



Universität Potsdam

Markus Kirchner

**Geschenkter Wohlstand -
Bildungsrenditen eines gebührenfreien
Hochschulstudiums**

Universitätsverlag Potsdam

Markus Kirchner

**Geschenkter Wohlstand –
Bildungsrenditen eines gebührenfreien
Hochschulstudiums**

Universitätsverlag Potsdam 2007

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© Universitätsverlag Potsdam, 2007

Universitätsverlag Potsdam, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Fon +49 (0) 331 977 4517 / Fax 4625
e-mail: ubpub@uni-potsdam.de
<http://info.ub.uni-potsdam.de/verlag.htm>

ISBN 978-3-939469-84-1

URL <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2007/1483/>
URN <urn:nbn:de:kobv:517-opus-14831>
[<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-14831>]

Druck: docupoint GmbH Magdeburg

Dieses Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Dissertation

Geschenkter Wohlstand

Bildungsrenditen eines gebührenfreien Hochschulstudiums

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
(Doctor rerum politicarum)

eingereicht an der

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Potsdam

von

Dipl.-Volksw. Markus Kirchner

Dekan: Prof. Dr. Erhard Stölting

Gutachter:

1. Prof. Dr. Hans-Georg Petersen
2. Prof. Dr. Detlev Hummel

Potsdam, 2007

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand während meiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Finanzwissenschaft und wurde im Juni 2007 als Dissertation an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam angenommen.

An dieser Stelle möchte ich meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. *Hans-Georg Petersen*, für seine wertvollen Ratschläge und Anmerkungen meinen Dank aussprechen. Herrn Prof. Dr. *Detlev Hummel* danke ich für die Übernahme des Zweitgutachtens.

Für die zahlreichen wertvollen „Kurzdialoge“ und seine anspornende Wirkung schulde ich auch Herrn Dr. *Mathias Brehe* meinen Dank. Frau Diplom-Volkswirtin *Tanja Kirn* danke ich für die unbezahlbaren Hinweise im Zusammenhang mit der Datenauswertung, die mir viele Stunden vor dem Computer erspart haben.

Des Weiteren möchte ich mich hiermit bei meinen Eltern für die jahrelange Unterstützung bedanken, ohne die ich nicht diesen Weg hätte gehen können.

Zu guter Letzt danke ich meiner Freundin *Jenny*, die dafür verantwortlich war, dass die Zeit meiner Promotion zu der schönsten meines Lebens wurde.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis.....	VI
Tabellenverzeichnis.....	VIII
1. Einleitung	1
2. Rechtfertigung staatlicher Eingriffe in die Hochschulausbildung.....	3
2.1 Kategorisierung der Güter	3
2.1.1 Private und reine öffentliche Güter	3
2.1.2 Klubgüter.....	5
2.2 Einordnung der Hochschulausbildung	6
2.2.1 Positive externe Effekte	6
2.2.2 Ausschlussprinzip	12
2.2.3 Nichtrivalität	12
2.3 Hochschulausbildungsspezifische Problemfelder	13
2.3.1 Imperfekte Kapitalmärkte und fehlende Absicherungsmöglichkeiten	13
2.3.2 Kompetenz-Schwierigkeitslücke (und mangelnde Nachfragesouveränität)	14
2.4 Private Erträge in Verbindung mit der Hochschulausbildung	17
2.4.1 Nicht-monetäre private Erträge.....	17
2.4.2 Beschäftigungssicherheit.....	18
2.4.3 Einkommen	21
2.5 Kostenzurechnung in der Hochschulausbildung	21
2.6 Ergebnis und Schlussfolgerungen.....	24
3. Finanzierungsmöglichkeiten der Hochschulausbildung.....	27
3.1 Grundauffassungen zur Beteiligung der Studenten an den Studienkosten	27
3.1.1 Keine private Beteiligung an den Studienkosten	27
3.1.2 Private Beteiligung an den Studienkosten.....	29
3.2 Mögliche Wege zur Finanzierung der Studienkosten für Studenten.....	31
3.3 Studienkredite	35
3.3.1 Annuitätendarlehen	36
3.3.1.1 Funktionsweise der Annuitätendarlehen.....	36
3.3.1.2 Annuitätendarlehen ohne (finanzielle) Unterstützung durch den Staat ..	37
3.3.1.3 Annuitätendarlehen mit (finanzieller) Unterstützung durch den Staat ...	40

3.3.2	Kredite mit einkommensabhängiger Rückzahlung	41
3.3.2.1	Income Contingent Loans (ICLs) with Risk-Pooling	44
3.3.2.2	Income Contingent Loans with Risk-Sharing.....	46
3.3.2.3	Graduate Taxes	50
3.3.2.4	Human Capital Contracts (HCCs)	53
3.3.2.5	Ausgestaltung.....	57
3.3.2.6	Verzinsung.....	58
3.3.2.7	Kritik.....	58
4.	Beteiligung der Studenten an den Studienkosten – zwei ausgewählte internationale Beispiele	61
4.1	Beispiel USA	62
4.1.1	Entwicklung der Studiengebühren	63
4.1.2	Finanzierung der Studiengebühren.....	66
4.1.3	Studienkredite am Beispiel der <i>Stafford Loans</i>	67
4.1.3.1	Ausgestaltung.....	67
4.1.3.2	Rückzahlung	68
4.1.4	Folgen des amerikanischen Gebührensystems.....	72
4.1.5	Kritik	77
4.1.6	Resümee	78
4.2	Beispiel Australien	79
4.2.1	Situation vor Einführung des HECS	79
4.2.2	Einführung des HECS	80
4.2.3	Die 1996er Reform.....	82
4.2.4	Higher Education Support Act 2003	83
4.2.5	HECS-HELP	85
4.2.6	Kritik	90
4.3	Zwischenfazit Studienfinanzierung USA und Australien	91
5.	Situation in Deutschland.....	93
5.1	Effekte der gebührenfreien Hochschulfinanzierung	93
5.1.1	Ausgaben für den Hochschulsektor.....	93
5.1.1.1	Klassifizierung von Bildungsausgaben.....	94
5.1.1.2	Zusammensetzung der Einnahmen deutscher Hochschulen	95
5.1.1.3	Laufende Grundmittel.....	96
5.1.1.4	Internationaler Vergleich	99
5.1.2	Soziale Zusammensetzung der Studierenden.....	103
5.1.3	Akademikerquote	114
5.1.3.1	Studienberechtigtenquote.....	114
5.1.3.2	Brutto-Studierquote	115
5.1.3.3	Anteil der Akademiker an der Gesamtbevölkerung.....	116
5.1.3.4	Kritik an internationalen Vergleichen.....	117
5.1.3.5	Exkurs: Duale Berufsausbildung	119
5.1.3.6	Zusammenfassung	122
5.2	Finanzielle Situation der Studierenden.....	122
5.2.1	Einnahmen der Studenten	122
5.2.1.1	Struktur der Einnahmen	122
5.2.1.2	Einnahmen nach sozialer Herkunft.....	127
5.2.1.3	Selbstfinanzierung der Studierenden	129

5.2.2	Ausgaben der Studenten.....	132
5.2.2.1	Miete und Nebenkosten	132
5.2.2.2	Ernährung.....	133
5.2.2.3	Weitere Ausgaben.....	134
5.2.2.4	Beurteilung der Ausgaben.....	134
5.3	Studiengebühren	135
5.3.1	Einstellung der Studierenden gegenüber Studiengebühren.....	135
5.3.2	Bundesländer mit Studiengebühren und Finanzierungsangeboten ..	137
5.3.3	Studienkreditangebote öffentlicher und privater Kreditgeber.....	144
5.3.4	Zwischenfazit	149
6.	Monetäre Erträge der Bildung – eine empirische Analyse.....	151
6.1	Arbeitseinkommensvergleich im Lebenszyklus	151
6.1.1	Charakterisierung des Datensatzes.....	153
6.1.2	Entgeltpunkte	156
6.1.3	Verteilung der Entgeltpunkte im Lebensverlauf.....	167
6.1.4	Berechnung der Arbeitseinkommen.....	171
6.1.5	Interpretation der Ergebnisse	175
6.2	Bildungsrenditen	176
6.2.1	Methoden zur Berechnung von Bildungsrenditen.....	176
6.2.1.1	Mincer-Methode	177
6.2.1.2	„Interne Zinsfuß“ Berechnung.....	177
6.2.1.3	„Short-cut“ Methode.....	178
6.2.2	Bildungsrenditen in Deutschland	178
6.2.2.1	Bildungsrenditen nach Lauer und Steiner.....	178
6.2.2.2	Bildungsrenditen auf Grundlage des SUFVVL2004	180
6.2.3	Kritik	184
6.3	Opportunitätskosten	185
6.3.1	„Entgangene“ Einkommen aus den Alternativen zum Studium	185
6.3.2	Einkommen während des Studiums	190
6.4	Ausbildungsniveau und Vermögensbildung.....	191
6.5	Zwischenfazit	195
7.	Schlussbetrachtung	197
7.1	Zusammenfassung.....	197
7.2	Ausblick.....	202
	Anhang	205
	Literaturverzeichnis.....	209

Abkürzungsverzeichnis

AAÜG	-	Anspruchs- und Anwartschaftsüberführungsgesetz
ATO	-	Australien Tax Office
AUS-\$	-	Australische Dollar
BAföG	-	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BIP	-	Bruttoinlandsprodukt
BGB	-	Bürgerliches Gesetzbuch
BOTEPLS	-	Bridging for Overseas-Trained Professionals Loan Scheme
bzgl.	-	bezüglich
DDR	-	Deutsche Demokratische Republik
ERP	-	Extended Repayment Plan
Euribor	-	European Interbank Offered Rate
EVS	-	Einkommens- und Verbrauchsstichprobe
FFEL	-	Federal Family Education Loan
GRP	-	Graduate Repayment Plan
HCC	-	Human Capital Contract
HECS	-	Higher Education Contribution Scheme
HELP	-	Higher Education Loan Programme
HESA 2003	-	Higher Education Support Act 2003
HRGÄndG	-	Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes
ICL	-	Income Contingent Loan
ICRP	-	Income Contingent Repayment Plan
ISRP	-	Income Sensitive Repayment Plan
NRW	-	Nordrhein-Westfalen
OECD	-	Organisation for Economic Co-operation and Development
OLDPS	-	Open Learning Deferred Payment Scheme
OS	-	Overseas Study
p. a.	-	per annum
PELS	-	Postgraduate Education Loan Scheme
PLUS	-	Parents Loan for Undergraduate Students
RÜG	-	Rentenüberleitungsgesetz

SRP	-	Standard Repayment Plan
USA	-	United States of America
USD	-	amerikanische Dollar

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Klubgüter	5
Abbildung 2: Nachfrage von Hochschulbildung und Externalitäten	10
Abbildung 3: Entwicklung des BIP und der Erwerbstätigkeit nach Qualifikationsebenen von 1975 bis 2004; früheres Bundesgebiet ..	18
Abbildung 4: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten für Deutschland	20
Abbildung 5: Übersicht Finanzierungsquellen.....	32
Abbildung 6: Rückzahlung bei Annuitätendarlehen	36
Abbildung 7: Einkommensabhängige Rückzahlung.....	42
Abbildung 8: Funktionsweise ICL with Risk-Pooling.....	45
Abbildung 9: Funktionsweise ICL with Risk-Sharing.....	46
Abbildung 10: Funktionsweise Graduate Tax	51
Abbildung 11: Funktionsweise von Human Capital Fonds	54
Abbildung 12: Entwicklung durchschnittliche Studiengebühren	64
Abbildung 13: Gebühren in Prozent des Familieneinkommens nach Einkom- mensquintilen für 1980 und 2001	65
Abbildung 14: Wie zahlt ein Student die Studiengebühren in Australien?	89
Abbildung 15: Zusammensetzung der Hochschuleinnahmen	96
Abbildung 16: Entwicklung der laufenden Grundmittel	97
Abbildung 17: Entwicklung laufende Grundmittel pro Studierenden	98
Abbildung 18: Entwicklung laufende Grundmittel je Studierenden	99
Abbildung 19: Jährliche Ausgaben im tertiären Bildungsbereich pro Studie- renden im Jahr 2003	100
Abbildung 20: Entwicklung der Bildungsbeteiligungsquoten der 17- bis 18- Jährigen an weiterführenden Schulen nach allgemeinem Schulabschluss des Vaters	104
Abbildung 21: Darstellung sozialer Selektion für das Jahr 2000.....	105
Abbildung 22: Entwicklung der „Studienverzichtsquoten“ nach sozialer Her- kunft ein Jahr nach Erwerb der Hochschulreife	107
Abbildung 23: Hypothetische Verteilung von Bildungspräferenzen nach sozialer Herkunft	108
Abbildung 24: Entwicklung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden nach Herkunftsgruppen.....	110
Abbildung 25: Entwicklung der Studienberechtigtenquote	114
Abbildung 26: Entwicklung Brutto-Studierquote ein halbes Jahr nach Schulabschluss.....	115
Abbildung 27: Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich	117
Abbildung 28: Auszubildende nach Ausbildungsbereichen	120
Abbildung 29: Entwicklung Zusammensetzung der monatlichen Einnahmen ..	124
Abbildung 30: Monatliche Einnahmen je Herkunftsgruppe	128
Abbildung 31: Zusammensetzung der Einnahmen nach Quellen.....	129
Abbildung 32: Anteil der Studierenden mit Eigenmitteln	130
Abbildung 33: Höhe des eigenen Verdienstes und BAföG	131
Abbildung 34: Anteil der Studierenden nach der Höhe der monatlichen Aus- gaben für Miete und Nebenkosten.....	133
Abbildung 35: Besonders große Probleme während des Studiums	136

Abbildung 36: Summe der Entgeltpunkte aus vollwertigen Beitragszeiten (Männer)	160
Abbildung 37: Summe der Entgeltpunkte aus vollwertigen Beitragszeiten (Frauen).....	161
Abbildung 38: Vollwertige Beitragszeiten in Monaten (Männer)	162
Abbildung 39: Vollwertige Beitragszeiten in Monaten (Frauen)	163
Abbildung 40: Entgeltpunkte je zwölf Monate vollwertiger Beitragszeit (Männer)	164
Abbildung 41: Entgeltpunkte je zwölf Monate vollwertiger Beitragszeit (Frauen).....	164
Abbildung 42: Verteilungen der durchschnittlichen Entgeltpunkte je zwölf Monate vollwertiger Beitragszeit nach Ausbildungsniveau	166
Abbildung 43: Entwicklung der Entgeltpunkte im Lebensverlauf (Männer)	168
Abbildung 44: Entwicklung der Entgeltpunkte im Lebensverlauf (Frauen).....	170
Abbildung 45: Aus Entgeltpunkten errechnetes Arbeitseinkommen (brutto und netto) während der Erwerbsphase der Männer	172
Abbildung 46: Aus Entgeltpunkten errechnetes Arbeitseinkommen (brutto und netto) während der Erwerbsphase der Frauen	174
Abbildung 47: Ausgaben für die Vermögensbildung privater Haushalte nach Alterskohorten und Ausbildungsniveau	193
Abbildung 48: Einkommen privater Haushalte aus Vermögensbildung nach Alterskohorten und Ausbildungsniveau	194

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Lehrbezogene Aufgaben außerhalb der Lehrstühle	23
Tabelle 2: Fallbeispiel zur einkommensabhängigen Kreditrückzahlung in Verbindung mit einem üblichen Bankkredit	49
Tabelle 3: Rückzahlungsvarianten im Überblick	69
Tabelle 4: HECS Rückzahlungsraten (1996, vor der 1996er Reform)	82
Tabelle 5: HECS Rückzahlungsraten (2005-06)	84
Tabelle 6: Staatliche Zuschüsse an die Hochschulen pro Vollzeitstudenten	86
Tabelle 7: HECS-HELP Studiengebühren	87
Tabelle 8: Vergleich der Studienfinanzierung in den USA und Australien	92
Tabelle 9: Übersicht Bildungsausgaben	94
Tabelle 10: Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich als Pro- zentsatz des BIP	101
Tabelle 11: Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildung- einrichtungen des Tertiärbereichs	102
Tabelle 12: Bandbreite der Studierneigung nach höchstem Berufsabschluss der Eltern	107
Tabelle 13: Bestandene Abschlussprüfungen nach Ausbildungsbereichen	121
Tabelle 14: Finanzierungsquellen	123
Tabelle 15: Entwicklung der Leistungen der Finanzierungsquellen	126
Tabelle 16: Monatliche Nahrungsmittelausgaben für das Jahr 2003	134
Tabelle 17: Rückzahlungsbeispiele der CareerConcept AG	147
Tabelle 18: Berufliche Position von Hoch- und Fachhochschulabsolventen, ein Jahr nach Studienabschluss	152
Tabelle 19: Beitragsbemessungsgrenzen 2006	156
Tabelle 20: Gruppenstärken SUFVVV 2004	158
Tabelle 21: Unterschiede in den Arbeitseinkommen der Männer zwischen den Ausbildungsgruppen	173
Tabelle 22: Unterschiede in den Arbeitseinkommen der Frauen zwischen den Ausbildungsgruppen	175
Tabelle 23: Lohnzuwachs aufgrund eines Universitätsabschlusses	180
Tabelle 24: Aufdiskontierte Bruttoeinkommen der Männer während des Erwerbslebens nach Ausbildungsniveau	181
Tabelle 25: Übersicht Bildungsrenditen der Männer	182
Tabelle 26: Aufdiskontierte Bruttoeinkommen der Frauen während des Erwerbslebens nach Ausbildungsniveau	183
Tabelle 27: Übersicht Bildungsrenditen der Frauen	184
Tabelle 28: Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen in Deutschland	189
Tabelle 29: Übersicht Güterkategorien	205
Tabelle 30: Arbeitslosenquoten (2001)	206
Tabelle 31: Gebühren an der Universität Wisconsin-Milwaukee	207
Tabelle 32: Übersicht soziale Herkunftsgruppen	208

1. Einleitung

Die Aufdeckung von Effizienzverlusten gehört zu den Zielen der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist eine ausreichende Menge an fundierten aussagefähigen Informationen. Speziell in Bereichen, in denen sehr emotional diskutiert wird, helfen Informationen, ein gewisses Maß an Objektivität einfließen zu lassen. Zu diesen gehört auch der Hochschulbereich, wobei hier in erster Linie die Finanzierungsfrage – private Beteiligung der Studenten an den Kosten der Hochschulausbildung – für Zündstoff sorgt. So wird über das Thema Studiengebühren zurzeit nicht nur sehr kontrovers, sondern auch ausgesprochen emotional diskutiert. Die Debatte ist dabei durch eine weit gehende Unkenntnis über die tatsächlichen Renditen einer Hochschulausbildung in Deutschland gekennzeichnet. Der Autor möchte mit dieser Arbeit zur Beseitigung dieses eklatanten Informationsmangels beitragen. Dies geschieht in der Überzeugung, dass durch eine Versachlichung der Diskussion bessere Lösungen gefunden werden können.

Um Gründe für staatliche Eingriffe in den Hochschulsektor herauszustellen, wird in *Kapitel 2* das Gut Hochschulausbildung hinsichtlich seiner Eigenschaften analysiert, verbunden mit der Darlegung spezieller Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Kostenzurechnung im Hochschulbereich. Die Grundlage der Untersuchung bildet hierzu zunächst die theoretische Abgrenzung der verschiedenen Güterarten.

Im *3. Kapitel* stehen die Finanzierungsmöglichkeiten der Hochschulausbildung im Zentrum der Betrachtung. Diesbezüglich werden zu Beginn die beiden Grundauffassungen zur Beteiligung der Studenten an den Kosten ihrer Ausbildung beleuchtet und anschließend mögliche Finanzierungswege für Studenten dargestellt. In diesem Zusammenhang liegt der Fokus verstärkt auf den Studienkrediten, wobei den Krediten mit einkommensabhängiger Rückzahlung eine besondere Beachtung zukommt.

Mit den Charakteristika für die Beteiligung der Studierenden an den Studienkosten in den USA sowie in Australien sind zwei internationale Beispiele Untersuchungsschwerpunkt des *4. Kapitels*. Das Hauptaugenmerk richtet sich hier auf die Entwicklung der Studiengebühren, die den Studenten angebotenen Finanzierungsmöglichkeiten und die damit verbundenen Auswirkungen.

Im 5. *Kapitel* ist der Fokus auf die Situation im Hochschulsektor in Deutschland gerichtet. In diesem Zusammenhang werden die Effekte der gebührenfreien Hochschulfinanzierung, wie die Ausgaben für den Hochschulsektor, die soziale Zusammensetzung der Studierenden und die Akademikerquote, aufgezeigt. Dem folgen die Darstellung der finanziellen Situation der Studenten in Deutschland und zum Ende dieses Kapitels Informationen zur aktuellen Einführung von Studiengebühren in einigen Bundesländern sowie zu entsprechenden Finanzierungsangeboten.

Eine empirische Analyse der monetären Erträge der Bildung, und damit verbunden auch der Hochschulausbildung, steht im Mittelpunkt des 6. *Kapitels*. Anhand der Daten des Forschungsdatenzentrums der Deutschen Rentenversicherung wird ein Einblick in die Einkommensverläufe unterschiedlicher Bildungsgruppen über das gesamte Erwerbsleben gegeben sowie auf der Grundlage dieser Verläufe eine Berechnung der Bildungsrenditen vorgenommen. Anschließend erfolgt mit Hilfe eines Beispiels die Darstellung der Opportunitätskosten während der Studienzeit verbunden mit einer Analyse des Zusammenhangs zwischen Bildungsniveau und Vermögensbildung.

Den Abschluss dieser Arbeit bildet das *Kapitel 7* mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse und einem Ausblick in Richtung möglicher Entwicklungen im Zusammenhang mit der Einführung von Studiengebühren in Deutschland.

2. Rechtfertigung staatlicher Eingriffe in die Hochschulausbildung

Dieses Kapitel ist darauf gerichtet zu untersuchen, ob staatliche Eingriffe in den Hochschulsektor speziell im Bereich der Finanzierung der Hochschullehre gerechtfertigt sind. Im Zusammenhang mit der Rechtfertigung staatlicher Eingriffe nimmt die Kategorisierung des betreffenden Gutes eine dominierende Rolle ein. So soll der Staat aus effizienzpolitischer Sicht nur dann in das Marktgeschehen (korrigierend) eingreifen, wenn die individuelle und gesamtwirtschaftliche Rationalität auseinander fallen.¹ Darüber hinaus werden staatliche Eingriffe auch aus verteilungspolitischen Gründen gerechtfertigt. Abschließend erfolgt eine kurze Darstellung der Probleme im Zusammenhang mit der Kostenzurechnung im Hochschulbereich.

2.1 Kategorisierung der Güter

Dieser Abschnitt gibt die theoretische Grundlage für die spätere Einordnung der Hochschulausbildung in die Güterkategorien. Hierzu wird als Einstieg zunächst die Abgrenzung der „extremen“ Positionen – *private Güter* und *reine öffentliche Güter* – aufgezeigt und anschließend auf ausgewählte Güterkategorien eingegangen, die zwischen diesen „Extremen“ angesiedelt sind.

2.1.1 Private und reine öffentliche Güter

Innerhalb der Theorie der öffentlichen Güter erfolgt eine grundsätzliche Differenzierung in private Güter und reine öffentliche Güter. Diese beiden Formen werden vom Grundsatz her in der Regel nach drei Kriterien unterschieden:

- *Private Güter* ...

- ⇒ ... weisen hohe positive interne Effekte auf.
- ⇒ ... unterliegen dem Ausschlussprinzip.
- ⇒ ... erzeugen eine von ihren Konsumbedingungen abzuleitende Rivalität.

¹ Vgl. Richter, W. und W. Wiegand: Studiengebühren sind keine Strafe, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 7.2.1998, Nr. 32, S. 15.

- *Reine öffentliche Güter ...*

- ⇒ ... weisen hohe positive externe Effekte auf.
- ⇒ ... unterliegen nicht dem Ausschlussprinzip.
- ⇒ ... führen mit ihren Konsumbedingungen zu einer Nichtrivalität.

Entsprechend dieser Charakteristik unterliegen reine öffentliche Güter keiner Nutzungseinschränkung. Das heißt, infolge der (hohen) positiven externen Effekte ist es nicht oder nur unter Inkaufnahme eines ökonomisch nicht vertretbaren Aufwands möglich, Personen vom Konsum dieser Güter auszuschließen. Somit ist auch eine Preiserhebung für diese Güter ausgeschlossen.² Deshalb kommt es letztlich zur Nichtrivalität beim Konsum, was darin begründet ist, dass keine weiteren Kosten anfallen, wenn ein zusätzliches Individuum diese Güter nutzt bzw. konsumiert. Selbst wenn ein Ausschluss prinzipiell möglich sein sollte, so wäre dies beim Vorhandensein von Nichtrivalität im Konsum nicht effizient.³ Dies führt nun wiederum dazu, dass sich die Bürger strategisch verhalten und ihre wahren Präferenzen nicht zeigen. Sie erhoffen sich hingegen von den anderen Personen, dass diese ihre Präferenzen frei äußern und sie somit die von denen finanzierten Güter mitnutzen können, ohne an den Kosten der Finanzierung beteiligt gewesen zu sein.⁴ Dieses Verhalten wird auch als „Trittbrettfahrer“-Verhalten bezeichnet. Würden sich jedoch alle Bürger strategisch verhalten, erwächst daraus die Gefahr, dass es nicht zu der Produktion des reinen öffentlichen Gutes kommt, obwohl ein ausreichender Bedarf vorhanden ist. Somit entsteht eine Unterversorgung an notwendigen Gütern. Aus diesem Grund ist der Staat in diesen Fällen angehalten, für die Produktion bzw. für die Bereitstellung dieser Güter zu sorgen. Dies bedeutet nicht zwangsläufig, dass der Staat jetzt selbst die Produktion in die Hand nimmt. Er kann die reinen öffentlichen Güter auch durch private Unternehmen herstellen bzw. bereitstellen lassen.⁵

Aber nicht alle Güter lassen sich eindeutig einer der beiden dargestellten Güterkategorien zuordnen. Aus diesem Grund gibt es neben den präsentierten „Extrempositionen“ weitere Güterkategorien. Hierzu zählen zum Beispiel Klubgüter und meritorische Güter.⁶

² Vgl. *Bätzel, Martina*: Studienfinanzierung im Sozialstaat – Eine Konzeption im Lichte der Gestaltungsprinzipien der Sozialen Marktwirtschaft, Berlin 2003, S. 35.

³ Vgl. ebd., S. 36.

⁴ Vgl. *Hunziker, Peter*: Alternative Ansätze der Hochschulfinanzierung, Zürich 1993, S. 29.

⁵ Vgl. *Petersen, Hans-Georg*: Finanzwissenschaft I – Grundlegung – Haushalt – Aufgaben und Ausgaben – Allgemeine Steuerlehre, 3. Auflage, Stuttgart et al. 1993, S. 139 ff.

⁶ Eine Übersicht zu den Merkmalen der Güterkategorien ist im Anhang in Tabelle 29 auf Seite 205 dargestellt.

funktion ist. Erhöht sich die Anzahl der Beteiligten über diesen Punkt (S_1) hinweg, sinkt der Nettutzen eines jeden Einzelnen. Theoretisch ist es sogar möglich, dass sich die Nutzerzahl soweit erhöht, dass die individuellen Kosten wieder größer als der individuelle Nutzen sind. Besteht der Wunsch nach einer größeren optimalen Nutzerzahl, ist die Erweiterung der Kapazitäten des Klubgutes möglich (dargestellt durch die gepunkteten Funktionen).

2.1.3 Meritorische Güter

Von meritorischen Gütern wird gesprochen, wenn Individuen aufgrund von gestörten Präferenzen nicht in der Lage sind, die für sie und die Gesellschaft optimale Menge dieser Güter richtig einzuschätzen. Infolge dieser „verzerrten“ Präferenzen unterschätzen die Individuen den Wert dieser Güter⁸ und fragen aus diesem Grund diese in einem zu geringen Umfang nach. Der Staat sieht sich aus diesem Grund gezwungen einzugreifen, um „die (tatsächliche) individuelle an die gesellschaftlich gewünschte Nachfrage anzupassen“⁹.

2.2 Einordnung der Hochschulausbildung

Nach der kurzen Einführung in die Theorie der Güterkategorisierung, wird in diesem Abschnitt die Hochschulausbildung auf die dargestellten Eigenschaften hin untersucht. Ziel ist es, anhand dieser Ergebnisse das Gut Hochschulausbildung möglichst einer Güterkategorie zuzuordnen.

2.2.1 Positive externe Effekte

Über die externen Effekte im Bildungsbereich gibt es unterschiedliche Auffassungen. Während in den sechziger Jahren den externen Effekten im Bildungswesen ein großer Stellenwert eingeräumt wurde, wird ihnen heute kaum noch solche Bedeutung zugeschrieben, die eine staatliche Vollfinanzierung rechtfertigen würde. Jedoch muss bei dieser Argumentation die Bildungsstufe Berücksichtigung finden. Während auf den unteren Bildungsebenen hohe positive externe Effekte zum Bei-

⁸ Vgl. *Musgrave, Richard A. und Peggy B. Musgrave: Public finance in theory and practice*, New York 1989, S. 182.

⁹ *Petersen, Hans-Georg und Klaus Müller: Volkswirtschaftspolitik*, in: Kuckenbach, Helga (Hrsg.), *Volkswirtschaftslehre im Überblick*, Band III, München 1999, S. 141.

spiel in Form einer besser informierten Bürgerschaft¹⁰ auftreten, verringern sich diese bis zum Hochschulstudium beträchtlich.¹¹

Auch wenn sich die empirische Literatur, im Gegensatz zur theoretischen Literatur, schwer damit tut, die positiven externen Effekte der Hochschulausbildung nachzuweisen,¹² werden dieser dennoch eine Vielzahl von ökonomischen und nicht-ökonomischen positiven Effekten zugesprochen.¹³

Diese können in der Art auftreten, dass Personen, die über einen hohen Bildungsstand verfügen, auch die Produktivität und damit ebenso das Einkommen derer erhöhen, die keinen Hochschulabschluss besitzen (so genannte „spill-over benefits“¹⁴) oder sie schaffen Arbeitsplätze für jene, die nicht bzw. nicht genügend in ihre Bildung investiert haben.¹⁵ Zusätzlich steigern Hochschulabsolventen die Produktivität von Sachkapital, wie beispielsweise Maschinen.¹⁶ Bei diesen Effekten kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sie zumindest teilweise durch die höheren Einkommen der Hochschulabsolventen¹⁷ internalisiert werden. Im Zusammenhang mit den höheren Einkommen, so wird argumentiert, profitiert die Gesellschaft auch durch die höheren Steuerzahlungen¹⁸ der Hochschulabsolventen infolge der progressiven Einkommensbesteuerung.¹⁹ Die Wirkung der höheren Steuereinnahmen wird darüber hinaus dadurch verstärkt, dass mit höherem Bildungsstand auch die Gefahr der Arbeitslosigkeit sinkt, wodurch der Staat parallel auf der Ausgabenseite entlastet wird.

¹⁰ Vgl. *Bosworth, Barry P., Andrew S. Carron und Elisabeth H. Rhyne*: The Economics of Federal Credit Programs, Washington D. C. 1987, S. 131.

¹¹ Vgl. *Pechar, Hans und Christian Keber*: Abschied vom Nulltarif – Argumente für sozialverträgliche Studiengebühren, Wien 1996, S. 49.

¹² Vgl. *Kupferschmidt, Frank und Berthold U. Wigger*: Öffentliche versus private Finanzierung der Hochschulbildung: Effizienz- und Verteilungsaspekte, Nürnberg 2005, S. 3.

¹³ Vgl. *Krueger, Alan B. und William G. Bowen*: Policy Watch – Income-Contingent College Loans, in: The Journal of Economic Perspectives, Vol. 7, No. 3, o. O. 1993, S. 194.

¹⁴ Vgl. *Hough, James R.*: Education and the national economy, London et al. 1987, S. 72.

¹⁵ Vgl. *Wolter, Stefan C.*: Bildungsfinanzierung zwischen Markt und Staat, 1. Auflage, Zürich 2001, S. 16. Vgl. hierzu auch *Wiseman, Jack*: Cost-Benefit-Analyse des Bildungswesens, in: Hüfner, Klaus (Hrsg.), Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum, 1. Auflage, Stuttgart 1970, S. 347. Vgl. hierzu auch *Bergheim, Stefan*: Humankapital wichtigster Wachstumstreiber – Erfolgsmodelle für 2020, Deutsche Bank Research – Aktuelle Themen Nr. 324, Frankfurt am Main 2005, S. 6.

¹⁶ Vgl. *Hall, Joshua*: Investment in Education: Private and Public Returns, Joint Economic Committee – United States Congress, Washington 2000, S. 1.

¹⁷ Vgl. *Kupferschmidt, Frank und Berthold U. Wigger*, a. a. O., S. 3.

¹⁸ Vgl. *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank – Information, Risk, Uncertainty, and the Role of the State, New York 2001, S. 165.

¹⁹ Vgl. *Lüdeke, Reinar*: Gesellschaftliche Erträge als Rechtfertigung der heutigen Bildungs- und Hochschulfinanzierung? Die Zerstörung einer Illusion, in: Roth, Karin und Zechlin, Lothar (Hrsg.), Sozialökonomische Texte Nr. 61, Hamburg (1997), S. 37-63, S. 48.

Weiterhin profitiert die Gesellschaft von der Hochschulausbildung ihrer Mitglieder im wirtschaftlichen, im sozialen und im politischen Bereich.²⁰ Diese Effekte können zum Beispiel in der Senkung der Kriminalität, in der Limitierung der Langzeitarbeitslosigkeit, in der Senkung der Gesundheitskosten, in einem besseren Demokratieverständnis²¹ und in einem soliden Wirtschaftswachstum zum Ausdruck kommen.²² Hinzu kommt, dass speziell der höheren Bildung eine besondere Rolle im Erhalt und in der Weiterentwicklung der nationalen Kultur zugesprochen wird.²³

Jedoch darf bei der Betrachtung der Auswirkungen der Hochschulausbildung auf das Wirtschaftswachstum nicht aus den Augen verloren werden, dass die Bildung nur eine Variable in diesem Kontext darstellt. Weitere Einflussfaktoren wie Kapital und Rohstoffe tragen ebenfalls positiv zum Wirtschaftswachstum bei. Dennoch gibt es einen entscheidenden Unterschied in der Stellung der einzelnen Faktoren. Während das Wirtschaftswachstum in der Vergangenheit besonders vom Besitz von Kapital und Rohstoffen abhing, nimmt gegenwärtig mehr und mehr das Humankapital (Bildung) die führende Rolle ein. Diese Entwicklung liegt in der fast vollständigen globalen Kapital- und Gütermobilität begründet. Es stellt heutzutage kaum noch ein Problem dar, für Investitionen Kapital und Rohstoffe von der anderen Seite der Welt zu beschaffen. Der dominierende Faktor, der in dieser Zeit Wettbewerbsvorteile generieren kann, sind qualifizierte/gebildete Arbeitskräfte.²⁴ Diese Situation wird besonders durch die stetig steigende Nachfrage nach Hochschulabsolventen unterstrichen.²⁵

Darüber hinaus sind nicht-monetäre Erträge wie bspw. ein höherer sozialer Status, eine höhere Arbeitsqualität sowie andere schwer messbare Erträge nicht zu vernachlässigen.²⁶ Zu diesen zählen mithin auch die Sozialisierungseffekte des Studiums, die der Arbeitsmarkt nicht nachfragt bzw.

²⁰ Vgl. *Jongbloed, Ben und Jos Koelman*: Vouchers for higher education?, o. O. 2000, S. 3.

²¹ Der Wert dieser Externalitäten ist jedoch sehr klein und nicht unumstritten. Vgl. *Chapman, Bruce*: Income Contingent Loans for Higher Education: International Reform, Centre for Economic Policy Research, Discussion Paper 491, o. O. 2005, S. 7.

²² Vgl. *Arbeitskreis Kapital und Wirtschaft*: Neue Wege zur Hochschulfinanzierung, Zürich 2004, S. 45. Vgl. hierzu auch *van Lith, Ulrich*: Der Markt als Ordnungsprinzip des Hochschulbereichs – Verfügungsrechte, ökonomische Effizienz und die Finanzierung schulischer und akademischer Bildung, München 1985, S. 30. Vgl. hierzu auch *Bergheim, Stefan*, a. a. O., S. 7.

²³ Vgl. *Schumann, Christopher*: Zum Aufbau von Humankapital: Investitionen in höhere Bildung in Estland, Potsdam 2001, S. 32. Vgl. auch *Johnstone, D. Bruce*: The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative perspectives, in: *Economics of Education Review*, Vol. 23, o. O. 2004, S. 403.

²⁴ Vgl. *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank, S. 168 f.

²⁵ Vgl. *Johnstone, D. Bruce*: The economics and politics of cost sharing in higher education, in: *Economics of Education Review*, Vol. 23, o. O., S. 407.

²⁶ Vgl. *Pechar, Hans und Christian Keber*, a. a. O., S. 243.

honoriert, die jedoch für die Gesellschaft einen Gewinn bringen.²⁷ Mit den Worten von *Barr*: „Education is not only technical but also cultural.“²⁸ Hier geht es sozusagen um den „Habitus des Gebildeten“. Wird unterstellt, dass der Habitus eines Akademikers allen anderen überlegen ist und somit der Gesellschaft einen höheren Nutzen stiftet, kann eine Subventionierung gerechtfertigt sein, da sich dieser auf den Familien-, Freundes- und Bekanntenkreis überträgt. Jedoch sind diese Erträge für eine genaue Untersuchung ungeeignet, da sie nur wagen geschätzt werden können.²⁹ Messbare Ergebnisse sind nicht erzielbar.

Hoch qualifizierte Arbeitskräfte nehmen innerhalb der Gesellschaft eine zentrale Position bei der Verbesserung der Lebensbedingungen ein. So ist der Bedarf an hoch gebildeten Arbeitskräften in den Forschungs- und Entwicklungsabteilungen, die neue Produktionsprozesse und Technologien hervorbringen, essenziell.³⁰ Darüber hinaus werden diese Arbeitskräfte bei der Bedienung der neu entwickelten Anlagen benötigt, welches sich in der hohen Nachfrage nach ihnen in Bereichen, in denen neuen Technologien eingesetzt werden, widerspiegelt.³¹

Des Weiteren können (hoch) gebildete Personen der Gesellschaft durch die Weitergabe ihres Wissens, ihrer Einstellungen und ihrer Werte einen großen Dienst erweisen.³² Ein die Menschheit in den letzten Jahrzehnten prägendes Beispiel ist die Entwicklung und Verbreitung der Computertechnologie.³³ Es sei die Frage gestellt, wo die Menschheit heute wäre, wenn mit der Erfindung des Computers niemand das Wissen über die weit reichenden Effekte seiner Benutzung an die breite Bevölkerung weiter gegeben hätte?

Nach der ausführlichen Darstellung der positiven Effekte der Hochschulausbildung für die Gesellschaft wird nun mit Hilfe der folgenden Abbildung der Zusammenhang zwischen positiven externen Effekten und dem aus gesellschaftlicher Perspektive optimalen Bestand an Hochschulbildung visualisiert.

²⁷ Vgl. *Schmidtchen, Dieter und Roland Kirstein*: Mehr Markt im Hochschulbereich: Zur Effizienz und Gerechtigkeit von Studiengebühren, Center for the Studies of Law and Economics, Diskussionspapier 2005-05, o. O. 2005, S. 11 f.

²⁸ *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank, S. 162.

²⁹ Vgl. *Pechar, Hans und Christian Keber*, a. a. O., S. 50.

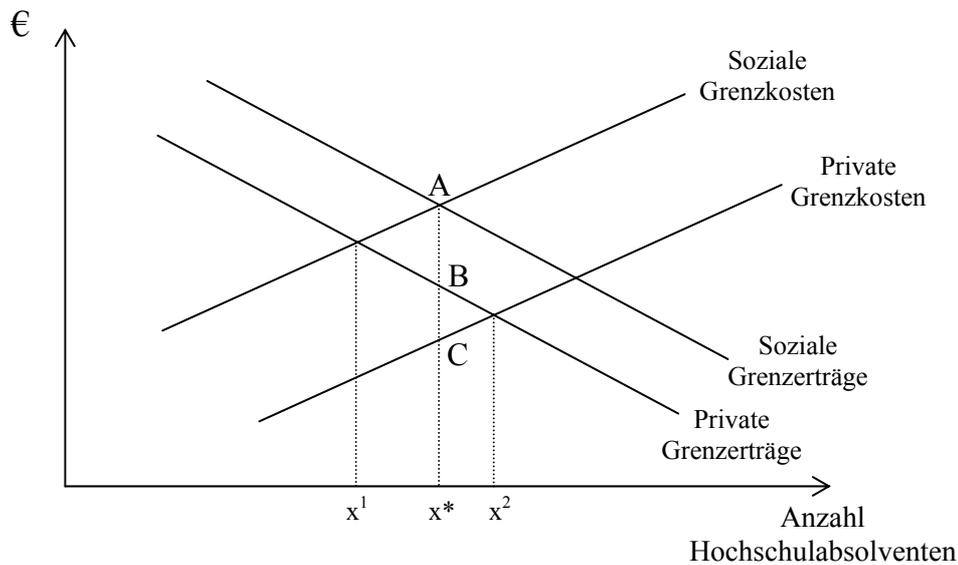
³⁰ Vgl. *Hall, Joshua*, a. a. O., S. 8.

³¹ Siehe hierzu *Bartel, Ann P. und Frank R. Lichtenberg*: The Comparative Advantage of Educated Workers in Implementing New Technology, in: *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 69, No. 1, o. O. 1987, S. 1-11.

³² Vgl. *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank, S. 162.

³³ Vgl. *Hall, Joshua*, a. a. O., S. 8.

Abbildung 2: Nachfrage von Hochschulbildung und Externalitäten³⁴



Quelle: In Anlehnung an *Chapman, Bruce: Paying for higher education*, in: Bruce Chapman, *Government Managing Risk – Income contingent loans for social and economic progress*, London und New York 2006, S. 25.

Die in Abbildung 2 dargestellten sozialen Grenzertragskurven fallen mit zunehmender Anzahl von Hochschulabsolventen. Der Grund hierfür liegt darin, dass infolge des steigenden Angebotes an Hochschulabsolventen tendenziell die Löhne sinken. Dabei reflektiert der Abstand zwischen der sozialen und der privaten Grenzertragskurve den Wert der externen Effekte.

Bezüglich der Verläufe der Grenzertragskurven im Verhältnis zueinander besteht die Annahme, dass die Höhe der externen Effekte unabhängig von der Anzahl der Hochschulabsolventen ist, wobei natürlich über diese Annahme diskutiert werden kann.³⁵ Theoretisch wäre es denkbar, dass mit zunehmender Anzahl der Hochschulabsolventen das Ausmaß der positiven Externalitäten sinkt.

Die in Abbildung 2 aufgezeigte private Grenzkostenkurve repräsentiert die privaten Grenzkosten in einem System ohne die private Beteiligung der Studenten, zum Beispiel in Form von Studiengebühren. Der Abstand der sozialen zu der privaten Grenzkostenkurve stellt somit das Ausmaß der staatlichen Unterstützung dar. Ist die staatliche Unterstützung zu hoch, kommt es zu einem aus volkswirtschaftlicher Sicht zu hohem Angebot an Akademikern (x^2), da die Individuen bei ihrer

³⁴ In dieser Abbildung werden die Kosten, die durch Studienabbrecher entstehen, vernachlässigt.

³⁵ Vgl. *Chapman, Bruce: Income Contingent Loans for Higher Education*, S. 5.

Investitionsentscheidung „nur“ die privaten Erträge und Kosten einbeziehen.³⁶ Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, ist es erforderlich, die Unterstützung des Staates zu beschränken.³⁷

Werden hingegen die gesamten in Verbindung mit dem Studium stehenden Kosten den Studenten in Rechnung gestellt (der Staat zieht sich vollständig zurück), gibt es ein aus gesellschaftlichen Gesichtspunkten zu geringes Angebot an Hochschulabsolventen in Höhe von x^1 .³⁸

Die optimale Höhe der privaten Beteiligung der Studenten ist in dieser Abbildung durch den Abstand zwischen B und C gekennzeichnet. In dieser Höhe festgelegte Studiengebühren bringen einen optimalen Output an Akademikern (x^*). Dies bedeutet in der Konsequenz, dass sich der öffentliche Sektor im Ausmaß der Strecke \overline{AB} an den Kosten der Hochschulausbildung zu beteiligen hat, um eine optimale Zahl von Akademikern zu „produzieren“.³⁹

Bezogen auf die Ermittlung der positiven Effekte der Hochschulausbildung auf die Gesellschaft lässt sich abschließend festhalten: Bei aller angestrebten Genauigkeit darf nicht der Eindruck entstehen, dass diese – mit dem heutigen Wissensstand – auch nur annähernd vollständig quantifizierbar sind.⁴⁰ Das bedeutet jedoch nicht, dass es sie nicht gibt.⁴¹ Vielmehr gilt es, die hier aufkommende Frage zu beantworten: Wird die aus gesamtgesellschaftlicher Sicht optimale Menge an Hochschulabsolventen durch den Anreiz eines mit der Hochschulausbildung verbundenen höheren Einkommens generiert?

Aufgrund der in Verbindung mit der Quantifizierung der positiven externen Effekte aufgezeigten Probleme empfiehlt es sich im Hinblick auf das Ziel dieser Arbeit, den Fokus nicht länger auf die Messung der externen Effekte der Hochschulausbildung zu richten, sondern sich auf die privaten Erträge zu konzentrieren.

³⁶ Es handelt sich in diesem Fall um eine rein theoretische Betrachtung, denn eine Überinvestition in Humankapital ist derzeit in der Realität nicht zu beobachten. Siehe hierzu *Jacobs, Bas und Sweder J.G. van Wijnbergen: Capital Market Failure, Adverse Selection and Equity Financing of Higher Education*, Tinbergen Institute Discussion Paper, TI 2005-037/3, o. O. 2005, S. 3.

³⁷ Vgl. *Friedman, Milton: The Role of Government in Education*, in Solo, Robert A. (Hrsg.), *Economics and the Public Interest*, New Jersey 1955. recherchiert am 31.07.2006 unter www.schoolchoices.org/roo/fried1.htm.

³⁸ Vgl. *Hansen, W. Lee: Equity and the Finance of Higher Education*, in: *The Journal of Political Economy*, Vol. 80, No. 3, Part. 2: *Investment in Education: The Equity-Efficiency Quandary*, o. O. 1972, S. S261.

³⁹ Vgl. *Chapman, Bruce: Income Contingent Loans for Higher Education*, S. 5 f.

⁴⁰ Vgl. *Chapman, Bruce: Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education*, in: *The Economic Journal*, Vol. 107, No. 442, o. O. 1997, S. 738-751, S. 740. Vgl. auch *Barr, Nicholas: Alternative Funding Resources for Higher Education*, in: *The Economic Journal*, Vol. 103, No. 418, o. O. 1993, S. 719.

⁴¹ Vgl. *Barr, Nicholas: The Welfare State as Piggy Bank*, S. 164.

2.2.2 Ausschlussprinzip

Im Falle der Hochschulausbildung ist die Voraussetzung für ein reines öffentliches Gut, wonach eine Ausschließbarkeit nicht möglich ist, nicht gegeben.⁴² Es ist mit einem zumutbaren Aufwand möglich, Studenten von einer Vorlesung auszuschließen,⁴³ indem zum Beispiel Kontrollen am Eingang der Hörsäle durchgeführt werden oder nur die Studenten eine Zulassung zur Prüfung erhalten, die dafür auch bezahlt haben bzw. immatrikuliert sind.

In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass der Staat die Ausschließbarkeit in Form der Hochschulzugangsberechtigung⁴⁴ – es werden nur Personen für ein Hochschulstudium zugelassen, die vorher eine Hochschulreife erworben haben – und des Numerus clausus bereits aktiv anwendet.⁴⁵

2.2.3 Nichtrivalität

Wird die Hochschulausbildung hinsichtlich der Eigenschaft der Nichtrivalität beleuchtet, ist diese allenfalls partiell zu konstatieren.⁴⁶ Erhöht sich die Zahl der Studenten, die an einer Vorlesung oder einem Seminar teilnehmen, nur in einem geringen Ausmaß, ist es sehr wahrscheinlich, dass sich dadurch die Qualität der Veranstaltung für die anderen Kommilitonen nicht verschlechtert.⁴⁷ Zudem ist vorstellbar, dass sich durch einen verstärkten Informationsaustausch in den Veranstaltungen die Qualität erhöht. Wird die Zahl jedoch verdoppelt, sodass infolgedessen die zur Verfügung stehenden Sitzplätze nicht mehr ausreichen bzw. der Geräuschpegel deutlich steigt, ist eine Einschränkung der Qualität nicht zu bestreiten.⁴⁸ Des Weiteren führen nicht an die Studentenzahl angepasste

⁴² Vgl. *Wigger, Berthold U. und Robert K. von Weizsäcker*: Bildungsfinanzierung, Ressourcenausstattung und Produktivitätswachstum, in: von Weizsäcker, Robert K. (Hrsg.), *Bildung und Wirtschaftswachstum*, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Band 258, Berlin 1998, S. 126. Vgl. hierzu auch *Fischel, William A.*: *An Economic Case against Vouchers: Why Local Public Schools Are a Local Public Good*, National Center for the Study of Privatization in Education, Occasional Paper No. 54, New York 2002, S. 3.

⁴³ Vgl. *Färber, Gisela*: Reform der Hochschulfinanzierung, in: Müller, Anselm Winfried und Hettich, Rainer (Hrsg.), *Die gute Universität – Beiträge zu Grundfragen der Hochschulreform*, 1. Auflage, Baden-Baden 2000, S. 126.

⁴⁴ Vgl. *Egeln, Jürgen und Christoph Heine*: *Die Ausbildungsleistungen der Hochschulen – Eine international vergleichende Analyse im Rahmen des Berichtssystems zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands*, Hannover 2006, S. 9.

⁴⁵ Vgl. *Hunziker, Peter*, a. a. O., S. 29 f. Vgl. hierzu auch *Henke, Klaus-Dirk*: *Reform der Hochschulorganisation und -finanzierung*, Berlin 1998, S. 12.

⁴⁶ Vgl. *Wigger, Berthold U. und Robert K. von Weizsäcker*, a. a. O., S. 126.

⁴⁷ Vgl. *Hunziker, Peter*, a. a. O., S. 28.

⁴⁸ Vgl. *Bätzel, Martina*, a. a. O., S. 36 ff. Vgl. hierzu auch *Färber, Gisela*, a. a. O., S. 126.

Kapazitäten ab einer kritischen Menge von Studenten zum Beispiel zu verlängerten Wartezeiten für Bücher in den Bibliotheken und zu begrenzten Zugängen zu Tutorien.⁴⁹

Entsprechend diesem Ergebnis lässt sich in Verbindung mit den in Abschnitt 2.1.2 dargelegten Grundlagen konstatieren – das Gut Hochschulausbildung weist Eigenschaften eines Klubgutes auf.

2.3 Hochschulausbildungsspezifische Problemfelder

Im Zusammenhang mit der Diskussion über die Rechtfertigung staatlicher Eingriffe in die Hochschulausbildung spielen neben den bisher aufgeführten Charakteristika (positive externe Effekte, Ausschließbarkeit, Nicht-Rivalität) weitere Argumente eine gewichtige Rolle. Dabei handelt es sich um:

- imperfekte Kapitalmärkte in Verbindung mit fehlenden Absicherungsmöglichkeiten und
- die „Kompetenz-Schwierigkeitslücke“⁵⁰.

2.3.1 Imperfekte Kapitalmärkte und fehlende Absicherungsmöglichkeiten

Die Hochschulausbildung steht hinsichtlich ihrer Finanzierung imperfekten Kapitalmärkten gegenüber. Darunter ist zu verstehen, dass die potenziellen Geldgeber auf den Finanzmärkten tendenziell davor zurückschrecken, Investitionen in Bildung zu finanzieren, wenn neben dem Humankapital keine weiteren Sicherheiten vorliegen. Ursächlich sind dafür die Besonderheiten des Humankapitals.⁵¹ Dieses ist dadurch gekennzeichnet, dass es von immaterieller Natur und an ein ganz bestimmtes Individuum gebunden ist.⁵² Da wir in einer zivilisierten Gesellschaft leben, in der die Sklaverei und die Zwangsarbeit verboten sind,⁵³ ist es nicht möglich, das gebildete Humankapital

⁴⁹ Vgl. *Lüdeke, Reinard und Klaus Beckmann*: Social Costs of Higher Education: Production and Financing – The Case of Germany (1994), Passauer Diskussionspapiere, Volkswirtschaftliche Reihe Nr. V-8-98, 1998, S. 6.

⁵⁰ Vgl. *Heiner, Ronald A.*: The Origin of Predictable Behavior, in: *The American Economic Review*, Vol. 73, No. 4, o. O. 1983, S. 562.

⁵¹ Vgl. *Nerlove, Marc*: Some Problems in the Use of Income-contingent Loans for the Finance of Higher Education, in: *The Journal of Political Economy*, Vol. 83, No. 1, o. O. 1975, S. 158.

⁵² Vgl. *Pfeiffer, Friedhelm und Martin Falk*: Der Faktor Humankapital in der Volkswirtschaft – Berufliche Spezialisierung und technologische Leistungsfähigkeit, in: *ZEW Wirtschaftsanalysen Band 35*, 1. Auflage, Baden-Baden 1999, S. 24 f.

⁵³ Vgl. *Jacobs, Bas und Sweder J.G. van Wijnbergen*, a. a. O., S. 4. Vgl. auch *Elton, Edwin J. und Martin J. Gruber*: *Modern Portfolio Theory and Investment Analysis*, 4th edition, New York et al. 1991, S. 317.

als Sicherheit für einen eventuell notwendigen Kredit zu nehmen⁵⁴ – es ist nicht handelbar und nicht beleihbar.⁵⁵ Somit kann nicht, wie bei den Investitionen in Sachkapital, das zu finanzierende Investitionsobjekt als Sicherheit gestellt werden.⁵⁶

Des Weiteren spielen ebenso Informationsasymmetrien eine gewichtige Rolle. Kreditgeber sind nicht in der Lage zu beurteilen, ob Studenten sich hinreichend um gute Studienergebnisse bemühen. Auch ist es für sie unmöglich, die Anstrengungen nach dem Studium bezüglich der Jobsuche zu bewerten.⁵⁷ Zudem weiß der Kreditgeber zum Zeitpunkt der Kreditvergabe nicht, ob der Student später ein für die Kredittilgung ausreichend hohes Einkommen erzielen wird. Zwar hängt das zukünftige Einkommen eines Studenten in erster Linie von seiner Studienrichtung und seinem Berufswunsch ab, dennoch gibt es innerhalb jeder Berufsrichtung unterschiedlich hohe Einkommen. Aufgrund dieser Gegebenheiten besteht für die Bank keine Möglichkeit, das zukünftige Einkommen eines Studenten zu schätzen.⁵⁸

Darüber hinaus ist, wie bereits oben gezeigt, in diesem Kontext ebenfalls der Umstand von Bedeutung, dass aus der Investition in Hochschulbildung nicht nur Erträge pekuniärer, sondern auch nicht-pekuniärer Natur resultieren.⁵⁹ Letztgenannte Erträge sind für Banken als potenzielle Kreditgeber bedeutungslos.

2.3.2 Kompetenz-Schwierigkeitslücke (und mangelnde Nachfragesouveränität)

Eine im Kontext der Hochschulausbildung auftretende Erscheinung ist die mangelnde Nachfragesouveränität bzw. das irrationale Verhalten.⁶⁰ Dieser Mangel beruht zum einen auf den im deutschen Bildungssystem zum Teil gravierend ausgeprägten asymmetrischen Informationsverteilungen. So besteht zum Beispiel vor dem Beginn des Studiums zwischen dem potenziellen Studenten und dem Gut Hochschulbildung gewissermaßen eine Art Sichtblende.⁶¹ Diese verhindert eine

⁵⁴ Auch wenn es möglich wäre, dass gebildete Humankapital als Sicherheit zu stellen, entzieht es sich trotzdem einer hinreichenden Bewertbarkeit. Vgl. *Friedman, Milton*, a. a. O.

⁵⁵ Vgl. *Kupferschmidt, Frank und Berthold U. Wigger*, a. a. O., S. 4.

⁵⁶ Vgl. *Barr, Nicholas*: *The Welfare State as Piggy Bank*, S. 177.

⁵⁷ Vgl. *Jacobs, Bas und Sweder J.G. van Wijnbergen*, a. a. O., S. 3.

⁵⁸ Vgl. *Barr, Nicholas*: *The Welfare State as Piggy Bank*, S. 177.

⁵⁹ Vgl. *Nerlove, Marc*, a. a. O., S. 160.

⁶⁰ Vgl. *Grenzdörffer, Klaus*: *Intermediäre Ökonomie im Bildungshandeln an der Hochschule*, in: Grözing, Gerd und Erich Hödl (Hrsg.), *Hochschulen im Niedergang – Zur Politischen Ökonomie von Lehre und Forschung*, Marburg 1994, S. 230.

⁶¹ Vgl. *Fritsch, Michael, Thomas Wein und Hans-Jürgen Ewers*: *Marktversagen und Wirtschaftspolitik – Mikroökonomische Grundlagen staatlichen Handelns*, 6. Auflage, München 2005, S. 282 f.

genaue Einschätzung der Qualität der Hochschule und der damit verbundenen Ausbildung. Zum anderen resultiert die mangelnde Nachfragesouveränität auf der von *Heiner* beschriebenen Kompetenz-Schwierigkeitslücke („C-D gap“⁶²). Diese beschreibt einen Grund für die Entstehung von Unsicherheiten (U) in der Entscheidungsfindung. Die „C-D gap“ wird durch zwei Arten von Variablen bestimmt. Eine Gruppe (e) umfasst die Variablen, welche die Umwelt beschreiben und somit die Komplexität des Entscheidungsproblems determinieren. Zu ihnen gehören zum Beispiel die Anzahl der möglichen Situationen und ihre relativen Wahrscheinlichkeiten. Die zweite Gruppe von Variablen (p) beschreibt die Kompetenz/Fähigkeit eines Individuums, den Zusammenhang zwischen seinem Verhalten bzw. seinen Entscheidungen und der Umwelt zu entschlüsseln. Formell kann die Funktion der Unsicherheit in der Entscheidungsfindung wie folgt dargestellt werden:

$$U = u(\bar{p}, e^+)$$

Dabei ist das Ausmaß der Unsicherheit negativ von den Fähigkeiten des Individuums und positiv von der Komplexität der Umwelt abhängig.⁶³

Diese Überlegungen von *Heiner* lassen sich reibungslos in den Bereich der Hochschulausbildung übertragen:

- Dem gewöhnlichen Bürger wird aufgrund mangelnden Durchblicks und verzerrter Präferenzen nicht zugemutet, dass er den höheren Wert bzw. Nutzen und die Bedürfnisse der Gesellschaft erkennt und in seine Entscheidungsfindung einbezieht.⁶⁴ Hiervon sind im Besonderen potenzielle Studenten aus bildungsfernen Familien betroffen,⁶⁵ oder mit den Worten von *Musgrave*: „The advantage of education are more evident to the informed than the uninformed.“⁶⁶ Dies hat zur Folge, dass Personen tendenziell zu wenig vom Gut Bildung nachfragen. Die Bildung ist zudem besonders von der Gefahr des unterschätzten Nutzens betroffen, da sie von immaterieller Natur (eine Dienstleistung) ist und der Nutzen (der Ertrag) nicht sofort, sondern während des gesamten zukünftigen Lebens an-

⁶² Diese Bezeichnung folgt dem Originaltext, wobei C für „Competence“ und D für „Difficulty“ stehen. Vgl. hierzu *Heiner, Ronald A.*, a. a. O., S. 562.

⁶³ Vgl. *Heiner, Ronald A.*, a. a. O., S. 564 f.

⁶⁴ „Nutzenunkenntnis unterscheidet sich von Qualitätsunkenntnis dadurch, dass der Nutzen auch dann falsch eingeschätzt wird, wenn völlige Gewissheit über die Qualität eines Angebotes herrscht.“ *Fritsch, Michael, Thomas Wein und Hans-Jürgen Ewers*, a. a. O., S. 303.

⁶⁵ Vgl. *Vandenberghe V. und O. Debande: Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees: An empirical assessment using Belgian, German und UK data*, o. O. 2005, S. 3. Vgl. auch *Barr, Nicholas: The Welfare State as Piggy Bank*, S. 182.

⁶⁶ *Musgrave, Richard A.: The Theory of Public Finance – a study in public economy*, New York et al. 1959, S. 14.

fällt.⁶⁷ Verstärkend wirkt darüber hinaus der Faktor, dass zum Zeitpunkt der Entscheidung, ob eine Hochschulausbildung in Angriff genommen werden soll, die Entscheidungsträger in der Regel noch sehr jung sind.⁶⁸

- Der Bürger ist nicht in der Lage, die Qualität eines Gutes einzuschätzen. Aus diesem Grund sprechen *Pechar und Keber* in diesem Kontext von einem „*credence good*“.⁶⁹ Die Nachfrager sind in diesem Fall auf die Vertrauenswürdigkeit der bzw. des Anbieter(s) angewiesen.

Darüber hinaus existieren im Zusammenhang mit der Entscheidung eine Hochschule zu besuchen weitere Risiken bzw. Unsicherheiten. Ein angehender Student kann nicht sicher sein, dass der gewählte Studiengang ihm liegt und darüber hinaus seinen Fähigkeiten entspricht.⁷⁰ Somit ist auch der erfolgreiche Abschluss insbesondere vor Beginn des Studiums mit zum Teil großen Unsicherheiten verbunden.⁷¹ Weitere Unsicherheiten bestehen bezüglich der nach dem Studium existierenden Arbeitsmarktlage und der damit verbundenen Einkommensmöglichkeiten.⁷² Insbesondere angehende Studenten aus benachteiligten Familien stehen großen Informationsproblemen gegenüber. So ist es für sie sehr schwer, die infolge eines erfolgreich abgeschlossenen Studiums bestehenden Einkommenschancen richtig einzuschätzen, da sie kaum oder keinen Kontakt mit Hochschulschulabsolventen haben.⁷³ Des Weiteren kann zum Zeitpunkt des Abschlusses die Nachfrage nach den vom Studenten erworbenen Qualifikationen sehr gering sein, obwohl diese zu Beginn des Studiums (zum Zeitpunkt der Studienentscheidung) noch sehr ausgeprägt war. Darüber hinaus hängen die Berufschancen nicht ausschließlich von den eigenen Fähigkeiten, sondern auch von den anderer Absolventen mit dem gleichen Studienabschluss ab.⁷⁴ Damit einhergehend bestehen Risiken bezüglich

⁶⁷ Vgl. *Schultz, Theodore W.*: Investment in Human Capital, in: *The American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, o. O. 1961, S. 4.

⁶⁸ Vgl. *Fritsch, Michael, Thomas Wein und Hans-Jürgen Ewers*, a. a. O., S. 303 ff.

⁶⁹ Bildung wird zu den *credence goods* gezählt, „...weil eine im Nachhinein nur sehr schwer korrigierbare Entscheidung mit sehr weit reichenden Konsequenzen getroffen werden muss, während doch erst im Laufe des Bildungsprozesses jene Fähigkeiten entstehen, welche die Voraussetzungen einer rationalen Entscheidung sind“. *Pechar, Hans und Christian Keber*, a. a. O., S. 52.

⁷⁰ Vgl. *Nerlove, Marc*, a. a. O., S. 160.

⁷¹ Vgl. *Barr, Nicholas*: *The Welfare State as Piggy Bank*, S. 176. Vgl. auch *Kupferschmidt, Frank und Berthold U. Wigger*, a. a. O., S. 5.

⁷² Vgl. *Quiggin, John*: *The welfare effects of income-contingent financing for higher education*, *The Australian National University, Working Paper No. 428*, o. O. 2003, S. 3.

⁷³ Vgl. *Chapman, Bruce*: *Paying for higher education*, in: *Bruce Chapman, Government Managing Risk – Income contingent loans for social and economic progress*, London und New York 2006, S. 21.

⁷⁴ Vgl. ebd., S. 21.

des Einkommens nach dem Abschluss, welche durch die nicht unerheblichen Varianzen bei den Renditen, die von der Hochschulausbildung ausgehen, bestätigt werden.⁷⁵

Auf Grundlage dieser Erkenntnisse lässt sich festhalten, dass das Gut Hochschulausbildung neben den dargestellten Merkmalen eines Klubgutes auch durch Eigenschaften eines meritorischen Gutes (verzerrte Präferenzen) gekennzeichnet ist.

2.4 Private Erträge in Verbindung mit der Hochschulausbildung

„By investing in themselves, people can enlarge the range of choice available to them.“⁷⁶

Dieser Abschnitt richtet sich auf die mit der Hochschulausbildung verbundenen privaten Erträge. Zu diesen privaten Erträgen zählen die nicht-monetären privaten Erträge, die relative Beschäftigungssicherheit und das Einkommen.

2.4.1 Nicht-monetäre private Erträge

Neben den ökonomischen privaten Erträgen profitiert der Mensch von nicht marktbezogenen, nicht-monetären Effekten bzw. Erträgen, die aus der (Hochschulaus-)Bildung resultieren. Zu diesen Effekten zählt unter anderem der soziale oder Prestige-Wert, der losgelöst von einer ökonomischen Bedeutung auftritt.⁷⁷ Darunter wird verstanden, dass ein gebildeter Mensch in der Gesellschaft ein höheres Ansehen genießt als ein vergleichsweise ungebildeter. Infolgedessen ist es für die gebildeten Personen tendenziell einfacher, in der Gesellschaft zurechtzukommen. Zu den nicht-monetären individuellen Erträgen werden des Weiteren der Zugang zu interessanten und angenehmen beruflichen Tätigkeiten, eine größere Auswahl bei der Partnerwahl sowie ein weites Spektrum an Wohnmöglichkeiten gezählt.⁷⁸

⁷⁵ Vgl. *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank, S. 176.

⁷⁶ *Schultz, Theodore W.*, a. a. O., S. 2.

⁷⁷ Vgl. *Eckaus, Richard S.*: Die Bedeutung der Bildung für das Wirtschaftswachstum, in: Hufner, Klaus (Hrsg.), *Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum*, 1. Auflage, Stuttgart 1970, S. 72. Vgl. hierzu auch *Bodenhöfer, Hans-Joachim*: Finanzierungsprobleme und -alternativen der Bildungspolitik, in: *Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*, H. 2/1978, S. 137.

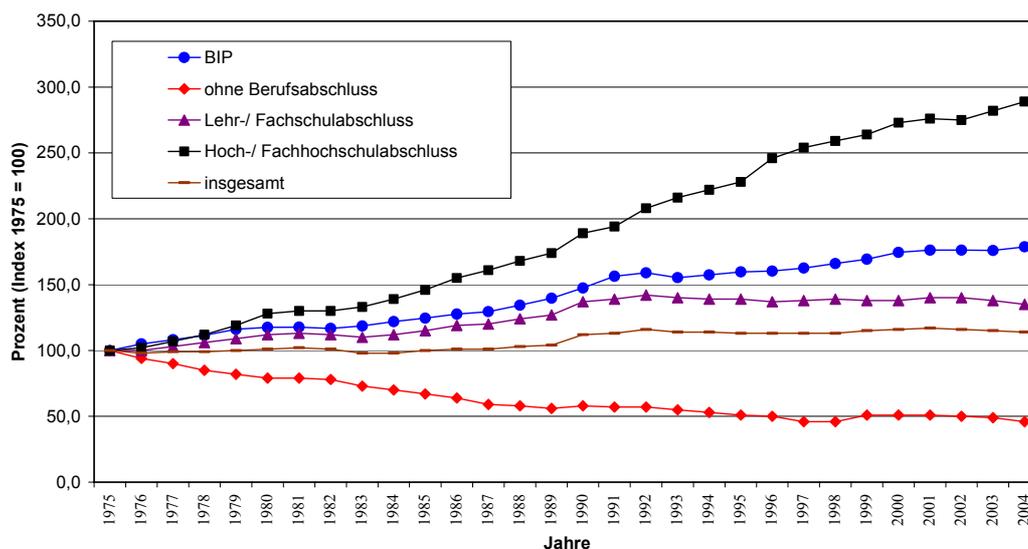
⁷⁸ Vgl. *Johnstone, Bruce D.*: Higher Educational Accessibility and Financial viability: The Role of Student Loans, o. O. 2005, S. 6.

Mit einer Investition in Humankapital (in die Hochschulausbildung) reduziert ein Individuum parallel dazu die Wahrscheinlichkeit, in einer unsicheren Umgebung eine falsche Entscheidung zu treffen. Infolgedessen steigt neben dem erwarteten individuellen Einkommen auch der erwartete Nutzen in allen anderen Lebensbereichen.⁷⁹

2.4.2 Beschäftigungssicherheit

Die Beschäftigungssicherheit gehört besonders in der heutigen Zeit zu den wichtigsten Erträgen, die aus der Hochschulausbildung resultieren. Um dies zu veranschaulichen, ist in Abbildung 3 die Entwicklung der Erwerbstätigkeit nach Qualifikationsebenen aufgezeigt. Es wird deutlich, dass die Beschäftigungsentwicklung bei den Akademikern auch in Zeiten einer stagnierenden Wirtschaft und sogar in Phasen des wirtschaftlichen Abschwungs stets positiv war und ist. Die Beschäftigungsentwicklung bei denen, die über einen Lehr-/Fachschulabschluss verfügen, kann an die Entwicklung der Hochschulabsolventen und Fachhochschulabsolventen nicht anknüpfen und ist seit dem Beginn der 1990er Jahre nicht mehr gestiegen. Bei der Personengruppe ohne Berufsabschluss ist die Entwicklung der Beschäftigung über den gesamten Betrachtungszeitraum fast ausschließlich negativ. Selbst in Zeiten, in denen die Wirtschaft boomte (Ende der 1980er/ Anfang 1990er Jahre), erfuhr diese Gruppe keinen Beschäftigungszuwachs.

Abbildung 3: Entwicklung des BIP und der Erwerbstätigkeit nach Qualifikationsebenen von 1975 bis 2004; früheres Bundesgebiet



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an *Reinberg, Alexander und Markus Hummel: Vertrauter Befund – Höhere Bildung schützt auch in der Krise vor Arbeitslosigkeit*, IAB Kurzbericht, Nr. 9 vom 13.06.2005, S. 3.

⁷⁹ Vgl. *Hitzan, Samuel und Jacob Paroush: Investment in Human Capital and Social Self Protection under Uncertainty*, in: *International Economic Review*, Vol. 21, No. 3, o. O. 1980, S. 547 ff.

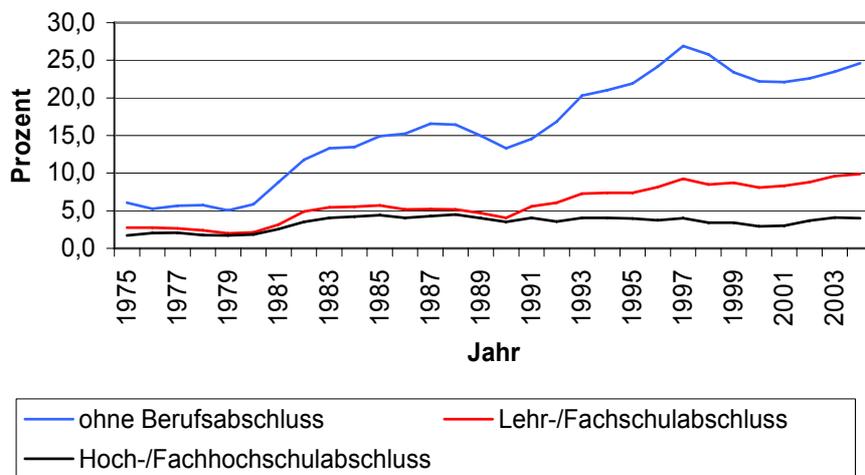
Die oben dargestellten und mit Hilfe der Abbildung 3 visualisierten Ergebnisse zu der Beschäftigungsentwicklung nach Qualifikationsebenen werden durch die Zahlen der qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten bekräftigt. Je höher das Bildungsniveau ist, desto geringer ist die Gefahr arbeitslos zu werden.⁸⁰ Wie anhand der Abbildung 4 zu sehen ist, liegt die Arbeitslosenquote bei denen, die keinen Berufsabschluss vorweisen können mit fast 25 Prozent (im Jahr 2004) signifikant über den Arbeitslosenquoten von Personen, die einen Lehr-/Fachschulabschluss (ca. zehn Prozent) besitzen und denen, die einen Hoch-/Fachhochschulabschluss (vier Prozent) erworben haben. Die vorliegende Darstellung der qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten für Deutschland verdeutlicht zudem den stetig größer werdenden Unterschied zwischen diesen Arbeitslosenquoten. Während sich die Arbeitslosenquote der Personengruppe ohne Berufsabschluss seit Ende der 1970er Jahre ungefähr verfünffacht hat, stieg die Arbeitslosenquote der Gruppe der Hoch-/Fachhochschulabsolventen „nur“ auf das zweifache im Vergleich zu den 1970er Jahren.

Diese Tendenz bestätigt die Aussage der OECD, dass besonders diejenigen mit niedrigem Bildungsstand Gefahr laufen, wirtschaftlich ausgegrenzt zu werden.⁸¹ Eine wichtige Erkenntnis, die aus dieser Abbildung zusätzlich gewonnen werden kann, liegt darin, dass die Arbeitslosenquote der Hoch-/Fachhochschulabsolventen als einzige seit etwa zwei Jahrzehnten nicht gestiegen ist. Das führt zu der Schlussfolgerung, dass der deutsche Arbeitsmarkt weiterhin durch einen hohen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften gekennzeichnet ist.

⁸⁰ Vgl. *Ammermüller, Andreas und Dieter Dohmen*: Individuelle und soziale Erträge von Bildungsinvestitionen, Köln 2004, S. 8.

⁸¹ Vgl. *OECD*: Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2003, Paris 2003, S. 175.

Abbildung 4: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten für Deutschland (1975-2004)



Quelle: IAB: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten, Daten recherchiert am 30.06.06 unter http://doku.iab.de/kurzber/2005/kb0905_anhang.pdf.

Die aufgezeigten Unterschiede zwischen den qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten sind nicht nur in Deutschland anzutreffen. So weisen fast alle Länder der OECD das gleiche Bild auf, dass nämlich mit steigendem Bildungsniveau das Risiko arbeitslos zu werden abnimmt. Ausnahmen sind Mexiko, Island und Luxemburg, die sich bei Arbeitslosenquoten von knapp über einem Prozent (siehe Anhang, Tabelle 30 auf Seite 206) auf Vollbeschäftigungsniveau bewegen. Dagegen sind die Unterschiede zwischen den qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten in Ländern wie bspw. der Tschechischen Republik, Polen und der Slowakischen Republik besonders groß.⁸²

Die Zahlen bestätigen zudem die Aussage, dass Personen mit steigendem Bildungsniveau attraktiver für den Arbeitsmarkt sind. So erhöht sich mit zunehmendem Bildungsniveau auch die Anzahl der potenziellen Einsatzgebiete auf dem Arbeitsmarkt,⁸³ da gebildete Personen u. a. besser in der Lage sind, sich den permanenten Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt anzupassen.⁸⁴ Bildung kann demzufolge auch als Absicherung gegen Risiken eines sich verändernden Arbeitsmarktes gesehen werden.⁸⁵

Zum Abschluss dieses Abschnittes sei darauf hingewiesen, dass der Hochschulabschluss als Signal für den Arbeitgeber und infolgedessen für die aufgezeigten Wirkungen von immenser Bedeutung

⁸² Vgl. *OECD: Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2003*, S. 175 ff.

⁸³ Vgl. *Schultz, Theodore W.*, a. a. O., S. 3 f.

⁸⁴ Vgl. *Chapman, Bruce*: Paying for higher education, S. 12.

⁸⁵ Vgl. *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank, S. 165 ff.

ist. So gibt der Hochschulabschluss wichtige Informationen bezüglich der für den Arbeitgeber ex ante schwer ermittelbaren Fähigkeiten einer Person.⁸⁶

Als Resümee kann festgehalten werden, dass insbesondere der Hochschulabschluss als Signal für den Arbeitsmarkt entscheidend für den Verlauf der „Erwerbsbiographie“ eines Absolventen verantwortlich ist.

2.4.3 Einkommen

Neben den bisher aufgezeigten individuellen Erträgen (nicht-monetäre Erträge und Beschäftigungssicherheit) profitieren Hochschulabsolventen von ihrer Ausbildung, wie bereits im Abschnitt 2.2.1 im Zusammenhang mit den positiven externen Effekten angesprochen, in Form von höheren Stundenlöhnen. Diese liegen erheblich über den Löhnen von Erwerbspersonen mit Berufsausbildung.⁸⁷ Ursächlich hierfür ist vor allem das durch die universitäre Ausbildung gewonnene Humankapital, welches für die erhöhte Produktivität des Absolventen verantwortlich ist.⁸⁸

2.5 Kostenzurechnung in der Hochschulausbildung

Aus den vorangegangenen Abschnitten wird deutlich, dass die Hochschulausbildung sowohl positive externe als auch positive interne Effekte hervorbringt. Diese Tatbestände rechtfertigen eine gemischte Finanzierung der Hochschulausbildung durch Steuermittel und Studiengebühren.

Das Ziel dieses Abschnittes besteht in der Aufstellung der Kosten, die den Studenten direkt zugeordnet werden können, um im Anschluss den Grad der Beteiligung durch Studiengebühren anhand dieser Kosten zu ermitteln.⁸⁹ Hierzu ist es erforderlich, zu Beginn auf die im Hochschulbereich auftretenden Probleme im Zusammenhang mit einer genauen Kostenzurechnung einzugehen.

⁸⁶ Vgl. *Barr, Nicholas*: Alternative Funding Resources for Higher Education, S. 719.

⁸⁷ Vgl. *Weißhuhn, Gernot und Jörn Große Rövekamp*: Bildung und Lebenslagen – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, in: BMBF (Hrsg.), Bildungsreform Band 9, Berlin 2004, S. 167.

⁸⁸ Vgl. *Schultz, Theodore W.*, a. a. O., S. 6.

⁸⁹ Die Festlegung der Studiengebühren auf Grundlage der entstandenen Kosten stellt eine Möglichkeit dar. Die Alternative hierzu orientiert sich bei der Bestimmung der Gebührenhöhe an den durch die Ausbildung erzielten monetären Erträgen, auf die am Ende dieser Arbeit noch näher eingegangen wird.

Das Hauptproblem, dem die Hochschulkostenrechnung gegenübersteht, liegt in dem hohen Gemeinkostenanteil.⁹⁰ Von entscheidender Bedeutung ist in diesem Kontext der Umstand, dass es sich bei den Kostenträgern Lehre und Forschung oftmals um Kostenträgergemeinkosten handelt. Deshalb ist eine genaue Differenzierung nach den Kostenträgern Lehre und Forschung aufgrund ihrer engen Verwobenheit⁹¹ nicht möglich und infolgedessen auch die Ermittlung der Kostenträgereinzelkosten praktisch nicht umsetzbar.⁹² Darüber hinaus erwachsen Probleme, die auf den Charakter der Kuppelproduktion von Forschung und Lehre zurückzuführen sind. Um die entstanden Kosten dem jeweiligen Kuppelprodukt zuordnen zu können, ist die Anwendung von verschiedenen Verteilungsschlüsseln erforderlich.⁹³ Da jedoch die Dimensionen der Kuppelprodukte nicht identisch sind, können die üblichen Verteilungsschlüssel zum Beispiel auf Basis von Mengenanteilen oder Marktpreisen im deutschen Hochschulbereich nicht eingesetzt werden. Diese allgemeine Problematik der Kostenaufspaltung an Hochschulen führt dazu, dass bisher bestehende Konzepte zur Verteilung der entstandenen Kosten auf die Bereiche Lehre und Forschung (noch) nicht in die Praxis übertragen werden konnten.⁹⁴

Einen möglichen Ansatzpunkt zur Ermittlung der Kosten eines Studienganges stellen die Nutzungsdauer von Gebäuden und Räumen sowie die Arbeitszeiten des Personals dar. Diesbezüglich sind die mit der Lehre verbundenen Aufgaben zu selektieren. Diese können in lehrstuhlbezogene Aufgaben, wie die

- Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Vorlesungen und Seminare,
- Erstellung, Beaufsichtigung, Korrektur und die Besprechung von Klausuren,
- Durchführung der mündlichen Prüfungen,
- Betreuung und Bewertung der Diplomarbeiten bzw. anderer Abschlussarbeiten und
- allgemeine Betreuung von Studenten,

⁹⁰ Vgl. *Strenger, Carsten*: Übertragungsmöglichkeiten der Prozeßkostenrechnung auf die Universität Kaiserslautern am Beispiel ausgewählter Studiengänge, in: Franz, Klaus-Peter et al. (Hrsg.), Arbeitspapiere zu Hochschulfragen und Hochschulcontrolling WWV – Edition, Nr. 7, 03/1998, Kaiserslautern 1998, S. 22.

⁹¹ Vgl. *Hödl, Erich*: Ökonomische Anreizsysteme zur Hochschulsteuerung, in: Grözinger, Gerd und Erich Hödl (Hrsg.), Hochschulen im Niedergang – Zur Politischen Ökonomie von Lehre und Forschung, Marburg 1994, S. 149.

⁹² Vgl. *Leszczensky, Michael und Frank Dölle*: Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleiche an Hochschulen – Werkstattbericht zu einem Vergleich der Ergebnisse von Universitäten und Fachhochschulen, HIS Kurzinformation, A7/2003, Hannover 2003, S. 6 und 20.

⁹³ Vgl. *Scherrer, Gerhard*: Kostenrechnung, 3. Auflage, Stuttgart 1999, S. 428.

⁹⁴ Vgl. *Heise, Steffen*: Hochschulkostenrechnung – Forschung durch Entwicklung ausgehend vom Projekt der Fachhochschule Bochum, in: Müller-Böling, Detlef und Reinhard Schulte (Hrsg.), Wissenschafts- und Hochschulmanagement, Band 2, Lohmar und Köln 2001, S. 143 f. und S. 173.

sowie in Aufgaben außerhalb der Lehrstühle unterteilt werden.⁹⁵ Hierzu zählen hauptsächlich die Verwaltungsaufgaben (siehe folgende Tabelle 1), welche die Raumverwaltung, das Prüfungsamt und das Studentensekretariat wahrnehmen.

Tabelle 1: Lehrbezogene Aufgaben außerhalb der Lehrstühle

	Aufgaben	
Raumverwaltung	Bereitstellung der Hörsäle	
Prüfungsamt	Allgemeine studentische Betreuung und Beratung	
	Anmeldung und Organisation der Prüfungen	
	Eingabe der Prüfungsnoten	
Studentensekretariat	Immatrikulation	
	Rückmeldung	
	Exmatrikulation	} der Studenten
	Allgemeine Studentenverwaltung	

Quelle: In Anlehnung an *Dobrindt, Mike*: Hochschulkostenrechnung – Konzeptionelle Überlegungen für ein Referenzmodell, Göttingen 2005, S. 159.

Da die Personalkosten den entscheidenden Kostenfaktor im Bereich der Lehre darstellen, ist es notwendig, den mit den aufgezeigten Aufgaben verbundenen Zeitaufwand pro Studierenden festzustellen. Die Schwierigkeit besteht in diesem Kontext darin, dass es nicht möglich ist, den jeweiligen Zeitaufwand pro Veranstaltung zu pauschalisieren. Der Grund liegt hier zum Beispiel in dem Können und der Routine des wissenschaftlichen Personals sowie der Anzahl der zu betreuenden Studenten.⁹⁶ Zudem beeinflusst das Interesse an der Lehrtätigkeit auf Seiten der Mitarbeiter den zeitlichen Aufwand, der für die Lehre „geopfert“ wird.

Aber selbst wenn die Kosten für alle Lehrveranstaltungen ermittelt werden könnten, ist eine verursachungsgerechte Zuordnung zu einem Studiengang ausgeschlossen. Dennoch stellen die Kosten pro Studiengang die einzige Möglichkeit dar, die Kosten zwischen Hochschulen zu vergleichen. Diese Möglichkeit ist an die Bedingung gekoppelt, dass sämtliche Servicetransfers zwischen den Studiengängen, zum Beispiel die Mathematik-Veranstaltungen im Grundstudium für die Wirtschaftswissenschaftler, abgebildet werden können. Davon ist die Praxis in Deutschland allerdings noch weit entfernt.⁹⁷

Aufgrund der Schwierigkeiten bei der genauen Kostenermittlung für einzelne Studiengänge ist es erforderlich, mit Schätzwerten hinsichtlich der Gebührenfestsetzung für einzelne Studiengänge zu

⁹⁵ Vgl. *Dobrindt, Mike*: Hochschulkostenrechnung – Konzeptionelle Überlegungen für ein Referenzmodell, Göttingen 2005, S. 154 ff.

⁹⁶ Vgl. ebd., S. 159.

⁹⁷ Vgl. *Heise, Steffen*, a. a. O., S. 145 f.

arbeiten. Sind diese Werte ermittelt, muss sich einer weiteren Schätzung bedient werden. Die Ursache liegt darin, dass die positiven externen Effekte, die von der Hochschulausbildung in die Gesellschaft einfließen, nicht exakt bestimmbar sind. Ziel ist es, das Verhältnis von internen Erträgen und positiven externen Effekten zu eruieren, um in diesem Verhältnis die geschätzten Kosten pro Studenten und Studiengang auf die private Finanzierung durch Studiengebühren und auf die öffentliche Finanzierung über Steuermittel zu verteilen. Die aus den Studiengebühren erzielten Einnahmen sind dann zur Verbesserung der Qualität in der Lehre direkt an die jeweiligen Studiengänge weiterzuleiten, um damit den Studenten die Gegenleistung zu ihren gezahlten Gebühren zu verdeutlichen.

2.6 Ergebnis und Schlussfolgerungen

Als Ergebnis dieses Kapitels wird festgehalten, dass das Gut Hochschulausbildung nicht einer einzigen Güterkategorie zugeordnet werden kann. Es weist sowohl Eigenschaften eines öffentlichen Gutes – positive externe Effekte – als auch Eigenschaften eines Klubgutes – Rivalität im Konsum ab einer bestimmten Konsumentenzahl – sowie Eigenschaften eines privaten Gutes – monetäre und nicht-monetäre Erträge – auf. Zu den positiven externen Effekten der Hochschulausbildung zählen zum Beispiel die produktivitätssteigernde Wirkung der Akademiker auf die weniger gebildeten Arbeitskräfte, die Schaffung neuer Arbeitsplätze sowie der Beitrag zur Stabilität des Steuersystems durch hohe Steuerzahlungen infolge der überdurchschnittlichen Einkommen der Hochschulabsolventen und geringerer Ansprüche an Sozialleistungen (zum Beispiel Arbeitslosengeld und Sozialhilfe) durch eine hohe Beschäftigungssicherheit. Die Aspekte der überdurchschnittlichen Einkommen und der hohen Beschäftigungssicherheit zählen neben dem Genuss eines höheren Ansehens in der Gesellschaft zu den internen Effekten der Hochschulausbildung. Die Eigenschaften eines Klubgutes erwachsen aus dem Tatbestand, dass ab einer bestimmten Menge an Studierenden in den Lehrveranstaltungen der Nutzen jedes Einzelnen zum Beispiel infolge eines hohen Lärmpegels, überfüllter Seminare oder langer Wartezeiten im Zusammenhang mit Buchbestellungen in der Hochschulbibliothek sinkt.

Darüber hinaus mehren sich bei Studierenden vor allem aus Familien mit prekären Einkommensverhältnissen die Hinweise auf das Vorliegen gestörter Präferenzen, was auf die Eigenschaften eines meritorischen Gutes hindeutet. Die ebenfalls festgestellte Eigenschaft der Ausschließbarkeit qualifiziert das Gut Hochschulausbildung zudem prinzipiell als marktfähiges Gut.⁹⁸

⁹⁸ Vgl. *Sachverständigenrat*: Jahresgutachten 2004/05 – Erfolge im Ausland – Herausforderungen im Inland, Wiesbaden 2004, S. 450.

Aufgrund dieser Charakteristika des Gutes Hochschulausbildung stellt dieses für viele Ökonomen ein gemischtes Gut dar, das dem Einzelnen sowie der Gesellschaft Vorteile bringt. Aus diesem Grund wird eine gemischte – sowohl der Student als auch die Gesellschaft sollen an den Kosten beteiligt werden – Finanzierung nahegelegt.⁹⁹ Der Anteil der Gebührenfinanzierung an den Kosten eines Studienganges sollte sich dabei an dem Verhältnis zwischen den damit verbundenen internen Erträgen und positiven externen Effekten orientieren.

⁹⁹ Vgl. *Pechar, Hans und Christian Keber*, a. a. O., S. 51. Vgl. *Chapman, Bruce*: Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education, S. 740.

3. Finanzierungsmöglichkeiten der Hochschulausbildung

Nachdem im zweiten Kapitel zum Ausdruck kam, dass staatliche Eingriffe in den Bereich der Hochschulausbildung durchaus ihre Berechtigung haben und darüber hinaus jedoch auch eine Beteiligung der Studenten an den Kosten ihrer Ausbildung begründbar erscheint, widmet sich dieses Kapitel der Beurteilung der Finanzierungsmöglichkeiten der Hochschulausbildung durch die Studierenden.

3.1 Grundauffassungen zur Beteiligung der Studenten an den Studienkosten

Für die Einführung in dieses Kapitel werden zuerst die zwei Grundauffassungen zur Beteiligung der Studenten an den Kosten ihres Studiums dargestellt. Die eine verzichtet auf die Beteiligung der Studenten an den Studienkosten, während die andere zumindest eine anteilige Übertragung der mit der Hochschulausbildung entstehenden Kosten auf die Studierenden für gerechtfertigt hält.

3.1.1 Keine private Beteiligung an den Studienkosten

In einem System ohne Studiengebühren ist es notwendig, die gesamten benötigten finanziellen Mittel von der Bevölkerung als Ganzes einzufordern. Die Finanzierung der Hochschulen erfolgt dann, ebenso wie bei den öffentlichen Gütern, über die (Steuer-)Einnahmen des Staates. Diese Variante impliziert jedoch die Annahme, dass der gesamte Nutzen, der durch die Hochschulen generiert wird, der Gesellschaft zugute kommt¹⁰⁰ und demzufolge das Individuum nicht in der Lage ist, einen Teil des Nutzens zu internalisieren.¹⁰¹ Da das in der Realität nicht so ist, führt diese Form der Finanzierung zu einer entgegengesetzten Umverteilung – alle Steuerzahler sind an der Unterstützung der Hochschulausbildung beteiligt, aber der direkte Nutzen geht an die oft gut bezahlten Absolventen.¹⁰² Diese regressive Umverteilung wird zudem zusätzlich verstärkt, wenn vornehmlich

¹⁰⁰ Das diese Annahme nicht den tatsächlichen Gegebenheiten entspricht, wurde in dieser Arbeit bereits ausführlich aufgezeigt.

¹⁰¹ Vgl. *Chapman, Bruce: A Submission on Financing Issues to the Department of Education, Science and Training Inquiry into Higher Education, Centre for Economic Policy Research, Discussionpaper No. 456, o. O. 2002, S. 4.*

¹⁰² Vgl. *Jacobs, Bas und Sweder J.G. van Wijnbergen, a. a. O., S. 5.* Vgl. auch *Chapman, Bruce: Paying for higher education, S. 18.*

Jugendliche aus einkommens- und vermögensstarken Schichten die Hochschulen besuchen.¹⁰³ Darüber hinaus setzt diese Form der Studienfinanzierung negative Anreizwirkungen dahingehend, dass Studenten kaum veranlasst werden, das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen. Für sie lohnt es sich sogar häufig, den Studentenstatus so lange wie möglich zu behalten.¹⁰⁴

Oft wird dieses System damit gerechtfertigt, dass die Studenten während ihres Erwerbslebens infolge ihres hohen Einkommens mehr Steuern zahlen als die Kosten ihres Studiums betragen. Das ist richtig, aber irrelevant! Es würde bedeuten, dass auch jede Sachinvestition einer Unternehmung, die zu höheren Gewinnen beiträgt – und damit zu mehr Steuereinnahmen – vom Staat bereitgestellt werden müsste.¹⁰⁵ Ein weiteres Beispiel zu diesem Problem führt *Chapman* an. Er vergleicht zwei Personen, die über ein gleich hohes Einkommen verfügen. Der eine ist ein talentierter Sportler, der andere ein Hochschulabsolvent. Beide zahlen identische Steuern, was bedeutet, dass der Hochschulabsolvent keinen Extrabeitrag für die Kosten seines Studiums entrichtet. Demnach zahlt der Sportler in diesem Beispiel für die Ausbildung des Hochschulabsolventen, die einen großen Anteil dazu beiträgt, dass der Absolvent dieses hohe Einkommen erzielen kann.¹⁰⁶

Hinzu kommt, dass der Staat zum Zeitpunkt der Investition in die tertiäre Bildung junger Menschen nicht weiß, wo diese später wohnen und somit Steuern zahlen werden. Je größer der Anteil der Absolventen ist, die nach dem Abschluss auswandern, desto geringer sind die Rückflüsse in Form von Steuerzahlungen.¹⁰⁷

Anhand dieser kurzen Darstellung wird bereits deutlich, dass ein System ohne eine private Beteiligung der Studenten durch Studiengebühren sozial ungerecht sein kann. Alle Steuerzahler müssen die Bildung von vergleichsweise wenigen bezahlen. Diejenigen, die in den Genuss der gebührenfreien Hochschulausbildung kommen, können, wie bereits in Kapitel 2 aufgezeigt, den Nutzen aus der Bildung fast vollständig zum Beispiel in Form eines erhöhten Einkommens internalisieren.

¹⁰³ Vgl. *Barr, Nicholas: The Welfare State as Piggy Bank*, S. 180. Vgl. auch *Chapman, Bruce: Paying for higher education*, S. 19.

¹⁰⁴ Vgl. *Johnstone, D. Bruce: The economics and politics of cost sharing in higher education*, S. 407.

¹⁰⁵ Vgl. *Barr, Nicholas: The Welfare State as Piggy Bank*, S. 213.

¹⁰⁶ Vgl. *Chapman, Bruce: Paying for higher education*, S. 18.

¹⁰⁷ Vgl. *Poutvaara, Panu: Educating Europe: Should Public Education be Financed with Graduate Taxes or Income-contingent Loans?*, in: *CESifo Economic Studies*, Vol. 50, 4/2004, München 2004, S. 663.

3.1.2 Private Beteiligung an den Studienkosten

Dieser Abschnitt benennt Gründe für eine Beteiligung der Studenten an den Kosten ihrer Hochschulausbildung in Form von Studiengebühren und zeigt Faktoren, die bei der Festlegung der Höhe dieser Gebühren berücksichtigt werden sollten.

Gründe für die Einführung von Studiengebühren

Die Notwendigkeit von Studiengebühren wird vornehmlich mit zwei Argumenten begründet. Zum einen ist eine private Beteiligung der Studenten (bzw. ihrer Familien) an den Kosten ihrer Ausbildung als Ausgleich für die immer knapper werdenden öffentlichen Mittel notwendig. Zum anderen rechtfertigen die Befürworter Studiengebühren damit, dass der von einer Ausbildung Profitierende zumindest einen Teil der Kosten tragen sollte. Mit dieser direkten Kostenanlastung soll zudem auf die Entscheidungen der Studierenden zum Beispiel hinsichtlich einer stärkeren Arbeitsmarktorientierung sowie einer größeren Konzentration auf das Studium eingewirkt werden.¹⁰⁸ Darüber hinaus wird sich von der Einführung der Studiengebühren mehr Wettbewerb unter den tertiären Bildungseinrichtungen versprochen, wodurch die Hochschulen dazu angehalten sind, die Qualität ihres Bildungsangebotes zu steigern und verstärkt an den individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen auszurichten.¹⁰⁹

Durch ein Studienangebot zum „Nulltarif“ werden ebenfalls negative Anreizwirkungen hervorgerufen. Diese können dazu führen, dass die Studierenden ein Studium aufnehmen, das nicht ihren persönlichen Fähigkeiten entspricht. Des Weiteren erwächst aus einem gebührenfreien Hochschulstudium die Gefahr einer Übernachfrage nach Studiengängen (siehe hierzu Abbildung 2 auf Seite 10), bei denen auf den Arbeitsmärkten bestenfalls ein Teil der Absolventen nachgefragt wird.

Wovon hängt die „richtige“ Höhe der Studiengebühren ab?

Auch die Festlegung einer geeigneten/angemessenen Gebührenhöhe beinhaltet ein weites Diskussionsfeld. Nach *Johnstone* kann die „richtige“ Höhe der Gebühren nur festgelegt werden, wenn

¹⁰⁸ Vgl. *Dohmen, Dieter*: Studiengebühren – Traum oder Trauma?, FIBS-Diskussionspapier Nr. 9, 2. Auflage, Köln 1997, S. 28.

¹⁰⁹ Vgl. *Johnstone, D. Bruce*: Cost Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in Comparative Perspective, o. O. 2003, S. 4 und 18.

folgende Umstände bzw. Einflussfaktoren beachtet werden und in den Prozess der Entscheidungsfindung Eingang finden:¹¹⁰

1. Die Existenz anderer „Gebühren“ neben den eigentlichen Studiengebühren.
Damit sind zum Beispiel Einschreibengebühren, Gebühren für Studentenprogramme sowie für Sport- und Freizeitangebote etc. gemeint.
2. Die anzurechnenden Kosten pro Student an der jeweiligen Hochschuleinrichtung.
Hier stellt sich die Frage nach der Kostenkalkulation. Werden sämtliche Hochschulkosten auf die Studenten verteilt oder nur die Kosten, die im direkten Zusammenhang mit der Ausbildung der Studierenden stehen?
3. Der aus der Ausbildung resultierende private Nutzen (interne Effekt).
Die Höhe der privaten Beteiligung sollte sich an dem privaten Nutzen, den die Studierenden aus der tertiären Ausbildung ziehen, orientieren. Dazu zählen die Einkommensaussichten, das Prestige und die Beschäftigungssicherheit.
4. Die Lebenshaltungskosten während des Studiums.
Der Fokus liegt hier bei den Kosten der Unterbringung und des Lebensunterhalts während des Studiums unter Berücksichtigung einer eventuell wirksamen Subventionierung dieser Unterbringung.
5. Der Wille bzw. die Verpflichtung der Eltern, für die Hochschulausbildung der Kinder zu zahlen.
Bei diesem Punkt geht es um die vorherrschende Einstellung der Eltern bezüglich der Finanzierung der Ausbildung ihrer Kinder, die im Wesentlichen von der Kultur und dem Wohlstand einer Nation abhängig ist.
6. Die Möglichkeiten, eine Nebenbeschäftigung während des Studiums ausüben zu können.
Diese werden unter anderem von der Akzeptanz der Studentenjobs in der Wirtschaft und Gesellschaft sowie der wirtschaftlichen Lage eines Landes geprägt. Aber auch der akademische Kalender beeinflusst die Möglichkeiten einer Nebentätigkeit während des Studiums. Teilzeitstudiengänge sowie das Angebot von Abendkursen oder längere akademische Ferien wirken sich hierbei positiv aus.

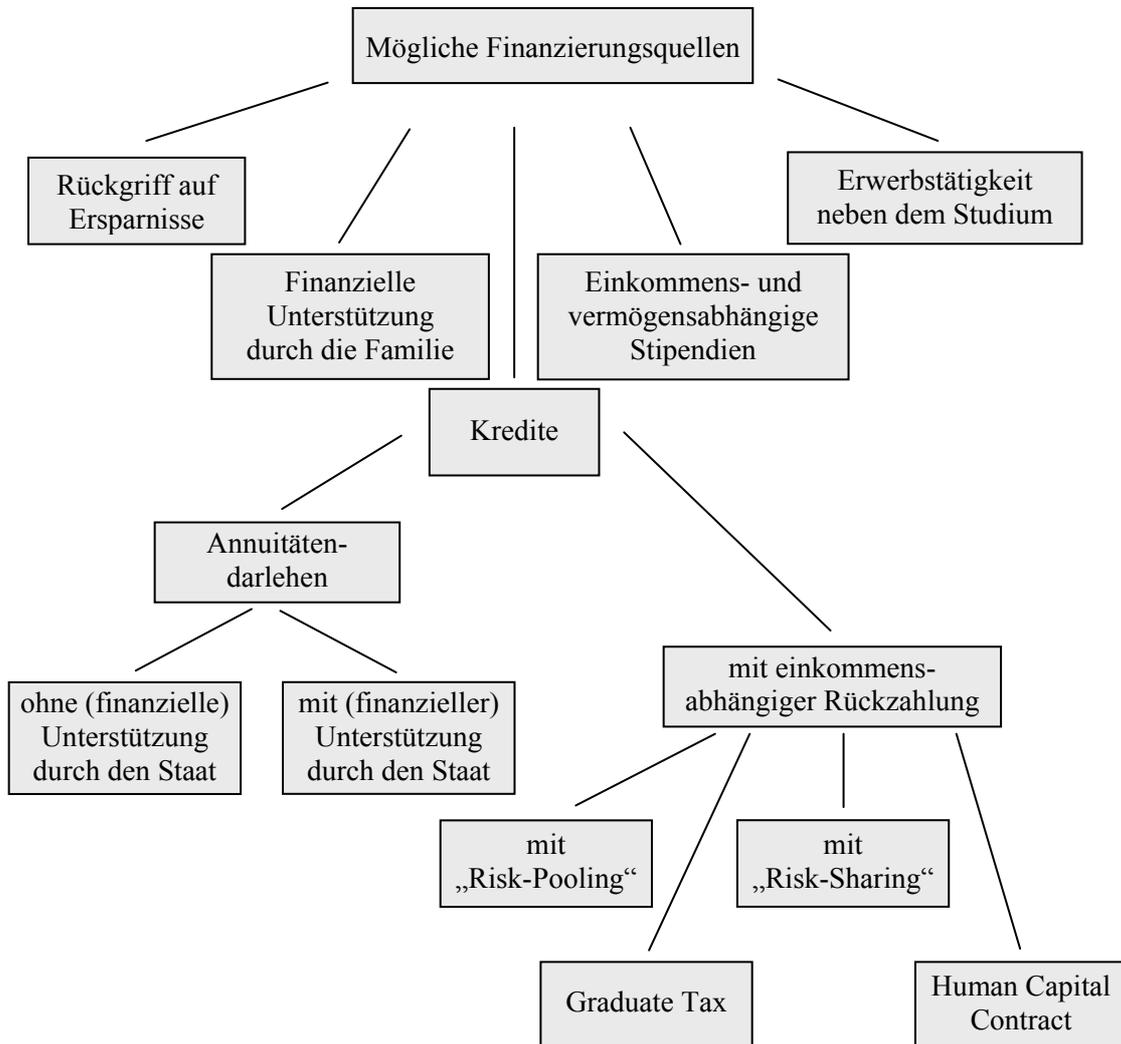
¹¹⁰ Vgl. Johnstone, D. Bruce: Cost Sharing in Higher Education, S. 10 ff.

7. Die generelle Verfügbarkeit von ausreichenden bedarfs- und vermögensabhängigen Stipendien oder subventionierten Krediten.

Hiermit sind Finanzierungsmöglichkeiten gemeint, die den Studierenden, die keine ausreichenden pekuniären Mittel während der Studienzeit besitzen, zur Verfügung stehen.

3.2 Mögliche Wege zur Finanzierung der Studienkosten für Studenten

Im Folgenden werden die den Studenten grundsätzlich zur Verfügung stehenden Möglichkeiten aufgezeigt, mit denen sie die anfallenden Studiengebühren (und auch weitere Kosten während der Studienzeit) finanzieren können. In diesem Zusammenhang werden die einzelnen Finanzierungsquellen kritisch hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile beleuchtet. Entsprechende Wege bzw. Quellen zur Finanzierung sind in Abbildung 5 visualisiert. Es wird verdeutlicht, dass die Finanzierung des Studiums bzw. der Studiengebühren über mehr als einen Weg möglich ist, wobei jedoch darauf hingewiesen werden muss, dass nicht alle Finanzierungswege allen Studenten offen stehen. Hierzu zählen insbesondere die Quellen, die als vorgelagerte Finanzierung des Studiums charakterisiert werden, wie beispielsweise die Rückgriffe auf Ersparnisse und die finanzielle Unterstützung durch die Familie.

Abbildung 5: Übersicht Finanzierungsquellen

Quelle: Eigene Darstellung.

Rückgriff auf Ersparnisse und finanzielle Unterstützung durch die Familie

Die erste mögliche Quelle, welche die Studenten für die Finanzierung ihrer Studiengebühren nutzen können, besteht in dem Rückgriff auf vorhandene Ersparnisse. Dies setzt jedoch voraus, dass im bisherigen Lebensabschnitt ausreichend Möglichkeiten zur Ersparnisbildung bestanden haben und auch genutzt wurden. Da die Ersparnisse in den seltensten Fällen so hoch sein werden, um das gesamte Studium finanzieren zu können, erwächst hier der Bedarf weiterer Finanzierungsquellen. Zu diesen gehört zum Beispiel die Unterstützung durch die Eltern der Studierenden, wobei hier drei wesentliche Fragen von entscheidender Bedeutung sind.

- Erstens, sind die Eltern finanziell in der Lage das Studium ihres Kindes zu finanzieren?
- Zweitens, sind die Eltern gewillt, die Studienkosten des Kindes zu tragen?
- Und drittens, möchten die Studenten während des Studiums noch von den Eltern abhängig sein?¹¹¹

Anhand dieser kurzen Ausführung wird deutlich, dass diese Finanzierungswege nur wenigen Studenten offenstehen, da diese in höchstem Maße von der aktuellen sozialen Stellung der Familie und von dem Willen der Eltern abhängig sind. In Bezug auf Deutschland kann in diesem Zusammenhang auf die im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) in den §§ 1601 ff. verankerte Unterhaltspflicht der Eltern für ihre Kinder verwiesen werden. § 1610 BGB, der das Maß des Unterhalts regelt, besagt: „Der Unterhalt umfasst den gesamten Lebensbedarf einschließlich der Kosten einer angemessenen Vorbildung zu einem Beruf, ...“¹¹². Auch wenn grundsätzlich davon auszugehen ist, dass die leistungsfähigen Familien ihre Kinder finanziell unterstützen werden, können Ausnahmen nicht ausgeschlossen werden. Hier stellt sich dann die Frage: Werden alle Studierwilligen, deren Eltern nicht für das Studium aufkommen möchten, diese auf Zahlung des Unterhalts verklagen? Trotz dieser Einschränkungen schließt sich der Autor an dieser Stelle den Worten von *Barr und Falkingham* an: „This is not an argument against the use of family resources to finance training but a caution against relying excessively on this approach.“¹¹³

Erwerbstätigkeit neben dem Studium

Dieser Finanzierungsweg steht grundsätzlich allen Studenten zur Verfügung, egal aus welchen sozialen Verhältnissen sie kommen. Die große Gefahr, die sich hinter dieser Finanzierungsvariante verbirgt, besteht in der Doppelbelastung – arbeiten und studieren – der Studenten. Hiervon sind insbesondere Studierende aus den Familien betroffen, die nicht über ausreichend finanzielle Mittel verfügen, um die während des Studiums anfallenden Kosten zu tragen. Damit verbundene wahrscheinliche Folgen sind zum Beispiel schlechtere Studienergebnisse, die zu einer höheren Abbruchquote oder längeren Studienzeiten führen.

Gegen diese Finanzierungsquelle spricht somit, dass hier vorrangig sozial bzw. finanziell schlechter gestellte Studierende in der Weise benachteiligt werden, dass diese sich nicht hauptsächlich auf ihr

¹¹¹ Vgl. *Johnstone, Bruce D.*: Higher Educational Accessibility and Financial viability, S. 6.

¹¹² *Bürgerliches Gesetzbuch (BGB)*, in: Beck'sche Kurz-Kommentare, Band 7, 66. Auflage, München 2007, S. 1894.

¹¹³ *Barr, Nicholas and Jane Falkingham*: Paying for Learning, Discussion Paper WSP/94, London 1993, S. 3.

Studium konzentrieren können, sondern einer unter Umständen immensen Belastung durch die Berufstätigkeit neben dem Studium ausgesetzt sind.

Einkommens- und vermögensabhängige Stipendien

Diese Finanzierungsmöglichkeit richtet sich speziell an potenzielle Studenten aus einkommensschwachen Familien, da die Vergabe dieser einkommens- und vermögensabhängigen Stipendien unter Berücksichtigung der finanziellen Verhältnisse der Studenten bzw. deren Familien erfolgt.

Obwohl diese Unterstützungsform dabei hilft, den Kindern aus finanziell benachteiligten Familien den Zugang zur Hochschulausbildung zu ermöglichen, krankt sie dennoch an zwei Problemen:

- Potenzielle Studenten, die aufgrund der guten finanziellen Situation ihrer Familie nicht von den Studiengebühren befreit werden, können in die Situation geraten, dass die Familie nicht gewillt ist, das Studium zu bezahlen.¹¹⁴ Dieser Umstand kann dazu führen, dass auch Kinder aus einkommensstarken Familien nicht in der Lage sind, die geforderten Gebühren zu zahlen und infolgedessen nicht an einer Hochschulausbildung teilnehmen können,¹¹⁵ wenn sie ihr Recht auf Unterhaltszahlung gegenüber ihren Eltern nicht gerichtlich einfordern möchten.
- Der zweite Kritikpunkt betrifft den Bereich der Lebenseinkommensverteilung. Die selektive Quasi-Befreiung von den Studiengebühren durch Vergabe der einkommens- und vermögensabhängigen Stipendien berücksichtigt lediglich die finanzielle Situation der Studenten und die der Eltern bis zum Studium. Die Einkommenssituation während des gesamten auf das Studium folgenden Erwerbslebens bleibt hingegen unberücksichtigt. So besteht in diesem Modell die Möglichkeit (und damit verbunden, die soziale Ungerechtigkeit), dass ein

¹¹⁴ Vgl. *Carneiro, Pedro und James J. Heckman*: The Evidence on Credit Constraints in Post-Secondary schooling, in: *The Economic Journal*, No. 112, Oxford und Malden 2002, S. 708. Vgl. auch *Chapman, Bruce*: Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education, S. 742. Vgl. auch *Ellwood, David T. und Thomas J. Kane*: Who Is Getting a College Education? Family Background and the Growing Gaps in Enrolment, in: Sheldon Danziger und Jane Waldfogel (Hrsg.), *Securing the Future – Investing in Children from Birth to College*, New York 2000, S. 291.

¹¹⁵ Vgl. *Chapman, Bruce und Chris Ryan*: Income-Contingent Financing of Student Charges for Higher Education: Assessing the Australian Innovation, Centre for Economic Policy Research, Discussionpaper No. 449, o. O. 2002, S. 2.

Absolvent, der aufgrund der finanziellen Verhältnisse während der Studienzeit nicht für die Gebühren aufkommen musste, mit Blick auf das Lebenseinkommen mehr verdient hat als ein Student, der nicht in den Genuss einer finanziellen Unterstützung während des Studiums gekommen ist.

Unter Berücksichtigung der aufgezeigten Probleme, die in Verbindung mit einer einkommens- und vermögensabhängigen Stipendienvergabe auftreten, wird deutlich, dass allein die finanzielle Situation der Familie als Entscheidungskriterium für die Gebührenbelastung ungeeignet ist.¹¹⁶

Kreditfinanzierung

Die Finanzierung des Studiums über Kredite stellt im Zuge einer fortschreitenden privaten Beteiligung der Studenten an den Ausbildungskosten in Form von Studiengebühren eine Finanzierungsform mit sukzessiv zunehmender Bedeutung dar. Mit Hilfe der Kreditfinanzierung wird den Studierenden im Gegensatz zu den bisher aufgeführten Quellen die Möglichkeit einer nachgelagerten Finanzierung ihrer Studienkosten geboten. Befürworter von Studienkrediten argumentieren, dass die Kosten der Hochschulausbildung (der Investition in Bildung) erst zurückgezahlt werden sollen, wenn die Absolventen nach dem Studium ein Einkommen beziehen, also die Erträge aus der Investition in Bildung fließen.

„...the principle that students should pay for education should be combined with the principle that education should not require payments at the point of use.“¹¹⁷

Aufgrund der zentralen Stellung dieser Finanzierungsmöglichkeit in dieser Arbeit setzt sich der nächste Abschnitt intensiv mit den Studienkrediten auseinander.

3.3 Studienkredite

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit den Studienkrediten, die zur Finanzierung der anfallenden Kosten während der Studienzeit – insbesondere Studiengebühren aber auch Lebenshaltungskosten – dienen sollen. In diesem Zusammenhang gilt es zu berücksichtigen, dass sich eine Finanzierung des

¹¹⁶ Vgl. *Chapman, Bruce*: Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education, S. 742.

¹¹⁷ *Palacios, Miguel*: Options for Financing Lifelong Learning, World Bank Policy Research Working Paper 2994, Washington D.C. 2003, S. 6.

Studiums von anderen Finanzierungen in einem sehr bedeutenden Punkt unterscheidet. Während normalerweise Kredite zum Beispiel für einen Hauskauf erst vergeben werden, nachdem das Einkommen und die Vermögenswerte bekannt sind sowie eine dingliche Sicherung (Hypothekenkredit) erfolgt, ist es bei Studienkrediten genau umgekehrt. Hier wird der Kredit gewährt, bevor die Höhe des Einkommens bekannt ist und eine dingliche Sicherung scheidet in der Regel aufgrund fehlender Vermögenswerte aus.¹¹⁸

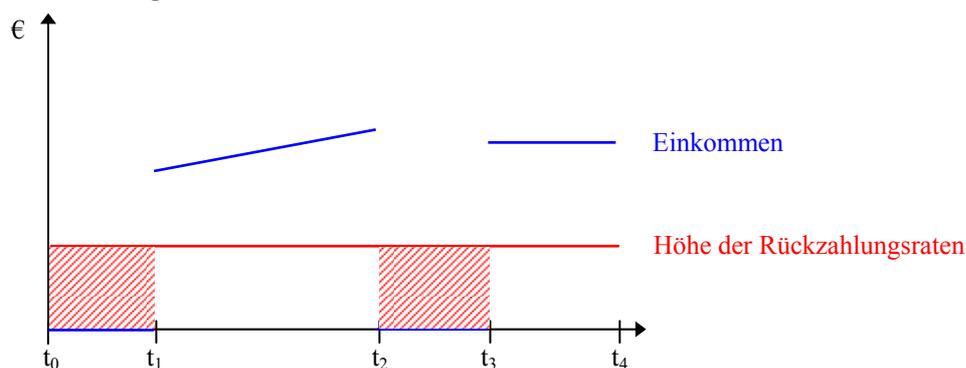
3.3.1 Annuitätendarlehen

Dieser Punkt beleuchtet die banküblichen Kredite (sogenannte Annuitätendarlehen). Hierzu wird zu Beginn auf die grundsätzliche Funktionsweise eingegangen, um im Anschluss die Vor- und Nachteile, die eventuell ohne eine und mit einer staatliche(n) Unterstützung entstehen, zu prüfen.

3.3.1.1 Funktionsweise der Annuitätendarlehen

In der folgenden Abbildung ist ein möglicher Verlauf von Rückzahlungsraten und Einkommen dargestellt, wodurch die Risiken sowohl für den Kreditnehmer – den Studenten – als auch für den Kreditgeber in grafischer Form aufgezeigt werden.

Abbildung 6: Rückzahlung bei Annuitätendarlehen



Quelle: Eigene Darstellung.

Annuitätendarlehen sind durch ihre konstanten,¹¹⁹ im Voraus festgelegten Rückzahlungsraten gekennzeichnet.¹²⁰ Finanziert ein Student sein Studium über einen Kredit dieser Art, läuft er Gefahr,

¹¹⁸ Vgl. Barr, Nicholas: The Welfare State as Piggy Bank, S. 185. Vgl. auch Vandenberghe V. und O. Debande, a. a. O., S. 2 f. Vgl. auch Bosworth, Barry P., Andrew S. Carron und Elisabeth H. Rhyne, a. a. O., S. 127.

¹¹⁹ Es besteht auch die Möglichkeit, den Kredit mit zu Beginn kleinen und im Laufe der Rückzahlungsphase steigenden Raten auszustatten. Vgl. hierzu Johnstone, Bruce D.: Higher Educational Accessibility and Financial Viability, S. 9.

¹²⁰ Vgl. Barr, Nicholas: Alternative Funding Resources for Higher Education, S. 720.

sofort nach dem Abschluss des Studiums (t_0), wenn er nicht unmittelbar eine Beschäftigung findet, die vereinbarten Kreditraten nicht aufbringen zu können (erster rot schraffierter Bereich). Das kann im schlechtesten Fall dazu führen, dass die Bank bzw. der Kreditgeber den Kreditvertrag kündigt und diesen Sachverhalt der Kreditaufsicht meldet. Damit würde sich bereits zu Beginn des Erwerbslebens die Bonität des Absolventen garvierend verschlechtern und es für ihn in Zukunft schwer werden, weitere Kredite zum Beispiel für die Finanzierung eines Eigenheims zu bekommen. Des Weiteren führt die temporäre Zahlungsunfähigkeit dazu, dass sich die Kosten aus dem Kredit für den Kreditnehmer durch Zinsen und eventuellen Mahngebühren erhöhen, wodurch sich der zu tilgende Betrag vergrößert. Hat der Absolvent eine Beschäftigung gefunden (t_1), ist er höchstwahrscheinlich in der Lage, die geforderten Raten wieder zu zahlen. Wird der Absolvent, aus welchen Gründen auch immer, arbeitslos (t_2), entsteht erneut die Situation, dass er die festgelegten Raten nicht begleichen kann. Dies führt wiederum zu den gleichen, bereits dargestellten, Konsequenzen wie während der Beschäftigungssuche direkt nach dem Studienabschluss. Das Ende der Rückzahlungsphase (t_4) ist bei dieser Kreditform dann erreicht, wenn alle Forderungen (Kreditsumme plus Zinsen) beglichen wurden.

3.3.1.2 Annuitätendarlehen ohne (finanzielle) Unterstützung durch den Staat

Dieses Modell ist durch die entscheidende Frage gekennzeichnet, wie sich Studenten, die nicht über ausreichend finanzielle Mittel verfügen, diese beschaffen können. In diesem Fall sind Studenten auf Geldgeber, speziell die Banken als Finanzintermediäre, angewiesen. Banken werden jedoch tendenziell abgeneigt sein, diese Investitionen in Humankapital zu unterstützen, wenn keine weiteren Sicherheiten, außer den zukünftigen Einkünften, zur Verfügung stehen.¹²¹ Der Grund liegt zum einen darin, dass die Finanzierung einer Investition in Humankapital aufgrund der Charakteristik – die Kosten fallen zu Beginn an, die Erträge liegen zum Teil weit in der Zukunft – mit großen Risiken verbunden ist. Faktoren wie beispielsweise Talent und Motivation, die diese Risiken mindern, können vom Studenten dem Kreditgeber schwer vermittelt bzw. nachgewiesen werden.¹²² Somit wird der Kreditgeber immer einen Informationsnachteil gegenüber dem Studenten besitzen.¹²³ Zum anderen ist, wie bereits im Abschnitt 2.3.1 dargestellt, der Ertrag aus der Investition in das Human-

¹²¹ Vgl. *Friedman, Milton*, a. a. O. Vgl. auch *Palacio, Miguel*: Human Capital Contracts and Human Capital Options – Characteristics, Valuation and Implementation, Darden Graduate School of Business Administration, Working Paper 0014, Charlottesville 2001, S. 7.

¹²² Vgl. *Quiggin, John*, a. a. O., S. 3.

¹²³ Vgl. *Palacios, Miguel*: Human Capital Contracts – “Equity-like” Instruments for Financing Higher Education, in: Policy Analysis, No. 462, o. O. 2002, S. 3.

kapital als Sicherheit ungeeignet. Eine Ursache liegt darin, dass das Humankapital untrennbar mit dem Individuum verbunden ist¹²⁴ und es infolgedessen nicht auf einem Sekundärmarkt für Humankapital verkauft werden kann.¹²⁵ Aus Sicht der Bank lässt sich das gebildete Humankapital angesichts der nicht vorhandenen Veräußerbarkeit im Falle eines Kreditausfalls nicht verwerten.¹²⁶ *Bosworth et al.* beschreiben Kredite für Studenten aus Sicht der privaten Kreditwirtschaft wie folgt:

„A student loan is a perfect example of the type of loan that private lenders find costly: the loan is for a small amount, there is no marketable asset that can provide collateral, and the highly mobile borrower generally has no credit history.“¹²⁷

Des Weiteren bestehen große Unsicherheiten darüber, ob

- der Student sein Studium beendet,
- das vermittelte Wissen obsolet wird oder
- der Absolvent einen Karriereweg einschlägt, der nur geringe pekuniäre Erträge generiert.¹²⁸

Aus diesen Gründen werden Kreditgeber dazu neigen, Kredite für Studiengebühren nur dann zu vergeben, wenn ausreichend verwertbare Sicherheiten vorhanden sind.¹²⁹ Von diesen Problemen sind am stärksten Studenten aus armen Elternhäusern betroffen, da sie nicht auf das Vermögen der Eltern zurückgreifen können.¹³⁰ Die Konsequenz ist, dass nicht die Begabung über den Hochschulbesuch entscheidet, sondern das familiäre Einkommen bzw. Vermögen.¹³¹

Ist eine private Bank dennoch bereit, einen Kredit für die Investition in Humankapital zu gewähren, muss sie sich das größere Risiko – und damit verbunden die höheren Kosten¹³² – in Form von höhe-

¹²⁴ Vgl. *Dietz, James L. und Paul Leigh*: Investment in Education in the Absence of Capital Markets, in: *Atlantic Economic Journal*, Vol. 9, No. 3, o. O. 1981, S. 60.

¹²⁵ Vgl. *Vandenbergh V. und O. Debande*, a. a. O., S. 3.

¹²⁶ *Chapman, Bruce*: Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education, S. 741.

¹²⁷ *Bosworth, Barry P., Andrew S. Carron und Elisabeth H. Rhyne*, a. a. O., S. 130 f.

¹²⁸ Vgl. *Palacios, Miguel*: Human Capital Contracts, S. 2.

¹²⁹ Vgl. *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank, S. 182. Vgl. auch *Palacios, Miguel*: Options for Financing Lifelong Learning, S. 13.

¹³⁰ Vgl. *Jacobs, Bas und Sweder J.G. van Wijnbergen*, a. a. O., S. 24. Vgl. auch *Ellwood, David T. und Thomas J. Kane*, a. a. O., S. 290.

¹³¹ Vgl. *Hansen, W. Lee*, a. a. O., S. S261.

¹³² Die Kostendeckung im Hinblick auf eintretende Kreditausfälle ist bei unbesicherten Krediten von besonderer Bedeutung. Vgl. *Chapman, Bruce*: Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education, S. 741.

ren, inakzeptablen¹³³ Zinssätzen bezahlen lassen.¹³⁴ Das bedeutet, die Schuldenlast aus einem Kredit für eine Investition in Hochschulbildung ist tendenziell höher als für eine Sachinvestition. Dieses höhere Risiko ist jedoch derzeit nicht bzw. nur unzureichend quantifizierbar. Aus diesem Grund kann bei einer Finanzierung der Humankapitalinvestition nicht ohne Weiteres, wie zum Beispiel bei einer Kfz-Versicherung für Fahranfänger, ein geeigneter Risikoaufschlag ermittelt werden. Das kann dazu führen, dass die Kreditgeber den Risikozuschlag zu hoch ansetzen.¹³⁵ Aus der damit für den Studenten entstehenden Erhöhung der Studienkosten erwächst die Gefahr einer adversen Selektion am Kreditmarkt. Studenten mit vergleichsweise geringen Risiken¹³⁶ werden aufgrund der steigenden Kreditkosten den Markt für Bildungskredite verlassen¹³⁷ und sich anderweitig Geld beschaffen – zum Beispiel im Verwandten- und Bekanntenkreis.

Neben dem Effekt der adversen Selektion kann parallel dazu gleichermaßen ein positiver Effekt wirken. Dieser entsteht, wenn Studenten, die ein hohes Risiko hinsichtlich des erfolgreichen Abschneidens des Studiums in sich tragen, durch die hohen Kosten zuerst den Kreditmarkt verlassen.¹³⁸ Infolgedessen sinken insgesamt die Risiken aus diesen Finanzierungen, was dazu führt, dass Banken bezüglich der Konditionen mehr Spielraum für Zinssenkungen bekommen. Ob diese Wirkung jedoch ausreicht, den Effekt der adversen Selektion mindestens zu kompensieren, ist fraglich.

Auf Basis dieser Veranschaulichung lassen sich folgende Nachteile dieses Modells konstatieren, die dadurch entstehen, dass talentierte potenzielle Studenten aus ärmeren Familien aufgrund mangelnder Finanzierungsmöglichkeiten nicht in der Lage sind die Gebühren zu bezahlen:

- Der Verlust an Humankapital für die gesamte Gesellschaft¹³⁹ durch zu geringe Investitionen in Bildung.¹⁴⁰
- Der Verlust der Chance auf ein höheres Bildungsniveau der vom Ausschluss betroffenen Person.

¹³³ Vgl. *Johnstone, Bruce D.*: Higher Educational Accessibility and Financial viability, S. 7.

¹³⁴ Vgl. *Quiggin, John*, a. a. O., S. 3. Vgl. auch *Friedman, Milton*, a. a. O. Vgl. auch *Nerlove, Marc*, a. a. O., S. 159.

¹³⁵ Vgl. *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank, S. 182.

¹³⁶ Das werden höchstwahrscheinlich Studenten aus den einkommensstärkeren Familien sein.

¹³⁷ Vgl. *Jacobs, Bas und Sweder J.G. van Wijnbergen*, a. a. O., S. 3.

¹³⁸ Vgl. ebd., S. 4.

¹³⁹ Vgl. *Carneiro, Pedro und James J. Heckman*, a. a. O., S. 708. Vgl. auch *Chapman, Bruce*: Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education, S. 741. Vgl. auch *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank, S. 184.

¹⁴⁰ Vgl. *Bosworth, Barry P., Andrew S. Carron und Elisabeth H. Rhyne*, a. a. O., S. 131.

- Die Zementierung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungsniveau und somit auch zum Lebenseinkommen.¹⁴¹

3.3.1.3 Annuitätendarlehen mit (finanzieller) Unterstützung durch den Staat

Die in diesem Modell gegebene staatliche Unterstützung besteht grundsätzlich in einer Ausfallbürgschaft durch den Staat, der dafür garantiert, dass der Kredit im Falle der Leistungsunfähigkeit der Kreditnehmer (der Hochschulabsolventen) zumindest zum Teil zurückgezahlt wird. Zudem findet parallel zu dieser Bürgschaft häufig eine staatliche Subventionierung der Kreditzinsen statt. Dies kann zum Beispiel in der Form geschehen, dass der Staat die kompletten Zinszahlungen während des Studiums übernimmt¹⁴² und/oder einen Teil der Zinsen während der gesamten Laufzeit trägt. Mit dieser Unterstützung soll den Banken ein Teil des Kreditausfallrisikos genommen und damit dem im vorherigen Modell (ohne finanzielle Unterstützung durch den Staat) aufgetretenen Problem Rechnung getragen werden.

Trotz der staatlichen Unterstützung muss der Student bei dieser Kreditform den geschuldeten Betrag nach dem Studium in festen, vom Einkommen unabhängigen Raten zurückzahlen.¹⁴³ Demzufolge besteht weiterhin das in Abbildung 6 auf Seite 36 visualisierte Risiko, dass Absolventen, die direkt nach ihrem Studium noch kein (ausreichendes) Einkommen beziehen, die Kreditraten nicht begleichen können. Das führt wiederum zu den beschriebenen Auswirkungen wie die Herabsetzung der Kreditwürdigkeit und den damit einhergehenden Hindernissen bei zukünftigen Kreditaufnahmen. Aufgrund dieser nicht ausgeschalteten Gefahr werden potenzielle Studenten (besonders die aus ärmeren Elternhäusern) von einer Kreditfinanzierung ihres Studiums und somit vom Studium Abstand nehmen,¹⁴⁴ auch wenn der Staat die Zinsen subventioniert und als Bürge im Fall der Zahlungsunfähigkeit eintritt.

Diese Variante ist aber nicht nur für die Studenten, sondern genauso für den Staat mit beachtlichen Risiken verbunden. Die Kosten, die infolge der Bürgschaft für vergebene Studienkredite entstehen, sind kaum kalkulierbar, da die Vorhersage, ob ein Absolvent nach dem Studium in der Lage ist die Kreditraten zu zahlen, nicht möglich ist. Ironischerweise wird allerdings gerade die staatliche Bürg-

¹⁴¹ Vgl. *Chapman, Bruce*: Australian Higher Education: Issues for Reform, S. 4.

¹⁴² Vgl. ders.: Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education, S. 741.

¹⁴³ Vgl. *Palacios, Miguel*: Options for Financing Lifelong Learning, S. 7.

¹⁴⁴ Vgl. *Chapman, Bruce*: Australian Higher Education: Issues for Reform, S. 5.

schaft zu einer höheren Zahl der Kreditausfälle führen als ohne staatliche Absicherung. Dies beruht auf dem Umstand, dass die privaten Banken wenig Anreiz haben, große Anstrengungen und damit verbunden viele Ressourcen in die Eintreibung der Kredite zu stecken. Der Grund für diese Erscheinung liegt darin, dass es sich mitunter für die Banken nicht lohnt, dem Geld „hinterher zu rennen“, da der Staat im Falle eines eintretenden Kreditausfalls, je nach Umfang der Bürgschaft, wenigstens ein Teil der verbliebenen Restschuld trägt.¹⁴⁵

Im Vergleich zu einem Studienangebot zum Nulltarif ist in diesem Kontext jedoch darf hinzuweisen, dass die Kostenreduzierung infolge der lenkenden Wirkung von Studiengebühren (geringere Studienabbrecherquoten infolge überlegter Studiengangwahl) berücksichtigt werden muss. Sind die Kosten aus den Bürgschaftsleistungen geringer als die auf ein gebührenfreies Studienangebot zurückzuführenden Kosten, hervorgerufen durch erhöhte Studienabbrecherquoten, reduziert sich die Eindeutigkeit des oben aufgeführten Arguments gegen diese Form der Kreditbereitstellung.

Zum Ende dieses Abschnittes wird ein weiterer Aspekt im Zusammenhang mit einer nachgelagerten Finanzierung des Studiums durch Kredite erwähnt. Aus der finanziellen Zusatzbelastung infolge der zu zahlenden Kreditraten nach dem Studium erwächst die Gefahr, dass Absolventen aus diesem Grund auf eine Familiengründung verzichten. In diesem Fall würde die bereits bestehende demografische Situation – Akademikerinnen bekommen weniger Kinder als Frauen, die nicht studiert haben – weiter verschärfen. Mit diesem Problem sind grundsätzlich auch die im folgenden Abschnitt dargestellten Kredite mit einkommensabhängiger Rückzahlung behaftet.

3.3.2 Kredite mit einkommensabhängiger Rückzahlung

Diese Kredite berücksichtigen bei der Rückzahlung explizit die Einkommenssituation nach Beendigung des Studiums. Damit bieten auch diese Modelle die Möglichkeit einer privaten Beteiligung der Studenten an den Kosten ihres Studiums, ohne finanzielle Zugangshindernisse zum Studium zu erzeugen und ohne die Berücksichtigung des eigenen sowie des elterlichen Vermögens und Einkommens.¹⁴⁶ Durch die Koppelung der Rückzahlungsbeträge an das zukünftige Einkommen ist bei diesen Modellen – unter der Voraussetzung, dass sie effizient ausgestaltet sind¹⁴⁷ – eine finan-

¹⁴⁵ Vgl. *Chapman, Bruce*: Income Contingent Loans for Higher Education, S. 17. Vgl. auch *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank, S. 183 und 231.

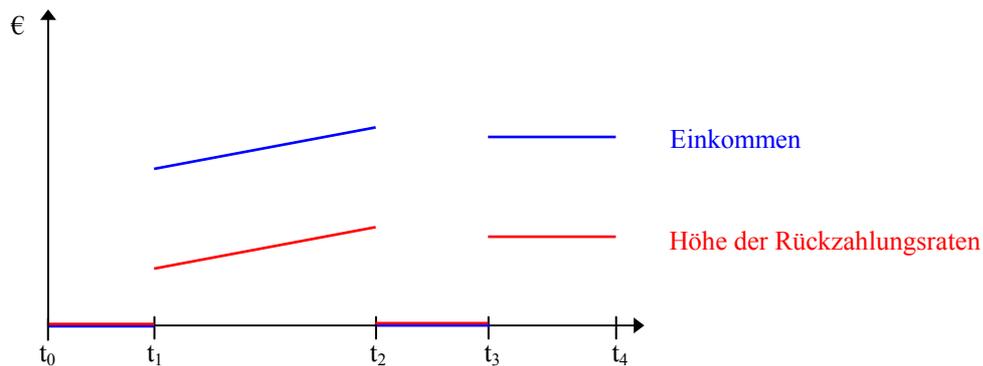
¹⁴⁶ Vgl. *Jacobs, Bas und Sweder J.G. van Wijnbergen*, a. a. O., S. 24.

¹⁴⁷ Die Rückzahlung sollte so erfolgen, dass die Kreditraten im Verhältnis zum Einkommen nicht zu hoch angesetzt werden, damit die finanzielle Freiheit nicht zu sehr eingeschränkt wird.

zielle Überbelastung durch die Kreditraten zum Beispiel infolge von Arbeitslosigkeit ausgeschlossen. Insofern liegt hier eine Form der Absicherung gegen ein zu geringes zukünftiges Einkommen¹⁴⁸ bzw. zukünftige Armut¹⁴⁹ vor. *Quiggin* äußert sich in diesem Kontext folgendermaßen:

„Educational financing schemes with income-contingent repayments provide a mixture of consumption-smoothing benefits and insurance against the uncertain outcomes of risky educational investments.“¹⁵⁰

Abbildung 7: Einkommensabhängige Rückzahlung



Quelle: Eigene Darstellung.

Durch Abbildung 7 wird die Funktionsweise vom Einkommen abhängiger Kreditrückzahlungen grafisch veranschaulicht. In dieser vereinfachten Darstellung wird (wie bereits im vorangegangenen Beispiel in Abbildung 6 auf Seite 36) davon ausgegangen, dass ein Absolvent nach dem Studienabschluss (t_0) nicht sofort einen Arbeitsplatz bekommt und demzufolge bis zum Beginn einer Beschäftigung (t_1) kein Einkommen erhält. Infolgedessen ist er nicht verpflichtet, Rückzahlungen zu tätigen. Während der Beschäftigungsphase ($t_1 - t_2$) erzielt der Absolvent ein steigendes Einkommen. Nach der Höhe dieses Einkommens richtet sich die Höhe der Rückzahlungsraten. Die in dem Beispiel angenommene Steigerung des Einkommens führt auch zu einer Erhöhung der Rückzahlungsraten. Wird der Absolvent arbeitslos (t_2), erzielt er kein Einkommen¹⁵¹ mehr. Aus diesem Grund ist der Absolvent nicht verpflichtet, Rückzahlungen zu tätigen. Ist die Zeit der Arbeitslosigkeit beendet, tritt wieder die Verpflichtung zur Rückzahlung ein, deren Höhe sich wiederum nach dem erzielten Einkommen richtet. Diese tätigt er bis zum Ende der festgelegten Rückzahlungsphase bzw. bis zur vollständigen Kredittilgung (t_4).

¹⁴⁸ Vgl. *Nerlove, Marc*, a. a. O., S. 162.

¹⁴⁹ Vgl. *Barr, Nicholas and Jane Falkingham*, a. a. O., S. 4.

¹⁵⁰ *Quiggin, John*, a. a. O., S. 2.

¹⁵¹ Die Zahlung von Transferleistungen zum Beispiel in Form von Arbeitslosengeld wird in diesem vereinfachten Beispiel ausgeblendet.

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dieses System so zu gestalten, dass erst eine Pflicht zur Rückzahlung besteht, wenn eine bestimmte Einkommensgrenze überschritten wird.¹⁵² Theoretisch ist es denkbar, nur den Teil des Einkommens als Grundlage für die Rückzahlung anzusetzen, der aus der Bildungsmaßnahme resultiert,¹⁵³ womit jedoch erhebliche Messungsprobleme verbunden sind.

Anhand der Darstellung der Funktionsweise einkommensabhängiger Rückzahlungsmodelle wird deutlich, dass die Rückzahlung nicht an einen bestimmten Zeitraum gebunden ist, sondern an das zukünftige Einkommensniveau der Studenten als Kreditnehmer.¹⁵⁴ Diese Variante der Studienfinanzierung erfordert deshalb ein gut funktionierendes System zur Einkommensermittlung. Aus diesem Grund scheint es aus ökonomischer Sicht ratsam zu sein, dieses Konzept mit Hilfe des öffentlichen Sektors umzusetzen, da eine genaue Feststellung des Einkommens am besten über eine sinnvolle Nutzung der vorhandenen Datenbasis innerhalb des Systems der direkten Besteuerung (Einkommensteuer) zu erreichen ist. Für eine Organisation über das Einkommenssteuersystem sprechen auch die Effizienzgesichtspunkte. Eine auf diesem Weg durchgeführte Rückzahlung verursacht gegenüber anderen Alternativen die geringsten administrativen Kosten¹⁵⁵ und ist folglich auch ein Argument für die staatliche Bereitstellung der finanziellen Mittel.¹⁵⁶ Denn nur der Staat darf sich des Steuersystems bedienen, sodass die Rückzahlung auch als eine Absolventensteuer interpretiert werden könnte.¹⁵⁷

Im Zuge der Diskussion über eine vom Einkommen abhängige Rückzahlung der Studienkosten durch die Studenten haben sich einige Grundformen herausgebildet, die in den folgenden Abschnitten hinsichtlich ihrer jeweiligen Eigenschaften und den damit verbundenen Vor- und Nachteilen evaluiert werden. Die Einteilung erfolgt nach *Chapman*, der zwischen folgenden Formen einkommensabhängiger Kreditmodelle unterscheidet:

¹⁵² Vgl. *Chapman, Bruce, Linda Botterill und Michael Egan: Income Related Loans for Drought Relief*, Centre for Economic Policy Research, Discussion Paper No. 472, o. O. 2004, S. 3. Vgl. auch *Del Rey, Elena und María Racionero: Financing schemes for higher education*, o. O. 2005, S. 7.

¹⁵³ Vgl. *Palacios, Miguel: Investing in Human Capital – A Capital Markets Approach to Student Funding*, Cambridge 2004, S. 45.

¹⁵⁴ Vgl. *Chapman, Bruce: Income Contingent Loans for Higher Education*, S. 1.

¹⁵⁵ Vgl. *Friedman, Milton*, a. a. O.

¹⁵⁶ In diesem Fall könnten die Mittel aus Steuereinnahmen oder durch den Verkauf von Schuldverschreibungen finanziert werden, wobei an dieser Stelle, da es sich um eine Investition handelt, der Verkauf einer Schuldverschreibung sinnvoller erscheint.

¹⁵⁷ Vgl. *Jacobs, Bas und Sweder J.G. van Wijnbergen*, a. a. O., S. 4 f.

- Income Contingent Loans with Risk-Pooling,
- Income Contingent Loans with Risk-Sharing,¹⁵⁸
- Graduate Taxes und
- Human Capital Contracts.

3.3.2.1 Income Contingent Loans (ICLs) with Risk-Pooling

Diese Form der einkommensabhängigen Kreditmodelle ist dadurch gekennzeichnet, dass hier die Schulden einer bestimmten Kohorte in einem Risiko-Pool zusammengefasst werden.¹⁵⁹ Jeder Teilnehmer dieses Programms erklärt sich vertraglich damit einverstanden, die finanzielle Verantwortung für die anderen Mitglieder zu übernehmen, die aufgrund ihres Einkommens nicht in der Lage sind, ihren Teil der Schulden zurückzuzahlen (siehe Abbildung 8).¹⁶⁰ Demzufolge zahlen die in finanzieller Sicht erfolgreichen Absolventen die kompletten Studiengebühren ihrer Kohorte.¹⁶¹ Daraus resultiert, dass einige Teilnehmer an diesem Programm wesentlich mehr als den Betrag der erhaltenen finanziellen Unterstützung zurückzahlen, während andere nur einen Teil des geliehenen Geldbetrags begleichen müssen¹⁶² oder infolge ihrer pekuniären Situation sogar vollständig von der Rückzahlung befreit sind. Diese Verantwortlichkeit ist jedoch bis zu einer festgelegten maximalen Höhe begrenzt.

Auf Grundlage dieser Charakteristik handelt es sich hierbei um eine Art Versicherung – das Ausfallrisiko wird auf viele Personen, die Pool-Mitglieder, verteilt.¹⁶³ Die zusätzliche finanzielle Belastung für diejenigen, die angesichts ihres Einkommens mehr zurückzahlen müssen, wird dabei mit zunehmender Größe des Risiko-Pools reduziert. Daraus resultiert die Forderung nach möglichst großen Risiko-Pools – zum Beispiel die Schaffung von Risiko-Pools, die komplette Studienjahrgänge umfassen.¹⁶⁴

¹⁵⁸ *Vandenbergh* und *Debande* bezeichnen diese Form als *Risk Shifting*. Siehe hierzu *Vandenbergh V. und O. Debande*, a. a. O., S. 3.

¹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 3.

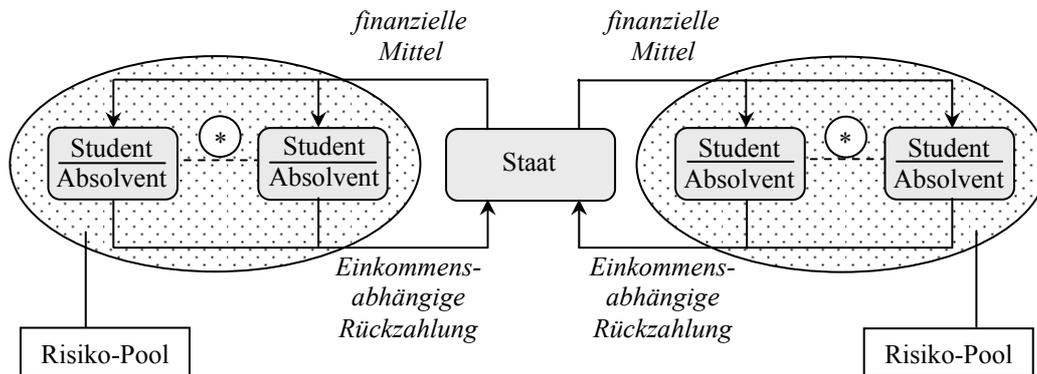
¹⁶⁰ Ein berühmtes Beispiel für diese Form einkommensabhängiger Rückzahlungsmodelle ist der Yale Plan, der in den 1970er Jahren eingeführt, aber mittlerweile wieder abgeschafft wurde. Vgl. hierzu *Chapman, Bruce*: The case for income contingent loans for higher education financing, in: Bruce Chapman, *Government Managing Risk – Income contingent loans for social and economic progress*, London und New York 2006, S. 41.

¹⁶¹ Vgl. *Del Rey, Elena und María Racionero*: Financing schemes for higher education, o. O. 2005, S. 3.

¹⁶² Vgl. *Hanushek, Eric A., Charles Ka Yui Leung und Kuzey Yilmaz*: Borrowing Constraints, College Aid, and Intergenerational Mobility, o. O. 2004, S. 16.

¹⁶³ Vgl. *Chapman, Bruce*: The case for income contingent loans for higher education financing, S. 41.

¹⁶⁴ Vgl. *Vandenbergh V. und O. Debande*, a. a. O., S. 20.

Abbildung 8: Funktionsweise ICL with Risk-Pooling

* Übernahme des Ausfallrisikos

Quelle: Eigene Darstellung.

Es gibt jedoch einen gewichtigen Unterschied zu den „bekannten“ Versicherungsfällen. Dieser äußert sich in der Weise, dass hier Versicherter und Versicherer mitunter die gleiche Person sein können. Von diesem Phänomen sind die Absolventen betroffen, die ein hohes Einkommen nach dem Studium erzielen. Zwar haben sie sich durch den Eintritt in dieses Programm vor dem Risiko eines für die Rückzahlung des Kredites zu geringen Einkommens abgesichert, müssen aber aufgrund ihrer guten Einkommenslage die Ausfälle der anderen tragen, die bei „bekannten“ Versicherungsfällen vom Versicherer übernommen werden.

Dies führt dazu, dass hier stärker als bei „bekannten“ Versicherungsfällen ex ante und ex post Probleme inhärent sind. Das ex ante Problem erwächst aus der adversen Selektion. Diese äußert sich in der Weise, dass begabte Studenten, die mit hoher Wahrscheinlichkeit nach dem Studium zu den besser Verdienenden gehören, nicht an diesem Programm teilnehmen werden.¹⁶⁵ Infolgedessen expandiert der Anteil derer, die ein erhöhtes Risiko aufweisen. Dies führt zum Ansteigen des Ausfallrisikos des Pools und somit dazu, dass diejenigen, die über ein hohes Einkommen verfügen, zunehmend die vereinbarte maximale Rückzahlung tätigen müssen. Um diesem ex ante Problem entgegenzuwirken besteht die Möglichkeit, eine Ausstiegsklausel für die Bezieher hoher Einkommen zu kreieren. Hierdurch wird dieser Personengruppe ein Anreiz gegeben, an diesem Programm teilzunehmen und anschließend so lange wie möglich in diesem Pool zu bleiben.¹⁶⁶

¹⁶⁵ Vgl. Hanushek, Eric A., Charles Ka Yui Leung und Kuzey Yilmaz, a. a. O., S. 26.

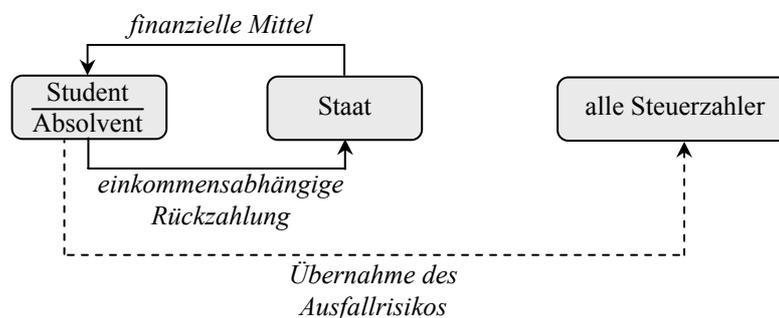
¹⁶⁶ Vgl. Nerlove, Marc, a. a. O., S. 163.

Das ex post Problem resultiert aus dem veränderten Verhalten der Absolventen infolge der vertraglichen einkommensabhängigen Rückzahlungsvereinbarungen. Da sich der Ertrag aus dem Hochschulstudium nicht ausschließlich aus einem pekuniären Bestandteil, dem Einkommens zusammensetzt, sondern darüber hinaus auch nicht pekuniäre Bestandteile wie beispielsweise die Bereitstellung eines Dienstwagens oder flexible Arbeitszeiten erzielt werden, besteht für den Absolventen häufig die Möglichkeit, zwischen beiden Teilen zu wählen.¹⁶⁷ Wird, wie in diesem Fall, nur eine Art des Ertrags durch eine Abgabe belastet, können Vermeidungsreaktion bei den Betroffenen auftreten.¹⁶⁸ Diese können darin zum Ausdruck kommen, dass die Absolventen eher dahin tendieren, weniger Arbeitsleistung anzubieten oder einer Beschäftigung nachzugehen, die für sie zwar weniger Einkommen, dafür jedoch hohe nicht pekuniäre Erträge mit sich bringt.¹⁶⁹

3.3.2.2 Income Contingent Loans with Risk-Sharing

Der Unterschied gegenüber dem eben beschriebenen Risk-Pooling manifestiert sich bei dieser einkommensabhängigen Kreditvariante in dem Punkt, dass hier das Ausfallrisiko nicht auf alle Kreditnehmer – die Pool-Mitglieder – übertragen, sondern mit allen Steuerzahlern geteilt wird (siehe Abbildung 9). Während die erfolgreichen Absolventen vollständig die Gebühren zurückzahlen, werden die verbleibenden Kosten – die nicht beglichenen Studiengebühren der gering Verdienenden – von der Gesellschaft getragen. In diesem Kontext weisen *Del Rey und Racionero* jedoch darauf hin, dass zu der Gesellschaft bzw. zu den Steuerzahlern auch diejenigen gehören, die eben nicht ihre Gebühren vollständig zurückgezahlt haben.¹⁷⁰

Abbildung 9: Funktionsweise ICL with Risk-Sharing



Quelle: Eigene Darstellung.

¹⁶⁷ Vgl. *Nerlove, Marc*, a. a. O., S. 163 f.

¹⁶⁸ Vgl. *Petersen, Hans-Georg*: Finanzwissenschaft I, S. 264.

¹⁶⁹ Vgl. *Chapman, Bruce*: The case for income contingent loans for higher education financing, S. 42.

¹⁷⁰ Vgl. *Del Rey, Elena und María Racionero*, a. a. O., S. 3.

Durch die Funktionsweise dieser Kreditvariante wird den Ursachen der adversen Selektion und des Moral Hazard aus dem obigen Modell (ICL with Risk-Pooling) entgegengewirkt.¹⁷¹ In diesem Ansatz müssen die Kreditnehmer mit hohem Einkommen nicht die Außenstände der weniger gut Verdienenden entrichten, da die nicht zurückgezahlten Beträge über die Steuereinnahmen finanziert werden. Es ist indes möglich, den Rückzahlungsplan so zu gestalten, dass die besser Verdienenden etwas mehr als die Studiengebühren zurückzahlen. Diese ergänzende Zahlung kann als Preis für die Absicherung gegen die Zahlungsunfähigkeit bei zu geringem Einkommen gesehen werden.¹⁷²

Allerdings kann in diesem Modell ebenfalls eine adverse Selektion auftreten, wenn auch in abgeschwächter Form im Vergleich zum Risk-Pooling.¹⁷³ So werden potenzielle Studenten, die sich sehr sicher sind, dass sie nach dem Studium zu den „Gewinnern“ gehören, dazu tendieren, „normale“ Kredite aufzunehmen, da diese unter Umständen kostengünstiger für sie sind. Je größer aber die Risikoaversion und die Unsicherheiten bezüglich der Einkommensposition nach dem Studium bei den Studenten sind, desto besser arbeitet dieses Modell und desto größer sind die positiven Wohlfahrtseffekte.¹⁷⁴

Werden die Rückzahlungen über das Steuersystem organisiert, erwächst daraus ebenfalls ein Risiko für den Staat als Kreditgeber. Gehen Absolventen nach dem Studium ins Ausland, ist der Staat nicht mehr in der Lage, die Kreditraten über die Steuerzahlungen einzuholen. Infolgedessen ist es notwendig, die vertraglichen Bedingungen dahingehend zu gestalten, dass auswandernde Absolventen die ausstehende Kreditsumme über feste Raten (siehe Annuitätendarlehen) zurückzahlen müssen. Dementsprechend sind die Steuerzahler nicht verpflichtet für die tertiäre Bildung derer aufzukommen, die nach dem Hochschulabschluss das Land verlassen.¹⁷⁵

Auch bei dieser Form der einkommensabhängigen Kredite ist es möglich, die finanziellen Mittel durch private Banken zur Verfügung zu stellen. Die Bereitstellung der Mittel über den privaten Bankensektor hat den Vorteil, dass der öffentliche Sektor keine großen Ausgaben finanzieren

¹⁷¹ Vgl. *Vandenberghe V. und O. Debande*, a. a. O., S. 3.

¹⁷² Vgl. *Palacios, Miguel*: Options for Financing Lifelong Learning, S. 20.

¹⁷³ *Vandenberghe und Debande* gehen sogar soweit, dass sie in diesem Kontext äußern „In the case of risk-shifting [risk-sharing], the costs of defaulting is borne by the taxpayer, and there is no adverse selection problem.“ *Vandenberghe V. und O. Debande*, a. a. O., S. 20.

¹⁷⁴ Vgl. *Chapman, Bruce*: The case for income contingent loans for higher education financing, S. 43.

¹⁷⁵ Vgl. *Poutvaara, Panu*, a. a. O., S. 681.

muss.¹⁷⁶ Dabei spielen zwei Punkte eine wesentliche Rolle. Zum ersten sind die privaten Geldgeber nicht in der Lage, ohne weiteres die Einkommen der Kreditnehmer – der Absolventen – zu ermitteln. Das bedeutet für die privaten Einrichtungen höhere administrative Kosten als für den Staat, der sich der Daten der Finanzverwaltung bedienen kann.¹⁷⁷ Und zweitens ist es die Abhängigkeit der Rückzahlungsraten vom Einkommen, die für den Kreditnehmer eine Absicherung, aber für den Kreditgeber eine Risikokomponente darstellt. Um diesen Problemen zu begegnen, macht *Barr* folgenden Lösungsvorschlag:

Studenten beschaffen sich bei einer privaten Bank einen Kredit zur Finanzierung ihres Studiums, der speziellen Anforderungen entsprechen muss.¹⁷⁸ Diese Kredite haben bezüglich der Rückzahlung die gleichen Eigenschaften wie andere bankübliche Annuitätendarlehen. Die Rückzahlung erfolgt nach Abschluss des Studiums in vorher festgelegten Raten. Diese festgelegten Raten sind jedoch für den Absolventen nicht von Bedeutung, da der Staat die Rückzahlung übernimmt. Die Absolventen zahlen den Kredit in Abhängigkeit ihrer Einkommenshöhe an den Staat zurück. Es erfolgt somit eine Trennung zwischen den einkommensabhängigen Rückzahlungen der Absolventen und den Rückzahlungen, welche die Bank als privater Geldgeber erhält.

Die Funktionsweise dieses Systems kann wie folgt beschrieben werden. Der Staat zahlt aus einem eigens dafür eingerichteten Fonds die Kreditraten an die Bank. Parallel dazu fließen Gelder, deren Höhe abhängig vom Einkommen der Kreditnehmer ist, in diesen Fonds. Da die Absolventen in der Regel kurze Zeit nach ihrem Studium noch nicht über ausreichend hohe Einkommen verfügen, um mit den einkommensabhängigen Beträgen die Rückzahlungsraten an die privaten Kreditgeber zu decken, kommt der Staat für die entstehende Differenz auf. Mit steigendem Einkommen wird dieser Fehlbetrag im Zeitablauf für gewöhnlich geringer, sodass der Staat weniger ausgleichen muss. Ist der Kredit an die Bank zurückgezahlt, erfolgen die einkommensabhängigen Zahlungen der Absolventen in den vom Staat eingerichteten Fonds solange, bis die komplette Kreditsumme vom Absolventen beglichen ist.¹⁷⁹

Um das eben dargestellte Zusammenspiel von einkommensabhängiger Rückzahlung über das Steuersystem und einem üblichen Bankkredit näher zu veranschaulichen, wird in der folgenden Tabelle 2 ein entsprechendes Fallbeispiel betrachtet.

¹⁷⁶ Vgl. *Chapman, Bruce, Linda Botterill und Michael Egan*, a. a. O., S. 4.

¹⁷⁷ Vgl. *Chapman, Bruce*: The case for income contingent loans for higher education financing, S. 39.

¹⁷⁸ Diese werden zertifiziert, um die Studenten zu schützen und den Zugang zu diesen Produkten zu erleichtern.

¹⁷⁹ Vgl. *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank, S. 226 ff.

Tabelle 2: Fallbeispiel zur einkommensabhängigen Kreditrückzahlung in Verbindung mit einem üblichen Bankkredit (Beträge in Euro)

Jahr	Zu versteuerndes Einkommen	Kredit-Fonds				noch ausstehender Kreditbetrag bei der Bank ²
		Einkommensabhängige Rückzahlungen ¹	festе Rückzahlungen an die Bank	finanzieller Ausgleich pro Jahr	kumulierte Auslagen des Kredit-Fonds	
0					0	10.000
1	0	0	-1.000	-1.000	-1.000	9.000
2	30.000	500	-1.000	-500	-1.500	8.000
3	30.000	500	-1.000	-500	-2.000	7.000
4	30.000	500	-1.000	-500	-2.500	6.000
5	35.000	1.000	-1.000	0	-2.500	5.000
6	35.000	1.000	-1.000	0	-2.500	4.000
7	35.000	1.000	-1.000	0	-2.500	3.000
8	37.500	1.250	-1.000	250	-2.250	2.000
9	37.500	1.250	-1.000	250	-2.000	1.000
10	37.500	1.250	-1.000	250	-1.750	0
11	37.500	1.250		1.250	-500	
12	37.500	500		500	0	

¹ Rückzahlungen sind nur für Einkommen über 25.000 Euro im Jahr in Höhe von 10 Prozent fällig.

² Vereinfachend wird hier von einem zinslosen Kredit ausgegangen.

Quelle: In Anlehnung an *Barr, Nicholas: The Welfare State as Piggy Bank*, S. 228.

In diesem Beispiel beläuft sich die Kreditsumme am Ende des Studiums auf 10.000 Euro. Im ersten Jahr nach Studienabschluss ist der Absolvent auf der Suche nach einer Beschäftigung. Er verfügt in diesem Jahr über kein zu versteuerndes Einkommen. Demzufolge ist er nicht verpflichtet, den Kredit zurückzuzahlen. In diesem Fall übernimmt der eingerichtete Kredit-Fonds die Kreditrate in Höhe von 1.000 Euro, die an die Bank (den Kreditgeber) überwiesen wird. Im zweiten Jahr nach dem Studienabschluss erzielt der Absolvent ein zu versteuerndes Einkommen in Höhe von 30.000 Euro. Mit diesem Einkommen liegt er 5.000 Euro oberhalb des Betrags, ab dem Rückzahlungen an den Kredit-Fonds (in diesem Beispiel auf 25.000 Euro festgelegt) zu tätigen sind. Von den Beträgen, die über diesem Betrag (25.000 Euro) liegen, sind 10 Prozent an den Kreditfonds zu zahlen. Demzufolge beträgt der Rückzahlungsbetrag, den der Absolvent im zweiten Jahr nach Studienabschluss an den Kredit-Fonds leisten muss, 500 Euro. Dieser Betrag wird vom Kredit-Fonds auf 1.000 Euro aufgestockt und wieder an die Bank gezahlt. Mit steigendem Einkommen erhöhen sich im Laufe der Jahre die Rückzahlungsbeträge, die der Absolvent an den Kredit-Fonds zu zahlen hat. Im achten Jahr nach Studienabschluss ist das zu steuernde Einkommen so hoch, dass die an den Kredit-Fonds zu entrichtenden Beträge größer als die Kreditraten, die der Fonds an die Bank über-

weist, sind. Ab diesem Zeitpunkt zahlt der Absolvent die vom Kredit-Fonds in den ersten Jahren nach Studienabschluss vorgestreckten Beträge an diesen zurück. In diesem Beispiel endet die Rückzahlung an die Bank im zehnten Jahr nach Studienabschluss, sodass ab diesem Zeitpunkt die vom Absolventen gezahlten Beträge ausschließlich der Tilgung der vom Kredit-Fonds vorgestreckten Summe dienen. Im 12. Jahr nach Studienabschluss zahlt der Absolvent in diesem Beispiel seine letzte Rate in Höhe von 500 Euro an den Kredit-Fonds und hat damit seinen Kredit komplett getilgt.

Durch das von *Barr* vorgestellte Modell zeigt sich, dass bei den „Income Contingent Loans with Risk-Sharing“ die Bereitstellung der Kredite durch private Geldgeber eine überlegenswerte Möglichkeit darstellt. Die Studenten profitieren von den bereits aufgezeigten Vorteilen einer einkommensabhängigen Rückzahlung. Parallel sind die privaten Kreditgeber von dem Risiko, das aus einer vom Einkommen abhängigen Rückzahlung erwächst, befreit und der Staat muss weniger Ressourcen einsetzen, als es ohne die Mitwirkung des privaten Kreditsektors der Fall wäre.

3.3.2.3 Graduate Taxes

Eine weitere Möglichkeit der einkommensabhängigen Rückzahlung der Kosten der Hochschulausbildung besteht in der Erhebung einer so genannten Graduate Tax. Hierbei handelt es sich um eine zusätzliche Steuer für ehemalige Studenten¹⁸⁰, die durch einen erhöhten Einkommensteuersatz zum Ausdruck kommt.¹⁸¹ Der Zeitraum, in dem der erhöhte Einkommenssteuersatz angewandt wird, umfasst in der Regel das gesamte Erwerbsleben.¹⁸²

Hieran wird ersichtlich, dass bei dieser Methode die Gefahr von Verhaltensanpassungen in Form des Moral Hazard sehr gering ist. Gleichzeitig wird das Auftreten von adverser Selektion durch dieses Modell ebenfalls unterbunden. Dies liegt darin begründet, dass Studenten keine Wahl haben, ob sie an dieser Finanzierungsform teilnehmen wollen oder nicht.¹⁸³

Wird die Graduate Tax wortwörtlich umgesetzt, das heißt nur Absolventen sind verpflichtet, die zusätzliche Steuerbelastung zu tragen, ist es wahrscheinlich, dass Studenten ihr Verhalten dementsprechend anpassen. Diese Anpassungsreaktionen können in Form eines kurz vor dem erfolgreichen

¹⁸⁰ Dieses System kann auch so ausgestaltet werden, dass nur die Absolventen diese zusätzliche Steuer zahlen müssen. Vgl. hierzu *Johnstone, Bruce D.*: Higher Educational Accessibility and Financial viability, S. 10.

¹⁸¹ Vgl. *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank, S. 218.

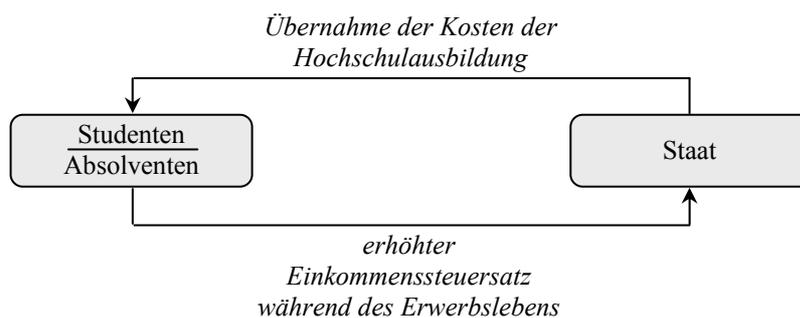
¹⁸² Vgl. *Johnstone, Bruce D.*: Higher Educational Accessibility and Financial viability, S. 10.

¹⁸³ Vgl. *Palacios, Miguel*: Options for Financing Lifelong Learning, S. 18.

Abschluss abgebrochenen Studiums auftreten. Wie ausgeprägt diese Reaktionen ausfallen, wird in diesem Fall entscheidend von der Wirtschaft mitbestimmt. Macht sie innerhalb ihrer Personalpolitik keinen Unterschied zwischen den strategischen Studienabbrecher und den erfolgreichen Absolventen, werden die Anpassungsreaktionen auf Seiten der Studenten tendenziell höher ausfallen. Zählt der erfolgreiche Abschluss des Studiums in der Wirtschaft weiterhin als Einstellungsvoraussetzung, ist die Gefahr von Verhaltensanpassungen eher gering.

Die Funktionsweise der Graduate Tax wird in Abbildung 10 grafisch dargestellt. Die Studenten müssen hierbei während ihres Studiums keine Studiengebühren zahlen, da der Staat die Kosten der Hochschulausbildung übernimmt. Für diese gebührenfreie Bereitstellung der Hochschulausbildung werden die Absolventen nach dem Studium mit einer zusätzlichen Steuer auf ihr Einkommen belastet.

Abbildung 10: Funktionsweise Graduate Tax



Quelle: Eigene Darstellung.

Aber auch die Funktionsweise der Graduate Tax lässt einen Spielraum zur Kritik. Zum Beispiel liegt ein gewichtiger Kritikpunkt in dem von *Barr* bezeichneten „Mick Jagger Problem“ begründet. Hierbei geht es darum, dass Mick Jagger, bevor er ein Rockstar wurde, an der London School of Economics studiert hat. Sein anschließender musikalischer Erfolg hatte so gut wie nichts mit seinem Studium zu tun. In einem Graduate Tax System würde sein enormes Einkommen mit einem erhöhten Steuersatz belastet werden, was zur Folge hätte, dass er ein Vielfaches seiner entstandenen Studienkosten zurückzahlen müsste.¹⁸⁴ Dieses wenn auch extreme Beispiel verdeutlicht, dass bei dieser Variante mit einkommensabhängiger Rückzahlung einige Absolventen unverhältnismäßig hoch belastet werden können, auch wenn der zukünftige finanzielle Erfolg nicht auf dem Studium beruht. Darüber hinaus wird ebenfalls deutlich, dass bei der Graduate Tax kein Zusammenhang zwischen den Kosten des Studiums und der Rückzahlung der Absolventen – den zusätzlichen Steuerzah-

¹⁸⁴ Vgl. *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank, S. 218.

lungen – besteht.¹⁸⁵ Diese hohe Belastung kann durch eine maximale Rückzahlungshöhe verhindert werden,¹⁸⁶ wobei in diesem Fall eine scharfe Abgrenzung zu den bisher aufgeführten Income Contingent Loans schwer fallen dürfte.

Im Hinblick auf die zunehmende internationale Mobilität der Arbeitskräfte tritt ein weiteres gewichtiges Problem dieser Methode zu Tage. Absolventen, die nach dem Studium ins Ausland gehen, können sich nach derzeitigem Stand der finanziellen Belastung durch eine Graduate Tax entziehen.¹⁸⁷ Dabei besteht der größte Anreiz, ins Ausland zu gehen, bei denen, die aufgrund ihres hohen Einkommens sehr stark von der zusätzlichen Steuerbelastung betroffen sind. Da diese Bezieher hoher Einkommen in der Regel zu den qualifiziertesten Arbeitskräften eines Landes gehören, erwächst in diesem Zusammenhang die Gefahr des so genannten „brain drain“.¹⁸⁸

Somit lässt sich festhalten, dass die Variante der Graduate Tax für die Finanzierung der Hochschulausbildung dahingehend ungeeignet ist, dass bei dieser Form kein Zusammenhang zwischen den Kosten des jeweiligen Studienganges und den Rückzahlungsbeträgen besteht.¹⁸⁹ So reflektiert die Höhe der Graduate Tax nicht den Wert der Bildung, sondern ist ein Produkt des politischen Entscheidungsprozesses.¹⁹⁰ Ein zusätzliches Problem erwächst aus dem Tatbestand, dass die Finanzierung in Form einer Steuer realisiert wird. Fließen die Einnahmen aus der Graduate Tax in das allgemeine Steueraufkommen des Staates, existieren viele Verwendungsmöglichkeiten, die auf der staatlichen Prioritätenliste vor der Hochschulausbildung stehen.¹⁹¹ Infolgedessen ist mit dieser Finanzierungsform die Gefahr verbunden, dass die zusätzlichen Einnahmen nicht bzw. nicht vollständig für die Finanzierung der Hochschulausbildung verwendet werden.

Des Weiteren ist es mit diesem Modell nicht ohne großen administrativen Aufwand – Vereinbarung von Abkommen mit dem Ausland – möglich, der internationalen Mobilität der Arbeitskräfte Rechnung zu tragen.

¹⁸⁵ Vgl. *Del Rey, Elena und María Racionero*, a. a. O., S. 2.

¹⁸⁶ Vgl. *Chapman, Bruce*: The case for income contingent loans for higher education financing, S. 46.

¹⁸⁷ Vgl. *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank, S. 218.

¹⁸⁸ Vgl. *Palacios, Miguel*: Options for Financing Lifelong Learning, S. 19.

¹⁸⁹ Vgl. *Chapman, Bruce*: The case for income contingent loans for higher education financing, S. 46.

¹⁹⁰ Vgl. *Palacios, Miguel*: Options for Financing Lifelong Learning, S. 19.

¹⁹¹ Vgl. *Johnstone, D. Bruce*: Cost Sharing in Higher Education, S. 22.

3.3.2.4 Human Capital Contracts (HCCs)

Diese Finanzierungsform unterscheidet sich von den bisher beschriebenen Formen dadurch, dass hier eine rein private Finanzierung erfolgt, die einer minimalen bis gar keiner staatlichen Unterstützung bedarf. Ähnlich wie bei anderen Kapitalinvestitionen können Personen Geld in so genannten Human Capital Fonds anlegen. Diese Fonds investieren die eingezahlten Gelder in die (Hochschul-)Ausbildung, indem sie diese Gelder an Studierende weitergeben, die mit diesen Mitteln die Studiengebühren und ihre Lebenshaltungskosten finanzieren können.¹⁹² Die diese Finanzierungsform nutzenden Studenten verpflichten sich, einen bestimmten Prozentsatz ihres Einkommens in einem festgelegten Zeitraum nach dem Studium zurückzuzahlen.¹⁹³ Wie bei allen vorher veranschaulichten einkommensabhängigen Finanzierungsmodellen liegt der Grundgedanke darin, eine finanzielle Überlastung der Absolventen nach dem Studium zu vermeiden.¹⁹⁴

Die getroffenen Vereinbarungen hinsichtlich des Prozentsatzes sowie des Rückzahlungszeitraums werden für jeden Studenten unter Berücksichtigung seines geschätzten zukünftigen Einkommens, das auf Grundlage der besuchten Hochschule und des Studiengangs ermittelt wird, und des vergebenen Geldbetrages individuell festgelegt.¹⁹⁵ Dies ist auch notwendig, um der adversen Selektion¹⁹⁶ vorzubeugen. Ziel ist es, den Studenten mit hohen Einkommenserwartungen ein aus ihrer Sicht „fares Angebot“ zu unterbreiten, damit auch diese „viel versprechenden Investitionspersonen“ an dem Programm teilnehmen. Zudem kann das Angebot von Ausstiegsklauseln ebenso dazu beitragen, Studenten mit hohen Einkommenserwartungen bzw. -chancen für diese Finanzierungsmöglichkeit zu gewinnen. Diese können dahingehend verfasst sein, dass der Ausstieg durch die Zahlung eines festgelegten Einmal-Betrags möglich ist.¹⁹⁷

Der Anreiz für die Investoren liegt in der Möglichkeit begründet, am zukünftigen Erfolg der Studenten zu partizipieren. Verdient ein Student nach seinem Studienabschluss sehr gut, profitiert gleichermaßen der Investor durch die höheren Rückzahlungen davon. Der Investor trägt andererseits auch das Risiko, dass ein Student kein oder nur wenig Einkommen nach dem Studium erzielt.¹⁹⁸ Bei dieser Konstellation sind die Erträge aus dieser Investition im schlechtesten Fall Null. Das Ausfall-

¹⁹² Vgl. *Palacios, Miguel*: Investing in Human Capital, S. 53.

¹⁹³ Vgl. *Vandenberghe V. und O. Debande*, a. a. O., S. 4.

¹⁹⁴ Vgl. *Palacios, Miguel*: Human Capital Contracts, S. 2 ff.

¹⁹⁵ Vgl. ebd., S. 5.

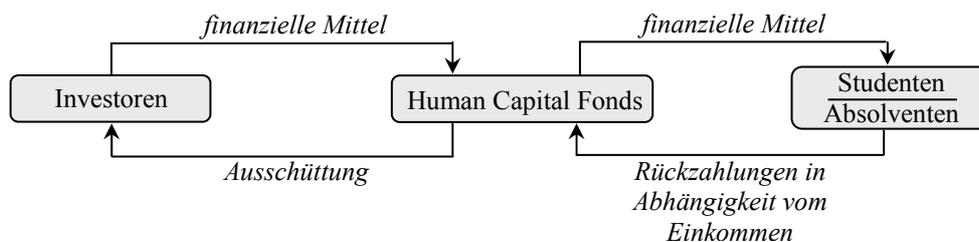
¹⁹⁶ Die mit hoher Wahrscheinlichkeit besser Verdienenden meiden das Programm, während gleichzeitig diejenigen mit geringen Einkommensaussichten verstärkt an diesem Programm teilnehmen.

¹⁹⁷ Vgl. *Palacios, Miguel*: Investing in Human Capital, S. 57 und 62.

¹⁹⁸ Vgl. ebd., S. 56 f.

risiko wird jedoch wie bei allen Investmentfonds dadurch reduziert, dass die in so genannte Human Capital Fonds eingezahlten Gelder an viele Studenten von unterschiedlichen Hochschulen, Studienrichtungen und Studienjahren gegeben werden.¹⁹⁹ Aus diesem Grund tragen nicht alle Steuerzahler (Income Contingent Loans with Risk-Sharing) und auch nicht die Gruppe der Schuldner (Income Contingent Loans with Risk-Pooling) das Ausfallrisiko, sondern die an diesem Fonds beteiligten Investoren. Ein weiterer Effekt der Diversifikation äußert sich in einer geringeren Schwankungsbreite der Erträge dieser Fonds, die dazu beiträgt, die Attraktivität dieser Fonds bei den Investoren zu erhöhen. Dieser Nachfrage kann wiederum dadurch begegnet werden, dass die Anteile verbrieft und somit fungibel gemacht werden.²⁰⁰ Auf diese Weise ist es möglich, die finanziellen Mittel vieler Investoren zu bündeln.²⁰¹ Wie die Grundstruktur der Funktionsweise dieser Human Capital Fonds aussieht, wird in Abbildung 11 visualisiert.

Abbildung 11: Funktionsweise von Human Capital Fonds



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an *Krieg, Oliver und David F. Schmutzler: Bildungsfonds als innovativer Weg der Studienfinanzierung*, S. 327.

Aus Investorensicht ist die Definition der Rückzahlungsphase ebenso wichtig wie zum Beispiel die Definition des Einkommens. *Palacios* schlägt in diesem Zusammenhang vor, den Rückzahlungszeitraum als „produktiven“ Zeitraum festzulegen. Er begründet diese Definition mit folgendem Beispiel: Entscheidet sich ein Absolvent mit einem Bachelor-Abschluss, der bereits zwei Jahre nach dem Abschluss gearbeitet und eine Rückzahlungszeit von 15 Jahren vereinbart hat, für ein Masterstudium, würden die Investoren während dieser Zeit keine bzw. nur geringe Erträge erzielen. Infolgedessen reduziert sich die tatsächliche Rückzahlungszeit um die Zeit der Masterausbildung. Dieser Zeitraum wäre aus Investorensicht verloren. Wird die Rückzahlungszeit jedoch als „produktiver“ Zeitraum festgelegt, würde die Rückzahlungszeit während des Masterstudiums angehalten werden

¹⁹⁹ Vgl. *Krieg, Oliver und David F. Schmutzler: Bildungsfonds als innovativer Weg der Studienfinanzierung*, in: Wieland Achenbach, Erich Barthel und Dirk Rudolph (Hrsg.), *Herausforderungen an das HR-Management – Neue Aufgaben und Lösungsansätze in der Industrie*, 1. Auflage, Frankfurt am Main 2006, S. 329.

²⁰⁰ Vgl. *Palacios, Miguel: Human Capital Contracts*, S. 6 f.

²⁰¹ Vgl. *Krieg, Oliver und David F. Schmutzler, a. a. O., S. 327.*

und bei Beendigung des Studiums wieder weiterlaufen. Auf diese Weise hätten die Investoren die vollen 15 Jahre Erträge aus ihrer Investition erzielt.²⁰²

Die größte Herausforderung aus Investorensicht liegt in der richtigen Schätzung der zukünftigen Einkommen der Studenten.²⁰³ Werden die Einkommen nach dem Studienabschluss zu hoch geschätzt, ergibt sich aus Investorensicht eine ungewünscht niedrige Rendite des eingesetzten Kapitals. Dies hätte zur Folge, dass aufgrund der geringen Rendite Investoren davon Abstand nehmen, pekuniäre Mittel bereitzustellen. Werden die Einkommensperspektiven hingegen zu gering prognostiziert, werden sich Studenten infolge der aus ihrer Sicht ungünstigen Vertragsbedingungen über andere Wege finanzieren.

Eine weitere Aufgabe, der die Investoren gegenüberstehen, ist die Definition und die Überwachung des Einkommens nach dem Studium. Der einfachste Weg, das Einkommen zu kontrollieren, besteht in dem Zugang zu den Steuererklärungen der Schuldner für das Finanzamt. Hierzu ist es allerdings notwendig, dass sich der Kreditnehmer bereit erklärt, seine Einkommensdaten an den Kreditgeber weiterzuleiten, da die Daten zur Berechnung der Einkommensteuer in Deutschland dem Datenschutz unterliegen. Das allein reicht jedoch nicht. Absolventen werden während der Rückzahlungsphase dazu tendieren, in ihre Arbeitsverträge so viel wie möglich nicht monetäre Lohnbestandteile aufzunehmen, um so das monetäre Einkommen und damit auch die Rückzahlungsbeträge so gering wie möglich zu halten. Das bedeutet, dass die Anbieter der Human Capital Contracts neben dem zu versteuernden Einkommen²⁰⁴ auch nicht monetäre Einnahmen als für die Ermittlung der Rückzahlungsbeträge relevantes Einkommen definieren sollten.²⁰⁵ Hieran wird ersichtlich, dass mit der Entwicklung der HCCs enorme Aufwendungen im Zusammenhang mit der Vertragsgestaltung und -kontrolle verbunden sein können, die zu hohen Kosten führen.

Das angesprochene Ziel der Vermeidung einer finanziellen Überlastung nach dem Studium kann jedoch auch bei diesem Modell nicht uneingeschränkt garantiert werden. Insbesondere bei Studiengängen, die im Vergleich zu den Einkommensperspektiven (sehr) teuer sind, liegen die vereinbarten Prozentsätze in Relation zum erzielten Einkommen so hoch, dass eine finanzielle Überlastung der Absolventen nicht mehr ausgeschlossen werden kann. Hieraus erwächst die Gefahr, dass sich be-

²⁰² Vgl. *Palacios, Miguel*: Investing in Human Capital, S. 62 f.

²⁰³ Vgl. ders.: Human Capital Contracts, S. 8.

²⁰⁴ Vgl. ders.: Investing in Human Capital, S. 54.

²⁰⁵ Vgl. ders.: Human Capital Contracts, S. 9.

stimmte Personengruppen mit perspektivisch geringem Einkommen²⁰⁶ nicht über dieses Programm finanzieren wollen, da die ihnen offerierten Vertragsbedingungen mit hoher Wahrscheinlichkeit eine zu große Belastung nach dem Studium beinhalten würden.²⁰⁷ Zudem gäbe es in diesen Fällen auch moralische Bedenken. Sind die vereinbarten Prozentsätze zum Beispiel größer als 50 Prozent, können Parallelen zur „Versklavung“ und zum Wucher kaum vermieden werden.²⁰⁸

Jedoch ist mit dem eben angesprochenen Überlastungsrisiko auch ein Nutzen verbunden. Studenten, die sich über HCCs finanzieren, werden aus Kostengründen die Hochschule auswählen, die im Verhältnis zu ihren Kosten die höchsten Einkommenserwartungen generiert, da sich dadurch die Vertragsbedingungen entscheidend verbessern. Hierdurch kann ein positiver Impuls auf den Wettbewerb im tertiären Bildungsbereich ausgelöst werden. So werden Hochschulen dazu angehalten, ihre Gebühren im Verhältnis zur Qualität ihrer Lehre und damit zu den späteren Einkommensaussichten ihrer Absolventen festzulegen.²⁰⁹

Des Weiteren besteht bei den HCCs, ebenso wie bei der Graduate Tax, die Möglichkeit, dass Bezieher hoher Einkommen deutlich mehr zurückzahlen, als sie an finanzieller Unterstützung erhalten haben. Dadurch erwächst die Gefahr, dass Reaktionen hervorgerufen werden, die zu einer adversen Selektion führen,²¹⁰ da hier im Gegensatz zu Graduate Tax kein Zwangscharakter besteht. Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, ist die Vereinbarung eines maximalen Rückzahlungsbetrages möglich. Dies wäre allerdings aus Sicht mancher Investoren unter Umständen keine wünschenswerte Lösung, da so die Rendite ihrer Anlage nach oben begrenzt wird.²¹¹

Ein großer Vorteil der Human Capital Contracts liegt jedoch darin begründet, dass die Mittel zur Finanzierung der Hochschulausbildung von privaten Geldgebern bereitgestellt werden. Im Gegensatz zu den bisher gezeigten Varianten, bei denen die pekuniären Mittel von staatlicher Seite zur Verfügung gestellt wurden, werden hier keine öffentlichen Gelder gebunden. Die auf diese Weise „eingesparten“ Ressourcen können demzufolge in andere Bereiche fließen, die höhere positive externe Effekte aufweisen, wie beispielsweise die elementare und die sekundäre Bildung.²¹²

²⁰⁶ Die jedoch einen hohen gesellschaftlichen Nutzen generieren.

²⁰⁷ Vgl. *Palacios, Miguel*: Human Capital Contracts, S. 6 ff.

²⁰⁸ Vgl. ders.: Investing in Human Capital, S. 60.

²⁰⁹ Vgl. ebd., S. 74 f.

²¹⁰ Vgl. *Poutvaara, Panu*, a. a. O., S. 664.

²¹¹ Vgl. *Palacios, Miguel*: Investing in Human Capital, S. 80.

²¹² Vgl. *Palacio, Miguel*: Human Capital Contracts and Human Capital Options, S. 6.

3.3.2.5 Ausgestaltung

Die Ausgestaltung eines Systems mit einkommensabhängiger Rückzahlung bedingt eine vorhergehende Analyse der Einkommensverläufe nach dem Studium.²¹³ Angesichts der Abhängigkeit der Rückflüsse von den zukünftigen Einkommen der Studenten ist es notwendig, die für die Rückzahlung aufzuwendenden Anteile an den Einkommen aus Belastungsgründen so niedrig wie möglich und im Interesse der Sicherung einer anhaltenden Funktionsfähigkeit dieses Systems so hoch wie nötig festzusetzen. So sinken mit steigendem Prozentsatz am Einkommen in Verbindung mit einer langen Rückzahlungsperiode die Kosten für den Kreditgeber (zum Beispiel den Staat), da auf diese Weise die Anzahl und die Summe der nicht zurückgezahlten Beträge minimiert werden. Im Gegensatz dazu steigen die Belastungen für den Kreditgeber je geringer der Prozentsatz am Einkommen und je kürzer die Rückzahlungsphase sind.²¹⁴

Auch die Festlegung der Einkommensgrenze, unterhalb derer keine Rückzahlungen geleistet werden müssen, spielt eine nicht unbedeutende Rolle. Von politischer Seite wird eine möglichst hohe Grenze angestrebt werden, weil viele Bürger glauben werden, dass dies fairer als eine niedrigere Grenze wäre. Im Hinblick auf die Effizienz eines solchen Systems ist es hingegen erforderlich, diese Einkommensgrenze so niedrig wie möglich anzusetzen.²¹⁵ Somit würden möglichst viele Absolventen zur Rückzahlung verpflichtet werden, wodurch höhere Einnahmen bzw. ein höherer Kapitalrückfluss generiert wird.

Ein sozial abgesichertes System mit einer einkommensabhängigen Kreditrückzahlung kann wie folgt beschrieben werden. Übersteigt der Barwert des Lebenseinkommens Y eines Absolventen eine bestimmte Einkommensgrenze Y^{**} , ist die Höhe des Barwertes der Rückzahlungen mindestens so hoch wie der von den Studierenden zu tragende Anteil an den Kosten ihres Studienganges. Liegt im Gegensatz dazu der Barwert des Einkommens unterhalb einer festgelegten Einkommensgrenze Y^* , werden keine Rückzahlungen verlangt. Für den Fall, dass $Y^* \leq Y \leq Y^{**}$ gilt, ist nur ein Teil der Studienkosten zurückzuzahlen.²¹⁶

Eine bedeutende Frage, die es in diesem Kontext zu beantworten gilt, ist die Frage nach der Einkommensdefinition. Sollen sämtliche Einkünfte als Basis in die Kalkulation einbezogen werden

²¹³ Vgl. *Krueger, Alan B. und William G. Bowen*, a. a. O., S. 195.

²¹⁴ Vgl. *Johnstone, Bruce D.*: Higher Educational Accessibility and Financial viability, S. 9.

²¹⁵ Vgl. *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank, S. 188.

²¹⁶ Vgl. *Quiggin, John*, a. a. O., S. 7.

oder wird „nur“ das Einkommen aus Arbeitstätigkeit berücksichtigt? Sind die gesamten Einkünfte in die Feststellung des relevanten Einkommens einbezogen, erhöht sich zwar die Bemessungsgrundlage, aber es entstehen infolgedessen auch negative Anreizwirkungen auf die Investition in die Hochschulausbildung, da Einkunftsteile mit eingerechnet werden, die nicht infolge der Hochschulausbildung entstehen.²¹⁷ Zu diesem Thema werden auch Vorschläge bzw. Forderungen geäußert, dass nur der Absolvent für die Hochschulausbildung zahlen soll, dessen Nettoeinkommen über dem Nettoeinkommen der Individuen ohne Hochschulausbildung liegt.²¹⁸ Hier entsteht aufgrund der großen Varianz bei den Einkommen das Problem der Quantifizierung einer angemessenen Grenze, oberhalb derer Rückzahlungen zu leisten sind.

3.3.2.6 Verzinsung

Sind die Fragen bezüglich der Ausgestaltung des Systems beantwortet, stellt sich zu guter Letzt die Frage nach der richtigen Verzinsung der bereitgestellten finanziellen Mittel.

Wie bereits oben erwähnt, sind Investitionen in Humankapital/Bildung mit besonderen Risiken verbunden. Diese existieren auch im Falle der öffentlichen Bereitstellung der Gelder. Da ein geeigneter Risikoaufschlag für eine Humankapitalinvestition derzeit noch nicht genau bestimmbar ist, sollte die Verzinsung zum üblichen Marktzins erfolgen. Damit einhergehend findet eine Subventionierung der Zinsen in Höhe des nicht bestimmaren Risikoaufschlages statt. Eine zusätzliche Subventionierung der Zinsen ist nicht nur sehr teuer für den Staat, sondern führt gleichermaßen zu Anpassungsreaktionen auf Seiten der Kreditnehmer. Diese werden dazu verleitet, die Kreditoption auch dann wahrzunehmen, wenn sie über ausreichende finanzielle Mittel verfügen, mit denen sie die Gebühren gleich zahlen könnten. Der Vorteil für den Studenten verbirgt sich hier in der bestehenden Zinsdifferenz zwischen subventioniertem Studienkredit und der Verzinsung des vorhandenen Kapitals zu marktüblichen Bedingungen.²¹⁹

3.3.2.7 Kritik

Obwohl diese Form der Kreditgewährung viele Vorteile gegenüber anderen Kreditmodellen besitzt, ist sie dennoch von Problemen, die unter den Begriffen „Moral Hazard“ und „adverse Selektion“

²¹⁷ Vgl. *Krueger, Alan B. und William G. Bowen*, a. a. O., S. 197.

²¹⁸ Vgl. *Vandenberghhe V. und O. Debande*, a. a. O., S. 4.

²¹⁹ Vgl. *Barr, Nicholas: The Welfare State as Piggy Bank*, S. 189.

bekannt sind, betroffen.²²⁰ *Feldman* weist darauf hin, dass die einkommensabhängige Rückzahlung die Entscheidung zwischen Einkommen und Freizeit nach dem Studium beeinflusst.²²¹ Des Weiteren führt die einkommensabhängige Kreditrückzahlung tendenziell dazu, dass Studenten, die ein hohes zukünftiges Einkommen erwarten, wenig Anreiz haben, an dieser Variante teilzuhaben, da mitunter ein konventioneller Kredit für sie kostengünstiger ist.²²² Auf der anderen Seite werden diejenigen, die von einem geringen zukünftigen Einkommen ausgehen, die einkommensabhängige Rückzahlung als großen Vorteil ansehen.

Wäre es für die Studenten möglich, ihre zukünftigen Einkommen genau zu schätzen, ergäbe sich daraus das klassische Problem der adversen Selektion. Hierzu führten *Krueger und Bowen* einen Versuch durch. Sie untersuchten, wie genau High School-Schüler ihre zukünftigen Einkommen schätzen können. Dazu wurden High School-Schüler im Jahr 1972 befragt, wie hoch ihr späteres Einkommen sein wird. Im Jahr 1986, nachdem viele die Schule schon seit Jahren verlassen hatten, wurde überprüft, wie exakt die Vorhersagen der damaligen High School-Schüler waren. *Krueger und Bowen* kamen auf Grundlage ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass es möglich ist, gute Vorhersagen zu treffen und gehen deshalb davon aus, dass adverse Selektion in einem einkommensabhängigen Finanzierungsmodell ein Problem ist.²²³ Dieses Resultat kann auf den mit der Ausbildung verbundenen wichtigen Einflussfaktor „Mensch“ zurückgeführt werden. So hat eine Person über die eigene Einstellung zum Lernen bzw. die Motivation, etwas zu erreichen, eine gewichtige Lenkungsmöglichkeit im Hinblick auf die Karriere und damit auch das spätere Einkommen.

Die Entwicklung der internationalen Arbeitskräftemobilität stellt ebenfalls eine Herausforderung für ein System mit einkommensabhängiger Rückzahlung von Studienkrediten dar. Wenn die Höhe der Rückzahlung über das System der Einkommenssteuerermittlung organisiert wird, ist es nicht möglich, die Rückzahlungsbeträge zu bestimmen und einzuziehen, wenn ein Absolvent im Ausland eine Beschäftigung gefunden hat.

Dieses Problem, das aus der internationalen Mobilität der Absolventen erwächst, tritt jedoch ebenso in einem System mit einem gebührenfreien Hochschulangebot auf, welches durch ein progressives System zur Ermittlung der Einkommensteuer noch verstärkt wird. Auch hier verringern sich die Einnahmen aus der Einkommensteuer, die unter anderem zur Finanzierung der Hochschulen ver-

²²⁰ Vgl. *Quiggin, John*, a. a. O., S. 4.

²²¹ Vgl. *Feldman, Roger*: Some More Problems with Income-contingent Loans: The Case of Medical Education, in: *The Journal of Political Economy*, Vol. 84, No. 6, o. O. 1976, S. 1305 f.

²²² Vgl. *Poutvaara, Panu*, a. a. O., S. 679.

²²³ Vgl. *Krueger, Alan B. und William G. Bowen*, a. a. O., S. 195 f.

wendet werden, wenn ein Großteil der Akademiker ins Ausland abwandert. Darüber hinaus tritt mit der Abwanderung der hochqualifizierten Arbeitskräfte grundsätzlich ein Verlust der mit diesen Personen verbundenen positiven externen Effekte auf.

Für die Lösung dieses Problems sind zwei Varianten vorstellbar. Zum einen kann der Staat mit den potenziellen Zielländern der Absolventen in Kontakt treten, um Wege zu finden, die es ermöglichen, auch außerhalb des eigenen Hoheitsgebietes einkommensabhängige Rückzahlungen anzuwenden. Die zweite Variante besteht darin, den Kredit bei Ausreise eines Absolventen in einen gewöhnlichen Kredit mit festen Rückzahlungsraten umzuwandeln.²²⁴ Auf diese Weise wäre diese Finanzierungsmethode dem System ohne Gebühren in diesem Kontext überlegen.

Zu den Krediten mit einkommensabhängiger Rückzahlung wird festgehalten, dass es hier nicht von Bedeutung ist, wie vermögend eine Person bzw. deren Familie während der Ausbildungsphase ist, sondern über welche finanzielle Leistungsfähigkeit der Mensch im Laufe seines Erwerbslebens verfügt. Damit wird ein großer Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit geleistet, indem die Leistungsfähigkeit nicht in einem relativ kurzen Zeitraum (der Ausbildungsphase), sondern über einen langen Zeitraum (dem Erwerbsleben) von Bedeutung ist.²²⁵ Des Weiteren liegt ein bedeutender Vorteil der einkommensabhängigen Rückzahlungsmodelle darin, dass sich die Absolventen keinen in der absoluten Höhe festgelegten Rückzahlungsraten gegenüber stehen, wodurch eine finanzielle Überlastung nahezu ausgeschlossen werden kann.²²⁶

Alles in Allem kann als Resümee gelten, Kredite mit einkommensabhängiger Rückzahlung stehen nicht im Widerspruch zum *benefit principle*, da die Studierenden nach der Devise – Wer etwas nutzt und davon profitiert, soll auch dafür bezahlen – an den Kosten ihrer Ausbildung direkt beteiligt werden. Darüber hinaus kommen sie nicht in Konflikt mit den Grundsätzen des *ability-to-pay principle*²²⁷, da die Studierenden bzw. die Absolventen in der Regel in der Lage sind, für ihre Ausbildung zu zahlen. Letztlich gehen sie auch konform mit dem *social-insurance principle*²²⁸, denn für diejenigen, denen es nicht möglich ist, die Kosten ihrer Ausbildung zurückzuzahlen, übernimmt die Gesellschaft die ausstehenden Beträge.

²²⁴ Vgl. Barr, Nicholas: The Welfare State as Piggy Bank, S. 233.

²²⁵ Vgl. ebd., S. 185.

²²⁶ Vgl. Krieg, Oliver und David F. Schmutzler, a. a. O., S. 325.

²²⁷ Vgl. Vandenberghe V. und O. Debande, a. a. O., S. 3.

²²⁸ Vgl. Barr, Nicholas: The Welfare State as Piggy Bank, S. 185.

4. Beteiligung der Studenten an den Studienkosten – zwei ausgewählte internationale Beispiele

Global betrachtet werden die Studenten bereits in vielen Ländern an den Kosten ihrer Ausbildung in Form von Studiengebühren beteiligt. Diese internationale Umsetzung einer nachfrageorientierten Finanzierung²²⁹ der Hochschulausbildung ist darauf zurückzuführen, dass die angebotsorientierte Hochschulfinanzierung große Effizienzdefizite verursacht.²³⁰ Diese Effizienzdefizite sind in Verbindung mit den leeren Staatskassen ein ausschlaggebender Punkt, warum Länder, die auf eine private Beteiligung an den Studienkosten verzichten, häufig an einer chronischen Unterfinanzierung im Hochschulbereich leiden.

In den Diskussionen über Studiengebühren werden oft Beispiele wie die USA und Australien angesprochen, wobei die Regelungen und Erfahrungen in den USA sowohl bei den Gegnern als auch bei den Befürwortern von Studiengebühren eine dominierende Position einnehmen. So verwenden die Gegner von Studiengebühren das Argument der in ihren Augen nicht mehr tragbaren Höhe der amerikanischen Studiengebühren, während die Befürworter der Studiengebühren ihre Haltung mit der Qualität der privaten Eliteuniversitäten in den USA rechtfertigen. Die internationale Aufmerksamkeit, welche Australien erfahren hat, ist der Einführung des Higher Education Contribution Scheme (HECS) im Jahr 1989 geschuldet, das eine umfassende Finanzierung der Studiengebühren über staatliche Kredite mit einkommensabhängiger Rückzahlung beinhaltet.

Aufgrund der gewichtigen Stellung dieser beiden Länder im Prozess der Herausbildung nachfrageorientierter Systeme zur Finanzierung der Hochschulausbildung wird in den folgenden Abschnitten ein Einblick in diese Systeme gegeben. Das Hauptaugenmerk richtet sich auf die Betrachtung der Studiengebühren sowie der Finanzierungsmöglichkeiten der Studenten.

²²⁹ Die nachfrageorientierte Finanzierung unterscheidet sich von der angebotsseitigen dadurch, dass hier die pekuniären Mittel über die Studenten und nicht per Beantragung im Rahmen der Haushaltsaufstellung in die Hochschulen fließen.

²³⁰ Vgl. *Palacios, Miguel*: Options for Financing Lifelong Learning, S. 3.

4.1 Beispiel USA

Die Hochschulfinanzierung in den USA ist traditionell dadurch gekennzeichnet, dass sich zur Deckung der Ausgaben von jeher zweier großen Quellen bedient wird – der Gebühren von den Studenten und der finanziellen Unterstützung durch den Staat.²³¹ Darüber hinaus wird in den USA auf direkte Eingriffe im Hochschulsektor weitgehend verzichtet. Stattdessen sind sowohl die Bundesregierung als auch die Bundesstaaten bestrebt, die Hochschulen über die Festsetzung von Rahmenbedingungen zu steuern. So erfolgt die Einflussnahme bei den öffentlichen Hochschulen zum Beispiel über die Höhe und die Bemessungsgrundlage der jährlichen Mittelzuweisungen. Wie und wo diese finanziellen Mittel intern eingesetzt werden, obliegt den Hochschulen.²³² Auch hinsichtlich der Höhe der erhobenen Studiengebühren besteht von staatlicher Seite kaum eine Beschränkung.²³³

Unterschiede in der Finanzierungsstruktur zwischen privaten und staatlichen Hochschulen treten hauptsächlich bei den staatlichen Zuweisungen und bei den Einnahmen aus Studiengebühren auf. Während staatliche Hochschulen zum Teil auferlegten Restriktionen bezüglich der Höhe der Studiengebühren unterworfen sind, können private Hochschulen, die als unabhängige Unternehmen an den Märkten auftreten, frei über die Höhe ihrer Studiengebühren entscheiden.²³⁴ Der Grund dafür liegt in der finanziellen und juristischen Selbstverantwortlichkeit der Hochschulen.²³⁵ Dies bedeutet allerdings nicht, dass diese in privater Trägerschaft befindlichen Hochschulen zwangsläufig eine ausschließlich private Finanzierung aufweisen.

Neben den aus Studiengebühren resultierenden Geldern stehen den amerikanischen Hochschulen finanzielle Mittel aus Steuern, Drittmitteln (Industrie, Wirtschaft, Militär) und Spenden zur Verfügung.²³⁶ Darüber hinaus können sich speziell die renommierten Hochschulen ebenso über Vermögenseinkünfte finanzieren,²³⁷ wobei diese Einkünfte aus den Stiftungsvermögen vollständig von der

²³¹ Vgl. *Millett, John D.*: Who Should Pay?, in: *The Journal of Higher Education*, Vol. 43, No. 7., o. O. 1972, S. 509.

²³² Vgl. *Liefner, Ingo*: Leistungsorientierte Ressourcensteuerung in Hochschulsystemen – Ein internationaler Vergleich, Berlin 2001, S. 112.

²³³ Einige Beschränkungen hinsichtlich der Gebührenerhebung bestehen lediglich bei staatlichen Hochschulen für so genannte „in-state students“. Vgl. *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank, S. 199 f.

²³⁴ Vgl. *Liefner, Ingo*, a. a. O., S. 107.

²³⁵ Vgl. *Ash, Mitchell G.*: Äpfel mit Äpfeln vergleichen!, in: *Forschung und Lehre*, H. 4, 1998, S. 173.

²³⁶ Vgl. *Bublitz, Wolfram und Hubert Zapf*: Ein tauglicher Vergleich? – Anmerkungen über das deutsche und amerikanische Hochschulsystem, in: *Forschung und Lehre*, Heft 4, 1998, S. 176.

²³⁷ Vgl. *Liefner, Ingo*, a. a. O., S. 107 f.

Steuer befreit sind.²³⁸ Aus diesem Grund liegt auch in diesen Fällen eine Form der öffentlichen Finanzierung, nämlich in Höhe der erlassenen Steuern, durch die gesamte Gesellschaft vor.²³⁹

An dieser Stelle sei bereits darauf hingewiesen, dass nicht die renommierten Privatuniversitäten als Vergleichsmaßstab verwendet werden dürfen. Vielmehr sind realistische Vergleichsmaßstäbe in Form der großen staatlich geförderten Hochschulen wie Wisconsin oder Michigan angebracht.²⁴⁰ Aber auch diese Hochschulen verlangen beträchtliche Gebühren. Speziell von Studierenden aus anderen Bundesstaaten werden höhere Gebühren als von den „Inländern“, deren Gebühren als moderat gelten, gefordert.²⁴¹ Diese private Beteiligung der Studenten an den Kosten ihres Studiums hat dem studentischen Andrang trotz alledem keinen Abbruch getan.²⁴² Dennoch bemerkt *Gregory*, dass hierzulande die Rolle der Studiengebühren in den USA maßlos überbewertet wird.²⁴³

4.1.1 Entwicklung der Studiengebühren

Wie bereits angesprochen, unterliegen die amerikanischen Colleges und Universitäten kaum einer staatlichen Restriktion bezüglich der Festlegung ihrer Studiengebühren. Diese Freiheit hat dazu geführt, dass sich die Gebühren (in Preisen von 2004) in den letzten zwei Jahrzehnten sowohl in den privaten als auch in den öffentlichen Einrichtungen durchschnittlich mehr als verdoppelt haben (siehe Abbildung 12).

²³⁸ Um diese Unterstützung zu rechtfertigen, sind speziell die großen privaten Universitäten angehalten, die finanziellen Zuschüsse für sozial schwache Studenten mindestens im gleichen Umfang zu erhöhen, wie die Studiengebühren.

²³⁹ Vgl. *Ehrenberg, Ronald G.*: *Tuition Rinsing – Why Colleges Costs So Much*, Harvard University Press, Cambridge et al. 2002, S. 267 f.

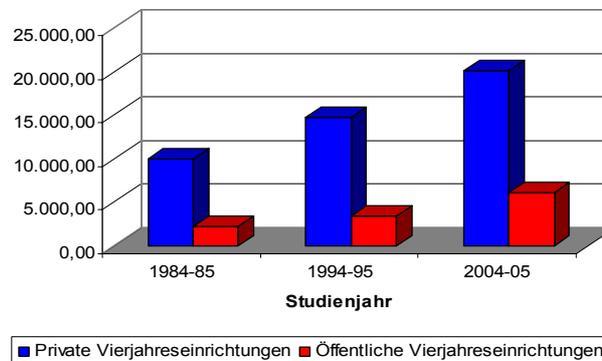
²⁴⁰ Vgl. *Ash, Mitchell G.*, a. a. O., S. 172.

²⁴¹ Zu diesem Sachverhalt ist im Anhang auf Seite 207 in Tabelle 31 eine Übersicht über die Studiengebühren der University of Wisconsin-Milwaukee im Undergraduate- und Graduate-Bereich dargestellt.

²⁴² Vgl. *Ash, Mitchell G.*, a. a. O., S. 174.

²⁴³ Vgl. *Gregory, Jean K.*: Nachgefragt, in: *Forschung und Lehre*, Heft 4, 1998, S. 190.

Abbildung 12: Entwicklung durchschnittliche Studiengebühren in Preisen von 2004 in US-\$ (gewichtet nach Fulltime-Undergraduate-Students)



Quelle: *College Board: Trends in College Pricing 2004*, Washington, D. C. 2004, S. 10.

Dementsprechend stiegen die Studiengebühren an privaten Vierjahreseinrichtungen seit dem Studienjahr 1984-85 bis zum Studienjahr 2004-05 von durchschnittlich US-\$ 9.952 (in Preisen von 2004) auf durchschnittlich US-\$ 20.082 (201,8 Prozent). Zwar befinden sich die Studiengebühren an den öffentlichen Vierjahreseinrichtungen im Vergleich zu den privaten auf einem deutlich geringeren Niveau, aber auch hier sind die von den Studenten zu entrichtenden Gebühren in den letzten 20 Jahren stark gestiegen. Betragen die durchschnittlichen Gebühren an öffentlichen Vierjahreseinrichtungen im Studienjahr 1984-85 noch US-\$ 2.200 (in Preisen von 2004), sind diese bis zum Studienjahr 2004-05 auf US-\$ 5.132 (233,3 Prozent) angewachsen und damit um 31,5 Prozentpunkte mehr gestiegen als der Durchschnitt an den privaten Vierjahreseinrichtungen.²⁴⁴

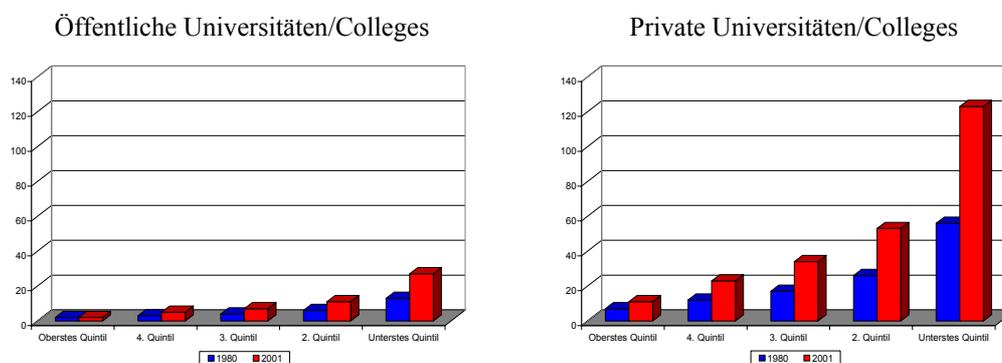
In diesem Kontext veröffentlichte das *National Center for Public Policy and Higher Education* die Entwicklung der Anteile der Studiengebühren am Familieneinkommen. Das Ergebnis sah wie folgt aus: Die Kosten für ein zwei- und für ein vierjähriges Studium an öffentlichen und privaten Colleges nahmen schneller als die Inflationsrate zu und stiegen zudem schneller als die Familieneinkommen.²⁴⁵ Demzufolge erhöhte sich auch durchschnittlich der Anteil am Familieneinkommen, der für die Finanzierung des Studiums notwendig ist. Für diese Steigerung sind vor allem die gestiegenen Studiengebühren verantwortlich.

²⁴⁴ In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die Abschlüsse an amerikanischen Vierjahreseinrichtungen dem Bachelor-Niveau entsprechen.

²⁴⁵ Siehe auch *Lynch, Lisa M.*: Trends in and Consequences of Investments in Children, in: Sheldon Danziger und Jane Waldfogel (Hrsg.), *Securing the Future – Investing in Children from Birth to College*, New York 2000, S. 42.

Wird diese Entwicklung an den öffentlichen und privaten Universitäten und Colleges genauer betrachtet und vergleichsweise der Einkommensentwicklung gegenübergestellt, kommt ein aus sozialen Gesichtspunkten sehr besorgniserregender Aspekt zum Vorschein. Während für die einkommensstärksten 20 Prozent der Bevölkerung das Einkommen ähnlich wie die Studiengebühren an den öffentlichen Einrichtungen wuchs und deshalb von 1980 bis 2001 die Höhe der Gebühren unverändert 2 Prozent des Einkommens entspricht, zeigt dieser Vergleich für die einkommensschwächsten 20 Prozent der Bevölkerung eine Zunahme der Belastung auf mehr als das Doppelte. Entsprechend für diese Bevölkerungsgruppe die Gebührenhöhe im Jahr 1980 noch 13 Prozent ihres Einkommens, stieg dieser Wert bis 2001 auf 27 Prozent (siehe Abbildung 13).²⁴⁶

Abbildung 13: Gebühren in Prozent des Familieneinkommens nach Einkommensquintilen für 1980 und 2001



Quelle: Eigene Darstellung, Daten aus *The National Center for Public Policy and Higher Education: Losing Ground – Data Updates for the Losing Ground Report May 2003*, San Jose 2003, S. 3.

Auch bei den privaten Universitäten und Colleges zeigt sich ein ähnliches Ergebnis, jedoch auf einem weitaus höherem Niveau. Besonders für die einkommensschwächsten 20 Prozent der Bevölkerung ist eine extreme Entwicklung der Belastung durch die Studiengebühren zu verzeichnen. Im Jahr 1980 entsprachen für sie diese Gebühren 56 Prozent ihres Einkommens. Die Einkommens- und Gebührenentwicklung führten dazu, dass sich auch dieses Verhältnis in 20 Jahren mehr als verdoppelte. Im Jahr 2001 lagen die Studiengebühren schon bei 123 Prozent des Einkommens, das heißt sie sind mit dem Einkommen dieses Teils der Bevölkerung nun auch „theoretisch“ nicht mehr finanzierbar. Bei den einkommensstärksten 20 Prozent der Bevölkerung stieg dieses Verhältnis im selben Zeitraum von sieben auf 11 Prozent.²⁴⁷

²⁴⁶ Vgl. *The National Center for Public Policy and Higher Education: Losing Ground – A National Status Report on the Affordability of American Higher Education*, San Jose 2002, S. 5. Siehe auch *The National Center for Public Policy and Higher Education: Losing Ground – Data Updates for the Losing Ground Report May 2003*, San Jose 2003, S. 3.

²⁴⁷ Vgl. *The National Center for Public Policy and Higher Education: Losing Ground – Data Updates for the Losing Ground Report May 2003*, S. 3.

4.1.2 Finanzierung der Studiengebühren

Wie im vorangegangenen Abschnitt aufgezeigt, sind die Studiengebühren zu dem entscheidenden Kostenpunkt bei der Studienentscheidung geworden. Diesen direkten Studienkosten – Studiengebühren und andere Bildungsausgaben – stehen die Studierenden allerdings nicht allein gegenüber.²⁴⁸ So werden die Studenten von öffentlicher Seite durch geförderte Kredite, Beihilfen und Stipendien²⁴⁹ sowie durch Steuervergünstigungen unterstützt. Der Grundgedanke dieser finanziellen Unterstützung hat sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte gewandelt. Während die meisten Hilfsprogramme in den 1970er und 1980er Jahren darauf fixiert waren, den Collegezugang für Studenten zu ermöglichen, die sonst nicht in der Lage waren, eine Collegeausbildung zu finanzieren, besteht heutzutage der Grundgedanke in der Erweiterung der Wahlmöglichkeiten (bei der Collegewahl) und der finanziellen Entlastung der Familien aus den mittleren Einkommenschichten.²⁵⁰

Des Weiteren ist eine Veränderung innerhalb der Struktur der staatlichen Förderung in den letzten zwei Jahrzehnten zu beobachten. Während der Anteil der finanziellen Beihilfen im Jahr 1981 52 Prozent und der Anteil der Kredite 45 Prozent an der finanziellen Unterstützung betragen, stieg bis zum Jahr 2001 der Anteil der Kredite auf 54 Prozent, während der Anteil der finanziellen Beihilfen auf 39 Prozent sank.²⁵¹

Neben den staatlichen Unterstützungen, stellen die Colleges und Universitäten weitere finanzielle Mittel für die Studierenden bereit. Besonders die angesehenen privaten Einrichtungen vergeben ihre Stipendien auf Grundlage einer finanziellen Bedürftigkeit der Studenten. Andere wiederum knüpfen an das Kriterium der finanziellen Bedürftigkeit eine konkrete Leistungsanforderung. Darüber hinaus zahlen viele Einrichtungen Beihilfen ebenso an Studenten, die auch ohne eine finanzielle Unterstützung in der Lage wären, die Studiengebühren zu entrichten. Der Grund hierfür liegt in den hervorragenden akademischen sowie sportlichen Leistungen dieser Studenten. Die akademischen Einrichtungen hoffen, dass sich unter diesen ausgewählten Studenten zukünftige Nobelpreisträger und Spitzensportler befinden, wodurch das Ansehen der Universität bzw. des College in der Gesell-

²⁴⁸ Vgl. *Ellwood, David T. und Thomas J. Kane*, a. a. O., S. 290.

²⁴⁹ Siehe hierzu z. B. *Salliemae*, www.salliemae.com oder US Government, www.students.gov.

²⁵⁰ Vgl. *Mumper, Michael und Pamela Vander Ark*: Evaluating the Stafford Loan Program: Current Problems and Prospects for Reform, in: *The Journal of Higher Education*, Vol. 62, No. 1, o. O. 1991, S. 63. Vgl. *College Board: Trends in Student Aid*, Washington, D. C. 2005, S. 3.

²⁵¹ Vgl. *The National Center for Public Policy and Higher Education*: Losing Ground – Data Updates for the Losing Ground Report May 2003, S. 4. Auch *Lynch* kommt zu dem Ergebnis, dass sich die staatliche Förderung deutlich in Richtung der Kreditvergabe an Studierende verschiebt. Vgl. hierzu *Lynch, Lisa M.*, a. a. O., S. 43.

schaft verbessert werden kann.²⁵² In dieser Strategie ist der Versuch zu sehen, die Nachfrage nach den eigenen Studienplätzen so hoch wie möglich zu halten. Somit fungieren diese Beihilfen gleichermaßen als Marketingaufwendungen der akademischen Einrichtungen.

4.1.3 Studienkredite am Beispiel der *Stafford Loans*

In diesem Abschnitt wird anhand der *Stafford Loans* ein Einblick in die Finanzierungsmöglichkeiten für die amerikanischen Studenten gegeben. Dabei zeigt sich, dass auch in den USA für Studenten die Möglichkeit besteht, Kredite mit einkommensabhängiger Rückzahlung aufzunehmen.

Die *Stafford Loans* gehören neben den *Perkins Loans* und den *PLUS*²⁵³ *Loans* zu den staatlich geförderten Kreditprogrammen. Das *Stafford Loan Program*, welches 1965 unter dem Namen *Guaranteed Student Loan Program* ins Leben gerufen wurde, nimmt die dominierende Rolle innerhalb der staatlichen Förderprogramme ein.²⁵⁴ Gekennzeichnet ist dieses Programm durch die Subventionierung der Zinsen sowie der Ausfallbürgschaft durch den Staat.²⁵⁵ Als Kreditgeber können bei dieser Gruppe der Kredite sowohl das U.S. Department of Education (Direct Loans) als auch private Kreditgeber (FFELs²⁵⁶), die zur Gruppe der America's Student Loan Providers gehören, auftreten.

4.1.3.1 Ausgestaltung

Die *Subsidized Stafford Loans* richten sich an bedürftige Studenten und sind dadurch gekennzeichnet, dass die Regierung die Zinszahlungen bis zum Ende des Studiums übernimmt. Die maximale Höhe dieser Kredite richtet sich danach, ob der Student noch von seinen Eltern abhängig ist oder nicht,²⁵⁷ vom Studienjahr, in dem sich der Student befindet und ob es sich bei dem Studenten um einen Undergraduate- oder einen Graduate-Studenten handelt. Die Spanne dieser geförderten Kredite liegt zwischen US-\$ 2.625 und US-\$ 8.500 (für 2005-2006) pro Studienjahr und richtet sich nach den finanziellen Bedürfnissen des Studenten.

²⁵² Vgl. *College Board: Trends in Student Aid*, S. 3.

²⁵³ Parents Loan for Undergraduate Students.

²⁵⁴ Vgl. *Mumper, Michael und Pamela Vander Ark*, a. a. O., S. 63 und 69. Vgl. *College Board: Trends in Student Aid*, S. 7.

²⁵⁵ Vgl. *Mumper, Michael und Pamela Vander Ark*, a. a. O., S. 69 f.

²⁵⁶ Federal Family Education Loans.

²⁵⁷ Ob ein Student „dependent“ oder „independent“ ist, wird auf Grundlage vorgegebener Kriterien festgelegt. Siehe hierzu *U.S. Department of Education: The Student Guide 2005-2006*, o. O. 2005, S. 10.

Bei den *Unsubsidized Stafford Loans* müssen die Studenten im Gegensatz zu den *Subsidized Loans* alle anfallenden Zinsen von der Auszahlung bis zur vollständigen Tilgung selbst tragen.²⁵⁸ Die für den Studenten pro Studienjahr maximal zur Verfügung stehende Kreditsumme wird nach ähnlichen Kriterien wie bei den *Subsidized Stafford Loans* festgelegt. Die Spanne dieser Beträge liegt pro Studenten bei diesen Krediten zwischen US-\$ 2.625 und US-\$ 18.500 (für 2005-2006). Hinzu kommt jedoch, dass die zugesprochene Kreditsumme ebenso davon abhängig ist, auf welchen Betrag sich etwaige weitere empfangene finanzielle Unterstützungen belaufen, da diese die Kreditsumme, die einem Studenten über das Stafford Loan Programm gewährt wird, reduzieren. Bei den *Stafford Loans* sind die für jeden Studenten zur Verfügung stehenden Kreditbeträge für das gesamte Studium auf US-\$ 65.500 (*Subsidized Stafford Loans*) bzw. US-\$ 138.500 (*Unsubsidized Stafford Loans*) begrenzt (für 2005-2006).²⁵⁹ Die Zinssätze sind variabel, wobei der maximale Zinssatz bei 8,25 Prozent festgelegt wurde.²⁶⁰

4.1.3.2 Rückzahlung

Nach Abschluss des Studiums wird jedem Studenten eine tilgungsfreie Zeit von sechs Monaten eingeräumt. Nach dieser Phase sind die Studenten verpflichtet, die Kredite an ihren Kreditgeber (U.S. Department of Education oder ein privater Kreditgeber) vereinbarungsgemäß zurückzuzahlen. Für die Rückzahlungen der *Stafford Loans* werden den Studenten vier verschiedene Möglichkeiten in Form der folgenden Modelle angeboten:²⁶¹

- der Standard Repayment Plan (SRP),
- der Extended Repayment Plan (ERP),
- der Graduated Repayment Plan (GRP) und
- der Income Contingent Repayment Plan (ICRP) bzw. der Income Sensitive Repayment Plan (ISRP)²⁶².

Die grundlegenden Charakteristika der Rückzahlungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit den *Stafford Loans* werden in Tabelle 3 überblicksartig dargestellt. Diese Tabelle zeigt, dass die Finanzierung des Studiums in den USA sowohl mit herkömmlichen Annuitätendarlehen als auch mit Krediten mit einkommensabhängiger Rückzahlung möglich ist.

²⁵⁸ Vgl. *U.S. Department of Education: The Student Guide 2005-2006*, S. 20 f.

²⁵⁹ Vgl. ebd., S. 21.

²⁶⁰ Vgl. *U.S. Department of Education: Repaying Your Student Loans*, o. O. und o. D., S. 35.

²⁶¹ Vgl. ebd., S. 3 ff.

²⁶² ICRP findet bei den Direct Loans Anwendung und ISRP bei den FFELs.

Tabelle 3: Rückzahlungsvarianten im Überblick

	Direct Loans	FFELs¹
SRP		
<i>Rückzahlung</i>	Feste Raten über die gesamte Laufzeit, min. US-\$ 50 pro Monat	Feste Raten über die gesamte Laufzeit, min. US-\$ 50 pro Monat
<i>Laufzeit</i>	Max. 10 Jahre	Max. 10 Jahre
ERP		
<i>Rückzahlung</i>	Feste Raten über die gesamte Laufzeit, min. US-\$ 50 pro Monat	Feste oder steigende Raten über die gesamte Laufzeit, min. US-\$ 50 pro Monat
<i>Laufzeit</i>	Zwischen 12 und 30 Jahre	Max. 25 Jahre
GRP		
<i>Rückzahlung</i>	Im Verlauf steigende Raten	Im Verlauf steigende Raten
<i>Laufzeit</i>	Zwischen 12 und 30 Jahre	Max. 10 Jahre
ICRP/ISRP		
<i>Rückzahlung</i>	Monatliche Rückzahlungsbeträge werden jährlich auf Grundlage des Bruttoeinkommens, der Familiengröße sowie der Höhe der Schulden festgelegt	Monatliche Rückzahlungsbeträge werden jährlich auf Grundlage des Bruttoeinkommens sowie der Höhe der Schulden festgelegt
<i>Laufzeit</i>	Abhängig von den Rückzahlungsbeträgen max. 25 Jahre	Abhängig von den Rückzahlungsbeträgen max. 25 Jahre

¹ Es ist zu beachten, dass es sich bei Angaben zu den FFELs nur um Richtwerte handelt. Jeder Kreditgeber hat die Möglichkeit, innerhalb der gewählten Ansätze, die Konditionen selbst festzulegen.

Quelle: Eigene Darstellung, Daten aus *U.S. Department of Education: Repaying Your Student Loans*, o. O. und o. D., S. 7 ff.

Kredite aus dem Standard Repayment Plan und dem Extended Repayment Plan werden grundsätzlich in konstanten Raten über die gesamte Rückzahlungszeit zurückgezahlt, wobei nach dem ERP im FFELs auch steigende Rückzahlungsbeträge vereinbart werden können. Der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Plänen liegt in der maximalen Rückzahlungsdauer. Während dem Studenten nach dem SRP maximal 10 Jahre für die Rückzahlung gewährt werden, sind es bei dem ERP bis zu 30 Jahre (Direct Loans) bzw. 25 Jahre (FFELs). Eine weitere Rückzahlungsmöglichkeit bietet der Graduated Repayment Plan. Dieser ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kreditraten zu Beginn der Rückzahlung sehr gering sind und im Rückzahlungsverlauf stetig steigen, wodurch dem steigenden Einkommensverlauf nach dem Studienabschluss Rechnung getragen werden soll.

Income Contingent Repayment Plan

Im Unterschied zu diesen Rückzahlungsplänen auf Basis eines Annuitätendarlehens, orientieren sich die Rückzahlungsbeträge bei dem Income Contingent Repayment Plan am Vorjahreseinkommen des Absolventen. Für die Ermittlung der Höhe der Rückzahlungsraten stehen zwei Möglich-

keiten zur Verfügung, von denen diejenige Anwendung findet, die die geringste monatliche Belastung für den Absolventen hervorbringt – es findet sozusagen eine Günstigerprüfung statt.²⁶³

Nach der *ersten Variante* ist der Schuldner nur verpflichtet, Rückzahlungen zu leisten, wenn er ein „adjusted gross income“²⁶⁴ erzielt, das oberhalb der amerikanischen Armutsgrenze²⁶⁵ liegt. Die Differenz zwischen dem „adjusted gross income“ des Vorjahres und der Armutsgrenze wird als verfügbares Einkommen bezeichnet. Von diesem verfügbaren Einkommen wird ein Fünftel für die Rückzahlung der Schulden veranschlagt.²⁶⁶ Die Höhe der monatlichen Rückzahlungsraten ergibt sich somit wie folgt:

$$MR = \frac{(AGI - AG) * 0,2}{12},$$

mit MR = Monatliche Rückzahlungsraten,
 AGI = „adjusted gross income“ des Vorjahres und
 AG = Armutsgrenze.

Betragen zum Beispiel das „adjusted cross income“ eines Absolventen vom Vorjahr US-\$ 40.000 und die ermittelte Armutsgrenze US-\$ 10.000, dann ist der Absolvent verpflichtet, US-\$ 6.000 im aktuellen Jahr zurückzuzahlen – also US-\$ 500 pro Monat.

Bei der *zweiten Variante* wird zunächst eine fiktive Rückzahlungsrate ermittelt, die sich ergeben würde, wenn der Schuldner die Verbindlichkeit durch jährlich fixe Raten innerhalb von zwölf Jahren zurückzahlen würde. Diese fiktive Rate wird dann mit dem „income percentage factor“²⁶⁷ multipliziert, der sich am erzielten Jahreseinkommen orientiert und mit zunehmendem Einkommen steigt. Auf diese Weise wird der Höhe des erzielten Einkommens und somit der finanziellen Belastbarkeit des Schuldners Rechnung getragen.²⁶⁸

²⁶³ Vgl. *Schrag, Philip G.*: The Federal Income-Contingent Repayment Option for Law Student Loans, in: Hofstra Law Review, Vol. 29, o. O. 2001, S. 771.

²⁶⁴ Diese Einkommensdefinition enthält neben den Lohneinkommen z. B. auch Kapitaleinkommen.

²⁶⁵ Diese Grenze wird jährlich festgelegt und berücksichtigt auch die Familiengröße.

²⁶⁶ Vgl. *Schrag, Philip G.*, a. a. O., S. 771.

²⁶⁷ Dieser Faktor wird jährlich berechnet und im Federal Register veröffentlicht.

²⁶⁸ Vgl. *Schrag, Philip G.*, a. a. O., S. 771.

Für die Rückzahlung über den ICRP gilt für den Fall, dass infolge des geringen Einkommens des Schuldners die gezahlten Kreditraten nicht ausreichen, um die anfallenden Zinsen zu tilgen, sich die Verbindlichkeiten auf dem regulären Kreditkonto nur bis maximal 110 Prozent des ursprünglichen Kreditbetrages erhöhen. Darüber hinaus anfallende Zinsen werden auf einem Dummy-Account verbucht. Dieses Dummy-Account ist dadurch gekennzeichnet, dass die darin auflaufenden Beträge keiner Verzinsung unterliegen, wodurch dem Kreditnehmer ein Teil der Schuldenlast abgenommen wird. Nach Einrichtung des Dummy-Accounts werden alle in Zukunft nicht getilgten Zinsen auf diesem Konto verbucht, auch wenn die gesamten Verbindlichkeiten unterhalb der 110 Prozent Grenze liegen. Ist der Schuldner infolge eines gestiegenen Einkommens in der Lage, neben der Tilgung des regulären Kreditkontos weitere Zahlungen zu tätigen, erfolgt damit die Rückzahlung der Schulden auf dem Dummy-Account. War es dem Schuldner aufgrund des geringen Einkommens nicht möglich, die Verbindlichkeiten innerhalb von 25 Jahren zu begleichen, werden ihm alle noch ausstehenden Schulden erlassen.²⁶⁹

Studenten, die sich für diese Variante mit einkommensabhängiger Rückzahlung entscheiden, verpflichten sich, der Steuerbehörde die Erlaubnis zu erteilen, Informationen über ihr Einkommen an das U.S. Department of Education weiterleiten zu dürfen. Diese Informationen werden dann zur Anpassung der Rückzahlungsraten an das Einkommen verwendet.²⁷⁰

Kritik am Income Contingent Repayment Plan

Von dem angebotenen Income Contingent Repayment Plan machen jedoch nur wenige Studenten Gebrauch. Nach *Schrag* liegen die Ursachen hierfür in vielen Bereichen. So werden den Studenten zum Beispiel nicht ausreichend die Funktionsweise und der Nutzen einer vom Einkommen abhängigen Rückzahlung aufgezeigt. Zudem besitzt diese Kreditvariante die abschreckende Eigenschaft, dass die Verbindlichkeiten auch dann steigen können, wenn die auf Basis des Einkommens berechneten Kreditraten ordnungsgemäß gezahlt werden, aber nicht groß genug sind, um wenigstens die anfallenden Zinsen zu begleichen (siehe oben). Des Weiteren ist die Möglichkeit eines verhältnismäßig langen Rückzahlungszeitraums (bis zu 25 Jahre) für die Studenten ebenso ein Grund, sich gegen diese Rückzahlungsform zu entscheiden. Demnach ist es nicht unwahrscheinlich, dass sie immer noch ihre eigenen Studiengebühren zurückzahlen, wenn ihre Kinder bereits aufs College

²⁶⁹ Vgl. *Schrag, Philip G.*, a. a. O., S. 772 f.

²⁷⁰ Vgl. *U.S. Department of Education: Repaying Your Student Loans*, S. 8.

bzw. die Universität gehen und sie somit einer doppelten finanziellen Belastung gegenüberstehen.²⁷¹

Ferner ist die Ausgestaltung des Endes der Rückzahlungszeit nach 25 Jahren ebenfalls ein Grund, warum sich viele Studenten nicht für diese einkommensabhängige Rückzahlungsvariante entscheiden. Die Verbindlichkeiten, die nach Ablauf der 25 Jahre noch offen stehen, werden wie bereits erwähnt dem Schuldner erlassen. Der Wehrmutstropfen besteht allerdings darin, dass der erlassene Betrag dem Schuldner als zu versteuerndes Einkommen angerechnet wird. Infolgedessen kann für den Kreditnehmer die Gefahr erwachsen, in diesem Jahr einer beträchtlichen Steuerschuld gegenüberzustehen, die im Extremfall größer als das aktuelle Einkommen sein kann.²⁷²

Neben den aufgezeigten Akzeptanzproblemen bei den Studierenden trägt die Propaganda der privaten Kreditwirtschaft gegen diese Form der Kreditrückzahlung zusätzlich dazu bei, dass sich diese Rückzahlungsvariante bis dato in den USA nicht durchsetzen konnte. So veröffentlicht sie Zahlenbeispiele, bei denen sich die einkommensabhängige Rückzahlung nach dem ICRP als die teuerste Variante für den Studenten erweist. Dahinter steckt nach *Schrag* die Angst der privaten Kreditwirtschaft, dass der ICRP an Popularität gewinnt und infolgedessen Marktanteile der privaten Kreditwirtschaft im Studentenkreditsegment verloren gehen.²⁷³

4.1.4 Folgen des amerikanischen Gebührensystems

Ein Problem, dem der amerikanische Hochschulsektor gegenübersteht, ist die Evidenz der sozialen Ungleichheit. Wer über einen finanziell gut ausgestatteten Hintergrund verfügt, spricht aus einer wohlhabenden Familie stammt, ist in der Lage, die von angesehenen Hochschulen verlangten enormen Studiengebühren zu entrichten. Wer hingegen nicht über ausreichend finanzielle Mittel verfügt und nicht in den Genuss eines Stipendiums gelangt, muss sich entweder hoch verschulden oder mit einer der zahlreichen schlechten Hochschulen²⁷⁴ vorlieb nehmen.²⁷⁵ Dabei reicht die Spanne der

²⁷¹ Vgl. *Schrag, Philip G.*, a. a. O., S. 831 ff.

²⁷² Vgl. *Chapman, Bruce*: Income contingent loans for higher education – The international experience, in: Bruce Chapman (Hrsg.), *Government Managing Risk – Income contingent loans for social and economic progress*, New York 2006, S. 99.

²⁷³ Vgl. *Schrag, Philip G.*, a. a. O., S. 836 f.

²⁷⁴ An dieser Stelle kommt eine, aus der großen Autonomie amerikanischer Hochschulen resultierende, Schwachstelle zum Vorschein. Die amerikanische Hochschullandschaft ist durch erhebliche Qualitätsunterschiede zwischen den einzelnen Einrichtungen gekennzeichnet. Vgl. hierzu *Barr, Nicholas*: *Alternative Funding Resources for Higher Education*, S. 725.

²⁷⁵ Vgl. *Bublitz, Wolfram und Hubert Zapf*, a. a. O., S. 176.

während des Studiums auflaufenden gesamten Kosten von etwa US-\$ 5.000 pro Jahr für Studenten, die an einem einheimischen College studieren und bei ihren Eltern wohnen, bis zu US-\$ 40.000 pro Jahr für Studenten, die nicht mehr bei den Eltern untergebracht sind und an einer renommierten privaten Universität studieren.²⁷⁶

Diese Erscheinungen im tertiären Bildungsbereich – je besser die soziale Stellung bzw. je höher das Einkommen der Familie ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder ein Vierjahres-College oder eine Universität besuchen – sind in der Bildungsgeschichte der USA keine neuen Erscheinungen. So stellte *Hansen* diesen Zustand bereits 1972 fest.²⁷⁷

Die Studiengebühren, speziell der renommierten amerikanischen Colleges und Universitäten, sind mittlerweile so hoch, dass diese zum Teil kaum über die angebotenen Kreditprogramme vollständig finanziert werden können. Daraus resultiert, dass die Studierenden, weit mehr als in Deutschland, neben dem Studium arbeiten müssen, damit sie die während der Studienzeit anfallenden Kosten tragen können.²⁷⁸ Demnach hat sich der Anteil der Studenten, die neben dem Studium einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen, von ca. 33 Prozent in den 1970er Jahren, bis zum Ende der 1990er Jahre auf etwa 50 Prozent erhöht.²⁷⁹ Mittlerweile gehen Studenten in den USA durchschnittlich mehr als 20 Stunden pro Woche arbeiten. Überraschenderweise sind von diesen viele als Vollzeitstudenten eingeschrieben.²⁸⁰ Anhand dieser Zahlen wird deutlich, dass es zunehmend schwerer für die Studenten wird, weiter steigenden Studiengebühren mit einer Erhöhung der Arbeitszeit neben dem Studium zu begegnen.²⁸¹

Das folgende Beispiel unterstreicht anschaulich, wie groß die Belastung der Studenten durch die steigenden Studiengebühren mittlerweile geworden ist. Im Jahr 1981 musste ein Student zur Deckung seiner Studiengebühren (an einem öffentlichen College) den ganzen Sommer für den staatlich festgelegten Mindestlohn arbeiten, wodurch er etwa zwei Drittel der Kosten decken konnte. Der Rest musste durch Nebenjobs während der Studienzeit verdient oder durch Kredite sowie finanzielle Zuschüsse der Eltern finanziert werden. Heutzutage muss ein Student das gesamte

²⁷⁶ Vgl. *Johnstone, D. Bruce*: The economics and politics of cost sharing in higher education, S. 406.

²⁷⁷ Vgl. *Hansen, W. Lee*, a. a. O., S. S264.

²⁷⁸ Vgl. *Bublitz, Wolfram und Hubert Zapf*, a. a. O., S. 176. Vgl. auch *Johnstone, D. Bruce*: The economics and politics of cost sharing in higher education, S. 406.

²⁷⁹ Vgl. *Lynch, Lisa M.*, a. a. O., S. 43.

²⁸⁰ Vgl. *Johnstone, D. Bruce*: Cost Sharing in Higher Education, S. 15.

²⁸¹ Vgl. *Boushey, Heather*: Student Debt: Bigger and Bigger, Briefing Paper, Center for Economic and Policy Research, Washington, D. C. 2005, S. 9.

Jahr einer Vollzeitbeschäftigung zum Mindestlohn nachgehen und benötigt für die Finanzierung der jährlichen Gebühren trotzdem noch ein paar hundert Dollar zusätzlich.²⁸²

Balance wheel in state finance

Die in den USA angewendete und oft angepriesene Mischfinanzierung – staatliche und private – ist ebenfalls mit Problemen verbunden. In den USA kann zum Beispiel beobachtet werden, dass die öffentliche Finanzierung der Hochschulen und auch anderer Einrichtungen als „balance wheel in state finance“²⁸³ fungiert. Dieser Vorgang lässt sich wie folgt beschreiben: In Zeiten, in denen die Staatseinnahmen üppig ausfallen, sich die Konjunktur also in guter Verfassung befindet, steigen die finanziellen Zuwendungen für die Hochschulen überproportional. Befindet sich die Wirtschaft dagegen zum Beispiel in einer Rezession oder in einer Zeit ohne Wachstum, werden die den Hochschulen zufließenden finanziellen Mittel dann gleichermaßen wieder überproportional reduziert.

Die Ursachen für diese Situation liegen in der Finanzierungscharakteristik der Hochschulen. So bestehen die Budgets amerikanischer Hochschulen infolge der bereits angesprochenen Mischfinanzierung nicht nur aus öffentlichen Zuweisungen, sondern auch aus privaten Mitteln der Studenten und anderer privater Geldgeber. Aufgrund dieser partiellen finanziellen Unabhängigkeit wird den Hochschulen mehr Flexibilität im Vergleich zu den komplett aus öffentlichen Mitteln finanzierten Einrichtungen unterstellt, um einen Rückgang bei den öffentlichen Zuwendungen zu absorbieren.²⁸⁴ Des Weiteren sind die Hochschulen besser in der Lage, sich an die finanziellen Einschnitte anzupassen – zum Beispiel durch die Reduzierung des Personals und durch eine Verringerung der Zahl angebotener Kurse bzw. durch eine Erhöhung der Kursgröße.

Aus finanzieller Sicht ist indessen der folgende Punkt für Studierende von besonderer Tragweite. Hochschulen sind in der Lage, die nicht gedeckten Kosten durch die Erhöhung der Studiengebühren zu kompensieren.²⁸⁵ Mit einer Einschränkung: Die Möglichkeit einer Gebührenerhöhung ist davon abhängig, wie die Gebühren der betreffenden Hochschule im Verhältnis zu den Gebühren der im Hochschul-Ranking höher positionierten Hochschulen stehen. Demnach ist es für eine Hochschule schwer möglich, gleich hohe Studiengebühren von ihren Studenten zu fordern, wie Hochschulen,

²⁸² Vgl. Boushey, Heather, a. a. O., S. 8.

²⁸³ Hovey, Harold A.: State Spending for Higher Education in the Next Decade – The Battle to Sustain Current Support, National Center Report Nr. 99-3, San Jose 1999, S. 19.

²⁸⁴ Vgl. ebd., S. 19.

²⁸⁵ Vgl. ebd., S. 20.

die einige Positionen über ihr im Hochschul-Ranking gelistet sind. Dahinter steht folgender Grund: Studenten werden als Kunden der Hochschulen keinen Anlass dafür sehen, bei identischen Studiengebühren auf eine Hochschule „minderer Qualität“ zu gehen.²⁸⁶ Daraus resultiert, dass sich sämtliche amerikanischen Hochschulen an den Gebühren der im Ranking ganz oben stehenden Hochschulen (Harvard, Princeton, Yale) orientieren. Deshalb sind die Hochschulen in erster Linie bestrebt, ihre Position im Ranking zu verbessern, statt ihre Kosten zu senken.²⁸⁷ Um dieses Ziel – mindestens den aktuellen Rang zu halten – zu erreichen, ist es unter anderem notwendig, über die modernste Technik, gute Forschungsarbeit und ein für die Studenten angenehmes Campusleben mit vielen Sport- und Freizeitmöglichkeiten zu verfügen.²⁸⁸

Eine Folge der genannten Situation äußert sich darin, dass Hochschulen in Phasen, in denen die öffentlichen Mittel zurückgefahren werden – also in wirtschaftlichen Schwächephasen –, von ihrer Möglichkeit der Gebührenerhöhung Gebrauch machen. Das ist speziell für nicht einkommensstarke Familien ein Problem, die ohnehin einen beträchtlichen Teil ihres Einkommens für die Zahlung der Studiengebühren verwenden müssen. Hinzu kommt, dass in Zeiten des wirtschaftlichen Abschwungs auch die Einkommen der privaten Haushalte sinken, was dazu führt, dass steigende Studiengebühren noch stärker ins Gewicht fallen.²⁸⁹

Circulus diaboli

Ein weiterer negativer Effekt resultiert aus der Angleichung der Finanzierungsmöglichkeiten an die steigenden Studiengebühren hinsichtlich der den Studenten gewährten maximalen Unterstützung. In diesem Kontext ist ein *circulus diaboli* erkennbar, wobei dieser wie folgt beschrieben werden kann: Der Staat möchte allen qualifizierten Jugendlichen die Möglichkeit einräumen, ein College bzw. eine Universität zu besuchen. Aus diesem Grund werden öffentliche Gelder zur Verfügung gestellt, um den Studenten einen angemessenen Spielraum für die Bestreitung der Studienkosten zu gewähren. Durch die infolgedessen gestiegene Nachfrage im Higher Education Bereich werden die Uni-

²⁸⁶ Die Stellung im Universitäts-Ranking ist für die Studenten in Bezug auf ihr späteres Erwerbsleben von besonderer Bedeutung, da Firmen verstärkt an Absolventen interessiert sind, die an einer renommierten Universität den Abschluss gemacht haben.

²⁸⁷ Vgl. Ehrenberg, Ronald G., a. a. O., S. 266 f.

²⁸⁸ Vgl. ebd., S. 11 ff.

²⁸⁹ Vgl. *The National Center for Public Policy and Higher Education: Losing Ground – Data Updates for the Losing Ground Report* May 2003, S. 6.

versitäten und Colleges ermutigt, ihre Gebühren zu erhöhen.²⁹⁰ Diese Erhöhung der Studienkosten ist für den Staat aufgrund seiner Zielsetzung, allen qualifizierten Jugendlichen den Besuch eines Colleges bzw. einer Universität zu ermöglichen, wiederum ein Anlass zur Erhöhung der Förderungsbeträge an die Studenten. Das gibt den Hochschulen erneuten Spielraum, die Gebühren anzuhähen.

Dieser *circulus diaboli* hat zur Folge, dass die Nettokosten²⁹¹ der Studenten durch den Ausbau der staatlichen Unterstützungen nicht gesenkt werden und sogar steigen können. Diese Nettokosten gehören allerdings zu den Einflussfaktoren in der Entscheidungsfindung eines Individuums, eine Hochschule zu besuchen oder nicht. In diesem Zusammenhang fanden *McPherson und Schapiro* in ihrer Untersuchung für den Zeitraum von 1974-1984 heraus, dass die Erhöhung der Nettokosten einen negativen und statistisch signifikanten Einfluss auf die Einschreibungsraten weißer Studenten²⁹² aus Familien mit geringem Einkommen hat. Des Weiteren stellten sie ebenfalls fest, dass auf Basis ihres Datensatzes kein Zusammenhang zwischen Nettokosten und Einschreibungsraten bei Studenten aus den wohlhabenderen Familien zu verzeichnen ist.²⁹³

Die steigenden Studienbeihilfen führen im öffentlichen Sektor zudem zu immer größeren Kosten, die in erster Linie durch die bis zum Studienabschluss übernommenen Zinszahlungen hervorgerufen werden. Die Kreditausfallraten, die im Fokus der Politik stehen, haben hingegen nur geringe Auswirkungen auf die Kosten der Kreditprogramme.²⁹⁴ *Bosworth et al.* kommen in ihrem 1987 veröffentlichten Buch im Kontext der hohen Kosten der Kreditprogramme zu dem Ergebnis, dass Kreditprogramme für Studenten die Einschreibungsraten an den Colleges zwar erhöhen, aber auch etwa 75 Prozent der Studenten eine Förderung erhalten, die ohne die staatliche Unterstützung ebenso auf ein College gehen würden.²⁹⁵ Ihre Schlussbemerkung hierzu lautet: „Thus it has become an expensive way of promoting education.“²⁹⁶

²⁹⁰ Vgl. *Mumper, Michael und Pamela Vander Ark*, a. a. O., S. 71.

²⁹¹ Die Nettokosten werden hier definiert, als die Differenz zwischen den Studiengebühren und der finanziellen Beihilfe, die die Studenten erhalten.

²⁹² Aufgrund der zur Verfügung stehenden Daten richtete sich die Untersuchung nur auf weiße Studenten. Vgl. hierzu *McPherson, Michael S. and Morton Owen Schapiro*: Does Student Aid Affect College Enrolment? New Evidence on a Persistent Controversy, in: *The American Economic Review*, Vol. 81, No. 1, o. O. 1991, S. 312.

²⁹³ Vgl. ebd., S. 317.

²⁹⁴ Vgl. *Gale, William G.*: Economic Effects of Federal Credit Programs, in: *The American Economic Review*, Vol. 81, No. 1, o. O. 1991, S. 133-152, S. 134. Vgl. auch *Bosworth, Barry P., Andrew S. Carron und Elisabeth H. Rhyne*, a. a. O., S. 131.

²⁹⁵ Vgl. *Bosworth, Barry P., Andrew S. Carron und Elisabeth H. Rhyne*, a. a. O., S. 149.

²⁹⁶ Ebd., S. 149.

4.1.5 Kritik

Der größte Vorteil im amerikanischen Hochschulfinanzierungssystem liegt in seiner beispiellosen akademischen Freiheit. Dennoch gehen mit dieser Autonomie auch einige Probleme Hand in Hand. Neben den bereits aufgezeigten sind weitere Nachteile mit diesem System verbunden. Ein Nachteil besteht in der gewaltigen Informationsflut, unter anderem bezüglich der finanziellen Unterstützung des bevorstehenden College- bzw. Universitätsbesuches, der amerikanischen High-School Absolventen gegenüberstehen. So äußert sich *Barr* in diesem Zusammenhang über die Studentenkredite in den USA wie folgt: „... it is unduly kind to talk about a loan ‚system‘: ...“²⁹⁷

Diese finanzielle Hilfe wird zudem vorrangig in Form von Annuitätendarlehen, die feste Rückzahlungsraten vorschreiben und deren Zinssätze staatlich gestützt sind, gewährt.²⁹⁸ An dieser Stelle ist es angebracht darauf hinzuweisen, dass die unter der Rubrik „Finanzierungshilfe für Studierende“ geführten Studienkreditprogramme die bereits in Kapitel 3 zu den Annuitätendarlehen beschriebenen Gefahren in sich bergen. Sind die Absolventen nach ihrem Studium nicht in der Lage, die Kreditraten zu zahlen, kann es dazu kommen, dass dieser Sachverhalt der Nationalen Kreditbehörde gemeldet wird. Dies hat zur Folge, dass die Bonität des Absolventen herabgesetzt wird. So werden potenzielle Studenten, die einen Kredit für ihr Studium aufnehmen wollen, bereits in den Informationsmaterialien zum Thema Kreditfinanzierung des Studiums eindringlich gewarnt:

“Although default is more serious than delinquency, even delinquency can be reported to credit bureaus. A delinquency notation remains part of your financial history and could affect your credit rating. Repaying your loan on time will help you establish and maintain a good credit rating, which is crucial when you want to buy a car or a house, or even if you want to rent an apartment. Sometimes, your credit rating can even affect whether you’ll be selected for a particular job. So, it’s important to keep paying on your student loans!”²⁹⁹

Daraus erwächst die Gefahr, dass insbesondere High School Absolventen aus Familien mit geringen Einkommen von einer Kreditfinanzierung ihres Studiums abgeschreckt werden und davon Abstand nehmen, was dazu führt, dass sie auf Grund der fehlenden finanziellen Mittel auf das Studium verzichten müssen.

Ein weiterer sehr gewichtiger Kritikpunkt sind die in den letzten Jahrzehnten unverhältnismäßig stark angestiegenen hohen Studiengebühren. Die Konsequenz zeigt sich darin, dass vor allem

²⁹⁷ Vgl. *Barr, Nicholas*: Alternative Funding Resources for Higher Education, S. 725.

²⁹⁸ Vgl. ders.: The Welfare State as Piggy Bank, S. 200.

²⁹⁹ *U.S. Department of Education*: Repaying Your Student Loans, S. 7.

Jugendliche aus sozialen Randgruppen nach dem erfolgreichen High School Abschluss nicht auf ein College oder eine Universität gehen. Viele von diesen Jugendlichen ziehen diese Möglichkeit gar nicht erst in Erwägung, da ihnen von zu Hause gesagt wird, dass es aus finanzieller Sicht einfach unmöglich ist, auf eine Hochschule zu gehen.³⁰⁰

4.1.6 Resümee

Der Blick auf die Umsetzung der privaten Beteiligung der Studenten an den Kosten ihrer Ausbildung in den USA hat gezeigt, dass die oft bewunderte Autonomie der Colleges und Universitäten bezüglich der Finanzierungsentscheidungen mit dazu geführt hat, dass die Studiengebühren in den USA seit Jahren im Verhältnis zu den Einkommen der Bevölkerung überproportional gestiegen sind. Das ist auch der Grund dafür, dass die mit einem Studium in den USA verbundene finanzielle Belastung ebenfalls seit Jahren steigt.

Die den Studenten zur Verfügung stehenden finanziellen Unterstützungen sind sehr vielfältig, wobei die Kreditfinanzierung neben der Erwerbstätigkeit während des Studiums eine dominierende Position einnimmt. Die Kredite werden vorrangig in Form von Annuitätendarlehen vergeben, obwohl die Möglichkeit der Aufnahme eines Kredites mit einkommensabhängiger Rückzahlung besteht. Die große Akzeptanz dieser Kreditform kann, neben den dargestellten Problemen im Zusammenhang mit den Krediten mit einkommensabhängiger Rückzahlung, auf die amerikanische Mentalität zurückgeführt werden. Die Amerikaner sind weniger risiko- und schuldenavers als zum Beispiel die Europäer, so dass selbst Bauarbeiter in den USA bestrebt sind, ihre Kinder auf eine Hochschule zu schicken.³⁰¹ Zudem profitiert die praktizierte Gebührenpolitik der amerikanischen Colleges und Universitäten von einem großen Vorteil, der in der Formulierung der „Grundfrage“ zum Ausdruck kommt: Während sich beispielsweise in Deutschland intensiv mit der Frage „Sollten Studiengebühren erhoben werden?“³⁰² beschäftigt wird, steht in den USA als Hauptfrage „Welches Lehrangebot rechtfertigt eine bestimmte Höhe der Studiengebühren?“ im Fokus. Das Resultat ist, dass im Gegensatz zu Deutschland in den USA der Student im Mittelpunkt des Hochschulinteresses steht.³⁰³

³⁰⁰ Vgl. *o. A.*: The High Cost of College Is Dampening the Interest of Many Blacks in Seeking Higher Education, in: *The Journal of Blacks in Higher Education*, No. 22, o. O. 1999, S. 44.

³⁰¹ Vgl. *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank, S. 200 f.

³⁰² Vgl. *Liefner, Ingo*, a. a. O., S. 107.

³⁰³ Vgl. *Ash, Mitchell G.*, a. a. O., S. 174.

4.2 Beispiel Australien

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit der Betrachtung der Finanzierungsmöglichkeiten, welche den Studenten in Australien zur Verfügung stehen. Das Hauptaugenmerk richtet sich auf die Darstellung des Higher Education Contribution Scheme (HECS), welches die zentrale Position einnimmt. Hierzu wird zuerst auf die Situation vor dem in Krafttreten des HECS eingegangen und anschließend die Funktion sowie die Wirkungen dieses Systems aufgezeigt.

4.2.1 Situation vor Einführung des HECS

Bevor im Jahr 1973 Studiengebühren abgeschafft wurden, mussten einige Studenten im Voraus zu entrichtende Gebühren in Höhe von 400 AUS-\$ – in heutigen Preisen ca. 2.500 AUS-\$³⁰⁴ – pro Jahr bezahlen.³⁰⁵ Ein gewichtiger Grund für diesen Schritt bestand in dem Glauben, Gebühren würden speziell Personen aus armen Familien davon abhalten zu studieren. Deswegen war es interessant zu sehen, dass die Abschaffung der Studiengebühren keine erkenntlichen Auswirkungen auf die soziale Zusammensetzung der Studierenden hatte. Ursächlich für dieses Resultat war unter anderem die Tatsache, dass die soziale Selektion längst auf vorhergehenden Bildungsstufen (im Sekundarbereich) stattgefunden hatte. So haben besonders Kinder aus armen Familien die Schule längst verlassen, wenn die Frage nach der Aufnahme eines Studiums relevant wird.³⁰⁶ Mit diesen Erkenntnissen wurde deutlich, dass nicht die private Beteiligung der Studenten an den Kosten ihrer Ausbildung regressive Wirkungen hat, sondern die zu der Zeit aktuelle gebührenfreie Finanzierung der Hochschulausbildung von der vornehmlich die gut bemittelten Familien Nutzen ziehen, während die Kosten durch alle Steuerzahler inklusive der Armen finanziert wurden. Dieser Grund und die Angst, den steigenden Kosten der Hochschulausbildung nicht mehr Herr zu werden,³⁰⁷ wurde 1986 eine Verwaltungsgebühr, die so genannte Higher Education Administration Charge, eingeführt. Die Höhe

³⁰⁴ Lang hat hingegen einen Wert von 2.200 AUS-\$ berechnet. Vgl. *Lang, Thorsten*: HIS-Dokumentation zu Studiengebühren/Studienbeiträgen – Teil 1 Erwartete Effekte und internationale Erfahrungen, Hannover 2005, S.18.

³⁰⁵ Vgl. *Chapman, Bruce*: A detailed case study of a risk-sharing income contingent loan – Australia, 1989 to 2004, in: *Chapman, Bruce* (Hrsg.), *Government Managing Risk – Income contingent loans for social and economic progress*, New York 2006, S. 56.

³⁰⁶ Vgl. *Chapman, Bruce und Chris Ryan*, a. a. O., S. 2.

³⁰⁷ Die Sorge vor steigenden Kosten resultierte aus dem im Jahr 1983 prognostizierten Studentenanstieg von 350.000 Studierenden im Jahr 1983 auf 605.000 im Jahr 1996. Vgl. *Petersen, Hans-Georg*: Studiengebühren – Chancen und Risiken einer Reform der Hochschulfinanzierung, Diskussionsbeitrag 51, Potsdam 2006, S. 39.

betrug bei der Einführung für alle Studienrichtungen 250 AUS-\$³⁰⁸ und war von jedem Studenten zu zahlen.³⁰⁹

4.2.2 Einführung des HECS

Das Higher Education Contribution Scheme wurde 1989 in Australien eingeführt. Der Grundgedanke des HECS basiert auf *Friedmans* Darstellung im Artikel „The Role of Government in Education“ aus dem Jahr 1955. Darin wollte *Friedman* dem Marktversagen im Bereich der Gebührenfinanzierung des höheren Bildungsbereiches mit der Idee entgegenwirken, die Investition in Humankapital im weitesten Sinne mit der Beteiligung an Aktiengesellschaften zu vergleichen. Wie die Aktionäre am Gewinn ihrer Aktiengesellschaften über die Dividenden teilhaben, so ist es auch für den Finanzier einer Humankapitalinvestition möglich, an den zukünftigen Gewinnen aus dieser Investition (den zukünftigen Einkommen) zu partizipieren.³¹⁰

Mit der Einführung dieses Systems wurde den Undergraduate-Studenten weltweit zum ersten Mal die Möglichkeit geboten, die Zahlung der Studiengebühren, welche bei der HECS-Einführung 1.800 AUS-\$ pro Jahr betragen, bis zur Erzielung eines hinreichend hohen Einkommens hinauszuschieben.³¹¹ Dabei waren die Gebührenhöhe sowie die Rückzahlungsmodalitäten festgeschrieben und konnten von den Hochschulen nicht beeinflusst werden. Die Festlegung der Höhe der Gebühren erfolgte jedoch nicht auf Grundlage von Berechnungen der im Zusammenhang mit einem Hochschulstudium entstehenden privaten und gesellschaftlichen Erträge und Kosten. Ausgangspunkt war die Analyse des Verhältnisses von den aus den Studiengebühren resultierenden finanziellen Mitteln zu den öffentlichen Zuwendungen in anderen internationalen Systemen, die bereits öffentliche Hochschulen über Gebühren finanziert haben.³¹² Unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse und dem Gebührenniveau vor 1974 wurden die Gebühren so festgesetzt, dass die dadurch erzielten Einnahmen in ihrer Gesamtheit etwa 25 Prozent der durchschnittlichen Lehrkosten aller Fächer und Hochschulen abdeckten.³¹³ Diese für alle Studienfächer in gleicher Höhe zu entrichtende Studienge-

³⁰⁸ Mit Blick auf die aktuelle Situation in der deutschen Studienfinanzierung wird deutlich, dass viele Parallelen mit der Geschichte der australischen Studienfinanzierung bestehen.

³⁰⁹ Vgl. *Chapman, Bruce: A Submission on Financing Issues to the Department of Education, Science and Training Inquiry into Higher Education*, S. 1 f.

³¹⁰ Vgl. *Friedman, Milton*, a. a. O.

³¹¹ Dieses System ist dadurch gekennzeichnet, dass die einkommensabhängige Rückzahlungsmöglichkeit nur für die Studiengebühren gilt. Kosten für den Lebensunterhalt müssen auf andere Weise finanziert werden. Vgl. *Barr, Nicholas: The Welfare State as Piggy Bank*, S. 209. Vgl. auch *Chapman, Bruce und Chris Ryan*, a. a. O., S. 2.

³¹² Vgl. *Chapman, Bruce: Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education*, S. 739 f.

³¹³ Vgl. *Barr, Nicholas: The Welfare State as Piggy Bank*, S. 209.

bühr bedeutete eine stärkere Subventionierung der teureren Studiengänge im Vergleich zu den billigeren, wodurch zum Beispiel die aus den Medizinstudiengängen resultierenden positiven externen Effekte für die Gesellschaft Anerkennung fanden. Des Weiteren wird deutlich, dass die internen Effekte aus der Hochschulausbildung keine Rolle bei der Gebührenfestlegung spielten.

Ein wesentliches Merkmal des HECS ist die Inflationsindexierung der Schulden. Dies bedeutet, dass sich die Zinssätze der HECS-Kredite an der Inflationsrate orientieren, wodurch diese Kredite einer realen Verzinsung von Null unterliegen. Für Studenten, die in der Lage und gewillt waren und sind, die Gebühren sofort bei der Einschreibung zu bezahlen, wird ein Skonto von 25 Prozent³¹⁴ gewährt.³¹⁵

Entscheiden sich die Studenten für eine Rückzahlung der Gebühren nach dem Studium in Abhängigkeit von ihren zukünftigen Einkommen, benötigen sie eine Steuernummer. Unter dieser Steuernummer werden die Daten über die entstandenen und noch offenstehenden Studiengebühren bei der australischen Steuerbehörde, dem Australian Tax Office (ATO), gespeichert. Überschreitet das individuelle zu versteuernde jährliche Einkommen während des Erwerbslebens eine vorgegebene Einkommensgrenze, wird automatisch der vorgeschriebene Rückzahlungsbetrag ermittelt und eingezogen.³¹⁶ Bei dieser Einkommensgrenze handelt es sich nicht um einen Freibetrag, sondern um eine Freigrenze. Ein Blick auf Tabelle 4 zeigt, dass ein ehemaliger Student, der nach dem Studium (im Jahr 1996) für die Ermittlung der Rückzahlung ein zu versteuerndes Einkommen von 27.674 AUS-\$ bezogen hat, keine Rückzahlungen tätigen musste. Ein anderer ehemaliger Student, der im gleichen Jahr nur einen australischen Dollar zu versteuerndes Einkommen mehr verdient hat, musste die vollen drei Prozent seines Einkommens (830,25 AUS-\$) zurückzahlen.

³¹⁴ Jedoch können nicht alle Studenten den Skonto in Anspruch nehmen. So müssen Nicht-Australier die Studiengebühren sofort ohne einen Skontoanspruch zahlen. Vgl. *Department of Education, Science and Training: Higher Education Report 2004-05*, o. O. 2005, S. 88.

³¹⁵ Vgl. *Department of Education, Science and Training: Higher Education Report 2004-05*, S. 88. Vgl. auch *Chapman, Bruce: Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education*, S. 739. Vgl. auch *Barr, Nicholas: The Welfare State as Piggy Bank*, S. 209.

³¹⁶ Vgl. *Chapman, Bruce: Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education*, S. 747.

Tabelle 4: HECS Rückzahlungsraten (1996, vor der 1996er Reform)

zu versteuerndes Einkommen	jährliche Rückzahlungsraten in %	jährliche Rückzahlung an der unteren Grenze
AUS-\$ 27.675-31.449	3	AUS-\$ 830,25
AUS-\$ 31.450-44.029	4	AUS-\$ 1.258,00
AUS-\$ 44.030 und mehr	5	AUS-\$ 2.201,50

Quelle: *Chapman, Bruce: Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education*, in: *The Economic Journal*, Vol. 107, No. 442, o. O. 1997, S. 740.

Tabelle 4 zeigt ebenfalls, dass bei der Ausgestaltung der Rückzahlungsbedingungen eine Staffelung der jährlichen Rückzahlungsraten in Prozent vorgenommen wurde, um auf diese Weise die infolge der steigenden Einkommen ebenfalls zunehmende Belastbarkeit zu nutzen und die geliehen Gelder zeitnah wieder einzuholen.

Nach der Einführung des HECS war die vielleicht wichtigste Frage, welche Auswirkung das neue System auf die Nachfrage nach Hochschulbildung hat? Der einfachste Weg über die Verwendung der Einschreibungsraten ist in Australien in diesem Kontext kein guter Indikator, da die Anzahl der zu vergebenden Studienplätze von den staatlichen Zuweisungen determiniert wird. Dennoch kann festgehalten werden, dass sich die Einschreibungsraten erhöhten, da von staatlicher Seite mehr Gelder in den Hochschulsektor flossen, wodurch mehr Studienplätze zur Verfügung gestellt werden konnten, was wiederum zum Teil auch mit der Aussicht auf höhere Rückflüsse durch das HECS-System verbunden war.³¹⁷

4.2.3 Die 1996er Reform

Mit der Reform des HECS entstanden strukturelle Veränderungen in Bezug auf die Studiengebühren. Während bis dato eine einheitliche Gebühr für alle Fächer zu entrichten war, wurden mit der 1996er Reform gestaffelte Gebühren nach Fächergruppen eingeführt und wie folgt festgelegt: Für die erste Fächergruppe, zu der zum Beispiel die Krankenpflege zählt, wurde eine jährliche Gebühr von AUS-\$ 3.300 pro Jahr erhoben. Für die zweite Fächergruppe – dazu zählen zum Beispiel Mathematik und Wirtschaftswissenschaften – wurden AUS-\$ 4.700 pro Jahr berechnet. Für die dritte Fächergruppe, in die zum Beispiel Jura und Medizin eingeordnet sind, beliefen sich die jährlichen

³¹⁷ Vgl. *Chapman, Bruce: Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education*, S. 747.

Gebühren auf AUS-\$ 5.500.³¹⁸ Parallel zur Gebührenstaffelung erhöhte sich das Gebührenniveau, wodurch für die Studierenden der Anteil an den Kosten ihres Studiums von durchschnittlich 25 Prozent vor der Reform auf 37 Prozent³¹⁹ stieg. Des Weiteren wurde die unterste Einkommensgrenze (unterhalb derer keine Rückzahlungen verlangt werden) von AUS-\$ 27.675 (siehe oben) auf unter AUS-\$ 21.000 reduziert.³²⁰ Darüber hinaus erhielten die Hochschulen die Möglichkeit, weitere Studenten aufzunehmen (bis zu 25 Prozent der „regulären Plätze“), wenn alle staatlich finanzierten Plätze vergeben sind. Bei diesen Studenten, zu denen auch ausländische Studenten zählen, können die Hochschulen die Höhe ihrer Studiengebühren autonom festlegen. Dies hat dazu geführt, dass diese Studenten annähernd 100 Prozent der Kosten ihres Studiums tragen müssen und zudem nicht das HECS-System in Anspruch nehmen dürfen.³²¹ Hieran wird nachvollziehbar, dass mit dieser Reform ein großer Schritt in Richtung der Umsetzung des user-pay Prinzips getan wurde.³²²

Exkurs: PELS (Postgraduate Education Loans Scheme)

Wie vorangehend dargestellt, richtet sich das HECS ausschließlich an Undergraduate Studenten. Aus diesem Grund wurde am 01. Januar 2002 in Anlehnung an das bestehende HECS das PELS eingeführt. Mit dessen Einführung unterstützt und fördert die australische Regierung das lebenslange Lernen. Fortan können auch postgraduierte Studenten die Studiengebühren, wie beim HECS im Undergraduate Bereich, über ihr zukünftiges Einkommen zurückzahlen.³²³ Die Rückzahlung der Gebühren, die von der Regierung direkt an die Bildungsanbieter fließen, erfolgt – deckungsgleich dem HECS – über das australische Steuersystem.³²⁴

4.2.4 Higher Education Support Act 2003

Die nächsten großen Änderungen am bestehenden HECS wurden im Rahmen des Higher Education Support Act 2003 (HESA 2003) vorgenommen. Seit dem haben Absolventen die Möglichkeit, aus-

³¹⁸ Vgl. *Chapman, Bruce und Tony Salvage: Changes in Costs for Australian Higher Education Students*, in: J. Sharpham und G. Harmon (Hrsg.), *Australia's Future Universities*, Armidale 1997, S. 51.

³¹⁹ Dabei gibt es eine Spanne von 26 Prozent für ein Landwirtschaftsstudium bis zu 80 Prozent für ein Jurastudium. Vgl. *Barr, Nicholas: The Welfare State as Piggy Bank*, S. 210.

³²⁰ Vgl. *Chapman, Bruce: A detailed case study of a risk-sharing income contingent loan*, S. 57.

³²¹ Vgl. *Barr, Nicholas: The Welfare State as Piggy Bank*, S. 210. Vgl. auch *Chapman, Bruce und Chris Ryan, a. a. O.*, S. 3.

³²² Vgl. *Petersen, Hans-Georg: Studiengebühren*, S. 39.

³²³ Vgl. *o. A.: Backing Australia's Ability – Real Results, Real Jobs*, The Commonwealth Government's Innovation Report 2002-03, Canberra 2003, S. 67.

³²⁴ Vgl. *o. A.: Backing Australia's Ability – Real Results, Real Jobs*, The Commonwealth Government's Innovation Report 2004-05, S. 84.

stehende Schulden durch freiwillige Zahlungen zusätzlich neben den regulären einkommensabhängigen Rückzahlungen zu reduzieren oder, wenn sie finanziell in der Lage und gewillt sind, sogar ganz zu tilgen. Betragen diese ergänzenden Tilgungen mehr als AUS-\$ 500, wird ein Skonto von 10 Prozent gewährt. Zahlt ein Student zum Beispiel AUS-\$ 1.000 zusätzlich neben dem vorgeschriebenen Betrag zurück, reduzieren sich seine noch ausstehenden Schulden um AUS-\$ 1.100.³²⁵

Eine weitere Modifizierung im Zuge des HESA 2003 betraf die Festlegung der Einkommensgrenzen, welche die Höhe der Rückzahlungen bestimmen. Diese neu festgelegten Grenzen lagen deutlich über denen, die im Zuge der Reform von 1996 festgelegt wurden. Für das Einkommensjahr 2005-06 betrug die untere Einkommensgrenze zum Beispiel 36.184 AUS-\$ (siehe folgende Tabelle 5).

Tabelle 5: HECS Rückzahlungsraten (2005-06)

rückzahlungspflichtiges Einkommen	Jährliche Rückzahlungsraten in Prozent	jährliche Rückzahlung an der unteren Grenze
AUS-\$ 36.184-40.306	4	AUS-\$ 1.447,36
AUS-\$ 40.307-44.427	4,5	AUS-\$ 1.813,81
AUS-\$ 44.428-46.762	5	AUS-\$ 2.221,40
AUS-\$ 46.763-50.266	5,5	AUS-\$ 2.571,96
AUS-\$ 50.267-54.439	6	AUS-\$ 3.016,02
AUS-\$ 54.440-57.304	6,5	AUS-\$ 3.538,60
AUS-\$ 57.305-63.062	7	AUS-\$ 4.011,35
AUS-\$ 63.063-67.199	7,5	AUS-\$ 4.729,72
AUS-\$ 67.200 und mehr	8	AUS-\$ 5.376,00

Quelle: o. A.: Higher Education Support Act 2003, Canberra 2004, S. 148 f.

Auch die Veränderungen der jährlichen Rückzahlungsraten in Prozent vom erzielten Einkommen können dieser Tabelle entnommen werden. Demnach liegen die Rückzahlungsraten nicht mehr nur bei drei, vier bzw. fünf Prozent, sondern erhöhen sich in neun Schritten um jeweils 0,5 Prozentpunkte von vier bis acht Prozent.

Aktuell besteht das für die Ermittlung der Rückzahlung relevante Einkommen nicht nur aus dem steuerpflichtigen Einkommen, sondern beinhaltet darüber hinaus weitere Positionen und setzt sich wie folgt zusammen:³²⁶

³²⁵ Vgl. o. A.: Higher Education Support Act 2003, Canberra 2004, S. 143 f. Vgl. auch *Department of Education, Science and Training*: Higher Education Report 2004-05, S. 97.

³²⁶ Vgl. *Department of Education, Science and Training*: HECS-HELP – information for Commonwealth supported students 2006, Canberra 2005, S. 25.

	Steuerpflichtiges Einkommen
+	alle Nettomietverluste
+	alle meldepflichtigen zusätzlichen Sozialleistungen
+	Einkommen aus Arbeitstätigkeit im Ausland
Σ	rückzahlungspflichtiges Einkommen

Die in Tabelle 5 dargestellten Einkommensgrenzen für das Einkommensjahr 2005-06 gelten nicht für die folgenden Jahre. Sie unterliegen in den kommenden Jahren einer Indexierung, wobei die Indexierung auf Grundlage der durchschnittlichen wöchentlichen Einkommen vorgenommen wird.³²⁷ Der Indexparameter wird durch folgende Formel ermittelt:³²⁸

$$\text{Indexparameter} = \frac{\text{Durchschnittliches wöchentliches Einkommen des aktuellen Jahres}}{\text{Durchschnittliches wöchentliches Einkommen des Einkommensjahres 2005-06}}$$

4.2.5 HECS-HELP

Das HECS-HELP gehört zu dem aktuellsten Reformpaket HELP (Higher Education Loan Programme), das im Jahr 2005 ins Leben gerufen wurde. Unter HECS-HELP ist nichts anderes zu verstehen als die Umbenennung des ehemaligen HECS. Dieses Reformpaket beinhaltet darüber hinaus das FEE-HELP und das OS-HELP (OS steht hier für Overseas Study), wobei das neu eingeführte Kreditprogramm FEE-HELP das bis dato existierende PELS und andere Kreditprogramme (OLDPS³²⁹ und BOTPLS³³⁰) ablöste.

Dieses Programm richtet sich an eine breite Masse von Studenten, zu denen die australischen Undergraduate und Postgraduate Studenten zählen und Studierende, die ein dauerhaftes Aufenthalts-

³²⁷ Auf Grundlage dieser Indexierung wurden die Einkommensgrenzen für 2006-07 um 5,4 Prozent erhöht. Vgl. *Department of Education, Science and Training: Income thresholds for repayment of HELP loans in 2006-07*, recherchiert am 30.08.2006 unter <http://www.goingtouni.gov.au/>.

³²⁸ Vgl. o. A.: Higher Education Support Act 2003, S. 149.

³²⁹ The Open Learning Deferred Payment Scheme.

³³⁰ Bridging for Overseas-Trained Professionals Loan Scheme.

recht besitzen, welche nicht durch das HECS berücksichtigt wurden.³³¹ Des Weiteren können auch Studenten, die ein unbeschränktes Visum besitzen, das FEE-HELP in Anspruch nehmen, wenn sie einen überleitenden Kurs absolvieren.³³² Dabei ist die Unterstützung durch das FEE-HELP auf AUS-\$ 50.000³³³ pro Student beschränkt.³³⁴ Die Rückzahlung der ausstehenden Gebühren erfolgt analog dem HECS.

Innerhalb des aktuellen HECS-HELP zahlt der Staat an die Bildungsanbieter Beiträge, die sich an einem so genannten Funding Cluster orientieren. (siehe hierzu Tabelle 6)

Tabelle 6: Staatliche Zuschüsse an die Hochschulen pro Vollzeitstudenten (in AUS-\$ für das Jahr 2006)

Funding Cluster	Staatliche Beiträge
Law	1.499
Accounting, administration, economics, commerce	2.466
Humanities	4.156
Mathematics, statistics	4.908
Behavioural science, social studies	6.598
Computing, built environment, health	7.349
Foreign languages, visual and performing arts	9.037
Engineering, science, surveying	12.232
Dentistry, medicine, veterinary science	15.332
Agriculture	16.299
Education	7.251
Nursing	9.692

Quelle: *Department of Education, Science and Training: HECS-HELP – information for Commonwealth supported students 2006*, Canberra 2005, S. 14.

Der Beitrag, der für jeden staatlich geförderten Studienplatz vom Staat an die Hochschulen gezahlt wird, ergibt sich aus der Gewichtung auf der Grundlage des Cluster-Wertes des vom Studenten gewählten Faches mit dem Anteil des Faches am Studiengang.³³⁵

³³¹ Vgl. o. A.: *Backing Australia's Ability – Real Results, Real Jobs*, The Commonwealth Government's Innovation Report 2004-05, S. 84. Vgl. auch *Department of Education, Science and Training: Higher Education Report 2004-05*, S. 92 und 95.

³³² Vgl. *Department of Education, Science and Training: Higher Education Report 2004-05*, S. 95.

³³³ Diese Grenze unterliegt einer jährlichen Indexierung.

³³⁴ Vgl. o. A.: *Backing Australia's Ability – Real Results, Real Jobs*, The Commonwealth Government's Innovation Report 2005-06, Canberra 2006, S. 66.

³³⁵ Vgl. *Department of Education, Science and Training: HECS-HELP – information for Commonwealth supported students 2006*, S. 13.

Neben diesen staatlichen Zuschüssen können die Hochschulen Studiengebühren von ihren Studenten verlangen. Die Differenzierung dieser Gebührenforderungen hinsichtlich der Obergrenzen orientiert sich dabei an der in der Reform von 1996 vorgenommenen Eingruppierung der Studienfächer in spezielle Studiengebührenbereiche.³³⁶ Diese für die Studenten relevanten Gebührenbereiche für das Jahr 2006 werden in Tabelle 7 dargestellt.

Tabelle 7: HECS-HELP Studiengebühren (in AUS-\$ für das Jahr 2006)

Studiengebührenbereich	Studiengebühren für Studenten, die am oder nach dem 01.01.2005 das Studium aufgenommen haben	Studiengebühren für „pre-2005 HECS“ Studenten, die am oder nach dem 01.01.1997 das Studium aufgenommen haben	Studiengebühren für „pre-2005 HECS“ Studenten, die vor dem 01.01.1997 das Studium aufgenommen haben
Bereich 3 z. B. Recht und Zahnmedizin	0 – 8.170	0 – 6.535	0 – 2.943
Bereich 2 z. B. Wirtschaft und Mathematik	0 – 6.979	0 – 5.583	0 – 2.943
Bereich 1 z. B. Sprachwissenschaften	0 – 4.899	0 – 3.920	0 – 2.943
Nationale Prioritäten Pädagogik und Krankenpflege	0 – 3.920	(0 – 3.920) ¹	(0 – 2.943) ¹

¹ Pädagogik und Krankenpflege wurden vor 2005 zum Bereich 1 gezählt.

Quelle: *Department of Education, Science and Training: HECS-HELP – information for Commonwealth supported students 2006*, Canberra 2005, S. 14.

Tabelle 7 verdeutlicht, dass die bei der Einschreibung eines Studenten gültigen Regelungen beibehalten werden. Für Studenten, die vor dem 1. Januar 1997 mit dem Studium begonnen haben, sind damit auch weiterhin einheitliche, vom Studiengang unabhängige Höchstgrenzen für die Gebühren festgeschrieben. Diese sind zudem, in Abhängigkeit vom Studiengebührenbereich, deutlich niedriger als für Studierende, die im Jahr 1997 oder später bzw. im Jahr 2005 oder später das Studium aufgenommen haben.

Des Weiteren ist dieser Tabelle zu entnehmen, dass seit 2005, neben den bis dahin bekannten drei Fächergruppen bzw. Studiengebührenbereichen, ein zusätzlicher Bereich hinzugekommen ist. Die-

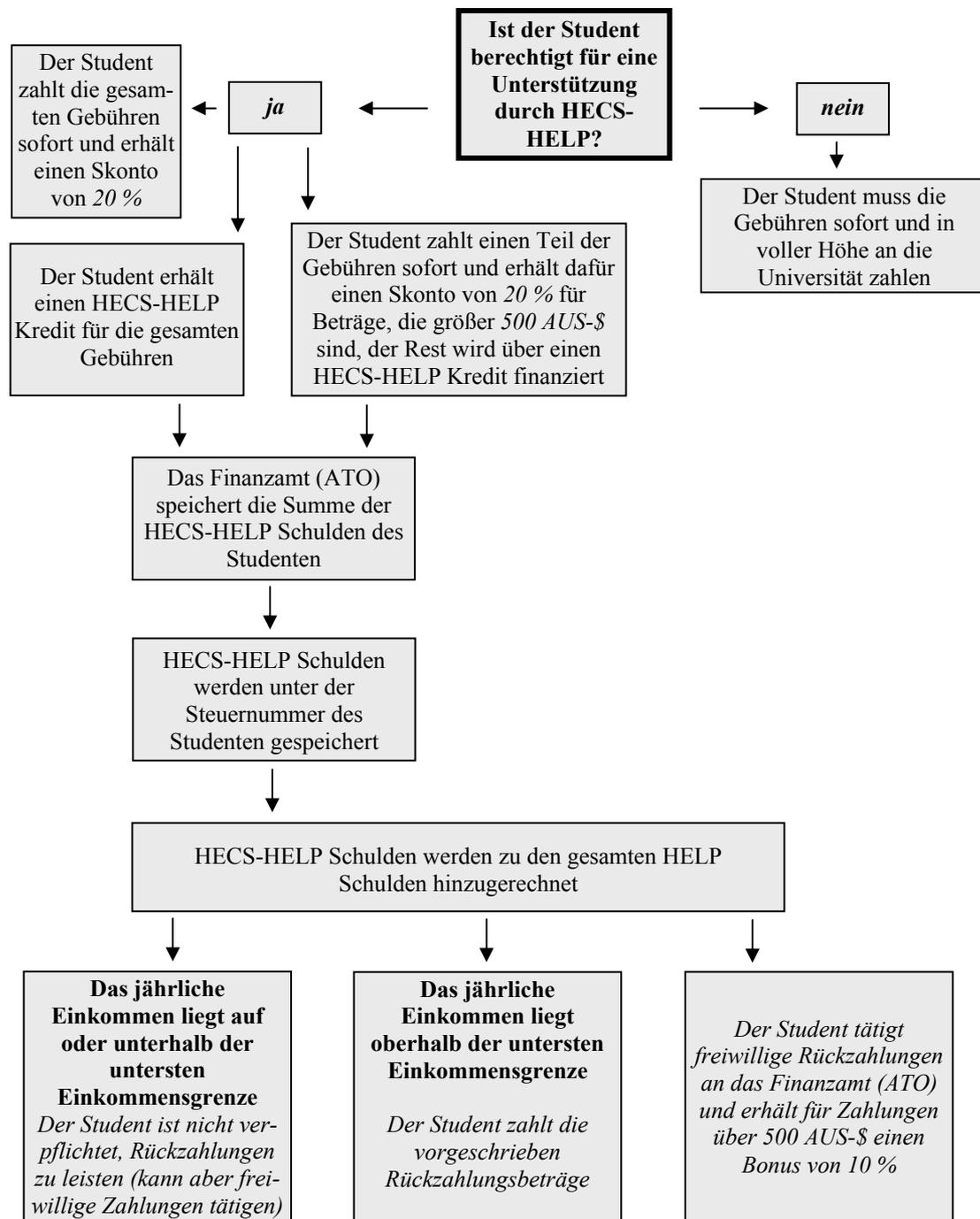
³³⁶ Vgl. *Department of Education, Science and Training: HECS-HELP – information for Commonwealth supported students 2006*, S. 14.

ser Bereich wird als „Nationale Prioritäten“ bezeichnet. Wie der Name bereits erahnen lässt, sind in dieser Gruppe die Studienfächer enthalten, die für die Nation bzw. für die Gesellschaft aufgrund der damit verbundenen hohen positiven externen Effekte von besonderer Bedeutung sind. Diese Fächer sind Pädagogik und Krankenpflege. Der Sinn dieser Maßnahme liegt darin begründet, dass mit steigenden positiven externen Effekten, die privaten Kosten sinken müssen, um ein aus gesamtgesellschaftlicher Sicht optimales Angebot hervorzubringen (siehe hierzu Abbildung 2 auf Seite 10). Mit den im Verhältnis zu den anderen Studienfächern geringen Gebühren wird den Studierenden ein Anreiz gegeben, diese aus Sicht der Gesellschaft wichtigen Fachrichtungen einzuschlagen.

Trotz dieser besonderen Fächergruppe orientiert sich das australische Gebührensystem grundsätzlich an den Erträgen aus der Hochschulausbildung und nicht an den mit der Ausbildung verbundenen Kosten. So wird zum Beispiel das Studienfach Recht zu den Fächern gezählt, die die höchsten Gebühren verlangen dürfen (siehe Tabelle 7), obwohl es zu denen mit den geringsten Kosten zählt.

Zum Abschluss dieses Abschnitts wird in der folgenden Abbildung 14 der Ablauf eines über das HECS-HELP System finanzierten Studiums aufgezeigt und zugleich eine Zusammenfassung der vorangehend beschriebenen Funktionsweise des australischen Systems der Studienfinanzierung vorgenommen.

Abbildung 14: Wie zahlt ein Student die Studiengebühren in Australien?



Quelle: Department of Education, Science and Training: HECS-HELP – information for Commonwealth supported students 2006, Canberra 2005, S. 17.

4.2.6 Kritik

Das in Australien angewendete System der einkommensabhängigen Rückzahlung der Studiengebühren folgt dem so genannten Risk-Sharing Modell. Dieses weist, wie bereits oben beschrieben, weniger Angriffspunkte für Ausweichreaktionen auf als das Modell des Risk-Pooling. Zu den wesentlichen Merkmalen des australischen Finanzierungssystems gehört, dass jeder Student höchstens die Summe seines Kredites zuzüglich der Zinsen zurückzahlen muss. Die angesichts auftretender Kreditausfälle entstehenden Kosten werden von den Steuerzahlern übernommen. In diesem Kontext sei erwähnt, dass die anfänglichen Ausfallschätzungen nach unten korrigiert werden konnten – von 30 auf 15 Prozent.³³⁷ Diese Entwicklung ist im Hinblick auf die Standfestigkeit des Systems als äußerst positiv zu bewerten. Als Ursache für diese Entwicklung sieht *Quiggin* die Senkung der untersten Einkommensgrenze im Zuge der 1996er Reform. Mit dieser niedrigen Grenze wurde eine Situation erreicht, bei der fast alle Absolventen die volle Summe zu tilgen haben.³³⁸ Zwar sind die Einkommensgrenzen seitdem wieder gestiegen (siehe Higher Education Support Act 2003), jedoch spiegeln diese Erhöhungen „nur“ die allgemeine Lohnsteigerung wider. Die Anpassung an das steigende Lohnniveau ist wiederum positiv zu bewerten, da somit in gewisser Weise der inflationären Entwicklung und den allgemeinen Reallohnsteigerungen Rechnung getragen wird.

Dennoch kann das australische HECS-HELP auch nicht die in der Praxis existierenden Schwierigkeiten hinsichtlich der Berücksichtigung des Lebenseinkommens als Bemessungsgrundlage überwinden. Die Ursache liegt darin, dass die Rückzahlungen auf Basis der jährlichen Einkommen berechnet werden. *Quiggin* führt hierzu ein kritisches Beispiel an: Es kann vorkommen, dass das Lebenseinkommen eines Individuums unterhalb der Einkommensgrenze liegt, unter der eigentlich keine Rückzahlung verlangt werden sollte. Da das Individuum aber in einigen Jahren ein relativ hohes Einkommen bezieht, muss es trotzdem einen Teil der Studiengebühren zurückzahlen.³³⁹

Eine weitere mit der Einführung des HECS in Verbindung stehende positive Tatsache liegt darin, dass durch dieses System zusätzliche Gelder in den tertiären Bildungsbereich fließen, wobei die administrativen Kosten, die vom ATO Mitte der 1990er Jahre geschätzt wurden, rund ein Prozent der HECS-Einnahmen betragen.³⁴⁰ Des Weiteren hat die Einführung des HECS bewiesen, dass die-

³³⁷ Vgl. *Petersen, Hans-Georg*: Studiengebühren, S. 40.

³³⁸ Vgl. *Quiggin, John*, a. a. O., S. 8.

³³⁹ Vgl. ebd., S. 8.

³⁴⁰ Vgl. *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank, S. 209. Vgl. auch *Palacios, Miguel*: Investing in Human Capital, S. 138.

ses System einen schonungsvollen Weg darstellt, die Studenten an den Kosten ihres Studiums in Form von Gebühren zu beteiligen.³⁴¹

Die Erfahrungen mit diesem System belegen ebenfalls, dass mehr und mehr Studenten bereit sind, die verlangten Studiengebühren unter Nutzung des angesprochenen Diskonts sofort zu zahlen und auf eine Finanzierung über das HECS-HELP zu verzichten. Ursächlich ist hierfür die Entwicklung auf den privaten Kreditmärkten, die mittlerweile günstigere Angebote speziell für die Studenten offerieren.³⁴² Diese Tendenz ist als sehr positiv einzuordnen, da auf diese Weise die Abhängigkeit vom Staat zurückgeht und somit die öffentlichen Ressourcen in anderen wichtigen Bereichen eingesetzt werden können.

Als problematisch bzw. bedenklich sieht *Petersen* die Entwicklungen bezüglich der Vielfalt und der Qualität der Hochschullehre. Zum einen weist er darauf hin, dass weniger marktfähige Studiengänge aus der australischen Hochschullandschaft verschwinden, da die Hochschulen sich vorwiegend auf die Renditekennziffer bei der Ausgestaltung ihres Lehrangebotes konzentrieren. Zum anderen sieht er damit einhergehend die Qualität dadurch gefährdet, dass eine intensive Kostenreduktion im Bereich der Lehre downgrading Effekte auslöst und es sogar zum Handel mit (schlechten) Titeln kommen kann.³⁴³

4.3 Zwischenfazit Studienfinanzierung USA und Australien

Auf Basis der präsentierten Ergebnisse lässt sich festhalten, dass die Finanzierungsgrundlagen der tertiären Bildung in den beiden dargestellten Ländern (USA und Australien) sehr unterschiedlich sind.

Ein Unterschied besteht in der Autonomie der Hochschulen hinsichtlich der Festlegung der Studiengebühren. Während die Hochschulen in den USA weitestgehend autonom bezüglich der Festlegung der Gebühren handeln können – mit kleinen Einschränkungen bei den staatlichen Einrichtungen für die so genannten „in-state“ students –, sind die australischen Hochschulen an genau festgeschriebene Höchstgrenzen für die einzelnen Studienfächer gebunden. Dabei gelten diese Festlegungen für die Studierenden, die einen öffentlich finanzierten Studienplatz bekommen haben.

³⁴¹ Vgl. *Palacios, Miguel*: Investing in Human Capital, S. 139.

³⁴² Vgl. *Petersen, Hans-Georg*: Studiengebühren, S. 41.

³⁴³ Vgl. ebd., S. 42.

Die anderen Studenten, die nicht in den Genuss eines öffentlichen Studienplatzes kommen, werden durch diese Höchstgrenzen jedoch nicht „geschützt“. Bei diesen können die Hochschulen die Gebühren autonom bestimmen.

Des Weiteren unterscheiden sich beide Systeme darin, dass in den USA sowohl die Gebühren als auch die Lebenshaltungskosten über staatlich bereitgestellte bzw. subventionierte Studienkredite finanziert werden können, während das australische System nur die Finanzierung der Studiengebühren vorsieht.

Die Charakteristik der Studienkredite ist ebenfalls sehr unterschiedlich. Dominieren in den USA Annuitätendarlehen die Finanzierungslandschaft, werden die über das HECS finanzierten Studiengebühren in Australien grundsätzlich einkommensabhängig zurückgezahlt.

Zum Abschluss dieses Kapitels sind in Tabelle 8 die wichtigsten Merkmale der Studienfinanzierung in den betrachteten Ländern dargestellt.

Tabelle 8: Vergleich der Studienfinanzierung in den USA und Australien

	USA	Australien
Festlegung der Gebühren durch die:		
Regierung		multiple Flatrate ^b
Universitäten	✓ ^a	✓ ^c
Kredite decken die:		
Studiengebühren	partiell oder voll	ja
Lebenshaltungskosten	partiell oder voll	nein
Kreditrückzahlung:		
Annuitätendarlehen	✓	
einkommensabhängig	✓	✓
Zinssätze	Subventioniert	real Null

^a Private Universitäten legen autonom ihre Gebühren fest. Staatliche Universitäten legen ebenfalls unabhängig die Gebühren fest, wobei für „in-state students“ gewisse staatliche Vorgaben bestehen.

^b Variieren nach Fächern.

^c Bei Studenten, die keinen öffentlich finanzierten Studienplatz bekommen haben.

Quelle: In Anlehnung an *Barr, Nicholas: The Welfare State as Piggy Bank*, S. 213. Jedoch mit kleinen Änderungen bzw. Ergänzungen.

5. Situation in Deutschland

Ein Schwerpunkt dieses Kapitels liegt in der Analyse der Effekte des über viele Jahre in Deutschland praktizierten gebührenfreien Hochschulstudiums. Darüber hinaus werden die finanzielle Situation der Studierenden und ihre Einstellung zum Thema Studiengebühren beleuchtet. Zum Abschluss dieses Kapitels erfolgt eine Darstellung der aktuellen Entwicklungen, insbesondere zur Einführung von Studiengebühren in einigen Bundesländern.

5.1 Effekte der gebührenfreien Hochschulfinanzierung

Im Fokus der Betrachtungen zu den Effekten der gebührenfreien Hochschulfinanzierung liegen die Bildungsausgaben im tertiären Bildungsbereich sowie die Darstellung der Selektionswirkungen des deutschen Bildungssystems und deren Einfluss auf die Studierendenquote und die daraus resultierende Akademikerquote.

5.1.1 Ausgaben für den Hochschulsektor

Die Ausgaben für den Hochschulsektor stehen im Mittelpunkt dieses Abschnitts. Die Aufmerksamkeit ist dabei speziell auf die Grundmittel,³⁴⁴ als die immer noch maßgebliche Finanzierungsquelle deutscher Hochschulen gerichtet. Des Weiteren werden die Hochschulausgaben bezüglich ihrer Höhe und Struktur international verglichen. Als Einstieg in diesen Abschnitt wird eine Klassifizierung der Bildungsausgaben vorgenommen.

³⁴⁴ „Bei den laufenden Ausgaben (laufende Grundmittel) für Lehre und Forschung handelt es sich um den Teil der Hochschulausgaben, den der Hochschulträger aus eigenen Mitteln den Hochschulen für laufende Zwecke zur Verfügung stellt. Sie werden ermittelt, indem von den Ausgaben der Hochschulen für laufende Zwecke (z. B. Personalausgaben, Unterhaltung der Grundstücke und Gebäude, sächliche Verwaltungsausgaben) die Verwaltungseinnahmen und die Drittmiteleinahmen subtrahiert werden. Die laufenden Grundmittel enthalten keine Investitionsausgaben und keine Zuwendungen für die Altersversorgung und Krankenbehandlung des verbeamteten Hochschulpersonals.“ *Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Monetäre hochschulstatistische Kennzahlen, Fachserie 11, Reihe 4.3.2, S. 6.*

5.1.1.1 Klassifizierung von Bildungsausgaben

Ausgaben für die Bildung erfolgen auf unterschiedlichste Weise (siehe Tabelle 9). Sie können direkt in die Bildungseinrichtungen fließen oder auch außerhalb von Bildungseinrichtungen zum Tragen kommen und lassen sich nach drei großen Bereichen differenzieren.

Tabelle 9: Übersicht Bildungsausgaben

	Bildungsausgaben innerhalb von Bildungseinrichtungen (z. B. Schulen und Hochschulen)	Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen
Ausgaben für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen	z. B. öffentliche Ausgaben für Bildungsangebote in Bildungseinrichtungen	z. B. subventionierte private Ausgaben für Bücher
	z. B. subventionierte private Ausgaben für Unterrichtszwecke in Bildungseinrichtungen	z. B. private Ausgaben für Bücher und anderes Unterrichtsmaterial oder Privatunterricht
	z. B. private Ausgaben für Unterrichts- bzw. Studiengebühren	
Ausgaben für Forschung und Entwicklung	z. B. öffentliche Ausgaben für Forschung an Hochschulen	
	z. B. Mittel der Privatwirtschaft für Forschung und Entwicklung an Bildungseinrichtungen	
Ausgaben für nicht unterrichtsbezogene Dienstleistungen im Bildungsbereich	z. B. öffentliche Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen wie Mahlzeiten, Transport zur Schule, Unterbringung auf dem Campus	z. B. subventionierte private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Schüler/ Studierende bzw. reduzierte Tarife im ÖPNV
	z. B. private Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen	

- Öffentliche Mittel
- Öffentlich subventionierte private Mittel
- Private Mittel

In Anlehnung an *OECD: Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2005*, Paris 2005, S. 174.

Den naheliegendsten Ausgabenbereich bilden die *Ausgaben für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen*. Zu diesen gehören zum Beispiel Studiengebühren, Ausgaben für Bücher und öffentliche Ausgaben für Bildungsangebote in Bildungseinrichtungen. Ein weiterer Ausgabenbereich, der speziell die Hochschulen betrifft, sind die *Ausgaben für Forschung und Entwicklung*, wobei diese grundsätzlich innerhalb der Bildungseinrichtungen eingesetzt werden. Zu den Bildungsausgaben zählen außerdem die *Ausgaben für nicht unterrichtsbezogene Dienstleistungen* im Bildungsbereich. Hierzu gehören neben den öffentlichen Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen wie Mahlzeiten

und die Unterbringung auf dem Campus auch die subventionierten privaten Ausgaben für den Lebensunterhalt der Studenten.

Des Weiteren ist anhand dieser Tabelle zu erkennen, dass neben den beschriebenen Eingruppierungsmöglichkeiten der Bildungsausgaben ebenso eine Unterscheidung zwischen öffentlichen Mitteln, öffentlich subventionierten privaten und privaten Mitteln erfolgen kann.

5.1.1.2 Zusammensetzung der Einnahmen deutscher Hochschulen

Die Bildungsausgaben im tertiären Bildungssektor geben Auskunft über die für die hoch qualifizierte Ausbildung sowie für Forschung und Entwicklung aufgebrauchten finanziellen Mittel bzw. Ressourcen. So gesehen stellen Ausgaben für den Hochschulbereich eine essenzielle Kennziffer dar, die die Bemühungen eines Landes erfasst, die technologische Leistungsfähigkeit zu sichern und zu verbessern.³⁴⁵ An dieser Stelle ist allerdings zu beachten, dass diese Ausgaben in Einklang mit der Vermeidung einer übermäßigen Belastung für die Steuerzahler zu bringen sind,³⁴⁶ wobei die Höhe der Ausgaben allein noch nichts über die Effizienz eines Bildungssystems aussagt.

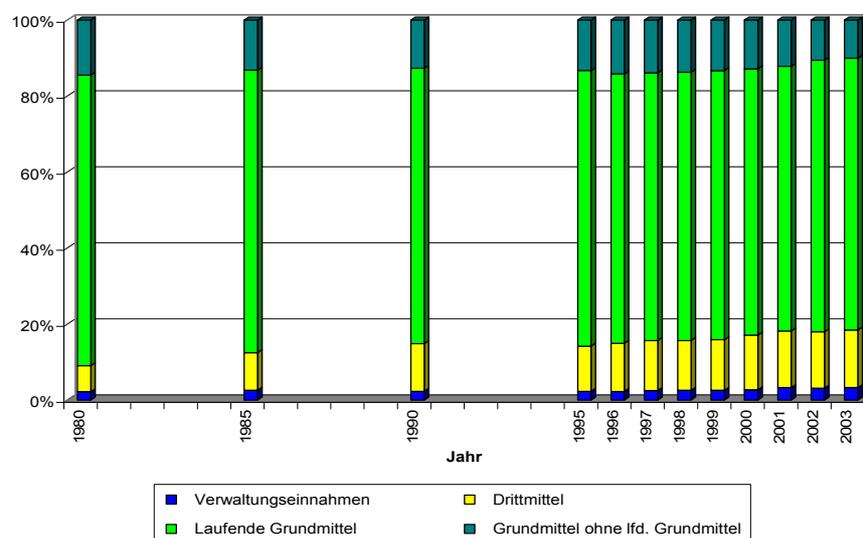
Die Einnahmen der deutschen Hochschulen³⁴⁷ bestehen zum größten Teil aus öffentlichen Mitteln. Nur ein relativ geringer Anteil wird direkt über private Geldgeber und über von den Hochschulen selbst erwirtschaftete Erträge finanziert. Den dominierenden Anteil der Hochschuleinnahmen (exklusive medizinische Einrichtungen) stellen mit mehr als 70 Prozent die laufenden Grundmittel dar (siehe Abbildung 15).

³⁴⁵ Vgl. *Egeln, Jürgen und Heine Christoph*: Die Ausbildungsleistungen der Hochschulen, HIS A5 / 2005, S. 81 f.

³⁴⁶ Vgl. *OECD*: Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2005, Paris 2005, S. 177.

³⁴⁷ „Zu den hierbei betrachteten Hochschulen zählen sämtliche nach dem Landesrecht anerkannten Hochschulen, unabhängig von ihren Trägern. Sie sind alle dadurch gekennzeichnet, dass sie der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre und Studium dienen und auf die zukünftige berufliche Tätigkeit, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden oder die Fähigkeit zur künstlerischen Gestaltung erfordern, vorbereiten.“ *Statistisches Bundesamt*: Bildung und Kultur – Monetäre hochschulstatistische Kennzahlen, Fachserie 11, Reihe 4.3.2, S. 6.

Abbildung 15: Zusammensetzung der Hochschuleinnahmen (alle Hochschulen exklusive medizinische Einrichtungen) von 1980 bis 2003¹



Bis 1990 früheres Bundesgebiet, ab 1995 Gesamt-Deutschland.

¹ Zu den nicht angegebenen Jahren liegen keine Zahlen vor.

Quelle: Daten aus *Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Monetäre hochschulstatistische Kennzahlen*, Fachserie 11, Reihe 4.3.2, Wiesbaden 2005, S. 12.

Während sich der Anteil der laufenden Grundmittel innerhalb der Hochschuleinnahmen seit Jahren konstant hält, ist die Bedeutung der Grundmittel ohne die laufenden Grundmittel auf der Einnahmenseite der Hochschulen gesunken (1990 ca. 13 Prozent, 2003 10 Prozent). An Bedeutung zugenommen haben hingegen die Drittmittel³⁴⁸. Deren Anteil hat sich von 12,5 Prozent im Jahre 1990 auf etwas mehr als 15 Prozent im Jahr 2003 erhöht. An dieser Entwicklung wird sichtbar, dass die öffentlichen Zuwendungen in Form der Grundmittel scheinbar nicht mehr ausreichen, um den Finanzbedarf der deutschen Hochschulen zu decken. Die Verwaltungseinnahmen sind seit Jahren mit einem Anteil von drei Prozent eine kaum nennenswerte Einnahmequelle innerhalb der deutschen Hochschulen (exklusive medizinische Einrichtungen).

5.1.1.3 Laufende Grundmittel

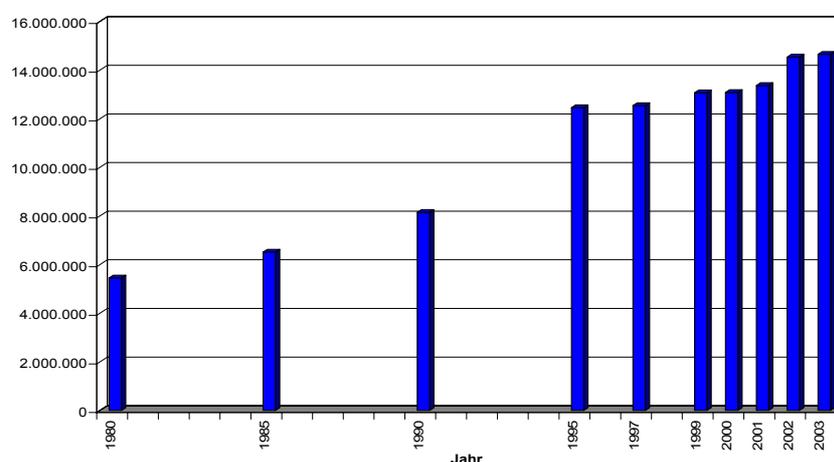
Wie die vorangegangenen Ausführungen gezeigt haben, sind die laufenden Grundmittel für die Hochschulen die wichtigste Finanzierungsquelle. Aus diesem Grund erfolgt nachstehend eine ge-

³⁴⁸ Drittmittel sind solche Mittel, die zur Förderung von Forschung und Entwicklung sowie des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Lehre zusätzlich zum regulären Hochschulhaushalt (Grundausrüstung) von öffentlichen oder privaten Stellen eingeworben werden. Drittmittel können der Hochschule selbst, einer ihrer Einrichtungen (z. B. Fakultäten, Fachbereichen, Instituten) oder einzelnen Wissenschaftlern im Hauptamt zur Verfügung gestellt werden. *Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Monetäre hochschulstatistische Kennzahlen*, Fachserie 11, Reihe 4.3.2, S. 6.

nauere Betrachtung dieser Mittel, die zum Beispiel zur Finanzierung von Gebäuden, Sachmitteln und Personal dienen.

Abbildung 16 zeigt die Entwicklung der laufenden Grundmittel. Es ist zu erkennen, dass sich diese seit 1980 nominal (!) stark erhöht haben und zum Beispiel von 1980 bis 1990 um ca. 2,7 Milliarden Euro angestiegen sind. Innerhalb der Betrachtung ist es jedoch erforderlich, Faktoren wie bspw. die Wiedervereinigung und die Inflationsrate im tertiären Bildungssektor einzubeziehen. Speziell aufgrund der Wiedervereinigung ist es schwer, die Erhöhung der Grundmittel zwischen 1990 und 1995 zu beurteilen.

Abbildung 16: Entwicklung der laufenden Grundmittel, 1980 bis 2003¹ (in 1.000 Euro)



Bis 1990 früheres Bundesgebiet, ab 1995 Gesamt-Deutschland.

¹ Zu den nicht angegebenen Jahren liegen keine Zahlen vor.

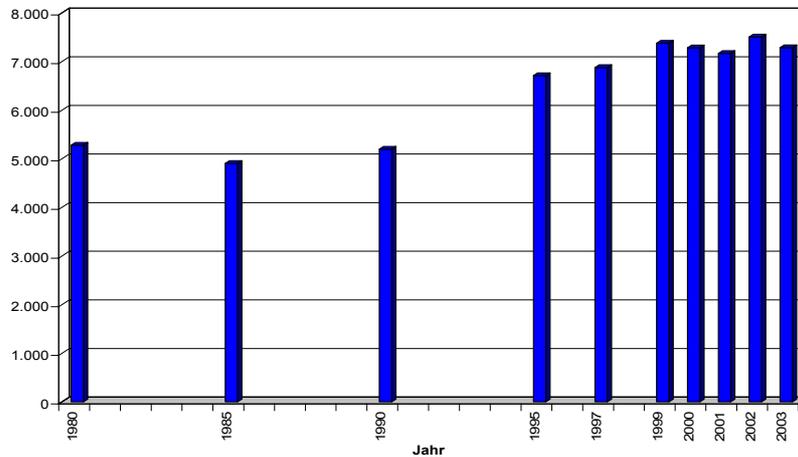
Quelle: Daten aus *Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Monetäre hochschulstatistische Kennzahlen*, Fachserie 11, Reihe 4.3.2, Wiesbaden 2005, S. 21.

Dennoch kann festgestellt werden, dass auch nach der Wiedervereinigung der Trend zu verstärkten öffentlichen Ausgaben in Form von Grundmitteln anhält. So stieg deren Höhe von 1995 – dem Jahr indem zum ersten Mal Gesamt-Deutschland betrachtet wurde – bis 2003 um fast 2,2 Milliarden Euro auf etwa 14,6 Milliarden Euro.

Für eine bessere Interpretation der präsentierten Zahlen bietet sich im ersten Schritt eine Betrachtung der laufenden Grundmittel pro Student an. Diese Entwicklung ist in Abbildung 17 aufgezeigt. Es wird deutlich, dass sich die Grundmittel bezogen auf die Studenten weniger stark entwickelt haben als die laufenden Grundmittel insgesamt (von 1980 bis 2003 um ca. 38 Prozent, während die Grundmittel insgesamt auf etwas mehr als das Zweieinhalbfache gestiegen sind). Ursächlich für

diesen Unterschied ist die gestiegene Zahl der Studierenden, die sich in diesem Zeitraum von rund einer Million auf etwa zwei Millionen verdoppelt hat.

Abbildung 17: Entwicklung laufende Grundmittel pro Studierenden, 1980 bis 2003 (in Euro)



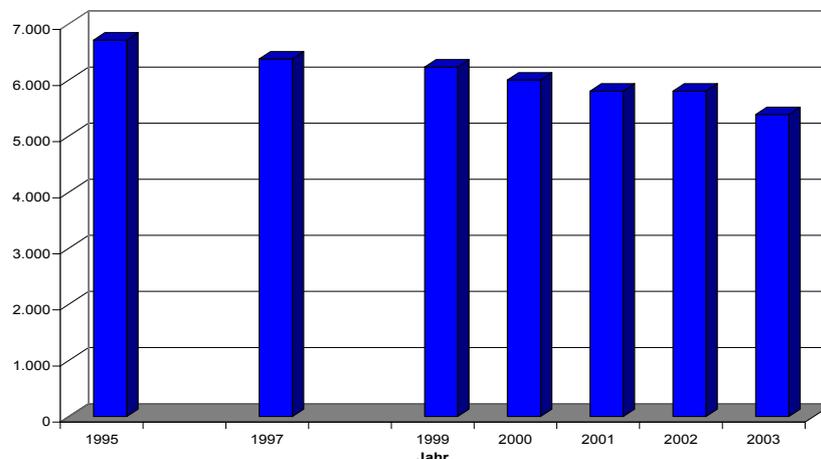
Bis 1990 früheres Bundesgebiet, ab 1995 Gesamt-Deutschland.

Quelle: Daten aus *Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Monetäre hochschulstatistische Kennzahlen*, Fachserie 11, Reihe 4.3.2, Wiesbaden 2005, S. 21.

Der nächste Schritt für einen korrekten intertemporalen Vergleich der Ausgaben ist die Einbeziehung eines Preisindex. Für diese Untersuchung wurde der Preisindex für den tertiären Bildungsbereich verwendet. Die sich daraus ergebende preisbereinigte Entwicklung der laufenden Grundmittel pro Studierenden ist ab 1995³⁴⁹ dargestellt.

³⁴⁹ Auf eine weitreichendere Betrachtung wird verzichtet, da vor 1995 kein separater Preisindex für den tertiären Bildungsbereich ermittelt wurde. Vor 1995 gab es lediglich einen Index für Bildung, Unterhaltung, Freizeit. Der Verfasser dieser Arbeit sieht diesen Index als nicht ausreichend für diese Betrachtung und verzichtet aus diesem Grund auf dessen Verwendung.

Abbildung 18: Entwicklung laufende Grundmittel je Studierenden, 1995-2003 (preisbereinigt, Basisjahr 1995, in Euro)



Eigene Berechnung auf Grundlage der Daten vom Statistischen Bundesamt.

Abbildung 18 veranschaulicht, dass im Gegensatz zu dem in Abbildung 17 dargestellten Anstieg der nominalen laufenden Grundmittel je Studierenden die auf Basis des Jahres 1995 preisbereinigte reale Entwicklung der laufenden Grundmittel je Studierenden eine fallende Tendenz aufweist. Der Wert der laufenden Grundmittel pro Studierenden im Jahr 2003 betrug real nur noch 80 Prozent der Mittel, die 1995 zur Verfügung gestellt wurden.

Anhand der Abbildung 18 wird ebenfalls deutlich, dass die nominalen jährlichen Erhöhungen der laufenden Grundmittel als wichtigste Finanzierungsquelle deutscher Hochschulen nicht ausreichen, um den steigenden Studierendenzahlen und der Inflation im tertiären Bildungsbereich angemessen zu begegnen.

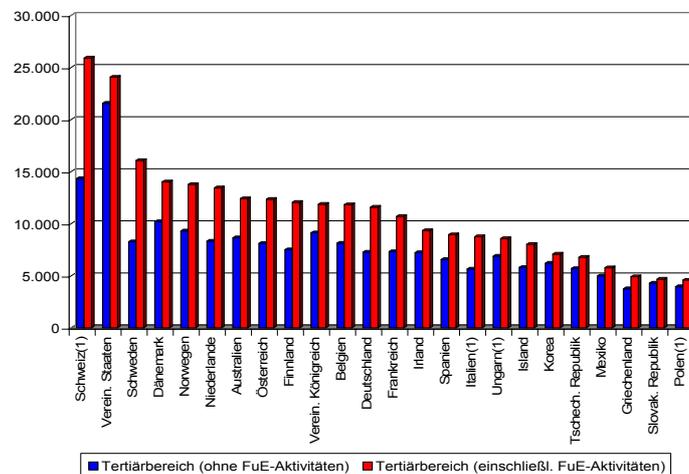
5.1.1.4 Internationaler Vergleich

Erfolgt eine Betrachtung der Ausgaben im Bildungsbereich, empfiehlt sich ein Vergleich mit anderen Ländern. Für diesen Vergleich, in dem die Ausgaben pro Studierenden sowie das Verhältnis zwischen öffentlichen und privaten Ausgaben im tertiären Bildungssektor Eingang finden, werden ausgewählte Länder der OECD herangezogen.

In Abbildung 19 sind die Ausgaben – öffentliche und private – pro Studierenden für das Jahr 2003 in ausgewählten OECD-Ländern visualisiert, wobei öffentliche Zuwendungen zum Lebensunterhalt der Studierenden für eine bessere internationale Vergleichbarkeit in diese Zahlen nicht eingegangen

sind. In dieser Gegenüberstellung ist des Weiteren zu beachten, dass Unterschiede in den Ausgaben auch auf unterschiedliche Gehalts- und Preisniveaus zurückzuführen sind und nicht nur Abweichungen der eingesetzten Ressourcen widerspiegeln.³⁵⁰ Dies lässt sich anhand der Abbildung 19 gut nachvollziehen. Während Länder mit geringen Gehalts- und Preisniveaus im Vergleich zu den anderen OECD-Ländern nur wenig finanzielle Mittel für den tertiären Bildungssektor bereitstellen, geben die Länder mit vergleichsweise hohen Gehalts- und Preisniveaus deutlich mehr aus. Mit Blick auf Deutschland ist zu sehen, dass diese Ausgaben mit 11.594 Euro bzw. 7.282 Euro etwa dem OECD-Durchschnitt entsprechen.

Abbildung 19: Jährliche Ausgaben im tertiären Bildungsbereich pro Studierenden im Jahr 2003 (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, basierend auf Vollzeitäquivalenten)



(1) Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Quelle: Eigene Darstellung, Daten aus *OECD: Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2006*, Paris 2006, S. 210.

Da die in Abbildung 19 dargestellten absoluten Zahlen für einen internationalen Vergleich nur begrenzt aussagefähig sind, ist in der Tabelle 10 der Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im tertiären Bildungssektor im Verhältnis zum jeweiligen Bruttoinlandsprodukt (BIP) aufgezeigt. Mit diesem Indikator wird die Priorität der tertiären Bildung in Form des zugewiesenen Anteils der Gesamtressourcen eines Landes verdeutlicht. Die für diese Tabelle verwendeten Zahlen umfassen die Ausgaben dieser Bildungseinrichtungen für Forschung und Entwicklung. Nicht erfasst wurden alle außerhalb der Bildungseinrichtungen angefallenen Kosten, auch wenn diese Ausgaben öffentlich subventioniert wurden.³⁵¹

³⁵⁰ Vgl. *OECD: Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2006*, Paris 2006, S. 193 f.

³⁵¹ Vgl. ebd., S. 221.

Tabelle 10: Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich als Prozentsatz des BIP (2003)

	Öffentlich	Privat	Gesamt
Australien	0,76	0,79	1,55
Österreich	1,06	0,08	1,14
Belgien	1,19	0,11	1,30
Frankreich	1,15	0,22	1,37
<i>Deutschland</i>	<i>1,00</i>	<i>0,15</i>	<i>1,15</i>
Italien	0,71	0,22	0,93
Korea	0,62	1,97	2,59
Neuseeland	0,93	0,58	1,51
Norwegen	1,47	0,05	1,52
Spanien	0,94	0,25	1,19
Vereinigtes Königreich	0,81	0,33	1,14
Vereinigte Staaten	1,22	1,63	2,85
OECD-Durchschnitt	1,10	0,38	1,40

Daten aus *OECD: Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2006*, Paris 2006, S. 232.

Deutschland gibt demzufolge insgesamt 1,15 Prozent seines BIP für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich aus. Damit liegt Deutschland signifikant unter dem OECD-Durchschnitt von 1,4 Prozent. Die USA geben im Vergleich zu allen anderen OECD-Ländern mit fast drei Prozent gemessen am BIP den größten Anteil für die tertiären Bildungseinrichtungen aus. Das bei diesem Indikator im internationalen Vergleich unbefriedigende Abschneiden Deutschlands ist vornehmlich auf zwei Gründe zurückzuführen. Zum einen liegen die privaten Ausgaben mit 0,15 Prozent des BIP 0,23 Prozentpunkte deutlich unter dem OECD-Durchschnittswert. Zum anderen zeigen diese Zahlen nicht die zum größten Teil aus privaten Quellen stammenden Mittel, die in Deutschland in die duale Berufsausbildung fließen und in der in Deutschland viele junge Menschen ausgebildet werden. In anderen Ländern der OECD wie bspw. den USA liegen diese Ausgaben in der Verantwortung des tertiären Bildungsbereiches. Die öffentlichen Ausgaben (1,00 Prozent) liegen in Deutschland zwar auch unterhalb des OECD-Durchschnitts (1,10 Prozent), doch ist die negative Abweichung nicht so stark wie bei den privaten Ausgaben.

Die folgende Tabelle 11 zeigt die relativen Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Einrichtungen des tertiären Bildungssektors und dient somit als fortführende Darstellung der bereits in Tabelle 10 präsentierten Ergebnisse.

Tabelle 11: Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (in Prozent für das Jahr 2003)

	Öffentliche Ausgaben	Private Ausgaben			Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst
		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Ausgaben ¹	
Australien	48,0	34,8	17,2	52,0	0,9
Österreich	92,7	5,9	1,4	7,3	1,6
Belgien	86,7	8,8	4,5	13,3	4,7
Frankreich	81,3	11,8	6,9	18,7	2,3
<i>Deutschland</i>	87,1	x	x	12,9	n
Italien	72,1	18,9	9,0	27,8	4,5
Korea	23,2	56,7	20,2	76,8	0,7
Neuseeland	61,5	38,5	m	38,5	m
Norwegen	96,7	3,3	m	3,3	m
Spanien	76,9	19,4	3,7	23,1	2,0
Vereinigtes Königreich	70,2	18,5	11,2	29,8	0,6
Vereinigte Staaten	42,8	36,7	20,4	57,2	m
OECD-Durchschnitt	76,4			23,6	1,5

m: Keine Daten verfügbar.

n: Die Größenordnung ist entweder vernachlässigbar oder Null.

x: Keine separaten Daten verfügbar.

¹ Einschließlich Subventionen, die aus öffentlichen Quellen stammenden Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind.

Daten aus OECD: Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2006, Paris 2006, S. 248.

Es wird ersichtlich, dass in vielen Ländern zur Finanzierung des tertiären Bildungsbereichs die privaten Haushalte herangezogen werden. Besonders in Ländern wie Australien, Neuseeland und den USA, welche Studiengebühren zur Finanzierung nutzen, beträgt dieser Anteil mehr als ein Drittel. Des Weiteren zeigt sich, dass Deutschland mit einem öffentlichen Finanzierungsanteil von 87,1 Prozent zu den Ländern gehört, welche die meisten Ausgaben für die tertiären Bildungseinrichtungen über öffentliche Mittel bereitstellen, die natürlich über die Besteuerung ebenfalls von den privaten Haushalten getragen werden!

Auf Basis der präsentierten Zahlen bleibt festzuhalten, dass der deutsche Hochschulbereich unter anderem infolge der in der Vergangenheit vermiedenen Erhebung von Studiengebühren hauptsächlich aus öffentlichen Mitteln finanziert wird. Da seit der deutschen Wiedervereinigung die Belastung der öffentlichen Haushalte insgesamt stark zugenommen hat, ist die Konkurrenz in der Mittelverwendung noch bedeutsamer geworden, so dass die deutschen Realausgaben für die Hochschulen

eher rückläufig gewesen sind. Hierin kann ebenfalls die Ursache für das im Vergleich mit den OECD-Ländern mäßige Abschneiden Deutschlands bezüglich der Ausgaben – absolute Ausgaben pro Studierenden und Anteil der Ausgaben am BIP – im tertiären Bildungsbereich gesehen werden.

5.1.2 Soziale Zusammensetzung der Studierenden

„...if a society values equality of opportunity it should ensure that the strength of this nexus [between the family circumstances of children and their lifetime income prospects] is not reinforced by education policy.“³⁵²

Nachdem im vorherigen Abschnitt auf die Effekte der praktizierten gebührenfreien Finanzierung der Hochschulausbildung eingegangen wurde, stehen nun die Auswirkungen hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der Studierenden im Vordergrund. Speziell geht es dabei um die Untersuchung, ob in Deutschland Personengruppen identifiziert werden können, die ihren Bildungsweg nicht auf Grund ihrer Fähigkeiten abbrechen, sondern beispielsweise auf Grund finanzieller Hindernisse. Hierzu werden zur Vollständigkeit dieser Betrachtung nicht nur die Hochschulebene, sondern auch die Effekte auf den vorgelagerten Bildungsstufen beleuchtet.

Soziale Selektion auf den vorgelagerten Bildungsstufen?

„... a child from a poor family is less likely to receive the same education as a child from a rich family because the poor child finds it more difficult to finance his education.“³⁵³

Von grundlegender Bedeutung für die schichtspezifischen Übergangsraten in den tertiären Bildungssektor sind die sozialen Zusammensetzungen der Schüler in den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe. Dies kann unter anderem damit erklärt werden, dass die heranwachsenden Jugendlichen mit hoher Wahrscheinlichkeit³⁵⁴ den vom Elternhaus vorgezeichneten Entwicklungspfad beschreiten.³⁵⁵ Als eine weitere Ursache für die zu beobachtenden Zusammensetzungen der Schüler sieht der *Wissenschaftsrat* folgenden Aspekt: Kinder aus bildungsfernen Gesellschaftsgruppen haben gegenüber ihren Mitschülern aus bildungsnahen Familien bei gleichen Schulleistungen eine weitaus geringere Chance, für eine weiterführende Schule empfohlen zu werden.³⁵⁶

³⁵² Chapman, Bruce: Paying for higher education, S. 20.

³⁵³ Dietz, James L. und Paul Leigh, a. a. O., S. 60.

³⁵⁴ Die Vererbung kulturellen Kapitals stellt aber keine unumstößliche Tatsache dar.

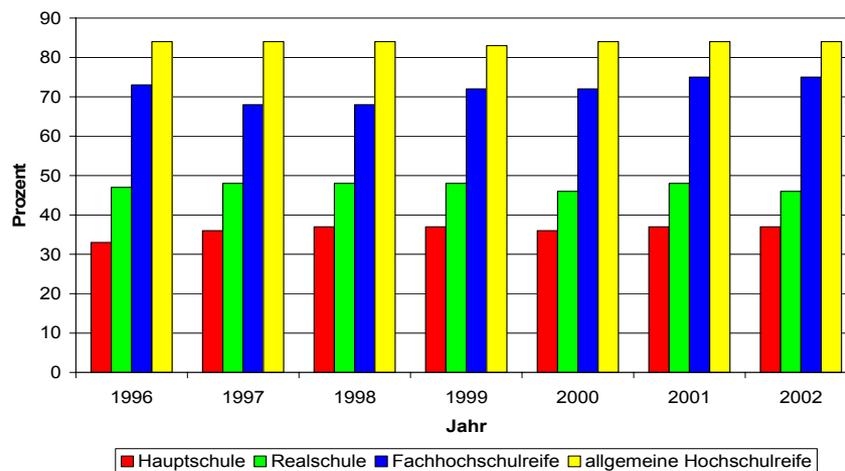
³⁵⁵ Vgl. *Sachverständigenrat*, a. a. O., S. 447.

³⁵⁶ Vgl. *Wissenschaftsrat*: Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystem, Berlin 2006, S. 29.

In Abbildung 20 ist die Entwicklung der Bildungsbeteiligungsquoten der 17- bis 18-Jährigen an weiterführenden Schulen nach allgemeinem Schulabschluss des Vaters visualisiert. Diese sozialgruppenspezifischen Bildungsbeteiligungsquoten sind für eine aussagekräftige Darstellung hilfreich, da mit ihnen die Bildungschancen einer Gruppe unabhängig von der konkreten Größe dieser Gruppe untersucht werden können. Somit sind auch Vergleiche im Zeitablauf möglich, selbst wenn sich die Größe der betrachteten Gruppen verändert hat.³⁵⁷ Als Bezugsgröße für die Bildungsbeteiligungsquoten dient dabei die altersgleiche Bevölkerung. Ziel ist es, mit Hilfe dieser Quoten eventuell vorhandene Chancenungleichheiten sowie das Maß der Ausschöpfung von Begabtenpotentialen aufzudecken.³⁵⁸

Die Selektion der dargestellten Quoten erfolgt auf Grundlage des vom Vater erworbenen allgemeinen Schulabschlusses. Hierbei wird zwischen vier Abschlüssen unterschieden – Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife.

Abbildung 20: Entwicklung der Bildungsbeteiligungsquoten der 17- bis 18-Jährigen an weiterführenden Schulen nach allgemeinem Schulabschluss des Vaters



Quelle: Daten aus *Egeln, Jürgen und Heine Christoph: Die Ausbildungsleistungen der Hochschulen, HIS A5 / 2005, S. 93.*

Aus den in Abbildung 20 dargelegten Ergebnissen geht hervor, dass über den gesamten Betrachtungszeitraum hinweg ca. 84 Prozent der Kinder, deren Vater die allgemeine Hochschulreife erworben hat, eine weiterführende Schule besuchen, während es bei denen, deren Vater einen Hauptschulabschluss vorweisen kann, nur etwa 37 Prozent sind. Darüber hinaus zeigt sich eine ausgeprägte Korrelation zwischen der Bildungsbeteiligung des Kindes an weiterführenden Schulen und

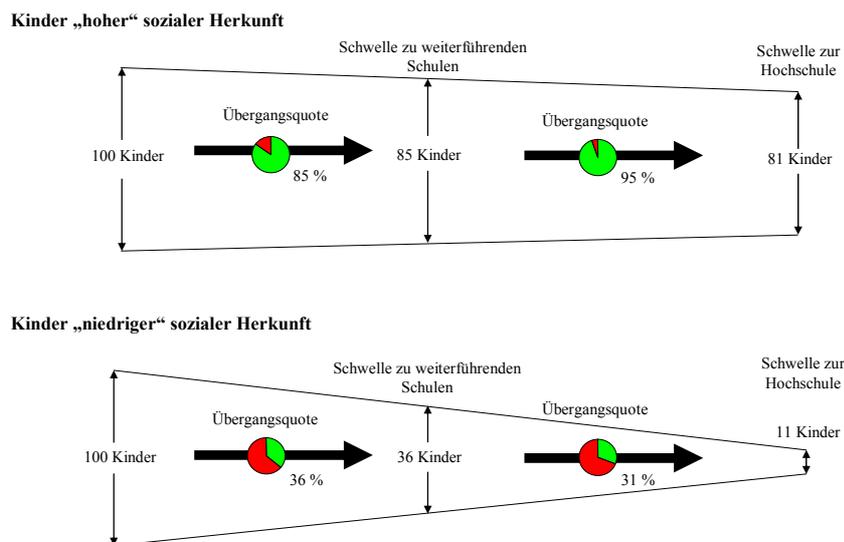
³⁵⁷ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, Bonn und Berlin 2004, S. 109.*

³⁵⁸ Vgl. *Egeln, Jürgen und Heine, Christoph: Die Ausbildungsleistungen der Hochschulen, HIS A5 / 2005, S. 92.*

der des Vaters. Während die Bildungsbeteiligungsquoten an weiterführenden Schulen der Jugendlichen, deren Vater keine weiterführende Schule abgeschlossen hat, über den gesamten Betrachtungszeitraum unter 50 Prozent liegt, befinden sich diese bei denen, deren Vater einen Abschluss an einer weiterführenden Schule erworben hat, fast immer über 70 Prozent. Als positiv ist in diesem Kontext zu erwähnen, dass sich im betrachteten Zeitraum die Bildungsbeteiligungsquote der Jugendlichen von Vätern mit einem Hauptschulabschluss um etwa vier Prozentpunkte erhöht hat.

Den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Zugang zur Hochschulausbildung unterstreicht ebenfalls die folgende Abbildung 21. Darin werden die Übergangsquoten an zwei Punkten – Schwelle zu weiterführenden Schulen und Schwelle zur Hochschule – getrennt nach „hoher“ und „niedriger“ sozialer Herkunft für das Jahr 2000 dargestellt.

Abbildung 21: Darstellung sozialer Selektion für das Jahr 2000



In Anlehnung an: *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, Bonn und Berlin 2004, S. 119.*

Es zeigt sich, dass 85 von 100 Kindern aus „hoher“ sozialer Herkunft die Schwelle zu den weiterführenden Schulen überschreiten. Dagegen nehmen nur 36 Prozent der Kinder aus Familien „niedriger“ sozialer Herkunft den Weg in eine weiterführende Schule.

Dieser signifikante Unterschied zwischen den Übergangsraten existiert in noch größerem Ausmaß an der Schwelle zur Hochschule. Diese Schwelle wird von 95 Prozent der Jugendlichen aus Familien „hoher“ sozialer Herkunft, die eine weiterführende Schule besucht haben, überwunden. Von

den Jugendlichen „niedriger“ sozialer Herkunft, die eine weiterführende Schule besucht haben, gehen im Gegensatz dazu nur 31 Prozent auf eine Hochschule.

Damit bleibt als Ergebnis dieser Betrachtung festzuhalten, dass 81 von 100 Kindern aus Familien „hoher“ sozialer Herkunft sowohl die Schwelle zu den weiterführenden Schulen als auch die Schwelle zu den Hochschulen bewältigen, während es bei denen mit „niedriger“ sozialer Herkunft 11 von 100 sind.

Für *Bourdieu* liegt der Auslöser für diese Entwicklung in der unterschiedlichen Ausstattung mit ökonomischen und kulturellen bzw. Bildungskapital zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen. So ist der Erwerb von Bildungstiteln – institutionalisierte und somit gesellschaftlich geachtete Form des kulturellen Kapitals – abhängig von dem bereits existierenden kulturellen Kapital innerhalb der Familie. Darüber hinaus ist es für Eltern mit höheren Einkommen in finanzieller Sicht einfacher die Ausbildungsphase ihrer Kinder zu verlängern und dementsprechend den Eintritt ins Erwerbsleben hinauszuschieben.³⁵⁹ *Johnstone* sieht den großen Vorteil der Kinder aus einkommensstarken Familien ferner in der bereits sehr frühen Planung und Vorbereitung des Bildungswegs durch die Eltern. Diese frühzeitige Vorbereitung äußert sich darin, dass schon zu Beginn der Schulphase bessere Einrichtungen für die Kinder ausgewählt werden. Als vorteilhaft erweisen sich in diesem Zusammenhang die oft in der Nähe von guten Bildungseinrichtungen liegenden Wohnorte der einkommensstarken Familien.³⁶⁰

Neben den bisher aufgezeigten Ergebnissen zu den Bildungsbeteiligungsquoten und den Übergangsraten sprechen die Zahlen zu den Studierneigungen ebenfalls für eine soziale Selektion auf der Schwelle zur Hochschule. Entsprechend der in Tabelle 12 zusammengefassten Zahlen hängt die Studienneigung im erheblichen Umfang davon ab, ob die Eltern einen Hochschulabschluss erreicht haben oder nicht. Die Minimumwerte beinhalten hierbei all jene, die sicher oder zumindest wahrscheinlich ein Studium beginnen werden, während die Maximumwerte auch jene enthalten, die eventuell studieren werden oder deren Studienabsicht nicht sicher ist.

³⁵⁹ Vgl. *Bourdieu, Pierre*: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*, Göttingen 1983, S. 197.

³⁶⁰ Vgl. *Johnstone, D. Bruce*: *Cost Sharing in Higher Education*, S. 20.

Tabelle 12: Bandbreite der Studierneigung nach höchstem Berufsabschluss der Eltern (in v. H. Studienberechtigten 2005 ein halbes Jahr vor Schulabschluss)

Bandbreite Studierneigung ¹	Eltern mit Lehre	Eltern mit Meister-/ Fachschulabschluss	Eltern mit Fachhochschulabschluss	Eltern mit Universitätsabschluss
Minimum	51	57	67	73
Maximum	60	67	74	81
kein Studium	40	33	26	19

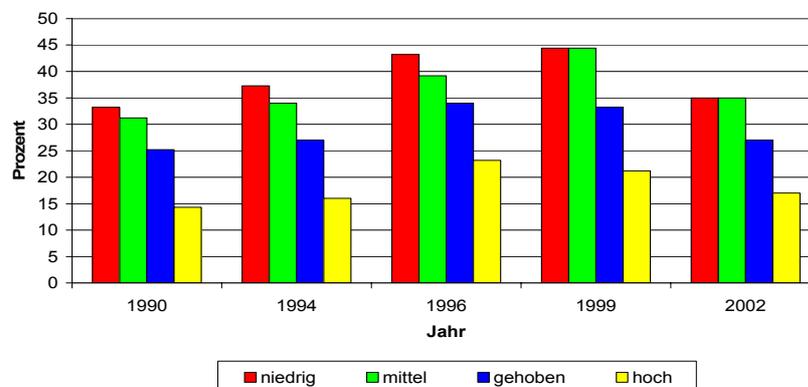
¹ ohne Studium an Verwaltungsfachhochschulen und Berufsakademien

Quelle: Heine, Christoph et al.: Studienberechtigte 2005, HIS A16 / 2005, Hannover 2005, S. 33.

Demzufolge geben 40 Prozent der zukünftigen Schulabgänger aus Elternhäusern mit abgeschlossener Lehre an, nicht studieren zu wollen; dagegen sind es bei Schulabgängern mit Universitätsabschluss nur 19 Prozent. Des Weiteren wird anhand der Zahlen ersichtlich, dass fast drei Viertel der studienberechtigten Schulabsolventen, deren Eltern einen Universitätsabschluss besitzen, ein halbes Jahr nach dem Schulabschluss mit Sicherheit oder zumindest mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Studium aufnehmen werden. Bei den Jugendlichen, deren Eltern „nur“ eine Lehre abgeschlossen haben, ist es hingegen etwa die Hälfte.

Als weiterer statistischer Beleg der sozialen Selektion werden in Abbildung 22 die „Studienverzichtsquoten“ präsentiert. Diese nach der sozialen Herkunft³⁶¹ differenzierten Zahlen beruhen auf einer HIS-Studie und zeigen die Situation der Hochschulberechtigten ein Jahr nach dem Erwerb der Hochschulreife.

Abbildung 22: Entwicklung der „Studienverzichtsquoten“ nach sozialer Herkunft ein Jahr nach Erwerb der Hochschulreife



Quelle: Egehn, Jürgen und Christoph Heine: Die Ausbildungsleistungen der Hochschulen, HIS A5 / 2005, S. 95.

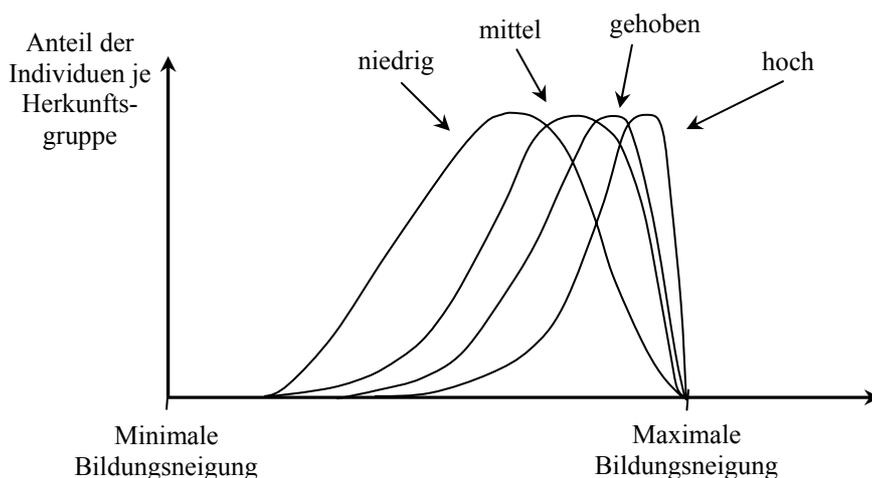
³⁶¹ Die Kriterien zur Festlegung der sozialen Herkunft sind im Anhang in Tabelle 32 auf Seite 208 dargestellt.

Anhand dieser Darstellung ist gut zu erkennen, dass die Schulabgänger, die aus Familien der sozialen Schicht „niedrig“ stammen, weitaus öfter auf ein anschließendes Hochschulstudium verzichten, als die Mitschüler aus den Gesellschaftsschichten „gehoben“ und „hoch“. Ebenso ist zu beobachten, dass die Verzichtsquoten in den Jahren von 1990 bis 1996 bei allen Herkunftsgruppen angestiegen sind. Bis zum Jahr 2002 sind diese Quoten wieder annähernd auf das Niveau von 1990 zurückgekommen. So betragen die Verzichtsquoten im Jahr 2002 bei den Herkunftsschichten „niedrig“ und „mittel“ jeweils 35 Prozent, bei der Herkunftsschicht „gehoben“ 27 Prozent und bei der Herkunftsschicht „hoch“ 17 Prozent.

Bildungspräferenzen

Die präsentierten Statistiken geben allerdings keine Auskunft über die individuellen Bildungspräferenzen. Es bleibt völlig außen vor, ob die Kinder bzw. Jugendlichen überhaupt studieren wollen. So spielen die persönlichen Interessen bei der Berufswahl und demzufolge bei der Entscheidung ein Studium aufzunehmen oder nicht eine große Rolle.³⁶² Zum Beispiel benötigt ein Jugendlicher, der die Bäckerei des Vaters übernehmen möchte, weder ein Abitur noch ein Studium, um sich seinen Wunsch zu erfüllen. Auf dieser Überlegung basiert das Modell von *Gambetta* zur Erklärung individueller Bildungsentscheidungen. In diesem Ansatz unterstellt *Gambetta*, dass mit steigendem sozialem Herkunftsniveau der Wunsch nach Bildung zunimmt.³⁶³

Abbildung 23: Hypothetische Verteilung von Bildungspräferenzen nach sozialer Herkunft



Quelle: In Anlehnung an *Gambetta, Diego*: Were they pushed or did they jump? – Individual decision mechanisms in education, Cambridge 1987, S. 184.

³⁶² Vgl. *Becker, Rolf*: Determinanten der Studierbereitschaft in Ostdeutschland, in: Jutta Allmendinger et al. (Hrsg.), *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 33. Jg./2000, Nürnberg 2000, S. 263 f.

³⁶³ Vgl. *Gambetta, Diego*: Were they pushed or did they jump? – Individual decision mechanisms in education, Cambridge 1987, S. 184.

Abbildung 23 zeigt die hypothetischen Verteilungen von Bildungspräferenzen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft. Die möglichen Extrempunkte sind hier die minimale Bildungsneigung, welche dadurch gekennzeichnet ist, dass hier überhaupt kein Interesse an Bildung besteht, und die maximale Bildungsneigung, bei der das höchst mögliche Bildungsniveau um jeden Preis erreicht werden möchte. Innerhalb des Modells von *Gambetta* wird nun angenommen, dass mit steigendem sozialem Herkunftsniveau die Bildungsneigung zunimmt. Diese Annahme wird durch die zunehmende Rechtssteile der Verteilungen mit ansteigender sozialer Herkunftsgruppe dargestellt. In diesem Zusammenhang ist der Wunsch nach dem Erhalt des bisherigen sozialen Status eine entscheidende Komponente.³⁶⁴ So müssen Jugendliche aus der sozialen Herkunftsschicht „hoch“ weit- aus mehr Bildungsanstrengungen auf sich nehmen als diejenigen aus den Herkunftssichten „niedrig“ und „mittel“.³⁶⁵ Werden diese Tatbestände in die Interpretation der vorliegenden Daten einbezogen, kann nicht mehr von einer auf dem Bildungssystem beruhenden sozialen Selektion gesprochen werden. Im Gegenteil, so zeigen die Statistiken, dass auch Jugendliche aus den unteren sozialen Herkunftsschichten den Weg bis zum Studium schaffen, wenn sie es wollen und über ausreichende Fähigkeiten verfügen.

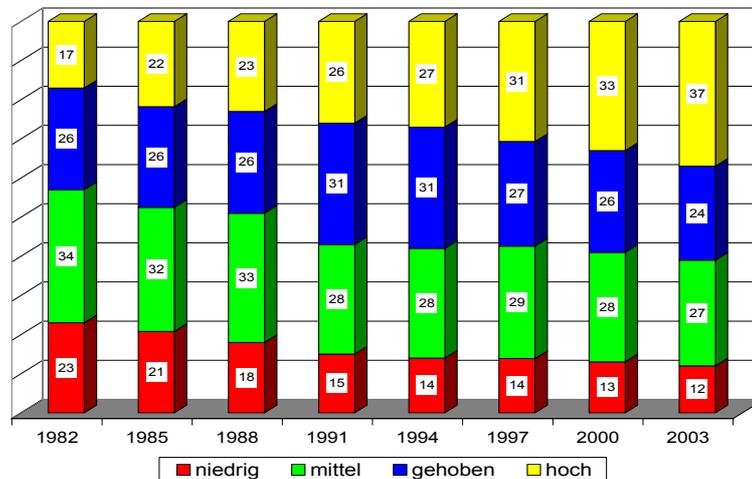
Soziale Zusammensetzung der Studierenden

Die dargestellte Situation auf dem Weg zum Studium spiegelt sich auch in der Zusammensetzung der Studierenden wider. In der folgenden Abbildung 24 wird die Entwicklung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden nach Herkunftsgruppen dargestellt. Es ist zu erkennen, dass das gebührenfreie Hochschulstudium in Deutschland überwiegend Studenten aus den Herkunftsgruppen „gehoben“ und „hoch“ zugutekommt.

³⁶⁴ So sind insbesondere die Eltern bestrebt, ihren Kindern die Möglichkeit zu geben, den gleichen sozialen Status zu erreichen, den sie selbst erreicht haben. Vgl. hierzu *Stocké, Volker*: Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment, in: *European Sociological Review*, Onlinepublikation vom 18.04.2007, recherchiert am 25.04.2007 unter www.esr.oxfordjournals.org.

³⁶⁵ Vgl. *Kristen, Cornelia*: Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand, Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Nr. 5, Mannheim 1999, S. 37.

Abbildung 24: Entwicklung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden nach Herkunftsgruppen



Quelle: *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003*, Bonn und Berlin 2004, S. 137.

Während im Jahr 1982 57 Prozent der Studierenden aus den Herkunftsgruppen „niedrig“ und „mittel“ stammen, verringert sich dieser Anteil bis zum Jahr 1994 auf 42 Prozent und beträgt im Jahr 2003 nur noch 39 Prozent. Im gleichen Zeitraum nahm der Anteil der Studenten, die der sozialen Herkunftsgruppe „hoch“ angehören, von 17 auf 37 Prozent zu.

Diese Zahlen geben jedoch keine Auskunft über die Ursache für die aufgezeigte Entwicklung. So ist es nicht unwahrscheinlich, dass aufgrund der guten Berufsaussichten für die Nicht-Akademiker der Anteil der unteren Herkunftsgruppen abnimmt. Stellen die Arbeitsmärkte jungen Menschen mit einem Abschluss in der dualen Berufsausbildung ausreichend Beschäftigungsmöglichkeiten zur Verfügung, werden unter Beachtung der angesprochen Präferenz der Stuserhaltung insbesondere Jugendliche aus den unteren Herkunftsschichten auf ein Studium verzichten.

An dieser Stelle darf ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden, dass die mit diesen Zahlen belegte Entwicklung unter anderem dadurch bedingt ist, dass sich das Bildungsniveau der Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten insgesamt erhöht hat.³⁶⁶ Dieser Umstand ändert allerdings nichts daran, dass das gebührenfreie Studium fast ausschließlich von den „gehobenen“ und „hohen“ sozialen Schichten genutzt wird – 90 Prozent aller Studierenden kommen aus Elternhäusern, die mittlere bis

³⁶⁶ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003*, S. 136.

hohe Einkommen beziehen³⁶⁷ –, die höchstwahrscheinlich auch dann die Hochschulausbildung ihrer Kinder finanzieren, wenn Gebühren erhoben werden.

Dass insbesondere Kinder aus einkommensstarken Familien das Angebot an höherer Bildung wahrnehmen, ist bei Weitem kein rein deutsches Problem. *Ellwood und Kane* kommen für die USA auch zu dem Ergebnis, dass die tertiäre Bildung vor allem Kindern aus Familien mit hohen Einkommen zugutekommt. So steigt zum Beispiel die Wahrscheinlichkeit für einen High School-Absolventen nach der High School ein 4-Jahres-College zu besuchen, bei gleichen Fähigkeiten und Testergebnissen von 37 auf 60 Prozent, wenn er oder sie aus einer Familie stammt, die einer höheren sozialen Schicht angehört.³⁶⁸

Auch *Carneiro und Heckman* kommen in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die Möglichkeit zu studieren nicht hauptsächlich davon abhängig ist, ob das Studium gebührenfrei ist oder nicht. Ausschlaggebend ist vielmehr der familiäre Hintergrund,³⁶⁹ denn oft können es sich arme Familien nicht leisten, auf das Einkommen der Kinder zu verzichten und diese unter Umständen auch noch während der Studienzeit finanzieren zu müssen.³⁷⁰

Resümierend bleibt als Ergebnis folgende Tatsache: Das Jahrzehnte angebotene Studium zum Nulltarif in Deutschland kam und kommt überwiegend Kindern aus gut bemittelten Familien zugute. Demnach studieren 63 von 100 Beamtenkindern im studierfähigen Alter. Im Gegensatz dazu studieren nur 18 von 100 Arbeiterkindern im studierfähigen Alter.³⁷¹

In diesem Kontext sei darauf hingewiesen, dass sich bereits mehrere Autoren in ihren einschlägigen Veröffentlichungen kritisch zum gebührenfreien Studium geäußert haben. Folgende repräsentative Auswahl ihrer fundierten Argumente und Auffassungen soll die vorangegangenen Aussagen unterstreichen:

³⁶⁷ Vgl. *Sachverständigenrat*, a. a. O., S. 447 f.

³⁶⁸ Vgl. *Ellwood, David T. und Thomas J. Kane*, a. a. O., S. 313.

³⁶⁹ Vgl. *Carneiro, Pedro und James J. Heckman*, a. a. O., S. 732.

³⁷⁰ Vgl. *Hansen, W. Lee*, a. a. O., S. S264.

³⁷¹ Vgl. *Sachverständigenrat*, a. a. O., S. 447 f.

- *Chapman*: Eine Regierung soll nicht von den Armen zu den Reichen umverteilen, sondern von den Reichen zu den Armen (in der Lebenszeitbetrachtung).³⁷²
- *Heines*: Trotz großer Reformbemühungen wird Bildung weiterhin „sozial vererbt“. ³⁷³
- *Pechar und Keber*: Eine öffentlich bereitgestellte gebührenfreie Hochschulausbildung kann wenig an den dargestellten Selektionswirkungen ändern. Vielmehr sind Mitnahmeeffekte zu befürchten, die größer als die eigentlich intendierten Effekte sind.³⁷⁴

Exkurs: Förderung im Kindesalter

Es wurde gezeigt, dass die individuellen Bildungspräferenzen einen großen Einfluss auf die Wahl des Bildungsweges ausüben. Besteht die Situation, dass aus volkswirtschaftlicher Sicht die Individuen nicht ausreichend Bildung nachfragen, ist es notwendig, bereits im frühen Schulalter den Kindern den Wert der Bildung zu erklären und vor allem verständlich zu machen, um somit die Bildungspräferenzen zu beeinflussen. Dies ist besonders bei den Kindern wichtig, bei denen die Eltern angesichts ihres eigenen geringen Bildungsniveaus nicht in der Lage sind, den Nutzen der Bildung zu übermitteln.³⁷⁵ *Dohmen* spricht in diesem Zusammenhang von einer „Kompensation einer unzureichenden Förderung und Lernunterstützung des Elternhauses“³⁷⁶. In diesem Fall ist der Einsatz von guten Pädagogen unumgänglich, die am besten helfen, sowohl den Kindern als auch den Eltern die Bedeutung der Bildung näherzubringen. Infolgedessen könnte die Zahl der Jugendlichen – speziell aus den bildungsfernen Familien –, die es in die allgemein bildende Sekundarstufe II schaffen, signifikant gesteigert werden. Diese Jugendlichen erhalten dadurch eine reale Chance, die Hochschulreife zu erwerben und anschließend ein Studium aufzunehmen³⁷⁷ oder auch einen anspruchsvollen Beruf zu erlernen.

Des Weiteren ist ebenso die Förderung der vorschulischen Bildung von besonderer Bedeutung. Studien belegen, dass eine qualitativ hochwertige Förderung im Vorschulbereich positive Effekte, vor

³⁷² Vgl. *Chapman, Bruce*: Income Contingent Loans for Higher Education, S. 9.

³⁷³ Vgl. *Heine, Christoph et al.*: Studienberechtigte 2005, HIS A16 / 2005, Hannover 2005, S. 15.

³⁷⁴ Vgl. *Pechar, Hans und Christian Keber*, a. a. O., S. 57 ff.

³⁷⁵ Vgl. *Carneiro, Pedro und James J. Heckman*, a. a. O., S. 708.

³⁷⁶ *Dohmen, Dieter*: Kosten und Nutzen eines Gütesiegels für Kindertageseinrichtungen, Gutachten im Auftrag des Deutschen Jugendinstitutes, München 2005, S. 9.

³⁷⁷ Vgl. *Dohmen, Dieter*: Zum volkswirtschaftlichen Schaden der unzureichenden vorschulischen Förderung in Deutschland oder warum die Frühförderung im demografischen Wandel an Bedeutung gewinnt, FiBS-Forum Nr. 29, Köln 2005, S. 13.

allem bei Kindern aus benachteiligten Familien, erzeugt.³⁷⁸ Zu diesen positiven Effekten gehören zum Beispiel:

- höhere IQ-Werte,
- weniger Klassenwiederholungen,
- geringere Abbruchraten bzw. höhere Absolventenquoten,
- früherer Bildungsabschluss,
- höhere Übergangsquoten auf weiterführende Bildungseinrichtungen,
- höheres Erwerbseinkommen und höhere Steuer- und Sozialversicherungseinnahmen sowie
- geringere Arbeitslosigkeit.³⁷⁹

Eine zusätzliche Möglichkeit, den Schulkindern aus benachteiligten Elternhäusern den Nutzen und den Wert eines Studiums näher zu bringen, besteht darin, sie mit Studenten und Absolventen, die aus gleichen bzw. ähnlichen sozialen Verhältnissen stammen wie sie, zusammenzubringen. Auf diese Weise können sie sehen, dass ein Studium für sie nicht unerreichbar sein muss.³⁸⁰ Sind diese dann trotzdem nicht gewillt, eine Hochschule zu besuchen, sollte der Staat die Entscheidungen akzeptieren.

Das Problem in Verbindung mit diesen Bemühungen liegt in dem großen „timelag“ zwischen den Förderungsmaßnahmen im Kindesalter und dem Ergebnis, welches erst Jahre später zum Zeitpunkt des Eintritts in den Arbeitsmarkt überprüft werden kann. Da die Erfolgswahrscheinlichkeit steigt, je jünger die Kinder zu Beginn dieser Förderung noch sind, wird viel Zeit vergehen, bis diese Kinder an den jeweiligen Bildungsschwellen ankommen.

Anhand dieser kurzen Beschreibung des Nutzens von qualitativ hochwertiger Betreuung der jüngsten Mitglieder unserer Gesellschaft wird sichtbar, dass eine gute pädagogische Förderung der Kin-

³⁷⁸ Vgl. *Dohmen, Dieter*: Kosten und Nutzen eines Gütesiegels für Kindertageseinrichtungen, S. 18 ff. Vgl. auch *Carniero, Pedro und James J. Heckman*, a. a. O., S. 708 f. Sie hierzu auch die Arbeit von *Landesman Ramey, Sharon und Craig T. Ramey*: Early Childhood Experiences and Developmental Competence, in: Sheldon Danziger und Jane Waldfogel (Hrsg.), *Securing the Future – Investing in Children from Birth to College*, New York 2000, S. 122-150.

³⁷⁹ Vgl. *Dohmen, Dieter*: Zum volkswirtschaftlichen Schaden der unzureichenden vorschulischen Förderung in Deutschland oder warum die Frühförderung im demografischen Wandel an Bedeutung gewinnt, S. 11.

³⁸⁰ Vgl. *Barr, Nicholas*: The Welfare State as Piggy Bank, S. 221.

der einen großen Beitrag zur Verwirklichung der Chancengleichheit leisten kann.³⁸¹ Zudem wird verständlich, dass ein verstärkter Zugang von Jugendlichen aus benachteiligten Familien in den Hochschulbereich nicht ausschließlich von der Organisation des tertiären Bildungsbereichs, sondern auch entscheidend von der Organisation der vorgelagerten Schulebenen abhängig ist.

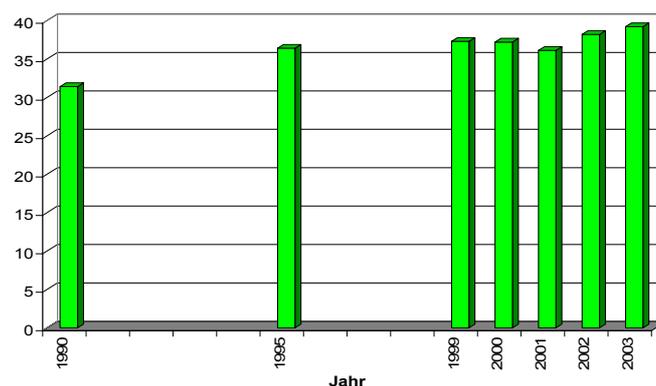
5.1.3 Akademikerquote

Nach der Darstellung der sozialen Strukturen innerhalb der Gruppe der Studierenden liegen die Schwerpunkte dieses Abschnittes in der Erörterung der Studienberechtigtenquote, der Brutto-Studierquote und dem daraus resultierenden Anteil der Akademiker an der Gesamtbevölkerung.

5.1.3.1 Studienberechtigtenquote

Die Studienberechtigtenquote gibt Auskunft darüber, wie groß der Anteil der Schulabgänger mit Hochschulreife an der altersgleichen Bevölkerung ist. Von 1995 bis 2003 (siehe Abbildung 25) hat sich diese von 36,4 Prozent im Jahr 1995 bis auf 38,2 Prozent im Jahr 2003 erhöht, wobei die steigende Tendenz als positiv zu beurteilen ist. Hinzu kommt, dass sich parallel dazu der Anteil der 18- bis unter 21-Jährigen zur Gesamtbevölkerung ebenfalls erhöht hat. So stieg die Zahl der genannten Gruppe von 847.000 im Jahr 1995 auf 947.000 im Jahr 2002.³⁸²

Abbildung 25: Entwicklung der Studienberechtigtenquote (1990-2003)¹



¹ Für die Zeiträume von 1991 bis 1994 und 1996 bis 1998 liegen keine Daten vor.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980-2003, Fachserie 11, Reihe 4.3.1, Wiesbaden 2005, S. 15.

³⁸¹ Vgl. Spieß, C. Katharina und Wolfgang Tietze: Gütesiegel als neues Instrument der Qualitätssicherung von Humandienstleistungen – Gründe, Anforderungen und Umsetzungsüberlegungen am Beispiel von Kindertageseinrichtungen, DIW Diskussionspapier Nr. 243, Berlin 2001, S. 10.

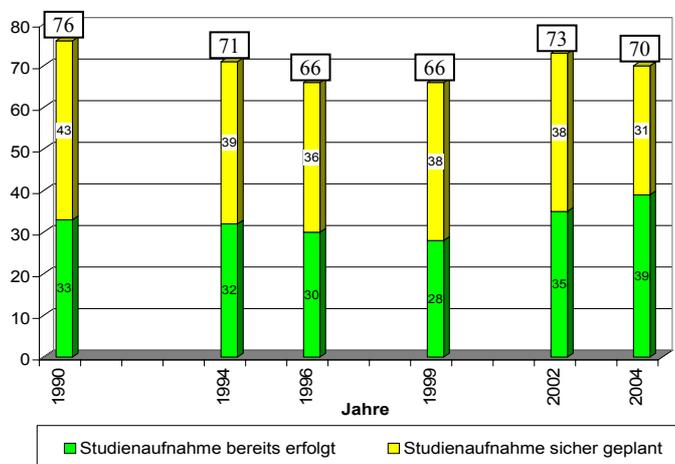
³⁸² Vgl. Egel, Jürgen und Christoph Heine: Die Ausbildungsleistungen der Hochschulen, HIS A5 / 2005, S. 10.

Die in den letzten Jahren steigende Tendenz der Studienberechtigtenquote kann mit der aktuellen Arbeitsmarktsituation in Deutschland begründet werden, die größere Chancen für Abiturienten im Vergleich zu Realschulabsolventen eröffnet, eine Ausbildungsstelle zu finden. In diesem Kontext spielt gleichermaßen der Faktor eine bedeutende Rolle, dass sich immer mehr Abiturienten auf Stellen bewerben, die kein Abitur voraussetzen. Auf diese Weise verdrängen die Abiturienten bei diesen Ausbildungsberufen die Bewerber ohne Abitur.

5.1.3.2 Brutto-Studierquote

Die Grundlage für die Betrachtung der Entwicklung der Brutto-Studierquote bildet folgende Definition: „Die Brutto-Studierquote ist der Anteil all jener Hochschulzugangsberechtigten eines Jahrgangs, die ein Studium an einer Universität oder an einer Fachhochschule aufnehmen (werden), unabhängig vom erfolgreichen Abschluss dieses Studiums.“³⁸³ In Abbildung 26 wird die Entwicklung dieser Quote im Zeitraum von 1990 bis 2004 verdeutlicht.

Abbildung 26: Entwicklung Brutto-Studierquote ein halbes Jahr nach Schulabschluss, in Prozent aller Studienberechtigten (1990-2004)¹



¹ Für die nicht angegebenen Jahre liegen keine Daten vor.

Quelle: Heine, Christoph et al.: Studienberechtigte 2004 – Erste Schritte in Studium und Berufsausbildung, in: HIS A10/2005, Hannover 2005, S. 8.

Während die vorher dargestellte Studienberechtigtenquote innerhalb des gleichen Zeitraumes eine klar steigende Entwicklung vorweisen konnte, ist bei der Brutto-Studierquote kein Trend erkennbar.

³⁸³ Heine, Christoph et al.: Studienberechtigte 2004 – Erste Schritte in Studium und Berufsausbildung, in: HIS A10/2005, Hannover 2005, S. 4 f.

Im Jahr 1990 betrug diese 76 Prozent und verringerte sie sich innerhalb der folgenden Jahre bis auf 66 Prozent. Zu Beginn des neuen Jahrtausends erhöhte sie sich wieder auf 73 Prozent im Jahr 2002 und betrug dann im Jahr 2004 noch 70 Prozent. In diesem Kontext kann angenommen werden, dass die Situation auf dem Lehrstellenmarkt einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Brutto-Studierquote ausübt. Abiturienten, die keinen Ausbildungsplatz im Anschluss an das Abitur bekommen, werden sich mit hoher Wahrscheinlichkeit „vorerst“ an einer Hochschule einschreiben, um nicht unmittelbar nach Erlangung der Hochschulreife in die Arbeitslosigkeit zu gehen. In diesem Zusammenhang sei auf ein Zitat von *Turner* verwiesen:

„Wer keinen Ausbildungsplatz bekam, musste sich mit dem Studium ‚begnügen‘ – eine Paradoxe Situation.“³⁸⁴

Des Weiteren zeigt Abbildung 26, dass der Anteil derer, die ein halbes Jahr nach dem Abitur bereits mit dem Studium begonnen haben, seit 1999 um 11 Prozentpunkte auf 39 Prozent im Jahr 2004 angestiegen ist. Ob diese Entwicklung der Situation auf dem Lehrstellenmarkt geschuldet ist oder durch eine zunehmende Karriereorientierung der Jugendlichen hervorgerufen wird, ist anhand der verwendeten Zahlen nicht festzustellen.

5.1.3.3 Anteil der Akademiker an der Gesamtbevölkerung

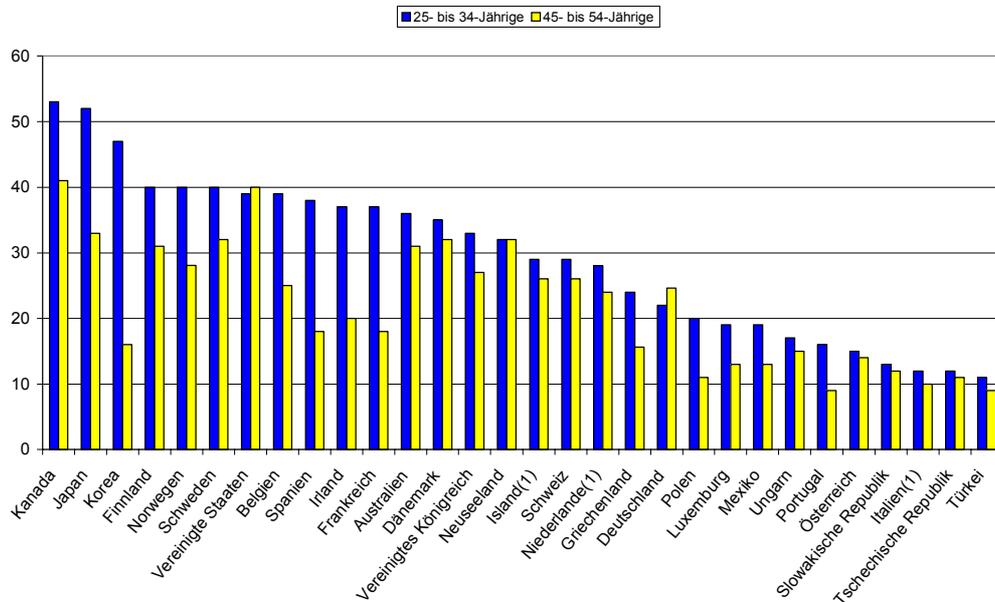
Der nun im Fokus stehende Anteil der Akademiker an der Gesamtbevölkerung kann als Resultante der dargestellten Studienberechtigtenquote sowie der Brutto-Studierquote gesehen werden.

In der folgenden Abbildung 27 sind für das Jahr 2003 die Anteile der Personen aufgezeigt, die in den jeweiligen Ländern der OECD über einen Abschluss im tertiären Bildungsbereich verfügen. Diese Länder sind absteigend nach dem Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich in ihrer Bevölkerung sortiert. Sehr gut ist zu erkennen, dass in den meisten Ländern der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem akademischen Abschluss größer ist als der der 45- bis 54-Jährigen. Dieser Befund ist als positiv zu bewerten, da so die in Rente gehenden hoch qualifizierten Arbeitskräfte adäquat durch junge Menschen ersetzt werden können. Nur Deutschland und die Vereinigten Staaten zeigen ein diametrales Ergebnis. Zum Beispiel ist in Deutschland der Anteil der 45- bis 54-jährigen Personen, die über einen Abschluss im tertiären Bildungsbereich verfügen,

³⁸⁴ *Turner, Georg*: Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit - Zur Geschichte der Hochschulreform im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, Berlin 2000, S. 37.

um drei Prozentpunkte höher (25 Prozent) als dieser Anteil bei den 25- bis 34-Jährigen (22 Prozent).

Abbildung 27: Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (in Prozent für das Jahr 2003, untergliedert nach Altersgruppen)



(1) Referenzjahr 2002

Quelle: Daten aus *OECD: Bildung auf einen Blick 2005*, Paris 2005, S. 41.

Im Vergleich zu den Ländern der OECD liegt Deutschland bezogen auf den Anteil der Akademiker bei den 25- bis 34-Jährigen auf den hinteren Plätzen. Länder wie bspw. Kanada, Finnland, die USA, Frankreich und Australien weisen in dieser Kategorie Werte von deutlich über 30 Prozent aus. Diese Quoten sind allerdings ungeeignet, um einen länderübergreifenden Vergleich bezüglich des Bildungsniveaus zu tätigen.

5.1.3.4 Kritik an internationalen Vergleichen

Internationale Vergleiche sind speziell auch im Bildungsbereich sehr beliebt und verbreitet. So wird zum Beispiel das im internationalen Vergleich der Studierendenquoten eher mäßige deutsche Ergebnis für die schlechte wirtschaftliche Lage in Deutschland verantwortlich gemacht und argumentiert, dass Deutschland „nur“ die Zahl der Hochschulabsolventen erhöhen muss, um wieder an die Wachstumsraten der Vergangenheit anknüpfen zu können.

Als Vergleichsmaßstab bezüglich der Studierendenquote dient häufig die USA. In diesen Gegenüberstellungen wird oft der Anschein erweckt, die amerikanische Hochschullandschaft bestünde ausschließlich aus Hochschulen vom Range einer Harvard Universität, Yale Universität oder Princeton Universität, die zu der Gruppe der „Research Universities“³⁸⁵ gehören. Dass diese drei Hochschulen in der amerikanischen Hochschullandschaft wahre Raritäten darstellen, wird allzu häufig in den Diskussionen ausgeblendet.³⁸⁶ In der Realität besteht die hohe Akademikerquote in den USA zum größten Teil aus Absolventen von Hochschulen, deren „Qualität“ teilweise unter dem Standard der beruflichen Ausbildung liegt³⁸⁷ und dem Niveau einer gymnasialen Oberstufe in Deutschland ähnelt.³⁸⁸ Dieses beträchtliche Qualitätsgefälle ist sowohl unter den staatlich geförderten als auch unter den privaten Hochschulen zu finden. Selbst unter den besten ist die Varianz der Qualität von Forschungsleistungen und Lehre in spezifischen Fächern erheblich.³⁸⁹

Nach Meinung der *OECD* kann der Umfang, indem Länder höhere Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, anhand der Abschlussquoten – diese sind auf die Bevölkerung bezogen – im tertiären Bildungsbereich festgestellt werden. Dabei geht sie mit aller Wahrscheinlichkeit davon aus, dass Länder mit hohen Abschlussquoten über eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung verfügen bzw. diese aktuell entwickeln.³⁹⁰ Innerhalb dieser Betrachtungen wird jedoch übersehen, dass im internationalen Vergleich „Akademiker“ nicht gleich „Akademiker“ ist. In den USA zählt bspw. die Ausbildung einer Krankenschwester zu den akademischen Ausbildungen und findet demzufolge Eingang in die jeweiligen Statistiken. Die Ausbildung zur Krankenschwester erfolgt in Deutschland hingegen nicht an Hochschulen, sondern über das System der dualen Berufsausbildung. Aus diesem Grund wird, im Gegensatz zur amerikanischen Krankenschwester, die deutsche Krankenschwester nicht zu den Akademikern gezählt, obwohl sie gleichermaßen qualifiziert ist.³⁹¹

³⁸⁵ Von den weit mehr als 1.000 Hochschulen in den USA gehören nur etwa 126 zu der Gruppe der „Research Universities“, die in der Regel die höchste Reputation und weltweite Ausstrahlung besitzen. Vgl. hierzu *Liefner, Ingo*, a. a. O., S. 106.

³⁸⁶ Vgl. *Bublitz, Wolfram und Hubert Zapf*, a. a. O., S. 176.

³⁸⁷ Vgl. *Kraus, Josef*: Es geht um Qualität, nicht um Quote!, in: Bayerische Staatszeitung vom 10. Oktober 2003, S. 7.

³⁸⁸ Vgl. *Hartmann, Michael*: Mehr soziale Gerechtigkeit durch Studiengebühren? – Ein Vergleich mit dem amerikanischen System, in: *Forschung und Lehre*, Heft 1/06, S. 8.

³⁸⁹ Vgl. *Ash, Mitchell G.*, a. a. O., S. 173.

³⁹⁰ Vgl. *OECD*: *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2003*, S. 54.

³⁹¹ Vgl. *Kraus, Josef*, a. a. O., S. 7.

5.1.3.5 Exkurs: Duale Berufsausbildung

Das System der dualen Berufsausbildung ist in Deutschland weit verbreitet – der Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten mit abgeschlossener Berufsausbildung beträgt etwa 70 Prozent aller sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, über die Daten zur Ausbildung vorliegen³⁹² – und verfügt über ein sehr gutes Ausbildungsniveau. Die damit einhergehende Qualität kann mit der Ausbildung einer Vielzahl amerikanischer Hochschulen gleichgesetzt werden. Diesen Aspekt gilt es zu berücksichtigen, wenn deutsche Studierendenquoten im Vergleich mit anderen internationalen Quoten als zu gering interpretiert werden.³⁹³

Die duale Berufsausbildung in Deutschland, deren wesentliches Merkmal die institutionelle Trennung zwischen der betrieblichen und der berufsschulischen Ausbildung ist,³⁹⁴ genießt im Unternehmensbereich einen sehr guten Ruf, weswegen auch Nicht-Akademiker durchaus attraktive Einkommensperspektiven besitzen. Derzeit gibt es in Deutschland rund 350 staatlich anerkannte Ausbildungsberufe.

Jeder einzelne dieser Ausbildungsberufe hat zum Ziel, speziell den Jugendlichen eine Qualifikation zu vermitteln, die sie in die Lage versetzt, den Betrieben dauerhaft als Fachkräfte zur Verfügung zu stehen.³⁹⁵ Der Inhalt der Ausbildung wird in den Ausbildungsordnungen geregelt. Diese sind rechtlich verbindlich, wodurch ein hohes Maß an Transparenz für den Arbeitsmarkt geschaffen wird.³⁹⁶ Im Gegensatz zu der Zahl der Studierenden ist die Zahl der Auszubildenden seit dem Jahr 2000 von rund 1,702 Millionen auf etwa 1,564 Millionen im Jahr 2004 gesunken.³⁹⁷ Dennoch stellt diese Zahl einen beachtlichen Teil der berufsqualifizierenden Abschlüsse in Deutschland dar.

Das System der dualen Berufsausbildung unterliegt auch dem vorherrschenden strukturellen Wandel hin zu einer Dienstleistungsgesellschaft. Dies bestätigen Zahlen zur dualen Berufsausbildung (siehe Abbildung 28).

³⁹² Eigene Berechnung, Daten aus *Statistisches Bundesamt: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit - Struktur der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten*, Fachserie 1, Reihe 4.2.1, Wiesbaden 2006, S. 14.

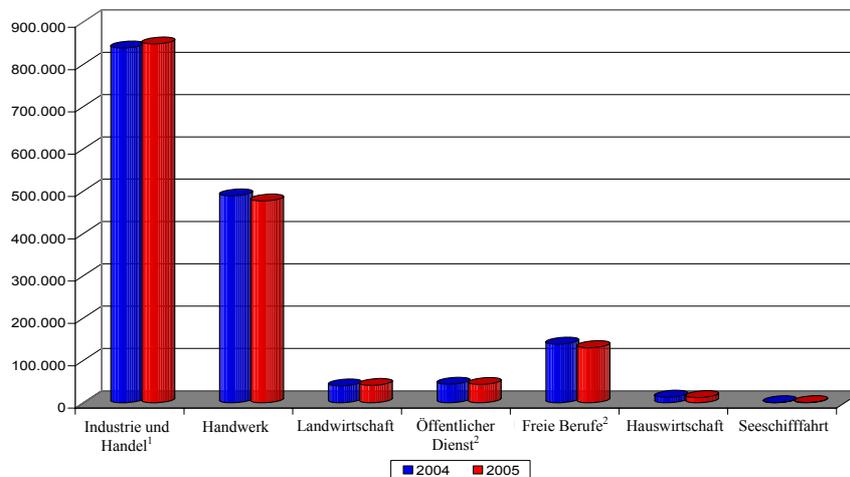
³⁹³ Vgl. *Sachverständigenrat*, a. a. O., S. 447.

³⁹⁴ Vgl. *Konietzka, Dirk: Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt*, in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg?*, Wiesbaden 2004, S. 284.

³⁹⁵ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Anerkannte Ausbildungsberufe*, recherchiert am 28.03.2006 unter <http://www.bmbf.de/de/550.php>.

³⁹⁶ Vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung: Wie entstehen Ausbildungsberufe?*, Bonn 2003, S. 6. Vgl. hierzu auch *Konietzka, Dirk*, a. a. O., S. 287.

³⁹⁷ Vgl. *Statistisches Bundesamt: Statistisches Jahrbuch 2006 – Für die BRD*, Wiesbaden 2006, S. 122.

Abbildung 28: Auszubildende nach Ausbildungsbereichen (2004 und 2005³)

- (1) Einschließlich Banken, Versicherungen, Gast- und Verkehrsgewerbe.
- (2) Ohne diejenigen Auszubildenden im Öffentlichen Dienst bzw. in den Freien Berufen, die nach dem Berufsbildungsgesetz bei anderen zuständigen Stellen (Kammern) registriert werden.
- (3) Daten für 2005 sind vorläufige Ergebnisse.

Daten aus: *Statistisches Bundesamt: Statistisches Jahrbuch 2005 – Für die BRD, Wiesbaden 2005, S. 123* und *Statistisches Bundesamt: Statistisches Jahrbuch 2006 – Für die BRD, Wiesbaden 2006, S. 136*.

Speziell der Bereich Industrie und Handel bildet mit etwa 838.000 Ausbildungsplätzen (Jahr 2004) die meisten jungen Menschen über den Weg der dualen Berufsausbildung aus. Laut den vorläufigen Ergebnissen des Statistischen Bundesamtes konnte dieser Wert im Jahr 2005 um ca. 10.000 Ausbildungsplätze weiter gesteigert werden. Aber auch die Bereiche Handwerk und Freie Berufe geben jedes Jahr einen bedeutenden Anteil junger Menschen die Möglichkeit, über die duale Ausbildung berufsqualifizierende Fähigkeiten zu erwerben.

Von hoher gesellschaftlicher und volkswirtschaftlicher Bedeutung ist des Weiteren die Tatsache, dass sich das System der dualen Berufsausbildung kontinuierlich weiterentwickelt und die Ausbildungsberufe an die Bedürfnisse der Wirtschaft anpasst. Als Beispiel sei an dieser Stelle die Entwicklung des Ausbildungsberufs Investmentfondskaufmann/-frau genannt, der infolge des stark steigenden Bedarfs der Wirtschaft an qualifizierten Fachkräften im Kapitalanlagebereich am 01. September 2003 ins Leben gerufen wurde. Vor der Einführung dieses Ausbildungsberufes musste sich die stetig wachsende Fondsindustrie mit branchenfremden Arbeitskräften und Quereinsteigern, wie bspw. fertigen Bankkaufleuten, zufriedengeben. Mit der Schaffung des Ausbildungsberufes zum Investmentfondskaufmann/-frau kann die Fondsindustrie die Ausbildung ihres jungen Fachper-

sonals gezielt steuern.³⁹⁸ Der Bedarf an diesen Fachkräften ist an der Entwicklung der Auszubildendenzahlen abzulesen. Seit der Einführung dieses neuen Ausbildungsberufes ist die Zahl der Auszubildenden bis zum Jahr 2004 bereits auf 82,³⁹⁹ gegenüber 38 im Jahr 2003, gestiegen.⁴⁰⁰

In dem System der dualen Berufsausbildung werden jedes Jahr rund 500.000 qualifizierte Arbeitskräfte für die Wirtschaft ausgebildet (siehe Tabelle 13). Analog zu den vorgestellten aktuellen Ausbildungsplätzen in den jeweiligen Bereichen resultiert der größte Anteil der Absolventen aus dem Sektor Industrie und Handel mit etwa 280.000 Absolventen. Damit ist dieser Wert mehr als doppelt so groß wie im Handwerkssektor, der zirka 130.000 junge Menschen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung stellt.

Tabelle 13: Bestandene Abschlussprüfungen nach Ausbildungsbereichen (in 1.000)

Ausbildungsbereiche	2002	2003	2004	Erfolgsquote in %
Industrie und Handel	288,9	287,8	282,9	88,2
Handwerk	148,7	141,1	133,2	79,7
Landwirtschaft	12,7	11,8	11,8	80,9
Öffentlicher Dienst	15,4	14,9	14,7	91,3
Freie Berufe	41,2	42,3	43,6	90,3
Hauswirtschaft	6,4	6,2	6,5	81,3
Seeschifffahrt	0,1	0,1	0,1	96,5
Insgesamt	513,4	504,3	492,8	85,7

Quelle: *Statistisches Bundesamt*: Berufliche Bildung, recherchiert am 29.03.2006 unter <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/beruftab10.php>.

Mit dem erfolgreichen Abschluss der dualen Berufsausbildung ist häufig noch nicht das Ende der Ausbildung erreicht. Viele junge Menschen sind bereit, im Anschluss an ihre Berufsausbildung weitere Ausbildungsabschlüsse zu erwerben. Zu diesen Abschlüssen zählen zum Beispiel der Betriebswirt (BA), die Meisterausbildung und der Abschluss zum Fachwirt aller Richtungen. Die Zahlen des Statistischen Bundesamtes unterstreichen dies. Demnach nahmen im Jahr 2004 etwas mehr als 125.000 junge Menschen an Fortbildungsprüfungen teil, von denen ca. 100.000 ihre Prüfung bestanden haben.⁴⁰¹

³⁹⁸ Vgl. *FAZ*: Viel Erfolg, viel Geld – Arbeitsmarkt: Die Fondsbranche sucht Personal und zahlt gut, Nr. 105, 06.05.2006, S. V 40.

³⁹⁹ Vgl. *Statistisches Bundesamt*: Bildung und Kultur – Berufliche Bildung, Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden 2005, S. 63.

⁴⁰⁰ Vgl. ebd., S. 62.

⁴⁰¹ Vgl. *Statistisches Bundesamt*: Bildung und Kultur – Berufliche Bildung, S. 195.

5.1.3.6 Zusammenfassung

Es bleibt festzuhalten, dass internationale Vergleiche von Akademikerquoten bezüglich der Leistungsfähigkeit einer Nation mit Vorsicht zu erfolgen haben. So zeigt sich mit Blick auf Deutschland, dass über das System der dualen Berufsausbildung qualifizierte Fachkräfte ausgebildet werden, die zum Teil mindestens das gleiche Bildungsniveau aufweisen wie ausländische Akademiker aus den gleichen Bereichen. Würden diese Personen in die jeweiligen Statistiken aufgenommen, würde das eine Verbesserung der Position Deutschlands in Abbildung 27 auf Seite 117 um einige Plätze bedeuten. Demzufolge sollten die zukünftigen Anstrengungen nicht auf das Erreichen bestimmter Quoten gerichtet sein, sondern es muss die Frage nach der Qualität der alternativen Ausbildungsgänge im Vordergrund stehen.⁴⁰²

5.2 Finanzielle Situation der Studierenden

Dieser Punkt beleuchtet die finanzielle Situation der Studenten in Deutschland. Hierzu werden zuerst die Einnahmen während des Studiums näher betrachtet und im Anschluss die Ausgaben.

5.2.1 Einnahmen der Studenten

Zu Beginn liegt das Augenmerk auf der Struktur der Einnahmen. Anschließend erfolgt eine Betrachtung der Unterschiede, die zwischen Studierenden verschiedener sozialer Herkunftsgruppen bestehen. Am Ende dieses Abschnitts ist der Blick auf die Möglichkeit der Selbstfinanzierung für die Studierenden gerichtet.

5.2.1.1 Struktur der Einnahmen

Studierende in Deutschland nutzen zur Finanzierung der Studienzeit Gelder aus unterschiedlichen Quellen. Das sind unter anderem finanzielle Mittel von den Eltern, aus eigenem Verdienst sowie auf Grundlage des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG). Diese Einnahmequellen gehören entsprechend der 17. Sozialerhebung aus dem Jahr 2003 zu den wichtigsten Finanzierungsquellen für Studenten in Deutschland. Eine Unterstützung durch das Elternhaus erhalten demnach 89 Prozent der Studierenden – für 12 Prozent stellt dies sogar die einzige Einnahme dar. Die Beihilfe der

⁴⁰² Vgl. Kraus, Josef, a. a. O., S. 7.

Eltern ist jedoch nicht nur finanzieller Natur, sondern setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen. Hierzu zählen neben den Geldmitteln, die direkt an das studierende Kind transferiert werden, ebenso geldwerte Leistungen wie bspw. Zahlung der Miete direkt an den Vermieter, Übernahme der Kosten für Kleidung oder Bücher, etc.⁴⁰³ Während der Verdienst aus Tätigkeiten neben dem Studium für 63 Prozent der Studenten mindestens einen Teil des zur Verfügung stehenden Geldes darstellt, finanzieren vier Prozent ihre Studienzeit ausschließlich aus dieser Quelle.⁴⁰⁴ Diese und weitere von Studenten genutzte Finanzierungsquellen sind in Tabelle 14 aufgeführt.

Tabelle 14: Finanzierungsquellen (Bezugsgruppe „Normalstudent“¹)

Finanzierungsquelle	2000			2003		
	Stud.	Beträge in Euro/Monat		Stud.	Beträge in Euro/Monat	
	%	arithm. Mittel	Zentralwert	%	arithm. Mittel	Zentralwert
Elternleistung	86	406	409	89	435	428
Eigener Verdienst aus Tätigkeiten während des Studiums	66	327	256	63	325	250
BAföG	24	323	332	27	367	400
Rückgriff auf Mittel, die vor dem Studium gespart wurden	18	122	81	16	127	100
Verwandte, Bekannte	16	82	51	17	82	50
Waisengeld oder Waisenrente	4	224	194	4	214	188
Partner/Partnerin	2	154	102	3	188	128
Stipendium von einem Begabtenförderungswerk, einer Firma o. ä.	2	257	140	2	318	275
Darlehen von einer Bank oder von Dritten (nicht BAföG)	1	200	153	1	253	200
Bildungskredit	-	-	-	1	295	300
Sonstige Finanzierungsquellen	3	273	199	3	425	265

¹ Der Gruppe „Normalstudent“ gehören Studierende an, die nicht mehr im Elternhaus leben, ledig sind und die das Erststudium absolvieren. Diese Bezugsgruppe zeichnet sich durch ihre vergleichbare wirtschaftliche Lage aus und beschreibt ca. 65 Prozent (Stand 2000) der Studierendenschaft.

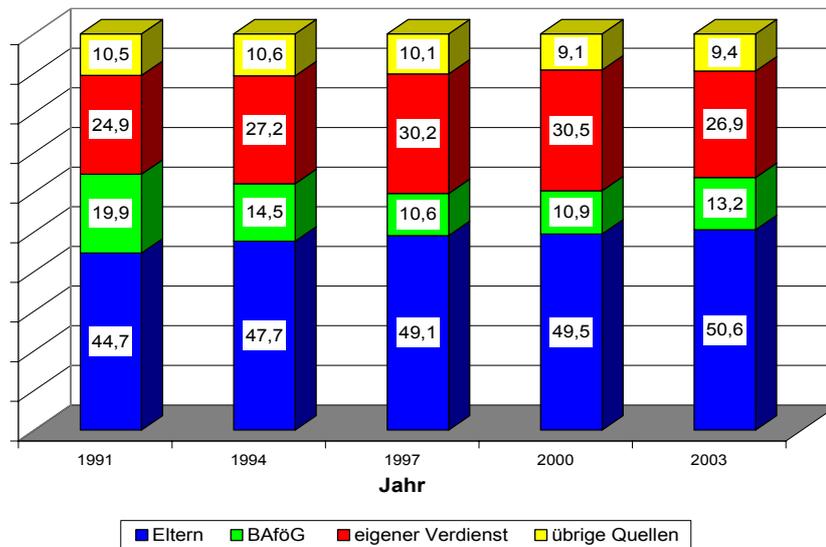
Quelle: *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, Bonn und Berlin 2004, S. 162.

⁴⁰³ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, S. 183.

⁴⁰⁴ Vgl. ebd., S. 161.

Die Bedeutung der wichtigsten Finanzierungsquellen – die Unterstützung durch die Eltern, der eigene Verdienst und das BAföG – innerhalb der gesamten monatlichen Einnahmen unterliegt sukzessiven Veränderungen. So zeigt sich, dass der Anteil der Zuwendungen durch das Elternhaus seit 1991 (44,7 Prozent) bis zum Jahr 2003 (50,6 Prozent) fortlaufend gestiegen ist (siehe Abbildung 29).

Abbildung 29: Entwicklung Zusammensetzung der monatlichen Einnahmen, in Prozent, (Bezugsgruppe „Normalstudent“)



Quelle: *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003*, S. 163.

Diese Entwicklung entspricht den derzeit vorherrschenden ordnungspolitischen Grundsätzen in Deutschland, wonach zuerst die Eltern für die Finanzierung einer der Begabung ihrer Kinder entsprechenden Ausbildung verantwortlich sind. Dieser Aspekt kommt unter anderem auch darin zum Ausdruck, dass Eltern, die ihrer Verantwortung nachkommen, vom Staat auf verschiedene Weise, nach dem Grundsatz des Familienlastenausgleichs, entlastet werden.⁴⁰⁵ Derzeit erhalten Eltern, deren Kinder unter 25 Jahre⁴⁰⁶ alt sind ein Einkommen unter einer festgelegten Grenze erzielen (2005: 7.680 Euro), monatlich 154 Euro Kindergeld.⁴⁰⁷ Darüber hinaus besteht für kindergeldberechtigte Eltern die Möglichkeit, über den Kinderfreibetrag und den Freibetrag für Betreuungs-, Erziehungs- und Ausbildungsbedarf ihr steuerpflichtiges Einkommen zu reduzieren.⁴⁰⁸ Die Trans-

⁴⁰⁵ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003*, S. 154.

⁴⁰⁶ Speziell bei männlichen Studenten verlängert sich diese Zeit im Umfang des geleisteten Grundwehr- bzw. Zivildienstes.

⁴⁰⁷ Dieser Betrag gilt für die ersten drei Kinder. Für jedes weitere Kind werden 179 Euro monatlich gezahlt.

⁴⁰⁸ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003*, S. 154 f.

ferleistung lag im Jahr 2005 demzufolge mindestens bei monatlich 154 Euro (Kindergeld) und höchstens bei 203,38 Euro bei Nutzung des Kinder- und des Ausbildungsfreibetrags beim Spitzensteuersatz von 42 Prozent. Aus diesem Grund ist bei diesen Zahlen darauf zu achten, dass innerhalb der elterlichen Zuwendungen auch Beihilfen des Staates in Form des Kindergeldes und der steuerlichen Entlastung über den Kinderfreibetrag enthalten sind. Hinzuzufügen ist, dass unterhaltspflichtige Eltern, deren Kinder die Altersgrenze für die Berechtigung zum Kindergeld überschritten haben, ihre Aufwendungen über die Reduzierung der Steuerschuld durch Nutzung des Unterhaltsfreibetrags von der Steuer absetzen können⁴⁰⁹

Neben der Unterstützung durch die Eltern gehören die finanziellen Zuwendungen auf Grundlage des BAföG zu den bedeutendsten Finanzierungsquellen der Studenten. Die in Abbildung 29 veranschaulichte Entwicklung des BAföG zeigt, dass der Anteil an den Gesamteinnahmen von 19,9 Prozent im Jahr 1991 auf etwas unter 11 Prozent in den Jahren 1997 und 2000 gesunken ist. Im Jahr 2003 hat sich der Anteil jedoch infolge der BAföG-Reform von 2001⁴¹⁰ wieder auf 13,2 Prozent aller Einnahmen während des Studiums erhöht.

Studenten haben ein Anrecht auf eine staatliche Ausbildungsförderung⁴¹¹ nach dem BAföG, wenn ihre unterhaltspflichtigen Eltern infolge einer geringen Leistungsfähigkeit nicht im Stande sind, die Lebenshaltungs- sowie die Ausbildungskosten ihrer Kinder zu bestreiten. Diese Förderung orientiert sich am Prinzip der Subsidiarität. Der Staat kommt für den Betrag auf, der sich aus der Differenz zwischen dem vom BAföG festgelegten Bedarf eines Studierenden und der Leistungsfähigkeit der Eltern ergibt. Seit 1990 besteht diese Unterstützung je zur Hälfte aus einem zinslosen Darlehen und einem Zuschuss. Die Bereitschaft zur Förderung seitens des Staates ist allerdings an einige Bedingungen geknüpft. Zu diesen Anforderungen gehört zum Beispiel das fristgerechte Einreichen von Leistungsbescheinigungen. Darüber hinaus ist diese Form der staatlichen Unterstützung per Gesetz auf eine Förderungshöchstdauer begrenzt.⁴¹²

⁴⁰⁹ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, S. 154 f.

⁴¹⁰ In der Reform wurden u. a. eine deutliche Anhebung der Freibeträge, die völlige Anrechnungsfreistellung von Kindergeldzahlungen sowie eine Erhöhung der Bedarfssätze beschlossen. Siehe hierzu *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Fünfzehnter Bericht nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfssätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach § 21 Abs. 2, Berlin 2003, S. 8.

⁴¹¹ Die Ausbildungsförderung nach BAföG kommt im Gegensatz zu den Leistungen, die auf Grundlage des Familienlastenausgleichs gewährt werden, unmittelbar dem anspruchsberechtigten Studenten zugute.

⁴¹² Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, S. 155.

Neben den bisher aufgeführten Finanzierungsquellen (Eltern und BAföG) erzielen Studenten in Deutschland Einnahmen aus dem eigenen Verdienst. Der Anteil dieser Finanzierungsquelle an den gesamten monatlichen Einnahmen betrug im Jahr 2003 etwa 27 Prozent (siehe Abbildung 29). Damit sind die Einnahmen aus eigenem Verdienst die zweitwichtigste Einnahmequelle für Studenten während ihrer Studienzzeit.

Nachdem die Entwicklung der wichtigsten Finanzierungsquellen in Bezug zu den Gesamteinnahmen aufgezeigt wurde, richtet sich nun der Blick auf die Entwicklung dieser Komponenten im Zeitverlauf (siehe Tabelle 15).

Tabelle 15: Entwicklung der Leistungen der Finanzierungsquellen

	1991	1994	1997	2000	2003
<i>Index-Darstellung: nominal</i>					
Eltern	100	127	136	139	155
BAföG	100	87	66	69	90
eigener Verdienst	100	130	150	154	148
<i>Index-Darstellung: real</i>					
Eltern	100	112	114	114	121
BAföG	100	77	56	56	71
eigener Verdienst	100	115	126	126	116

Quelle: *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, S. 165.

Anhand der präsentierten Zahlen ist zu erkennen, dass sich der Elternanteil nicht nur im Verhältnis zu den anderen Einnahmequellen erhöht hat, sondern auch absolut gestiegen ist. Von 1991 bis 2003 haben sich die Leistungen durch die Eltern nominal um 55 Prozent erhöht. Auch real betrachtet nahmen die Unterstützungsleistungen der Eltern für ihre studierenden Kinder zu – von 1991 bis 2003 um 21 Prozent. Die Einnahmen aus eigenem Verdienst haben sich ebenfalls positiv entwickelt. Diese sind von 1991 bis 2003 nominal um 48 Prozent und real um 16 Prozent gestiegen. Gegensätzlich entwickelte sich der Anteil der finanziellen Mittel, die nach BAföG gewährt werden. An dieser Stelle muss allerdings beachtet werden, dass diese Zahlen von der Anzahl der geförderten Studenten abhängig sind.⁴¹³ So entwickelte sich der Anteil der BAföG-Empfänger von 1991 bis

⁴¹³ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, S. 166.

1997 stark zurück und steigt seitdem wieder allmählich an.⁴¹⁴ Die steigende Anzahl der BAföG-Empfänger ist hierbei auf die BAföG-Reform von 2001 zurückzuführen.⁴¹⁵

Auf Basis der vorangegangenen Analyse der Einnahmenstruktur kann festgehalten werden, dass die Unterstützung der Eltern während der Studienzeit mehr und mehr zur tragenden Säule bei der Finanzierung der Hochschulausbildung avanciert. Aber auch der eigene Verdienst spielt eine bedeutende und an Bedeutung zunehmende Rolle innerhalb der Finanzierungsquellen der Studenten.

5.2.1.2 Einnahmen nach sozialer Herkunft

Im Folgenden wird untersucht, ob es in der Struktur der Einnahmen Unterschiede zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen der Studierenden gibt. Zuerst richtet sich das Augenmerk jedoch auf die absolute Höhe der monatlichen Einnahmen differenziert nach den sozialen Herkunftsgruppen.

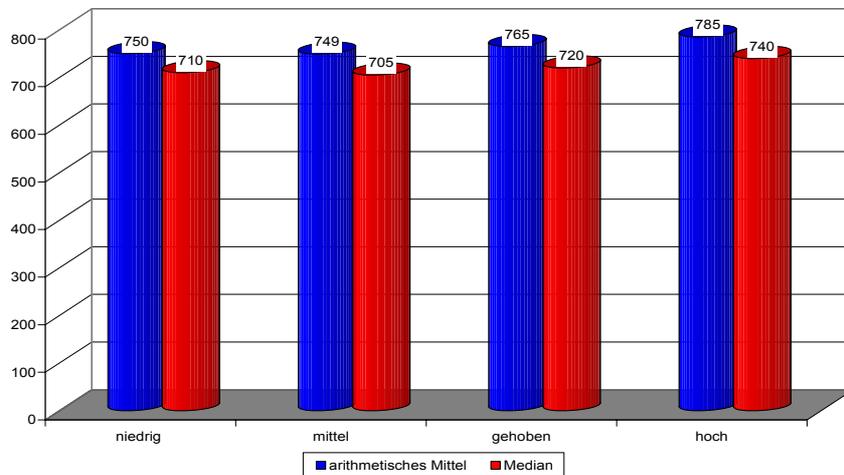
Dazu präsentiert Abbildung 30 die durchschnittlichen monatlichen Einnahmen der Studierenden je Herkunftsgruppe (arithmetische Mittel). Die absolute Höhe der dargestellten monatlichen Einnahmen beträgt bei allen mindestens 750 Euro, wobei die sehr geringen Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen auffallen. Demnach beläuft sich die Differenz der arithmetischen Mittel zwischen der Herkunftsgruppe „hoch“ und der Herkunftsgruppe „niedrig“ im Jahr 2003 auf 35 Euro. Unter Verwendung des Medians ergibt sich in dieser Betrachtung lediglich eine Differenz von 30 Euro.⁴¹⁶

⁴¹⁴ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, S. 235 f.

⁴¹⁵ Vgl. ders.: Fünfzehnter Bericht nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfsätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach § 21 Abs. 2, S. 8 ff.

⁴¹⁶ Vgl. ders.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, S. 176.

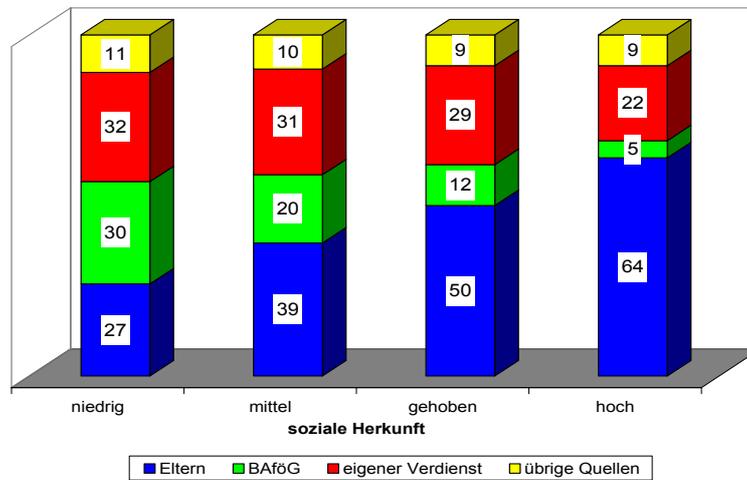
Abbildung 30: Monatliche Einnahmen je Herkunftsgruppe (in Euro für das Jahr 2003, Bezugsgruppe: „Normalstudent“)



Quelle: *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003*, S. 176.

Obwohl die durchschnittlichen monatlichen Einnahmen der Studierenden zwischen den Herkunftsgruppen annähernd gleich sind, unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer Zusammensetzung doch erheblich. Aus Abbildung 31 geht hervor, dass Eltern aus der sozialen Herkunftsgruppe „niedrig“, weniger pekuniäre Mittel ihren studierenden Kindern zur Verfügung stellen können als Eltern aus den höheren sozialen Schichten. Während der Anteil der von den Eltern bereitgestellten Mittel bei der sozialen Herkunftsgruppe „hoch“ 64 Prozent beträgt, liegt dieser Wert bei der Gruppe „niedrig“ mit 27 Prozent bei nicht einmal der Hälfte der Herkunftsgruppe „hoch“. Dieser Differenzbetrag wird auch nicht vollständig durch die Förderung nach BAföG kompensiert. Werden BAföG und Elternanteil addiert, ergeben sich folgende Werte nach aufsteigender Herkunftsgruppe: 57 Prozent – 59 Prozent – 62 Prozent – 69 Prozent. Im Lichte dieser Zahlen wird klar, dass diese Unterschiede durch andere Quellen, wie bspw. den eigenen Verdienst, aufgeholt werden müssen. In diesem Kontext verwundert es dann auch nicht, dass der Anteil des eigenen Verdienstes an den Einnahmen bei Studenten aus der sozialen Herkunftsgruppe „niedrig“ mit 32 Prozent am größten ist. Dieser Beitrag an den Gesamteinnahmen nimmt mit steigender sozialer Herkunftsgruppe sukzessive ab und liegt bei der Gruppe „hoch“ mit 22 Prozent um 10 Prozentpunkte unter dem der Studenten aus der sozialen Herkunftsgruppe „niedrig“. Der Anteil der übrigen Einnahmen ist bei allen Herkunftsgruppen annähernd gleich und beträgt etwa 10 Prozent.

Abbildung 31: Zusammensetzung der Einnahmen nach Quellen für das Jahr 2003, in Prozent (Bezugsgruppe: „Normalstudent“)



Quelle: *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003*, S. 176.

5.1.1.3 Selbstfinanzierung der Studierenden

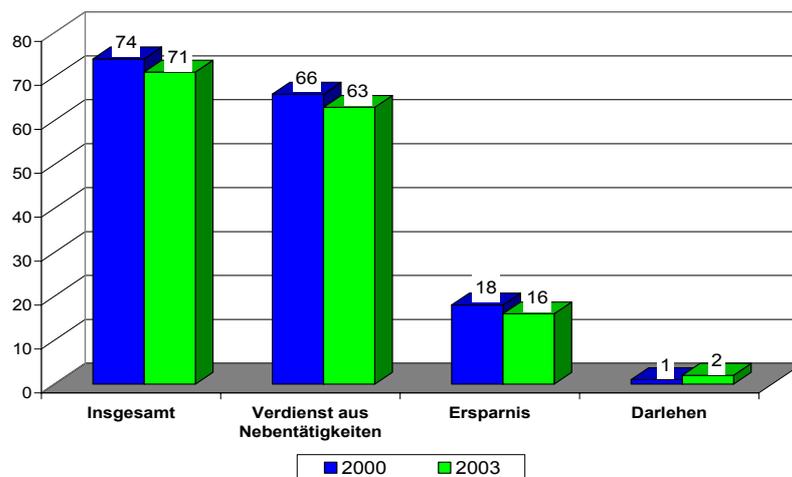
Wie die bisherigen Ergebnisse gezeigt haben, zählt das Einkommen aus dem eigenen Verdienst zu den wichtigsten Finanzierungsquellen des Studiums. Neben dieser Möglichkeit der Finanzierung gehören auch die Finanzierung des Studiums aus Ersparnissen sowie durch eine Kreditaufnahme zu den Eigenmitteln.

Die absolute Höhe dieser Eigenmittel hat sich im Zeitraum von 2000 bis 2003 nur marginal verändert. Während im Jahr 2000 Studenten, die über Eigenmittel ihr Studium finanzieren, durchschnittlich 322 Euro monatlich aus dieser Quelle erzielten, waren es im Jahr 2003 nur vier Euro monatlich mehr. Diejenigen Studierenden, die zur Deckung ihrer monatlichen Ausgaben einer Beschäftigung nachgingen, bezogen daraus durchschnittlich 325 Euro (Jahr 2003) – das sind zwei Euro weniger als im Jahr 2000. Bei den Ersparnissen besteht ebenfalls kein großer Unterschied zwischen den Jahren 2000 und 2003. Studenten, die diese Finanzierungsquelle nutzten, entnahmen im Jahr 2000 monatlich durchschnittlich 122 Euro und im Jahr 2003 monatlich durchschnittlich 127 Euro aus ihren Ersparnissen für die Finanzierung der Studienzeit. Die durchschnittlichen monatlichen Beträge, die Studierende aus einem Darlehen beziehen, erhöhten sich dagegen von 2000 bis 2003 beträchtlich. Im Jahr 2003 betrug der durchschnittlich zur Verfügung stehende Betrag aus einer Kreditgewährung

monatlich 279 Euro, während es im Jahr 2000 mit 200 Euro noch 79 Euro monatlich weniger waren.⁴¹⁷

Abbildung 32 veranschaulicht den Anteil der Studierenden, die zur Finanzierung ihrer Studienzeit auf Mittel aus Eigenleistungen zurückgreifen. Es zeigt sich, dass der Teil dieser Studenten im Jahr 2003 im Vergleich zum Jahr 2000 insgesamt leicht abgenommen hat – von 74 auf 71 Prozent. Die gleiche Entwicklung ist bei den Studenten zu erkennen, die mit eigenem Verdienst aus Nebentätigkeiten (66 Prozent im Jahr 2000 und 63 Prozent im Jahr 2003) und bei denen, die aus der Verwertung von Ersparnissen (18 Prozent im Jahr 2000 und 16 Prozent im Jahr 2003) ihre Kosten während der Studienzeit decken. Allein der Anteil derer, die ihre Mittel aus Darlehen beziehen, ist gestiegen. Auf noch sehr geringem Niveau hat sich deren Anteil bis zum Jahr 2003 im Vergleich zum Jahr 2000 auf zwei Prozent verdoppelt. Diese Erhöhung ist auf die Einführung von Bildungskrediten durch die Deutsche Ausgleichsbank (seit 2003 Kreditanstalt für Wiederaufbau) zurückzuführen.⁴¹⁸

Abbildung 32: Anteil der Studierenden mit Eigenmitteln in Prozent aller Studierenden



Quelle: *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003*, S. 192.

Die aufgeführten Ergebnisse haben verdeutlicht, dass der eigene Verdienst aus Nebentätigkeiten eine gewichtige Position innerhalb der Einnahmen in der Gruppe der Studierenden einnimmt. Untersuchungen zu dieser Finanzierungsquelle konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Durchschnittsverdiensten der drei unteren Herkunftsgruppen – „niedrig“, „mittel“,

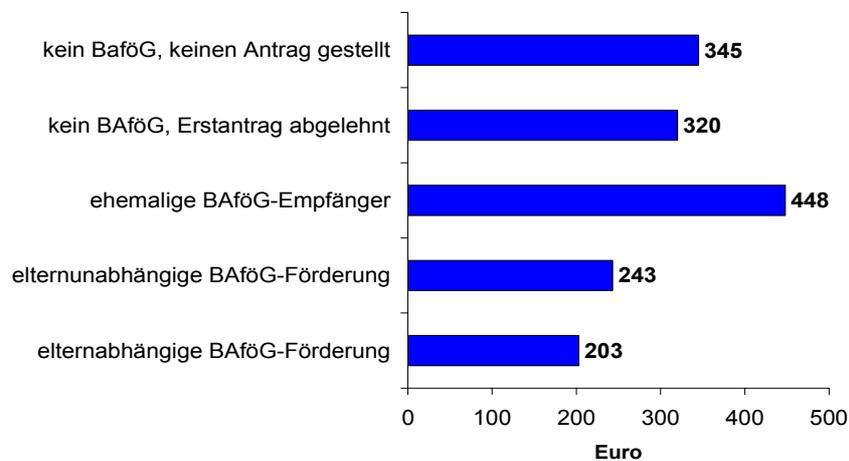
⁴¹⁷ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003*, S. 192.

⁴¹⁸ Vgl. ebd., S. 191.

„gehoben“ – feststellen. Nur Studierende aus der hohen sozialen Herkunftsgruppe finanzieren einen signifikant geringeren Teil ihrer Ausgaben mit eigenen Einkommen aus Nebentätigkeiten.⁴¹⁹

Ein Grund für die statistisch nicht signifikanten Unterschiede kann in der Förderung nach BAföG gesehen werden. Mit Hilfe dieser staatlichen Förderung können insbesondere Studenten, deren Eltern über ein sehr geringes Einkommen verfügen, einen Teil ihrer Kosten während der Studienzeit decken. Dies wird durch die in Abbildung 33 visualisierten Zahlen bestätigt.

Abbildung 33: Höhe des eigenen Verdienstes und BAföG, in Euro/Monat für das Jahr 2003 (Bezugsgruppe „Normalstudent“, Arithm. Mittel bezogen auf den Anteil der Betroffenen)



Quelle: *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, S. 200.

Demnach betrug der durchschnittliche monatliche Hinzuverdienst bei den Studierenden, die kein BAföG erhalten, im Jahr 2003 345 Euro bzw. 320 Euro, während die BAföG-Empfänger durch den eigenen Verdienst monatlich durchschnittlich 243 Euro bzw. 203 Euro erzielten. Bei diesen Ergebnissen spielen die gesetzlichen Richtlinien für BAföG-Empfänger eine gewichtige Rolle. Diese besagen, dass es ab einem monatlichen Hinzuverdienst von mehr als 215 Euro pro Monat netto (Brutto 360,88 Euro) zu Abzügen bei den Förderungsleistungen kommt.⁴²⁰ Den im Durchschnitt höchsten monatlichen Hinzuverdienst erarbeiteten sich im Jahr 2003 die ehemaligen BAföG-Empfänger mit monatlich durchschnittlich 448 Euro. Die Ursache für diesen Wert kann in der Erhaltung des mit dem BAföG erreichten Lebensstandards gesehen werden.

⁴¹⁹ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, S. 197 f.

⁴²⁰ Vgl. ebd., S. 200 f.

Beim Vergleich der Einnahmensituationen kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich diese zwischen den unterschiedlichen Herkunftsgruppen hinsichtlich ihrer Höhe nur wenig unterscheiden. Anders verhält es sich mit der Struktur der Einnahmen. Bei den Studenten aus den Herkunftsgruppen „gehoben“ und „hoch“ machen die Zahlungen durch die Eltern mindestens die Hälfte aller Einnahmen aus, wo hingegen die Studenten der unteren Herkunftsgruppen „niedrig“ und „mittel“ die fehlenden finanziellen Möglichkeiten der Eltern durch die staatlichen Zahlungen auf Grundlage des BAföG kompensieren. Darüber hinaus wurde ebenfalls festgestellt, dass die Ausgestaltung des BAföG zu Vermeidungsreaktionen bezüglich des Hinzuverdienstes durch eine Nebentätigkeit führt.

5.2.2 Ausgaben der Studenten

Im Anschluss an die Untersuchung der Einnahmen der Studierenden, richtet sich dieser Abschnitt auf die Ausgaben, die während der Studienzeit anfallen. In diesem Zusammenhang wird überprüft, welche Ausgaben unmittelbar mit dem Studium verbunden sind und welche nicht.

Mit der Studienzeit ist eine Vielzahl von Ausgaben verbunden, die im Wesentlichen in folgenden Bereichen anfallen:

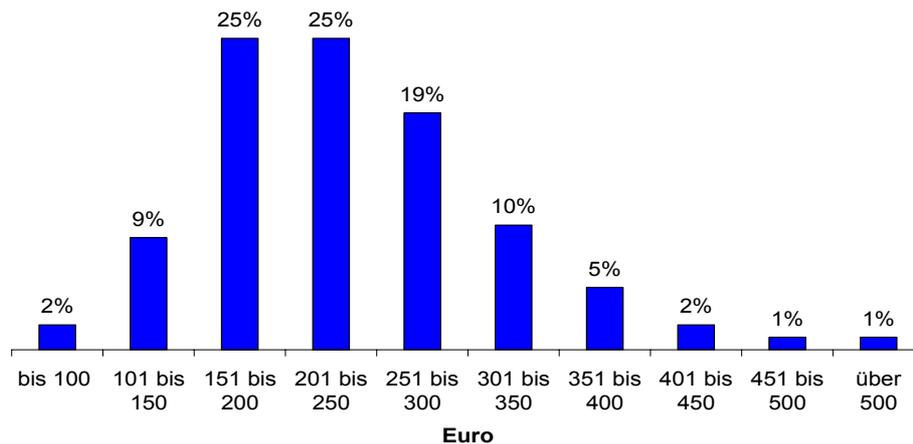
- Miete und Nebenkosten,
- Ernährung,
- Kleidung,
- Lernmittel,
- Fahrtkosten,
- Krankenversicherung, Arztkosten und Medikamente,
- Telefon, Internet, Rundfunk- und Fernsehgebühren.

5.2.2.1 Miete und Nebenkosten

Miete und Nebenkosten stellen den größten Ausgabenblock während des Studiums dar. So geben Studierende im Durchschnitt knapp ein Drittel ihrer zur Verfügung stehenden Mittel für Miete und

Nebenkosten aus.⁴²¹ Wie Abbildung 34 zu entnehmen ist, variieren diese Ausgaben erheblich. Während ca. ein Zehntel der Studierenden weniger als 150 Euro im Monat für Miete und Nebenkosten ausgeben, zahlt ein etwa gleicher Anteil mehr als 350 Euro monatlich.

Abbildung 34: Anteil der Studierenden nach der Höhe der monatlichen Ausgaben für Miete und Nebenkosten für das Jahr 2003 (Bezugsgruppe „Normalstudent“)



Quelle: *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, S. 217.

Die Höhe der Ausgaben für Miete und Nebenkosten hängt von vielen Faktoren ab. Einen bedeutenden Faktor stellen die monatlichen Einnahmen dar. Während Studenten aus dem unteren Einnahmenquartil⁴²² im Durchschnitt „nur“ 197 Euro im Monat für Miete und Nebenkosten im Jahr 2003 ausgaben, beliefen sich diese Ausgaben bei Studierenden, die sich im oberen Einnahmenquartil befanden, auf 319 Euro. Des Weiteren ist die Höhe der Miete und Nebenkosten ebenfalls von der Art der Unterkunft abhängig. Die Kosten für eine Unterkunft in einem Wohnheim lagen mit durchschnittlich 181 Euro im Monat im Jahr 2003 deutlich unter den durchschnittlich 300 Euro pro Monat, die für eine „normale“ Mietwohnung ausgegeben wurden.⁴²³

5.2.2.2 Ernährung

Die Ausgaben für Nahrungsmittel sind für Studenten, neben den Ausgaben für Miete und Nebenkosten, ebenfalls ein nicht zu unterschätzender Kostenblock. Wie die in der 17. Sozialerhebung

⁴²¹ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, S. 216.

⁴²² Bezogen auf die Einnahmen der Studenten.

⁴²³ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, S. 218 f.

ermittelten Zahlen ergeben haben, betragen die Ausgaben für Nahrungsmittel bei 70 Prozent der Studenten im Jahr 2003 zwischen 80 und 200 Euro pro Monat. (siehe Tabelle 16)

Tabelle 16: Monatliche Nahrungsmittelausgaben für das Jahr 2003 (Bezugsgruppe: „Normalstudent“)

Ausgaben in Euro	Prozent der Studenten
bis 40	2
41 bis 80	11
81 bis 120	25
121 bis 160	23
161 bis 200	22
201 bis 240	3
241 bis 280	7
281 bis 320	4
321 bis 360	1
361 bis 400	1
über 400	1

Quelle: *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, Bonn und Berlin 2004, S. 223.

5.2.2.3 Weitere Ausgaben

Weitere nicht unbedeutende Ausgaben während des Studiums fielen im Jahr 2003 in Verbindung mit der Finanzierung von Kleidung (durchschnittlich 57 Euro pro Monat), Lernmittel (durchschnittlich 37 Euro pro Monat), Fahrtkosten für Auto und/oder öffentliche Verkehrsmittel (durchschnittlich 86 Euro pro Monat) sowie Telefon, Internet etc. (durchschnittlich 49 Euro pro Monat) an. Von den Ausgaben für die Krankenversicherung sind relativ wenig Studenten betroffen, da sie bis zur Vollendung des 25. Lebensjahres über die Eltern familienversichert sein können.⁴²⁴

5.2.2.4 Beurteilung der Ausgaben

Wie in diesem Abschnitt gezeigt wurde, setzen sich die Ausgaben während der Studienzeit aus vielen Komponenten zusammen. Werden diese Bestandteile danach sortiert, welche nur infolge des Studiums anfallen, also unmittelbar mit dem Studium verbunden sind, und solche, die auch ohne die

⁴²⁴ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, S. 224.

Aufnahme des Studiums entstehen würden, zeigt sich, dass die Ausgaben während der Studienzzeit hauptsächlich Ausgaben sind, die auch ohne das Studium anfallen. Zu diesen nicht unmittelbar mit dem Studium verbundenen Ausgaben zählen bspw. die größten Ausgabenblöcke Miete und Nebenkosten sowie Ernährung. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass viele dieser Ausgaben aufgrund des Status „Student“ geringer ausfallen als für Nichtstudenten. Als Beispiel seien hier die Beförderungstarife, das Mensaessen, die speziellen Telefontarife und die geförderten Studentenwohnungen genannt. Die einzigen Ausgaben, die direkt dem Studium zugeschrieben werden können, sind Ausgaben für Lernmittel. Diese betragen der 17. Sozialerhebung aus dem Jahr 2003 zufolge monatlich durchschnittlich nur 37 Euro.⁴²⁵

5.3 Studiengebühren

Mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichtes vom 26. Januar 2005 wurde das bundesweite Verbot von Studiengebühren, welches im 6. HRGÄndG vom 8. August 2002 festgelegt wurde, für nichtig erklärt.⁴²⁶ Seitdem können die Länder selbst darüber entscheiden, ob sie Studiengebühren einführen oder weiterhin ein gebührenfreies Studium anbieten. In diesem Zusammenhang geht es im Folgenden um die Auswirkungen dieses Urteils.

5.3.1 Einstellung der Studierenden gegenüber Studiengebühren

Bevor auf die Entwicklungen im Bereich der Studiengebühren eingegangen wird, soll ein Einblick in die Einstellung der betroffenen Studenten zur Erhebung von Studiengebühren vermittelt werden. Hierzu dienen die Ergebnisse einer *forsa* Umfrage,⁴²⁷ die von der *Deutsche Bank AG* und dem *F.A.Z.-Institut für Management-, Markt- und Medieninformationen GmbH* im Jahr 2005 in Auftrag gegeben wurde.

In diesem Zusammenhang wurden die Studenten unter anderem dazu befragt, welches für sie die größten Probleme im Zusammenhang mit dem Studium sind. Auf diese Frage hin gaben 65 Prozent

⁴²⁵ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, S. 225.

⁴²⁶ Vgl. *Bundesverfassungsgericht*: Regelung zum Studiengebührenverbot und zur Bildung verfasster Studierendenschaften mangels Gesetzgebungsrechts des Bundes nichtig, Karlsruhe 2005, recherchiert am 25.05.05 unter <http://www.bundesverfassungsgericht.de/cgi-bin/link.pl?entscheidungen>.

⁴²⁷ In dieser Umfrage wurden 1.000 Studierende an deutschen Hochschulen bzgl. ihrer Studien- und Karriereplanungen sowie der Finanzierung des Studiums befragt. Vgl. hierzu *Deutsche Bank AG und F.A.Z.-Institut für Management-, Markt- und Medieninformationen GmbH*: Kundenkompass Studienfinanzierung – Aktuelle Studierendenbefragung: Herausforderungen und Pläne, Frankfurt 2005, S. 3.

aller Befragten an, dass steigende Studiengebühren in den kommenden Jahren eine ernstzunehmende Bedrohung im Hinblick auf den angestrebten Studienabschluss für sie darstellen. Daraus entsteht für diejenigen, die ihren Lebensunterhalt durch einen Nebenjob finanzieren müssen, ein größeres Problem als für ihre Kommilitonen, die keinem Nebenjob nachgehen, denn während für 70 Prozent der „Jobber“ die steigenden Studiengebühren ein großes Problem verkörpern, sehen das „nur“ 54 Prozent der „Nicht-Jobber“ genauso.⁴²⁸ Damit stellt die Sorge vor steigenden Studiengebühren das vordringlichste Problem während der Studienzzeit dar. Durch die Umfrage wurde ebenso festgestellt, dass finanzielle Aspekte während des Studiums generell die Studierenden vor ernsthafte Probleme stellen. Demnach gaben 49 Prozent der befragten Studenten an, dass sie während des Studiums mit Finanzierungsproblemen konfrontiert werden. Damit in Verbindung steht die langfristige finanzielle Abhängigkeit von den Eltern, die für 43 Prozent der befragten Studenten unerwünscht ist. (siehe Abbildung 35)

Abbildung 35: Besonders große Probleme während des Studiums (in Prozent aller Befragten¹)



¹ Mehrfachnennung möglich

Quelle: *Deutsche Bank AG und F.A.Z-Institut für Management-, Markt- und Medieninformationen GmbH: Kundenkompass Studienfinanzierung – Aktuelle Studierendenbefragung: Herausforderungen und Pläne*, Frankfurt 2005, S. 16.

Erstaunlich an den Ergebnissen der Umfrage ist, dass fast ein Viertel der befragten Studenten die Überschuldung nach dem Studium infolge der Aufnahme eines Studienkredites als großes Problem angegeben haben. Welche Faktoren für diese häufige Nennung im Detail verantwortlich waren, bleibt allerdings unklar.

⁴²⁸ Vgl. *Deutsche Bank AG und F.A.Z-Institut für Management-, Markt- und Medieninformationen GmbH*, a. a. O., S. 16.

Durch die *forsa* Umfrage wird ebenfalls deutlich, dass die Studierenden in Deutschland über kurz oder lang mit einer bundesweiten Einführung von Studiengebühren rechnen. Aus diesem Grund gaben 59 Prozent der Studierenden aus den SPD-geführten Bundesländern steigende Studiengebühren als Hauptproblem in den kommenden Jahren an. Bei den CDU-/CSU-geführten Ländern belief sich dieser Wert auf 66 Prozent.⁴²⁹

Weiterhin zeigt die Befragung, dass mit zunehmendem Alter die Bedeutung der Kreditfinanzierung des Studiums steigt. Die Ursache für diese Erscheinung liegt darin begründet, dass mit zunehmendem Alter die finanzielle Unterstützung durch die Eltern zurückgeht. Mit einer Kreditaufnahme sowie einer verstärkten Arbeitstätigkeit wird versucht, die rückläufige Finanzierung durch das Elternhaus zu kompensieren.⁴³⁰

Die Ergebnisse bezüglich der Frage nach einer langfristigen Planung der Karrierefinanzierung offenbaren, dass sich mehr als jeder dritte Student bzw. Studentin (35 Prozent) bislang kaum Gedanken über die langfristige Finanzierung des Studiums und der Karriere gemacht haben. Dabei ist der Anteil bei den unter 25-jährigen Studenten mit 37 Prozent am größten.⁴³¹

Aufgrund der Ergebnisse dieser Befragung wird offenkundig, dass zum Zeitpunkt der Befragung vermutlich große Unsicherheiten bezüglich der Einführung von Studiengebühren und den damit verbundenen Finanzierungsfragen herrschten.

5.3.2 Bundesländer mit Studiengebühren und Finanzierungsangeboten

Seit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichtes bezüglich der Erhebung von Studiengebühren in Deutschland im Januar 2005 hat sich bereits einiges auf Länderebene bewegt. Während einige Bundesländer allgemeine Studiengebühren für alle Studenten erstmals im Sommersemester 2007 erhoben haben, warten andere noch ab, welche Wirkungen von den Studiengebühren in den Vorreiterländern ausgehen.

⁴²⁹ Vgl. *Deutsche Bank AG und F.A.Z-Institut für Management-, Markt- und Medieninformationen GmbH*, a. a. O., S. 18.

⁴³⁰ Vgl. ebd., S. 21.

⁴³¹ Vgl. ebd., S. 24 f.

Im Folgenden wird auf die Bundesländer eingegangen, die bereits Gesetze zur Einführung von Studiengebühren verabschiedet haben. Der Umfang der Darstellung ist hierbei auf die wesentlichen Merkmale beschränkt.

Baden-Württemberg

Gemäß dem Modell für Studiengebühren in Baden-Württemberg erfolgt die Einführung allgemeiner Studiengebühren ab dem Sommersemester 2007. Die Höhe der Studiengebühr wurde auf 500 Euro pro Semester festgelegt, wobei keine Gebühren für Promotionen, Urlaubssemester, Praxissemester und für Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst erhoben werden. Darüber hinaus besteht in diesem Modell für Studierende die Möglichkeit, sich von der Gebührenpflicht befreien zu lassen, wenn

- mindestens zwei ältere Geschwister zur gleichen Zeit kostenpflichtig an einer Hochschule studieren bzw. mindestens sechs Semester kostenpflichtig studiert haben oder
- Kinder vorhanden sind, die das sechste Lebensjahr noch nicht vollendet haben oder
- eine Behinderung oder chronische Erkrankung vorliegt, die sich studienerschwerend auswirkt.⁴³²

Des Weiteren wurde vereinbart, jedem Studenten die Möglichkeit einzuräumen, die Studiengebühren über ein Darlehen bei der Landesbank zu finanzieren. Dieses Darlehen ist durch folgende Eigenschaften gekennzeichnet:⁴³³

- Tilgungsfreie Zeit bis zu zwei Jahre nach Studienabschluss,
- Zinsen setzen sich aus den Beschaffungskosten (Euribor) und den Verwaltungskosten zusammen,
- die Ausfallrisiken werden von den Hochschulen übernommen, die dafür einen Studienfonds einrichten,

⁴³² Vgl. *Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg*: Modell für Studiengebühren in Baden-Württemberg, o. O. 2005, S. 2f., recherchiert am 04.01.2007 unter http://www3.baden-wuerttemberg.de/sixcms/media.php/597/_studiengeb_modell.pdf.

⁴³³ Vgl. ebd., S. 4.

- die Rückzahlungsraten orientieren sich am Einkommen.

Darüber hinaus haben die Studierenden die Möglichkeit, bei anderen Banken ein Darlehen zur Finanzierung der Gebühren aufzunehmen, wobei bei Erfüllung bestimmter Kriterien eine Garantie bei eventuell eintretenden Tilgungsausfällen durch den Studienfonds besteht.⁴³⁴

Bayern

In Bayern wird den Hochschulen ein Rahmen vorgegeben, in dem sie die Gebühren ab dem Sommersemester 2007 autonom festlegen können. Universitäten und Kunsthochschulen können ihre Studiengebühren in einer Spanne von mindestens 300 Euro bis maximal 500 Euro und Fachhochschulen von mindestens 100 Euro bis maximal 500 Euro pro Semester festsetzen,⁴³⁵ wobei bereits fast alle Einrichtungen Studiengebühren in Höhe von 500 Euro pro Semester verlangen.⁴³⁶ Keine Gebühren werden für Semester erhoben, in denen eine Beurlaubung vorliegt oder ausschließlich ein Praktikum absolviert wird, sowie bei Promotionen während der ersten sechs Fachsemester. Auf Antrag können sich Studenten von der Zahlungspflicht befreien, wenn

- ein Kind zu pflegen oder zu erziehen ist, welches das 10. Lebensjahr noch nicht vollendet hat oder behindert ist oder
- der Unterhaltspflichtige des Studierenden mindestens für drei Kinder Kindergeld erhält oder
- eine unzumutbare Härte festgestellt wird.⁴³⁷

Studenten haben die Möglichkeit, die Finanzierung durch sozialverträgliche Studienkredite von Kreditinstituten, die mit dem Freistaat Bayern einen Kooperationsvertrag geschlossen haben, abzuwickeln. Diese Darlehen werden durch einen eingerichteten Sicherungsfonds⁴³⁸ abgesichert und haben folgende Merkmale:

⁴³⁴ Vgl. *Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg*, a. a. O., S. 4.

⁴³⁵ Vgl. *Bayerisches Hochschulgesetz*, in: Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt, Nr. 10/2006, o. O. 2006, § 71.

⁴³⁶ Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst*: Studienbeiträge, recherchiert am 04.01.2007 unter <http://www.stmwfk.bayern.de/studienbeitraege.html>.

⁴³⁷ Vgl. *Bayerisches Hochschulgesetz*, a. a. O., § 71.

⁴³⁸ Dieser wird durch Zahlungen der Hochschulen gebildet. Die Höhe der Einzahlungen beträgt 10 Prozent der Einnahmen aus den Studiengebühren. Vgl. *Verordnung über Darlehen zur Studienbeitragsfinanzierung*, in: Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt, Nr. 20/2006, o. O. 2006, § 12.

- maximale Auszahlung für 10 betragspflichtige Hochschulsesemester plus einer Verlängerungsmöglichkeit von vier Semestern,⁴³⁹
- sozialverträglicher Zinssatz auf Basis des Sechs-Monats-Euribor,⁴⁴⁰
- Rückzahlung von Kredit und Zinsen zwischen dem 18ten und 24sten Monat nach Studienabschluss.⁴⁴¹

Der Sicherungsfonds kann von den in Kooperation mit dem Freistaat stehenden Kreditinstituten in Anspruch genommen werden, wenn der Darlehensnehmer gestorben oder voll erwerbsgemindert ist oder die Darlehenssumme einschließlich Zinsen die BAföG-Höchstgrenze plus 5.000 Euro übersteigt.⁴⁴²

Hamburg

Auch Hamburg zählt zu den Bundesländern, die allgemein gültige Studiengebühren in Höhe von 500 Euro pro Semester für alle Jahrgänge im Sommersemester 2007 einführen. Ausgenommen sind wie bei den bisher dargestellten Ländern Doktoranden, beurlaubte Studenten und Studenten, die ein praktisches Jahr absolvieren. Darüber hinaus befreien die Hochschulen auf Antrag Studenten von der der Gebührenpflicht, wenn

- sie ein Kind erziehen oder pflegen, das das 14. Lebensjahr noch nicht vollendet hat oder
- eine studienerschwerende Behinderung vorliegt oder
- die Forderung von Gebühren zu einer unbilligen Härte führt.⁴⁴³

Zur Finanzierung der Gebühren trifft die Freie und Hansestadt Hamburg Vereinbarungen mit Kreditinstituten, die sich verpflichteten, allen Studenten die Möglichkeit zu bieten, die Studiengebühren über ein Darlehen zu finanzieren. Diese werden für den Zeitraum der Regelstudienzeit plus vier Semester, jedoch maximal bis zur Vollendung des 35. Lebensjahres gewährt. Zur Sicherung dieser Kredite bilden die Hochschulen einen Ausfallfonds, um daraus die

⁴³⁹ Vgl. *Verordnung über Darlehen zur Studienbeitragsfinanzierung*, a. a. O., § 3.

⁴⁴⁰ Vgl. ebd., § 6.

⁴⁴¹ Vgl. ebd., § 8.

⁴⁴² Vgl. ebd., § 14.

⁴⁴³ Vgl. *Studienfinanzierungsgesetz*, in: Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt, Nr. 32/2006, o. O. 2006, § 6 b.

nicht zurückgezahlten Beträge den Kreditinstituten erstatten zu können. Die Höhe der von den Hochschulen zu leistenden Einzahlungen in den Ausfallfonds wird jedoch nicht genau benannt. Es wurde lediglich festgelegt, dass die Höhe der jährlichen Abführungen zur Erfüllung der Aufgaben des Fonds ausreichen muss.⁴⁴⁴

Hessen

An den Hochschulen des Landes Hessen werden ebenfalls zum Sommersemester 2007 allgemeine Studiengebühren in Höhe von 500 Euro pro Semester eingeführt, wobei in Semestern, für die eine Beurlaubung vorliegt, in denen überwiegend oder ausschließlich einer praktischen berufs- oder ausbildungsbezogenen Tätigkeit nachgegangen oder im Ausland studiert wird, die Gebührenpflicht entfällt.⁴⁴⁵ Des Weiteren werden Studenten davon befreit,

- die ein Kind von unter 14 Jahren erziehen, jedoch nur für maximal sechs Semester oder
- die weit überdurchschnittliche Leistungen erbracht haben oder
- für welche die Zahlung eine unbillige Härte darstellen würde.⁴⁴⁶

Bezüglich der Finanzierung wird jedem Studierenden das Recht auf Anspruch eines privatrechtlichen Studiendarlehens gegen die Landestreuhandstelle, die eine rechtlich unselbstständige Anstalt in der Landesbank Hessen-Thüringen Girozentrale ist, eingeräumt. Der Kredit ist ohne Bonitätsprüfung und ohne Sicherheiten zu gewähren und durch folgende Eigenschaften gekennzeichnet:⁴⁴⁷

- der Zinssatz setzt sich nur aus den Kosten der Geldbeschaffung und den Verwaltungskosten zusammen, wobei die Obergrenze bei 7,5 Prozent p. a. festgeschrieben ist,
- die Rückzahlung inklusive Zinsen beginnt zwei Jahre nach erfolgreichem Studienabschluss, spätestens jedoch 11 Jahre nach Studienbeginn, in Raten von wahlweise 50, 100 oder 150 Euro monatlich,
- die Rückzahlungspflicht erlischt mit dem Tod oder 25 Jahre nach Beginn der Rückzahlung.

⁴⁴⁴ Vgl. *Studienfinanzierungsgesetz*, a. a. O., § 6c.

⁴⁴⁵ Vgl. *Gesetz zur Einführung von Studienbeiträgen an den Hochschulen des Landes und zur Änderung weiterer Vorschriften*, in: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen Nr. 18, Teil 1, o. O. 2006, Artikel 1, § 2 und § 3.

⁴⁴⁶ Vgl. ebd., Artikel 1, § 6.

⁴⁴⁷ Vgl. ebd., Artikel 1, § 7 f.

Der Studienfonds hat die Aufgabe, die Bürgschaft für die nicht getätigten Rückzahlungen zu übernehmen und er trägt den Teil der Zinsen, der über der maximalen Höhe von 7,5 Prozent p. a. liegt. Gebildet wird der Fonds durch Einzahlungen der Hochschulen, die 10 Prozent der Einnahmen aus den Studiengebühren betragen.⁴⁴⁸

Niedersachsen

In Niedersachsen müssen die Studenten ab Sommersemester 2007 Studiengebühren, deren Höhe 500 Euro pro Semester beträgt, entrichten. Allerdings wird auch hier besonderen Umständen Rechnung getragen. Demzufolge entfällt die Studiengebühr für Studierende, die ein Kind von unter 14 Jahren haben oder die einen pflegebedürftigen nahen Angehörigen pflegen. Zudem müssen auch in Semestern, in denen ein in der Studien- oder Prüfungsordnung vorgesehenes Auslandsstudium oder praktisches Semester absolviert wird, keine Studiengebühren entrichtet werden.⁴⁴⁹

Um die Gebühren zu finanzieren, hat jeder Student einen Anspruch auf ein Darlehen in Höhe der Studiengebühren, das durch ein Kreditinstitut, welches öffentlich-rechtliche Aufgaben wahrnimmt, bereitgestellt wird. Die Gewährung dieses Darlehen erfolgt für die Regelstudienzeit plus vier Semester und ist frühestens nach Ablauf von zwei Jahren, spätestens aber nach Erreichen der doppelten Regelstudienzeit zurückzuzahlen. Dabei ist der Darlehensnehmer nur verpflichtet,

Rückzahlungen zu tätigen, wenn sein Einkommen mindestens 100 Euro oberhalb der in § 18 a Abs. 1 BAföG genannten Einkommensgrenze von 960 Euro monatlich für Ledige ohne Kinder⁴⁵⁰ liegt. Die Rückzahlungen werden durch eine Ausfallbürgschaft des Landes abgesichert. Die Finanzierung der entstehenden Aufwendungen übernimmt ein von den Hochschulen errichteter Fonds, der durch Beiträge der Hochschulen, die von der Anzahl der Gebührenpflichtigen abhängig sind, gebildet wird.⁴⁵¹

⁴⁴⁸ Vgl. *Gesetz zur Einführung von Studienbeiträgen an den Hochschulen des Landes und zur Änderung weiterer Vorschriften*, a. a. O., Artikel 1, § 9.

⁴⁴⁹ Vgl. *Niedersächsisches Hochschulgesetz*, Änderung vom 21. November 2006, § 11.

⁴⁵⁰ Vgl. *Ramsauer, Ulrich et al.: Bundesausbildungsförderungsgesetz: mit Härteverordnung, Darlehensverordnung und Teilerlaßverordnung*, 4. Auflage, München 2005, S. 326.

⁴⁵¹ Vgl. *Niedersächsisches Hochschulgesetz*, Änderung vom 21. November 2006, § 11 a.

Nordrhein-Westfalen

Auch das Bundesland Nordrhein-Westfalen hat seinen Hochschulen per Gesetz die Möglichkeit eingeräumt, von den Studenten bis 500 Euro pro Semester Studiengebühren zu fordern. Diese Höchstgrenze wird bereits von fast allen Hochschulen ab dem Sommersemester 2007 von den Studenten verlangt.⁴⁵² Dabei sind von der Gebührenpflicht Studierende ausgenommen, die ein Urlaubssemester beantragt haben und ein Praxis- oder Auslandssemester ableisten. Darüber hinaus sind Doktoranden ebenfalls von der Gebührenpflicht befreit. Auf Antrag besteht für Studenten die Möglichkeit, sich von der Gebührenpflicht befreien zu lassen oder zumindest in den Genuss einer Ermäßigung zu kommen, wenn sie

- ein minderjähriges Kind erziehen, jedoch für maximal drei Semester oder
- eine studienzeitverlängernde Behinderung oder Erkrankung haben oder
- durch die Zahlung der Gebühren einer unbilligen Härte gegenüberstehen würden.⁴⁵³

Parallel zur Einführung der Gebühren wird jedem Studenten die Möglichkeit eingeräumt, bei der NRW.Bank ein Darlehen zur Finanzierung der Studiengebühren aufzunehmen, dessen Zinssatz ausschließlich die Kosten der Geldbeschaffung und die Verwaltungskosten beinhaltet. Dieser Kredit wird maximal für die Regelstudienzeit plus vier Semester gewährt. Die Rückzahlung des Darlehens inklusive Zinsen beginnt zwei Jahre nach erfolgreichem Abschluss des Studiums spätestens jedoch 11 Jahre nach Beginn des Studiums. Die monatlichen Raten betragen mindestens 50 Euro, wobei die Rückzahlungspflicht erst besteht, wenn ein für eine Rückzahlung zumutbares Einkommen erzielt wird. Wie in den bereits dargestellten Bundesländern wird auch in Nordrhein-Westfalen ein Fonds zur Sicherung der Kreditausfallrisiken durch Zahlungen der Hochschulen eingerichtet.⁴⁵⁴

Saarland

Das Saarland zählt ebenfalls zu den Ländern, welche die Einführung von Studiengebühren bereits beschlossen haben. Im Gegensatz zu den bisher genannten Bundesländern werden die allgemeinen Studiengebühren erst im Wintersemester 2007/2008 eingeführt. Dabei betragen diese in den ersten

⁴⁵² Vgl. *Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen: Studienbeiträge an NRW-Hochschulen im Überblick*, Stand Oktober 2006, recherchiert am 05.01.2006 unter http://www.innovation.nrw.de/StudierenInNRW/Studiengebuehren_UebersichtTabelle.html.

⁴⁵³ Vgl. *Gesetz zur Sicherung der Finanzierungsgerechtigkeit im Hochschulwesen*, vom 21. März 2006, Artikel 1, § 8.

⁴⁵⁴ Vgl. ebd., Artikel 1, §§ 13 ff.

zwei Semestern 300 Euro und ab dem dritten 500 Euro. Eine Befreiung von den Gebühren erhalten Studenten, die sich im Urlaubssemester befinden oder ein in der Studien- und Prüfungsordnung vorgesehenes Praktikum oder Auslandsstudium absolvieren. Studenten, die ein Kind erziehen, das das 10. Lebensjahr noch nicht vollendet hat, und Studenten, die eine studienerschwerdende Behinderung haben, sind ebenfalls von der Gebührenpflicht befreit.⁴⁵⁵

Zur Finanzierung der Studiengebühren haben die Studenten die Möglichkeit, bei einem Kreditinstitut, welches mit dem Saarland eine Rahmenvereinbarung getroffen hat, einen Kredit aufzunehmen, der für maximal die Regelstudienzeit plus vier Semester gewährt wird.⁴⁵⁶ Die Tilgung des Kredites inklusive Zinsen beginnt zwei Jahre nach Beendigung des Studiums, wobei eine vorzeitige Rückzahlung möglich ist. Eine Rückzahlungspflicht besteht jedoch nur, wenn das Einkommen des Darlehensnehmers 100 Euro oberhalb der in § 18 a Abs. 1 BAföG genannten Einkommensgrenze liegt.⁴⁵⁷ Zur Übernahme der Ausfallrisiken wird ein Ausfallfonds eingerichtet, der aus den Studiengebühreneinnahmen finanziert wird.⁴⁵⁸

5.3.3 Studienkreditangebote öffentlicher und privater Kreditgeber

Neben den in den Landesgesetzen im Zusammenhang mit der Einführung von Studiengebühren garantierten Finanzierungsmöglichkeiten haben Studenten weitere Möglichkeiten, Studienkredite aufzunehmen. Diese Kredite sind dadurch gekennzeichnet, dass sie, im Gegensatz zu den per Gesetz offerierten Krediten, nicht ausschließlich zur Finanzierung der Studiengebühren verwendet werden müssen, sondern ebenfalls zur Finanzierung des Lebensunterhalts genutzt werden können.

Im Folgenden werden fünf ausgewählte Studienkreditangebote hinsichtlich ihrer wichtigsten Merkmale vorgestellt. Das sind der KfW-Studienkredit, der Studienkredit der Deutsche Bank AG, der DKB Studenten-Bildungsfonds, der Bildungsfonds CareerConcept AG und das BAföG.⁴⁵⁹

⁴⁵⁵ Vgl. *Gesetz zur Änderung des Saarländischen Hochschulgebührengesetzes und anderer Gesetze*, vom 12.07.2006, Artikel 1, §§ 2 f.

⁴⁵⁶ Vgl. ebd., Artikel 1, § 5.

⁴⁵⁷ Vgl. ebd., Artikel 1, § 7.

⁴⁵⁸ Vgl. ebd., Artikel 1, § 8.

⁴⁵⁹ Für eine weitergehende Darstellung der Finanzierungsangebote siehe *Hummel, Detlev und Jana Gersch*: Studienfinanzierung als Finanzdienstleistung – Marktpotenzial und Geschäftsfeldbetrachtung aus Sicht der Kreditinstitute, Diskussionsbeitrag Nr. 16, Potsdam 2006 insbesondere S. 92 ff.

KfW-Studienkredit

Die KfW Förderbank bietet Studenten im Erststudium einen Kredit mit einer maximalen Auszahlungsphase von 14 Semestern ohne Stellung von Sicherheiten an. Die Obergrenze der monatlichen Auszahlungen beträgt 650 Euro, so dass sich die maximal mögliche Kredithöhe auf 54.600 Euro beläuft. Die tilgungsfreie Zeit nach Beendigung der Auszahlungsphase beträgt mindestens sechs Monate und längstens 23 Monate. Die Tilgungsphase wird mit maximal 25 Jahren angegeben, wobei während dieser Zeit eine individuelle Anpassung der Rückzahlungsbeträge an die aktuellen Lebensumstände (zum Beispiel Arbeitslosigkeit) zu festgelegten Terminen möglich ist. Darüber hinaus besteht zu den gleichen Terminen die Option, außerplanmäßige Tilgungen zu tätigen. Die Verzinsung erfolgt variabel, jedoch wird das Risiko vor steigenden Zinsen in der Form abgeschwächt, dass bei Vertragsabschluss eine Zinsobergrenze für die folgenden 15 Jahre vereinbart wird. Grundsätzlich erfolgt die Zahlung der Zinsen bereits während der Auszahlungsphase, was für den Kreditnehmer/Studenten zur Folge hat, dass sich die Auszahlungsbeträge reduzieren. Unter Vorlage entsprechender Leistungsnachweise vom Studium ist es allerdings möglich, die Zinszahlung bis zum Beginn der Rückzahlungsphase aufzuschieben.⁴⁶⁰

Studienkredit der Deutsche Bank AG

Auch die Deutsche Bank AG offeriert den Studenten ein Studienkreditangebot. Die höchstmögliche monatliche Auszahlung beträgt in den ersten zwei Semestern 200 Euro und ab dem dritten Semester 800 Euro. Die Auszahlungen sind auf maximal 60 Monate begrenzt, wobei ein entscheidender Einfluss auf die Höhe der monatlich gewährten Auszahlung von der Laufzeit ausgeht. Mit der Rückzahlung des Kredites muss erst drei Monate nach dem Eintritt ins Berufsleben begonnen werden, jedoch spätestens 12 Monate nach Beendigung des Studiums. Die Rückzahlungsbeträge können unter der Prämisse flexibel gewählt werden, dass der Kredit spätestens nach 12 Jahren zurückgezahlt ist. Hinsichtlich des Zinssatzes hat die Deutsche Bank AG ihren Studienkredit so ausgestattet, dass während der Auszahlungsphase, sprich dem Studium, und der anschließenden tilgungsfreien Zeit ein variabler Zins (effektiv 5,9 Prozent p. a., Stand 2006) erhoben wird. Für die Rückzahlungsphase wird ein fester Zinssatz (effektiv 8,9 Prozent p. a., Stand 2006) vereinbart.⁴⁶¹ Darüber hinaus

⁴⁶⁰ Vgl. *KfW Förderbank*: KfW-Studienkredit, recherchiert am 08.01.2007 unter http://www.kfw-foerderbank.de/DE_Home/Bildung/Wissenskredite_fuer_Studenten/KfW_Studienkredit/index.jsp.

⁴⁶¹ Vgl. *Deutsche Bank AG*: db StudentenKredit, recherchiert am 11.01.2007 unter http://www.deutsche-bank.de/psc/content/studium_und_finanzen-studenten_kredit.html.

sind Sondertilgungen jederzeit möglich, jedoch während der Rückzahlungsphase mit drei-monatiger Kündigungsfrist.⁴⁶²

DKB Studenten-Bildungsfonds

In Zusammenarbeit mit der CareerConcept AG bietet die Deutsche Kreditbank AG einen leistungsabhängigen Studienkredit für Studenten im Hauptstudium an. Studenten, die diesen Kredit bekommen möchten, müssen dazu ein Referenzschreiben eines Professors sowie ein Motivationsschreiben vorlegen. Der Auszahlungszeitraum endet mit dem Erreichen der Regelstudienzeit plus zwei Semester. Die Auszahlungsraten betragen bis zu 500 Euro monatlich, wobei zusätzlich die Möglichkeit besteht, eine einmalige Sonderzahlung für entstehende Sonderkosten zum Beispiel in Verbindung mit einem Praktikum oder Auslandsaufenthalten bis zu einer Höhe von 5.000 Euro zu erhalten. Der Zinssatz beträgt fünf Prozent. Die Rückzahlung des Kredites erfolgt in konstanten Raten und beginnt im 13. Monat nach der letzten Auszahlungsrate. Überstiegen die monatlichen Auszahlungen 250 Euro, beträgt die monatliche Rückzahlung mindestens 250 Euro. Für Auszahlungsbeträge von unter 250 Euro im Monat wird die Rückzahlungshöhe auf mindestens diesen Betrag festgelegt. Darüber hinaus werden Sondertilgungen ebenfalls gewährt.⁴⁶³

Verdienstabhängiger Bildungsfonds der CareerConcept AG

Der Bildungsfonds der CareerConcept AG mit verdienstabhängiger Rückzahlung unterscheidet sich in seiner Ausgestaltung und Funktionsweise von den bisher aufgeführten Studienkrediten. Das Kapital dieses Bildungsfonds stammt von Förderern wie Unternehmen, Stiftungen und Privatinvestoren. Der große Unterschied zu den „üblichen“ Studienkrediten besteht in dem von dem Auszahlungsbetrag unabhängigen Rückzahlungsbetrag. Darunter ist zu verstehen, dass die kumulierte Höhe der Rückzahlungen von dem erzielten Einkommen nach Studienabschluss, dem bei Vertragsabschluss vereinbarten Prozentsatz vom Einkommen und der vertraglich festgelegten Rückzahlungsdauer abhängt. Des Weiteren besteht keine Pflicht zur Rückzahlung, wenn der Absolvent während des vereinbarten Tilgungszeitraums arbeitslos ist. Aus diesem Grund ist es möglich, dass einige Absolventen nach Beendigung des Studiums deutlich weniger als den während der Studienzeit er-

⁴⁶² Vgl. *Deutsche Bank AG*: Finanzlösungen für ein erfolgreiches Studium, Stand: 08/06, o. O. 2006, S. 13.

⁴⁶³ Vgl. *Deutsche Kreditbank AG*: DKB Studenten-Bildungsfonds, recherchiert am 08.01.2007 unter <http://www.dkb-studenten-bildungsfonds.de/angebot.html>.

haltenen Geldbetrag zurückzahlen müssen und andere aber auch deutlich mehr. Hierzu folgende Beispielrechnung der CareerConcept AG.⁴⁶⁴

Ein Student erhält 250 Euro monatlich für eine Laufzeit von 48 Monaten, also insgesamt 12.000 Euro. Vereinbart wurden eine einkommensabhängige Rückzahlung in Höhe von 7,56 Prozent vom monatlichen Einkommen und ein Rückzahlungszeitraum von 60 Monaten.

Tabelle 17: Rückzahlungsbeispiele der CareerConcept AG

		Rückzahlungsjahr				
		1	2	3	4	5
<i>Beispiel A</i>	Verdienst	36.000 €	38.000 €	39.500 €	43.000 €	45.000 €
	Rückzahlung pro Monat	227 €	239 €	249 €	271 €	284 €
<i>Beispiel B</i>	Verdienst	30.000 €	31.500 €	33.000 €	36.000 €	39.000 €
	Rückzahlung pro Monat	189 €	198 €	208 €	227 €	246 €
<i>Beispiel C</i>	Verdienst	22.000 €	24.000 €	26.000 €	29.000 €	30.000 €
	Rückzahlung pro Monat	139 €	151 €	164 €	183 €	189 €

Quelle: In Anlehnung an *CareerConcept AG*: Beispielkonditionen für Bildungsfonds, S. 3, recherchiert am 09.01.2007 unter <http://bildungsfonds.de>.

In Tabelle 17 sind drei mögliche Einkommenssituationen und die daraus resultierenden monatlichen Rückzahlungsraten während der fünf Rückzahlungsjahre dargestellt. In Beispiel A wird von einem Verdienst in Höhe von 36.000 Euro im ersten Rückzahlungsjahr ausgegangen. Daraus resultiert ein monatlicher Rückzahlungsbetrag von 227 Euro. Bis zum fünften Rückzahlungsjahr steigt der jährliche Verdienst auf 45.000 Euro, weshalb sich auch die Rückzahlungsraten auf monatlich 284 Euro erhöhen. Im Vergleich zu Beispiel A wird in den Beispielen B und C von geringeren Verdiensten ausgegangen. So beträgt in Beispiel C der Verdienst im ersten Rückzahlungsjahr 22.000 Euro, woraus eine monatliche Rückzahlungsforderung in Höhe von 139 Euro folgt. Im fünften Rückzahlungsjahr wird von einem Verdienst in Höhe von 30.000 Euro ausgegangen, mit dem eine monatliche Rückzahlung von monatlich 189 Euro verbunden ist.

An diesen Beispielen werden die Auswirkungen der verdienstabhängigen Rückzahlungen deutlich sichtbar. Entsprechend dieser Abhängigkeit und in Verbindung mit dem festgelegten Tilgungszeitraum unterscheiden sich die letztendlich zurückgezahlten Beträge. Demnach belaufen sich die ge-

⁴⁶⁴ Vgl. *CareerConcept AG*: Beispielkonditionen für Bildungsfonds, S. 3, recherchiert am 09.01.2007 unter <http://bildungsfonds.de>.

zahlten Beträge im Beispiel A auf 15.234 Euro, im Beispiel B auf 12.814 Euro und im Beispiel C auf 9.903 Euro. Das bedeutet, dass infolge des geringen Einkommens während der Rückzahlungsphase im Beispiel C etwa 2.000 Euro weniger zurückgezahlt werden müssen als die Kreditsumme betragen hat. Im Gegensatz dazu liegt die Summe der Rückzahlungsraten im Beispiel A deutlich über dem ausgezahlten Betrag.

Anhand der Charakteristik des verdienstabhängigen Bildungsfonds der CareerConcept AG wird deutlich, dass es sich hier um einen Humankapitalkontrakt, wie er bereits im Abschnitt 3.3.2 vorgestellt wurde, handelt.

BAföG

Zum Abschluss der Darstellung zu den Studienkrediten wird die Unterstützung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz, die im Sprachgebrauch als BAföG bezeichnet wird, bezüglich der wichtigsten Merkmale dargestellt. Dieses Programm richtet sich speziell an junge Menschen, die aufgrund ihrer finanziellen Situation nicht in der Lage sind, eine qualifizierte Ausbildung zu absolvieren. Zu dem Kreis der Geförderten zählen auch Studenten. Diese kommen dann in den Genuss der Förderung, wenn sie und ihre Eltern oder Ehegatten weder genügend Einkommen erzielen noch Vermögen besitzen, um die festgelegten Bedarfssätze für ein Studium zu finanzieren. Darüber hinaus hängen die Förderungsbeträge davon ab, ob ein Student bei seinen Eltern wohnt oder eine eigene Wohnung unterhält. Die höchstmögliche monatliche Förderung beläuft sich auf 585 Euro und kann nur von Studenten, die nicht mehr bei den Eltern wohnen, erreicht werden.⁴⁶⁵ Die Förderungshöchstdauer ist auf die Regelstudienzeit begrenzt, wobei ab dem 5. Fachsemester Leistungsnachweise zum Beispiel in Form des Vordiploms eingereicht werden müssen, um weiterhin in den Genuss der Förderung zu gelangen. Dieser Kredit zeichnet sich dadurch aus, dass er keiner Verzinsung unterliegt und dass der maximale Rückzahlungsbetrag mit 10.000 Euro veranschlagt ist. Darüber hinaus beginnt der Tilgungszeitraum erst fünf Jahre nach dem Ende der Regelstudienzeit bzw. der Förderungshöchstdauer, wobei die Rückzahlungsdauer auf 20 Jahre begrenzt ist. Die monatlichen Rückzahlungsraten betragen mindestens 105 Euro. Diese müssen nicht gezahlt werden, wenn das Einkommen des Darlehensnehmers 960 Euro⁴⁶⁶ monatlich nicht übersteigt.⁴⁶⁷

⁴⁶⁵ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Ausbildungsförderung – BAföG, Bildungskredit und Stipendium – Regelungen und Beispiele*, Bonn und Berlin 2005, S. 11 ff.

⁴⁶⁶ Dieser Betrag wird nach oben angepasst, wenn der Ehepartner und/oder Kinder zu versorgen sind.

⁴⁶⁷ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Ausbildungsförderung – BAföG, Bildungskredit und Stipendium*, S. 21 f.

Ein Tilgungserlass ist auf Antrag möglich. Erlässe werden zum Beispiel eingeräumt, wenn der Darlehensnehmer zu den Besten eines Examensjahrgangs gehört oder wenn er bereits vor dem Erreichen der Regelstudienzeit sein Studium erfolgreich abschließt.⁴⁶⁸

5.3.4 Zwischenfazit

Bereits einige Bundesländer nutzen die durch das Bundesverfassungsgerichtsurteil erworbene Freiheit, über die Einführung von Studiengebühren autonom entscheiden zu dürfen. Die Bundesländer, die sich für die Einführung entschieden haben, haben in ihren Gesetzen flächendeckend die Höchstgebühr von 500 Euro pro Semester für ihre Hochschulen festgelegt. Diese gesetzlich vereinbarte Höchstgebühr wird grundsätzlich an allen Hochschulen von den Studenten verlangt. Dies hat zur Folge, dass Wettbewerbseffekte unter diesen Hochschulen nicht durch unterschiedliche Gebühren ausgelöst werden können. Es wird in Zukunft für diese Hochschulen darauf ankommen, die beste Qualität für den geforderten „Preis“ zu liefern. Hier wird die Verwendung der finanziellen Mittel aus den Studiengebühren eine wesentliche Rolle spielen. Werden die Mittel zur Verbesserung der Lehre eingesetzt, also zur Erfüllung der in Abschnitt 2.5 aufgezeigten lehrbezogenen Aufgaben verwendet, können die Studenten den Zusammenhang zwischen den gezahlten Gebühren und den Qualitätsverbesserungen direkt beobachten. Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass die Studierenden bereit sind, Studiengebühren zu zahlen und in den Bundesländern studieren, in denen sie die besseren Studienbedingungen vorfinden.

Bezüglich der offerierten Finanzierungsmöglichkeiten lässt sich festhalten, dass zum einen per Landesgesetz jedem Studenten die Möglichkeit geben wird, die anfallenden Studiengebühren nachgelagert über einen Kredit zu finanzieren und zum anderen sich die private Kreditwirtschaft umfangreich auf die Kreditnachfrage der Studenten eingestellt hat. Bei einem genauen Blick auf die angebotenen Studentenkredite ist festzustellen, dass die von den Bundesländern offerierten Kredite ausschließlich zur Finanzierung der Studiengebühren vorgesehen sind. Die Angebote der privaten und öffentlichen Kreditwirtschaft sind auch auf die Finanzierungsbedürfnisse der Studenten gerichtet, die aus den Kosten der Lebensunterhaltung resultieren. In diesem Zusammenhang werden die zukünftigen Entwicklungen zeigen, wie viele Studierende diese Kreditangebote überhaupt nutzen werden.

⁴⁶⁸ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: *Ausbildungsförderung – BAföG, Bildungskredit und Stipendium*, S. 23.

Unter Berücksichtigung der in Abschnitt 5.1.2 präsentierten Ergebnisse bezüglich der sozialen Zusammensetzung der Studierenden ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass viele Studierende bzw. deren Familien ohne weiteres in der Lage und bereit sind, die Studiengebühren sofort zu zahlen. Bei den wenigen Studenten, welche nicht über ausreichend finanzielle Mittel verfügen, wird sich zeigen, ob diese eher dazu tendieren, grundsätzlich die Kreditangebote der privaten und öffentlichen Kreditwirtschaft anzunehmen, deren Zinssätze über den Angeboten der Bundesländer liegen, die jedoch einen größeren finanziellen Spielraum ermöglichen oder eher die subventionierten Kredite der Bundesländer nutzen. Des Weiteren ist es nicht auszuschließen, dass diese Studenten beide Angebote zur Finanzierung des Studiums kombiniert einsetzen.

6. Monetäre Erträge der Bildung – eine empirische Analyse

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht eine empirische Untersuchung der monetären Vorteile von Hochschulabsolventen. Hierzu wird zunächst auf die mit der Ausbildung verbundenen Arbeitseinkommensverläufe unterschiedlicher Bildungsgruppen im Lebensverlauf eingegangen.

6.1 Arbeitseinkommensvergleich im Lebenszyklus

„If economists can agree on anything, it is probably that investments in education and training have a large and significant impact on the future labor-market outcomes of workers.“⁴⁶⁹

Wie groß die Unterschiede zwischen den Arbeitseinkommen der verschiedenen Bildungsgruppen sind, ist vom jeweiligen Land abhängig. Die folgende Analyse richtet sich aus diesem Grund auf die Einkommenssituation in Deutschland. Bevor jedoch mit der Untersuchung begonnen wird, erfolgt ein kurzer Blick auf die beruflichen Positionen von Akademikern ein Jahr nach ihrem Studienabschluss.

Tabelle 18 stellt Akademiker gegliedert nach ihren beruflichen Positionen ein Jahr nach ihrem Studienabschluss in den Jahren 1989, 1993, 1997 und 2001 dar. Darüber hinaus wird eine Differenzierung nach Fachhochschulabsolventen und Hochschulabsolventen vorgenommen.

⁴⁶⁹ Lynch, Lisa M., a. a. O., S. 19.

Tabelle 18: Berufliche Position von Hoch- und Fachhochschulabsolventen, ein Jahr nach Studienabschluss (in Prozent)

Berufliche Position¹		1989	1993	1997	2001
leitende Angestellte	Fachhochschulabschluss	9	8	5	6
	Hochschulabschluss	5	3	3	2
wissenschaftlich Angestellte mit Leitungsfunktion	Fachhochschulabschluss	13	13	16	18
	Hochschulabschluss	8	8	9	10
wissenschaftlich Angestellte ohne Leitungsfunktion	Fachhochschulabschluss	23	21	42	45
	Hochschulabschluss	32	36	41	44
qualifizierte Angestellte	Fachhochschulabschluss	39	38	24	18
	Hochschulabschluss	20	19	11	8
freie Berufe, Selbstständige	Fachhochschulabschluss	6	8	8	9
	Hochschulabschluss	9	8	9	6
Beamte	Fachhochschulabschluss	7	4	1	1
	Hochschulabschluss	21	20	23	27
unterqualifizierte Erwerbstätigkeit	Fachhochschulabschluss	3	8	4	3
	Hochschulabschluss	5	6	4	3

¹ Basis: ohne Arbeitslose, die nach dem Studienabschluss nie erwerbstätig waren (für alle Jahrgänge jeweils weniger als 5 Prozent der Befragten)

Quelle: HIS-Absolventenbefragungen 1989, 1993, 1997, 2001, entnommen aus *Egeln, Jürgen und Christoph Heine: Die Ausbildungsleistungen der Hochschulen – Eine international vergleichende Analyse im Rahmen des Berichtssystems zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands*, Hannover 2006, S. 135.

Es zeigt sich, dass der größte Teil der Akademiker ein Jahr nach dem Abschluss in Angestelltenverhältnissen beschäftigt ist. Das Gros wird hierbei „in wissenschaftlichen Positionen ohne Leitungsfunktion“ eingesetzt: Das sind beispielsweise im Jahr 2001 45 Prozent der Fachhochschulabsolventen und 44 Prozent der Hochschulabsolventen. Ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist in der beruflichen Position „Beamte“ zu verzeichnen. Während im Jahr 2001 27 Prozent der Hochschulabsolventen ein Jahr nach ihrem Abschluss als Beamte beschäftigt sind, beträgt der Anteil bei den Fachhochschulabsolventen nur ein Prozent.

Demnach stand im Jahr 2001 die Mehrzahl der Akademiker – 67 Prozent der Hochschulabsolventen und 90 Prozent der Fachhochschulabsolventen – in sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnissen. Da diese Daten die Situation ein Jahr nach dem erfolgreichen Studienabschluss reflektieren, sind Veränderungen der Berufspositionen im weiteren Erwerbsleben nicht unwahrscheinlich. Es ist durchaus realistisch anzunehmen, dass der Anteil der Beamten, Freiberufler und Selbstständigen innerhalb der Gruppe der Akademiker im weiteren Berufsleben ansteigen wird. Die Entwicklung der weiteren Berufskarrieren lässt sich nur retrospektiv verfolgen. Die verlässlichsten Arbeitseinkommensprofile von Akademikern und Nicht-Akademikern liefern die Daten aus der Rentenversicherungsstatistik. Diese sind allerdings vergangenheitsorientiert und lassen sich aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungszusammenhänge nicht einfach in die Zukunft übertragen.

6.1.1 Charakterisierung des Datensatzes

Zur Analyse des Lebenseinkommens unterschiedlicher Bildungsgruppen stehen empirische Daten des Forschungsdatenzentrums der Rentenversicherung zur Verfügung. Als Ansatzpunkt dienen die erworbenen Entgeltpunkte, da diese die geeignetste Datenbasis für die Untersuchung der Arbeitseinkommensprofile repräsentieren. Zur Verdeutlichung der Güte dieser Daten seien drei kurze Zitate angeführt:

„Die Entgeltpunkte sind so etwas wie der Spiegel des Erwerbslebens eines Versicherten.“⁴⁷⁰

„Diese Daten [die Entgeltpunkte] sind besonders aufschlussreich, da sie eine Messgröße für das Erwerbseinkommen über den Lebenszyklus darstellen.“⁴⁷¹

„Die sich über die Erwerbsbiographie ergebende Summe dieser Entgeltpunkte stellt ... eine valide Messgröße für das Lebenseinkommen aus abhängiger und sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung dar.“⁴⁷²

Es bleibt jedoch zu beachten, dass die eben genannten Aussagen „nur“ für die Fälle einer „Normalbiografie“ von abhängig Beschäftigten gelten. So werden die Arbeitseinkommen derer, die nur einen Teil ihrer Lebensarbeitszeit in einem sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnis standen, weil sie bspw. in die Selbstständigkeit bzw. ins Ausland gegangen sind oder verbeamtet wurden, nur unzureichend über die Entgeltpunkte reflektiert.⁴⁷³

Längsschnittdatensatz

Bei dem analysierten Datensatz handelt es sich um den Längsschnittdatensatz *Scientific Use File Vollendete Versichertenleben 2004* (VVL2004), dem die Rentenzugangsstatistik 2004 der Deutschen Rentenversicherung zugrunde liegt.⁴⁷⁴ In dieser Statistik sind die Zweige der gesetzlichen Rentenversicherung – Arbeiterrentenversicherung, Angestelltenrentenversicherung und knapp-schaftliche Rentenversicherung – enthalten. Der Datensatz ist durch eine sehr hohe Anzahl von Merkmalen, speziell hinsichtlich demografischer und versicherungsrelevanter Fragestellungen, ge-

⁴⁷⁰ Boeckh, Jürgen, Ernst-Ulrich Huster und Benjamin Benz: Sozialpolitik in Deutschland, Wiesbaden 2004, S. 315.

⁴⁷¹ von Gaudecker, Hans-Martin: Differenzierte Sterblichkeit in der GRV: Problemaufriss und erste Berechnungen, in: Deutsche Rentenversicherung Bund, Forschungsrelevante Daten der Rentenversicherung, DRV-Schriften Band 55/2005, Bad Homburg 2006, S. 242.

⁴⁷² Himmelreicher, Ralf K. und Dina Frommert: Gibt es Hinweise auf zunehmende Ungleichheit der Alterseinkünfte und zunehmende Altersarmut?, in: DIW (Hrsg.), Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung 75, 1, Berlin 2006, S. 112.

⁴⁷³ Vgl. von Gaudecker, Hans-Martin, a. a. O., S. 244.

⁴⁷⁴ Mit diesem Datensatz stehen erstmals Längsschnittdaten für die komplette Erwerbsbiographie der Versicherten zur Verfügung.

kennzeichnet und basiert auf den zur Feststellung der Rentenansprüche ablaufenden Verwaltungsvorgängen folgender Einrichtungen:⁴⁷⁵

- Bundesversicherungsanstalt für Angestellte,
- Landesversicherungsanstalten,
- Bahnversicherungsanstalt,
- Seekasse,
- Bundesknappschaft.

Die darin zusammengefassten Daten sind aus den individuellen Versicherungskonten extrahiert worden. Innerhalb dieser Konten sind Merkmale für statistische Zwecke und für die Festsetzung der Renten sowie Rentenzahlungen gespeichert. Zwischen diesen Merkmalen bestehen jedoch Unterschiede bezüglich der Validität. Merkmale, die einzig und allein aus statistischen Gründen erhoben werden, sind weniger valide als jene, die zur Berechnung der Rentenansprüche essenziell sind. Es ist zu betonen, dass die Merkmale, die zur Festsetzung der Rentenansprüche benötigt werden, von außerordentlicher Qualität sind, da sie gemäß Gesetzgebung Eigentumstitel repräsentieren.⁴⁷⁶ Weil sich, wie bereits beschrieben, die Daten auf Angaben aus den Versicherungskonten beziehen, beschränken sich die Informationen auf rentenrelevante Sachverhalte und beschreiben somit nicht zwingend den gesamten Lebensverlauf.⁴⁷⁷

Das Bemerkenswerte an diesem Datensatz besteht darin, dass monatsgenaue Angaben, zum Beispiel zur sozialen Erwerbssituation und den erworbenen Entgeltpunkten, über das gesamte Versichertenleben vorliegen. Diese aus dem langen Betrachtungszeitraum resultierende Datenmenge führt allerdings auch dazu, dass Veränderungen sozialrechtlicher Definitionen bestimmter Merkmale mit aufgenommen werden. Als Beispiele seien hierzu der Entgeltbegriff sowie die Definition der versicherungspflichtigen Erwerbstätigkeit genannt.⁴⁷⁸

⁴⁷⁵ Vgl. *Himmelreicher, Ralf K.*: Analysepotential des Scientific Use Files Versichertenrentenzugang, in: Deutsche Rentenversicherung Bund, Forschungsrelevante Daten der Rentenversicherung, DRV-Schriften Band 55/2005, Bad Homburg 2006, S. 39.

⁴⁷⁶ Vgl. ebd., S. 39 f.

⁴⁷⁷ Vgl. *Fachinger, Uwe und Ralf K. Himmelreicher*: Die Bedeutung des Scientific Use Files Vollendete Versichertenleben 2004 (SUFVVL2004) aus der Perspektive der Ökonomik, in: Deutsche Rentenversicherung Bund (Hrsg.), Deutsche Rentenversicherung, Heft 9-10, o. O. 2006, S. 569.

⁴⁷⁸ Vgl. ebd., S. 568.

Untersuchungseinheit des Rentenzugangs

Aufgenommen werden in den Datensatz der Rentenzugangsstatisik Fälle eines Rentenzugangs aufgrund der Feststellung bzw. der erstmaligen Zahlung einer Rente im Berichtsjahr. Ausschlaggebend ist der Tatbestand des Beziehens einer Neurente. Aus diesem Grund handelt es sich bei dieser Statistik nicht um eine reine Personenstatistik, sondern um eine so genannte Fallstatistik. Daraus folgt, dass die Untersuchungseinheit nicht Rentnerinnen und Rentner sondern Renten sind.⁴⁷⁹ In diesem Zusammenhang ist weiterhin zu beachten, dass hier keine Informationen über eine komplette Alterskohorte aufgezeigt werden und somit bei genauerer Betrachtung ein Interkohortenvergleich nicht möglich ist.⁴⁸⁰ Darüber hinaus enthält der verwendete Scientific Use File (SUF) VVL2004, der eine 10-Prozent-Stichprobe⁴⁸¹ der Rentenzugangsstatisik darstellt und durch die Vergrößerung und Klassifizierung sensibler Daten faktisch anonymisiert ist,⁴⁸² nur die Fälle mit individuell begründetem Rentenanspruch auf Basis eigener Versicherungsleistungen.⁴⁸³

Berechnung der Entgeltpunkte

Die Entgeltpunkte ergeben sich aus dem Quotienten vom monatlichen individuellen rentenversicherungspflichtigen Bruttoeinkommen und dem durchschnittlichen rentenversicherungspflichtigen Bruttoeinkommen aller rentenversicherungspflichtigen Personen.⁴⁸⁴ Verdient zum Beispiel eine rentenversicherungspflichtige Person in einem Jahr exakt das durchschnittliche rentenversicherungspflichtige Bruttoeinkommen aller rentenversicherungspflichtigen Personen, bekommt sie genau einen Entgeltpunkt.

Die zu erreichende maximale Höhe der Entgeltpunkte für einen Monat bzw. für ein Jahr unterliegt einer Beschränkung und wird durch die Beitragsbemessungsgrenze bestimmt.⁴⁸⁵ Diese Grenze wird regelmäßig an die allgemeine Einkommensentwicklung angepasst.⁴⁸⁶ Für das Jahr 2006 legte die Deutsche Rentenversicherung die in Tabelle 19 angegebenen Grenzen fest.

⁴⁷⁹ Vgl. *Himmelreicher, Ralf K.*, a. a. O., S. 40.

⁴⁸⁰ Vgl. *Fachinger, Uwe und Ralf K. Himmelreicher*, a. a. O., S. 568.

⁴⁸¹ Etwa 100.000 Personen.

⁴⁸² Vgl. *Himmelreicher, Ralf K. und Dina Frommert*, a. a. O., S. 110.

⁴⁸³ Vgl. *Himmelreicher, Ralf K.*, a. a. O., S. 41.

⁴⁸⁴ Vgl. ebd., S. 112.

⁴⁸⁵ Von entscheidender Bedeutung für die Ermittlung der Entgeltpunkte sind die monatlichen rentenversicherungspflichtigen Einkommen.

⁴⁸⁶ Vgl. *Bäcker, Gerhard, Reinhard Bispinck, Klaus Hofemann und Gerhard Naegele: Sozialpolitik und die soziale Lage in Deutschland, Band 2: Gesundheit und Gesundheitssystem, Familie, Alter, Soziale Dienste*, 3. Auflage, Wiesbaden 2000, S. 268.

Tabelle 19: Beitragsbemessungsgrenzen 2006 (in Euro)

	Alte Bundesländer	Neue Bundesländer
jährlich	63.000	52.800
monatlich	5.250	4.400

Quelle: *Deutsche Rentenversicherung*: Beitragsbemessungsgrenze (BBG), letzte Änderung 08.05.2006, recherchiert am 18.05.2006 unter http://www.deutsche-rentenversicherung.de/nm_6480/SharedDocs/de/Inhalt/Servicebereich2/Lexikon/B/beitragsbemessungsgrenze.html.

Daraus ergibt sich, dass alle oberhalb der Bemessungsgrenze liegenden Einkommensbeträge nicht beitragspflichtig sind. Für die betroffenen Personen wird somit die Belastung aus den Beiträgen zur gesetzlichen Rentenversicherung prozentual zu ihrem Einkommen geringer.⁴⁸⁷ Infolgedessen erhalten Personen, deren Einkommen oberhalb dieser Grenze lag, „nur“ Entgeltpunkte in Höhe des Verhältnisses von Beitragsbemessungsgrenze und dem Durchschnittseinkommen aller Versicherten.⁴⁸⁸ Daraus resultiert, dass sich ein über der Beitragsbemessungsgrenze befindendes Einkommen nicht durch die Entgeltpunkte wiedergegeben wird – dies bewirkt eine Rechtszensierung der Entgeltpunkte.⁴⁸⁹ Neben der Rechtszensierung tritt im Zusammenhang mit der Untersuchung des Lebensarbeitseinkommens auch eine Linkszensierung auf. Diese wird durch die Möglichkeit des Erwerbs von Entgeltpunkten, die nicht aus den Beiträgen aus rentenversicherungspflichtigen Arbeitseinkommen resultieren, hervorgerufen.⁴⁹⁰ So können bspw. Entgeltpunkte aus Anrechnungszeiten wegen Schul-, Fachschul- oder Hochschulausbildung sowie für Kindererziehungszeiten gebildet werden.

6.1.2 Entgeltpunkte

In diesem Abschnitt werden die für die Berechnung der Einkommensunterschiede benötigten Entgeltpunkte der verschiedenen Bildungsgruppen präsentiert. Dafür ist zuvor ein Einblick in die Vorgehensweise bei der Ermittlung der Daten angebracht.

⁴⁸⁷ Vgl. *Bäcker, Gerhard, Reinhard Bispinck, Klaus Hofemann und Gerhard Naegele*, a. a. O., S. 268.

⁴⁸⁸ Vgl. *Boeckh, Jürgen, Ernst-Ulrich Huster und Benjamin Benz*: Sozialpolitik in Deutschland, Wiesbaden 2004, S. 315.

⁴⁸⁹ Vgl. *von Gaudecker, Hans-Martin*, a. a. O., S. 243.

⁴⁹⁰ Vgl. *Himmelreicher, Ralf K. und Dina Frommert*, a. a. O., S. 112.

Vorgehensweise

Aus dem vorliegenden Datensatz wurden im ersten Schritt die Personen entfernt, die keine Altersrente beziehen und/oder für die keine Informationen über ihre Ausbildung vorhanden sind. Anschließend wurden die Personen herausgenommen, die in der ehemaligen DDR gearbeitet haben. Der Grund für die Nichtberücksichtigung der Personen, die in der ehemaligen DDR beschäftigt waren, besteht darin, dass die Einkommen im sozialistischen System in erster Linie von der Regierung festgelegt wurden und sich nicht frei auf den Arbeitsmärkten gebildet haben. Infolgedessen ist die Annahme gerechtfertigt, dass durch diese massiven staatspolitischen Eingriffe Verzerrungen auftreten, die zu Fehldeutungen beitragen würden. So waren gerade die Löhne vieler Akademiker im Verhältnis zu den Nicht-Akademikern künstlich niedrig gehalten. Darüber hinaus ist die Interpretation der Daten aus den neuen Bundesländern mit erheblichen Problemen behaftet, die auf die zahlreichen Sondertatbestandsregelungen aus dem Rentenüberleitungsgesetz (RÜG) bzw. dem Anspruchs- und Anwartschaftsüberführungsgesetz (AAÜG) zurückzuführen sind, die im Zusammenhang mit der Wiedervereinigung Deutschlands beschlossen wurden.

Für die folgende Untersuchung wurde zudem eine Abgrenzung zwischen Männern und Frauen vorgenommen. Das Ziel dieser differenzierten Betrachtung von Männern und Frauen liegt darin, eventuelle Benachteiligungen im Arbeitseinkommen trotz gleicher Bildung zwischen den Geschlechtern sichtbar zu machen. Für eine bessere Beurteilung der Daten sind in Tabelle 20 die jeweiligen Gruppenstärken aufgeführt.

Tabelle 20: Gruppenstärken SUFVVVL 2004

	Männer	Frauen	Gesamt
Hauptschule/ mittlere Reife ohne abgeschlossene Berufsausbildung (<i>Ausbildungsniveau 1</i>)	593	1125	1718
Hauptschule/ mittlere Reife mit abgeschlossener Berufsausbildung ¹ (<i>Ausbildungsniveau 2</i>)	3508	3215	6723
Abitur ohne abgeschlossene Berufsausbildung (<i>Ausbildungsniveau 3</i>)	27	23	50
Abitur mit abgeschlossener Berufsausbildung ¹ (<i>Ausbildungsniveau 4</i>)	94	70	164
Fachhochschule ² (<i>Ausbildungsniveau 5</i>)	366	49	415
Hochschule/Universität (<i>Ausbildungsniveau 6</i>)	309	90	399
Gesamt	4897	4572	9469

¹ abgeschlossene Lehr- oder Anlernausbildung, Abschluss einer Berufsfach-/Fachschule

² frühere Bezeichnung: höhere Fachschule

Quelle: FDZ-RV – SUFVVVL2004, Eigene Berechnungen.

Daraus geht hervor, dass Personen, die zwar ein Abitur, aber keine Berufsausbildung vorweisen können, den geringsten Anteil in dem untersuchten Datensatz darstellen. Hingegen sind Personen, die über einen Hauptschulabschluss bzw. die mittlere Reife und eine Berufsausbildung verfügen sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen am häufigsten vertreten. Der Grund für dieses Ergebnis kann in der wirtschaftlichen Situation der Bundesrepublik Deutschland in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts gesehen werden. Zu dieser Zeit reichte die mittlere Reife aus, um auf den nationalen Arbeitsmärkten vergleichsweise problemlos eine Arbeit zu finden. (siehe Grafik zur Entwicklung der Arbeitslosenquoten in Abschnitt 2.4.2 auf Seite 20)

Weiterhin ist auffällig, dass etwa ein Viertel der Frauen nur über einen Hauptschulabschluss bzw. die mittlere Reife verfügt, während es bei den Männern mit ca. 12 Prozent nur halb so viele sind. Bei den höchsten Bildungsabschlüssen (Fachhochschulabschluss und Universitätsabschluss) zeigt sich hingegen ein diametrales Ergebnis. Hier stellen die Männer die zahlenmäßig dominierende

Gruppe. So haben knapp 14 Prozent der Männer einen entsprechenden Abschluss während es bei den Frauen nur drei Prozent sind.⁴⁹¹

Ermittlung der Entgeltpunkte aus vollwertigen Beitragszeiten

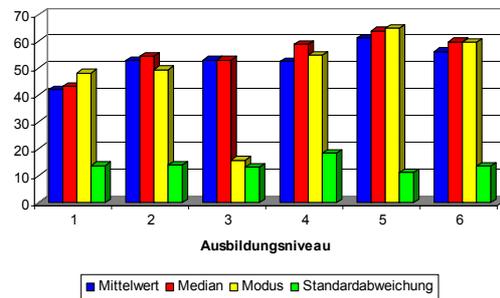
Für eine erste Orientierung bei der Ermittlung des Arbeitseinkommens ist es hilfreich, die Summe der Entgeltpunkte aus vollwertigen Beitragszeiten zu betrachten. Dies liegt darin begründet, dass diese ausschließlich aus der Arbeitstätigkeit erworbene Entgeltpunkte repräsentieren. Verzerrende Entgeltpunkte, die nicht unmittelbar aus der Erwerbstätigkeit resultieren, werden nicht einbezogen. Hierzu zählen bspw. Entgeltpunkte aus beitragsfreien Zeiten oder Anrechnungszeiten wegen Krankheit, Kindererziehung und (Hoch-)Schulbildung.

In den Abbildungen 36 und 37 (auf Seite 161) sind statistische Kennzahlen (Mittelwerte, Mediane, Modi und Standardabweichungen) zu der Summe der Entgeltpunkte aus vollwertigen Beitragszeiten differenziert nach den Ausbildungsniveaus und Geschlecht aufgezeigt. Diese statistischen Kennzahlen sollen als erster Richtpunkt für die weitere Analyse der Daten dienen.⁴⁹²

Die in Abbildung 36 visualisierten vollwertigen Entgeltpunkte der Männer verdeutlichen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Arbeitseinkommen gibt. Während die Gruppe der Männer, die über einen Hauptschulabschluss bzw. die mittlere Reife, aber keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, im Durchschnitt 42 Entgeltpunkte aus vollwertigen Beitragszeiten im Laufe des Erwerbslebens erworben haben, sind es bei den Fachhochschulabsolventen 61 und bei den Hochschulabsolventen 56 Entgeltpunkte.

⁴⁹¹ Durch dieses Ergebnis wird die damalige Rolle der Frau, die sich in erster Linie um die Familie zu sorgen hatte, in Deutschland unterstrichen.

⁴⁹² Bei der Interpretation der Ergebnisse ist darauf zu achten, dass hier „lediglich“ die Summe der Entgeltpunkte aus vollwertiger Beitragszeit untersucht wird. Fälle, in denen Personen nur kurze Zeit in einer rentenversicherungspflichtigen Beschäftigung verbracht haben und danach z. B. in die Selbstständigkeit gegangen sind, verzerren wie bereits oben dargestellt die Ergebnisse.

Abbildung 36: Summe der Entgeltpunkte aus vollwertigen Beitragszeiten (Männer)

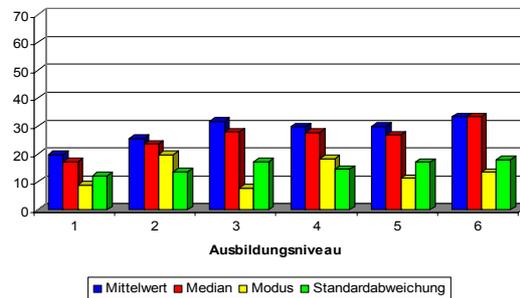
Quelle: FDZ-RV – SUFVVL2004, Eigene Berechnungen.

Bezüglich der Berufsausbildung lässt sich konstatieren, dass diese besonders für Männer, die einen Hauptschulabschluss bzw. die mittlere Reife besitzen, von großem Wert hinsichtlich des erzielten Einkommens während des Erwerbslebens ist. Ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung liegt der Durchschnitt der Entgeltpunkte aus vollwertigen Beitragszeiten, wie bereits erwähnt, bei 42. Dieser Wert erhöht sich durch eine abgeschlossene Berufsausbildung um 10 Entgeltpunkte – also um fast ein Viertel – auf 52. Bei den Abiturienten wird hingegen der Vorteil der Berufsausbildung durch die präsentierten Ergebnisse bzgl. der Mittelwerte nicht bestätigt. So befinden sich bei ihnen die durchschnittlichen Entgeltpunkte aus vollwertigen Beitragszeiten in beiden Bildungsgruppen auf gleichem Niveau. Werden jedoch die Mediane dieser beiden Gruppen (3 und 4) zur Hilfe genommen, zeigt sich, dass Abiturienten mit abgeschlossener Berufsausbildung etwa sechs Entgeltpunkte aus vollwertigen Beitragszeiten mehr erworben haben als die Abiturienten ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung. Dieser geringe Unterschied kann womöglich dadurch hervorgerufen sein, dass sich in der Gruppe Abitur ohne abgeschlossene Berufsausbildung auch Studienabbrecher befinden, die aufgrund des in der Fach-/Hochschule erworbenen Wissens in den Genuss guter Einkommensmöglichkeiten gekommen sind.

Werden die Entgeltpunkte aus vollwertigen Beitragszeiten der Männer mit denen der Frauen aus Abbildung 37 verglichen, zeigt sich sehr deutlich, dass die Frauen weit weniger Entgeltpunkte aus vollwertigen Beitragszeiten erworben haben als die Männer. Dabei liegen die Unterschiede zwischen 21 (Ausbildungsniveau 3) und 31 Entgeltpunkten (Ausbildungsniveau 5). Diese Unterschiede sind mitunter wiederum darin begründet, dass zu der damaligen Zeit die Frauen weniger eine berufliche Karriere angestrebt haben, sondern oft die Organisation der Familie im Vordergrund stand.⁴⁹³

⁴⁹³ Vgl. Schweitzer, Rosemarie von: Wandel der Familienstrukturen und des familialen Alltagslebens, in: Hans-Günter Krüsselberg und Heinz Riechmann (Hrsg.), Zukunftsperspektive Familie und Wirtschaft, Graftschaft 2002, S. 171.

Abbildung 37: Summe der Entgeltpunkte aus vollwertigen Beitragszeiten (Frauen)



Quelle: FDZ-RV – SUFVVL2004, Eigene Berechnungen.

Dennoch stützen die Ergebnisse zu den Entgeltpunkten aus vollwertigen Beitragszeiten der Frauen die Aussage, dass mit steigendem Bildungsniveau auch das Arbeitseinkommen zunimmt. So steigt der Durchschnitt der Entgeltpunkte aus vollwertigen Beitragszeiten von fast 20 bei der Gruppe der Frauen, die einen Hauptschulabschluss bzw. die mittlere Reife ohne abgeschlossene Berufsausbildung besitzen, bis auf etwas über 33 bei den Frauen, die einen Hochschulabschluss erzielt haben. Parallel zu den Männern zeigt sich ebenso bei den Frauen mit einem Hauptschulabschluss bzw. der mittleren Reife, dass der erfolgreiche Abschluss einer Berufsausbildung einen großen Einfluss auf die Entgeltpunkte aus vollwertigen Beitragszeiten während des Erwerbslebens hat. So erzielten Frauen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung mit durchschnittlich etwa 25 Entgeltpunkten rund fünf Entgeltpunkte – also ein Viertel – mehr als ohne abgeschlossene Berufsausbildung.

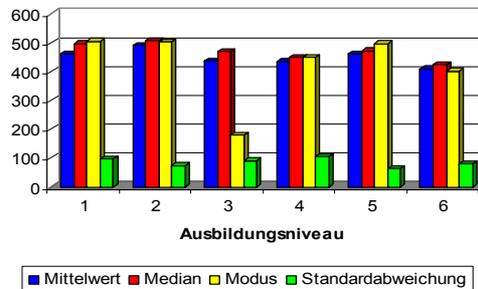
Vollwertige Beitragszeiten

Da allerdings aus den eben präsentierten Zahlen nicht ersichtlich wird, in welchem Zeitraum diese Entgeltpunkte gebildet wurden und somit keine Aussage über den monatlichen bzw. den jährlichen Verdienst aus rentenversicherungspflichtiger Beschäftigung möglich ist, richtet sich der Fokus im Folgenden auf die vollwertigen Beitragszeiten.

Abbildung 38 visualisiert die vollwertigen Beitragszeiten der Männer differenziert nach den einzelnen Ausbildungsniveaus. Es zeigt sich, dass Männer, die dem Ausbildungsniveau 2 angehören, mit im Durchschnitt 491 Monaten die meisten vollwertigen Beitragsmonate aufweisen. Dieses Resultat kann unter anderem damit erklärt werden, dass diese Gruppe früh ins Erwerbsleben eingetreten ist und durch die abgeschlossene Berufsausbildung das Arbeitslosigkeitsrisiko im Vergleich zu den

Männern des ersten Ausbildungsniveaus, denen im Durchschnitt 461 Monate angerechnet wurden, reduziert hat.

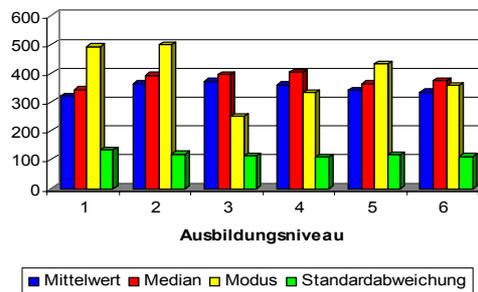
Abbildung 38: Vollwertige Beitragszeiten in Monaten (Männer)



Quelle: FDZ-RV – SUFVVL2004, Eigene Berechnungen.

Die Männer, die ein höheres Ausbildungsniveau vorweisen können, haben weniger vollwertige Beitragszeiten als die Männer der ersten beiden Ausbildungsniveaus. So belaufen sich zum Beispiel die Werte bei den Männern mit Hochschulabschluss auf 409 Monate. Ein gewichtiger Grund liegt hier in dem späteren Eintritt ins Erwerbsleben.

Die folgende Abbildung 39 stellt die vollwertigen Beitragszeiten der Frauen dar. Dabei zeigt sich analog zu den Entgeltpunkten aus vollwertigen Beitragszeiten, dass die Frauen deutlich geringere vollwertige Beitragszeiten im Vergleich zu den Männern aufweisen. Im Gegensatz zu den Männern ist die Gruppe mit den im Durchschnitt geringsten vollwertigen Beitragszeiten diejenige, die einen Hauptschulabschluss bzw. die mittlere Reife besitzt, aber keine abgeschlossene Berufsausbildung. Hier wird ein Durchschnittswert von 319 Monaten erreicht. Damit liegt dieser Wert noch unter dem Durchschnitt (335 Monate) der Frauen, die einen Hochschulabschluss erreicht haben. Des Weiteren sind die geringen Unterschiede zwischen den einzelnen Ausbildungsniveaus auffällig. Zwei Faktoren können für diese Ergebnisse eine entscheidende Rolle gespielt haben. Zum einen bestanden schlechtere Chancen für Frauen auf den Arbeitsmärkten und zum anderen ist es möglich, dass sich diese Frauen schon früh entschieden haben, sich vornehmlich um die Familie zu kümmern.

Abbildung 39: Vollwertige Beitragszeiten in Monaten (Frauen)

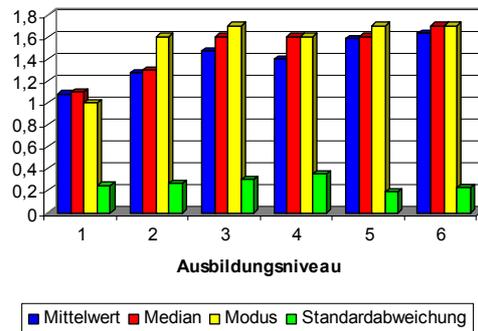
Quelle: FDZ-RV – SUFVVL2004, Eigene Berechnungen.

Entgeltpunkte je zwölf Monate vollwertiger Beitragszeit

Aus der bisherigen Untersuchung der Entgeltpunkte aus vollwertiger Beitragszeit und der vollwertigen Beitragszeit können generelle Aussagen über die Höhe dieser Entgeltpunkte sowie den Zeitraum, in dem sie gebildet wurden, gewonnen werden. Da diese jedoch nur sehr bedingt als Analyseinstrument bei der Bestimmung der Einkommensposition weiterhelfen, werden nun die Entgeltpunkte je 12 Monate⁴⁹⁴ vollwertiger Beitragszeit ermittelt.

In der folgenden Abbildung 40 wird deutlich, dass männliche Hochschulabsolventen die meisten Entgeltpunkte je 12 Monate vollwertiger Beitragszeit in ihrem Erwerbsleben erzielt haben. Ebenso zeigen diese Ergebnisse, dass mit zunehmendem Ausbildungsniveau die monatlich durchschnittlich erzielten Entgeltpunkte aus vollwertiger Beitragszeit steigen. Während Männer, die dem ersten Ausbildungsniveau angehören, mit im Durchschnitt ungefähr einem Entgeltpunkt je 12 Monate vollwertiger Beitragszeit in dem durchschnittlichen Niveau aller gesetzlich Rentenversicherten liegen, beträgt dieser Wert bei den Männern mit Hochschulabschluss 1,63 und bei den Fachhochschulabsolventen 1,59 Entgeltpunkte. Dabei spielt, wie bereits anhand der vorhergehenden Grafiken visualisiert wurde, die Berufsausbildung im unteren Bildungsniveaubereich bezüglich der Steigerung des Einkommens eine bedeutende Rolle. So steigen die durchschnittlichen Entgeltpunkte vom ersten Ausbildungsniveau (Hauptschulabschluss bzw. mittlere Reife ohne abgeschlossene Berufsausbildung) zum zweiten Ausbildungsniveau (Hauptschulabschluss bzw. mittlere Reife mit abgeschlossener Berufsausbildung) um 0,2 Entgeltpunkte je 12 Monate vollwertiger Beitragszeit.

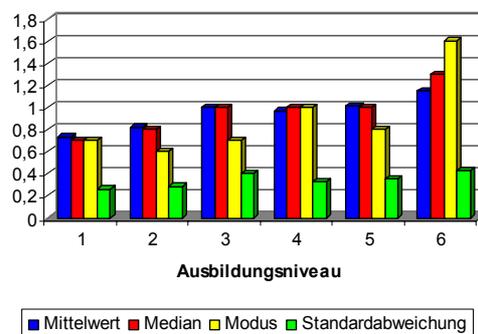
⁴⁹⁴ An dieser Stelle wird bewusst von 12 Monaten gesprochen, da anhand dieser Daten nicht ersichtlich ist, ob es sich um unterbrechungsfreie Zeiträume, sprich vollwertige Jahre, handelt.

Abbildung 40: Entgeltpunkte je zwölf Monate vollwertiger Beitragszeit (Männer)

Quelle: FDZ-RV – SUFVVL2004, Eigene Berechnungen.

Ein positiver Effekt der Berufsausbildung bei den Abiturienten wird auch hier nicht durch die vorliegenden Ergebnisse bekräftigt. Während Männer mit Abitur und abgeschlossener Berufsausbildung im Durchschnitt annähernd 1,4 Entgeltpunkte je 12 Monate vollwertiger Beitragszeit erhielten, sind es bei der Vergleichsgruppe ohne Berufsausbildung etwa 1,5 Entgeltpunkte. Hierdurch wird die oben angeführte Vermutung, dass sich im Ausbildungsniveau 3 auch Studienabbrecher befinden, weiter bekräftigt.

Bei den Frauen (siehe Abbildung 41) zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei den Männern. Auch hier steigen mit zunehmendem Ausbildungsniveau die durchschnittlichen Entgeltpunkte je 12 Monate vollwertiger Beitragszeit. Das Niveau ist allerdings, wie die bisherigen Ergebnisse vermuten ließen, um einiges geringer als bei den Männern.

Abbildung 41: Entgeltpunkte je zwölf Monate vollwertiger Beitragszeit (Frauen)

Quelle: FDZ-RV – SUFVVL2004, Eigene Berechnungen.

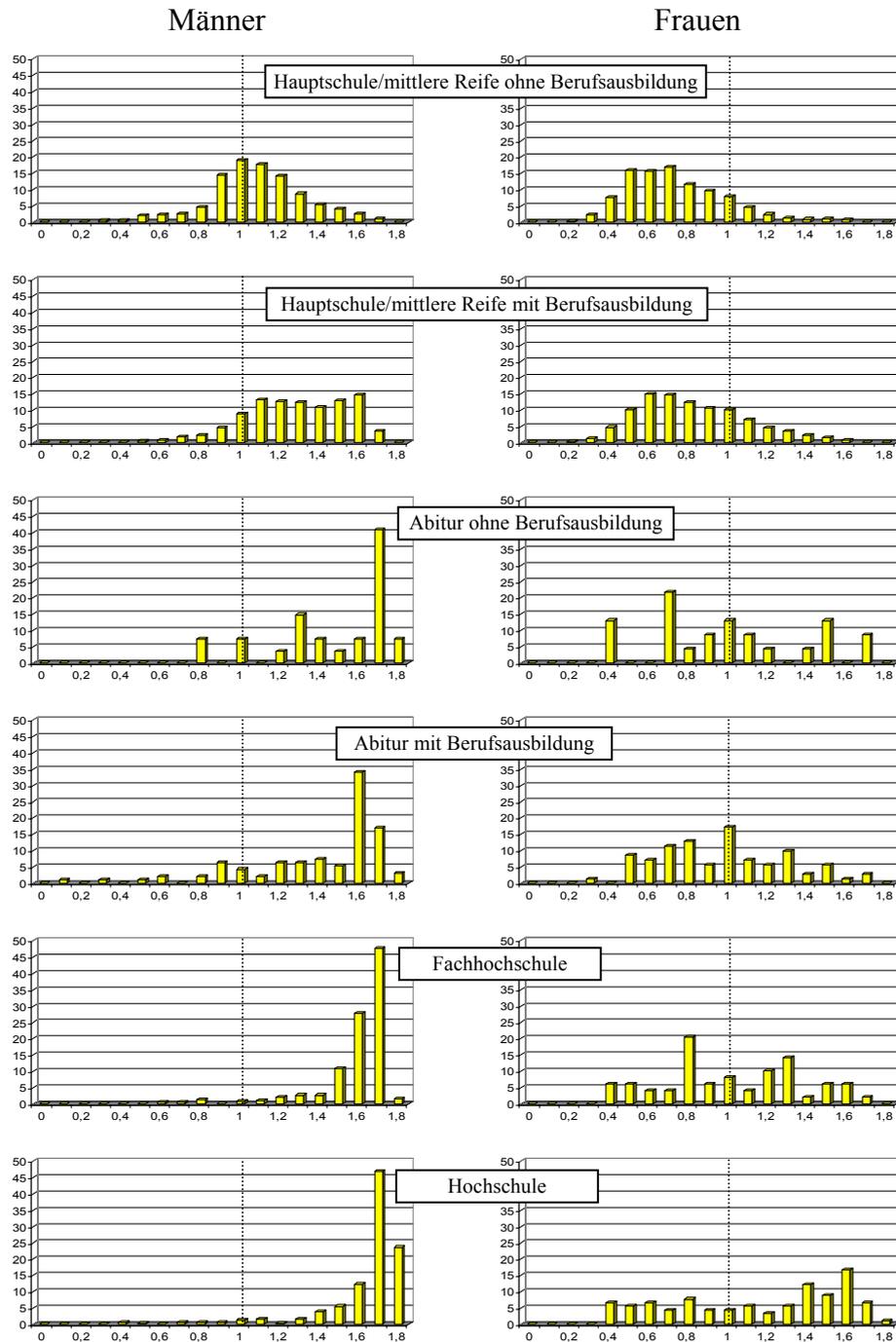
Abbildung 41 offenbart, dass Frauen im Durchschnitt erst mit dem Abschluss des Abiturs das durchschnittliche Einkommensniveau aller gesetzlich Rentenversicherten erzielen können. Ohne

einen erfolgreichen Abiturabschluss erzielten die Frauen lediglich 0,7 (Ausbildungsniveau 1) bzw. 0,8 (Ausbildungsniveau 2) Entgeltpunkte je 12 Monate vollwertiger Beitragszeit. Frauen mit den nächst höheren Ausbildungsniveaus (3, 4 und 5) bekamen im Durchschnitt etwa einen Entgeltpunkt. Nur Frauen mit einem Hochschulabschluss erzielten auf Grundlage dieser Daten mit 1,15 Entgeltpunkten je 12 Monate vollwertiger Beitragszeit im Durchschnitt mehr als einen Entgeltpunkt.

Verteilung der vollwertigen Entgeltpunkte

Wie die durchschnittlichen Entgeltpunkte je zwölf Monate innerhalb der Gruppen verteilt sind, wird mit Hilfe der Abbildung 42 auf Seite 166 verdeutlicht. Durch diese Darstellungsweise werden die (in den Abbildungen 40 und 41 präsentierten) statistischen Kennzahlen noch einmal in Form der jeweiligen Verteilungen der Entgeltpunkte bekräftigt. Zuerst sei der Blick auf die Männer gerichtet. Die Verteilungsdiagramme in der folgenden Abbildung zeigen eine mit zunehmendem Ausbildungsniveau steigende Wahrscheinlichkeit, ein im Vergleich mit allen anderen gesetzlich Rentenversicherten überdurchschnittliches Einkommen zu erzielen. Auf Basis der vorliegenden Daten beträgt die Wahrscheinlichkeit für Männer, die über einen Hauptschulabschluss bzw. die mittlere Reife ohne abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, 54 Prozent. Bei den Männern mit gleicher Schulbildung und einer abgeschlossenen Berufsausbildung erhöht sich dieser Wert bereits auf 80,4 Prozent. Die größte Chance, mehr als das durchschnittliche Einkommen aller gesetzlich Rentenversicherten zu verdienen, haben Fachhochschul- und Hochschulabsolventen mit 96,7 und 95,8 Prozent. Weiterhin ist zu erkennen, dass die Modi bei den höheren Ausbildungsniveaus (3, 4, 5 und 6) sich deutlich von den anderen Verteilungswerten abheben und jeweils größer/gleich 1,6 Entgeltpunkte betragen. Auf den zwei unteren Ausbildungsniveaus heben sich die jeweiligen Modi kaum von den anderen Werten ab. Hinzu kommt, dass der Modus bei den Männern des ersten Ausbildungsniveaus bei einem Entgeltpunkt liegt.

Abbildung 42: Verteilungen der durchschnittlichen Entgeltpunkte je zwölf Monate vollwertiger Beitragszeit nach Ausbildungsniveau (in Prozent)



Quelle: FDZ-RV – SUFVVL2004, Eigene Berechnungen.

Auch für die Frauen ist nachweisbar, dass sich mit steigendem Ausbildungsniveau die Chance erhöht, mehr als das durchschnittliche Einkommen aller gesetzlich Rentenversicherten zu erzielen. Demnach steigt auf Grundlage dieser Daten die Wahrscheinlichkeit, mehr als dieses Durchschnittseinkommen zu verdienen, von etwa 10 Prozent im untersten Ausbildungsniveau auf 60 Pro-

zent im höchsten Ausbildungsniveau. Bezüglich der Verteilungsform lässt sich entsprechend der Abbildung 42 festhalten, dass eine klare Rechtsschiefe auf den Ausbildungsniveaus 1 und 2 vorliegt. Die Modi befinden sich bei 0,7 (Ausbildungsniveau 1) und 0,6 (Ausbildungsniveau 2). Darüber hinaus zeigen diese beiden Ausbildungsniveaus bei den Frauen die einzigen Verteilungen, die keine multimodale Ausprägung besitzen. Bei den darüberliegenden Ausbildungsniveaus ist keine eindeutige Struktur in den Verteilungen ersichtlich. Diese Erkenntnisse bestätigen somit vom Grundsatz her, dass eine höhere Ausbildung auch bei den Frauen die Chance erhöht, ein überdurchschnittliches Einkommen zu erzielen. Dennoch ist die Wahrscheinlichkeit dafür weitaus geringer als bei den Männern.

6.1.3 Verteilung der Entgeltpunkte im Lebensverlauf

Im Folgenden wird die Verteilung der Entgeltpunkte im Lebensverlauf analysiert, welche die Grundlage für die Ermittlung der Lebenseinkommen auf den jeweiligen Ausbildungsniveaus bilden.

Vorgehensweise

Für diese Untersuchung werden die monatlichen Entgeltpunkte bezogen auf die soziale Erwerbssituation verwendet. Diese stehen von dem Jahr, in dem der Versicherte 14 Jahre alt geworden ist, bis zum Eintritt in die Rente zur Verfügung. Hierbei wurden die Entgeltpunkte, die aufgrund folgender sozialer Erwerbssituationen entstanden sind, verwendet:

- berufliche Ausbildung,
- geringfügig beschäftigt,
- selbstständig und
- sozialversicherungspflichtig erwerbstätig.

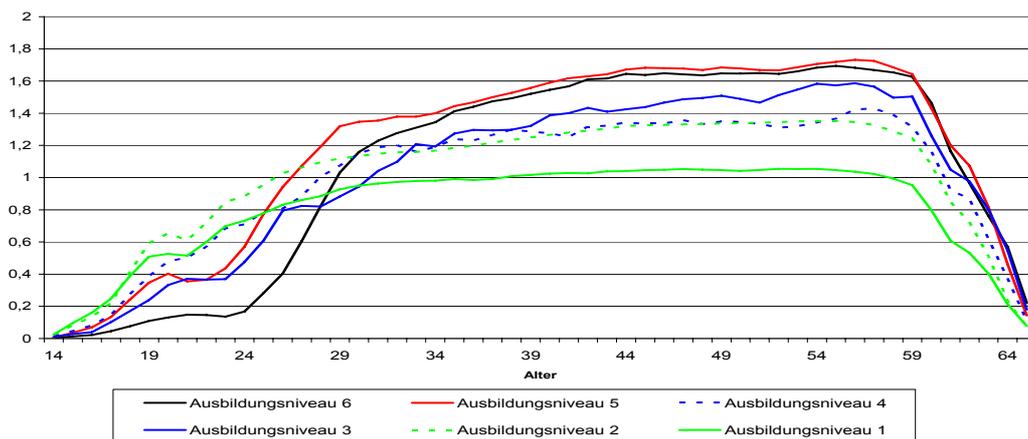
Diese Selektion ist notwendig, da für die bisher verwendeten Entgeltpunkte aus vollwertigen Beitragszeiten keine monatlichen Daten in dem hier analysierten Datensatz zur Verfügung stehen. Darüber hinaus werden durch diese Auswahl verzerrende Einflüsse von Zeiten, in denen keiner Erwerbstätigkeit nachgegangen wurde – zum Beispiel einer nicht erwerbsmäßigen Pflege, der Kindererziehung sowie der Arbeitslosigkeit – eliminiert.

Im Anschluss werden die Daten nach den bereits bekannten Ausbildungsniveaus gruppiert, die durchschnittlichen Entgeltpunkte pro Monat gebildet und daraufhin die ermittelten durchschnittlichen monatlichen Entgeltpunkte zu Jahreswerten kumuliert.

Ergebnisse

In Abbildung 43 sind die Entwicklungen der gesammelten Entgeltpunkte der Männer, bezogen auf die erwähnten sozialen Erwerbssituationen und unterteilt in die bereits bekannten Ausbildungsniveaus, visualisiert. Hierzu ist zu erwähnen, dass die Darstellung der Einkommensprofile durch die Entgeltpunkte keiner Preisbereinigung bedarf. Der Grund hierfür liegt im Charakter der Entgeltpunkte, die die relative Einkommensposition wiedergeben.⁴⁹⁵

Abbildung 43: Entwicklung der Entgeltpunkte im Lebensverlauf (Männer)



Quelle: FDZ-RV – SUFVVVL2004, Eigene Berechnungen.

Es ist gut zu erkennen, dass die Gruppe der Hochschulabsolventen in den ersten Jahren deutlich weniger Entgeltpunkte erzielt hat als die übrigen Gruppen. In diesem Zeitraum erzielten die Männer, die nach dem Erreichen des Hauptschulabschlusses bzw. der mittleren Reife über eine Berufsausbildung oder direkt ins Erwerbsleben gewechselt sind, die meisten Entgeltpunkte. Erst im weiteren Lebensverlauf holen die Hochschulabsolventen auf. So können sie bereits mit Anfang 30 im Durchschnitt mehr Entgeltpunkte vorweisen, als alle anderen Gruppen, mit Ausnahme der Fachhochschulabsolventen. Weiterhin wird durch diese Abbildung sichtbar, dass die Fachhochschulabsolventen eher ins Erwerbsleben getreten sind und bis zum sechzigsten Lebensjahr im Durchschnitt die meisten der hier betrachteten Entgeltpunkte bekommen haben. Den mit Abstand flachsten Entgeltpunkteverlauf weist die Gruppe „Ausbildungsniveau 1“ auf. Im gesamten Erwerbsleben erzielt

⁴⁹⁵ Vgl. *Fachinger, Uwe und Ralf K. Himmelreicher*, a. a. O., S. 569.

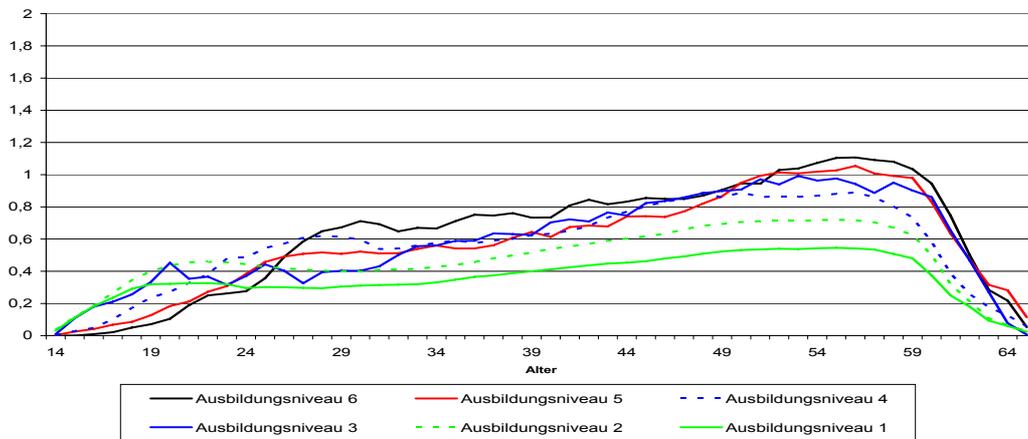
diese Gruppe in keinem Jahr im Durchschnitt weit mehr als einen Entgeltpunkt, der das durchschnittliche Einkommen aller gesetzlich Rentenversicherten repräsentiert. Die Bedeutung der beruflichen Ausbildung wird mit Hilfe dieser Abbildung ebenfalls unterstrichen. Mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung haben Männer in dieser Untersuchung vom 35sten bis zum 60sten Lebensjahr durchschnittlich mehr als 1,2 Entgeltpunkte pro Jahr erworben.

Interessant ist diese Abbildung in Bezug auf die oben geäußerte Vermutung, dass in der Gruppe Abitur ohne abgeschlossene Berufsausbildung sich einige Studienabbrecher befinden. Demnach zeigt der Verlauf der Entgeltpunkte dieser Ausbildungsgruppe bis zum Alter von 23 Jahren große Gemeinsamkeiten mit der Gruppe der Fachhochschulabsolventen.

Des Weiteren lässt sich anhand der in Abbildung 43 präsentierten Kurvenverläufe feststellen, dass zum 60sten Lebensjahr die durchschnittlich erzielten Entgeltpunkte bei alle Gruppen einbrechen. Diese Erscheinung legt die Vermutung nahe, dass auf allen Ausbildungsniveaus viele Männer bereits vorzeitig in Rente gegangen sind. Diese Vermutung wird von dem vorliegenden Datensatz bestätigt: 45 Prozent der Männer gingen bereits vor dem 63sten Lebensjahr in Altersrente, wobei keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Ausbildungsgruppen zu verzeichnen sind.⁴⁹⁶

In der folgenden Abbildung 44 werden die Entwicklungen der hier untersuchten Entgeltpunkte für die Frauen dargestellt. Auf den ersten Blick zeigt sich auch hier das bekannte Bild, dass Frauen weit weniger Entgeltpunkte im Laufe ihres Erwerbslebens erzielt haben als die Männer.

⁴⁹⁶ FDZ-RV – SUF Vollendete Versichertenleben 2004, Eigene Berechnungen.

Abbildung 44: Entwicklung der Entgeltpunkte im Lebensverlauf (Frauen)

Quelle: FDZ-RV – SUFVVL2004, Eigene Berechnungen.

Grundsätzlich entsprechen diese Resultate in ihrem Verlauf denen der Männer. Hier nimmt mit zunehmendem Ausbildungsniveau die Zahl der erworbenen Entgeltpunkte ebenfalls zu. Es zeigt sich ebenso erwartungsgemäß, dass in den ersten Jahren die unteren Ausbildungsniveaus durchschnittlich mehr der analysierten Entgeltpunkte erhielten als die Gruppe Fachhochschul- und Hochschulabsolventinnen, was auf den früheren Eintritt ins Berufsleben zurückzuführen ist. Weitere Gemeinsamkeiten zu den Männern sind darin zu sehen, dass Frauen aus den unteren zwei Ausbildungsniveaus (Hauptschulabschluss bzw. mittlere Reife mit und ohne abgeschlossene Berufsausbildung) ihr durchschnittliches Entgeltpunkteniveau ab Mitte Zwanzig über das gesamte verbleibende Erwerbsleben kaum signifikant steigern konnten. Demnach erzielten die Frauen des ersten Ausbildungsniveaus durchschnittlich nie mehr als 0,6 Entgeltpunkte und die Frauen des zweiten Ausbildungsniveaus sind innerhalb ihres Erwerbslebens kaum über durchschnittlich 0,7 Entgeltpunkte hinaus gekommen. Im Gegensatz zu den Männern, erhielten bei den Frauen von allen Ausbildungsniveaus die Hochschulabsolventinnen über weite Teile des Erwerbslebens im Durchschnitt die meisten Entgeltpunkte pro Jahr – vom 28sten bis 62sten Lebensjahr, mit Ausnahme des 51sten. Ebenso gegensätzlich im Vergleich mit den Analyse-Ergebnissen bei den Männern ist die Tatsache, dass es bei den Frauen nur die oberen zwei Ausbildungsniveaus (Fachhochschul- und Hochschulabsolventinnen) schaffen, im Laufe ihres Erwerbslebens im Durchschnitt mehr als einen Entgeltpunkt pro Jahr zu bekommen. Über den Zeitpunkt des Austritts aus dem Erwerbsleben in die Rentenphase lässt sich festhalten, dass 58,1 Prozent der Frauen, die im Jahr 2004 in Altersrente gegangen sind, zu diesem Zeitpunkt älter als 60 Jahre waren. Dabei ist zu beobachten, dass in allen Gruppen im

Durchschnitt mit etwa 62 Jahren der Übergang in die Altersrente erfolgte, wobei die Hochschulabsolventinnen mit durchschnittlich 62,5 Jahren am längsten gearbeitet haben.⁴⁹⁷

6.1.4 Berechnung der Arbeitseinkommen

Während bisher die Entgeltpunkte aus den Daten des Forschungsdatenzentrums der Deutschen Rentenversicherung den Schwerpunkt der Untersuchungen bildeten, woraus viele Details zu den im Laufe eines Erwerbslebens erreichten Einkommenspositionen sichtbar wurden, werden nun die erzielten Entgeltpunkte im Lebensverlauf in Euro umgerechnet und anschließend zwischen den einzelnen Gruppen verglichen.

Vorgehensweise

Die in den Abbildungen 43 (Seite 168) und 44 (Seite 170) dargestellten Entgeltpunkte werden mit Hilfe der durchschnittlichen Brutto- und Nettojahresarbeitsentgelte aller Rentenversicherungspflichtigen⁴⁹⁸ für das jeweilige Jahr in Eurobeträge umgerechnet. Dazu wurde aufgrund des Charakters des vorliegenden Datensatzes der Zeitraum von der Beendigung des 14. Lebensjahres bis zum Renteneintritt für die Ermittlung des Lebenseinkommens berücksichtigt.

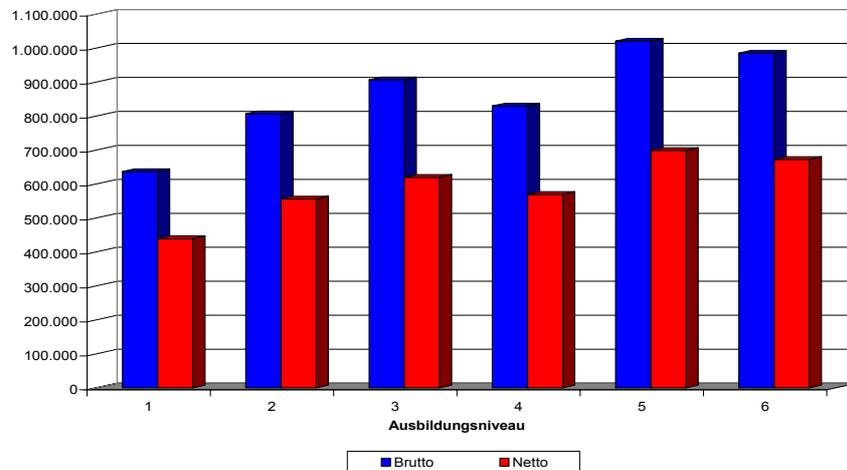
Ergebnisse

Wie die Ergebnisse zu den Entgeltpunkten bei den Männern bereits gezeigt haben, erhöht sich das Einkommen tendenziell mit steigendem Ausbildungsniveau. Die Abbildung 45 visualisiert nun diese Ergebnisse in Form von erzielttem Arbeitseinkommen in Euro während der Erwerbsphase.

⁴⁹⁷ FDZ-RV – SUF Vollendete Versichertenleben 2004, Eigene Berechnungen.

⁴⁹⁸ Entnommen aus *Deutsche Rentenversicherung Bund: Rentenversicherung in Zeitreihen*, DRV-Schriften Band 22, Berlin 2005, S. 234 f.

Abbildung 45: Aus Entgeltpunkten errechnetes Arbeitseinkommen (brutto und netto) während der Erwerbsphase der Männer (in Euro)



Quelle: FDZ-RV – SUFVVL2004, Eigene Berechnungen.

Es zeigt sich, dass die Gruppen mit den höchsten Ausbildungsniveaus – Fachhochschulabschluss und Hochschulabschluss – in ihrem Erwerbsleben durchschnittlich ca. 1 Million Euro rentenversicherungspflichtiges Bruttoeinkommen verdient haben. Dabei betrug das Bruttoeinkommen bei den Fachhochschulabsolventen mit durchschnittlich 1.020.788 Euro etwa 35.000 Euro mehr als das der Hochschulabsolventen. Das geringste Einkommen ist bei der Gruppe der Männer, die einen Hauptschulabschluss bzw. die mittlere Reife ohne abgeschlossene Berufsausbildung besitzen, zu verzeichnen. Deren Bruttoeinkommen betrug ca. 636.600 Euro, während es mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung fast 807.000 Euro waren. Bei den Männern mit Abitur fällt auf, dass die Gruppe derjenigen, die keine Berufsausbildung abgeschlossen haben, ein etwa 77.500 Euro höheres Bruttoeinkommen erzielte als die Abiturienten mit abgeschlossener Berufsausbildung. Dieses Ergebnis ist mit hoher Wahrscheinlichkeit wieder auf den Anteil der Studienabbrecher innerhalb der Gruppe ohne abgeschlossene Berufsausbildung zurückzuführen.

Die in Abbildung 45 präsentierten Nettoeinkommen wurden mit Hilfe der durchschnittlichen Nettojahresarbeitsentgelte berechnet. Infolgedessen spiegelt sich in den aufgezeigten Nettoeinkommen lediglich die allgemeine durchschnittliche Steuerbelastung, die auf dem rentenversicherungspflichtigen Einkommen beruht, wider, ohne die Progressionswirkungen des Steuersystems zu berücksichtigen. Damit werden die steuerlichen Belastungen der Jahreseinkommen, die unterhalb des Durchschnittseinkommens lagen, tendenziell überschätzt und die der überdurchschnittlichen Jahreseinkommen unterschätzt. Dennoch sollen diese Werte als eine grobe Orientierung bezüglich der

erzielten Nettoeinkommen dienen, ohne dabei einen Anspruch auf vollständige Exaktheit zu erheben.

Die Unterschiede bei den rentenversicherungspflichtigen Brutto- und Nettoeinkommen der Männer zwischen den einzelnen Ausbildungsniveaus sind zusammenfassend in Tabelle 21 aufgeführt.

Tabelle 21: Unterschiede in den Arbeitseinkommen der Männer zwischen den Ausbildungsgruppen (in Euro)

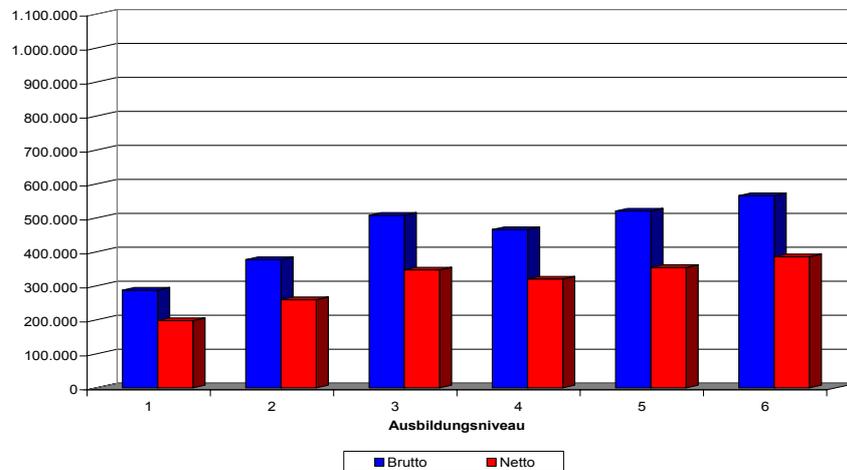
A	Einkommensdifferenz von B gegenüber A		B
	Brutto	Netto	
Hauptschule/mittlere Reife ohne abgeschl. Berufsausbildung	+170.351	+116.537	Hauptschule/mittlere Reife mit abgeschl. Berufsausbildung
Abitur ohne abgeschl. Berufsausbildung	-77.492	-50.231	Abitur mit abgeschl. Berufsausbildung
Hauptschule/mittlere Reife ohne abgeschl. Berufsausbildung	+270.529	+180.278	Abitur ohne abgeschl. Berufsausbildung
Hauptschule/mittlere Reife mit abgeschl. Berufsausbildung	+22.686	+13.511	Abitur mit abgeschl. Berufsausbildung
Abitur ohne abgeschl. Berufsausbildung	+113.654	+79.428	Fachhochschule
Abitur ohne abgeschl. Berufsausbildung	+78.209	+52.453	Hochschule
Abitur mit abgeschl. Berufsausbildung	+191.146	+129.659	Fachhochschule
Abitur mit abgeschl. Berufsausbildung	+155.702	+102.684	Hochschule

Quelle: FDZ-RV – SUFVVL2004, Eigene Berechnungen.

Analog zu den Männern werden nun die Entgeltpunkte der Frauen in Eurowerte transformiert. Das in Abbildung 46 grafisch aufgezeigte rentenversicherungspflichtige Einkommen der Frauen verdeutlicht die im Vergleich zu den Männern schlechtere Position der Frauen bei der Einkommenserzielung.⁴⁹⁹

⁴⁹⁹ Da es sich bei diesen Daten um Durchschnittswerte handelt, ist es wahrscheinlich, dass infolge der verbreiteten Stellung der Frauen in der Vergangenheit (Hausfrau und Mutter und damit verbundene „freiwillige“ Arbeitslosigkeit) die dargestellten Einkommensniveaus nach unten verzerrt sind.

Abbildung 46: Aus Entgeltpunkten errechnetes Arbeitseinkommen (brutto und netto⁵⁰⁰) während der Erwerbsphase der Frauen (in Euro)



Quelle: FDZ-RV – SUFVVL2004, Eigene Berechnungen.

Der aus den Entgeltpunkten resultierende Unterschied zwischen den rentenversicherungspflichtigen Bruttoeinkommen beträgt zwischen den Hochschulabsolventinnen und den Frauen, die einen Hauptschulabschluss bzw. mittlere Reife, aber keine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen können, ca. 280.000 Euro. Damit erhielten die Frauen mit einem Hochschulabschluss in ihrem Erwerbsleben ein fast doppelt so hohes Arbeitseinkommen wie die Frauen aus der o. g. Vergleichsgruppe. Wie vorhergehend anhand der Entgeltpunkte festgestellt, weisen bei den Frauen, im Gegensatz zu den Männern, nicht die Fachhochschulabsolventinnen (520.315 Euro brutto) das höchste Einkommen auf, sondern die Frauen mit einem Hochschulabschluss (565.743 Euro brutto). Der Einkommensvorteil der Frauen mit einem Hauptschulabschluss bzw. der mittleren Reife und einer abgeschlossenen Berufsausbildung (Ausbildungsniveau 2) liegt gegenüber der Gruppe der Frauen mit gleichem Schulabschluss, aber ohne abgeschlossene Berufsausbildung (Ausbildungsniveau 1) bei etwa 90.000 Euro brutto. Anhand der vorliegenden Abbildung 46 ist des Weiteren zu erkennen, dass die Frauen mit Abitur, aber ohne abgeschlossene Berufsausbildung (Ausbildungsniveau 3) mit durchschnittlich 507.000 Euro (brutto) ein höheres rentenversicherungspflichtiges Einkommen in ihrem Erwerbsleben erzielt haben als die Frauen, die nach dem Abitur eine Berufsausbildung absolvierten (Ausbildungsniveau 4: ca. 466.000 Euro brutto).

⁵⁰⁰ Bezüglich der dargestellten Nettoeinkommen gilt das Gleiche wie bei den Männern.

Die aus den in Abbildung 46 präsentierten Ergebnissen resultierenden Unterschiede zwischen den durchschnittlichen Einkommen der Frauen aus den einzelnen Ausbildungsniveaugruppen werden in Tabelle 22 aufgezeigt.

Tabelle 22: Unterschiede in den Arbeitseinkommen der Frauen zwischen den Ausbildungsgruppen (in Euro)

A	Einkommensdifferenz von B gegenüber A		B
	Brutto	Netto	
Hauptschule/mittlere Reife ohne abgeschl. Berufsausbildung	+89.679	+61.767	Hauptschule/mittlere Reife mit abgeschl. Berufsausbildung
Abitur ohne abgeschl. Berufsausbildung	-42.036	-26.633	Abitur mit abgeschl. Berufsausbildung
Hauptschule/mittlere Reife ohne abgeschl. Berufsausbildung	+220.312	+148.968	Abitur ohne abgeschl. Berufsausbildung
Hauptschule/mittlere Reife mit abgeschl. Berufsausbildung	+88.597	+60.567	Abitur mit abgeschl. Berufsausbildung
Abitur ohne abgeschl. Berufsausbildung	+12.384	+7.397	Fachhochschule
Abitur ohne abgeschl. Berufsausbildung	+57.813	+39.007	Hochschule
Abitur mit abgeschl. Berufsausbildung	+54.420	+34.031	Fachhochschule
Abitur mit abgeschl. Berufsausbildung	+99.848	+65.640	Hochschule

Quelle: FDZ-RV – SUFRTZN04XVSBB, Eigene Berechnungen.

6.1.5 Interpretation der Ergebnisse

Anhand der Daten aus dem verwendeten Scientific Use File des Forschungsdatenzentrums (VVL 2004) konnte mit Hilfe der erworbenen vollwertigen Entgeltpunkte und den monatlichen Entgeltpunkten bezogen auf die soziale Erwerbssituation nachgewiesen werden, dass mit steigendem Bildungsniveau tendenziell auch das rentenversicherungspflichtige Einkommen steigt. Der Focus richtete sich bei dieser Untersuchung auf Personen, die nicht in der ehemaligen DDR gelebt und gearbeitet haben. Die vorliegenden Daten bestätigen, dass Frauen im Vergleich zu den Männern im Durchschnitt deutlich weniger rentenversicherungspflichtiges Einkommen erzielt haben. Ein Teil dieses Unterschiedes kann hier mit Sicherheit darauf zurückgeführt werden, dass

Frauen sich innerhalb des untersuchten Zeitraumes viel stärker als heutzutage auf den Haushalt bzw. die Erziehung der Kinder und weniger auf die berufliche Karriere konzentriert haben.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass in den vorangegangenen Analysen grundsätzlich das während des Erwerbslebens realisierte rentenversicherungspflichtige Einkommen verwendet wurde, und zwar speziell der Personen, die 2004 in Altersrente gegangen sind. Damit sind Einkommen aus selbstständigen Tätigkeiten in diesen Zahlen weitgehend nicht erfasst. Daraus folgt wiederum, unter der Annahme, dass mit steigendem Ausbildungsniveau die Wahrscheinlichkeit einer Aufnahme einer selbstständigen Tätigkeit oder auch Verbeamtung steigt, dass die Erträge aus der Arbeitskraft, insbesondere der Gruppen der Fachhochschul- und Hochschulabsolventen, in diesen Zahlen nicht hinreichend genau wiedergegeben werden.

Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass sich die Situation auf den Arbeitsmärkten im Zuge der fortschreitenden Globalisierung seit einigen Jahren in einem starken Wandel befindet. Der stetig steigende Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften und eine gegenläufig dazu ebenso stetig sinkende Nachfrage nach weniger qualifizierten Arbeitskräften wird zu einem weiteren Anwachsen der Einkommensunterschiede zwischen den einzelnen Bildungsgruppen führen.

6.2 Bildungsrenditen

Hinsichtlich der im Fokus dieses Abschnitts stehenden Bildungsrenditen wird zu Beginn ein Überblick über verbreitete Methoden ihrer Berechnung gegeben, dem sich eine Darstellung der von *Lauer und Steiner* herausgearbeiteten Ergebnisse zu den Bildungsrenditen in Deutschland anschließt. Unter Verwendung der im vorangegangenen Abschnitt 6.1 gewonnenen Einkommensdaten erfolgt dann abschließend eine entsprechende Berechnung der Bildungsrenditen.

6.2.1 Methoden zur Berechnung von Bildungsrenditen

In diesem Abschnitt werden die drei wichtigsten Methoden – die Mincer-Methode, die „Interne Zinsfuß“ Berechnung und die „Short-cut“-Methode – zur Berechnung von Bildungsrenditen kurz dargestellt.

6.2.1.1 Mincer-Methode

Die bekannteste Methode zur Ermittlung von Bildungsrenditen ist die so genannte Mincer-Methode. Diese ist nach dem Ökonomen *Jacob Mincer* benannt, der die folgende Regressionsgleichung auf Grundlage der Kleinst-Quadratschätzung zur Bestimmung der Löhne entwickelte:

$$\ln Y_t = \alpha_0 + b_1 s + b_2 x_t + b_3 x_t^2 + u_t. \quad ^{501}$$

Legende: Y = Bruttolohn,

s = Ausbildungsjahre,

x = Berufserfahrung in Jahren und

u = Störterm, der alle Einflüsse auf den Lohn beinhaltet, die nicht in den erklärenden Variablen enthalten sind.

Ein fundamentaler Kritikpunkt liegt allerdings darin, dass bei dieser Schätzung für alle Ausbildungsjahre die gleiche Rendite unterstellt wird, ungeachtet des Bildungsniveaus und der Art der Ausbildung.⁵⁰² Nach dieser Berechnungsmethode würde ein längeres Studium tendenziell zu mehr Einkommen führen, auch wenn während der verlängerten Zeit weder zusätzliches Wissen noch zusätzliche Fähigkeiten vermittelt werden.

6.2.1.2 „Interne Zinsfuß“ Berechnung

Diese Methode zeichnet sich durch ihre hohe Genauigkeit aus, da hier die aus der Ausbildung resultierenden Erträge und Kosten für jedes Jahr ermittelt werden. Demzufolge ist es möglich, Unterscheidungen zwischen Ausbildungsniveaus und -richtungen vorzunehmen. Die Rendite ergibt sich auf Grundlage der Formel zur Berechnung des internen Zinsfußes und lautet wie folgt:

$$\sum_{t=0}^T \frac{b_t - c_t}{(1 + r_s)^t} = 0. \quad ^{503}$$

⁵⁰¹ Vgl. *Mincer, Jacob*: *Schooling, Experience, and Earnings*, New York 1974, S. 83 ff.

⁵⁰² Vgl. *Ammermüller, Andreas und Dieter Dohmen*, a. a. O., S. 20.

⁵⁰³ Vgl. ebd., S. 23.

In dieser Gleichung stehen b für alle Einnahmen und c für alle Kosten im Jahr t , die aus einer Bildungsmaßnahme resultieren bzw. infolge dieser entstehen. Die Rendite wird durch r_s , dem internen Zinsfuß, wiedergegeben. Das Jahr Null ($t=0$) wird durch das Jahr der Entscheidung für eine Ausbildung festgelegt. Dieser Methode haftet jedoch folgender Nachteil an: Zur Berechnung werden hier Daten benötigt, die zum Teil weit in der Zukunft liegen. Des Weiteren treten große Schwierigkeiten bei der Bestimmung der durch die Bildungsmaßnahme hervorgerufenen Erträge auf.⁵⁰⁴

6.2.1.3 „Short-cut“ Methode

Die „short-cut“ Methode ist eine Vereinfachung der „internen Zinsfuß“ Methode. Zur Ermittlung der aus der Ausbildung i resultierenden Rendite (r_i) wird hier das Durchschnittseinkommen (ek_i) der Personen, welche diese Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben, mit dem Durchschnittseinkommen (ek_j) der Personen verglichen, die nicht dieses Ausbildungsniveau vorweisen können.⁵⁰⁵

$$r_i = \frac{ek_i - ek_j}{ek_j}.$$

6.2.2 Bildungsrenditen in Deutschland

Bevor die Bildungsrenditen auf Basis der vorliegenden Ergebnisse aus den Daten des Forschungszentrums der Deutsche Rentenversicherung berechnet werden, wird ein Überblick zu der Vorgehensweise von *Lauer und Steiner* gegeben. Außerdem werden deren Ergebnisse bezüglich der Schätzung zu erwartender Renditen eines Universitätsabschlusses präsentiert.

6.2.2.1 Bildungsrenditen nach Lauer und Steiner

Als Grundlage für ihre Untersuchung dienten die Daten des German Socio-economic Panel (GSOEP). Dabei erstreckte sich der Zeitraum der Untersuchung von 1984 bis 1997.

⁵⁰⁴ Vgl. *Ammermüller, Andreas und Dieter Dohmen*, a. a. O., S. 23.

⁵⁰⁵ Vgl. ebd., S. 24.

Lauer und Steiner erweiterten in ihrer Untersuchung die Mincer-Methode, indem sie von der rein quantitativen Sichtweise der Bildung – Bildung wurde nur durch die Anzahl der Jahre und nicht nach der Art der vermittelten Qualifikationen betrachtet – zu einer qualitativen übergegangen sind.⁵⁰⁶ Dies erreichten sie durch die differenzierte Bewertung der jeweiligen Ausbildungsstufen. Auf diese Weise wurde ein bedeutender Kritikpunkt an der Mincer-Methode beseitigt.

Die von *Lauer und Steiner* aufgestellte Schätzgleichung für den Lohn lautet wie folgt:

$$\ln \text{Lohn}_i = \alpha_0 + \alpha_1 \text{Berufsausbildung}_i + \alpha_2 \text{Meisterausbildung}_i + \alpha_3 \text{Abitur}_i + \alpha_4 \text{Fachhochschule}_i + \alpha_5 \text{Universität}_i + \alpha_6 \text{Berufserfahrung}_i + \alpha_7 \text{Berufserfahrung}_i^2 + u_i.$$

In dieser Gleichung sind die Bildungsvariablen Dummyvariablen, welche den Wert „1“ besitzen, wenn die Ausbildungsstufe erreicht wurde und null, wenn dies nicht der Fall war. Als Referenzgruppe dienen Personen ohne beruflichen Abschluss (kein Abschluss oder nur Haupt- bzw. Real-schulabschluss).

Auf Grundlage dieser Gleichung kamen *Lauer und Steiner* bei ihren Untersuchungen zu folgenden Ergebnissen: Der Universitätsabschluss bewirkte bei den Frauen in den Jahren von 1984 bis 1995 einen Lohnanstieg von über 9 Prozent p. a. Dagegen ergaben sich bei den Männern geringere Lohnerhöhungen infolge eines Universitätsabschlusses als bei den Frauen. Bei ihnen stieg der Lohn aufgrund des Universitätsabschlusses während der gesamten Betrachtungsperiode um weniger als 9 Prozent p. a. Wird das Augenmerk auf die Differenzen in den Renditen zwischen den Frauen und den Männern gerichtet, zeigt sich, dass die Frauen in jedem Jahr einen mehr als einen Prozentpunkt größeren Lohnzuwachs, als die Männer vorweisen können (siehe Tabelle 23).

⁵⁰⁶ Vgl. *Lauer, Charlotte und Viktor Steiner*: Returns to Education in West Germany – An Empirical Assessment, ZEW Discussion Paper No. 00-04, Mannheim 2000, S. 10.

Tabelle 23: Lohnzuwachs aufgrund eines Universitätsabschlusses (in Prozent, 1984-1997)

	Männer	Frauen
1984	7,5	9,6
1985	8,0	9,6
1986	8,0	9,3
1987	8,6	9,6
1988	7,8	9,6
1989	8,2	10,3
1990	7,7	10,6
1991	7,6	10,5
1992	8,2	9,5
1993	8,5	10,5
1994	7,7	9,9
1995	7,3	9,1
1996	7,6	9,0
1997	7,2	8,8

Quelle: *Lauer, Charlotte und Viktor Steiner: Returns to Education in West Germany – An Empirical Assessment*, ZEW Discussion Paper No. 00-04, Mannheim 2000, S. 12.

6.2.2.2 Bildungsrenditen auf Grundlage des SUFVVL2004

Unter der Annahme, dass sich der Fokus ausschließlich auf den Vergleich der durchschnittlichen Arbeitseinkommen der jeweiligen Ausbildungsgruppen im Sinne der „short-cut“ Methode richtet, würden sich aus den in Abschnitt 6.1.4 präsentierten Ergebnissen folgende Renditen ergeben:

Das durchschnittliche Bruttomehereinkommen der Männer während des Erwerbslebens der Gruppe mit einer abgeschlossenen Hochschulausbildung betrug gegenüber der Gruppe mit Abitur und abgeschlossener Berufsausbildung 18,8 Prozent. Dieser Wert liegt jedoch unter dem, den die Gruppe mit Fachhochschulabschluss gegenüber der Gruppe mit Abitur und abgeschlossener Berufsausbildung aufweist, welcher bei 23 Prozent liegt. Bezogen auf die in diesem Beispiel genutzte Vergleichsgruppe (Abitur mit Berufsausbildung) haben demzufolge die Fachhochschulabsolventen eine um 4,2 Prozentpunkte „größere“ Rendite zu verzeichnen als die Hochschulabsolventen. Unter Verwendung der absoluten Einkommensangaben (in Euro – brutto) aus Abschnitt 6.1.4 entspricht diese Rendite-Differenz einem Mehreinkommen der Fachhochschulabsolventen von etwa 35.000 Euro gegenüber den Hochschulabsolventen. Im direkten Vergleich dieser beiden Ausbildungsniveaus liegt somit das Arbeitseinkommen der Fachhochschulabsolventen um 3,6 Prozentpunkte über dem der Hochschulabsolventen.

Eine mögliche Kritik an diesen Berechnungen liegt darin, dass hier der Zeitpunkt der Zahlung nicht berücksichtigt wird. Aus diesem Grund ist es notwendig, die vorliegenden Einkommensströme einer Diskontierung zu unterziehen. Für eine Diskontierung empfiehlt es sich, als Diskontsatz einen risikolosen Zinssatz zu verwenden. Die Basis für die Berechnung des Diskontsatzes stellen die durchschnittlichen Habenzinsen der Banken auf Sparbriefe mit vierjähriger Laufzeit und laufender Verzinsung dar. Um „zufällige“ Schwankungen zu beseitigen, fließt der Durchschnittswert im Zeitraum von 1970 bis 2003 als Diskontierungsfaktor in die Berechnung ein. Dieser beträgt 6,19 Prozent.⁵⁰⁷ Auf Grundlage dieser Annahmen ergeben sich die in Tabelle 24 dargestellten, auf das Jahr des Renteneintritts (2004) aufdiskontierten Bruttoeinkommen der Männer während des Erwerbslebens.

Tabelle 24: Aufdiskontierte Bruttoeinkommen der Männer während des Erwerbslebens nach Ausbildungsniveau (in Euro)

Ausbildungsniveau	Bruttoeinkommen
Hauptschule/mittlere Reife ohne abgeschlossene Berufsausbildung	2.170.175
Hauptschule/mittlere Reife mit abgeschlossener Berufsausbildung	2.693.610
Abitur ohne abgeschlossene Berufsausbildung	2.735.528
Abitur mit abgeschlossener Berufsausbildung	2.661.001
Fachhochschule	3.170.087
Hochschule	2.904.114

Quelle: FDZ-RV – SUFRTZN04XVSBB, Eigene Berechnungen.

Diese Diskontierung der Einkommensströme hat natürlich auch Auswirkungen auf die Höhe der Bildungsrenditen. So halbiert sich die Rendite der Hochschulausbildung für die Männer im Vergleich zum Abitur mit abgeschlossener Berufsausbildung auf 9,1 Prozent. Die Ursache für diese große Reduzierung liegt, wie bereits anhand der Verläufe der Entgeltpunkte (siehe Abbildung 43, S. 188) zu erkennen war, daran, dass die Hochschulabsolventen bis etwa zum 27. Lebensjahr deutlich weniger, als die Abiturienten mit abgeschlossener Berufsausbildung verdient haben. Das diskontierte Bruttolebensinkommen der Fachhochschulabsolventen liegt mit 3.170.087 Euro immer noch deutlich über dem der Abiturienten mit abgeschlossener Berufsausbildung (2.661.001 Euro). Die Rendite sinkt jedoch von 23,0 Prozent auf 19,1 Prozent. Diese geringe Reduzierung der Rendite ist

⁵⁰⁷ Eigene Berechnung. Daten unter http://www.bundesbank.de/statistik/statistik_zeitreihen.php verfügbar.

auf den frühen Eintritt der Fachhochschulabsolventen ins Erwerbsleben zurückzuführen. Zudem bewirkt der frühe Eintritt ins Erwerbsleben bei den Fachhochschulabsolventen, dass die Rendite auf Grundlage der diskontierten Bruttoeinkommen gegenüber den Hochschulabsolventen mit 9,2 Prozent um 5,6 Prozent über der Rendite in der nicht diskontierten Betrachtung (3,6 Prozent) liegt. Zusammenfassend sind in der folgenden Tabelle 25 die Renditen der nicht diskontierten und der diskontierten Bruttoeinkommen während des Erwerbslebens der Männer aufgezeigt.

Tabelle 25: Übersicht Bildungsrenditen der Männer

A	Rendite von B im Vergleich zu A in Prozent		B
	nicht diskontiert	diskontiert	
Hauptschule/mittlere Reife ohne abgeschl. Berufsausbildung	26,8	24,1	Hauptschule/mittlere Reife mit abgeschl. Berufsausbildung
Abitur ohne abgeschl. Berufsausbildung	-8,5	-2,7	Abitur mit abgeschl. Berufsausbildung
Hauptschule/mittlere Reife ohne abgeschl. Berufsausbildung	42,5	26,1	Abitur ohne abgeschl. Berufsausbildung
Hauptschule/mittlere Reife mit abgeschl. Berufsausbildung	2,8	-1,2	Abitur mit abgeschl. Berufsausbildung
Abitur ohne abgeschl. Berufsausbildung	12,5	15,9	Fachhochschule
Abitur ohne abgeschl. Berufsausbildung	8,6	6,2	Hochschule
Abitur mit abgeschl. Berufsausbildung	23,0	19,1	Fachhochschule
Abitur mit abgeschl. Berufsausbildung	18,8	9,1	Hochschule

Quelle: FDZ-RV – SUFRTZN04XVSBB, Eigene Berechnungen.

Die in dieser Tabelle abgebildeten Bildungsrenditen belegen, dass die Berücksichtigung des Faktors Zeit zu einer Annäherung der betrachteten Bruttoeinkommen der Männer führt, wobei die Rendite des Fachhochschulabschlusses gegenüber dem Abitur ohne abgeschlossene Berufsausbildung eine Ausnahme darstellt. Die Ursache für diesen Sonderfall ist vermutlich wieder in dem Tatbestand verborgen, dass in der letztgenannten Gruppe einige Studienabbrecher wiederzufinden sind. Diese haben wie die Fachhochschulabsolventen auch einige Jahre studiert, konnten sich jedoch infolge des nicht erreichten Abschlusses im Laufe ihres Erwerbslebens nicht an die Gehälter der Fachhochschulabsolventen annähern.

In der folgenden Tabelle 26 sind die auf das Jahr des Renteneintritts aufdiskontierten Bruttoeinkommen der Frauen differenziert nach den jeweiligen Bildungsniveaus aufgezeigt.

Tabelle 26: Aufdiskontierte Bruttoeinkommen der Frauen während des Erwerbslebens nach Ausbildungsniveau (in Euro)

Ausbildungsniveau	Bruttoeinkommen
Hauptschule/mittlere Reife ohne abgeschlossene Berufsausbildung	952.289
Hauptschule/mittlere Reife mit abgeschlossener Berufsausbildung	1.250.272
Abitur ohne abgeschlossene Berufsausbildung	1.538.434
Abitur mit abgeschlossener Berufsausbildung	1.498.542
Fachhochschule	1.508.280
Hochschule	1.675.931

Quelle: FDZ-RV – SUFRTZN04XVSBB, Eigene Berechnungen.

Aufgrund dieser Diskontierung ergeben sich ebenfalls Unterschiede in den Renditen (siehe Tabelle 27). Demzufolge liegt für die aufdiskontierten Bruttoeinkommen die Rendite des Hochschulabschlusses gegenüber dem Abitur mit abgeschlossener Berufsausbildung mit 11,8 Prozent um 9,6 Prozentpunkte unter der für die nicht diskontierten Bruttoeinkommen. Beim Vergleich der Arbeits-einkommen der Fachhochschulabsolventinnen mit den Einkommen der Abiturientinnen mit abgeschlossener Berufsausbildung zeigt sich, dass beide Gruppen ein nahezu gleich hohes diskontiertes Einkommen erzielt haben. In der nicht diskontierten Betrachtung betrug dieser Unterschied noch 11,7 Prozent.

Des Weiteren ist anhand der präsentierten Renditen festzustellen, dass sich der leichte Einkommensvorteil des Fachhochschulabschlusses im Vergleich zum Abitur ohne abgeschlossene Berufsausbildung (in Höhe von 2,4 Prozent) innerhalb der nicht diskontierten Betrachtung in einen geringen Einkommensnachteil (in Höhe von 2,0 Prozent) in der diskontierten Betrachtung gewandelt hat. Dieses Ergebnis ist damit zu begründen, dass hier das geringfügig höhere Bruttoeinkommen der Fachhochschulabsolventinnen den Effekt des späteren Berufseintrittes nicht kompensieren kann. Als Ergebnis bleibt festzuhalten, dass die Diskontierung der Bruttoeinkommen der Frauen, wie bei den Männern, grundsätzlich eine Verringerung der Bildungsrenditen im Vergleich zu den nicht diskontierten bewirkt.

Tabelle 27: Übersicht Bildungsrenditen der Frauen

A	Rendite von B im Vergleich zu A in Prozent		B
	nicht diskontiert	diskontiert	
Hauptschule/mittlere Reife ohne abgeschl. Berufsausbildung	31,2	31,3	Hauptschule/mittlere Reife mit abgeschl. Berufsausbildung
Abitur ohne abgeschl. Berufsausbildung	-8,3	-2,6	Abitur mit abgeschl. Berufsausbildung
Hauptschule/mittlere Reife ohne abgeschl. Berufsausbildung	76,6	61,6	Abitur ohne abgeschl. Berufsausbildung
Hauptschule/mittlere Reife mit abgeschl. Berufsausbildung	23,5	19,9	Abitur mit abgeschl. Berufsausbildung
Abitur ohne abgeschl. Berufsausbildung	2,4	-2,0	Fachhochschule
Abitur ohne abgeschl. Berufsausbildung	11,4	8,9	Hochschule
Abitur mit abgeschl. Berufsausbildung	11,7	0,7	Fachhochschule
Abitur mit abgeschl. Berufsausbildung	21,4	11,8	Hochschule

Quelle: FDZ-RV – SUFRTZN04XVSBB, Eigene Berechnungen.

6.2.3 Kritik

Mit den für die Untersuchung verwendeten Daten des Forschungsdatenzentrums der Deutschen Rentenversicherung konnte ein Fortschritt in der Berechnung der Bildungsrenditen erzielt werden. Bisherige Berechnungen von Bildungsrenditen beruhten grundsätzlich auf Durchschnittseinkommen zu einem bestimmten Zeitpunkt bzw. in einer geringen Zeitspanne. Die langfristige zeitliche Entwicklung der Arbeitseinkommen während des Erwerbslebens wurde demzufolge nicht angemessen berücksichtigt.⁵⁰⁸ Mit Hilfe der zur Verfügung stehenden Entgeltpunkte, die die Einkommen für jeden Monat während des Erwerbslebens bis zum Renteneintritt widerspiegeln, konnte diesem Kritikpunkt entgegengetreten werden. Jedoch schafft gerade dieser Fortschritt auch Raum für neue Kritik. So resultieren die hier aufgeführten Renditen aus den Einkommensunterschieden bereits in die Rente eingetretener Ausbildungsgruppen und können nicht eins zu eins in die heutige

⁵⁰⁸ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Lebenslagen – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*, Berlin 2004, S. 17.

Zeit übertragen werden, da die Differenzen in den Einkommen nicht ausschließlich von dem erreichten Ausbildungsniveau abhängen. Zu den wichtigsten Einflussfaktoren zählt hier die wirtschaftliche Entwicklung im Zusammenhang mit den von der Situation auf den Arbeitsmärkten geprägten Einflussfaktoren.

Ein weiterer Kritikpunkt ist in der Nichtberücksichtigung etwaiger Transferzahlungen zu sehen. Je nach Höhe dieser Zahlungen können besonders die Renditen der Hochschulabsolventen deutlich zunehmen. Darüber hinaus ist es aufgrund der Charakteristik des Datensatzes nicht möglich, Unterschiede zwischen den einzelnen Studienrichtungen bzw. Fächern zu identifizieren. Diese Differenzierung ist jedoch notwendig, um ein ausgereiftes Gebührensystem zu entwickeln.

6.3 Opportunitätskosten

Die in den folgenden Ausführungen im Mittelpunkt stehenden Opportunitätskosten sind nach Auffassung vieler Ökonomen⁵⁰⁹ eine zentrale Kostenkomponente innerhalb des gesamten während des Studiums anfallenden Kostenblocks. Häufig wird in diesem Kontext die Annahme getroffen, dass Studenten während ihres Studiums keinerlei Einkommen beziehen.⁵¹⁰ Dabei bleibt allerdings unberücksichtigt, dass Studenten während ihrer Studienzeit mindestens einen gewissen lebensnotwendigen Basiskonsum tätigen. Das bedeutet wiederum, die Studenten müssen über ein entsprechendes Mindestmaß an finanziellen Mitteln verfügen. Werden diese Mittel weder über einen Kredit noch durch den Verzehr von Ersparnissen erlangt, muss eine Form von Einkommen vorliegen. Ob dieses Einkommen aus eigenständiger Arbeit stammt oder in Form der finanziellen Unterstützung durch die Familie bereitgestellt wird, spielt in dieser Betrachtung keine Rolle, da der Fokus ausschließlich auf das Individuum gerichtet ist, das die Bildungsentscheidung trifft.

6.3.1 „Entgangene“ Einkommen aus den Alternativen zum Studium

Schuller et al. haben sich dieser Frage im Rahmen einer Veröffentlichung des Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) zum Thema „Umverteilung von unten nach oben durch gebührenfreie Hochschulausbildung“ bereits zugewandt. In diesem Artikel weisen sie entgangene Nettoeinkom-

⁵⁰⁹ Zum Beispiel *Chapman, Bruce*: Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education, S. 740 und *Musgrave, Richard A. und Peggy B. Musgrave*, a. a. O., S. 183 f.

⁵¹⁰ Siehe zum Beispiel *Chapman, Bruce*: Paying for higher education, S. 16.

men für Studierende je nach Studiengang von 146.424 DM (74.865 Euro) für Jura und 535.477 DM (273.785 Euro) für Sozialarbeit/Sozialpädagogik nach.⁵¹¹ Daraus erwachsen zwei Fragen:

1. Wodurch wird der Unterschied von fast 390.000 DM (fast 200.000 Euro) gerechtfertigt?
2. Welcher Abiturient verdient in den ersten 5 Jahren nach dem Abitur 500.000 DM (ca. 255.000 Euro)?

Um der Frage nach der Höhe des entgangenen Einkommens während des Studiums auf den Grund gehen zu können, ist zum einen zu überlegen, welche Möglichkeiten sich für einen Abiturienten nach Erreichen der Hochschulreife auf den Arbeitsmärkten ergeben und dabei zum anderen auch darüber nachzudenken, welche finanziellen Konsequenzen damit verbunden sind.

Für einen Abiturienten gibt es neben dem Beginn eines Studiums zwei grundsätzliche Möglichkeiten, ins Berufsleben einzusteigen:

1. Berufseinstieg mit Berufsausbildung und
2. Berufseinstieg ohne Berufsausbildung.

Berufseinstieg mit Berufsausbildung

Im Jahr 2005 erhielten Auszubildende in den drei Ausbildungsjahren in den alten Bundesländern durchschnittlich 623 Euro brutto (ca. 520 Euro netto) und in den neuen Bundesländern 529 Euro brutto (ca. 460 Euro netto).⁵¹² Diese Durchschnittswerte beinhalten neben den auf Abiturienten ausgerichteten gut bezahlten Ausbildungsberufen auch die, die nicht diese Gruppe ansprechen und oft geringer entlohnt werden, wie beispielsweise die Ausbildung zum/r Florist/-in oder zum/r Friseur/in. Um dieser Einschränkung entgegenzuwirken, erfolgt die anschließende Beispielrechnung auf der Grundlage der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau, welche zu den gut bezahlten Ausbildungsberufen zählt und vor allem Abiturienten anspricht.

⁵¹¹ Vgl. Schuller, Philipp et al.: Umverteilung von unten nach oben durch gebührenfreie Hochschulausbildung, in CHE Materialsammlung, Gütersloh 2000, S. 6., In dieser Veröffentlichung stützen sich Schuller et al. bei ihrer Untersuchung auf die Daten von Lüdeke, Reinard und Klaus Beckmann: Hochschulbildung, Humankapital und Beruf, Passauer Diskussionsbeiträge V-14-99, Passau 2000.

⁵¹² Daten aus Bundesinstitut für Berufsbildung: Datenbank Ausbildungsvergütungen, recherchiert am 24.07.2006 unter <http://www.bibb.de>.

Beispielrechnung: Bankkaufmann/-frau

In diesem Beispiel wird aufgezeigt, wie viel ein Abiturient, der sich gegen ein Studium und für eine Berufsausbildung zum Bankkaufmann entschieden hat, in dem Zeitraum verdient, in dem er im Falle eines Studiums studiert hätte. Dazu wird entsprechend der durchschnittlichen Regelstudienzeit mit einer Studiendauer von fünf Jahren gerechnet, wobei für die Berufsausbildung zwei Varianten Berücksichtigung finden, die der für Abiturienten eingeräumten Möglichkeit Rechnung tragen, die auf drei Jahre festgelegte Ausbildungszeit auf zwei Jahre zu reduzieren.

Variante 1: Drei Jahre Ausbildungszeit

In diesem Fall wird davon ausgegangen, dass ein Azubi in den drei Ausbildungsjahren pro Monat durchschnittlich 746 Euro brutto tarifliche Ausbildungsvergütung (alte Bundesländer, Jahr 2005)⁵¹³ erhält. In dieser und auch der nächsten Variante wird zur Berechnung der Nettoeinkommen davon ausgegangen, dass die betrachtete Person in der Steuerklasse 1 ist, keine Kinder hat, kein Kirchenmitglied ist und einen Krankenkassenbeitragssatz in Höhe von 14 Prozent zu zahlen hat. Auf Grundlage dieser Annahmen ergibt sich ein monatliches Nettogehalt von etwa 593 Euro netto. Daraus summiert sich in den drei Ausbildungsjahren eine Ausbildungsvergütung in Höhe von 23.127 Euro netto, inklusive 13. Gehalt.

Im Anschluss an die Ausbildungszeit werden die jungen Bankkaufleute in der Regel mit der Tarifgruppe 5 oder 6 eingestellt. Für diese Beispielrechnung ist optimistisch die Tarifgruppe 6 ausgewählt, die eine monatliche Bruttovergütung von 2.323 Euro (3. Berufsjahr, Stand 2005)⁵¹⁴ für die ersten zwei Jahre vorsieht. Dies entspricht ca. 1.442 Euro monatliches Nettogehalt.

Demzufolge beläuft sich die Summe der Nettogehälter in den ersten zwei Jahren nach der Berufsausbildung auf 37.492 Euro netto, inklusive 13. Gehalt. In Verbindung mit dem in den Ausbildungsjahren erzielten Nettoeinkommen entsteht in dieser Beispielrechnung ein Nettoeinkommen aus der Beschäftigung als Bankkaufmann in den ersten fünf Jahren nach dem Abitur in Höhe von rund 60.619 Euro netto.

⁵¹³ Daten aus *Bundesinstitut für Berufsbildung*: Datenbank Ausbildungsvergütungen.

⁵¹⁴ Vgl. *Ver.di*: Gehaltstabelle private und öffentliche Banken gültig ab 01. September 2005, recherchiert am 12.07.2006 unter <http://banken.verdi.de/tarifpolitik/gehaltstabellen>.

Variante 2: Zwei Jahre Ausbildungszeit

Dieser Fall ist analog der vorangegangenen Berechnung aufgebaut, nur mit dem Unterschied, dass hier die Ausbildungszeit auf zwei Jahre verkürzt wurde, um damit die für die Abiturienten gegebene Möglichkeit zu berücksichtigen, ihre Ausbildungszeit auf zwei Jahre zu reduzieren.

Die monatliche Vergütung in der zweijährigen Ausbildungszeit beträgt durchschnittlich 719,50 brutto, woraus sich etwa 576 Euro monatliches Nettogehalt infolge der gesetzten Annahmen ergeben. Somit beläuft sich die Ausbildungsvergütung auf ca. 14.976 Euro, inklusive 13. Gehalt.

Entsprechend der ersten Variante wird auch hier davon ausgegangen, dass die Einstellung des ausgelernten Azubi mit der Tarifgruppe 6 erfolgt. Da es sich bei diesem Fall um drei Arbeitsjahre nach der Ausbildung handelt, ist eine tarifliche Gehaltserhöhung im dritten Jahr nach der Ausbildung in die weitere Berechnung einbezogen. Der Nettolohn für die ersten zwei Jahre nach der Berufsausbildung entspricht dem aus der ersten Berechnung. Somit gibt es in diesem Zeitraum ca. 37.492 Euro netto. Im dritten Jahr erhöht sich gemäß der gesetzten Annahme das tarifliche Bruttogehalt auf monatlich 2.465 Euro (5. Berufsjahr, Stand 2005)⁵¹⁵. Daraus ergibt sich für das dritte Jahr ein Nettogehalt in Höhe von rund 19.585 Euro, inklusive 13. Gehalt. Diese Werte aufsummiert ergeben bei diesem Berufseinstieg für die ersten fünf Jahre nach dem Abitur ein Nettogehalt aus der Beschäftigung als Bankkaufmann/-frau in Höhe von 72.053 Euro.

Berufseinstieg ohne Berufsausbildung

Wie bereits im Abschnitt 2.4.2 dargestellt, ist die Gruppe der Personen, die über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, am stärksten von der Arbeitslosigkeit betroffen. Die Arbeitslosenquote dieser Personengruppe befindet sich seit einigen Jahren deutlich über 20 Prozent. Bekräftigt wird diese Aussage durch die Entwicklung der Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen, die in der folgenden Tabelle 28 dargestellt ist.

⁵¹⁵ Vgl. *Ver.di*, a. a. O.

Tabelle 28: Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen in Deutschland (ohne Auszubildende)

	1991	2000
ohne Berufsausbildung	16 %	14 %
mit Berufsausbildung	72 %	69 %
mit Hoch-/Fachhochschulabschluss	12 %	17 %

Quelle: *Reinberg, Alexander und Markus Hummel: Zur langfristigen Entwicklung des qualifikationsspezifischen Arbeitskräfteangebots und -bedarfs in Deutschland*, in IAB (Hrsg.), *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 4/2002, o. O. 2002, S. 581.

Im Jahr 2000 betrug der Anteil der Personen ohne Berufsausbildung 14 Prozent. Damit lag der Anteil zwei Prozentpunkte unter dem Wert von 1991, als noch 16 Prozent der Erwerbstätigen in Deutschland über keine Berufsausbildung verfügten. Der Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, die das Abitur erworben haben und im Anschluss weder eine Berufsausbildung noch eine Hochschul- bzw. Fachhochschulausbildung erfolgreich abgeschlossen haben, lag am 30.06.2005 bei ca. 11 Prozent.⁵¹⁶

Im Lichte dieser Zahlen kann geschlussfolgert werden, dass es für die Mehrheit der Abiturienten, und ganz speziell für die Abiturienten, die über die Aufnahme eines Hochschulstudiums nachdenken, keine Alternative im beruflichen Werdegang darstellt, nicht mindestens eine Berufsausbildung zu durchlaufen. Demzufolge wird auf eine nähere Betrachtung dieser eher unwahrscheinlichen Alternative zum Studium verzichtet.

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass nicht jeder Abiturient (unmittelbar) im Anschluss an die Schulzeit einen Ausbildungsplatz bekommt. Dieser Unsicherheitsfaktor ist durch eine Multiplizierung der ermittelten Einkommen während der Ausbildung und der anschließenden Berufstätigkeit mit einem Faktor, der kleiner eins ist, in die Betrachtung des „entgangenen“ Einkommens der Studierenden einzubeziehen. Bei der Ermittlung dieses hierfür benötigten geeigneten „Risikomultiplikators“ treten jedoch erhebliche Probleme auf. Diese äußern sich darin, dass es sehr schwer ist, die Wahrscheinlichkeit dafür zu berechnen, dass ein Abiturient nach seinem Abitur keinen Ausbildungsplatz bzw. Arbeitsplatz bekommt und infolgedessen arbeitslos ist. Hier können auch nicht die Arbeitslosenquoten der Abiturienten zu einer sicheren Lösung verhelfen, da Abiturienten die ursprünglich in eine Ausbildung gehen wollten und dieses nicht geschafft haben, aus rationalen Gründen dazu neigen, ein Studium aufzunehmen, um eben nicht in die Arbeitslosigkeit zu geraten.

⁵¹⁶ Eigene Berechnung, Daten aus *Statistisches Bundesamt: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit*, S. 14.

6.3.2 Einkommen während des Studiums

Um den Betrag der Opportunitätskosten zu bestimmen, ist neben der Ermittlung des entgangenen Einkommens aus einem im Anschluss an das Abitur aufgenommenen Arbeitsverhältnis auch das Einkommen während der Studienzeit zu betrachten. Hierzu wird auf die in Abschnitt 5.2.1 aufgezeigten Ergebnisse bezüglich der Einnahmen während des Studiums zurückgegriffen.

In diesem Teil der Arbeit wurde gezeigt, dass die durchschnittlichen Einnahmen der Studierenden je nach Herkunftsgruppe zwischen 750 bis 785 Euro monatlich lagen. Obwohl die absolute Höhe der monatlichen Einnahmen in den einzelnen sozialen Herkunftsgruppen ähnlich groß ist, treten in ihrer Struktur größere Unterschiede auf. Das Ergebnis aus Abschnitt 5.2.1 bestand unter anderem darin, dass Studierende der sozialen Herkunftsgruppe „hoch“ den größten Teil ihrer Einnahmen (64 Prozent) von den Eltern bekamen und 22 Prozent der Einnahmen aus eigenem Verdienst, hauptsächlich mit Nebentätigkeiten während der Studienzeit, erwirtschafteten. Nur fünf Prozent der monatlichen Einnahmen werden über das BAföG finanziert. Diese Zahlen belegen, dass Studenten dieser Herkunftsgruppe ihr Studentenleben nahezu ausschließlich aus Transferzahlungen der Eltern und dem Einkommen aus Nebentätigkeiten finanzieren, womit keine Verbindlichkeiten für die Zukunft verbunden sind. Aus Sicht des Studenten der Herkunftsgruppe „hoch“ ergibt sich demnach in fünf Jahren Studienzeit ein „verfügbares Einkommen“ in Höhe von etwa 47.000 Euro. Unter Berücksichtigung dieser finanziellen Mittel beträgt das entgangene Einkommen dieser Studenten während Studiums unter Berücksichtigung der obigen Beispielrechnung (Variante 2) etwa 25.000 Euro.

Dieses Resultat kann allerdings nicht eins zu eins auf Studenten anderer sozialer Herkunft übertragen werden. So beträgt zum Beispiel der BAföG Anteil an den Einnahmen der Studierenden der Herkunftsgruppe „niedrig“ durchschnittlich 30 Prozent, womit in der Zukunft Verbindlichkeiten verbunden sind. Diese Schuldenlast hinsichtlich ihrer Höhe zu definieren, ist jedoch aufgrund der vielen Sonderbedingung bezüglich der Rückzahlungen⁵¹⁷ nicht möglich. Da allerdings der maximale Rückzahlungsbetrag auf 10.000 Euro begrenzt ist,⁵¹⁸ stehen dieser Gruppe der Studenten wenigstens 35.000 Euro zur Verfügung, die nicht in der Zukunft zurückgezahlt werden müssen. Daraus ergibt sich ein entgangenes Einkommen für die Studierenden der sozialen Herkunftsgruppe

⁵¹⁷ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: *Ausbildungsförderung – BAföG, Bildungskredit und Stipendium*, S. 22 f.

⁵¹⁸ Vgl. ebd., S. 22.

„niedrig“ im Vergleich zur oben aufgeführten Beispielrechnung (Variante 2) in Höhe von 37.000 Euro.

Auch wenn die hier präsentierten Ergebnisse auf der Grundlage einer Beispielrechnung beruhen, kann davon ausgegangen werden, dass die entgangenen Einkommen (die Opportunitätskosten) während der Studienzeit aus Sicht der Studenten nicht so groß sind, wie zum Beispiel von *Schuller et al.* angenommen. Hinzu kommen die geringeren Lebenshaltungskosten der Studenten, die ebenfalls innerhalb dieser Diskussion zu berücksichtigen sind. Demnach werden den Studenten in vielen Bereichen Vergünstigungen, zum Beispiel in Form von subventionierten Wohnungen, Mensaessen oder Semestertickets angeboten, die zu einer Senkung der Lebenshaltungskosten führen. Infolgedessen kann von einer höheren relativen „Kaufkraft“ der Studenten gegenüber den Nichtstudierenden gesprochen werden.

Darüber hinaus wird zudem häufig die Tatsache übersehen, dass nicht alle Abiturienten nach dem Schulabschluss einen Ausbildungsplatz finden und aus diesem Grund ein Studium aufnehmen. In diesen Fällen entfällt jegliche Diskussion über entgangene Einkommen während des Studiums. Des Weiteren stellt sich die Frage: Was würde passieren, wenn alle potenziellen Studenten sich gegen ein Studium entscheiden? Unter Berücksichtigung der Marktgesetze könnten die Arbeitsmärkte das „Überangebot“ an Arbeitskräften nur durch eine erhebliche Reduzierung der Löhne aufnehmen, womit sich auch die Diskussionen um die anfallenden Opportunitätskosten während der Studienzeit erübrigen.

6.4 Ausbildungsniveau und Vermögensbildung

Nachdem bereits auf die Lebenseinkommen aus der Erwerbstätigkeit eingegangen wurde, richtet sich das Augenmerk in diesem Abschnitt auf die Kapitaleinkommen, die in erster Linie durch die Höhe der Einkommen aus der Erwerbstätigkeit determiniert werden. Hierzu wird der Zusammenhang zwischen Ausbildungsniveau und Vermögensbildung betrachtet. Aufgrund der präsentierten Ergebnisse zu den Arbeitseinkommen ist zu vermuten, dass mit steigendem Ausbildungsniveau tendenziell mehr gespart bzw. Vermögen aufgebaut werden kann. Für diese Untersuchung wird der EVS-Datensatz von 1998 herangezogen.

Die Analyse dieses Datensatzes richtet sich in Anlehnung an die Untersuchung zu den Arbeitseinkommen auf die alten Bundesländer, wobei für eine nähere Untersuchung drei Alterskohorten

gebildet wurden – Bezugsperson jünger als 40 Jahre, Bezugsperson von 40 bis 59 Jahre und Bezugsperson älter als 59 Jahre. Bei den Auswertungen der Ergebnisse des EVS-Datensatzes ist zu berücksichtigen, dass diese Einteilung in die Ausbildungsniveaus vom Datensatz des Forschungsdatenzentrums abweicht. Der EVS-Datensatz unterscheidet folgende Ausbildungsniveaus:

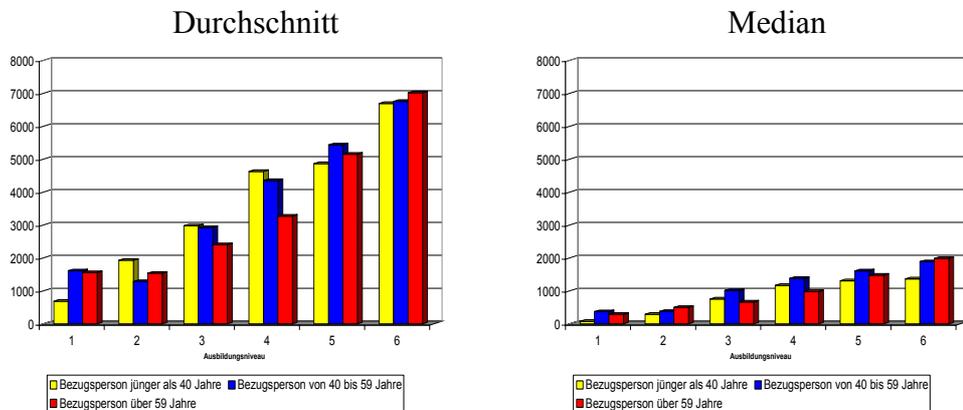
- Ausbildungsniveau 1: kein beruflicher Abschluss und nicht in beruflicher Ausbildung
- Ausbildungsniveau 2: sonstiger beruflicher Abschluss (z. B. Anlernberufe, berufliches Praktikum)
- Ausbildungsniveau 3: Abschluss einer beruflichen Ausbildung (Lehre) oder gleichwertig
- Ausbildungsniveau 4: Abschluss einer Fach-, Meister- oder Technikerschule, Berufs- oder Fachakademie
- Ausbildungsniveau 5: Fachhochschule (auch Ingenieurschulabschluss)
- Ausbildungsniveau 6: Hochschule

Dabei wird jeder Haushalt mit dem Ausbildungsniveau der Bezugsperson bewertet, die das höchste Ausbildungsniveau innerhalb des Haushaltes aufweist.

Ausgaben für die Vermögensbildung

Zuerst wird die Aufmerksamkeit auf die Ausgaben für die Vermögensbildung gerichtet, die besonders in der heutigen Zeit, in der die private Vorsorge von essenzieller Bedeutung für den Erhalt der Lebensqualität im Alter geworden ist, sukzessive an Bedeutung gewinnt. In diesem Zusammenhang sind in der folgenden Abbildung 47 die Ausgaben für die Vermögensbildung privater Haushalte differenziert nach Alterskohorten und Ausbildungsniveau dargestellt.

Abbildung 47: Ausgaben für die Vermögensbildung privater Haushalte nach Alterskohorten und Ausbildungsniveau, je Quartal, alte Bundesländer (in Euro)



Quelle: EVS-Datensatz 1998, Eigene Berechnungen.

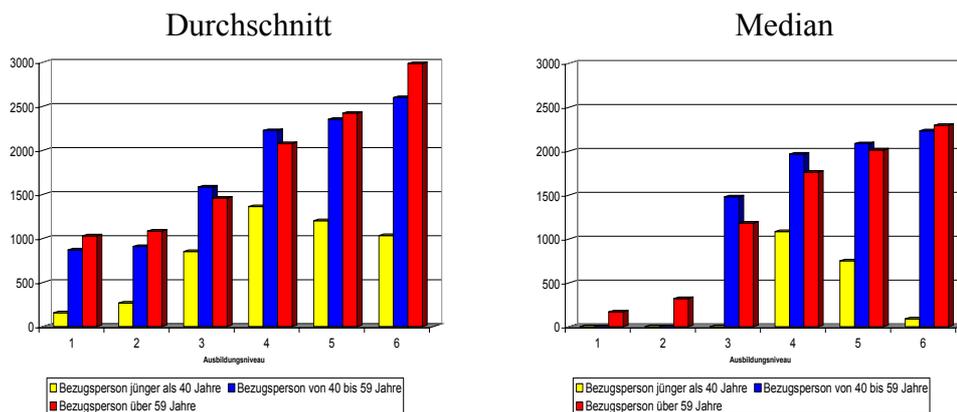
Die in dieser Abbildung visualisierten Ergebnisse bestätigen die Vermutung, dass mit steigendem Ausbildungsniveau auch die Ausgaben für die Vermögensbildung steigen. So verwenden Haushalte, in denen mindestens ein Hochschulabsolvent Haushaltsmitglied ist, im Durchschnitt die meisten Gelder für die Vermögensbildung. Auch mit Blick auf die dargestellten Mediane wird diese Tendenz aus den Durchschnittsbetrachtungen bestätigt. Es zeigt sich jedoch, dass die absolute Höhe der durchschnittlichen Ausgaben für die Vermögensbildung stark relativiert werden muss. Demnach legen 50 Prozent der Haushalte mit mindestens einem Hochschulabsolventen unter 40 Jahren 1.367 Euro pro Quartal für die Vermögensbildung zurück, während der Durchschnitt bei fast 6.700 Euro liegt. Des Weiteren unterstreichen die Mediane, dass auf allen Bildungsstufen die Kohorte der 40- bis 59-Jährigen mehr Geld für die Vermögensbildung zurücklegt als die Kohorte der unter 40-Jährigen. Bei den Haushalten mit Hochschulabschluss verwenden beispielsweise 50 Prozent der unter 40-Jährigen wie bereits beschrieben mindestens 1.367 Euro im Quartal für die Vermögensbildung. Damit liegt dieser Wert ca. 500 Euro unter der Summe, welche die 40- bis 59-Jährigen pro Quartal für die Vermögensbildung aufwenden. Dieses Ergebnis wird durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Eine Ursache kann darin begründet sein, dass die finanziellen Belastungen in jungen Jahren tendenziell höher sind als im mittleren Lebensabschnitt. So stehen mit dem Beginn der Erwerbstätigkeit zum Beispiel Kosten in Verbindung mit der Familiengründung sowie Kindererziehung, der Einrichtung einer neuen Wohnung und/oder den Kosten für ein neues Auto Vordergrund. Ein weiterer Grund kann zudem darin liegen, dass mit zunehmendem Alter das Einkommen steigt.

Einkommen aus Vermögensbildung

An dieser Stelle wird untersucht, wie sich die eben dargestellten Ausgaben für die Vermögensbildung auf das Einkommen auswirken. Hierzu sind die Einkommen aus Vermögensbildung analog zur Abbildung 47 differenziert.

Die dazu in Abbildung 48 präsentierten Ergebnisse zeigen, dass auf allen Ausbildungsstufen die Haushalte der unter 40-Jährigen deutlich weniger Einkommen aus Vermögensbildung erzielen als die älteren Jahrgänge. Das ist nicht überraschend, denn bevor aus Vermögen Einkommen hervorgehen kann, muss zuerst Vermögen gebildet werden.

Abbildung 48: Einkommen privater Haushalte aus Vermögensbildung nach Alterskohorten und Ausbildungsniveau, je Quartal, alte Bundesländer (in Euro)



Quelle: EVS-Datensatz 1998, Eigene Berechnungen.

Im Gegensatz zu den Ausgaben für Vermögensbildung zeigt sich bei den Einkommen aus Vermögensbildung, dass bei den unter 40-Jährigen nicht die Haushalte mit Hochschulabschluss das meiste Einkommen erzielen. Das im Durchschnitt höchste Einkommen aus Vermögen (1.362 Euro pro Quartal) innerhalb dieser Alterskohorte verzeichnen die Haushalte, die über einen Abschluss einer Ausbildung an einer Fach-, Meister-, Technikerschule, Berufs- oder Fachakademie verfügen. Eine Begründung lässt sich dabei in dem zum Teil deutlich späteren Einstieg der Hochschulabsolventen ins Berufsleben finden. Dieses Bild ändert sich jedoch mit Blick auf die weiteren Alterskohorten. Bei den über 40-Jährigen sind die Haushalte der Hochschulabsolventen diejenigen, die durchschnittlich das höchste Einkommen aus Vermögensbildung erzielen. Darüber hinaus zeigt sich bei diesen zwei Alterskohorten, dass mit abnehmendem Bildungsniveau sukzessive die Einkommen aus Vermögensbildung sinken. In Zahlen ausgedrückt bedeutet das, dass in der Gruppe der 40- bis 59-Jährigen ein Haushalt mit Hochschulabschluss mit im Durchschnitt 2.600 Euro etwas mehr als

1.000 Euro höhere Einnahmen aus Vermögensbildung in einem Quartal generiert als ein Haushalt mit Berufsschulabschluss. Mit zunehmendem Alter erhöht sich diese Differenz weiter und liegt bei den Haushalten der über 59-Jährigen bei rund 1.500 Euro.

Des Weiteren zeigen die in Abbildung 48 ebenfalls präsentierten Mediane, dass die Hälfte der Haushalte mit geringeren Ausbildungsniveaus kein bzw. ein kaum nennenswertes Einkommen aus Vermögensbildung pro Quartal erzielt. Im Gegensatz dazu ziehen bei den über 40-Jährigen 50 Prozent der Haushalte der höheren Ausbildungsniveaus, insbesondere die Akademikerhaushalte, deutlich mehr als 1.500 Euro aus ihrem gebildeten Vermögen.

In Verbindung mit den dargestellten Arbeitseinkommen während des Erwerbslebens manifestieren diese Zahlen, dass mit steigendem Ausbildungsniveau auch eine Verbesserung der finanziellen Situation eines Individuums eintritt. Unter Berücksichtigung der Einkommen aus Vermögensbildung verstärken sich die bereits bei der Analyse zu den Arbeitseinkommen aufgezeigten Einkommensunterschiede. Hierbei wirkt die Einbeziehung der Einkommen aus der Vermögensbildung besonders deutlich auf den Vergleich zwischen den Hochschulabsolventen und den Personen, die maximal eine abgeschlossene Berufsausbildung erreicht haben.

Die Ursachen für die Unterschiede zwischen den Erträgen aus Vermögensbildungen in den einzelnen Bildungsniveaus können auf die Differenzen bei den Arbeitseinkommen zurückgeführt werden. Aufgrund ihres in vielen Jahren überdurchschnittlichen Einkommens können insbesondere Hochschulabsolventen und Fachhochschulabsolventen deutlich mehr finanzielle Mittel ertragreich zurücklegen als diejenigen, die infolge ihrer geringeren Bildung weniger Einkommen erzielen. Daraus resultieren besonders ab der Mitte des Lebenszyklus zusätzliche Erträge neben dem Einkommen aus der Arbeitstätigkeit.

6.5 Zwischenfazit

Im 6. Kapitel konnte mit Hilfe der vorliegenden Datensätze nachgewiesen werden, dass sich mit zunehmendem Ausbildungsniveau auch die Wahrscheinlichkeit erhöht, ein höheres Einkommen zu verdienen. Die Einkommensunterschiede während des Erwerbslebens zwischen den einzelnen Ausbildungsniveaus können bei den Männern zum Beispiel beim Vergleich des Hochschulabschlusses zur Hauptschule/mittlere Reife mit abgeschlossener Berufsausbildung 210.504 Euro (7,8 Prozent) in der diskontierten Betrachtung betragen. Bei den Frauen, die im Durchschnitt deutlich weniger als die

Männer verdienen, sind die durch die Einkommenszuwächse infolge eines höheren Ausbildungsniveaus entstehenden Einkommensunterschiede sogar im zweistelligen Prozentbereich möglich. Beispielsweise lag das durchschnittliche diskontierte Einkommen der Hochschulabsolventinnen um 425.659 Euro (34 Prozent) über dem der Frauen mit Hauptschulabschluss/ mittlerer Reife und abgeschlossener Berufsausbildung.

Des Weiteren wurde anhand von Beispielen nachgewiesen, dass die Opportunitätskosten in Form des entgangenen Einkommens während der Studienzeit nicht so hoch ausfallen wie zum Teil angenommen. Dieses Ergebnis führt zu der Erkenntnis, dass die präsentierten Einkommensunterschiede während des Erwerbslebens näherungsweise die Renditen der jeweiligen Ausbildungsstufe widerspiegeln. Darüber hinaus wurde ebenfalls gezeigt, dass mit steigendem Ausbildungsniveau tendenziell mehr gespart wird. Der Grund für dieses Ergebnis ist in den Arbeitseinkommensdifferenzen zwischen den jeweiligen Ausbildungsniveaus zu sehen. Das aus der Vermögensbildung resultierende Einkommen müsste demzufolge zu den monetären Erträgen der Bildung hinzugerechnet werden.

7. Schlussbetrachtung

Im Rahmen der Schlussbetrachtung erfolgt zunächst eine zusammenfassende Präsentation der mit der vorliegenden Arbeit erzielten Ergebnisse, der sich ein Ausblick auf die möglichen Entwicklungen in der Zukunft bezüglich der Beteiligung der Studenten an den Kosten ihres Studiums anschließt.

7.1 Zusammenfassung

Die im zweiten Kapitel dieser Arbeit vorgenommene Untersuchung des Gutes Hochschulausbildung hinsichtlich seiner Eigenschaften führte zu dem Ergebnis, dass es nicht ausschließlich einer Güterkategorie zugeordnet werden kann. Die Hochschulausbildung ist durch positive externe Effekte gekennzeichnet, die auf ein öffentliches Gut hinweisen und nicht nur von monetärer, sondern auch oft nicht-monetärer Natur sind. Während die nicht-monetären Effekte nicht marktfähig sind, werden die erstgenannten Effekte überwiegend durch den Markt in Form eines höheren Einkommens und höherer Beschäftigungssicherheit internalisiert. Sie stellen somit die Bildungsrendite für das Individuum dar. Ferner stellte sich heraus, dass ein Ausschluss von dem Gut Hochschulausbildung unter ökonomisch vertretbarem Aufwand möglich ist und bereits Anwendung findet. Diese Eigenschaften deuten wiederum auf ein privates Gutes hin. Keine uneingeschränkte Bestätigung fand das Vorhandensein von Nichtrivalität im Konsum dieses Gutes, da ab Überschreitung einer bestimmten Anzahl von Studenten der Nutzen für alle Studierenden infolge der daraus resultierenden Qualitätsminderung abnimmt. Insoweit besitzt das Gut Hochschulausbildung auch Eigenschaften eines Klubgutes.

Innerhalb dieser analytischen Betrachtung zeigte sich zudem ein Hinweis auf ein meritorisches Gut. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass insbesondere Jugendliche aus bildungsfernen Familien unter Umständen nicht in der Lage sind, den Nutzen der Hochschulausbildung bzw. der Bildung im Allgemeinen richtig zu beurteilen und somit gestörte Präferenzen vorliegen.

Für das betrachtete Gut ist ebenfalls kennzeichnend, dass es sich nicht als Sicherheit eignet, da das gebildete Humankapital personengebunden und infolgedessen nicht beleihbar ist. In Bezug auf eine Kreditfinanzierung lässt sich zudem ein erheblicher Informationsnachteil – zum Beispiel im Zu-

sammenhang mit einer für die Kreditentscheidung wichtigen Wertung des Willens, gute Studienergebnisse zu erzielen – des Kreditgebers gegenüber dem Studenten als Kreditnehmer feststellen.

Zum Abschluss des zweiten Kapitels wurde ein Einblick in die Problematik der Kostenzurechnung im Hochschulbereich gegeben. Es stellte sich heraus, dass aufgrund des hohen Gemeinkostenanteils eine genaue Ermittlung der durch die Lehre verursachten Kosten nicht möglich ist. Aus diesem Grund wurde vorgeschlagen, die mit den lehrbezogenen Aufgaben verbundenen Kosten zu schätzen. Die auf diese Weise eruierten Kosten können somit als Grundlage für die Gebührenfestsetzung dienen, wobei diese nicht vollständig über Gebühren zu finanzieren sind. Hier empfiehlt sich die Orientierung am Verhältnis zwischen den internen und den positiven externen Effekten.

Im zentralen Blickfeld des dritten Kapitels standen die Finanzierungsmöglichkeiten der Studenten, wobei die Kreditfinanzierung und hier insbesondere die Kredite mit einkommensabhängiger Rückzahlung eine dominierende Position einnahmen. Der Beweggrund bestand darin, dass solche Kredite jedem, unabhängig von der sozialen Herkunft und den damit verbundenen finanziellen Möglichkeiten, die Perspektive eröffnen, ein Studium aufzunehmen. Darüber hinaus wurde darauf hingewiesen, dass Annuitätendarlehen, im Vergleich zu Krediten mit einkommensabhängiger Rückzahlung, zur Finanzierung des Studiums inferior sind.

Eine nähere Analyse der Varianten einkommensabhängiger Rückzahlungsmodelle verdeutlichte die im Prozess der Studienfinanzierung anzutreffende Problemvielfalt und deren Wechselwirkungen. Während innerhalb des Income Contingent Loan with Risk-Pooling alle Poolmitglieder für die Ausfallrisiken des betreffenden Pools gemeinschaftlich haften, kommen in der Variante des Income Contingent Loan with Risk-Sharing alle Steuerzahler für die nicht zurückgezahlten Beträge auf. Die größte Schwäche des ICL with Risk-Pooling ergibt sich aus der exorbitanten Gefahr der adversen Selektion, die mit dem Charakteristikum dieser Variante verbunden ist. Durch die Erweiterung der „Bürgen“, wie bei dem ICL with Risk-Sharing, kann dieses Risiko verringert werden.

Die einkommensabhängige Rückzahlungsvariante in Form der Graduate Tax impliziert die staatliche Finanzierung der Hochschulausbildung. Die Absolventen bzw. die ehemaligen Studenten sind im Gegenzug verpflichtet, eine zusätzliche Steuer – die Graduate Tax – zu zahlen. Hier sind die geringsten Reaktionen in Form der adversen Selektion zu erwarten, da eine Entziehung von der Zahlungsverpflichtung nur durch eine Auswanderung möglich ist und zudem dieser Gefahr durch entsprechende Regelungen entgegengetreten werden kann.

Die Human Capital Contracts bieten ebenfalls eine vom Einkommen abhängige Rückzahlung der geliehenen Beträge zur Finanzierung des Studiums. Das Grundprinzip entspricht dem eines Investmentfonds. Das Anlageobjekt sind hier jedoch nicht Aktien, Obligationen oder Immobilien, sondern das von den Studierenden gebildete Humankapital. Die Studierenden erhalten pekuniäre Mittel zur Finanzierung ihres Studiums und verpflichten sich im Gegenzug, einen Teil ihres Einkommens für einen festgelegten Zeitraum zurückzuzahlen. Der Vorteil dieser Finanzierungsoption liegt in der Bereitstellung der pekuniären Mittel durch private Geldgeber. Der Nachteil besteht in dem Risiko der nicht auszuschließenden finanziellen Überlastung nach dem Studium aufgrund der individuellen Vertragsgestaltung. Zusammenfassend wurde zu den Krediten mit einkommensabhängiger Rückzahlung festgehalten, dass diese im Einklang mit dem benefit principle, dem ability-to-pay principle und dem social-insurance principle stehen.

Die Analyse der Studiengebühren sowie der den Studenten angebotenen Finanzierungsmöglichkeiten in den USA und Australien lagen im Fokus des vierten Kapitels. Während amerikanische Hochschulen weitestgehend autonom über die Höhe ihrer Studiengebühren entscheiden können, werden australischen Hochschulen grundsätzlich Höchstgrenzen vorgeschrieben. Die Freiheit in der Festsetzung der Gebühren hat in den USA dazu geführt, dass diese an den privaten Hochschulen zum Teil das jährliche Einkommen der unteren Einkommensschichten übersteigen. Darüber hinaus wachsen die verlangten Gebühren schneller als die Einkommen der Bevölkerung, wobei dieser Effekt bei den unteren Einkommensschichten besonders gravierende Ausmaße erreicht. Zur Finanzierung der Studiengebühren steht den amerikanischen Studenten eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Verfügung, die neben den Stipendien eine Fülle von Kreditangeboten beinhalten. Die Studienkredite sind in der Regel durch ihre einkommensunabhängige Rückzahlung gekennzeichnet, auch wenn es die Möglichkeit einer Finanzierung mit einer vom Einkommen abhängigen Tilgung gibt, welche sich allerdings bisher nicht durchsetzen konnte. Die Kredite werden sowohl von staatlichen als auch von privaten Institutionen offeriert und zum Teil durch die Übernahme der Zinszahlung während der Studienzeit subventioniert. Oftmals reicht jedoch die Finanzierung über Kredite nicht aus, um damit sämtliche Kosten im Laufe der Studienzeit zu bestreiten. Infolgedessen sind viele Studenten auf einen Job neben dem Studium angewiesen.

In Australien wird den Studenten angeboten, ihre Studiengebühren über einen Kredit zu finanzieren, der in Abhängigkeit vom Einkommen zurückzuzahlen ist, wenn sie die Studiengebühren nicht sofort bezahlen wollen oder können. Diese über das HELP bereitgestellten Kredite stehen den Studenten zur Verfügung, die einen staatlich finanzierten Studienplatz erhalten haben, und dienen

ausschließlich der Finanzierung der Studiengebühren und nicht der Lebenshaltungskosten während der Studienzzeit. Studierende, die nicht in den Genuss eines staatlich finanzierten Studienplatzes kommen, müssen über andere Quellen die pekuniären Mittel beziehen und stehen zudem häufig der Situation gegenüber, die gesamten Kosten ihres Studienplatzes zu zahlen.

Das fünfte Kapitel befasste sich schwerpunktmäßig mit den Effekten der gebührenfreien Hochschulfinanzierung. Die Daten des Statistischen Bundesamtes bewiesen anschaulich, dass die Hochschuleinnahmen hauptsächlich aus öffentlichen Mitteln stammen. Obwohl die absolute Summe dieser Zuwendungen in letzten Jahren angestiegen ist, zeigte die notwendigerweise vorgenommene Preisbereinigung ein entgegengesetztes Bild. In dem dazu durchgeführten internationalen Vergleich der jährlichen Ausgaben für den tertiären Bildungsbereich belegt Deutschland in dieser Kategorie im Vergleich zu den OECD-Ländern „nur“ eine Position im Mittelfeld. Dieses Ergebnis resultiert aus dem jahrelangen Verzicht auf eine Beteiligung der Studenten an den Kosten ihres Studiums.

Des Weiteren wurde nachgewiesen, dass das gebührenfreie Studium in erster Linie Studenten aus den oberen sozialen Schichten zugute kommt, wobei die soziale Selektion nicht erst an der Schwelle zur Hochschule auftritt, sondern bereits auf den vorgelagerten Bildungsstufen wirkt. Der Grund für diese Erscheinung liegt allerdings nicht im deutschen Bildungssystem. Vielmehr spielen die individuellen Bildungspräferenzen und auch die Fähigkeiten eine entscheidende Rolle. In diesem Zusammenhang ist speziell die Bedeutung der vorschulischen Phase der Förderung im Kindesalter herausgestellt worden.

Als ein ebenfalls messbarer Effekt der Bildungsfinanzierung ist auch die Akademikerquote eine interessante Vergleichsgröße. In Bezug auf diese statistische Größe liegt Deutschland im Vergleich zu den OECD-Ländern im hinteren Mittelfeld. Allerdings ignorieren diese Zahlen länderspezifische Unterschiede wie beispielsweise die Duale Berufsausbildung in Deutschland. Über diesen Ausbildungsweg werden junge Menschen geschult, die in anderen Ländern wie zum Beispiel den USA in der Verantwortung der universitären Einrichtungen ausgebildet werden. Das bedeutet, dass aus Sicht der länderspezifischen Unterschiede ein Vergleich dieser statistischen Größe nicht oder nur nach Anwendung einheitlicher Zuordnungskriterien sinnvoll wäre.

Bezüglich der Einnahmen der Studierenden während des Studiums wurde festgestellt, dass hinsichtlich der absoluten Höhe zwischen den sozialen Herkunftsgruppen kaum Unterschiede auftreten. Als Hauptkomponenten der Einnahmen kristallisierten sich die Unterstützung durch die Eltern,

das BAföG sowie der eigene Verdienst heraus. Der Anteil an den Einnahmen ist dabei von der sozialen Herkunftsgruppe des Studenten abhängig. Während Studenten der Herkunftsgruppe „hoch“ im Durchschnitt fast zwei Drittel ihrer monatlichen Einnahmen von den Eltern erhalten, nimmt dieser Anteil bis zu den Studenten der Herkunftsgruppe „niedrig“ sukzessive auf 27 Prozent ab. Die geringere Leistungsfähigkeit der Eltern wird auf Basis der vorgestellten Zahlen fast vollständig durch die BAföG-Zahlungen kompensiert. Der verbleibende Betrag wird zum größten Teil durch den eigenen Verdienst erbracht.

Im Zusammenhang mit der Untersuchung der Ausgaben während des Studiums stellte sich heraus, dass der größte Anteil für Positionen entsteht, die nicht unmittelbar mit dem Studium verbunden sind, sondern auch ohne das Studium anfallen. Hierzu zählen unter anderem die Ausgaben für Miete und Nebenkosten sowie für die Ernährung.

Die Einführung von Studiengebühren in einigen Bundesländern wird die Ausgabenstruktur um eine gewichtige Position erweitern und die absoluten Studienkosten empfindlich erhöhen. An den Hochschulen der betreffenden Bundesländer sind Gebühren von grundsätzlich 500 Euro pro Semester vorgesehen. Zur Finanzierung dieser zusätzlichen Ausgabenposition bieten die Bundesländer, in Zusammenarbeit mit ausgewählten Kreditinstituten, den Studenten speziell dafür eingerichtete Kredite an. Parallel dazu entwickelt sich in Deutschland ein Markt für Studienkredite, die zur Unterstützung der Bestreitung der während des Studiums anfallenden Kosten dienen sollen.

Eine empirische Analyse der monetären Erträge der Bildung stand im Mittelpunkt des sechsten Kapitels. Auf Grundlage der Daten des Forschungsdatenzentrums der Deutschen Rentenversicherung konnte nachgewiesen werden, dass mit steigendem Ausbildungsniveau auch das Arbeitseinkommen während des Erwerbslebens steigt. Dieser Einkommensvorteil zeigt sich auch dann, wenn dem Faktor Zeit in Form der Diskontierung der Einkommensströme Rechnung getragen wird.

Zudem wurde anhand eines Beispiels dokumentiert, dass die Opportunitätskosten (entgangenes Einkommen) während des Studiums wesentlich geringer sind als oftmals angenommen. Der Grund für die relativ geringen Opportunitätskosten liegt in der Berücksichtigung der Einnahmen der Studierenden während des Studiums, die zum Teil 47.000 Euro für eine Studiendauer von fünf Jahren betragen.

Darüber hinaus erfolgte unter Verwendung des EVS-Datensatzes von 1998 eine Untersuchung der Einkommen aus Vermögensbildung differenziert nach Ausbildungsniveaus. Auch hier zeigte sich das gleiche Bild wie bei den zuvor analysierten Arbeitseinkommen. Mit zunehmendem Ausbildungsniveau und mit steigendem Alter erhöhen sich die Erträge aus dem gesparten Vermögen. Da diese Vermögensbildung in erster Linie aufgrund des erzielten Arbeitseinkommens möglich war, müssten diese Erträge streng genommen in die Renditeberechnungen der Bildung einbezogen werden. Diese Berücksichtigung würde grundsätzlich die Bildungsrenditen auf Basis des Arbeitseinkommens erhöhen.

Alles in allem zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass das gebührenfreie Studium in Deutschland nicht „nur“ ein Geschenk für die Wohlhabenden von morgen darstellt, sondern zu einem großen Teil auch als ein Geschenk für die Wohlhabenden von heute anzusehen ist.

7.2 Ausblick

Seit der Einführung von Studiengebühren in einigen Bundesländern werden nun auch in Deutschland die Studenten wieder an den Kosten ihrer Ausbildung beteiligt. Im Zuge dessen steigen ebenso die Erwartungen der Studierenden bezüglich der Qualität der Ausbildung, mit der die Erhebung von Studiengebühren hinlänglich begründet wird. Noch ist nicht abzusehen, welche Reaktionen diese neue Situation auslöst.

Zum einen ist es vorstellbar, dass die angehenden Studenten in Richtung der (noch) gebührenfreien Hochschulen tendieren. Infolgedessen würden die gebührenpflichtigen Hochschulen einer abnehmenden Belastung, resultierend aus fallenden Studentenzahlen, gegenüberstehen, woraus sich eine Verbesserung der Lehrqualität entwickeln könnte. In Verbindung mit den pekuniären Mitteln aus den Studiengebühren hätten diese Bildungseinrichtungen die Chance, die Studienbedingungen und die Qualität der Lehre insgesamt enorm zu verbessern. Für die Hochschulen, die keine Gebühren erheben, würde in diesem Szenario die Gefahr einer erheblichen Mehrbelastung, hervorgerufen durch steigende Studierendenzahlen, bestehen, mit der unweigerlich Abstriche an der Qualität der Lehre verbunden wären.

Zum anderen ist nicht auszuschließen, dass Studenten verstärkt zu Hochschulen neigen, die Studiengebühren verlangen, da sie damit eine höhere Qualität ihrer Ausbildung verbinden. Gelänge es diesen Hochschulen, durch die zusätzlich zur Verfügung stehenden Mittel trotz der steigenden

Studentenzahl die Qualität der Ausbildung zu verbessern, wäre dies ein Signal für die anderen Bundesländer, über die Einführung von Studiengebühren nachzudenken.

Vielleicht wirkt sich die Erhebung von Studiengebühren in den genannten Bundesländern auch gar nicht auf die Einschreibezahlen aus, da ein großer Teil der Studierenden aus Elternhäusern stammt, die in der Lage sind, die Studiengebühren zu zahlen und diejenigen, die während des Studiums nicht die finanziellen Mittel besitzen, die Gebühren über die angebotenen Kredite finanzieren.

Eine Gefahr besteht in der Zukunft allerdings darin, dass die Hochschulen die zusätzlichen pekuniären Mittel aus den Studiengebühren nicht ausschließlich zur Verbesserung der Studienbedingungen einsetzen, sondern infolge eines verstärkten Wettbewerbs dazu verleitet werden, zu viele Mittel für Marketingzwecke zu verwenden.⁵¹⁹

Darüber hinaus erwächst ein zusätzliches Risiko auch aus der Möglichkeit, dass in der Zukunft die Hochschulen, die keine Gebühren verlangen, eine schlechtere Qualität der Lehre im Vergleich zu den Gebühren erhebenden Hochschulen ausweisen und parallel dazu die unteren sozialen Schichten ihre Kinder „nur“ auf die gebührenfreien Hochschulen schicken. Wäre dies der Fall, könnte sich eine Zwei-Klassen-Hochschullandschaft in Deutschland herausbilden.

Nicht zu unterschätzen ist des Weiteren die Möglichkeit, dass der Staat künftig die finanziellen Mittel für die Hochschulen infolge der Erhebung von Studiengebühren reduziert, wodurch dann, trotz der Beteiligung der Studenten an den Kosten ihrer Ausbildung, die Qualität der Lehre aufgrund fehlender Mittel sinkt.

Welche Auswirkungen die Studiengebühren auf die deutsche Hochschullandschaft haben werden, wird die Zukunft zeigen, wobei folgende Effekte sehr wahrscheinlich sind: Durch die Beteiligung an den Kosten der Hochschulausbildung werden die Studierenden verstärkt die Studiengänge wählen, mit denen aussichtsreiche Arbeitsmarktchancen verbunden sind. Auf diese Weise wird der Nachfrage nach Arbeitskräften in den jeweiligen Wirtschaftszweigen tendenziell entgegengekommen. Ein weiterer Effekt besteht in der Reduzierung der Studienabbrecherquoten. Durch die gebührenpflichtige Bereitstellung der Hochschulausbildung werden zukünftige Studenten sich genauer

⁵¹⁹ Vgl. *McPherson, Michael S. und Gordon C. Winston: The Economics of Cost, Price and Quality in U.S. Higher Education*, in: *McPherson, Michael S. et al. (Hrsg.): Paying the Piper – Productivity, Incentives and Financing in U.S. Higher Education*, Ann Arbor 1993, S. 84 f.

über die Studiengänge informieren, um so die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns zu verringern. Mit dem Studienabbruch ist dann infolge des gebührenpflichtigen Studiums nicht mehr „nur“ der Verlust an wertvoller Zeit verbunden, sondern auch Kosten in Form der gezahlten Gebühren, zuzüglich dem höchstwahrscheinlichen Ausfall des mit einem erfolgreichem Abschluss verbundenen Arbeitseinkommens während des Erwerbslebens. In diesem Zusammenhang wirken die Studiengebühren ebenfalls positiv auf das Studierverhalten der Studierenden, die einen Anreiz haben, das Studium so schnell und so gut wie möglich zu absolvieren, um so die Belastung aus den Gebühren weitestgehend zu reduzieren. Allein schon durch diese Auswirkungen ist eine Steigerung der Lehrqualität an deutschen Hochschulen möglich.

Es bleibt ebenfalls zu hoffen, dass die zum Teil sehr emotionalen Gegenreaktionen auf die Studiengebühren abnehmen und jeder Student in den monetären *Erträgen* der Hochschulausbildung den entscheidenden Einflussfaktor bei der Studienentscheidung erkennt. Als logische Konsequenz sollten den Studenten geeignete Kreditangebote offeriert werden, damit nicht der elterliche Geldbeutel über den Zugang zur Hochschule entscheidet. Dazu empfiehlt es sich, sowohl Kredite mit einkommensabhängiger Rückzahlung als auch „normale“ Annuitätendarlehen anzubieten. So können die Studenten entscheiden, welche Kreditform zu ihnen passt.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die derzeit politisch festgelegte maximale Höhe der Studiengebühren (500 Euro pro Semester) in der Zukunft nicht auf diesem Niveau verbleiben kann, da die Sicherung einer hohen Lehrqualität steigende Aufwendungen erfordert. Fällt diese politisch gesetzte Höchstgrenze für Studiengebühren, kann die Festsetzung der Studiengebühren auf Grundlage der mit dem jeweiligen Studiengang verbundenen Lehrkosten erfolgen (siehe Abschnitt 2.5). Darüber hinaus ist die Möglichkeit gegeben, die Gebühren auf Basis der mit dem Studiengang verbundenen Einkommensperspektiven zu bestimmen, wie es zum Teil in Australien praktiziert wird (siehe Abschnitt 4.2).

Anhang

Tabelle 29: Übersicht Güterkategorien

Güter Merkmale		öffentliche Güter			meritorische Güter	Klubgüter	private Güter
		freie Güter	spezifisch öffentliche Güter	begrenzte öffentliche Güter			
Exter- nalitäten	positive	ausschließlich externe Effekte		neben externen auch interne Effekte		Keine externen, nur interne Effekte	
	negative	keine	externe Effekte bei Produktion möglich	externe Effekte bei Produktion und Konsum möglich			
Ausschlussprinzip		nicht anwendbar		beschränkt anwendbar	auf Teilnutzen anwendbar	anwendbar	
Rivalität		Nichtrivalität		sowohl Rivalität als auch Nichtrivalität			Rivalität
Konsum		gemeinsamer Konsum		gemeinsamer, teils individueller Konsum		gemeinsamer Konsum einer Gruppe	individueller Konsum
Präferenzen		Präferenzen (noch) wenig entwickelt	individuelle Präferenzen liegen vor, jedoch Trittbrettfahrer-Verhalten		individuelle Präferenzen sind gestört	individuelle Präferenzen liegen vor	

Quelle: In Anlehnung an *Petersen, Hans-Georg und Klaus Müller: Volkswirtschaftspolitik*, in: Kuckenbach, Helga (Hrsg.), *Volkswirtschaftslehre im Überblick*, Band III, München 1999, S. 148.

Tabelle 30: Arbeitslosenquoten (2001)

OECD		25- bis 64-Jährige					30- bis 44-Jährige			
		Unter- halb Sekun- darbe- reich II	Sekun- darbei- ch II und post- sekun- därer, nicht- tertiärer Bereich	Tertiär- bereich B	Tertiärbe- reich A und weiterfüh- rende For- schungs- program- me	Alle Bil- dungs- berei- che	Unter- halb Sekun- darbe- reich II	Sekun- darbei- ch II und post- sekun- därer, nicht- tertiärer Bereich	Tertiär- bereich	Alle Bil- dungs- bereiche
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Länder										
Australien	Männer	8,1	4,5	4,5	2,5	5,2	8,6	4,6	2,8	5,3
	Frauen	7,0	5,2	3,9	2,6	5,1	8,4	5,0	3,5	5,7
Österreich	Männer	7,2	2,9	1,4	1,3	3,2	6,5	2,4	1,2	2,7
	Frauen	5,7	3,3	2,0	1,5	3,6	6,0	3,2	1,6	3,5
Belgien	Männer	7,4	4,4	2,5	2,5	4,8	8,8	3,7	2,1	4,9
	Frauen	10,4	6,9	2,5	3,8	6,3	12,3	7,5	2,6	6,8
Tschech. Rep.	Männer	19,3	4,7	x(4)	1,9	5,4	23,4	4,5	1,8	5,3
	Frauen	19,1	8,0	x(4)	2,2	8,9	24,0	8,9	2,4	9,7
Dänemark	Männer	4,0	2,7	3,3	3,5	3,1	4,0	2,3	3,2	2,8
	Frauen	6,2	4,0	3,1	3,1	4,1	7,2	3,9	3,9	4,3
Finnland	Männer	10,5	7,9	4,7	3,0	7,2	11,9	7,1	2,8	6,5
	Frauen	12,7	9,2	5,9	3,6	8,1	15,0	9,8	5,3	8,2
Frankreich	Männer	9,7	5,1	4,3	4,1	6,2	10,7	4,7	3,5	6,1
	Frauen	14,4	9,3	5,0	5,6	9,8	18,1	9,5	5,5	10,6
Deutschland	Männer	15,6	8,1	4,4	3,4	7,7	14,2	7,0	2,6	6,5
	Frauen	11,5	8,4	5,8	4,4	8,1	11,2	7,4	4,4	7,2
Griechenland	Männer	4,9	6,2	4,9	4,5	5,3	4,7	5,1	4,2	4,7
	Frauen	12,3	15,1	8,3	9,6	12,5	16,7	14,9	7,1	13,2
Ungarn	Männer	12,5	4,8	x(4)	1,1	5,5	15,1	4,6	0,7	5,6
	Frauen	7,6	4,2	x(4)	1,3	4,3	9,9	4,1	1,2	4,5
Island	Männer	2,3	1,2	0,8	1,0	1,5	1,7	1,4	0,6	1,3
	Frauen	2,4	2,8	2,4	0,2	2,1	2,3	2,0	0,9	1,8
Irland	Männer	5,5	2,3	1,9	1,1	3,3	6,3	2,0	1,6	3,4
	Frauen	5,1	2,8	2,3	1,0	2,9	6,1	2,7	1,9	3,1
Italien	Männer	6,9	4,9	x(4)	3,8	5,8	7,1	3,8	3,9	5,4
	Frauen	14,0	9,3	x(4)	7,2	10,7	16,8	8,9	6,1	11,1
Japan	Männer	6,9	4,8	3,2	2,8	4,4	7,5	3,6	2,0	3,1
	Frauen	4,3	4,7	3,8	3,1	4,2	4,2	4,2	3,8	4,0
Korea	Männer	4,3	3,7	5,0	3,2	3,8	4,9	3,5	2,7	3,4
	Frauen	1,8	2,7	3,3	2,0	2,3	2,5	2,4	1,9	2,3
Luxemburg	Männer	1,6	0,8	0,9	1,1	1,1	1,0	0,6	1,2	0,9
	Frauen	2,4	1,5	0,4	2,6	1,8	2,2	2,0	1,6	1,9
Mexiko	Männer	1,4	1,9	2,1	2,2	1,6	1,3	1,2	2,0	1,5
	Frauen	1,4	1,6	1,8	2,2	1,6	1,3	1,7	1,7	1,5
Norwegen	Männer	3,4	2,9	0,7	1,7	2,6	4,2	3,2	1,5	2,8
	Frauen	3,3	2,5	1,9	1,8	2,4	5,9	2,9	2,0	2,7
Polen	Männer	21,7	14,0	x(4)	4,0	13,9	26,3	13,5	1,8	13,7
	Frauen	23,7	18,3	x(4)	5,9	17,0	31,9	19,3	3,4	18,1
Portugal	Männer	2,7	3,1	2,6	2,0	2,7	2,4	3,0	1,4	2,4
	Frauen	4,6	3,3	2,9	3,3	4,3	5,0	2,8	1,9	4,2
Slovak. Rep.	Männer	44,3	14,8	5,3	4,5	15,7	55,1	14,8	3,9	16,1
	Frauen	34,6	14,8	11,0	3,4	15,7	39,5	14,8	3,4	15,8
Spanien	Männer	7,3	5,4	4,1	4,7	6,2	7,6	4,6	3,4	5,8
	Frauen	16,1	12,8	13,0	8,8	13,3	18,1	12,7	8,6	13,5
Schweden	Männer	5,6	5,0	3,4	2,6	4,5	6,3	4,7	2,9	4,3
	Frauen	6,4	4,2	2,5	2,2	3,8	7,0	4,3	2,7	3,9
Ver. Königr.	Männer	9,4	4,1	2,7	2,0	4,1	11,9	3,9	2,2	4,2
	Frauen	5,7	3,7	1,7	1,9	3,4	8,2	4,3	2,0	4,0
USA	Männer	7,5	4,2	2,5	1,9	3,7	7,4	4,4	1,8	3,7
	Frauen	8,9	3,4	2,3	2,0	3,3	8,9	3,7	2,3	3,6
Ländermittel		8,9	4,8	3,3	2,8	5,0	9,9	4,5	2,4	4,9
		9,4	6,4	4,0	3,5	6,1	11,1	6,3	3,3	6,3

x(4) bedeutet, dass die Daten in Spalte 4 enthalten sind.

Quelle: OECD: Bildung auf einen Blick, Paris 2003, S. 179.

Tabelle 31: Gebühren an der Universität Wisconsin-Milwaukee (Frühlingssemester 2007, in US-Dollar)

Undergraduate						
	On Campus			Off Campus		
# of Credits	Resident	Non-Resident	Minnesota	Resident	Non-Resident	Minnesota
1	487.22	887.30	559.60	244.50	644.58	316.88
2	751.49	1,551.65	896.25	489.00	1,289.16	633.76
3	1,015.76	2,216.00	1,232.90	733.50	1,933.74	950.64
4	1,280.03	2,880.35	1,569.55	978.00	2,578.32	1,267.52
5	1,544.30	3,544.70	1,906.20	1,222.50	3,222.90	1,584.40
6	1,808.57	4,209.05	2,242.85	1,467.00	3,867.48	1,901.28
7	2,072.84	4,873.40	2,579.50	1,711.50	4,512.06	2,218.16
8	2,337.10	5,537.74	2,916.14	1,956.00	5,156.64	2,535.04
9	2,581.60	6,182.32	3,233.02	2,200.50	5,801.22	2,851.92
10	2,826.10	6,826.90	3,549.90	2,445.00	6,445.80	3,168.80
11	3,070.60	7,471.48	3,866.78	2,689.50	7,090.38	3,485.68
12 – 18	3,315.10	8,116.06	4,183.66	2,934.00	7,734.96	3,802.56
> 18 cr add \$244.50 resident, \$644.58 non-resident, \$316.88 Minn						

Graduate						
	On Campus			Off Campus		
# of Credits	Resident	Non-Resident	Minnesota	Resident	Non-Resident	Minnesota
1	752.95	1,650.82	824.10	510.23	1,408.10	581.38
2	1,282.95	3,078.69	1,425.25	1,020.46	2,816.20	1,162.76
3	1,812.95	4,506.56	2,026.40	1,530.69	4,224.30	1,744.14
4	2,342.95	5,934.43	2,627.55	2,040.92	5,632.40	2,325.52
5	2,872.95	7,362.30	3,228.70	2,551.15	7,040.50	2,906.90
6	3,402.95	8,790.17	3,829.85	3,061.38	8,448.60	3,488.28
7	3,932.95	10,218.04	4,431.00	3,571.61	9,856.70	4,069.66
8	4,462.94	11,645.90	5,032.14	4,081.84	11,264.80	4,651.04
9 or more	3,252.93	8,640.15	3,679.83	3,061.38	8,448.60	3,488.28

Quelle: *University of Wisconsin Milwaukee*: Tuition and Fees, Stand: 12. Januar 2007, recherchiert am 05.04.2007 unter <http://www.bfs.uwm.edu/fees/>.

Tabelle 32: Übersicht soziale Herkunftsgruppen

berufliche Stellung	Bildungsherkunft ¹			
	mit Hochschulabschluss	ohne Hochschulabschluss		
größere(r) Selbstständige(r)/ freiberuflich z. B. Unternehmer(in) mit großem Betrieb bzw. hohem Einkommen				
Beamter/Beamtin des höheren Dienstes ab Regierungsrat/-rätin, Lehrer(in) ab Studienrat/-rätin aufwärts				
Angestellte(r) in gehobener Position z. B. Lehrer(in), wiss. Mitarbeiter(in), Prokurist(in), Abteilungsleiter(in)				
mittlere(r) Selbstständige(r)/ freiberuflich z. B. Einzelhändler(in) mit großem Geschäft, Hauptvertreter(in), größere(r) Landwirt(in)				
Beamter/Beamtin des gehobenen Dienstes z. B. Inspektor(in), Oberinspektor(in), Amtmann/-frau, Amtsrat/-rätin				
Angestellte(r) mit qualifizierter Tätigkeit in mittlerer Position z. B. Sachbearbeiter(in), Buchhalter(in), Werkmeister(in), Krankenschwester/-pfleger				
kleinere(r) Selbstständige(r)/ freiberuflich/ Meister(in), Polier z. B. Einzelhändler(in) mit kleinem Geschäft, Handwerker(in), kleinere(r) Landwirt(in)				
Beamter/Beamtin des einfachen und mittleren Dienstes z. B. Schaffner(in), Amtshilfe, Sekretär(in)				
Angestellte(r) mit ausführender Tätigkeit z. B. Stenotypist(in), Verkäufer(in)				
Facharbeiter(in), unselbstständige(r) Handwerker(in)				
ungelernte(r), angelernte(r) Arbeiter(in)				
soziale Herkunftsgruppen:	<input type="checkbox"/> hoch	<input type="checkbox"/> gehoben	<input type="checkbox"/> mittel	<input type="checkbox"/> niedrig

¹ Es wird jeweils das Elternteil berücksichtigt, das die höhere berufliche Stellung bzw. den höheren Bildungsabschluss hat.

Quelle: *Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, Bonn und Berlin 2004, S. 472.

Literaturverzeichnis

Ammermüller, Andreas und Dieter Dohmen (2004): Individuelle und soziale Erträge von Bildungsinvestitionen, Köln.

Arbeitskreis Kapital und Wirtschaft (2004): Neue Wege zur Hochschulfinanzierung, Zürich.

Ash, Mitchell G. (1998): Äpfel mit Äpfeln vergleichen!, in: *Forschung und Lehre*, Heft 4, S. 172-175.

Bäcker, Gerhard, Reinhard Bispinck, Klaus Hofmann und Gerhard Naegele (2000): Sozialpolitik und die soziale Lage in Deutschland, Band 2: Gesundheit und Gesundheitssystem, Familie, Alter, Soziale Dienste, 3. Auflage, Wiesbaden.

Barr, Nicholas (1993): Alternative Funding Resources for Higher Education, in: *The Economic Journal*, Vol. 103, No. 418, o. O., S.718-728.

Barr, Nicholas (2001): *The Welfare State as Piggy Bank – Information, Risk, Uncertainty, and the Role of the State*, New York.

Barr, Nicholas and Jane Falkingham (1993): *Paying for Learning*, Discussion Paper WSP/94, London.

Bartel, Ann P. und Frank R. Lichtenberg (1987): The Comparative Advantage of Educated Workers in Implementing New Technology, in: *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 69, No. 1, o. O., S. 1-11.

Bätzel, Martina (2003): *Studienfinanzierung im Sozialstaat – Eine Konzeption im Lichte der Gestaltungsprinzipien der Sozialen Marktwirtschaft*, Berlin.

Bayerisches Hochschulgesetz, in: Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt, Nr. 10/2006, o. O. 2006.

Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (o. D.): Studienbeiträge, recherchiert am 04.01.2007 unter <http://www.stmwfk.bayern.de/studienbeitraege.html>.

Becker, Rolf (2000): Determinanten der Studierbereitschaft in Ostdeutschland, in: Jutta Allmendinger et al. (Hrsg.), *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 33. Jg./2000, Nürnberg, S. 261-276.

Bergheim, Stefan (2005): Humankapital wichtigster Wachstumstreiber – Erfolgsmodelle für 2020, Deutsche Bank Research – Aktuelle Themen Nr. 324, Frankfurt am Main.

Bodenhöfer, Hans-Joachim (1978): Finanzierungsprobleme und –alternativen der Bildungspolitik, in: *Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*, Heft 2/1978.

Boeckh, Jürgen, Ernst-Ulrich Huster und Benjamin Benz (2004): *Sozialpolitik in Deutschland*, Wiesbaden.

Bosworth, Barry P., Andrew S. Carron und Elisabeth H. Rhyne (1987): *The Economics of Federal Credit Programs*, Washington D. C.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*, Göttingen, S. 183-198.

Boushey, Heather (2005): *Student Debt: Bigger and Bigger*, Briefing Paper, Center for Economic and Policy Research, Washington, D. C.

Bublitz, Wolfram und Hubert Zapf (1998): Ein tauglicher Vergleich? – Anmerkungen über das deutsche und amerikanische Hochschulsystem, in: *Forschung und Lehre*, Heft 4, S. 176-179.

Buchanan, James M. (1965): An Economic Theory of Clubs, in: *Economica*, New Series, Vol. 32, No. 125, o. O., S. 1-14.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2003): *Wie entstehen Ausbildungsberufe?*, Bonn.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2006): *Datenbank Ausbildungsvergütungen*, recherchiert am 24.07.2006 unter <http://www.bibb.de>.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): *Fünfzehnter Bericht nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfssätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach § 21 Abs. 2*, Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004a): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003*, Bonn und Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004b): *Lebenslagen – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*, Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): *Ausbildungsförderung – BAföG, Bildungskredit und Stipendium – Regelungen und Beispiele*, Bonn und Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. D.): *Anerkannte Ausbildungsberufe*, recherchiert am 28.03.2006 unter <http://www.bmbf.de/de/550.php>.

Bundesverfassungsgericht (2005): Regelung zum Studiengebührenverbot und zur Bildung verfasster Studierendenschaften mangels Gesetzgebungsrechts des Bundes nichtig, Karlsruhe, recherchiert am 25.05.05 unter <http://www.bundesverfassungsgericht.de/cgi-bin/link.pl?entscheidungen>.

Bürgerliches Gesetzbuch (BGB), in: Beck'sche Kurz-Kommentare, Band 7, 66. Auflage, München 2007, S. 1894.

CareerConcept AG (o. D.): Beispielkonditionen für Bildungsfonds, recherchiert am 09.01.2007 unter <http://bildungsfonds.de>.

Carneiro, Pedro und James J. Heckman (2002): The Evidence on Credit Constraints in Post-Secondary schooling, in: *The Economic Journal*, No. 112, Oxford und Malden, S. 705-734.

Chapman, Bruce (1997): Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education, in: *The Economic Journal*, Vol. 107, No. 442, o. O., S. 738-751.

Chapman, Bruce (2002): A Submission on Financing Issues to the Department of Education, Science and Training Inquiry into Higher Education, Centre for Economic Policy Research, Discussionpaper No. 456, o. O.

Chapman, Bruce (2005): Income Contingent Loans for Higher Education: International Reform, Centre for Economic Policy Research, Discussion Paper 491, o. O.

Chapman, Bruce (2006a): Paying for higher education, in: Bruce Chapman, Government Managing Risk – Income contingent loans for social and economic progress, London und New York, S. 11-26.

Chapman, Bruce (2006b): The case for income contingent loans for higher education financing, in: Bruce Chapman, Government Managing Risk – Income contingent loans for social and economic progress, London und New York, S. 27-53.

Chapman, Bruce (2006c): A detailed case study of a risk-sharing income contingent loan – Australia, 1989 to 2004, in: Chapman, Bruce (Hrsg.), Government Managing Risk – Income contingent loans for social and economic progress, New York, S. 54-91.

Chapman, Bruce (2006d): Income contingent loans for higher education – The international experience, in: Bruce Chapman (Hrsg.), Government Managing Risk – Income contingent loans for social and economic progress, New York, S. 92-116.

Chapman, Bruce, Linda Botterill und Michael Egan (2004): Income Related Loans for Drought Relief, Centre for Economic Policy Research, Discussion Paper No. 472, o. O.

Chapman, Bruce und Chris Ryan (2002): Income-Contingent Financing of Student Charges for Higher Education: Assessing the Australian Innovation, Centre for Economic Policy Research, Discussionpaper No. 449, o. O.

Chapman, Bruce und Tony Salvage (1997): Changes in Costs for Australian Higher Education Students, in: J. Sharpham und G. Harmon (Hrsg.), Australia's Future Universities, Armidale, S. 49-74.

College Board (2004): Trends in College Pricing 2004, Washington, D. C.

College Board (2005): Trends in Student Aid, Washington, D. C.

Del Rey, Elena und María Racionero (2005): Financing schemes for higher education, o. O.

Department of Education, Science and Training (2005a): Higher Education Report 2004-05, o. O.

Department of Education, Science and Training (2005b): HECS-HELP – information for Commonwealth supported students 2006, Canberra.

Department of Education, Science and Training (2006): Income thresholds for repayment of HELP loans in 2006-07, recherchiert am 30.08.2006 unter <http://www.goingtouni.gov.au/>.

Deutsche Bank AG (2006): Finanzlösungen für ein erfolgreiches Studium, Stand: 08/06, o. O., S. 13.

Deutsche Bank AG (o. D.): db StudentenKredit, recherchiert am 11.01.2007 unter http://www.deutsche-bank.de/pbc/content/studium_und_finanzen-studenten_kredit.html.

Deutsche Bank AG und F.A.Z-Institut für Management-, Markt- und Medieninformationen GmbH (2005): Kundenkompass Studienfinanzierung – Aktuelle Studierendenbefragung: Herausforderungen und Pläne, Frankfurt.

Deutsche Kreditbank AG (o. D.): DKB Studenten-Bildungsfonds, recherchiert am 08.01.2007 unter <http://www.dkb-studenten-bildungsfonds.de/angebot.html>.

Deutsche Rentenversicherung Bund (2005): Rentenversicherung in Zeitreihen, DRV-Schriften Band 22, Berlin.

Deutsche Rentenversicherung (2006): Beitragsbemessungsgrenze (BBG), letzte Änderung 08.05.2006, recherchiert am 18.05.2006 unter http://www.deutsche-rentenversicherung.de/nn_6480/SharedDocs/de/Inhalt/Servicebereich2/Lexikon/B/beitragsbemessungsgrenze.html

- Dietz, James L. und Paul Leigh* (1981): Investment in Education in the Absence of Capital Markets, in: Atlantic Economic Journal, Vol. 9, No. 3, o. O., S. 60-68.
- Dobrindt, Mike* (2005): Hochschulkostenrechnung – Konzeptionelle Überlegungen für ein Referenzmodell, Göttingen.
- Dohmen, Dieter* (1997): Studiengebühren – Traum oder Trauma?, FIBS-Diskussionspapier Nr. 9, 2. Auflage, Köln.
- Dohmen, Dieter* (2005a): Kosten und Nutzen eines Gütesiegels für Kindertageseinrichtungen, Gutachten im Auftrag des Deutschen Jugendinstitutes, München.
- Dohmen, Dieter* (2005b): Zum volkswirtschaftlichen Schaden der unzureichenden vorschulischen Förderung in Deutschland oder warum die Frühförderung im demografischen Wandel an Bedeutung gewinnt, FiBS-Forum Nr. 29, Köln.
- Eckaus, Richard S.* (1970): Die Bedeutung der Bildung für das Wirtschaftswachstum, in: Hüfner, Klaus (Hrsg.), Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum, 1. Auflage, Stuttgart, S. 67-98.
- Egeln, Jürgen und Christoph Heine* (2006): Die Ausbildungsleistungen der Hochschulen – Eine international vergleichende Analyse im Rahmen des Berichtssystems zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands, Hannover.
- Ehrenberg, Ronald G.* (2002): Tuition Rinsing – Why Colleges Costs So Much, Harvard University Press, Cambridge et al.
- Ellwood, David T. und Thomas J. Kane* (2000): Who Is Getting a College Education? Family Background and the Growing Gaps in Enrolment, in: Sheldon Danziger und Jane Waldfogel (Hrsg.), Securing the Future – Investing in Children from Birth to College, New York, S. 283-324.

Elton, Edwin J. und Martin J. Gruber (1991): *Modern Portfoliotheory and Investment Analysis*, 4th edition, New York et al.

Fachinger, Uwe und Ralf K. Himmelreicher (2006): Die Bedeutung des Scientific Use Files Vollendete Versichertenleben 2004 (SUFVVL2004) aus der Perspektive der Ökonomik, in: Deutsche Rentenversicherung Bund (Hrsg.), *Deutsche Rentenversicherung*, Heft 9-10, o. O. 2006, S. 562-582.

Färber, Gisela (2000): Reform der Hochschulfinanzierung, in: Müller, Anselm Winfried und Hettich, Rainer (Hrsg.), *Die gute Universität – Beiträge zu Grundfragen der Hochschulreform*, 1. Auflage, Baden-Baden.

FAZ (2006): Viel Erfolg, viel Geld – Arbeitsmarkt: Die Fondsbranche sucht Personal und zahlt gut, Nr. 105, 06.05.2006, S. V 40.

Feldman, Roger (1976): Some More Problems with Income-contingent Loans: The Case of Medical Education, in: *The Journal of Political Economy*, Vol. 84, No. 6, o. O., S. 1305-1311.

Fischel, William A. (2002): *An Economic Case against Vouchers: Why Local Public Schools Are a Local Public Good*, National Center for the Study of Privatization in Education, Occasional Paper No. 54, New York.

Friedman, Milton (1955): *The Role of Government in Education*, in Solo, Robert A. (Hrsg.), *Economics and the Public Interest*, New Jersey, recherchiert am 31.07.2006 unter www.schoolchoices.org/roo/fried1.htm.

Fritsch, Michael, Thomas Wein und Hans-Jürgen Ewers (2005): *Marktversagen und Wirtschaftspolitik – Mikroökonomische Grundlagen staatlichen Handelns*, 6. Auflage, München.

Gambetta, Diego (1987): *Were they pushed or did they jump? – Individual decision mechanisms in education*, Cambridge.

Gesetz zur Änderung des Saarländischen Hochschulgebührengesetzes und anderer Gesetze, vom 12.07.2006.

Gesetz zur Einführung von Studiengebühren an den Hochschulen des Landes und zur Änderung weiterer Vorschriften, in: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen Nr. 18, Teil 1, o. O. 2006.

Gesetz zur Sicherung der Finanzierungsgerechtigkeit im Hochschulwesen, vom 21. März 2006.

Government of Australia (2003): *Backing Australia's Ability – Real Results, Real Jobs*, The Commonwealth Government's Innovation Report 2002-03, Canberra.

Government of Australia (2005): *Backing Australia's Ability – Real Results, Real Jobs*, The Commonwealth Government's Innovation Report 2004-05, Canberra.

Gregory, Jean K. (1998): *Nachgefragt*, in: *Forschung und Lehre*, Heft 4, S. 189-191.

Grenzdörffer, Klaus (1994): *Intermediäre Ökonomie im Bildungshandeln an der Hochschule*, in: Grözinger, Gerd und Erich Hödl (Hrsg.), *Hochschulen im Niedergang – Zur Politischen Ökonomie von Lehre und Forschung*, Marburg, S. 227-240.

Hall, Joshua (2000): *Investment in Education: Private and Public Returns*, Joint Economic Committee – United States Congress, Washington.

Hansen, W. Lee (1972): *Equity and the Finance of Higher Education*, in: *The Journal of Political Economy*, Vol. 80, No. 3, Part. 2: *Investment in Education: The Equity-Efficiency Quandary*, o. O., S. S260-S273.

- Hanushek, Eric A., Charles Ka Yui Leung und Kuzey Yilmaz* (2004): Borrowing Constraints, College Aid, and Intergenerational Mobility, o. O.
- Hartmann, Michael* (2006): Mehr soziale Gerechtigkeit durch Studiengebühren? – Ein Vergleich mit dem amerikanischen System, in: *Forschung und Lehre*, Heft 1/06, S. 8-11.
- Heine, Christoph et al.* (2005): Studienberechtigte 2005, HIS A16 / 2005, Hannover.
- Heiner, Ronald A.* (1983): The Origin of Predictable Behavior, in: *The American Economic Review*, Vol. 73, No. 4, o. O. 1983, S. 560-595.
- Heise, Steffen* (2001): Hochschulkostenrechnung – Forschung durch Entwicklung ausgehend vom Projekt der Fachhochschule Bochum, in: Müller-Böling, Detlef und Reinhard Schulte (Hrsg.), *Wissenschafts- und Hochschulmanagement*, Band 2, Lohmar und Köln.
- Henke, Klaus-Dirk* (1998): *Reform der Hochschulorganisation und -finanzierung*, Berlin.
- Himmelreicher, Ralf K.* (2006): Analysepotential des Scientific Use Files Versichertenrentenzugang, in: Deutsche Rentenversicherung Bund, *Forschungsrelevante Daten der Rentenversicherung*, DRV-Schriften Band 55/2005, Bad Homburg 2006, S. 38-92.
- Himmelreicher, Ralf K. und Dina Frommert* (2006): Gibt es Hinweise auf zunehmende Ungleichheit der Alterseinkünfte und zunehmende Altersarmut?, in: DIW (Hrsg.), *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung* 75, 1, Berlin, S. 108-130.
- Hitzan, Samuel und Jacob Paroush* (1980): Investment in Human Capital and Social Self Protection under Uncertainty, in: *International Economic Review*, Vol. 21, No. 3, o. O., S. 547-557.

- Hödl, Erich* (1994): Ökonomische Anreizsysteme zur Hochschulsteuerung, in: Grözinger, Gerd und Erich Hödl (Hrsg.), *Hochschulen im Niedergang – Zur Politischen Ökonomie von Lehre und Forschung*, Marburg, S. 147-164.
- Hough, James R.* (1987): *Education and the national economy*, London et al.
- Hovey, Harold A.* (1999): *State Spending for Higher Education in the Next Decade – The Battle to Sustain Current Support*, National Center Report Nr. 99-3, San Jose 1999.
- Hummel, Detlev und Jana Gersch* (2006): *Studienfinanzierung als Finanzdienstleistung – Marktpotenzial und Geschäftsfeldbetrachtung aus Sicht der Kreditinstitute*, Diskussionsbeitrag Nr. 16, Potsdam.
- Hunziker, Peter* (1993): *Alternative Ansätze der Hochschulfinanzierung*, Zürich.
- IAB* (2005): *Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten*, Daten recherchiert am 28.06.05 unter http://doku.iab.de/kurzber/2005/kb0905_anhang.pdf.
- Jacobs, Bas und Sweder J.G. van Wijnbergen* (2005): *Capital Market Failure, Adverse Selection and Equity Financing of Higher Education*, Tinbergen Institute Discussion Paper, TI 2005-037/3, o. O.
- Johnstone, D. Bruce* (2003): *Cost Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in Comparative Perspective*, o. O.
- Johnstone, D. Bruce* (2004): *The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative perspectives*, in: *Economics of Education Review*, Vol. 23, o. O., S. 403-410.
- Johnstone, D. Bruce* (2005): *Higher Educational Accessibility and Financial viability: The Role of Student Loans*, o. O.
- Jongbloed, Ben und Jos Koelman* (2000): *Vouchers for higher education?*, o. O.

KfW Förderbank (o. D.): KfW-Studienkredit, recherchiert am 08.01.2007 unter http://www.kfw-foerderbank.de/DE_Home/Bildung/Wissenskredite_fuer_Studenten/KfW_Studienkredit/index.jsp.

Konietzka, Dirk (2004): Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt, in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg?*, Wiesbaden, S.281-310.

Kraus, Josef (2003): Es geht um Qualität, nicht um Quote!, in: Bayerische Staatszeitung vom 10. Oktober 2003, S. 7.

Krieg, Oliver und David F. Schmutzler (2006): Bildungsfonds als innovativer Weg der Studienfinanzierung, in: Wieland Achenbach, Erich Barthel und Dirk Rudolph (Hrsg.), *Herausforderungen an das HR-Management – Neue Aufgaben und Lösungsansätze in der Industrie*, 1. Auflage, Frankfurt am Main, S. 317-334.

Kristen, Cornelia (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand, Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Nr. 5, Mannheim.

Krueger, Alan B. und William G. Bowen (1993): Policy Watch – Income-Contingent College Loans, in: *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 7, No. 3, o. O., S. 193-201.

Kupferschmidt, Frank und Berthold U. Wigger (2003): *Öffentliche versus private Finanzierung der Hochschulbildung: Effizienz- und Verteilungsaspekte*, Nürnberg.

Landesman Ramey, Sharon und Craig T. Ramey (2000): Early Childhood Experiences and Developmental Competence, in: Sheldon Danziger und Jane Waldfogel (Hrsg.), *Securing the Future – Investing in Children from Birth to College*, New York, S. 122-150.

- Lang, Thorsten* (2005): HIS-Dokumentation zu Studiengebühren/Studienbeiträgen – Teil 1 Erwartete Effekte und internationale Erfahrungen, Hannover.
- Lauer, Charlotte und Viktor Steiner* (2000): Returns to Education in West Germany – An Empirical Assessment, ZEW Discussion Paper No. 00-04, Mannheim.
- Leszczensky, Michael und Frank Dölle* (2003): Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleiche an Hochschulen – Werkstattbericht zu einem Vergleich der Ergebnisse von Universitäten und Fachhochschulen, HIS Kurzinformation, A7/2003, Hannover.
- Liefner, Ingo* (2001): Leistungsorientierte Ressourcensteuerung in Hochschulsystemen – Ein internationaler Vergleich, Berlin.
- Lüdeke, Reinar* (1997): Gesellschaftliche Erträge als Rechtfertigung der heutigen Bildungs- und Hochschulfinanzierung? Die Zerstörung einer Illusion, in: Roth, Karin und Zechlin, Lothar (Hrsg.), Sozialökonomische Texte Nr. 61, Hamburg, S. 37-63.
- Lüdeke, Reinar und Klaus Beckmann* (1998): Social Costs of Higher Education: Production and Financing – The Case of Germany (1994), Passauer Diskussionspapiere, Volkswirtschaftliche Reihe Nr. V-8-98.
- Lüdeke, Reinar und Klaus Beckmann* (2000): Hochschulbildung, Humankapital und Beruf, Passauer Diskussionsbeiträge V-14-99, Passau.
- Lynch, Lisa M.* (2000): Trends in and Consequences of Investments in Children, in: Sheldon Danziger und Jane Waldfogel (Hrsg.), Securing the Future – Investing in Children from Birth to College, New York, S. 19-46.
- McPherson, Michael S. and Morton Owen Schapiro* (1991): Does Student Aid Affect College Enrolment? New Evidence on a Persistent Controversy, in: The American Economic Review, Vol. 81, No. 1, o. O., S. 309-318.

McPherson, Michael S. und Gordon C. Winston (1993): The Economics of Cost, Price and Quality in U.S. Higher Education, in: McPherson, Michael S. et al. (Hrsg.): *Paying the Piper – Productivity, Incentives and Financing in U.S. Higher Education*, Ann Arbor, S. 69-107.

Millett, John D. (1972): Who Should Pay?, in: *The Journal of Higher Education*, Vol. 43, No. 7. o. O., S. 509-516.

Mincer, Jacob (1974): *Schooling, Experience, and Earnings*, New York.

Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): Studienbeiträge an NRW-Hochschulen im Überblick, Stand Oktober 2006, recherchiert am 05.01.2006 unter <http://www.innovation.nrw.de/StudierenInNRW/StudiengebuehrenUebersichtTabelle.html>.

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2005): Modell für Studiengebühren in Baden-Württemberg, o. O., recherchiert am 04.01.2007 unter http://www3.baden-wuerttemberg.de/sixcms/media.php/597/_studiengeb_modell.pdf.

Mumper, Michael und Pamela Vander Ark (1991): Evaluating the Stafford Loan Program: Current Problems and Propects for Reform, in: *The Journal of Higher Education*, Vol. 62, No. 1, o. O., S. 62- 78.

Musgrave, Richard A. (1959): *The Theory of Public Finance – a study in public economy*, New York et al.

Musgrave, Richard A. und Peggy B. Musgrave (1989): *Public finance in theory and practice*, New York.

Niedersächsisches Hochschulgesetz, Änderung vom 21. November 2006.

Nerlove, Marc (1975): Some Problems in the Use of Income-contingent Loans for the Finance of Higher Education, in: *The Journal of Political Economy*, Vol. 83, No. 1, o. O. 1975, S. 157-184.

o. A. (1999): The High Cost of College Is Dampening the Interest of Many Blacks in Seeking Higher Education, in: *The Journal of Blacks in Higher Education*, No. 22, o. O., S. 44-45.

o. A. (2004): Higher Education Support Act 2003, Canberra.

OECD (2003): *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2003*, Paris.

OECD (2005): *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2005*, Paris.

OECD (2006): *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2006*, Paris.

Palacio, Miguel (2001): *Human Capital Contracts and Human Capital Options – Characteristics, Valuation and Implementation*, Darden Graduate School of Business Administration, Working Paper 0014, Charlottesville.

Palacios, Miguel (2002): *Human Capital Contracts – “Equity-like” Instruments for Financing Higher Education*, in: *Policy Analysis*, No. 462, o. O.

Palacios, Miguel (2003): *Options for Financing Lifelong Learning*, World Bank Policy Research Working Paper 2994, Washington D.C.

Palacios, Miguel (2004): *Investing in Human Capital – A Capital Markets Approach to Student Funding*, Cambridge.

Pechar, Hans und Christian Keber (1996): *Abschied vom Nulltarif – Argumente für sozialverträgliche Studiengebühren*, Wien.

- Petersen, Hans-Georg* (1993): Finanzwissenschaft I – Grundlegung – Haushalt – Aufgaben und Ausgaben – Allgemeine Steuerlehre, 3. Auflage, Stuttgart et al.
- Petersen, Hans-Georg* (2006): Studiengebühren – Chancen und Risiken einer Reform der Hochschulfinanzierung, Diskussionsbeitrag 51, Potsdam.
- Petersen, Hans-Georg und Klaus Müller* (1999): Volkswirtschaftspolitik, in: Kuckenbach, Helga (Hrsg.), Volkswirtschaftslehre im Überblick, Band III, München.
- Pfeiffer, Friedhelm und Martin Falk* (1999): Der Faktor Humankapital in der Volkswirtschaft – Berufliche Spezialisierung und technologische Leistungsfähigkeit, in: ZEW Wirtschaftsanalysen Band 35, 1. Auflage, Baden-Baden.
- Poutvaara, Panu* (2004): Educating Europe: Should Public Education be Financed with Graduate Taxes or Income-contingent Loans?, in: CESifo Economic Studies, Vol. 50, 4/2004, München, S. 663-684.
- Quiggin, John* (2003): The welfare effects of income-contingent financing for higher education, The Australian National University, Working Paper No. 428, o. O.
- Ramsauer, Ulrich et al.* (2005): Bundesausbildungsförderungsgesetz: mit Härteverordnung, Darlehensverordnung und Teilerlaßverordnung, 4. Auflage, München.
- Reinberg, Alexander und Markus Hummel* (2002): Zur langfristigen Entwicklung des qualifikationsspezifischen Arbeitskräfteangebots und -bedarfs in Deutschland, in IAB (Hrsg.), Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4/2002, o. O., S. 580-600.

Reinberg, Alexander und Markus Hummel (2005): Vertrauter Befund – Höhere Bildung schützt auch in der Krise vor Arbeitslosigkeit, IAB Kurzbericht, Nr. 9, o. O.

Richter, W. und W. Wiegard (1998): Studiengebühren sind keine Strafe, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 7.2.1998, Nr. 32, S. 15.

Sachverständigenrat (2004): Jahresgutachten 2004/05 – Erfolge im Ausland – Herausforderungen im Inland, Wiesbaden.

Salliema (o. D.): www.salliema.com.

Scherrer, Gerhard (1999): Kostenrechnung, 3. Auflage, Stuttgart.

Schmidtchen, Dieter und Roland Kirstein (2005): Mehr Markt im Hochschulbereich: Zur Effizienz und Gerechtigkeit von Studiengebühren, Center for the Studies of Law and Economics, Diskussionspapier 2005-05, o. O.

Schrag, Philip G. (2001): The Federal Income-Contingent Repayment Option for Law Student Loans, in: Hofstra Law Review, Vol. 29, o. O., S. 733-862.

Schuller, Philipp et al. (2000): Umverteilung von unten nach oben durch gebührenfreie Hochschulausbildung, in CHE Materialsammlung, Gütersloh.

Schultz, Theodore W. (1961): Investment in Human Capital, in: The American Economic Review, Vol. 51, No. 1, o. O., S. 1-17.

Schumann, Christopher (2001): Zum Aufbau von Humankapital: Investitionen in höhere Bildung in Estland, Potsdam.

Schweitzer, Rosemarie von (2002): Wandel der Familienstrukturen und des familialen Alltagslebens, in: Hans-Günter Krüsselberg und Heinz Riechmann (Hrsg.), Zukunftsperspektive Familie und Wirtschaft, Graftschaft, S. 151-209.

Spieß, C. Katharina und Wolfgang Tietze (2001): Gütesiegel als neues Instrument der Qualitätssicherung von Humandienstleistungen – Gründe, Anforderungen und Umsetzungsüberlegungen am Beispiel von Kindertageseinrichtungen, DIW Diskussionspapier Nr. 243, Berlin.

Statistisches Bundesamt (2004): Bildung und Kultur – Berufliche Bildung, Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2005a): Bildung und Kultur – Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980-2003, Fachserie 11, Reihe 4.3.1, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2005b): Bildung und Kultur – Monetäre hochschulstatistische Kennzahlen, Fachserie 11, Reihe 4.3.2, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2005c): Statistisches Jahrbuch 2005 – Für die BRD, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2005d): Bildung und Kultur – Berufliche Bildung, Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2006a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit - Struktur der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, Fachserie 1, Reihe 4.2.1, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2006b): Statistisches Jahrbuch 2006 – Für die BRD, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (o. D.): Berufliche Bildung, recherchiert am 29.03.2006 unter <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/beruftab10.php>.

Stocké, Volker (2007): Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment, in: *European Sociological Review*, Onlinepublikation vom 18.04.2007, recherchiert am 25.04.2007 unter www.esr.oxfordjournals.org.

Strenger, Carsten (1998): Übertragungsmöglichkeiten der Prozeßkostenrechnung auf die Universität Kaiserslautern am Beispiel ausgewählter Studiengänge, in: Franz, Klaus-Peter et al. (Hrsg.), *Arbeitspapiere zu Hochschulfragen und Hochschulcontrolling WWW – Edition*, Nr. 7, 03/1998, Kaiserslautern.

Studienfinanzierungsgesetz, in: *Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt*, Nr. 32/2006, o. O. 2006.

The National Center for Public Policy and Higher Education (2002): *Losing Ground – A National Status Report on the Affordability of American Higher Education*, San Jose.

The National Center for Public Policy and Higher Education (2003): *Losing Ground – Data Updates for the Losing Ground Report May 2003*, San Jose.

Turner, Georg (2000): *Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit - Zur Geschichte der Hochschulreform im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts*, Berlin.

University of Wisconsin Milwaukee: *Tuition and Fees*, Stand: 12. Januar 2007, recherchiert am 05.04.2007 unter <http://www.bfs.uwm.edu/fees/>.

U.S. Department of Education (2005): *The Student Guide 2005-2006*, o. O.

U.S. Department of Education (o. D.): *Repaying Your Student Loans*, o. O.

U.S. Government (o. D.): www.students.gov.

van Lith, Ulrich (1985): Der Markt als Ordnungsprinzip des Hochschulbereichs – Verfügungsrechte, ökonomische Effizienz und die Finanzierung schulischer und akademischer Bildung, München.

Vandenberghe V. und O. Debande (2005): Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees: An empirical assessment using Belgian, German und UK data, o. O.

Ver.di (2005): Gehaltstabelle private und öffentliche Banken gültig ab 01. September 2005, recherchiert am 12.07.2006 unter <http://banken.verdi.de/tarifpolitik/gehaltstabellen>.

Verordnung über Darlehen zur Studienbeitragsfinanzierung, in: Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt, Nr. 20/2006, o. O. 2006.

von Gaudecker, Hans-Martin (2006): Differenzierte Sterblichkeit in der GRV: Problemaufriss und erste Berechnungen, in: Deutsche Rentenversicherung Bund, Forschungsrelevante Daten der Rentenversicherung, DRV-Schriften Band 55/2005, Bad Homburg, S. 242-252.

Weißhuhn, Gernot und Jörn Große Rövekamp (2004): Bildung und Lebenslagen – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, in: BMBF (Hrsg.), Bildungsreform Band 9, Berlin.

Wigger, Berthold U. und Robert K. von Weizsäcker (1998): Bildungsfinanzierung, Ressourcenausstattung und Produktivitätswachstum, in: von Weizsäcker, Robert K. (Hrsg.), Bildung und Wirtschaftswachstum, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Band 258, Berlin, S. 125-144.

Wiseman, Jack (1970): Cost-Benefit-Analyse des Bildungswesens, in: Hüfner, Klaus (Hrsg.), Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum, 1. Auflage, Stuttgart, S. 337-356.

Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystem, Berlin.

Wolter, Stefan C. (2001): Bildungsfinanzierung zwischen Markt und Staat, 1. Auflage, Zürich.