

Universität Leipzig
Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Institut für Finanzen, Finanzwissenschaft
Prof. Dr. Thomas Lenk

Juli 2007

Arbeitspapier Nr. 37

Allokationsoptimierung akademischer

Ausbildung als öffentliches Gut

*Grundüberlegungen zu Anforderungen, Besonderheiten und
Organisationsbedingungen verschiedener Studienformen*

Dr. Matthias Klumpp

Institut für Finanzen
- Finanzwissenschaft -
Jahnallee 59
D-04109 Leipzig, Germany
Tel: +49 -341 / 97 33 580
Fax: +49 -341 / 97 33 589
E-Mail: iff_fiwi@wifa.uni-leipzig.de

ISSN 1437-5761

Alle Rechte vorbehalten

® Institut für Finanzen

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	1
1.1. Ausbildung als öffentliches Gut	1
1.2. Hintergrund veränderter Berufs- und Arbeitsanforderungen	3
1.3. Einflussfaktoren multizentrischer Studienformen	4
1.4. Existenz multizentrischer Studienformen.....	6
2. Einflussfaktoren auf verschiedene Studienformen der akademischen Ausbildung.....	7
2.1. Rolle der Ausbildung als Vorbereitung der Berufstätigkeit	7
2.2. Sequenzielle Ausbildungsformen als Hinweis auf multizentrische Ausbildung	8
2.3. Wissensgesellschaft und Wissensformen	9
2.4. Studienbedingungen und Studienabbruch als Hinweis auf Handlungsbedarf	9
2.5. Ansatzpunkte zur Allokationsoptimierung	10
3. Offen Fragen und Forschungsthesen	11
3.1. These 1: Höhere Studienquote durch Ausdifferenzierung der Studienformen.....	11
3.2. These 2: Spezifische Hochschuldidaktik multizentrischer Studienformen	11
3.3. These 3: Studienberatung nach spezifischer Studienform.....	12
3.4. These 4: Abhängigkeit der Betreuung im Studium von der Studienform	12
3.5. These 5: Notwendigkeit spezifischer Lernstrategien je Studienform.....	12
3.6. These 6: Differenzierung des Lehrkörpers nach Studienformen	12
3.7. These 7: Notwendigkeit studienformspezifischer Career Service-Leistungen der Hochschulen	13
3.8. These 8: Multiple Studienformen als Reaktionsmöglichkeit der Hochschulen.....	13
4. Entwurf einer themenspezifischen Forschungsmethodik	14
4.1. Erhebungsmethodik Fokusgruppen	14
4.2. Stufenmodell der Forschungserhebung	14

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland	2
Abbildung 2: Neue Anforderungen der Ausbildung und deren Folgen	3
Abbildung 3: Anzahl der Studienangebote in verschiedenen Studienformen	6
Abbildung 4: Empirische Ausbildungskombinationen der Erwerbstätigen	8
Abbildung 5: Anteile des hauptamtlichen wissenschaftlichen Personals	13
Abbildung 6: Untersuchungskonzeption mit Fokusgruppen	14
Abbildung 7: Themenspezifische Verkettung von Forschungsstufen	15

Abkürzungsverzeichnis

BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
DSE	Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development

„Personalities which became effective in action were bred and tested in the medium of action.“

Dewey, J. (1900): *School and Society*, Chicago.

1. Einführung

1.1. Ausbildung als öffentliches Gut

Akademische Ausbildung hat wie alle Bildungs- und Ausbildungsleistungen Elemente eines öffentlichen Gutes, da sie im Ergebnis *externe Nutzeneffekte* erzeugt, die nicht nur dem einzelnen Individuum, welches die Ausbildung erhält, sondern einem breiteren Nutzerkreis zu Gute kommen. Zudem wird die *Notwendigkeit einer staatlichen Tätigkeit* im Bereich der Ausbildung (Meritorisierung) durch verzerrte Informationsstrukturen und Nutzenpräferenzen der Individuen begründet, die den zukünftigen Nutzen einer Ausbildung nicht adäquat einschätzen und dadurch tendenziell *zu wenig* Ausbildung nachfragen.

Dies begründet aus finanzwissenschaftlicher Sicht die umfangreiche Betätigung des Staates im Bereich der Ausbildung, insbesondere durch

- a) eigene Leistungserstellung durch öffentliche Einrichtungen (staatliche Hochschulen),
- b) Regelungsvorgaben durch Gebietskörperschaften bezüglich zuzulassender privater Einrichtungen (staatliche Anerkennung privater Hochschulen, Unterscheidung der Hochschultypen),
- c) Regelungsvorgaben durch Gebietskörperschaften bezüglich einzelner Studiengänge und Studieninhalte (mittels Vorgaben für die Akkreditierung der Studiengänge) sowie
- d) Regelungsvorgaben durch Gebietskörperschaften bezüglich der in der akademischen Ausbildung tätigen Personen (Vorgaben des Hochschulrahmengesetzes als Bundesgesetz sowie der korrespondierenden Landeshochschulgesetze beispielsweise zu den Berufungsvoraussetzungen von Professoren).

Die Diskussion der staatlichen Tätigkeit im Bereich der akademischen Ausbildung war in der Vergangenheit durch die folgenden wesentlichen Streitpunkte der jeweiligen Hochschulpolitik bzw. der Hochschulen selbst geprägt:

- Die Ressourcenallokation in Form *staatlicher Mittel* des Bundes (Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau)¹ und der Länder *für die Hochschulen* oder auch für die Studierenden (BAFöG);
- Die Definition, Einführung und Umsetzung verschiedener *Hochschultypen*, insbesondere die Einführung der Fachhochschule als neuer Hochschultyp und dessen Abgrenzung zu den Universitäten;
- Die Definition und Ausgestaltung der *Studiengänge* bzw. *Studienabschlüsse* insbesondere im Rahmen der neu umgesetzten Abschlüsse Bachelor und Master im Rahmen des *Bologna-Prozesses* und der Schaffung eines einheitlichen *Europäischen Hochschulraumes*.²

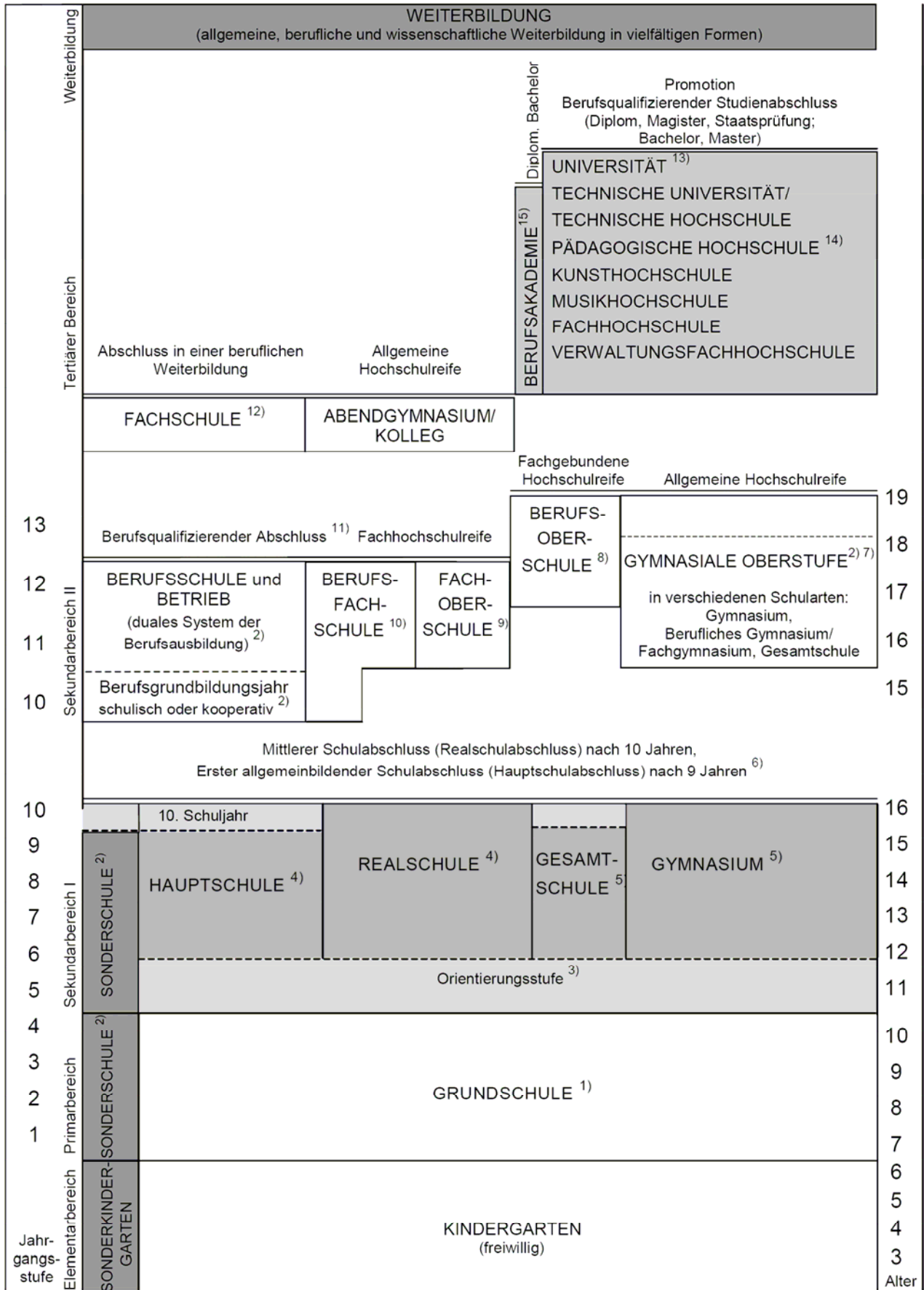
Das in der nachfolgenden Abbildung dargestellte Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland ist vor dem Hintergrund dieser historischen Diskussionen³ zu sehen.

1 Seit 2006 auch die Mittel der *Exzellenzinitiative* des Bundes und der Länder im Hochschulbereich, die paritätisch von Bund und Ländern aufgebracht werden.

2 Vgl. de Boer, Harry (1998): Vom partizipatorischen System zum Managerialismus? Internationale Trends in der Leitung von Hochschulen, in: Müller-Böling, Detlef/Fedrowitz, Jutta (Hrsg.) (1998): *Leistungsstrukturen für autonome Hochschulen, Verantwortung – Rechenschaft – Entscheidungsfähigkeit*, Gütersloh, Seite 59-84; Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE) (Hrsg.) (2001): *Managing Change in Universities, Documentation of the Bonn Conference on International University Development 2000*, Bonn; Erlinghagen, Robert (2004): *Bologna und die Folgen, Zehn Thesen zum Europäischen Hochschulraum*, in: *Forum Wissenschaft* Nr. 02/04, Seite 42-43; Hochschulrektorenkonferenz (2002): *Steps towards a European Higher Education Area without Borders - Annual Report 2002 by the President of the HRK* - Professor Dr. Klaus Landfried, Bonn; Schramm, Jürgen (2002): *Universitätsreform zwischen Liberalisierung und staatlichem Dirigismus, Reihe Ökonomische Theorie der Hochschule, Band 9*, Frankfurt am Main u.a.; Van Damme, Dirk/Van der Hijden, Peter/Campbell, Carolyn (2004): *International Quality Assurance and Recognition of Qualification in Higher Education: Europe*, in: OECD (Ed.) (2004): *Quality and Recognition in Higher Education, The Cross-Border Challenge*, Paris, Seite 75.

3 Sowie weiterer Diskussionsbereiche in den primären und sekundären Ausbildungsbereichen und z.B. zum Hochschulzugang.

Abbildung 1: Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland



Quelle: Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006): Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, Seite 1 (Anmerkungen der Abbildung sind auf Seite 2 der Quelle notiert).

Jedoch wurde in der bisherigen hochschulpolitischen Diskussion mehrheitlich die Frage der *Studienformen* vernachlässigt, was aber angesichts der Anforderungen an die Hochschulen einen wichtigen Freiheitsgrad zur Erfüllung dieser Anforderungen darstellt:

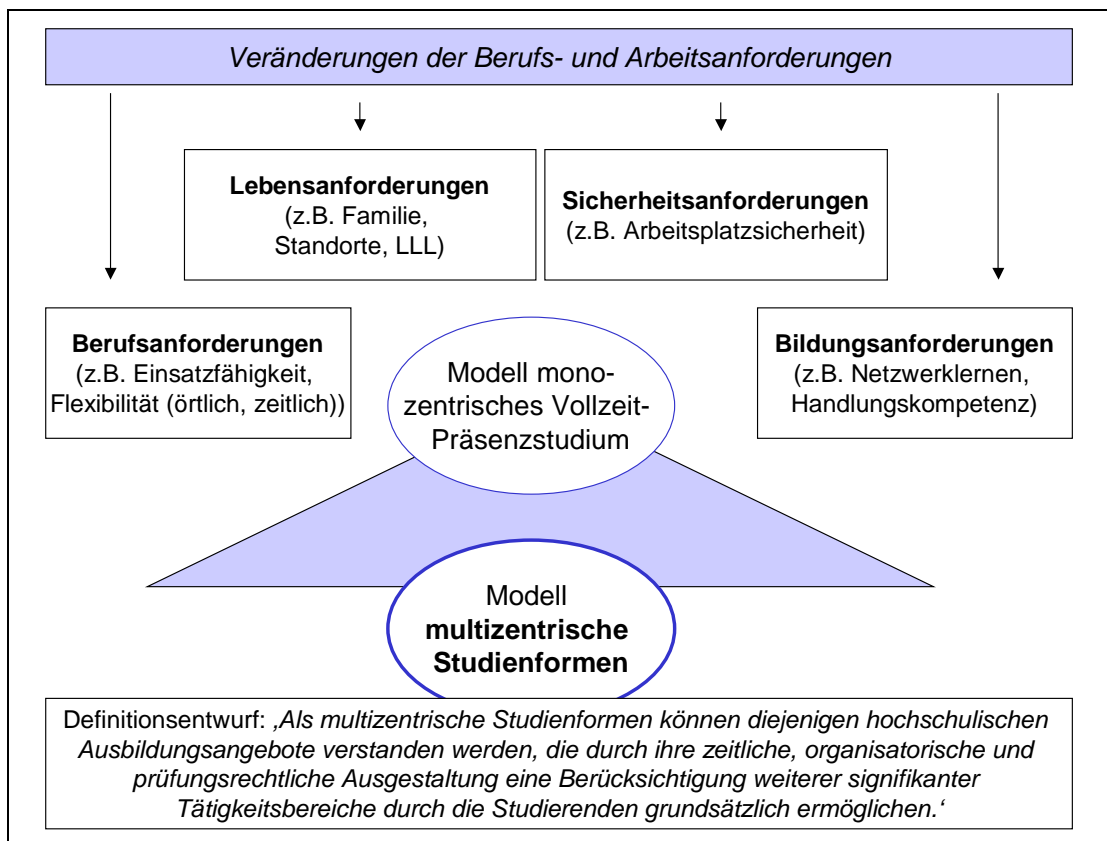
“Man erwartet von den Universitäten und Hochschulen, dass sie Wissen schaffen, die Chancengleichheit verbessern und auf die Bedürfnisse der Studierenden reagieren, und zwar auf effektivere und effizientere Art und Weise. Gleichzeitig stehen die Einrichtungen zunehmend im Wettbewerb miteinander – um die Studierenden, Forschungsgelder und akademisches Personal, Konkurrenten sind aber auch der private Sektor und Hochschuleinrichtungen des Auslands.“⁴

In diesem Kontext wird nachfolgend versucht, diejenigen neuen Rahmenbedingungen zu skizzieren, die eine vertiefte *Diskussion der Studienformen* und deren definitorische und hochschulpolitische Ausgestaltung als dringend notwendig erscheinen lassen.⁵

1.2. Hintergrund veränderter Berufs- und Arbeitsanforderungen

Die Veränderung des Berufs- und Arbeitsumfeldes hat weit reichende Konsequenzen für die berufliche und hochschulische Ausbildung: Es wird eine *anwendungsorientiertere* und zugleich *langfristigere* Ausbildung beispielsweise durch die Vermittlung von *Schlüssel- und Selbstlernkompetenzen* gefordert, die eine wissensorientierte und innovationsbasierte Berufstätigkeit ermöglichen.⁶

Abbildung 2: Neue Anforderungen der Ausbildung und deren Folgen



Quelle: Eigene Darstellung.

4 Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (Hrsg.) (2003): Bildungspolitische Analyse, Paris, page 74.

5 So beispielsweise auch die gleichgerichtete Argumentation der Bund-Länder-Kommission: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2003): Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich, Bonn.

6 “The move from mass production to flexible specialization has created a labour force in which the major input is intellectual rather than muscular. (...) There have also been dramatic changes to the demographic of work (...) and to the temporalization of work. (...) It is now a case of several careers in a lifetime, not one, for which individuals can expect to have to upgrade and extend their credentials, often through self-financed education. These changes have placed new demands on the nature of university study. Universities were always to a degree vocational institutions, particularly in terms of the high-status professions such as law and medicine, but in the last few years this vocationalism has become more pronounced, reflecting the growth in knowledge-based employment, particularly in the service and finance sectors.” (Boud, David/Symes, Colin (2000): Learning for Real: Work-based Education in Universities, in: Symes, Colin/McIntyre, John (Hrsg.) (2000): Working Knowledge, The New Vocationalism and Higher Education, Philadelphia, Seite 16-17).

Gleichzeitig gerät durch die neuen Arbeits- und Lebensumstände die bisher als basale Studienform angenommene *Zeitkonfiguration des alleinigen Vollzeit-Präsenzstudiums*⁷ unter Anpassungsdruck:

Im Vergleich beispielsweise zur *dualen Berufsausbildung* bundesrepublikanischer Prägung mit internationaler Anerkennung fehlen immanent beispielsweise wertvolle Praxisbezüge für die Verarbeitung des Lernstoffes (Erkenntnis- und Handlungszielsetzung). Folgende *Einflussfaktoren*, die zu einer Hinwendung von *monozentrischen* zu *multizentrischen* Studienkonzepten führen, können festgehalten werden:

- (Betriebs)Wirtschaftliche Faktoren (Halbwertszeit des Wissens, Lebenslanges Lernen)
- Soziodemographische Faktoren („Patchwork-Biographien“, Parallelwelten, Risikogesellschaft)
- Wissenschaftspolitische Faktoren (Praxisorientierung, Innovationsanforderung, Innovationspotenzial)
- Volkswirtschaftliche und politische Faktoren (Egalitarismus, volkswirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit durch Qualität und Quantität der Bildung)
- Fachspezifische Faktoren (Steigende Komplexität des Wissensbestands, Spezialisierung, Handlungskompetenz)

1.3. Einflussfaktoren multizentrischer Studienformen

Es ist eine Kombination der Abwendung von und Hinwendung zu einem elitären Konzept im Bereich der akademischen Bildung zu beobachten: Während im Bereich der Hochschulinstitutionen eine *interinstitutionelle* Differenzierung nach Leistungskriterien mit der Forderung nach ‚Elite-Universitäten‘ verbunden wird, ist insgesamt auf der Grundlage der zunehmenden Wissensanforderungen der modernen Wirtschaft und Gesellschaft (notwendigerweise) eine deutliche *Ausweitung* des von akademischer Bildung *betroffenen Personenkreises* zu beobachten. Dies geschieht interessanterweise im Gegensatz zur tendenziell elitären im Sinn von abgrenzender akademischer Bildung im angelsächsischen Hochschulmodell („Oxbridge“)⁸ in Anknüpfung an das Hochschulideal von *Humboldt*, das eine prinzipielle *Offenheit* und *Verschränkung* der akademischen Forschung und Lehre mit verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen vorsieht.⁹

Untersuchungen zur *Studienszufriedenheit* zeigen regelmäßig eine hohe Bewertung bzw. einen hohen Einfluss des Praxisbezuges im Studium auf.¹⁰ Die Forderung nach breiterem gesellschaftlichem Zugang zu einem hochschulischen Studium hat ebenso die Dimension, dass sich die Studienform entsprechend der deutlich komplexeren Zielgruppen und deren individuellen Arbeits- und Lebenssituationen weit vielfältiger (multipler) gestalten muss.

In diesem Kontext bestehen viele Gestaltungsoptionen als Fernstudium bzw. Online-Studium, berufsbegleitendes Studium oder Teilzeitstudium mit jeweils spezifischen Herausforderungen. Alle diese multiplen Studienformen haben als charakteristisches Grundelement die *Aufgabe des Alleinstellungsanspruchs des Studiums* oder anders formuliert die inhärente Möglichkeit der Kombination mit anderen Lebenselementen der beruflichen oder auch privaten Welt.¹¹

Im Rahmen der *Anforderungen der Unternehmen* wird die praktische Erfahrung bzw. Erwartungshaltung an die Absolventen auch hochschulischer Ausbildungsgänge genannt.¹² Diese Forderung ist nicht gänzlich neu

7 Im Weiteren bezeichnet als ‚monozentrische‘ Studienform.

8 Nugent, Michael A. (2004): *The Transformation of the Student Career, University Study in Germany, the Netherlands, and Sweden*, New York/London, Seite 5.

9 Nugent, Michael A. (2004): *The Transformation of the Student Career, University Study in Germany, the Netherlands, and Sweden*, New York/London, Seite 6.

10 Jirjahn, Uwe/Kuzaewu, Afi (2005): *Determinanten der Studien- und Lebenszufriedenheit - eine empirische Untersuchung für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge an den Universitäten Hannover, Paderborn und Regensburg*, in: IAB BeitrAB NR. 295, Seite 98.

11 “At a time when universities have been encouraged to extend their access to sections of the community that were under-represented in their populations, it has made sense to diversify the ways of undertaking university study. The virtualization of the university is one current version of this diversification. Yet it is one which has its limitations and also dangers. Although online courses might facilitate teaching much of the content in a degree course, it is difficult to see how more personal and social skills can be acquired online.” (Boud, David/Symes, Colin (2000): *Learning for Real: Work-based Education in Universities*, in: Symes, Colin/McIntyre, John (Hrsg.) (2000): *Working Knowledge, The New Vocationalism and Higher Education*, Philadelphia, Seite 17).

12 Heinzel, Matthias (1997): *Anforderungen deutscher Unternehmen an betriebswirtschaftliche Hochschulabsolventen*, Wiesbaden, Seite 119-121.

und wird im Zeitverlauf immer wieder erhoben, so schon 1979 die formulierte Forderung, „dass die starke Wissenschaftsorientierung der deutschen Hochschule unter veränderten Umweltbedingungen der Hochschulen und bei einer wachsenden Zahl der Studenten wenigstens einer Akzentverschiebung wenn nicht einer deutlichen Veränderung bedürfe, um die Lernenden zu einer sinnvollen Bewältigung ihrer veränderten Lebensbedingungen, insbesondere ihrer beruflichen Aufgaben, zu befähigen.“¹³

„Deshalb (...) gehört es zu den Hauptaufgaben der Studienreform, Wissenschaft als Prozess erfahrbar zu machen und den inneren Zusammenhang der Lehrinhalte für einen Studiengang zu verdeutlichen; dies kann nicht allein durch wissenschaftliche Systematik geschehen, sondern ist auch durch Einbeziehung beruflicher Verwendungsbezüge in das Studium zu verwirklichen.“¹⁴

Der ‚Zentralitätsanspruch‘ eines Vollzeit-Präsenzstudiums als einzige wesentliche Aktivität einer Person in der akademischen Ausbildung ist aus vielen Gründen nicht mehr realistisch: Studierenerbstätigkeit ist mittlerweile der ‚Normalfall‘ mit vier von fünf Studierenden, die einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium nachgehen.¹⁵ Es kann sogar davon ausgegangen werden, dass die multiplen Beschäftigungen neben dem Studium (unabhängig welcher Art) auch *positive Auswirkungen* auf den Studienerfolg haben können.¹⁶

Eine theoretische Fundierung findet die Begründung zunehmend multizentrischer Studienformen in der Feststellung, dass in modernen Wissensgesellschaften neben die klassische Wissensproduktion und Wissensdistribution in darauf spezialisierten Einrichtungen (den Hochschulen, sog. ‚Mode 1 knowledge‘) die Wissensgenerierung an einer Vielzahl weiterer, teilweise unkonzentrierter bzw. nicht institutionalisierter Stellen tritt (dies wird als ‚Mode 2 knowledge‘¹⁷ bezeichnet). Daraus leitet sich ab, dass die Hochschulen kein Wissensmonopol mehr besitzen und sehr wohl in unterschiedlichsten Praxiskontexten eigenständige Wissensbestände entstehen und diffundiert werden.

Damit wäre ebenfalls zu vermuten, dass sich die *Kombination* dieser beiden Wissensformen beispielsweise in Gestalt multipler Studienformen als *besonders wertvoll* für die Wissensentwicklung sowie möglicherweise auch besonders produktiv in der Frage der Lerneffizienz erweist.

Beispiele in einer intensiven Orientierung der Hochschulen an den Bedürfnissen der Studierenden¹⁸ finden sich vor allem in England, Australien und den USA: So bietet die University of Derby alle Studiengänge in Vollzeit- und Teilzeitform an. Alle Studienelemente sind als anrechenbare Module aufgebaut, so dass eine ‚Akkumulation‘ von Lernleistungen begleitend zu beruflicher Praxis oder anderen Tätigkeiten möglich wird.¹⁹

13 Teichler, Ulrich/Winkler, Helmut (1979): Aufgaben einer Zwischenbilanz zu praxisorientierten Studienreform, in: Teichler, Ulrich/Winkler, Helmut (Hrsg.) (1979): Praxisorientierung des Studiums, Frankfurt a.M./New York, Seite 15.

14 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – Geschäftsstelle für die Studienreformkommissionen (1979): Entwurf, Grundsätze für Studium und Prüfungen, Bonn, Seite 5.

15 Meyer, Thomas et al. (1999): Hochschule – Studium – Studienabbruch, Synthesebericht zum Forschungsprojekt ‚Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken‘, NFP 33, Chur/Zürich, Seite 179-180.

16 „Dabei ist das Bild zu korrigieren, alles, was außerhalb des Studiums stattfindet, stehe grundsätzlich ‚in Konkurrenz‘ zum Studium. Die Ergebnisse dieses und anderer Projekte legen vielmehr nahe, dass die extracurricularen Aktivitäten und Ressourcen der Studierenden in vielfältiger Weise positive Einflüsse auf das Studium haben.“ (Meyer, Thomas et al. (1999): Hochschule – Studium – Studienabbruch, Synthesebericht zum Forschungsprojekt, Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken‘, NFP 33, Chur/Zürich, Seite 181).

17 Symes, Colin/McIntyre, John (2000): Working Knowledge: An Introduction to the New Business of Learning, in: Symes, Colin/McIntyre, John (Hrsg.) (2000): Working Knowledge, The New Vocationalism and Higher Education, Philadelphia, Seite 3; Gibbons M. et. al. (1994): The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, London.

18 Nach dem Grundgedanken des Marketing als markt- und kundenbedürfnisorientiertes Unternehmensführungskonzept, vgl. Hermeier, Burghard (1985): Konzept eines marketingorientierten Hochschulmanagement, theoretische Ansätze und empirische Befunde, Essen, Seite 59.

19 Waterhouse, Roger (2000): The Distributed University, in: Scott, Peter (Hrsg.) (2000): Higher Education Re-formed, London/New York, Seite 45-57.

1.4. Existenz multizentrischer Studienformen

Die Kategorie der multizentrischen Studienformen, die nach dem Definitionsentwurf von einem vollzeitigen Präsenzstudium abweicht kann unterteilt werden in die drei Unterformen

- i. *Duales Studium* (berufsbegleitendes Präsenzstudium)
- ii. *Fernstudium* sowie
- iii. *Teilzeitstudium*.

Nicht enthalten in dieser Kategorie sind alle Studienformen, die *nicht* zu einem akademischen Abschluss führen, also beispielsweise ein Gasthörerstudium oder der Besuch von Seminarveranstaltungen an Hochschulen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung („Zertifikatsstudien“).

Nachfolgende Abbildung zeigt die Verteilung der derzeit angebotenen Studiengänge auf diese Studienformen als absolute Angabe sowie als Anteil (v.H.) der Gesamtzahl aller angebotenen Studiengänge für die Bereiche

- a) des grundständigen Studiums (Erststudium) sowie
- b) des weiterführenden Studiums.

Abbildung 3: Anzahl der Studienangebote in verschiedenen Studienformen

	(A) Grundständiges Studium	(B) Prozentwert (v.H.)	(C) Weiterführende s Studium	(D) Prozentwert (v.H.)
Gesamtzahl aller angebotenen Studiengänge	8.841		3.307	
(i) davon Duale Studienform (berufsbegleitend)	201	2,27 %	48	1,45 %
(ii) davon Studienform Fernstudium	79	0,89 %	134	4,05 %
(iii) davon Studienform Teilzeitstudium	188	2,13 %	42	1,27 %
Gesamtzahl multizentrische Studienformen	468	5,29 %	224	6,77 %

Quelle: Hochschulrektorenkonferenz (2007): Hochschulkompass, Bonn, abgerufen unter www.hochschulkompass.de am 20.07.2007.

Erkennbar ist, dass die Gesamtzahl der angebotenen multizentrischen Studienformen mit 5,29 v.H. aller grundständigen Studienangebote bzw. 6,77 v.H. aller weiterführenden Studienangebote noch relativ *gering* ist, d.h. etwa jedes *zwanzigste* Studienangebot ist ein multizentrisches Studienangebot.

Erkennbar ist auch ein um 1,5 v.H. höherer Anteil der multizentrischen Studienformen bei den weiterführenden Studienangeboten – was angesichts der dann bei den Studierenden häufiger anzutreffenden Berufstätigkeit bzw. des fortgeschrittenen Lebensalters als offensichtlich erscheint.

Dies ergibt ein erstes Argument für die Ausweitung der hier betrachteten multizentrischen Studienformen: Durch die Tendenz bzw. Forderung in Richtung lebenslanger Lernprozesse ergibt sich per definitionem eine Notwendigkeit der Ausdifferenzierung der Studienform bzw. eine Ausweitung der vom monozentrischen Studienmodell abweichenden Studienmöglichkeiten.

Im Weiteren sollen darüber hinausgehende Argumente eruiert werden, warum diese derzeit vorliegende Verteilung unter Allokationsgesichtspunkten geändert werden sollte und welche Konsequenzen dies für verschiedene hochschulpolitische Regelungsbereiche hätte.

2. Einflussfaktoren auf verschiedene Studienformen der akademischen Ausbildung

2.1. Rolle der Ausbildung als Vorbereitung der Berufstätigkeit

Es ist anerkannt, dass das gesamte Bildungssystem und insbesondere auch das Hochschulsystem der akademischen Ausbildung eine wichtige Funktion in der Qualifikation ihrer Angehörigen (Studierenden) als *Berufsvorbereitung* in Richtung der Unternehmen hat.²⁰ Diese Anforderungen nehmen tendenziell eher zu und erhöhen also den immanenten *Anpassungsdruck* auf die Hochschulen bzw. die angebotenen Studienformen, Studiengänge und Studienabschlüsse.²¹

Die Wahl der *Studienform* zwischen verschiedenen zeitlichen Ausprägungen der Studienorganisation (mit teilweise fließenden Übergängen zwischen Fernstudium, berufsbegleitendem Studium, Teilzeit-Präsenzstudium und Vollzeit-Präsenzstudium) ist dabei eine der wichtigen Fragen sowohl aus der Sicht der Studierenden bzw. Studieninteressierten²² als auch aus der Sicht der anbietenden Hochschulen. Die verschiedenen zeitlichen Organisationsformen als Studienform haben einschlägige Auswirkungen auf den *Studienerfolg* sowie die Effektivität und *Effizienz* des Studienangebotes.²³

Vor dem Hintergrund der Anforderungen der Wissensgesellschaft²⁴ ist beispielweise die Möglichkeit eines berufsbegleitenden Präsenzstudiums eine bedeutende persönliche und auch volkswirtschaftliche Option. Durch diese Möglichkeit werden mehrere Vorteile gleichzeitig erreicht:

- Den *Studierenden* wird parallel berufspraktische und konzeptionelle Kompetenz vermittelt und die persönliche Karriereentwicklung wird in der Regel positiv unterstützt.
- Für die *Unternehmen* ist die frühzeitige Bindung und Entwicklung der Mitarbeiter ein Vorteil in diesem Qualifikationsmodell.

20 Unter den Begriffen der ‚Berufsfähigkeit‘ bzw. ‚Berufsfertigkeit‘ bspw. bei Berning, Ewald (1999): Impacts of Social and Political Changes on Higher Education Curricula, Structural Comments on the German Situation, in: Gellert, Claudius (Ed.) (1999): Innovation and Adaption in Higher Education, The Changing Conditions of Advanced Teaching and Learning in Europe, Higher Education Policy Series No 22, Kingsley Publishers, London/Philadelphia, Seite 107-125; als Erwartungshaltung des Arbeitsmarktes z.B.: „... the ‚manpower requirement approach‘ which emphasises the need for more highly qualified personnel in times of rapid economic and technological change.“ (Gellert, Claudius (1999): Introduction: The Changing Conditions of Teaching and Learning in European Higher Education, in: Gellert, Claudius (Ed.) (1999): Innovation and Adaption in Higher Education, The Changing Conditions of Advanced Teaching and Learning in Europe, Higher Education Policy Series No 22, Kingsley Publishers, London/Philadelphia, Seite 12).

21 „Einem kontinuierlich größer werdenden Anteil eines Altersjahrganges eine immer längere Ausbildung zukommen lassen zu wollen, ist ein zeit- und kostenintensives Unterfangen.“ (Wild, Klaus-Peter (2000): Lernstrategien im Studium, Strukturen und Bedingungen, Reihe Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 16, Waxmann, Münster/New York/München/Berlin, S. 1); Gellert, Claudius (Ed.) (1999): Innovation and Adaption in Higher Education, The Changing Conditions of Advanced Teaching and Learning in Europe, Higher Education Policy Series No 22, Kingsley Publishers, London/Philadelphia; “The decrease of production industries and simultaneous increase of highly qualified professions in the sector of services and high technologies, and internationalisation of the economy pose enormous challenges for higher education.” (Berning, Ewald (1999): Impacts of Social and Political Changes on Higher Education Curricula, Structural Comments on the German Situation, in: Gellert, Claudius (Ed.) (1999): Innovation and Adaption in Higher Education, The Changing Conditions of Advanced Teaching and Learning in Europe, Higher Education Policy Series No 22, Kingsley Publishers, London/Philadelphia, Seite 117).

22 Schmidt, Tanja/Schmitt, Christoph (2005): Erwerbsverläufe, in: Baethge, Martin (Hrsg.) (2005): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland, Wiesbaden, Seite 303-322.

23 “Therefore, if we attempt to compare the relative merits and the efficiency of academic enterprises, we should not only consider the usual parameters of the research paradigm – such as research output, citation indices and the like – as important as they are for the definition of standards within the profession. Rather, the organisation of the learning process of students should receive primary attention. Because so far, it seems, neither universities engaged in student exchange programmes, nor employers trying to recruit in a European labour market, nor governments or other authorities really understand what a specific period of studies in one system in comparison with another implies with regard to the mediation of varying degrees of social and professional competency.

The latter, it can be argued, is primarily influenced by such parameters as workload, intensity of supervision and counselling, input of individual effort, output in the form of papers and exams, as well as extra-curricular activities and a communal lifestyle of teachers and students. The ultimate measure of quality in higher education, it could thus be argued, consists in institutionalised mechanisms for assuring large degrees of individual effort and competency. Indeed, the aims of higher education are then, not least for purposes of transnational comparisons, more adequately described in terms of how, rather than what students are made to study.” Gellert, Claudius (1999): Introduction: The Changing Conditions of Teaching and Learning in European Higher Education, in: Gellert, Claudius (Ed.) (1999): Innovation and Adaption in Higher Education, The Changing Conditions of Advanced Teaching and Learning in Europe, Higher Education Policy Series No 22, Kingsley Publishers, London/Philadelphia, Seite 15-16.

24 Teichler, Ulrich (2000): Potenziale und Erträge von Absolventenstudien, in: Burkhardt, Anke/Schomburg, Harald/Teichler, Ulrich (Hrsg.) (2000): Hochschulstudium und Beruf, Seite 9-22.

- *Volkswirtschaftlich* besteht der Vorteil der adäquaten zielgerichteten Qualifikation in einem vergleichsweise kurzen Zeitraum, was insbesondere im internationalen Vergleich eine bedeutende Rolle spielt.

Allerdings sind die spezifischen Vorteile eines multizentrischen Studiums verbunden mit *spezifischen Anforderungen*, denen ein entsprechendes Studienangebot gerecht werden muss, um die Vorteile zur Geltung bringen zu können. Die Verifizierung dieser Anforderungen an Studienformen und die daraus erwachsenden speziellen Elemente eines darauf ausgerichteten Studienmodells sind für die Studiengangsbegone wie auch institutionelle Qualitätssicherung im Rahmen einer Akkreditierung einschlägig für die Beurteilung.

2.2. Sequenzielle Ausbildungsformen als Hinweis auf multizentrische Ausbildung

Die Tatsache, dass eine Ausbildung auf der Grundlage mehrerer Sichtweisen als *multizentrisches Lernarrangement* eine moderne und produktive bzw. effiziente Lernform sein kann, wird zusätzlich dadurch belegt, dass ein signifikanter Teil der Erwerbstätigen eine berufliche Bildung sequenziell mit einer Hochschulausbildung kombiniert, was in der folgenden Tabelle zum Ausdruck kommt.²⁵

Abbildung 4: Empirische Ausbildungskombinationen der Erwerbstätigen

Ausbildungskombinationen der Erwerbstätigen jeweils in v.H. der Gesamtgruppe aller Erwerbstätigen	Männer	Frauen	Gesamt
(a) Lehre / Berufsausbildung	45	50	47
(b) Zwei und mehr Berufsausbildungsabschlüsse	3	3	3
(c) Lehre und Meister-/Techniker-/Fachwirtausbildung	10	3	7
(d) Abschluss Berufsfachschule	2	3	3
(e) Fachhochschule und Lehre	3	1	2
(f) Universität und Lehre	2	1	2
(g) Nur Fachhochschulabschluss ²⁶	3	2	3
(h) Nur Universitätsabschluss	8	7	8
(i) Abgebrochene Berufsausbildung	2	3	2

Quelle: Biersack, Wolfgang et. al. (2001): Arbeitssituation, Tätigkeitsprofil und Qualifikationsstruktur von Personengruppen des Arbeitsmarktes, Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999 im Überblick, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 248, Nürnberg, Seite 19.

Nahezu die Hälfte der Erwerbstätigen mit Fachhochschulabschluss hat also ebenfalls eine Berufsausbildung absolviert, bei den Universitätsabsolventen sind es immerhin ein Zehntel. Wenn eine wesentliche Personengruppe die *Zusatzbelastung* einer doppelten Ausbildungsanstrengung unternimmt, muss als Anfangsvermutung davon ausgegangen werden, dass diese einen *besonderen Wert* darstellt. Denn diese Personen antizipieren als rationale Entscheider aus ihrer Sicht auf den Arbeitsmarkt bzw. den Kompetenzerwerb in die daraus erwachsenden individuellen Anstellungs- und Einkommenschancen, die sie also als vergleichsweise *hoch* einschätzen müssen.

²⁵ Da die übliche Darstellung als Kategorien jeweils nur den höchsten erreichten Abschluss angibt, wird diese mit etwa einem Zwanzigstel aller Erwerbstätigen signifikante Gruppe regelmäßig in Auswertungen und Darstellungen ausgeblendet.

²⁶ Zu berücksichtigen ist hierbei, dass durch die Betrachtung der Erwerbstätigen beispielsweise die Fachhochschulen durch die jüngere Institutionengeschichte nur eine geringe Chance hatten, den heutigen Bestand an Erwerbstätigen auszubilden. Die heutige Verteilung von Studierendenzahlen zwischen Fachhochschulen und Universitäten gibt also ein ganz anderes Bild wieder als die rückwärtsgerichtete Betrachtung der in der Vergangenheit erworbenen Abschlüsse der heute Erwerbstätigen.

2.3. Wissensgesellschaft und Wissensformen

Während in der immanent als multizentrische Ausbildung angelegten Berufsausbildung („Duale Berufsausbildung“) die Berücksichtigung der Praxis und damit des ‚Mode 2 Wissens‘ angelegt ist, fehlt dem reinen Vollzeit-Präsenzstudium eine solche Pluralität und damit ein Bezugspunkt für die Reflexion des Erlernten („monozentrisch“). Zudem hat der Bereich der Berufsbildungsforschung die Diskussion um neue Anforderungen und die daraus erwachsenden Konsequenzen z.B. in der Form neuer Berufsbilder und neuer Anforderungen an Lernorte bereits aufgenommen.²⁷

Vor diesem Hintergrund erscheint die wissenschaftliche Betrachtung der verschiedenen Qualifikationsmöglichkeiten bzw. *Studienformen* von hohem Interesse, insbesondere vor dem Hintergrund des sich sowohl inhaltlich, organisatorisch als auch institutionell weiter differenzierenden Hochschulsektors.²⁸

So muss beispielsweise nach einer Sonderauswertung des CHE gefolgert werden, dass die derzeit angebotenen Studienformen nicht adäquat alle Anforderungen der Studierenden an die Organisation des Studienablaufs erfüllen, was sich in den ausgewiesenen Teilzeitstudierenden und einer vermutet noch größeren Dunkelziffer unter den Vollzeitstudierenden ausdrückt.²⁹

2.4. Studienbedingungen und Studienabbruch als Hinweis auf Handlungsbedarf

Dafür spricht gerade auch beispielsweise im Bereich der Wirtschaftswissenschaften eine weiterhin beunruhigend hohe Schwundquote während des Studiums durch Studienabbruch oder Studienfachwechsel.³⁰

Einschlägig in diesem Zusammenhang ist auch die Feststellung, dass Studierende mit einer beruflichen Erfahrung in Form einer abgeschlossenen Berufsausbildung durchschnittlich eine höhere Studienmotivation bzw. präzisere Vorstellungen von der späteren Berufstätigkeit aufweisen.³¹

Gleichzeitig sind in den Studienabbrecherstudien von HIS als Beweggründe des Studienabbruchs und auch einer Wiederaufnahme des Studiums häufig typische Hinweise auf eine Notwendigkeit der Optimierung der Studienform insbesondere im Hinblick auf die parallele oder sequenzielle Berufstätigkeit erkennbar.³²

Umgekehrt geben die Studienabbrecher beispielsweise im Bereich der Wirtschaftswissenschaften zu einem Fünftel (20 v.H.) an, das Studium auf Grund

- des Wunsches nach praktischer Tätigkeit (9 v.H.),
- durch ein fachlich interessantes Arbeitsplatzangebot (8 v.H.) oder
- durch ein finanziell interessantes Arbeitsplatzangebot (3 v.H.)

zu beenden.³³

27 Vgl. beispielsweise: Euler, Dieter (Hrsg.) (1998): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?, Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 214, Nürnberg.

28 Besonders da auch in verstärktem Maße durch die neuen gestuften Studienabschlüsse gerade weiterführende Studiengänge beispielsweise mit Master-Abschluss zunehmend auf diese Studienform zurückgreifen. Vgl. auch: “To the extent that it is the organisation of learning (and teaching) which ultimately determines a university’s efficiency (while the research paradigm on its own could well be pursued in academies and research institutes), it seems that the heirs of Humboldt are gradually moving in the direction of Newman.” (Gellert, Claudius (1999): Introduction: The Changing Conditions of Teaching and Learning in European Higher Education, in: Gellert, Claudius (Ed.) (1999): Innovation and Adaption in Higher Education, The Changing Conditions of Advanced Teaching and Learning in Europe, Higher Education Policy Series No 22, Kingsley Publishers, London/Philadelphia, Seite 16, Hervorhebung durch den Autor).

29 So geht Hennings nach der Hochrechnung aus der Erhebung zum CHE HochschulRanking von 2 v.H. ausgewiesenen Teilzeitstudierenden sowie 12 v.H. der Vollzeitstudierenden mit einem tatsächlichen Teilzeitstudium aus (Hennings, Mareike (2006): Indikator im Blickpunkt: Das Teilzeitstudium, Sonderauswertung CHE HochschulRanking, Dezember 2006, Gütersloh, Seite 4).

30 In der Fächergruppe Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften beträgt die Studienabbruchquote 33 v.H. (Universitäten) bzw. 25 v.H. (Fachhochschulen) (Heublein, Ulrich/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter (2003): Ursachen des Studienabbruchs, Analyse 2002, HIS Hochschulplanung Band 163, Hannover, Seite 98 und Seite 114).

31 Heublein, Ulrich/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter (2003): Ursachen des Studienabbruchs, Analyse 2002, HIS Hochschulplanung Band 163, Hannover, Seite 48.

32 So geben beispielsweise Studienabbrecher mit dem Studienabbruchgrund (unter anderen) “berufliche Neuorientierung” als Gründe für die Wiederaufnahme des Studiums an: 27% “keine beruflichen Aufstiegschancen wegen fehlender Qualifikation (z.B. Examen, Promotion)” und 34% „Beendigung des Studiums war von vornherein nur als Unterbrechung geplant“ (Heublein, Ulrich/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter (2003): Ursachen des Studienabbruchs, Analyse 2002, HIS Hochschulplanung Band 163, Hannover, Seite 217).

In einer empirischen Studie in der Schweiz wird ebenfalls der *fehlende Praxisbezug* als wichtigster Grund für den Studienabbruch genannt bzw. 72 v.H. der Studierenden selbst geben an, ein stärkerer Praxisbezug sei zur Verbesserung ihrer Studiensituation notwendig.³⁴

Dies wird relevanter, wenn man aktuelle wissenschaftliche Ansätze der sozialen Selektion und Berufswahl wie beispielweise die *Vacancy Chain-Theorie* nach WHITE berücksichtigt, da gerade Berufsanfänger danach auf einen *zeitpunktspezifischen Eintritt* in Unternehmen setzen müssen, da ihnen nur sehr enge Zeitfenster für einen Einstieg unabhängig vom individuellen Qualifikations- und Leistungsprofil zur Verfügung stehen.³⁵

Letztendlich sollte der individuelle Studienerfolg und aggregiert der *Studien- und Berufserfolg* der Absolventenkohorten einer Hochschule Gradmesser für die Bewertung der Effektivität und Effizienz einschließlich der einschlägigen Akkreditierungsparameter sein.³⁶

Geht man davon aus, dass dieser Studien- und Berufserfolg sich als individuelle Perzeption in den Anforderungen den Hochschulen in den verschiedenen Studienformen gegenüber niederschlägt, ist es ein adäquater Weg, diese betrachteten Organisationsparameter letztlich aus den Anforderungen einzelner Personen aus verschiedenen involvierten Gruppen wie beispielsweise der Studierenden, der Unternehmen oder von Experten abzuleiten.³⁷

2.5. Ansatzpunkte zur Allokationsoptimierung

Aus den vorgenannten Informationen und Argumentationen können Hinweise dahingehend abgeleitet werden, dass eine Veränderung der derzeitigen Verteilung der Studienformen vorgenommen werden könnte, die volkswirtschaftlich als Allokationsoptimierung gesehen werden kann, da

- a) durch eine solche *Differenzierung der Studienmöglichkeiten* nach der Studienform den Anforderungen der (potenziell) Studierenden besser entsprochen werden könnte und damit möglicherweise die *Gesamtzahl der Studierenden erhöht* werden kann;
- b) dadurch ebenfalls die Motivation der Studierenden und damit die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs verringert werden könnte bzw. die *Gesamtzahl der Studienabschlüsse erhöht* werden könnte;
- c) durch die Möglichkeit des individuell angepassten Berufseinstiegs ein *verbesserter Arbeitsplatzzugang* und eine optimierte Integration in den jeweils optimalen Arbeitskontext geschehen kann und damit eine volkswirtschaftlich verbesserte Allokation der Akademiker selbst verbunden sein kann.

Die genannten Vorteile lassen eine weiterführende Diskussion bzw. Forschungsuntersuchungen zur Frage der optimalen Ausgestaltung verschiedener Studienformen als sinnvoll und zielführend aus finanzwissenschaftlicher Perspektive volkswirtschaftlicher bzw. staatlicher Ressourcenallokation erscheinen – zumal die diskutierten Änderungen bezüglich der Studienform mit keinem (zusätzlichen) staatlichen Finanzmittel-einsatz verbunden wären, sondern allein durch regulatorische Vorgaben.

Daher werden im nachfolgenden Kapitel aus diesem aktuellen Forschungsstand Thesen zur weiterführenden Diskussion definiert, die eine weitergehende wissenschaftliche Betrachtung als Voraussetzung hochschulpolitischen Handelns vorbereiten sollen.

33 Heublein, Ulrich/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter (2003): Ursachen des Studienabbruchs, Analyse 2002, HIS Hochschulplanung Band 163, Hannover, Seite 14.

34 Diem, Markus/Meyer, Thomas (1999): Studienabbruch aus der Sicht der Studierenden, Ergebnisse einer Repräsentativbefragung der Studierenden der Schweizer Hochschulen, Bundesamt für Statistik, NFP 33, Neuchatel, Seite 26.

35 Windzio, Michael (2000): Ungleichheiten im Erwerbsverlauf – Individuelle Ressourcen, soziale Schließung und vakante Positionen als Determinanten beruflicher Karrieren, Herbolzheim.

36 Gellert, Claudius (1999): Introduction: The Changing Conditions of Teaching and Learning in European Higher Education, in: Gellert, Claudius (Ed.) (1999): Innovation and Adaption in Higher Education, The Changing Conditions of Advanced Teaching and Learning in Europe, Higher Education Policy Series No 22, Kingsley Publishers, London/Philadelphia, Seite 14.

37 Dies wird in einem Entwurf einer spezifischen Erhebungsmethodik in Kapitel 4 aufgegriffen.

3. Offen Fragen und Forschungsthesen

Dazu sollte eine weiterführende Forschungsbetrachtung zumindest die folgenden *Zielsetzungen* verfolgen:

- Evaluation der *spezifischen Erwartungen* an *multizentrische* Studienformen z.B. von Seiten der potenziell Studierenden und auch der Unternehmen.
- Ermittlung der *spezifischen Situation* von Studierenden in multizentrischen Studienformen.
- Darstellung der *besonderen didaktischen Anforderungen*, insbesondere im Hinblick auf die Motivationssituation.
- Ableitung von *Anforderungen an die spezifische Studienform*, an Betreuungszeiten und Betreuungsformen, an Dozenten sowie institutionelle Anforderungen.
- Ansatzweise Ermittlung von Berechnungsgrundsätzen für alle Studienformen zur Ermittlung von Betreuungsrelationen und anderen *quantitativen Akkreditierungskriterien*.

Damit sollten sich durch die Untersuchung Aussagen zu den Anforderungen und Spezifika verschiedener multizentrischer Studienformen ermitteln lassen. Den Hintergrund der Untersuchung bilden spezifische einschlägige Verbindungsthese aus einer Vielfalt von *Anknüpfungspunkten* aus der wissenschaftlichen Diskussion rund um die Wahl der Studienform und deren effiziente Umsetzung als individueller Studienerfolg.

Wichtige *Hintergrundparameter* aus Sicht der Finanzwissenschaft bzw. zur Allokationsoptimierung ist u.a. die Forderung, dass sich die *durchschnittliche Studiendauer* durch eine Änderung bzw. Ausweitung der Studienformen *nicht erhöhen* darf. Dies ist auch aus berufspraktischer Sicht notwendig, da ansonsten eine individuell optimale Verwendung der Absolventen durch ein höheres Alter gefährdet wäre.

3.1. These 1: Höhere Studienquote durch Ausdifferenzierung der Studienformen

Für die Studienbefähigten als Schulabgänger lassen sich spezifische Gründe für eine Nichtaufnahme eines Studiums feststellen:

„Der mit nahezu zwei Dritteln (62%) mit Abstand am häufigsten genannte Grund für einen Studienverzicht ist allerdings das Streben, ‚möglichst bald selbst Geld zu verdienen‘.“³⁸

Damit ergäbe sich die Frage, ob durch eine weitere Ausdifferenzierung von Studienformen bzw. individuellere Angebote beispielsweise eines berufsbegleitenden Studiums die volkswirtschaftlich im internationalen Kontext notwendigen und angestrebten höheren Studierendenquoten unterstützt werden könnten.

3.2. These 2: Spezifische Hochschuldidaktik multizentrischer Studienformen

Eine mit der Studienform eng verbundene Frage ist die Problematik der Hochschuldidaktik. Dabei ist festzuhalten, dass die einschlägige Literatur die Verbindung bzw. Infragestellung der Studienformen in Verbindung mit didaktischen Konzepten oder Erfolgen nur wenig diskutiert. Stattdessen erfahren *erstens* didaktikbezogene Aussagen regelmäßig eine *Eingrenzung* in Bezug auf die Hochschulformen bzw. Hochschultypen (Universitäten, Fachhochschulen, Berufsakademien)³⁹, auf Fächer (Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften)⁴⁰ oder Studienabschlüsse (Magister, Lehramt, Staatsexamen). Dazu kommen *zweitens* in vielen Literaturquellen Beschränkungen in Bezug auf das Aussageniveau dadurch zustande, dass einzelne Konzepte, Instrumente und Ansätze in Bezug auf eine Verbesserung der Hochschuldidaktik vorgestellt und diskutiert werden.⁴¹ Ein gesamthafter Ansatz zur Frage des *didaktischen Erfolgs verschiedener Studienformen* ist selten bis gar nicht erkennbar vertreten.

38 Heine, Christoph/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter (2005): Studienberechtigte 2004, Erste Schritte in Studium und Berufsausbildung, HIS Kurzinformation Nr. A10/2005, Hannover, Seite 14.

39 Michl, Werner/Krupp, Paul/Stry, Yvonne (Hrsg.) (1998): Didaktische Profile der Fachhochschulen, Reihe Hochschulwesen, Luchterhand, Neuwied/Kriftel; Schindler, Götz (2000): Welcher Hochschultyp ist der richtige? Was wird wo geboten?, in: Nohr, Barbara (Hrsg.) (2000): Kritischer Ratgeber Wissenschaft, Studium, Hochschulpolitik, BdWi-Verlag, Marburg, Seite 61-68.

40 Kuypers, Friedhelm (1998): Moderne Lehrbücher in der Physik, in: Michl, Werner/Krupp, Paul/Stry, Yvonne (Hrsg.) (1998): Didaktische Profile der Fachhochschulen, Reihe Hochschulwesen, Luchterhand, Neuwied/Kriftel, Seite 108-111.

41 Kopp, Herbert (1998): Das Meile-Programm: Multimedia in der Lehre – ein Zwischenbericht, in: Michl, Werner/Krupp, Paul/Stry, Yvonne (Hrsg.) (1998): Didaktische Profile der Fachhochschulen, Reihe Hochschulwesen, Luchterhand, Neuwied/Kriftel, Seite 103-107.

3.3. These 3: Studienberatung nach spezifischer Studienform

In Verbindung mit der Studienform ergeben sich auch per definitionem spezifische Fragestellungen zur Organisation der begleitenden Elemente eines Studiums wie beispielsweise der Studienberatung. Hierbei ist in der bestehenden Literatur bzw. wissenschaftlichen Literatur eine Fokussierung auf verschiedene Instrumente und Gestaltungsoptionen der Organisation der Studienberatung mit Beratungszentren, zentralen und dezentralen Einrichtungen, Orientierungsangeboten und Kooperation mit außerhochschulischen Beratungsstellen zu beobachten.⁴²

3.4. These 4: Abhängigkeit der Betreuung im Studium von der Studienform

Die Betreuung der Studierenden während der Studienzeit muss ebenfalls in Abhängigkeit von der Studienform jeweils inhaltlich und organisatorisch angepasst ausgeprägt sein: So ergibt offensichtlich das Angebot einer persönlichen Studienberatung mit Beratungszeiten in den Vormittags- oder Nachmittagsstunden für multizentrische Studienformen wie das berufsbegleitende duale Studium oder das Fernstudium keinen Sinn. Hier sind beispielsweise eher telefonische oder auch multimediale Beratungsformen mit Online-Diensten oder E-Mail-Kommunikation mit abweichenden (bis zu 24 h pro Tag) Beratungszeiten notwendig. Damit ergibt sich auch eine neue personelle Frage, da diese Betreuung zu diesen Zeiten offensichtlich nicht nur durch Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter abgedeckt werden kann.

3.5. These 5: Notwendigkeit spezifischer Lernstrategien je Studienform

Die individuell erfolgsversprechendsten Lernstrategien ergeben sich in der Praxis tatsächlich aus der Kombination der Studienform mit der eigenständigen Studienorganisation (Selbstorganisation) des Studierenden:

„... das Problem der Motivierung selbstgesteuerter Lernvorgänge einschließlich das der didaktischen und curricularen Rahmenbedingungen für ein motiviertes selbstgesteuertes Lernen ...“⁴³

Damit ist das Angebot und die Wahl der Studienform ein wichtiger Bestimmungsparameter für den Studienerfolg und damit die Effizienz einzelner Studierendenjahrgänge und Hochschulen.

3.6. These 6: Differenzierung des Lehrkörpers nach Studienformen

Wie bereits heute bei verschiedenen *Hochschulformen* so wird vermutlich der Lehrkörper auch nach verschiedenen *Studienformen* differenziert aufgebaut sein müssen: So arbeiten Universitäten beispielsweise mit einem Anteil von 77% *hauptamtlich Beschäftigten* innerhalb des gesamten wissenschaftlichen Personals während die Kunsthochschulen hier nur einen Anteil von 36% *hauptamtlich Beschäftigten* realisieren.⁴⁴

Dies ergibt sich aus den *spezifischen Anforderungen* der Studiensituation bzw. des Studienfaches. So werden analog auch nach den hier unterschiedenen Studienformen ähnliche Unterschiede in der Zusammensetzung der Lehrkörper (beispielsweise nach der Frage des Hauptamtlichenstatus) zu erwarten sein bzw. durch die unterschiedlichen Anforderungen der einzelnen Studienformen zu begründen sein.

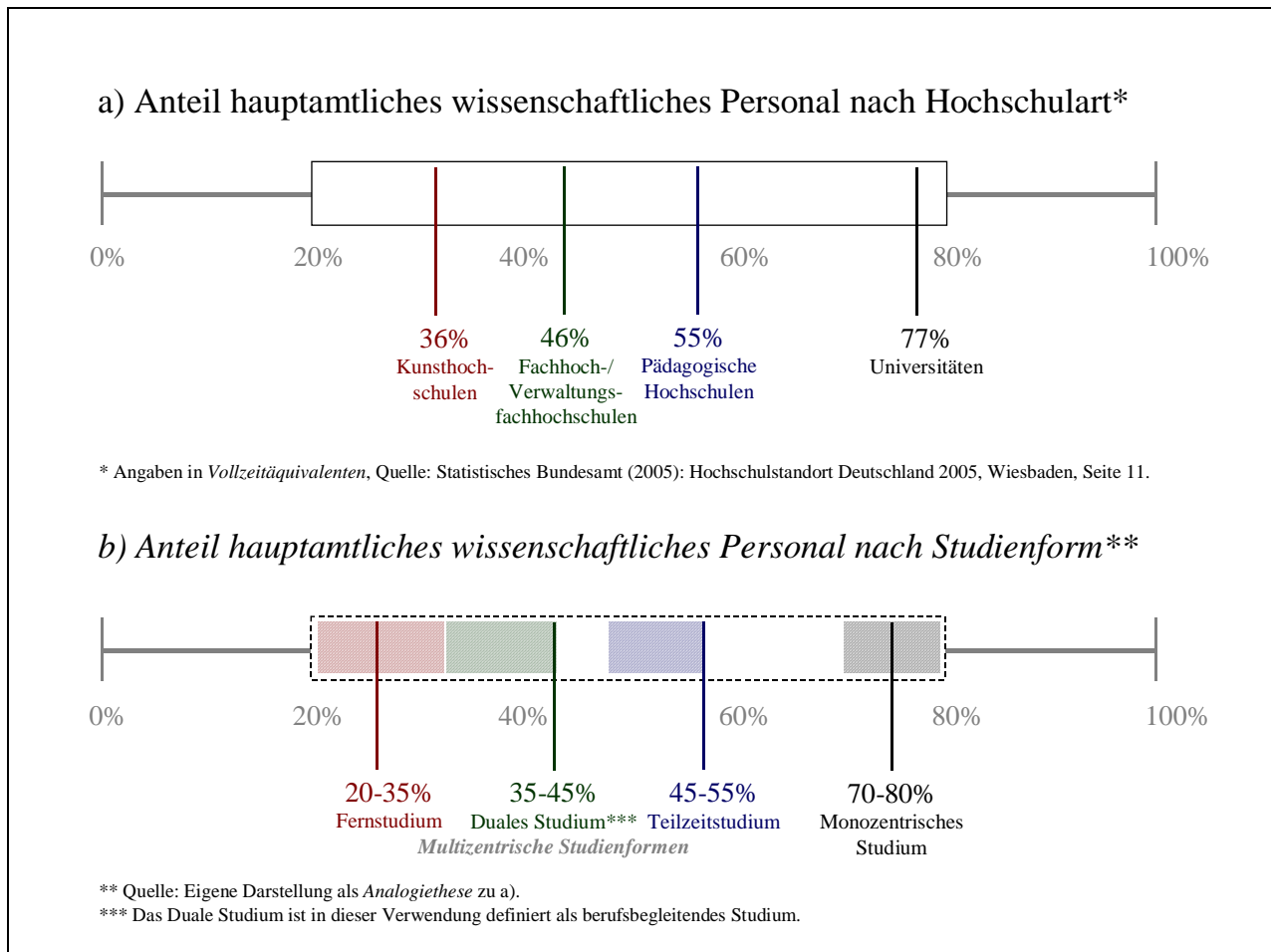
Dies ist in der nachfolgenden Abbildung als *Analogiethese* unter b) dargestellt, wobei die angegebenen Anteilswerte für die einzelnen Studienformen derzeit ungestützte Untersuchungshypothesen darstellen. Die Darstellung geht davon aus, dass für einen ordnungsgemäßen Hochschul- bzw. Studienbetrieb vermutlich absolute Grenzwerte des dargestellten Hauptamtlichenanteils z.B. bei 20% und 80% liegen. Innerhalb dieser ‚Bandbreite‘ findet eine *Differenzierung* je nach Hochschulform (a) bzw. Studienform (b) statt.

42 Bülow-Schramm, Margret (Hrsg.) (2001): Zukunftsmodell Studierendenzentrum, Tagungsdokumentation, Universität Hamburg, Hamburg.

43 Wild, Klaus-Peter (2000): Lernstrategien im Studium, Strukturen und Bedingungen, Reihe Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 16, Waxmann, Münster/New York/München/Berlin, Seite 3.

44 Berechnung auf der Grundlage von Vollzeitäquivalenten, siehe: Statistisches Bundesamt (2005): Hochschulstandort Deutschland 2005, Wiesbaden, Seite 11.

Abbildung 5: Anteile des hauptamtlichen wissenschaftlichen Personals



Quelle: Eigene Darstellung unter Zugrundelegung der Angaben nach: Statistisches Bundesamt (2005): Hochschulstandort Deutschland 2005, Wiesbaden, Seite 11.

3.7. These 7: Notwendigkeit studienformspezifischer Career Service-Leistungen der Hochschulen

Die vielfach erhobene Forderung nach einer Ausweitung der Aktivitäten der Hochschulen im Bereich der Unterstützung des Berufseinstiegs der Studierenden muss in Abhängigkeit von den angebotenen Studienformen relativiert werden: Bei berufsbegleitenden dualen Studiengängen erübrigt sich diese Serviceleistung in der bisher bekannten und diskutierten Form – eventuell sind aber Ergänzungen bzw. Abwandlungen in Richtung einer verstärkten Nachverfolgung der Studierenden (Verbleibstudien) o.ä. sinnvoll.

3.8. These 8: Multiple Studienformen als Reaktionsmöglichkeit der Hochschulen

Die Hochschulen unterliegen allgemein der Problematik der allgemeinen Reaktion auf veränderte Anforderungen ihrer Umwelt, insbesondere des Beschäftigungssystems.⁴⁵ In diesem Kontext könnte die Nutzung und Ausgestaltung verschiedener Studienformen ein notwendiger Handlungs- und Profilbildungsbereich der Hochschulen sein, um diese geforderten Anpassungen realisieren zu können. Beispielsweise sind eine Verkürzung der Studiendauer oder eine Erhöhung der Praxiserfahrung der Absolventen prädestinierte Zielsetzungen für die Studienform eines berufsbegleitenden Präsenzstudiums oder eines Fernstudiums.

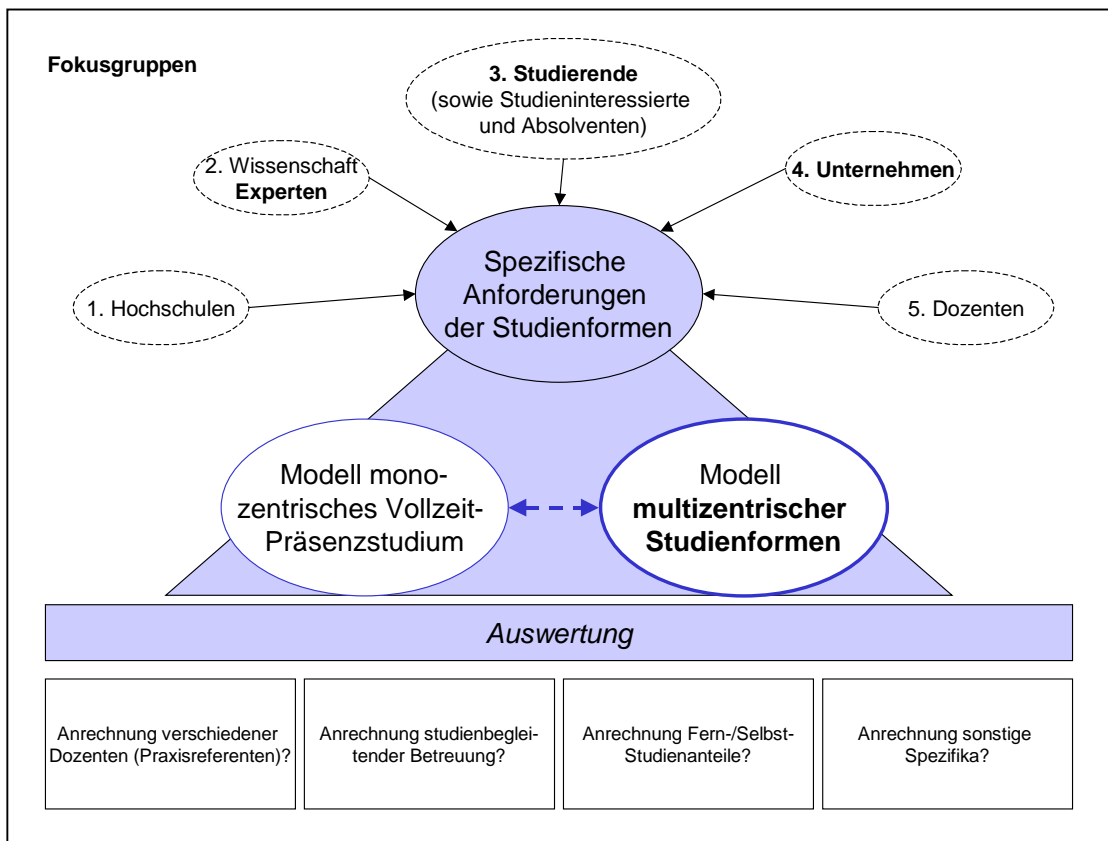
45 Gellert, Claudius (Ed.) (1999): Innovation and Adaption in Higher Education, The Changing Conditions of Advanced Teaching and Learning in Europe, Higher Education Policy Series No 22, Kingsley Publishers, London/Philadelphia.

4. Entwurf einer themenspezifischen Forschungsmethodik

4.1. Erhebungsmethodik Fokusgruppen

Die genannten Forschungszielsetzungen können durch den Einsatz einer empirischen Methodik erreicht werden, insbesondere durch die Kombination verschiedener Befragungsgruppen als ‚Fokusgruppen‘. Diese Fokusgruppen sollen die einschlägigen Personengruppen und Institutionen mit ihren spezifischen Sichtweisen repräsentieren und in die Gesamtbewertung mit einbringen. Dies ist in der nachfolgenden Übersicht dargestellt.

Abbildung 6: Untersuchungskonzeption mit Fokusgruppen



Quelle: Eigene Darstellung.

Aus den erhobenen und kategorisierten *Aussagen der Fokusgruppen* ergeben sich die spezifischen Anforderungen der verschiedenen Studienformen (hier monozentrisch und multizentrisch als gruppierende Einteilung dargestellt). In der Praxis werden sich daraus vermutlich auch Mischformen entwickeln, die Elemente der Studienformen kombinieren, um auf spezifische Belange der Studierenden bzw. Unternehmen einzugehen.

4.2. Stufenmodell der Forschungserhebung

In Richtung der organisatorischen und institutionellen Übersetzung dieser Vorgaben ließen sich daraus Berechnungsparameter für die Evaluation der Workloads, Betreuungsquoten oder anderer Parameter der studiengangsbezogenen oder institutionellen Qualitätssicherung im Hochschulbereich ableiten. Zielsetzung wäre die Umsetzung der genannten Forschungsziele mit einer Kombination aus persönlichen Tiefeninterviews und einer umfangreichen schriftlichen Befragung der genannten Fokusgruppen. Es könnte beispielsweise eine Befragung mit verschiedenen Fokusgruppen nach der folgenden Aufstellung durchgeführt werden. Dadurch lassen sich schrittweise Thesen entwickeln (Vorbereitungsphase) und verifizieren (Vor- und Hauptuntersuchung).

Abbildung 7: Themenspezifische Verkettung von Forschungsstufen

Phase	Fokusgruppen	Inhalt	Ergebnis
Vorbereitung	-	Literatur- und Datenrecherche	Forschungseinordnung, Publikation Datenhintergrund und Konzept
Voruntersuchung	5 Fokusgruppen mit jeweils ca. 5 Interviews	Befragung zu generierten Forschungsthesen zu multizentrischen Studienformen	Allgemeine Erwartungen zu Studienergebnissen und Studienbedingungen
Hauptuntersuchung	5 Fokusgruppen mit jeweils ca. 200 Interviews (außer Expertengruppe)	Befragung zu generierten Forschungsthesen zu multizentrischen Studienformen	Allgemeine Aussagen zu Studienformen und Anforderung der Studienformen
<i>Spezialisierungsphase</i>	<i>Studienformen / Hochschulen</i>	<i>Erhebung zur Umsetzung in verschiedenen Studieneinrichtungen</i>	<i>Institutionsspezifische Aussagen</i>
<i>Verifikationsphase</i>	<i>Studienformen / Hochschulen</i>	<i>Erhebung zum Studienerfolg multizentrischer Studienformen</i>	<i>Fach- und hochschul-spezifische Aussagen</i>

Quelle: Eigene Darstellung.

Im Anschluss an die Hauptuntersuchung könnten sich nach Analyse und Ergebnisdarstellung für *alle* Studienformen einzelne *spezifische* Untersuchungen für die Umsetzung bzw. Organisation einzelner Hochschulen in den einzelnen Ausprägungen multizentrischer Studienformen anschließen.

Literaturverzeichnis

- Baethge, Martin (Hrsg.) (2005): *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland*, Wiesbaden.
- Bellmann, Lutz/Sadowski (Hrsg.) (2005): *Bildungsökonomische Analysen mit Mikrodaten, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 295*, Nürnberg.
- Berning, Ewald (1999): *Impacts of Social and Political Changes on Higher Education Curricula, Structural Comments on the German Situation*, in: Gellert, Claudius (Ed.) (1999): *Innovation and Adaption in Higher Education, The Changing Conditions of Advanced Teaching and Learning in Europe*, Higher Education Policy Series No 22, Kingsley Publishers, London/Philadelphia, Seite 107-125.
- Biersack, Wolfgang et. al. (2001): *Arbeitssituation, Tätigkeitsprofil und Qualifikationsstruktur von Personengruppen des Arbeitsmarktes, Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999 im Überblick, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 248*, Nürnberg.
- Boud, David/Symes, Colin (2000): *Learning for Real: Work-based Education in Universities*, in: Symes, Colin/McIntyre, John (Hrsg.) (2000): *Working Knowledge, The New Vocationalism and Higher Education*, Philadelphia, Seite 14-29.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2003): *Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich*, Bonn.
- Burkhardt, Anke/Schomburg, Harald/Teichler, Ulrich (Hrsg.) (2000): *Hochschulstudium und Beruf*, Kassel.
- de Boer, Harry (1998): *Vom partizipatorischen System zum Managerialismus? Internationale Trends in der Leitung von Hochschulen*, in: Müller-Böling, Detlef/Fedrowitz, Jutta (Hrsg.) (1998): *Leistungsstrukturen für autonome Hochschulen, Verantwortung – Rechenschaft – Entscheidungsfähigkeit*, Gütersloh, Seite 59-84.
- Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE) (Hrsg.) (2001): *Managing Change in Universities, Documentation of the Bonn Conference on International University Development 2000*, Bonn.
- Dewey, J. (1900): *School and Society*, Chicago.
- Diem, Markus/Meyer, Thomas (1999): *Studienabbruch aus der Sicht der Studierenden, Ergebnisse einer Repräsentativbefragung der Studierenden der Schweizer Hochschulen*, Bundesamt für Statistik, NFP 33, Neuchatel.
- Erlinghagen, Robert (2004): *Bologna und die Folgen, Zehn Thesen zum Europäischen Hochschulraum*, in: *Forum Wissenschaft Nr. 02/04*, Seite 42-43.
- Euler, Dieter (Hrsg.) (1998): *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?, Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 214, Nürnberg.
- Gellert, Claudius (1999): *Introduction: The Changing Conditions of Teaching and Learning in European Higher Education*, in: Gellert, Claudius (Ed.) (1999): *Innovation and Adaption in Higher Education, The Changing Conditions of Advanced Teaching and Learning in Europe*, Higher Education Policy Series No 22, Kingsley Publishers, London/Philadelphia, Seite 9-30.
- Gellert, Claudius (Ed.) (1999): *Innovation and Adaption in Higher Education, The Changing Conditions of Advanced Teaching and Learning in Europe*, Higher Education Policy Series No 22, Kingsley Publishers, London/Philadelphia.

- Gibbons M. et. al. (1994): *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London.
- Heine, Christoph/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter (2005): *Studienberechtigte 2004, Erste Schritte in Studium und Berufsausbildung*, HIS Kurzinformation Nr. A10/2005, Hannover.
- Heinzel, Matthias (1997): *Anforderungen deutscher Unternehmen an betriebswirtschaftliche Hochschulabsolventen*, Wiesbaden.
- Hennings, Mareike (2006): *Indikator im Blickpunkt: Das Teilzeitstudium, Sonderauswertung CHE HochschulRanking*, Dezember 2006, Gütersloh.
- Hermeier, Burghard (1985): *Konzept eines marketingorientierten Hochschulmanagement, theoretische Ansätze und empirische Befunde*, Essen.
- Heublein, Ulrich/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter (2003): *Ursachen des Studienabbruchs, Analyse 2002*, HIS Hochschulplanung Band 163, Hannover.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2002): *Steps towards a European Higher Education Area without Borders - Annual Report 2002 by the President of the HRK - Professor Dr. Klaus Landfried*, Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2007): *Hochschulkompass*, Bonn, abgerufen unter www.hochschulkompass.de am 20.07.2007.
- Jirjahn, Uwe/Kuzeawu, Afi (2005): *Determinanten der Studien- und Lebenszufriedenheit - eine empirische Untersuchung für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge an den Universitäten Hannover, Paderborn und Regensburg*, in: IAB BeitrAB NR. 295, Seite 85-102.
- Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006): *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn.
- Kuypers, Friedhelm (1998): *Moderne Lehrbücher in der Physik*, in: Michl, Werner/Krupp, Paul/Stry, Yvonne (Hrsg.) (1998): *Didaktische Profile der Fachhochschulen, Reihe Hochschulwesen*, Luchterhand, Neuwied/Kriftel, Seite 108-111.
- Meyer, Thomas et al. (1999): *Hochschule – Studium – Studienabbruch, Synthesebericht zum Forschungsprojekt, Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken*, NFP 33, Chur/Zürich.
- Michl, Werner/Krupp, Paul/Stry, Yvonne (Hrsg.) (1998): *Didaktische Profile der Fachhochschulen, Reihe Hochschulwesen*, Luchterhand, Neuwied/Kriftel.
- Müller-Böling, Detlef/Fedrowitz, Jutta (Hrsg.) (1998): *Leistungsstrukturen für autonome Hochschulen, Verantwortung – Rechenschaft – Entscheidungsfähigkeit*, Gütersloh.
- Nohr, Barbara (Hrsg.) (2000): *Kritischer Ratgeber Wissenschaft, Studium, Hochschulpolitik*, BdWi-Verlag, Marburg.
- Nugent, Michael A. (2004): *The Transformation of the Student Career, University Study in Germany, the Netherlands, and Sweden*, New York/London.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (Hrsg.) (2003): *Bildungspolitische Analyse*, Paris.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (Hrsg.) (2004): *Quality and Recognition in Higher Education, The Cross-Border Challenge*, Paris.
- Schindler, Götz (2000): *Welcher Hochschultyp ist der richtige? Was wird wo geboten?*, in: Nohr, Barbara (Hrsg.) (2000): *Kritischer Ratgeber Wissenschaft, Studium, Hochschulpolitik*, BdWi-Verlag, Marburg, Seite 61-68.

- Schmidt, Tanja/Schmitt, Christoph (2005): Erwerbsverläufe, in: Baethge, Martin (Hrsg.) (2005): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland, Wiesbaden, Seite 303-322.
- Schramm, Jürgen (2002): Universitätsreform zwischen Liberalisierung und staatlichem Dirigismus, Reihe Ökonomische Theorie der Hochschule, Band 9, Frankfurt am Main u.a..
- Scott, Peter (Hrsg.) (2000): Higher Education Re-formed, London/New York.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – Geschäftsstelle für die Studienreformkommissionen (1979): Entwurf, Grundsätze für Studium und Prüfungen, Bonn.
- Statistisches Bundesamt (2005): Hochschulstandort Deutschland 2005, Wiesbaden.
- Symes, Colin/McIntyre, John (2000): Working Knowledge: An Introduction to the New Business of Learning, in: Symes, Colin/McIntyre, John (Hrsg.) (2000): Working Knowledge, The New Vocationalism and Higher Education, Philadelphia, Seite 1-13.
- Symes, Colin/McIntyre, John (Hrsg.) (2000): Working Knowledge, The New Vocationalism and Higher Education, Philadelphia.
- Teichler, Ulrich (2000): Potenziale und Erträge von Absolventenstudien, in: Burkhardt, Anke/Schomburg, Harald/Teichler, Ulrich (Hrsg.) (2000): Hochschulstudium und Beruf, Kassel, Seite 9-22.
- Teichler, Ulrich/Winkler, Helmut (1979): Aufgaben einer Zwischenbilanz zur praxisorientierten Studienreform, in: Teichler, Ulrich/Winkler, Helmut (Hrsg.) (1979): Praxisorientierung des Studiums, Frankfurt a.M./New York, Seite 11-21.
- Teichler, Ulrich/Winkler, Helmut (Hrsg.) (1979): Praxisorientierung des Studiums, Frankfurt a.M./New York.
- Van Damme, Dirk/Van der Hijden, Peter/Campbell, Carolyn (2004): International Quality Assurance and Recognition of Qualification in Higher Education: Europe, in: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (Hrsg.) (2004): Quality and Recognition in Higher Education, The Cross-Border Challenge, Paris, Seite 75-105.
- Waterhouse, Roger (2000): The Distributed University, in: Scott, Peter (Hrsg.) (2000): Higher Education Re-formed, London/New York, Seite 45-57.
- Wild, Klaus-Peter (2000): Lernstrategien im Studium, Strukturen und Bedingungen, Reihe Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 16, Waxmann, Münster/New York/München/Berlin.
- Windzio, Michael (2000): Ungleichheiten im Erwerbsverlauf – Individuelle Ressourcen, soziale Schließung und vakante Positionen als Determinanten beruflicher Karrieren, Herbolzheim.

Arbeitspapiere des Instituts für Finanzen/ Finanzwissenschaft an der Universität Leipzig, Prof. Dr. Thomas Lenk (Stand 31.07.2007)

Nr.	Autor	Titel	
1	Prof. Dr. Thomas Lenk	Alternative Modelle für den Länderfinanzausgleich in der Bundesrepublik Deutschland - Anforderungen und mögliche Ausgleichsmechanismen -	
2	Prof. Dr. Thomas Lenk/ Dipl.-Vw. Anja Birke	Entwicklung der öffentlichen Finanzen und der Personalkosten - Auswirkungen auf den Personalbestand	
3	Prof. Dr. Thomas Lenk	Arbeit und Wohlstand. Einige Bemerkungen zu J.M. Keynes "Economic Possibilities for the Grandchildren"	Vergriffen
4	Prof. Dr. Thomas Lenk / Dirk Bessau	Das Konzept des Sustainable Development	Vergriffen
5	Prof. Dr. Thomas Lenk / Dipl.-Vw. Dirk Bessau	Umweltökonomische Indikatoren und Instrumente des Sustainable Development	Vergriffen
6	Prof. Dr. Thomas Lenk / Dipl.-Kfm. Volkmar Teichmann	Arrows Unmöglichkeitstheorem	
7	Dipl.-Vw. Dirk Bessau / Prof. Dr. Thomas Lenk	Strategisches Innovationsmanagement. Allgemeine Ansätze und besondere Aspekte für Klein- und Mittelunternehmen (ECOVIN-Arbeitsbericht Nr.3)	
8	Dipl.-Vw. Dirk Bessau / Prof. Dr. Thomas Lenk	Innovationsökonomik. Ansätze der Innovationstheorie und der Innovationsforschung (ECOVIN-Arbeitsbericht Nr.4)	
9	Dipl.-Vw. Dirk Bessau / Prof. Dr. Thomas Lenk	Der Innovationsmanager in KMU: Ein Instrument zur Förderung der Innovationsfähigkeit? (ECOVIN-Arbeitsbericht Nr.5)	
10	Dipl.-Kff. Katja Butzmann	Venture Capital zur Finanzierung innovativer KMU (ECOVIN-Arbeitsbericht Nr. 6)	
11	cand. Dipl.-Kff. Carolin Anders (Diplôme de l'Institut Européen de Négociation-Groupe ESC)	Das Management des externen Wissens: Das Internet als Hilfsmittel bei der Informationsbeschaffung (ECOVIN-Arbeitsbericht Nr. 7)	
12	Dipl.-Vw. Dirk Bessau / Dipl.-Winf./Dipl.-Vw. Olaf Hirschfeld	Wissen als Produktions- und Wettbewerbsfaktor aus volkswirtschaftlicher und betriebswirtschaftlicher Sicht (ECOVIN-Arbeitsbericht Nr. 8; in Vorbereitung)	
13	Dipl.-Vw. Dirk Bessau / Prof. Dr. Thomas Lenk	Makroökonomische Paradigmen und deren wirtschaftspolitischen Implikationen. Eine Übersicht.	
14	Prof. Dr. Thomas Lenk / Dr. Anja Birke (unter Mitarbeit von Tobias Legutke)	vorläufiger Titel: Solidarpakt-II-Verhandlungen im Lichte des Urteils des Bundesverfassungsgerichts zum Länderfinanzausgleich vom 11. November 1999	

15	Dipl.-Kff. Carolin Anders	ECOVIN: Projektstand 31.12.99 (dt./engl.), ECOVIN- Arbeitsbericht Nr. 9	
16	Cornelia Schwarz	Telearbeit, ECOVIN- Arbeitsbericht Nr. 10	
17	Dipl.-Winf./Dipl.-Vw. Olaf Hirschfeld	Workshop-Paper: "Towards a learning society" a seminar on socio-economic research and european policy – Guincho, Lisboa, 28-30 May 2000. ECOVIN-Arbeitsbericht Nr. 11.	
18	Dipl.-Winf./Dipl.-Vw. Olaf Hirschfeld	Elemente des Wissensmanagements in Innovationsprozessen in KMU. ECOVIN- Arbeitsbericht Nr. 12.	
19	Prof. Dr. Thomas Lenk / Dipl.-Kff. Carolin Anders / Dipl.-Kff. Katja Butzmann / Dipl.-Vw. Dirk Bessau/ Dipl.- Winf./Dipl.-Vw. Olaf Hirschfeld	Das Ausbildungskonzept „Innovationsmanager in KMU“. ECOVIN-Arbeitsbericht Nr. 13.	
20	Prof. Dr. Thomas Lenk / Dipl.-Kff. Carolin Anders / Dipl.-Vw. Dirk Bessau/ Dipl.- Winf./Dipl.-Vw. Olaf Hirschfeld	Abschlussbericht zum ECOVIN-Projekt. ECOVIN-Arbeitsbericht Nr. 14.	Vergriffen (ECOVIN- Handbuch beigelegt)
21	Prof. Dr. Thomas Lenk / Dipl.-Vw. Dirk Bessau	Ökonomische Nachhaltigkeitsprinzipien	
22	Anja Birke, Vanessa Hensel, Olaf Hirschfeld, Thomas Lenk	Die ostdeutsche Elektrizitätswirtschaft zwischen Volkseigentum und Wettbewerb	
23	Olaf Hirschfeld unter Mitarbeit von Heide Köpping	Verteilung von Mitteln für Lehre und Forschung an der Universität Leipzig 1999	
24	Thomas Lenk/ Achim Rudolph	Die kommunalen Finanzausgleichssysteme in der Bundesrepublik Deutschland. Die Bestimmung der Finanzausgleichsmasse – vertikale Verteilungsprobleme zwischen Land und Kommunen	
25	Thomas Lenk/ Achim Rudolph	Die kommunalen Finanzausgleichssysteme in der Bundesrepublik Deutschland. Die Bestimmung des Finanzbedarfs Dezember 2003	
26	Thomas Lenk/ Achim Rudolph	Die kommunalen Finanzausgleichssysteme in der Bundesrepublik Deutschland. Die Ermittlung der Finanzkraft.	
27	Thomas Lenk/ Achim Rudolph	Die kommunalen Finanzausgleichssysteme in der Bundesrepublik Deutschland. Der Ausgleich zwischen Finanzbedarf und Finanzkraft.	
28	Matthias Klumpp/ Thomas Lenk	Description and Measurement of Competition in Higher Education Markets - the Example of Australia	

29	Olaf Hirschfeld	Bildwechsel: Ideen zu Bildung und Wissenschaft in Sachsen. Diskussionsbeitrag zu einem Workshop am 29.1.2004 an der Universität Leipzig.	
30	Matthias Klumpp/Thomas Lenk	New Public Management am Beispiel der Hochschulen in Österreich und der Schweiz März 2003	
31	Thomas Lenk/Heide Köpping	Cross Border Leasing: Eine finanzwissenschaftliche Analyse September 2004	
32	Thomas Lenk/Karolina Kaiser	Der strukturell-institutionelle Handlungsbedarf zwischen Finanzausgleich und fehlender Einnahmeautonomie der Länder Oktober 2004	
33	Thomas Lenk/Christine Falken	Public debt as an instrument of fiscal policy in Germany: Basic conditions and current development September 2004	
34	Hermann Rüd/Friedrich Vogelbusch/Christine Falken	Einführung der outputorientierten Haushalte bei kirchlichen Körperschaften September 2005	
35	Thomas Lenk/ Martina Kuntze	Entwicklung der kommunalen Einnahmen und Ausgaben der Stadt Leipzig unter finanziellen und strukturellen Gesichtspunkten und unter besonderer Berücksichtigung der personellen Umstrukturierung und Effizienz des Verwaltungsapparates	
36	Thomas Lenk/ Oliver Rottmann	Öffentliche Unternehmen vor dem Hintergrund der Interdependenz von Wettbewerb und Daseinsvorsorge am Beispiel einer Teilveräußerung der Stadtwerke Leipzig	
37	Matthias Klumpp	Allokationsoptimierung akademischer Ausbildung als öffentliches Gut Juli 2007	