

Dieter Dohmen

Eckpunkte eines
Studienkontenmodells zur
Finanzierung der Hochschulen
im Land Berlin

Gutachten im Auftrag der
Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und
Kultur des Landes Berlin

FiBS-Forum Nr. 19

Köln, November 2003

ISSN 1610-3548



© 2003 Forschungsinstitut für Bildungs-
und Sozialökonomie, Köln

Nachdruck und Vervielfältigung – auch aus-
zugsweise – sowie Weitergabe bzw. Verkauf
sind nur mit ausdrücklicher schriftlicher Ge-
nehmigung der Verfasser gestattet.



FiBS - Forschungsinstitut für
Bildungs- und Sozialökonomie

Platenstraße 39

50825 Köln

Tel.: 0221/550 9516

Fax: 0221/550 9518

E-Mail: fibs@fibs-koeln.de

URL: www.fibs-koeln.de

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	7
1. Einleitung	19
2. Hochschulfinanzierung im Land Berlin und anderen Bundesländern	21
3. Grundlagen und Gestaltungsvarianten von Bildungsgutscheinen	25
3.1 Einleitung	25
3.2 Was sind Bildungsgutscheine und woher kommt die Idee?	26
3.3 Wie sehen Bildungsgutscheine konkret aus? Zur finanziellen Ausgestaltung der Bildungsgutscheine (Nennwert)	30
3.3.1 Einheitlicher Nennwert	32
3.3.2 Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse	36
3.4 Worauf bezieht sich der Gutschein? Semester oder Veranstaltungen	36
3.5 Wer bekommt den Bildungsgutschein? Hochschule, Fachbereich oder Lehrstuhl	42
3.5.1 Veranstaltungen als Nachfrageobjekt.....	44
3.5.2 Fachbereiche/Fakultäten als zentrale Nachfrageeinheit	46
3.5.3 Die Hochschule als Gesamtanbieter	47
3.5.4 Zusammenfassung	49
3.6 Ausgestaltung und Einlösbarkeit der Bildungsgutscheine aus Sicht der Studierenden	49
3.7 Welche Studierenden erhalten eine Konto?	51
3.8 Welches Bundesland soll die Kosten für die Bildungsgutscheine übernehmen?..	54
4. Konkretisierung des Studienkontenmodells	56
4.1 Das Studienkontenmodell aus Sicht der Studierenden	56
4.1.1 Grundprinzipien des Modells	56
4.1.2 Status "ordentliche/r Studierende/r"	61
4.1.3 Weiterverwendung der Credits nach abgeschlossenem Studium.....	67
4.2 Das Studienkontenmodell aus Sicht der Hochschulen	69
4.3 Finanzielle Konsequenzen für die Hochschulen.....	72
4.4 Vor- und Nachteile gegenüber anderen Studienkontenmodellen	74
4.4.1 Studienkontenmodell in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz.....	74
4.4.2 Das Studienkontenmodell der Universität Bremen	77



5. Simulation der fiskalischen Auswirkungen.....	79
5.1 Studierende in der Regelstudienzeit, Langzeit-Studierende, Studienverlauf und Fachwechsler	79
5.2 Studierverhalten und Einnahmeerwartungen der Universitäten	83
5.3 Studierverhalten und Einnahmeerwartungen der Fachhochschulen	94
5.4 Zusammenfassung	99
Bibliographie.....	101

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Grob geschätzter Wert eines Credits nach Studienfach und Hochschulart	9
Tabelle 2: Ausgaben je Studierenden nach Hochschultyp und Bundesland	23
Tabelle 3: Grundmittel für Lehre und Forschung je Studierenden an Berliner Hochschulen nach Fächergruppen 2000	24
Tabelle 4: Lehrkosten für die Studiengänge BWL und VWL (Diplom) an den Berliner Universitäten	34
Tabelle 5: (Hypothetische) Grundmittel je Credit nach Fächergruppen und Hochschulart (Basis: Grundmittel je Studierenden in der Regelstudienzeit für die Lehre 2000).....	40
Tabelle 8: Beispiel eines Studienkontos aus Sicht des/der Studierenden.....	58
Tabelle 9: Studienkonten eines Studierenden bei teilweisem Nicht-Bestehen von Veranstaltungen	58
Tabelle 10: Studienkonten eines Studierenden bei einem Teilzeit-Studium	59
Tabelle 11: (Fiktive) Berechnung der Einnahmen der Humboldt-Universität auf der Grundlage des skizzierten Modells.....	73
Tabelle 12: Anteil der Studierenden in der RSZ bzw. im 14. Semester und höher	80
Tabelle 13: Anteil der Studierenden im 1. bzw. 3. Semester	80
Tabelle 14: Studienverlauf der Studienanfänger im 1. Fachsemester 1992 an allen Berliner Hochschulen	81
Tabelle 15: Studienverlauf der Studienanfänger im 1. Hochschulsesemester 1992 an allen Berliner Hochschulen.....	81
Tabelle 16: Differenz zwischen den Studierenden im jeweiligen Fach- bzw. Hochschulsesemester bezogen auf den Anfängerjahrgang 1992	82
Tabelle 17: Anteile der Studierenden, die im jeweiligen Hochschulstudium verbleiben.....	83
Tabelle 18: Anteile der Studierenden, die im jeweiligen Fachstudium verbleiben	83
Tabelle 19: Studierverhalten in den Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten	84
Tabelle 20: Studierverhalten in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Universitäten	87
Tabelle 21: Studierverhalten in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Universitäten	88
Tabelle 22: Studierverhalten in Mathematik und Naturwissenschaften an Universitäten	89
Tabelle 23: Studierverhalten in der Humanmedizin an Universitäten	90

Tabelle 24: Studierverhalten in der Veterinärmedizin an Universitäten.....	90
Tabelle 25: Studierverhalten in den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften an Universitäten	91
Tabelle 26: Studierverhalten in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten	91
Tabelle 27: Studierverhalten in den Kunstwissenschaften an Universitäten	92
Tabelle 28: Studierverhalten in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten	93
Tabelle 29: Kernindikatoren der Fächergruppen an Universitäten.....	93
Tabelle 30: Studierverhalten in den Sprach- und Kulturwissenschaften an Fachhochschulen	95
Tabelle 31: Studierverhalten in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Fachhochschulen	95
Tabelle 32: Studierverhalten in Mathematik und Naturwissenschaften an Fachhochschulen	96
Tabelle 33: Studierverhalten in den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften an Universitäten	96
Tabelle 34: Studierverhalten in den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen	97
Tabelle 35: Studierverhalten in Kunst- und Kunstwissenschaft an Fachhochschulen	97
Tabelle 36: Studierverhalten der Fachhochschulen insgesamt	98
Tabelle 37: Kernindikatoren für die Fachhochschulen insgesamt.....	98

Zusammenfassung

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden wesentliche Eckpunkte eines Studienkontenmodells zur Finanzierung der Lehrleistungen der Berliner Hochschulen diskutiert und spezifiziert. Hintergrund ist die Absicht des Berliner Wissenschaftssenators die Hochschulfinanzierung im Land umzustellen, um eine größere Effizienz in der Leistungserstellung zu gewährleisten und um die Einführung von allgemeinen Studiengebühren zu verhindern. Gleichwohl sollen auch für die Studierenden Anreize zu einer besseren Studienorganisation und zu einem zügigeren Studium geschaffen werden. Die Konkretisierung der dafür erforderlichen Eckdaten ist Aufgabe dieses Gutachtens.

Grundzüge von Bildungsgutscheinen

Bildungsgutscheine oder Studienkonten können die Finanzierungsstruktur der Hochschulen verändern. Sie sind mit einem bestimmten Nennwert (Geld- oder Zeitwert) ausgestattet und werden (zunächst) vom Land Berlin an die Studierenden ausgegeben. Mittelfristig wird überlegt, inwieweit die Studierenden ihre Gutscheine von ihrem Herkunftsland, d.h. dem Land, in dem sie ihren Hochschulabschluss erworben haben, erhalten sollen. Dies würde zu einer Umverteilung der Hochschulfinanzierung zugunsten des Landes Berlin und zu Lasten anderer Bundesländer führen.¹ Mit diesem Gutschein suchen sich die Studierenden die passende Hochschule aus, deren Studienangebot sie in Anspruch nehmen wollen und geben ihn dort ab. Die Hochschule oder der Fachbereich löst die Gutscheine wiederum beim Land Berlin bzw. beim Herkunftsland ein und erhält den entsprechenden Geldwert ausgezahlt.

Bildungsgutscheine führen zu einer stärkeren Abhängigkeit der Hochschulen von den Studierenden. Je mehr Studierende ihre Lehrleistungen in Anspruch nehmen, desto höher sind die Lehreinnahmen der Hochschulen, wodurch die Hochschulen einen stärkeren An-

¹ Im Wintersemester 2002/03 waren 56.350 Studierende (netto, d.h. nach Abzug der Berliner Abiturienten in anderen Bundesländern) aus anderen Bundesländern eingeschrieben. Geht man von durchschnittlichen Lehrausgaben von € 6.700 (incl. Zentralverwaltung) an Universitäten bzw. € 6.600 an Fachhochschulen aus, dann ergibt sich ein Betrag von rund € 375 Mio. pro Jahr, der aus dem Berliner Haushalt für Studierende aus anderen Bundesländern verausgabt wird. Verringert man diesen Betrag um die Anteile für Forschung und Entwicklung (ca. ein Drittel), dann verringert sich der Betrag auf rund € 250 Mio. Soweit die Studierenden im Anschluss an das Studium wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren, kommt es hierdurch zu einer Bildungssubventionierung zugunsten der Heimatländer. Dieser Betrag wird ggf. noch durch die BAföG-Unterstützung erhöht. Der Betrag von € 250 Mio. entspricht einem Anteil von rund 20 % der lehrbezogenen Hochschulausgaben des Landes Berlin.

reiz als bisher haben dürften, ihr Studienangebot bzw. Studienorganisation an den Interessen der Studierenden auszurichten.

Konkret wird im vorliegenden Gutachten das folgende Modell vorgeschlagen:

Bei Studienbeginn erhält jede/r Studierenden eine Art 'virtuelles Studienkonto' mit einem Basisguthaben von 216 Credits für das Bachelorstudium und bei Beginn eines anschließenden Masterstudiums weitere 144 Credits.² Dies bedeutet für ein Bachelor- und Masterstudium stehen insgesamt 360 Credits zur Verfügung, dies sind 20 % oder 60 Credits mehr als für die unmittelbare Durchführung des Studiums benötigt werden. Diese zusätzlichen Credits können für zusätzliche Veranstaltungen während der beiden Studienphasen oder anschließende Weiterbildungen sowie für Wiederholungen von nicht erfolgreich absolvierten Veranstaltungen genutzt werden.

Bei jeder besuchten Veranstaltung würde dann die entsprechende Anzahl an Credits abgebucht, bei erfolgreicher Durchführung auf der Habenseite gutgeschrieben und der Fachbereich erhält die mit jedem Credit korrespondierende Geldmenge überwiesen.

Damit es nicht zu Quersubventionierungen zwischen kostengünstigen und kostenintensiveren Fächern, also z.B. zwischen Jura und Ingenieur- oder Naturwissenschaften kommt, wird vorgeschlagen, dass sich der finanzielle Gegenwert der Credits für die Hochschulen an den tatsächlichen Kosten des entsprechenden Faches orientiert. Dies würde bedeuten, dass der Creditwert für geistes- oder gesellschaftswissenschaftliche Fächer deutlich niedriger ist als für natur- oder ingenieurwissenschaftliche bzw. medizinische Fächer, sofern letztere mit einbezogen werden sollen. Die genaue Festlegung der Creditwerte kann angesichts der Schwierigkeiten bei der Ermittlung der Basisgröße erst in späteren Projektschritten erfolgen. Die in Tabelle 1 genannten Creditwerte können somit allenfalls eine Indikation über deren Größenordnung geben und sollten keinesfalls als tatsächlicher Wert betrachtet werden, da hierfür wesentlich detailliertere Berechnungen erforderlich sind.³

² Es sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass der Verfasser die derzeitige Diskussionen über konsekutive und nicht-konsekutive Masterstudiengänge aus prinzipiellen Gründen für ungeeignet hält und daher ablehnt. Dies gilt daher auch hinsichtlich der daraus abgeleiteten Konsequenzen für die Förder- und Finanzierungsbedingungen von weiterführenden Studiengängen. Die Beschränkung von Credits auf konsekutive Studiengänge verhindert ebenso wie die Erhebung von Studiengebühren für nicht-konsekutive Studiengänge innovatives Studierverhalten und befördert verkrustete Strukturen. Credits sollten daher grundsätzlich für jedes Masterstudium vergeben werden, für das die Aufnahmevoraussetzungen erfüllt sind. Entsprechende Einschränkungen, wie z.B. im Rahmen der KMK-Vereinbarungen zum Bachelor- und Masterstudium, sollten nicht vorgenommen bzw. revidiert werden.

³ So gehen diese Berechnungen davon aus, dass alle Studierenden in der Regelstudienzeit auch tatsächlich in vollem Umfang studieren. Wie später noch zu zeigen sein wird, spiegelt dies die Realität nur sehr unzureichend wieder. Vielmehr studiert ein sehr unterschiedlicher Anteil der in den einzelnen Fächern eingeschriebenen Studierenden nicht oder nur sehr eingeschränkt. Da dieses Studierverhalten aber in unterschiedlicher Art und Weise die Einnahmen der Hochschule beeinflusst oder Optionen für die Aufnahme zusätzlicher Studierender schafft, sollten weitgehende und diffe-

Die Beispielwerte stellen die Creditwerte auf der Grundlage der fachbezogenen Grundmittel für die Lehre je Studierenden in der Regelstudienzeit des Jahres 2000 aus und unterstellen, dass diese Vollzeit studieren. D.h. die Hochschulen erzielen vergleichbare Einnahmen wie im Jahre 2000, wenn die oben getroffene Annahme richtig, dass das Studienvolumen aller eingeschriebenen Studierenden dem der Studierenden in der Regelstudienzeit entspräche, sofern diese Vollzeit studieren würde. Dies bedeutet konkret, dass Studierende, die über die Regelstudienzeit hinaus studieren, ihren Studienumfang nur anders verteilen, was prinzipiell realistisch erscheint. Die Simulation der Auswirkungen des neuen Systems auf die Fächergruppen wird allerdings zeigen, dass dies höchstwahrscheinlich nicht den tatsächlichen Gegebenheiten entspricht. Vielmehr dürfte die tatsächliche Nachfrage nach Hochschulleistungen insgesamt (deutlich) niedriger sein, so dass entweder nutzbare Kapazitäten bestehen, zusätzliche Studierende aufgenommen oder aber die Creditwerte erhöht werden können. Die in der Tabelle genannten Beträge sollten daher eher als Untergrenze, denn als letzte Beträge angesehen werden. Dies gilt umso mehr, als die Umstellung auf die neue Studienstruktur mit Bachelor und Master zu massiven Veränderungen in den Hochschulen und damit auch bei der Ermittlung der creditbezogenen Ausgabenbeträge führen wird.

(Hypothetische) Grundmittel je Credit (Basis: Grundmittel je Studierenden in der Regelstudienzeit für die Lehre an Berliner Hochschulen 2000)	Universitäten		Fachhochschulen	
	nur fachbezogene Grundmittel	incl. Umlage der Zentralen Einrichtungen	nur fachbezogene Grundmittel	incl. Umlage der Zentralen Einrichtungen
Sprach- und Kulturwissenschaften	74	119	79	103
Sport	89	134		
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	36	77	50	74
Mathematik, Naturwissenschaften	113	150	50	74
Veterinärmedizin	296	350		
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	143	186	78	102
Ingenieurwissenschaften	127	165	73	97
Kunst, Kunstwissenschaften	25	61	76	100

Quelle: Statistisches Bundesamt, eigene Berechnungen

Tabelle 1: Grob geschätzter Wert eines Credits nach Studienfach und Hochschulart

Um die Größenordnungen bezogen auf einen Studierenden und Jahr zu vermitteln, seien kurz einige Beispiele genannte. Bei 60 Credits in den Sprach- oder Kulturwissenschaften an Universitäten ergäben sich auf Basis der genannten Creditwerte Einnahmen von rund € 4.440 ohne Berücksichtigung der zentralen Einrichtungen und ansonsten € 7.140. An Fachhochschulen wären die korrespondierenden Beträge € 4.740 bzw.

renziertere Betrachtungen bezüglich der Festsetzung der finanziellen Creditwerte vorgenommen werden. Die dafür erforderlichen Daten liegen aber meist nicht vor, sondern sollten in Zusammenarbeit mit den Hochschulen erhoben werden.

€ 6.180. In den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften beliefen sich die Einnahmen an Universitäten auf € 2.160 bzw. € 4.620 und an Fachhochschulen auf € 3.600 bzw. € 4.440. Dies setzt allerdings voraus, dass der oder die Studierende auch alle Credits einlöst. Werden weniger Credits eingelöst, dann werden entsprechend Kapazitäten frei und die Hochschulen hätten einen Anreiz zusätzliche Studierende aufzunehmen. Zugleich hätten sie einen Überblick über die tatsächliche Nachfrage nach ihren Veranstaltungen, was im heutigen System nicht der Fall ist.

Von Bedeutung ist ferner noch die Gewichtung bzw. das Einnahmepotenzial verschiedener Veranstaltungsformen in Abhängigkeit von der Teilnehmerzahl. Um jedoch einen ersten Eindruck zu vermitteln, in welchen Größenordnungen sich die Einnahmen für bestimmte Veranstaltungsarten bewegen würden, sollen einige Beispiele präsentiert werden. So würde etwa ein VWL-Seminar an einer Universität bei 4 Credits und 25 Studierenden insgesamt zu Einnahmen von € 3.600 pro Semester führen, jeweils ohne Berücksichtigung zentraler Kosten. Eine Vorlesung (1 Credit) mit 75 Teilnehmern wäre mit Einnahmen von € 2.700 verbunden. Eine Vorlesung in den Ingenieurwissenschaften (1 Credit) mit 75 Teilnehmern an einer FH würde mit Einnahmen von € 5.475 führen, ein Seminar (4 Credits) bei 25 Teilnehmern zu € 7.300.⁴

Die Credits sollten über die Anmeldung bzw. erfolgreiche Absolvierung für die einzelnen Veranstaltungen, d.h. letztlich Lehrstühle an der Hochschule eingelöst werden, wobei die Einnahmen dem Fachbereich, bzw. genauer der das jeweilige Studium organisierenden Einheit zufließen sollten. Die Abgabe der Gutscheine für die einzelnen Veranstaltungen ermöglicht dem Fachbereich eine Übersicht über die Nachfrage nach Lehrleistungen einzelner Personen und Lehrstühle und damit der Lehrbelastung, während der Verbleib der Einnahmen beim Fachbereich dafür sorgt, dass die Organisation und Durchführung des Studiums als 'Mannschaftsleistung' verstanden wird und somit verhindert, dass Einzelinteressen ein zu großes Gewicht erhalten bzw. die interne Konkurrenz zu stark betont wird. Auch dürfte damit erreicht werden, dass der Ausfall von Lehrkräften wegen Krankheit etc. schneller und besser kompensiert wird und somit nicht zu Lasten der Studierenden geht. Ferner sollte dies auch dazu führen, dass bei größerer Nachfrage zusätzliche Kapazitäten bereitgestellt werden. So dürften etwa Praktika bzw. Tutorien, die in diversen Studiengängen für Engpässe und Verzögerungen sorgen, in einer größeren Anzahl bereitgestellt wer-

⁴ Anmerkung: Angesichts des unterschiedlichen Aufwands für Vor- und Nachbereitung sowie Betreuung, könnten die genannten Beträge zu Lenkungseffekten zugunsten von Vorlesungen bzw. 'geringer wertigen' Veranstaltungen aber größeren Teilnehmerzahlen führen. Dies gilt es selbstverständlich zu vermeiden und ist daher in weiteren Projektverlauf noch genauer zu analysieren!

den als das bisher der Fall ist. Die vorhandenen räumlichen Kapazitäten dürften – soweit möglich – besser ausgenutzt werden als u.U. bisher der Fall.

Die unterschiedliche Lehrbelastung einzelner Lehrstühle könnte – aufgrund der Überprüf- und Nachvollziehbarkeit – unmittelbar zu einer besseren Ausstattung mit Personal oder Sachmitteln führen, während Lehrstühle mit geringerer Nachfrage bzw. Lehrbelastung u.U. in Begründungsschwierigkeiten kämen. Auch dies könnte den Anreiz zur Verbesserung der Lehrleistung erhöhen. Zu guter Letzt wäre natürlich auch zu diskutieren, ob und inwieweit sich die (unterschiedliche) Lehrleistung als leistungsorientierte Komponenten in den Vergütungen der Professoren und ggf. wissenschaftlichen Mitarbeiter widerspiegeln soll. Die sukzessive Umstellung auf die W-Besoldung sollte hierfür genügend Raum bieten.

Es sei auch auf einige weitere Aspekte hingewiesen. Die veranstaltungsbezogene Einlösung der Credits ermöglicht den Studierenden nicht nur die Auswahl der jeweils am besten geeigneten Veranstaltung der eigenen Hochschule. Vielmehr können letztlich hochschulübergreifend die besten Veranstaltungen ausgewählt werden, d.h. es kommt in vielen Studiengängen zu einem hochschul- und ggf. hochschulartübergreifenden Wettbewerb. Anders als heute haben die Hochschulen aber einen finanziellen Anreiz sich entsprechend zu positionieren und zugleich die Option, ihr Angebot bei entsprechender Nachfrage auch auszuweiten, während heute der Zugang restringiert wird, weil die Kapazitäten nicht ausreichen. Hierbei ist allerdings sicherzustellen, dass die Hochschulen auch die an anderen Hochschulen erworbenen Credits akzeptieren müssen.⁵

Die vorstehenden Ausführungen verdeutlichen, dass die Hochschulen ihre Zuwendungen für die Lehre nur noch in dem Umfang erhalten werden, in dem Studierenden ihre Einrichtungen auch tatsächlich in Anspruch nehmen, d.h. Lehrveranstaltungen besuchen. Das vorgeschlagene Studienkontenmodell führt somit zu einer stärkeren Abhängigkeit der Hochschulen bzw. Fachbereiche und Institute von der tatsächlichen Nachfrage der Studierenden. Davon ausgehend, dass die Studierenden ihre Veranstaltungen auch danach auswählen, wie gut sie organisiert und durchgeführt werden, also nach der Qualität, werden die Institute und Fachbereiche mit 'besseren' Veranstaltungen eine größere Nachfrage erhalten, während 'schlechtere' eine geringere haben werden. Die gilt gleichermaßen für gut organisierte Studiengänge. Da sich die geringere Nachfrage unmittelbar in den Finan-

⁵ Zugleich ist sicherzustellen, dass die Lehrstühle das erforderliche Qualitätsniveau einhalten und nicht versuchen, durch Herabsetzung der Standards Studierende zur Nachfrage zu motivieren. Qualitätssicherung ist ein wesentlicher Aspekt eines jeden Hochschulsystems. Im gegenwärtigen System wird letztlich lediglich unterstellt, dass alle Beteiligten eine ausreichende Qualität gewährleisten.

zen des Fachbereichs und der Hochschule widerspiegeln würde, entsteht ein Anreiz, die Qualität der eigenen Veranstaltungen zu verbessern, um eine größere Nachfrage zu erzielen. Da zugleich auch die guten Lehrstühle bestrebt sind, ihr Niveau zumindest zu halten und ggf. zu verbessern, entsteht ein qualitätsinduzierter Wettbewerb um Studierende.

Gerade im Hinblick auf dieses Ziel bietet das Land Berlin mit seinen vier Universitäten und sieben Fachhochschulen ein hervorragendes Umfeld, da sehr viele Studiengänge an mehreren Hochschulen angeboten werden. Dies ist zugleich damit verbunden, dass viele Studierende tatsächlich zwischen den Studienangeboten verschiedener Hochschulen wählen können und diese auch aufgrund der kurzen Fahrwege parallel nutzen können. Dieses Mehrfachangebot dürfte zugleich dazu führen, dass die Hochschulen insgesamt ihr Studienangebot besser aufeinander abstimmen; das Studienkontenmodell würde somit auch auf diesem Wege die Systemeffizienz erhöhen.

Aufgrund der pauschalen Finanzzuweisung, die tatsächlich erbrachte und nachgefragte Lehrleistungen vergütet, entsteht ein zusätzlicher Anreiz die fachbereichs- und hochschulinternen Strukturen zu verbessern. Während im derzeitigen System Stellenkürzungen vor allen Dingen die Institute und weniger die Verwaltung betreffen, wird nunmehr die Lehre zu einem wichtigeren Faktor für die Einnahmeseite der Hochschule. Da die Verwaltung gleichzeitig eher ein "Kostenfaktor" und weniger ein Einnahmefaktor – auch jenseits der Frage, dass Verwaltung und ergänzende Dienstleistungen notwendig sind – ist, dürften erhebliche Anreize entstehen, die entsprechenden Strukturen zu verbessern und effizienter zu gestalten.

Auf einer dritten Ebene könnten die Studienkonten hochschulintern mit der leistungsorientierten Besoldung der Hochschulangehörigen und -mitarbeiter verbunden werden, so dass einerseits eine Aufwertung der Lehre stattfindet und ein weiterer Anreiz besteht die Lehrqualität zu verbessern. Zugleich könnten auch zusätzliche Angebote für die Gruppen bereitgestellt werden, die Schwierigkeiten mit Präsenzveranstaltungen haben. D.h. eLearning-Angebote könnten zusätzliche Gruppen ansprechen und auch bessere Vereinbarkeit z.B. von Erwerbstätigkeit oder Kindererziehung und Studium ermöglichen.

Für die Studierenden bedeutet das vorgeschlagene Modell, dass sie ihre Studienaktivitäten besser organisieren und planen können als bisher. Die veranstaltungsbezogene Einlösung der Credits ermöglicht ihnen zugleich eine bessere Verbindung von Lebensplanung (Erwerbstätigkeit, Kindererziehung etc.) und Studium, wobei ein Teilzeitstudium – anders als in allen anderen bisher vorliegenden Studienkontenmodellen – formal nicht geregelt werden muss, sondern implizit im Modell enthalten ist. Dies bedeutet einerseits, wer länger studieren möchte oder muss, kann dies ohne Einschränkungen, während andererseits

die Hochschulen angehalten werden ihre Studienbedingungen an die Nachfrage der Studierenden anzupassen, insbesondere hinsichtlich der Bereitstellung der erforderlichen Angebote – andernfalls erhalten sie keine Finanzierung. Dies dürfte eine wesentlich zügigere Durchführung des Studiums als bisher erlauben, scheitert dies doch häufig (auch) an unzureichenden Kapazitäten und unzureichender Organisation; unabhängig davon, dass es andere Umstände gibt, die eine längere Verweildauer an den Hochschulen begründen (können) und die eher bei den Studierenden zu suchen sind; allerdings ist auch die unzureichende Studienfinanzierung zu berücksichtigen.

Soweit noch Credits vorhanden sind, kann die Studienzeit ohne die Einführung von Langzeit-Studiengebühren gestreckt werden. Dies könnte mit der Einführung einer Mindestanforderung für den Status "ordentlicher Studierender" verbunden werden. Dieser Status könnte – analog zu sozialversicherungsrechtlichen Regelungen – mit einem Studienvolumen verbunden werden, dass mehr als die Hälfte der regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit dem Studium widmet. Dies würde ausgehend von 30 Credits pro Semester einen Studienumfang von 15 Credits erfordern. Wer weniger Credits erwerben möchte, den Status "ordentlicher Studierender" aber benötigt oder wünscht, könnte diesen durch die Entrichtung einer entsprechenden Nebenhörrgebühren erhalten. Unter bestimmten Voraussetzungen, etwa bei Schwangerschaft, Kindererziehung oder Krankheit, können (eng begrenzte und klar definierte) Ausnahmeregelungen geschaffen werden, die den Erhalt dieses Status' auch bei geringerem Studienvolumen und ohne Gebührenezahlung begründen.

Die Einführung dieser Regelung wird entweder zur Verringerung der Zahl der Studierenden oder aber zu öffentlichen Einnahmen führen, deren Höhe zur Zeit allerdings noch nicht absehbar ist und zudem von der Höhe der Gebühren abhängig ist. Erste, vorläufige Berechnungen kommen zu Einnahmen von ca. € 0,5 Mio. p.a., wenn 1 % der Studierenden eine entsprechende Gebühr entrichten würde. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass der Erhalt des Studierenden-Status' durch Gebühren in vielen Fällen eine einfache Kosten-Nutzen-Rechnung ist, die sich aus der Gebührenhöhe und den damit verbundenen materiellen Vorteilen ergibt. Eine Gebührenhöhe von rund € 500 pro Semester dürfte zwar u.U. ausreichen, viele Langzeit-Studierende abzuhalten, die an Semester-Ticket, Zeitschriftenabonnements und vergünstigten Kulturveranstaltungen interessiert sind, deren geldwerter Vorteil in ungefähr dieser Größenordnung oder darunter liegt, nicht jedoch Personen, die darüber hinaus noch Anspruch auf Kinderfreibetrag bzw. Kindergeld oder die Familienmitversicherung haben. In diesen Fällen würden allerdings auch Gebühren in einer Größenordnung von € 1.000 pro Semester den materiellen Vorteil nicht vollständig kompensieren. Die vorgeschlagene Beschränkung des "ordentlichen Studierenden"-Status' erschei-

nen grundsätzlich vertretbar, da sie niemanden betrifft, der/die ernsthaft studiert, sondern überwiegend Personen, die meist nicht aus Studieninteresse, sondern aus materiellen Gründen immatrikuliert sind. Soweit davon Personen betroffen sind, die ganz überwiegend einer Erwerbstätigkeit etc. nachgehen, besteht ebenfalls keine Notwendigkeit zur Erteilung des Status "ordentliche/r Studierende/r", da in diesem Fall von ausreichenden Einkünften etc. auszugehen ist. Eine eventuelle soziale Bedürftigkeit zur Erlangung entsprechender materieller Vorteile ist somit nicht gegeben. Ein unmittelbares öffentliches Interesse ergibt sich umgekehrt vor allen Dingen dadurch, dass diese Personen öffentlich finanzierte Leistungen in Anspruch nehmen, ohne eigentlich Zielgruppe dieser Leistungen zu sein.

Es wäre darüber hinaus prinzipiell zu überlegen, ob die materiellen Studienvoraussetzungen über eine sachgerechtere Ausbildungsförderung mit anderen (steuerrechtlichen) Leistungen verbessert werden sollten, um eine weitergehende Verkürzung der Studienzeit, die volkswirtschaftlich (und individuell) durchaus vorteilhaft ist, zu ermöglichen. Ansätze hierfür bietet das vom Verfasser entwickelte sogenannte Ausbildungs-Realsplitting, das eine umfängliche Neustrukturierung der Studienfinanzierung und des Familienleistungsausgleichs vorsieht. Im Rahmen des vorliegenden Gutachtens wird hierauf allerdings nicht weiter eingegangen.

Zu diskutieren ist darüber hinaus, wie mit Studierenden umgegangen werden soll, die während der ersten Phase des Bachelorstudiums erkennen, dass das gewählte Studienfach nicht ihren Vorstellungen und Neigungen entspricht. Auch wenn sich durchaus Argumente finden ließen, dies als 'persönliches' Problem der Studierenden zu betrachten, ist zu vermuten, dass der studentische Widerstand vermutlich noch größer würde, wenn nicht eine Art 'Fachrichtungswechsel' vorgesehen wird, der eine entsprechende Aufstockung des Studienkontos bei Beginn eines neuen Studienfachs innerhalb der ersten beiden Semester des Bachelorstudiums vorsieht. Ferner ergibt sich eine suboptimale Situation, d.h. letztlich eine unnötige Vergeudung von Ressourcen, wenn jemand ein Studium längerfristig weiterführt, obwohl es nicht der Eignung oder Neigung entspricht. Es sollte daher innerhalb einer bestimmten Frist, z.B. zwei Semester, die Möglichkeit zu einem Fachwechsel gegeben werden. D.h. das Studienkonto sollte wieder entsprechend aufgestockt werden. Beim Masterstudium erscheint eine solche Regelung nicht erforderlich.

Vor- und Nachteile (auch gegenüber anderen Modellen)

Ein wesentlicher Vorteil des Modells gegenüber dem bestehenden System ist, dass die Lehrleistungen nunmehr von erheblicher Bedeutung für die Einnahmen der Hochschulen

sind. Sie werden damit gegenüber dem bestehenden System aufgewertet, da sich die relativen Preise zwischen Lehre und Forschung sowie zu anderen Hochschulleistungen verschieben. Heute hat die Anzahl der Studierenden (in der Regelstudienzeit) zwar im Rahmen der leistungsorientierten Mittelzuweisung eine gewisse, allerdings vergleichsweise marginale Bedeutung. Dies wird sich im Rahmen der Umstellung auf das Studienkontensystem deutlich verändern. Die Lehre wird damit deutlich aufgewertet.

Darüber hinaus werden Studienkontenmodelle zur Zeit in mehreren Bundesländern eingeführt, deren Intention bzw. Wirkungsweise allerdings von dem hier entwickelten Modell erheblich abweicht. Das Studienkontenmodell in NRW und RP sieht eine Regelabuchung im Umfang der Hälfte der üblichen Semesterwochenstunden vor. Dies bedeutet, dass die Studierenden im Prinzip die doppelte Regelstudienzeit gebührenfrei studieren können, anschließend aber Langzeit-Gebühren entrichten müssen. Für die Hochschulen ergeben sich weder unmittelbare Konsequenzen noch besondere Anreize, sich um die Studierenden wirklich zu kümmern und ihre Studienorganisation zu überprüfen etc. Nach dem derzeitigen Stand sind diese Modelle zumindest vorläufig als reine Langzeit-Studiengebühren zu betrachten, die zwar einen höheren administrativen Aufwand, aber keine realen Verbesserungen erwarten lassen. Demgegenüber gibt es aber bei den Studierenden eine auch hochschulpolitisch relevante Problemgruppe, nämlich die Studierenden, die ihr Studium noch erfolgreich abschließen wollen. Soweit sie sich entschließen würden, sich aufgrund der Einführung der Langzeit-Studiengebühr zu exmatrikulieren, entstehen erhebliche private und öffentliche Verluste. Die Kosten des bisherigen Studiums führen nicht zu einem erfolgreichen Abschluss, sondern münden in eine Fehlinvestition. Mindestens 3.500 Studierende schließen jährlich ihr Studium nach dem 13. Fachsemester ab. Entschließen sie sich zum Abbruch, sind die durchschnittlich bereits verausgabten € 20.000 verloren; ihnen stehen zudem keine höheren Akademikereinkommen gegenüber. Es sollten daher in jedem Fall Übergangsregelungen geschaffen werden, um für diese Gruppe den Studienabschluss zu ermöglichen. In den beiden genannten Modellen gibt es ferner faktisch keine Unterscheidung in Vollzeit- und Teilzeit-Studium, sofern man einmal von der Verwendbarkeit der Gutscheine für ein Weiterbildungsstudium absieht. Dadurch kommt es aber entweder zu Ausgrenzungseffekten für Teilzeitstudierende oder aber es sind wieder rechtliche Regelungen zu schaffen, damit Teilzeitstudierende trotz längerer Studienzeiten die restlichen Credits für Weiterbildung verwenden können.

Diesem Modell gegenüber bietet der hier vorgeschlagene Ansatz erhebliche Vorteile, die sich einerseits aus der veranstaltungsbezogenen Einlösung der Credits und der tatsächlichen Steuerung der Hochschulfinanzen ergeben. Ferner haben die Studierenden eine

größere Steuerungs- und Entscheidungsfreiheit hinsichtlich ihrer eigenen Studienplanung. Faktisch gibt es auch keine Langzeit-Gebühren, sondern allenfalls "Gebühren" für diejenigen, die mehr als die 20 % zusätzlichen Credits benötigen, d.h. tendenziell weniger leistungsfähige Studierende, oder aber Studierende, die ein besonders umfangreiches Studienprogramm absolvieren wollen. Letzteres dürfte zwar im Interesse eines breiteren und interdisziplinären Studiums wünschenswert sein, andererseits dürfte deren Anzahl aber vergleichsweise marginal sein, so dass dieser Effekt hinnehmbar erscheint. Die zweite Gruppe von Studierenden, die Gebühren bezahlen müssen, sind diejenigen, die den Status eines "ordentlichen Studierenden" erhalten wollen, ohne entsprechend zu studieren. Diese Gruppe ist hochschulpolitisch m.E. irrelevant und wird daher vernachlässigt.

In den vergangenen Tagen und Wochen hat das sog. Studienkontenmodell der Universität Bremen eine verstärkte Aufmerksamkeit in den Medien erhalten. Allerdings kann m.E. auch hierbei von einem Studienkontenmodell keine Rede sein, da keine unmittelbaren Finanzströme damit verbunden sind. Vielmehr geht es ausschließlich darum, die Studierenden zu einem zügigeren Studieren anzuhalten, und dies letztlich unabhängig davon, ob die Hochschule eine geeignete Studienorganisation ermöglicht oder nicht. Nach den bisher verfügbaren Unterlagen sollen die Studierenden je Semester am besten 30, mindestens aber 15 Credits einlösen und wenn sie dieses – aus welchen Gründen auch immer – nicht tun, dann sollen sie von der Hochschulen ein 'Mahnschreiben' erhalten, dass man sich Sorgen um ihren 'fristgerechten' Studienabschluss mache. Zugespitzt geht es also letztlich darum, die Studierenden zu gängeln, doch fertig zu werden, bevor sie Gebühren zahlen müssen – so löblich dies auch teilweise ist. M.E. ist dies aber etwas viel Wind um relativ wenig Innovation und geht teilweise an den Erfordernissen einer zukunftsorientierten Hochschulfinanzierung vorbei, zumal keinerlei bzw. kaum Anreize für die Fachbereiche gesetzt werden, die Studienbedingungen zu verbessern und ggf. zusätzliche Veranstaltungen anzubieten und die Kapazitäten, z.B. in Praktika und Übungen, aufzustocken. Das hier vorgeschlagene Modell ist u.E. wesentlich zukunftsfähiger und setzt deutlich stärkere Anreize zur Verbesserung der Studienbedingungen in den Hochschulen und für ein zügigeres Studium.

Finanzielle Auswirkungen

Die vorgeschlagene Neuordnung hätte in Abhängigkeit vom tatsächlichen Studierverhalten erhebliche Auswirkungen auf die Haushalte der Hochschulen und Fachbereiche. So könnten Fachbereiche mit einem hohen Anteil an Absolventen ihre Finanzsituation aufrechterhalten oder sogar verbessern. Dies würde z.B. insbesondere für die Rechts-, Wirtschafts-, und Sozialwissenschaften an Fachhochschulen gelten, während Fachbereiche mit

hohen Abbrecherzahlen erhebliche Einbußen zu verzeichnen hätten. Hiervon wären wahrscheinlich die Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Kunst/Kunstwissenschaft an Universitäten, teilweise auch an Fachhochschulen betroffen. Hier schließt teilweise nur ein Drittel der Studienanfänger das Studium mit einem Abschluss ab, während nahezu zwei Drittel das einmal begonnene Studium abbrechen. Welche konkreten finanziellen Auswirkungen sich ergeben würden, lässt sich nur unter sehr restriktiven und teilweise schwierig zu treffenden Annahmen abschätzen, so dass hierauf an dieser Stelle verzichtet werden soll.

Allerdings soll noch kurz darauf hingewiesen werden, dass solche eher ineffizienten Strukturen durch das heutige System der leistungsorientierten Mittelzuweisung nur bedingt erfasst werden, da der Anteil von Absolventen bzw. Studierenden nur rein quantitativ erfasst wird. Außerdem sind die Effekte sehr begrenzt, nicht zuletzt durch die Kappung auf 5 % der von einer Hochschule eingebrachten Verteilungsmasse.

Wird der Status "ordentliche Studierende" auf die Studierenden begrenzt, die mindestens 50 % der üblichen Studienleistungen erbringen, d.h. mindestens 15 Credits oder 10 SWS "einlösen", dann resultieren hieraus weitere Einnahmen von € 0,5 Mio. pro 1 % von Studierenden, die die entsprechende "Nebenhörer-Gebühr" entrichten und damit als "ordentliche Studierende" geführt werden. 1 % entspricht derzeit etwa 1.400 Studierende.

1. Einleitung

Der Senator für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Berlin hat sich für die Einführung eines Studienkontenmodells zur Finanzierung der Hochschulen ausgesprochen. Zielsetzung dieses Modells ist neben der Vermeidung von Studiengebühren die Steuerung und Effizienzsteigerung insbesondere der Lehrleistungen innerhalb der Hochschulen. In der Folge der Einführung eines Studienkontenmodells würden die Hochschulen ihre Finanzzuwendungen für den Bereich Studium und Lehre zukünftig zumindest verstärkt, wenn nicht gar vollständig in Abhängigkeit von der Anzahl der ihre Leistungen nachfragenden Studierenden erhalten. In welchem Umfang dies der Fall sein soll, wird im Rahmen des vorliegenden Gutachtens und des daran anschließenden politischen Prozesses noch genauer zu diskutieren sein.

Weitere vom Auftraggeber vorgegebene Eckpunkte sind, dass das Erststudium zumindest im Rahmen bestimmter Studienzeiten gebührenfrei sein soll, u.a. dadurch, dass die Studierenden Gutscheine für dieses Studium erhalten sollen. Weiterhin sollen Anreize für eine Verkürzung der Studienzzeit auf Seiten der Studierenden gegeben werden. Dies kann einerseits nicht nur durch eine Limitierung der Anzahl der Gutscheine erfolgen, sondern andererseits auch durch die Implementierung von Bonus- und/oder Maluselementen, wie etwa zusätzlichen für die Weiterbildung verwendbaren Credits oder Gutscheinen, oder wenn das Studium innerhalb bestimmter Semesterzahlen abgeschlossen ist, oder über mit der Studienzzeit variierenden Abbuchungseinheiten. Auch dies wird an anderer Stelle in dieser Arbeit noch genauer zu diskutieren sein.

Weiterhin ist in der Tendenz an eine nutzungsabhängige Abbuchung bzw. Verwendung der Credits gedacht, wobei weitergehende Details durch das Gutachten spezifiziert werden sollen.

Diese Überlegungen reihen sich damit in eine Entwicklung ein, die in den letzten Jahren begonnen hat. Waren nachfrageorientierte Finanzierungsansätze sowohl für die Hochschulen als auch für andere Bildungsbereiche bis zur Jahrtausendwende eher Gegenstand der ökonomischen Fachdiskussion, so hat sich dies seither geändert. Mit Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz haben zwei Länder die Einführung eines so genannten Studienkontenmodells zwar bereits beschlossen, bleiben in der konkreten Entwicklung vorerst allerdings noch deutlich hinter den Möglichkeiten eines solchen Ansatzes zurück. Hierauf wird an anderer Stelle noch genauer einzugehen sein.

Nach den bisherigen Diskussionen scheint beim Senator und bei der Senatsverwaltung die Bereitschaft zu bestehen, einen weitergehenden Reformschritt zu unternehmen. Die

folgenden Ausführungen orientieren sich an diesem Eindruck, d.h. es werden relativ weitreichende strukturelle Reformen diskutiert und vorgeschlagen, die gegenüber weniger weitreichenden Schritten, wie zumindest vorläufig noch in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, einen größeren Zielerreichungsgrad erwarten lassen. Die Wirkungsunterschiede verschiedener Ansätze werden ebenfalls konkret herausgearbeitet.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf Teile. Im folgenden Kapitel 2 werden kurz die derzeitigen Rahmenbedingungen der Hochschulfinanzierung in Berlin vorgestellt. In Kapitel 3 werden anschließend die Grundzüge von Bildungsgutscheinen bzw. Studienkonten dargelegt und verschiedene Modellvarianten diskutiert, um dem Leser eine Übersicht über den aktuellen Sachstand zu geben. Auf dieser Grundlage werden in Kapitel 4 die wesentlichen Eckdaten für das Studienkontenmodell spezifiziert.

Im Kapitel 4.4 werden auf der Grundlage einer detaillierten Analyse des Studienverhaltens der Studierenden die möglichen Konsequenzen des vorgeschlagenen Modells auf die Haushalte der Hochschulen bzw. Fachbereiche und des Landes simuliert. Die Ergebnisse dieser Betrachtungen sollten in späteren Projektphasen als Grundlage für Adjustierungen einzelner Modellparameter genutzt werden. Diese betrifft u.E. insbesondere den finanziellen Wert der Credits für die Hochschulen. Die Berechnungen deuten jedenfalls daraufhin, dass die Creditwerte noch erhöht werden können. Die in Kapitel 4 auf der Basis der aktuellen Studierendenzahlen (Studierende in der Regelstudienzeit) ermittelten Creditwerte sind somit eher Untergrenzen als gültige oder vorweggenommene Endbeträge. Dies ist darauf zurückzuführen, dass mehr oder minder große Anteile der (eingeschriebenen) Studierenden nicht oder nur eingeschränkt studieren; dies gilt auch für die Studierenden in der Regelstudienzeit. Würde man daher von den Werten ausgehen, die sich auf der Basis der eingeschriebenen Studierenden in der Regelstudienzeit ergeben, würden einige Fachbereiche in ihrer Existenz gefährdet, was nicht die Intention der in diesem Gutachten angestellten Überlegungen ist. Vielmehr sollen vor dem Hintergrund auch der Ergebnisse dieses Gutachtens Überlegungen angestellt und Initiativen zur Verbesserung (Effizienzsteigerung) entwickelt und umgesetzt werden. Zunächst sollen aber kurz die Rahmenbedingungen der aktuellen Hochschulfinanzierung in Berlin und anderen Bundesländern betrachtet werden, da diese als Referenzsituation für die Wirkungsanalyse des Studienkontenmodells dient.

2. Hochschulfinanzierung im Land Berlin und anderen Bundesländern

Die Hochschulfinanzierung in Deutschland ist in den vergangenen Jahren in unterschiedlichem Ausmaß verändert worden. So wurde vor rund 10 Jahren in verschiedenen Bundesländern damit begonnen, die laufenden Mittel für Lehre und Forschung (teilweise) anhand von Kennziffern zu vergeben, die sich – in unterschiedlichem Umfang – an der Zahl der Studierenden (in der Regelstudienzeit), der Zahl der Absolventen (in der Regelstudienzeit), der Zahl der Doktoranden, der eingeworbenen Drittmittel etc. orientieren. Auf Grund der Beschränkung auf die laufenden Mittel für Lehre und Forschung ist der Anteil dieser leistungsbezogenen Mittelvergabe relativ begrenzt und beläuft sich meist auf unter 15 %. Eine Ausnahme gab es bis in diesem Jahr in Baden-Württemberg, wo 21 % der Zuwendungen an die Hochschulen über Leistungskennziffern zugeteilt wurden. Dieses Zuteilungsverfahren wurde kürzlich durch eine Entscheidung der Landesrektorenkonferenz außer Kraft gesetzt, so dass voraussichtlich in Zukunft nur noch 2 % der Mittel auf diesem Wege zugewiesen werden (Stuttgarter Zeitung v. 19.7.2003).

In Berlin ist die leistungsbezogene Mittelzuweisung erst im Jahre 2002 eingeführt worden und betrifft zur Zeit 10 % der sog. konsumtiven Mittel und in den beiden kommenden Jahren jeweils 15 %. Die Kriterien verteilen sich auf die drei Bereiche Lehre, Forschung/Nachwuchsförderung und Gleichstellung und umfassen jeweils mehrere Einzelindikatoren, auf die an dieser Stelle nur im Hinblick auf die Lehre eingegangen werden soll:

- Auslastungsquote (Zahl der Studierenden in der RSZ/Zahl der Studienplätze),
- Erfolgsquote (Zahl der Absolventen/Studierende in der Jahrgangsstärke),
- Regelstudienzeitquote (Anzahl der Absolventen in der RSZ+2/Absolventen insgesamt) und
- Internationalität (an Universitäten: Anzahl ausländischer Absolventen an Absolventen insg.; an Fachhochschulen: Anzahl ausländischer Studierender in der RSZ+2/Studierende in RSZ+2 insg.).

Für den Kennziffernblock Forschung/Nachwuchsförderung werden die Kennziffern Drittmittel, Promotionen (an FHs Veröffentlichungen) und Internationalität und für den Bereich Gleichstellung die Indikatoren Professorinnen, neu berufene Professorinnen, Promotionen (nur an Unis) und Absolventinnen herangezogen. Die finanziellen Auswirkungen (Verluste) sind derzeit auf 5 % der von einer Hochschule eingebrachten Verfügungsmasse begrenzt.

Die vorstehenden Ausführungen zeigen deutlich, dass in Berlin – wie in der Bundesrepublik allgemein üblich – ausschließlich quantitative Kriterien herangezogen werden. Die Vernachlässigung anderer Kennziffern, wie etwa der Weiterbildungsaktivitäten, weist zugleich daraufhin, dass solchen (einnahmerelevanten) Aktivitäten eine insgesamt untergeordnete Bedeutung in der Berliner Hochschulpolitik zukommt.

Ausgaben je Studierenden

Im länderübergreifenden Vergleich werden häufig die Ausgaben je Studierenden herangezogen, um ein Indiz für das relative Ausstattungsniveau zu erhalten. Dies soll im folgenden kurz im Hinblick auf die Ausgaben je Studierenden in Abhängigkeit von der jeweils besuchten Hochschulart erfolgen. Hierbei hatte Berlin bei den Universitäten im Jahre 2000 mit € 8.065 leicht überdurchschnittliche Ausgaben (€ 7.534). Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass der Durchschnittswert ganz wesentlich durch die extrem niedrigen Ausgaben in NRW (€ 4.500) beeinflusst wird, der u.a. durch die hohe durchschnittliche Kapazitätsauslastung und einen hohen Anteil an Langzeitstudierenden bedingt ist (Dohmen 2000). Wäre dies nicht der Fall, dann dürften die Ausgaben je Berliner Universitäts-Studierenden durchschnittlich sein. Mit Blick auf die anderen beiden Stadtstaaten zeigt sich, dass die Ausgaben in Hamburg rund € 200 und in Bremen € 2.000 höher sind.

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bezüglich der Kliniken. Hier sind die Berliner Ausgaben je Studierenden allerdings gegenüber dem Bundesdurchschnitt unterdurchschnittlich, wobei dieser allerdings durch Sachsen und Sachsen-Anhalt überproportional erhöht werden dürfte. Hamburg hat deutlich höhere Ausgaben. In Bremen gibt es keine Universitätsklinik.

An den Fachhochschulen sind die Berliner Ausgaben etwas über dem Bundesdurchschnitt. Diesmal sind die Ausgaben in Bremen niedriger und in Hamburg etwas höher.

Im Hinblick auf die Aussagekraft solcher Ausgabenvergleiche ist darauf hinzuweisen, dass diverse Faktoren hierauf rückwirken können. Hierzu zählt neben der Kapazitätsauslastung z.B. der Anteil der Langzeitstudierenden einschl. der vermutlich recht großen Zahl an pro-Forma-Studierenden⁶, die zu geringeren Pro-Kopf-Ausgaben beitragen, aber auch die Qualität der jeweiligen Ausstattung der Hochschulen oder die gerade in einem Jahr durchgeführten Investitionen und nicht zuletzt die angebotene Fächerstruktur etc. Dies bedeutet, dass die Ausgaben je Studierenden in den einzelnen Bundesländern nicht un-

⁶ Hierzu zählen die Studierenden, die zwar eingeschrieben sind, aber aus unterschiedlichen Gründen keine Hochschulleistungen nachfragen, u.a. weil sie Vollzeit-erwerbstätig sind und den Studierendenstatus aus hochschulexternen Gründen wünschen, etwa ÖPNV-Ticket, günstiger Zeitschriften-Abos etc.

mittelbar verglichen werden können. Da in Berlin auch die Pensionszahlungen direkt an die Hochschulen überwiesen werden und sich dadurch ebenfalls Verzerrungen ergeben können, sei darauf hingewiesen, dass die o.g. Werte unseres Wissens entsprechend bereinigt sind.

Ausgaben je Studierenden nach Hochschularten im Jahr 2000				
	Universitäten	Hochschulkliniken	Kunsthochschulen	Fachhochschulen
Baden-Württemberg	10.116	44.899	17.651	5.466
Bayern	9.308	40.559	15.476	4.427
Berlin	8.065	37.478	13.752	5.564
Brandenburg	9.487	–	–	4.307
Bremen	10.087	–	10.661	4.124
Hamburg	8.251	43.720	12.564	5.711
Hessen	7.060	27.231	4.998	4.332
Mecklenburg-Vorpommern	8.016	41.788	27.952	8.791
Niedersachsen	9.981	43.240	10.349	1.994
Nordrhein-Westfalen	4.502	35.672	13.570	4.418
Rheinland-Pfalz	7.046	20.360	–	4.711
Saarland	9.900	11.951	11.510	7.258
Sachsen	8.749	52.132	17.960	6.046
Sachsen-Anhalt	9.419	50.175	12.280	6.417
Schleswig-Holstein	8.113	41.449	13.774	7.266
Thüringen	11.607	37.579	13.242	6.626
Bundesdurchschnitt	7.534	38.332	13.759	4.862

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4. 3. 2

Tabelle 2: Ausgaben je Studierenden nach Hochschultyp und Bundesland

Soweit also etwa der Anteil der Langzeit-Studierenden in Berlin überdurchschnittlich ist, werden die Ausgaben je Studierenden überproportional im Vergleich zu anderen Ländern verringert. Dies wäre damit sozusagen das Gegengewicht zu extrem hohen Kapazitätsauslastungen in anderen Bundesländern. In Berlin gelten ca. 30.000 Studierende als Langzeit-Studierende, dies sind gut 20 %, wenn man ab dem 14. Hochschulse semester zählt. Berücksichtigt man jedoch, dass von diesen 26.500 an den Universitäten eingeschrieben sind, dann beläuft sich der Anteil auf 25 %. Geht man vom 14. Fachsemester aus, dann halbiert sich diese Zahlen etwa.

Im Hinblick auf die konkretere Ausgestaltung des Studienkontenmodells ist zu berücksichtigen, dass die o.g. Werte die Ausgaben (Grundmittel) für Lehre und Forschung auf der Basis der Jahresrechnungsstatistik wiedergeben und somit in dieser Form keine geeignete Basis für das Kontenmodell darstellen, da sich dieses ausschließlich auf die Lehrleistung der Hochschulen beziehen soll. Die zugrunde zu legenden Ausgabengrößen je Studierenden werden daher niedriger sein; in welchem Umfang konkret wird noch genauer zu diskutieren sein, wenn die technischen Details diskutiert werden (siehe Kapitel 4 und 4.4).

Grundmittel für Lehre und Forschung je Studierenden an Berliner Hochschulen 2000	Universitäten		Fachhochschulen	
	nur fachbezogene Grundmittel	incl. Umlage der Zentralen Einrichtungen	nur fachbezogene Grundmittel	incl. Umlage der Zentralen Einrichtungen
Sprach- und Kulturwissenschaften	3.255	5.684	3.777	6.205
Sport	3.059	5.488		
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	2.438	4.867	2.959	5.387
Mathematik, Naturwissenschaften	8.530	10.959	3.628	6.056
Veterinärmedizin	15.795	18.223		
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	9.490	11.918	5.596	8.024
Ingenieurwissenschaften	7.594	10.023	5.149	7.578
Kunst, Kunstwissenschaft	1.836	4.265	5.011	7.440
Hochschule insgesamt, Zentrale Einrichtungen	2.429		1.537	
INSGESAMT	7.167	9.595	5.389	6.926

Quelle: Statistisches Bundesamt, eigene Berechnungen

Tabelle 3: Grundmittel für Lehre und Forschung je Studierenden an Berliner Hochschulen nach Fächergruppen 2000

Will man darüber hinausgehende Informationen zu den Ausgaben je Studierenden z.B. nach Studienfächern etc. erhalten, dann sind ergänzende Berechnungen erforderlich. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die ungefähren Ausgaben für Lehre und Forschung je Studierenden nach Fächergruppen und liefert damit eine grobe Orientierung der unterschiedlichen Ausgabenhöhe.⁷ Es zeigt sich einerseits, dass – wie erwartet – einige Fächergruppen (u.a. Mathematik/Naturwissenschaften, Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Veterinärmedizin) erheblich ausgabenintensiver sind als geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer. Andererseits sind die Grundmittel je Studierenden an FHs durchschnittlich niedriger als die der Universitäts-Studierenden. Allerdings gilt dies nicht uneingeschränkt über alle Fächergruppen. So sind die sprach-/kulturwissenschaftlich und sozialwissenschaftlichen Fächer an Fachhochschulen ausgabenintensiver als an Universitäten. Diese unterschiedlichen Ausgaben je Studierenden in den einzelnen Fächergruppen sollten bei der Festsetzung des Nennwertes der Gutscheine bzw. Credits berücksichtigt werden. Wir werden hierauf noch zurückkommen. Dies gilt auch für die unterschiedlich hohen Anteile an Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten.

Es sei ergänzend darauf hingewiesen, dass die Betrachtung der durchschnittlichen Ausgaben je Studierenden nach Fächergruppen und Hochschularten Ausgaben- und Ausstattungsunterschiede zwischen den einzelnen Hochschulen einer Hochschulart, also etwa

⁷ Da nicht ausgeschlossen werden kann, dass im Einzelfall unterschiedliche Abgrenzungen vorgenommen worden sind, sollten die Beträge ausschließlich als grober Richtwert betrachtet werden und (ausdrücklich) nicht als exakter Wert. Die Abgrenzungsproblematik sei an einem Beispiel verdeutlicht. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (Fachserie 11 Reihe 4.5: Finanzen der Hochschule 2000, S. 118) werden an den Fachhochschulen Berlins € 336.000 für die Fächergruppe Sport verausgabt, obwohl dort, ebenfalls nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (Fachserie 11 Reihe 4.3.1: Nicht-monetäre Kennzahlen 1980-2001, S. 140), kein einziger Student eingeschrieben ist. Dies deutet darauf hin, dass es in Einzelfällen zu ungenauen Zuordnungen kommen kann.

zwischen den drei Universitäten oder den fünf Fachhochschulen verdeckt. Auch dieses wird bei der Nennwert-Diskussion zumindest zu diskutieren und ggf. bei deren Festsetzung zu berücksichtigen sein.

Nachdem nun ein erster Überblick über einige Rahmenfaktoren der Berliner Hochschulen gegeben wurde, sollen die Grundprinzipien von Gutscheinen oder Studienkonten betrachtet werden.

3. Grundlagen und Gestaltungsvarianten von Bildungsgutscheinen

3.1 Einleitung

Die Finanzierung der Berliner Hochschulen findet überwiegend auf der Grundlage von Verhandlungen zwischen den Hochschulen und dem Land, vertreten durch die Wissenschaftsverwaltung statt. Orientierungspunkte sind hier auf der einen Seite vor allen Dingen die Input-Faktoren, die finanziert werden müssen, und auf der anderen Seite die finanziellen Möglichkeiten des Landes und die Notwendigkeiten der Hochschulen. Ferner wird ein Teil der Haushaltsmittel auf der Grundlage von Leistungskennziffern zugewiesen, zu denen auch die Anzahl der Studierenden in der Regelstudienzeit zählt. Zwar kann man dies als einen groben Indikator für die Nachfrage nach Lehrleistungen der Hochschulen und damit deren Beanspruchung betrachten, doch sagt dies wenig über die tatsächliche Lehrbelastung aus. Hierfür können eine Reihe von Gründen maßgeblich sein. So sind einerseits Personen aus sozialversicherungs- oder steuerrechtlichen Gründen eingeschrieben, damit etwa Kindergeldleistungen oder Hinterbliebenenleistungen gezahlt werden oder Krankenversicherungsschutz über die Familienmitversicherung besteht etc., die aber faktisch keine Leistungen in Anspruch nehmen. Auf der anderen Seite gibt es Studierende außerhalb der Regelstudienzeit, die in unterschiedlichem Umfang Leistungen nachfragen und wiederum Studierende in der Regelstudienzeit, die als Teilzeit-Studierende zu betrachten sind und somit in jedem Semester nur einen Teil der eigentlich vorgesehenen Lehrleistungen nachfragen. Als weiterer Faktor kann hinzukommen, dass Studierende an einem Fachbereich oder einer Hochschule eingeschrieben sind, aber bestimmte Veranstaltungen an anderen Fachbereichen oder Hochschulen besuchen und die beanspruchten Einheiten keine Finanzmittel hierfür erhalten, während die (nicht-genutzten) 'Heimat'-Einrichtungen Gelder für eine scheinbare Leistung erhalten. Innerhalb eines Fachbereichs werden Finanzzuweisungen nicht danach differenziert, wie stark die Beanspruchung der Lehrstühle durch Lehre und Studium tatsächlich ist. Dementsprechend gibt es viele Gründe, die für eine Neuordnung und Neujustierung der Hochschulfinanzierung, insbesondere im Hinblick auf die

Lehre sprechen. Studienkonten oder Studiengutscheine sind ein wirkungsvolles Instrument, das dieses erreichen kann, da sie den Bezug zwischen dem Hochschulbudget und den in Anspruch genommenen Lehrleistungen verstärken.

Auf der anderen Seite gibt es auch bei den Studierenden wenig (hochschulbezogene) Anreize, sich um ein zügiges Studium zu bemühen und die Erbringung von Lehrleistungen oder eine zeit- und sachgerechte Studienorganisation einzufordern. Ein bezeichnendes Beispiel ist die Reaktion von Kommilitonen auf die Klage einer Studentin in Hamburg, die in einem Losverfahren keinen Seminarplatz erhalten hatte. „Wieso, das war doch schon immer so, dass die Plätze per Los vergeben wurden“, sollen die Kommilitonen reagiert haben (Süddeutsche Zeitung v. 12.08.2003). Darüber hinaus dürften schlechte oder unzureichende Veranstaltungen durch vermehrtes Selbststudium kompensiert werden etc. Aus Sicht der Studierenden ist das Anmelden und (spätere) Abbrechen von Lehrveranstaltungen scheinbar ohne Konsequenzen; "man kann es ja (unbegrenzt) wiederholen". Dies führt schnell zu einem "Komm' ich heut' nicht, komm' ich morgen" – ohne zu realisieren, dass aus längeren Studienzeiten erhebliche individuelle und gesellschaftliche Kosten resultieren. Jedes Semester Verlängerung bedeutet einen Einkommensverzicht von € 20.000 (netto) und mehr für die Studierenden, für die Gesellschaft sind die Kosten noch höher. Dies bedeutet, dass auch auf Seiten der Studierenden Anreize angebracht erscheinen, die eine bessere Studienorganisation belohnen. Dies muss nicht zwingend mit einem Schmalspur-Studium verbunden sein. Auch an dieser Stelle erscheinen Gutscheine eine geeignete Möglichkeit zur Verkürzung der Studiendauer zu sein. Im Unterschied zu Studiengebühren bedeuten sie auch nicht, dass die Möglichkeit, ein Semester länger zu studieren, von den finanziellen Möglichkeiten abhängen. Im folgenden Abschnitt sollen kurz die wesentlichen Merkmale von Gutscheinen oder Studienkonten dargestellt und diskutiert werden.

3.2 Was sind Bildungsgutscheine und woher kommt die Idee?

Bildungsgutscheine sind ein zweckgebundener Coupon, der mit einem bestimmten Wert versehen ist und der an jeder (akkreditierten oder zugelassenen) Hochschule eingelöst werden kann. Der Vorschlag, Bildungsgutscheine als eine Kombination von staatlicher Ausbildungsfinanzierung und Elementen des Bildungsmarktes, war und ist zumeist auf den Schulbereich bezogen. Da viele Wirtschaftswissenschaftler die Auffassung vertreten, dass die Finanzierung der Ausbildung im tertiären Bildungsbereich nicht bzw. nur eingeschränkt Aufgabe des Staates ist, sondern vor allem durch die Auszubildenden bzw. deren

Eltern zu erfolgen habe,⁸ ist eine Übertragung des Bildungsgutscheinmodells auf den Hochschulbereich bisher kaum vorgenommen worden.⁹

Die Idee, Bildungsgutscheine einzuführen, soll auf Thomas Paine im 18. und John Stuart Mill im 19. Jahrhundert zurückgehen.¹⁰, wobei schon vor Thomas Paine durch Adam Smith dafür plädiert wurde, dass Eltern, deren Kinder auf private Schulen gingen, von den Steuern befreit werden.¹¹ 1926 sprach sich der Erzbischof von Westminster, Francis Cardinal Bourne, für eine Voucher-Einführung aus, wobei es ihm vor allem darum ging, eine Gleichberechtigung katholischer Schulen gegenüber den öffentlichen Schulen in England herzustellen. Sein Plan scheiterte jedoch.¹² Einige Jahrzehnte später wurde der Vorschlag durch Milton Friedman (wieder) in die Diskussion eingebracht.¹³ Später wurde die Konzeption der Bildungsgutscheine außerdem von Buchanan und Nutter (1965), Wiseman (1959), Peacock (1964) und West (1976) aufgegriffen und überarbeitet.

In Deutschland scheint Vogel (1972) der erste gewesen zu sein, der sich für Gutscheine ausgesprochen hat, wobei es ihm vor allen Dingen um die freien Schulen ging, die auf diesem Wege eine bessere staatliche Förderung erhalten hätten und mit den öffentlichen Schulen (weitgehend) gleichgestellt worden wären. In späteren Jahren hat sich vor allen Dingen van Lith (1985) auf der Grundlage einer streng neoklassischen Analyse für die Einführung von Gutscheinen ausgesprochen. Da er seine Untersuchungen allerdings auf stark normativen und weniger empirischen Analysen aufbaut, die teilweise den theoretischen Überlegungen widersprechen bzw. diese nur bedingt unterstützen, sind seine Arbeiten für eine auf konkrete Umsetzung ausgerichtete Untersuchung von begrenztem Wert. Dies gilt auch vor dem Hintergrund, dass der Verfasser dieses Gutachtens im Endeffekt durchaus zu einem ähnlichen Ergebnis kommt, dass Gutscheine ein Instrument sein können, das zur Leistungssteigerung des Bildungs- und insbesondere Hochschulsystems in Deutschland beitragen kann.

⁸ Vgl. Friedman, 1955, 1975a, S. 183.

⁹ Zu den wenigen, die Bildungsgutscheine auch über den Elementar- und sekundären Schulbereich hinaus diskutieren, zählen Cohn, 1979, S. 303ff.; Schmidt, 1984, S. 164f.; Dohmen 2002.

¹⁰ Vgl. Bridge, 1977, S. 80; van Lith, 1985, S. 184. Bridge (1977, S. 80) zufolge soll bereits Adam Smith Bildungsgutscheine zur Ausbildungsfinanzierung vorgeschlagen habe. Dieses ist jedoch nicht zutreffend. Smith schlug vor, dass die von den Schulen zu erhebenden Gebühren so niedrig sein sollten, dass sie auch von Tagelöhnern aufgebracht werden könnten (vgl. Smith, 1973, S. 499). Mangold u.a. (1998) sind der Auffassung, dass Paine und Mill Voucher nicht diskutiert haben.

¹¹ Vgl. West, E. G., 1967.

¹² Vgl. Beales, 1970.

¹³ Vgl. Friedman, 1975, S. 180-206.

Demgegenüber äußerte Hartmut von Hentig schon 1971 die Sorge, dass durch eine Einführung der Bildungsgutscheine, die ohnehin schon privilegierten, einkommensstarken Schichten ihre Bildung beliebig aufstocken können. Dieser Einwand setzt jedoch einerseits voraus, dass der Gutschein aufgestockt werden kann, was zumindest diskutiert werden müsste. Ferner besteht diese Möglichkeit auch ohne die Einführung von Gutscheinen, denn schon heute hat derjenige, der sich in den großen Ferien einen Sprachkurs im Ausland leisten kann bzw. Nachhilfestunden bezahlen kann, bessere Chancen bei einer anstehenden Prüfung. Ebenso wird derjenige, der sich vielfältige Literatur bzw. Hilfsmittel wie einen Computer leisten kann, bessere Rahmenbedingungen haben, um eine gute Ausbildung zu absolvieren. Diese Zusammenhänge sind gerade durch die PISA-Studie (OECD 2001, 2002a, 2002b) für Deutschland aufgezeigt worden, so dass dieser Hinweis als prinzipielles Gegenargument gegen Bildungsgutscheine wenig aussagekräftig erscheint. Schließlich ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischen Leistungen in keinem anderen Land so stark wie in Deutschland – auch ohne Gutscheine.

Von Bedeutung ist dieser Zusammenhang gerade vor dem Hintergrund, dass in der ursprünglichen Idee der Bildungsgutscheine sozialpolitische Überlegungen einen zentralen Stellenwert hatten. Voucher sollten denjenigen eine schulische Ausbildung ermöglichen, die dies aus dem eigenen Einkommen nicht finanzieren konnten (van Lith, 1985, S. 184). Soweit die Eltern jedoch in der Lage gewesen wären, die Schulausbildung der Kinder aus dem vorhandenen Einkommen zu finanzieren, hätten sie dafür auch bezahlen sollen.

Nun lassen sich diese Überlegungen nur teilweise auf die vorliegende Arbeit übertragen, in der es zunächst um den Hochschulbereich geht und die sozialpolitische Zielsetzung nur ein Faktor unter mehreren ist, wobei dies auch von der konkreten Ausgestaltung des Modells abhängig ist. Mit Blick auf den Hochschulbereich könnte man – zusammenfassend – eine Behebung folgender Probleme erwarten: 1) es besteht kein Gleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage, 2) es kommt bislang zu Ineffizienzen in der „Bildungsproduktion“ und 3) die Regelungsdichte sowie die Bürokratisierung nehmen im Zeitablauf zu (vgl. Bodenhöfer 1978).

Bildungsgutscheine sind Unterstützungsleistungen des Staates an die Studierenden, mit denen diese an den Hochschulen (oder anderen Bildungseinrichtungen) Bildungsleistungen in Anspruch nehmen können.¹⁴ Da sie nur für das Studium verwendet werden können, sind sie mit einer Verwendungsaufgabe versehen.¹⁵ Im Allgemeinen wird davon aus-

¹⁴ Vgl. Bodenhöfer, 1978, S. 148; Bridge, 1977, S. 51.

¹⁵ In einer erweiterten Form könnte man Bildungsgutscheine für alle Bildungsinstitutionen des tertiären und quartären Bildungsbereichs öffnen. Dadurch würde sich der Charakter nicht grundlegend ändern.

gegangen, dass Bildungsgutscheine nicht handelbar, sondern mit dem Namen des oder der Studierenden versehen sind (vinkuliertes Namenspapier).¹⁶ Da der Geldbetrag, mit dem die Bildungsgutscheine ausgestattet sind, als Zuschuss angesehen wird, sind sie ferner eine nicht rückzahlbare Finanzierungshilfe.¹⁷ Hat der Studierende den Gutschein bei seiner Hochschule abgegeben,¹⁸ kann diese den Bildungsgutschein beim Staat einlösen und erhält die dem Wert des Gutscheines entsprechende Geldmenge ausgezahlt.¹⁹

Da der Wert der Bildungsgutscheine vom Gesetzgeber festgelegt wird, ist mit ihrer Einführung auch nicht zwingend eine Privatisierung der Bildungsfinanzierung verbunden, selbst wenn dies gerne unterstellt wird und hervorragend geeignet ist, diese Idee zu diskreditieren.²⁰ Sie sind zunächst einmal nur eine andere Form der Hochschulfinanzierung. Statt der derzeitigen **unmittelbaren Finanzierung** der Hochschulen erhalten diese nach der Einführung von Bildungsgutscheinen (zumindest teilweise) eine **indirekte staatliche Subvention**, deren Höhe stärker als heute von der Anzahl der Studierenden abhängt.

Diese stärkere Abhängigkeit der Hochschulen und ihrer Einnahmen von der Anzahl der ihre Studienangebote nutzenden Studierenden führt zum zweiten zentralen Aspekt der Diskussion über die Einführung von Bildungsgutscheinen: Unter der Voraussetzung, dass die Qualität der angebotenen Bildungsleistungen unterschiedlich ist und die Studienberechtigten ihre Entscheidung, an welcher Hochschule sie sich einschreiben wollen, (auch) unter Qualitätsüberlegungen treffen, dann würde die Einführung von Bildungsgutscheinen die Einnahmesituation derjenigen Hochschulen verbessern, deren Studienangebot qualitativ hochwertiger ist als das anderer Hochschulen.²¹ Leistungsschwächere Hochschulen hätten auf Grund der niedrigeren Einnahmen einen Anreiz, ihre Leistung zu verbessern, so dass es zu einem Qualitätswettbewerb zwischen Hochschulen käme. Die Folge davon wäre wiederum, dass die Qualität des Studienangebotes – bei gleichem Finanzaufwand – höher wäre als dies im bestehenden System der Fall ist bzw. diesem zumindest nachgesagt wird. Die Verantwortung für die Leistungs- und Qualitätsstandards könnte zudem stärker

¹⁶ Vgl. van Lith, 1985, S. 183., Maurer, 1994, S. 34.

¹⁷ Vgl. Boehm/Dybowski/Rudolph, 1974, S. 118.

¹⁸ Es wird später noch zu diskutieren sein, ob die Hochschule, die Fakultät, der Fachbereich oder der Lehrstuhl bzw. Professor den Gutschein erhalten soll.

¹⁹ Vgl. Bodenhöfer, 1978, S. 148; Le Grand/Robinson, 1976, S. 63; Stiglitz/Schönfelder, 1989, S. 393.

²⁰ Hierbei soll nicht negiert werden, dass die Einführung von Gutscheinen teilweise mit Problemen verbunden war und diverse Ziele nicht erreicht wurden.

²¹ Johnes (1993, S. 121) formuliert dazu „Schools which are better (as perceived by the market) will experience a rise in demand for their services and will, in response, increase their provision. Schools which are worse (again, as perceived by the market) will suffer a fall in demand and will therefore cut back their provision.“

als bisher auf die jeweiligen Schulen bzw. Hochschulen (Stichwort: Autonomie) übertragen werden (Lamdin/Mintrom, 1997, S. 221).

Hinter dieser Argumentation stecken einige Annahmen, die nicht unumstritten sind und daher noch genauer diskutiert werden müssen. Aber umgekehrt dürfte auch gelten: Wenn das Bildungsangebot im heutigen System qualitativ schlechter ist als es sein könnte und Bildungsgutscheine eine Möglichkeit sind, die Qualität des Bildungsangebotes zu verbessern, dann sollten sie auch zu den Instrumenten gehören, die intensiver diskutiert werden!

Die folgenden Abschnitte widmen sich nun den unterschiedlichen Komponenten der Bildungsgutscheine. Zunächst wird der Frage nachgegangen, welche Ausgaben oder Kosten von Bildungsgutscheinen abgedeckt werden können und/oder sollen. Danach werden unterschiedliche Ausgestaltungsvarianten hinsichtlich ihres Nennwertes diskutiert.

Soweit im Folgenden eine vergleichende Bewertung von Bildungsgutscheinen und ihren allokativen und distributiven Vor- und Nachteilen vorgenommen wird, bezieht sich die Gegenüberstellung auf das heutige System der unmittelbaren Angebotssubventionierung. Als Referenzmodell wird somit nicht von einem hypothetischen Idealzustand ausgegangen.

Betrachtet werden nun die verschiedenen Ausgestaltungsvarianten von Gutscheinmodellen:

- Welchen Nennwert sollen die Gutscheine haben? Sollen sie für alle Studierenden einheitlich sein oder nach Einkommen oder Studiengang differenziert werden?
- Soll es sich um Gutscheine handeln, die pro Semester oder pro Veranstaltung eingelöst werden?
- Wer ist der Empfänger der Gutscheine? Hochschule, Fachbereiche oder Lehrstuhl?

3.3 Wie sehen Bildungsgutscheine konkret aus? Zur finanziellen Ausgestaltung der Bildungsgutscheine (Nennwert)

Der Nennwert der Gutscheine ist einerseits für die Hochschulen von zentraler Bedeutung und andererseits für die Studierenden erhalten. Für die Hochschulen hängt davon der finanzielle Gegenwert ab, den sie für jeden Studierenden und für die Studierenden folgt daraus, welchen Eigenanteil, d.h. welche Studiengebühren, sie ggf. komplementär zum Gutschein entrichten müssten. Aufgrund der Vorgaben des Auftraggebers ist bereits ent-

schieden, dass keine Gebühren entrichtet werden sollen, so dass der Nennwert der Gutscheine den vollen institutionellen Kosten entsprechen soll.

Hinsichtlich der Ausgestaltung, d.h. des Nennwertes der Bildungsgutscheine sind prinzipiell unterschiedliche Formen denkbar. Für den Hochschulbereich können drei Grundvarianten in Erwägung gezogen werden:²²

Die Gutscheine haben

1. für alle Studierenden den gleichen Nennwert (minimale, maximale, durchschnittliche Ausgaben),
2. in Abhängigkeit vom gewählten Studiengang (und/oder von der Hochschulart) unterschiedliche Nennwerte oder
3. einen unterschiedlichen Nennwert in Abhängigkeit vom Elterneinkommen.

Die einzelnen Modelle sind mit unterschiedlichen Wirkungen verbunden und wären im Rahmen einer Überblicksbetrachtung eigentlich ausführlicher zu betrachten. Da es von Seiten des Auftraggebers aber die Vorgabe gibt, dass keine Studiengebühren eingeführt werden sollen, scheiden verschiedene Ansätze aus. Dies gilt etwa für die Modelle, die nur die minimalen oder die durchschnittlichen Ausgaben je Studierenden abdecken. Aus Sicht der Studierenden sind grundsätzlich die vollen Lehrkosten durch die Gutscheine abgedeckt. Dies gilt jedoch nicht unmittelbar auch für die Hochschulen, d.h. die Wirkungen unterschiedlicher hoher abgedeckter Kosten sind aus ihrer Sicht dennoch zu diskutieren, insbesondere im Hinblick auf ihre Anpassungsreaktionen.

So würden etwa Gutscheine, deren Nennwert nur die Kosten des kostengünstigsten Studienganges abdecken würde, also etwa der Kunstwissenschaften an Universitäten (rund € 550 pro Semester), entweder zur Folge haben müssen, dass die Differenz zu den tatsächlichen Kosten über ergänzende Zuweisungen finanziert werden müssten. Im Fall eines ingenieurwissenschaftlichen Faches müssten demnach etwa € 1.820 als Ergänzungszuweisung je Studierenden an die Hochschulen fließen. Alternativ könnten natürlich auch die Gesamtzuweisungen in analoger Höhe, d.h. Differenzbetrag multipliziert mit der Anzahl der Studierenden als Pauschalbetrag, direkt an die Hochschulen fließen. Dies würde aber in der Konsequenz bedeuten, dass die Hochschulen bzw. Studienfächer ihre Zuweisungen in unterschiedlichem Umfang über Gutscheine erhalten würden. Dies würde einerseits dem Grundgedanken widersprechen und andererseits auch den Verwaltungsauf-

²² Die folgenden Grundvarianten können zum Teil wiederum untereinander kombiniert werden, so könnte z.B. ein nach Studiengängen differenzierter Voucher zusätzlich vom Einkommen der Eltern abhängig sein. Dies würde allerdings die Transparenz des Systems verringern und den Verwaltungsaufwand erhöhen.

wand unnötig erhöhen. Nach unserer Auffassung würde durch ein solches Verfahren die Grundintention des Studienkontenmodells 'ausgehebelt', so dass dieser Ansatz nicht weiter verfolgt wird.

Eine andere (grundlegende) Alternative wäre, alle Konten mit einem Guthaben zu versehen, das ausreichen würde, den teuersten Studiengang zu finanzieren. In diesem Fall würde also das Veterinär- bzw. Humanmedizin-Studium den Maßstab bilden. Da dies aber weit über die verfügbaren Finanzressourcen hinausgehen würde, scheidet auch dieser Ansatz aus.

Schließlich scheidet auch eine einkommensabhängige Komponente prinzipiell aus, da auch sie mit (unterschiedlich hohen) Studiengebühren verbunden wäre. Folglich bleiben lediglich zwei Ansätze übrig: der Creditwert ist für alle Studiengänge einheitlich und entspricht den durchschnittlichen Lehrkosten je Studierenden (in der Regelstudienzeit) oder aber er divergiert in Abhängigkeit von den Kosten des jeweiligen Studiums. Die Auswirkungen dieser beiden Alternativen sollen nun konkreter diskutiert werden.

3.3.1 Einheitlicher Nennwert

Auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen wäre bei einem einheitlichen Nennwert vom durchschnittlichen Betrag der Lehrausgaben je Studierenden auszugehen. Hierbei wäre nun zunächst zu diskutieren, worauf sich der Durchschnittswert bezieht. Gilt er einheitlich für alle Hochschulen und bezieht er die Kosten der zentralen Einheiten (Umlage) mit ein oder nicht?

So würde der durchschnittliche, nicht nach Hochschulart differenzierte Nennwert etwa bei € 1.800 pro Semester und Studierenden liegen (ohne Verwaltungsumlage und ohne Veterinärmedizin), während die durchschnittlichen Ausgaben an den FHs bei ca. € 2.050 und an den Unis bei etwa € 1.750 pro Semester lägen. Auf dieser Grundlage würden die Universitäten durchschnittlich zu hohe Zuwendungen erhalten, gemessen an ihren tatsächlichen Kosten, und einen Überschuss erwirtschaften können. Die Fachhochschulen würden demgegenüber – ohne ergänzende Zuweisungen – ihre Kosten nicht decken können und einen Verlust realisieren. Die erforderlichen Ergänzungszuweisungen würden wieder Verhandlungslösungen erforderlich machen, wodurch die Vorteile des Modells weitgehend aufgehoben würden, so dass davon Abstand genommen wird. Es erscheint statt dessen vorteilhaft, von einem differenzierten Modell auszugehen, dass zumindest zwischen Universitäten und Fachhochschulen differenziert.

Ein entsprechend differenzierter Gutschein hätte dann einen durchschnittlichen Wert von € 2.050 für die Fachhochschulen und von € 1.750 für die Universitäten. Was das in der Konsequenz für die einzelnen Hochschulen heißt, hängt von verschiedenen Rahmenbedingungen ab. Von Ergänzungszuweisungen absehend, würde dies bedeuten, dass die Hochschulen Überschüsse erwirtschaften würden, deren Studiengänge mit vergleichsweise geringeren Kosten verbunden sind. D.h. eher geisteswissenschaftliche Hochschulen hätten erhebliche Vorteile gegenüber technisch-naturwissenschaftlichen ausgerichteten. Von den Universitäten dürfte vor allen Dingen die TU Berlin betroffen sein. Sie müsste also entsprechend ergänzende und kompensierende Zuweisungen erhalten müssen. Ohne solche Zuweisungen wäre mit erheblichen Lenkungseffekten zugunsten weniger ausgabenintensiver Fächer zu rechnen, was nicht im Sinne der Hochschul- bzw. Fächerstruktur des Landes sein dürfte.

Eine Kostendeckung wäre nur dann zu erreichen, wenn eine Hochschule ein Portfolio an Fächergruppen hätte, das genau dem zugrundeliegenden (hypothetischen) Durchschnitt entspricht. Da dies unrealistisch ist, würden einzelne Hochschulen einen Überschuss erzielen und andere einen Verlust realisieren. Zugleich würden damit Anreize gesetzt, die die Etablierung von neuen Studiengängen zugunsten der kostengünstigeren begünstigen. Gleichzeitig würde vermutlich die TU Berlin tendenziell benachteiligt, da sie die einzige der drei Berliner Universitäten ist, die ingenieurwissenschaftliche Fächer anbietet, die in der Regel mit höheren Kosten verbunden sind. Dies gilt gleichermaßen bzw. vermutlich noch stärker für den Fachbereich Veterinärmedizin an der FU Berlin, der – neben Humanmedizin – die mit Abstand höchsten Kosten je Studierenden verursacht. 'Betriebswirtschaftlich' wäre es rational, diesen Studiengang abzuschaffen, was nicht Intention der vorliegenden Studie ist.

Nun könnte man mit Blick auf die Veterinärmedizin versucht sein, sie vom Studienkontenmodell auszunehmen oder eine Sonderregelung einzuführen, wie dies – soweit bekannt – mit Humanmedizin überlegt wird. Dies würde *ceteris paribus* – unter sonst gleichen Umständen – zu geringeren Durchschnittsbeträgen für die anderen Studiengänge führen, aber das grundsätzliche Problem nicht lösen.²³

²³ Unabhängig davon mag es andere Gründe geben, die Veterinärmedizin vom Studienkontenmodell auszunehmen, worauf an dieser Stelle nicht eingegangen werden soll, da dies ggf. politische Entscheidungen sind. Ein wichtiger Aspekt betrifft u.E. aber auch die Übertragung des Studienkontenmodells auf andere Bundesländer. Zwar wären die Wahlmöglichkeiten der Berliner Studierenden nicht wesentlich tangiert, wenn Veterinärmedizin ausgeklammert würde, aber bei einem bundesweiten Modell hätte dies durchaus negative Aspekte, da Wahlmöglichkeiten eingeschränkt würden. Dies betrifft wesentlich stärker die Humanmedizin, auch im Berliner Kontext. Da Humanmedizin an allen drei Hochschulen angeboten würde, hätten die Studierenden einen quasi idealtypischen Markt mit Wahlmöglichkeiten zwischen allen drei Einrichtungen. Demzufolge könnten Qualitätsunterschiede zu erheblichen Wanderungsbewegun-

Es erscheint daher vorteilhafter von einem differenzierten Nennwert für die einzelnen Studienfächer und Hochschularten auszugehen. D.h. er läge für Kunstwissenschaft z.B. in einer Größenordnung von € 550, für RWS bei € 800 und für Ingenieurwissenschaften bei € 3.350 etc., jeweils bezogen auf die Universitäten und alle Studierenden. An den Fachhochschulen wäre für die RWS von € 1.400, für Kunst(wissenschaft) von € 2.380 und für Sprach- und Kulturwissenschaften von € 1.800 auszugehen. Es sei aber auch an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass sich hieraus verschiedene Lenkungswirkungen ergeben können, da nämlich auch in diesem Fall noch unterschiedliche Kosten für vergleichbare oder (weitgehend) identische Studiengänge zu erwarten sind.²⁴ Die sei exemplarisch für die beiden Studiengänge BWL und VWL (Diplom) dargestellt.

	BWL (Diplom)		VWL (Diplom)	
	jährliche Lehrkosten in Euro je		jährliche Lehrkosten in Euro je	
	Studienplatz	Studierenden in RSZ	Studienplatz	Studierenden in RSZ
FU Berlin	1.689	1.851	2.068	2.344
HU Berlin	1.774	1.934	1.490	1.991
TU Berlin	2.256	2.031	1.263	2.160

Quelle: HIS-AKL 2000

Tabelle 4: Lehrkosten für die Studiengänge BWL und VWL (Diplom) an den Berliner Universitäten

Würde demnach der Nennwert für wirtschaftswissenschaftliche Fächer analog zu den oben genannten Beträgen durchschnittlich bei € 800 pro Semester liegen,²⁵ dann würden die BWL-Studiengänge an allen drei Universitäten einen Verlust erleiden, und zwar unabhängig davon, ob von den Kosten je Studienplatz oder je Studierenden in der Regelstudienzeit ausgegangen wird.²⁶ Bei VWL würden HU und TU bezogen auf die Kosten je Studienplatz einen Überschuss und die FU einen Verlust erwirtschaften. Da aber die vorhandenen Kapazitäten in unterschiedlichem Umfang unterausgelastet sind, würde sich der (hypothetische) Überschuss aufgrund der Unterauslastung in einen tatsächlichen Verlust verwandeln.

Diese Diskrepanz wirft einerseits die wichtige Frage auf, welche Bezugsgröße im Detail heranzuziehen ist, die Kosten je Studierenden in der Regelstudienzeit oder die Kosten je

gen für einzelne Veranstaltungen führen, vorausgesetzt, die Hochschulen schließen kein Abkommen, das dieses unterbindet. Es wäre eine Aufgabe der Senatsverwaltung dieses zu unterbinden.

²⁴ Dies gilt einerseits innerhalb Berlins, aber selbstverständlich auch darüber hinaus, wenn die Absicht diskutiert wird, Studienkonten bundesweit einzuführen.

²⁵ Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass die Berechnungen strenggenommen nicht miteinander kompatibel sind. Zu Illustrationszwecken sollte dies aber ausreichen.

²⁶ Dieser Unterschied in den Kosten je Studienplatz bzw. Studierenden in der RSZ weist darauf hin, dass die Kapazitäten an der FU und HU nicht vollständig ausgelastet sind, während an der TU eine Übernachfrage besteht.

Studienplatz. Aus grundsätzlichen Überlegungen heraus erscheinen die Kosten je Studienplatz die entsprechende Größe zu sein, das dies die Planungszahlen sind, die für die Kapazität zugrunde gelegt werden. D.h. Kostendeckung tritt ein, wenn die Studienplatzkapazität vollständig ausgelastet ist. Gleichzeitig deutet die Anzahl der Studierenden in der RSZ auf eine Über- oder Unterauslastung hin. Auch ist zu berücksichtigen, dass es nicht immer gelingen wird, die Studienkapazitäten voll auszulasten, so dass eine gewisse Schwankungsbreite von vornherein mit eingeplant werden sollte, um ein permanentes Schließen und Öffnen von Studiengängen zu verhindern. Es sollte daher die Option in Betracht gezogen werden, von einem Referenzwert auszugehen, der etwas unter 100 % liegt. Andererseits könnte man natürlich auch argumentieren, dass viele Studiengänge faktisch eine Kapazität haben, die über den theoretischen Wert hinausgeht und somit ausreichend Möglichkeiten bestehen, die Kosten bei einer zu geringen Nachfrage durch eine zu hohe Nachfrage in einem anderen Studiengang zu kompensieren. Von welcher Kostengröße genau ausgegangen werden soll, ist im weiteren Verlauf der Konzeptionierung noch zu diskutieren. Hierbei sollte auch auf Simulationen zurückgegriffen werden.

Wenn wir aber von den o.g. Beispielen ausgehen, dann wäre aufgrund der zu geringen Kapazitätsauslastung zu erwarten, dass die Hochschulen auf die zu geringe Kostendeckung reagieren müssten. Konsequenterweise müssten sie versuchen, ihre Kosten je Studienplatz zu reduzieren. Soweit dies zu einer Effizienzsteigerung führt, ist dies ein wünschenswerter Effekt. Sollten damit Leistungseinschränkungen verbunden sein, so ist die Beurteilung ex ante ambivalent. Führt dies zu einer qualitativen Verschlechterung des Studiums, so wäre dies als unerwünscht anzusehen. In diesem Fall wird darüber zu diskutieren sein, inwieweit dies ggf. über Ergänzungsweisungen ausgeglichen werden sollte.

Darüber hinaus ist natürlich auch darauf hinzuweisen, dass neben der originären Lehre im Rahmen des traditionellen Studiums prinzipiell weitere Einnahmeerzielungsmöglichkeiten bestehen, indem z.B. Weiterbildungsangebote geschaffen werden und diese Bestandteil der Leistungserbringung der Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeiter sind. Kompensatorisch könnte man natürlich auch auf die – theoretische – Überlegung kommen, dass die Hochschulangehörigen ggf. (vorübergehend) auf Einkommen verzichten könnten etc. Die vorstehenden Ausführungen weisen somit recht deutlich darauf hin, dass weitergehende und vertiefende Analysen zur genauen Festsetzung des Gutscheinnennwertes erforderlich sein werden, unabhängig davon, was genau die Bezugsgröße sein soll.

Ferner wird man generell nicht um Ergänzungsweisungen herumkommen, um etwa zeitweilige Nachfrageschwankungen auszugleichen oder – sofern gewünscht – sogenannte Orchideenfächer aufrecht zu erhalten. Andererseits ist zu vermuten, dass dies ein Ein-

fallstor für alle Fälle ist, in denen die Nachfrage geringer ist als zur Kostendeckung erforderlich oder Veränderungen nicht ernsthaft angegangen werden sollen. In weiteren Schritten wird der Nennwert der Gutscheine noch genauer betrachtet und im Hinblick auf seine konkreten Wirkungen diskutiert werden müssen. Hierbei ist die Simulation von besonderer Bedeutung (siehe Kapitel 5). Allerdings ist darüber hinaus davon auszugehen, dass ergänzende Diskussionen erforderlich sein werden. U.U. könnten auch detailliertere Kostenvergleiche, u.a. auf der Basis der Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleiche unter Einbeziehung von zusätzlichen Informationen über die konkrete Gestaltung von Studiengängen hilfreich sein.

Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass Alter und Familienstand von Hochschulmitarbeitern bzw. die personelle Zusammensetzung eines Fachbereichs Einfluss auf die Kosten eines Studiengangs haben können. Auch hierauf wird noch genauer einzugehen sein.

3.3.2 Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse

Auf der Basis der vorstehenden Ausführungen ist festzuhalten, dass der Nennwert der Gutscheine sich an den Kosten des jeweiligen Studienganges orientieren sollte; in allen anderen Fällen sind erhebliche Lenkungswirkungen zu erwarten, die durch ein umfassendes System von Ergänzungszuweisungen verhindert werden müssten. Damit würde aber die Option eines vergleichsweise wenig verwaltungsaufwendigen Studienkontenmodells aufgegeben und durch ein wahrscheinlich noch aufwendigeres als das heutige System ersetzt. Wie dies im einzelnen aussehen kann, wird zu einem späteren Zeitpunkt noch genauer zu diskutieren sein. Die vorstehenden Ausführungen sollten aber ausreichen, um eine grundsätzliche Festlegung von Seiten des Auftraggebers zu ermöglichen, die dann die Grundlage für weitergehende Überlegungen sein soll.

Als nächstes ist zu diskutieren, worauf sich der Gutschein beziehen soll, auf ein Semester oder eine einzelne Veranstaltung.

3.4 Worauf bezieht sich der Gutschein? Semester oder Veranstaltungen

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Wirkungen verschiedener Gutscheinmodelle mit unterschiedlichen Nennwerten untersucht. So wurde z.B. von einem durchschnittlichen Nennwert von € 800 pro Semester für RWS (ohne zentrale Verwaltung) ausgegangen. Im Folgenden wird nun diskutiert, ob dieser Gutschein jeweils vollständig pro Semester eingelöst werden muss, unabhängig davon, wie viele Veranstaltungen nachgefragt werden oder ob eine veranstaltungsbezogene Verwendung sinnvoll ist. In diesem Fall

würde sich der Gesamtwert der im Durchschnitt von einem Studierenden pro Semester nachgefragten Gutscheine auf € 800 belaufen.

Vorab sei festgelegt, dass der Gesamtwert der Bildungsgutscheine die Kosten für ein vollständiges Studium abdecken soll bzw. den Studierenden ein Studium ohne zusätzliche Kosten (Gebühren) ermöglichen soll. Damit stellen sich jedoch unmittelbar einige Fragen: Was ist, wenn der Student ein Semester (eine Veranstaltung) aus bestimmten Gründen (Krankheit, nicht bestandene Prüfung) wiederholen muss. Was ist, wenn er oder sie in bestimmten Semestern nur einen Teil der normalerweise in diesem Semester vorgesehenen Veranstaltungen besuchen möchte? Was ist, wenn er oder sie zusätzliche, über den Kanon der Studien- und Prüfungsordnung hinausgehende Veranstaltungen besuchen möchte? Alle diese Regelungen führen im bestehenden System nicht zu Veränderungen der unmittelbaren hochschulbezogenen Ausgaben für die Studierenden, obwohl sie ggf. mit einem unterschiedlichen Lehr- und Betreuungsaufwand verbunden sind.²⁷

In einer Berechnung der laufenden Ausgaben (Grundmittel) je Studierenden wirken sich längere Studienzeiten jedoch unmittelbar aus. So ergeben sich erhebliche Unterschiede in den Pro-Kopf-Ausgaben pro Jahr oder Semester, je nachdem, ob von den Studierenden in der Regelstudienzeit oder von allen Studierenden ausgegangen wird. Letztere sind rund ein Drittel niedriger (Dohmen/Timmermann/Ullrich 1997). Geht man aber davon aus, dass alle Absolventen im Durchschnitt ungefähr die gleiche (Kosten-) Summe an Veranstaltungen nachfragen,²⁸ und dies lediglich über eine unterschiedlich lange Studiendauer verteilen, dann sind die Hochschulausgaben pro Absolvent gleich hoch.

Würde man sich auf semesterbezogene Gutscheine verständigen wollen, wie dies bis 2007 beispielsweise in den Studienkontenmodellen in NRW und Rheinland-Pfalz vorgesehen ist, dann würde dies bedeuten, dass zunächst festzulegen wäre, ob die Ausgaben (Kosten) pro Studierenden insgesamt oder pro Studierendem in der Regelstudienzeit zu Grunde gelegt werden sollen. Beim ersten Ansatz kämen die Hochschulen erst dann zu den erforderlichen Einnahmen, wenn die Studierenden mindestens die Durchschnittszeit an der Hochschule verbleiben und Semester für Semester ihren Gutschein einlösen. Umgekehrt würden die Hochschulen beim Regelstudienzeitansatz zwar auch mit Regelstu-

²⁷ Gleichwohl sind sie entgegen der landläufigen Meinung und teilweise auch der ökonomischen Literatur mit erheblichen Kosten behaftet, wenn sich dadurch die Studiendauer verlängert. Für jedes Semester über die Mindeststudien-dauer hinaus sind (vereinfachend) Opportunitätskosten in Höhe eines durchschnittlichen Akademikergehältes anzusetzen, d.h. über € 30.000 (brutto) oder rund € 20.000 netto. Hinzu kommen die zusätzlichen Ausgaben für Lebenshaltung, Unterkunft und Studienzwecke.

²⁸ Als Annäherung kann man – vermutlich – von den (Pflicht-)Veranstaltungen der Studien- und Prüfungsordnung plus vielleicht „einer Handvoll“ weiterer Veranstaltungen ausgehen.

dienzeitstudierenden ihre Kosten abdecken können, gleichwohl würde ihnen jeder Studierende der länger eingeschrieben bleibt, zusätzliche Einnahmen bringen. D.h. die Hochschulen hätten einen erheblichen Anreiz, die Studierenden zu einer längeren Studienzeit anzuregen bzw. die Studienbedingungen so zu gestalten, dass dieses 'Ziel' erreicht wird. D.h. dieses Modell würde vermutlich genau das Gegenteil dessen erreichen, was erreicht werden soll, d.h. eine Verbesserung der Studienbedingungen mit dem Ziel kürzerer Studienzeiten.

Für die öffentliche Hand wäre dieses Modell im übrigen wesentlich teurer als das heutige System. Es ist daher anzunehmen, dass der Gesetzgeber bei einem Semestergutschein von den durchschnittlichen Ausgaben pro Studierendem insgesamt ausgehen wird. Ein erheblicher Nachteil dieses Modells ist jedoch darin zu sehen, dass die Hochschulen ihre Kosten nicht decken können, wenn sie die Studienzeit verkürzt. Vielmehr besteht ein erheblicher Anreiz, die Studienzeit – möglichst ohne eigene zusätzliche Belastung²⁹ – zu verlängern, z.B. in dem der Angebotsturnus von Veranstaltungen verlängert oder die Teilnehmerzahl einzelner Veranstaltungen stark begrenzt wird.

Wird der Studiengutschein ohne Einschränkungen vergeben, dann haben die Studierenden kein Interesse an einer sparsamen Verwendung. D.h., es ergeben sich keine kostensenkenden Wirkungen. Der Gutschein verteilt dann lediglich die vorhandenen Ressourcen auf die einzelnen Hochschulen. Ein Verbesserungseffekt ergibt sich dann nur insofern, als unter der Annahme einer qualitätsorientierten Nachfrage die Hochschulen, die bessere Leistungen als andere anbieten, mehr Studierende attrahieren können.

Den bei einer semesterorientierten Gutscheinausgestaltung innewohnenden Anreiz zur anbieterseitigen Studienzeitverlängerung kann man bei einer veranstaltungsbezogenen Ausgestaltung umgehen. Die Hochschulen würden hierbei nur dann und in dem Umfang Gutscheine von den Studierenden erhalten, in dem diese auch Veranstaltungen besuchen. Somit werden die Hochschulen pro Semester für ihre tatsächlich in Anspruch genommenen Leistungen „vergütet“. Im Vergleich zum bestehenden System ergäbe sich eine deutlich nachvollziehbarere Übersicht, wann und in welchem Umfang Studierende Leistungen der Hochschule in Anspruch nehmen. Alle Beteiligten, insbesondere Hochschulen und Ministerien, würden damit erheblich bessere Informationen zum tatsächlichen Studierverhalten bekommen. Dies würde auch die tatsächlichen Semesterkapazitäten der einzelnen Hochschulen aufdecken und somit positive wie negative Struktureffekte anzeigen können. Hochschulen, die im Durchschnitt mehr Teilzeitstudierende als andere Hochschulen haben,

²⁹ Dies dürfte z.B. die Erhöhung der Durchfallquoten als Verlängerungsmedium ausscheiden lassen.

können ihre Aufnahmekapazität – bezogen auf die Gesamtzahl der Studierenden bzw. Studienanfänger – erhöhen oder ihr Lehrpersonal verringern, während Hochschulen mit überdurchschnittlich vielen Vollzeitstudierenden entweder ihre Angebotskapazität verringern oder ihr Personal ausbauen könnten. Strukturunterschiede würden so allokatonsneutral, aber verglichen mit dem derzeitigen System effizienzsteigernd aufgedeckt und könnten kompensiert werden.

Haben die Studierenden zu einem bestimmten Zeitpunkt ein Interesse an bestimmten Veranstaltungen, dann können sie die Hochschule zu einem entsprechenden Angebot – anders als im semesterbezogenen System – animieren. Im anderen Fall besteht der Anreiz nicht, da die Hochschule durch ein zusätzliches Angebot keine zusätzlichen Einnahmen erzielen könnte, sondern nur höhere Kosten hätte.

Weitere Vorteile ergeben sich für Veranstaltungsvoucher, wenn Leistungen verschiedener Fachbereiche (oder Hochschulen) genutzt werden. Innerhalb der gleichen Hochschule müssten bei Semestergutscheinen für den Besuch unterschiedlicher Fachbereiche Verrechnungssysteme eingeführt werden, die bei Veranstaltungsvouchern nicht erforderlich sind. Dadurch ergibt sich zugleich ein Vorteil der Veranstaltungsvoucher im Hinblick auf die Verwaltungseffizienz.

Zugleich könnte der Veranstaltungsvoucher Studierende zum ‚cream skimming‘, also dem Rosinenpicken anreizen. In diesem Fall würden die Studierenden ihre Veranstaltungen so aussuchen, dass sie an jeder Berliner Hochschule die besten Veranstaltungen auswählen und auf den Besuch ‚schlechterer‘ Veranstaltungen verzichten. Dies wäre qualitätsorientiertes Studienwahlverhalten in seiner reinsten Form. Mit Semestervouchern wäre dies – wenn überhaupt – nur sehr eingeschränkt möglich.

Dieser Vorteil dürfte gerade für eine Stadt wie Berlin eine interessante Option darstellen, hätten doch die Studierenden aufgrund der Existenz von 10 Hochschulen (zzgl. der Kunsthochschulen) die vergleichsweise unproblematische Option zwischen den Angeboten verschiedener Hochschulen auszuwählen.³⁰ Unterstellt man – zunehmend – Studierende, die sich bei ihrer Veranstaltungsauswahl verstärkt an der Qualität (im Hinblick auf ihre persönlichen Interessen) orientieren, dann dürfte dies zu einem qualitätsinduzierten Wettbewerb zwischen den Hochschulen führen. Schließlich hätte jede Hochschule und jeder Lehrstuhlinhaber ein Interesse daran, zumindest so viele Studierende für seine Veran-

³⁰ In einem weitergehenden Gedanken, der die Einführung eines Studienkontenmodells auch für das Land Brandenburg vorsieht, könnte man ohne große Probleme auch die Hochschulen in Potsdam zum Einzugsbereich für ein solches vergleichsweise flexibles Wahlverhalten hinzurechnen.

staltungen zu gewinnen, wie die maximale Kapazität ermöglicht. Berlin könnte vor diesem Hintergrund – insgesamt 13 Hochschulen in einem vergleichsweise kleinen Umkreis, der An- und Abreise in höchstens einer Stunde ermöglicht, ein ideales Erprobungsfeld für eine derartige Hochschulreform sein.

Einen Nachteil haben veranstaltungsorientierte Bildungsgutscheine allerdings durch den etwas höheren Verwaltungsaufwand, da für einen Studierenden in jedem Semester die Gutscheine für mehrere Veranstaltungen eingelöst werden müssen. Beim Semestervoucher würde pro Studierenden und Semester nur eine Einlösung erforderlich.

Allerdings dürften Veranstaltungsvoucher trotz dieses Nachteils insgesamt einen allokativen Vorteil gegenüber Semestervouchern haben, da sie eine sach- und zeitgerechte Finanzierung der einzelnen Hochschule ermöglichen. Vor diesem Hintergrund sollen auch die Nennwerte der Gutscheine spezifiziert werden. Geht man im Hinblick auf die Einführung von Creditpunkten davon aus, dass sich der Nennwert auf die Credits bezieht, könnte man diesbezüglich auch von Creditwerten oder Studiencredits sprechen.

Konsequenzen für den Nennwert bei einem veranstaltungsbasierten Kontenmodell

Ausgehend von der Festlegung der KMK, dass jedes Vollzeit-Studium zukünftig jeweils 30 Credits pro Semester bedeutet, ergäben sich die in Tabelle 5 dargestellten (durchschnittlichen) Credit-Werte für die einzelnen Fächergruppen, sofern man von der Referenzgröße 'alle Studierenden' zugrundelegt. An den Universitäten würden sie also zwischen knapp € 25 für Kunstwissenschaften und € 295 für Veterinärmedizin schwanken, sofern die Ausgaben für die zentralen Einheiten unberücksichtigt blieben. Andernfalls wären es zwischen € 60 und € 350. An den Fachhochschulen wäre es zwischen € 50 und € 80 bzw. € 75 und € 100.

(Hypothetische) Grundmittel je Credit (Basis: Grundmittel je Studierenden in der Regelstudienzeit für die Lehre an Berliner Hochschulen 2000)	Universitäten		Fachhochschulen	
	nur fachbezogene Grundmittel	incl. Umlage der Zentralen Einrichtungen	nur fachbezogene Grundmittel	incl. Umlage der Zentralen Einrichtungen
Sprach- und Kulturwissenschaften	74	119	79	103
Sport	89	134		
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	36	77	50	74
Mathematik, Naturwissenschaften	113	150	50	74
Veterinärmedizin	296	350		
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	143	186	78	102
Ingenieurwissenschaften	127	165	73	97
Kunst, Kunstwissenschaften	25	61	76	100

Quelle: Statistisches Bundesamt, eigene Berechnungen

Tabelle 5: (Hypothetische) Grundmittel je Credit nach Fächergruppen und Hochschulart (Basis: Grundmittel je Studierenden in der Regelstudienzeit für die Lehre 2000)

Würde man darüber hinaus den Studierenden zusätzliche Credits für Wiederholungen und/oder zusätzliche Kurseinheiten zubilligen wollen, z.B. von rund 20 %, d.h. insgesamt 360 Credits für ein BA- und ein MA-Studium, dann würden sich bei unverändertem Haushaltsansatz zwangsläufig etwas niedrigere Beträge je Credit ergeben. Dies führt aber entweder dazu, dass der Creditwert immer geringer wird und somit die anfallenden Kosten immer weniger abdeckt, sofern vom bestehenden Finanzvolumen ausgegangen wird. Fixiert man umgekehrt den Creditwert auf einen bestimmten Betrag, dann würde dies zu höheren öffentlichen Ausgaben führen, was angesichts der Finanzlage unwahrscheinlich erscheint. Zu überlegen wäre unabhängig davon, ob ein bestimmter Anteil der Credits, z.B. explizit für Studium generale oder interdisziplinäre Veranstaltungen vorgesehen wird, die verfallen, wenn sie nicht entsprechend genutzt werden. Auf die Folgen für die Hochschulfinanzierung wird an anderer Stelle noch genauer einzugehen sein.

Um jedoch einen ersten Eindruck zu vermitteln, in welcher Größenordnung sich die Einnahmen für bestimmte Veranstaltungsarten bewegen würden, sollen einige Beispiele präsentiert werden. So würde etwa ein VWL-Seminar an einer Universität bei 4 Credits und 25 Studierenden insgesamt zu Einnahmen von € 3.600 pro Semester ohne Berücksichtigung zentraler Kosten führen. Eine Vorlesung (1 Credit) mit 75 Teilnehmern wäre mit Einnahmen von € 2.700 verbunden. Eine Vorlesung in den Ingenieurwissenschaften (1 Credit) mit 75 Teilnehmern an einer FH wäre mit Einnahmen von € 5.475 führen, ein Seminar (4 Credits) bei 25 Teilnehmern zu € 7.300.³¹

Allerdings könnte man fragen, ob die Referenzgröße "Grundmittel für die Lehre je Studierenden" die geeignete Referenzgröße darstellt. Schließlich unterstellt sie, dass alle Studierenden auch tatsächlich in vollem Umfang Leistungen der Hochschulen nachfragen. Dies würde faktisch bedeuten, dass auch alle Studierenden außerhalb der Regelstudienzeit in vollem Umfang Leistungen der Hochschulen nachfragen. Dies würde aber unmittelbar zur Frage führen, warum sie dann nicht wesentlich schneller ihr Studium beenden würden. Realistischer erscheint es somit davon auszugehen, dass die Studierenden, die sich außerhalb der Regelstudienzeit befinden, entweder ihr Studienveranstaltungen über einen längeren Zeitraum strecken, mehr Veranstaltungen besuchen als vorgesehen und/oder aber einige Veranstaltungen wiederholen. Es scheint somit angebrachter, die Creditwerte auf der Grundlage der "Grundmittel je Studierenden in der Regelstudienzeit" zu ermit-

³¹ Anmerkung: Angesichts des unterschiedlichen Aufwands für Vor- und Nachbereitung sowie Betreuung, könnten die genannten Beträge zu Lenkungseffekten zugunsten von Vorlesungen bzw. 'geringer wertigen' Veranstaltungen aber größeren Teilnehmerzahlen führen. Dies gilt es selbstverständlich zu vermeiden und ist daher in weiteren Projektverlauf noch genauer zu analysieren!

teln.³² Daher wurde in Tabelle 5 bereits implizit von den Grundmitteln der Studierenden in der Regelstudienzeit ausgegangen.

Es wird sich allerdings im Rahmen der Simulationen zeigen (siehe Kapitel 5), dass auch diese Beträge eher einen Unterwert darstellen, da Studierende teilweise nur sehr eingeschränkt Leistungen der Hochschulen nachfragen. Eine Festsetzung der Creditwerte auf der Basis der bisherigen Annahmen hätte daher erhebliche negative Konsequenzen für die Hochschulen, die trotz der Intention zu Effizienzsteigerung nicht akzeptabel sind und somit vermieden werden müssen.

Mit der Bevorzugung eines Veranstaltungsgutscheines gegenüber einem Semestergutschein ist jedoch noch nicht geklärt, auf wen der Gutschein auf Anbieterseite ausgestellt werden soll.

3.5 Wer bekommt den Bildungsgutschein? Hochschule, Fachbereich oder Lehrstuhl

Auf der Grundlage der bisherigen Diskussionen und Vorgaben dienen die Einnahmen der grundsätzlichen Finanzierung der Hochschulen und ersetzen das bestehende Verteilungssystem.³³ Es wird ggf. zu prüfen sein, inwieweit ein solches Allokationsverfahren mit den bestehenden haushaltsrechtlichen Vorschriften vereinbar ist. Ggf. müssen sie modifiziert werden.

Wenn es etwas konkreter darum geht, welche Wirkungen die Bildungsgutscheine auf der Bildungsanbieterseite entfalten sollen, dann ist zunächst die Frage zu stellen, welche Leistungen die Studierenden nachfragen oder in Anspruch nehmen.

Die Bildungsgutscheine dienen dazu, die Studienkosten für ein bestimmtes Studienfach abzudecken und den Studierenden somit die Durchführung eines Studiums zu ermöglichen. Es ist daher zunächst zu klären, welche Elemente zum Studium gehören und somit Bestandteil des Nennwertes sein können bzw. sollen.

Gegenstand eines Studiums ist die Hinarbeit auf einen bestimmten Studienabschluss. Dieser Weg ist durch eine Studien- und Prüfungsordnung festgelegt. Somit kommen die

³² Hierbei wurde etwas vereinfachend davon ausgegangen, dass die durchschnittliche Regelstudienzeit an Universitäten 10 Semester und an Fachhochschulen 8 Semester beträgt.

³³ Im einem noch weitergehenden und deutlich radikaleren Schritt könnten man auch die Gehaltsstrukturen in den Hochschulen dahingehend verändern, dass Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter nur noch ein Grundeinkommen erhalten, welches ihre Aufwendungen für Forschung und sonstige hochschulinterne Aufgaben abdeckt. D.h. ihre weiteren Einnahmen müssten sie über die Lehrangebote erwirtschaften (vgl. von Weizsäcker, 1975, S. 320).

zu besuchenden bzw. nachzufragenden Veranstaltungen mit den dazu gehörigen Prüfungen als erste unmittelbare Komponente in Betracht.

Ein weiteres Nachfrageobjekt ergibt sich unmittelbar aus den Veranstaltungen bzw. Prüfungen. Einerseits werden eine ganze Reihe von Veranstaltungen mit Prüfungen abgeschlossen, andererseits ist für die Vor- und Nachbereitung der einzelnen Sitzungen die Hinzuziehung von Lehrtexten und Büchern von unmittelbarer Bedeutung. D.h. die Studierenden greifen auf die Bücher- und Zeitschriftenbestände der Lehrstühle, Fachbereiche, Fakultäten und der zentralen Universitätsbibliothek zu, die zu diesem Zweck auch finanziert werden müssen.

Zur Anfertigung von Arbeiten ist ferner eine wissenschaftliche Hilfestellung von Seiten der Lehrstühle erforderlich, sei es hinsichtlich des Themas, des Aufbaus der Arbeit oder zu methodischen Fragen etc. Die dritte Angebotsleistung ist somit die veranstaltungs- und studienbezogene Beratung. Da diese meist durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter der jeweiligen Lehrstühle erfolgt, werden entweder deren persönliche oder im übertragenen Sinne – wenn man jeden einzelnen Lehrstuhl als Einheit versteht – die Leistungen des Lehrstuhls in Anspruch genommen.

Die vierte Dienstleistung, die für Studierende und deren Studium relevant ist, ist die Beratung hinsichtlich Studienaufbau, Studienorganisation, zu erbringender Leistungen, Prüfungen etc. Die angesprochenen Beratungs- und Unterstützungsleistungen werden in unterschiedlicher Form angeboten und in Anspruch genommen. Es gibt organisierte Studienberatungen auf zentraler und auf Fachbereichs- oder Fakultätsebene. Darüber hinaus werden teilweise diesbezügliche Beratungsleistungen von Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeitern genutzt und – großenteils auch institutionell getrennt – Leistungen der psychologischen und gesundheitlichen Beratungsdienste der Studentenwerke und anderer Organisationen. Da anzunehmen ist, dass der Bildungsgutschein vor allem auf die Inanspruchnahme der hochschulischen Leistungen ausgerichtet sein soll, bleiben die von dritter Seite bereitgestellten und von Studierenden nachgefragten Leistungen unberücksichtigt.³⁴

Diese Leistungen der Hochschulen, die von den Studierenden nachgefragt werden (können), haben einen unterschiedlichen Zentralisierungsgrad: Die Veranstaltungen sowie die dazugehörige Beratung wird durch die einzelnen Lehrstühle erbracht, die Bibliotheken sind ebenso wie die Studien- und sonstigen Beratungen sowohl dezentralen als auch zent-

³⁴ Geht man davon aus, dass auch die Bereitstellung von entsprechenden Beratungsdienstleistungen Teil eines Qualitätswettbewerbs zwischen unterschiedlichen Hochschuleinrichtungen ist und Eingang in die Neugestaltung der Hochschulfinanzierung finden sollen, dann könnte eine Einbeziehung der von Dritten erbrachten Dienstleistungen in den Bildungsgutschein z.B. über Verrechnungen zwischen den Hochschulen und den jeweiligen Institutionen erfolgen.

ralen Einheiten zugeordnet. Dies gilt im Wesentlichen auch für die Studiensekretariate und die Verwaltung.

Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang auch, dass nicht alle Leistungen ausschließlich der Lehre zuzuordnen sind bzw. dieser zugerechnet werden können. Die Bibliotheken als auch Teile der zentralen und dezentralen Verwaltung dienen neben der Unterstützung der Lehre auch der Forschung, dieses dürfte insbesondere für die Lehrstuhl- oder Fachbereichsbibliotheken sowie die Verwaltungen gelten. Auch dieses gilt es bei der Gestaltung der Bildungsgutscheine zu berücksichtigen. Entsprechend haben die verschiedenen Ausgestaltungsvarianten ihre Vor- und Nachteile, die nun genauer diskutiert werden sollen. Dabei geht der folgende Abschnitt von der dezentralen zur zentraleren Ebene vor.

3.5.1 Veranstaltungen als Nachfrageobjekt

Eine optimale Allokation im Hinblick auf die Lehre, und damit aus Sicht der Nachfrager, lässt sich durch eine veranstaltungsbezogene Ausgestaltung erreichen,³⁵ d.h. die Bildungsgutscheine fließen dem jeweiligen Dozenten zu. Suchen sich die Studierenden die Veranstaltungen, die sie besuchen wollen, nach deren Qualität aus, dann bekommen diejenigen Lehrenden, die die besten Veranstaltungen abhalten, die meisten Gutscheine. Ein veranstaltungsbezogener Voucher wäre damit gleichzeitig ein Instrument zur Bewertung der Qualität der Lehre, natürlich ausschließlich bewertet aus Sicht der Studierenden. Auch wenn die Qualitätsbewertung aus Sicht der Studierenden aus anderer Perspektive nicht die einzig entscheidende sein mag (oder gern als solche gesehen wird), so stellt sie dennoch ein Kriterium für die Auswahl der jeweiligen Veranstaltung dar und beeinflusst auch das Studierverhalten bzw. die Studienleistung. Es erscheint daher angebracht, die Veranstaltung als einen Parameter der konkreten Ausgestaltung von Bildungsgutscheinen anzusehen und sie entsprechend zu konstruieren.

Wenn die Anzahl der die Veranstaltungen eines Lehrenden besuchenden Studierenden einen Einfluss auf das Gehalt (oder auf die Reputation) dieses Lehrenden hat, dann dürfte die Ausrichtung der Bildungsgutscheine auf Veranstaltungen oder Lehrstühle auch zu einem verstärkten hochschulinternen Wettbewerb um Studierende führen. An dieser Stelle kommt gerne das Argument, dass (viele) Studierende die Qualität einer Veranstaltung nicht hinreichend beurteilen könnten.

Es entsteht jedoch schnell der Eindruck, dass dieses Argument häufig ein Schutzargument von denjenigen ist, die Angst vor mehr Wettbewerb haben. Das derzeitige System ist

³⁵ Vgl. Layard/Jackman, 1973, S. 178.

auch eine Schutzzone für schlechte Lehre. Es bietet keine oder nur wenige (externe) Anreize für gute Lehre. Es enthält – im Gegenteil – starke Anregungen für schlechte Lehre,³⁶ und gute Lehre ist letztlich abhängig von der individuellen Lehrpräferenz des jeweiligen Lehrenden.

Unseres Erachtens bringt Barr (1998) die Diskussion über die Urteilungsfähigkeit der Studierenden auf den Punkt: "Sie haben alle Rechte, können Verträge jeglicher Art schließen, Kredite aufnehmen, heiraten, Kinder bekommen und erziehen, dürfen entscheiden, ob sie in den Krieg ziehen (und dabei u.U. ihr Leben riskieren), aber die Fähigkeit zu beurteilen, ob jemand (in ihren Augen) gut oder schlecht lehrt, wird ihnen abgesprochen". In der Tat ist dies ein merkwürdiger Bias.³⁷

Veranstaltungsbezogene Vouchers haben auch den Vorteil, dass sie im Gegensatz zu anderen Formen (semester-, studiengang- oder hochschulorientierte Bildungsgutscheine) ein Studium an verschiedenen Hochschulen ermöglichen.³⁸ Auch wenn diese Möglichkeit wegen zu großer Entfernungen nicht an allen Hochschulen gegeben ist, können sich hierdurch im Einzelfall erhebliche Vorteile ergeben. Dies gilt insbesondere für Berlin mit seiner besonderen Situation mit vier Universitäten und diversen Fach- und Kunsthochschulen.

Für die Kosten der zentraleren Leistungen bieten sich zwei Verfahren an: sie können kostenmäßig auf die Lehrstühle umgelegt werden und erhöhen somit c.p. den Preis einer Lehrveranstaltung oder sie werden gesondert aus den Landes- bzw. Hochschulhaushalten getragen. Hierauf wird an anderer Stelle noch einzugehen sein.

³⁶ Wer gute Lehre, im Interesse der Studierenden, anbietet, hat eine höhere (quantitative und u.U. auch qualitative) Nachfrage nach seinen Veranstaltungen (dies ist eine zwangsläufige Konsequenz bei unterschiedlicher Qualität!). Die höhere Nachfrage führt jedoch in aller Regel auch zu entsprechender Mehrarbeit, sei es durch zu betreuende Seminararbeiten und/oder zu korrigierende Klausuren oder sonstigen Prüfungen. Die Folge ist, dass für andere Aufgaben, insbesondere für mit Nebeneinkünften verbundene Forschung, weniger Zeit bleibt. Welche Anpassungsstrategie gewählt wird, hängt von der individuellen Präferenzen (ökonomisch: Nutzenfunktion) des Lehrenden ab: Einkommens- und/oder Reputationsmaximierer werden sich vor großer Nachfrage schützen, sei es durch Begrenzung der befriedigten Nachfrage (Zulassungsgrenze) oder schlechte Qualität. Nur diejenigen Lehrenden, die einen hinreichenden eigenen Nutzen aus guter Lehre und Ansehen bei den Studierenden ziehen, werden ein gutes Lehrniveau aufrecht erhalten. Das bedeutet, die **individuelle Motivation der Anbieter** ist **entscheidend für die Qualität der Lehre**; die Studierenden können sich nur anpassen, nicht aber tatsächlich Einfluss nehmen.

³⁷ Aber selbst, wenn Studierende nicht (oder nur eingeschränkt) in der Lage wären, die Qualität von Lehrveranstaltungen zu beurteilen, so bietet auch das bestehende System keinerlei Möglichkeiten, sie mit guter Lehre „zwangsweise zu beglücken“. Es gibt auch für die Studierenden genügend Ausweichstrategien! Andere Lehrende, Hochschulen oder schlicht ‚Voting by feet‘.

³⁸ Semester- oder studiengangbezogene Vouchers ermöglichen dieses nicht, da ihr Gesamtwert für die Finanzierung eines Studiums gedacht ist und dieser Wert durch die parallele Einschreibung an mehreren Hochschulen überschritten werden dürfte.

Auf der anderen Seite hat dieses Modell der veranstaltungs- oder lehrstuhlorientierten Bildungsgutscheine auch seine Nachteile bzw. Gefahren. Es dürfte für den einzelnen Lehrstuhl nahe liegen, seine jeweiligen Interessen und Themenbereiche zu monopolisieren und zum Bestandteil der Studien- und Prüfungsordnungen zu machen. Soweit Vorleistungen für Veranstaltungen und Prüfungen erbracht werden müssen, würden bei anderen Lehrstühlen erbrachte Leistungen unter Umständen nicht anerkannt etc. Ohne an dieser Stelle zu weit gehen zu wollen, kann festgehalten werden, dass veranstaltungs- oder lehrstuhlbezogene Gutscheine mit der Gefahr verbunden sind, dass Individual- und Partikularinteressen ein zu hohes Gewicht erhalten. Diesem gilt es entgegen zu wirken.

Ein weiteres, in diese Richtung gehendes Manko können veranstaltungsbezogene Gutscheine insoweit enthalten, als ein Studium insgesamt nur durch die Nachfrage nach Leistungen verschiedener Lehrstühle sinnvoll durchgeführt werden kann und zumindest teilweise intra-hochschulische Monopole vorliegen. Diese Monopole sind weitgehend geeignet,³⁹ einen regelrechten innerhochschulischen Wettbewerb zu verhindern. Ferner könnten individualisierte Gutscheine dazu führen, dass für die Besetzung anderer Lehrstühle tendenziell lehrschwächere Professoren vorgeschlagen werden, um die eigene Vormachtstellung zu stärken.

Der Erstellungsprozess der Gesamtleistung Lehre und Studium dürfte somit insgesamt suboptimal verlaufen, so dass von diesem Ansatz Abstand genommen werden sollte, ohne ihn jedoch ganz aufzugeben.

3.5.2 Fachbereiche/Fakultäten als zentrale Nachfrageeinheit

Im vorangegangenen Abschnitt war gezeigt worden, dass auf den einzelnen Lehrstuhl bezogene Bildungsgutscheine zwar den Qualitätswettbewerb zwischen einzelnen Lehrstühlen forcieren können, andererseits aber einige weniger erwünschte Nebenwirkungen entfalten können.

Um den „Mannschaftscharakter“ des Studiums und die gemeinsame Verantwortung für ein qualitativ hochwertiges Studium zu verstärken und zugleich externe Effekte durch gemeinsame Leistungen (Studienberatung, Prüfungswesen, Fachbereichs-/Fakultätsverwaltung) zu internalisieren, wäre eine fachbereichs- oder fakultätsorientierte Ausgestaltung der Gutscheine vorteilhafter. In diesem Fall würden alle Lehrstühle von einem qualitativ hochwertigen Studienangebot profitieren, so dass sie auch ein gemeinsames Interesse an

³⁹ Im Rahmen einer Fiktion könnte man sich ein Aufbrechen dieser monopolistischen Strukturen vorstellen, wenn die Gutscheine auch bei akkreditierten Einzelanbietern eingelöst werden könnten.

guter Lehre, guter Beratung, abgestimmten Studienplänen und Studienangeboten usw. hätten. In diesem Kontext könnte auch damit gerechnet werden, dass Professoren, die sich weniger um die Lehre kümmern, an ihre Lehraufgaben erinnert und zur Pflichterfüllung angehalten würden. Gleichzeitig dürften aber auch Ausfälle, auf Grund von Krankheit, außerordentlichen Forschungsverpflichtungen, Auslandsaufenthalten etc. besser aufgefangen werden, da die anderen Professoren ein Eigeninteresse an einem funktionierenden Lehrbetrieb hätten.

Innerhalb des Fachbereichs oder der Fakultät wäre dann auch zu verhandeln, wie eine zu- oder abnehmende Studiennachfrage aufgefangen bzw. mit welchen Strategien dieser Entwicklung entgegengewirkt werden soll.⁴⁰ Hierunter könnten dann auch die Konditionen fallen, mit denen bei starker Nachfrage zusätzliche (externe) Lehrkräfte akquiriert werden können oder wie die höhere Zahl an erforderlichen Lehrveranstaltungen verteilt und honoriert werden kann.

Timmermann (1985, S. 189) erwartet, dass die allokativen Wirkungen nachhaltiger sind, wenn sie den einzelnen Einrichtungen überlassen werden, anstatt sie der gesamten Hochschule zukommen zu lassen.

Eine erste zusammenfassende Bewertung lässt daher erhebliche Vorteile durch eine fachbereichs- oder fakultätsbezogene Ausgestaltung von Bildungsgutscheinen zum Nutzen der Studierenden erwarten. Die gemeinsame Verantwortung für das „Produkt“ Studium dürfte gestärkt werden und die Identifikation der Lehrenden mit ihrer Institution besser werden.

3.5.3 Die Hochschule als Gesamtanbieter

Einige Verantwortlichkeiten sind in den meisten Hochschulen zentral geregelt. So z.B. die Studentensekretariate, einige übergeordnete Beratungsleistungen und eine zentrale Bibliothek.

Soweit diese Einrichtungen wirklich effizienter auf zentraler Ebene angebunden sind, kommen intra-hochschulische Verrechnungsformen etc. in Betracht. Eine generelle Effizienzsteigerung durch hochschulbezogene Gutscheine ist nicht zu erwarten. Vielmehr ist zu vermuten, dass einige Leistungen effizienter auf der dezentralen Fachbereichs-/Fakultätsebene bereitgestellt werden können (Studentensekretariate, Bibliotheken).

⁴⁰ Welche Maßnahmen ergriffen werden (können), hängt auch von der Ursache der veränderten Studiennachfrage ab. Demographische Gründe sollten zu anderen Maßnahmen führen als qualitätsbedingte.

Ein wesentliches Argument für zentralere Gutscheine könnte in der studentischen Nutzung fachbereichs- oder fakultätsübergreifende Studienangebote und Leistungen, meist Veranstaltungen bestehen. Würden die Gutscheine nur bei einem Fachbereich oder einer Fakultät abgegeben, dann müssten Verrechnungsstrukturen geschaffen werden, die einen finanziellen Ausgleich für die entsprechenden Mehr-Belastungen ermöglichen. Dies scheint aber einfacher und effizienter möglich zu sein, wenn dies nur für diejenigen Studierenden erfolgt, die wirklich Leistungen anderer Fachbereiche/Fakultäten in Anspruch nehmen. Andernfalls müssen nämlich für alle Studierenden – also auch für diejenigen, die nur an einem Fachbereich studieren – entsprechende Verrechnungssysteme geschaffen werden. Dies würde zu einem erheblichen Verwaltungsmehraufwand führen.

Wird eine zentrale Verrechnungsstelle geschaffen, könnte die Wahrscheinlichkeit von Quersubventionen zunehmen. Quersubventionen können einmal der Aufrechterhaltung kleiner, gefährdeter Fachbereiche dienen, was angezeigt sein kann,⁴¹ und andererseits der Heruntersubventionierung von teuren Fächern zur Verbesserung der Marktposition. Dies wäre eine unzulässige und ineffiziente Wettbewerbsverzerrung, da u.U. Einrichtungen, welche die Möglichkeit zu Quersubventionierung nicht haben, ihre Kapazitäten aus Preisgründen und nicht auf Grund einer unzureichenden Qualität verringern oder – im Extremfall – ganz schließen müssten.⁴²

Im Ergebnis sind von einer hochschulbezogenen Ausgestaltung der Bildungsgutscheine keine weiteren Vorteile (Effizienzsteigerungen) zu erwarten. Verrechnungssysteme oder gezielte Ausgestaltungsformen der Bildungsgutscheine können die gleichzeitige Nutzung von mehreren Fachbereichen, sei es wegen einer gewählten Studienfachkombination oder wegen des gezielten Besuchs einzelner Veranstaltungen, gewährleisten. Hinsichtlich des Ausgleichs zentral erstellter Leistungen könnten die Bildungsgutscheine z.B. einen pauschalen Overhead-Kostenbetrag enthalten, der automatisch an die Zentralverwaltung abgeführt wird.⁴³

⁴¹ Die Aufrechterhaltung von so genannten „Orchideenfächern“ erscheint dann angezeigt, wenn es der grundsätzlichen Aufrechterhaltung eines Faches überhaupt dient, und es ansonsten aus dem (landes- oder bundesweiten) Hochschulangebot herausfallen würde. Nicht angezeigt ist die Aufrechterhaltung von an einer konkreten Hochschule kaum nachgefragten Fachrichtung, wenn es dafür an anderen Hochschulen ein hinreichendes Angebot gibt.

Wie eine „außerplanmäßige“ oder bestandssichernde Subventionierung einzelner Fächer ausgestaltet werden könnte bzw. sollte, wird im Verlauf einer weiterführenden Diskussion zu klären sein.

⁴² Im bestehenden System ist dies in der genannten Form – preisbedingte unzureichende Nachfrage – nicht möglich. Inwieweit dies in einem Bildungsgutscheinssystem der Fall ist, hängt von den Rahmenbedingungen ab, die noch genauer diskutiert bzw. definiert werden müssen.

⁴³ Auch wird die zentrale Verwaltung nicht überflüssig, da einige Leistungen effizient nur auf dieser Ebene bereitgestellt werden können. Auch ist eine überfakultative Koordination des Studienangebotes nur auf der Gesamthochschulebene möglich.

3.5.4 Zusammenfassung

Die Bildungsgutscheine sollten grundsätzlich dem Fachbereichs- oder Fakultätshaushalt zufließen. Dies würde dem Charakter eines Studiums als Leistung des gesamten Fachbereichs, aber auch den konkreten Organisationsstrukturen eines Studienangebotes am nächsten kommen. Die für das Studium erforderlichen Veranstaltungen und Prüfungen werden vom gesamten Fachbereich bereitgestellt bzw. abgenommen, und die Qualität des Lehrpersonals, der angebotenen Veranstaltungen sowie der sonstigen Dienstleistungen sind von gemeinsamen Interesse, so dass gleichzeitig auch eine interne Kontrolle der jeweils individuellen Leistungserbringung möglich und wahrscheinlich wird.

Leistungen, die durch andere Hochschulebenen und Fachbereiche erbracht werden, können über eine entsprechende Ausgestaltung der Bildungsgutscheine und/oder interne Verrechnungssysteme ausgeglichen werden, ohne dass dieses für alle Studierenden erforderlich wäre.

Diese Ausgestaltung dürfte auch am ehesten geeignet sein, dem heute bestehenden Anreiz zur Ausnutzung individueller Interessen entgegen zu wirken. Das Kollegium hat ein Eigeninteresse daran, Fehlverhalten zu korrigieren und Ausfälle zu kompensieren.

Um zugleich den Studierenden die Möglichkeit zu geben, ihren Studienplatz flexibel zu gestalten und ihren Präferenzen im Hinblick auf das Veranstaltungsangebot und die Qualität derselben Ausdruck zu verleihen, sollten sie pro Veranstaltung eingelöst werden. Dies würde der Hochschule zugleich genauere Informationen über das Nachfrageverhalten der Studierenden geben und es ihnen somit ermöglichen, ihre Kapazität genauer zu planen und die Veranstaltungsstruktur an die Nachfrage anzupassen.

3.6 Ausgestaltung und Einlösbarkeit der Bildungsgutscheine aus Sicht der Studierenden

Die folgenden Ausführungen hinsichtlich der technischen Ausgestaltung der Bildungsgutscheine sind unabhängig von ihrem konkret festgelegten Nennwert und können auf einheitliche wie differenzierte Voucher angewandt werden.

Die einfachste Ausgestaltung wäre die Einrichtung eines virtuellen Ausbildungskontos auf den Namen des Studierenden, von welchem die Credits abgebucht werden. Bei Beginn des Studiums werden bis zu 360 Credits dem Konto gutgeschrieben und während des Studiums entsprechend der jeweiligen Wertigkeit der Veranstaltung abgebucht. Wir werden dieses Prinzip weiter unten noch genauer darstellen (siehe Tabelle 6).

Dies kann zentral, d.h. für alle Veranstaltungen eines Semesters oder aber dezentral für jede einzelne Veranstaltung, z.B. bei den jeweiligen Lehrstühlen erfolgen. Ausgehend von einem einheitlichen Nennwert je Credit kann der Fachbereich diese Credits an die Senatsverwaltung weiterleiten und erhält den entsprechenden Gesamtwert gutgeschrieben. Durch die (interne) Verbindung zu den Lehrleistungen der einzelnen Lehrstühle kann der Fachbereich zugleich die Nachfrage nach bestimmten Veranstaltungen, Veranstaltungsformen, bestimmten Professoren etc. im Blick behalten und somit auch die individuelle Belastung und Pflichterfüllung überprüfen.

Soweit der Creditwert auch die zentralen Overhead-Kosten umfasst, werden diese an die Zentralverwaltung weitergeleitet bzw. dort einbehalten. Dieses prinzipiell dezentrale Verfahren bedeutet zugleich, dass z.B. dem Fachbereich Psychologie auch die Credits gutgeschrieben werden, die durch Studierende der Soziologie oder Wirtschaftswissenschaft etc. eingelöst werden, weil diese sich – aus welchen Gründen auch immer – für den Besuch der Veranstaltung "Methodik der empirischen Sozialforschung" an diesem Fachbereich entschieden haben. Auf diesem Wege könnten relativ einfach auch interfakultativ nachgefragte Lehrveranstaltungsleistungen verrechnet bzw. unmittelbar einnahmewirksam verbucht werden.

Weiterhin ist die sparsame Verwendung der Bildungsgutscheine sicherzustellen,⁴⁴ d.h. nicht verwendete Vouchers sollten für weitere Bildungsmaßnahmen verwendet werden können.

Ferner sollten die Gutscheine bei Aufnahme des Studiums einmalig an die Studierenden ausgegeben werden, wobei dies bei Beginn eines Bachelorstudiums bedeutet, dass zunächst 216 Credits gutgeschrieben werden und bei bestandem Bachelor die 144 Credits für das Masterstudium 'nachgetragen' werden.⁴⁵

Diese Gutschrift in vollem Umfang gewährleistet für die Studierenden die größtmögliche Wahlfreiheit, wo und wann sie ihre Gutscheine einlösen wollen. Sie haben somit auch die freie Entscheidung darüber, wie lange sie studieren und wie sie ihr Studium gestalten wollen, ob sie z.B. neben dem Studium arbeiten oder umgekehrt neben ihrer Berufstätigkeit studieren wollen. Jede andere Lösung würde die Konsumentensouveränität einschränken und auch zu einem größeren Verwaltungsaufwand führen, da z.B. diejenigen,

⁴⁴ Bridge hält diese Voraussetzung für unerlässlich: "Voucher systems work best when ... individuals have incentives to shop aggressively" (Bridge, 1977).

⁴⁵ Genauso gut ist es möglich, dass gleich die insgesamt 300 oder 360 Credits für das Bachelor- und Masterstudium gutgeschrieben werden. Ferner wird zu diskutieren sein, unter welchen Voraussetzungen Bonus-Credits vergeben werden, dies kann etwa bei hochschulpolitischen Aktivitäten und/oder Kindererziehung der Fall sein.

die in einem Jahr mehr Veranstaltungen belegen wollen, mehr Credits 'anfordern' müssten, die dann mit den Credits der Folgejahre verrechnet werden müssten oder umgekehrt diejenigen, die in einem Jahr weniger Veranstaltungen besuchen, eine Gutschrift für die folgenden Jahre erhalten müssten.

Im Rahmen eines konkreten Gesetzgebungsverfahrens wären darüber hinaus noch verschiedene Fragen von praktischer Relevanz zu erörtern. Dieses betrifft erstens die Finanzierung nach einem Studienfachwechsel und zweitens die Unterstützung bei weiteren Ausbildungen (Zweitstudien).

Beides kann auf mehreren Wegen gelöst werden. Denkbar sind verschiedene Kriterien, die zur Finanzierung eines anderen bzw. weiteren Studienganges berechtigen könnten. Ähnlich wie beim BAföG könnten wichtige Gründe, die einen Wechsel⁴⁶ oder ein Zweitstudium⁴⁷ notwendig machen, dazu führen, dass die Kosten der neuen Ausbildung mit neuen Gutscheinen übernommen werden. Ebenso wäre möglich, dass nur die Differenz zwischen altem und neuem Studium gedeckt wird oder die den Gesamtwert der Gutscheine übersteigenden Kosten durch die Studierenden aufzubringen sind. Auf diese Fragen wird jedoch hier nicht weiter eingegangen. Es sei lediglich darauf hingewiesen, dass – soweit ersichtlich – nach Auffassung des Auftraggebers entsprechende Regelungen vorgesehen werden sollen.

3.7 Welche Studierenden erhalten eine Konto?

Für das umfassende Verständnis des vorliegenden Modells scheint es sinnvoll darauf hinzuweisen, dass nach einer entsprechenden Systemumstellung nicht länger Studienplätze finanziert und verhandelt werden, sondern Studierende ein Konto erhalten. D.h. es werden letztlich Studierende finanziert, nicht mehr Hochschulen. Verhandlungen zwischen Wissenschaftsverwaltung und Hochschulen würden damit weitgehend der Vergangenheit angehören. Stattdessen ist zu diskutieren, welche bzw. wie viele Studierende ein Studienkonto erhalten sollen.

Die Frage, an welche Studierenden bzw. Studierwilligen der Bildungsgutschein eigentlich ausgegeben werden soll, ist bisher in der deutschen Literatur nicht thematisiert wor-

⁴⁶ Nach § 7 Abs. 3 BAföG wird Ausbildungsförderung für eine andere Ausbildung geleistet, wenn die erste Ausbildung aus wichtigem Grunde abgebrochen wurde (so genannter Fachrichtungswechsel).

⁴⁷ Nach dem BAföG wird ein Zweitstudium z.B. gefördert, wenn dieses zur Aufnahme des angestrebten Berufes rechtlich erforderlich ist (vgl. § 7 Abs. 2 Nr. 1 BAföG). Dieses trifft u.a. für Schulpsychologen zu, die zuerst Lehramt und danach Psychologie studieren müssen. Dieses Beispiel zeigt allerdings auch, dass – von rechtlichen Vorschriften abgesehen – ein Gutscheinsystem sehr schnell, bei vorhandener Nachfrage nach einem solchen Studium, zu einem entsprechenden Studienangebot führen dürfte.

den. Sie ist aber von erheblicher Relevanz für das Studienkontenmodell, auch im Hinblick auf die finanziellen Konsequenzen des Modells.

Geht man von studiengangdifferenzierten Bildungsgutscheinen aus, die keine parallele Einführung von Studiengebühren, sondern eine „Vollkostenorientierung“ der Voucher vorsehen, dann kann mit dem vorhandenen Hochschulbudget möglicherweise nicht allen Studierwilligen ein Studium finanziert werden. Inwieweit mit dem derzeitigen Budget allen Studierwilligen ein Studium oder gar in allen Fällen das gewünschte Studium finanziert werden kann, hängt von Nachfrageverschiebungen im Vergleich zum jetzigen System ab und kann daher in dieser Projektphase nicht abschließend beantwortet werden.

Was man aber anhand der Analyse des Studienverhaltens in Kapitel 5 feststellen kann ist, dass viele Studierende nicht oder nur sehr eingeschränkt studieren. Dies mag einerseits den Vorteil haben, dass die Studienbedingungen besser sind als sie wären, wenn alle eingeschriebenen Studierenden (in der Regelstudienzeit) die vorgesehenen Veranstaltungen auch besuchen würden. Umgekehrt ist natürlich auch nicht auszuschließen, dass viele Studierende bzw. Studienanfänger durch die Veranstaltungs- und Studiensituation zu Semesteranfang abgeschreckt werden und deshalb ihr Studium schnell wieder abbrechen.

Unabhängig von den jeweiligen Gründen für das nicht oder eingeschränkte Studieren könnten aber prinzipiell mehr Studierende oder Studierwillige eine Studienkonto erhalten. Vereinfacht könnte die Zahl der Studienkontoinhaber prinzipiell verdoppelt werden, wenn ein durchschnittlicher Studierender nur die Hälfte der eigentlichen Veranstaltungen besucht. Somit müssten Indikatoren analysiert werden, die Hinweise darauf geben, in welchem Umfang tatsächlich studiert wird. Erst dann kann über die letztliche, konkrete Ausgestaltung entschieden werden.

Darüber hinaus lässt sich auch zeigen, dass es im bestehenden System zu massiven Lenkungswirkungen dergestalt kommt, dass der Studienfachwunsch und dessen Realisierung nicht übereinstimmen. Im Durchschnitt schreiben sich 16 % der Studienanfänger in ein anderes als das gewünschte Studienfach ein, und 10 % wollen gleich von Beginn des Studiums an einen Fachwechsel vornehmen. Können diese Effizienzverluste vermindert werden, in dem Sinne, dass sich möglichst alle Studienanfänger in die gewünschte Fachrichtung einschreiben könnten, dann könnte die Einführung von Bildungsgutscheinen zu Effizienzgewinnen und damit entweder zu Kostensenkungen oder dazu führen, dass bei gleichem Budget mehr Studierwillige studieren könnten.⁴⁸ Soweit aus Kosten- oder sons-

⁴⁸ Inwieweit diese Möglichkeit der Effizienzsteigerung im Sinne einer verbesserten Studienfachrealisierung tatsächlich zu geringeren Pro-Kopf-Ausgaben für ein Gesamtstudium führt, was zudem einigermaßen arbeitsmarktkompatibel sein

tigen Gründen eine Nachfragebeschränkung erfolgen soll, muss in irgendeiner Form ein Auswahlverfahren bestimmt werden. Dies könnte z.B. das derzeitige Numerus-clausus-Verfahren sein, das allerdings (zumindest in einigen Fächern) zu einer geringeren Effizienzsteigerung führen würde als es in einem optimalen System der Fall wäre. Ein alternatives Auswahlverfahren, das z.B. in Kolumbien angewandt wird, wäre ein Losverfahren. Allerdings dürfte dies in Deutschland aus rechtlichen Gründen keine Realisierungschance haben, so dass es nicht weiter verfolgt werden wird.

Darüber könnte sich natürlich die Senatsverwaltung vorbehalten, über die Anzahl der je Studienfach zu vergebenden bzw. einzurichtenden Konten zu befinden. Dies hätte den theoretischen Vorteil, dass diese Zahl auf den zukünftigen (hypothetischen) Arbeitskräftebedarf abgestimmt werden könnte; vorausgesetzt, dieser ließe sich einigermaßen realistisch abschätzen. Dies ist aber nicht der Fall, so dass eine solche Annäherung ausscheidet. Es bleibt daher entweder nur die Option normativ, etwa auf der Grundlage des festgelegten Budgets eine entsprechende (fachbezogene) Entscheidung zu treffen oder aber anhand der derzeitigen Verteilung der Studierenden- bzw. Studienanfängerzahlen. Dies würde aber bedeuten, dass wiederum die o.g. Lenkungsmechanismen und damit wahrscheinlich Fehlallokationen zu verzeichnen wären. Es sollte daher in den anschließenden Simulationen mögliche Entwicklungen versucht werden zu antizipieren und auf dieser Basis weitergehende Überlegungen anzustellen. Hierbei ist zugleich zu beachten, dass bisher wenig Informationen über das tatsächliche Nachfrageverhalten hinsichtlich des Umfangs der besuchten Veranstaltungen gibt. Auch dies könnte einen gewissen (finanziellen) Spielraum für formal zusätzliche Kapazitäten bzw. Studierendenzahlen ermöglichen oder – umgekehrt – zu Einsparungen führen.

Alternativ könnte man sich natürlich auch an den von den Hochschulen akzeptierten Studierenden ausrichten. Angesichts des prinzipiellen (finanziellen) Interesses möglichst viele Studierende aufzunehmen bzw. möglichst hohe Einnahmen zu erzielen, dürften hierdurch aber hohe Studierendenzahlen und damit u.U. vergleichsweise hohe Ausgaben zu erwarten sein, was dieses Verfahren als prinzipiell ungeeignet erscheinen lässt.

Sollte aber die Annahme richtig sein, dass tendenziell Wechsel in die kostengünstigeren Fächer vorgenommen werden, dann wäre dies mit sinkenden Durchschnittskosten und u.U. sinkenden öffentlichen Ausgaben verbunden. Andererseits stellt sich zugleich die

sollte, kann mit den zur Verfügung stehenden Daten nicht beurteilt werden. Hierzu wäre eine Verknüpfung der Studienfach- und der Studienortwünsche sowie der jeweiligen Kosten (nach Hochschulort und Fach differenziert) erforderlich, was hier nicht geleistet werden kann.

Frage, ob dies prinzipiell mit dem zukünftigen Arbeitskräftebedarf zu vereinbaren ist. Auch dies wird in späteren Projektphasen noch genauer zu untersuchen sein.

Betrachtet man die Ergebnisse der Simulation in Kapitel 5, dann deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die derzeitigen Mittel (bei konstantem Studienverhalten) ausreichen dürften, um die Zahl der Studierenden über eine höhere Anzahl an Studienkonten zu erhöhen. So deuten die bisherigen Berechnungen darauf hin, dass sich die Budgets um rund ein Drittel verringern würden, wenn der Creditwert auf der Basis der Annahme festgelegt würde, dass im Prinzip alle Studierenden in der Regelstudienzeit Vollzeit studieren.⁴⁹ Allerdings sollte dabei nicht übersehen werden, dass es wahrscheinlich angebracht wäre, auch die Creditwerte über die hier provisorisch errechneten Beträge zu erhöhen, um eine angemessenen Ausbildungsqualität zu gewährleisten.

3.8 Welches Bundesland soll die Kosten für die Bildungsgutscheine übernehmen?

Im heutigen System trägt das Bundesland die Kosten für die Hochschulen, in dessen Landesgebiet sich die Hochschule befindet. Dieses System kann auf zwei Ebenen zu Umverteilungen zwischen den einzelnen Bundesländern führen.

Zum einen führt die bestehende Regelung dazu, dass die Bundesländer höhere Belastungen zu tragen haben, die einen Nettoimport an Studierenden aus anderen Bundesländern zu verzeichnen haben. Hierzu gehört unter anderem Berlin. Zum anderen haben diejenigen Bundesländer einen Netto-Vorteil davon, die weniger Studierende aus anderen Bundesländern an ihren Hochschulen eingeschrieben haben als sich umgekehrt aus ihrem Land an Hochschulen anderer Bundesländer einschreiben, d.h. die Netto-Exporteure.

Eine Lastenverteilungsberechnung zeigt, dass Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen zu den Netto-Importeuren zählen, während die anderen Länder Netto-Exporteure von Studierenden sind. Im Rahmen der Berechnungen von Grözing (1998) zeigt sich dann eine Umverteilung im Hochschulbereich zulasten der Netto-Importländer und zu Gunsten der Netto-Exporteure.

Veränderungen in der Lastenverteilung und den Umverteilungswirkungen zwischen den Bundesländern können sich dadurch ergeben, dass dies im Rahmen des Länderfinanzausgleichs berücksichtigt wird. Eine weitere Veränderung der Lastenverteilung kann sich durch unterschiedliche Fächerstrukturen und (nicht nur) damit verbundene divergierende

⁴⁹ Die Ergebnisse weisen ferner darauf hin, dass dies eine relativ großzügige Annahme zugunsten der Hochschulen ist (siehe ausführlicher Kapitel 5).

Pro-Kopf-Ausgaben ergeben. Ohne hier weiter ins Detail gehen zu wollen, kann festgehalten werden, dass die hochschulbedingte Lastenverteilung zwischen den Bundesländern einige Ungleichbelastungen enthält, die durch die Einführung von Bildungsgutscheinen teilweise ausgeglichen werden könnten, vorausgesetzt, diese werden durch die Herkunftsländer finanziert.

Der Vorteil einer solchen Regelung könnte auch in einem Aufbrechen der derzeit teilweise stark länderspezifisch geprägten Perspektive gesehen werden.

Eine zweite Ebene der ungleichen Lastenverteilung kann dann auftreten, wenn die Erträge der Ausbildung und damit die Einkommensteuerzahlungen in anderen Ländern anfallen als in den Ländern, welche die Kosten getragen haben (Grözinger, 1998). Hier dürfte ein entsprechender Ausgleich jedoch kaum ohne größeren Verwaltungsaufwand zu realisieren sein.⁵⁰

Dass die Hochschulen und mit ihnen die Studierenden nicht nur Kosten verursachen, sondern den jeweiligen Städten, Regionen und Ländern auch Erträge bringen, zeigen immer wieder entsprechende Untersuchungen (Pfähler u.a. 1997; 1998; Gloede u.a. 1999). Inwieweit diese Erträge bei der Festsetzung der Gutscheinnennwerte berücksichtigt werden sollen, wäre zu gegebener Zeit zu diskutieren.

Wird eine gerechtere Lastenverteilung zwischen den einzelnen Bundesländern für den Hochschulbereich angestrebt, dann wären Bildungsgutscheine, deren Kosten von den Herkunftsländern getragen würden, ein geeignetes Instrument. Diesen Gedanken weiterführend, könnten Bildungsgutscheine ein interessantes Finanzierungsinstrument für ein europäisches Hochschulsystem darstellen.

Aus einer entsprechenden Neuverteilung der Finanzierungszuständigkeiten würde Berlin insoweit profitieren, als im letzten Wintersemester 2002/03 56.350 Studierende (netto) aus anderen Bundesländern in Berlin studierten. Ausgehend von einer relativ einfachen Überschlagsrechnung, die mögliche Unterschiede in der Fächerstruktur und den Hochschularten zwischen Studierenden aus Berlin und anderen Bundesländern vernachlässigt, würden hieraus Minderausgaben zwischen € 200 und € 350 Mio. resultieren, je nachdem, ob man die Lehrausgaben inklusive oder exklusive der Umlage für die zentralen Einrichtungen mit berücksichtigt oder nicht.

⁵⁰ Würde ein solch nachträglicher Ausgleich angestrebt werden, dann könnten die Sozialversicherungsnummer oder eine unveränderliche Steuernummer als Ansatzpunkte hierfür dienen.

Angesichts der zunehmenden politischen Verflechtungen zwischen den beiden Bundesländern Berlin und Brandenburg und der damit verbundenen teilweise gemeinsamen Bildungsplanung könnte ein erster Schritt darin bestehen, dass mit dem Land Brandenburg eine entsprechende Vereinbarung getroffen wird, dass das jeweilige Herkunftsland die eigenen Abiturienten mit einem entsprechenden Studienkonto ausstattet. Im Wintersemester 2002/03 studierten 12.870 Brandenburger in Berlin und 7.271 Berliner in Brandenburg, so dass der Netto-Vorteil zugunsten Berlins zwischen € 25 und € 35 Mio. liegen würde.

4. Konkretisierung des Studienkontenmodells

Auf Grundlage der Ausführungen im vorangegangenen Abschnitt sollen nun die wesentlichen Eckpunkte des Studienkontenmodells spezifiziert werden. Hierbei wird zwischen den Studierenden und den Hochschulen unterschieden.

4.1 Das Studienkontenmodell aus Sicht der Studierenden

4.1.1 Grundprinzipien des Modells

Die Studierenden erhalten für ein Bachelor- und Masterstudium insgesamt 360 Credits, von denen 216 (erforderlich 180) für das Bachelorstudium und 144 (erforderlich 120) für das Masterstudium sind. Ausgehend von insgesamt 300 Credits, die nach Festlegungen der Kultusministerkonferenz bis zum Abschluss eines Masterstudiums erforderlich sind, würden weitere 20 % oder 60 Credits für Wiederholungen bzw. ergänzende Veranstaltungen zur Verfügung stehen. Von Seiten des Auftraggebers wurde angeregt, dass ein Teil der Credits für interdisziplinäres Studieren bzw. Studium generale vorgesehen werden solle. Dies kann u.a. dadurch geschehen, dass weitere Credits, z.B. 10 bis 15 vergeben werden, die ausschließlich für entsprechende Veranstaltung verwendet werden können. Alternativ könnte natürlich eine entsprechende Anzahl der vorgeschlagenen 360 Credits dafür vorgesehen werden.

Bei Beginn des Bachelorstudiums werden die damit korrespondierenden 216 Credits auf einem virtuellen Studienkonto auf den Namen des/der Studierenden gutgeschrieben und mit der Studiennachfrage abgebucht. Die Anzahl der jeweils abgebuchten Credits richtet sich dabei nach der Wertigkeit dieser Veranstaltung, d.h. den Credits, mit denen diese Veranstaltung bewertet ist. Für eine Vorlesung von 1 Credit wird also auch 1 Credit vom Konto abgebucht; für ein Seminar mit 4 Credits entsprechend 4 Credits.

Um die Verbindlichkeit auch für die Studierenden zu erhöhen, könnte die Abbuchung konkret in zwei Schritten erfolgen. Bei der Anmeldung zur Veranstaltung wird die erste Hälfte der Credits abgebucht und bei bestandener Prüfung die zweite. Die Hochschulen erhalten – automatisch – den damit verbundenen finanziellen Gegenwert (siehe unten).

Mit Blick auf die Studierenden bedeutet dies, dass sie ihr Credit-Guthaben nach ihren Planungen verwenden können. Dies sei an einigen Fallbeispielen dargelegt.

Vorab sei jedoch auf die neue Studienstruktur Bachelor und Masterstudium hingewiesen, die zu einigen Veränderungen führt. Durch diese Umstellung bemisst sich die Studienleistung nicht mehr in Semesterwochenstunden und der erforderlichen Anzahl an erfolgreich, d.h. mit Referat oder Klausur abgeschlossenen Veranstaltungen (Scheinwerb), sondern anhand von Credits. Credits ersetzen die "Scheine" und die Semesterwochenstunden und sollen nach Arbeitsbelastung der Studierenden bemessen werden. Die Anzahl erfolgreich erworbener Credits wird dann gutgeschrieben und wenn die erforderliche Anzahl erworben ist, also etwa für ein Bachelorstudium 180 Credits, dann ist das Studium automatisch bestanden, vorausgesetzt die erforderlichen Teilleistungen wie etwa eine Abschlussarbeit sind darin enthalten. Man kann sich dies vielleicht am einfachsten anhand eines Kontos vorstellen, dessen "Sparziel" 180 Credits am Ende des Studiums lautet (Spalte 5 in Tabelle 6). Zur Erreichung dieses Ziels werden dem Studierenden 216 Credits zur Verfügung gestellt, quasi als "Dispo-Kredit" in Form eines Studienkontos (Spalte 1 in Tabelle 6), der hier allerdings nicht wieder zurückgezahlt werden muss.

Fallbeispiel 1: Student/in will sein/ihr BWL-Studium in 6 Semestern abschließen und erwirbt pro Semester seine 30 Credits. Zu Beginn des Studiums sind auf dem Studienkonto 216 Credits verfügbar (Spalte 1 in Tabelle 6). Die konkrete Abbuchung des Credits erfolgt in zwei Schritten. Bei Anmeldung zu einer Veranstaltung am Semesterbeginn wird die erste Hälfte der Credits abgebucht (Spalte 2 in Tabelle 6) und bei erfolgreichem Abschluss der Veranstaltung am Semesterende die zweite Hälfte (Spalte 3 in Tabelle 6). Spalte 4 zeigt die insgesamt verbrauchten Credits an und entspricht der Summe der Spalten 2 und 3. Im vorliegenden Fall durchläuft der/die Student/in das erste und jedes folgende Semester erfolgreich, d.h. es werden jeweils 30 Credits abgebucht und am Semesterende auf der Habenseite (Spalte 5) gutgeschrieben. Ist er/sie wie geplant nach 6 Semestern fertig, sind 180 Credits verbraucht. Die restlichen 36 Credits stehen für ergänzende (Weiter-)Bildungsmaßnahmen zur Verfügung oder können während des Masterstudiums genutzt werden.

Kontenblatt des/der Studierenden						
Semester	Besuchte Veranstaltungen	Studienkonto (verfügbare Credits)	Semesterbeginn (Bei Anmeldung abgezogene Credits)	Semesterende Bei Bestehen der Veranstaltungen abgebuchte Credits	Insgesamt eingelöste Credits	Studienkonto (Summe erfolgreich erworbene Credits; Ziel BA 180 Credits)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Studienbeginn		216			0,0	
1. Semester	2 Seminare á 5 CP		-5,0	-5,0	-10,0	10,0
	4 Vorlesungen á 1 CP		-2,0	-2,0	-4,0	4,0
	2 Vorlesungen á 2 CP		-2,0	-2,0	-4,0	4,0
	4 Übungen á 3 CP		-6,0	-6,0	-12,0	12,0
Kontostand am Semesterende		186			-30,0	30,0
2. Semester	2 Seminare á 4 CP		-4,0	-4,0	-8,0	8,0
	3 Vorlesungen á 1 CP		-1,5	-1,5	-3,0	3,0
	5 Vorlesungen á 2 CP		-5,0	-5,0	-10,0	10,0
	3 Übungen á 3 CP		-4,5	-4,5	-9,0	9,0
Kontostand am Semesterende		156			-30,0	30,0
Kontostand am Semesterende						
3. Semester		126			-30,0	30,0
Kontostand am Semesterende						
4. Semester		96			-30,0	30,0
Kontostand am Semesterende						
5. Semester		66			-30,0	30,0
Kontostand am Semesterende						
6. Semester		36			-30,0	30,0

Tabelle 6: Beispiel eines Studienkontos aus Sicht des/der Studierenden

Kontenblatt des/der Studierenden						
Semester	Besuchte Veranstaltungen	Studienkonto (verfügbare Credits)	Semesterbeginn (Bei Anmeldung abgezogene Credits)	Semesterende Bei Bestehen der Veranstaltungen abgebuchte Credits	Insgesamt eingelöste Credits	Studienkonto (Summe erfolgreich erworbene Credits; Ziel BA 180 Credits)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Studienbeginn		216				
1. Semester	2 Seminare á 5 CP		-5,0	-	-5,0	0,0
	4 Vorlesungen á 1 CP		-2,0	-2,0	-4,0	4,0
	2 Vorlesungen á 2 CP		-2,0	-2,0	-4,0	4,0
	4 Übungen á 3 CP		-6,0	-6,0	-12,0	12,0
Kontostand am Semesterende		191			-25,0	20,0
2. Semester	Wiederholung					
	2 Seminare á 5 CP		-5,0	-5,0	-10,0	10,0
	2 Seminare á 4 CP		-4,0	-4,0	-8,0	8,0
	3 Vorlesungen á 1 CP		-1,5	-1,5	-3,0	3,0
	5 Vorlesungen á 2 CP		-5,0	-5,0	-10,0	10,0
	3 Übungen á 3 CP		-4,5	-4,5	-9,0	9,0
Kontostand am Semesterende		151			-40,0	40,0
Kontostand am Semesterende						
3. Semester		121			-30,0	30,0
Kontostand am Semesterende						
4. Semester		91			-30,0	30,0
Kontostand am Semesterende						
5. Semester		61			-30,0	30,0
Kontostand am Semesterende						
6. Semester		31			-30,0	30,0

Tabelle 7: Studienkonten eines Studierenden bei teilweisem Nicht-Bestehen von Veranstaltungen

Alternativ sei nun angenommen, er/sie besteht zwei Veranstaltungen nicht (Credit-Wert jeweils 5 Punkte) (siehe Tabelle 7). Da bei Anmeldung bzw. bei Bestehen jeweils die Hälfte, also 2,5 Credits abgebucht werden (Spalte 2), sind – aufgrund des Nicht-Bestehens – nur 5 Credits (insgesamt) abgebucht worden (Spalte 4). D.h., da die Prüfung nicht bestanden wurde, werden auf der Haben-Seite des Kontos (Spalte 5) auch keine Credits für

diese Veranstaltungen gutgeschrieben; insgesamt werden im 1. Semester nur 20 Credits gutgeschrieben. Im 2. Semester werden die nicht-bestandenen Veranstaltungen diesmal erfolgreich wiederholt, neben dem sonstigen Programm. Am Studienende führt das Nicht-Bestehen der beiden Veranstaltungen dazu, dass nur noch 31 Creditpunkte für Weiterbildung zur Verfügung stehen, da insgesamt 185 Credits verbraucht wurden.

Fallbeispiel 2: Alleinerziehende Studentin der Pädagogik, die wegen der Kindererziehung aus zeitlichen Gründen nur Teilzeit und zwar 50 % studieren kann. Sie plant also pro Semester 15 Credits zu erreichen (siehe Tabelle 8). Wiederum wird die eine Hälfte, also 7,5 Credits, zu Semesterbeginn abgebucht und die andere bei bestandener Prüfung am Semesterende. Sie könnte also – von nicht bestandenen Prüfungen absehend – 12 Semester studieren und hätte immer noch 36 Credits für Weiterbildung zur Verfügung.

Kontenblatt des/der Studierenden					
Semester	Studienkonto (verfügbare Credits)	Semesterbeginn (Bei Anmeldung abgezogene Credits)	Semesterende Bei Bestehen der Veranstaltungen abgebuchte Credits	Insgesamt eingelöste Credits	Studienkonto (Summe erfolgreich erworbene Credits; Ziel BA 180 Credits)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Studienbeginn	216				
Kontenstand am Semesterende					
1. Semester	201	-7,5	-7,5	-15,0	15,0
2. Semester	186	-7,5	-7,5	-15,0	15,0
3. Semester	171	-7,5	-7,5	-15,0	15,0
4. Semester	156	-7,5	-7,5	-15,0	15,0
5. Semester	141	-7,5	-7,5	-15,0	15,0
6. Semester	126	-7,5	-7,5	-15,0	15,0
7. Semester	111	-7,5	-7,5	-15,0	15,0
8. Semester	96	-7,5	-7,5	-15,0	15,0
9. Semester	81	-7,5	-7,5	-15,0	15,0
10. Semester	66	-7,5	-7,5	-15,0	15,0
11. Semester	51	-7,5	-7,5	-15,0	15,0
12. Semester	36	-7,5	-7,5	-15,0	15,0
Kontostand am Studienende	36			-180,0	180,0

Tabelle 8: Studienkonten eines Studierenden bei einem Teilzeit-Studium

Besteht sie eine Prüfung nicht, so würde sie – wie in Beispiel 1 – einige Credits mehr verbrauchen und hätte entsprechend weniger Credits für Weiterbildung zur Verfügung, aber immer noch genügend für zusätzliche Veranstaltungen. Dieses Beispiel zeigt aber deutlich, dass die Studierenden in der Gestaltung des Studiums vollkommen frei sind. Dies ist ein klarer Vorteil gegenüber allen Ansätzen, die mit Langzeit-Gebühren auf der Grundlage festgelegter Semesterzahlen verbunden sind. Dies wird im hier vorgeschlagenen Studienkonten-Modell zugunsten einer verbesserten Planbarkeit für die Studierenden aufgelöst.

Fallbeispiel 3: Germanistik-Student arbeitet 15 Stunden pro Woche und studiert Teilzeit (50 %). Dieser Fall entspricht dem vorhergehenden. Was aber, wenn er beispielsweise 20 Stunden arbeitet und nur noch 10 Credits pro Semester erwerben möchte. Prinzipiell

könnte damit – im Extremfall – bis zu 22 Semestern studiert werden. Hochschulrechtlich bzw. hochschulpolitisch wäre gegen eine solche Studienstrategie prinzipiell nichts einzuwenden, da Hochschuleinrichtungen nicht überproportional in Anspruch genommen, sondern lediglich über einen längeren Zeitraum gestreckt werden.

Darüber hinaus scheinen hier aber verschiedene andere Aspekte zu berücksichtigen zu sein. Sozialversicherungsrechtlich ist er bei einer Arbeitszeit von 20 Stunden nicht mehr als Studierender zu betrachten. Generell wäre die Frage zu stellen, ob er den Status eines "ordentlichen Studierenden" überhaupt bekommen sollte. Wir werden hierauf an anderer Stelle noch ausführlicher eingehen (siehe Kapitel 4.1.2).

Fallbeispiel 4: Verändern wir das vorhergehende Beispiel nun dahingehend, dass eigentlich keine Studienabsicht besteht, sondern der Status z.B. aus sozialversicherungsrechtlichen Gründen angestrebt wird. Hintergrund sind die Vorteile am Arbeitsmarkt aufgrund der geringeren Lohnnebenkosten. Im heutigen System würde er ohne Einschränkungen diesen Vorteil erhalten und nutzen können. Aus grundsätzlichen Erwägungen heraus sollte überprüft werden, ob dies weiterhin gewünscht wird. Der Verfasser des vorliegenden Gutachtens hält dies für nicht vertretbar, da hierbei verschiedene Gruppen von Arbeitnehmern gegeneinander ausgespielt werden. Auch hierauf wird weiter unten noch genauer eingegangen.

Fallbeispiel 5: Eine Vollzeit erwerbstätige Person möchte sich immatrikulieren und zwar ausschließlich um sonstige materielle Vorteile, wie das Semesterticket der BVG, günstigere Studierendentarife in kulturellen Einrichtungen oder bei Zeitschriftenabonnements zu erhalten. Soweit diese Person sich immatrikuliert, aber keine Hochschulleistungen in Anspruch nimmt, besteht aus hochschulpolitischen Gründen keine Veranlassung hiergegen etwas zu unternehmen. Allerdings könnte man aus übergeordneten Gründen überlegen, ob der Status "ordentliche/r Studierende/r" gerechtfertigt ist. Es ist anzunehmen, dass die weit überwiegende Mehrheit der sogenannten Langzeit-Studierenden aus diesem Motiv heraus eingeschrieben ist. In welchem Umfang darüber hinaus auch Studierende innerhalb der Regelstudienzeit aus vergleichbaren Motiven eingeschrieben sind, ist nicht bekannt. Der Verfasser weiß ferner aber aufgrund seiner früheren Tätigkeit als BAföG-Berater, dass es verschiedene Motive für eine Immatrikulation aus statusrechtlichen Gründen gibt. Hierzu zählen z.B. Kindergeldansprüche und Familienmitversicherung in der Krankenkasse nach dem Abitur, wenn (vorübergehend) keine weitere Ausbildung angestrebt wird, sondern beispielsweise ein längerer Auslandsaufenthalt vorgesehen ist. Andere Sozialleistungen, wie Hinterbliebenenleistungen, können ebenfalls ein entsprechendes Motiv sein. Ökonomisch werden solche Aspekte teilweise unter dem Begriff 'moral hazard' zusammen-

gefasst, wenn keine Betrugsabsicht vorliegt, sondern lediglich rechtliche Gestaltungsmöglichkeiten ausgenutzt werden. Juristisch dürfte die Grenze zum Sozialleistungsbetrug aber teilweise fließend sein. Unseres Erachtens ist aber unbestreitbar, dass in solchen Fällen Anreize teilweise falsch gesetzt werden bzw. für entsprechendes Handeln bestehen. Es scheint vor diesem Hintergrund sinnvoll zu sein, den Status "ordentliche/r Studierende/r" neu zu definieren.

4.1.2 Status "ordentliche/r Studierende/r"

Als "ordentlicher Studierender" wird nach den derzeitigen Regelungen angesehen, wer sich an einer Hochschule nicht als Gasthörer etc. immatrikuliert, unabhängig davon, ob tatsächlich eine Studierabsicht besteht oder nicht bzw. in welchem Umfang studiert wird. Es mag zu den Zeiten, als diese Regelung eingeführt wurde, durchaus eine solche Parallelität bestanden haben, d.h. wer sich immatrikulierte, wollte auch studieren. Es bestand vermutlich auch kein Anlass über 'Missbrauch' nachzudenken. Dies hat sich in der Zwischenzeit geändert. Arbeitslosigkeit und eine zunehmende Diskrepanz zwischen materiellen und immateriellen Aspekten eines Studiums mögen hinzukommen und eine unzureichende Ausbildungsförderung bzw. rechtliche Vorschriften, die nur bedingt auf die Lebensrealität abgestimmt sind, mögen ein übriges tun. Konkret ist davon auszugehen, dass die Fördersätze nach dem BAföG unzureichend sind und die Einkommensanrechnungsvorschriften von unrealistischen Freibeträgen ausgehen (Dohmen 1999). In der Folge können Eltern den von ihnen erwarteten Unterhalt nicht leisten, so dass die Studierenden durch Eltern und Ausbildungsförderung eine finanzielle Unterstützung erhalten, die zur Finanzierung des Lebensunterhalts nicht ausreicht. Dies führt u.a. dazu, dass Studierende neben dem Studium erwerbstätig sein müssen, um den Lebensunterhalt zu finanzieren. Dass es darüber hinaus auch Studierende gibt, die erwerbstätig sind, um den Lebensstandard zu verbessern oder um Berufserfahrung sammeln, sei unbestritten.

Ausgehend von den Ergebnissen der 16. Sozialerhebung (Schnitzer u.a. 2001) begründen jeweils rund zwei Drittel der Studierenden ihre Erwerbstätigkeit mit einem der beiden Gründe, wobei davon auszugehen ist, dass die meisten beide Gründe gemeinsam anführen, was auf eine mögliche Vermischung bzw. Parallelität verschiedener Motive hinweist. Wichtig erscheint in diesem Kontext auch, dass bei etwa einem Viertel der Studierenden die elterliche Unterstützung unterhalb der staatlichen Unterstützungsleistungen wie Kindergeld bzw. Steuerfreibeträgen liegt. Da der Anteil mit steigender sozialer Herkunftsgruppe abnimmt, liegt die Vermutung nahe, dass die Eltern diese vom Gesetzgeber erwartete Unterstützung aufgrund ihrer finanziellen Umstände nicht leisten können. Eine geziel-

tere und höhere Zuwendung an die Studierenden bei Umstellung des Förderungssystems würde deren Situation verbessern und damit ein zügigeres Studium ermöglichen und zugleich die öffentlichen Haushalte entlasten (Dohmen 1999a). Wir werden hierauf ggf. noch zurückkommen. Darüber hinaus ist der Studierendenstatus aber auch aus anderen Gründen von besonderem Interesse. So werden Kindergeldleistungen bei volljährigen Kindern nur dann gewährt, wenn sie sich in einer Ausbildung befinden. Dies gilt auch für Hinterbliebenenleistungen oder die Mitversicherung in der Krankenkasse. Auch die Eltern erhalten u.U. höhere Sozialleistungen, z.B. in der Arbeitslosenversicherungen oder für Hinterbliebene.

Studierende werden sozialversicherungsrechtlich gesondert behandelt, sofern sie maximal unter 20 Stunden pro Woche erwerbstätig sind. In diesem Fall brauchen sie teilweise nicht die vollen Sozialversicherungsbeiträge zu entrichten, sondern zahlen lediglich gut 10 %, wodurch sie für Arbeitgeber zu vergleichsweise kostengünstigen Beschäftigten werden. Dies geht aber zu Lasten von anderen 'normalen' Erwerbspersonen, etwa allein-erziehenden Müttern oder Arbeitslosen, die diese Vorteile nicht haben. D.h. Arbeitgeber werden letztere im Zweifelsfall nicht einstellen, sondern die Studierenden. Rein rechnerisch entspricht das Arbeitsvolumen von Studierenden nach der 16. Sozialerhebung über 420.000 Vollzeit-Arbeitsplätzen (Schnitzer u.a. 2001).

Als weitere Gruppe sind diejenigen zu nennen, die aus anderen Gründen eingeschrieben sind, etwa um das Semesterticket der BVG ebenso günstiger zu erhalten wie Zeitschriftenabonnements oder Eintrittskarten für kulturelle Veranstaltungen.

Betrachtet man die vorstehenden Gruppen aus hochschulpolitischer Sicht, dann sind sie diesbezüglich als (weitgehend) irrelevant zu betrachten, da sie entweder keine oder nur eingeschränkt Hochschulleistungen in Anspruch nehmen. Soweit ein Studium neben dem Beruf absolviert wird, wäre dies zugleich als u.U. wünschenswert anzusehen. Nachteilig sind eher die Konsequenzen für die Sozialversicherungen bzw. den Arbeitsmarkt sowie die Einkommensteuer. So kommt der Verfasser in überschlägigen Berechnungen zu unmittelbaren fiskalischen Kosten von rund € 1,5 Mrd. pro Jahr, aufgrund der geringeren Sozialversicherungsbeiträge und Steuerzahlungen. Darüber hinaus verlieren auch die Studierenden etwa € 1,2 Mrd. an eigenem Einkommen (Dohmen 2002). Es gibt also eindeutig volkswirtschaftliche Gründe für eine Verkürzung der durchschnittlichen Studienzeiten bzw. für die Verringerung der studentischen Erwerbstätigkeit.

Von Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist in diesem Zusammenhang die Frage, unter welchen Voraussetzungen sollen an Hochschulen eingeschriebene Person auch den

Status "ordentliche Studierende" erhalten, mit dem in die o.g. sozial- und steuerrechtlichen Vorteilen verbunden sind. Im derzeitigen System reicht die bloße Immatrikulation.

In Analogie zu den bestehenden sozialversicherungsrechtlichen Vorschriften, die ab einer Erwerbstätigkeit von 20 Stunden pro Woche davon ausgehen, dass ein/e Student/in nicht mehr überwiegend studiert und somit der damit verbundenen sozialversicherungsrechtlichen Vorteile nicht mehr bedarf. Man könnte daraus den Umkehrschluss ziehen, dass bei einem Studiumumfang von weniger als der Hälfte der üblichen Studierleistung davon auszugehen ist, dass eine Person nicht mehr als überwiegend studierend zu betrachten ist.

Ausgehend von den 30 Credits, die als Vollzeit-Studium angesehen werden, wäre also ein Studiumumfang von mindestens 15 Credits pro Semester erforderlich. Auf der Basis der oben genannten Überlegungen, dass die Hälfte der Credits bei Anmeldung abgebucht wird, wäre die Voraussetzung für den Studierendenstatus, dass zu Semesterbeginn mindestens 7,5 Credits vom Studienkonto abgebucht werden. Zu diskutieren wäre, ob darüber hinaus Personen, die diese Voraussetzung nicht erfüllen, die Möglichkeit gegeben werden soll, mittels einer Gast- oder Nebenhörergebühr den Status "ordentliche/r Studierende/r" zu erhalten. Dies könnte konkret bedeuten, dass sich Studierende, die zu Semesterbeginn weniger als 7,5 Credits einlösen, die Differenz durch Studiengebühren ausgleichen können. Lässt man sich auf eine solche Überlegung ein, dann sind zwei weitergehende Überlegungen anzustellen. Erstens, wie soll eine solche Regelung konkret aussehen; sind die Gebühren dann für alle Studierenden einheitlich oder – entsprechend der fachbezogenen Credits – unterschiedlich. Und zweitens, soll es Ausnahmeregelungen geben und wenn ja, für welche Personengruppen bzw. und welchen Voraussetzungen.

Neben- oder Gasthörergebühren bei eingeschränktem Studiumumfang

Eine naheliegende Überlegung wäre, dass die Studierenden in diesem Fall Gebühren in Höhe des Creditwerts zu zahlen hätten. Ausgehend von den oben bzw. weiter unten diskutierten Credit-Beträgen würde ein Studierender demnach zwischen € 25 und € 300 je Credit zahlen müssen, ohne den evtl. Aufschlag für die Zentralverwaltung. Bei 7,5 Credits entspricht dies Beträgen zwischen € 175 und € 2.250 pro Semester. Die Folge wären einerseits unterschiedlich große Anreize zum ordentlichen Studium, die in der Veterinärmedizin deutlich höher wären als in der Kunstwissenschaft und andererseits erhebliche Lenkungswirkungen hinsichtlich der Studienfachwahl von Studierenden, die den Studierendenstatus aus anderen Gründen erhalten möchten bzw. benötigen. Kunst/-wissenschaft wäre vermutlich das am meisten nachgefragte Studienfach. Davon ausgehend, dass die

entsprechenden Einnahmen dem jeweiligen Fachbereich zufließen, würde dies zu einer überproportional guten Ausstattung dieser Fachbereiche führen, ohne dass die entsprechenden Leistungen nachgefragt würden bzw. diese Kapazitäten für eine potenzielle Nachfrage benötigt werden. Die Folge wären innerhalb der Hochschule erhebliche Verzerrungseffekte zugunsten von Studienfächern mit einem hohen Anteil an statusorientierten Studierenden, was nicht wünschenswert ist. Haben die Hochschulen bzw. Fachbereiche zudem das Recht, die Studiengebühren eigenständig festzusetzen, würde dies vermutlich dazu führen, dass sich Gebührenbeträge annähern würden, woraus eine einheitliche Höhe nicht nur innerhalb der jeweiligen Hochschule, sondern innerhalb des Hochschulsystems resultieren würde. Letzteres lässt sich daraus ableiten, dass statusorientierte Personen ortsungebunden hinsichtlich ihrer Einschreibung sind und somit die jeweils günstigste Hochschule aussuchen dürften.

Um die hochschulinternen Verzerrungseffekte, auch unabhängig von der Gebührenhöhe zu vermeiden, wäre also zu überlegen, ob die Gebühren der Hochschule insgesamt und nicht einzelnen Fachbereichen zufließen und die Hochschule über deren Verwendung entscheiden kann. Da dies aber die Finanzausstattung der Hochschule beeinflusst, hätten die Hochschulen einen Anreiz, die Zahl der eingeschriebenen, aber nicht studierenden Personen zu erhöhen. Es würde also sozusagen ein Wettlauf um 'Schein'-Studierende einsetzen, der volkswirtschaftlich kontraproduktiv ist, da hieraus an verschiedenen Stellen negative fiskalische Effekte, also Zahlungen aus dem Staats- oder Sozialversicherungshaushalt bzw. Mindereinnahmen resultieren.

Im Ergebnis erscheint es daher sinnvoll, dass die Einnahmen aus den Studiengebühren den öffentlichen Haushalten, d.h. den Landeshaushalten zufließen und die Landesregierungen zugleich die Höhe der (statusbegründenden) Entgelte festsetzt.⁵¹ Geht man von den heute meistens diskutierten Beträgen aus, dann dürften die Gebühren vermutlich in einer Größenordnung von € 500 bis € 650 je Semester liegen, sofern keine Verrechnung mit tatsächlich erbrachten Leistungen (Credits) erfolgen kann, weil keine Hochschulleistungen nachgefragt werden. Geht man davon aus, dass in Berlin ca. 30 - 40.000 Studierende in unterschiedlichem Umfang keine oder nur sehr eingeschränkt Hochschulleistungen nachfragen und dementsprechend Gebühren entrichten müssten, würde dies einem

⁵¹ Es sei nachdrücklich betont, dass dieser Vorschlag, die Studiengebühren in den öffentlichen Haushalt fließen sollen, ausschließlich für diese beiden Gruppen von Studierenden gilt, d.h. für Personen, die sich aus anderen Gründen als der unmittelbaren Studienabsicht immatrikulieren. Dass die Gebühreneinnahmen zur verbesserten Finanzausstattung der Hochschulen genutzt werden sollten, erscheint angesichts des dortigen Finanzbedarfs naheliegend. Soweit allgemeine Studiengebühren erhoben werden, sollten diese selbstverständlich der jeweiligen Hochschule zufließen und nicht dem Landeshaushalt.

Betrag von bis zu € 30 bzw. 50 Mio. pro Jahr entsprechen, vorausgesetzt, die Einführung solcher Gebühren würde nicht (in erheblichem Umfang) zu Exmatrikulationen führen, wovon aber auszugehen ist. Welche Personen wären hiervon betroffen?

Die erste Gruppe wären die Studierenden, die im heutigen System aus materiellen Gründen am Status immatrikuliert sind. Dies sind einmal die Studierenden, die am Semesterticket, an Zeitschriften-Abonnements etc. interessiert sind. Sie werden eine simple Kosten-Nutzen-Rechnung vornehmen und sich dann exmatrikulieren, wenn die Kosten höher sind als die Ersparnisse an anderer Stelle. Da sich beispielsweise beim Semesterticket eine Ersparnis von derzeit rund € 365 ergibt, bei "Zeit" und/oder "Spiegel" von € 45 und bei einer Tageszeitung von rund € 120, erscheint eine Ersparnis von mindestens € 500 pro Jahr realistisch. Würden sich aber die Gebühren z.B. auf € 500 pro Semester belaufen, wäre die Folge, dass sich die meisten 'Schein'-Studierenden exmatrikulieren würden, da sich der Status-Erwerb nicht mehr rechnen würde. Die Festsetzung der Gebühr hängt in diesem Fall aber auch von den politischen Zielsetzungen ab. Will man Einnahmen erzielen, sollte die Gebühr so niedrig sein, dass sich die Immatrikulation nach wie vor rechnet, der Vorteil aber weitgehend abgeschöpft wird. Dies würde also eher einer Gebühr von € 200 bis € 250 pro Semester bedeuten. Ausgehend von 7,5 Credits entspricht dies einem Betrag von allenfalls € 30 je Credit.

Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass es weitere Gruppen gibt, die am Studierenden-Status aus finanziellen Gründen interessiert sind. Hierunter fallen diejenigen, bei denen davon die Kindergeldzahlung, Hinterbliebenenrenten und die Familienmitversicherung abhängig ist. Das Kindergeld beläuft sich auf mindestens € 154 pro Monat, die Hinterbliebenenrenten auf durchschnittlich € 225 pro Monat, die Familienmitversicherung entspricht allein bei der Krankenversicherung einem Wert von € 50-75 pro Monat. Darüber hinaus sind weitere Versicherungen, wie etwa die Haftpflichtversicherung, während der Ausbildung über die Familie bzw. die Eltern abgesichert. Dies bedeutet, dass im Normalfall schnell finanzielle Vorteile in einer Größenordnung von □€ 200 pro Monat und mehr mit der Immatrikulation verbunden sind. Der Anreiz und ggf. Druck der Eltern, sich zu immatrikulieren, dürfte dementsprechend relativ groß sein. Wollte man dies über Studiengebühren verhindern, müssten die Gebühren eine Größenordnung von über € 1.000 pro Semester erreichen.

Geht man davon aus, dass diese beiden Gruppen hochschulpolitisch strenggenommen uninteressant sind,⁵² dann könnte man versucht sein, Gebühren in entsprechender Größenordnung festzusetzen und damit die Zahl der lediglich eingeschriebenen Studierenden deutlich zu reduzieren. In diese Kategorie fallen u.E. auch die Studierenden, die aus Arbeitsmarktgründen eingeschrieben sind.

Problematisch dürfte aber sowohl der eine wie der andere Betrag demgegenüber für eine Reihe anderer Studierender sein, hierzu zählen insbesondere Personen, die grundsätzlich an den Hochschulen eingeschrieben sind, um zu studieren, aber den oben diskutierten Mindestzeiteinsatz nicht erbringen können, weil sie etwa alleinerziehend sind und die Kindererziehung dies, ggf. neben der erforderlichen Erwerbstätigkeit nicht zulässt oder weil Eltern (oder andere nahe Angehörige) gepflegt werden müssen bzw. sie selbst krank (und nicht oder nur eingeschränkt studierfähig) sind oder weil sie in der Hochschulpolitik aktiv sind. In allen diesen Fällen wird man – unabhängig von der konkreten Gebührenhöhe – über Sonderregelungen diskutieren müssen. Hier kann die Erhebung von Studienentgelten ausgesetzt oder der Zahlungsbetrag reduziert werden. Vorausgesetzt werden sollte aber – von extremen Ausnahmefällen abgesehen – ein Mindestumfang an Studienleistung.

Durch diese 'Mindestvoraussetzung' werden zunächst einmal die Studierenden ausgegrenzt, die über keine Studiengutscheine mehr verfügen, weil sie alle Credits verbraucht haben.

Als Alternative könnte man für die Gruppen von Teilzeit-Studierenden, die die Studien-Mindestanforderung aus den genannten (objektiven) Gründen nicht erfüllen können, zusätzliche Credits verteilen, wodurch sie für den Einsatz von 'unnötigen' Credits über den eigentlichen Bedarf hinaus entschädigt würden. Dies würde aber einerseits bedeuten, dass der Landeshaushalt dadurch belastet würde, dass Credits für Leistungen eingelöst würden, die tatsächlich nicht nachgefragt würden, zumal dies zu einem späteren Zeitpunkt einen weiteren Zahlungsstrom auslösen würde, wenn die Leistung dann tatsächlich nachgefragt werden soll. Dies würde einem sparsamen und damit effizienten Ressourceneinsatz widersprechen und sollte daher ausscheiden.

Die Gebührenhöhe ist eine politische Entscheidung, die durch die o.g. Aspekte beeinflusst werden dürfte und sollte. Ein konkreter Betrag wird daher hier nicht genannt, da es dafür auch keine objektiven Maßstäbe gibt. Generell sollte dieser Betrag aber für alle Studierenden unabhängig vom gewählten Studiengang einheitlich sein.

⁵² Dies muss nicht heißen, dass sie auch aus anderen politischen, etwa sozial- oder familienpolitischen Gründen unbedeutend sind.

Ein Aspekt bleibt noch zu diskutieren: Die genannte Mindeststudien-Anforderung von grundsätzlich 7,5 Credits könnte dazu führen, dass sich Personen immatrikulieren, die ein Anrecht auf Gutscheine haben, und diese nun analog zur Mindestanforderung an den Hochschulen einlösen, obwohl sie keine Hochschulleistungen nachfragen wollen. Als Beispiel käme etwa ein Abiturient in Betracht, der sich noch nicht sicher ist, welchen Ausbildungsweg er einschlagen will, und sich aus sozial- und steuerrechtlichen Gründen immatrikuliert. Aufgrund der Mindestanforderung bestünde die Notwendigkeit 7,5 Credits einzulösen, sofern er/sie keine Studiengebühren zahlen will, wovon auszugehen ist. Die individuellen Folgen hängen von verschiedenen Rahmenbedingungen ab. Wird beispielsweise das Konto nur einmalig vergeben, wäre der Student selbst verantwortlich und müsste auch die daraus resultierenden Konsequenzen tragen. D.h., reichten später die auf dem Konto verfügbaren Credits nicht mehr für den Studienabschluss aus, müsste dieser über Gebühren finanziert oder das Studium abgebrochen werden. Letzteres wäre u.U. zwar bildungs- und sozialpolitisch nicht wünschenswert, formal aber dem individuellen Verhalten der Person anzulasten.

Alternativ könnte man analog zum BAföG und zu den Studienkonten-Regelungen für NRW und RP einen Fachrichtungswechsel innerhalb der ersten beiden Semester ohne große Formalia gestatten, dann würde dieser Student unter dieser Voraussetzung noch einmal ein Studienkonto mit 216 Credits für ein weiteres Studium zur Verfügung haben. Davon ausgehend, dass maximal 60 Credits verbraucht wären, wären die öffentlichen Kosten begrenzt und beliefen sich auf die "Auffüllung" des Studienkontos im Umfang der verbrauchten Credits.

Da in beiden Fällen Mitnahmeeffekte nicht zu vermeiden sind, und letztlich vom ersten Lösungsansatz auch Studierende tangiert würden, die sich trotz reiflicher Überlegung für ein falsches Studium entschieden haben, erscheint es – auch unter Berücksichtigung des administrativen Aufwands – vorteilhaft, bei einem Fachrichtungswechsel ein neues Guthaben zur Verfügung zu stellen. Soweit man etwas höhere/strengere Anforderungen stellen will, um einen Teil der Mitnahmeeffekte zu verhindern, käme der Nachweis in Betracht, dass bestimmte Prüfungen zumindest versucht worden sind, wenn auch ggf. erfolglos.

4.1.3 Weiterverwendung der Credits nach abgeschlossenem Studium

Das Studienkontenmodell setzt einen Anreiz zur sparsamen Verwendung der Credits, indem die nicht verbrauchten Credits für nachfolgende Bildungsaktivitäten verwendet werden können. Hierbei liegt es zunächst nahe, dass die nach einem Bachelorstudium noch verfügbaren Credits für ein anschließendes Masterstudium genutzt werden können.

Alternativ könnten damit aber auch andere Kurse, Seminare und Programme besucht werden, wie etwa Weiterbildungsveranstaltungen öffentlicher oder privater Anbieter etc. Dies gilt selbstverständlich vor allen Dingen nach einem Masterstudium. Anders als während des Hochschulstudiums ist nun auch der finanzielle Gegenwert der noch verfügbaren Credits für die Akademiker von Bedeutung.

Beim Studienkontenmodell in NRW und RP können die Credits nur an Hochschulen eingelöst werden und sollen nach dem derzeitigen Stand einen Wert von € 50 pro SWS haben. Dabei soll die Verfügbarkeit auf die Studierenden beschränkt werden, die ihr Studium in der Regelstudienzeit plus einem weiteren Semester abschließen. Ausgenommen von dieser Regelung sind Studierende an Fachhochschulen und in Bachelor- oder Masterstudiengängen. D.h. von der genannten Ausschlussregelung sind ausschließlich Universitätsstudierende mit dem Studienabschluss Diplom, Magister oder Staatsprüfung (Lehramt, Jura). Die damit intendierten Lenkungswirkungen, ausdrücklich etwa zugunsten des Fachhochschulstudiums, mögen politisch nachvollziehbar sein, überzeugen den Verfasser des vorliegenden Gutachtens jedoch nicht wirklich. Dies gilt um so mehr, als ein angestrebtes FH-Studium vielfach aufgrund unzureichender Kapazitäten verhindert wird und das angewandte Modell keine Anreize für die Hochschulen enthält, diese im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu erweitern.

Darüber hinaus ist auch zu erwähnen, dass der Finanzwert von € 50 in vielen Fällen die mit einem Weiterbildungs- oder postgradualen Studium verbundenen Entgelte nur zu einem begrenzten Umfang abdeckt. Der Ansatz vermag daher nur sehr eingeschränkt zu überzeugen, auch wenn die finanziellen Rahmenbedingungen eine Kostenbegrenzung nahe legen und zugleich ein Einstieg in lebenslanges Lernen geschafft würde.

Überträgt man diesen Refinanzierungswert für die Hochschulen auf die hier angestellten Überlegungen für Berlin, dann würde die Verfügbarkeit von 60 Credits mit einem Wert von jeweils € 50, einem Gesamtwert von € 3.000 entsprechen, was aus verschiedenen Gründen deutlich höher sein dürfte als etwa in Rheinland-Pfalz. Hinzukommt, dass der Wert eines Credits in diversen Fällen bereits während des 'normalen' Studiums über den genannten € 50 liegt. Dies bedeutet in der Konsequenz, dass andere Ansätze und Lösungen diskutiert werden müssen, was im derzeitigen Diskussionsstadium noch nicht geleistet werden kann.

Damit dürften die wesentlichen Aspekte des Gutscheinsystems aus Sicht der Studierenden betrachtet worden sein. Im folgenden Abschnitt werden die Folgen für die Hochschulen diskutiert.

4.2 Das Studienkontenmodell aus Sicht der Hochschulen

Für die Hochschulen stellt sich das Grundprinzip, ähnlich wie für die Studierenden, recht einfach dar. Sie erhalten für jeden eingelösten Credit den entsprechenden finanziellen Gegenwert überwiesen. D.h. für einen Studenten der Kunstwissenschaft gäbe es € 25 je Credit, für eine BWL-Studentin € 36, für eine angehende Ingenieurin € 127 und für einen Veterinärmediziner € 296, jeweils ohne Einbeziehung der Kosten für die Zentralverwaltung. Die Beträge sollten hier allenfalls als ungefähre Größenordnung verstanden werden und nicht als tatsächlicher Wert, da die Simulationen in Kapitel 5 darauf hindeuten, dass das Studienvolumen deutlich unterhalb der zugrundeliegenden Annahme eines Vollzeit-Studiums der Studierenden in der Regelstudienzeit liegt. Dies würde aber zu einer teilweise inakzeptablen Verschlechterung der Finanzlage der Hochschulen führen und sollte somit zumindest teilweise zur Erhöhung der Creditwerte genutzt werden. Der mögliche finanzielle Spielraum wird in Kapitel 5 ermittelt, wobei allerdings Unterschiede im Studierverhalten und damit der Inanspruchnahme nicht nivelliert werden, sondern in die Überlegungen zur konkreten finanziellen Ausgestaltung einfließen sollten. In diesem Zusammenhang könnte es auch zu Umverteilung zugunsten von Fachbereichen mit einer hohen und zulasten derer mit einer vergleichsweise geringen Kapazitätsauslastung kommen. Darüber hinaus sollten im Vorfeld einige Details diskutiert und geklärt werden, so z.B. ob die Kosten für die zentralen Einheiten mit in den Creditwert einfließen sollen oder nicht bzw. ggf. welcher Anteil und ob hinsichtlich des Wertes von 300 oder 360 (oder mehr) Creditpunkten ausgegangen werden soll, was zwangsläufig zu einem 20 %igen Unterschied hinsichtlich der Ausgaben für den Landeshaushalt bzw. – damit korrespondierend – die Hochschulen führen würde, sofern nicht von einer längeren (durchschnittlichen) Studiendauer ausgegangen werden soll. Alternativ könnte man auch davon ausgehen, dass die durchschnittlichen Studienkosten auf 330 Credits verteilt werden, davon ausgehend, dass die Studierenden im heutigen System 10 % an zusätzlichen Leistungen nachfragen, sei es durch Wiederholungen oder durch über die Studien- und Prüfungsordnung hinausgehende Veranstaltungen. U.W. gibt es keine verlässlichen Zahlen darüber, in welchem Umfang die Studierenden tatsächlich zusätzliche Leistungen nachfragen bzw. Veranstaltungen wiederholen (müssen). Die geschätzten 10 % erscheinen aber plausibel.

Die wichtigste Konsequenz für die Hochschulen ist aber, dass sie nur für tatsächlich nachgefragte Leistungen bzw. eingelöste Credits Geld erhalten. D.h. wird eine Vorlesung in der BWL (1 Credit) von 75 Studierenden besucht, dann erhält der Fachbereich € 2.700 insgesamt; unter sonst gleichen Umständen wären dies in den Ingenieurwissenschaften

€ 9.525 und in der Veterinärmedizin € 22.200. Sind es 50 Studierende, dann verringern sich die eingenommenen Beträge auf € 1.800, € 6.350 und € 14.800.

Für ein Seminar mit 3 Credits und 35 Studierenden belaufen sich die Einnahmen auf € 3.780, € 13.335 und € 31.800. Sind es nur 30 Studierende, dann verringern sich die Einnahmen auf € 3.240, € 11.430 bzw. € 26.640.

Das heißt, dass mit jedem zusätzlichen Teilnehmer die Einnahmen der Hochschulen steigen bzw. sich mit jedem fehlenden entsprechend verringern. Folglich haben die Hochschulen einen starken Anreiz, sich um die Studierenden zu kümmern, und um deren Teilnahme zu werben. Dies lässt zunächst erwarten, dass die Themen, die wenige Studierende anziehen, vermutlich recht schnell an Attraktivität für die Hochschulen verlieren. Dies ist vor allen Dingen dann wünschenswert, wenn dadurch persönliche Interessen der Professoren in den Hintergrund gedrängt werden, die für die Studierenden vergleichsweise 'uninteressant' sind. Im heutigen System ist dies die ideale Strategie, um sich Studierende 'vom Leib zu halten', gleichwohl aber seinen Lehrverpflichtungen (ggf. formal) nachzukommen. Umgekehrt können hierdurch auch interessante und wichtige Themen verdrängt werden, die trotz allem nur eine begrenzte Nachfrage erreichen. Insofern können mit dem hier entwickelten Ansatz auch unerwünschte Nebeneffekte verbunden sein, was es zu vermeiden gilt. Geht man allerdings von der Annahme aus, dass der erstgenannte Typus heute an den Hochschulen bedeutsamer ist als letzterer, dann spricht dies zumindest nicht gegen diesen Ansatz, sondern vielmehr dafür. Schließlich bedeutet es in jedem Fall, dass die Interessen der Studierenden eine wesentlich größere Bedeutung als im bestehenden System erhalten, was u.E. in jedem Fall wünschenswert ist. Zugleich heißt dies aber auch nicht, dass alles was wenig Studierende anzieht, nur deshalb aus dem Angebot genommen werden soll. Hier wird man nach Regelungen suchen müssen, die dies verhindern.

Von Bedeutung könnte hierbei die anstehende (Neu-)Strukturierung in Bachelor- und Master-Studiengänge sein. Während des Bachelorstudiums gilt es die Grundlagen des Faches zu vermitteln, Zusammenhänge darzulegen und Schlüsselkompetenzen zu erlernen bzw. zu vermitteln. Die Frage wäre dann, inwieweit haben interessante und spezialisierte Veranstaltungen, die sich grundsätzlich an eine relativ kleine Studierendengruppe wenden, in diesem Konzept wirklich ihren Platz. Diese scheinen eher in den Bereich des Masterstudiums zu passen, bei dem die Studierenden vermutlich nach anderen Gesichtspunkten ihre Veranstaltungen aussuchen. Hierbei dürften dann auch stärker als im Grundstudium weitergehende qualitative Aspekte bei der Studienfach- und Hochschulwahl eine Rolle spielen, wobei dann auch die Behandlung von interessanten und zukunftsweisenden Themen eine recht wichtige Rolle spielen dürfte, so dass diese nicht 'unter den Tisch' fal-

len müssen, sondern dort den ihr zustehenden Raum erhalten. Heute spielen Spezialthemen bereits im Grundstudium eine viel zu große Rolle und verhindern, dass Studierende überhaupt einen Überblick über ihr Studienfach bekommen. Damit ist nicht ausgeschlossen, dass spannende und zukunftsweisende Themen vernachlässigt werden, allerdings sollte deren Bedeutung (vorerst) nicht überbetont werden.

Bei der Veranstaltungsauswahl von Seiten der Studierenden ist davon auszugehen, dass sich diese neben dem jeweiligen Thema auch von der Art und Qualität der Veranstaltung bzw. der Präsentation und ggf. Betreuung leiten lassen. Dies würde bedeuten, dass neben attraktiven Themen auch die Lehrqualität eine größere Bedeutung bekäme als dies heute der Fall ist. "Gute" ProfessorInnen hätten mehr Zulauf als "schlechte" und könnten bei einer Einbeziehung entsprechender Leistungskennziffern in die Vergütung oder Lehrstuhlausstattung auch dafür belohnt werden. Das Studienkontenmodell wäre somit ein wichtiger Schritt in diese Richtung, da es die Lehrbelastung/-aktivitäten einzelner Personen unmittelbar abbildet.

An dieser Stelle wird neben der Frage nach der Beurteilungsfähigkeit der Studierenden gern das Argument angeführt, dass dies auch zu einer Reduzierung der Anforderungen bzw. zu Entertainment anstelle von qualitativ hochwertigen Veranstaltungen führen, oder den Trend zu Veranstaltungen am Dienstag, Mittwoch und Donnerstag verstärken könnte. Auszuschließen ist natürlich nicht, dass Terminierung und Anforderungsniveau von Prüfungen mit in die Auswahlkriterien von Studierenden einbezogen werden und somit das (nachfrageorientierte) Verhalten der Professoren beeinflussen könnte.⁵³ Einerseits ließe sich argumentieren, dass dies das Problem der entsprechenden Studierenden sein könnte, die die Quittung für ihr Verhalten dann später am Arbeitsmarkt bekämen, wenn sie den Anforderungen nicht gerecht werden etc. Es gibt auch Ökonomen, die die Auffassung vertreten, dass entsprechende Qualitätsinformationen die Chancen entsprechender Hochschulabsolventen am Arbeitsmarkt beeinflusst und somit mittelfristig in die Studienwahlentscheidung einfließt (van Lith 1985). Angesichts der Vielfältigkeit und Spezifiziertheit der entsprechenden Informationen erscheint dies allerdings keine realistische Annahme, sieht man einmal von Extremen ab. Schließlich bedeutet dies, dass die Personalchefs in den Unternehmen über die Qualität jedes Studiengangs and jeder Hochschule und zudem

⁵³ Beobachtungen des Verfassers an der Sporthochschule Köln, wo es konkurrierende fachpraktische Veranstaltungen gab und gibt, deuten darauf hin, dass eine solche Erwartung allenfalls bedingt gerechtfertigt ist. Dort führt Qualität der Lehrveranstaltung bzw. Dozenten durchaus zur Akzeptanz von Lehrveranstaltungen morgens um 7.30 Uhr. Gute Dozenten hatten auch zu diesen Zeiten ausgelastete Kapazitäten! Möglicherweise ist hier aber eine Differenzierung der Studierendenschaft in Abhängigkeit etwa von Leistungsbereitschaft und Fachinteresse etc. erforderlich, was hier nicht weiter erörtert werden kann.

noch über die Leistungsfähigkeit der daran beteiligten Professoren informiert sind. Dies wäre allenfalls bei kostenlosen Informationen zu erwarten, deren Erfassung und Auswertung bereits mit einem erheblichen Zeitaufwand verbunden wäre, so dass solche Überlegungen bzw. Erwartungen unrealistisch sein dürften. Ferner hätte auch eine erhebliche Anzahl an Studierenden ggf. unter unzureichenden Studienbedingungen bzw. Qualität studieren müssen.

Dies bedeutet einerseits, dass entsprechende Qualitätssicherungsmechanismen eingebaut werden müssen, wie sie teilweise auch im heutigen System entwickelt worden sind – und möglicherweise weiterhin verbesserungsbedürftig erscheinen. Dies kann einerseits sicherlich über Peer-Review, andererseits aber auch über starke Fachbereichs- und Hochschulleitungen oder andere Maßnahmen erfolgen. Die Diskussionen der vergangenen Jahre über Profilbildung, Exzellenz etc. scheinen zumindest teilweise in Leistungsverbesserungen zu münden, was angesichts möglicher Konsequenzen für die Mittelverteilung innerhalb der Fachbereiche durch das hier entwickelte System noch verstärkt werden dürfte.

Insgesamt bedeutet dies, dass unzureichende Leistung weder im neuen noch im alten System ausgeschlossen werden kann. Anders als im heutigen System gäbe es im neuen allerdings Anreizmechanismen und zugleich Sanktionsmechanismen, die zu einer Qualitätsverbesserung führen dürften. Gleichzeitig sollten aber auch Qualitätssicherungsprozesse diskutiert und entwickelt werden.

Steuerungsmechanismen könnten aber u.U. auch die Creditzuteilungen bzw. Credit-Bewertungen für einzelne Veranstaltungen sein oder aber sukzessive der Ruf, den sich bestimmte Studiengänge und Hochschulen erarbeiten. Darüber hinaus dürfte Qualitätssicherung aber auch eine zentrale Aufgabe der zuständigen Ministerien sein.

4.3 Finanzielle Konsequenzen für die Hochschulen

Betrachtet man einmal exemplarisch die finanziellen Auswirkungen der vorstehenden Überlegungen für die Hochschule, dann würde sich auf der Grundlage der vorstehenden Überlegungen z.B. für die Humboldt-Universität die in Tabelle 9 wiedergegebene (hypothetische) Einnahmenrechnung ergeben.

Fächergruppe	RSZ	Studierende gesamt	Studierende in RSZ	Credits je VZ-Stud.	Summe Credits	Creditwert	Einnahmen pro Jahr (Tsd. Euro)	Stellen (ca.)	Kosten je Absolvent
01 Sprach- u. Kulturwissenschaften	9	15.697	8.856	60	531.360	61	32.413	720	32.940
02 Sport	9	798	450	60	27.000	74	1.998	44	39.960
03 Rechts-, Wirtschafts- u. Sozialwiss.	9	7.765	5.318	60	319.080	30	9.572	213	16.200
04 Mathematik, Naturwissenschaften	10	5.287	3.433	60	205.980	94	19.362	430	56.400
07 Agrar-, Forst- u. Ernährungswiss.	10	1.504	919	60	55.140	119	6.562	146	71.400
09 Kunst, Kunstwissenschaft	9	1.197	626	60	37.560	21	789	18	11.340
Summe (ohne Medizin)		32.248	19.602	360	1.176.120		70.696	1.571	

Quelle: eigene Berechnungen

Tabelle 9: (Fiktive) Berechnung der Einnahmen der Humboldt-Universität auf der Grundlage des skizzierten Modells

Bei diesen Berechnungen wurde davon ausgegangen, dass die Studierenden in der Regelstudienzeit alle Vollzeit studieren, während die anderen keine Studienleistungen mehr nachfragen. Weiterhin wurde bei den Creditwerten davon ausgegangen, dass die Kosten der zentralen Verwaltung nicht berücksichtigt werden. Allerdings deuten die Betrachtungen zum Studierendenverhalten in Kapitel 5 darauf hin, dass diese Annahme zu optimistisch ist. Dies würde dazu führen, dass sich die Einnahmen der Fachbereiche und Hochschulen überproportional verringern würde, was mit Einschränkungen der Leistungsfähigkeit verbunden wäre. Es sei daher darauf hingewiesen, dass entsprechende Anpassungen hinsichtlich der Creditwerte und ggf. Studierendenzahlen im weiteren Diskussions- und Implementationsprozess erforderlich sein werden. Die o.g. Beträge sind jedoch auf vergleichbaren Annahmen ermittelt worden und können somit zur Illustration verwendet werden, auch wenn Veränderungen in Modellparametern vorgenommen werden müssen.

Vergleicht man auf dieser Basis die Summe der Einnahmen aus Lehrtätigkeit mit den Zuweisungen auf der Grundlage des Hochschulvertrages für die HU des Jahres 2003 von € 210 Mio. (ohne € 154 Mio. für die Humanmedizin) mit den oben ausgewiesenen € 71 Mio., dann entspricht dies einem Anteil von lediglich 34 % der gesamten Zuwendungen an die HU. Unter Einbeziehung der zentralen Verwaltungskosten würde sich der Einnahmebetrag auf € 112 Mio. erhöhen und somit insgesamt gut 50 % entsprechen. Dies lässt zwar darauf schließen, dass die Berechnungen grundsätzlich plausibel sind, sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass alle Berechnungen nach wie vor als provisorisch betrachtet werden sollten.

Es stellt sich darüber hinaus auch die Frage, ob die tatsächliche Nachfrage nach Studienleistungen – approximiert auf der Grundlage der Studierenden in der Regelstudienzeit, die als Vollzeit studierend angenommen wurden – wirklich so hoch ist, wie hier unterstellt wurde. Würde sie nämlich als überhöht unterstellt, wären die tatsächlichen Einnahmen der Hochschulen letztlich geringer, mit erheblichen Folgen für die Finanzierung des vorhandenen Personals. Wäre die Annahme umgekehrt zu niedrig, dann wären die der Hochschule zu überweisenden Mittel höher als derzeit, woraus erhebliche Konsequenzen für den Landeshaushalt resultieren würden. Diese Frage ist allerdings mit den derzeit vorlie-

genden Informationen nicht abschließend zu beantworten – aber von erheblicher Konsequenz für die Berechnung der finanziellen Auswirkungen des hier skizzierten Modells bzw. umgekehrt für die konkrete Ausgestaltung. Auf die möglichen Adjustierungen war bereits hingewiesen worden.

Hinsichtlich der praktischen Umsetzung des Studienkontenmodells wäre eine grundsätzliche Konsequenz allerdings, dass der HU nicht – wie derzeit noch vertraglich vereinbart – € 363 Mio. bzw. € 210 Mio. (ohne Humanmedizin) pauschal überwiesen würden, sondern z.B. ein Anteil in Höhe von 50 % (indikativ!), d.h. rund € 105 Mio. (ggf. zzgl. € 154 Mio.) und die Differenz durch Einnahmen aus Lehrleistungen, d.h. eingelösten Credits 'erwirtschaftet' werden müsste.

4.4 Vor- und Nachteile gegenüber anderen Studienkontenmodellen

In den vergangenen Jahren sind in einigen Bundesländern Studienkonten ernsthafter diskutiert worden und werden in zwei Ländern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz nunmehr auch implementiert. Aktuell werden auch in Bremen vergleichbare Diskussionen geführt. Im folgenden sollen diese Modelle kurz vorgestellt und die wesentlichen Unterschiede sowie Vor- und Nachteile zum hier entwickelten Modell diskutiert werden.

4.4.1 Studienkontenmodell in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz

Die beiden Studienkontenmodelle in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz sind weitgehend gemeinsam von den beiden Landesregierungen entwickelt worden und somit nahezu identisch. Es bietet sich daher an, sie gemeinsam zu diskutieren.

Die grundlegende Idee der Studienkonten ist, dass die Studierenden bei Studienbeginn ein Guthaben in Höhe einer bestimmten Zahl an Semesterwochenstunden (SWS) erhalten. Nach dem aktuellen Stand läuft es im Moment auf ein einheitliches Konto von 200 SWS hinaus, unabhängig vom gewählten Studiengang oder der Hochschulart. Sie sind damit noch nicht auf die neue Studienstruktur mit Bachelor- und Masterstudiengängen bzw. den Erwerb von Credits eingestellt.

Während des Studiums werden nun die pro Semester verbrauchten SWS vom Konto abgebucht. Die nach Studienende noch verfügbaren SWS können für Weiterbildungsmaßnahmen an Hochschulen eingesetzt werden, an den Universitäten allerdings mit der Einschränkung, dass das Studium innerhalb der Regelstudienzeit zzgl. einem weiteren Semester abgeschlossen werden muss. Reicht umgekehrt das Konto nicht aus, etwa weil

mehr Veranstaltungen besucht worden sind, müssen die Studierenden zusätzliche SWS kaufen, was faktisch zur Einführung von (Langzeit-)Studiengebühren führt.

Für die Hochschulen bedeutet diese Umstellung, dass sie einen Teil ihrer Einnahmen in Abhängigkeit von der von den Studierenden nachgefragten Anzahl an SWS erhalten. Während der traditionellen Erst-Studienphase erhalten sie € 12,50 pro SWS und bei Weiterbildungsveranstaltungen € 50.

Die Abbuchung soll zunächst als sogenannte Regelabbuchung erfolgen, d.h. es wird pro Semester eine festgelegte Zahl an SWS vom Konto abgebucht, unabhängig von der Anzahl der tatsächlich nachgefragten SWS und jeweils die Hälfte der in der Studienordnung vorgeschriebenen (durchschnittlichen) SWS. Dies würde theoretisch bedeuten, dass Studierende an Fachhochschulen in der Regel 12 und Studierenden an Universitäten im Schnitt 16 Semester studieren könnten, ohne Studiengebühren entrichten zu müssen. Allerdings wird praktisch von einer etwas kürzeren maximalen Studiendauer ausgegangen, indem die Abbuchung nach Überschreiten der Regelstudienzeit progressiv steigt, wodurch sich die maximale, gebührenfreie Studiendauer auf 12 Semester verkürzt.

Die Abbuchung als Regelabbuchung, d.h. die Abbuchung von SWS unabhängig von der tatsächlich nachgefragten Anzahl, hat für die Studierenden zur Folge, dass sie nach einer bestimmten Semesterzahl Gebühren zu entrichten haben, egal ob sie mehr oder weniger Veranstaltungen besucht haben. Sie haben also keine Möglichkeit, ihr Studienverhalten wirklich zu steuern bzw. hierdurch auch Signale, etwa über die Studienorganisation oder zusätzlich erforderliche Kapazitäten, an die Hochschule auszusenden. Es ist auch keine Differenzierung in Voll- und Teilzeitstudium möglich. Sie haben daher auch keinen Anreiz, sich etwa bei den Hochschulen zu beschweren, wenn Veranstaltungen nicht ordnungsgemäß angeboten oder durchgeführt werden.

Die Hochschulen ihrerseits erhalten ihre Zuwendungen unabhängig von der konkreten Nachfrage der Studierenden, sozusagen als 'Flat-rate'. Sie verfügen somit über eine gewisse Sicherheit hinsichtlich ihrer Haushaltsplanung, haben aber umgekehrt keinen Anreiz, ihr Angebot etwa an die Nachfrage anzupassen. Ob die Studierenden viele oder wenige Veranstaltungen nachfragen, ist für sie ebenso wenig von Bedeutung wie die Bereitstellung zusätzlicher Praktika bei unbefriedigter Nachfrage.

Es ist daher anzunehmen, dass die Regelabbuchung nur geringe Effekte auf Hochschulen und Studierende hat. In letzter Konsequenz ist die Regelabbuchung nicht mehr und nicht weniger als die Einführung von Langzeit-Studiengebühren. Es ist lediglich zu erwarten, dass der administrative Aufwand bei der Einführung von Studienkonten erheblich

größer sein wird als bei einer 'reinen' Einführung von Langzeitgebühren. Insoweit ist die Einführung von Studienkonten, die als Regelabbuchung umgesetzt werden, nicht als zukunftsorientierte Weiterentwicklung der Hochschulfinanzierung anzusehen. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass ab 2007 eine nutzungsabhängige Abbuchung vorgesehen ist, was dem hier vorgeschlagenen Modell entsprechen würde. Berlin würde somit eine Vorreiterrolle bei der Reform der Hochschulfinanzierung übernehmen.

Die Wirkungen der in diesem Gutachten vorgeschlagenen nutzungsabhängigen weichen erheblich von denen einer Regelabbuchung ab und sollen hier noch einmal kurz zusammengefasst werden.

Aus Sicht der Studierenden werden nur die Einheiten abgebucht, die sie auch tatsächlich nachgefragt haben. Wer also ein Teilzeit-Studium durchführt, kann sein Guthaben wesentlich länger ohne Gebühren nutzen als jemand bei einem Vollzeit-Studium. Die Hochschulen ihrerseits spüren unmittelbar jede Veränderung der Nachfrage und hätten endlich ein reales Abbild der tatsächlichen Nachfrage nach ihren Lehrleistungen. Fragen die Studierenden wenig Lehrleistungen nach, z.B. weil sie nebenbei erwerbstätig sein müssen, bestimmte Veranstaltungen ihren Vorstellungen und Anforderungen nicht entsprechen oder aber die Kapazitäten unzureichend sind, dann verringern sich die Einnahmen der Hochschulen. Das heißt, die Hochschulen haben selbst ein Interesse daran, die entsprechenden, nachgefragten Veranstaltungen auch anzubieten. Sie werden also ggf. ihre Kapazitäten erhöhen, weil dies mit zusätzlichen Einnahmen verbunden ist.

Umgekehrt werden sich die Studierenden möglicherweise beschweren, wenn die besuchten Veranstaltungen nicht ihren Vorstellungen entsprechen, etwa weil der Professor mehrere Male nicht anwesend war oder nicht entsprechend vorbereitet ist.

Dies bedeutet in der Konsequenz, dass sich das Verhältnis von Hochschulen und Studierenden verändern wird und die Studierenden verstärkt als interessengeleitete "Kunden" auftreten können, die ihre Anforderungen auch formulieren und durchsetzen können. Im Gegensatz zu Studiengebühren ist dies auch ohne unmittelbare finanzielle Beteiligung der Studierenden möglich. Es ist daher auch nicht gerechtfertigt, die Einführung des hier vorgeschlagenen Studienkonten-Modells undifferenziert mit der Einführung von Studiengebühren gleichzusetzen.

Zusammenfassend dürften daher die hier konkretisierte, nutzungsabhängige Studienkontenvarianten zu erheblichen Lenkungseffekten in den Hochschulen führen. Die Studierenden können ihre größere Wahlfreiheit wesentlich besser umsetzen. Sie können sich z.B. die besten Veranstaltungen an allen Berliner Hochschulen aussuchen, wobei die Hoch-

schulen ihre Finanzzuweisungen – anders als im heutigen System – nutzungsabhängig erhalten würden. Dies könnte zu interessanten Initialzündungen führen bzw. bestimmte Prozesse endlich transparent werden lassen.

Ein etwas anderer, wenn auch prinzipiell vergleichbarer Ansatz wird derzeit in Bremen diskutiert.

4.4.2 Das Studienkontenmodell der Universität Bremen

In den letzten Wochen führte das so genannte Studienkontenmodell der Universität Bremen zu verstärkter medialer Aufmerksamkeit. Auch wenn es einige Parallelen zu den o.g. Studienkonten in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz hat, gibt es einige erhebliche Unterschiede.

Vorgesehen ist, dass die Studierenden je Semester 30 Credits erwerben müssen, mindestens aber 15. Wer dieses nicht erreicht, soll einen Brief der Universität erhalten, "dass man sich Sorgen über den zeitgerechten Studienabschluss" mache. Die erworbenen Credits sollen auf einem Konto gutgeschrieben und der Kontostand einmal jährlich 'offengelegt' werden. Das Studium solle innerhalb der doppelten Regelstudienzeit gebührenfrei sein, wodurch ergänzende Regelungen, z.B. für Krankheit, Schwangerschaft oder Kindererziehung obsolet würden.

Bei der Mittelverteilung innerhalb und zwischen den Hochschulen sollen die "im Rahmen des Studienkontenmodells ermittelten Daten" als Grundlage dienen (AG Studienkontenmodell der LRK Bremen 2003). Die Summe der durch die jeweils eingeschriebenen Studierenden im Verhältnis zur Summe der durch diese Studierenden erwerbenden Credits soll als Indikator dienen und die Lehreinheiten belohnen, die im Jahresablauf die prozentual höchsten Anteil erreichen. Es wird allerdings nicht spezifiziert, welcher Budgetanteil hierdurch konkret verteilt werden soll.

Nach Ansicht des Verfassers ist auch dieser Ansatz letztlich nicht überzeugend. Zunächst einmal ist festzustellen, dass es überwiegend um Verhaltenssteuerung der Studierenden und weniger um die Hochschulen geht, die aber durch Studienorganisation etc. maßgeblich die Voraussetzungen dafür zu schaffen haben, dass diese Leistung auch erbracht werden kann. Gleichzeitig werden sie aber u.U. auch dafür bestraft, wenn Studierende Leistungen nicht nachfragen bzw. abrufen. Eine hohe Quote an Schwangeren könnte hier z.B. kontraproduktiv wirken, ohne dass der Fachbereich hierauf Einfluss hat bzw. dies durch die Aufnahme zusätzlicher Studierender kompensieren kann.

Auch wenn es durchaus lobenswert ist, dass sich die Hochschulen um ihre Studierenden kümmern und sie zum Studienabschluss sowie zur Verkürzung der Studienzeiten anhalten wollen, wirkt das Modell eher als Gängelei der Studierenden, denn als wirklich gleichberechtigtes Nebeneinander beider Gruppen. Es gibt auch keine oder nur sehr geringe Anreize, zusätzliche Veranstaltungen oder gar eLearning-Kurse für berufstätige Studierende anzubieten.

Einerseits sind zwar zusätzliche Credits bei besonderem Studienengagement ein interessantes Instrument zur Beeinflussung des Verhaltens der Studierenden, andererseits werden damit auch andere Verhaltensweisen indirekt negativ sanktioniert. Warum erhält z.B. der Studierende zusätzliche Credits, die alleinerziehende Mutter oder jemand, der/die sich selbständig macht und Arbeitsplätze schafft und daher nur eingeschränkt studieren kann, aber nicht. Warum wird ein Auslandsstudium gefördert, so begrüßenswert dies auch nach Ansicht des Verfassers sein mag, ein evtl. fachlich oder persönlich viel besser geeignetes Studium an einer anderen deutschen Hochschule aber nicht. Warum werden hochschulpolitische Aktivitäten, nicht aber parteipolitisches oder bürgerschaftliches Engagement gefördert. Diese Überlegungen müssen nicht grundsätzlich gegen jede Form von positiver Sanktionierung von bestimmtem Verhalten sprechen, sie weisen aber darauf hin, dass solche Regelungen besonders intensiver Diskussionen bedürfen. Es sei auch darauf hingewiesen, dass sie fast zwangsläufig mit Ungerechtigkeiten verbunden sind und dazu führen, dass ein Teil der im Modell intendierten verbesserten Vereinbarkeit diverser Lebensbereiche – Stichwort Teilzeitstudium – faktisch wieder eingeschränkt wird, sofern man nicht komplizierte zusätzliche Bestimmungen einführt, etwa dergestalt, dass "wer alleinerziehend ist und deshalb nicht Vollzeit, aber mindestens zwei Drittel studieren kann, erhält ebenfalls einen Bonus" etc.

Auch für die Hochschulen ergeben sich einige problematische Konsequenzen, selbst wenn deren Finanzierung nur eingeschränkt über die erworbenen Credits gesteuert wird. Letztlich handelt es sich um eine Belohnung für Fachbereiche, deren Studierende zu einem möglichst großen Anteil Vollzeit studieren. Unterstellt man einen streng rationalen Fachbereich, dann wäre es vorteilhaft alle Studierenden bzw. Studienbewerber auszuschließen, die 'erkennbar' nicht Vollzeit studieren werden, also allein erziehende Mütter und Väter, Studierende, die auf Erwerbstätigkeit angewiesen sind, etc.

Da dies zur Zeit aber nur sehr eingeschränkt steuerbar ist, bedeutet dies umgekehrt, dass die Fachbereiche für die Zusammensetzung bzw. das Studierverhalten ihrer Studierenden, dass sie weitgehend nicht wirklich beeinflussen können bestraft werden. Glücklicherweise, wessen Studierende also, wie möglicherweise bei den Betriebswirten oder Juristen,

vielleicht etwas zügiger studieren als in anderen Fächern. Unklar ist zugleich, welcher Anteil des Budgets hierüber innerhalb der Hochschulen bzw. innerhalb des Hochschulsystems gesteuert werden soll.

Auch bezüglich dieses Ansatz erscheint somit das hier skizzierte Modell vorteilhafter, da es wesentlich größere Anreize für die Hochschulen setzt, sich am Nachfrageverhalten der Studierenden zu orientieren und die Studienbedingungen so zu verbessern, dass ein Studium zügig durchgeführt werden kann. Gleichzeitig ergeben sich auch Anreize, die Kapazitäten wirklich auszuschöpfen bzw. ggf. sogar auszudehnen, was im Bremer Modell nicht der Fall ist.

5. Simulation der fiskalischen Auswirkungen

In den folgenden Betrachtungen sollen ergänzend die Auswirkungen unterschiedlichen Studierverhaltens auf den Landeshaushalt untersucht werden, um die finanziellen Wirkungen der Umstellung auf das neue Modell zu betrachten.

Den folgenden Überlegungen liegt eine ausführlichere Analyse des Studierverhaltens der Studierenden an Berliner Hochschulen zugrunde, womit die Absicht verfolgt wird, Hinweise auf die tatsächliche Nutzung der Hochschulen in den einzelnen Fachbereichen zu erhalten und daraus Rückschlüsse auf die resultierenden Hochschulausgaben des Landes bzw. Einnahmen der Hochschulen abzuleiten.

5.1 Studierende in der Regelstudienzeit, Langzeit-Studierende, Studienverlauf und Fachwechsler

Zur Analyse des Studierverhaltens wird auf die Studierendenzahlen in den vergangenen rund 10 Jahren zurückgegriffen. Hierbei wird einerseits auf die Entwicklung der Studierendenzahlen im Zeitablauf und andererseits auf den Studienverlauf einzelner Kohorten von Studienanfängern zurückgegriffen. Zugrunde gelegt werden jeweils die Daten des Wintersemesters.

Betrachtet man die Studierendenzahlen des jeweiligen Wintersemesters, dann hat sich die Zahl der Studierenden trotz der formalen Verringerung der Studienplätze auf 85.000 im Jahre 1996 kaum auf die Zahl der eingeschriebenen Studierenden ausgewirkt. Waren vor rund 10 Jahren noch etwa 150.000 Studierende eingeschrieben, so waren es im letzten Wintersemester 2002/03 rund 140.000, auch wenn deren Zahl zwischenzeitlich auf rund 130.000 Ende der 1990er Jahre abgesunken war.

Diese Veränderung der Studierendenzahlen geht auch mit Veränderungen des Anteils der Studierenden in der Regelstudienzeit (RSZ) bzw. der Studierenden, die mindestens im 14. Semester sind einher (siehe Tabelle 10).

Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit											
	WS 92	WS 93	WS 94	WS 95	WS 96	WS 97	WS 98	WS 99	WS 00	WS 01	WS 02
Fachsemester	65%	64%	62%	61%	63%	63%	65%	62%	67%	69%	70%
HS-semester	54%	53%	49%	46%	47%	48%	50%	48%	54%	54%	55%

Anteil der Studierenden, die mindestens im 14. Semester sind											
	WS 92	WS 93	WS 94	WS 95	WS 96	WS 97	WS 98	WS 99	WS 00	WS 01	WS 02
Fachsemester	15%	16%	17%	18%	19%	18%	17%	0%	15%	14%	14%
HS-semester	16%	18%	20%	22%	24%	21%	19%	0%	17%	18%	18%

Anmerkung: für das WS 1999/00 liegen nur unvollständige Daten vor. Quelle: Statistisches Landesamt Berlin, eigene Berechnungen

Tabelle 10: Anteil der Studierenden in der RSZ bzw. im 14. Semester und höher⁵⁴

In den vergangenen gut 10 Jahren ist der Anteil der Studierenden in der RSZ zunächst von rund 65 % auf 60 % bezogen auf das Fachsemester und von etwa 55 % auf rund 45 % bezogen auf das Hochschulsesemester gesunken, um dann wieder auf die ursprünglichen Werte anzusteigen. Bezogen auf das Fachsemester ist der Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit mit 70 % nunmehr zudem höher als früher. Dies ist im wesentlichen auf eine gegenläufige Entwicklung der Anfängerzahlen zurückzuführen. D.h. diese waren in den 1990er Jahren teilweise deutlich niedriger als vorher und nachher. Hierbei scheint auch eine Zunahme des Fachwechslerhaltens eine Rolle zu spielen, wie man tendenziell an der Differenz zwischen Studierenden im 1. Fach- und 1. Hochschulsesemester feststellen kann (siehe Tabelle 11).

Wichtiger als die Analyse der Anzahl und der Anteile der Studierenden in bestimmten Semestern bzw. der Studierenden außerhalb der Regelstudienzeit, erscheint der Studienumfang in den einzelnen Fachbereichen und Semestern sowie der Anteil der Fachrichtungswechsler bzw. Studienabbrecher. Dies sei anhand der Studienanfänger des Jahres 1992 nachvollzogen (Tabelle 12).

Anteil der Studierenden im 1. Semester											
	WS 92	WS 93	WS 94	WS 95	WS 96	WS 97	WS 98	WS 99	WS 00	WS 01	WS 02
Fachsemester	14,2%	12,6%	12,7%	14,2%	14,5%	15,0%	15,7%	16,7%	17,0%	18,0%	18,1%
HS-semester	10,6%	8,8%	8,7%	9,4%	9,8%	10,0%	11,0%	11,4%	12,1%	13,2%	12,3%

Anteil der Studierenden im 3. Semester											
	WS 92	WS 93	WS 94	WS 95	WS 96	WS 97	WS 98	WS 99	WS 00	WS 01	WS 02
Fachsemester	12,9%	11,0%	10,7%	10,4%	11,3%	11,2%	11,3%	11,5%	12,1%	12,2%	12,5%
HS-semester	11,1%	9,4%	8,6%	8,1%	8,9%	9,1%	9,4%	9,8%	13,1%	11,3%	11,0%

Anmerkung: für das WS 1999/00 liegen nur unvollständige Daten vor. Quelle: Statistisches Landesamt Berlin, eigene Berechnungen

Tabelle 11: Anteil der Studierenden im 1. bzw. 3. Semester

⁵⁴ Für 1999 liegen teilweise nur unvollständige Daten über die Verteilung der Studierenden nach Semesterzahlen vor. Ein Ausweis der entsprechenden Anteile an Langzeit-Studierenden ist für dieses Jahr daher nicht möglich.

Von den knapp 7.850 Studierenden, die ihr Fachstudium in den Sprach- und Kulturwissenschaften in diesem Jahr aufgenommen haben, waren ein Jahr später noch gut 5.900 und 2 Jahre später noch 5.255 in dieser Fächergruppe eingeschrieben. D.h. umgekehrt, dass rund 1.940 Studierenden ihr Studium innerhalb der ersten beiden Semester aufgegeben haben und weitere 650 im zweiten Jahr. Da in dieser Zeit üblicherweise keine Prüfungen abgelegt werden, handelt es sich um Studienfachwechsler und möglicherweise auch um Studienabbrecher, jeweils zumindest bezogen auf Berliner Hochschulen. Aus der Differenz zwischen den Studienanfängern im ersten Hochschul- und 1. Fachsemester lässt sich zudem der Fachwechsleranteil in den einzelnen Fächergruppen ablesen.

HOCHSCHULEN INSGESAMT	1. u. 2.	3. u. 4.	5. u. 6.	7. u. 8.	9. u. 10.	11. u. 12.	13. u. 14.	15. u. 16.
Sprach- und Kulturwissenschaften	7.848	5.908	5.255	4.018	3.445	2.877	2.187	1.509
Sport	335	240	220	167	156	132	118	97
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	6.648	5.839	5.567	4.598	3.596	2.595	1.588	884
Mathematik, Naturwissenschaften	4.142	3.189	2.855	2.279	1.921	1.493	1.001	627
Humanmedizin	1.326	1.309	1.230	1.217	1.227	1.156	933	412
Veterinärmedizin	226	225	208	188	182	172	79	21
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	582	503	502	426	384	279	202	114
Ingenieurwissenschaften	3.881	3.463	3.002	2.824	2.084	1.478	977	573
Kunst, Kunstwissenschaft	1.735	1.492	1.279	1.191	979	764	500	226
insgesamt	26.723	22.168	20.118	16.908	13.974	10.946	7.585	4.463

Quelle: Eigene Berechnungen nach Statistisches Landesamt

Tabelle 12: Studienverlauf der Studienanfänger im 1. Fachsemester 1992 an allen Berliner Hochschulen

HOCHSCHULEN INSGESAMT	1. u. 2.	3. u. 4.	5. u. 6.	7. u. 8.	9. u. 10.	11. u. 12.	13. u. 14.	15. u. 16.
Sprach- und Kulturwissenschaften	4.782	4.473	3.976	3.835	3.611	3.379	3.031	2.441
Sport	246	211	195	158	141	125	115	99
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	4.726	4.718	4.505	4.224	3.735	3.234	2.452	1.415
Mathematik, Naturwissenschaften	2.831	2.513	2.320	1.998	1.937	1.748	1.426	1.063
Humanmedizin	1.085	1.204	1.122	1.138	1.170	1.112	1.096	750
Veterinärmedizin	182	229	213	201	194	189	167	136
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	447	426	397	374	380	307	271	212
Ingenieurwissenschaften	2.953	2.869	2.675	2.420	2.092	1.681	1.272	703
Kunst, Kunstwissenschaft	1.021	1.099	985	979	947	843	707	309
insgesamt	18.273	17.742	16.388	15.327	14.207	12.618	10.537	7.128

Quelle: Eigene Berechnungen nach Statistisches Landesamt

Tabelle 13: Studienverlauf der Studienanfänger im 1. Hochschulsesemester 1992 an allen Berliner Hochschulen

Tabelle 13 zeigt die Anzahl der Studienanfänger, die im Jahre 1992 ihr Studium im 1. Hochschulsesemester aufgenommen haben und deren Verbleib im gleichen Studienfach bzw. der gleichen Fächergruppe. Dies waren z.B. in den Sprach- und Kulturwissenschaften 4.782 Studierende, von denen ein Jahr später noch 4.473 und zwei Jahre später noch

3.976 in der gleichen Fächergruppe und im entsprechenden Hochschulsesemester immatrikuliert waren.

Aus den Differenzen zwischen den beiden vorhergehenden Tabellen lassen sich – wie bereits erwähnt – die Fachwechslerzahlen ableiten (siehe Tabelle 14). Konkret hatten also 3.066 Studierende, die 1992 im 1. oder 2. Fachsemester waren vorher bereits ein anderes Fach studiert und waren somit nicht mehr im 1. oder 2. Hochschulsesemester, sondern in einem höheren. Da in den meisten Fächern mit zunehmender Studiendauer sukzessive mehr Studierende auch wegen erfolgreich bestandener Prüfung exmatrikulieren, sind u.U. in höheren Semestern mehr Studierende im jeweiligen Hochschul- aber nicht mehr Fachsemester. Dies erklärt die negativen Zahlen, i.d.R. ab dem 9. und 10. Semester.

HOCHSCHULEN INSGESAMT	1. u. 2.	3. u. 4.	5. u. 6.	7. u. 8.	9. u. 10.	11. u. 12.	13. u. 14.	15. u. 16.
Sprach- und Kulturwissenschaften	3.066	1.435	1.279	183	-166	-502	-844	-3.466
Sport	89	29	25	9	15	7	3	-110
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	1.922	1.121	1.062	374	-139	-639	-864	-1.323
Mathematik, Naturwissenschaften	1.311	676	535	281	-16	-255	-425	-1.270
Humanmedizin	241	105	108	79	57	44	-163	-344
Veterinärmedizin	44	-4	-5	-13	-12	-17	-88	-126
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	135	77	105	52	4	-28	-69	-240
Ingenieurwissenschaften	928	594	327	404	-8	-203	-295	-597
Kunst, Kunstwissenschaft	714	393	294	212	32	-79	-207	-456
insgesamt	8.450	4.426	3.730	1.581	-233	-1.672	-2.952	-7.932

Quelle: Eigene Berechnungen nach Statistisches Landesamt

Tabelle 14: Differenz zwischen den Studierenden im jeweiligen Fach- bzw. Hochschulsesemester bezogen auf den Anfängerjahrgang 1992

Die konkreten Studierendenzahlen seien nun in Anteilswerte übertragen, um die unterschiedlichen Größenordnungen auszublenden (siehe Tabelle 15). Von den Studienanfängern, die im WS 1992/93 im 1. und 2. Hochschulsesemester waren, waren durchschnittlich auch 97 % ein Jahr später im 3. und 4. Hochschulsesemester. Durchschnittlich 90 % waren im WS 1994/95 im 5. oder 6. Hochschulsesemester. Die überproportional hohen Anteilswerte in Human- und Veterinärmedizin sowie Kunst und Kunstwissenschaften lassen auf einen entsprechenden Anteil an Studierenden schließen, die ihr Fachstudium formal nicht im 1. Semester aufgenommen, aber faktisch studiert und zu einem späteren Zeitpunkt erst formal aufgenommen haben. Ein entsprechendes Verhalten wird im Rahmen des BAföG als Schwerpunktverlagerung bezeichnet.

Betrachtet man anstelle der Hochschul- die Fachsemester (siehe Tabelle 16), dann zeigt sich ein anderes Verhältnis. Von den Facherstsemestern schneiden durchschnittlich innerhalb des ersten Jahres 17 % und während des folgenden Jahres weitere 12 % aus. D.h. innerhalb der ersten beiden Studienjahre verringert sich die Zahl der Studierenden um

durchschnittlich 25 %. In den einzelnen Fächergruppen können die Anteile auch bei bis zum einem Drittel liegen, während dies in den medizinischen Fächern weniger als 10 % sind.

HOCHSCHULEN INSGESAMT	Anzahl im 1. HS	1. u. 2.	3. u. 4.	5. u. 6.	7. u. 8.	9. u. 10.	11. u. 12.	13. u. 14.	15. u. 16.
Sprach- und Kulturwissenschaften	4.782	100%	94%	83%	80%	76%	71%	63%	52%
Sport	246	100%	86%	79%	64%	57%	51%	47%	40%
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	4.726	100%	100%	95%	89%	79%	68%	52%	43%
Mathematik, Naturwissenschaften	2.831	100%	89%	82%	71%	68%	62%	50%	43%
Humanmedizin	1.085	100%	111%	103%	105%	108%	102%	101%	69%
Veterinärmedizin	182	100%	126%	117%	110%	107%	104%	92%	75%
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	447	100%	95%	89%	84%	85%	69%	61%	64%
Ingenieurwissenschaften	2.953	100%	97%	91%	82%	71%	57%	43%	46%
Kunst, Kunstwissenschaft	1.021	100%	108%	96%	96%	93%	83%	69%	62%
insgesamt	18.273	100%	97%	90%	84%	78%	69%	58%	39%

Quelle: Eigene Berechnungen nach Statistisches Landesamt

Tabelle 15: Anteile der Studierenden, die im jeweiligen Hochschulstudium verbleiben

HOCHSCHULEN INSGESAMT	Anzahl im 1. FS	1. u. 2.	3. u. 4.	5. u. 6.	7. u. 8.	9. u. 10.	11. u. 12.	13. u. 14.	15. u. 16.
Sprach- und Kulturwissenschaften	7.848	100%	75%	67%	51%	44%	37%	28%	20%
Sport	335	100%	72%	66%	50%	47%	39%	35%	29%
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	6.648	100%	88%	84%	69%	54%	39%	24%	19%
Mathematik, Naturwissenschaften	4.142	100%	77%	69%	55%	46%	36%	24%	17%
Humanmedizin	1.326	100%	99%	93%	92%	93%	87%	70%	31%
Veterinärmedizin	226	100%	100%	92%	83%	81%	76%	35%	9%
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	582	100%	86%	86%	73%	66%	48%	35%	26%
Ingenieurwissenschaften	3.881	100%	89%	77%	73%	54%	38%	25%	28%
Kunst, Kunstwissenschaft	1.735	100%	86%	74%	69%	56%	44%	29%	28%
insgesamt	26.723	100%	83%	75%	63%	52%	41%	28%	17%

Quelle: Eigene Berechnungen nach Statistisches Landesamt

Tabelle 16: Anteile der Studierenden, die im jeweiligen Fachstudium verbleiben

Da die Einführung eines Studienkontenmodells vor allen Dingen die Fachbereiche betrifft Verhalten der Studierenden fächergruppen- und hochschul(art)spezifisch sehr unterschiedlich ist, seien weitere Analysen auf die jeweiligen Fächergruppen bezogen.

5.2 Studierverhalten und Einnahmeerwartungen der Universitäten

Im Rahmen der folgenden Analyse soll das Studierverhalten in den einzelnen Fachbereichen bzw. Fächergruppen detaillierter als bisher betrachtet werden, um daraus mögliche Konsequenzen für die damit korrespondierenden Haushalte der Hochschulen bzw. Fachbereiche abzuleiten. Dies dient auch dazu, Hinweise auf die Studiereffizienz bzw. tatsächliche Auslastung der Fachbereiche sowie damit letztlich auf die Einnahmeerwartung nach der Umstellung zu erhalten.

Sprach- und Kulturwissenschaften

In den Sprach- und Kulturwissenschaften sind insgesamt rund 37.000 Studierende eingeschrieben, von denen im Prüfungsjahr 2002 rund 2.700 ihr Studium erfolgreich abgeschlossen haben. Dies entspräche einem Anteil von 29 % bezogen auf die Studienanfänger des Studienjahres 2002. Da die Zahl der Studienanfänger zwar teilweise relativ konstant ist, aber nicht unbedingt sein muss, wird ergänzend auch die Zahl der Absolventen nach Studienjahren zu den Studienanfängerzahlen des mit dieser Gruppe korrespondierenden Anfängerjahrgangs in Beziehung gesetzt. D.h. konkret, die Absolventen, die im 5. Studienjahr ihr Studium beenden, werden in Relation gesetzt zu den Studienanfängern des Studienjahres 1998 um die entsprechende Erfolgsquote zu ermitteln. Die im Jahr 1999 beginnenden Studierenden werden entsprechend für die Berechnung der Schwundquote im 4. Studienjahr herangezogen. Hieraus lässt sich zugleich ableiten, wann der Großteil der Studierenden das Studium beendet.

Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten	Insgesamt	Studienjahr									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studierende WS 01/02	36.564	9.576	5.518	4.846	3.852	3.380	2.656	1.892	1.266	969	2.609
Studierende WS 02/03	37.290	9.510	6.056	4.959	3.994	3.408	2.813	1.954	1.271	840	2.485
Absolventenzahlen (Ist 2002)	2.724			454	155	337	487	480	314	249	249
Absolventenquote (Studienanfängerjahrgang)	35%			5%	2%	5%	6%	6%	4%	3%	3%
Netto-Verbleib	34.566	9.510	6.056	4.505	3.839	3.071	2.326	1.474	957	592	2.237
Abbrecherquote	45%	37%	5%	2%	4%	5%	4%	4%			
Abbrecherzahl	4.321	3.496	306	76	139	144	101	60			
Verbleibsquote bezogen auf entsprechenden Studienanfängerjahrgang		100%	63%	58%	51%	46%	36%	26%	15%	12%	32%
Netto-Studierende	30.245	6.014	5.750	4.429	3.700	2.927	2.225	1.414	957	592	2.237

Tabelle 17: Studierverhalten in den Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten⁵⁵

⁵⁵ Lesehilfe: Die beiden oberen Zeilen zeigen die tatsächlichen Studierendenzahlen im jeweiligen Studienjahr in den beiden letzten Wintersemestern 2001/02 und 2002/03. Die dritte Zeile zeigt die tatsächlichen Prüfungszahlen des vergangenen Jahres 2002, die zur Ermittlung der erfolgreich absolvierten Prüfungen und Abgänge aus dem Hochschulsystem dient. Hierbei ist allerdings darauf hinzuweisen, dass dies mit Blick auf die unterschiedlichen Betrachtungszeiträume der Studierenden- und Prüfungsstatistik nur Größenordnungen sein können.

Die weiteren Berechnungen gehen von den Ist-Werten des Jahres 2002 hinsichtlich der erfolgreich abgelegten Prüfungen aus bzw. erfolgen auf Basis der tatsächlichen Verbleibsquoten im WS 02/03, die auf der Grundlage der Studienanfänger der korrespondierenden Studienjahre ermittelt wurden. D.h. im WS 2002/03 waren tatsächlich noch 58 % der Studienanfänger des Studienjahres 2000 im (dritten) Studienjahr. Auf dieser Grundlage wurde die Schwundquote zum jeweiligen Studienjahr aus der (rechnerischen) Differenz zwischen den nach Abzug der Absolventen noch übrig bleibenden Studierenden und den Verbleibsquoten am Ende des jeweiligen Studienjahres ermittelt. Kommt es dabei (rechnerisch) zu null Abbrechern, dann ist dies darauf zurückzuführen, dass bereits nach Abzug der Absolventen die Verbleibsquote erreicht wurde. In vielen Fällen ist hierbei davon auszugehen, dass ein Teil der Absolventen sich nicht exmatrikuliert hat, sondern eingeschrieben geblieben ist. Hierauf deuten häufig auch die in Kontrollrechnungen überprüften Studierendenzahlen, die oft über den tatsächlichen Zahlen liegen. D.h. ein Teil der erfolgreichen Absolventen bleibt als eingeschriebene Studierende im System.

Die Schwundquote der sechsten Zeile sind aus den Schwundquoten der jeweiligen Fachsemester der letzten Jahre abgeleitet und entsprechen somit den diesbezüglichen Trends der Studierenden. Der Vollständigkeit sei allerdings darauf hingewiesen, dass diese Trends nicht immer kontinuierlich verlaufen, sondern teilweise etwas sprunghaft verlaufen, d.h. auch diese sind Größenordnungs-Indikatoren. Aus der Differenz der verschiedenen Zahlenwerte wurde dann eine

Bei den Sprach- und Kulturwissenschaften schließt derzeit insgesamt nur gut ein Drittel der Studienanfänger das Studium erfolgreich ab, im vergangenen Jahr lag die Quote bei 35 %. Zu beobachten ist zudem, dass der Studienabschluss sich fast gleichmäßig über das dritte bis achte Studienjahr verteilt, und selbst in späteren Jahren noch etliche Studierende ihr Studium abschließen. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass die Quote von jeweils 3 % im 9. und 10. Jahr dies etwas überzeichnen dürfte.⁵⁶ Diese geringe Erfolgsquote wird nur noch von der Fächergruppe Kunst bzw. Kunstwissenschaft unterboten, alle anderen Fächer haben eine teilweise deutlich höhere Abschlussquote.

Dieser Eindruck einer ausgesprochen geringen Studiereffizienz bestätigt sich auch bei den anderen Indikatoren, Studierende im mindestens 10. Studienjahr (entsprechend 19. Semester und höher) sowie Schwundquote. Mit rund 2.500 Studierenden sind mehr als ein Viertel aller eingeschriebenen Studierenden mindestens im 10. Studienjahr und insgesamt 45 % haben das Studium zwischenzeitlich abgebrochen.

Strenggenommen sollten sich die drei Quoten der erfolgreichen Prüfungen, der Abbrecher und der Langzeit-Studierenden zu 100 % summieren. Auch wenn dieser Wert aufgrund der unterschiedlichen Jahrgänge, die sich in der Betrachtung widerspiegeln, nicht exakt getroffen werden muss, so deutet der erreichte aufsummierte Wert von über 100 % darauf hin, dass ein (vermutlich erheblicher) Teil der eingeschriebenen Studierenden ihr Studium zwar erfolgreich abgeschlossen hat, sich aber nicht exmatrikuliert hat.

Andererseits bricht über ein Drittel der Studienanfänger das begonnene Studium bereits im ersten Studienjahr wieder ab bzw. wechselt die Hochschule (und das Bundesland) oder das Fach. Weitere 5 % - bezogen auf den ehemaligen Anfängerjahrgang – brechen innerhalb des 2. Studienjahres ab.

Darüber hinaus ist aber auch festzustellen, dass 41 % der Facherstsemester bereits einen Fachrichtungswechsel in diese Fächergruppe vorgenommen haben. Anhand der vorliegenden Daten ist nicht zu erkennen, welcher Anteil dieser Fachwechsler in die Sprach- und Kulturwissenschaften anschließend ein zweites Mal das Fach oder die Hochschule wechselt oder endgültig abbricht.

Alle diese Indikatoren deuten aber auf erhebliche Probleme und Ineffizienzen dieser Fächergruppe hin. Es kann dieser Stelle dahingestellt bleiben, ob dies ein Phänomen der

Netto-Studierendenzahl ermittelt, die – wie auch die Absolventen- und Abbrecherzahl – zur Berechnung der Finanzströme herangezogen werden.

⁵⁶ Diese Überzeichnung ist darauf zurückzuführen, dass die Prüfungsstatistik die Absolventen ab dem 17. Semester zusammenfasst und wir diese Zahl aus Vereinfachungsgründen gleichmäßig auf das 9. und 10. Studienjahr verteilt haben.

entsprechenden Fächergruppe an Berliner Hochschulen ist oder auch darüber hinaus zu beobachten ist.

Versucht man dieses Studierverhalten in ein durchschnittliches Creditvolumen pro Semester oder Studienjahr zu übertragen, dann ist dieser Versuch mit gewissen Schwierigkeit behaftet. Zum einen schließt ein Teil der Studierenden im dritten Studienjahr ab, was i.d.R. nur in Bachelor-Studiengängen möglich ist, d.h. bei ihnen wäre von einem Studienvolumen von 180 Credits auszugehen. Auch bei späteren Studienabsolventen dürften teilweise Bachelor-Abschlüsse erreicht werden, allerdings noch in marginalem Umfang. Bei den meisten Absolventen anderen handelt es sich um Diplom- oder Magister-Studiengänge, die noch mit Semesterwochenstunden und nicht mit Credits rechnen, d.h. die Berechnungsweise wäre eine völlig andere als im neuen System. Um zudem den Arbeitsaufwand in vertretbarem Umfang zu halten, wurde vereinfachend davon ausgegangen, dass alle Studierenden ihr Studium nach dem neuen System durchlaufen und auf einen Master-Abschluss hinarbeiten. Dies dürfte in der Regel zur Überzeichnung der durchschnittlichen Studiernachfrage führen, wie die Einlösung/Erwerbung von teilweise über 60 Credits im Jahr zeigt. In den Sprach- und Kulturwissenschaften wären es durchschnittlich 59 Credits p.a. Das durchschnittliche Studienvolumen wurde auf der Grundlage gewichteter Durchschnitte ermittelt. Dies führt jedoch bei relativ konstanten Absolventen-, aber stärker sinkenden Studierendenzahlen zu Verzerrungen zugunsten der Hochschulen. Da es hier aber zunächst lediglich darum geht, Größenordnungen zu ermitteln und sich dieses Verfahren tendenziell eher zugunsten der Hochschulen auswirkt, erscheint es prinzipiell geeignet und vertretbar.

Bei einem unterstellten Creditwert von € 119 würde hieraus ein Einnahmepotenzial für die entsprechenden Fachbereiche von rund € 92 Mio. p.a. resultieren. Stellt man diesen Betrag in Relation zu den errechneten Finanzausweisungen für die Lehre und einschl. der Umlage für die zentralen Einrichtungen von rund € 135 Mio., dann entspräche dies einem Rückgang um 32 %. Geht man den umgekehrten Weg, und geht von diesen Finanzausweisungen aus, dann könnte auch der finanzielle Gegenwert eines Credits entsprechend erhöht werden. Im vorliegenden Fall entspräche dies einem maximalen Creditwert von € 175. Allerdings erscheint eine solche Erhöhung angesichts der erheblichen Effizienzprobleme dieses Fachbereichs nicht unproblematisch.

Sport

Auch wenn die Anzahl der eingeschriebenen Studierenden im Fach Sport vergleichsweise gering ist, so soll sie dennoch kurz dargestellt werden, u.a. da sich hier eine schein-

bar ausgeprägte Langzeit-Studienkultur zeigt, auch wenn das Studium erfolgreich abgeschlossen wurde.

Sport an Universitäten	Insgesamt	Studienjahr									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studierende WS 01/02	1.127	110	135	113	117	125	146	88	65	54	174
Studierende WS 02/03	1.072	125	101	126	107	112	116	124	69	46	146
Absolventenzahlen (Ist 2002)	101			1	0	12	20	14	15	19	19
Absolventenquote (Studienanfängerjahrgang)	56%			1%	0%	10%	14%	6%	7%	11%	8%
Netto-Verbleib	971	125	101	125	107	100	96	110	54	27	127
Abbrecherquote	61%	8%		26%		5%	15%	12%			
Abbrecherzahl	76	10		33		5	15	14			
Verbleibsquote (Bezug: Studienanfängerjahrgang)		100%	92%	109%	82%	93%	78%	49%	31%	26%	63%
Netto-Studierende	895	115	101	92	107	94	81	96	54	27	127

Tabelle 18: Studierverhalten in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Universitäten

Gut 1.000 Studierende waren im vergangenen WS eingeschrieben, von denen insgesamt 15 % im 10. Studienjahr waren. Bezogen auf die entsprechenden Studienanfängerjahrgänge dürften aber noch über 20 % der ehemaligen Anfänger auch nach einer Dekade noch eingeschrieben sein. Die Absolventenquote liegt mit 56 % bezogen auf die ursprünglichen Anfängerzahlen etwas unter denen der RWS, aber deutlich über den Sprach- und Kulturwissenschaften. Auffallend sind auch die ausgesprochen hohen Verbleibsquoten. So sind selbst nach vier oder sechs Studienjahren noch rund 80 % der ehemaligen Studienanfänger immatrikuliert. Die geringen Schwundquoten dürften teilweise auf sehr unterschiedliches Studierverhalten oder Jahrgangsverhalten zurückzuführen sein.

Vor den fünften Studienjahr schließt auch fast niemand das Studium ab. Zusammengefasst schließen etwa 25 % der ehemaligen Anfänger in 5. oder 6. Jahr, weitere 10 % im 9. Jahr. Es bleibt weitergehenden Analysen vorbehalten der Frage nachzugehen, inwieweit dies ein längerfristiger Trend ist.

Das aufgezeigte Studierverhalten führt zu einem durchschnittlichen Erwerb von 47 Credits pro Jahr. Mit € 3,8 Mio. würde das derzeitige Finanzvolumen dieser Fächergruppe um gut 40 % überschritten. Da aber auch die zentralen Kosten durch diesen Betrag abgedeckt werden müssten, würde das aktuelle Volumen von € 4,0 Mio. erheblich unterschritten. Dies würde eine Erhöhung des Creditwertes auf bis zu € 143 ermöglichen.

Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

In den RWS studierten in den vergangenen Jahren jeweils rund 25.000 Studierende, von denen ein Viertel die Regelstudienzeit überschritten hatten und 10 % mindestens im 14. Semester studierten. In Relation zu den jeweiligen Anfängerjahrgängen schließen rund 60 % ihr Studium auch erfolgreich ab. Gut 40 % brechen ihr Studium im Laufe der Jahre wieder ab; allerdings ist auch dieses deutlich weniger als in den Sprach- und Kulturwissenschaften.

Auch wenn ein mit den Sprach- und Kulturwissenschaften vergleichbarer Anteil der Studierenden das Studium erst nach 8 bis 10 Jahren erfolgreich abschließt, so ist die durchschnittliche Studiendauer bis zum erfolgreichen Studienabschluss doch eindeutig kürzer. Rund zwei Drittel aller Absolventen schließen das Studium bis zu Ende des 6. Studienjahres ab. Diese höhere Erfolgsquote, größere Studienintensität und geringere Schwundquote spiegelt sich tendenziell auch in einer etwas höheren Einlösung von durchschnittlich 76 Studiencredits pro Jahr wieder.

Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Universitäten	Insgesamt	Studienjahr									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studierende WS 01/02	25.694	5.220	3.986	3.927	3.361	2.861	2.238	1.303	730	545	1.523
Studierende WS 02/03	25.075	5.076	3.893	3.768	3.348	2.956	2.127	1.300	795	422	1.390
Absolventenzahlen (Ist 2002)	2.689			297	263	667	658	378	221	102	102
Absolventenquote (Studienanfängerjahrgang)	61%			6%	5%	15%	15%	8%	5%	3%	3%
Netto-Verbleib	22.386	5.076	3.893	3.471	3.085	2.289	1.469	922	574	320	1.288
Abbrecherquote	42%	25%	1%			20%	20%	9%			
Abbrecherzahl	2.150	1.290	24			457	292	85			
Verbleibsquote bezogen auf entsprechenden Studienanfängerjahrgang		100%	75%	74%	68%	69%	49%	29%	19%	11%	37%
Netto-Studierende	20.236	3.786	3.869	3.471	3.085	1.831	1.177	837	574	320	1.288

Tabelle 19: Studierverhalten in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Universitäten

Unter den zugrunde gelegten Annahmen würde dieses durchschnittliche Studierverhalten zu einem Einnahmenvolumen von rund € 88,9 Mio. p.a. führen. Dies wäre etwas mehr als im heutigen System, selbst unter Einbeziehung der zentralen Einrichtungen. Dies deutet darauf hin, dass das Studienvolumen in den RWS relativ hoch zu sein scheint. Die Studiereffizienz dürfte somit relativ gut sein.

Mathematik und Naturwissenschaften

Rund 19.000 Studierende waren im letzten Wintersemester in Mathematik und Naturwissenschaften an Berliner Universitäten eingeschrieben. Allerdings ist diese Fächergruppe durch eine relativ hohe Schwundquote gekennzeichnet. Rund ein Drittel der Studienanfänger bricht innerhalb des 1. Studienjahres ab, weitere 10 % innerhalb des zweiten Jahres. Mit jeweils rund 300 Absolventen beenden die meisten Studierenden zwischen dem 5. und 7. Studienjahr das Studium. Der Anteil der Studierenden außerhalb der Regelstudienzeit ist vergleichbar mit den RWS und der Anteil der Langzeit-Studierenden, d.h. ab dem 15. Semester etwas niedriger als in den bisherigen Fächergruppen. Die Absolventenquote liegt nur bezogen auf den entsprechenden Anfängerjahrgang bei 45 %. Die Netto-Schwundquote liegt allerdings auch bei etwa 50 %.

Mathematik und Naturwissenschaften an Universitäten	Insgesamt	Studienjahr									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studierende WS 01/02	18.315	4.961	3.226	2.656	1.891	1.567	1.206	770	492	371	1.175
Studierende WS 02/03	19.339	5.482	3.397	2.650	2.226	1.669	1.232	780	491	305	1.107
Absolventenzahlen (Ist 2002)	1.634			192	139	294	332	285	185	104	104
Absolventenquote (Studienanfängerjahrgang)	44%			4%	3%	8%	9%	8%	6%	4%	3%
Netto-Verbleib	17.705	5.482	3.397	2.458	2.087	1.375	900	495	306	201	1.003
Abbrecherquote	49%	32%	11%	7%	6%	9%	14%	6%			
Abbrecherzahl	2.706	1.728	391	181	135	118	122	31			
Verbleibsquote bezogen auf entsprechenden Studienanfängerjahrgang		100%	68%	57%	50%	43%	35%	21%	15%	10%	34%
Netto-Studierende	14.999	3.754	3.006	2.277	1.953	1.257	778	464	306	201	1.003

Tabelle 20: Studierverhalten in Mathematik und Naturwissenschaften an Universitäten

Die Einnahmeerwartung dieser Fächergruppe liegt auf der Grundlage der getroffenen Annahmen mit € 102,2 Mio. deutlich unter dem bisherigen Volumen von € 120 Mio. Umgekehrt könnte der Wert eines Credits von € 150 auf € 176 erhöht werden.

Humanmedizin

Der Vollständigkeit halber soll kurz auch das Studierendeverhalten in der Humanmedizin betrachtet werden, auch wenn sie sonst nur eine untergeordnete Rolle spielt. Sie ist insbesondere deshalb von besonderem Interesse, weil trotz einer recht klar geregelten Studienstruktur ein Viertel der Anfänger das Studium bereits im dritten Jahr erfolgreich abschließt. Es dürfte sich dabei zu einem Großteil entweder um Fachwechsler handeln, d.h. Studierende, die formal das Studium erst später offiziell aufnehmen, es aber vorher faktisch bereits studiert haben,⁵⁷ oder um Studierende, die zuvor im Ausland studiert haben. Dies führt zu einer insgesamt gesehen ausgesprochen hohen Absolventenquote von 151 % bezogen auf die korrespondierenden Studienanfängerjahrgänge.

Umgekehrt beträgt die errechnete Schwundquote knapp 40 % bezogen auf die jeweiligen Studienanfänger, wobei studienanfangsbedingte Differenzen festzustellen sind. So sind nach vier Jahren einerseits 'nur' noch 72 % der relevanten Studienanfänger im Studium, gleichzeitig aber 91 % des vorhergehenden Anfängerjahrgangs, der zum Betrachtungszeitraum im sechsten Studienjahr ist.

⁵⁷ Aber selbst wenn man auf die Anzahl der Hochschulseester bei Studienabschluss rekurriert, dann schließen 18 % der ehemaligen Anfänger das Studium im vierten und weitere 17 % das Studium im fünften Hochschuljahr ab, was wiederum auf die Anerkennung von außerhalb des Studiums erbrachten Leistungen (z.B. bei Krankenpflegern/pflegerinnen) schließen läßt.

Humanmedizin an Universitäten	Insgesamt	Studienjahr									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studierende WS 01/02	8.041	1.218	1.015	1.049	1.032	929	1.039	867	410	159	323
Studierende WS 02/03	7.827	1.165	1.040	1.003	997	1.014	970	817	398	138	285
Absolventenzahlen (Ist 2002)	1.797			311	113	115	343	553	289	38	38
Absolventenquote (Studienanfängerjahrgang)	151%			26%	9%	8%	32%	45%	24%	3%	3%
Netto-Verbleib	6.030	1.165	1.040	692	884	899	627	264	109	101	248
Abbrecherquote	38%	15%	0%	4%			24%	34%			
Abbrecherzahl	444	170	2	30			153	90			
Verbleibsquote bezogen auf entsprechenden Studienanfängerjahrgang		100%	85%	85%	81%	72%	91%	67%	33%	12%	22%
Netto-Studierende	5.586	995	1.038	662	884	899	475	175	109	101	248

Tabelle 21: Studierverhalten in der Humanmedizin an Universitäten

Veterinärmedizin

Eine vergleichsweise hohe Erfolgsquote hat die Veterinärmedizin mit 80 % bezogen auf die entsprechenden Studienanfängerjahrgänge. Hierbei fällt allerdings auf, dass ein erheblicher Anteil das Studium bereits im dritten Jahr abschließt und eine weiteres Viertel im sechsten. Im Laufe der Jahre brechen gut 50 % das Studium ab. Die teilweise überraschend kurzen Studienzeiten führen in Verbindung mit den getroffenen Annahmen zu einem relativ hohen durchschnittlichen Creditvolumen und somit zu überproportional hohen Einnahmen. Da dies ausgesprochen unplausibel erscheint, soll auf die Benennung der Beträge verzichtet werden.

Veterinärmedizin an Universitäten	Insgesamt	Studienjahr									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studierende WS 01/02	1.509	302	253	231	214	206	175	76	14	13	25
Studierende WS 02/03	1.326	239	233	206	184	175	181	66	24	3	15
Absolventenzahlen (Ist 2002)	271			87	5	4	110	45	5	7	7
Absolventenquote (Studienanfängerjahrgang)	80%			32%	2%	1%	26%	12%	2%	3%	3%
Netto-Verbleib	1.055	239	233	119	179	171	71	21	19		9
Abbrecherquote	53%	23%	2%	17%	9%	7%	25%	10%			
Abbrecherzahl	126	55	5	20	15	12	18	2			
Verbleibsquote bezogen auf entsprechenden Studienanfängerjahrgang		100%	77%	75%	58%	50%	43%	18%	7%	1%	6%
Netto-Studierende	929	184	228	99	163	159	53	18	19		9

Tabelle 22: Studierverhalten in der Veterinärmedizin an Universitäten

Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaft

Rund 3.000 Studierende sind in den AFE eingeschrieben, die mit einer Erfolgsquote von 44 % bezogen auf die Anfängerzahlen unterdurchschnittlich erfolgreich sind. Über 50 % der Studienanfänger brechen das Studium innerhalb der ersten drei Jahre ab, über ein Drittel in den ersten beiden Jahren. Die höchsten Absolventenzahlen liegen im 6. und 7. Studienjahr mit jeweils rund 70 Personen, während andererseits ein relativ gesehen beachtlicher Anteil das Studium auch bereits im dritten Jahr beendet.

Die annahmebedingten Einnahmeerwartungen belaufen sich auf gut € 21,0 Mio. und sind damit niedriger als die derzeitigen Beträge von € 27,1 Mio. Der Creditwert könnte somit auf bis zu € 239 erhöht werden.

Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften an Universitäten	Insgesamt	Studienjahr									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studierende WS 01/02	3.013	642	531	433	349	320	255	193	93	57	140
Studierende WS 02/03	3.049	828	487	426	322	290	248	179	103	45	121
Absolventenzahlen (Ist 2002)	317			54	18	39	71	69	42	13	13
Absolventenquote (Studienanfängerjahrgang)	44%			7%	2%	4%	9%	10%	7%	2%	3%
Netto-Verbleib	2.732	828	487	372	304	251	177	110	61	32	108
Abbrecherquote	48%	24%	19%	17%	7%	0%	6%	9%			
Abbrecherzahl	400	200	93	64	22	1	11	10			
Verbleibsquote bezogen auf entsprechenden Studienanfängerjahrgang		100%	76%	57%	40%	32%	32%	26%	17%	8%	24%
Netto-Studierende	2.332	628	394	308	283	251	167	100	61	32	108

Tabelle 23: Studierverhalten in den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften an Universitäten

Ingenieurwissenschaften

Knapp 9.000 Studierenden sind in den Ingenieurwissenschaften eingeschrieben, die – anders als bei den meisten anderen Fächergruppen – zudem alle an einer Hochschule, der TU, immatrikuliert sind. In den ersten beiden Jahren bricht rund ein Drittel das Studium wieder ab, allerdings ist anschließend die Schwundquote erheblich niedriger als in den meisten anderen Fächergruppen. Umgekehrt sind aber die Anteile der Langzeit-Studierenden mit rund einem Drittel deutlich überproportional, was auch für die Studierenden außerhalb der Regelstudienzeit gilt. Dies ist etwa jeder fünfte aller immatrikulierten Studierenden. Ein höherer Anteil als in den anderen Fächern schließt das Studium auch noch nach über 10 Jahren erfolgreich ab.

Die meisten Absolventen schließen ihr Studium im 6. bis 8. Studienjahr ab, wobei es im achten Jahr etwas weniger sind. Mit € 50 Mio. liegen die Einnahmeerwartungen im neuen System um etwa € 5,7 Mio. unter dem heutigen Niveau. Umgekehrt könnte der Creditwert auf € 184 erhöht werden.

Ingenieurwissenschaften an Universitäten	Insgesamt	Studienjahr									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studierende WS 01/02	8.916	1.859	1.176	923	908	887	743	607	435	330	1.048
Studierende WS 02/03	8.871	2.098	1.221	1.022	806	829	763	551	390	261	930
Absolventenzahlen (Ist 2002)	854			77	24	82	161	200	134	88	88
Absolventenquote (Studienanfängerjahrgang)	50%			4%	2%	5%	9%	12%	8%	5%	5%
Netto-Verbleib	8.017	2.098	1.221	945	782	747	602	351	256	173	842
Abbrecherquote	49%	34%	9%	4%	1%	8%	13%	9%			
Abbrecherzahl	1.035	720	107	36	7	56	76	32			
Verbleibsquote bezogen auf entsprechenden Studienanfängerjahrgang		100%	66%	57%	53%	52%	45%	32%	23%	15%	52%
Netto-Studierende	6.982	1.378	1.114	909	775	691	526	319	256	173	842

Tabelle 24: Studierverhalten in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten

Kunst und Kunstwissenschaft

Nur etwa halb so hoch wie der Zahl der angehenden Ingenieure ist die Zahl der Studierenden in Kunst/Kunstwissenschaft mit knapp 4.500. Fast ein Drittel der Studienanfänger bricht dieses Studium auch bereits im ersten Jahr wieder ab, ein weiteres Siebtel im zweiten Jahr, d.h. das dritte Jahr erreicht fast nur noch jeder zweite Anfänger. Insgesamt gesehen ist auch die Studienzeit relativ lang. Rund ein Viertel aller hier immatrikulierten Stu-

dierenden ist außerhalb der Regelstudienzeit und jeder Siebte ist als Langzeit-Studierender anzusehen. Interessant ist auch, dass die Anzahl der Absolventen relativ konstant über die Studiendauer ab dem 6. Jahr streut. Eine leicht überproportionale Zahl schließt es im 7. Studienjahr ab. Unterdurchschnittlich ist allerdings mit 30 % im Verhältnis zu den früheren Anfängern die Absolventenquote, während die Schwundquote 49 % bezogen auf die Anfängerzahlen beträgt. Dies sind Indizien für eine vergleichsweise geringe Studieneffizienz.

Kunst und Kunstwissenschaften an Universitäten	Insgesamt	Studienjahr									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studierende WS 01/02	4.261	985	673	599	489	435	288	196	149	98	349
Studierende WS 02/03	4.396	1.138	678	547	488	428	358	208	139	90	322
Absolventenzahlen (Ist 2002)	239			31	8	15	38	51	32	32	32
Absolventenquote (Studienanfängerjahrgang)	30%			3%	1%	2%	4%	6%	4%	5%	5%
Netto-Verbleib	4.157	1.138	678	516	480	413	320	157	107	58	290
Abbrecherquote	51%	31%	15%	4%	4%	4%	17%	9%			
Abbrecherzahl	579	355	104	20	18	15	54	13			
Verbleibsquote bezogen auf entsprechenden Studienanfängerjahrgang		100%	69%	53%	50%	46%	42%	25%	17%	13%	49%
Netto-Studierende	3.578	783	574	496	462	398	266	144	107	58	290

Tabelle 25: Studierverhalten in den Kunstwissenschaften an Universitäten

Diese geringe Studiereffizienz macht sich auch bei den Einnahmeerwartungen nach einer Umstellung bemerkbar. Mit € 3,8 Mio. würden diese deutlich hinter dem heutigen Niveau von € 11,3 Mio. zurückbleiben. Dies würde u.U. eine deutliche Erhöhung des Creditwertes ermöglichen.

Universitäten insgesamt

Fast man die vorstehenden Ausführungen zusammen, dann resultiert daraus für die Universitäten insgesamt (ohne die Humanmedizin) ein Einnahmenvolumen von rund € 360 Mio., was etwa € 80 Mio. unter dem derzeitigen Niveau (jeweils ohne medizinische Fachbereiche) – einschließlich der zentralen Ausgaben – läge. Aufgrund der festgestellten Effizienzunterschiede würden die einzelnen Fachbereiche hieran allerdings unterschiedlich partizipieren. Die größten Einbußen dürften die Sprach- und Kulturwissenschaften und Kunst bzw. Kunstwissenschaft verzeichnen, während etwa RWS vergleichsweise geringe Einnahmeunterschiede verkraften müsste. Hinzuweisen ist ferner darauf, dass hier in auch überproportional hohe Anteile der Veterinärmedizin enthalten sind, die weiterer Überprüfung bedürfen.

Zieht man die ehemaligen Anfängerjahrgänge als Referenzgröße heran, dann schließt rund die eine Hälfte der Studienanfänger das Studium erfolgreich ab, während die andere es abbricht. Rund 10 % der Studierenden sind auch nach 10 Jahren noch eingeschrieben, was darauf hindeutet, dass sich ein größerer Anteil auch nach erfolgreichem Abschluss nicht exmatrikuliert.

Universitäten insgesamt	Insgesamt	Studienjahr									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studierende WS 01/02	107.440	24.873	16.513	14.777	12.213	10.710	8.746	5.992	3.654	2.596	7.366
Studierende WS 02/03	108.245	25.661	17.106	14.707	12.472	10.881	8.808	5.979	3.680	2.150	6.801
Absolventenzahlen (Ist 2002)	8.457			1.504	725	1.565	2.220	2.075	1.237	651	651
Absolventenquote (Studienanfängerjahrgang)	51%			6%	3%	7%	11%	10%	6%	4%	3%
Netto-Verbleib	89.563	25.661	17.106	13.203	11.747	9.316	6.588	3.904	2.443	1.503	6.151
Abbrecherquote	46%	31%	6%	7%	4%	9%	14%	11%			
Abbrecherzahl	11.837	8.024	1.032	460	336	808	841	337			
Verbleibsquote bezogen auf entsprechenden Studienanfängerjahrgang		100%	69%	63%	56%	52%	43%	29%	18%	12%	35%
Netto-Studierende	77.726	17.637	16.074	12.743	11.411	8.508	5.747	3.568	2.443	1.503	6.151

Tabelle 26: Studierverhalten in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten

Betrachtet man diese Kernindikatoren über die Fächergruppen hinweg, dann ergeben sich einige interessante Ergebnisse, wobei strenggenommen als Ergebnis immer 100 % herauskommen müsste. Denn entweder schließt ein Studienanfänger sein Studium erfolgreich ab, er bricht es ab oder er ist immer noch eingeschrieben. Dass dies aber teilweise nur theoretisch der Fall ist, zeigt Tabelle 27. Es gibt einerseits Fächer, in denen die Summe über 100 % beträgt, in einigen wenigen ist sie geringer. Während ersteres prinzipiell mit der Nicht-Exmatrikulation von Absolventen erklärbar ist, muss eine Gesamtquote, die unter 100 % liegt, verwundern, bedeutet dies doch, dass ein Teil der Studierenden 'schlicht verschwindet'. Auffallend ist zugleich, dass dies vor allem die Fächergruppen betrifft, die eine ausgesprochen geringe Systemeffizienz haben, wie insbesondere Sprach- und Kulturwissenschaft sowie Kunst, Kunstwissenschaft.

Kernindikatoren	Absolventen- quote	Abbrecher- quote	Anteil FS 20+	Erklärungs- anteil	Anteil FS 14+	Anteil FS 10+
Sprach- und Kulturwissenschaften	35%	45%	9%	89%	12%	25%
Sport	56%	61%	18%	135%	24%	47%
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	61%	42%	9%	112%	10%	24%
Mathematik, Naturwissenschaften	44%	49%	7%	101%	10%	20%
Humanmedizin	151%	38%	9%	198%	10%	33%
Veterinärmedizin	80%	53%	0%	133%	3%	22%
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	44%	48%	5%	98%	9%	23%
Ingenieurwissenschaften	50%	49%	10%	110%	18%	33%
Kunst, Kunstwissenschaften	30%	51%	9%	89%	13%	25%
Universitäten insgesamt	51%	46%	8%	105%	12%	25%

Tabelle 27: Kernindikatoren der Fächergruppen an Universitäten

Die hohe Abschlussquote in der Humanmedizin lässt sich nur durch eine relativ hohe Quote von Fachwechslern in dieses Fach erklären, die bereits vorher das Fach faktisch studiert haben, was aber auf ein problematisches Zulassungsverfahren verweist. Allerdings sollte dies nicht dahingehend verstanden werden, dass die Zulassungsregelungen verschärft werden sollten, sondern vielmehr sollten die Aufnahmekapazitäten erhöht werden, wenn dies ein längerfristig anhaltendes Phänomen sein sollte. Wer ein Medizinstudium faktisch aufnimmt, ohne zu wissen, ob er/sie auch einmal zugelassen wird, geht ein hohes Risiko ein und ist offensichtlich bereit, dieses auch in Kauf zu nehmen. Wenn gleichzeitig 38 % dieses Fach wieder abbrechen, besteht möglicherweise auch Raum für Verbesserung der Zulassungsverfahren, worauf hier aber nicht weiter eingegangen werden soll.

Unabhängig von Veränderungen und eventuellen Schwächen der hier vorgelegten Analyse im Detail verweist sie dennoch auf ein teilweise erhebliches Potenzial zur Effizienzverbesserung und dringende Reformnotwendigkeiten. Die in diesem Gutachten skizzierte Reform der Hochschulfinanzierung dürfte angesichts des stärkeren Zusammenhangs zwischen der Nachfrage nach oder Inanspruchnahme von Hochschulleistungen eindeutig in die richtige Richtung gehen.

5.3 Studieverhalten und Einnahmeerwartungen der Fachhochschulen

An den Fachhochschulen stellt sich die Situation weitgehend anders dar als an den Universitäten. Um die Betrachtungsebene mit dem heutigen System vergleichbar zu halten, wurde davon ausgegangen, dass die heutige Studienstruktur mit dem Bachelorstudium kompatibel ist.

Sprach- und Kulturwissenschaften

Die Sprach- und Kulturwissenschaften an den Fachhochschulen sind überwiegend erst in den vergangenen 10 Jahren entstanden und verzeichnen somit meist steigende Studierendenzahlen, allerdings auf einem insgesamt recht niedrigen Niveau. Auffallend sind ferner recht große Schwund- bzw. vergleichsweise geringe Verbleibs- und Abschlussquoten aus früheren Studienanfängerjahren. Bereits im ersten Studienjahr bricht fast die Hälfte der Studienanfänger das Studium wieder ab. Von dem im vierten Jahr noch verbliebenen Drittel der Studienanfänger schließen 60 % das Studium erfolgreich ab, weitere 10 % im fünften Jahr. Anschließend sinkt die Abschlussquote auf 1 bis 2 % ab. Dies erscheint auch im Vergleich zu den anderen Fächergruppen ausgesprochen niedrig. Setzt man dies in Relation zu den ehemaligen Studienanfängern, dann resultiert dies in einer Absolutenquote von 37 %.

Diese vergleichsweise niedrige Erfolgsquote spiegelt sich umgekehrt auch in relativ hohen Schwundquoten, insbesondere im ersten (47 %) und etwas geringer im dritten Jahr wieder. Diese Indizien deuten auf eine vergleichsweise, bezogen auf die vorgehaltene Kapazität, geringe Studienintensität hin.

In der Konsequenz würde die Einführung von Studienkonten mit einer ausschließlich nachfrageorientierten Finanzierung zu einem erheblich geringeren Einnahmenvolumen führen. Da die diesbezüglichen Ergebnisse – anders als bei den Universitäten – teilweise ausgesprochen unplausible Ergebnisse liefern, wird auf die Benennung der Beträge verzichtet.

Sprach- und Kulturwissenschaften an Fachhochschulen	Insgesamt	Studienjahr									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studierende WS 01/02	541	187	108	88	96	43	12	5	2		
Studierende WS 02/03	662	316	100	93	87	47	8	7	3	1	
Absolventenzahlen (Ist 2002)	92				52	34	2	4			
Absolventenquote (Bezug: Studienanfängerjahrgang)	37%				23%	12%	1%	2%			
Netto-Verbleib	570	316	100	93	35	13	6	3	3	1	
Abbrecherquote	66%	47%	2%	14%		2%		0%	1%	0%	
Abbrecherzahl	162	147	2	13		0		0	0	0	
Verbleibsquote bezogen entsprechenden Jahrgang		100%	53%	52%	38%	17%	3%	3%	1%	0%	
Netto-Studierende	408	169	98	80	35	13	6	3	3	1	

Tabelle 28: Studierverhalten in den Sprach- und Kulturwissenschaften an Fachhochschulen

Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

In den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Fachhochschulen ist die Stuieneffizienz erheblich höher als in den Sprach- und Kulturwissenschaften. So ist die Schwundquote mit rund 30 % insgesamt deutlich niedriger, während umgekehrt die Absolventenquote teilweise erstaunliche 80 % bezogen auf den Anfängerjahrgang erreicht. Allerdings sind die Werte nur begrenzt kompatibel.

Im dritten Jahr schließen insgesamt 15 %, im vierten Jahr 35 % und im fünften weitere 20 % der respektiven Anfängerjahrgänge ab. Selbst wenn man diese Zahlen nicht unmittelbar aufaddieren kann, so deutet dies auf eine sehr hohe Erfolgsquote, bei einer geringen Schwundquoten hin.

Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Fachhochschulen	Insgesamt	Studienjahr									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studierende WS 01/02	9.777	2.769	2.223	1.895	1.730	643	275	98	55	33	56
Studierende WS 02/03	10.258	3.029	2.438	1.940	1.712	632	243	120	49	30	65
Absolventenzahlen (Ist 2002)	1.891			348	856	451	140	40	24	16	16
Absolventenquote (Bezug: Studienanfängerjahrgang)	79%			15%	35%	20%	6%	2%	1%	1%	1%
Netto-Verbleib	8.367	3.029	2.438	1.592	856	181	103	80	25	14	49
Abbrecherquote	28%	12%	7%		8%			1%			
Abbrecherzahl	604	362	172		69			1			
Verbleibsquote bezogen entsprechenden Jahrgang		100%	88%	81%	71%	27%	10%	5%	2%	1%	3%
Netto-Studierende	7.763	2.667	2.266	1.592	787	181	103	79	25	14	49

Tabelle 29: Studierverhalten in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Fachhochschulen

Entsprechend der vorbeschriebenen hohen Erfolgs- und geringen Schwundquoten ist mit einem weitgehend unveränderten Einnahmenvolumen zu rechnen.

Mathematik und Naturwissenschaften

Von den gut 3.500 Studierenden dieses Faches bzw. genauer von den rund 1.000 Studienanfängern bricht in den ersten Jahren nur eine geringe Anzahl (durchschnittlich etwa 5 %) das Studium wieder ab. Im vierten Jahr sind es allerdings nur noch knapp 60 % der früheren Studienanfänger, wobei 4 % es bereits erfolgreich abgeschlossen haben. D.h. ein Drittel dürfte dieses Studium in den ersten drei Jahren abbrechen.

Umgekehrt schließen jeweils rund 17 % und 14 % der ehemaligen Studienanfänger das Studium im vierten und fünften Jahr erfolgreich ab; in den Folgejahren sinkt die Quote auf jeweils einige wenige Prozent. Aus diesen Zahlen resultiert insgesamt eine relativ geringe Erfolgsquote von gut 40 %. D.h. dass vergleichsweise viele Studierende das Studium in einem relativ späten Stadium abbrechen. Umgekehrt beträgt die Misserfolgsquote über 60 %.

Mathematik und Naturwissenschaften an Fachhochschulen	Insgesamt	Studienjahr									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studierende WS 01/02	3.489	980	785	745	615	248	64	26	15	6	5
Studierende WS 02/03	3.734	1.001	892	695	649	356	79	35	13	10	4
Absolventenzahlen (Ist 2002)	403			25	191	141	23	10	5	4	4
Absolventenquote (Bezug: Studienanfängerjahrgang)	42%			3%	17%	14%	3%	2%	1%	1%	1%
Netto-Verbleib	3.331	1.001	892	670	458	215	56	25	8	6	
Abbrecherquote	64%	9%		34%	7%	10%	1%	2%		0%	
Abbrecherzahl	371	90		225	33	22	1	1		0	
Verbleibsquote bezogen entsprechenden Jahrgang		100%	91%	96%	59%	34%	11%	6%	2%	2%	1%
Netto-Studierende	2.960	911	892	445	425	193	55	24	8	6	

Tabelle 30: Studierverhalten in Mathematik und Naturwissenschaften an Fachhochschulen

Diese vergleichsweise geringe Effizienz dürfte zu deutlichen Einnahmeeinbußen bei einer Systemumstellung auf eine nachfrageorientierte Finanzierung führen, sofern nicht die späten Abbrecher dies durch eine recht hohe Nachfrage kompensieren.

Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften

Wer sein Studium in den AFE an Fachhochschulen abschließt, tut dies fast ausnahmslos zwischen dem vierten und sechsten Studienjahr ab. Mit 56 % ist die Abschlussquote bezogen auf die ehemaligen Studienanfänger allerdings insgesamt unterdurchschnittlich für die Fachhochschulen. Dies ist auf relativ hohe Hochschul- und Fachrichtungswechslerzahlen in höheren Semestern zurückzuführen, deren Hintergründe an dieser Stelle nicht beurteilt werden können. Insgesamt brechen ca. 45 % das Studium ab.

Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften an Fachhochschulen	Insgesamt	Studienjahr									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studierende WS 01/02	571	151	135	120	102	50	11	1		1	
Studierende WS 02/03	601	151	133	129	113	59	10	5			1
Absolventenzahlen (Ist 2002)	77			1	31	38	5			1	1
Absolventenquote (Bezug: Studienanfängerjahrgang)	56%			1%	18%	25%	11%			2%	1%
Netto-Verbleib	524	151	133	128	82	21	5	5			
Abbrecherquote	54%	12%		23%	8%		1%	10%			
Abbrecherzahl	55	18		30	7		0	0			
Verbleibsquote bezogen entsprechenden Jahrgang		100%	88%	88%	64%	38%	21%	10%			1%
Netto-Studierende	469	133	133	98	75	21	5	5			

Tabelle 31: Studierverhalten in den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften an Universitäten

Diese gegenläufigen Quoten spiegeln sich nahezu zwangsläufig auch in den Einnahmeerwartungen nach der Umstellung wieder. So würden sich die Einnahmen nach ersten Berechnungen um rund ein Drittel verringern.

Ingenieurwissenschaften

Recht ordentlich ist mit insgesamt rund zwei Drittel bezogen auf die früheren Anfängerzahlen auch die Erfolgsquote in den Ingenieurwissenschaften an FHs, von denen 80 % im vierten und fünften Jahr ihr Studium erfolgreich beenden. Zu dieser Zeit sind auch noch rund drei Viertel der früheren Anfänger immatrikuliert, allerdings brechen diejenigen, die das Studium abbrechen, dies erst zum vierten Studienjahr, d.h. vermutlich im Zusammenhang mit der Zwischenprüfung ab. Zusammengefasst entsteht der Eindruck, wer die Zwischenprüfung übersteht, schließt das Studium auch erfolgreich ab. Die anschließenden Rückgänge korrespondieren daher auch mit den Absolventenquoten.

Die Schwundquoten im Zusammenhang mit der Zwischenprüfung dürften zwar zu einem gewissen, aber nicht überproportionalen Einnahmerückgang im Zuge einer Systemumstellung führen.

Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen	Insgesamt	Studienjahr									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studierende WS 01/02	6.871	2.013	1.555	1.366	1.149	503	158	58	36	9	24
Studierende WS 02/03	7.205	1.914	1.747	1.415	1.282	541	170	78	26	16	16
Absolventenzahlen (Ist 2002)	1.165			53	590	365	87	33	13	12	12
Absolventenquote (Bezug: Studienanfängerjahrgang)	65%			4%	30%	21%	6%	2%	1%	1%	1%
Netto-Verbleib	6.040	1.914	1.747	1.362	692	176	83	45	13	4	4
Abbrecherquote	48%	13%		30%	3%		0%	1%			
Abbrecherzahl	686	253		409	24		0	1			
Verbleibsquote bezogen entsprechenden Jahrgang		100%	87%	98%	65%	32%	11%	5%	2%	1%	1%
Netto-Studierende	5.354	1.661	1.747	953	668	176	83	44	13	4	4

Tabelle 32: Studierverhalten in den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen

Kunst und Kunstwissenschaft

Bei etwa 75 % liegt auch die aufsummierte Erfolgsquote in Kunst bzw. Kunstwissenschaft an Fachhochschulen, wobei das Grós das Studium im 4. und 5. Jahr abschließt. Auffallend auch die ausgesprochen geringere Schwundquote von knapp 30 %; allerdings scheint ein größerer Teil sich erst kurz vor der eigentlichen Abschlussprüfung zu entscheiden, oder aber die Zwischenprüfung wird relativ weit nach hinten geschoben.

Diese Indizien sprechen für einen weitgehenden Erhalt des Einnahmeniveaus.

Kunst und Kunstwissenschaften an Fachhochschulen	Insgesamt	Studienjahr									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studierende WS 01/02	746	213	174	133	113	83	22	7		1	
Studierende WS 02/03	770	169	202	156	127	76	27	10	2		1
Absolventenzahlen (Ist 2002)	102			8	26	50	13	5			
Absolventenquote (Bezug: Studienanfängerjahrgang)	76%			5%	19%	40%	9%	4%			
Netto-Verbleib	668	169	202	148	101	26	14	5	2		1
Abbrecherquote	29%	5%		3%	12%	2%	2%	2%	2%		
Abbrecherzahl	27	9		4	12	1	0	0	0		
Verbleibsquote bezogen entsprechenden Jahrgang		100%	95%	99%	91%	60%	18%	7%	2%		1%
Netto-Studierende	641	160	202	144	89	25	14	5	2		1

Tabelle 33: Studierverhalten in Kunst- und Kunstwissenschaft an Fachhochschulen

Fachhochschulen insgesamt

Stellt man die Ergebnisse der Fachhochschulen denen der Universitäten gegenüber, dann zeigen sich teilweise deutliche Unterschiede.

Insgesamt waren im vergangenen Wintersemester 23.230 Studierende an den Berliner Fachhochschulen eingeschrieben, davon waren rund 6.600 im ersten Studienjahr. Insgesamt weisen sie eine recht hohe Verbleibs- und Erfolgsquote bzw. umgekehrt eine geringe Schwundquote auf. Insgesamt bricht nur rund ein Drittel der Anfänger ihr Studium in den ersten beiden Jahren ab, wobei dies in der Zusammenschau überwiegend im ersten oder dritten Studienjahr der Fall ist. In einzelnen Fächern liegen die Abbruchzeitpunkte allerdings deutlich später.

Umgekehrt schließen 10 % der Studienanfänger früherer Jahre ihr Studium im dritten, 30 % im vierten und rund 20 % im fünften Jahr erfolgreich ab. In den verbleibenden Jahren sind es insgesamt weitere 10 %, woraus eine durchschnittliche Erfolgsquote von zwei Drittel, bezogen auf die ehemaligen Studienanfänger, resultiert.

Fachhochschulen insgesamt	Insgesamt	Studienjahr									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studierende WS 01/02	21.995	6.313	4.980	4.347	3.805	1.570	542	195	108	50	85
Studierende WS 02/03	23.230	6.580	5.512	4.428	3.970	1.711	537	255	93	57	87
Absolventenzahlen (Ist 2002)	3.730			435	1.746	1.079	270	92	42	33	33
Absolventenquote (Bezug: Studienanfängerjahrgang)	66%			9%	29%	19%	5%	2%	1%	1%	1%
Netto-Verbleib	19.500	6.580	5.512	3.993	2.224	632	267	163	51	25	54
Abbrecherquote	35%	13%		14%	6%	1%		1%			
Abbrecherzahl	1.708	835		598	252	20		3			
Verbleibsquote bezogen entsprechenden Jahrgang		100%	87%	88%	66%	30%	10%	5%	2%	1%	2%
Netto-Studierende	17.792	5.745	5.512	3.395	1.972	612	267	160	51	25	54

Tabelle 34: Studierverhalten der Fachhochschulen insgesamt

Auch wenn nicht alle Fächergruppen diesen 'Benchmark' halten, so sind die Fachhochschulen wesentlich effizienter als die Universitäten. Auffallend ist auch, dass der Anteil der Langzeit-Studierenden deutlich geringer als an Universitäten und – insgesamt gesehen – eher marginal ist. Die folgende Tabelle fasst die wichtigsten Kernindikatoren für die Fachhochschulen zusammen.

Kernindikatoren	Absolventen- quote	Abbrecher- quote	Anteil FS 16+	Erklärungs- anteil	Anteil FS 14+	Anteil FS 10+
Sprach- und Kulturwissenschaften	37%	66%	0%	103%	2%	10%
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	79%	28%	2%	109%	3%	11%
Mathematik, Naturwissenschaften	42%	64%	0%	106%	2%	13%
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	56%	54%	1%	111%	1%	12%
Ingenieurwissenschaften	65%	48%	1%	114%	2%	12%
Kunst, Kunstwissenschaften	76%	29%	1%	105%	2%	15%
Fachhochschulen insgesamt	66%	35%	1%	102%	2%	12%

Tabelle 35: Kernindikatoren für die Fachhochschulen insgesamt

5.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde simuliert, welche Auswirkungen die Umstellung auf ein Studienkontenmodell mit nutzungsabhängiger Abbuchung und damit verbundener belastungsorientierter Finanzierung des Lehrhaushalts der Hochschulen hätte. Hierbei wurde versucht, das tatsächliche Studierverhalten der Studierenden möglichst realitätsnah zu simulieren und nicht von rein quantitativen Daten auszugehen. Hierzu wurden Absolventen- und Schwundquoten auf der Grundlage einer kohortenbezogenen Simulation anhand der tatsächlichen Verbleibsquoten für die Studienanfängerjahrgänge der letzten Jahre ermittelt und auf aktuellen Studierenden des Wintersemesters 2002/03 übertragen.

Die vorstehenden Simulationen zeigen, dass die Fachbereiche sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen in unterschiedlichem Maße ausgelastet sind. Insbesondere in den Sprach- und Kulturwissenschaften scheinen die Schwundquoten ausgesprochen hoch zu sein, während die Absolventenquoten vergleichsweise gering sind. Bereits im ersten Studienjahr bricht über ein Drittel der Studienanfänger das entsprechende Studium an einer Berliner Hochschule ab bzw. wechselt an eine Hochschule in einem anderen Bundesland. Dies gilt selbst unter Berücksichtigung relativer Schwankungen in den verschiedenen Jahren. Ein ähnliche ungünstige Bilanz zeigt sich auch in den Kunstwissenschaften an den Universitäten.

Auch wenn die Absolventenquoten in den anderen Fächergruppen in den anderen Fächern höher und die Schwundquoten geringer sind, scheinen nahezu alle Fächergruppen über Effizienzpotenziale zu verfügen, d.h. die vorhandenen Kapazitäten scheinen nur teilweise im dem Umfang ausgelastet zu sein, wie aufgrund der üblichen Indikatoren (z.B. Studierende je Professor oder je wissenschaftlichen Mitarbeiter etc.) anzunehmen wäre. Wenn also z.B. die offiziellen Kennziffern lauten 26,0 Studierende bzw. 7,4 Studienanfänger je wissenschaftlichen Mitarbeiter lauten (Statistisches Bundesamt 2003), von ersteren aber möglicherweise nur die Hälfte tatsächlich (durchschnittlich Vollzeit) studiert, dann würde sich die Quote auf 13,0 verringern und damit deutlich geringer sein als die offiziellen Statistiken zeigen. Wenn zugleich ein Drittel der Anfänger aber innerhalb des ersten Jahres wieder abbricht, dann dürfte die entsprechende Kennziffer bezogen auf die Studienanfänger eher bei 5,0-5,5 und nicht bei 7,4 liegen. Es stellt sich somit sehr wohl die Frage, inwieweit die Hochschulen über noch nutzbare Kapazitäten verfügen bzw. die vorhandenen Studierenden besser betreuen können und inwieweit eine veränderte Studien- und Veranstaltungsorganisation die gewährleisten könnte

Darüber hinaus erfordert auch die begonnene Umstrukturierung der Studiengänge zugunsten der Bachelor- und Masterstudiengänge eine weitgehende Reorganisation der

Hochschulen Fachbereiche. Wesentlich größere Kapazitäten als bisher für das Grundstudium sind für das Bachelorstudium vorzusehen, während geringere für das Masterstudium erforderlich sind. D.h. es muss in den kommenden Jahren zu massiven Umschichtungen von Veranstaltungen in das Bachelorstudium kommen. Während im bestehenden System faktisch nur sehr geringe Anreize bestehen, diesen Prozess einzuleisten, dürfte das hier vorgeschlagene Studienkonten-Modell wesentlich besser geeignet sein, da es die tatsächliche Inanspruchnahme der Hochschulen abbildet und nicht mehr von rein quantitativen, teilweise fiktiven Kennziffern ausgehen.

Als Fazit der vorstehenden Simulationen lässt u.E. festhalten, dass die Berliner Hochschulen erhebliche Effizienzreserven haben, die durch eine Umstellung der Finanzstrukturen mobilisiert werden könnten, wenn die entsprechenden Anreize richtig gesetzt werden. Genau dieses ist die Intention des hier entwickelten Studienkonten-Modells mit nutzungsabhängiger Abbuchung.

Bibliographie

- Adam, K. Vielfalt statt Einfalt. Die amerikanischen Schulen entdecken die Wahlfreiheit, in FAZ , 10/1989
- AG Studienkonten der LRK Bremen (2003), Zur Einführung eines Bremischen Studienkontenmodells – Vorstellungen der Landesrektorenkonferenz (Entwurf v. 7.3.03), Bremen.
- Ahonen, Esa, Vouchers in higher education, in: Higher Education Management, Vol 8, No. 1, 1996, S. 19-25
- Anthony, Susanne (2002), The Voucher System - The Danish State Education Grant and Loan Scheme for Higher Education, in: Dieter Dohmen, Birgitt A. Cleuvers (Hrsg.), Nachfrageorientierte Bildungsfinanzierung. Neue Trends für Kindertagesstätte, Schule und Hochschule, Schriften zur Bildungs- und Sozialökonomie, Band 1, Bielefeld.
- Arons, Stephen, Peaceful Uses of Education Vouchers, in: George R. La Noue (Hrsg), Educational Vouchers: Concepts and Controversies, New York-London 1972
- Barr, Nicholas, The Economics of the Welfare State, Oxford, 1998, S. 333- 360
- Beales, A.C.F.: Historical Aspects of the Debate of Education, In: Education, A. Framework for Choice, 2nd Edition, London 1970, S. 6ff.
- Becker, Peter, Peter Hauck (1983d), Die Entwicklung des Hochschulzulassungsrechts bis 1982, 3.Teil: Kapazitätsrecht, in: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht, Heft 10, 1983, S. 589-595
- Becker, Peter, Horst Kuni, Zur Reichweite der Bestimmung von Studienkapazitäten durch den Richter, in Neue Juristische Wochenschrift, 30. Jahrgang, 1977, Heft 8, S. 321-326
- Billerbeck, Klaus, Kosten-Ertrags-Analyse - ein Instrument zur Rationalisierung der administrativen Allokation bei Bildungs- und Gesundheitsinvestitionen, Berlin 1968
- Biskupic, Joan, Court Rejects Case on School Subsidy Curb, Washington Post, 14. Dezember 1999, <http://www.washingtonpost.com/wp-srv/wplate/1999-12/14/0521-121499-idx.html>
- Blaug, Mark, An Introduction to the Economics of Education, London 1970
- Blaug, Mark. Ausbildungsgutschriften als marktwirtschaftliche Alternative im Erziehungswesen, In: Gerhard Schwarz (Hrsg.) Das Soziale der Marktwirtschaft, Zürich 1990, S. 107
- Block, Hans-Jürgen (1984a), Wettbewerb und Differenzierung in den Hochschulen, in: Klaus Hüfner (Red), Aspekte der Hochschuldifferenzierung, Arbeitshefte des Forschungsschwerpunktes 'Ökonomische Theorie der Hochschule', Heft 2, Berlin 1984
- Block, Hans-Jürgen (1984b), Maßnahmen für eine Förderung des leistungssteigernden Wettbewerbs im deutschen Hochschulsystem, in: Christof Helberger (Hrsg), Ökonomie der Hochschule I, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 181/I, Berlin 1989a
- Bode, Christian, Joachim Weber, Hochschulzulassung, in: Christian Flämig, Otto Kimminich, Hartmut Krüger u.a. (Hrsg.), Handbuch des Wissenschaftsrechts, Band 1, 2. Auflage, Berlin-Heidelberg u.a. 1996, S. 673-710
- Bodenhöfer, Hans-Joachim, Finanzierungsprobleme und Finanzierungsalternativen der Bildungspolitik, in: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 98. Jahrgang, 1978, S. 129-161
- Boehm, Ullrich, Gisela Dybowski, Hedwig Rudolph, Struktur und Finanzierung der Aus- und Weiterbildung, Göttingen 1974

- Bohley, Peter, Gebührenzertifikate - Steuerungsinstrument ohne soziale Achillesferse, in: Michael Zöllner (Hrsg.), *Bildung als öffentliches Gut? Hochschul- und Studienfinanzierung im internationalen Vergleich*, Stuttgart 1983a
- Bonsteel, Alan, Bonilla Carlos: *A Choice for our Children, curing the crisis in Americans Schools*, 1997
- Bound, John, David Jaeger, Regina Baker, Problems with Instrumental Variables Estimation When the Correlation between the Instruments and the Endogenous Explanatory Variable is Weak, in: *Journal of American Statistical Association*, Vol. 90, 1995, S. 443-450
- Boyd, William L., Die Politik der freien Schulwahl und marktorientierte Schulreform in Großbritannien und den Vereinigten Staaten: Wie erklären sich die Unterschiede?, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1993/1, S. 53-70
- Breneman, David W., Susan C. Nelson, *Financing Community Colleges*, Washington D.C. 1981
- Breuer, Rüdiger, § 147 Freiheit des Berufs, in: Josef Isensee, Paul Kirchhof (Hrsg.), *Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland*, Band VI, o.O. 1989, S. 877-955
- Bridge, Gary, *Citizen Choice in Public Services: Voucher Systems*, in: E.S. Savas (Hrsg.), *Alternatives for Delivering Public Services*, Boulder (Colorado) 1977
- Brunner, J. J., G. Briones, Higher Education in Chile: Effects of the 1980 Reform, in: Wolff, L., Albrecht, D., *Higher Education Reform in Chile, Brazil, Venezuela: Toward a Redefinition of the Role of the State*, Washington D.C., World Bank, 1992
- Bundesminister für Bildung und Forschung, *Grund- und Strukturdaten 1998/99*, Bonn 1998
- Calderón Z., Alberto, *Voucher Program for Secondary Schools: The Colombian Experience*, World Bank Human Capital Development and Operations Policy Working Papers, Washington o.J. (1996) (<http://wbi0018.worldbank.org/>)
- Carnoy, M.: The school vouchers Improve Student Performance? In: *The American Prospect*, Jan. 1-15, 2001
- Chubb, J., T. Moe, *Politics, Markets, and America's Schools*, Washington 1990
- Cohn, Elchanan, *The Economics of Education*, 2. Auflage, Cambridge (Mass.) 1979
- Cohn, Elchanan, *Market Approaches to Education, Vouchers and School Choice*, 1997
- Coleman, J.S., T. Hoffer, S. Kilgore, *Public and Private Schools*, in: National Opinion Research Center (Hrsg.), *Final Report to the National Center for Education Statistics*, Contract No. 300-78-0208, Chicago 1981
- Coleman, J.S., T. Hoffer, S. Kilgore, *Cognitive outcome in public and private schools*, in: *Sociology of Education*, Vol. 55, 1982, S. 65-76
- Cookson, Peter: *Publing Founding of Religious Schools is Unconstitutional*, In: Hanus/Cookson: *Choosing Schools. Vouchers and American Education*, 1996, S. 143-147
- Dahrendorf, Ralf, *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg 1965
- Daxner, Michael, *Entstaatlichung und Veröffentlichung: Die Hochschule als republikanischer Ort*, hrsg. von der Heinrich-Böll-Stiftung, Köln 1991
- Decreto con Fuerza de Ley No. 4 ,1981
- Denniston, Lyle, High Court keps ist distance from school vouchers debate, SunSpot, 14.12.1999
www.Sunspot.com/APPLLogic+FTContentServer?section=news&pagename=story&storyid=115019020811
- Döbert, H./ Geißler, G. *Schulautonomie in Europa*, Baden-Baden, 1997, S. 27-45

- Dohmen, Dieter, *Ausbildungskosten, Ausbildungsförderung und Familienlastenausgleich. Eine ökonomische Analyse unter Berücksichtigung rechtlicher Rahmenbedingungen*, Berlin 1999a
- Dohmen, Dieter, *Prognose der Studierendenzahlen für Mecklenburg-Vorpommern bis 2020*, Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, unveröff., Köln 1999b
- Dohmen, Dieter (2002a), *Studiengebühren – Gutscheine – Bildungskonten. Modelle der Studienfinanzierung – ein Überblick über die aktuelle deutsche Diskussion*, FiBS-Forum Nr. 12, Köln.
- Dohmen, Dieter (2002a), *Studiengebühren – Gutscheine – Bildungskonten. Modelle der Studienfinanzierung – ein Überblick über die aktuelle deutsche Diskussion*, *Das Hochschulwesen*.
- Dohmen, Dieter (2002c), *Stellungnahme zur Anhörung des Ausschusses für Wissenschaft und Forschung des Landtages Nordrhein-Westfalen zum Studienkonten und –finanzierungsgesetz (StKFG) am 4.11.2002*, FiBS-Forum Nr. 13, Köln.
- Dohmen, Dieter, Dieter Timmermann, Rüdiger Ullrich, *Vergleich der hochschulfinanzstatistischen Kennziffern in den Niederlanden, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen*, in: *Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Die Hochschulfinanzierung in der Grenzregion: Ein Ländervergleich. Grenzüberschreitendes Netzwerk Bildungsforschung: Flandern, Niederlande, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 1997.
- Dohmen, Dieter, Ullrich, Rüdiger, *Ausbildungsförderung und Studiengebühren in Westeuropa*, FiBS-Forschungsbericht Nr. 1, Köln 1996
- Eberle, F. 1999: *New Public Management im neuseeländischen Bildungswesen. Beschreibung und Beurteilung der Reformen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik (Studien und Berichte, Heft 11)
- Ehmann, Christoph, *Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. Von Kindergarten bis zur Weiterbildung*, 2001
- Ehrenberg, Ronald G. *Tuition Rising. Why colleges costs so much?* 2000
- Eysenbach, M.L., *Voucher Plans, Voting Models, and the Efficiency of Local School Finance*, in: *Journal of Political Economy*, Vol. 82, 1974, S. 863-871
- Filipic, M.V., *State Funding for higher education in Ohio: A Brief Introduction*, Ohio Board of Regents, Higher Education Funding Commission April 1996
- Fiske, E. *When the Reforms create Losers*. In: *International Herald Tribune*, 2000
- Fiske, E.; Ladd H. F.: *When the school compete: A contionary Tale*, Washington D.C., 2000
- Flock, Jeff, *Wisconsin Supreme Court upholds school choice law*, CNN, 11. Juni 1998, <http://www.cnn.com/US/9806/11/school.choice/>
- Friedman, Milton, *The Role of Government in Education*, in: SOLO, R. A. (Hrsg.), *Economics and the Public Interest*, New Brunswick–New Jersay 1955, S. 123–144
- Friedman, Milton, *Kapitalismus und Freiheit*, Stuttgart 1971
- Friedman, Milton, *Die Rolle des Staates im Erziehungswesen*, in: Armin Hegelheimer (Hrsg), *Texte zur Bildungsökonomie*, Frankfurt am Main 1975a
- Friedman, Milton, *Public Schools: Make Them Private*, in: *Education Economics*, Vol. 5, No. 3, 1997, S. 341–344
- Fuller, Bruce, Huerta Luis, Ruenzel, David, *A costly gamble or serius Reform?*, University of California, Berkeley, Stanford University, PACE 2000

- Garvin, David A., *The Economics of University Behavior*, New York-London u.a. 1980
- Gauri, Varun, *School Choice in Chile: Two Decades of Educational Reform*, Pittsburgh 1998
- Geißler, Rainer: *Die Sozialstruktur Deutschlands*, Opladen 1996
- Gendt van, M. C. E., *The Voucher Concept and the Publicness of Basic Education*, Krips Repro Meppel, 1980
- Glennerster, Howard, *Quasi-Markets for Education?*, in: *The Economic Journal*, Vol. 101, 1991, S. 1268-1276
- Gloede, Klaus, Toralf Schirmag, Klaus Schöler, *Ökonomische Wirkungen der Universität Potsdam auf die Region, Frankfurt am Main u.a.* 1999
- Greene, Jay P., Paul E. Peterson, *Methodological Issues in Evaluation Research: The Milwaukee School choice Plan*, Harvard University, 1996a
- Greene, Jay P., Paul E. Peterson, Du Jiangtao, Leesa Boeger, Curtis L. Frazier, *The Effectiveness of School Choice in Milwaukee: A Secondary Analysis of Data from the Program's Evaluation*, University of Houston, Harvard University, 1996b
- Grözinger, Gerd, *Hochschulen in Deutschland – Unterfinanzierung und Fehlentwicklung*, in: Robert K. von Weizsäcker (Hrsg.), *Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens*, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Band 262, Berlin 1998
- Guerin, Dave, *Entitlements in Education: Empowering Student Demand*, New Zealand, 1997, <http://www.ed.co.nz/papers/entitlements.htm>
- Häberle, Peter (1972a), *Grundrechte im Leistungsstaat*, in: *Veröffentlichung der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer*, Band 30, 1972, S. 43-131
- Häberle, Peter (1972b), *Das Bundesverfassungsgericht im Leistungsstaat, Die Numerus-clausus-Entscheidung vom 18.7.1972*, in: *Die Öffentliche Verwaltung*, 25. Jahrgang, Heft 21, 1972, S. 729-740
- Hakim, S., Seidenstat, P., Bowman G. W.: *Privatizing Education and Educational Choice. Concepts, Plans, Experiences*, 1994
- Hammer, Ulrich, Ulrich Nagel, *Kontrolle von Kapazitätsfestsetzungen im Hochschulbereich*, in: *Neue Juristische Wochenschrift*, Heft 15, 1976, S. 654-662
- Hansen, Janet S., *Cost-Sharing in Higher Education: The United States Experience*, in: Maureen Woodhall, *Financial Support for Students*, London 1989, S.45-66
- Hanus, Jerome J./ Cookson Peter W. *Choosing Schools. Vouchers and American Education*, 1996
- Hanus, Jerome J.: *Constitutional Law and Vouchers*. In: Hanus/ Cookson: *Choosing School. Vouchers and American Education*, 1996, S.41-53
- Harman, Grant, *Vouchers or ‚student centred funding‘: the 1996-1998 Australian review of higher education finance and policy*, in: *Higher Education Policy*, Vol. 12, 1999, S. 219-235
- Heckman, James, *Instrumental Variables: A Study of Implicit Behavioral Assumptions Used in Making Program Evaluations*, in: *The Journal of Human Resources*, Vol. XXXII, 1997, S. 441-462
- Hentig von, Hartmut. *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?*. Stuttgart/ München, 1971
- Hepburn, C. R. 1999: *The Case for School Choice: Models from the United States, New Zealand, Denmark and Sweden*. Vancouver: The Fraser Institute (Fraser Institute Critical Issues Bulletin)
- The Heritage Foundation, *School Choice 1999*, Ohio, www.heritage.org/schools/99/ohio.html

- The Heritage Foundation, School Choice 1999, Puerto Rico, www.heritage.org/schools/99/puerto_rico.html
- The Heritage Foundation, School Choice 1999, Wisconsin www.heritage.org/schools/99/wisconsin.html
- Hetland, Thomas: The Milwaukee Choice Program. In: Simon Hakim, Paul Seidenstadt, Gary W. Bowman. Privatizing Education and Educational Choice. Concepts, Plans and Experiences, 1994, S. 183-194
- Hetmeier, Heinz-Werner, Finanzstatistische Kennzahlen für den Hochschulbereich, in: Wirtschaft und Statistik, Heft 8, 1992, S. 545-556
- Holm-Nielsen, L., Eisemon T. Owen, Reforming higher education systems: Some lessons to guide policy implementation, The World Bank, 1995
- Holtzmann, Hans-Dieter, Öffentliche Finanzierung der Hochschulausgaben in der Bundesrepublik Deutschland – Verteilungseffekte, allokativen Folgen und Reformbedarf, Forum Finanzwissenschaft, Band 5, Nürnberg 1994
- Hoxby, Caroline Minter, Do private schools provide competition for public schools?, National Bureau of Economic Research, Working Paper No. 4978, 1994a
- Hoxby, Caroline Minter, Does competition among public schools benefit students and taxpayers?, National Bureau of Economic Research, Working Paper No. 4979, 1994b
- Hüfner, Klaus, Jürgen Schramm (Red), Hochschule zwischen Markt und Plan, Forschungsschwerpunkt "Ökonomische Theorie der Hochschule", Arbeitshefte 1, Berlin 1984a
- Husen, T., T. N. Postlethwaite (Hrsg.), International Encyclopedia of Education, 1994
- Hunziker, Peter. Alternative Ansätze der Hochschulfinanzierung, Zürich 1993
- Jenck, C./ Areen, J. Education Vouchers. A Proposal für Diversity and Choice. In: G.R. LaNoue: Education Vouchers, New York, London, 1972
- Johnes, Geraint, The Economics of Education, London 1993
- Johnstone, D. Bruce, (in collaboration with Alka Arora and William Experton), The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms, unpublished Paper presented at the UNESCO Higher Education Conference in Paris, 1998
- Kane, Thomas J., Comments on chapters Five and Six, in: Helen F. Ladd (Hrsg.), Holding Schools Accountable, Washington, DC 1996
- King, E, Rowlings, L, Guiterrez, M, Pardo, C., Torres, C. Colombias Targeted Education Vouchers Program: Feature, Coverage and Participation, Working Paper series on Impact Evaluation of Education Reforms, Worldbank, Government of Colombia, 1997
- Koelman, Jos B. J., Richter, Roland, Hochschulfinanzierung in den Niederlanden, in: Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW, Grenzüberschreitendes Netzwerk Bildungsforschung, Düsseldorf 1997, S. 58-83
- Kreyenfeld, Michaela, Neue Wege in der Finanzierung sozialer Dienste: Kinderbetreuung in Großbritannien Diskussionspapiere aus der Fakultät für Sozialwissenschaft Ruhr-Universität Bochum 1998/1
- Kreyenfeld, Michaela, Gert Wagner, Der gescheiterte Gutscheinersuch für Kinderbetreuung in Großbritannien, in: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft Nr. 9, 1998, S.
- Kreyenfeld, Michaela, Gert Wagner, Katja Tillmann, Finanzierungsmodelle sowie Verteilungs- und Finanzierungsrechnungen für eine bedarfsgerechte Kinderbetreuung von Vorschul- und

- Schulkindern in Deutschland, unveröffentlichter Endbericht, Bochum und Frankfurt (Oder), 1998
- Kronberger Kreis: Zur Reform der Hochschulen, Frankfurter Institut für wirtschaftspolitische Forschung e. V. (Hrsg.), Bad Homburg, 1993, S. 43
- Küchler, Tilman, Müller-Böling, Detlef, Ziegele, Frank; Die Hochschulentwicklung in Neuseeland: Stand, Perspektiven und Erkenntnisse für die deutsche Reformdebatte, Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 19, 1998
- Kuna, Walter, Hochschulfinanzierung - ein alternatives Modell, Weinheim-Basel 1980
- Lamdin, Douglas J., Michael Mintrom, School Choice in Theory and Practice: Taking Stock and Looking Ahead, in: Education Economics, Vol. 5 (3), 1997, S. 211-244
- Lankford, H.; Wyckoff, J.: Primary and secondary School Choice among Public and Religious Alternatives, In: Cohn, Elchanan: Market Approaches to Education, Vouchers and School Choice, 1997
- Layard, Richard, Richard Jackman, University efficiency and university finance, in: Michael Parkin (Hrsg), Essays in Modern Economics, London 1973
- Lee, Valerie E., Groninger, Robert G, Smith, Julia B. Equity and Choice in Detroit, In: Fuller, Bruce, Elmore, Richard: Who chooses? Who loses? Culture, institutions and the unequal effects of School Choice, 1996, S. 70-89
- Le Grand, Julian, Ray Robinson, The Economics of Social Problems, London-Basingstoke 1976
- Lehmann, C. (Hrsg.), Financiamiento de la Education Superior: Antecedentes y Datos, S. 92, Santiago de Chile: Coleccion Foro de la Education Superior, CEP, 1990
- Lepencies, Philipp, Marktentwicklung durch Voucher? Eine institutionen-ökonomische Analyse des Microenterprise Training Voucher Scheme in Paraguay, 2002
- Levin, Henry M., Educational Vouchers and Educational Equality, in: Martin Carnoy (Hrsg), Schooling in a Corporate Society, 2. Auflage, New York 1975
- Levin, Henry M., Educational Vouchers: Effectiveness, Choice, and Costs, in: Journal of Policy Analysis and Management, Vol. 3, 1998, S. 373-392
- Levin, Henry N., Cyrus E. Driver, Costs of an Educational Voucher System, in: Education Economics, Vol. 5, No. 3, 1997, S.265-283
- Levin, Henry, McEwan Patrick, Cost-Effectiveness Analysis 2nd Edition, Methods and Applications, 2001
- Levin, Henry: Privatizing Education, Can the Marketplace Deliver Choice Efficiency, Equity and Social Choice?, 2001
- Lewin, Karl, Gustav-Wilhelm Bathke, Ulrich Heublein, Dieter Sommer, Studienanfänger im Wintersemester 1991/92 - Studienentscheidung in den alten und neuen Ländern: Annäherungstendenzen, hrsg. Hochschul-Informationssystem (HIS), Hochschulplanung, Band 95, Hannover 1992
- Lewin, Karl, Heidi Cordier, Ulrich Heublein, Dieter Sommer, Studienanfänger im Wintersemester 1992/93 in den alten und neuen Ländern - zunehmende Angleichung der Studienfächerstrukturen, hrsg. Hochschul-Informationssystem (HIS), Hochschulplanung, Band 102, Hannover 1993

- Lewin, Karl, Ulrich Heublein, Dieter Sommer, Heidi Cordier, Hilke Andermann, Studienbeginn im Wintersemester 1993/94: Immer mehr Studienanfänger mit Doppelqualifikation, in: HIS-Kurzinformation, A 6/94, 1994a, S. 1-10
- Lewin, Karl, Ulrich Heublein, Dieter Sommer, Heidi Cordier, Hilke Andermann, Studienanfänger im Wintersemester 1993/94 in den alten und neuen Ländern: Studienanfänger immer älter, hrsg. Hochschul-Informationssystem (HIS), Reihe Hochschulplanung, Band 107, Hannover 1994b
- Lewin, Karl, Ulrich Heublein, Dieter Sommer, Jochen Schreiber, Studienanfänger im Wintersemester 1995/96 – erstmals mehr Studienanfängerinnen als Studienanfänger an Universitäten, hrsg. Hochschul-Informationssystem (HIS), Reihe Hochschulplanung, Band 120, Hannover 1996
- Lewin, Karl, Ulrich Heublein, Dieter Sommer, Jochen Schreiber, Studienanfänger im Wintersemester 1996/97 – an Fachhochschulen erstmals mehr Abiturienten als Studienberechtigte mit Fachhochschulreife, hrsg. Hochschul-Informationssystem (HIS), Reihe Hochschulplanung, Band 128, Hannover 1997
- Lewin, Karl, Ulrich Heublein, Dieter Sommer, Jochen Schreiber, Studienanfänger 98/99, in: HIS-Kurzinformation, A 7/99, 1999
- Lith, Ulrich van, Der Markt als Organisationsprinzip des Bildungsbereichs, in: Otmar Issing (Hrsg), Zukunftsprobleme der sozialen Marktwirtschaft, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 116, Berlin 1981a
- Lith, Ulrich van, Ist die Ausbildungsförderung reformbedürftig? in: Freiheit der Wissenschaft, 1981b, S. 102-109
- Lith, Ulrich van, (1983a), Funktion und Wirkung von Studiengebühren, in: Arbeitsgruppe Fortbildung im Sprecherkreis der Hochschulkanzler (Hrsg), Aktuelle Probleme der Hochschulökonomie, Fortbildungsprogramm für die Wissenschaftsverwaltung, Materialien Nr. 12, Essen 1983
- Lith, Ulrich van, Plädoyer für eine Renaissance der Hochschulpolitik als Ordnungspolitik, Bonn 1983b
- Lith, Ulrich van, Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungswesens, München 1985
- Lith, Ulrich van, Es müssen Möglichkeiten zur Steigerung der Leistungsfähigkeit eingeräumt werden, in: Wirtschaftsdienst, 74. Jahrgang, 1994, S. 228-233
- Lith, Ulrich van, Mehr Zukunftsfähigkeit durch ein neues Verhältnis des Staates zu Bildung und Wissenschaft, in: Robert K. von Weizsäcker (Hrsg.), Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Band 262, Berlin 1998
- Lohmann, Ingrid. Marketization of Education, In: Lohmann, Ingrid/ Rilling, Rainer (Hrsg.) Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2001
- Lopez, C. M. The effects of the 15 years of neoliberal Policies on Public Education in the America. Tegucigalpa, 2000
- Lüdeke, Reinard, Theorie der staatlichen Bildungsfinanzierung im Rahmen einer Theorie der Staatsaufgaben, in: Gerhard Brinkmann (Hrsg), Probleme der Bildungsfinanzierung, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 146, Berlin 1985

- Lünnemann, Patrick, Ansatz für einen vollständigeren Nachweis der öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland: Verfahren zur Schätzung der Altersversorgung der Beamten, in: StBA (Hrsg.), Wirtschaft und Statistik, Vol. 12, 1997, S. 857-864
- Lünnemann, Patrick, Heinz-Werner Hetmeier, Methodik zur Abgrenzung, Gliederung und Ermittlung der Bildungsausgaben in Deutschland, in: Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Wirtschaft und Statistik, Vol. 3, 1996, S. 166-180
- Lüthje, Jürgen (1973a), Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen verfassungswidrig?, in: Zeitschrift für Rechtspolitik, Heft 6, 1973, S. 141-145
- Lüthje, Jürgen (1973b), Abbau der Ausbildungsfreiheit? Zum Urteil des Bundesverfassungsgerichts, in: Holger Asche, Jürgen Lüthje, Erich Schott, Der numerus clausus oder Wer darf studieren?, Hamburg.
- Magotsiu-Schweizerhof, Eumorfia. Schulautonomie, Profilbildung und freie elterliche Schulwahl am Beispiel von Erfahrungen in angelsächsischen Ländern, Literaturbericht, DIPF, 1999
- Mangold, Max, Jürgen Oelkers, Heinz Rhyn, Die Finanzierung des Bildungswesens durch Bildungsgutscheine – Modelle und Erfahrungen, Studie im Auftrag der Erziehungsdirektoren des Kantons Bern, Bern 1998
- Mangold, Max, Rhyn, Heinz.. Bildungsgutscheine. Erwartungen und Realität, In: Panorama, Heft 3, 1999
- Mankiw, Gregory, Vouchers: Schools Need Competition, in: Fortune, June 7, 1999
- Marginson, Simon, Markets in Education, Melbourne 1997
- Mattern, Cornelia, Bildungsfinanzierung - Probleme und neue Ansätze, Frankfurt am Main-Aarau 1979
- Maurer, Mathias. Der Bildungsgutschein. Finanzierungsverfahren für ein freies Bildungswesen, Stuttgart, 1994, S. 30-41
- McDaniel, O.C., Mertens F.J.H.; Autonomie und Qualität in der niederländischen Hochschulpolitik, in Schramm, Jürgen (Hrsg.), Modernisierungsstrategie für die Universität, Frankfurt a.M., 1990, S. 106-154
- McEwan, P., Carnoy, M.: The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chiles Voucher System, In: Education Evaluation and Policy Analysis (22), 2000
- Metcalf, K. K. et al. A Comparative Evaluation of the Cleveland Scholarship and Tutorin Grant Program, Indiana University 1998
- Mincberg, Elliot, Schaeffer, Judith: Grades K-12: The Legal Problems with Public Funding of Religious Schools, In: Steuerle, Eugene, Ooms von Doorn,Georg Peterson, Reischauer, Robert: Vouchers and Provision of Public Services, 2000
- Ministry of Education New Zealand, Tertiary Education Review, Green Paper, New Zealand, 1997
- Mutius, Albert von, Grundrechte als „Teilhaberechte“ – zu den verfassungsrechtlichen Aspekten des „numerus clausus“, in: Verwaltungsarchiv, Band 64, 1973, S. 183-195
- Neumann, Manfred J.M., Zwischen kulturellem Auftrag und wirtschaftlicher Knappheit: Ordnungspolitische Leitbilder der Hochschulpolitik, Vortrag auf der Tagung „Rohstoff Bildung“ des Frankfurter Instituts – Stiftung Marktwirtschaft und Politik am 15. und 16. November 1999, Frankfurt 1999
- The New Yorker, Annals on Education, Ausgabe 18.-25. Oktober 1999
- OECD (2001), Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000, Paris.

- OECD (2002a), Reading for Change. Performance and Engagement across Countries – Results from PISA 2000, Paris.
- OECD (2002b), Bildung auf einen Blick . OECD-Indikatoren 2002, Paris.
- OECD/ CERI-Bericht, Freie Schulwahl im internationalen Vergleich, Frankfurt a.M., 1996
- Okun, Arthur, Equality and Efficiency: The Big Tradeoff, Washington 1975
- Olsen, Edgar E., Some Theorems in the Theory of Efficient Transfers, in: Journal of Political Economy, Vol. 79, 1971, S. 166-176
- OPCETE (Office of Post-Compulsory Education, Training and Employment) 1999; Model Programs – Designed for Youth Voucher Holders
- Ossenbühl, Fritz, Erziehung und Bildung, Ein Bericht über die Bedeutung und Interpretation kultureller Grundrechte in der Rechtsprechung der Oberverwaltungsgerichte, in: Archiv des öffentlichen Rechts, Band 98, 1973, S. 361-406
- Parry, Taryn Rounds, Theory Meets Reality in the Education Voucher Debate: Some Evidence from Chile, in: Education Economics, Vol. 5, No. 3, 1997, S. 307–33
- Patrinos, H. A. Voucher Programs Around the World, In: Worldbank: School reforms News, 2001
- Pauly, Mark V., Mixed Public and Private Financing of Higher Education: Efficiency and Feasibility, in: American Economic Review, Vol. 57, 1967, S. 120-130
- Peacock, A. T., J. Wiseman, Education for Democrats: A Study of Financing of Education in a Free Society, Institute of Economic Affairs, London 1964
- Perris, Lyall, Implementing Education Reforms in New Zealand: 1987-1997, New Zealand, 1998
- Petersen, Hans-Georg, Sozialökonomik, Stuttgart-Berlin u.a. 1989
- Peterson, Paul et al, New Findings from the Cleveland Scholarship Program. A reanalysis of Data from the Indiana University School of Education Evaluation, 1998
- Pfähler, Wilhelm, Christian Germont, Christian Gabriel, Ulrich Hofmann, Bildung und Wissenschaft als Wirtschafts- und Standortfaktor. Die regionalwissenschaftliche Bedeutung der Hamburger Hochschulbildungs- und Wissenschaftseinrichtungen, Baden-Baden 1997
- Pfähler, Wilhelm, Christian Germont, Ulrich Hofmann, Sektorale Produktivitätseffekte der Hochschulbildungs- und Wissenschaftsausgaben in Hamburg, in: Robert K. von Weizsäcker (Hrsg.), Bildung und Wirtschaftswachstum, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Band 258, Berlin 1998
- Plander, Harro, Anmerkung in: NJW 1972, Heft 43, S. 1941-1943
- Pozdena, R., Power to the Student, An Alternative to Higher Education Funding Increases, The Use of Direct Student Assistance to Finance Higher Education Expenditures An Analysis of the Potential in the State of Oregon, Cascade Policy Institute Portland, Oregon 1997 (<http://www.cascadepolicy.org/pozdena.htm>)
- Psacharopoulos, George, Conceptions and Misconceptions on Human Capital Theory, in: Werner Clement (Hrsg), Konzept und Kritik am Humankapitalansatz, S.d.V.f.S., N.F. Band 113, Berlin 1981
- Rangazas, Peter, Competition and Private School Vouchers, in: Education Economics, Vol. 5, No. 3, 1997, S. 245–263
- Reich, Andreas, Hochschulrahmengesetz, Kommentar, Hochschulrecht des Bundes, Band 2, 6. Auflage, Bad Honnef 1999

- Richter, Wolfram, Strukturreform und Finanzreform: Schritte zu einer zukunftsfähigen Hochschule, Vortrag auf der Tagung „Rohstoff Bildung“ des Frankfurter Instituts – Stiftung Marktwirtschaft und Politik am 15. und 16. November 1999, Frankfurt 1999
- Richter, Roland: Modelle zur Finanzierung der Lehre an niederländischen Universitäten, In: Beiträge zur Hochschulforschung, 1/1993, S. 88
- Richter, Roland: Finanzierung und Evaluation der Forschung in den Niederlanden seit 1982, In: Das Hochschulwesen, 2/1993, S. 57 ff
- Rouse, Cecilia Elena, Private School Vouchers and Student Achievement: An Evaluation of the Milwaukee Parental Choice Program, National Bureau of Economic Research, Working Paper No. 5964, Cambridge, Mass. 1997
- Rouse, Cecilia Elena, Private School Vouchers and Student Achievement: An Evaluation of the Milwaukee Parental Choice Program, Quarterly Journal of Economics, Vol. 113, 1998, S. 553-602
- Rouse, Cecilia Elena, School and Student Achievement: More Evidence from the Milwaukee Parental Choice Program, Princeton University and National Bureau of Economics Research, 1998
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung, Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung, Diskussionspapiere Nr. 1, Düsseldorf 1998.
- Sawhill, Isabel V., Smith, Shannon L. Vouchers of Elementary and Secondary Education, In: Steuerle, Eugene, Ooms Van Doorn, Peterson, George, Reischauer, Robert: Vouchers and the Provision of Public Services, 2000
- Schily, Konrad, Der staatlich bewirtschaftete Geist. Wege aus der Bildungskrise, Düsseldorf 1993;
- Schily, Konrad, Man sollte den Hochschulen ihre jeweilige Reform selber überlassen, in: Wirtschaftsdienst, 74. Jahrgang, 1994, S. 226-228
- Schimanke, Dieter, Bundesverfassungsgericht und numerus clausus: Zur Problematik eines grundrechtlichen Teilhaberechts, in: JR 1973, Heft 2, S. 45–47
- Schmidt, Henning, Die Finanzierung der Hochschulausbildung. Eine ökonomische Analyse, in: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaft, 104. Jahrgang, 1984, S. 151-175
- Schmidt, Pascal, Methodik zur Berechnung der Bildungsausgaben Deutschlands im Rahmen der internationalen Bildungsberichterstattung, in: Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Wirtschaft und Statistik, Vol. 5, 1999, S. 406-414
- Schmitt, Jürgen, Forum: Freie Wahl der Ausbildungsstätte und numerus clausus, in: Juristische Schulung, Heft 2, 1970, S. 60-63
- Schmitt, Jürgen, Die Rechtsprechung zur Zulassungsbeschränkung an den Hochschulen, in: Deutsches Verwaltungsblatt, 1971, S. 382-390
- Schneider, Hans-Peter, Artikel 12 GG – Freiheit des Berufs und Grundrecht der Arbeit, in: Veröffentlichung der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer, 43- 1985, S. 7-47
- Schnitzer, Klaus, Isserstedt, Wolfgang, Müßig-Tropp, Peter, Schreiber, Jochen: 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, DSW/ HIS, BMBF (Hrsg.), 2001
- Schor, G. / Goldmark, L. Voucher Programs. Potential, Problems and prospects, Paper presented at the Inter-American Development Bank Conference „Building a modern and effective Business Development Services Industry in Latin America and the Caribbean, Rio de Janeiro, 1999

- Seidler, Hanns H., Forum: Numerus clausus und Berufslenkung, in: Juristische Schulung, Heft 11, 1976, S. 700-705
- Smith, Adam, Eine Untersuchung über Natur und Wesen des Volkswohlstandes, Band 2, Gießen 1973
- Sparkes, J., A. West, An Evaluation of the English Nursery Voucher Scheme 1996-1997 in: Education Economics August 1998 Volume 6 Number 2, S. 171-185
- Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.3, Hochschulstatistische Kennzahlen 1980-1990, Wiesbaden 1993
- Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, Studierende an Hochschulen – Wintersemester 1998/99, Wiesbaden 1999
- Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.3.1, Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennziffern 1980-2001, Wiesbaden 2003
- Steuerle, Eugene, Ooms Van Doorn, Peterson, Georg, Reischauer, Robert: Vouchers and the Provision of Public Services, 2000
- Stiglitz, Joseph E., Bruno Schönfelder, Finanzwissenschaft, 2. Auflage, München-Wien 1989
- Straubhaar, Thomas, Die staatliche Bildungskatastrophe, Liberales Institut (Hrsg.), Hamburg 1996
- Straubhaar, Thomas, Manfred Winz, Reform des Bildungswesens. Kontroverse Aspekte aus ökonomischer Sicht, Bern 1992
- Summers, A.A./Johnson, A.W.A review of the evidence on the effects of school-based management plans. Paper prepared for the Panel of the Economics of Educational Reform and Teaching, 1994
- Timmermann, Dieter, Gebührenfinanzierung der Hochschulausbildung: allokativen und distributiven Aspekte, in: Gerhard Brinkmann (Hrsg), Probleme der Bildungsfinanzierung, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 146, Berlin 1985
- Vogel, Johann Peter, Der Bildungsgutschein, in: Neue Sammlung 12, 1972.
- Weiß, Manfred, Der Mythos der Marktüberlegenheit im Bildungswesen – Reflektionen zu „Politics, Markets, and America’s Schools“, in: Zeitschrift für internationale Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, Vol. 1, 1992, S. 137–153
- Weiß, M. Schulautonomie im Licht mikroökonomischer Bildungsforschung. In: Weizsäcker, R.K.: Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens: Aktuelle Probleme, 1998
- Weiß, M/ Weißhaupt: Schulautonomie als theoretisches Problem und als Gegenstand empirischer Bildungsforschung. In: Döbert/ Geißler: Schulautonomie in Europa, Baden-Baden, 1997, S. 27-45
- Weißhuhn, Gernot, Bildungs- und sozioökonomische Probleme alternativer Finanzierungssysteme des Hochschulbereichs, in: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 1978, S. 163-180
- Weizsäcker, Carl Christian von, Hochschulstruktur und Marktsystem, in: Ulrich Lohmar, Gerhard E. Ortner (Hrsg), Die deutsche Hochschule zwischen Numerus-Clausus und Akademikerarbeitslosigkeit: Der doppelte Flaschenhals, Hannover-Dortmund-Darmstadt-Berlin 1975
- West, Anne, Hazel Pennell, Educational Reform and School Choice in England and Wales, in: Education Economics, Vol. 5, No. 3, 1997, S. 285–305
- West, Edwin G., Education vouchers in practice and principle: a world survey, 1996, (http://www.wordbank.org/html/extdr/hnp/hddflash/workp/wp_00064.html)

- West, Edwin G. Thomas Paines Voucher Scheme for Education in *Southern Economic Journal*, 1967, Bd. 33. S. 378
- West, Roderick, et al, *Learning for Life, Final Report: Review of Higher Education Financing and Policy*, Commonwealth of Australia, Department of Employment, Training and Youth Affairs, Canberra, April 1998
- Wiseman, J., *The Economics of Education*, in: *Scottish Journal of Political Economy*, Bd. 6 (1959), S. 48–58
- Wissenschaftsrat, *Daten und Kennzahlen zur finanziellen Ausstattung der Hochschulen.- Alte Länder 1980, 1985 und 1990*, Köln 1993
- Witte, John F., *Milwaukee Parental Choice Program: Fourth Year Report*, Madison 1994
- Witte, John F., *Fifth-Year Report The Milwaukee Parental Choice Program*, Wisconsin-Madison, 1995
- Witte, John F., *Achievement Effects of the Milwaukee Voucher Program*, Wisconsin 1997
- Witte, John. F. Who Benefits from the Milwaukee Choice Program? In: Fuller, Bruce, Elmore Richard F. *Who chooses? Who loses? Culture, Institutions, an the unequal Effects of School Choice*, 1996
- Witte, John, F. *The market Approach to Education: An Analysis of America's First Voucher Program*, Princeton University Press 2000
- Witte, John F., Christopher A. Thorn, *Forth-Year Report The Milwaukee Parental Choice Program*, Wisconsin-Madison, 1994
- Witte, John F., Christopher A. Thorn, *Who Chooses? Voucher and Interdistrict Choice Programs in Milwaukee*, in: *American Journal of Education*, Vol. 104, 1996
- Woods, Philip A., Bagley, Carl, Glatter, Ron, *School Choice and Competition: Markets in the public interest?*, London and New York, 1998
- Wylie, C. 1999a: *Is the Land of the Fightless Bird the Home of the Voucherless Voucher?*, In: *New Zealand Journal of Educational Studies*, 34, 1, 99-109