

The logo for FOM (Fachhochschule für Oekonomie & Management) consists of the letters 'FOM' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

**Fachhochschule  
für Oekonomie & Management**  
University of Applied Sciences

The background of the lower half of the cover features a photograph of a woman with short, light-colored hair, wearing a dark business suit over a white top. She has her arms crossed and is looking directly at the camera. The image is overlaid with a semi-transparent teal color. In the background, other people in business attire are visible but out of focus.

**Arbeitspapier Nr. 9**

**Homo oeconomicus im Hörsaal –  
Die Rationalität studentischer Nebengespräche  
in Lehrveranstaltungen**

**Prof. Dr. Michael Göke**

**Arbeitspapiere  
der FOM**

## **Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung .....	3
2. Rationale Studenten und Lehrveranstaltungen.....	4
3. Information und Sanktion: Handlungsempfehlungen für Lehrende .....	14
4. Fazit.....	17
Literaturverzeichnis.....	20

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Entscheidungsstruktur des Studierenden .....	6
Abbildung 2: Störung in Vorlesungen: Individuelle Handlung und soziale Handlungsfolge..	12

## 1. Einleitung

Studierende und Hochschullehrer kennen das Problem. In Lehrveranstaltungen widmen Studierende ihre Aufmerksamkeit nicht dem Dozenten und den durch ihn vermittelten Lehrinhalten, sondern Nebengesprächen mit umsitzenen Kommilitonen. Das stört zunächst diejenigen, die der Stoffvermittlung folgen wollen. Bei entsprechender Ausdehnung im Vorlesungssaal wird auch die Aufmerksamkeit des Dozenten auf diese Störkommunikation gelenkt. Damit wird seine Konzentration beeinträchtigt, so dass die Bedürfnisbefriedigung aller Beteiligten insgesamt sinkt.

Auf den ersten Blick erscheint diese Vorliebe zur Privatunterhaltung der Studierenden in der Vorlesung überraschend. Geht man davon aus, dass die Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums an einer Hochschule bewusst getroffen wird, also unter vernünftiger Abwägung subjektiver Wünsche und objektiver Möglichkeiten, so kann angenommen werden, dass die Studierenden grundsätzlich an den vermittelten Inhalten des Studiums interessiert sind. Damit müsste bei ihnen auch eine entsprechende Motivation vorliegen, in den jeweiligen Vorlesungsveranstaltungen den präsentierten Inhalten zu folgen bzw. eine gute und damit konzentrierte Lernatmosphäre zu schaffen und zu erhalten.

Diesem scheinbaren Gegensatz widmet sich der vorliegende Aufsatz. Er untersucht dabei das Verhalten von Studierenden in Vorlesungen<sup>1</sup> auf der Basis eines einfachen ökonomischen Theoriezugangs. So wird argumentiert, dass Nebengespräche in Lehrveranstaltungen, also die Unterhaltung mit dem Nachbarn, das Schwätzen mit Umsitzenden und so weiter, Verhaltensmuster darstellen, die als ökonomisch sinnvoller Umgang mit Knappheitssituationen interpretiert werden können. Mithin wird hier ein Ansatz der Erklärung von Störhandlungen gewählt, der auf dem ökonomischen Modell des sog. Homo oeconomicus basiert.<sup>2</sup> Hierbei wird „menschliches Handeln als *rationale Auswahl* aus Alternativen“<sup>3</sup> zur Erreichung individueller Ziele interpretiert. Ausgehend von diesem Grundmodell kann dann erklärt werden, in welcher Weise sich das deviante Verhalten letztlich für alle Teilnehmer einer Lehrveranstaltung als rationale Verhaltensweise herausstellen kann.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Der Begriff „Vorlesung“ wird im Folgenden synonym für alle Arten von Lehrveranstaltungen benutzt.

<sup>2</sup> Vgl. zum Modell des Homo oeconomicus und seinen Annahmen Kirchgässner (1991) und Erlei; Leschke; Sauerland (2007).

<sup>3</sup> Kirchgässner (1991), S. 12, Hervorhebung im Original.

<sup>4</sup> Damit reflektiert der Ansatz den gängigen Strukturkern ökonomischer Theorien. Vgl. dazu Erlei; Leschke; Sauerland (2007), S. 50 f.

Wissenschaftliche Ansätze in den Sozialwissenschaften zeichnen sich nicht allein dadurch aus, dass sie reale Probleme analytisch adäquat strukturieren und beschreiben. Sie dienen darüber hinaus insbesondere dazu, Lösungen für diese Probleme zu finden. Das gilt auch für den hier verfolgten Problemansatz. Auf der Basis der Schlussfolgerungen der theoretischen Analyse werden daher folgend Problemlösungsstrategien abgeleitet, die sich als Handlungsempfehlungen für Dozenten darstellen. Information und Sanktion stellen sich dabei als Mittel zur Reduktion von Störkommunikation in Vorlesungen heraus.

## 2. Rationale Studenten und Lehrveranstaltungen

Studierende verfolgen das Ziel, einen bestimmten Studienabschluss zu erreichen.<sup>5</sup> Die individuelle Qualität des erreichten Studienabschlusses stellt im Berufsleben mittelbar Optionen auf künftige Einkommen (und Einkommenszuwächse) dar.<sup>6</sup> Je höher die Qualität des Abschlusses, desto größer wird c.p. der Wert der Option sein. Jedoch stellt sich die Qualität eines Studienabschlusses als eine mehrdimensionale Größe dar. So wird zweifelsohne gerade in mittel- bis langfristiger Sicht die Qualität des erreichten Abschlusses durch die Gesamtheit des durch das Studium akkumulierten Humankapitals repräsentiert. Hierzu können etwa das erworbene fachspezifische Wissen und die gewonnene Lebenserfahrung ebenso gezählt werden wie die geknüpften persönlichen Kontakte.

Allerdings sind die genannten Qualitätseigenschaften für einen potentiellen Nachfrager nach Arbeitskraft nicht direkt erkennbar, tragen sie doch den Charakter eines Erfahrungsgutes. Unmittelbar feststellbar ist hingegen die Benotung des individuellen Abschlusses. Sie fungiert als Signal für die Qualität des Absolventen und wird daher für den potentiellen Arbeitgeber ein wichtiges Entscheidungskriterium sein.<sup>7</sup> Insbesondere wegen dieses Signalcharakters stellen die Abschlussnoten damit eine besonders bedeutsame Zielgröße für Studierende dar.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Auch die Entscheidung für ein Studium, ein bestimmtes Studienfach und für eine bestimmte Hochschule stellt sich aus ökonomischer Sicht als Rationalentscheidung dar, die hier allerdings nicht weiter untersucht werden soll. Vgl. dazu etwa McKenzie; Staaf (1974), S. 34 ff.

<sup>6</sup> Insofern kann Bildung als Investitionsgut betrachtet werden, vgl. dazu Brown; Sessions (2004), S. 58.

<sup>7</sup> Das gilt natürlich nur, sofern davon ausgegangen werden kann, dass Benotung und tatsächliche Qualität des Bewerbers eng miteinander korreliert sind. Davon soll hier ausgegangen werden. Der Einfluss des persönlichen Eindrucks von Bewerbungsunterlagen oder Vorstellungsgesprächen sei hier vernachlässigt.

<sup>8</sup> Vgl. ähnlich auch Allison (1979), S. 172.

Zur Erreichung des Ziels eines qualitativ möglichst guten Abschlusses müssen von den Studierenden Mittel eingesetzt werden, die generell als knapp anzusehen sind. Direkte Kosten des Studiums fallen etwa an, wenn Bücher erworben werden müssen oder Studiengebühren zu zahlen sind. Auch muss Zeit aufgewendet werden, um Vorlesungen zu besuchen, den Vorlesungsstoff vor- und nachzubereiten, sich auf Prüfungen vorzubereiten, Hausarbeiten zu schreiben u.ä.

Im Verhaltenspostulat der Ökonomik wird davon ausgegangen, dass Individuen versuchen, ihre knappen Mittel so zu verwenden, dass eine möglichst hohe Zielerreichung gegeben ist, dass sie sich mithin rational verhalten.<sup>9</sup> Demnach werden Studierende versuchen, ihre finanziellen und zeitlichen Mittel so einzusetzen, dass damit ein möglichst hochwertiger Studienabschluss erreicht werden kann. Es kann davon ausgegangen werden, dass mit steigendem Input an Zeit in das Studium (durch Vorlesungsbesuche, Literaturstudium und Diskussionen) c.p. auch der Studienoutput steigt, d.h. sich die Benotung verbessert.<sup>10</sup> Demnach müsste erwartet werden, dass der rationale Student sich in Vorlesungen und anderen Lehrveranstaltungen möglichst lernkonform verhält, also fleißig mitschreibt und mitdenkt. Wie oben beschrieben, kann stattdessen häufig das Gegenteil beobachtet werden.

Wie ist das zu erklären? Zur Verdeutlichung wird die Entscheidung eines ökonomisch rationalen Wirtschaftssubjektes betrachtet, das sich in einer Lehrveranstaltung befindet und auf der Basis einer rationalen Abwägung von Nutzen und Kosten entscheidet, ob es sich aufmerksam mit dem Stoff und den Vorlesungsinhalten beschäftigen soll oder ob es sich mit anderen Studierenden unterhalten und damit die Vorlesung stören soll. Zur besseren Verdeutlichung der Einflussfaktoren dieser studentischen Entscheidung wird die Situation in zwei Entscheidungsstufen wie in Abbildung 1 unterteilt.

---

<sup>9</sup> Vgl. Kirchgässner (1991), S. 14; Zum Charakter der Rationalität als axiomatische Annahme, nicht als Hypothese vgl. Pies (1998) sowie Friedman (1953), S. 3 ff., Popper (1967), S. 353 ff., Meyer (1973), S. 502 und Hartwig (1998), S. 182.

<sup>10</sup> Andere Größen, die den Erfolg eines Studiums (oder einer Lehrveranstaltung) beeinflussen, könnten die Begabung, ökonomische, mathematische oder sprachliche Vorbildung, die bisher verbrachte Zeit an der Hochschule, aber auch das Geschlecht des Studierenden sein; vgl. dazu Anderson; Benjamin (1994).

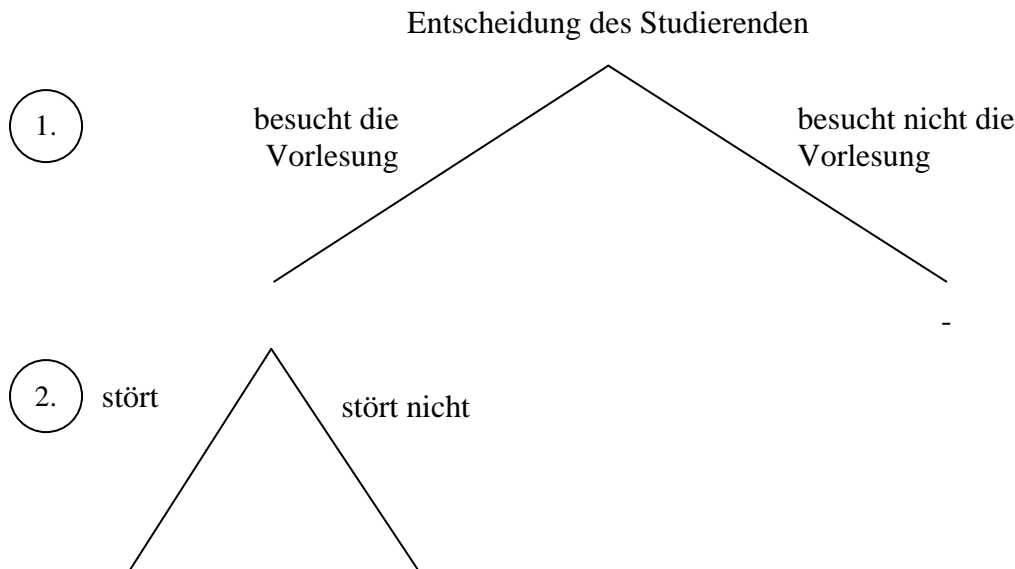


Abbildung 1: Entscheidungsstruktur des Studierenden

Quelle: eigene Abbildung

1. Die erste Entscheidung des Studierenden betrifft die Frage, ob er überhaupt zur Vorlesung geht. Ein Student, der sich den Vorlesungsstoff durch Lektürestudium aneignet, kann naturgemäß in der Vorlesung nicht stören. Umgekehrt ist für ein Störungsverhalten der Vorlesungsbesuch unbedingt notwendig. Daher muss in der ersten Entscheidungsstufe analysiert werden, welche ökonomische Rationalmotivation Studierende veranlasst, Vorlesungen zu besuchen.
2. Erst in der zweiten Entscheidungsstufe kann das Problem der Störung von Lehrveranstaltungen auftreten. Bei der Betrachtung dieser Stufe geht es darum, zu klären, welche Einflussfaktoren einen Studierenden, der die Vorlesung tatsächlich besucht, dazu führen können, Nebengespräche zu führen und damit die Veranstaltung zu stören. Die zweite Entscheidung ist erkennbar von der ersten abhängig. Nur diejenigen Studierenden, die sich in der ersten Stufe für den Vorlesungsbesuch entschieden haben, treten in die zweite Stufe überhaupt ein. Auch bei dieser zweiten Entscheidung ist zu fragen, ob und inwiefern davon ausgegangen werden kann, dass das Stören in Vorlesungen konkret aus einer ökonomisch rationalen Entscheidung heraus erfolgt.

Betrachtet sei zunächst die erste Entscheidungsstufe. Wie oben diskutiert sei angenommen, dass der Studierende das Ziel eines möglichst guten Studienabschlusses verfolgt. Dazu müs-

sen Zeit und finanzielle Ressourcen als Mittel eingesetzt werden. Je mehr Zeit das Individuum mit dem Studienstoff verbringt, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit eines guten Abschlusses sein.<sup>11</sup> Insofern ist dem Studierenden zwar zunächst bekannt, dass ein positiver Zusammenhang zwischen (der gesamten Lernzeit und damit auch) der Vorlesungsbesuchszeit und der Qualität des Abschlusses besteht.<sup>12</sup> Allerdings kann in der einzelnen Entscheidungssituation nicht oder nur rudimentär abgeschätzt werden, welchen Grenzerfolgsbeitrag die einzelne Vorlesungsveranstaltung hat, d.h. inwiefern ein zusätzlicher Vorlesungsbesuch die Qualität des Abschlusses erhöht.<sup>13</sup> Der Studierende muss mithin im Vorfeld eine Erwartung darüber bilden, in welcher Weise und in welchem Ausmaß die einzelne Vorlesungsveranstaltung Informationen bereitstellen, die zum Erfolg seines Studiums beitragen.

Das objektive Ausmaß, in dem die einzelne Vorlesung zum Studienerfolg eines Studierenden beiträgt, ist für die Entscheidung über den Vorlesungsbesuch nicht von Relevanz. Da vollständige Information nicht gegeben ist, lässt es sich für den Einzelnen weder beobachten noch in irgendeiner Weise ableiten, entsprechend kann es keine Basis für reale Entscheidungssituationen bilden. Insofern ist für die reale Entscheidung eines Studierenden, eine Vorlesung zu besuchen, lediglich die subjektive Einschätzung des potentiellen Grenzerfolgsbeitrags einer zusätzlichen Vorlesung von Relevanz. Dies sei durch den subjektiven erwarteten Grenznutzen  $E(MU)$  dargestellt, der das Maß ausdrückt, mit dem aus Sicht des Individuums ein zusätzlicher Vorlesungsbesuch die Qualität der eigenen Studien (und damit des Abschlusses) erhöhen wird.

Verschiedene Faktoren wirken auf  $E(MU)$  ein. So könnte etwa die Erfolgserwartung eines zusätzlichen Vorlesungsbesuches durch Entscheidungen der Vergangenheit beeinflusst und insofern als pfadabhängig zu kennzeichnen sein. Etwa mag die ökonomische Vorbildung in der Schule, eventuelle Vorbenotungen, das bisherige Engagement im Selbst- und Literaturstudium, die Lehr- und Lernerfahrungen in anderen Kursen oder das individuelle Interesse am gelehrteten Fach dazu führen, dass  $E(MU)$  höher eingeschätzt wird und umgekehrt.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Das zeigen auch empirische Untersuchungen, vgl. etwa Schmidt (1983).

<sup>12</sup> Für Untersuchungen zu den negativen Notenauswirkungen der Abwesenheit von Vorlesungen vgl. etwa Marburger (2001) und Marburger (2006). Zu anderen Einflussfaktoren der Qualität des studentischen Abschlusses vgl. Naylor; Smith (2004), S. 417 ff.

<sup>13</sup> Mit dieser Annahme wird vom strengen Modell des Homo oeconomicus, bei dem vollständige Informationen postuliert werden, abgewichen; vgl. dazu Schmidt (2001), S. 144.

<sup>14</sup> Im Sinne DAVISSONS und BONELLOS könnten die Einflussfaktoren in Humankapital-, Nutzungs- und Technologiefaktoren unterteilt werden; vgl. Siegfried; Fels (1979), S. 926. Zu anderen Einflussfaktoren vgl. Fußnote 10.

Neben den individuell eingeschätzten Nutzen bzw. Grenznutzen sind insbesondere die individuellen Opportunitätskosten des Studierenden für seine Entscheidung von Bedeutung.<sup>15</sup> So könnten durch die aufgewendete Zeit in der Vorlesung eventuelle Einkommen verloren gehen, da Nebenbeschäftigungen nicht ausgeübt werden können. Reduzierte Freizeitbeschäftigungen oder auch vermindertes Engagement in einem Beruf können ebenfalls als Opportunitätskosten wirken. Hinzu kommt, dass ein intensives Literaturstudium nur noch eingeschränkt möglich sein wird.<sup>16</sup> Alle Opportunitätskosten seien durch den Faktor  $oc$  zusammengefasst. Direkte Kosten des Studiums, wie etwa mögliche Studiengebühren oder Kosten für die Literaturbeschaffung oder die Fahrt zur Vorlesung können ebenfalls als Opportunitätskosten interpretiert werden, da auch durch sie Mittel gebunden werden, die für andere Verwendungen nicht länger zur Verfügung stehen. Im Sinne der Betrachtung einer Grenzzentscheidung sind sie allerdings nur dann relevant, wenn sie bei einer alternativen Entscheidung vermeidbar wären. So üben mögliche Studiengebühren auf die Grenzzentscheidung über einen weiteren Vorlesungsbesuch deshalb keinen Einfluss aus, da sie unabhängig von der Häufigkeit der Teilnahme gezahlt werden müssen, somit auch bei Nicht-Besuch der Vorlesung nicht erstattet werden. Sie stellen daher aus Sicht des Studierenden versunkene Kosten dar, die für die einzelne (Grenz-)Entscheidung nicht relevant sind.

Zusammengefasst kann also argumentiert werden, dass ein Studierender umso eher eine Vorlesungsveranstaltung besuchen wird, je größer der Wert von  $MU$  eingeschätzt wird und je geringer die Opportunitätskosten eines Vorlesungsbesuchs  $oc$  sich gestalten werden. Diese Ergebnisse sind zunächst trivial, zeigen sie doch lediglich, dass ein weiterer Vorlesungsbesuch dann gewählt wird, wenn seine erwarteten Grenznutzen (ausgedrückt durch  $E(MU)$ ) aus individueller Sicht größer eingeschätzt werden als seine Grenzkosten (ausgedrückt durch die entgangenen Nutzen der Alternativen  $oc$ ). Studierende besuchen also umso häufiger Vorlesungen, je mehr sie damit rechnen, dass der Besuch wichtig für den Studienerfolg sein wird. Dieses Ergebnis zeigt sich in der Realität vor allem in der hohen Präsenz zu Semesterende, d.h. kurz vor potentiellen Klausuren.<sup>17</sup> Entsprechend ist mit eher geringer studentischer Präsenz in Lehrveranstaltungen zu rechnen, je mehr Nutzen alternative Bedürfnisbefriedigungen versprechen. Vorlesungen in Zeiten bedeutender Sportereignisse etwa sind tendenziell gerin-

---

<sup>15</sup> Vgl. Allison (1979), S. 172.

<sup>16</sup> Die Fragen rationalen Literaturstudiums und anderer studentischer Mittel zur Erreichung des Abschlussziels sollten hier nicht im Einzelnen betrachtet werden. Da es sich dabei um Alternativen zum Vorlesungsbesuch handelt, deren Nutzen damit letztlich Opportunitätskosten der Vorlesung darstellen, gelten die genannten Argumente analog. Zu den Alternativen des Vorlesungsbesuchs vgl. Krohn; O'Connor (2005), S. 5; zur Entscheidung des Studierenden über seine Zeitallokation vgl. auch McKenzie; Schaaf (1974), S. 8 ff.

<sup>17</sup> Vgl. dazu auch Romer (1993), S. 168.

ger besucht. Damit sind die Bedingungen festgelegt, unter denen überhaupt ein Besuch der Vorlesungsveranstaltung erfolgen wird.

Erst in der Entscheidungsebene 2, d.h. in der konkreten Vorlesung, entscheidet sich ein Studierender die Lehrveranstaltung zu stören oder nicht zu stören.<sup>18</sup> Hier soll argumentiert werden, dass eine Störung insbesondere dann geschieht, wenn sich die vor der Vorlesung gebildete Erwartung von *MU* durch den Studierenden in der realen Lehrveranstaltung als falsch herausstellt. Das könnte etwa dann der Fall sein, wenn der Studierende merkt, dass er den vermittelten Stoff schon im Literaturstudium erlernt hat oder wenn er falsche Erwartungen über die Inhalte der Vorlesung gebildet hat. Ist das der Fall, so stellt sich die ex ante getroffene Entscheidung, in die Vorlesung zu gehen, ex post als nicht rational heraus. Dies erweist sich insofern als Problem als die Kosten für den Vorlesungsbesuch, d.h. vor allem die aufgewendete Zeit, zu einem großen Teil versunken sind. Die Nutzung des Gutes Vorlesung ist lediglich in diskretionären Einheiten möglich, d.h. in der Regel ist nur die kleinste Vorlesungseinheit von zumeist 90 Minuten sinnvoll konsumierbar, nicht aber marginale Teile davon. Da der Studierende aber nun einmal in der Vorlesung sitzt und die Zeit zur Hochschule zu fahren aufgewendet hat, kann die Zeit nicht mehr anders verwendet werden, ihre Opportunitätskosten sind damit versunken.

Damit muss der Studierende seine Rationalentscheidung neu überdenken. Eine Möglichkeit wäre, während der Vorlesung den Raum zu verlassen und die verbleibende Zeit alternativ zu verwenden. Im Sinne HIRSCHMANS könnte von einer „Exit“-Strategie gesprochen werden.<sup>19</sup> Diese Möglichkeit stellt jedoch nur in bestimmten Situationen eine sinnvolle Alternative für das Individuum dar. So sind mit dem Abbruch des Vorlesungskonsums mögliche direkte Kosten verbunden, die dadurch entstehen, dass man den Hörsaal sichtbar und hörbar für alle Anderen verlassen muss. Dies führt in der Regel zu direkten Störungen des Vorlesungsbetriebs, was den Dozenten zu persönlichen Anmerkungen veranlassen könnte. Stellen potenzielle Anmerkungen des Dozenten zum eigenen Verhalten aber keine negativen Nutzenkomponenten für das einzelne Wirtschaftssubjekt dar oder ist die Vorlesungsgruppe so groß, dass die

---

<sup>18</sup> Dies gilt natürlich nur insoweit die Studierenden nicht verpflichtet werden, zu Lehrveranstaltungen zu kommen. Demnach könnte erwartet werden, dass c.p. in verpflichteten Veranstaltungen die Störungen tendenziell größer sind, da auch diejenigen in den Vorlesungen sitzen, die den Besuch als unwirtschaftlich einschätzen. Allerdings handelt es sich bei solchen Lehrveranstaltungen in der Regel um Seminare und Übungen mit typischerweise weniger Teilnehmern. Hier stellt sich das Problem von Störkommunikation zumeist nur in geringerem Ausmaß, weil soziale Anreize wirksam werden. Vgl. zu sozialen Anreizen in Gruppen Olson (1968). Zu den Vorteilen verpflichtender Vorlesungsbesuche für die studentische Performanz vgl. Romer (1993).

<sup>19</sup> Für HIRSCHMAN sind „Exit“, „Voice“ und „Loyalty“ die individuellen Handlungsoptionen von Wirtschaftssubjekten innerhalb von Hierarchien. Vgl. Hirschman (1974.)

Störung durch das Verlassen des Raumes gering ist und damit keinen negativen Nutzeneffekte für die Verbleibenden darstellt, so kann sich der Abbruch des Vorlesungsbesuchs als rationale Verhaltensweise erweisen. Für den reibungslosen und effizienten Ablauf der Vorlesung stellt das Verlassen jedenfalls häufig einen Nettovorteil dar, kann der Student, der die Vorlesung verlässt, doch nachher nicht mehr stören. Dies gilt umso mehr, je geringer die Störung des Vorlesungsbetriebs durch die Abwanderung der Studierenden ist. Allerdings muss der Studierende mit dem Verlassen der Vorlesung auf jegliche, das Studienziel fördernde potentielle Nutzen verzichten. Damit wird die Entscheidung, die Vorlesung zu verlassen, erneut vom subjektiv eingeschätzten Beitrag des einzelnen Vorlesungsbesuchs zum Studienerfolg abhängig.

Die Unteilbarkeit des Vorlesungskonsums und die versunkenen alternativen Nutzen werden in vielen Fällen dazu führen, dass der Student trotz seiner Fehleinschätzung von  $E(MU)$  in der Vorlesung verbleibt. Damit steht allerdings erneut eine Entscheidung über die rationale Verwendung der Zeit an. Der Studierende stellt sich also die Frage, was er während der Vorlesungszeit tun soll. In dieser Situation stehen ihm verschiedene Verhaltensalternativen zur Verfügung. Er könnte sich etwa mit Lektüre nicht-wissenschaftlicher Literatur (Zeitungen oder Zeitschriften etwa) beschäftigen und damit seine Zeit vertreiben. Auch ein wissenschaftliches Literaturstudium während der Vorlesungszeit wäre möglich. Allerdings ist davon auszugehen, dass beide Möglichkeiten nur exzeptionell genutzt werden. Einerseits setzen nämlich sowohl populäres wie wissenschaftliches Lektürestudium voraus, dass die Literatur physisch manifest vorhanden ist. Davon kann allerdings nicht regelmäßig ausgegangen werden, da sich das Entscheidungsproblem 2 ja erst durch einen Erwartungsirrtum ergibt. Andererseits erfordert ein Literaturstudium in der Regel ein besonderes Maß an Konzentration, das in Vorlesungsveranstaltungen in der Regel nicht generierbar sein wird. Insofern ist lediglich mit geringer Wahrscheinlichkeit damit zu rechnen, dass der Studierende gegenüber dem Dozenten im Sinne HIRSCHMANS die „Loyalty“-Strategie<sup>20</sup> wählt und ohne Nebengespräche zu führen in der Lehrveranstaltung verbleibt.

Eine weitere Möglichkeit der Zeitverwendung bestünde nämlich darin, in eine Kommunikation mit anderen Studierenden einzutreten. Im (wörtlichen) Sinne HIRSCHMANS könnte tatsächlich von einer „Voice“-Strategie gesprochen werden. Nebengespräche in der Lehrveranstaltung mögen aus Sicht der Studierenden als Substitutionsgut zur Vorlesung selbst gesehen

---

<sup>20</sup> Vgl. zum Begriff Hirschman (1974).

werden. So könnten etwa bedeutende Informationen ausgetauscht werden, wie Angaben zu Prüfungsinhalten, Fragen der Prüfungsvorbereitung und ähnliches, die für Studienerfolg bedeutsam sein können. Die Frage des Inhalts der Kommunikation in der Vorlesung spielt für die hier betrachtete Frage letztlich keine Rolle, stört doch das Gespräch über Studieninhalte ebenso wie das Gespräch über die Lokation der abendlichen Studentenparty. Insofern ist jegliche sprachliche Kommunikation zwischen Studierenden während der Vorlesung jenseits fest eingeräumter Diskussionszeiten als Störkommunikation zu kennzeichnen.

Individuell betrachtet, ergeben sich also die drei Handlungsalternativen für den Studierenden unter folgenden Bedingungen:

- 1. Kein Vorlesungsbesuch, falls  $E(MU) < oc$ ,
- 1. Vorlesungsbesuch, 2. keine Störung, falls  $E(MU) > oc$  und  $(E(MU) - MU) \leq 0$  und
- 1. Vorlesungsbesuch, 2. Störung, falls  $E(MU) > oc$  und  $(E(MU) - MU) > 0$ .

Eine geringe Anzahl von Studierenden, die sich unterhalten, wird in der Regel noch keine substantielle Störung des Vorlesungsbetriebs zur Folge haben. Insofern stellt sich die Frage, wie es dazu kommen kann, dass die Störkommunikation ein kritisches Maß übersteigt. Dazu greift die rein auf ein repräsentatives Individuum ausgerichtete Betrachtung zu kurz. Zwar findet Kommunikation definitionsgemäß stets zwischen mehreren Individuen statt. Das alleine begründet noch nicht, warum sich Nebengespräche in einer Lehrveranstaltung ausbreiten können.

Die Expansion der Störung kann erklärt werden, indem man die Argumentation einer Dilemmasituation wie in Abbildung 2 heranzieht.<sup>21</sup> Damit lässt sich zeigen, dass die individuelle Entscheidung zu stören, sowohl von privat wirkenden Einflussfaktoren (Fehleinschätzung von  $MU$ ) als auch von externen Faktoren abhängen wird. Somit werden individuelle Handlungen und soziale Handlungsfolgen miteinander in Beziehung gesetzt. Entsprechend lässt sich die Matrix auf zwei Arten lesen. Eine horizontale Betrachtung reflektiert die einzelwirtschaftliche Entscheidung des Individuums. Das Individuum befindet sich bereits in der Vorlesung, d.h. die erste Entscheidungsebene ist bereits abgeschlossen. A entscheidet sich auf der Grundlage

---

<sup>21</sup> Für eine grundsätzliche Beschreibung der Struktur von Dilemmasituationen vgl. Homann; Suchanek (2000).

der oben diskutierten Einflussfaktoren gegen (Zeile 1) oder für eine störende Handlung (Zeile 2). Die Handlungsfolgen für A hängen könnten allerdings nicht allein von seinen individuellen Handlungen, sondern auch von den Verhaltensweisen der anderen Studierenden abhängen. Diese möglichen externen Einflüsse zeigen sich in vertikaler Betrachtung der Abbildung.<sup>22</sup>

	Andere stören nicht Ohne externen Effekt	Andere stören Mit externem Effekt
A stört nicht	III: sehr geringe Wahrscheinlichkeit von sozialen Störungen	II ( <i>instabil</i> ): Hohe Wahrscheinlichkeit sozial überkritischer Störungen
A stört	IV: geringe Wahrscheinlichkeit von sozialen Störungen	I ( <i>stabil</i> ): Sehr hohe Wahrscheinlichkeit sozial überkritischer Störungen

Abbildung 2: Störung in Vorlesungen: Individuelle Handlung und soziale Handlungsfolge

Quelle: eigene Abbildung

Die linke Spalte der Matrix zeigt abhängig vom Verhalten des A die Handlungsfolgen für die Vorlesung für den Fall, dass andere nicht stören. Von der Wirkung her betrachtet wird hier also der oben schon diskutierte Fall unterstellt, bei dem der Nutzen des A lediglich von seinen eigenen Handlungen abhängig ist. In dieser Situation wird für A der höchstmögliche Nutzen in Feld III realisiert. Hier hat A den Grenznutzen der Vorlesung ex ante richtig erwartet und wird nicht stören. Da auch andere nicht stören, erreicht A ein hohes Nutzenniveau, die Vorlesung generiert ihm den entsprechend erwarteten Grenznutzen zur Erreichung ihrer Ziele. Eine Störung der Vorlesung findet systematisch nicht statt. Hat A jedoch die Wahrscheinlichkeit eines positiven Erfolgsbeitrags der Vorlesung falsch (d.h. als zu hoch) eingeschätzt (zweite Zeile), wird er sich im Feld IV befinden. Wie oben argumentiert, wird A versuchen, den unerwartet geringen Erfolgsbeitrag der Vorlesung durch die Kommunikation mit Kommilitonen zu kompensieren. Da sich jedoch alle anderen Vorlesungsbesucher ruhig verhalten (etwa weil sie eine subjektiv richtige Erwartung von *MU* gebildet haben), ergibt sich auch in diesem Fall keine systematische Störung der Vorlesung. Allerdings ist der in der linken Spalte abgebildete Fall nur wenig wahrscheinlich. Tatsächlich kann davon ausgegangen werden,

<sup>22</sup> BIKCHANDANI ET AL. zeigen, dass Wirtschaftssubjekte das Verhalten Anderer als Informationssignal interpretieren und in der Folge ihre eigene Informationsbeschaffung abrechnen, vgl. Bikhchandani; Hirshleifer; Welch (1992).

dass in Vorlesungen stets Studierende anwesend sind, die sich in Bezug auf ihre Grenznutzererwartung durch den Vorlesungskonsum geirrt haben. Dies wird umso wahrscheinlicher, je größer die Vorlesung ist.

Zwar dürften kundige Studierende erkennen, dass durch Aufmerksamkeit und Konzentration die Effizienz der Wissensakkumulation für die gesamte Gruppe steigen wird. Aus Sicht des studierenden Individuums jedoch existieren Anreize, die eigene Bedürfnisbefriedigung auf Kosten der Gruppe zu erhöhen. Damit entsteht tatsächlich ein klassisches Gefangenendilemma, weil sich individuell rationale Handlungen einzelner Studierenden für soziale Gemeinschaft der Vorlesungsteilnehmer als Ineffizienzen auswirken. Gibt es also einen oder wenige Studierende die stören, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass auch der Nutzen des A durch die Störung der anderen beeinflusst wird.

Damit würde die rechte Spalte der Matrix der Abbildung 2 relevant sein. Sie zeigt den Fall, in dem die individuelle Bedürfnisbefriedigung des A von den Störungen der anderen beeinflusst wird. Diese Störung durch die anderen kann als externer Effekt im Sinne der Marktversagentheorie interpretiert werden.<sup>23</sup> Stört A bereits aufgrund individueller Motivation wie in Feld I, so ist die Wahrscheinlichkeit einer massiven Störung des Vorlesungsbetriebs sehr hoch. Interessant ist insbesondere das Feld II. Hier zeigt sich, dass es rational für Individuen sein kann, auch dann in eine Störkommunikation einzutreten, wenn sie die subjektiv richtige Erwartung  $E(MU)$  gebildet haben und eigentlich zuhören und mitarbeiten wollten. Stören nämlich bereits andere in einem substantiellen Ausmaß, so kann dieser negative externe Effekt den Nutzen der Mitarbeit für den A stark reduzieren. A kann nicht mehr zuhören und konzentriert mitarbeiten, wenn viele um ihn herum Nebengespräche führen. Damit wird aber auch für ihn die Störkommunikation dominante Strategie, das Feld II wird verlassen und das Feld I erreicht. Nebengespräche können sich damit auch dann als individuell sinnvolle Strategie erweisen, wenn der Studierende seine Erwartungen über  $MU$  nicht enttäuscht sieht, für ihn also privat  $E(MU) \geq MU$  gilt, und er sich rational für die aktive Mitarbeit entscheiden würde. Ist nämlich die Störung durch andere so groß, dass ein sinnvolles Mitarbeiten nicht möglich ist, wird auch der Einzelne stören.

Solange sich die Störkommunikation unterhalb einer kritischen Grenze befindet, ab der sie tatsächlich für die Gemeinschaft störend wird, gilt eine subjektive eingeschätzte, positive Dif-

---

<sup>23</sup> Vgl. dazu Fritsch; Wein; Ewers (2007).

ferenz ( $E(MU) - MU$ ) als alleiniger Einflussfaktor der individuellen Entscheidung über die Störung. Je mehr und häufiger jedoch Störkommunikation insgesamt auftritt, um so eher wird eine kritische Grenze überschritten, ab der auch diejenigen Individuen in die Störungen eintreten, bei denen  $E(MU) - MU < 0$ .

Zusammenfassend lassen sich also folgende Ursachen einer Störkommunikation in Vorlesungen aus rationalem Verhalten der Studierenden ableiten:

1. Initial entsteht eine Störkommunikation, sobald ein oder mehrere Individuen ihre subjektive Erwartung über den potentiellen marginalen Erfolgsbeitrag der Vorlesung zum Gesamtstudienenerfolg  $E(MU)$  enttäuscht sehen, also  $E(MU) > MU$ . Das könnte etwa der Fall sein, wenn sie im Vorfeld andere Erwartungen über den Inhalt oder die Struktur der Vorlesung gebildet haben oder der Stoff unzureichend vermittelt wird. Ist das der Fall, wird es angesichts versunkener Kosten des Vorlesungsbesuchs rational, möglichst über andere Wege Nutzen zu generieren. Dies geschieht durch Nebengespräche mit anderen Studierenden.
2. Sobald eine kritische Masse an Enttäuschten gegeben ist, wird der von ihnen ausgehende externe Effekt auf die individuelle Bedürfnisbefriedigung aus dem Vorlesungsbesuch so groß, dass auch diejenigen einen Anreiz haben, zu stören, die genau die Vorlesungsinhalte vorfinden, die sie erwartet hatten.

Damit sind die Bedingungen klar, unter denen Vorlesungsveranstaltungen aus ökonomischer Sicht gestört werden können. Hieran schließt sich die Frage an, ob die entwickelten theoretischen Handlungserklärungen auch Schlussfolgerungen darüber zulassen, wie Hochschullehrer auf mögliche Stör-Anreize für die Studierenden reagieren können. Dies wird im kommenden Abschnitt diskutiert.

### **3. Information und Sanktion: Handlungsempfehlungen für Lehrende**

Der oder die Lehrende in einer Vorlesung hat das Ziel, bestimmte Vorlesungsinhalte in einer vorgegebenen knappen Zeit zu vermitteln. Kommunikation zwischen den Teilnehmern der Vorlesung ist dabei ein Störfaktor, der die Erreichung des Lehrziels verhindert. Ökonomisch

gesprochen erhöhen sie die Transaktionskosten der Wissensvermittlung. Somit entsteht letztlich die Frage, wie der Lehrende darauf reagieren kann. Welche Möglichkeiten hat also der Dozent einer Lehrveranstaltung, für Ruhe und eine sinnvolle und effektive Arbeitsatmosphäre zu sorgen?

Im Abschnitt 2. wurde dargelegt, dass Störkommunikation von Studierenden vor allem dann für die gesamte Veranstaltung zu einem Problem werden kann, wenn ein kritisches Maß überschritten wird und damit eine Dilemmasituation entsteht, in der alle Teilnehmer stören werden. Für die Zielerreichung des Dozenten wird es damit essenziell wichtig, die Erreichung dieses kritischen Maßes an Störungen zu verhindern. Hier soll argumentiert werden, dass die wichtigsten Instrumente der Dozenten, um eine produktive Arbeitsatmosphäre herzustellen und damit die Entstehung einer überkritischen Störquantität zu verhindern, Information und Sanktion sind.

Betrachtet sei zunächst die erste Entscheidungsebene. Hier wählt der Studierende zwischen dem Vorlesungsbesuch und einer alternativen Bedürfnisbefriedigung. Ein wichtiger Einflussfaktor dieser ersten Entscheidung stellen die Opportunitätskosten  $oc$  dar. Wie oben dargestellt, handelt es sich dabei generell um die durch den Vorlesungsbesuch entgangenen alternativen Nutzen. Dazu zählen neben den Nutzen entgangener Arbeitszeit auch die verlorene Bedürfnisbefriedigung etwaiger Freizeitaktivitäten und potentielle Nutzen des Heimstudiums. Die Bedürfnisbefriedigung der Studierenden aus alternativen Zeitverwendungen ist letztlich durch den Dozenten nicht direkt beeinflussbar. Sie repräsentiert die Präferenzen des einzelnen Wirtschaftssubjekts und entzieht sich damit dem Entscheidungsraum des Lehrenden.<sup>24</sup> Damit stellen die  $oc$  zumindest keine direkte Einflussmöglichkeit des Dozenten dar.

Ähnliches gilt für die Erwartung über die Bedürfnisbefriedigung aus dem Vorlesungsbesuch. Für den Studierenden ist der  $E(MU)$  ein weiterer verhaltensleitender Faktor auf der ersten Entscheidungsebene. Der Grenznutzen aus dem Vorlesungsbesuch hängt allerdings essentiell von den persönlichen Vorstellungen, Wünschen und Neigungen des Studierenden und andern Faktoren ab.<sup>25</sup> Das bedeutet, dass auch in Bezug auf  $MU$  kein direkter Ansatzpunkt für eine beeinflussende Entscheidung des Dozenten existiert.

---

<sup>24</sup> Verhaltensänderungen werden in der ökonomischen Theorie allein mittels einer möglichen Änderung der Restriktionen erklärt. Die Präferenzen werden als konstant angenommen. Beeinflussbar im Sinne einer Problemlösung für konkrete Problemlösungen sind damit lediglich die Restriktionen; vgl. dazu Becker (1993) und die in Fußnote 2 angegebene Literatur zum Homo-oeconomicus-Modell.

<sup>25</sup> Vgl. zu den anderen möglichen Faktoren Fußnote 10.

Allerdings trifft der Studierende seine Entscheidung unter Unsicherheit. Das bedeutet, dass er die genaue Bedürfnisbefriedigung, die er aus dem Vorlesungsbesuch zur Verwirklichung seiner Ziele haben wird, nicht genau kennt. Er wird daher eine Erwartung bilden müssen. Je genauer diese Erwartung  $E(MU)$  gebildet werden kann, umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass in der zweiten Entscheidungsebene Erwartungsirrtümer auftreten werden, die zu Nebengesprächen führen und soziale Dilemmata hervorrufen könnten. Entsprechend kann das entstehende Problem (wie oben diskutiert) letztlich als ein Informationsproblem klassifiziert werden. Störkommunikation entsteht demnach, weil Informationen und damit auch die Entscheidungen nicht vollkommen sind und sich ex post als falsch herausstellen können. Dies wiederum bedeutet, dass für den Lehrenden ein wichtiger Ansatzpunkt darin bestehen kann, Informationen bereitzustellen, die es dem Studierenden ermöglichen, seine Entscheidungen über den Vorlesungsbesuch besser, d.h. mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit von Erwartungsirrtümern, zu treffen. Zur Lösung der Probleme der ersten studentischen Entscheidungsebene kann damit Signaling ein mögliches Instrument des Dozenten sein.<sup>26</sup>

Der Lehrende muss also die Studierenden möglichst gut in die Lage versetzen, ihre Entscheidung über den Vorlesungsbesuch zu treffen. Je besser der Studierende weiß, wie die inhaltliche Struktur der Vorlesung sein wird, welche didaktischen Methoden der Dozent anwenden wird und welche Form des Unterrichts er wählen will, umso effizienter kann er seine Entscheidung treffen. Auch konkrete Informationen darüber, welche inhaltlichen Punkte wann besprochen werden und was der Inhalt der jeweils kommenden Vorlesungsveranstaltung sein wird, verbessern die Erwartungsbildung der Studierenden und sorgen damit dafür, dass sich die Wahrscheinlichkeit der Bildung falscher Erwartungen reduziert.

Information ist aber auch bei der Frage der Opportunitätskosten von besonderer Bedeutung. Zwar kann der Dozent die Nutzen alternativer Zeitverwendungen generell nicht beeinflussen. Daher kann Signaling hier auch lediglich unterstützende Informationen bereitstellen. Etwa könnte der Dozent die Rahmenbedingungen seiner Veranstaltungen herausstellen, darauf hinweisen, dass der Vorlesungsbesuch freiwillig ist,<sup>27</sup> die Bedeutung des Literaturstudiums als alternativen Lernweg herausstellen und dergleichen. Damit werden den Studierenden die

---

<sup>26</sup> Unter Signaling versteht man in der Neuen Institutionenökonomik alle Arten von Informationsbereitstellung durch besser Informierte; vgl. dazu etwa Martiensen (2000) und Erlei; Leschke; Sauerland (2007).

<sup>27</sup> Zu obligatorischen Vorlesungsbesuchen vgl. Fußnote 18.

alternativen Wege der Erreichung der Studiumsziele klar gemacht, und so wird die Basis für eine rationale Entscheidung verbessert.

Auf der zweiten Entscheidungsebene, d.h. beim konkreten Vorlesungsbesuch, erscheint Information nicht länger als der richtige Ansatzpunkt für den Lehrenden. Hier haben die Studierenden ihre ex ante rationalen Entscheidungen getroffen. Wie oben diskutiert entsteht Störkommunikation auf dieser Ebene einerseits durch individuelle Erwartungsirrtümer. Andererseits können sich Störungen durch die Entstehung eines sozialen Dilemmas verstärken und kritisch werden. Auf dieser Ebene gilt es zunächst, diejenigen Studierenden an der Aufnahme von störender Kommunikation zu hindern, die ihre Erwartungen über den Erfolgsbeitrag der Veranstaltung enttäuscht sehen.

Studierende, die wegen  $E(MU) - MU > 0$  ihre Erwartungen enttäuscht sehen, versuchen wie oben diskutiert durch Kommunikation mit Kommilitonen einen möglichst hohen Nutzen aus der verbleibenden Zeit zu erzielen. Da die Erwartungen nun einmal enttäuscht sind, kann an dieser Stelle kein Ansatzpunkt für den Dozenten mehr sein. Stattdessen muss er versuchen, den Nutzen aus einer alternativen Verwendung der Zeit in der Vorlesung für die Studierenden möglichst gering zu halten. Dies wird vor allem durch Sanktionen möglich. Sanktionen verhindern damit, dass sich einzelne Studierende für Nebengespräche entscheiden, indem sie die Rahmenbedingungen für diese Entscheidung verändern. Im Einzelnen können dabei die Sanktionen von der direkten Ansprache der Störenden über die wiederholte direkte Ermahnung bis zum Abbruch der Veranstaltung reichen. Die Stringenz und Konsequenz der verfolgten Sanktionierungspolitik erscheint besonders wichtig, sorgt sie doch dafür, dass sich die Erwartungen der Studierenden stabilisieren und Handlungen auf der zweiten Entscheidungsebene als Informationen für die nächste Entscheidung auf der ersten Ebene bereitstehen. Nicht zuletzt erhöht sie auch die Glaubwürdigkeit des Lehrenden.

#### **4. Fazit**

Die angestellten Betrachtungen haben gezeigt, dass auch Verhaltensweisen, die intuitiv als irrational angesehen werden mögen, als rationales Handeln interpretiert werden können. Studierende, die in Vorlesungen „schwätzen“, sind in diesem Sinne also wirtschaftlich handelnde

Homines oeconomici die versuchen, unter vernünftiger Abwägung von Vor- und Nachteilen verschiedener Handlungsalternativen richtige Entscheidungen zu treffen. Neben die Erklärung der Rationalität der einzelwirtschaftlichen Entscheidung von Studierenden setzte dieser Aufsatz eine Erläuterung des Zusammenhangs von individuellen Handlungen und sozialen Handlungsfolgen. Damit konnte gezeigt werden, warum sich Nebengespräche in Lehrveranstaltungen tendenziell ausbreiten und auch diejenigen erfassen, die zunächst nicht stören wollten. Auch für die Erläuterung dieses Problems wurde eine Rationalargumentation zu Grunde gelegt.

An diese Erklärung des Warum von Störverhalten in Vorlesungen schloss sich der Versuch an, Maßnahmen vorzustellen, die dem Lehrenden helfen können, Nebengespräche zu unterbinden. Information über die zu erwartenden Inhalte der Vorlesung wurden als Mechanismus identifiziert, die Wahrscheinlichkeit von Ex-post-Erwartungsirrtümern ex ante zu reduzieren. Die bereit gestellten Informationen sollen den Studierenden helfen, die Wahl zwischen Lehrveranstaltungsbesuch und möglichen Alternativen möglichst richtig zu treffen. Stringente Sanktionen sind angezeigt, wenn die Erwartungsirrtümer bereits aufgetreten sind und die Wahrscheinlichkeit der Expansion von Nebengesprächen in der Vorlesung reduziert werden muss.

Allerdings stellen die hergeleiteten Ergebnisse lediglich einen sehr vorläufigen Versuch der Erklärung studentischen Verhaltens dar, wurden sie doch auf der Basis einfacher theoretischer Analysen durchgeführt. Weitere Studien müssen zeigen, ob die deduzierten Ergebnisse auch genaueren und detaillierten theoretischen Herangehensweisen standhalten. Auch empirische Belege für die Wirksamkeit der Handlungsempfehlungen wurden nicht angeführt. Die Einfachheit des theoretischen Zugangs spiegelt sich in der Simplizität der abgeleiteten Problemlösungen. Welche Information wie und wann genau bereitgestellt werden muss, damit sich die Erwartungen der Studierenden verstetigen, konnte nicht geklärt werden. Auch die Frage des Einflusses verschiedener Nebenbedingungen (Größe der Gruppe, Räumlichkeiten, Vorerfahrungen mit anderen Dozenten) oder der didaktischen Fähigkeiten des Lehrenden wurden aus Vereinfachungsgründen vernachlässigt.

Dennoch kann der vorgestellte Ansatz auf der Basis eines theoretischen Zugangs konkrete Handlungsempfehlungen entwickeln, die zur Lösung eines realen Problems beitragen und

damit das einhalten, was angewandte Wissenschaft verspricht: auf der Basis von Theorien Lösungen für konkrete Probleme entwickeln.

## Literaturverzeichnis

**Allison, Elisabeth (1979)**, Educational Production Function for an Introductory Economics Course, in: Fels; Siegfried (Hrsg.) (1982), Research on Teaching College Economics, Selected Readings, New York.

**Anderson, Gordon; Benjamin, Dwayne (1994)**, The determinants of success in university introductory economics courses, in: Journal of Economic Education, Vol. 25, Nr. 2, S. 99-119.

**Becker, Gary S. (1993)**, Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens, 2. Auflage, Tübingen.

**Bikhchandani, Sushil; Hirshleifer, David; Welch, Ivo (1992)**, A theory of fads, fashion, custom, and cultural change as informational cascades, in: Journal of Political Economy, Vol. 100, Nr. 5, S. 992-1026.

**Brown, Sarah; Sessions, John G. (2004)**, Signalling and screening, in: Johnes; Johnes (Hrsg.) (2004), S. 58-100.

**Erlei, Mathias; Leschke, Martin; Sauerland, Dirk (2007)**, Neue Institutionenökonomik, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart.

**Friedman, Milton (1953)**, The Methodology of Positive Economics, in: Friedman (Hrsg.) (1953), S. 3-43.

**ders. (Hrsg.) (1953)**, Essays in Positive Economics, Chicago.

**Fritsch, Michael; Wein, Thomas; Ewers, Hans-Jürgen (2007)**, Marktversagen und Wirtschaftspolitik, 7., aktualisierte und ergänzte Auflage, München.

**Hartwig, Karl-Hans (1998)**, Zur Rationalität des Rationalprinzips, in: Pies; Leschke (Hrsg.) (1998), S. 181-183.

**Hirschman, Albert O. (1974)**, Abwanderung und Widerspruch, Tübingen.

**Homann, Karl; Suchanek, Andreas (2000)**, Ökonomik: eine Einführung, Tübingen.

**Johnes, Geraint; Johnes, Jill (Hrsg.) (2004)**, International Handbook on the Economics of Education, Cheltenham.

**Kirchgässner, Gebhard (1991)**, Homo Oeconomicus, Tübingen.

**Krohn, Gregory A.; O'Connor, Catherine (2005)**, Student Effort and Performance over the Semester, in: Journal of Economic Education, Vol. 36, Nr. 1, S. 3-28.

**Marburger, Daniel R. (2001)**, Absenteeism and Underperformance, in: Journal of Economic Education, Vol. 32, Nr. 2, S. 99-109.

**Marburger, Daniel R. (2006)**, Does Mandatory Attendance Improve Student Performance?, in: Journal of Economic Education, Vol. 37, Nr. 2, S. 148-155.

**Martiensen, Jörn (2000)**, Institutionenökonomik, München.

**McKenzie, Richard B.; Staaf, Robert J. (1974)**, An Economic Theory of Learning, Student Sovereignty and Academic Freedom, Blacksburg, VA.

**Meyer, Willi (1973)**, Falsifikationslehre und ökonomische Theorie: Anwendungsprobleme des Kritischen Rationalismus, in: Wirtschaftswissenschaftliches Studium, Bd. 2, S. 501-506.

**Miller, David (Hrsg.) (1995)**, Karl R. Popper Lesebuch, Ausgewählte Texte zu Erkenntnistheorie, Philosophie der Naturwissenschaften, Metaphysik, Sozialphilosophie, Tübingen.

**Naylor, Robin A.; Smith, Jeremy (2004)**, Determinants of educational success in higher education, in: Johnes; Johnes (Hrsg.) (2004), S. 415-461.

**Olson, Mancur (1968)**, Die Logik kollektiven Handelns, Tübingen.

**Pies, Ingo (1998)**, Theoretische Grundlagen demokratischer Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik – Der Beitrag Gary Beckers, in: Pies; Leschke (Hrsg.) (1998), S. 1-29.

**Pies, Ingo; Leschke, Martin (Hrsg.) (1998)**, Gary Beckers ökonomischer Imperialismus, Konzepte der Gesellschaftstheorie 4, Tübingen.

**Popper, Karl (1967)**, Das Rationalitätsprinzip, in: Miller (Hrsg.) (1995), S. 350-359.

**Romer, David (1993)**, Do Students go to Class? Should they?, in: Journal of Economic Perspectives, Vol. 7, Nr. 3, S. 167-174.

**Schmidt, Holger (2001)**, Moral, Moralität und Eigeninteresse – Gegensätze, die eine wirksame Moral verhindern?, Frankfurt u.a.O.

**Schmidt, Robert (1983)**, Who maximizes what? A study in Student time allocation, in: American Economic Review, Vol. 73, Nr. 2, S. 23-28.

**Siegfried, John J.; Fels, Rendigs (1979)**, Research on Teaching College Economics: A Survey, in: Journal of Economic Literature, Vol. 17, Nr. 3, S. 9226-969.

## **Der Autor**

### **Prof. Dr. Michael Göke**

Michael Göke studierte Wirtschaftswissenschaft an den Universitäten Münster und Bochum. Er war wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschaftspolitik in Bochum und am Institut für Verkehrswissenschaft in Münster. In Bochum promovierte er zum Thema „Die Ökonomik der Produktion populärer Musik“. Von 1998 bis 2001 war er Geschäftsführer der List Gesellschaft e.V., von 2001 bis 2002 Unternehmensberater bei der DZ Corporate Finance GmbH, Frankfurt. Er hat mehr als 15 Jahre Lehrerfahrung und wurde 2003 an der FOM Fachhochschule für Oekonomie & Management, Essen, zum Professor für Volkswirtschaftslehre ernannt. Seit 2005 ist er außerdem Dekan des Fachbereichs Volkswirtschaftslehre.

## Die Publikationsreihe

---

In der Reihe FOM Arbeitspapiere der FOM Fachhochschule für Oekonomie & Management werden fortlaufend Forschungsergebnisse aus dem Umfeld unternehmenspraktischer Fragestellungen veröffentlicht.

Damit trägt die FOM aktiv zur wissenschaftlichen Entwicklung im Rahmen berufspraktischer Problembereiche bei. Darüber hinaus wird die weiterführende wissenschaftliche Diskussion im fachspezifischen Kontext durch zusätzliche Argumente und Erkenntnisse gefördert.

---

- |                |   |
|----------------|---|
| Nr. 1, 11/2005 | Hermeier, Burghard/Frère, Eric/Heuermann, Marina: Ergebnisse und Effekte des Modellprojektes ‚Fit machen fürs Rating‘           |
| Nr. 2, 11/2006 | Hermeier, Burghard/Platzkoster, Charlotte: Die Ergebnisse der ersten bundesweiten FOM-Marktstudie ‚Industrie-Dienstleistungen‘  |
| Nr. 3, 10/2005 | Kern, Uwe/Pankow, Michael: Die Stärkung des klassischen 3-stufigen Vertriebswegs im Sanitärmarkt durch den Einsatz neuer Medien |
| Nr. 4, 05/2006 | Kürble, Peter: Die unternehmensinterne Wertschöpfungskette bei Dienstleistungen am Beispiel der TV-Programmveranstalter         |
| Nr. 5, 07/2007 | Klumpp, Matthias: Begriff und Konzept Berufswertigkeit  |
| Nr. 6, 08/2007 | Klumpp, Matthias/Jasper, Anke: Efficient Consumer Response (ECR) in der Logistikpraxis des Handels                              |
| Nr. 7, 09/2007 | Klumpp, Matthias/Koppers, Laura: Kooperationsanforderungen im Supply Chain Management (SCM)                                     |
| Nr. 8, 10/2007 | Klumpp, Matthias: Das deutsche System der Berufsbildung im europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen                     |
| Nr. 9, 12/2007 | Göke, Michael: Homo oeconomicus im Hörsaal - Die Rationalität studentischer Nebengespräche in Lehrveranstaltungen               |