 Vgl. BISCHOFSKONFERENZ 1993, S. 23.

166 Vgl. NISKANEN 1994.

167 Vgl. RADNITZKY 1991, S. 31; FISCHER/BÖNIG 1988, S. 18.

168 Vgl. ZOHLNHÖFER 1991, S. 13; HAEFNER 1992, S. 258.

169 Vgl. FRANKE 1994, S. 49.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

höheren Ebenen des Entscheidungsprozesses[170] erfolgen müssen, so daß sich der unmittelbare Einfluß der Bürokratie vermindert. Allerdings übt die Bürokratie in den vorparlamentarischen Stadien des politischen Willensbildungsprozesses einen nicht unerheblichen Einfluß auf die Richtung der endgültigen Beschlüsse aus.[171] Weiterhin könnten Reibungsverluste bei der Umsetzung entstehen.

Im Rahmen des *föderalen Aufbaus* der Bundesrepublik Deutschland ist die Kulturhoheit auf der Ebene der Länder angesiedelt.[172] Wie in Abschnitt C.II.1. dargestellt wurde, gibt es im Hochschulbereich zwar Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern, und der Bund übernimmt die individuelle Studienförderung sowie die Rahmengesetzgebung. Die Hochschulen fallen aber grundsätzlich in den Verantwortungsbereich der Länder. Eine andere Konzeption für die Studienfinanzierung erfordert deshalb einen Abstimmungsprozeß der Länder untereinander sowie zwischen Bund und Ländern.[173] Dabei müssen nicht alle Landesregelungen einheitlich sein – auch ein föderaler Wettbewerb kann die Effizienz fördern[174] –, grundlegende Veränderungen müssen aber zur Wahrung der Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse von einem Konsens getragen werden. Statt partikularistischer Kulturhoheit sollte ein kooperativer Bildungsföderalismus herrschen[175], der jedoch in der Realität eher selten anzutreffen ist. Auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Hochschulfinanzierung im Rahmen des horizontalen

---

170 Allein die vorgeschlagene Neuregelung der Finanzierung des Lebensunterhalts erfordert Änderungen in diversen Leistungs- und Steuergesetzen; vgl. ZEH 1989, S. 198.

171 Vgl. BLANKART 1976, S. 273.

172 Dies erfolgte nicht zuletzt als „Versicherung" gegen eine neuerliche Gleichschaltung, wie sie im Dritten Reich erfolgt war; vgl. ROTH, H.-G. 1976, S. 7.

173 Vgl. GRÖZINGER 1998, S. 197; FISCHER/BÖNIG 1988, S. 18. Die Veränderung der Zulassungsregelungen in Richtung eines Auswahlrechts der Hochschulen ließe sich aber nach Ansicht von HAILBRONNER sowie DALLINGER bundesgesetzlich regeln; vgl. HAILBRONNER 1994; DALLINGER 1998, S. 143.

174 Vgl. BERTELSMANN STIFTUNG 1990, S. 107f; BLOCK 1984, S. 101f; STIFTERVERBAND/CHE 1999, S. 19; WERNSTEDT 1997.

175 Vgl. ROTH, H.-G. 1976, S. 3f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Länderfinanzausgleichs[176] kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Der STIFTERVERBAND und das CHE schlagen alternativ die Anwendung des Herkunftslandprinzips, bezogen auf die Studierenden, für die Subventionierung der direkten Studienkosten vor.[177]

Als Argument gegen eine verstärkte Beteiligung der Studierenden an den Studienkosten zum jetzigen Zeitpunkt wird außerdem angeführt, daß die heutige junge Generation aufgrund der Probleme und der unweigerlich anstehenden Neuordnung der Alterssicherungssysteme in Deutschland ohnehin schon stark belastet sei.[178] Dies ändert aber nichts an der grundsätzlichen Notwendigkeit einer Neuorientierung der Studienfinanzierung. Eine untragbare Belastung einer Generation wird schon dadurch verhindert, daß die Einführung des vorgeschlagenen Studienfinanzierungsmodells eine Übergangsphase beinhaltet, die im abschließenden Abschnitt D.IV.2. skizziert wird.

2. Übergangsphase

Eine Neuregelung der Studienfinanzierung nach dem vorgeschlagenen Modell erfordert eine Übergangsphase, zum einen, weil einige der wesentlichen Bestandteile nicht in einem Schritt erreichbar sind, zum anderen, weil den unmittelbar Betroffenen, vor allem den Studierenden, nicht von einem Tag auf den anderen erhebliche finanzielle Veränderungen zugemutet werden können.

Wichtig ist jedoch, daß der Umgestaltungsprozeß insgesamt einer geplanten Strategie folgt, auch wenn die Umsetzung erst nach einigen Jahren vollständig realisiert sein kann.

Die Einrichtung der *Akkreditierungsagentur* sollte in einer möglichst frühen Phase des Umgestaltungsprozesses initiiert werden,

---

176 Vgl. GRÖZINGER 1998, S. 209ff; GRÖZINGER/MAIER 1995, S. 20f.

177 Vgl. STIFTERVERBAND/CHE 1999, S. 19ff.

178 Vgl. BRUNN 1996, S. 31. WERDING schlägt dazu eine Verknüpfung von Alterssicherung und Humankapitalfinanzierung vor; vgl. WERDING 1999.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

damit zunächst Erfahrungen mit den Evaluierungsprozeduren gesammelt werden können, bevor die Evaluierung und Akkreditierung nach etwa zwei bis drei Jahren tatsächlich mit (positiven wie negativen) Sanktionen verbunden wird.

Auch die volle *Autonomie* der staatlichen Hochschulen sollte so schnell wie möglich hergestellt werden. Gerade eine Neugestaltung der Personalstrukturen ist eilbedürftig, weil es zur Zeit zu einem Generationswechsel innerhalb der Professorenschaft kommt, der die Einführung neuer Beschäftigungsverhältnisse wesentlich erleichtern würde.[179] Um die in die Autonomie entlassenen Hochschulen nicht mit dem Beamtenrecht zu belasten, könnten die verbeamteten Professoren formal in Diensten des jeweiligen Bundeslandes verbleiben und an die Hochschulen „ausgeliehen" werden, vergleichbar der bei der Privatisierung der Deutschen Bundesbahn gewählten Lösung[180].

Die Umstellung der *staatlichen Finanzierungsbeteiligung* an den Hochschulkosten könnte in einem Schritt vorgenommen werden, so daß die Finanzierung der Lehraufgaben der Hochschulen sofort direkt an die jeweilige Zahl der Nachfrager und das von ihnen in Anspruch genommene Angebot gebunden wird. Allerdings müßten die den Studierenden gewährten Zuschüsse zu den individuellen Studienkosten (d.h. den von den Hochschulen erhobenen Studiengebühren) zunächst 100 % der durchschnittlichen Gebühren pro Studieneinheit und Fächergruppe betragen. Die Einführung von substantiellen Kostenbeteiligungen der Studierenden kann nur schrittweise erfolgen[181], beispielsweise mit einer jährlichen Reduktion der staatlichen Finanzierungszuschüsse um fünf Prozentpunkte, bis der Zielwert erreicht ist. Die Erhöhung der Kostenbeteiligung in mäßigen Schritten nach einem mittelfristig vorgegebenen Plan gibt den Familien Gelegenheit, sich auf die zukünftige Studienfinanzierung einzustellen und mittels Bildungssparen Vorsorge

179 Vgl. LANGE 1997b, S. 73; LAMMERT 1994a, S. 133.

180 Vgl. SIMON 1998, S. 1250; SCHILY 2000, S. 73.

181 Vgl. SCHMIDT, H. 1984, S. 173; LITH 1991b, S. 141.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

zu treffen.[182] Um die Akzeptanz des neuen Finanzierungssystems zu erhöhen, könnten für den Übergangsprozeß auch Bildungsgutscheine ausgegeben werden, die im Zeitablauf ansteigende Zuzahlungen erfordern müßten.

Die Finanzierungszuschüsse für Studierende an privaten Hochschulen könnten von Anfang an auf den Zielwert der Subvention festgesetzt werden, da die Subventionierung hier für die Hochschulen und die Studierenden eine Verbesserung gegenüber dem Status Quo darstellt. Der Beginn der staatlichen Bezuschussung privater Studienangebote sollte an die Funktionsfähigkeit der Akkreditierungsagentur gebunden sein.

Die Neugestaltung der *Finanzierung des studentischen Lebensunterhalts* kann grundsätzlich in einem Schritt und kurzfristig eingeführt werden, da Bewilligungen nach BAföG jeweils nur für ein Jahr erteilt werden und danach ohnehin eine Neubeantragung notwendig ist. Ein Auslaufen der alten BAföG-Regelung für bereits geförderte Studierende wäre denkbar, würde aber erhebliche Ungleichbehandlungen von Studierenden mit sich bringen, deren Studienbeginn nur um ein Semester auseinander liegt.

Insgesamt sollte es möglich sein, durch eine mittelfristig angelegte Umgestaltungsstrategie mit einer Mischung von „großen Sprüngen" und schrittweisen Reformprozessen innerhalb von zehn Jahren[183] zu einer Organisation des Hochschulbereichs zu gelangen, in der die Grundprinzipien der Sozialen Marktwirtschaft verwirklicht sind.

---

182 Vgl. EEKHOFF/ENSTE/WEHMEIER 1997, S. 331.

183 Vgl. SCHILY 1993, S. 141.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Literaturverzeichnis

ABRAHAM, WERNER (1994): Qualitätsmaßstäbe und Mittelvergabe, in: Forschung & Lehre, 1. Jg., S. 267-271.

ABRAHAM, WERNER (1999): In die betriebswirtschaftliche Richtung, in: Forschung & Lehre, 6. Jg., S. 80-82.

ACEMOGLU, DARON (1996): Credit Constraints, Investment Externalities and Growth, in: ALISON L. BOOTH / DENNIS J. SNOWER (eds.): Acquiring Skills: Market Failures, their Symptoms and Policy Responses, Cambridge (Cambridge UP), S. 41-62.

AEBI, DORIS (1995): Weiterbildung zwischen Staat und Markt, Chur/Zürich (Rüegger).

AEBLI, HANS (1976): Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen, in: HEINRICH ROTH (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, 10. Auflage, Stuttgart (Klett), S. 151-191.

AHONEN, ESA (1996): Vouchers in Higher Education, in: Higher Education Management, Vol. 8, S. 19-26.

AHRENS, RÜDIGER (1979): Amerikanische Universitäten heute, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 27. Jg., S. 64-71.

AHRENS, RÜDIGER (1984): Das Studium an angelsächsischen Universitäten, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 32. Jg., S. 199-205.

ALBACH, HORST (1977): Zielkonflikte zwischen einzelwirtschaftlichen Entscheidungen und gesamtwirtschaftlichen (-gesellschaftlichen) Erfordernissen im Bildungssystem, in: BERNHARD KÜLP / HEINZ-DIETER HAAS (Hrsg.): Soziale Probleme der modernen Industriegesellschaft, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 92, Berlin (Duncker & Humblot), S. 731-758.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ALBERS, WILLI (1989): Finanz- und sozialpolitische Rahmenbedingungen für die politische Umsetzung einer Reform des Ausbildungsförderungssystems, in: ALBERT VON MUTIUS (Hrsg.): Ausbildungsförderung und Familienlastenausgleich, Heidelberg (R. v. Decker's Verlag, G. Schenck), S. 175-187.

ALBRECHT, DOUGLAS / ZIDERMAN, ADRIAN (1993): Student Loans: An Effective Instrument for Cost Recovery in Higher Education?, in: The World Bank Research Observer, Vol. 8, S. 71-90.

ALBRECHT, DOUGLAS / ZIDERMAN, ADRIAN (1995): National Service: A Form of Societal Cost Recovery for Higher Education?, in: Higher Education, Vol. 29, S. 111-128.

ALEWELL, KARL (1992): Die institutionelle Autonomie der deutschen Hochschulen, in: KARL ERMERT (Hrsg.): Mehr Freiheit für die Hochschulen, Loccumer Protokolle 3/1992, Loccum (Evangelische Akademie Loccum), S. 11-45.

ALEWELL, KARL (1993): Autonomie mit Augenmaß, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht).

ALEWELL, KARL (1995a): Diskussionsbeitrag, in: STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.): Hochschulreform durch Leistungswettbewerb und Privatisierung?, Essen (Stifterverband), S. 172.

ALEWELL, KARL (1995b): Gestaltung der Hochschulorganisation, in: KLAUS DIETER WOLFF (Hrsg.): Qualitätskonzepte einer Universität, München (Iudicium), S. 85-94.

ALTMIKS, PETER (1999): Finanzierungserfordernisse für die Universität nach Wilhelm von Humboldt, in: Das Hochschulwesen 3/1999, S. 74-79.

ALTONJI, JOSEPH G. (1991): The Demand for and Return to Education when Education Outcomes are Uncertain, NBER Working Paper No. 3714.

ANDEL, NORBERT (1969): Zur Diskussion über Musgraves Begriff der „merit wants", in: Finanzarchiv NF 28, S. 209-213.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ANDEL, NORBERT (1984): Zum Konzept der meritorischen Güter, in: Finanzarchiv NF 42, S. 630-648.

ANDERBRÜGGE, KLAUS (1998): Between Desire for the Status Quo and the Pressure to Conform: The German Universities and Their Search für Quality Standards, in: DETLEF MÜLLER-BÖLING / EVELIES MAYER / ANNE J. MACLACHLAN / JUTTA FEDROWITZ (eds.): University in Transition, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung), S. 247-255.

ANDERSON, C. ARNOLD (1975): Equality of Opportunity in a Pluralistic Society: A Theoretical Framework, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21. Jg., S. 287-300.

ARAI, KAZUHIRO (1995): The Economics of Education. An Analysis of College-Going Behavior, Tokyo et al. (Springer).

ARCELUS, F.J. / LEVINE, A.L. (1986): Merit Goods and Public Choice: The Case of Higher Education, in: Public Finance, Vol. 41, S. 303-315.

ARNOLD, WILHELM (1976): Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder, in: HEINRICH ROTH (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, 10. Auflage, Stuttgart (Klett), S. 357-375.

ARZT, NOAM H. (1995): The Business of Higher Education: the American University and its Banking Function, New York/London (Garland).

ASH, MITCHELL G. (1998): Äpfel mit Äpfeln vergleichen!, in: Forschung & Lehre, 5. Jg., S. 172-175.

ASHENFELTER, ORLEY / KRUEGER, ALAN (1994): Estimates of the Economic Return to Schooling from a New Sample of Twins, in: American Economic Review, Vol. 84, S. 1157-1173.

ASHENFELTER, ORLEY / ROUSE, CECILIA (1998): Income, Schooling, and Ability: Evidence from a New Sample of Identical Twins, in: Quarterly Journal of Economics, Vol. 113, S. 253-284.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ASHTON, DAVID / GREEN, FRANCIS (1996): Education, Training and the Global Economy, Cheltenham (Edward Elgar).

AUTUME, ANTOINE D' / MICHEL, PHILIPPE (1994): Education et Croissance, in: Revue d'économie politique, Vol. 104, S. 457-499.

AVENARIUS, HERMANN (1995): Die Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung, Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung).

BACKES-GELLNER, USCHI (1989): Zum Verhältnis von Forschung und Lehre in sozialwissenschaftlichen Fachbereichen, in: CHRISTOF HELBERGER (Hrsg.): Ökonomie der Hochschule I, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 181/I, Berlin (Duncker & Humblot), S. 51-76.

BÄCKER, GERHARD (1977): Modelle der finanziellen Absicherung der Ausbildung und ihre sozial- und bildungspolitischen Konsequenzen, in: Sozialer Fortschritt, 26. Jg., Heft 2, S. 39-43.

BAHLS, DIETRICH (1997): Der Inhalt des Rechts auf freie Wahl der Ausbildungsstätte als Maßstab für die Regelung des Zugangs zur Hochschule, in: HOCHSCHULE FÜR VERWALTUNGSWISSENSCHAFTEN SPEYER (Hrsg.): Demokratie und Verwaltung, 2. Auflage, Berlin (Duncker & Humblot), S. 629-644.

BAHRO, HORST / BERLIN, HENNING / HÜBENTHAL, HUBERTUS-MICHAEL (1994): Hochschulzulassungsrecht, 3. Auflage, Köln et al. (Carl Heymanns).

BARGEL, TINO (1985): Studium und Arbeitsmarkt: Wie reagieren Studierende auf den Verlust von Zukunftschancen?, in: RICHARD FAUSER / JAN MARBACH / RUDOLF PETTINGER / NORBERT SCHREIBER (Hrsg.): Schulbildung, Familie und Arbeitswelt, München (Deutsches Jugendinstitut), S. 221-249.

BARGEL, TINO (1993): Studieren an überfüllten Hochschulen, in: MItteilungen des Hochschulverbandes, 41. Jg., S. 133-135.

BARGEL, TINO / DIPPELHOFER-STIEM, BARBARA / SANDBERGER, JOHANN-ULRICH / WALTER, HANS-GERHARD (1987): Arbeiter-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

kinder nach dem Abitur: Leistungsauslese oder soziale Auslese beim Hochschulzugang?, in: AXEL BOLDER / KLAUS RODAX (Hrsg.): Das Prinzip der aufge(sc)hobenen Belohnung. Die Sozialisation von Arbeiterkindern für den Beruf, Bonn (Verlag Neue Gesellschaft), S. 181-206.

BARGEL, TINO / MULTRUS, FRANK / RAMM, MICHAEL (1996): Studium und Studierende in den 90er Jahren, Bonn (BMBF).

BARHAM, VICKY / BOADWAY, ROBIN / MARCHAND, MAURICE / PESTIEAU, PIERRE (1995): Education and the Poverty Trap, in: European Economic Review, Vol. 39, S. 1257-1275.

BARR, NICHOLAS (1991): Income-contingent Student Loans: An Idea Whose Time Has Come, in: G.K. SHAW (ed.). Economics, Culture and Education: Essays in Honour of Mark Blaug, Aldershot (Edward Elgar), S. 155-170.

BARR, NICHOLAS (1993): Alternative Funding Resources for Higher Education, in: The Economic Journal, Vol. 103, S. 718-728.

BARRO, ROBERT J. (1991): Economic Growth in a Cross Section of Countries, in: The Quarterly Journal of Economics, Vol. 106, S. 407-443.

BARROW, CLYDE W. (1996): The Strategy of Selective Excellence: Redesigning Higher Education for Global Competition in a Post-industrial Society, in: Higher Education, Vol. 31, S. 447-469.

BARTLING, HARTWIG (1980): Leitbilder der Wettbewerbspolitik, München (Vahlen).

BARTLING, HARTWIG (1983): Wettbewerbliche Ausnahmebereiche – Rechtfertigungen und Identifizierungen, in: MANFRED FELDSIEPER / RICHARD GROSS (Hrsg.): Wirtschaftspolitik in weltoffener Wirtschaft, Berlin (Duncker & Humblot), S. 325-345.

BARTLING, HARTWIG (1992): Schlußfolgerungen aus Entwicklungstendenzen der Wettbewerbstheorie für die Wettbewerbspolitik, Aufsätze zur Wirtschaftspolitik 35, Mainz (Forschungsinstitut für Wirtschaftspolitik).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

BASU, KAUSHIK (1975/76): Retrospective Choice and Merit Goods, in Finanzarchiv NF 34, S. 220-225.

BATHKE, GUSTAV-WILHELM (1993): Soziale Herkunft von Studienanfängern aus den alten und neuen Ländern an den Hochschulen im Wintersemester 1992/93, in: HIS-Kurzinformation A11/93, S. 1-13.

BATHKE, GUSTAV-WILHELM / SCHREIBER, JOCHEN (1997): Soziale Herkunft deutscher Studienanfänger, in: HIS-Kurzinformation A11/97, S. 1-20.

BAUER, DAVID G. (1996): The Complete Grants Sourcebook for Higher Education, 3rd ed., Phoenix (Oryx Press).

BAUER, KARL-OSWALD / HANSEN, GEORG / RÜTZEL, JOSEF / SCHMIDT, BERND (1977): Organisierte Chancenungleichheit, in: betrifft: erziehung, 10. Jg., Heft 7, S. 34-39.

BAUMERT, JÜRGEN (1991): Langfristige Auswirkungen der Bildungsexpansion, in: Unterrichtswissenschaft, 19. Jg., S. 333-349.

BAUR, RITA (1972): Elternhaus und Bildungschancen. Eine Untersuchung über die Bedeutung des Elternhauses für die Schulwahl nach der 4. Klasse Grundschule, Weinheim/Basel (Beltz).

BAUSCH, THOMAS (1993): Ungleichheit und Gerechtigkeit. Eine kritische Reflexion des Rawlsschen Unterschiedsprinzips in diskursethischer Perspektive, Berlin (Duncker & Humblot).

BECK, JOHANNES (1994): Der Bildungswahn, Reinbek (Rowohlt).

BECK, KLAUS (1989): "Ökonomische Bildung" – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 85. Jg., S. 579-596.

BECK, KLAUS (1996): „Berufsmoral" und „Betriebsmoral", in: KLAUS BECK et al. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch, Weinheim (Deutscher Studienverlag), S. 125-142.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

BECK, ULRICH (1997): Ausbilden für das 21. Jahrhundert, in: Hochschule und Beruf, Beilage der Süddeutschen Zeitung zum Wintersemester 1997/98, o.S.

BECKER, EGON (1983): Hochschule und Gesellschaft, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, S. 29-58.

BECKER, GARY S. (1970 (1964)): Investitionen in Humankapital – Eine theoretische Analyse, New York 1964 (NBER), abgedruckt in: KLAUS HÜFNER (Hrsg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum, Stuttgart 1970 (Klett), S. 131-196.

BECKER, GARY S. (1993): Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens, 2. Auflage, Tübingen (J.C.B. Mohr).

BECKER, HEINZ (1996): Perspektiven tertiärer Bildung, in: Das Hochschulwesen 3/1996, S. 172-178.

BECKER, HELLMUT (1992): Widersprüche aushalten – Aufgaben der Bildung in unserer Zeit, München (Piper).

BECKER, WOLFGANG (2000): Zur Ökonomie der Hochschulorganisation: Hochschulkooperationen und Innovationseffekte, in: ROBERT K. VON WEIZSÄCKER (Hrsg.): Schul- und Hochschulorganisation, Berlin (Duncker & Humblot), S. 135-163.

BECKERHOFF, DIRK / JOCHIMSEN, REIMUT (1977): Bedarfsorientierung eines expandierenden Bildungssystems?, in: BERNHARD KÜLP / HEINZ-DIETER HAAS (Hrsg.): Soziale Probleme der modernen Industriegesellschaft, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 92, Berlin (Duncker & Humblot), S. 709-729.

BEHRENS, CHRISTIAN-UWE (2000): Bildungsreform aus ökonomischer Sicht – Kommentar zum Aufsatz von INGO PIES, in: List Forum, Bd. 26, S. 386-394.

BEHRENS, ECKHARD (1995a): Zur Diskussion des Bildungsgutscheins, in: Fragen der Freiheit, Heft 236: Fragen von Bildung und Kultur, S. 22-29.

BEHRENS, ECKHARD (1995b): Bildungsgutschein. Die Finanzierung des Bildungswesens wird auf Autonomie und Wettbewerb

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ausgerichtet, abgedruckt in: FRIEDRICH NAUMANN-STIFTUNG (Hrsg.): Bildungsreform, St. Augustin 1998 (Comdok), S. 141-144.

BEHRENS, THOMAS (1996): Globalisierung der Hochschulhaushalte: Grundlagen, Ziele Erscheinungsformen und Rahmenbedingungen, Neuwied et al. (Luchterhand).

BEHRINGER, FRIEDERIKE / JESCHEK, WOLFGANG (1993): Zugang zu Bildung, Bildungsbeteiligung und Ausgaben für Bildung, DIW Beiträge zur Strukturforschung 139, Berlin (Duncker & Humblot).

BELLMANN, LUTZ / REINBERG, ALEX / TESSARING, MANFRED (1994): Bildungsexpansion, Qualifikationsstruktur und Einkommensverteilung, in: REINAR LÜDEKE (Hrsg.): Bildung, Bildungsfinanzierung und Einkommensverteilung II, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 221/II, Berlin (Duncker & Humblot), S. 13-70.

BENNETT, ROBERT / GLENNERSTER, HOWARD / NEVISON, DOUGLAS (1992): Investing in Skill: To Stay On or Not to Stay On, in: Oxford Review of Economic Policy, Vol. 8, No. 2, S. 130-144.

BENTICK, BRIAN (1998): Rethinking HECS: Its Definition and Fiscal Role in Compensating for Non-Deductability of Tuition Fees, in: Australian Economic Papers, Vol. 37, S. 341-345.

BERCHEM, THEODOR (2000): Die Leistungsfähigkeit deutscher Universitäten im internationalen Vergleich, in: FRIEDRICH THIESSEN (Hrsg.): Aufbruch an deutschen Hochschulen, Berlin (Duncker & Humblot), S. 31-34.

BERG, HARTMUT (1974): Ausbildungsausgaben und Marktmechanismus, in: ARMIN HEGELHEIMER (Hrsg.): Texte zur Bildungsökonomie, Frankfurt/M. et al. (Ullstein), S. 207-217.

BERTELSMANN STIFTUNG (1990): Wie kann Wettbewerb im Hochschulsystem ausgelöst werden? – Zusammenfassung der Podiumsdiskussion, in: BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Evolution

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

im Hochschulbereich, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung), S. 137-151.

BERTRAM, HANS (1981): Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikroanalytischen Fundierung der Chancenungleichheit, Darmstadt/Neuwied (Luchterhand).

BESLEY, TIMOTHY (1991): Welfare Improving User Charges for Publicly Provided Private Goods, in: Scandinavian Journal of Economics, Vol. 93, S. 495-510.

BESLEY, TIMOTHY / COATE, STEPHEN (1991): Public Provision of Private Goods and the Redistribution of Income, in: American Economic Review, Vol. 81, S. 979-984.

BIALEK, CATRIN (1999): Bildung ist nicht renditefähig, in: Handelsblatt vom 19.10.1999, S. 8.

BIALEK, CATRIN (2000a): Bundesländer wagen sich auf das Minenfeld der Studiengebühren, in: Handelsblatt vom 31.1.2000, S. 6.

BIALEK, CATRIN (2000b): Großer Nachholbedarf bei virtuellen Universitäten, in: Handelsblatt vom 21.11.2000, S. 8.

BIALEK, CATRIN (2001): Stiftungs-Unis bringen Reform voran, in: Handelsblatt vom 5.3.2001, S. 6.

BIERWIRTH, GERHARD (1996): Heiliger Humboldt, hilf!, in: Forschung & Lehre, 3. Jg., S. 472-474.

BISCHOFSKONFERENZ (1993): Bildung in Freiheit und Verantwortung. Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik, Bonn (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz).

BLANKART, CHARLES B. (1976): Die Überfüllung der Hochschulen als ordnungspolitisches Problem, in: ORDO, 27. Jg., S. 266-275.

BLANKART, CHARLES B. (1991): Öffentliche Finanzen in der Demokratie, München (Vahlen).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

BLANKART, CHARLES B. (1998): Outputfinanzierung von Hochschulen, in: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, 43. Jg., S. 9-30.

BLANKART, CHARLES B. / KRAUSE, GUNNAR (1999a): Das Hochschulparadoxon. Humankapital- versus Signalling-Theorie, in: WiSt, 28. Jg., S. 481-483.

BLANKART, CHARLES B. / KRAUSE, GUNNAR (1999b): Bildungskredite, Akademikersteuer, Gutscheine: Drei Instrumente der staatlichen Studienförderung, in: Wirtschaftsdienst, 79. Jg., S. 351-358.

BLAUG, MARK (1965): The Rate of Return on Investment in Education in Great Britain, in: The Manchester School, Sept. 1965, S. 205-251.

BLAUG, MARK (1967): Economic Aspects of Vouchers for Education, in: THE INSTITUTE OF ECONOMIC AFFAIRS (ed.): Education: A Framework for Choice, Old Woking (Unwin), S. 21-47.

BLAUG, MARK (1970): An Introduction to the Economics of Education, London (Allen Lane).

BLAUG, MARK (1972): The Correlation between Education and Earnings: What does it Signify?, in: Higher Education, Vol. 1, S. 53-76.

BLAUG, MARK (1975): The Economics of Education in English Classical Political Economy: A Re-Examination, in: A.S. SKINNER / T. WILSON (eds.): Essays on Adam Smith, Oxford (Clarendon Press), S. 568-599.

BLAUG, MARK (1982): The Distributional Effects of Higher Education Subsidies, in: Economics of Education Review, Vol. 2, S. 209-231.

BLAUG, MARK (1983): Declining Subsidies to Higher Education: An Economic Analysis, in: Herbert Giersch (ed.): Reassessing the Role of Government in the Mixed Economy, Kiel (Institut für Weltwirtschaft), S. 125-143.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

BLAUG, MARK (1985): Education Vouchers – It All Depends on What you Mean, in: J. LE GRAND / R. ROBINSON (eds.): Economics of Privatisation, London (Weidenfeld & Nicolson), S. 160-176.

BLAUG, MARK (1990): Ausbildungsgutschriften als marktwirtschaftliche Alternative im Erziehungswesen, in: GERHARD SCHWARZ (Hrsg.): Das Soziale der Marktwirtschaft, Zürich (Neue Zürcher Zeitung), S. 107-113.

BLAUG, MARK / WOODHALL, MAUREEN (1979): Patterns of Subsidies to Higher Education in Europe, in: Higher Education, Vol. 8, S. 331-363.

BLOCK, HANS-JÜRGEN (1984): Wettbewerb und Differenzierung in den Hochschulen, in: ZENTRALINSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNG DER FU BERLIN (Hrsg.): Aspekte der Hochschuldifferenzierung, Berlin (FU Berlin), S. 95-201.

BLOCK, HANS-JÜRGEN (1989): Maßnahmen für eine Förderung des leistungssteigernden Wettbewerbs im deutschen Hochschulsystem, in: CHRISTOF HELBERGER (Hrsg.): Ökonomie der Hochschule I, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 181/I, Berlin (Duncker & Humblot), S. 153-179.

BLOCK, HANS-JÜRGEN (1996): Vom Marktversagen zum Staatsversagen – Hochschulfinanzierung über Studiengebühren, in: Studiengebühren Pro und Contra, DUZ-Doku Bd. 1, Bonn (Raabe), S. 17-25.

BLOCK, RAINER (1997): Qualitätssicherung in der Weiterbildung – quo vadis?, in: WOLFGANG BÖTTCHER / HORST WEISHAUPT / MANFRED WEISS (Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie, Weinheim/München (Juventa), S. 360-376.

BLOMQUIST, SÖREN / CHRISTIANSEN, VIDAR (1995): Public Provision of Private Goods as a Redistributive Device in an Optimum Income Tax Model, in: Scandinavian Journal of Economics, Vol. 97, S. 547-567.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

BLOSSFELD, HANS-PETER (1988): Sensible Phasen im Bildungsverlauf. Eine Längsschnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrieren durch den gesellschaftlichen Wandel, in: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg., S. 45-63.

BLOSSFELD, HANS-PETER / HANNAN, MICHAEL T. / SCHÖMANN, KLAUS (1993): Die Bedeutung der Bildung im Arbeitseinkommensverlauf, in: REINAR LÜDEKE (Hrsg.): Bildung, Bildungsfinanzierung und Einkommensverteilung I, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 221/I, Berlin (Duncker & Humblot), S. 81-106.

BLOSSFELD, HANS-PETER / SHAVIT, YOSSI (1993): Dauerhafte Ungleichheiten, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., S. 25-52.

BMBF (1996): Studenten an Hochschulen 1975 bis 1995, Bonn (BMBF).

BMBF (1998a): Nichtstaatliche Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn (BMBF).

BMBF (1998b): Grund- und Strukturdaten 1998/99, Bonn (BMBF).

BMBF (1999): BAföG 1999/2000. Gesetz und Beispiele, Bonn (BMBF).

BMBF (2000a): Grund- und Strukturdaten 1999/2000, Bonn (BMBF).

BMBF (2000b): Bundesministerin Bulmahn stellt Eckpunkte für eine BAföG-Reform vor, Pressemitteilung vom 20.1.2000, http://www.bmbf.de/deutsch/veroeff/presse/pm00/pm012000.htm.

BMBW (1980): Hochschulfinanzierung auf der Grundlage leistungsorientierter Kennziffern, Bonn (BMBW).

BODENHÖFER, HANS-JOACHIM (1978): Finanzierungsprobleme und Finanzierungsalternativen der Bildungspolitik, in: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Jg. 98, S. 129-161.

BODENHÖFER, HANS-JOACHIM (1985): Probleme der Bildungsfinanzierung – Zum Stand der Diskussion, in: GERHARD BRINK-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

MANN (Hrsg.): Probleme der Bildungsfinanzierung, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 146, Berlin (Duncker & Humblot), S. 9-38.

BODENHÖFER, HANS-JOACHIM / RIEDEL, MONIKA (1998): Bildung und Wirtschaftswachstum – Alte und neue Ansätze, in: WEIZSÄCKER, ROBERT K. VON (Hrsg.): Bildung und Wirtschaftswachstum, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 258, Berlin (Duncker & Humblot), S. 11-48.

BÖNSCH, MANFRED (1990): Bildung in einer sich wandelnden Welt, in: MANFRED BÖNSCH / RICHARD WINKELMANN (Hrsg.): Humanität und Bildung, Festschrift zum 65. Geburtstag von Horst Ruprecht, Hannover (Expressum-Verlag), S. 15-32.

BÖTTCHER, WOLFGANG (1991): Soziale Auslese im Bildungswesen, in: Die deutsche Schule, 83. Jg., S. 151-161.

BÖTTCHER, WOLFGANG / HOLTAPPELS, HEINZ G. / RÖSNER, ERNST (1988): Wer kann sich studieren noch leisten?, Weinheim/München (Juventa).

BOHLEY, PETER (1983): Gebührenzertifikate – Steuerungsinstrument ohne soziale Achillesferse, in: MICHAEL ZÖLLER (Hrsg.): Bildung als öffentliches Gut?, Stuttgart (Poller), S. 138-144.

BOLDER, AXEL (1987): Realitätsverarbeitung. Zur Verzahnung von Chancenstrukturen und Prozessen der Sozialisation für Arbeit und Beruf, in: AXEL BOLDER / KLAUS RODAX (Hrsg.): Das Prinzip der aufge(sc)hobenen Belohnung. Die Sozialisation von Arbeiterkindern für den Beruf, Bonn (Verlag Neue Gesellschaft), S. 263-284.

BOLTE, KARL MARTIN / HRADIL, STEFAN (1988): Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland, 6. Auflage, Opladen (Leske + Budrich).

BONHEIM, HELMUT (1990): Hochschulpolitische Interventionen im internationalen Vergleich, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 38. Jg., S. 177-179.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

BOOTH, ALISON L. / SNOWER, DENNIS J. (1996): Introduction: Does the Free Market Produce Enough Skills?, in: ALISON L. BOOTH / DENNIS J. SNOWER (eds.): Acquiring Skills: Market Failures, their Symptoms and Policy Responses, Cambridge (Cambridge UP), S. 1-16.

BORTHWICK, SALLY (1999): Overview of Student Cost and Government Funding in Post-Compulsory Education and Training, DETYA REB Report 4/99, Canberra (Commonwealth).

BOSSMANN, NADJA (2000): Zeugnisse für die Schulen, in: Die Zeit Nr. 28 vom 6.7.2000, S. 32.

BOSTON, JONATHAN (1993): Reshaping Social Policy in New Zealand, in: Fiscal Studies, Vol. 14, S. 64-85.

BOURDIEU, PIERRE (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: RICHARD KRECKEL (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen (Otto Schwartz), S. 183-198.

BOURDIEU, PIERRE / BOLTANSKI, LUC / SAINT MARTIN, MONIQUE DE (1981): Kapital und Bildungskapital. Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel, in: HELMUT KÖHLER / BEATE KRAIS / ACHIM LESCHINSKY / GOTTFRIED PFEFFER (Hrsg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt am Main (Europäische Verlagsanstalt), S. 23-87.

BOURDIEU, PIERRE / PASSERON, JEAN-CLAUDE (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart (Klett).

BOWEN, HOWARD R. (1980): The Costs of Education, San Francisco et al. (Jossey-Bass).

BOWEN, HOWARD R. (1997 (1977)): Investment in Learning: the individual and social value of American higher education, London (Johns Hopkins University Press), Nachdruck 1997 des Carnegie-Reports von 1977.

BOWEN, WILLIAM G. (1970 (1964)): Zur Schätzung des wirtschaftlichen Beitrags der Bildung, in: SEYMOUR E. HARRIS (ed.): Eco-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

nomic Aspects of Higher Education, Paris 1964 (OECD), S. 177-200, Übersetzung abgedruckt in KLAUS HÜFNER (Hrsg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum, Stuttgart 1970 (Klett), S. 199-230.

BOWEN, WILLIAM G. / SHAPIRO, MORTON OWEN (1998): Foreword, in: MICHAEL S. MCPHERSON: The Student Aid Game: Meeting Need and Rewarding Talent in American Higher Education, Princeton (Princeton University Press), S. IX-XI.

BOWMAN, MARY JEAN (1966): The Costing of Human Resource Development, in: E.A.G. ROBINSON / JOHN E. VAIZEY (eds.): The Economics of Education, London et al. (MacMillan), S. 421-450.

BRACKMANN, HANS-JÜRGEN (1996): Kurzstudien, nein danke, aber..., in: Forschung & Lehre, 3. Jg., S. 578-579.

BRACKMANN, HANS-JÜRGEN (1997): Der mühsame Weg zur Hochschulreform, in: Arbeitgeber, 49. Jg., S. 425-428.

BRAUN, MICHAEL (1998): Märchenhafter Reichtum?, in: Forschung & Lehre, 5. Jg., S. 574-576.

BRENNAN, GEOFFREY / LOMASKY, LOREN (1983): Institutional Aspects of „Merit Goods" Analysis, in: Finanzarchiv NF 41, S. 183-206.

BRESS, LUDWIG (1980): Wissenschaftliche Ausbildung und Persönlichkeitsformung, in: NIKOLAUS LOBKOWICZ / HERMANN-JOSEF GROSSIMLINGHAUS (Hrsg.): Universität zwischen Bildung und Ausbildung, Würzburg (Naumann), S. 43-69.

BRICKWELL, ANDREAS (1989): Kombinierte Förderungsmodelle, in: ALBERT VON MUTIUS (Hrsg.): Ausbildungsförderung und Familienlastenausgleich, Heidelberg (R. v. Decker's Verlag, G. Schenck), S. 147-156.

BRINCK, CHRISTINE (2001): Wir bestimmen, wer studiert, in: Die Zeit Nr. 18 vom 26.4.2001, S. 38.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

BRINKMAN, HARRY (1995): Methoden und Zielsetzungen der Qualitätsprüfung an niederländischen Universitäten, in: DETLEF MÜLLER-BÖLING (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen. Forschung – Lehre – Management, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung), S. 345-353.

BRINKMAN, HARRY (1997): Staatliche Globalzuweisungen an Hochschulen in den Niederlanden: Kontexte, Problemlösungen, Merkmale und Perspektiven, in: HIS-Kurzinformation A9/97, S. 39-45.

BRINKMANN, GERHARD (1991): Die Produktionsfunktion der Universität, in: CHRISTOF HELBERGER (Hrsg.): Ökonomie der Hochschule II, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 181/II, Berlin (Duncker & Humblot), S. 53-72.

BRINKMANN, GERHARD (1993): Bildung, Bildungsfinanzierung und Einkommensverteilung – Ein wissenschaftstheoretisch begründetes Idealmodell und die Untersuchungswirklichkeit, in: REINAR LÜDEKE (Hrsg.): Bildung, Bildungsfinanzierung und Einkommensverteilung I, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 221/I, Berlin (Duncker & Humblot), S. 9-38.

BRINKMANN, GERHARD / KRAUSE, DETLEF / PIPPKE, WOLFGANG / RIPPE, WOLFGANG (1976): Bildungsökonomik und Hochschulplanung, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

BRINT, STEVEN / KARABEL, JEROME (1989): American Education, Meritocratic Ideology, and the Legitimation of Inequality: the Community College and the Problem of American Exceptionalism, in: Higher Education, Vol. 18, S. 725-735.

BROOK, RICHARD J. (1999): „Forschungsbeamte? Ein Paradox", in: Die Zeit Nr. 34 vom 19.8.1999, S. 28.

BROWN, WILLIAM O. JR. (1997): University Governance and Academic Tenure: A Property Rights Explanation, in: Journal of Institutional and Theoretical Economics, Vol. 153, S. 441-461.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

BROWNLEE, O.H. (1972): Comment, in: THEODORE W. SCHULTZ (ed.): Investment in Education, Chicago (Chicago UP), S. 274-276.

BRUCH, RÜDIGER VOM (1995): Langsamer Abschied von Humboldt?, in: Forschung und Lehre, 2. Jg., S. 667-673.

BRÜHL, ALBRECHT (1989): Ergänzende Sozialleistungen, in: ALBERT VON MUTIUS (Hrsg.): Ausbildungsförderung und Familienlastenausgleich, Heidelberg (R. v. Decker's Verlag, G. Schenck), S. 83-87.

BRÜMMERHOFF, DIETER (1989): Finanzwissenschaft, 4. Auflage, München/Wien (Oldenbourg).

BRUNN, ANKE (1996): Gegen den Populismus mit finanziellen Folgeschäden, in: Studiengebühren Pro und Contra, DUZ-Doku Bd. 1, Bonn (Raabe), S. 29-33.

BUBLITZ, WOLFRAM / ZAPF, HUBERT (1998): Ein tauglicher Vergleich?, in: Forschung & Lehre, 5. Jg., S. 176-179.

BUCHANAN, JAMES M. (1965): An Economic Theory of Clubs, in: Economica, NS 32, S. 1-14.

BUCHBINDER, HOWARD (1993): The Market Oriented University and the Changing Role of Knowledge, in: Higher Education, Vol. 26, S. 331-347.

BÜCHEL, FELIX (1996): Der hohe Anteil an unterwertig Beschäftigten bei jüngeren Akademikern: Karrierezeitpunkt- oder Strukturwandel-Effekt?, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 29. Jg., S. 279-294.

BÜCHEL, FELIX (1997): Berufseinmündung und erste Karrierephase von Akademikern mit einer beruflichen Zusatzqualifikation, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 30. Jg., S. 620-634.

BÜCHEL, FELIX / HELBERGER, CHRISTOF (1994): Der Trend zu höherwertiger Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Chancen und Risiken, Diskussionspapier 1994/9, Wirtschafts-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

wissenschaftliche Dokumentation Fachbereich 14, Berlin (TU Berlin).

BÜCHEL, FELIX / HELBERGER, CHRISTOF (1995): Bildungsnachfrage als Versicherungsstrategie, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 28. Jg., S. 32-42.

BÜCHEL, FELIX / WEISSHUHN, GERNOT (1995): Bildungswege und Berufseintritt im Wandel, Bielefeld (wbv).

BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN (1994): Nur mit uns, Programm zur Bundestagswahl 1994, Bornheim.

BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN (o.J.): Studiengebühren sind der falsche Weg, hrsg. von der Fraktion Bündnis 90 / Die Grünen im Landtag Rheinland-Pfalz, Mainz.

BÜRING, JÜRGEN (1995): Private Hochschulen in Deutschland – Sind die Privaten die Gewinner von morgen?, in: Das Hochschulwesen 3/1995, S. 176-178.

BULMAHN, EDELGARD (1999): Mut zur Veränderung: Deutschland braucht moderne Hochschulen, Bonn (BMBF).

BULMAHN, EDELGARD (2000): Über Reformen und Rückzüge, Interview mit Bundesbildungsministerin Bulmahn, in: Deutsche Universitätszeitung 1-2/2000, S. 10-13.

BULTMANN, THORSTEN (1996): Es gibt keine sozialverträglichen Studiengebühren, in: Studiengebühren Pro und Contra, DUZ-Doku Bd. 1, Bonn (Raabe), S. 55-56.

BURRUP, PERCY E. / BRIMLEY, VERN / GARFIELD, RULON R. (1996): Financing education in a climate of change, 6th Edition, Needham Heights (Allyn & Bacon).

BURTSCHEIDT, CHRISTINE (2000): Lähmender Massenbetrieb, in: Süddeutsche Zeitung vom 18.7.2000, S. 39.

BUSCH, GEORG (1978): Zur schichtenspezifischen Ungleichheit der Bildungschancen im Hochschulbereich, in: OECD (Hrsg.): Bildung, Ungleichheit und Lebenschancen, Frankfurt/M. et al. (Diesterweg), S. 33-48.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

BUTTLER, FRIEDRICH (1994): Berufliche Weiterbildung als staatliche Aufgabe, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 27. Jg., S. 33-42.

BUTTLER, FRIEDRICH / TESSARING, MANFRED (1993): Humankapital als Standortfaktor, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 26. Jg., S. 467-476.

BVERFGE 33, Nr. 22: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Bd. 33, Nr. 22, Urteil vom 18. Juli 1972. Absoluter Numerus Clausus für Medizinstudium, S. 303-358.

CAESAR, ROLF (1999): Fundamentalreformen in der Wirtschaftspolitik: Das Beispiel Neuseeland, in: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, 44. Jg., S. 153-177.

CANSIER, DIETER (1972): Marktversagen und staatliche Güterbereitstellung als Merkmale öffentlicher Güter, in: Public Finance, Vol. 27, S. 421-437.

CARPENTER, PETER G. / HAYDEN, MARTIN (1993): Improvements in Equity in the Participation of Young People in Higher Education in Australia During the 1980s, in: Higher Education, Vol. 26, S. 199-216.

CARSTENS, KARL (1980): Probleme der Hochschulen und der akademischen Ausbildung, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 28. Jg., S. 118-121.

CARTER, CHARLES F. (1972): The Efficiency of Universities, in: Higher Education, Vol. 1, S. 77-90.

CASPER, GERHARD (1993): Die schwierigen Aufgaben der Universitätsausbildung, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 41. Jg., S. 351-354.

CASTAGNOS, JEAN-CLAUDE / ECHEVIN, CLAUDE (1984): The Myth of the Competitive Market: Linkage with the Private Sector and Problems for Higher Education Reform, in: Higher Education, Vol. 13, S. 171-192.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

CATENHUSEN, WOLF-MICHAEL (1993): Bildung als Standortfaktor, in: AKADEMIE DER POLITISCHEN BILDUNG (Hrsg.): Bildung 2000, Bonn (FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG), S. 37-39.

CAVANAUGH, JOANNE P. / PASQUALE, SUE DE / HENDRICKS, MELISSA / KEIGER, DALE (1998): Scrambling for Dollars, in: Johns Hopkins Magazine, Vol. 50, No. 4, S. 12-27.

CDU (1994): Freiheit in Verantwortung, Das Grundsatzprogramm, Bonn.

CHAPMAN, BRUCE J. (1994): Income-Contingent College Loans, in: Journal of Economic Perspectives, Vol. 8, S. 205-206.

CHAPMAN, BRUCE J. (1996): Das Australische Higher Education Contribution Scheme, in: CHEckup 1/96 (Sonderausgabe), S. 9-15.

CHAPMAN, BRUCE J. (1997): Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education, in: Economic Journal, Vol. 107, S. 738-751.

CHARLES, SUSAN / WESTAWAY, TONY (1981): Ignorance and Merit Wants, in: Finanzarchiv NF 39, S. 74-78.

CHE/HIS (1997): Staatliche Finanzierung der Hochschulen – neue Modelle und Erfahrungen aus dem In- und Ausland, CHE-Symposium, HIS-Kurzinformationen A9 und A10/1997, Hannover (HIS).

CHEN, ZHIQI / FERRIS, J. STEPHEN (1999): A Theory of Tenure for the Teaching University, in: Australian Economic Papers, Vol. 38, S. 9-25.

CLARKE, HARRY R. (1992): Educational Fees Repayable as a Tax and the Demand for Education, in: Australian Economic Papers, Vol. 31, S. 158-163.

CLOTFELTER, CHARLES T. (1996): Buying the Best. Cost Escalation in Elite Higher Education, Princeton (NBER, Princeton UP).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

CLOTFELTER, CHARLES T. (1999): The Familiar but Curious Economics of Higher Education: Introduction to a Symposium, in: Journal of Economic Perspectives, Vol. 13, S. 3-12.

CLOTFELTER, CHARLES T. / ROTHSCHILD, MICHAEL (1993): Introduction, in: CHARLES T. CLOTFELTER / MICHAEL ROTHSCHILD (eds.): Studies of Supply and Demand in Higher Education, Chicago/London (University of Chicago Press), S. 1-10.

COHN, ELCHANAN (1974): The Economics of State Aid to Education, Lexington (D.C. Heath).

CREEDY, JOHN (1995): The Economics of Higher Education. An Analysis of Taxes versus Fees, Aldershot (Edward Elgar).

CROSS, DAVID (1999): Das australische Gebühren-Modell, in: Forschung & Lehre, 6. Jg., S. 405.

CSU (1993): In Freiheit dem Gemeinwohl verpflichtet, Grundsatzprogramm, München.

DAHRENDORF, RALF (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg (Nannen).

DAHRENDORF, RALF (2001): Wir brauchen keine weiteren Schröder-Blair-Papiere, in: Handelsblatt vom 6.3.2001, S. 14.

DALLINGER, PETER (1998): Neuordnung des Hochschulzugangs. Zur Einführung des Wettbewerbs im Hochschulsystem, in: Wissenschaftsrecht, Bd. 31, S. 127-151.

DAMS, THEODOR (1991): Neuorientierung der Studienförderung: Studienfinanzierung in den Niederlanden und Ausbildungsförderung in der Bundesrepublik Deutschland, in: CHRISTOF HELBERGER (Hrsg.): Ökonomie der Hochschule II, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 181/II, Berlin (Duncker & Humblot), S. 93-124.

DAMS, THEODOR / RAPIN, HILDEGARD (1991): Ausbildungs-/Studienförderung im internationalen Vergleich – Empirische Befunde und denkbare Modelle für die zukünftige Bildungspolitik, in: BT-Drucksache 11/7820, S. 129-135.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

DANIEL, HANS-DIETER (1999): Rankings für Universitäten? Pro, in: Forschung & Lehre, 6. Jg., S. 358.

DANZIGER, LEIF (1990): A Model of University Admission and Tuition Policy, in: Scandinavian Journal of Economics, Vol. 92, S. 415-436.

DARLING, ALEXANDER J. / ENGLAND, MARTIN D. / LANG, DANIEL W. / LOPERS-SWEETMAN, ROSANNE (1989): Autonomy and Control: a University Funding Formula as an Instrument of Public Policy, in: Higher Education, Vol. 18, S. 559-583.

DAVIS, DENIS (1987): Educational Funding and Management under Constraint with Special Reference to Higher Education in Australia, in: Higher Education, Vol. 16, S. 63-73.

DAXNER, MICHAEL (1993a): Die Wiederherstellung der Hochschule, Köln (Heinrich-Böll-Stiftung).

DAXNER, MICHAEL (1993b): Zur Zukunft von Hochschule und Wissenschaft, in: AKADEMIE DER POLITISCHEN BILDUNG (Hrsg.): Bildung 2000, Bonn (Friedrich-Ebert-Stiftung), S. 89-97.

DAXNER, MICHAEL (1996a): Ist die Uni noch zu retten?, Hamburg (rororo).

DAXNER, MICHAEL (1996b): BAföG – Mißbrauch des Sozialstaats?, in: Vorgänge 133, S. 105-118.

DAXNER, MICHAEL (1997): WAGRAM UND ASPERN. Kein Krieg um Studiengebühren, in: Das Hochschulwesen 3/1997, S. 158-165.

DAXNER, MICHAEL (1998): Die deutschen Universitäten, der Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit empfohlen!, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 15/98, S. 12-19.

DAXNER, MICHAEL (1999): Die blockierte Universität, Frankfurt/New York (Campus).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

DAXNER, MICHAEL / GEHRING, THOMAS / KUCKERT, BERND (1995): Das kollektive Darlehen, in: Deutsche Universitätszeitung 4/1995, S. 24-26.

DAXNER, MICHAEL / GEHRING, THOMAS / KUCKERT, BERND (1996): Eine Ausbildungskasse von Bund und Ländern: studentische Ausbildungsförderung als kollektives Darlehen, abgedruckt in: GEW (Hrsg.): Modelle der Ausbildungsförderung in der Diskussion, GEW Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung 81, Frankfurt/M. (GEW), S. 150-154.

DENISON, EDWARD F. (1964): Measuring the Contribution of Education (and the Residual) to Economic Growth, in: OECD: The Residual Factor and Economic Growth, Paris (OECD), S. 13-55.

DENISON, EDWARD F. (1967): Why Growth Rates Differ. Postwar Experience in Nine Western Countries, Washington D.C. (Brookings Institution).

DENISON, EDWARD F. (1974): Accounting for United States Economic Growth 1929-1969, Washington D.C. (Brookings Institution).

DETTLING, WARNFRIED (2000): Gleichheit – Vielfalt – Fairness, in: www.boell.de, 1/2000, S. 10-11.

DETTMAR, RAINER / FRITSCHE, ANGELIKA / LINDNER, ANGELA (1996): Ergebnisse des DUZ-Forums. Ein praktikables Modell fehlt, in: Studiengebühren Pro und Contra, DUZ-Doku Bd. 1, Bonn (Raabe), S. 11-15.

DETYA (1999): Education Participation Rates Australia – 1997, Canberra (Commonwealth).

DETYA (2000a): Students 1999, Canberra (Commonwealth).

DETYA (2000b): HECS Your Questions Answered 2000, Canberra (Commonwealth).

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1973): Strukturplan für das Bildungswesen, unveränderter Nachdruck der 4. Auflage 1972, Stuttgart (Klett).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND (1993): Mut zur Wahrheit, Eckwertepapier, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 41. Jg., S. 291-293.

DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND (1999): Zur Zukunft der deutschen Universität, in: Forschung und Lehre, 6. Jg., S. 307-308.

DEUTSCHER PHILOLOGENVERBAND (1989): Bildungspolitische Leitsätze, in: BERNHARD FLUCK: Bildung und Verantwortung, Köln (J.P. Bachem), S. 71-114.

DICHMANN, WERNER (1994): Subsidiarität: Herkunft, sozialpolitische Implikationen und ordnungspolitische Konsequenzen eines Prinzips, in: ORDO, 45. Jg., S. 195-249.

DICHTL, ERWIN / LINGENFELDER, MICHAEL (Hrsg.) (1995): Effizient Studieren. Wirtschaftswissenschaften, Wiesbaden (Gabler).

DICK, ANDREW W. / EDLIN, AARON S. (1997): The Implicit Taxes from College Financial Aid, in: Journal of Public Economics, Vol. 65, S. 295-322.

DIEDERICH, HELMUT (1992): Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, 7. Auflage, Stuttgart et al. (Kohlhammer).

DILGER, ALEXANDER (1998): Eine ökonomische Argumentation gegen Studiengebühren, Wirtschaftswissenschaftliche Diskussionspapiere 4/98, Greifswald (Ernst-Moritz-Arndt-Universität).

DILGER, ALEXANDER (1999): Quo vadis, Studiengebühr?, in: Forschung & Lehre, 6. Jg., S. 403-404.

DILGER, ALEXANDER (2000): Eine ökonomische Argumentation gegen Studiengebühren, in: WiSt, 29. Jg., S. 308-313.

DITTON, HARTMUT (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen, Weinheim/ München (Juventa).

DOHMEN, DIETER (1995a): Renaissance der Darlehensförderung?, in: Wirtschaftsdienst, 43. Jg., S. 549-555.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

DOHMEN, DIETER (1995b): Hochschulfinanzierung – Allokation und Distribution, in: Das Hochschulwesen 4/1995, S. 246-252.

DOHMEN, DIETER (1995c): Finanziell und strukturell untauglich, in: Deutsche Universitätszeitung 4/1995, S. 22-23.

DOHMEN, DIETER (1995d): Wer zahlt wessen Ausbildung?, in: Deutsche Universitätszeitung 9/1995, S. 18-20.

DOHMEN, DIETER (1995e): Familienlastenausgleich, in: WSI-Mitteilungen 6/1995, S. 411-419.

DOHMEN, DIETER (1995f): Studiengebühren und Studienfinanzierung im internationalen Vergleich, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 43. Jg., S. 442-458.

DOHMEN, DIETER (1996a): Neuordnung der Studienfinanzierung, Frankfurt/M. et al. (Peter Lang).

DOHMEN, DIETER (1996b): Kosten der BAföG-Reform, GEW Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung 83, Frankfurt/M. (GEW).

DOHMEN, DIETER (1996c): Entlastung durch Vater Staat, in: Deutsche Universitätszeitung 5/1996, S. 12-14.

DOHMEN, DIETER (1997a): Übersehene Gefahren – unterschätzte Möglichkeiten, in: Deutsche Universitätszeitung 7/1997, S. 20-21.

DOHMEN, DIETER (1997b): Neuordnung der Hochschul- und Studienfinanzierung: Was ist von Studiengebühren zu erwarten?, in: WOLFGANG BÖTTCHER / HORST WEISHAUPT / MANFRED WEISS (Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie, Weinheim/München (Juventa), S. 291-301.

DOHMEN, DIETER (1998): Küchenmeister Schmalhans, in: Deutsche Universitätszeitung 1-2/1998, S. 14-15.

DOHMEN, DIETER (1999a): Ausbildungs-Realsplitting – ein integrierter Ansatz zur Ausbildungsförderung, in: Wirtschaftsdienst, 79. Jg., S. 364-371.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

DOHMEN, DIETER (1999b): Ausbildungskosten, Ausbildungsförderung und Familienlastenausgleich. Eine ökonomische Analyse unter Berücksichtigung rechtlicher Rahmenbedingungen, Berlin (Duncker & Humblot).

DOHMEN, GÜNTHER (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, Bonn (BMBF).

DREWS, EVA (2000): Zwischen Hörsaal und Betrieb, in: Die Zeit Nr. 17 vom 19.4.2000, S. 75.

DSW (1996): Das Drei-Stufen-Modell des Deutschen Studentenwerks, abgedruckt in: GEW (Hrsg.): Modelle der Ausbildungsförderung in der Diskussion, GEW Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung 81, Frankfurt/M. (GEW), S. 78-141.

DSW (2000): Umverteilungswirkungen der öffentlichen Hochschulfinanzierung in Deutschland. Ein kritischer Beitrag zur Debatte über Studiengebühren, http://www.studentenwerke.de/aktuell/info230300.htm.

DSW/HIS (1998): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Bonn (BMBF).

ECKAUS, RICHARD S. (1970 (1962)): Die Bedeutung der Bildung für das Wirtschaftswachstum, in: SELMA J. MUSHKIN (ed.): Economics of Higher Education, Washington 1962 (US Government Printing Office), S. 102-128, Übersetzung abgedruckt in KLAUS HÜFNER (Hrsg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum, Stuttgart 1970 (Klett), S. 67-98.

ECKSTEIN, ZVI / ZILCHA, ITZHAK (1994): The Effects of Compulsory Schooling on Growth, Income Distribution and Welfare, in: Journal of Public Economics, Vol. 54, S. 339-359.

EDDING, FRIEDRICH (1980a): Bildung, in: Handwörterbuch der Wirtschaftswissenschaften, Bd. 2, S. 1-2.

EDDING, FRIEDRICH (1980b): Bildungsökonomik, in: Handwörterbuch der Wirtschaftswissenschaften, Bd. 2, S. 2-7.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

EDDING, FRIEDRICH (1980c): Bildungspolitik, in: Handwörterbuch der Wirtschaftswissenschaften, Bd. 2, S. 7-18.

EDDING, FRIEDRICH (1985): Alternative Definitionen von Bildung und einige Auswirkungen auf die Zurechnung von Kosten und Nutzen, in: GERHARD BRINKMANN (Hrsg.): Probleme der Bildungsfinanzierung, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 146, Berlin (Duncker & Humblot), S. 39-56.

EDERER, PEER / SCHULLER, PHILIPP (1999): Geschäftsbericht Deutschland AG, Stuttgart (Schäffer-Poeschel).

EDERLEH, JÜRGEN / FRACKMANN, EDGAR (1985): Einige Anmerkungen zum Wettbewerb im amerikanischen Hochschulsystem, HIS-Kurzinformation A7/85, Hannover (HIS).

EDLIN, AARON S. (1993): Is College Financial Aid Equitable and Efficient?, in: Journal of Economic Perspectives, Vol. 7, S. 143-158.

EEKHOFF, JOHANN / ENSTE, DOMINIK / WEHMEIER, AXEL (1997): Bildungs- und Forschungspolitik im weltweiten Standortwettbewerb, in: ORDO, Bd. 48, S. 327-340.

EFFINGER, MATTHIAS R. / POLBORN, MATTIAS K. (1999): A Model of Vertically Differentiated Education, in: Zeitschrift für Nationalökonomie, Vol. 69, S. 53-69.

EHRENBERG, RONALD G. / REES, DANIEL I. / BREWER, DOMINIC J. (1993): How Would Universities Respond to Increased Federal Support for Graduate Students?, in: CHARLES T. CLOTFELTER / MICHAEL ROTHSCHILD (eds.): Studies of Supply and Demand in Higher Education, Chicago/London (University of Chicago Press), S. 183-206.

EISEMON, THOMAS OWEN (1984): Reconciling University with Public Accountability: the State, University Grants Committee and Higher Education in New Zealand, in: Higher Education, Vol. 13, S. 583-594.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

EISEMON, THOMAS OWEN / SALMI, JAMIL (1995): Increasing Equity in Higher Education, Weltbank Arbeitspapier, http://www.worldbank.org/html/extdr/backgrnd/equity1.html, 13.1.00.

ELITZ, ERNST (1975): Hochschulbildung und Bildungspolitik, in: ULRICH LOHMAR / GERHARD E. ORTNER (Hrsg.): Die deutsche Hochschule zwischen Numerus Clausus und Akademikerarbeitslosigkeit, Hannover et al. (Schroedel), S. 61-71.

ENGELS, WOLFRAM (1989): Der Student als Kunde, in: Wirtschaftswoche 4/1989, S. 118.

ENQUETE-KOMMISSION „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000" (1990): Schlußbericht, BT-Drucksache 11/7820.

ERHARD, LUDWIG (1988 (1956)): Grundbedingungen einer freiheitlichen Sozialordnung, in: KARL HOHMANN / DIETRICH SCHÖNWITZ / HANS-JÜRGEN WEBER / HORST FRIEDRICH WÜNSCHE (Hrsg.): Das Soziale der Sozialen Marktwirtschaft, Grundtexte zur Sozialen Marktwirtschaft, Bd. 2, Stuttgart/New York (Fischer), S. 13-16.

ERHARD, LUDWIG (1990): Wohlstand für alle, akt. Neuausgabe, Düsseldorf (Econ).

ERHARDT, MANFRED (1995a): Diskussionsbeitrag, in: STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.): Hochschulreform durch Leistungswettbewerb und Privatisierung?, Essen (Stifterverband), S. 28.

ERHARDT, MANFRED (1995b): Diskussionsbeitrag, in: STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.): Hochschulreform durch Leistungswettbewerb und Privatisierung?, Essen (Stifterverband), S. 145-147.

ERHARDT, MANFRED (1995c): Diskussionsbeitrag, in: STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.): Hochschulreform durch Leistungswettbewerb und Privatisierung?, Essen (Stifterverband), S. 144-145.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ERHARDT, MANFRED (1996): Hochschulfinanzierung und Hochschulstruktur vor neuen Herausforderungen, in: Wissenschaftsrecht, Bd. 29, S. 307-319.

ERHARDT, MANFRED (1997): Studiengebühren – Pro, in: Forschung & Lehre, 4. Jg., S. 136.

ERHARDT, MANFRED (1998): „Für gutes Geld gute Leistung", in: Forschung & Lehre, 5. Jg., S. 353-354.

ERHARDT, MANFRED (1999): Mehr Wettbewerb – weniger Staat: Hochschulreform in Deutschland, in: Wissenschaftsrecht, Bd. 32, S. 1-9.

ERICHSEN, HANS-UWE (1995): Hochschulen im Wettbewerb, in: HRK (Hrsg.): Auf dem Weg zur gläsernen Fachhochschule, Dokumente zur Hochschulreform 104/1995, Bonn (HRK), S. 19-29.

ERICHSEN, HANS-UWE (1996a): Internationale Konferenz Studiengebühren. Einleitendes Referat, in: CHEckup 1/96 (Sonderausgabe), S. 1-4.

ERICHSEN, HANS-UWE (1996b): Abschied oder Bereicherung?, in: Forschung & Lehre, 3. Jg., S. 570-571.

ERICHSEN, HANS-UWE (1997): Studienreform heute, in: JOSEF HOLLERITH (Hrsg.): Leistungsfähige Hochschulen – aber wie?, Neuwied et al. (Luchterhand), S. 233-242.

ERLINGHAGEN, KARL (1977): Bildungspolitik, in: HEINRICH ROMBACH (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik, Bd. 1, Freiburg et al. (Herder), S. 141-143.

ERTMANN, DIETMAR / KURTH, MICHAEL (1996): Im Dienste der Studierenden, in: Deutsche Universitätszeitung 17/1996, S. 12-13.

ESER, STEFAN (1997): Hochschule mit Zukunft. Aufruf zur Modernisierung, Demokratisierung, Feminisierung und Ökologisierung der Hochschulen im Rahmen der anstehenden HRG-Novellierung, 1. Entwurf, Frankfurt (GEW).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ESSER, HARTMUT (1997): Zweifel an der Evaluation der Lehre, in: WiSt, 26. Jg., S. 45-49.

ETZKOWITZ, HENRY / LEYESDORFF, LOET (eds.) (1997): Universities and the Global Knowledge Economy, London (Cassell Academic).

ETZOLD, SABINE (1996a): Design für Eingangsprüfungen, in: Forschung & Lehre, 3. Jg., S. 636-638.

ETZOLD, SABINE (1996b): Eingangsprüfungen: Sollen sich die Hochschulen künftig ihre Studenten selbst aussuchen?, in: Die Zeit Nr. 35 vom 23.8.1996.

ETZOLD, SABINE (1997): Das falsche Versprechen, in: Die Zeit Nr. 50 vom 5.12.1997, S. 41-42.

ETZOLD, SABINE (1999): Freiheit macht Angst, in: Die Zeit Nr. 31 vom 29.7.1999, S. 27-28.

ETZOLD, SABINE (2000a): Welchen Wert hat ein Professor?, in: Die Zeit Nr. 13 vom 23.3.2000, S. 42.

ETZOLD, SABINE (2000b): Alle Macht den Räten?, in: Die Zeit Nr. 9 vom 24.2.2000, S. 40.

ETZOLD, SABINE (2001): Keimzelle für Exzellenz, in: Die Zeit Nr. 20 vom 10.5.2001, S. 31f.

EUCKEN, WALTER (1990): Grundsätze der Wirtschaftspolitik, 6. Auflage, Tübingen (UTB, J.C.B. Mohr).

EVANS, LEWIS / GRIMES, ARTHUR / WILKINSON, BRYCE / TEECE, DAVID (1996): Economic Reform in New Zealand 1984-95: The Pursuit of Efficiency, in: Journal of Economic Literature, Vol. 34, S. 1856-1902.

EWERS, HANS-JÜRGEN (1995a): Diskussionsbeitrag, in: STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.): Hochschulreform durch Leistungswettbewerb und Privatisierung?, Essen (Stifterverband), S. 23-25.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

EWERS, HANS-JÜRGEN (1995b): Diskussionsbeitrag, in: STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.): Hochschulreform durch Leistungswettbewerb und Privatisierung?, Essen (Stifterverband), S. 161-163.

EXPERTENKOMMISSION (2000): Bericht der Expertenkommission „Reform des Hochschuldienstrechts" vom 7.4.2000, Bonn.

FÄRBER, GISELA (1996): Alternativen der Finanzierung des Lebensunterhalts von StudentInnen, abgedruckt in: GEW (Hrsg.): Modelle der Ausbildungsförderung in der Diskussion, GEW Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung 81, Frankfurt/M. (GEW), S. 167-181.

FÄRBER, GISELA (1997): Wie kann ein leistungsfähiges Bildungssystem finanziert werden?, Manuskript, o.O.

FÄRBER, GISELA (2000): Bildungsreform durch Reform der Bildungsfinanzierung?, in: ROBERT K. VON WEIZSÄCKER (Hrsg.): Schul- und Hochschulorganisation, Berlin (Duncker & Humblot), S. 165-220.

FALK, RÜDIGER / WEISS, REINHOLD (1993): Zukunft der Akademiker, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 186, Köln (Deutscher Instituts-Verlag).

FALLER, HANS JOACHIM (1989): Zur Verfassungsmäßigkeit der BAföG-Volldarlehensregelung, in: Zeitschrift für das gesamte Familienrecht, 36. Jg., S. 455-459.

FALLON, DAVID (1998): Kein Geheimnis und nicht mühsam, in: Forschung & Lehre, 5. Jg., S. 403-405.

FAUSER, RICHARD (1985): Autonomie am Arbeitsplatz und Bildungserwartungen für die Kinder. Empirische Befunde aus einer Befragung von Arbeitereltern, in: RICHARD FAUSER / JAN MARBACH / RUDOLF PETTINGER / NORBERT SCHREIBER (Hrsg.): Schulbildung, Familie und Arbeitswelt, München (Deutsches Jugendinstitut), S. 163-188.

F.D.P. (1985): Das liberale Manifest, Bonn.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

FEDROWITZ, JUTTA (1996): Hochschulzugang heute, in: HANS JOACHIM MEYER / DETLEF MÜLLER-BÖLING (Hrsg.): Hochschulzugang in Deutschland, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung), S. 101-116.

FEHR, JÖRN (1990): Marketing und Bildung, in: MANFRED BÖNSCH / RICHARD WINKELMANN (Hrsg.): Humanität und Bildung, Hannover (Expressum), S. 33-48.

FERRARIS, LUIGI VITTORIO GRAF (1989): Universitäten als Kulturträger im Europa der Zukunft, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 37. Jg., S. 151-154.

FERRIS, JAMES A. (1991): Competition and Regulation in Higher Education: a Comparison of the Netherlands and the United States, in: Higher Education, Vol. 22, S. 93-198.

FINEGOLD, DAVID (1996): Market Failure and Government Failure in Skills Investment, in: ALISON L. BOOTH / DENNIS J. SNOWER (eds.): Acquiring Skills: Market Failures, their Symptoms and Policy Responses, Cambridge (Cambridge UP), S. 233-253.

FINETTI, MARIO (1997): Job garantiert – sonst Geld zurück, in: Die Zeit Nr. 37 vom 5.9.1997, S. 54.

FINKENSTÄDT, THOMAS (1984): Humboldts Erben?, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 32. Jg., S. 311-319.

FINKENSTÄDT, THOMAS (1988): Verkürzung der Studienzeiten. Noch'n Vorschlag, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 36. Jg., S. 291-294.

FISCHER, GEORGES / NEF, MARKUS (1990): Die Auswirkungen der Hochschule auf Stadt und Kanton St. Gallen, Zürich.

FISCHER, GÜNTHER / HENSEL, REINHARD / REINBERG, ALEX / REUSCHEL, HANS-DIETER / TESSARING, MANFRED (1993): Bestand und Bewegung im Bildungs- und Beschäftigungssystem der Bundesrepublik Deutschland, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 170, Nürnberg (IAB).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

FISCHER, HANS-LOTHAR (1985): Private vs. staatliche Hochschulen, in: WiSt, 14. Jg., S. 535-539.

FISCHER, HANS-LOTHAR / BÖNIG, WOLFGANG (1988): Privatisierung von Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt/M. (Frankfurter Institut).

FORSCHUNG & LEHRE (1994): 16 Fragen an die Parteien zur Bildungspolitik, in: Forschung & Lehre, 1. Jg., S. 440-453.

FOX, WARREN (1993): Hochschulpolitik in Kalifornien, in: BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Hochschulpolitik im internationalen Vergleich, 2. Auflage, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung), S. 225-261.

FRACKMANN, EDGAR (1984): Finanzielle und wirtschaftliche Flexibilität als Voraussetzungen für Differenzierung und Wettbewerb der Hochschulen, in: HIS-Kurzinformation A4/84, Hannover (HIS), S. 1-6.

FRACKMANN, EDGAR (1992): Stärkung der Hochschulautonomie, in: KARL ERMERT (Hrsg.): Mehr Freiheit für die Hochschulen, Loccumer Protokolle 3/1992, Loccum (Evangelische Akademie Loccum), S. 67-73.

FRACKMANN, EDGAR / WEERT, EGBERT DE (1993): Hochschulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland, in: BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Hochschulpolitik im internationalen Vergleich, 2. Auflage, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung), S. 69-104.

FRAMHEIN, GERHILD (1990): Studiendauer – Je kürzer, desto besser?, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 38. Jg., S. 180-182.

FRANKE, SIEGFRIED F. (1979): Löhne und Gehälter in langfristiger Sicht und ihre Besteuerung nach der Leistungsfähigkeit, Baden-Baden (Nomos).

FRANKE, SIEGFRIED F. (1994): Bildungspolitik in der Demokratie, in: GERD GRÖZINGER / ERICH HÖDL (Hrsg.): Hochschulen im Niedergang?, Marburg (Metropolis), S. 33-65.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

FRANKFURTER INSTITUT (1998): Deutschland in der Prüfung (5): Zum Bildungssystem, Argumente zu Marktwirtschaft und Politik Nr. 60, Bad Homburg (Frankfurter Institut).

FRANZ, OTMAR (1993): Statement, in: GERHARD FELS / WINFRIED SCHLAFFKE (Hrsg.): Standort D: Bildung, Köln (Deutscher Instituts-Verlag), S. 84-88.

FRANZ, WOLFGANG (1999): Hochschulreform, in: ZEW-News, Januar/Februar 1999, S. 12.

FREDRIKSSON, PETER (1997): Economic Incentives and the Demand for Higher Education, in: Scandinavian Journal of Economics, Vol. 99, S. 129-142.

FREI, PETER LEO (1986): Chancengerechtigkeit durch öffentliche Bildung? Die Oberstufe im Kanton Zürich, Bern et al. (Peter Lang).

FRIEDEBURG, LUDWIG VON (1994): Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz, in: Neue Sammlung, 34. Jg., S. 561-578.

FRIEDMAN, MILTON (1974 (1955)): Die Rolle des Staates im Erziehungswesen, in: ROBERT A. SOLO (ed.): Economics and the Public Interest, New Brunswick 1955 (Rutgers UP), S. 123-144, Übersetzung abgedruckt in: ARMIN HEGELHEIMER (Hrsg.): Texte zur Bildungsökonomie, Frankfurt/M. et al. 1974 (Ullstein), S. 180-206.

FRITSCH, MICHAEL / WEIN, THOMAS / EWERS, HANS-JÜRGEN (1999): Marktversagen und Wirtschaftspolitik, 3. Auflage, München (Vahlen).

FRÖLICH, AUGUST (1981): Hochschule und Wirtschaftlichkeit, in: FRANZ LETZELTER / HEINRICH REINERMANN (Hrsg.): Wissenschaft, Forschung und Rechnungshöfe, Berlin (Duncker & Humblot), S. 62-74.

FUCHS, GERHARD (1976): Verteilungswirkungen des Bildungssystems unter Berücksichtigung von Lebenseinkommen und Transfer-Steuer-Salden für alternative Bildungsabschlüsse, Augsburg (Diss.).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

GÄFGEN, GÉRARD (1990): Gerechtigkeit – ein Allerweltswort, in: GERHARD SCHWARZ (Hrsg.): Das Soziale der Marktwirtschaft, Zürich (Neue Zürcher Zeitung), S. 30-35.

GASS, JAMES RONALD (1969): Reflections on Equality, Quantity and Quality in Education, in: KLAUS HÜFNER / JENS NAUMANN (Hrsg.): Bildungsökonomie – eine Zwischenbilanz, Stuttgart (Klett), S. 215-222.

GAUGLER, EDUARD / WEBER, ARMIN (1994): Der Wert eines Studentenausweises, in: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 64. Jg., S. 1457-1472.

GEHMACHER, ERNST (1966): Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand, Bericht über die OECD-Konferenz ‚Economic Growth and Investment in Education' in Washington 1961, Wien et al. (Europa Verlag).

GEIPEL, ROBERT (1990): Das australische Hochschulsystem an der Wende, in: Beiträge zur Hochschulforschung 3/1990, S. 149-172.

GEISSLER, ERICH E. (1989): Über das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem, in: HARALD SCHERF (Hrsg.): Beschäftigungsprobleme hochentwickelter Volkswirtschaften, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 178, Berlin (Duncker & Humblot), S. 471-485.

GEISSLER, RAINER (1996): Die Sozialstruktur Deutschlands, 2. Auflage, Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung).

GELFERT, HANS-DIETER (1992): Studentengehalt – ein Windei oder das Ei des Kolumbus?, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 40. Jg., S. 324-325.

GELLERT, CLAUDIUS (1995): Die Graduate Schools. Aufgaben, Arbeitsweise und Organisation, in: KLAUS DIETER WOLFF (Hrsg.): Qualitätskonzepte einer Universität, München (Iudicium), S. 21-32.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

GENSCHER, HANS-DIETRICH (1984): Elite in der Demokratie und Chancengleichheit, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 32. Jg., S. 283-285.

GERHARDT, WOLFGANG (1997): Die Chancen nutzen. Für eine Bildungsstrukturreform in Deutschland, abgedruckt in: FRIEDRICH NAUMANN-STIFTUNG (Hrsg.): Bildungsreform, Sankt Augustin 1998 (Comdok), S. 15-29.

GEW-HAUPTVORSTAND (1996): Die GEW lehnt das BAföG-Modell der Bundesregierung ab, abgedruckt in: GEW (Hrsg.): Modelle der Ausbildungsförderung in der Diskussion, GEW Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung 81, Frankfurt/M. (GEW), S. 191-193.

GIERSCH, HERBERT (1960): Allgemeine Wirtschaftspolitik – Grundlagen, Wiesbaden (Gabler).

GIESEKE, LUDWIG (1997): Studiengangsbezogene Zusatzqualifikationen notwendig, in: Forschung & Lehre, 4. Jg., S. 464-467.

GIJSEL, PETER DE / ZIESEMER, THOMAS (1994): Hochschulreform in den Niederlanden in den achtziger und neunziger Jahren und ihre Implementierung, in: GERD GRÖZINGER / ERICH HÖDL (Hrsg.): Hochschulen im Niedergang?, Marburg (Metropolis), S. 99-125.

GLOMM, GERHARD / RAVIKUMAR, B. (1992): Public versus Private Investment in Human Capital: Endogenous Growth and Income Inequality, in: Journal of Political Economy, Vol. 100, S. 818-834.

GLOTZ, PETER (1996): Im Kern verrottet? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten, Stuttgart (DVA).

GLOTZ, PETER (1998): Die deutsche Hochschulmisere – Eine Reform wäre möglich, ist aber nicht in Sicht, in: ULRICH HEILEMANN / DIETMAR KATH / NORBERT KLOTEN (Hrsg.): Entgrenzung als Erkenntnis- und Gestaltungsaufgabe, Berlin (Duncker & Humblot), S. 117-121.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

GLOTZ, PETER / DAXNER, MICHAEL (1996): „Sieben Zauberer für die Uni", Streitgespräch in Die Zeit Nr. 18 vom 26.4.1996, S. 35.

GOEDEGEBUURE, LEO C.J. / KAISER, FRANS / MAASSEN, PETER / WEERT, EGBERT DE (1993a): Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. Ein Überblick, in: BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Hochschulpolitik im internationalen Vergleich, 2. Auflage, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung), S. 9-23.

GOEDEGEBUURE, LEO C.J. / KAISER, FRANS / MAASSEN, PETER / WEERT, EGBERT DE (1993b): Hochschulpolitik in den Niederlanden, in: BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Hochschulpolitik im internationalen Vergleich, 2. Auflage, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung), S. 262-290.

GOEDEGEBUURE, LEO C.J. / WESTERHEJDEN, DON F. (1991): Changing Balances in Dutch Higher Education, in: Higher Education, Vol. 21, S. 495-520.

GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON (1986 (1887)): Faust. Der Tragödie erster Teil, nach der Weimarer Ausgabe von 1887, Stuttgart (Reclam).

GOTTSCHALCH, WILFRIED / NAUMANN-SCHÖNWETTER, MARINA / SONKUP, GÜNTHER (1971): Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik, Frankfurt/M. (Fischer).

GOTTSCHALDT, KURT (1976): Begabung und Vererbung. Phänogenetische Befunde zum Begabungsproblem, in: HEINRICH ROTH (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, 10. Auflage, Stuttgart (Klett), S. 129-150.

GREGORY, JEAN KAREN (1997a): „Die Freiheit ist gegeben, solange sie Geld bringt ..." Fragen an eine amerikanische Wissenschaftlerin in Deutschland, in: Forschung & Lehre, 4. Jg., S. 128-131.

GREGORY, JEAN KAREN (1997b): Den Deutschen fehlt der Stolz, in: FAZ vom 4.7.1997, S. 9.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

GRIES, THOMAS (1999): Deutschland zehrt von der Substanz, in: Handelsblatt vom 24.6.1999, S. 58.

GRIESBACH, HEINZ / LESZCZENSKY, MICHAEL (1993): Studentische Zeitbudgets – empirische Ergebnisse zur Diskussion über Aspekte des Teilzeitstudiums, HIS-Kurzinformationen A4/93, Hannover (HIS).

GRÖZINGER, GERD (1994): Vorschlag eines akademischen Generationenvertrages, in: GERD GRÖZINGER / ERICH HÖDL (Hrsg.): Hochschulen im Niedergang?, Marburg (Metropolis), S. 67-98.

GRÖZINGER, GERD (1998): Hochschulen in Deutschland – Unterfinanzierung und Fehllenkung, in: ROBERT K. VON WEIZSÄCKER (Hrsg.): Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 262, Berlin (Duncker & Humblot), S. 187-231.

GRÖZINGER, GERD / MAIER, HARRY (1995): Option des schleichenden Austrocknens, in: Deutsche Universitätszeitung 14/1995, S. 20-21.

GROSS, JOHN (1995): Heterogeneity of Preferences for Local Public Goods: The Case of Private Spending on Public Education, in: Journal of Public Economics, Vol. 57, S. 103-127.

GROSSER, DIETER (1977): Ordnungspolitik statt Interventionismus, in: Hochschulverband (Hrsg.): Bilanz einer Reform, Osnabrück (A. Fromm), S. 231-238.

GRÜSKE, KARL-DIETER (1994): Verteilungseffekte der öffentlichen Hochschulfinanzierung in der Bundesrepublik Deutschland, in: REINAR LÜDEKE (Hrsg.): Bildung, Bildungsfinanzierung und Einkommensverteilung II, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 221/II, Berlin (Duncker & Humblot), S. 71-147.

GRÜSKE, KARL-DIETER (1997): Tragen Akademiker die Kosten ihrer Ausbildung? Sind Studiengebühren unsozial?, in: WOLFGANG BÖTTCHER / HORST WEISHAUPT / MANFRED WEISS

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

(Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie, Weinheim/München (Juventa), S. 277-290.

GUILLE, MARIANNE (1998): Marché du Crédit à l'Éducation. Un Rôle pour l'État?, in: Revue économique, Vol. 49, S. 1497-1510.

GUNDLACH, ERICH (1999a): Bildung und Wirtschaftswachstum, in: WiSt, 28. Jg., S. 679-681.

GUNDLACH, ERICH (1999b): Investment in Education: Some Lessons from the International Evidence for the Baltic States, Kieler Diskussionsbeiträge 333, Kiel (Institut für Weltwirtschaft).

GUNDLACH, ERICH (2000): Bildung als Standortfaktor: Internationale Evidenz, in: KONRAD MORATH (Hrsg.): Rohstoff Bildung, Bad Homburg (Frankfurter Institut), S. 27-39.

HAEFNER, KLAUS (1992): Krise der Hochschulen – Voraussetzung für einen Neubeginn?, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 40. Jg., S. 258-261.

HÄUSER, KARL (1981): Alternative zur Hochschulfinanzierung, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 29. Jg., S. 292-294.

HÄUSER, KARL (1983): Ist Hochschulbildung ein öffentliches Gut?, in: MICHAEL ZÖLLER (Hrsg.): Bildung als öffentliches Gut?, Stuttgart (Poller), S. 15-33.

HAFERKAMP, HEINZ (1980): Wissenschaft und Wirtschaftskraft, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 28. Jg., S. 98-102.

HAILBRONNER, KAY (1994): Kompetenzen des Bundes zur Regelung des Hochschulzugangs, in: Wissenschaftsrecht, Bd. 27, S. 1-39.

HAILBRONNER, KAY (1996a): Verfassungsrechtliche Fragen des Hochschulzugangs, in: Wissenschaftsrecht, Bd. 29, S. 1-48.

HAILBRONNER, KAY (1996b): Verfassungsrechtliche Grenzen einer Neuregelung des Rechts auf Zugang zu den Hochschulen, in: HANS JOACHIM MEYER / DETLEF MÜLLER-BÖLING (Hrsg.): Hochschulzugang in Deutschland, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung), S. 51-74.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

HAKVOORT, RENATE (1996): Kurzbeschreibung: Drei-Stufen-Modell des Deutschen Studentenwerks, in: GEW (Hrsg.): Modelle der Ausbildungsförderung in der Diskussion, GEW Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung 81, Frankfurt/M. (GEW), S. 75-77.

HAMACHER, HORST W. (1997): Educational Vouchers: Tools to Overcome the (Unneccessary) Difference Between Private and Public Education?, in: HORST W. HAMACHER / MATTHIAS EHRGOTT (Hrsg.): Education: Private or Public Affair?, Aachen (Shaker), S. 59-82.

HAMM-BRÜCHER, HILDEGARD (1972): Unfähig zur Reform? Kritik und Initiativen zur Bildungspolitik, München (Piper).

HAMMER, HANS DIETER (1994): Hochschulzugang in Deutschland, Düsseldorf (Hans-Böckler-Stiftung).

HANSEN, W. LEE (1972): Equity and the Finance of Higher Education, in: Journal of Political Economy, Vol. 80, S. S260-S273.

HANSJÜRGENS, BERND (1999): Studiengebühren: Zwischen Effizienz und Verteilungsgerechtigkeit, in: ORDO, 50. Jg., S. 259-284.

HARDING, ANN (1993): Lifetime Repayment Patterns for HECS and Austudy Loans, National Center for Social and Economic Modelling, Discussion Paper No. 1, Canberra (University of Canberra).

HARE, PAUL / WYATT, GEOFFREY (1992): Economics of Academic Research and its Implications for Higher Education, in: Oxford Review of Economic Policy, Vol. 8, No. 2, S. 48-66.

HARMAN, GRANT (1988): Tertiary Education and Public Policy: Australia's Response to a Changing Environment, in: Higher Education, Vol. 17, S. 251-266.

HARRISON, WILLIAM B. / MITCHELL, SHANNON K. / PETERSON, STEVEN P. (1995): Alumni Donations and College Development Expenditures: Does Spending Matter?, in: American Journal of Economics and Sociology, Vol. 54, S. 397-412.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

HAUCH, REGINE (2000): Traumziel England, in: Handelsblatt vom 1.9.2000.

HAUG, VOLKER (1998): „Bildungsguthaben" – das baden-württembergische Modell der Studiengebühren für Langzeitstudierende, in: Wissenschaftsrecht, Bd. 31, S. 1-32.

HAUG, VOLKER (2000): Rechtliche Möglichkeiten und Grenzen einer Einführung von Studiengebühren, in: Wissenschaftsrecht, Bd. 33, S. 1-21.

HAUPTMAN, ARTHUR M. / KROP, CATHY (1998): Federal Student Aid and the Growth in College Costs and Tuition: Examining the Relationship, in: NATIONAL COMMISSION ON THE COST OF HIGHER EDUCATION: Straight Talk about College Costs and Prices, Phoenix (Oryx Press), S. 70-73.

HAUSER, RICHARD / ADAM, HANS (1978): Chancengleichheit und Effizienz an der Hochschule. Alternativen der Bildungsfinanzierung, Frankfurt am Main/New York (Campus).

HEAD, JOHN G. (1966): On Merit Goods, in: Finanzarchiv NF 25, S. 1-29.

HEAD, JOHN G. (1969): Merit Goods Revisited, in: Finanzarchiv NF 28, S. 214-225.

HEAD, JOHN G. (1988): On Merit Wants, in: Finanzarchiv NF 46, S. 1-37.

HECKHAUSEN, HEINZ (1975): Leistungsprinzip und Chancengleichheit, in: HEINRICH ROTH / DAGMAR FRIEDRICH (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten, Teil 1, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50, Stuttgart (Klett), S. 101-152.

HECKHAUSEN, HEINZ (1976): Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: HEINRICH ROTH (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, 10. Auflage, Stuttgart (Klett), S. 192-228.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

HEGELHEIMER, ARMIN (1981): Auch in Bildung und Wissenschaft mehr Wirtschaftlichkeit durch Marktmodelle?, in: FRANZ LETZELTER / HEINRICH REINERMANN (Hrsg.): Wissenschaft, Forschung und Rechnungshöfe, Berlin (Duncker & Humblot), S. 351-375.

HEGELHEIMER, ARMIN (1984): Strukturwandel der Akademikerbeschäftigung, Bielefeld (Forschungsbericht).

HEGELHEIMER, ARMIN (1986): Hochschulabsolventen – Herausforderung und Chance für Wirtschaft und Gesellschaft, Köln (Bachem).

HEID, HELMUT (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit, in: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg., S. 1-17.

HEIDENHEIMER, ARNOLD J. (1994): Universitäten im politischen Rahmen. Ein Vergleich der Hochschulsysteme Deutschlands, Japans, der Schweiz und der USA, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B25/94, S. 23-33.

HEINZEL, WOLFRAM (1996): Optimale Verträge bei Investitionen in Humankapital, Frankfurt/M. et al. (Peter Lang).

HEISTER, MATTHIAS (1989): Ausbildungsförderung im Rahmen der Hochschulfinanzierung – Staatsfinanzierungsmodell, in: ALBERT VON MUTIUS (Hrsg.): Ausbildungsförderung und Familienlastenausgleich, Heidelberg (R. v. Decker's Verlag, G. Schenck), S. 131-142.

HEITGER, MARIAN (1988): Koinzidenz von Gleichheit und Ungleichheit als Voraussetzung für Schule und Bildung. Besondere Schwierigkeit, in: MARIAN HEITGER (Hrsg.): Elitebildung oder Chancengleichheit – Alternativen einer mißverstandenen Bildungspolitik, Innsbruck und Wien (Tyrolia), S. 45-62.

HELBERGER, CHRISTOF (1989): Ursachen der langen Studiendauern in der Bundesrepublik Deutschland und die Möglichkeiten der Universitäten zu ihrer Beeinflussung, in: CHRISTOF HELBERGER (Hrsg.): Ökonomie der Hochschule I, Schriften des Ver-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

eins für Socialpolitik NF 181/I, Berlin (Duncker & Humblot), S. 77-96.

HELBERGER, CHRISTOF (2000): Die Finanzierung von Hochschulen durch Stiftungen, in: ROBERT K. VON WEIZSÄCKER (Hrsg.): Schul- und Hochschulorganisation, Berlin (Duncker & Humblot), S. 221-246.

HELBERGER, CHRISTOF / KREIMEYER, THOMAS / RÄBIGER, JUTTA (1988): Studiendauer und Studienorganisation im interuniversitären Vergleich, Bad Honnef (Bock).

HELBERGER, CHRISTOF / PALAMIDIS, HELENE (Hrsg.) (1990): Diagnose und Prognose des Bildungsverhaltens, Baden-Baden (Nomos).

HELBERGER, CHRISTOF / PALAMIDIS, HELENE (1992): Die Nachfrage nach Bildung. Theorien und empirische Ergebnisse, Berlin (Duncker & Humblot).

HELBERGER, CHRISTOF / SCHULZ, ULRICH (1987): Der Einfluß der Studien- und Prüfungsorganisation auf die Fachstudiendauer, Bonn (BMBW).

HELMES, JÜRGEN (1996): Humankapital als Zielvariable staatlicher Wirtschaftspolitik. Versuch einer Rechtfertigung bildungspolitischer Eingriffe aus dem Blickwinkel der Finanzwissenschaften, Bergisch Gladbach/Köln (Josef Eul).

HENKE, KLAUS-DIRK (1998): Reform der Hochschulorganisation und -finanzierung, Diskussionspapier 1998/16, Wirtschaftswissenschaftliche Dokumentation Fachbereich 14, Berlin (TU Berlin).

HENKEL, IMKE (2000): Schnell, schneller, Bachelor, in: Die Zeit Nr. 9 vom 23.2.2000.

HENSEL, REINHARD / REUSCHEL, HANS-DIETER (1993): Hochschulqualifikation im Umbruch und als Standortfaktor, in: MANFRED KAISER (Hrsg.): Regionale Arbeitsmärkte und Arbeitsmarktpolitik in den neuen Bundesländern, Nürnberg (IAB), S. 181-189.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

HENTIG, HARTMUT VON (1996): Bildung, München/Wien (Carl Hanser).

HENZ, HUBERT (1991): Bildungstheorie, Frankfurt/M. et al. (Peter Lang).

HERBERGER, KLAUS (1998): Die Rolle des Staates bei der Entwicklung von Humanressourcen durch die Hochschulen, in: SILVIA MATALIK / DIETHARD SCHADE (Hrsg.): Entwicklungen in der Aus- und Weiterbildung, Baden-Baden (Nomos), S. 119-142.

HERBERT, WILLI / SOMMER, WINFRIED (1984): Bildungssystem und Wertewandel. Untersuchungen über Zusammenhänge zwischen den Veränderungen des Bildungssystems und dem Wandel von Einstellungen und Werten, in: WINFRIED SOMMER / ALOIS GRAF VON WALDBURG-ZEIL (Hrsg.): Neue Perspektiven der Bildungspolitik, München et al. (Weltforum Verlag), S. 19-58.

HERRERA, REMY (1998): Dépenses Publiques d'Éducation et Capital Humaine dans un Modèle Convexe de Croissance Endogène, in: Revue économique, Vol. 49, S. 831-844.

HERWIG, DAGMAR (1984): Gleichbehandlung und Egalisierung als konkurrierende Modelle von Gerechtigkeit, München (Wilhelm Fink).

HERZOG, ROMAN (1996a): Begabtenförderung ist ein Wechsel auf die Zukunft, in: Bulletin der Bundesregierung Nr. 46/96, S. 497-499.

HERZOG, ROMAN (1996b): Wissen und Bildung als Grundlage unserer Zukunft, in: Bulletin der Bundesregierung Nr. 61/96, S. 661-664.

HESS, WALTER (1992): Wettbewerb und die Bewertung der Hochschulen, in: Beiträge zur Hochschulforschung 1/1992, S. 93-103.

HEUSS, ERNST (1971): Diskussionsbeitrag, in: H. ARNDT / D. SWATEK (Hrsg.): Grundfragen der Infrastrukturplanung für

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

wachsende Wirtschaften, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 58, Berlin (Duncker & Humblot), S. 522-524.

HEUSS, ERNST (1987): Gerechtigkeit und Marktwirtschaft, in: ORDO, 38. Jg., S. 3-19.

HICKEL, RUDOLF (1971): Diskussionsbeitrag, in: H. ARNDT / D. SWATEK (Hrsg.): Grundfragen der Infrastrukturplanung für wachsende Wirtschaften, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 58, Berlin (Duncker & Humblot), S. 528-530.

HIGHER EDUCATION COUNCIL (1998): Twelfth Report to the National Board of Employment, Education and Training on the Operation of Section 14 of the *Higher Education Funding Act 1988* and the Higher Education Contribution Scheme, Canberra (Australian Government Publishing Service).

HILLE, BARBARA (1993): Geschlechtsspezifische Präferenzen und Benachteiligungen – Weibliche Jugendliche in Bildung, Ausbildung und Studium, in: GISELA HELWIG / HILDEGARD MARIA NICKEL (Hrsg.): Frauen in Deutschland 1945-1992, Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung), S. 215-231.

HILMER, MICHAEL J. (1998): Post-secondary Fees and the Decision to Attend a University or a Community College, in: Journal of Public Economics, Vol. 67, S. 329-348.

HODGES, LUCY (1995): Gebühren sind vertretbar, in: Deutsche Universitätszeitung 15-16/1995, S. 29-30.

HÖDL, ERICH / ZEGELIN, WOLF (1999): Hochschulreform und Hochschulmanagement, Marburg (Metropolis).

HÖNES, HANNEGRET (1998): Wo Treue Gewinn bringt, in: Die Zeit Nr. 39 vom 17.9.1998, S. 91.

HOLM-MÜLLER, KARIN (1998): Bedingungen für einen Umbau des Hochschulsystems aus signaltheoretischer Perspektive, in: List Forum, Bd. 24, S. 413-424.

HOLTZMANN, HANS-DIETER (1996): Studiengebühren sind nicht unsozial, abgedruckt in: FRIEDRICH NAUMANN-STIFTUNG

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

(Hrsg.): Bildungsreform, St. Augustin 1998 (Comdok), S. 145-150.

HOLTZMANN, HANS-DIETER (1997): Plädoyer für eine Hochschulreform in Deutschland, in: DB Research Bulletin 2/1997, S. 19-26.

HOMANN, KARL (1988): Die Rolle ökonomischer Überlegungen in einer Grundlegung der Ethik, in: HELMUT HESSE (Hrsg.): Wirtschaftswissenschaft und Ethik, Berlin, S. 215-240.

HORNBOSTEL, STEFAN / OEHLER, CHRISTOPH (1984): Aspekte eines Vergleichs der Hochschulsysteme in Frankreich, Großbritannien, Schweden und den Niederlanden, in: ZENTRALINSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNG DER FU BERLIN (Hrsg.): Aspekte der Hochschuldifferenzierung, Berlin (FU Berlin), S. 202-302.

HOXBY, CAROLINE M. (1997): How the Changing Market Structure of U.S. Higher Education Explains College Tuition, NBER Working Paper 6323, Cambridge MA (NBER).

HRADIL, STEFAN (1994): Sozialisation und Reproduktion in pluralistischen Wohlfahrtsgesellschaften, in: HEINZ SÜNKER / DIETER TIMMERMANN / FRITZ-ULRICH KOLBE (Hrsg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie, Frankfurt/M. (Suhrkamp), S. 89-119.

HRK (1992). Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland, Beschluß des 167. Plenums vom 6. Juli 1992, Bonn (HRK).

HRK (1996): Zur Finanzierung der Hochschulen, Entschließung des 179. Plenums vom 9.7.1996, http://www.hrk.de, 28.4.1999.

HRK (1998): Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland – Stand und Perspektiven, Bonn (HRK).

HRK (1999): Qualität an Hochschulen, Beiträge zur Hochschulpolitik 1/1999, Bonn (HRK).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

HUBER, LUDWIG (1991): Sozialisation in der Hochschule in: KLAUS HURRELMANN / DIETER ULICH (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, 4. Auflage, Weinheim/Basel (Beltz), S. 417-441.

HUBER, PETER J. (1993): Erfahrungen an amerikanischen Hochschulen, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 41. Jg., S. 368-371.

HÜFNER, KLAUS (1991): Inter- und intra-universitäre Kennzahlen-Systeme zwischen Anspruch und Wirklichkeit, in: CHRISTOF HELBERGER (Hrsg.): Ökonomie der Hochschule II, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 181/II, Berlin (Duncker & Humblot), S. 73-92.

HÜFNER, KLAUS / RIESE, HAJO / SCHRAMM, JÜRGEN (1984): Forschungsprogramm „Ökonomische Theorie der Hochschule", in: ZENTRALINSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNG DER FU BERLIN (Hrsg.): Hochschule zwischen Plan und Markt, Berlin (FU Berlin), S. 1-28.

HÜFNER, KLAUS / SCHRAMM, JÜRGEN (1984): Finanzierungsalternativen der Hochschulausbildung, in: ZENTRALINSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNG DER FU BERLIN (Hrsg.): Hochschule zwischen Plan und Markt, Berlin (FU Berlin), S. 29-63.

HUMBOLDT, WILHELM VON (1964a (1793)): Theorie der Bildung des Menschen, in: WILHELM VON HUMBOLDT: Bildung des Menschen in Schule und Universität, Heidelberg, S. 5-10.

HUMBOLDT, WILHELM VON (1964b (1810)): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: WILHELM VON HUMBOLDT: Bildung des Menschen in Schule und Universität, Heidelberg, S. 30-40.

HUMMEL, THOMAS R. (1988): Leistungsorientierte Kennzahlen im Spannungsfeld von Hochschulen und Staat, Frankfurt/M. (Peter Lang).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

HUNGERFORD, THOMAS / SOLON, GARY (1987): Sheepskin Effects in the Returns to Education, in: Review of Economics and Statistics, S. 175-177.

HURRELMANN, KLAUS (1973a): Familiale Sozialisation und soziale Ungleichheit, in: HEINZ WALTER (Hrsg.): Sozialisationsforschung, Bd. III: Sozialisationsinstanzen, Sozialisationseffekte, Stuttgart-Bad Cannstatt (Friedrich Frommann), S. 23-40.

HURRELMANN, KLAUS (1973b): Schulische Sozialisation und abweichendes Verhalten, in: HEINZ SÜNKER / DIETER TIMMERMANN / FRITZ-ULRICH KOLBE (Hrsg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie, Frankfurt/M. (Suhrkamp), S. 147-160.

HURRELMANN, KLAUS (1985): Soziale Ungleichheit und Selektion im Erziehungssystem, in: HERMANN STRASSER / JOHN H. GOLDTHORPE (Hrsg.): Die Analyse sozialer Ungleichheit, Opladen (Westdeutscher Verlag), S. 48-69.

HUSÉN, TORSTEN (1976): Problems of Securing Equal Access to Higher Education: the Dilemma between Equality and Excellence, in: Higher Education, Vol. 5, S. 407-422.

HUSÉN, TORSTEN (1978): Strategien zur Bildungsgleichheit, in: OECD (Hrsg.): Bildung, Ungleichheit und Lebenschancen, Frankfurt/M. et al. (Diesterweg), S. 110-142.

INITIATIVKREIS BILDUNG DER BERTELSMANN STIFTUNG (1998): Qualität in die Hochschulen – Wettbewerb durch neue Hochschulfinanzierungen, Empfehlungen vom 29.6.1998.

IWD (1996): Wettbewerb tut not, in: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, 22. Jg., Nr. 38 vom 19.9.1999, S. 6-7.

IWD (1999a): Geld ist nicht alles, in: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, 25. Jg., Nr. 7 vom 18.2.1999, S. 7.

IWD (1999b): Investitionen in die Köpfe, in: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, 25. Jg., Nr. 34 vom 26.8.1999, S. 6-7.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

IWD (1999c): Spätstart kann nicht aufgeholt werden, in: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, 25. Jg., Nr. 52 vom 30.12.1999, S. 7.

IWD (2000a): Nagelprobe steht noch aus, in: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, 26. Jg., Nr. 5 vom 3.2.2000, S. 6-7.

IWD (2000b): Teure Studienzeit, in: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, 26. Jg., Nr. 6 vom 10.2.2000, S. 1.

IWD (2000c): Teure Mediziner, in: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, 26. Jg., Nr. 29 vom 20.7.2000, S. 1.

JACOB, ADOLF-FRIEDRICH (1995): Diskussionsbeitrag, in: STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.): Hochschulreform durch Leistungswettbewerb und Privatisierung?, Essen (Stifterverband), S. 150-152.

JAGODA, BERNHARD (1995): Studium und Arbeitsmarkt, in: Forschung & Lehre, 2. Jg., S. 431-435.

JAGODA, BERNHARD (1999): Bildung zahlt sich aus, in: Forschung & Lehre; 6. Jg., S. 4-6.

JENCKS, CHRISTOPHER (1973): Chancengleichheit, Reinbek (Rowohlt).

JERMANN, MATTHIAS (1968): Zur Ökonomik der Hochschule, in: HANS PETER WIDMAIER und Mitarbeiter: Zur Strategie der Bildungspolitik, Bern (Stämpfli & Cie), S. 85-114.

JOFFE, ADAM B. (1989): Real Effects of Academic Research, in: American Economic Review, Vol. 19, S. 957-970.

JOHNES, GERAINT (1992): Performance Indicators in Higher Education: A Survey of Recent Work, in: Oxford Review of Economic Policy, Vol. 8, No. 2, S. 19-34.

JOHNES, GERAINT (1993): The Economics of Education, Houndsmill et al. (MacMillan).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

JOHNSON, HARRY G. (1972): The Alternatives before Us, in: Journal of Political Economy, Vol. 80, S. S280-S289.

JOHNSTONE, D. BRUCE (1986): Sharing the cost of higher education, New York (College Board).

JOHNSTONE, D. BRUCE (1999): Financing Higher Education, in: PHILIP G. ALTBACH / ROBERT O. BERDAHL / PATRICIA J. GUMPORT (eds.): American Higher Education in the 21st Century, Baltimore London (Johns Hopkins UP), S. 347-369.

JONGBLOED, BEN / KOELMAN, JOS (1994): Die Kosten von Hochschulsystemen und die relative Effizienz von Hochschulen. Konzepte und eine Anwendung bezüglich Deutschland und den Niederlanden, in: GERD GRÖZINGER / ERICH HÖDL (Hrsg.): Hochschulen im Niedergang?, Marburg (Metropolis), S. 127-146.

JORGENSEN, DALE W. / FRAUMENI, BARBARA M. (1992): Investment in Education and U.S. Economic Growth, in: Scandinavian Journal of Economics, Vol. 94, S. S51-S70.

KAGANOVICH, MICHAEL / ZILCHA, ITZHAK (1999): Education, Social Security and Growth, in: Journal of Public Economics, Vol. 71, S. 289-309.

KAHL, REINHARD (2000): Mit Lust und Leid, in: Die Zeit Nr. 3 vom 13.1.2000, S. 34.

KANE, THOMAS J. (1995): Rising Public College Tuition and College Entry: How Well Do Public Subsidies Promote Access to College?, NBER Working Paper No. 5164, Cambridge MA (NBER).

KANE, THOMAS J. (1997): Beyond Tax Relief: Long-term Challenges in Financing Higher Eduaction, in: National Tax Journal, Vol. 50, S. 335-349, hier entnommen aus der Datenbank ABI/Inform Global, http://global.umi.com.

KANE, THOMAS J. (1998): Savings Disincentives for Higher Education, in: National Tax Journal, Vol. 51, S. 609-620.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

KAPPLER, EKKEHARD (1994): Vorteile und Nachteile kleiner Eliteuniversitäten im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland, in: HORST ALBACH (Hrsg.): Hochschuldidaktik und Hochschulökonomie, Ergänzungsheft 94/2 der Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Wiesbaden (Gabler), S. 265-280.

KARPEN, ULRICH (Hrsg.) (1989): Hochschulfinanzierung in der Bundesrepublik Deutschland, Baden-Baden (Nomos).

KARPEN, ULRICH (1996): Vom Zauber des Universitäts-Globalhaushaltes, in: Forschung & Lehre, 3. Jg., S. 422-425.

KASPER, WOLFGANG (1996): Die Befreiung des Arbeitsmarktes. Neuseelands Wirtschaft im Aufschwung, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung).

KAZEMZADEH, FOAD / STEUBE, WOLFGANG (1995): Verbesserung der Validität und der internationalen Vergleichbarkeit von Bildungsausgaben-Indikatoren, HIS-Kurzinformation A8/95, Hannover (HIS).

KERSTAN, THOMAS (2000a): Die Volks-Hochschule, in: Die Zeit Nr. 14 vom 30.3.2000, S. 1.

KERSTAN, THOMAS (2000b): Neues aus der Schule, in: Die Zeit Nr. 48 vom 23.11.2000, S. 75.

KERSTAN, THOMAS (2000c): Bachelor für die Masse, in: Die Zeit Nr. 5 vom 27.1.2000, S. 69-70.

KIESER, ALFRED (1997): Zur Verbesserung der Lehre und des Wettbewerbs?, in: Forschung & Lehre, 4. Jg., S. 118-121.

KIESER, ALFRED (1998a): Das Idealbild der Evaluationskonstrukteure, in: Forschung & Lehre, 5. Jg., S. 408-411.

KIESER, ALFRED (1998b): Der Bachelor bringt keine Internationalisierung, in: Forschung & Lehre, 5. Jg., S. 516-517.

KLAEREN, HERBERT (2000): Eine Universität ohne Standort?, in: opensource, okt/nov 2000, S. 20-22.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

KLAFKI, WOLFGANG (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim (Beltz).

KLAFKI, WOLFGANG (1990): Gleichheit, Ungleichheit und Erziehung – ein Zentralproblem der Erziehungstheorie Schleiermachers, in: FRIEDHELM ZUBKE (Hrsg.): Politische Pädagogik. Beiträge zur Humanisierung der Gesellschaft, Weinheim (Deutscher Studien Verlag), S. 17-38.

KLAFKI, WOLFGANG (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 3. Auflage, Weinheim/Basel (Beltz).

KLAUER, KARL JOSEF (1977): Gleichheit der Bildungschancen – Eine kritische Analyse, in: HOCHSCHULVERBAND (Hrsg.): Bilanz einer Reform, Bonn-Bad Godesberg (Hochschulverband), S. 189-200.

KLEINHENZ, GERHARD D. (1997): Sozialstaatlichkeit in der Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft, in: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, 216. Jg., S. 392-412.

KLEMM, KLAUS (1996): Bildungsexpansion und kein Ende?, in: WERNER HELSPER / HEINZ-HERMANN KRÜGER / HARTMUT WENZEL (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch, Bd. 1: Theoretische und internationale Perspektiven, Weinheim (Deutscher Studien Verlag), S. 427-442.

KLOCKNER, CLEMENS (1995): Diskussionsbeitrag, in: STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.): Hochschulreform durch Leistungswettbewerb und Privatisierung?, Essen (Stifterverband), S. 152-154.

KNAUTH, BETTINA (1998): Chancengleichheit, Integration in den Arbeitsmarkt und studentische Mobilität – drei aktuelle politische Highlights auf der EU-Ebene, in: STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Internationale Hochschulstatistik, Stuttgart (Metzler-Poeschel), S. 31-43.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

KOCH-PRIEWE, BARBARA (1991): Zur Aufhebung schichtenspezifischer Selektion im Bildungswesen. Das Exempel Bielefeld, in: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., S. 933-954.

KÖHLER, HELMUT (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen, Berlin (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung).

KOELMAN, JOS B.J. (1998): The Funding of Universities in the Netherlands: Developments and Trends, in: Higher Education, Vol. 35, S. 127-141.

KOETZ, AXEL (1993): Ansätze zur Reform von Hochschulausbildung und Studienstruktur. Aus der Sicht einer Unternehmensberatung, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 41. Jg., S. 15-16.

KOLLER, PETER (1995): Soziale Gleichheit und Gerechtigkeit, in: HANS-PETER MÜLLER / BERND WEGENER (Hrsg.): Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit, Opladen (Leske + Budrich), S. 53-79.

KONEGEN-GRENIER, CHRISTIANE (1989): Steuerungsdefizite und Steuerungsmodelle in der Hochschullehre, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 150, Köln (Deutscher Instituts-Verlag).

KONEGEN-GRENIER, CHRISTIANE (1994): Hochschulen und Unternehmen im Ausbildungsverbund, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 197, Köln (Deutscher Instituts-Verlag).

KONEGEN-GRENIER, CHRISTIANE (1996): Private Hochschulen, in: WINFRIED SCHLAFFKE / REINHOLD WEISS (Hrsg.): Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol, Köln (Deutscher Instituts-Verlag), S. 131-170.

KONEGEN-GRENIER, CHRISTIANE (1997): Hochschulen im Wettbewerb, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 221, Köln (Deutscher Instituts-Verlag).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

KONEGEN-GRENIER, CHRISTIANE / LIST, JULIANE (1993): Die Anforderungen der Wirtschaft an das BWL-Studium. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 188, Köln (Deutscher Instituts-Verlag).

KONEGEN-GRENIER, CHRISTIANE / WERNER, DIRK (1996): Studiengebühren, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 211, Köln (Deutscher Instituts-Verlag).

KONOW, GERHARD (1995): Hochschulreform durch Wettbewerb und mehr Autonomie im bestehenden öffentlich-rechtlichen System, in: STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.): Hochschulreform durch Leistungswettbewerb und Privatisierung?, Essen (Stifterverband), S. 71-80.

KONOW, GERHARD (1996): Die Bedeutung von Hochschulzugang und Hochschulzulassung, in: HANS JOACHIM MEYER / DETLEF MÜLLER-BÖLING (Hrsg.): Hochschulzugang in Deutschland, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung), S. 41-49.

KORTE, ELKE (1984): Hochschulzugang und Hochschulzulassung, in: DIETRICH GOLDSCHMIDT / ULRICH TEICHLER / WOLF-DIETRICH WEBLER (Hrsg.): Forschungsgegenstand Hochschule, Frankfurt/New York (Campus), S. 181-191.

KRÄMER, WALTER (1999): Falscher Ruf nach Gerechtigkeit, in: Forschung & Lehre, 6. Jg., S. 401-402.

KRAIS, BEATE (1983): Bildung als Kapital: Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur?, in: RICHARD KRECKEL (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen (Otto Schwartz), S. 199-220.

KRAMER, WOLFGANG (1991): Verkürzung der Bildungszeiten, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 170, Köln (Deutscher Instituts-Verlag).

KRAMER, WOLFGANG (1994): Alternative Ausbildungsmöglichkeiten für Hochschulzugangsberechtigte im Tertiären Bereich, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 191, Köln (Deutscher Instituts-Verlag).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

KRAMER, WOLFGANG (1996): Sonderausbildungsgänge für Abiturienten in der Wirtschaft – die praxisnahe duale Ausbildung auf Hochschulniveau, in: WINFRIED SCHLAFFKE / REINHOLD WEISS (Hrsg.): Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol, Köln (Deutscher Instituts-Verlag), S. 251-275.

KRAUSE, GÜNTER (1994): Lean Production contra Humboldt?, in: GERD GRÖZINGER / ERICH HÖDL (Hrsg.): Hochschulen im Niedergang? Zur politischen Ökonomie von Lehre und Forschung, Marburg (Metropolis), S. 207-226.

KREKLAU, CARSTEN (1997): Sind unsere Hochschulen noch zu retten? Reform durch Autonomie und Wettbewerb, in: JOSEF HOLLERITH (Hrsg.): Leistungsfähige Hochschulen – aber wie?, Neuwied et al. (Luchterhand), S. 59-72.

KREPPNER, KURT (1991): Sozialisation in der Familie, in: KLAUS HURRELMANN / DIETER ULICH (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, 4., völlig neubearbeitete Auflage, Weinheim/Basel (Beltz), S. 321-334.

KRONBERGER KREIS (1993): Zur Reform der Hochschulen, Bad Homburg (Frankfurter Institut).

KRUEGER, ALAN B. / BOWEN, WILLIAM G. (1993): Income-contingent College Loans, in: Journal of Economic Perspectives, Vol. 7, S. 193-201.

KRÜGER, CHRISTIANE (2000): Konsens in Sicht, in: Deutsche Universitätszeitung 3/2000, S. 10.

KRUSE, OTTO / KNIGGE-ILLNER, HELGA (1996): Mehr als individuelle Defizite, in: Deutsche Universitätszeitung 17/1996, S. 14-15.

KRUSKA, MICHAEL (1997): Die private Universität Witten/Herdecke, in: Beiträge zur Hochschulforschung 2-1997, S. 199-223.

KUCKERT, BERND (1997): Die Kosten des Bundesausbildungsförderungsfonds (BAFF), Arbeitspapier im Auftrag der Bundes-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

tagsfraktion von Bündnis 90 / Die Grünen, Bonn (Bundestagsfraktion Bündnis 90 / Die Grünen).

KÜCHLER, TILMAN / MÜLLER-BÖLING, DETLEF / ZIEGELE, FRANK (1998): Die Hochschulentwicklung in Neuseeland: Stand, Perspektiven und Erkenntnisse für die deutsche Reformdebatte, CHE-Arbeitspapier, Gütersloh (CHE).

KÜHNE, KARL (1984): Öffentliche Güter, meritorische Güter und Klubtheorie, in: KARL OETTLE (Hrsg.): Öffentliche Güter und öffentliche Unternehmen, Baden-Baden (Nomos), S. 117-135.

KUHN, HANS WERNER / WILBERT, JÜRGEN (1979): Bildungspolitik als Unterrichtsinhalt – am Beispiel: "Schulform und Chancengleichheit", in: Die Deutsche Schule, 71. Jg., S. 32-39.

KULLMER, HANS K. (1989 (1967)): Die soziale Herkunft der Gymnasiasten im 10. und 13. Schuljahr. Ergebnis einer Individualbefragung vom 15. Mai 1965, in: Wirtschaft und Statistik, 9. Jg., S. 520-522, abgedruckt in: KLAUS RODAX (Hrsg.): Strukturwandel der Bildungsbeteiligung 1950 - 1985. Eine Bestandsaufnahme im Spiegel der amtlichen Bildungsstatistik, Darmstadt 1989 (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), S. 278-288.

KUNA, WALTER (1979): Hochschulfinanzierung – ein alternatives Modell, Weinheim (Beltz).

KUNA, WALTER (1983): Gebühren und Darlehen – Elemente eines Alternativsystems zur Finanzierung der Lehre an den Hochschulen, in: MICHAEL ZÖLLER (Hrsg.): Bildung als öffentliches Gut?, Stuttgart (Poller), S. 76-94.

KUNZE, ANDREAS (1999): Sparen fürs Studium, in: Handelsblatt vom 13./14.8.1999, Beilage ‚Investor', S. 11.

KURTH, MICHAEL (1992): Die amerikanischen Hochschulen und ihre Ehemaligen, in: Beiträge zur Hochschulforschung 1/1992, S. 39-51.

LAMMERT, NORBERT (1994a): Königswege und Trampelpfade. Zur Modernisierung des deutschen Bildungssystems, Bochum (Ferdinand Kamp).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

LAMMERT, NORBERT (1994b): Zwischen Lebenslügen und Überlebensstrategien – Vorschläge zur Reform des deutschen Hochschulwesens, in: Wirtschaftsdienst, 74. Jg., S. 223-226.

LAMPERT, HEINZ (1990): Die Bedeutung der Gerechtigkeit im Konzept der Sozialen Marktwirtschaft, in: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, 35. Jg., S. 75-91.

LANDFRIED, KLAUS (1998a): Abgabe für Besserverdienende? Pro, in: Forschung & Lehre, 5. Jg., S. 246.

LANDFRIED, KLAUS (1998b): Ausbildung versus Bildung? – Internationale Erfahrungen der Hochschulentwicklung, Eichstätter Hochschulreden 100, Wolnzach (Kastner).

LANDFRIED, KLAUS (2000a): Das Verhältnis Hochschule/Staat: Unser Hochschulrecht auf dem ordnungspolitischen Prüfstand, in: KONRAD MORATH (Hrsg.): Rohstoff Bildung, Bad Homburg (Frankfurter Institut), S. 53-57.

LANDFRIED, KLAUS (2000b): Anreizsysteme im Hochschulwesen, in: FRIEDRICH THIESSEN (Hrsg.): Aufbruch an deutschen Hochschulen, Berlin (Duncker & Humblot), S. 35-39.

LANGE, JOSEF (1997a): Transparenz und Effizienz – veränderte Rahmenbedingungen für die Hochschulen, in: JOSEF HOLLERITH (Hrsg.): Leistungsfähige Hochschulen – aber wie?, Neuwied et al. (Luchterhand), S. 1-13.

LANGE, JOSEF (1997b): Hochschulentwicklung als inner- und außeruniversitäre Managementaufgabe, in: HEIN HOEBINK (Hrsg.): Perspektiven für die Universität 2000, Neuwied et al. (Luchterhand), S. 63-75.

LAUER, CHARLOTTE (2000): Enrolments in Higher Education in West Germany. The Impact of Social Background, Labour Market Returns and Educational Funding, ZEW Discussion Paper No. 00-59, Mannheim.

LAWLER, EDWARD III / MOHRMAN, SUSAN A. (1997): Organizing for Effectiveness: Lessons from Business, in: WILLIAM F.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

MASSY (ed.): Resource Allocation in Higher Education, Ann Arbor (University of Michigan Press), S. 143-161.

LE CLAIRE, KENNETH A. (1988): Higher Education Choice in Australia: Processes and Impediments, in: Higher Education, Vol. 17, S. 333-349.

LEMMER, RUTH (2000): Traumjobs rücken näher, in: Handelsblatt vom 3./4.3.2000, S. K10.

LEMPERT, WOLFGANG (1971): Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens, Frankfurt/M. (Suhrkamp).

LENNINGS, MANFRED (1993): Anforderungen an das Bildungssystem aus Sicht der Wirtschaft, in: GERHARD FELS / WINFRIED SCHLAFFKE (Hrsg.): Standort D: Bildung, Köln (Deutscher Instituts-Verlag), S. 8-24.

LESZCZENSKY, MICHAEL (1993a): Vollzeitstudium: eine Fiktion? Analyse des studentischen Zeitbudgets, HIS-Kurzinformation A8/93, Hannover (HIS).

LESZCZENSKY, MICHAEL (1993b): Der Trend zur studentischen Selbstfinanzierung, Hannover (HIS).

LEVY, DANIEL (1982): Private versus Public Financing of Higher Education: U.S. Policy in Comparative Perspective, in: Higher Education, Vol. 11, S. 607-628.

LEWIN, KARL (1995): Studienabbrecher 1994: Wege zum Studium, in: HIS-Kurzinformation A14/95, S. 1-15.

LEWIN, KARL / HEUBLEIN, ULRICH / SCHREIBER, JOCHEN / SOMMER, DIETER (1997): Vorbereitung auf das Studium und Informationsstand deutscher Studienanfänger bei Studienbeginn, HIS-Kurzinformation A8/97, Hannover (HIS).

LEWIN, KARL / MINKS, KARL-HEINZ / UHDE, SÖNKE (1996): Abitur – Berufsausbildung – Studium. Zur Strategie der Doppelqualifikation von Abiturienten, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 29. Jg., S. 431-454.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

LEWIS, MICHAEL (1997): Poisoning the Ivy, Armonk/London (M.E. Sharpe).

LIKET, THEO M.E. (1995): Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung).

LIKET, THEO M.E. (1997): Trends and Developments in European Educational Policy: The Relation Between Autonomy and Accountability, in: HORST W. HAMACHER / MATTHIAS EHRGOTT (Hrsg.): Education: Private or Public Affair?, Aachen (Shaker), S. 31-57.

LINDNER, AXEL (1995): Ausbildungsinvestitionen in einfachen gesamtwirtschaftlichen Modellen, Heidelberg (Physica).

LIST, JULIANE (1996): Private Bildungsinitiativen im Ausland, in: WINFRIED SCHLAFFKE / REINHOLD WEISS (Hrsg.): Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol, Köln (Deutscher Instituts-Verlag), S. 222-249.

LIST, JULIANE (2000): Bachelor und Master – Sackgasse oder Königsweg?, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 240, Institut der deutschen Wirtschaft, Köln (Deutscher Instituts-Verlag).

LITH, ULRICH VAN (1981a): Der Markt als Organisationsprinzip des Bildungsbereichs, in: OTMAR ISSING (Hrsg.): Zukunftsprobleme der Sozialen Marktwirtschaft, Berlin (Duncker & Humblot), S. 367-385.

LITH, ULRICH VAN (1981b): Ist die Ausbildungsförderung reformbedürftig?, in: Wirtschaftsdienst, 61. Jg., S. 402-410.

LITH, ULRICH VAN (1982): Vorschlag zur Neuordnung der Ausbildungsförderung für Studenten, Bonn (Verein für studentische und Hochschulfragen).

LITH, ULRICH VAN (1983a): Plädoyer für eine Renaissance der Hochschulpolitik als Ordnungspolitik, in: Wirtschaftsdienst, 63. Jg., S. 80-86.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

LITH, ULRICH VAN (1983b): Markt, persönliche Freiheit und die Ordnung des Bildungswesens, Walter-Eucken-Institut: Vorträge und Aufsätze 90, Tübingen (J.C.B. Mohr).

LITH, ULRICH VAN (1983c): Leistungskriterien, Studiengebühren und Ausbildungsförderung, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 31. Jg., S. 34-38.

LITH, ULRICH VAN (1983d): Alternative Formen der Finanzierung akademischer Bildung, in: MICHAEL ZÖLLER (Hrsg.): Bildung als öffentliches Gut?, Stuttgart (Poller), S. 95-118.

LITH, ULRICH VAN (1985): Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungsbereichs, München (Oldenbourg).

LITH, ULRICH VAN (1991a): Staat und Markt im Bildungsbereich. Anmerkungen eines Ökonomen zur Bildungsverfassung der Bundesrepublik Deutschland, in: HARDY BOUILLON/ GERARD RADNITZKY (Hrsg.): Die ungewisse Zukunft der Universität, Berlin (Duncker & Humblot), S. 93-128.

LITH, ULRICH VAN (1991b): Vorschlag zur Reform der Hochschul- und Studienfinanzierung, in: HARDY BOUILLON/ GERARD RADNITZKY (Hrsg.): Die ungewisse Zukunft der Universität, Berlin (Duncker & Humblot), S. 129-160.

LITH, ULRICH VAN (1994): Es müssen Möglichkeiten zur Steigerung der Leistungsfähigkeit eingeräumt werden, in: Wirtschaftsdienst, 74. Jg., S. 228-233.

LITH, ULRICH VAN (1998a): Grundzüge eines marktorientierten Bildungssystems – Plädoyer für Bildungs- und Wissenschaftspolitik als Ordnungspolitik, in: SILVIA MATALIK / DIETHARD SCHADE (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung, Baden-Baden (Nomos), S. 289-308.

LITH, ULRICH VAN (1998b): Mehr Zukunftsfähigkeit durch ein neues Verhältnis des Staates zu Bildung und Wissenschaft, in: ROBERT K. VON WEIZSÄCKER (Hrsg.): Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens, Berlin (Duncker & Humblot), S. 159-185.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

LITH, ULRICH VAN / HEMMERT, BURKHARD (1982): Alternativen zur Ausbildungsförderung, in: Wirtschaftsdienst, 62. Jg., S. 229-234.

LLOYD, P.J. (1994): A Multiple-Output Cost Function for Australian Universities, in: Australian Economic Papers, Vol. 33, S. 200-214.

LOBKOWICZ, NIKOLAUS (1980): Ist Bildung noch aktuell?, in: NIKOLAUS LOBKOWICZ / HERMANN-JOSEF GROSSIMLINGHAUS (Hrsg.): Universität zwischen Bildung und Ausbildung, Würzburg (Naumann), S. 93-112.

LOBKOWICZ, NIKOLAUS (1996): Keine Lösung. Kritische Anmerkungen zum Bakkalaureus, in: Forschung & Lehre, 3. Jg., S. 572-574.

LOEWE, MAX (2000): Sager sägt am Status, in: Deutsche Universitätszeitung 5/2000, S. 17.

LÖWENTHAL, RICHARD (1971): Hochschule für die Demokratie, Köln (Markus Verlag).

LÖWISCH, DIETER-JÜRGEN (1984): Chancengleichheit: Utilitarismus gegen Bildung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 60. Jg., S. 299-349.

LUCAS, ROBERT E. (1988): On the Mechanics of Economic Development, in: Journal of Monetary Economics, Vol. 22, S. 3-42.

LUCKENBACH, HELGA (1986): Theoretische Grundlagen der Wirtschaftspolitik, München (Vahlen).

LÜBBE, HERMANN (1978): Studium und Bürgerkompetenz, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 26. Jg., S. 217-222.

LÜDEKE, REINAR (1985): Theorie der staatlichen Bildungsfinanzierung im Rahmen einer Theorie der Staatsaufgaben, in: GERHARD BRINKMANN (Hrsg.): Probleme der Bildungsfinanzierung, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 146, Berlin (Duncker & Humblot), S. 57-156.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

LÜDEKE, REINAR (1992): Chancengleichheit im Bildungswesen und gesellschaftliche Wohlfahrtsfunktion: Eine Paretianische Sicht, in: HEINRICH MÄDING / FRIEDRICH L. SELL / WERNER ZOHLNHÖFER (Hrsg.): Die Wirtschaftswissenschaft im Dienste der Politikberatung. Grundsatzfragen und Anwendungsbereiche, THEODOR DAMS zum 70. Geburtstag, Berlin (Duncker & Humblot), S. 233-247.

LÜDEKE, REINAR / BECKMANN, KLAUS (1998): Social Cost of Higher Education: Production and Financing, The Case of Germany (1994), Working Paper, Passau.

LÜDEKE, REINAR / BECKMANN, KLAUS (1999): Hochschulbildung, Humankapital und Beruf, Auswertung einer Längsschnittbefragung Passauer Absolventen 1988-1998, Passauer Diskussionsbeiträge V-14-99, Passau (Universität Passau).

LÜST, REIMAR (1996): Laßt uns von Amerika lernen, in: Die Zeit Nr. 19 vom 3.5.1996, S. 3.

LÜTHJE, JÜRGEN (1996a): Bildung wie Bauen finanzieren, abgedruckt in: GEW (Hrsg.): Modelle der Ausbildungsförderung in der Diskussion, GEW Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung 81, Frankfurt/M. (GEW), S. 165-166.

LÜTHJE, JÜRGEN (1996b): Ist Bildungssparen eine echte Alternative zum BAföG?, abgedruckt in: GEW (Hrsg.): Modelle der Ausbildungsförderung in der Diskussion, GEW Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung 81, Frankfurt/M. (GEW), S. 164.

LÜTHJE, JÜRGEN (1997): Qualität in Lehre und Studium, in: Forschung & Lehre, 4. Jg., S. 126-127.

LUTZ, BURKART (1983): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. Eine historisch-soziologische Skizze, in: RICHARD KREKKEL (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen (Otto Schwartz), S. 221-245.

MAASSEN, PETER A.M. (1992): Institutional Self-Studies and Peer Review in Dutch Higher Education, in: KARL ERMERT (Hrsg.):

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Mehr Freiheit für die Hochschulen, Loccumer Protokolle 3/1992, Loccum (Evangelische Akademie Loccum). S. 47-65.

MAASSEN, PETER A.M. / POTMAN, HENRY P. (1990): Strategic Decision Making in Higher Education. An Analysis of the New Planning System in Dutch Higher Education, in: Higher Education, Vol. 20, S. 393-410.

MACHLUP, FRITZ (1965): Die Hochschulausbildung im volkswirtschaftlichen Kalkül, Kiel (Hirt).

MACHLUP, FRITZ (1972): The Production and Distribution of Knowledge in the United States, Princeton (Princeton UP).

MACHLUP, FRITZ (1975): Education and Economic Growth, New York (New York UP).

MACKSCHEIDT, KLAUS (1974): Meritorische Güter: Musgraves Idee und deren Konsequenzen, in: WISU, 3. Jg., S. 237-241.

MACKSCHEIDT, KLAUS (1980): Bildung III: Öffentliche Finanzierung, in: Handwörterbuch der Wirtschaftswissenschaften, Bd. 2, S. 18-30.

MADDISON, ANGUS (1978): Bildung, Ungleichheit und Lebenschancen: Die politischen Kernprobleme, in: OECD (Hrsg.): Bildung, Ungleichheit und Lebenschancen, Frankfurt/M. et al. (Diesterweg), S. 1-19.

MÄDING, HEINRICH (1971): Diskussionsbeitrag, in: H. ARNDT / D. SWATEK (Hrsg.): Grundfragen der Infrastrukturplanung für wachsende Wirtschaften, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 58, Berlin (Duncker & Humblot), S. 562-563.

MÄDING, HEINRICH (1978): Infrastrukturplanung im Verkehrs- und Bildungssektor, Baden-Baden (Nomos).

MAIER, HANS (1972): Zwischenrufe zur Bildungspolitik, Osnabrück (A. Fromm).

MAIER, HARRY (1994): Bildungsökonomie, Stuttgart (Schäffer-Poeschel).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

MARBACH, JAN (1985): Zur Entstehung elterlicher Schulwünsche, in: RICHARD FAUSER / JAN MARBACH / RUDOLF PETTINGER / NORBERT SCHREIBER (Hrsg.): Schulbildung, Familie und Arbeitswelt, München (Deutsches Jugendinstitut), S. 95-116.

MARGINSON, SIMON (1997): Steering from a Distance: Power Relations in Australian Higher Education, in: Higher Education, Vol. 34, S. 63-80.

MASSY, WILLIAM F. (1997): Introduction, in: WILLIAM F. MASSY (ed.): Resource Allocation in Higher Education, Ann Arbor (University of Michigan Press), S. 3-13.

MATTERN, CORNELIA (1979): Bildungsfinanzierung. Probleme und neue Ansätze, Frankfurt am Main/Aarau (Diesterweg/Sauerländer).

MATTERN, CORNELIA (1997): Der Bildungsgutschein, in: WOLFGANG BÖTTCHER / HORST WEISHAUPT / MANFRED WEISS (Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie, Weinheim/München (Juventa), S. 105-119.

MATZ, ULRICH (1996): Zur Autonomie der Universitäten: Universitätsidee, bildungspolitische Legitimation und institutionelle Prinzipien, in: KARL GRAF BALLESTREM / HENNING OTTMANN (Hrsg.): Theorie und Praxis, Berlin (Duncker & Humblot), S. 395-405.

MAYER, KARL ULRICH (1991): Lebensverlauf und Bildung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt "Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel" des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, in: Unterrichtswissenschaft, 19. Jg., S. 313-332.

MCKENZIE, RICHARD B. (1996): In Defense of Academic Tenure, in: Journal of Institutional and Theoretical Economics, Vol. 152, S. 325-341.

MCLURE, CHARLES E. (1968): Merit Wants: a Normatively Empty Box, in: Finanzarchiv NF 27, S. 474-483.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

McMillan, Julie / Western, John (2000): Measurement of the socio-economic status of Australian higher education students, in: Higher Education, Vol. 39, S. 223-248.

McPherson, Michael S. (1993a): How Can We Tell if Federal Student Aid is Working?, in: McPherson, Michael S. / Morton Owen Shapiro / Gordon C. Winston: Paying the Piper. Productivity, Incentives, and Financing in U.S. Higher Education, Ann Arbor (University of Michigan Press), S. 135-164.

McPherson, Michael S. (1993b): Federal Student Aid Policy: Can We Learn from Experience?, in: McPherson, Michael S. / Morton Owen Shapiro / Gordon C. Winston: Paying the Piper. Productivity, Incentives, and Financing in U.S. Higher Education, Ann Arbor (University of Michigan Press), S. 165-185.

McPherson, Michael S. (1998): The Student Aid Game: Meeting Need and Rewarding Talent in American Higher Education, Princeton (Princeton University Press).

McPherson, Michael S. / Shapiro, Morton Owen (1991): Does Student Aid Affect College Enrollment?, in: American Economic Review, Vol. 81, S. 309-318.

McPherson, Michael S. / Shapiro, Morton Owen (1992): Keeping College Affordable, in: CPRE Policy Briefs RB-08-5/92, S. 1-6.

McPherson, Michael S. / Shapiro, Morton Owen (1993): Measuring the Effects of Federal Student Aid: An Assessment of Some Methodological and Empirical Problems, in: McPherson, Michael S. / Morton Owen Shapiro / Gordon C. Winston: Paying the Piper. Productivity, Incentives, and Financing in U.S. Higher Education, Ann Arbor (University of Michigan Press), S. 187-228.

McPherson, Michael S. / Shapiro, Morton Owen (1999): Tenure Issues in Higher Education, in: Journal of Economic Perspectives, Vol. 13, S. 85-98.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

MCPHERSON, MICHAEL S. / SHAPIRO, MORTON OWEN / WINSTON, GORDON C. (1993): Introduction, in: MCPHERSON, MICHAEL S. / MORTON OWEN SHAPIRO / GORDON C. WINSTON: Paying the Piper. Productivity, Incentives, and Financing in U.S. Higher Education, Ann Arbor (University of Michigan Press), S. 3-13.

MCPHERSON, MICHAEL S. / WINSTON, GORDON C. (1993a): The Economics of Cost, Price, and Quality in U.S. Higher Education, in: MCPHERSON, MICHAEL S. / MORTON OWEN SHAPIRO / GORDON C. WINSTON: Paying the Piper. Productivity, Incentives, and Financing in U.S. Higher Education, Ann Arbor (University of Michigan Press), S. 69-107.

MCPHERSON, MICHAEL S. / WINSTON, GORDON C. (1993b): The Economics of Academic Tenure: A Relational Perspective, in: MCPHERSON, MICHAEL S. / MORTON OWEN SHAPIRO / GORDON C. WINSTON: Paying the Piper. Productivity, Incentives, and Financing in U.S. Higher Education, Ann Arbor (University of Michigan Press), S. 109-131.

MEEK, LYNN (1991): The Transformation of Australian Higher Education from Binary to Unitary System, in: Higher Education, Vol. 21, S. 461-494.

MEEK, LYNN (1993): Hochschulpolitik in Australien, in: BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Hochschulpolitik im internationalen Vergleich, 2. Auflage, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung), S. 24-68.

MEIMBERG, PAUL (1977): Die wissenschaftliche Hochschule als wirtschaftliches System, in: Zeitschrift für Organisation, 46. Jg., S. 248-254.

MEINEFELD, WERNER (2000): Hochschulranking, in: Forschung & Lehre, 7. Jg., S. 26-29.

MENZE, CLEMENS (1980): Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts, in: CLEMENS MENZE: Bildung und Bildungswesen, Hildesheim/New York (Georg Olms), S. 1-23.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

MERTENS, FERDINAND J.H. (1995a): Die Hochschulreform in den Niederlanden, in: Fragen der Freiheit, Heft 236: Fragen von Bildung und Kultur, S. 49-63.

MERTENS, FERDINAND J.H. (1995b): Hintergründe des neuen Qualitätssicherungssystems in den Niederlanden, in: DETLEF MÜLLER-BÖLING (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen. Forschung – Lehre – Management, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung), S. 323-344.

MERTENS, FERDINAND J.H. / VERGOSSEN, F. (1996): Studiengebühren im niederländischen Hochschulwesen, in: CHEckup 1/96 (Sonderausgabe), S. 16-23.

MERTENS, FERDINAND J.H. / VIJLDER, FRANS DE (o.J.): Hochschulbildung in einem größeren, lebendigeren Europa, Gütersloh (CHE).

MESSER, EBERHARD / SOMMER, WINFRIED (1984): Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildung? Untersuchungen zur Rolle des Bildungssystems bei der "Vererbung" sozialer Ungleichheit, in: WINFRIED SOMMER / ALOIS GRAF VON WALDBURG-ZEIL (Hrsg.): Neue Perspektiven der Bildungspolitik, München et al. (Weltforum Verlag), S. 59-87.

MEULEMANN, HEINER (1983): Soziale Position der Eltern, Schulleistung und Schullaufbahn des Kindes. Eine Synopse bildungssoziologischer Erhebungen und ihre Analyse unter dem Ziel der Chancengleichheit, in: HANS-JOACHIM HOFFMANN-NOWOTNY (Hrsg.): Gesellschaftliche Berichterstattung zwischen Theorie und politischer Praxis, Soziale Indikatoren X, Frankfurt am Main/New York (Campus), S. 115-135.

MEULEMANN, HEINER (1985a): Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule, Frankfurt am Main/New York (Campus).

MEULEMANN, HEINER (1985b): Sozialbiographie und Übergangsentscheidung der Eltern für den weiterführenden Schulbesuch ihrer Kinder, in: RICHARD FAUSER / JAN MARBACH / RUDOLF PETTINGER / NORBERT SCHREIBER (Hrsg.): Schulbildung, Fami-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

lie und Arbeitswelt, München (Deutsches Jugendinstitut), S. 65-78.

MEULEMANN, HEINER (1989): Die zwei Berufsausbildungen, in: PETER A. DÖRING / HORST WEISHAUPT / MANFRED WEISS (Hrsg.): Bildung in sozioökonomischer Sicht, Köln/Wien (Böhlau), S. 221-274.

MEULEMANN, HEINER (1991): Studienwahl zwischen Interesse und Herkunft. Ergebnisse eines Längsschnitts ehemaliger Gymnasiasten vom 16. bis zum 30. Lebensjahr, in: Unterrichtswissenschaft, 19. Jg., S. 292-312.

MEUSEL, STEFFEN (1999): Die BAföG-Rückzahlung als Leistungsanreiz?, in: WiSt, 28. Jg., S. 502-505.

MEYER, HANS JOACHIM (1996a): Vom gesellschaftlichen Wert der Hochschulen, Beiträge zur Hochschulpolitik 2/96, Bonn (HRK).

MEYER, HANS JOACHIM (1996b): Studierfähigkeit und Hochschulzugang, in: HANS JOACHIM MEYER / DETLEF MÜLLER-BÖLING (Hrsg.): Hochschulzugang in Deutschland, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung), S. 15-28.

MEYER, HANS-JOACHIM (2000): Lebenslanges Lernen, in: FRIEDRICH THIESSEN (Hrsg.): Aufbruch an deutschen Hochschulen, Berlin (Duncker & Humblot), S. 47-53.

MEYER, HANS JOACHIM / MÜLLER-BÖLING, DETLEF (1996): „Leipziger Erklärung", in: HANS JOACHIM MEYER / DETLEF MÜLLER-BÖLING (Hrsg.): Hochschulzugang in Deutschland, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung), S. 11-14.

MEYER-DOHM, PETER (1996): Status quo und gesellschaftliche Bedeutung des Hochschulzugangs, in: HANS JOACHIM MEYER / DETLEF MÜLLER-BÖLING (Hrsg.): Hochschulzugang in Deutschland, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung), S. 75-84.

MICHAELOWA, AXEL / MICHAELOWA, KATHARINA (1995a): Private Beteiligung an der Hochschulfinanzierung, in: Das Hochschulwesen 4/1995, S. 253-257.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

MICHAELOWA, AXEL / MICHAELOWA, KATHARINA (1995b): Neue Wege der Hochschulfinanzierung, in: List Forum, Bd. 21, S. 413-423.

MILL, JOHN STUART (1849): Principles of Political Economy, London (John W. Parker).

MILLER, PAUL / MULVEY, CHARLES / MARTIN, NICK (1995): What do Twin Studies Reveal about the Economic Returns to Education?, in: American Economic Review, Vol. 85, S. 586-599.

MILLER, SIGMUND M. (1978): Soziale Mobilität und Gleichheit, in: OECD (Hrsg.): Bildung, Ungleichheit und Lebenschancen, Frankfurt/M. et al. (Diesterweg), S. 143-181.

MINCER, JACOB (1958): Investment in Human Capital and Personal Income Distribution, in: Journal of Political Economy, Vol. 66, S. 281-302.

MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (1998): Abschlußbericht der Hochschulstrukturkommission, Stuttgart.

MINISTRY OF EDUCATION (1999a): Education Statistics, Vol. 8, No. 10, Dec. 98, Auckland.

MINISTRY OF EDUCATION (1999b): Tertiary Education & Training in New Zealand, http://www.minedu.govt.nz/Tertiary/Guide.

MINISTRY OF EDUCATION (1999c): Student Loan Scheme Report 1999, http://www.minedu.govt.nz/Tertiary/loans/studentloans99.htm.

MINISTRY OF EDUCATION (1999d): Tertiary Education Savings, http://www.minedu.govt.nz/Tertiary/savings, 22.2.1999.

MINISTRY OF EDUCATION (1999e): Education Statistics, Vol. 9, No. 4, Oct. 99, Auckland.

MITTELSTRASS, JÜRGEN (1998): Forschung und Lehre – das Ideal Humboldts heute, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B15/98, S. 3-11.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

MITTER, WOLFGANG (1996): Wege zur Hochschulbildung im europäischen Vergleich, in: WOLFGANG MITTER (Hrsg.): Wege zur Hochschulbildung in Europa, Köln et al. (Böhlau), S. 291-354.

MÖLLER, SABRINA (2001): Mehr Studierende bekommen mehr Geld, in: Das Parlament vom 23.2.2001, S. 1.

MÖNCH, R. (1995): Auf dem Weg zur gläsernen Fachhochschule – hochschulpolitische Dimensionen einer indikatorenabhängigen Steuerung, in: HRK (Hrsg.): Auf dem Weg zur gläsernen Fachhochschule, Dokumente zur Hochschulreform 104/1995, Bonn (HRK), S. 67-83.

MOHN, REINHARD (1990): Evolution im Hochschulbereich, in: BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Evolution im Hochschulbereich, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung), S. 7-11.

MOHR, CHRISTOPH (2000): Achtung MBA!, in: Handelsblatt vom 18./19.8.2000, S. K1.

MOLITOR, BRUNO (1976): Ausbildungsförderung in sozialpolitischer Sicht, in: HEIKO KÖRNER / PETER MEYER-DOHM / EGON TUCHTFELDT / CHRISTIAN UHLIG (Hrsg.): Wirtschaftspolitik – Wissenschaft und politische Aufgabe, Bern (Haupt), S. 391-403.

MOLLENHAUER, KLAUS (1976): Sozialisation und Schulerfolg, in: HEINRICH ROTH (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, 10. Auflage, Stuttgart (Klett), S. 269-296.

MONOPOLKOMMISSION (2000): Wettbewerb als Leitbild für die Hochschulpolitik, Sondergutachten vom 30. Juni 2000, Bonn.

MORKEL, ARNDT (1983a): Wettbewerb unter den Hochschulen?, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 31. Jg., S. 68-72.

MORKEL, ARNDT (1983b): Die Zukunft unserer Bildungspolitik: mehr Auslese, mehr Vielfalt, mehr Wettbewerb, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 31. Jg., S. 245-250.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

MORKEL, ARNDT (1986): Bildungsaufgabe und Bildungschancen der Universität heute, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes , 34. Jg., S. 12-18.

MÜHLE, GÜNTHER (1976): Definitions- und Methodenprobleme der Begabungsforschung, in: HEINRICH ROTH (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, 10. Auflage, Stuttgart (Klett), S. 69-97.

MÜLLER, TORBEN (2001): Hart, aber fair, in: Die Zeit Nr. 8 vom 15.2.2001, S. 55.

MÜLLER, ULRICH (1976): Selbstbestimmung statt Mitbestimmung an der Universität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B1-2/76, S. 26-31.

MÜLLER, WALTER / MAYER, KARL ULRICH (1976): Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 42, Stuttgart (Klett).

MÜLLER-ARMACK, ALFRED (1956): Soziale Marktwirtschaft, in: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, Bd. 9, S. 390-392.

MÜLLER-ARMACK, ALFRED (1974a (1947)): Die Wirtschaftsordnung, sozial gesehen, in: ALFRED MÜLLER-ARMACK: Genealogie der Sozialen Marktwirtschaft, Bern/Stuttgart (Haupt), S. 73-89.

MÜLLER-ARMACK, ALFRED (1974b (1960)): Die zweite Phase der Sozialen Marktwirtschaft, in: ALFRED MÜLLER-ARMACK: Genealogie der Sozialen Marktwirtschaft, Bern/Stuttgart (Haupt), S. 129-145.

MÜLLER-ARMACK, ALFRED (1974c (1962)): Das gesellschaftspolitische Leitbild der Sozialen Marktwirtschaft, in: ALFRED MÜLLER-ARMACK: Genealogie der Sozialen Marktwirtschaft, Bern/Stuttgart (Haupt), S. 146-162.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

MÜLLER-ARMACK, ANDREAS (1990): Die Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft – Grundlagen, Entwicklung, Aktualität, in: DIETER GROSSER et al.: Soziale Marktwirtschaft. Geschichte – Konzept – Leistung, 2. Auflage, Stuttgart et al. (Kohlhammer), S. 1-34.

MÜLLER-BÖLING, DETLEF (1994): Leistungsbemessung – Leistungstransparenz – Leistungsfolgen – Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen?, in: HRK (Hrsg.): Hochschulen im Wettbewerb, Dokumente zur Hochschulreform 96/1994, Bonn (HRK), S. 53-63.

MÜLLER-BÖLING, DETLEF (1995a): Geschäft auf Gegenseitigkeit, in: Deutsche Universitätszeitung 15-16/1995, S. 22-23.

MÜLLER-BÖLING, DETLEF (1995b): Deutscher Studienfonds zur Qualitätssicherung der Hochschulen, CHE Arbeitspapier Nr. 8, Gütersloh (CHE).

MÜLLER-BÖLING, DETLEF (Hrsg.) (1995c): Qualitätssicherung in Hochschulen. Forschung – Lehre – Management, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung).

MÜLLER-BÖLING, DETLEF (1996a): Wettbewerb im Hochschulzugang, in: HANS JOACHIM MEYER / DETLEF MÜLLER-BÖLING (Hrsg.): Hochschulzugang in Deutschland, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung), S. 29-40.

MÜLLER-BÖLING, DETLEF (1996b): Studiengebühren. Lösungen und Erfahrungen aus fünf Ländern, in: CHEckup 1/96 (Sonderausgabe), S. 36-40.

MÜLLER-BÖLING, DETLEF (1996c): Publikation, Promotion, Reputation – Erstmittel nach Drittmitteln?, in: FRIEDRICH RAPP (Hrsg.): Arbeit, Leistung, Freizeit – Lebenssinn in der postindustriellen Gesellschaft, Dortmund (Projekt-Verlag), S. 113-122.

MÜLLER-BÖLING, DETLEF (1997a): Bildung 2010 – Werden Universitäten überflüssig?, in: HANS-JÖRG BULLINGER (Hrsg.): Dienstleistungen für das 21. Jahrhundert, Stuttgart (Schäffer-Poeschel), S. 301-312.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

MÜLLER-BÖLING, DETLEF (1997b): Zur Organisationsstruktur von Universitäten, in: Die Betriebswirtschaft, 57. Jg., S. 603-614.

MÜLLER-BÖLING, DETLEF (1997c): Was getan werden müßte, um unser marodes Bildungssystem wieder in Schwung zu bringen, in: Die Zeit Nr. 9 vom 21.2.1997.

MÜLLER-BÖLING, DETLEF (2000): Die entfesselte Hochschule, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung).

MÜLLER-BÖLING, DETLEF / TILMAN KÜCHLER (1997): Elemente eines neuen Steuerungsmodells im Hochschulbereich, in: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 49. Jg., S. 653-670.

MÜLLER-RÖSKE, DETLEF (1983): Die Dimidos, das Material und die Knete, in: MICHAEL ZÖLLER (Hrsg.): Bildung als öffentliches Gut?, Stuttgart (Poller), S. 203-223.

MÜNCH, JOACHIM (2000): Die Hochschulsysteme Deutschlands, der USA und Japans im Vergleich, in: ROBERT K. VON WEIZSÄCKER (Hrsg.): Schul- und Hochschulorganisation, Berlin (Dunker & Humblot), S. 75-116.

MUSGRAVE, RICHARD A. (1959): The Theory of Public Finance, New York et al. (McGraw-Hill).

MUSGRAVE, RICHARD A. (1987): Merit Goods, in: The New Palgrave. A Dictionary of Economics, Vol. 3, London (MacMillan), S. 452-453.

MUSGRAVE, RICHARD A. / MUSGRAVE, PEGGY B. / KULLMER, LORE (1990): Die öffentlichen Finanzen in Theorie und Praxis, 1. Band, 5., überarbeitete Auflage, Tübingen (J.C.B. Mohr).

MUSSGNUG, REINHARD (1992): Hochschulpolitik 2000, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 40. Jg., S. 22-26.

NATIONAL COMMISSION ON THE COST OF HIGHER EDUCATION (1998): Straight Talk about College Costs and Prices, Phoenix (Oryx Press).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

NBEET (1992): Assessment of the Impact of the Higher Education Contribution Scheme on the Potentially Disadvantaged, Canberra (Australian Government Publishing Service).

NBEET/CEPR (1995): Efficiency and Equity in Education Policy. A Statistical Overview of Australian Education and Training, Canberra (Australian Government Publishing Service).

NCES (1993): Student Financing of Undergraduate Education: 1992-93, Washington D.C.

NCES (1999): Digest of Education Statistics 1998, Washington D.C.

NERLOVE, MARC (1972): On Tuition and the Cost of Higher Education: Prolegomena to a Conceptual Framework, in: Journal of Political Economy, Vol. 80, S. S178-S218.

NEUMANN, MANFRED J.M. (2000): Zwischen kulturellem Auftrag und wirtschaftlicher Knappheit: Ordnungspolitische Leitbilder der Hochschulpolitik, in: KONRAD MORATH (Hrsg.): Rohstoff Bildung, Bad Homburg (Frankfurter Institut), S. 43-52.

NEUWEILER, GERHARD (1993): Thesen zur Hochschulpolitik. Vorschläge des Wissenschaftsrates, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 41. Jg., S. 8-10.

NEWSON, JANICE A. (1994): Subordinating Democracy: The Effects of Fiscal Retrenchment and University-Business Partnerships on Knowledge Creation and Knowledge Dissemination in Universities, in: Higher Education, Vol. 27, S. 141-161.

NISKANEN, WILLIAM A. (1994): Bureaucracy and Public Economics, Aldershot (Elgar).

NOLL, HEINZ-HERBERT (1999): New Structures of Inequality, WZB Arbeitspapier FS III 99 – 405, Berlin (WZB).

NUTZ, MANFRED (1992): Was Studienanfänger über Universitäten wissen und was Universitäten die Studienanfänger über sich wissen lassen, in: Beiträge zur Hochschulforschung 2/92, S. 119-135.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

OBERHAUSER, ALOIS (1989): Kreditmodelle zur Minderung der Finanzierungsschwierigkeiten von Auszubildenden aus mittleren Einkommensschichten, in: ALBERT VON MUTIUS (Hrsg.): Ausbildungsförderung und Familienlastenausgleich, Heidelberg (R. v. Decker's Verlag, G. Schenck), S. 143-146.

OBERHUBER, NADINE (2000): Mit der Lizenz zum Prüfen, in: Die Zeit Nr. 50 vom 7.12.2000, S. 83.

OCENW (1998a): Education in the Netherlands, Feb. 1998, http://www.minocw.nl/english/edusyst, 3.4.2000.

OCENW (1998b): Studiefinanciering. De regels in een notendop, Broschüre 7.12.1998, http://www.minocw.nl/service/ow563/index.htm, 3.4.2000.

OCENW (1999): Education, Culture and Science in the Netherlands, Facts and Figures 1999, http://www.minocw.nl/english/kern/kern99gb, 24.3.2000.

OECD (1989): Education and the Economy in a Changing Society, Paris (OECD).

OECD (1990): Financing Higher Education. Current Patterns, Paris (OECD).

OECD (1991): Reviews of National Policies for Education: Netherlands, Paris (OECD).

OECD (1994): Evaluation and the Decision Making Process in Higher Education: French, German and Spanish Experiences, Paris (OECD).

OECD (1996): Bildung auf einen Blick, OECD Indikatoren 1996, Bonn (OECD).

OECD (1998a): Redefining Tertiary Education, Paris (OECD).

OECD (1998b): Bildung auf einen Blick, OECD Indikatoren 1998, Bonn (OECD).

OECD (1998c): Human Capital Investment. An International Comparison, Paris (OECD).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

OECD (2000): Bildung auf einen Blick, OECD Indikatoren 2000, Paris (OECD).

OECD-SEKRETARIAT (1978): Schlußfolgerungen, in: OECD (Hrsg.): Bildung, Ungleichheit und Lebenschancen, Frankfurt/M. et al. (Diesterweg), S. 182-188.

OEHLER, CHISTOPH (1995): Elternhaus und Studium, Beitrag im Forum 5 des HIS-Symposiums „Familienorientierung des Bildungssystems", in: HIS-Kurzinformation A6/95, Hannover (HIS), S. 32-33.

OEHLER, CHRISTOPH / HORNBOSTEL, STEFAN (1984): Aspekte eines internationalen Vergleichs von Hochschulsystemen, in: ZENTRALINSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNG DER FU BERLIN (Hrsg.): Hochschule im Spannungsfeld von externer Funktionalität und interner Rationalität, Berlin (FU Berlin), S. 144-156.

OEVERMANN, ULRICH (1976): Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: HEINRICH ROTH (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, 10. Auflage, Stuttgart (Klett), S. 297-356.

OHLWEIN, MARTIN (1998): Rankings als Controllinginstrument für Hochschulen, in: WiSt, 27. Jg., S. 49-52.

OLDIGES, NIKLAS (1998): Ein Blick über den Atlantik?, in: Forschung & Lehre, 5. Jg., S. 305-308.

OPPERMANN, THOMAS (1978): Hochschulzugang in der Bundesrepublik Deutschland. Verfahren und Kriterien de Lege lata et ferenda, in: ULRICH KARPEN (Hrsg.): Verfassungsrechtliche Fragen des Hochschulzugangs, Tübingen (J.C.B. Mohr), S. 259-275.

OPPERMANN, THOMAS (1999): „Moderate" Studiengebühren einführen? Pro, in: Forschung & Lehre, 6. Jg., S. 584.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ORFIELD, GARY (1992): Money, Equity, and College Access, in: Harvard Educational Review, Vol. 62, S. 337-372.

O.V. (1997): Studiengebühren beeinflussen die College-Wahl, in: Handelsblatt vom 21./22.3.1997, S. K3.

O.V. (2000a): „Bildungssystem braucht mehr Wettbewerb", in: Handelsblatt vom 4.5.2000, S. 5.

O.V. (2000b): Grüne drängen Bulmahn zu weiteren Reformen, in: Handelsblatt vom 7.9.2000, S. 2.

O.V. (2000c): Professoren werden künftig nach Leistung bezahlt, in: Handelsblatt vom 22.9.2000, S. 4.

O.V. (2000d): CDU fordert grundlegende Reform der Hochschulfinanzierung, in: Handelsblatt vom 21.1.2000, S. 7.

O.V. (2000e): Wissenschaftsrat drängt auf neue Studienstruktur, in: Handelsblatt vom 24.1.2000.

PAPADOPOULOS, GEORGE S. (1996): Die Entwicklung des Bildungswesens von 1960 bis 1990. Der Beitrag der OECD, Frankfurt/M. et al. (Peter Lang).

PAPI, G.U. (1966): General Problems of the Economics of Education, in: E.A.G. ROBINSON / JOHN E. VAIZEY (eds.): The Economics of Education, London et al. (MacMillan), S. 3-23.

PASCARELLA, ERNEST T. / SMART, JOHN C. / SMYLIE, MARK A. (1992): College Tuition Costs and Early Career Socioeconomic Achievement: Do You Get What You Pay For?, in: Higher Education, Vol. 24, S. 275-290.

PDS (1993): Programm und Statut, Berlin.

PECHMAN, JOSEPH (1972): Note on the Intergenerational Transfer of Public Higher Education Benefits, in: Journal of Political Economy, Vol. 80, S. S256-S259.

PEISERT, HANSGERT (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München (Piper).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

PEISERT, HANSGERT / FRAMHEIN, GERHILD (1997): Das Hochschulsystem in Deutschland, Bonn (BMBF).

PELTZMAN, SAM (1973): The Effect of Government Subsidies-in-kind on Private Expenditures: The Case of Higher Education, in: Journal of Political Economy, Vol. 81, S. 1-27.

PESTON, MAURICE (1966): The Theory of Spillovers and its Connection with Education, in: Public Finance, Vol. 21, S. 184-199.

PETERS, HANS-RUDOLF (1996): Wege zum Gleichgewicht auf dem Sektor der Hochschulbildung, in: WiSt, 25. Jg., S. 456-461.

PEUKERT, HELMUT (1988): Bildung – Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen, in: Bildung. Die Menschen stärken, die Sachen klären, Friedrich Jahresheft VI, S. 12-17.

PFÄHLER, WILHELM / CLERMONT, CHRISTIAN / GABRIEL, CHRISTIAN / HOFMANN, ULRICH (1997): Bildung und Wissenschaft als Wirtschafts- und Standortfaktor, Baden-Baden (Nomos).

PFÄHLER, WILHELM / CLERMONT, CHRISTIAN / HOFMANN, ULRICH (1998): Sektorale Produktivitätseffekte der Hochschulbildungs- und Wissenschaftsausgaben in Hamburg, in: ROBERT K. VON WEIZSÄCKER (Hrsg.): Bildung und Wirtschaftswachstum, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 258, Berlin (Duncker & Humblot), S. 77-104.

PFAFF, MARTIN (1984): Mehr Markt – Nein! Mehr Wettbewerb – Ja!, in: ZENTRALINSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNG DER FU BERLIN (Hrsg.): Hochschule im Spannungsfeld von externer Funktionalität und interner Rationalität, Berlin (FU Berlin), S. 157-167.

PFAFF, MARTIN (1985): Finanzierung und Wettbewerb der privaten und öffentlichen Hochschulen. Einige Erfahrungen aus den USA, in: GERHARD BRINKMANN (Hrsg.): Probleme der Bildungsfinanzierung, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 146, Berlin (Duncker & Humblot), S. 235-333.

PFAFF, MARTIN / FUCHS, GERHARD / HURLER, PETER / KOHLER, RUDOLF (1978): Bildung, Ungleichheit und Lebenseinkommen

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

in der Bundesrepublik Deutschland, in: OECD (Hrsg.): Bildung, Ungleichheit und Lebenschancen, Frankfurt/M. (Diesterweg), S. 84-109.

PFAFF, MARTIN / FUCHS, GERHARD / KOHLER, RUDOLF (1978): Alternative Konzepte zur Berechnung einer Akademikersteuer, in: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 98. Jg, S. 181-209.

PFEIFFER, FRIEDHELM (2000): Aufwand und Ertrag: Daten und Fakten zur Bildung in Deutschland und Europa, in: KONRAD MORATH (Hrsg.): Rohstoff Bildung, Bad Homburg (Frankfurter Institut), S. 11-26.

PHILIPP, CHRISTINE (2000): Auf dem Weg zum europäischen Bildungsmarkt, Lohmar/Köln (Josef Eul).

PICKHARDT, MICHAEL (1998): Hochschulbildung: Gutseigenschaften und Bereitstellungsmöglichkeiten, in: WISU, 27. Jg., S. 44-46.

PIES, INGO (2000): Bildungsreform aus ökonomischer Sicht – Wider die Politikblockaden der Wissensgesellschaft, in: List Forum, Bd. 26, S. 207-227.

PIGOU, ARTHUR CECIL (1949): A Study in Public Finance, 3rd ed., London (MacMillan).

PIOCH, ROSWITHA / VOBRUBA, GEORG (1995): Gerechtigkeitsvorstellungen im Wohlfahrtsstaat. Sekundäranalyse empirischer Untersuchungen zur Akzeptanz wohlfahrtsstaatlicher Maßnahmen, in: DIETER DÖRING / FRANK NULLMEIER / ROSWITHA PIOCH / GEORG VOBRUBA: Gerechtigkeit im Wohlfahrtsstaat, Marburg (Schüren), S. 114-165.

PITLIK, HANS (1998): Die Finanzierung der Hochschulen benötigt ein prinzipiell neues Fundament, in: Orientierungen zur Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik Nr. 75, S. 54-59.

PLATE, GEORG (1995): Was können private Hochschulen besser als die öffentlichen?, in: Das Hochschulwesen 3/1995, S. 173-175.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

POHMER, DIETER (1980): Wissenschaft und Wirtschaftskraft, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 28. Jg., S. 92-97.

PORTELE, GERHARD / HUBER, LUDWIG (1983): Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, S. 92-113.

PRAHL, HANS-WERNER / SETZWEIN, MONIKA (1992): Langzeitstudium – eine neue Lebensform?, in: Das Hochschulwesen 3/1992, S. 107-113.

PRIDDAT, BIRGER P. (1992): Zur Ökonomie der Gemeinschaftsbedürfnisse: Neuere Versuche einer ethischen Begründung der Theorie meritorischer Güter, in: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 112. Jg., S. 239-259.

PRIDDAT, BIRGER P. (1994): Lob des Kleinen. Essay zur Hochschulreformdiskussion, in: GERD GRÖZINGER / ERICH HÖDL (Hrsg.): Hochschulen im Niedergang? Zur politischen Ökonomie von Lehre und Forschung, Marburg (Metropolis), S. 173-184.

PRITCHARD, ROSALIND M.O. (1992): Principles and Pragmatism in Private Higher Education: Examples from Britain and Germany, in: Higher Education, Vol. 24, S. 247-273.

PSACHAROPOULOS, GEORGE (1994): Returns to Investment in Education: A Global Update, in: World Development, Vol. 22, S. 1325-1343.

PÜTZ, THEODOR (1979): Grundlagen der theoretischen Wirtschaftspolitik, 4. Auflage, Stuttgart (Fischer).

QUIGLEY, JOHN M. / RUBINFELD, DANIEL L. (1993): Public Choices in Public Higher Education, in: CHARLES T. CLOTFELTER / MICHAEL ROTHSCHILD (eds.): Studies of Supply and Demand in Higher Education, Chicago/London (University of Chicago Press), S. 243-278.

RADFORD, JOHN / RAHEIM, KJELL / VRIES, PETER DE / WILLIAMS, RUTH (1997): Quantity and Quality in Higher Education, London/Bristol (Jessica Kingsley).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

RADNITZKY, GERARD (1991): Die Universität als ordnungspolitisches Problem, in: HARDY BOUILLON / GERARD RADNITZKY (Hrsg.): Die ungewisse Zukunft der Universität, Berlin (Duncker & Humblot), S. 9-58.

RADNITZKY, GERARD (1996): Mehr Gerechtigkeit für die Freiheit, in: ORDO, 47. Jg., S. 149-167.

RAPOLD, INGO (1988): Qualitätsunsicherheit als Ursache von Marktversagen, München (VVF).

RAWLS, JOHN (1996): Eine Theorie der Gerechtigkeit, 9. Auflage, Frankfurt/M. (Suhrkamp).

RECUM, HASSO VON (1997): Überlegungen zur Rekonstruktion bildungspolitischer Steuerung, in: WOLFGANG BÖTTCHER / HORST WEISHAUPT / MANFRED WEISS (Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie, Weinheim/München (Juventa), S. 72-83.

REINHARDT, UWE E. (1983): A Neanderthaler's Friendly Advice to Would-Be Liberals, in: MICHAEL ZÖLLER (Hrsg.): Bildung als öffentliches Gut?, Stuttgart (Poller), S. 59-65.

REINISCH, HOLGER (1983): Die Ökonomie des Hochschulwesens, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, S. 265-280.

REISSERT, REINER (1994): Evaluation der Lehre – interne Selbstevaluation und externe Begutachtung durch Peers, HIS-Kurzinformation A8/94, Hannover (HIS).

REITER, JOSEF (1997): Hochschulen vor neuen Herausforderungen, in: JOGU Nr. 155, April/Mai 1997, S. 2 und 32.

REUMANN, KURT (1995): Gesund oder verrottet? Trotz Not und Narretei: Humboldts Idee lebt, in: Forschung & Lehre, 2. Jg., S. 654-660.

REYNOLDS, ALAN (1998): The Real Cost of Higher Education, Who Should Pay It and How?, in: NATIONAL COMMISSION ON THE COST OF HIGHER EDUCATION: Straight Talk about College Costs and Prices, Phoenix (Oryx Press), S. 103-166.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

RICHARDSON, SUE (1995): Education and Social Justice, in: NBEET/CEPR (Hrsg.): Efficiency and Equity in Education Policy, Papers Presented at a Conference in Canberra on 6-7 September 1995, Canberra (Australian Government Publishing Service), S. 47-76.

RICHTER, INGO (1978): Verteilungsprobleme im deutschen Bildungswesen, in: ULRICH KARPEN (Hrsg.): Verfassungsrechtliche Fragen des Hochschulzugangs, Tübingen (J.C.B. Mohr), S. 203-219.

RICHTER, ROLAND (1993): Modelle zur Finanzierung der Lehre an niederländischen Universitäten, in: Beiträge zur Hochschulforschung 1-1993, S. 87-110.

RICHTER, ROLAND (1994a): Das niederländische Modell, GEW Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung 73, Frankfurt/M. (GEW).

RICHTER, ROLAND (1994b): Selbst-Steuerung und Qualitätsevaluation an Hochschulen – Die zwei Seiten einer Medaille, in: Das Hochschulwesen 5/1994, S. 225-229.

RICHTER, ROLAND (1995): Umbau oder Anpassung, in: Deutsche Universitätszeitung 4/1995, S. 34-36.

RICHTER, ROLAND (1997): Reformen ohne Ende, in: Deutsche Universitätszeitung 8/1997, S. 28-29.

RICHTER, ROLAND (1998): Ende einer Ära, in: Deutsche Universitätszeitung 18/1998, S. 24-25.

RICHTER, WOLFRAM F. (1999): Entstaatlichungspotentiale im Hochschulbereich, in: NORDRHEIN-WESTFÄLISCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN (Hrsg.): Vorträge Nr. 442, Opladen/Wiesbaden (Westdeutscher Verlag), S. 37-68.

RICHTER, WOLFRAM F. (2000): Strukturreform und Finanzreform: Schritte zu einer zukunftsfähigen Hochschule, in: KONRAD MORATH (Hrsg.): Rohstoff Bildung, Bad Homburg (Frankfurter Institut), S. 59-67.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

RICHTER, WOLFRAM F. / EUFINGER, BARBARA (1993): Grundsätzliche Überlegungen zum Thema „Studiengebühren", in: Wirtschaftsdienst, 73. Jg., S. 384-388.

RICHTER, WOLFRAM F. / WIEGARD, WOLFGANG (1998): Studiengebühren sind keine Strafe, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 7.2.1998, S. 15.

RIESE, HAJO (1971): Der Bedarf der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, in: KLAUS HÜFNER / JENS NAUMANN (Hrsg.): Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme, Stuttgart (Klett), S. 132-151.

RIESE, HAJO (1989): Institutionensystem und Lenkungsmechanismen im Hochschulbereich, in: CHRISTOF HELBERGER (Hrsg.): Ökonomie der Hochschule I, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 181/I, Berlin (Duncker & Humblot), S. 11-21.

RINDERMANN, HEINER / OUBAID, VIKTOR (1999): Auswahl von Studienanfängern, in: Forschung & Lehre, 6. Jg., S. 589-592.

RINKE, ANDREAS (2000): Bessere Chancen durch Bachelor und Master, in: Handelsblatt vom 25.1.2000, S. 7.

RITTER, HORST / ENGEL, WOLFGANG (1976): Genetik und Begabung, in: HEINRICH ROTH (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, 10. Auflage, Stuttgart (Klett), S. 99-128.

RODAX, ANNELIE / RODAX, KLAUS (1996): Bildungschancen und Bildungswege von Frauen, Berlin (Duncker & Humblot).

RODAX, KLAUS (1989): Bildungsbeteiligung und Bildungschancen, in: KLAUS RODAX (Hrsg.): Strukturwandel der Bildungsbeteiligung 1950 - 1985. Eine Bestandsaufnahme im Spiegel der amtlichen Bildungsstatistik, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), S. 311-316.

RODAX, KLAUS / SPITZ, NORBERT (1978): Sozialstatus und Schulerfolg. Darstellung und Kritik der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung, Heidelberg (Quelle und Meyer).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ROELLECKE, GERD (1977): Die Universität und die Gleichheit, in: HOCHSCHULVERBAND (Hrsg.): Bilanz einer Reform, Bonn-Bad Godesberg (Hochschulverband), S. 174-188.

ROLLMANN, CHRISTIAN (1987): Die Universität als Wirtschaftunternehmen, Berlin (Duncker & Humblot).

ROLOFF, OTTO (1968): Finanzprobleme des Bildungswesens, in: HANS PETER WIDMAIER und Mitarbeiter: Zur Strategie der Bildungspolitik, Bern (Stämpfli & Cie.), S. 156-186.

ROMER, PAUL M. (1990): Human Capital and Growth: Theory and Evidence, in: Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy, Vol. 32, S. 251-286.

RONGE, VOLKER / MASCHKE, SABINE (1994): Mäzene der Hochschulen: Fördergesellschaften, in: Das Hochschulwesen 1/1994, S. 4-12.

ROSIGKEIT, ANDREAS (1995): Reformdefizite der deutschen Hochschule, Frankfurt/M. (Peter Lang).

ROSIGKEIT, ANDREAS (1996): Ist „Hochschulbildung" ein öffentliches Gut?, in: WISU, 25. Jg., S. 856-860.

ROSIGKEIT, ANDREAS (1997): Hochschul-Ranking, in: Beiträge zur Hochschulforschung 1-1997, S. 23-48.

ROSIGKEIT, ANDREAS / SCHNABEL, HERMANN (1995): Hochschulpolitik am Scheideweg, in: Wirtschaftsdienst, 75. Jg., S. 542-548.

ROTH, HANS-GEORG (1976): Länderpartikularismus oder kooperativer Bildungsföderalismus?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 1-2/76, S. 3-17.

ROTH, HEINRICH (1976): Einleitung und Überblick, in: HEINRICH ROTH (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, 10. Auflage, Stuttgart (Klett), S. 17-67.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ROTHE, KLAUS (1981): Chancengleichheit, Leistungsprinzip und soziale Ungleichheit. Zur gesellschaftspolitischen Fundierung der Bildungspolitik, Berlin (Duncker & Humblot).

ROTHFUSS, ANDREAS M. (1997): Hochschulen in den USA und in Deutschland, Baden-Baden (Nomos).

ROTHSCHILD, MICHAEL / WHITE, LAWRENCE J. (1993): The University in the Marketplace: Some Insights and Some Puzzles, in: CHARLES T. CLOTFELTER / MICHAEL ROTHSCHILD (eds.): Studies of Supply and Demand in Higher Education, Chicago/London (University of Chicago Press), S. 11-42.

ROTHSCHILD, MICHAEL / WHITE, LAWRENCE J. (1995): The Analytics of the Pricing of Higher Education and Other Services in which Customers are Inputs, in: Journal of Political Economy, Vol. 103, S. 573-586.

RÜEGG, WALTER (1991): Differenzierung und Wettbewerb im Hochschulwesen, in: HARDY BOUILLON / GERARD RADNITZKY (Hrsg.): Die ungewisse Zukunft der Universität, Berlin (Duncker & Humblot), S. 59-74.

RÜTTGERS, JÜRGEN (o.J.): Hochschulen für das 21. Jahrhundert, Manuskript, Bonn.

SABLOFF, PAULA L.W. (1995): State Legislatures and Public Universities. Changing Relationships in the U.S., in: JAMES E. MAUCH / PAULA L.W. SABLOFF (eds.): Reform and Change in Higher Education, New York/London (Garland), S. 111-142.

SACHVERSTÄNDIGENRAT (FÜR DIE BEGUTACHTUNG DER GESAMTWIRTSCHAFTLICHEN ENTWICKLUNG) (1998): Vor weitreichenden Entscheidungen, Jahresgutachten 1998/99, Stuttgart (Metzler-Poeschel).

SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG (1998a): Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung, Diskussionspapier Nr. 1, Düsseldorf (Hans-Böckler-Stiftung).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG (1998b): Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer zukünftigen Berufsbildung, Diskussionspapier Nr. 2, Düsseldorf (Hans-Böckler-Stiftung).

SÄLTER, PETER MICHAEL (1989): Externe Effekte: „Marktversagen" oder Systemmerkmal?, Heidelberg (Physica).

SAGER, KRISTA (1998): Ohne Geld geht es nicht, in: Die Zeit Nr. 7 vom 5.2.1998, S. 32.

SAGER, KRISTA (1999): Müssen Professoren Beamte sein? Contra, in: Forschung & Lehre, 6. Jg., S. 257.

SALZWEDEL, JÜRGEN (1978): Zur Bedeutung der Numerus-Clausus-Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts für die Grundrechtsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, in: ULRICH KARPEN (Hrsg.): Verfassungsrechtliche Fragen des Hochschulzugangs, Tübingen (J.C.B. Mohr), S. 235-257.

SAMUELSON, PAUL A. / NORDHAUS, WILLIAM D. (1989): Economics, 13th edition, New York et al. (McGraw-Hill).

SAUER, KARL (1984): 'Begabtengerechte' versus 'chancengleiche' Schule. Ideologie und Utopie in der Diskussion um die Schule, in: Die Deutsche Schule, 76. Jg., S. 310-318.

SAZAMA, GERALD W. (1992): Has Federal Student Aid Contributed to Equality in Higher Education?, in: American Journal of Economics and Sociology, Vol. 51, S. 129-146.

SCHACHTSCHABEL, HANS G. (1976): Wirtschaftspolitische Konzeptionen, 3. Auflage, Stuttgart et al. (Kohlhammer).

SCHÄFERBARTHOLD, DIETER (1992): Studienförderung in den Vereinigten Staaten, in: Beiträge zur Hochschulforschung 1/1992, S. 31-37.

SCHAPER, KERSTIN (1992): Die Organisationskultur staatlicher Hochschulen, Idstein (Schulz-Kirchner).

SCHAUMANN, FRITZ (1995): Hochschulreform im internationalen Vergleich, in: Wissenschaftsrecht, Bd. 28, S. 47-61.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

SCHEFFLER, W. (1986): BAföG-Förderung mit spitzer Feder nachgerechnet, in: WiSt, 15. Jg., S. 475-477.

SCHIEDERMAIR, HARTMUT (1986): Universität ohne Kultur?, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 34. Jg., S. 5-11.

SCHIEDERMAIR, HARTMUT (1997): Autonomie im Widerspruch, in: JOSEF HOLLERITH (Hrsg.): Leistungsfähige Hochschulen – aber wie?, Neuwied et al. (Luchterhand), S. 15-23.

SCHILY, KONRAD (1993): Der staatliche bewirtschaftete Geist: Wege aus der Bildungskrise, Düsseldorf et al. (Econ).

SCHILY, KONRAD (1994a): Unabhängige Universitäten in einer freien Gesellschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B25/94, S. 34-38.

SCHILY, KONRAD (1994b): Man sollte den Hochschulen ihre jeweilige Reform selber überlassen, in: Wirtschaftsdienst, 74. Jg., S. 226-228.

SCHILY, KONRAD (1995): Diskussionsbeitrag, in: STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.): Hochschulreform durch Leistungswettbewerb und Privatisierung?, Essen (Stifterverband), S. 168.

SCHILY, KONRAD (1996): Das Gebühren-Modell Witten-Herdecke, in: Studiengebühren Pro und Contra, DUZ-Doku Bd. 1, Bonn (Raabe), S. 63.

SCHILY, KONRAD (2000): Hecht im Karpfenteich? Zur Rolle der privaten Hochschulen im Bildungswettbewerb, in: KONRAD MORATH (Hrsg.): Rohstoff Bildung, Bad Homburg (Frankfurter Institut), S. 69-74.

SCHINDLER, GÖTZ / MEISTER, JOHANNES-JÜRGEN (1994): Studenten und Berufskarriere: Studium = Karrierevorbereitung?, in Beiträge zur Hochschulforschung 1/94, S. 19-37.

SCHLAFFKE, WINFRIED / KONEGEN-GRENIER, CHRISTIANE (1998): Hochschulreform aus der Sicht der Wirtschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B15/98, S. 31-38.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

SCHLAFFKE, WINFRIED / WEISS, REINHOLD (1996): Private Bildungsangebote: Alternative oder Ergänzung zum öffentlichen Bildungswesen?, in: WINFRIED SCHLAFFKE / REINHOLD WEISS (Hrsg.): Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol, Köln (Deutscher Instituts-Verlag), S. 11-42.

SCHLECHT, OTTO (1998a): Mehr Freiheit im Bildungssystem!, in: Orientierungen zur Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik Nr. 75, S. 51-53.

SCHLECHT, OTTO (1998b): Soziale Marktwirtschaft ist kein beliebiger Begriff, in: Orientierungen zur Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik Nr. 78, S. 34-38.

SCHLEGEL, JÜRGEN (1996a): Gute Berufsperspektiven rechtfertigen Gebühren, in: Studiengebühren Pro und Contra, DUZ-Doku Bd. 1, Bonn (Raabe), S. 45-46.

SCHLEGEL, JÜRGEN (1996b): Bildungsfinanzen der Bundesrepublik Deutschland, in: Das Hochschulwesen 4/1996, S. 226-232.

SCHMID-SCHÖNBEIN, THOMAS (1984): Alternativen einer Instrumentalisierung des Marktes für die Hochschulpolitik, in: ZENTRALINSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNG DER FU BERLIN (Hrsg.): Hochschule im Spannungsfeld von externer Funktionalität und interner Rationalität, Berlin (FU Berlin), S. 185-206.

SCHMID-SCHÖNBEIN, THOMAS (1998): Produktgestaltung der deutschsprachigen Hochschule oder: Über eine allfällige Organisationsreform, in: ROBERT K. VON WEIZSÄCKER (Hrsg.): Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 262, Berlin (Duncker & Humblot), S. 255-285.

SCHMIDT, HENNING (1984): Die Finanzierung der Hochschulausbildung. Eine ökonomische Analyse, in: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 104. Jg., S. 151-175.

SCHMIDT, KLAUS-DIETER (1984): Arbeitsmarkt und Bildungspolitik, Kieler Studien 187, Tübingen (J.C.B. Mohr).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

SCHMIDT, KURT (1988): Noch mehr zur Meritorik, in: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 108. Jg., S. 383-403.

SCHMIDT, REINER (1983): Ausgabenfinanzierung nach dem Grundgesetz, in: MICHAEL ZÖLLER (Hrsg.): Bildung als öffentliches Gut?, Stuttgart (Poller), S. 34-48.

SCHMITT, HATTO H. (1983): Anreize für Eigeninitiative und Mitverantwortung, in: MICHAEL ZÖLLER (Hrsg.): Bildung als öffentliches Gut?, Stuttgart (Poller), S. 131-137.

SCHNEEWEISS, CHRISTOPH (1991): Lehre und Forschung an amerikanischen Business Schools, in: WiSt, 20. Jg., S. 530-531.

SCHNEIDER, WILLI (1966a): Die soziale Bedingtheit der Ausbildungschancen. Eine internationale Übersicht, in: FRANZ HESS / FRITZ LATSCHKA / WILLI SCHNEIDER: Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten (Walter), S. 13-78.

SCHNEIDER, WILLI (1966b): Die Entscheidung der Eltern, in: FRANZ HESS / FRITZ LATSCHKA / WILLI SCHNEIDER: Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten (Walter), S. 93-181.

SCHNITZER, KLAUS (1996): Studiengebühren und Bildungsrendite, in: Deutsche Universitätszeitung 19/1996, S. 22-24.

SCHNITZER, KLAUS (1998a): Bachelor- und Masterstudiengänge im Ausland, HIS-Kurzinformation A3/98, Hannover (HIS).

SCHNITZER, KLAUS (1998b): Studienfinanzierung, in: STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Internationale Hochschulstatistik, Stuttgart (Metzler-Poeschel), S. 136-147.

SCHNITZER, KLAUS / KAZEMZADEH, FOAD (1995): Formelgebundene Finanzzuweisungen des Staates an die Hochschulen – Erfahrungen aus dem europäischen Ausland, HIS-Kurzinformation A11/95, Hannover (HIS).

SCHNUER, GÜNTHER (1986): Die deutsche Bildungskatastrophe. 20 Jahre nach Picht – Lehren und Lernen in Deutschland, Herford (Busse & Seewald).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

SCHÖNERT, ULF (2000): Der Draht zum Prof, in: Die Zeit Nr. 6 vom 3.2.2000, S. 63.

SCHÖNHERR, KURT W. (1996): Chancen und Risiken privater Fernhochschulen, in: WINFRIED SCHLAFFKE / REINHOLD WEISS (Hrsg.): Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol, Köln (Deutscher Instituts-Verlag), S. 171-185.

SCHOSER, FRANZ (1993): Hochschulreform mit Blick auf das Ganze, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 41. Jg., S. 13-14.

SCHREIER, GERHARD (1998): Das HRK-Projekt Qualitätssicherung – Konzepte und Ziele, in: HRK (1998): Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland – Stand und Perspektiven, Bonn (HRK), S. 13-17.

SCHULENBERG, WOLFGANG / LOEBER, HEINZ-DIETER / LOEBER-PAUTSCH, UTA / PÜHLER, SUSANNE (1979): Soziale Lage und Weiterbildung, Braunschweig (Westermann).

SCHULLER, PHILIPP / ZIEGELE, FRANK / KOPF, CHRISTIAN (2000): Umverteilung von unten nach oben durch gebührenfreie Hochschulausbildung, Materialsammlung, Gütersloh (CHE).

SCHULTZ, THEODORE W. (1960): Capital Formation by Education, in: Journal of Political Economy, Vol. 68, S. 571-583.

SCHULTZ, THEODORE W. (1961a): Education and Economic Growth, in: NELSON B. HENRY (ed.): Social Forces influencing American Education, Chicago (Chicago UP), S. 46-88.

SCHULTZ, THEODORE W. (1961b): Investment in Human Capital, in: American Economic Review, Vol. 51, S. 1-17.

SCHULTZ, THEODORE W. (1963): The Economic Value of Education, New York/London (Columbia UP).

SCHULTZ, THEODORE W. (1972): Optimal Investment in College Education: Equity and Efficiency, in: Journal of Political Economy, Vol. 80, S. S2-S33.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

SCHULTZ-GERSTEIN, HANS-GEORG (1987): Wettbewerbsbedingungen der Universitäten, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 35. Jg., S. 143-152.

SCHUSTER, HERMANN JOSEF (1978): Ökonomisierungstendenzen an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und im Ausland, in: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 30. Jg., S. 35-52.

SCHUSTER, HERMANN JOSEF (1999): Forschungsuniversitäten in den USA, in: Wissenschaftsrecht, Bd. 32, S. 346-357.

SCHWAN, GESINE (2000): Rede zur Abschlußveranstaltung, in: KONRAD MORATH (Hrsg.): Rohstoff Bildung, Bad Homburg (Frankfurter Institut), S. 99-104.

SCHWANITZ, DIETRICH (1999): Symbolisches oder reales Kapital?, in: Forschung & Lehre, 6. Jg., S. 396-398.

SCHWARZ, GEORG (1999): Die Bildungsbank: Vorschlag einer zweitbesten Lösung zur Studienfinanzierung, in: Wirtschaftsdienst, 79. Jg., S. 358-364.

SCHWERING, MARKUS (1998): „Keine akademischen Eierköpfe", in: Deutsche Universitätszeitung 24/1998, S. 18-20.

SCHWERTFEGER, BÄRBEL (1999): TÜV für einen Titel, in: Die Zeit Nr. 29 vom 15.7.1999, S. 61.

SCHWERTFEGER, BÄRBEL (2000a): Fragwürdige Transparenz, in: Handelsblatt vom 4./5.2.2000, S. K2.

SCHWERTFEGER, BÄRBEL (2000b): Amerikaner blicken nach Germany, in: Handelsblatt vom 11./12.8.2000, S. K9.

SCHWERTFEGER, BÄRBEL (2000c): Angaben ohne Gewähr, in: Die Zeit Nr. 35 vom 24.8.2000, S. 50.

SCHWIRTEN, CHRISTIAN (1999a): Ein Bündnis für die Lehre?, in: WiSt, 28. Jg., S. 602-604.

SCHWIRTEN, CHRISTIAN (1999b): Vorfinanzierung von Studiengebühren durch einkommensabhängig zurückzuzahlende Studien-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

darlehen – Das Studienbeitragsmodell des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft und des Centrums für Hochschulentwicklung, in: Beiträge zur Hochschulforschung 3-1999, S. 173-190.

SEIDLER, HANNS H. (1997): Trends in den Bundesländern, in: Forschung & Lehre, 4. Jg., S. 640-643.

SEIDLER, HANNS H. (1999): Die Ersetzung des Rechts durch die Ökonomie, in: Wissenschaftsrecht, Bd. 32, S. 261-270.

SEITZ, PETER (1990): Leistungsmotivation und Bildungsaspiration als affektive Determinante unterschiedlicher Schulwahl vergleichbarer Schüler der AHS und der HS?, Wien (Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs).

SELIGER, BERNHARD / WROBEL, RALPH M. (1998): Was bedeutet Wettbewerb im Hochschulwesen?, in: Orientierungen zur Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik Nr. 75, S. 60-64.

SIEBERT, HORST (1996): Zur Begründung finanzieller Förderung durch den Staat, in: WOLFGANG GREIVE / ANDREAS SEIVERTH (Hrsg.): Bildung als umstrittener Markt, Loccumer Protokolle 15/94, Rehburg-Loccum (Evangelische Akademie Loccum), S. 107-110.

SIEBKE, JÜRGEN (1993): Tragen Bildungsgutscheine zu einer Hochschulreform bei?, in: List Forum, Bd. 19, S. 279-293.

SILBER, JOHN R. (1983): Die charakteristische Vielfalt des amerikanischen Hochschulwesens und die Gefahren und Voraussetzungen für seinen Fortbestand, in: MICHAEL ZÖLLER (Hrsg.): Bildung als öffentliches Gut?, Stuttgart (Poller), S. 145-164.

SIMON, HERMANN (1998): Hochschulen: Durch Privatisierung zur Weltklasse, in: WISU, 27. Jg., S. 1249-1250.

SIMPSON, WILLIAM B. (1987): Income-contingent Student Loans: Context, Potential and Limits, in: Higher Education, Vol. 16, S. 699-721.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

SKIDELSKY, ROBERT (1995): Public Finance and Education, in: Oxford Review of Economic Policy, Vol. 11, S. 59-66.

SMITH, ADAM (1990 (1789)): Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen, 5. Auflage, vollständige Ausgabe nach der 5. Auflage (letzter Hand) London 1789, München (Deutscher Taschenbuch Verlag).

SMYTH, JOHN (1995): Higher Education Policy Reform in Australia, in: JAMES E. MAUCH / PAULA L.W. SABLOFF (eds.): Reform and Change in Higher Education, New York/London (Garland), S. 51-81.

SNOOK, IVAN (1991): Policy Change in Higher Education: the New Zealand Experience, in: Higher Education, Vol. 21, S. 621-634.

SNOWER, DENNIS J. / BOOTH, ALISON L. (1996): Conclusion: Government Policy to Promote the Acquisition of Skills, in: ALISON L. BOOTH / DENNIS J. SNOWER (eds.): Acquiring Skills: Market Failures, their Symptoms and Policy Responses, Cambridge (Cambridge UP), S. 335-349.

SOLGA, HEIKE (1998): „Differenzierte Hochschulen", in: Aus Politik und Zeitgeschichte B15/98, S. 20-30.

SOMMER, WINFRIED (1984a): Neuregelung der Ausbildungsförderung (BAföG). Gutachterliche Stellungnahme für den Bundestagsausschuß für Bildung und Wissenschaft, in: WINFRIED SOMMER / ALOIS GRAF VON WALDBURG-ZEIL (Hrsg.): Neue Perspektiven der Bildungspolitik, München et al. (Weltforum Verlag), S. 279-341.

SOMMER, WINFRIED (1984b): „Öffnung der Hochschulen" – eine Politik für die achtziger Jahre?, in: WINFRIED SOMMER / ALOIS GRAF VON WALDBURG-ZEIL (Hrsg.): Neue Perspektiven der Bildungspolitik, München et al. (Weltforum Verlag), S. 217-263.

SONNE JAKOBSEN, KAREN (1997): Staatliche Finanzierung der Hochschulen: Dänemark, in: HIS-Kurzinformation A9/97, S. 47-49.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

SØRENSEN, PETER BIRCH (1993): Human Capital Investment, Government and Endogenous Growth, in: Finanzarchiv NF 50, S. 73-93.

SPÄTH, LOTHAR (1997): Ende der Reformen. Ein Vorschlag für einen hochschulpolitischen Neuansatz, in: JOSEF HOLLERITH (Hrsg.): Leistungsfähige Hochschulen – aber wie?, Neuwied et al. (Luchterhand), S. 51-58.

SPD (1989): Grundsatzprogramm, Bonn.

SPEE, ARNOLD A.J. (1989): Ausbildungsförderung in den Niederlanden – System und erste Erfahrungen, in: ALBERT VON MUTIUS (Hrsg.): Ausbildungsförderung und Familienlastenausgleich, Heidelberg (R. v. Decker's Verlag, G. Schenck), S. 157-173.

SPIEWAK, MARTIN (2000a): Profitieren über Gebühr, in: Die Zeit Nr. 22 vom 25.5.2000, S. 33-34.

SPIEWAK, MARTIN (2000b): Drum prüfe, wer sich lange bindet, in: Die Zeit Nr. 23 vom 31.5.2000, S. 37.

SPIEWAK, MARTIN (2000c): Feindliche Übernahme, in: Die Zeit Nr. 8 vom 17.2.2000, S. 75.

SPIEWAK, MARTIN (2001a): Next Exit Phoenix, in: Die Zeit Nr. 4 vom 18.1.2001, S. 29-31.

SPIEWAK, MARTIN (2001b): Bulle wider Bulmahn, in: Die Zeit Nr. 14 vom 29.3.2001, S. 1.

SPIEWAK, MARTIN (2001c): Flucht der Forscher, in: Die Zeit Nr. 21 vom 17.5.2001, S. 15-18.

STADLER, RAINER (1996): Das Studium auf Schuldschein, in: Süddeutsche Zeitung vom 19./20.10.1996, S. 47.

STADTMAN, V. (1992): United States in: BURTON R. CLARK (ed.): The Encyclopedia of Higher Education, Vol. 1: National Systems of Higher Education, Oxford, S. 777-788.

STATISTISCHES BUNDESAMT (1998): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1998, Stuttgart (Metzler-Poeschel).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

STATISTISCHES BUNDESAMT (1999): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1999, Stuttgart (Metzler-Poeschel).

STATISTISCHES BUNDESAMT (2000): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 2000, Stuttgart (Metzler-Poeschel).

STAUDT, ERICH / KRIEGESMANN, BERND (1997): Universitäten als Dienstleister für Innovationen, in: JOSEF HOLLERITH (Hrsg.): Leistungsfähige Hochschulen – aber wie?, Neuwied et al. (Luchterhand), S. 73-86.

STEGMANN, HEINZ (1985): Jugendliche aus Arbeiterfamilien zwischen Schule und Beruf. Einstellungen, Ausbildungspläne und tatsächliches Übergangsverhalten, in: RICHARD FAUSER / JAN MARBACH / RUDOLF PETTINGER / NORBERT SCHREIBER (Hrsg.): Schulbildung, Familie und Arbeitswelt, München (Deutsches Jugendinstitut), S. 189-220.

STEIGER, HEINHARD (1989): Ausbildungsförderung und Familienlastenausgleich – Verfassungsrechtliche Vorgaben, in: ALBERT VON MUTIUS (Hrsg.): Ausbildungsförderung und Familienlastenausgleich, Heidelberg (R. v. Decker's Verlag, G. Schenck), S. 15-32.

STEPHAN, PAULA E. (1996): The Economics of Science, in: Journal of Economic Literature, Vol. 34, S. 1199-1235.

STEUERLE, C. EUGENE (1996): How Should Government Allocate Subsidies for Human Capital?, in: American Economic Review, Vol. 86, S. 353-357.

STIEGER, HARTMUT (1980): Zur Ökonomie der Hochschule, Gießen (Ferber).

STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT / CHE (1998): Modell für einen Beitrag der Studierenden zur Finanzierung der Hochschulen (Studienbeitragsmodell), Essen/Gütersloh (Stifterverband/CHE).

STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT / CHE (1999): InvestiF und GefoS. Modelle der individuellen und insti-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

tutionellen Bildungsfinanzierung im Hochschulbereich, Essen/Gütersloh (Stifterverband/CHE).

STIGLITZ, JOSEPH E. / SCHÖNFELDER, BRUNO (1989): Finanzwissenschaft, 2. Auflage, München (Oldenbourg).

STIHL, HANS PETER (1997): Die deutschen Hochschulen vor Veränderungen, in: JOSEF HOLLERITH (Hrsg.): Leistungsfähige Hochschulen – aber wie?, Neuwied et al. (Luchterhand), S. 207-219.

STIX, HEINER (1998): „Elite erfordert Freiheit", in: Deutsche Universitätszeitung 24/1998, S. 13-14.

STONE, DIANA L. (1990): Private Higher Education in Australia, in: Higher Education, Vol. 20, S. 143-159.

STRAUBHAAR, THOMAS (1995): Ökonomische Reform des staatlichen Bildungswesens, in: DETMAR DOERING / FRITZ FLISZAR (Hrsg.): Freiheit: Die unbequeme Idee, Stuttgart (DVA), S. 136-152.

STRAUBHAAR, THOMAS (1996): Die staatliche Bildungskatastrophe, Bonn (Liberales Institut).

STRAUBHAAR, THOMAS (1998): Bausteine einer liberalen Bildungsreform, in: PAUL KLEMMER / DOROTHEE BECKER-SOEST / RÜDIGER WINK (Hrsg.): Liberale Grundrisse einer zukunftsfähigen Gesellschaft, Baden-Baden (Nomos), S. 153-170.

STRAUBHAAR, THOMAS (2001): Neue Ökonomie – neue Bildungssysteme, in: Wirtschaftsdienst, 81. Jg., S. 66-67.

STRAUBHAAR, THOMAS / WINZ, MANFRED (1992): Reform des Bildungswesens, Bern et al. (Haupt).

STREBE, HORST (1995): Liberalismus und Bildung, in: WERNER BRUNS / WALTER DÖRING (Hrsg.): Der selbstbewußte Bürger. Die liberalen Perspektiven, Bonn (Bouvier), S. 55-70.

STREISSLER, ERICH (1971): Diskussionsbeitrag, in: H. ARNDT / D. SWATEK (Hrsg.): Grundfragen der Infrastrukturplanung für

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

wachsende Wirtschaften, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 58, Berlin (Duncker & Humblot), S. 559-561.

STREIT, MANFRED E. / WOHLGEMUTH, MICHAEL (1997): The Market Economy and the State, Diskussionsbeitrag 06-97, Jena (Max-Planck-Institut zur Erforschung von Wirtschaftssystemen).

STUBBE, J.W.L. (1995): Finanzierung und Steuerung der Hochschulen in den Niederlanden, in: HRK (Hrsg.): Auf dem Weg zur gläsernen Fachhochschule, Dokumente zur Hochschulreform 104/1995, Bonn (HRK), S. 31-37.

STÜTZEL, WOLFGANG (1988 (1982)): Wechselbeziehungen zwischen angebotsorientierter Wirtschaftspolitik und der Sozial- und Gesellschaftspolitik, in: KARL HOHMANN / DIETRICH SCHÖNWITZ / HANS-JÜRGEN WEBER / HORST FRIEDRICH WÜNSCHE (Hrsg.): Das Soziale der Sozialen Marktwirtschaft, Grundtexte zur Sozialen Marktwirtschaft Bd. 2, Stuttgart/New York (Fischer), S. 439-450.

STURN, RICHARD / WOHLFAHRT, GERHARD (2000): Umverteilungswirkungen der öffentlichen Hochschulfinanzierung in Deutschland, Gutachten im Auftrag des Deutschen Studentenwerks, Graz.

SÜLLWOLD, FRITZ (1997): Ranking ist oft ein Synonym für Unsinn, in: Forschung & Lehre, 4. Jg., S. 578-579.

TEICHLER, ULRICH (1974): Struktur des Hochschulwesens und „Bedarf" an sozialer Ungleichheit, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg., S. 197-209.

TEICHLER, ULRICH (1992): Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsaufgabe der Hochschulen, in: Das Hochschulwesen 4/1992, S. 164-169.

TEICHLER, ULRICH (1996): Higher Education and New Socio-Economic Challenges in Europe, in: ARNOLD BURGEN (ed.): Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century, London/Bristol (Jessica Kingsley), S. 96-111.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

TEICHLER, ULRICH (1997): Strukturwandel des Hochschulwesens – Konzepte, internationale Erfahrungen und Entwicklungen in Deutschland, in: Das Hochschulwesen 3/1997, S. 150-157.

TESSARING, MANFRED / BLIEN, UWE / FISCHER, GÜNTHER / HOFMANN, INGRID / REINBERG, ALEXANDER (1990): Bildung und Beschäftigung im Wandel, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 126, Nürnberg (IAB).

THALHEIM, KARL C. (1965 (1955)): Zum Problem der Einheitlichkeit der Wirtschaftspolitik, in: KARL C. THALHEIM: Beiträge zur Wirtschaftspolitik und Wirtschaftsordnung, Gesammelte Aufsätze und Vorträge, Berlin (Duncker & Humblot), S. 23-32.

THIEME, H. JÖRG (1994): Soziale Marktwirtschaft. Ordnungskonzeption und wirtschaftspolitische Gestaltung, 2. Auflage, München (Beck).

THIES, ERICH (1999): Eine Fitnesskur für unser Hochschulwesen, in: Handelsblatt vom 23.11.1999, S. 57.

THRÄNHARDT, DIETRICH (1990): Bildungspolitik, in: KLAUS VON BEYME / MANFRED G. SCHMIDT (Hrsg.): Politik in der Bundesrepublik Deutschland, Opladen (Westdeutscher Verlag), S. 177-202.

TIETGENS, HANS (1996): Zur Unvereinbarkeit von Marktorientierung und Wertorientierung, in: WOLFGANG GREIVE / ANDREAS SEIVERTH (Hrsg.): Bildung als umstrittener Markt, Loccumer Protokolle 15/94, Rehburg-Loccum (Evangelische Akademie Loccum), S. 115-120.

TIETZEL, MANFRED / BEEK, KORNELIA VAN DER / MÜLLER, CHRISTIAN (1998): Was ist eigentlich an den Hochschulen los?, in: Wirtschaftsdienst, 78. Jg., S. 148-156.

TIETZEL, MANFRED / MÜLLER, CHRISTIAN (1998a): Noch mehr zur Meritorik, in: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 118. Jg., S. 87-127.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

TIETZEL, MANFRED / MÜLLER, CHRISTIAN (1998b): Zur Lage der deutschen Hochschulen – Eine ökonomische Analyse, in: List Forum, Bd. 24, S. 241-260.

TIMMERMANN, DIETER (1985): Gebührenfinanzierung der Hochschulausbildung: allokative und distributive Aspekte, in: GERHARD BRINKMANN (Hrsg.): Probleme der Bildungsfinanzierung, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 146, Berlin (Duncker & Humblot), S. 157-208.

TIMMERMANN, DIETER (1994): Studiengebühren und personelle Einkommensverteilung, in: REINAR LÜDEKE (Hrsg.): Bildung, Bildungsfinanzierung und Einkommensverteilung II, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 221/II, Berlin (Duncker & Humblot), S. 149-188.

TIMMERMANN, VINCENZ (1995): Bildung und Ausbildung als Determinanten der wirtschaftlichen Entwicklung, in: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, 40. Jg., S. 211-225.

TIPPELT, RUDOLF / CLEVE, BERND VAN (1995): Verfehlte Bildung? Bildungsexpansion und Qualifikationsbedarf, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

TOMASSON, DICK (1993): Positive Diskriminierung an amerikanischen Universitäten, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 41. Jg., S. 364-367.

TORVIK, RAGNAR (1993): Talent, Growth and Income Distribution, in: Scandinavian Journal of Economics, Vol. 95, S. 581-596.

TROSTEL, PHILIP A. (1993): The Effect of Taxation on Human Capital, in: Journal of Political Economy, Vol. 101, S. 327-350.

TROW, MARTIN (1996): Continuities and Change in American Higher Education, in: ARNOLD BURGEN (ed.): Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century, London/Bristol (Jessica Kingsley), S. 24-36.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

TURNER, GEORGE (1995): Hochschulpolitik. Bilanz der Reformen und Perspektiven, Asendorf (MUT).

TURNER, GEORGE (2000): Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit, Berlin (Duncker & Humblot).

UCHATIUS, WOLFGANG (2000): Das Neuseeland-Experiment, in: Die Zeit Nr. 52 vom 20.12.2000, S. 34-35.

ULPH, DAVID (1996): Dynamic Competition for Market Share and the Failure of the Market for Skilled Labour, in: ALISON L. BOOTH / DENNIS J. SNOWER (eds.): Acquiring Skills: Market Failures, their Symptoms and Policy Responses, Cambridge (Cambridge UP), S. 81-107.

US DEPARTMENT OF EDUCATION (2000a): Funding your Education, Washington D.C.

US DEPARTMENT OF EDUCATION (2000b): Financial Aid. The Student Guide, Washington D.C.

USHER, DAN (1997): Education as a Deterrent to Crime, in: Canadian Journal of Economics, Vol. 30, S. 367-384.

VAILLANCOURT, FRANÇOIS (1995): The Private and Total Returns to Education in Canada, 1985, in: Canadian Journal of Economics, Vol. 28, S. 532-554.

VAIZEY, JOHN (1966): Criteria for Public Expenditure on Education, in: E.A.G. ROBINSON / JOHN E. VAIZEY (eds.): The Economics of Education, London et al. (MacMillan), S. 451-462.

VAUBEL, ROLAND (1990): Sozialpolitik für mündige Bürger: Optionen für eine Reform, Baden-Baden (Nomos).

VER EECKE, W. (1998): The Concept of a „Merit Good", in: Journal of Socio-Economics, Vol. 27, S. 133-153.

VOGEL, JOHANN PETER (1972): Der Bildungsgutschein – eine Alternative der Bildungsfinanzierung, in: Neue Sammlung, Bd. 12, S. 514-527.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

VONDRAN, RUPRECHT (1998): Unsere Hochschullandschaft muß offen bleiben, in: ULRICH HEILEMANN / DIETMAR KATH / NORBERT KLOTEN (Hrsg.): Entgrenzung als Erkenntnis- und Gestaltungsaufgabe, Berlin (Duncker & Humblot), S. 123-135.

VROEIJENSTIJN, TOM (1994): Qualitätsverbesserung oder Bedrohung der Autonomie?, in: Forschung & Lehre, 1. Jg., S. 263-266.

WAGNER, ADOLF (1987): Beiträge einer traditionellen Universität zur industriellen Innovation, Tübingen (Mohr Siebeck).

WAGNER, ADOLF (Hrsg.) (1990): Forschungstransfers klassischer Universitäten, Tübingen (Mohr Siebeck).

WAGNER, ALAN (1996): Financing Higher Education: New Approaches, New Issues, in: Higher Education Management, Vol. 8, S. 7-17.

WARNER, DAVID / PALFREYMAN, DAVID (eds.) (1996): Higher Education Management, Buckingham (Open University Press).

WATRIN, CHRISTIAN (1975): Studenten, Professoren und Steuerzahler. Die Gruppenuniversität in ökonomischer Sicht, in: H. SAUERMANN / E.J. MESTMÄCKER (Hrsg.): Wirtschaftsordnung und Staatsverfassung, Tübingen (Mohr Siebeck), S. 637-665.

WATRIN, CHRISTIAN (1977): Hochschulfinanzierung und Unterhaltsstipendien im Sozialstaat, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 25. Jg., S. 13-16.

WATRIN, CHRISTIAN (1982): Ausbildungsfinanzierung durch Studiengebühren – Chance oder Steuer?, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 30. Jg., S. 287-289.

WATRIN, CHRISTIAN (1983): Studiengebühren – Mittel der Leistungssteigerung oder neue Steuer?, in: MICHAEL ZÖLLER (Hrsg.): Bildung als öffentliches Gut?, Stuttgart (Poller), S. 119-130.

WATRIN, CHRISTIAN (1984): Wettbewerb und Wettbewerbshindernisse im deutschen Hochschulsystem, in: HANS ALBERT (Hrsg.):

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Ökonomisches Denken und soziale Ordnung, Tübingen (Mohr Siebeck), S. 245-260.

WATRIN, CHRISTIAN (1988 (1972)): Thesen zum Programm der Sozialen Marktwirtschaft, in: KARL HOHMANN / DIETRICH SCHÖNWITZ / HANS-JÜRGEN WEBER / HORST FRIEDRICH WÜNSCHE (Hrsg.): Das Soziale der Sozialen Marktwirtschaft, Grundtexte zur Sozialen Marktwirtschaft Bd. 2, Stuttgart/New York (Fischer), S. 147-154.

WEALE, MARTIN (1992): The Benefits of Higher Education, in: Oxford Review of Economic Policy, Vol. 8, S. 35-47.

WEBER, JÜRGEN (1994): Vor- und Nachteile kleiner privater Hochschulen unter den Bedingungen des deutschen Bildungssystems, in: HORST ALBACH (Hrsg.): Hochschuldidaktik und Hochschulökonomie, Ergänzungsheft 94/2 der Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Wiesbaden (Gabler), S. 251-263.

WEEGEN, MICHAEL (1997): Kapazitäts-, Bedarfs- und Ressourcenentwicklung an deutschen Hochschulen unter besonderer Berücksichtigung der Hochschulmedizin, in: WOLFGANG BÖTTCHER / HORST WEISHAUPT / MANFRED WEISS (Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie, Weinheim/München (Juventa), S. 258-272.

WEIDENFELD, WERNER (1993): Bildungspolitik in den USA. Initiativen der Clinton Administration, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 41. Jg., S. 360-362.

WEILER, HANS N. (1993): Amerikanische und deutsche Universitäten, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 41. Jg., S. 355-358.

WEILER, HANS N. (1995a): Diskussionsbeitrag, in: STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.): Hochschulreform durch Leistungswettbewerb und Privatisierung?, Essen (Stifterverband), S. 148-150.

WEILER, HANS N. (1995b): Diskussionsbeitrag, in: STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.): Hochschulre-

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

form durch Leistungswettbewerb und Privatisierung?, Essen (Stifterverband), S. 94-96.

WEILER, HANS N. (1995c): Wieviel sind amerikanische Erfahrungen bei einer Universitäts-Neugründung wert?, in: DETLEF MÜLLER-BÖLING (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen. Forschung – Lehre – Management, Gütersloh (Bertelsmann Stiftung), S. 242-257.

WEILER, HANS N. (1996a): Finanzielle und strukturelle Rolle von Studiengebühren in den USA, in: CHEckup 1/96 (Sonderausgabe), S. 24-29.

WEILER, HANS N. (1996b): Wettbewerb, Leistung, Privatisierung, in: Forschung & Lehre, 3. Jg., S. 258-262.

WEISBROD, BURTON A. (1962): Education and Investment in Human Capital, in: Journal of Political Economy, Vol. 70, S. 106-123.

WEISBROD, BURTON A. (1964): External Benefits of Public Education. An Economic Analysis, Princeton (Industrial Relations Section).

WEISS, ANDREW (1995): Human Capital vs. Signalling Explanations of Wages, in: Journal of Economic Perspectives, Vol. 9, S. 133-154.

WEISS, REINHOLD (2000): Wettbewerbsfaktor Weiterbildung, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 242, Köln (Deutscher Instituts-Verlag).

WEISSHUHN, GERNOT (1978): Bildungs- und sozioökonomische Probleme alternativer Finanzierungssysteme des Hochschulbereichs, in: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 98. Jg., S. 163-180.

WEISSHUHN, GERNOT / BÜCHEL, FELIX (1993): Bildungsexpansion und Verteilung der Arbeitseinkommen, in: REINAR LÜDEKE (Hrsg.): Bildung, Bildungsfinanzierung und Einkommensverteilung I, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 221/I, Berlin (Duncker & Humblot), S. 107-125.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

WEIZSÄCKER, CARL CHRISTIAN VON (1971a): Lenkungsprobleme der Hochschulpolitik, in: H. ARNDT / D. SWATEK (Hrsg.): Grundfragen der Infrastrukturplanung für wachsende Wirtschaften, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 58, Berlin (Duncker & Humblot), S. 535-553.

WEIZSÄCKER, CARL CHRISTIAN VON (1971b): Diskussionsbeitrag, in: H. ARNDT / D. SWATEK (Hrsg.): Grundfragen der Infrastrukturplanung für wachsende Wirtschaften, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 58, Berlin (Duncker & Humblot), S. 563-571.

WEIZSÄCKER, CARL CHRISTIAN VON (1975): Hochschulstruktur und Marktsystem, in: ULRICH LOHMAR / GERHARD E. ORTNER (Hrsg.): Die deutsche Hochschule zwischen Numerus Clausus und Akademikerarbeitslosigkeit, Hannover et al. (Schroedel), S. 306-324.

WEIZSÄCKER, CARL CHRISTIAN VON (1998): Das Gerechtigkeitsproblem in der Sozialen Marktwirtschaft, in: Zeitschrift für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, 47. Jg., S. 257-288.

WELLMANN, SUSANNE (1996): Zulassung privater Schulen und Hochschulen, in: WINFRIED SCHLAFFKE / REINHOLD WEISS (Hrsg.): Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol, Köln (Deutscher Instituts-Verlag), S. 43-57.

WELTBANK (1999): Weltentwicklungsbericht 1998/99: Entwicklung durch Wissen, Frankfurt (Frankfurter Allgemeine Zeitung).

WERDING, MARTIN (1999): Umlagefinanzierung als Humankapitaldeckung: Grundrisse eines erneuerten „Generationenvertrages", in: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, Vol. 218, S. 491-511.

WERNSTEDT, ROLF (1997): Hemmt der Föderalismus die Bildungspolitik? Contra, in: Forschung & Lehre, 4. Jg., S. 591.

WEST, E.G. (1967): Dr. Blaug and State Education: A Reply, in: THE INSTITUTE OF PUBLIC AFFAIRS (ed.): Education: A Framework for Choice, Old Woking (Unwin), S. 49-85.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

WEST, PETER W.A. (1996): Funding Universities – The Management Challenge, in: Higher Education, Vol. 8, S. 125-132.

WIBERA-PROJEKTGRUPPE. HEINZ BOLSENKÖTTER (1976): Ökonomie der Hochschule. Die Hochschule als Dienstleistungsbetrieb, Bd. III: Folgerungen aus einer betriebswirtschaftlichen Untersuchung, Baden-Baden (Nomos).

WIDMAIER, HANS PETER (1969): Zur Planung von Sozialinvestitionen, in: KLAUS HÜFNER / JENS NAUMANN (Hrsg.): Bildungsökonomie – Eine Zwischenbilanz, Stuttgart (Klett), S. 167-182.

WIDMAIER, HANS PETER (1971a): Studienwahl versus Bedarf im Hochschulbereich, in: H. ARNDT / D. SWATEK (Hrsg.): Grundfragen der Infrastrukturplanung für wachsende Wirtschaften, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 58, Berlin (Duncker & Humblot), S. 503-519.

WIDMAIER, HANS PETER (1971b): Diskussionsbeitrag, in: H. ARNDT / D. SWATEK (Hrsg.): Grundfragen der Infrastrukturplanung für wachsende Wirtschaften, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 58, Berlin (Duncker & Humblot), S. 558-559.

WIDMAIER, HANS PETER (1975): Bildung als politisches Gut, in: ULRICH LOHMAR / GERHARD E. ORTNER (Hrsg.): Die deutsche Hochschule zwischen Numerus Clausus und Akademikerarbeitslosigkeit, Hannover et al. (Schroedel), S. 42-52.

WIEGAND, JOHANNES (1998): Die Preisspirale des Denkens, in: Süddeutsche Zeitung vom 2.6.1998, S. 60.

WIGGER, BERTHOLD U. / WEIZSÄCKER, ROBERT K. VON (1998): Bildungsfinanzierung, Ressourcenausstattung und Produktivitätswachstum, in: ROBERT K. VON WEIZSÄCKER (Hrsg.): Bildung und Wirtschaftswachstum, Schriften des Vereins für Socialpolitik NF 258, Berlin (Duncker & Humblot), S. 125-144.

WIGGER, BERTHOLD U. / WEIZSÄCKER, ROBERT K. VON (1999): Risk, Resources, and Education – Public versus Private Financing of Higher Education, IMF Working Paper 99/174, Washington (IMF).

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

WILD, WOLFGANG (1985): Wissenschaftliche Ausbildung für alle?, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 33. Jg., S. 130-132.

WILLIAMS, GARETH L. (1997): Die Finanzierung des Hochschulwesens in Großbritannien, in: HIS-Kurzinformation A9/97, S. 17-37.

WILSON, PETER L. (1996): State/Social Mechanisms of University Students' Financial Support: Modes of Students' Participation in Financing the Cost of Higher Education, in: Higher Education Management, Vol. 8, S. 113-124.

WINDHAM, DOUGLAS M. (1976): Social Benefits and the Subsidization of Higher Education: A Critique, in: Higher Education, Vol. 5, S. 237-252.

WINSTON, GORDON C. (1993): The Necessary Revolution in Financial Accounting, in: MCPHERSON, MICHAEL S. / MORTON OWEN SHAPIRO / GORDON C. WINSTON: Paying the Piper. Productivity, Incentives, and Financing in U.S. Higher Education, Ann Arbor (University of Michigan Press), S. 279-303.

WINSTON, GORDON C. (1996): Global Accounts, in: WILLIAM F. MASSY (ed.): Resource Allocation in Higher Education, Ann Arbor (University of Michigan Press), S. 267-291.

WINSTON, GORDON C. (1999): Subsidies, Hierarchy and Peers. The Awkward Economics of Higher Education, in: Journal of Economic Perspectives, Vol. 13, S. 13-36.

WIPPLER, REINHARD (1987): Kulturelle Ressourcen, gesellschaftlicher Erfolg und Lebensqualität, in: BERNHARD GIESEN / HANS HAFERKAMP (Hrsg.): Soziologie der sozialen Ungleichheit, Opladen (Westdeutscher Verlag), S. 221-254.

WISEMAN, JACK (1970 (1965)): Cost-Benefit-Analyse des Bildungswesens, in: Southern Economic Journal, Vol. 32, S. 1-12, Übersetzung abgedruckt in: KLAUS HÜFNER (Hrsg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum, Stuttgart (Klett), S. 337-356.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

WISSENSCHAFTSRAT (1997): Finanzstatistische Kennzahlen ausgewählter Studiengänge, Köln (Wissenschaftsrat).

WOHLFAHRT, GERHARD (1999): Wer zahlt wem das Studium?, Leserbrief in: Forschung & Lehre, 6. Jg., S. 596.

WOLF, GERHARD (1997): Frontalangriff gegen die Universität, in: Forschung & Lehre, 4. Jg., S. 414-418.

WOLL, ARTUR (1973): Hochschulausbildung in der Sozialen Marktwirtschaft, in: EGON TUCHTFELD (Hrsg.): Soziale Marktwirtschaft im Wandel, Freiburg (Rombach), S. 139-157.

WOLL, ARTUR (1992): Deregulierung des Hochschulwesens, in: ORDO, 43. Jg., S. 337-345.

WOLL, ARTUR (1994): Hochschulpolitik am Scheideweg, in: WISU, 23. Jg., S. 171-172.

WOLTER, STEFAN C. / WEBER, BERNHARD (1999): On the Measurement of Private Rates of Return to Education, in: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, 218. Jg., S. 605-618.

WOODHALL, MAUREEN (1978): Verteilungseffekte von Methoden der Bildungsfinanzierung, in: OECD (Hrsg.): Bildung, Ungleichheit und Lebenschancen, Frankfurt/M. (Diesterweg), S. 49-83.

WOODHALL, MAUREEN (1991): The Economics of Education and the Education of Policymakers: Reflections on Full-cost Fees for Overseas Students, in: G.K. SHAW (ed.): Economics, Culture and Education: Essays in Honour of Mark Blaug, Aldershot (Edward Elgar), S. 142-154.

WÜNSCHE, HORST FRIEDRICH (1988 (1986)): Welcher Marktwirtschaft gebührt das Beiwort „sozial"?, in: KARL HOHMANN / DIETRICH SCHÖNWITZ / HANS-JÜRGEN WEBER / HORST FRIEDRICH WÜNSCHE (Hrsg.): Das Soziale der Sozialen Marktwirtschaft, Grundtexte zur Sozialen Marktwirtschaft Bd. 2, Stuttgart/New York (Fischer), S. 21-31.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

WÜNSCHE, HORST FRIEDRICH (1990): Verlorene Maßstäbe in der Ordnungspolitik, in: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, 35. Jg., S. 53-74.

WURZWALLNER, HANS (1974): Überlegungen zum Problem "Chancengleichheit", in: Erziehung und Unterricht, 17. Jg., S. 443-456.

ZABECK, JÜRGEN (1972): Das Leistungsprinzip als Regel sozialer Interaktion und seine Bedeutung für Betrieb und Schule, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68. Jg., S. 81-100.

ZDARZIL, HERBERT (1984): Holzwege der Bildungspolitik. Zur Kritik des Prinzips der Chancengleichheit, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 60. Jg., S. 114-126.

ZEH, WOLFGANG (1989): Realisierbarkeit von Reformkonzepten des Ausbildungsförderungssystems aus politik- und verwaltungswissenschaftlicher Sicht, in: ALBERT VON MUTIUS (Hrsg.): Ausbildungsförderung und Familienlastenausgleich, Heidelberg (R. v. Decker's Verlag, G. Schenck), S. 189-200.

ZEPPERNICK, RALF (1987): Zur Rolle des Staates in der Sozialen Marktwirtschaft, Walter Eucken-Institut: Vorträge und Aufsätze 113, Tübingen (J.C.B. Mohr).

ZHANG, JIE (1996): Optimal Public Investments in Education and Endogenous Growth, in: Scandinavian Journal of Economics, Vol. 98, S. 387-404.

ZIEGELE, FRANK (1997): Hochschule und Finanzautonomie, Frankfurt/M. et al. (Peter Lang).

ZIEGELE, FRANK (2000): Globalhaushalte und die Zuweisung von Entscheidungskompetenzen, in: ROBERT K. VON WEIZSÄCKER (Hrsg.): Schul- und Hochschulorganisation, Berlin (Duncker & Humblot), S. 247-274.

ZIMMERMANN, GEORG (1990): Mehr Nüchternheit in der Hochschulpolitik, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 38. Jg., S. 241-244.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ZÖLLER, MICHAEL (1977): Bürokratische Lenkung oder Selbststeuerung?, in: ARMIN HEGELHEIMER / MICHAEL ZÖLLER: Wider die kranke Reform, Zürich (Edition Interfrom), S. 69-76.

ZÖLLER, MICHAEL (1983): Für eine Neufassung des Gesellschaftsvertrages. Das Beispiel der Hochschul- und Studienfinanzierung, in: MICHAEL ZÖLLER (Hrsg.): Bildung als öffentliches Gut?, Stuttgart (Poller), S. 49-58.

ZÖLLER, MICHAEL (1992): Was kann die Universität?, in: ORDO, 43. Jg., S. 347-355.

ZÖLLNER, JÜRGEN (1999): Wettbewerbsverzerrend und wissenschaftsfeindlich, Argumente gegen die Einführung von Studiengebühren, in: Forschung & Lehre, 6. Jg., S. 399-400.

ZOHLNHÖFER, WERNER (1968): Wettbewerbspolitik im Oligopol, Basel/Tübingen (Kyklos und J.C.B. Mohr).

ZOHLNHÖFER, WERNER (1982): Warum überhaupt Wirtschaftpolitik?, in: LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Zuviel Staat? Grenzen der Staatstätigkeit, Mainz (Landeszentrale für politische Bildung), S. 40-58.

ZOHLNHÖFER, WERNER (1987): Soziale Marktwirtschaft als Leitbild für die Wirtschaftsordnung der Bundesrepublik Deutschland, in: HELMUT DIEDERICH / WALTER HAMM / WERNER ZOHLNHÖFER (Hrsg.): Die Deutsche Bundespost im Spannungsfeld der Wirtschaftspolitik, Heidelberg (R. v. Decker's, G. Schenck), S. 3-29.

ZOHLNHÖFER, WERNER (1989): Wettbewerbsbeschränkungen, I. Wettbewerbspolitische Sicht, in: Staatslexikon, Bd. 5, Freiburg et al. (Herder), Sp. 977-979.

ZOHLNHÖFER, WERNER (1990a): Mehr Systemkonformität in der Sozialpolitik als Beitrag zur Weiterentwicklung der Sozialen Marktwirtschaft, in: BURKHARD LEBEN (Hrsg.): Sozialpolitik in der Sozialen Marktwirtschaft, München (Hanns-Seidel-Stiftung), S. 11-36.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

ZOHLNHÖFER, WERNER (1990b): Das soll der Sozialstaat tun!, in: Eichholz-Brief, Zeitschrift zur politischen Bildung und Information, Heft 3, S. 15-25.

ZOHLNHÖFER, WERNER (1990c): Markt oder soziale Gerechtigkeit. Eine falsche Alternative, Kirche und Gesellschaft Nr. 166, Köln (J.P. Bachem).

ZOHLNHÖFER, WERNER (1990d): Sozialstaat oder Wohlfahrtsstaat?, in: JÖRG-DIETER GAUGER / KLAUS WEIGELT (Hrsg.): Soziales Denken in Deutschland zwischen Tradition und Innovation, Bonn (Bouvier), S. 192-238.

ZOHLNHÖFER, WERNER (1991): Im Griff der öffentlichen Hand, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 80 vom 6.4.1991, S. 13.

ZOHLNHÖFER, WERNER (1992): Von der Sozialen Marktwirtschaft zum Minimalstaat?, in: ORDO, 43. Jg., S. 269-284.

ZOHLNHÖFER, WERNER (1997): Die ordnungspolitischen Grundlagen der Ökologischen und Sozialen Marktwirtschaft, in: GÜNTHER RÜTHER (Hrsg.): Ökologische und Soziale Marktwirtschaft, Bonn (Köllen), S. 19-41.

ZOHLNHÖFER, WERNER (1999): Die wirtschaftspolitische Willens- und Entscheidungsbildung in der Demokratie, Marburg (Metropolis).

ZOHLNHÖFER, WERNER (2000): Ordoliberalismus und Soziale Marktwirtschaft aus evolutorischer Sicht, in: BERNHARD KÜLP / VIKTOR VANBERG (Hrsg.): Freiheit und wettbewerbliche Ordnung, Gedenkband zur Erinnerung an Walter Eucken, Freiburg et al. (Haufe), S. 75-98.

ZVS-Info Sommersemester 2000.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Anhang

Tabelle 6: Schätzungen der privaten, fiskalischen und sozialen Bildungsertragsraten im universitären Sektor für Männer und Frauen 1995

	Männer			Frauen		
	privat[a)]	fiskalisch[b)]	sozial[c)]	privat[a)]	fiskalisch[b)]	sozial[c)]
Australien	14	10	11	21	10	13
Belgien	14	9	9	8	13	9
Kanada	14	7	9	21	7	11
Dänemark	8	8	8	7	8	8
Frankreich	20	11	13	28	9	13
Schweden	-	6	9	-	4	7
USA	11	9	10	12	9	11

[a)] Private Ertragsraten sind auf der Basis des zusätzlichen Lebenseinkommens (bis zum Alter von 64) geschätzt, einschließlich sozialer Transfers und Nicht-Arbeitseinkommen, unter Abzug von Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträgen, im Verhältnis zu privat zu tragenden Studiengebühren und entgangenem Einkommen während der Ausbildung.

[b)] Fiskalische Ertragsraten basieren auf zusätzlichen Einkommensteuereinnahmen und Sozialversicherungsbeiträgen abzüglich Sozialtransfers im Lebensverlauf, im Verhältnis zu öffentlich finanzierten Studienkosten und entgangenen Steuereinnahmen während des Studiums.

[c)] Soziale Ertragsraten sind ein gewogener Durchschnitt aus privaten und fiskalischen Ertragsraten, schließen aber Externalitäten aus.

Quelle: OECD 1998c, S. 112, eigene Übersetzung.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Tabelle 7: Fachspezifische Bildungsertragsraten für Deutschland

	privat[a)]	fiskalisch[b)]
Betriebswirtschaft	8,2 %	3,7 %
Jura	11,8 %	6,1 %
Informatik	4,3 %	0,9 %
Mathematik	8,9 %	3,8 %
Zahnmedizin	12,7 %	1,2 %
Humanmedizin	8,7 %	-0,8 %
Maschinenbau	9,7 %	3,6 %
Architektur	5,0 %	0,4 %
Germanistik	-0,7 %	-2,2 %

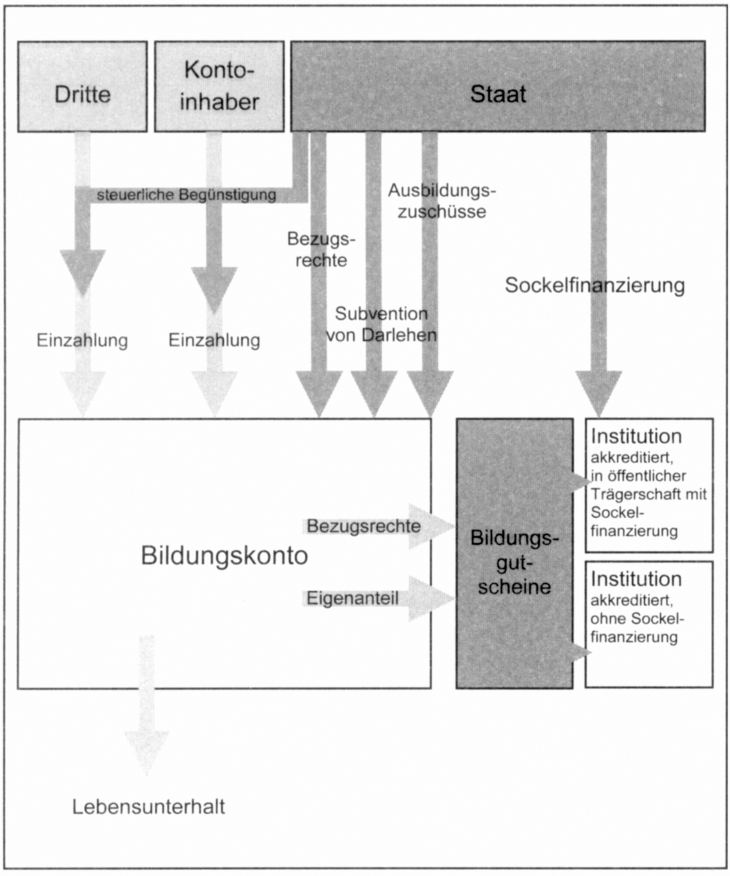
[a)] In die private Rendite fließen entgangenes Einkommen während des Studiums und zusätzliches Netto-Lebenseinkommen ein.

[b)] In die fiskalische Rendite fließen die öffentlich finanzierten Studienkosten, die entgangenen Steuereinnahmen während des Studiums sowie die zusätzlichen Steuereinnahmen nach dem Studium ein.

Quelle: Eigene Zusammenstellung aus EDERER/SCHULLER 1999, S. 100ff.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

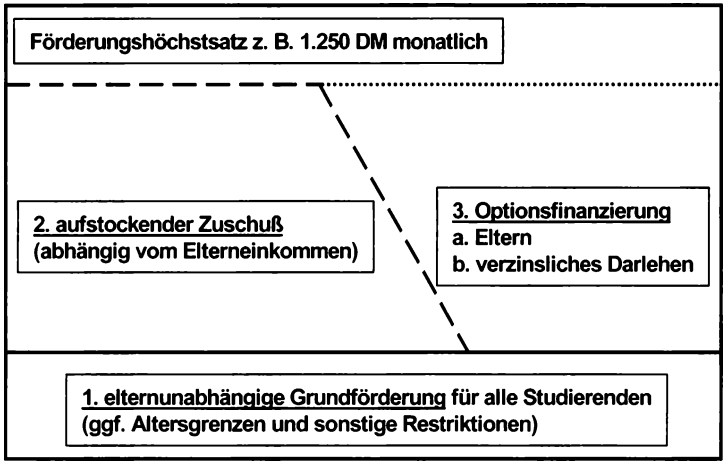
Abbildung 15: Bildungskonto-Modell



Quelle: SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 1998a, S. 10.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

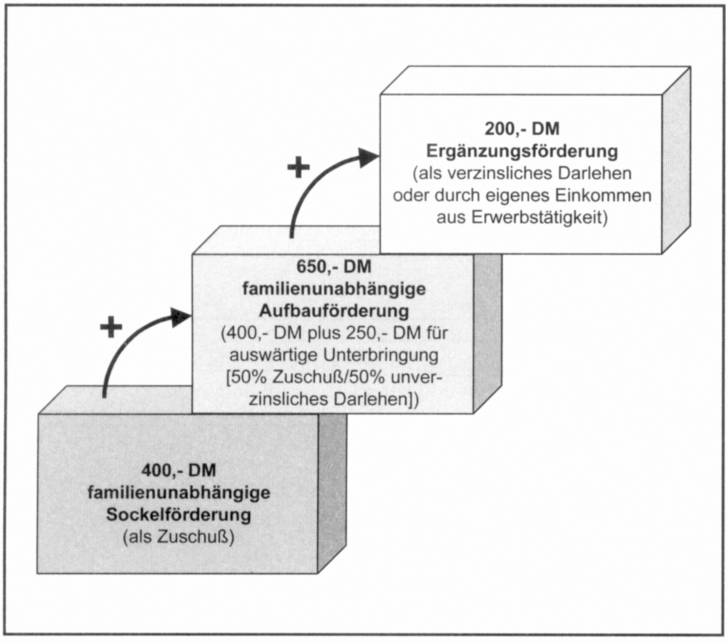
Abbildung 16: Optionsmodell von DOHMEN



Quelle: DOHMEN 1996a, S. 223.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

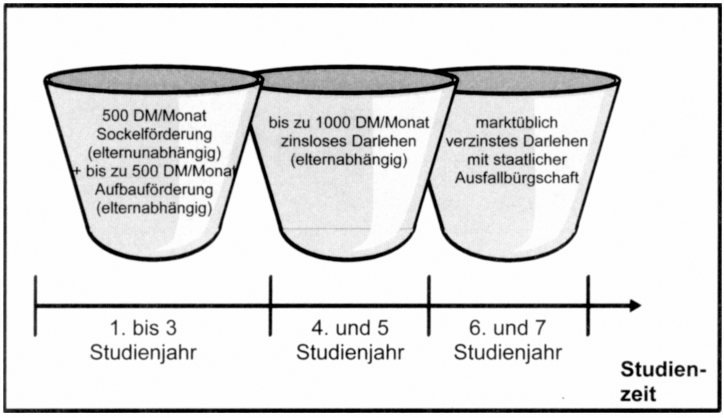
Abbildung 17: Drei-Stufen-Modell des DEUTSCHEN STUDENTENWERKS



Quelle: DSW 1996, S. 94.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

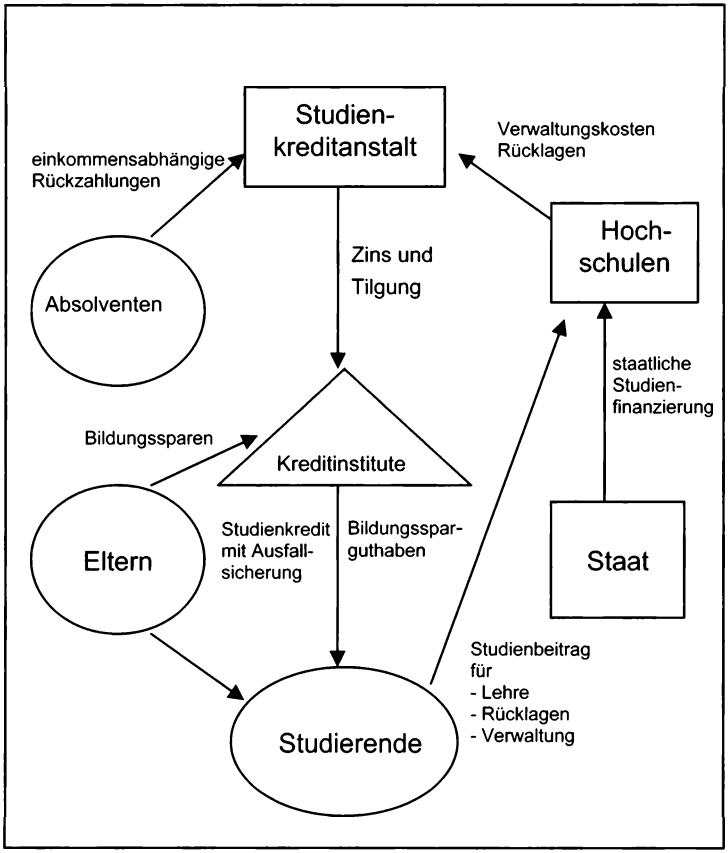
Abbildung 18: Drei-Körbe-Modell der Kultusministerkonferenz



Quelle: Eigene Darstellung mit Angaben aus DOHMEN 1996a, S. 172f.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

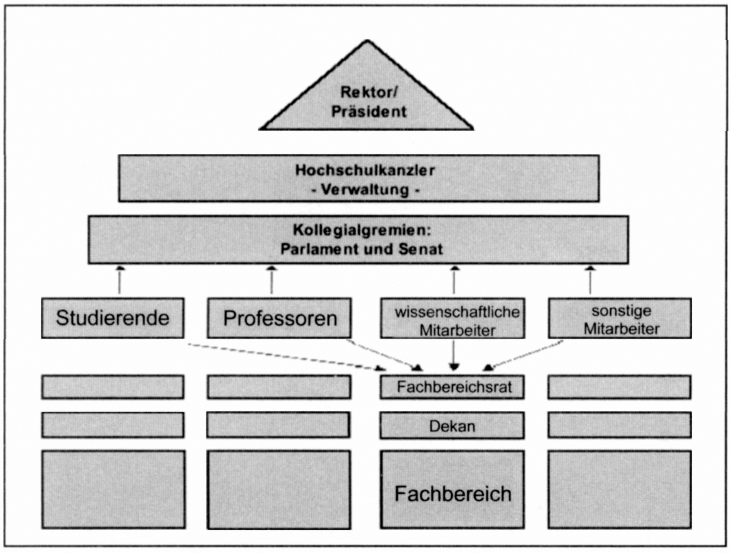
Abbildung 19: Studienbeitragsmodell des CHE



Quelle: STIFTERVERBAND/CHE 1998, S. 6.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

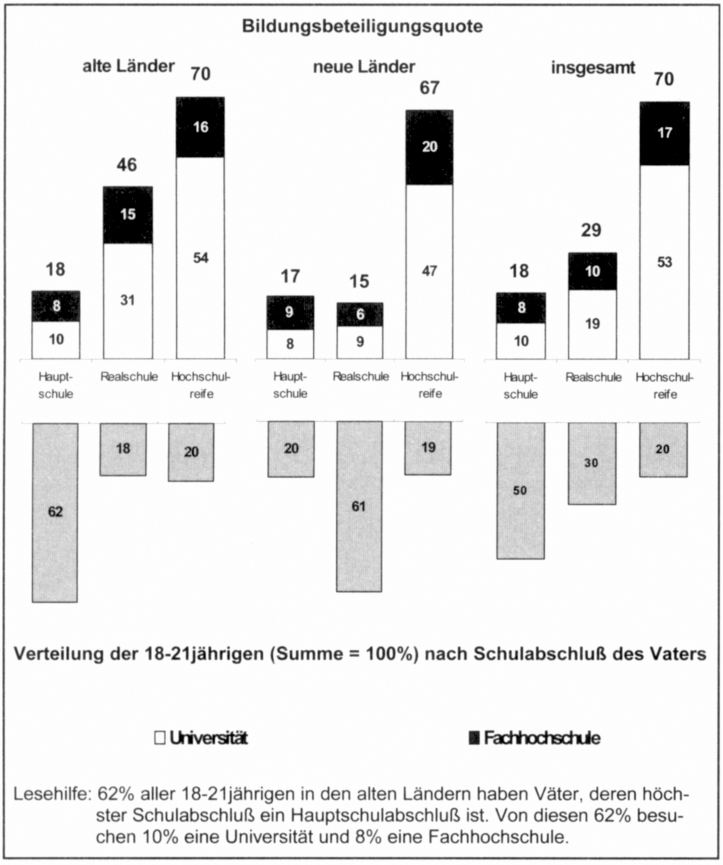
Abbildung 20: Akademische Selbstverwaltung in Deutschland



Quelle: http://www.bmbf.de, Seite Hochschulrecht, 15.3.2000.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Abbildung 21: Bildungsbeteiligung der 18- bis 21jährigen an Hochschulen nach Schulbildung des Vaters 1996 in Deutschland (in %)

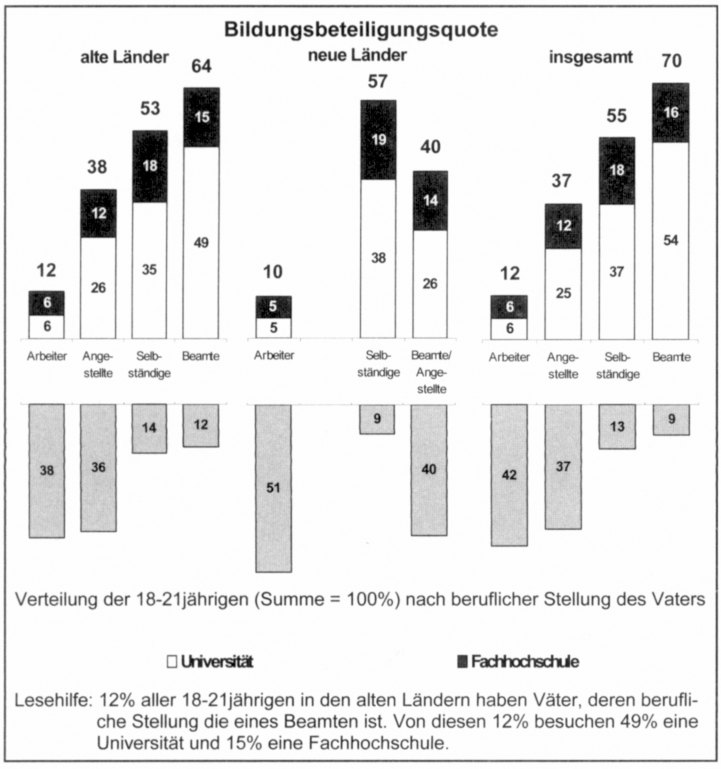


Lesehilfe: 62% aller 18-21jährigen in den alten Ländern haben Väter, deren höchster Schulabschluß ein Hauptschulabschluß ist. Von diesen 62% besuchen 10% eine Universität und 8% eine Fachhochschule.

Quelle: DSW/HIS 1998, S. 68.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Abbildung 22: Bildungsbeteiligung der 18- bis 21jährigen an Hochschulen nach beruflicher Stellung des Vaters 1996 in Deutschland (in %)

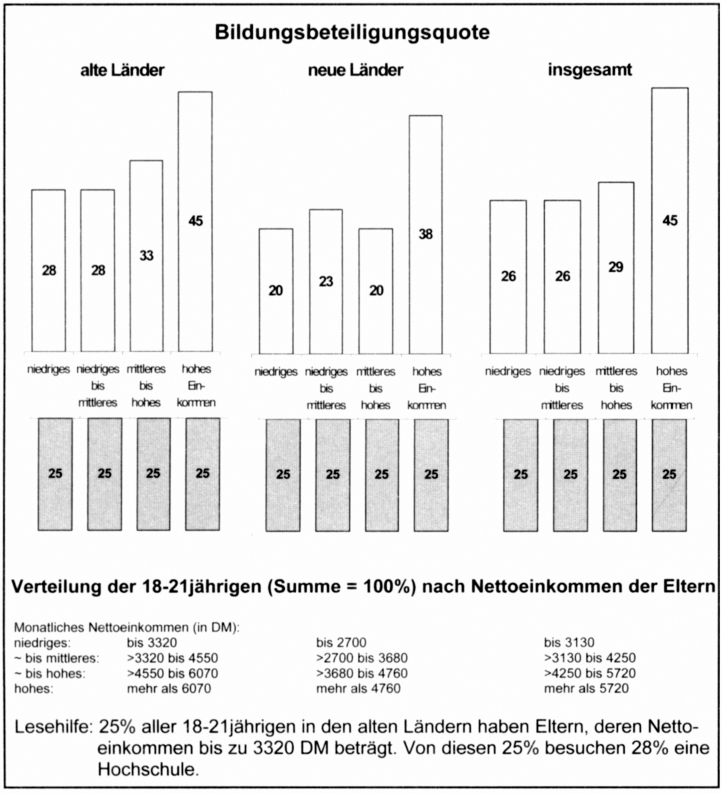


Lesehilfe: 12% aller 18-21jährigen in den alten Ländern haben Väter, deren berufliche Stellung die eines Beamten ist. Von diesen 12% besuchen 49% eine Universität und 15% eine Fachhochschule.

Quelle: DSW/HIS 1998, S. 74.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

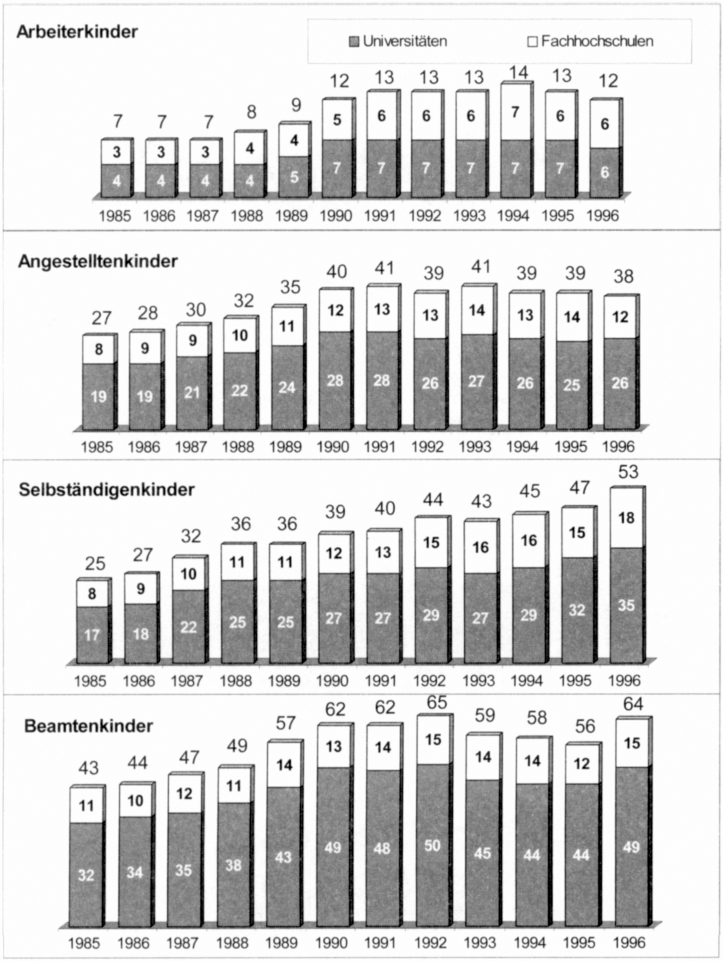
Abbildung 23: Bildungsbeteiligung der 18- bis 21jährigen an Hochschulen nach dem Nettoeinkommen der Eltern 1996 in Deutschland (in %)



Quelle: DSW/HIS 1998, S. 71.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

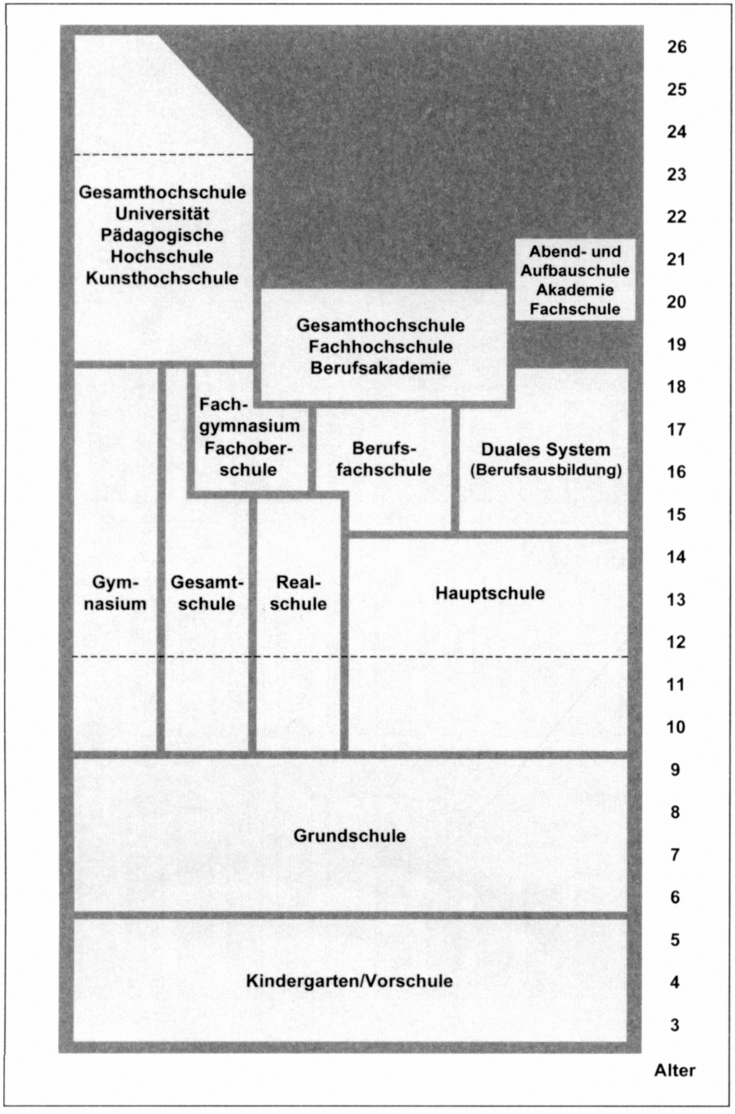
Abbildung 24: Bildungsbeteiligung der 18- bis 21jährigen an Hochschulen nach beruflicher Stellung des Vaters 1985 bis 1996 (alte Länder, in %)



Quelle: DSW/HIS 1998, S. 79.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

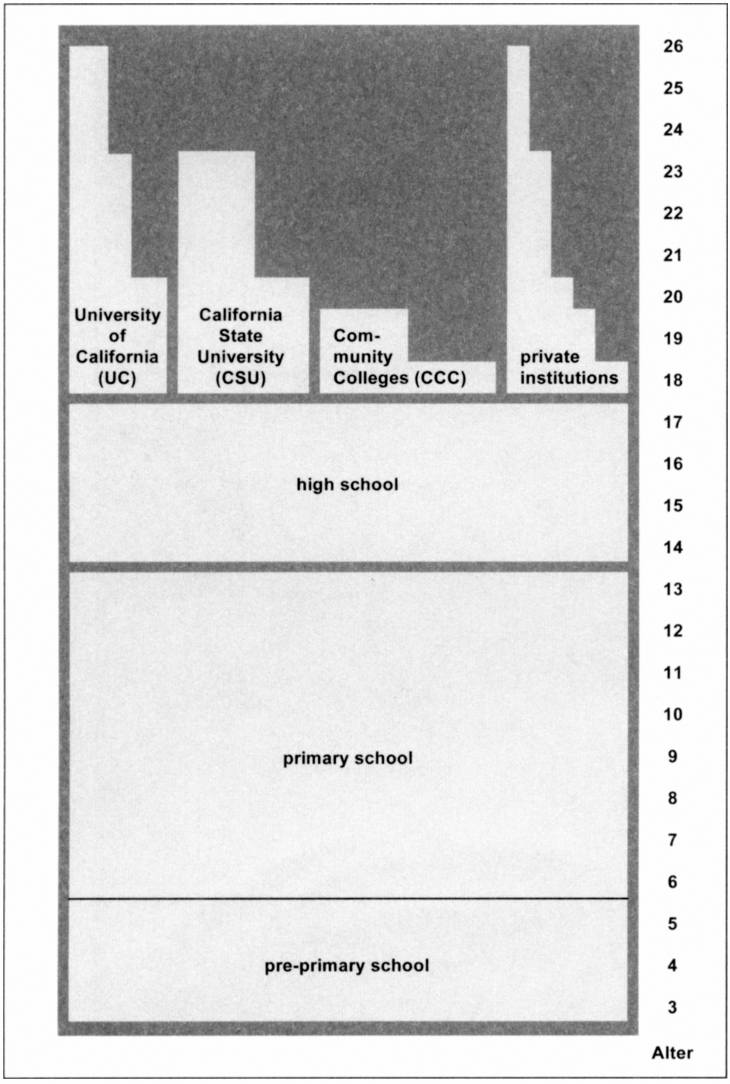
Abbildung 25: Bildungssystem Deutschlands



Quelle: MEEK 1993, S. 26.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

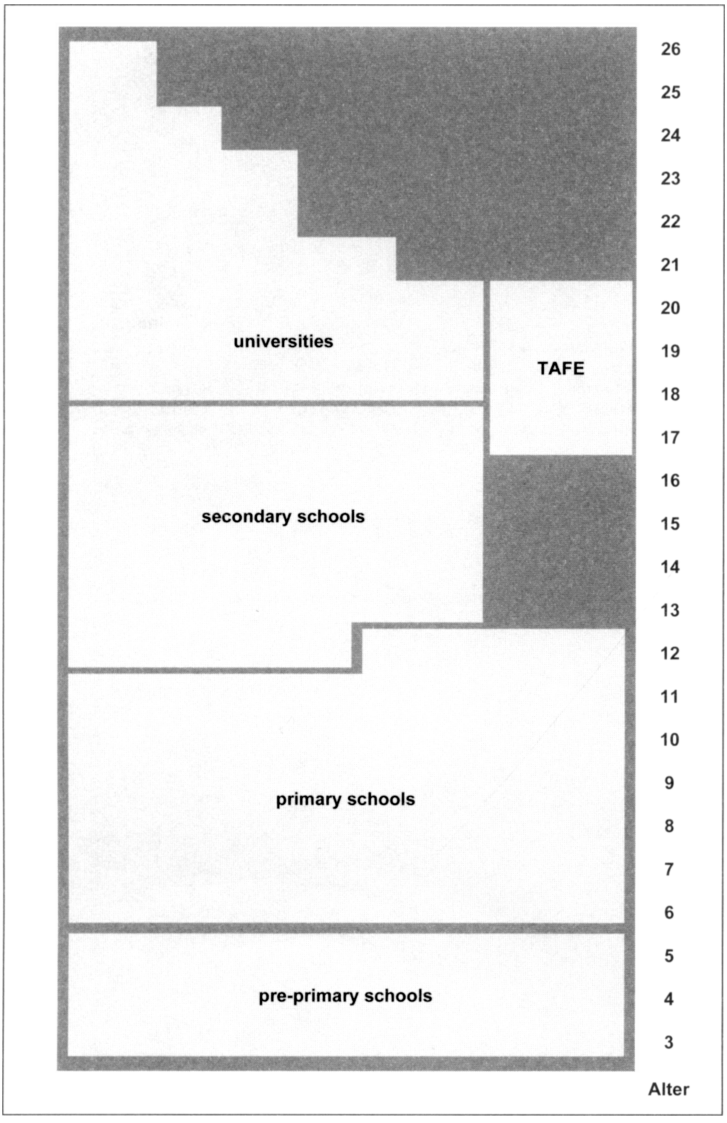
Abbildung 26: Bildungssystem der USA am Beispiel Kaliforniens



Quelle: Fox 1993, S. 228.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

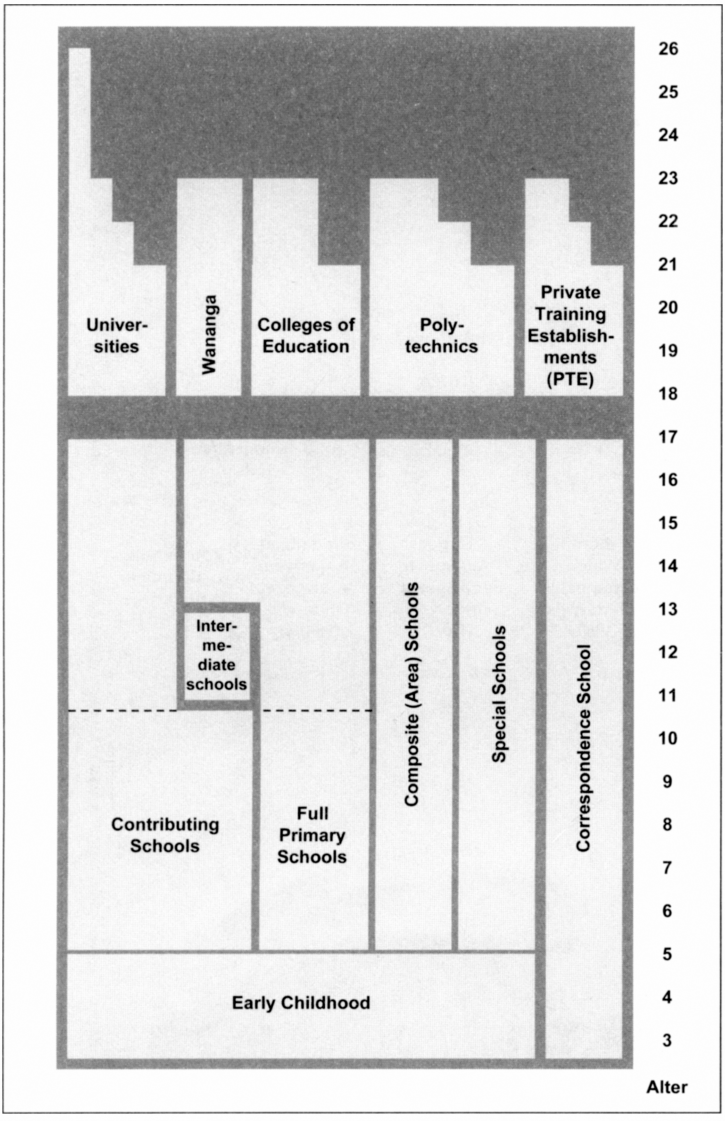
Abbildung 27: Bildungssystem Australiens



Quelle: MEEK 1993, S. 26.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

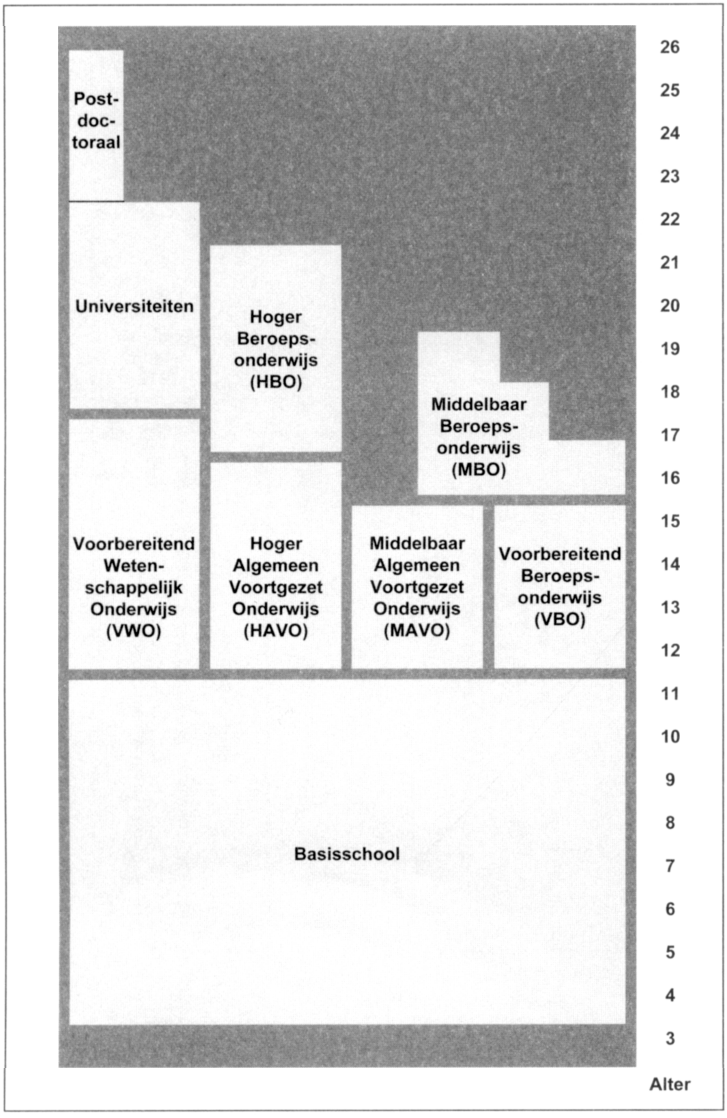
Abbildung 28: Bildungssystem Neuseelands



Quelle: Eigene Darstellung nach OECD 1998a, S. 132.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Abbildung 29: Bildungssystem der Niederlande



Quelle: GOEDEGEBUURE et al. 1993b, S. 263.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

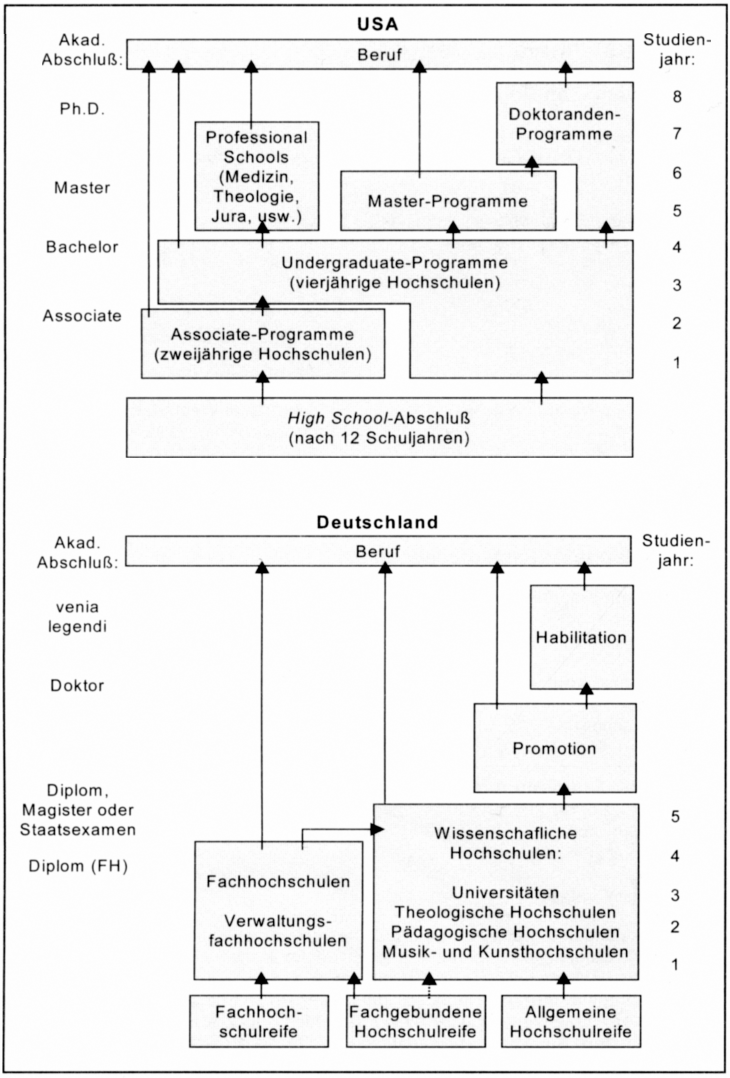
Tabelle 8: Über die ZVS vergebene Studiengänge im Sommersemester 2000

Allgemeines Auswahlverfahren	Verteilungsverfahren
Studiengänge an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen	
bundesweit: Architektur Betriebswirtschaft Biologie Haushalts- und Ernährungswissenschaft Lebensmittelchemie Medizin Pharmazie Psychologie Rechtswissenschaft Tiermedizin Zahnmedizin	**bundesweit:** derzeit kein Studienfach
in Nordrhein-Westfalen: Geographie Kunstgeschichte als Hauptfach Pädagogik, Diplom Sportwissenschaft Wirtschaftsinformatik	**in Nordrhein-Westfalen:** Kunstgeschichte als Nebenfach
Studiengänge an Fachhochschulen	
in Nordrhein-Westfalen: Architektur Bauingenieurwesen Design Landespflege/Landschaftsarchitektur Sozialarbeit Sozialpädagogik Wirtschaft	**in Nordrhein-Westfalen:** Produktdesign Mode-/Textildesign Schmuckdesign Foto-/Film-Design Grafik-Design
Integrierte Studiengänge (nur für Bewerber mit Fachhochschulreife): Betriebswirtschaft Lebensmittelchemie Psychologie Wirtschaftsinformatik	
Im Studiengängen des **allgemeinen Auswahlverfahren** werden mehr Bewerber erwartet als Studienplätze verfügbar sind. Es erfolgt deshalb eine Auswahl nach Abiturnote und Wartezeit im Rahmen von Landesquoten. Im **Verteilungsverfahren** ist jedem Studienbewerber ein Studienplatz garantiert. Es erfolgt eine zentrale Verteilung auf die vorhandenen Kapazitäten. (Das **besondere Auswahlverfahren** für die medizinischen Studiengänge wurde 1996 abgeschafft.)	

Quelle: ZVS-Info Sommersemester 2000, S. 4.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

Abbildung 30: Hochschulabschlüsse der USA und Deutschlands im Vergleich



Quelle: ROTHFUSS 1997, S. 45 und 62.

DOI https://doi.org/10.3790/978-3-428-50842-6
Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-10-30 02:10:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH