

# **Studentische Unternehmensberatungen – schlummerndes Potenzial für deutsche Hochschulen?**

Über die Chancen und Grenzen des JE-Konzepts im Kontext neuer  
sozioökonomischer Anforderungen, Trends und Entwicklungen

Von der Philosophischen Fakultät  
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover  
zur Erlangung des Grades

DOKTORIN DER PHILOSOPHIE

Dr. phil. -

genehmigte Dissertation

von

Dipl. Soz.-Wiss. Natalia Virginia Wiechowski

2018

Referent: Prof. Dr. Christoph Bühler

Korreferentin: Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans

Tag der Promotion: 21.06.2017

## Abstract (deutsch)

Inwiefern können JEs (an Hochschulen angesiedelte, strukturell unabhängige Studenteninitiativen, die Beratungsdienstleistungen anbieten) deutsche Hochschulen dabei unterstützen „neuen“ sozioökonomischen Anforderungen gerecht zu werden und beim Übergang in die erste Beschäftigung helfen? Innerhalb der Debatte um die Eigenschaften und Ziele der deutschen akademischen Ausbildung besteht ein weißer Fleck: Einer der tonangebenden Streitpunkte in jener Diskussion ist die Frage, inwiefern Studenten an Hochschulen arbeitsmarkt-relevante(s) Wissen und Kompetenzen erlangen. Momentan fehlt es jedoch an fundierten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, die sich intermediären Strukturen zwischen Universitäten und der Arbeitswelt widmen. Zur Erörterung dieses Problems werden bereits vorhandene JE-Publikationen, JE-Materialien und Experteninterviews mit Vertretern aus dem Hochschulwesen und der Privatwirtschaft herangezogen. Die Arbeit kommt zu dem Ergebnis, dass JEs zahlreiche persönliche und professionelle Lern-, Experimentier- und Erfahrungsmöglichkeiten beinhalten, die Studenten bereits während des Studiums mit auf den Weg gegeben werden können und die aus der *Struktur* und den *internen Aktivitäten* der Initiativen resultieren. JE können deutsche Hochschulen bzw. vereinzelt Individuen damit zumindest in puncto "traditionelle Schwächen des Hochschulstudiums" unterstützen. JEs scheinen ferner über die strukturellen Voraussetzungen für einfachere Berufsübergänge von Jungakademikern zu verfügen. Das vorliegende Potenzial wird jedoch offenbar kaum bzw. nicht genutzt. In puncto Übergang in die erste Beschäftigung können JEs Hochschulen damit momentan (noch?) nicht behilflich sein.

**Schlagwörter:** Studentische Unternehmensberatungen, Berufseinstieg, Hochschulabsolventen

## Abstract (English)

To what extent can student consulting enterprises (residing at universities, structurally independent student associations, which offer consulting services) support German universities in "new" socio-economic requirements and help with the transition to the first place of employment? There is a white spot within the debate about characteristics and targets of the German academic education. One of the predominant arguments in this discussion is the question of how students attain relevant job market knowledge and competencies at universities. Currently, there is a lack of well-grounded scientific work about intermediate structures between universities and the job market. The present study uses already existing student consulting enterprise publications, student consulting enterprise material and expert interviews with representatives from academia and private economy to discuss this problem. This PhD thesis comes to the end result that student consulting enterprises include various personal and professional learning situations, experimenting and practical opportunities. Students can gain and benefit from the *structure* and *internal activities* of those associations. Thus student consulting enterprises can support German universities - mostly individuals - at least in the area of "traditional weaknesses of university education." Student consulting enterprises also seem to possess the structural prerequisites for the simpler job market entries of university graduates. The present potential is obviously rarely used if at all. When it comes to the first employment of university graduates, student consulting enterprises currently (still?) cannot support universities.

**Keywords:** Student consulting enterprises, career entry, university graduates

## 5 | Widmung

Für meine Mutter Elisabeth-Kristina Wiechowski;

und all diejenigen, die sich selbst und das Leben nicht zu ernst nehmen und den Mut, die Willensstärke und Entschiedenheit haben zu *sein* anstatt lediglich zu existieren.

Ich schließe mich euch nun endgültig an.

## Inhaltsverzeichnis

<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>11</b>
<b>ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS.....</b>	<b>13</b>
<b>1 EINLEITUNG.....</b>	<b>14</b>
<b>2 SOZIOÖKONOMISCHER HINTERGRUND UND BEGRIFFS- KLÄRUNGEN .....</b>	<b>20</b>
2.1 Arbeitsmarkttheorien und ergänzende Erklärungsansätze .....	21
2.1.1 Arbeitsmarkt und Beschäftigung: Ein Angebot- Nachfrage-System.....	22
2.1.2 Das neoklassische Standardmodell: Grundannahmen und Kritik .....	24
2.1.3 Erweiterungen des neoklassischen Basismodells .....	27
2.1.3.1 Humankapitaltheorien.....	27
2.1.3.2 Sozialkapitaltheorien .....	33
2.1.3.3 Such- und Matchingtheorien.....	39
2.1.3.4 Signaling Ansätze.....	42
2.1.4 Exkurs II: Legitimationsstrategien der Privatwirtschaft .....	45
2.2 Über die „neuen“ (Aus-)bildungsinhalte und (Arbeits-) marktanforderungen .....	51
2.2.1 Von Schlüsselqualifikationen zu Kompetenzen.....	52
2.2.1.1 (Schlüssel-)Qualifikation: Der Ursprung des Kompetenz-Begriffs .....	52
2.2.1.2 (Schlüssel-)Kompetenzen – ein Konkretisierungsversuch .....	54
2.2.1.3 Weitere Kritik: Mehr als nur ein Wandel der Ausdrucksweise? .....	57
2.2.2 Employability/ Beschäftigungsfähigkeit .....	59

2.2.2.1 Grundidee und Definition aus unterschiedlichen Perspektiven.....	59
2.2.2.2 Zur Problematik des Employability-Begriffs .....	62
2.2.3 Lebenslanges Lernen.....	64
2.3 Das Studium und der Arbeitsmarkteintritt von Akademikern:	
1970 - 2015 .....	67
2.3.1 Bildungsinflation, Akademikerschwemme und Generation Praktikum? .....	67
2.3.2 Die Bewertung des Studiums an deutschen Hochschulen ...	73
2.3.3 Lösungsansätze für traditionelle Schwächen des Studiums.	77
2.3.4 Studenteninitiativen: Schlummerndes Potenzial? .....	79
2.3.4.1 Der wissenschaftliche Forschungsstand um Studenteninitiativen .....	79
2.3.4.2 Begriffsklärung: (Studentische) Unternehmens- beratungen .....	81
2.3.4.3 Ursprung, Idee und Entwicklung des Konzepts JE .....	86
2.3.5 Exkurs I: Megatrends der modernen westlichen Gesellschaft .....	89
2.4 Das deutsche Hochschulsystem und sein Wandel .....	95
2.4.1 Vom Ungleichheiten-fördernden Bildungssystem und Begabungs-mythos .....	95
2.4.2 Das Humboldtsche Bildungsideal.....	98
2.4.3 Von der Elite zur Massenuniversität: Die Bildungs- expansion ab 1960 .....	100
2.4.4 Die Bologna-Reform in Zahlen und Daten.....	103
2.4.4.1 Hintergründe, Ziele und die Grundidee.....	103
2.4.4.2 Charakteristika des neuen Bachelor-Master-Modells ...	106
2.5 Der Konflikt: Spannungsfelder und Standpunkte im Detail .....	109
2.5.1 Kostenreduktion, Schwunddiplom und Ende der Beruflichkeit?.....	109
2.5.2 Universitäten und Fachhochschulen - ein schwindendes Modell?.....	113
2.5.3 Die Hochschule als Dienstleistungsunternehmen? .....	115

2.5.4	Bildung als Humankapital(re)produktion und das Ende der Bildung? .....	118
2.6	Zusammenführung und zu untersuchende Aspekte .....	121
<b>3</b>	<b>METHODISCHES VORGEHEN UND UNTERSUCHUNGSDESIGN</b> .....	<b>131</b>
3.1	Untersuchungsdesign .....	131
3.2	Datenerhebung mithilfe qualitativer Experteninterviews .....	132
3.2.1	Qualitativ vs. quantitativ? .....	132
3.2.2	Varianten qualitativer Befragungen .....	133
3.2.3	Leitfadeninterviews.....	135
3.2.4	Im Detail: Experteninterviews .....	137
3.2.5	Qualitative Telefoninterviews .....	140
3.3	Datenaufbereitung - Art und Sprache der Transkription.....	142
3.4	Datenauswertung: Grundlagen der qualitativen Inhaltsanalyse ..	145
<b>4</b>	<b>STUDENTISCHE UNTERNEHMENSBERATUNGEN</b> .....	<b>150</b>
4.1	Der Vergleich: JEs und kommerzielle Unternehmensberatungen	151
4.1.1	JEs versus kommerzielle Unternehmensberatungen? .....	152
4.1.2	Alleinstellungsmerkmale und Konsultationsgründe für Junior Berater.....	155
4.1.3	Exkurs: Gemeinnützigkeit, externe Projekte und GbRs.....	156
4.2	Das soziale Netzwerk von JEs .....	158
4.2.1	Der BDSU e.V. ....	158
4.2.2	Die European Confederation of Junior Enterprises .....	160
4.2.3	Netzwerkaufbau und -pflege .....	162
4.3	Die JE Janus Consultants e.V. ....	163
4.3.1	Über die Intention und Entwicklung der JE.....	163
4.3.2	Ziele und Vision des Vereins.....	164
4.3.3	Die Vereinsstruktur.....	165
4.3.3.1	Von der Informationsveranstaltung bis zum Anwärter ..	166
4.3.3.2	Mitglieder.....	167
4.3.3.3	Vorstände und der Weg zur Vorstandswahl .....	168
4.3.3.4	Das Ressort-Konzept .....	169
4.3.4	Vereinsprozesse und Vereinsorganisation .....	170



4.3.4.1	Anwärterprojekte und interne Projekte .....	171
4.3.4.2	Externe Beratungsprojekte und Beratungsportfolio .....	173
4.3.4.3	Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung .....	174
4.3.4.4	Weiterentwicklung und Engagement der Junior Consultants .....	175
4.3.5	Das soziale Netzwerk der JE, Netzwerkaufbau und -pflege .....	176
4.3.6	JE Strukturen und potentiell geförderte praxisrelevante Fähigkeiten.....	177
4.4	Das Potenzial und die Grenzen von JEs .....	181
4.4.1	Charakteristika der interviewten Experten .....	181
4.4.2	Ergebnisse der Experteninterviews und aktueller JE- Publikationen.....	182
4.4.2.1	Resultate zu Human- und Sozialkapitaltheorie- ansätzen.....	182
4.4.2.2	Ergebnisse zu Such-, Signalling- und Matching- theorie-Ansätzen .....	198
4.4.2.3	Resultate zum Employability-, (Schlüssel-) Kompetenz- und LLL-Konzept.....	207
<b>5</b>	<b>ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN .....</b>	<b>222</b>
5.1	Resümee .....	222
5.2	Zentrale Erkenntnisse.....	227
5.2.1	Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse und Inhalte .....	228
5.2.2	Ansatzpunkte und Handlungsspielräume für Verbesserungen.....	234
5.3	Kritik, Grenzen und Ausblick.....	238
	<b>ANHANG.....</b>	<b>246</b>
	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>255</b>
	<b>DANKSAGUNG.....</b>	<b>294</b>

**ERKLÄRUNG.....296**

**WISSENSCHAFTLICHER WERDEGANG.....297**

## Abkürzungsverzeichnis

AIESEC	Association internationale des étudiants en sciences économiques et commerciales
BA	Bachelor
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände e. V.
BDI	Bundesverband der Deutschen Industrie e. V.
BDSU e.V.	Bundesverband Deutscher Studentischer Unternehmensberatungen e. V.
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
e.V.	eingetragener Verein
EACEA	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
ebd.	ebenda
ECTS	European Credit Transfer System
FH	Fachhochschule
GbR	Gesellschaft bürgerlichen Rechts
ggfs.	gegebenenfalls
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
HIS	Hochschul-Informations-System
HS	Hochschule
i.d.R.	in der Regel
IT	Informationstechnologie
JADE	European Confederation of Junior Enterprises
JE	Junior Enterprise
k.A.	keine Angabe
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	kleine und mittlere Unternehmen
LUH	Leibniz Universität Hannover
m.a.W.	mit anderen Worten
MA	Master

MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik
o.O.	ohne Ortsangabe
o.V.	ohne Verfasser
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PT	Plattformtreffen
QM	Qualitätsmanagement
QS	Qualitätssicherung
u.a.	unter anderem
u.U.	unter Umständen
UG	Unternehmergeellschaft
VDSI	Verband deutscher Studenteninitiativen
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

## **Abbildungs- und Tabellenverzeichnis**

<b>Tabelle 1:</b> Untersuchungssteckbrief .....	132
<b>Tabelle 2:</b> Beratungsfelder der JE.....	173
<b>Tabelle 3:</b> Kompetenzen, die Juniorberater in JEs erwerben.....	210
<b>Abbildung 1:</b> JADE Mitgliedsländer .....	161
<b>Abbildung 2:</b> Vereinsorganigramm .....	170
<b>Abbildung 3:</b> Das Zusammenspiel vom Verein, der Projekt-GBR und dem Kunden .....	174

# 1 Einleitung

Die vorliegende Dissertation befasst sich mit der Frage, inwiefern Studierende im Rahmen des Engagements in studentischen Unternehmensberatungen - hiernach: JEs - praxisnahe Kompetenzen und Erfahrungen erwerben können, die nicht während der universitären Ausbildung angeeignet werden und den Berufseinstieg erleichtern können. Aus der Metaperspektive betrachtet, geht es darum zu ergründen, inwiefern JEs eine Lösung für nach wie vor bestehende und neue Probleme innerhalb der Hochschul(aus-)bildung dienen und Hochschulen einen Teil der „neuen“ Aufgaben abnehmen können:

*Inwiefern können JEs deutsche Hochschulen dabei unterstützen „neuen“ sozioökonomischen Anforderungen gerecht zu werden und beim Übergang in die erste Beschäftigung helfen?*

JEs sind dabei an Hochschulen angesiedelte, monetär und strukturell selbständige Studenteninitiativen, die Beratungsdienstleistungen anbieten.

Dieser Untersuchungsbedarf ergab sich aus einem weißen Fleck innerhalb der Debatte um die Eigenschaften und Ziele der deutschen akademischen Ausbildung. Einer der tonangebenden Streitpunkte in jener Diskussion ist die Frage, inwiefern Studenten an Hochschulen arbeitsmarkt-relevante(s) Wissen und Kompetenzen erlangen. In diesem Zusammenhang werden insbesondere deutsche Universitäten immer wieder bezüglich ihrer angeblich mangelnden Praxisnähe kritisiert. Als Lösungen zur Behebung dieses Problems werden u.a. Praktika, neue Studiengänge und Curricula sowie Kurse zu Schlüsselkompetenzen vorgeschlagen bzw. implementiert.

Auffällig ist, dass selten der Frage nachgegangen wird, ob eine stärkere praxisnahe Ausbildung an deutschen Universitäten überhaupt eine passable Maßnahme ist. Während des Studiums dieses Streitgespräches fällt auf, dass der Arbeitsmarktbezug und die Aktualität der an Hochschulen vermittelten Lehrinhalte, insbesondere an Universitäten, ein

Thema ist, das seit geraumer Zeit heftige Diskussionen auslöst (vgl. *Leuze* 2010c, S.13). *Schultz* (1986, S.46ff.) weist bereits in den 1980er Jahren darauf hin, dass es offenbar weltweit Mode sei, die Universität und die Verwendbarkeit ihrer vermittelten Kenntnisse<sup>1</sup> zu kritisieren. Damals wie heute fordern/forderten Vertreter der Privatwirtschaft die stärkere Beachtung und Integration neuer Arbeitsmarktanforderungen in Lehrplänen (vgl. ebd.; *BDA* und *BDI* 2012).

Hat die Bologna-Reform, die immer wieder auch als Modernisierungsagenda der Hochschulen des alten Europas (vgl. *European Commission* 2012, S.2ff.; *Ehrenberg* 2006, S.46) bezeichnet wird, dieses Problem lindern oder gar aus dem Weg räumen können? Wenn nein, weshalb? Sind aussichtsreiche Optionen der Problemlösung übersehen worden? Oder gibt es gänzlich andere Ansätze, die eine angemessenere Alternative darstellen könnten?

Die zuletzt erwähnte Frage macht auf die Forschungslücke aufmerksam, die die vorliegende Arbeit ein Stück weit zu schließen versucht, da es momentan an fundierten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen fehlt, die sich intermediären Strukturen zwischen Universitäten und der Arbeitswelt (wie bspw. Studenteninitiativen) widmen. Dies ist in Anbetracht der Tatsache, dass Berufsübergänge von Hochschulabsolventen immer langwieriger und komplexer werden und nahtlose Übergänge in den Arbeitsmarkt schwieriger werden (vgl. *Teichler* 1990, S.237; *Ramm* und *Bargel* 1997, S.1; *Buttgereit* und *Teichler* 1992, S.5) ein soziales Problem, dem Aufmerksamkeit geschwenkt werden sollte.

Um Missverständnissen entgegenzuwirken: Nicht beabsichtigt wird mit diesem Ansatz lang bewährte Lehrinhalte und Methoden über Bord zu werfen. Es geht vielmehr darum, zu untersuchen, ob ein Teilbereich der modernen (Aus-)bildung an bereits an deutschen Hochschulen

---

<sup>1</sup> Ob diese Herangehensweise – die an Hochschulen vermittelten Inhalte und Kenntnisse entlang ihrer praktischen Verwendungsmöglichkeit zu messen – generell ein „vernünftiger“ bzw. „richtiger“ Ansatz ist und nicht ggfs. im Konflikt zum Wesen der Universität steht, wird im späteren Verlauf der Arbeit diskutiert.

bestehende Organisationen „ausgesourct“ werden könnte. Die Vorteile jenes Ansatzes liegen auf der Hand: Die traditionelle Lehre könnte sich auf diejenigen Aufgaben konzentrieren, denen sie seit jeher nachgeht und die ihre Stärken ausmachen. Vertreter der Privatwirtschaft würden sich möglicherweise stärker aus hochschulpolitischen Fragestellungen heraushalten und das Hochschulsystem weniger häufig kritisieren. Studenten<sup>2</sup> würden dadurch ggfs. weniger verunsichert studieren und vermehrt ihren eigenen (Entwicklungs-)Interessen nachgehen können.

Weshalb werden JEs als Beispiel für Studenteninitiativen hinzugezogen? Deutschland verfügt über eine Vielzahl an Studenteninitiativen, von denen sich die sieben größten zum *Verband deutscher Studenteninitiativen* (VDSI) zusammengeschlossen haben (vgl. [www.studenteninitiativen.org](http://www.studenteninitiativen.org)). Die „*anerkannteste studentische Initiative Deutschlands*“ stellt nach Walter und Deelmann (2005, S.8) der *Bundesverband deutscher studentischer Unternehmensberatungen e.V. (BDSU e.V)* dar. Der *BDSU e.V.* mit seinen 31 JEs erscheint auch deshalb eine der interessantesten Initiativen zu sein, da er von sich behauptet als „*Brücke zwischen Theorie und Praxis*“ (vgl. [www.janus-consultants.de](http://www.janus-consultants.de)) zu dienen, Schlüsselkompetenzen zu schulen und das Arbeiten in unterschiedlichen Projekten zu trainieren.

Dieser Ansatz ist deshalb interessant, weil, *erstens*, bis dato weder im deutschen, noch US-amerikanischen und angelsächsischen Raum (vgl. *Pittaway et al.* 2011, S.39; 2012, S.2; *Clark* 2008, S.736) ausreichend Untersuchungen zum Beitrag vorliegen, den Studenteninitiativen, studentische Clubs oder Arbeitsgemeinschaften bei der Vermittlung bestimmter/n Erfahrungen, Wissens und/oder Kenntnisse liefern können. Die bis heute vorliegenden Studien liefern, *zweitens*, Hinweise darauf, dass bestimmte Kompetenzen und Fähigkeiten durchaus angemessen oder sogar besser außerhalb der hochschulischen Curricula geschult und trainiert werden können (vgl. *Gayk* 2005, S.2ff.; *Dahm* 2005, S.143; Haug

---

<sup>2</sup> Im Interesse der Lesbarkeit wird im Folgenden auf eine Darstellung der männlichen und Schreibweise (z.B. Student und Studentinnen) verzichtet. Beide Geschlechter werden, wenn nicht ausdrücklich darauf hingewiesen wird, unter der maskulinen Schreibweise zusammengefasst.



und Kropp 2002, S.17; Pittaway et al. 2012, S.24). Aus diversen Absolventen- und Verbleibsstudien und Untersuchungen zum Wandel der westlichen Gesellschaft der letzten 30 Jahre wird, *drittens*, deutlich, dass eine neue Generation an Akademikern heranwächst, die ihre(n) beruflichen Werdegang und persönliche Entwicklung aufgrund ihres Habitus (Stichwort: *Generation Y*) ohnehin selbst in die Hand nehmen und sich über die Grenzen des traditionellen Lehrangebots hinaus engagiert (vgl. Bloch 2009, S.84ff). Die Auseinandersetzung mit jener Thematik ist, *viertens*, auch deswegen spannend, da die Bologna-Reform nach wie vor andauert und europaweit bis mindestens 2020 aktiv an der Umgestaltung des Hochschulraumes, der *European Higher Education Area*, gearbeitet wird. Die Überlegungen der hiesigen Arbeit haben folglich eine Chance an Hochschulen diskutiert und ggfs. sogar implementiert zu werden. *Fünftens*, ist man sich heutzutage darüber einig, dass die Erstplatzierung auf dem Arbeitsmarkt den konsequenzschwersten Akt in der Karriere von sozialen Akteuren ausmacht. Die Qualität der ersten Position hat einen essentiellen Einfluss auf die weiteren Berufs- und Karrierechancen (vgl. Dietrich und Abraham 2005, S.69ff.).

Zur bestmöglichen Beantwortung der Forschungsfrage schien der folgende Aufbau der Arbeit am sinnvollsten:

In *Abschnitt 2.1* werden ausgesuchte Theorien des Arbeitsmarktes und des Erwerbseintritts, insbesondere der Humankapital- und Sozialkapitaltheorie, erörtert und daraus potentielle Erklärungsansätze für das vorliegende soziale Phänomen des Berufseinstiges von Hochschulabsolventen deduziert. Auch wird dadurch untersucht, in wie weit JEs Qualifikationen und Fertigkeiten vermitteln, die auf den akademischen Arbeitsmärkten erwünscht sind.

Aus den Ergebnissen der Analyse von aktuellen Absolventen- und Verbleibsstudien (*Abschnitt 2.3*) lässt sich ableiten, wie jene modernen Arbeitsmarktanforderungen im Detail aussehen. Die Diskussion dieser neuen Bedarfe und Konzepte in *Abschnitt 2.2* ist aus mindestens zwei

Gründen unabdingbar. *Erstens* verfügen die meisten Konzepte über erhebliche Mankos und/oder vage Begriffe. *Zweitens* werden jene Termini häufig unkritisch verwendet und Meinungen übernommen, ohne sich der damit verbundenen folgenschweren Konsequenzen bewusst zu sein.

Die Diskussion der Stärken und Schwächen der Ausbildungsinhalte des deutschen Hochschulsystems, auf der Basis der Analyse diverser Absolventen- und Verbleibsstudien der letzten 45 Jahre bildet den Inhalt von *Abschnitt 2.3*. Fragen, die in diesem Kontext erörtert werden, sind: Wie „adäquat“<sup>3</sup> ausgebildet sich deutsche Hochschulabsolventen fühlen, ob diese Auffassung im Einklang mit der Ansicht der deutschen Privatwirtschaft steht und welche Trends sich bezüglich der Berufsübergänge deutscher Hochschulabsolventen ableiten lassen. Auch weiße Flecken der aktuellen Forschung und bisherige Lösungsansätze werden in diesem Zusammenhang diskutiert. Hieraus lässt sich ableiten, welche Kenntnisse und Kompetenzen an deutschen Hochschulen, insbesondere Universitäten, nur beschränkt oder gar nicht geschult werden können, was die Existenzberechtigung für JEs und ihre Arbeit bildet.

*Abschnitt 2.4* aktualisiert und erweitert die vorausgehenden thematischen Hintergründe durch die Betrachtung des deutschen Hochschulsystems und seines Wandels; genauer: des Ursprungs der Universität und insbesondere den Charakter des deutschen Hochschulsystems nach der Bologna-Reform. Anschließend steht der Disput zwischen Theorie und Praxis – erörtert entlang aktueller Kontroversen der Bologna-Reform – im Fokus der Betrachtung (*Abschnitt 2.5*). *Abschnitt 2.6* führt die bisherigen Errungenschaften zusammen und deckt zu untersuchende Aspekte auf.

---

<sup>3</sup> Die vorliegende Arbeit geht von der Überzeugung aus, dass Begriffe wie „richtig“ und „wahr“ relativ, d.h. abhängig vom Betrachter, seiner Sozialisation, seines individuellen Erfahrungshintergrundes und Wertesystems sind. Dies ist auch der Grund, weswegen Äußerungen wie *die* Realität, *die* Antwort oder *die* Lösung gefunden zu haben mit Vorsicht entgegengetreten wird. Jener Anspruch wird jedoch häufig in öffentlichen Debatten vertreten. Die in der hiesigen Arbeit paraphrasierten, z.T. als „adäquat“ bezeichneten Lösungen dieser Diskussion und damit verbundenen (unterschwellig) Bewertungen werden deshalb stets mit Anführungsstrichen kenntlich gemacht.

*Kapitel 3* thematisiert vorbereitend dazu das methodische Vorgehen und Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie. Anhand von Experteninterviews mit Vertretern aus dem Bereich des Hochschulwesens und der Privatwirtschaft sollen die Chancen und Grenzen des JE-Konzepts erforscht werden.

*Kapitel 4* beginnt deshalb mit den Grundlagen und Basisfakten über JEs: Hintergründe zur Entwicklungsgeschichte, Unterschiede zu kommerziellen Unternehmensberatungen (*Abschnitt 4.1*) und dem sozialen Netzwerk von JEs (*Abschnitt 4.2*). Die Charakteristika und internen Prozesse der JE *Janus Consultants e.V.*, einer *BDSU e.V.* Mitglieds-JE, die hier als Fallbeispiel herangezogen wird, stellen den dritten thematischen Schwerpunkt (*Abschnitt 4.3*) dar. Das besondere an dieser Vorgehensweise ist, dass mithilfe der hannoverschen JE zum ersten Mal in einer wissenschaftlichen Studie die Funktionsweise von JEs als eine Organisation transparent gemacht wird. Der vierte Teil (*Abschnitt 4.4*), der sich mit dem konkreten Mehrwert beschäftigt, den JEs ggfs. schaffen können, gibt die Ergebnisse der Experteneinschätzungen wieder und vergleicht diese mit den Aussagen der bis dato vorhandenen Veröffentlichungen. Die Diskussion orientiert sich anhand der in *Kapitel 2.6* aufgestellten Thesen.

Das darauffolgende letzte *Kapitel 5* fasst die Resultate der vorliegenden Arbeit noch einmal zusammen, zieht maßnahmenorientierte Schlussfolgerungen und weist auf weiterführenden Forschungsbedarf hin.

## 2 Sozioökonomischer Hintergrund und Begriffsklärungen

Das Ziel des zweiten Kapitels besteht darin, die theoretischen und thematischen Hintergründe der vorliegenden Studie zu erläutern und auf dieser Grundlage Thesen für die empirische Untersuchung zu formulieren.

*Kapitel 2* lässt sich in fünf Abschnitte einteilen. Der *erste Abschnitt* beginnt mit ausgesuchten Theorien des Arbeitsmarktes und des Erwerbseintritts, insbesondere der Humankapital- und Sozialkapitaltheorie. Jene Theorien helfen das vorliegende Forschungsproblem zu beschreiben bzw. zu erklären und bilden damit die Grundlagen für den weiteren Verlauf der Studie. Inhaltlich betrachtet, kann dadurch beurteilt werden, in wie weit JEs Qualifikationen und Erfahrungen vermitteln, die auf den akademischen Arbeitsmärkten honoriert werden.

Um Missverständnissen entgegenzuwirken und ein Manko im Rahmen von aktuellen Bildungsdebatten, als auch in Absolventen- und Verbleibsstudien zu beheben, wird in *Abschnitt 2.2* der Versuch unternommen drei Schlüsselbegriffe, die im Rahmen von „neuen“ (Arbeitsmarkt-)anforderungen und (Aus-)bildungsinhalte immer wieder genannt und offenbar benötigt werden, näher zu definieren. In den o.g. Zusammenhängen wird jener Schritt häufig vergessen oder ignoriert. Die Auseinandersetzung mit jenen z.T. vagen Konzepten und den dahinterstehenden Legitimationsstrategien - wie u.a. die These der Wissensgesellschaft - bilden das erforderliche Vorwissen für das Verständnis des komplexen Theorie-Praxis-Konflikts (*Abschnitt 2.5*).

Der zweite, große thematische Hintergrund - dargestellt in *Abschnitt 2.3* - ist die Diskussion der Stärken und Schwächen der Ausbildungsinhalte des deutschen Hochschulsystems, auf der Grundlage der Analyse diverser Absolventen- und Verbleibsstudien der letzten 45 Jahre. Jener Aspekt legt den Grundstein für das Verständnis der Existenzberechtigung und der Potentiale von JEs. M.a.W.: Durch die Darstellung dieses sozialen

Phänomens kann identifiziert werden, welche Qualifikationen und Kompetenzen an deutschen Hochschulen, insbesondere Universitäten, nur bedingt oder gar nicht vermittelt werden können. Erläutert werden in diesem Kontext ebenso weiße Flecke in der gegenwärtigen Forschung und welche Ansätze in der Vergangenheit zur Lösung des Problems genutzt worden sind.

Im dritten thematischen Hintergrund, *Abschnitt 2.4*, findet die Erörterung des deutschen Hochschulsystems, seines Wandels und insbesondere des Charakters des deutschen Hochschulsystems nach der Bologna-Reform statt. Inhaltlich betrachtet ist dies eine Aktualisierung und Erweiterung des ersten und zweiten thematischen Hintergrundes, die in der Darstellung von vier primären Spannungsfeldern des Theorie-Praxis-Konflikts (*Abschnitt 2.5*) mündet, in denen Argumente von Traditionalisten und Modernisierern einander gegenübergestellt und diskutiert werden.

## **2.1 Arbeitsmarkttheorien und ergänzende Erklärungsansätze**

Die im Anschluss an diesen Abschnitt diskutierten Konzepte (Schlüssel-)kompetenzen, Employability und lebenslanges Lernen, sowie die damit verbundenen Probleme und Dispute um ihren potentiellen Mehrwert lassen sich leichter vor dem Hintergrund neoklassischer Arbeitsmarkttheorien und sozialwissenschaftlicher Erweiterungen nachvollziehen. M.a.W.: Um einerseits den Standpunkt, von dem aus Vertreter der Privatwirtschaft argumentieren besser zu verstehen, andererseits um nachvollziehen zu können, welche potenzielle Herausforderungen beim Übergang von der Hochschule in die Berufswelt vorherrschen und welche Qualifikationen und Erfahrungen auf den akademischen Arbeitsmärkten honoriert werden, ist es unerlässlich mit der Funktionsweise des Arbeitsmarktes vertraut zu sein. Auch ein ökonomisches Verständnis von Bildung - falls ein solches vorherrschen sollte - könnte zur Aufklärung dieses sozialen Problems verhelfen. Der

vorliegende Abschnitt erörtert deshalb eine Auswahl an sozioökonomischen Erklärungsansätzen, die dazu beitragen können.

### 2.1.1 **Arbeitsmarkt und Beschäftigung: Ein Angebot-Nachfrage-System**

Die meisten soziologischen und ökonomischen Theorien sind sich heutzutage darüber einig, dass der Arbeitsmarkt kein konventioneller, rein kapitalistischer, Markt ist und sich essentiell von anderen Gütermärkten unterscheidet. Arbeitsmarktprozesse stellen deshalb auch keine reinen Marktprozesse dar (vgl. Cox 2006, S.37; Abraham und Hinz 2005b, S.17). Gesellschaftliche Zusammenhänge und Einflüsse, die den Arbeitsmarkt zu einem besonderen Markt machen, sind u.a. der Vorrang firmeninterner Organisation vor Marktkräften, ein starker Qualifikationswettbewerb und das Eingreifen des Staates in diese Marktmechanismen (vgl. Schlicht 2007, S.38f.). Nichtsdestotrotz basieren neoklassische Ansätze auf dem Modell des perfekten Marktes. Sie blenden jene institutionellen und gesellschaftlichen Einflussfaktoren aus und nehmen an, dass der Arbeitsmarkt wie jeder andere Markt funktioniert, was häufig, insbesondere von sozialwissenschaftlicher Seite, in Frage gestellt wird (vgl. Abraham und Hinz 2005b, S.18; Sesselmeier et al. 2010, S.73).

Der Arbeitsmarkt ist ein Ort, an dem Dienstleistungen gehandelt werden; ein Platz, in dem Tauschvorgänge ablaufen, die im Idealfall eine optimale Ressourcenallokation und Bedürfnisbefriedigung ermöglichen (vgl. Knepel und Hujer 1985, S.276). Die Konkurrenz zwischen diversen sozialen Akteuren aufgrund knapper Ressourcen stellt dabei ein wesentliches Charakteristikum dieses Ortes dar (vgl. Abraham und Hinz 2005b, S.19f.). Auf der Seite der Nachfrage stehen Unternehmen bzw. Volkswirtschaften, die Arbeitskraft benötigen. Die Seite des Angebots bilden Arbeitnehmer, die begrenzte Verfügungsrechte über ihre Arbeitskraft und -zeit anbieten. Zur Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter werden i.d.R. zur Zeit Individuen zwischen 15 und 65 Jahren gezählt (vgl. Schiener 2010, S.44).

Das allgemeine Arbeitskräfteangebot einer Gesellschaft wird primär von Faktoren wie der Größe der Bevölkerung, deren Alter, dem Geschlechterverhältnis, der Ausbildungssituation, Arbeitszeitregelungen, den individuellen Vorstellungen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit sowie dem Leistungsvermögen der Arbeitskräfte beeinflusst (vgl. Cox 2006, S.37). Faktoren, die zu einer langfristigen Veränderung des Arbeitskräfteangebots in westlichen Gesellschaften führen, sind vornehmlich der demographische Wandel, Zuwanderungen und das Erwerbsverhalten. Daraus resultierende negative Folgen sind u.a. ein geringeres Arbeitskräfteangebot, die Veränderung der Qualifikationsstruktur und Nachwuchsmangel (vgl. *Kleinhenz und Falck* 2006, S.385).

Die Arbeitsnachfrage von Unternehmen wiederum leitet sich von der Güternachfrage (Konsum) ab (vgl. *Kleinhenz und Falck* 2006, S.386). Der Bedarf an Arbeitskräften ist allerdings ebenso abhängig von der Arbeitsproduktivität und basiert auf der Idee der Minimalkostenkombination: Inputfaktoren (Werkstoffe und Betriebsmittel) zur Produktion einer gewissen Gütermenge werden so kombiniert, dass zu geringstmöglichen Kosten produziert wird (vgl. Cox 2006, S.37). Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere die Feststellung interessant, dass die Produktivität eines Wirtschaftssubjekts von seiner Qualifikation, der Kapitalausstattung der Arbeitsplätze und dem technischen Fortschritt abhängig ist. Jene Elemente erhöhen die Leistungsfähigkeit von Arbeitskräften und steigern das Produktionspotential (vgl. *Kleinhenz und Falck* 2006, S.387).

Der Arbeitsmarkteintritt von Hochschulabsolventen stellt aus theoretischer Perspektive demnach das Aufkommen von neuem Arbeitskraftangebot dar, das mit bereits etablierten oder erfahrenen Arbeitskraftanbietern auf dem Markt um Arbeitsplätze konkurriert. Diese Konkurrenzsituation findet jedoch aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen unter ungleichen Bedingungen statt (vgl. *Dietrich und Abraham* 2005, S.72f.). Zu letzteren gehören bspw. unterschiedlich hohe Kapitalausstattungen wie

Humankapitel (Fähigkeiten und Kenntnisse), Sozialkapital (soziales Netzwerk)<sup>4</sup> und/oder das Verfügen über Macht und Prestige.

### 2.1.2 Das neoklassische Standardmodell: Grundannahmen und Kritik

Die Grundlage für die heute vorliegende marktwirtschaftliche Ökonomie wurde zwischen dem 18. und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gelegt (vgl. z.B. *Sesselmeier et al.* 2010, S.75). Die Neoklassik betrachtet ökonomische Gesetzmäßigkeiten unter modelltheoretischen Bedingungen, blendete also soziale und institutionelle Einflussfaktoren aus (vgl. *Münch* 2009, S.13; *Sesselmeier et al.* 2010, S.73).

Das zentrale Theorieelement der neoklassischen Denkweise ist die *allgemeine Gleichgewichtstheorie* von *Léon Walras*. Charakteristisch für dieses Modell ist die Idee des vollkommenen Marktgleichgewichts, auch Marktträumung genannt (vgl. *Schiener* 2010, S.46). Ausgangspunkt der Überlegung ist der rational handelnde *homo oeconomicus*, der das Ziel der individuellen Nutzenmaximierung verfolgt. Das Subjekt dieses Paradigmas wählt unter diversen Handlungsalternativen stets diejenige aus, die sein Eigeninteresse am besten befriedigen wird. Ökonomische Entscheidungen basieren demzufolge auf einer Kosten-Nutzen-Kalkulation, einer Optimierungsrechnung, in der der Marktpreis als zentraler Steuerungsmechanismus dient (vgl. *Sesselmeier et al.* 2010, S.74f.).

Zwei ergänzende allgemeine Lehrsätze, die auf das Konzept des Arbeitsmarktes angewendet werden, um die Phänomene Arbeitskräfteangebot und -nachfrage zu erklären sind das *Grenznutzentheorem* und *Grenzproduktivitätstheorem*. Für die Situation von Arbeitnehmern wird dabei folgendes angenommen: Der an der eigenen Nutzenmaximierung interessierte Akteur, der über die beschränkte Ressource Zeit verfügt und die optimale Zuordnung jener

---

<sup>4</sup> Human- und Sozialkapitalkonzepte werden auf den nachfolgenden Seiten erläutert.



anstrebt, sieht sich in seiner Kosten-Nutzen-Kalkulation zwei substituierbaren Alternativen gegenüberstehend, zwischen denen er abwägen muss: Arbeitszeit und Freizeit. Mehr angebotene Arbeitskraft bedeutet ein höheres Einkommen, jedoch weniger Freizeit und vice versa (vgl. *Kleinhenz und Falck 2006 388f.*; *Sesselmeier et al. 2010, S.78ff.*). Dem Marginalprinzip folgend wird der rationale Akteur daher gerade so viel Arbeitskraft aufwenden, dass der zusätzliche Nutzen (Einkommen) die entstehenden Kosten (Verlust an Freizeit) deckt. Bei einem niedrigen Lohn wird die angebotene Arbeitskraft gering sein, da die Kosten der Freizeit – betrachtet als entgangenes Einkommen – gering sind. Die Opportunitätskosten (Verzichtskosten) von Arbeit werden in diesem Ansatz folglich als hoch eingeschätzt: Arbeitskraftanbieter bewerten den Nutzen des umgangenen Arbeitsleids<sup>5</sup> und Freizeit höher als den Nutzen des Lohnes. Wenn allerdings der Lohnsatz steigt, steigt auch das Arbeitskräfteangebot, weil der Grenznutzen<sup>6</sup> von Freizeit sinkt und des Einkommens steigt (vgl. *Kleinhenz und Falck 2006 388f.*; *Sesselmeier et al. 2010, S.78ff.*).

Die Arbeitskraftnachfrage von Unternehmen strebt das Ziel der Gewinnmaximierung an und orientiert sich an der produktiven Leistung von Arbeitskraftanbietern, am herrschenden Reallohn<sup>7</sup> und dem Verlauf der Produktionsfunktion<sup>8</sup>. Basierend auf der Annahme völliger Konkurrenz, der kurzfristig gegebenen Kapitalausstattung und der Ausblendung des Faktors technischer Fortschritt steigert jede zusätzliche Arbeitseinheit die Gesamtproduktion. Die Zuwachsraten sinken jedoch mit der Zeit. Jene sinkende Grenzertragskurve<sup>9</sup> spiegelt die Nachfragekurve nach

---

<sup>5</sup> Grundlage dieses Ansatzes ist demgemäß eine utilitaristische Definition des Konzepts Arbeit, die lediglich ausgeführt wird um Einkommen zu erzielen (vgl. *Sesselmeier et al. 2010, S.78f.*).

<sup>6</sup> Grenznutzen beschreibt den Nutzenzuwachs, der einem privaten Haushalt durch den Konsum einer weiteren Einheit eines Gutes zukommt (vgl. *Springer Gabler 2013, S.187*).

<sup>7</sup> Der Reallohn ist ein Indikator für die tatsächliche Kaufkraft von Gehältern. Er verdeutlicht die Gütermenge, die mit einem bestimmten Nominallohn faktisch gekauft werden kann (vgl. *May und Wiepcke 2012, S.508*).

<sup>8</sup> Dies ist nichts anderes als der Fixierung der produktiven Zwecke.

<sup>9</sup> Der Grenzertrag beschreibt den zusätzlichen Ertrag (Output), der durch den Einsatz einer weiteren Einheit eines Produktionsfaktors – wie Arbeit – erzielt wird (vgl. *Springer Gabler 2013, S.187*).

Arbeitskraft wieder. Arbeitnehmer werden folglich so lange eingestellt, bis der Lohnsatz den zusätzlichen Umsatz, der durch das Einstellen und Einsetzen eines weiteren Produktionsfaktors ermöglicht wird, übersteigt. Das heißt auch, dass mit steigenden Lohnsätzen die Nachfrage sinkt und umgekehrt (vgl. *Sesselmeier et al.* 2010, S.78ff.).

Das Angebot-Nachfrage-Gleichgewicht wird in diesem Modell folglich allein vom Lohnmechanismus gesteuert (vgl. *Kleinhenz und Falck* 2006 388f.; *Schiener* 2010, S.46; *Sesselmeier et al.* 2010, S.80). Jene grundlegende Annahme über betriebswissenschaftliche Zusammenhänge basiert wiederum auf dem *Say'schen Theorem*, das besagt, dass sich jedes Angebot seine in demselben Ausmaß zahlungsfähige Nachfrage selbst erschafft<sup>10</sup> und in einem System mit völligem Wettbewerb nie eine allgemeine Überproduktion entstehen kann. Es wird immer ein Gleichgewichtszustand erreicht.

Zahlreiche sozioökonomische Erweiterungen neoklassischer Ansätze bemängeln, dass hinter den soeben beschriebenen Ansätzen ideale Annahmen - wie vollkommene Konkurrenz und Transparenz, vollständig informierte soziale Akteure, vollkommene Mobilität von Individuen, keine Transaktionskosten und ein homogenes Arbeitskräfteangebot (vgl. *Abraham und Hinz* 2005b, S.21; *Lang- von Wins* 1997, S.22; *Sesselmeier et al.* 2010, S.76) - stehen, die auf dem Arbeitsmarkt vorherrschende Phänomene nicht erklären können: Der arbeitssuchende Akteur weiß und kann heutzutage aufgrund des immer komplexer werdenden Arbeitsmarktes nicht von allen potentiellen Vakanzen und damit verbundenen Charakteristika wissen. Er verfügt lediglich über einen Teil der benötigten Informationen. Die Suche nach und der Antritt einer Arbeitsstelle sind zudem mit Kosten (z.B. den Umzug in eine andere Stadt) verbunden (vgl. *Lang- von Wins* 1997, S.22). Der Ansatz der

---

<sup>10</sup> Die Annahme der Selbstregulierung von Märkten geht auf *Adam Smiths* Konzept der „unsichtbaren Hand“ des Wettbewerbs zurück, die einer bestmöglichen Zuweisung von finanziellen Mitteln, Material und Produktivkräften führt (vgl. *Abraham und Hinz* 2005b, S.22). In jener Denktradition bedarf es keiner staatlichen Steuerung von ökonomischen Prozessen (vgl. *Sesink* 2001, S.19f.). Über das „richtige“ Ausmaß an staatlichem Eingriff herrschen heutzutage nach wie vor sehr unterschiedliche Auffassungen vor.

vollständigen Konkurrenz ignoriert zudem Monopolsituationen und gerät in Erklärungsnot, um das Problem des Nachwuchskräftemangels begreiflich zu machen. Die Ausblendung kultureller und institutioneller Faktoren verschränkt überdies den Blick vor sozial benachteiligten Gruppen wie Migranten oder Arbeitssuchenden im fortgeschrittenen Alter, die mit Zutrittsbarrieren, Diskriminierung und einer geringeren Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt zu kämpfen haben (vgl. *Abraham* und *Hinz* 2005b, S.21). Neoklassische Ansätze können zudem nicht erklären, weshalb Berufseinsteiger nicht dieselben Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben wie erfahrene Experten (vgl. *Sesselmeier et al.* 2010, S.76). Ebenso problematisch: Dem neoklassischen Modell zufolge sind Akteure in ihrer Produktivität homogen. Sie erhalten Löhne, die der Menge an produzierten Gütern pro Zeiteinheit entsprechen. Somit lassen sich keine Lohnstrukturen oder soziale Ungleichheiten erklären (vgl. *Abraham* und *Hinz* 2005b, S.22). Kritisiert werden kann ebenfalls, dass die Annahme des homogenen Arbeitskräfteangebots keine Folgen ableiten lässt für den Arbeitsmarkt von Akademikern (vgl. *Schiener* 2010, S.46).<sup>11</sup> Soziologische Erweiterungen des neoklassischen Marktmodells helfen bei der Aufklärung jener sozialen Phänomene.

### 2.1.3 Erweiterungen des neoklassischen Basismodells

#### 2.1.3.1 Humankapitaltheorien

Eine der berühmtesten Theorien, die Bildung ökonomisch betrachtet, stellt die Humankapitaltheorie dar, wobei es *die* Humankapitaltheorie nicht gibt. Es herrscht vielmehr eine Fülle von teilweise relativ schwach verbundenen

---

<sup>11</sup> Problematisch ist ebenfalls, dass Arbeitslosigkeit in einem solchen Konzept nicht existiert bzw. eine freiwillige Entscheidung auf der Grundlage eines rationalen Kalküls ist. Jeder Akteur, der sich bei seiner Vergütungserwartung am herrschenden Lohnsatz orientiert, findet auch Arbeit. Neoklassische Modelle können zwar kurzfristige friktionelle Arbeitslosigkeit erklären, die in dieser Denktradition durch ein Überangebot von Arbeitskräften entsteht. Der sich selbst regulierende Markt löst dieses Problem jedoch durch sinkende Lohnsätze, die gewährleisten, dass Unternehmen ab einem bestimmten Zeitpunkt wieder einstellen (vgl. *Sesselmeier et al.* 2010, S.80ff.). Dies kann allerdings nicht die heutige strukturelle Arbeitslosigkeit erklären (vgl. *Kleinhenz* und *Falck* 2006, S.388; *Abraham* und *Hinz* 2005b, S.21).

Modellen vor (vgl. *Abraham und Hinz 2005b, S.33*). *Becker (1993)*, *Schultz (1986)* und *Mincer (1974)* gelten als essentielle Entwickler jener Theorietradition, die zu Beginn der 1960er Jahre aufblühte (vgl. *Schiener 2010, S.46; Sesselmeier et al. 2010, S.145*).

Neu ist in dieser Theorietradition das Auflösen der Homogenität des Faktors Arbeitskraft durch die Annahme, dass Qualifikationsunterschiede zwischen sozialen Akteuren bestehen (vgl. *Mincer 1974, S.2; Cox 2006, S.38; Sesselmeier et al. 2010, S.145*). Erwerbsfähige Akteure verfügen demnach über unterschiedliche Humankapitalausstattungen in Form von Fähigkeiten und Kenntnissen, die den Grund ausmachen, weshalb sie unterschiedlich produktiv sind. Der Wert eines Wirtschaftssubjekts bzw. seine Produktivität wird im Lichte von Humankapitalmodellen durch sein Wissen und seine Kenntnisse definiert, der durch Investitionen erhöht werden kann (vgl. *Schiener 2010, S.46; Abraham und Hinz 2005b, S.32f.; Pfahler 2000, S.25*). *Lin (2002)* definiert Humankapital wie folgt:

*„Human capital, unlike physical capital, is the value added to a laborer when the laborer acquires knowledge, skills, and other assets useful to the employer or firm in the production and exchange process.“ (Lin 2002, S.9).*

Humankapital verfügt über die Eigenschaft nach seinem Erwerb an den sozialen Akteur gebunden zu sein (vgl. *Becker 1993; S.16, Coleman 1988, S.100*) und ist im Gegensatz zu materiellem Kapital nicht vererb- oder transformierbar (vgl. *Schultz 1986, S.IX*). Es verliert mit der Zeit an Wert, da Wissen veraltet und abgenutzt wird (vgl. *Abraham und Hinz 2005b, S.33; Burda 2001, S.12*). Humankapital ist zudem nicht konkret greifbar. Empirisch definiert wird es meistens aus der durchschnittlichen Anzahl von Schuljahren. Die empirische Forschung beim Messen von Humankapital leidet allerdings unter einer erheblichen Fehlermarge (vgl. *Gundlach 2006, S.19ff.*).

Das Wissen und die Fähigkeiten eines sozialen Akteurs werden in diesem Ansatz nicht als gegeben angenommen. Sie müssen unter Kosten monetärer und anderer Art aufgebaut werden (vgl. *Becker* 1993, S.31; *Abraham* und *Hinz* 2005b, S.33). Direkte Kosten sind z.B. Studiengebühren, indirekte Kosten können intellektuelle Anstrengungen oder Opportunitätskosten sein, wie der Verzicht auf Arbeit während des Studiums (vgl. auch *Ben-Porath* 1967, S.354). Soziale Akteure investieren dabei so lange in Bildung, bis die zukünftigen zu erwartenden Erträge der Erwerbsarbeit höher als die Investitionskosten sind. Generelle Bildungsrenditen gehen *Schiener* (2010, S.47ff.) zufolge davon aus, dass mit jedem zusätzlichen Bildungsjahr die gleiche monetäre Rendite entsteht. Humankapitalinvestitionen rechnen sich daher nur langfristig betrachtet (vgl. *Abraham* und *Hinz* 2005b, S.38). Die ungleiche Verteilung von Einkommen resultiert dieser Tradition zufolge aus unterschiedlichen Investitionen in Humankapital, wobei der vor dem Erwerbsleben stattfindenden Ausbildung eine essentielle Bedeutung zukommt (vgl. *Schiener* 2010, S.46f.). Gleichwohl gilt insbesondere weiterführende Bildung als sich lohnende Investition, die mit hoher Wahrscheinlichkeit eine private Rendite in Form von besseren Erwerbschancen und Arbeitsbedingungen, höherem Einkommen und geringeren Risiken auf dem Arbeitsmarkt zur Folge hat (vgl. *Radtke* 2009, S.630; *Schiener* 2010, S.47; *Becker* und *Hecken* 2005, S.137).

Bildung wird in dieser Theorietradition zu einem Investitionsgut wie anderes physisches Kapital – z.B. Maschinen und andere produktive Ausstattung (vgl. *Coleman* 1988, S.100) –, in die ein sozialer Akteur finanzieren kann, um sein Arbeitsvermögen zu verbessern (vgl. *Sesselmeier et al.* 2010, S.146). Humankapitaltheorien gehen demnach von rational agierenden Individuen aus, die auf der Basis von Kosten-Nutzen-Kalkulationen abwägen, ob und wie lange sie in den Erwerb von Humankapital investieren (vgl. *Abraham* und *Hinz* 2005b, S.33; *Becker* und *Hecken* 2005, S.137); einem Phänomen, das sich, wie häufig beanstandet, zu stark am neoklassischen Basismodell orientiert.

Humankapitaltheorien unterscheiden zwischen allgemeinem und betriebsspezifischem Humankapital (vgl. *Becker* 1993, S.33ff.). Allgemeines Humankapital stellt Wissen und Kenntnisse dar, die ein sozialer Akteur in jedem anderen Unternehmen nutzen kann um seine Produktivität zu steigern. Dies ist auch der Grund weswegen eine Investition in solches Kapital von Seiten des Arbeitnehmers getätigt wird. Argumentiert wird damit, dass im Falle einer eventuellen Abwanderung auch andere Betriebe von den Ausbildungsinvestitionen profitieren könnten (vgl. *Pfahler* 2000, S.47). Eine solche allgemeine Ausbildung wird als *schooling* bezeichnet und findet in der Regel an Berufs-, Fach- und Hochschulen und Universitäten statt. Betriebsspezifisches Kapital hingegen kann nur in einem bestimmten Unternehmen verwendet werden. Der Arbeitgeber trägt deswegen in diesem Fall die Kosten für jene Weiterbildungsmaßnahme<sup>12</sup>. Solch ein spezifisches Wissen erlangen soziale Akteure meistens während ihrer Tätigkeit als Arbeitnehmer. Man spricht dann von *training-on-the-job* (vgl. *Abraham* und *Hinz* 2005b, S.37; *Sesselmeier et al.* 2010, S.147). *Ostrom* (2000, S.175) weist darauf hin, dass Humankapital nicht nur durch Bildung und Training, sondern auch durch Erfahrung geprägt wird.

Neu ist auch der Gedanke, dass Bildung unabdingbar für ökonomischen Erfolg ist und als Investition in eine Volkswirtschaft ausgelegt wird (vgl. *Radtke* 2009, S.630; *Schultz* 1986, S.IX; *Bloch* 2009, S.341). Eine verantwortungsvolle Wirtschaftspolitik muss demnach das vorhandene Potenzial an Humankapital aktivieren, dessen Produktivität erhöhen und dafür sorgen, dass jene im Einklang mit modernen Technologien und Arbeitsmarktentwicklungen stehen (vgl. *Becker* und *Hecken* 2005, S.134; *Cox* 2006, S.38). Allerdings sehen andere Studien nicht näher definierte Technologieunterschiede als einen weiteren erheblichen Faktor für das Wohlergehen einer Volkswirtschaft. Z.T. wird jenem Element sogar eine höhere Bedeutung zugesprochen als Humankapital (vgl. *Gundlach* 2006,

---

<sup>12</sup> Auch das interne Anlernen und Sammeln von Erfahrungen gehören zu Weiterbildungsmaßnahmen, die insbesondere zu Beginn als wichtiger eingestuft werden, um reibungslose Produktionsprozesse zu gewährleisten.

S.19f.). Einig ist man sich hingegen in der Tatsache, dass die Bedeutung an Humankapital in modernen Volkswirtschaften gewachsen ist, zu einer Ausweitung des Sektors für höher qualifizierte Akteure und zu einer Verlängerung der Ausbildungsdauer geführt hat (vgl. *Dietrich* und *Abraham* 2005, S.77).

Dass die Reformen des europäischen Hochschulsystems auf der Humankapitaltheorie basieren (vgl. auch *Schmidt* 2010, S.74), lässt sich u.a. in den Publikationen der *European Commission* (2012, S.2) nachlesen. Einige Kritiker behaupten sogar, dass jene Reformer ein Konglomerat der Humankapitaltheorie und dem Konzept der Wissensgesellschaft als Legitimations- und Argumentationsbasis verwenden, um eine primär marktwirtschaftlich orientierte Umgestaltung des europäischen Bildungssektors und eine praxisorientiertere Ausbildung zu rechtfertigen (vgl. auch *Ptak* 2011, S.106f.; *OECD* 2008, S.18ff.; *Schmidt* 2010, S.74).<sup>13</sup>

Humankapitaltheorien können nicht nur Erklärungsansätze für das Verhalten diverser Institutionen während der Bologna-Reform bieten. Sie tragen ebenso dazu bei, das außeruniversitäre Engagement von Studenten nachvollziehbar zu machen und potentielle Problematiken beim Übergang in die erste Beschäftigung zu verdeutlichen. Einer der Gründe, weswegen Wirtschaftsbetriebe nach Praxiserfahrung und Schlüsselkompetenzen fragen, könnte demnach das Verständnis von Praktika und studienbezogene Nebenjobs bzw. den darin erlernten Fähigkeiten und Kenntnissen als eine Investition in Humankapital sein (vgl. *Böpple* 2010, S.95ff.). Studenten, die sich über das Angebot der Hochschulen hinaus engagieren, verfügen folglich über mehr Wissen und Kompetenzen und müssten der Theorie zufolge produktiver sein. Dies wiederum würde bedeuten, dass sich Absolventen mit mehr Praxiserfahrung und einer facettenreicheren Ausprägung an Kompetenzen (Gruppe 1) im direkten Wettbewerb um Stelle x in einer erheblich

---

<sup>13</sup> Mehr dazu in *Abschnitt 2.5.1.ff.*

besseren Ausgangssituation befänden als Absolventen ohne jene Charakteristika (Gruppe 2). Unternehmen würden sich zudem wahrscheinlicher für Absolventen aus der ersten Gruppe entscheiden, weil jene im Rahmen von Praktika und studienbezogenen Nebenjobs firmeninternes Wissen aufbauen und vermittelt bekommen, was im Falle einer späteren Übernahme nicht mehr getan werden muss (vgl. *Sarcletti* 2009, S.34). Das heißt: Durch die Einstellung von Absolventen aus Gruppe 1 können einerseits Ausbildungskosten gespart, andererseits, aufgrund der höheren Leistungsfähigkeit der "Humankapitalträger", höhere Gewinne erzielt werden. Außeruniversitäres Engagement kann folglich dazu beitragen, den eigenen Marktwert zu steigern und die Chancen, beschäftigt zu werden, vergrößern.

Ebenso ist nun ersichtlich, weswegen Jungakademiker weniger verdienen und immer wieder Probleme beim Eintritt in den Arbeitsmarkt haben: Sie verfügen über weniger Erfahrung als ihre älteren Wettbewerber, die seit Jahren ihre Arbeitskraft anbieten.<sup>14</sup> Auch das Phänomen Schlüsselkompetenzen kann nun erhellt werden: Es handelt sich dabei letztlich um allgemeines Humankapital. Wenn an Stelle von lebenslangen Arbeitsverträgen Projektarbeit und das Arbeiten für unterschiedliche Arbeitgeber immer mehr zur Realität wird, sind auch Unternehmen immer stärker daran interessiert, dass ein sozialer Akteur über allgemeine Qualifikationen verfügt, die in jedem Unternehmen eingesetzt werden und bei Bedarf eingekauft werden können. Das heißt *nicht*, dass Schlüsselkompetenzen früher nicht relevant waren. Ihnen wird allerdings heutzutage eine wichtigere Rolle zugesprochen.

---

<sup>14</sup> Wobei hier angemerkt werden muss, dass Jungakademiker häufig über den erheblichen Vorteil verfügen auf dem aktuellen Stand der Forschung bzw. Technik ausgebildet zu sein und dadurch erhebliche Vorteile gegenüber älteren Erwerbstätigen verfügen.



### 2.1.3.2 Sozialkapitaltheorien

Das Sozialkapital-Konzept gilt als eine ideale Ergänzung zum Humankapitalansatz sowie anderen Kapitalsorten und ist einfach in strategische Modelle des ökonomischen Verhaltens integrierbar (vgl. z.B. *Ostrom* 2000, S.172; *Sobel* 2002, S.139). Zu seinen prominentesten Vertretern gehören u.a. *Bourdieu* (1983) und *Coleman* (1988), die soziale Beziehungen von Individuen und ihre Gesamtstruktur betrachten. Wobei es sich bei sozialem Kapital handelt, definiert u.a. *Coleman* anschaulich:

„... „social capital“ is the value of these aspects of social structure to actors as resources that they can use to achieve their interests.”  
(*Coleman* 1988, S.101)

Soziales Kapital beschreibt demnach Chancen und Optionen wie wertvolle Ressourcen und Hilfstätigkeiten, die Individuen nutzen können, die aus der Zugehörigkeit zu sozialen Netzwerken resultieren (vgl. *Jansen* 2006, S.26ff.). Das Ziel des Sozialkapital-Konzepts stellt demgemäß die Investition in soziale Beziehungen mit erwarteten Renditen dar (vgl. *Lin* 2002, S.19). Den Umfang an Ressourcen durch soziales Kapital, zu denen ein sozialer Akteur Zugriff hat, hängt dabei von seinen Beziehungen ab, der Stärke dieser Beziehungen sowie den Ressourcen, die die Beziehungen innehaben (vgl. *Sobel* 2002, S.139ff.).

Soziales Kapital ist schwer messbar (vgl. *Dasgupta* 2002, S.4), nicht transferierbar und ein Gut, was ein Individuum nicht alleine besitzen kann. Es resultiert aus seinen indirekten und direkten Beziehungen zu anderen (vgl. *Lin* 2002, S.56) und wird z.T. strategisch, z.T. als Nebenprodukt von anderen sozialen Interaktionen aufgebaut. Der Aufbau von sozialem Kapital ist demzufolge mit Zeit und Anstrengungen, d.h. Kosten, verbunden und verschleißt nicht mit seiner Nutzung. Das Gegenteil ist der Fall. Es verliert an Wert, wenn es nicht aktiv genutzt und Beziehungsarbeit geleistet wird (vgl. *Bourdieu* 1983, S.193). Reziprozitätserwartungen und

Vertrauen bilden in diesem Zusammenhang die Grundlage allen Handelns (vgl. *Ostrom* 2000, S.174ff.).

Dass soziale Netzwerke Tauschprozesse auf dem Arbeitsmarkt beeinflussen und von Arbeitgebern und -nehmern strategisch bei der Suche nach einem Mitarbeiter bzw. Arbeitsplatz eingesetzt werden, da sie zu diversen Vorteilen wie bspw. besser bezahlten oder qualitativ hochwertigeren Jobs führen können, brachten insbesondere *Mark Granoveters* (1973, 1995) Studien ans Licht. Weshalb soziale Netzwerke dazu in der Lage sind, wird verständlich, wenn man sich einerseits näher mit dem *Granoveterschen* Konzept der *Stärke schwacher Beziehungen* (1973, S.1360ff.), andererseits mit den Charakteristika von Informationsprozessen auf dem Arbeitsmarkt beschäftigt.

Die *Strength of weak ties* Theorie<sup>15</sup> beginnt mit der Definition der Stärke sozialer Beziehungen, die von vier Charakteristika, der Laufzeit und Häufigkeit der Relation, dem gefühlsmäßigen Ausmaß, der Intimität und der Art der reziproken Hilfeleistungen abhängt. Das zentrale Element dieses Ansatzes bildet die Hypothese der *verbotenen Triade*, die von der Annahme ausgeht, dass wenn Akteur A und B sowie Akteur A und C über *strong ties* zueinander verfügen, die Wahrscheinlichkeit, dass Akteur B und C ebenfalls (im Laufe der Zeit) eine Beziehung zueinander haben, relativ groß ist. Strong ties sind nach *Granovetter* dabei starke, enge und häufige Beziehungen, die am häufigsten in Familienkreisen und in engen Freundschaften vorkommen. Aufgrund der stärkeren emotionalen Intensivität und Intimität sind strong ties mit einem hohen Arbeits- und Zeitaufwand verbunden. Da allerdings die zeitlichen und gesellschaftlichen Ressourcen von sozialen Akteuren beschränkt sind, ist auch die Summe an strong ties, über die eine Person verfügen kann, limitiert. Freundschafts- und Verwandtschaftsnetzwerke sind deswegen zwar meistens stärker verknüpft als soziale Netzwerke in der Arbeitswelt, die

---

<sup>15</sup> *Granoveters* These der Stärke schwacher Beziehungen wird jedoch nicht in allen empirischen Analysen bestätigt. Man ist sich heutzutage offenbar nicht darüber einig, welche Kontakte - strong oder weak ties - mehr Vorteile auf dem Arbeitsmarkt bringen (vgl. *Sarclletti* 2009, S.31ff.).

Dichte innerhalb eines sozialen Netzwerks sinkt allerdings auch mit seiner Größe (vgl. auch *Jansen* 2006, S.42ff.; *Holzer* 2006, S.17; *Chriss* 2007, S.3184; *Stegbauer* 2008b, S.115). Bei *weak ties* handelt es sich umgekehrt um schwache Beziehungen wie bspw. einen flüchtigen Bekannten oder einen arbeitsbezogenen Kontakt. Weak ties verfügen nach *Granovetter* über die wichtige Funktion, dichte soziale Netzwerke miteinander verbinden zu können und fungieren somit als Brücken zwischen jenen, über die wertvolle Ressourcen und Informationen ausgetauscht werden (vgl. auch *Burt* 1992). Laut *Granovetter* (vgl. 1973) würden eng verbundene soziale Netzwerke über keine weiteren Verbindungen zu anderen Netzwerken verfügen, wenn nicht ab und zu ein weak tie eine Kontaktunterbrechung - *Burt* nennt jene *strukturelle Löcher* - überbrücken würde. Die soziale Welt dieses Ansatzes setzt sich folglich aus zahlreichen kleinen Kreisen von einander isolierter, dichter sozialer Netzwerke zusammen, die durch separate weak ties verbunden werden und dadurch ein größeres, wenn auch weniger dichtes, soziales Netzwerk schaffen. Netzwerkanalysen gehen auch von der Annahme aus, dass weak ties über den Vorteil verfügen oftmals neue Informationen liefern können, da sie im Gegensatz zu strong ties in anderen Kreisen verkehren und andere Informationsquellen nutzen. Soziale Akteure, die demselben sozialen Netzwerk angehören, tendieren folglich dazu über ein ähnliches Informationsrepertoire zu verfügen (vgl. *Burt* 1992, *Granovetter* 1995 S.48ff.). Weak ties erweitern daher soziale Netzwerke und ermöglichen einen optimaleren Zugang zu sozialem Kapital (vgl. *Granovetter* 1995, S.52).

Auf die Situation des Arbeitsmarktes angewendet bedeutet dies, dass soziale Akteure Informationen über vakante Stellen wahrscheinlicher über schwache Kontakte erhalten, während sich starke Beziehungen durch Redundanz charakterisieren (vgl. *Granovetter* 1995, S.46f.). *Granovetter* und *Lin* (1982, 1990) stellten zudem fest, dass weak ties häufiger in der Lage dazu sind, den Zugang zu statushöheren Akteuren zu ermöglichen. Jene Personen verfügen über ein größeres soziales Netzwerk, weshalb sie tendenziell wahrscheinlicher Arbeitsplätze anbieten (vgl. auch *Lin*

1982, 1990). Nach *Lin et al.* (1981a, 1981b) ziehen daher statusniedrige Akteure mehr Vorteile aus dem Gebrauch von weak ties als Akteure mit einem prestigereichen Hintergrund. *Granovetter* (1973, 1995) und *Burt* (1992) leiteten daraus ebenso die Annahme ab, dass die Nützlichkeit von sozialen Netzwerken mit der Anzahl und der Verschiedenartigkeit an weak ties steigt. Je höher die Summe an weak ties, zu denen ein Akteur verbunden ist, und je verschiedenartiger diese sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich ein Nutzen aus jenen Beziehungen ergibt (vgl. auch *Holzer* 2006, S.18; *Chriss* 2007, S.3184; *Hennig* 2008, S.300; *Marbach* 2008, S.348).

Informationsprozesse auf dem Arbeitsmarkt sind laut *Granovetter* (1995, S.98) charakterisiert durch das Problem der Informationsüberflutung, der Glaubwürdigkeit von Informationen, der limitierten Informationsverarbeitungsfähigkeit von Individuen und Organisationen sowie dem Zusammenspiel von Informationen und Kosten (vgl. auch *Jansen* 2006, S.240ff.; *Voss* 2007, S.321). Ausgehend von diesen Eigenschaften und den Errungenschaften der o.g. Theorie wird deutlich, weshalb soziale Netzwerke häufig gegenüber formellen Such- und Rekrutierungsstrategien bevorzugt werden. Wie zahlreiche Studien belegt haben, können soziale Netzwerke den häufig komplexen und zeitintensiven Informationsprozess vereinfachen und Kosten senken. Soziale Netzwerke übernehmen nach *Granovetter* (1995, S.98) eine Filterfunktion, da sie im direkten Vergleich zu formellen Verfahren die Menge an Informationen auf ein zu bewältigendes Pensum reduzieren, das ermöglicht, eine fundierte Entscheidung zu fällen. Die Informationsweitergabe über soziale Netzwerke hat überdies den Vorteil kostenlos zu sein, da jene Hinweise meistens en passant im Rahmen anderer alltäglicher sozialer Interaktionen vermittelt werden (vgl. *Arrow* 2000, S.4). Sie bedürfen also auch eines geringeren Aufwandes bei der Beschaffung (vgl. *Runia* 2002, S.15; *Granovetter* 1995, S.12f.). Sie liefern zudem informelle (Zusatz-)informationen, die i.d.R. von hohem Nutzen sind und im Kontext formaler Strategien eher selten vermittelt werden. Der Wahrheitsgehalt und die Vertrauenswürdigkeit der Informationen über den

potentiellen neuen Mitarbeiter, interne Aufstiegsmöglichkeiten, die Eigenschaften des Vorgesetzten etc. wird im direkten Vergleich zu formellen Verfahren als erheblich höher eingestuft. Die auf diese Weise vermittelten Informationen verfügen ebenso über eine höhere Qualität und sind detaillierter (vgl. *Granovetter* 1995, S.12f.; *Abraham und Hinz* 2005b, S.52ff.). Metaperspektivisch betrachtet bedeutet dies, dass Informationsunsicherheiten reduziert werden können, was wiederum die Suchzeit verkürzen und zu passgenaueren Jobs führen kann (vgl. z.B. *Ambrasat et al.* 2011, S.11ff.; *Knepel und Hujer* 1985, S.283f.). Nicht zuletzt verringern sich dadurch auch Such- und Screeningkosten<sup>16</sup> sowie die Kosten, die aus Fehlbesetzungen<sup>17</sup> – basierend auf falschen Informationen – resultieren (vgl. *Flap und Boxman* 2000; *Runia* 2002, S.15). Auch die Anlern-, Ausbildungs- und Kontrollkosten sind geringer, da von einer geringeren Fluktuation von über soziale Netzwerke rekrutierten Wirtschaftssubjekten ausgegangen wird (vgl. *Voss und Preisendörfer* 1988, S.105ff.). Soziale Netzwerke können also zu einer zügigeren und effektiveren Stellenbelegung – bzw. zu einer Reduktion der Suchzeit führen. Soziale Netzwerke werden deswegen immer wieder als effizientere Einstellungsmethode im direkten Vergleich zu formalen Suchstrategien betitelt (vgl. *Granovetter* 1995, S.12).<sup>18</sup>

Vor dem Hintergrund jener Studienergebnisse wird nachvollziehbar, weswegen viele Autoren auf die Bedeutsamkeit bereits während des Studiums aufgebauten Unternehmenskontakten über Praktika, Diplomarbeiten etc. verweisen (vgl. *Lang-von Wins* 1997, S.169; *Sarcletti* 2009). Auch der Vorschlag der Zusammenarbeit von Hochschulen mit

---

<sup>16</sup> Informationsvermittlungen oder -auswertungen sind stets mit Ausgaben wie dem Platzieren der Stellenausschreibungen an sich, dem Sichten, Eingrenzen und Selektieren der Bewerbungsunterlagen oder der Zuhilfenahme eines externen Personaldienstleiters verbunden.

<sup>17</sup> Im Fall einer inadäquaten Stellenbesetzung müssen Arbeitgeber und Arbeitnehmer, hohe Kosten auf sich nehmen: Entlassungen sind für Unternehmen stets kostspielig und häufig mit diversen Schwierigkeiten verbunden. Der Stellenwechsler müsste im Gegenzug dazu mit dem Verlust seiner Aufwendungen wie z.B. dem Erwerb von firmenspezifischen Kenntnissen oder dem Umzug in eine andere Stadt rechnen.

<sup>18</sup> Allerdings haben einige Studien auch negative Auswirkungen von bestimmten Aspekten der neuen Stelle, die durch die Inanspruchnahme von sozialen Netzwerken gefunden wurden, bestätigt wie bspw. geringere Gehälter als bei der Suche über formale Wege (vgl. *Abraham und Hinz* 2005b, S.51ff.; *Franzen und Hangartner* 2005, S.446f.).

Studenteninitiativen wird dadurch interessanter. Der Theorie zufolge können Berufseinsteiger mit berufsbezogenen Kontakten einen weniger problematischen Berufseinstieg haben als andere Akteure (vgl. *Dietrich und Abraham* 2005, S.79f.). Der Übergang von der Hochschule in den Arbeitsmarkt kann leichter und schneller verlaufen. Wenn sich Studenteninitiativen tatsächlich nicht nur um die Aus- und Weiterbildung ihrer Mitglieder kümmern, sondern ebenso den Netzwerkaufbau zu Wirtschaftsbetrieben und Institutionen fördern, könnten jene Studentengruppen Absolventen beim Berufsübergang unter die Arme greifen. Konkrete Vorteile könnten einerseits reduzierte Suchkosten und -zeiten durch die Weiterleitung von Informationen bezüglich potentieller Vakanzen sein. Dadurch, dass der Absolvent bereits während des Studiums mit Betrieb/Institut x zusammenarbeitete, kennt er zudem seine potentiellen Kollegen, sein potentielles Aufgabenfeld, Büro etc., was zu *passgenaueren* Beschäftigungen und weniger Stellenwechseln in den Folgejahren verhelfen könnte. Im Idealfall würde der Student während des Studiums Erfahrungen in *verschiedenen* Unternehmen sammeln, sich dadurch seiner Bedürfnisse und Interessen bewusst werden und könnte vielleicht sogar zwischen unterschiedlich lukrativen Optionen abwägen.

Doch auch Betriebe könnten durch jene Vorgehensweise profitieren: Die frühe Einbindung von Studenten in die Unternehmenspraxis ermöglicht nicht nur kostengünstiger und schneller potentielle Nachwuchskräfte zu finden. Praktika und Nebenjobs können zudem das Informationsdefizit bezüglich der Qualifikation der potentiellen Arbeitnehmer gegenüber dem Arbeitgeber reduzieren. Der durch informelle Suchstrategien gefundene und im Voraus "getestete" Mitarbeiter passt ferner mit hoher Wahrscheinlichkeit besser zum kulturellen Werte- und Normensystem des Unternehmens (vgl. z.B. *Böpples* 2010, S.95; *Voss* 2007, S.321ff.).

### 2.1.3.3 Such- und Matchingtheorien

Diverse Suchtheorien gehen von unvollständigen Informationen vor und während des Arbeitsverhältnisses, sowie der Heterogenität von Arbeitsplätzen und Qualifikationen aus. Arbeitgeber und -nehmer wissen demzufolge vor dem Abschluss des Arbeitsvertrages nicht, welche Konsequenzen die zukünftige Zusammenarbeit mit sich bringt. Das Unternehmen ist bspw. nicht vollständig über die Eigenschaften des neuen Mitarbeiters informiert, während sich der neue Arbeitnehmer nur wenig über potentielle Karrierechancen oder die Firmenkultur im Klaren ist. Erst nach Stellenantritt erhält er eine genaue Vorstellung von dem was ihn, und was man von ihm, erwartet. Dieses Informationsdefizit in Bezug auf die Passung (*Matching*) von Arbeitskraft und -platz herrscht auf Seiten der Arbeitgeber und -nehmer vor (vgl. *Ambrasat et al.* 2011, S.47). Der Matching-Prozess stellt dementsprechend einen Suchprozess dar, in dem beide Parteien zwar jeweils *selbst* wissen, über welche Charakteristika sie verfügen bzw. nach welchen sie suchen, allerdings in Bezug auf die Gegenpartei über unvollkommene Informationen verfügen (vgl. *Sesselmeier et al.* 2010, S.169). *Spence* (1974, S.6f.) vergleicht die Situation mit dem Erwerb eines Loses in einem Lotteriespiel. Das allgemeine Problem, das besteht, fasst er wie folgt zusammen:

*„We have an information problem in the society and the problem of allocating the right people to the right jobs“.* (*Spence* 1973, S.364)

Informationen werden in dieser Theorietradition als knappes Gut betrachtet, dessen Beschaffung zeitaufwendig und mit Kosten verbunden ist, dem Preis des Suchens (vgl. *Knepel und Hujer* 1985, S.278ff.; *Flap und Boxman* 2000). Im Interesse von Unternehmen liegt dabei stets die Absicht potentielle Such- und Informationskosten so gering wie möglich zu halten und an möglichst präzise, umfassende und vertrauenswürdige Informationen zu gelangen (vgl. *Becker und Hecken* 2005, S.141; *Sesselmeier et al.* 2010, S.158; *Knepel und Hujer* 1985, S.283). Arbeitnehmer verfolgen aufgrund ihrer rationalen Grundorientierung

ebenso das Interesse den Faktor Kosten so gering wie möglich zu halten. Angestrebt wird möglichst zeitnah die am besten zum eigenen Kompetenzprofil passende Stelle zu finden, die den eigenen (Gehalts-)Vorstellungen am nächsten kommt.

Nicht nur die neoklassische Annahme vollständig informierter Akteure und vollkommener Transparenz wird damit aufgegeben (vgl. *Lang- von Wins* 1997, S.24). Auch der Gedanke, dass die Suche für beide Parteien mit unterschiedlichen Kosten wie Geld und Zeit verbunden ist, ist neu. Kosten für den Arbeitssuchenden entstehen bspw. durch Bewerbungskosten oder Opportunitätskosten von Sucharbeitslosigkeit<sup>19</sup>. Der Nutzen für den Bewerber ist dabei am höchsten, wenn die Suche eine Stelle zur Folge hat, in der ein produktiveres und besser bezahltes Matching zwischen den eigenen Kompetenzen und dem Qualifikationsprofil des Arbeitsplatzes auftritt. Soziale Akteure suchen folglich so lange nach einem besser entlohnten Arbeitsplatz, der zum eigenen Qualifikationsprofil passt, bis die zu erwartenden Erträge der Suche die entstehenden Suchkosten überschreiten. Die Suchdauer hängt allerdings auch von den Ansprüchen des Suchenden sowie der Anzahl und Qualität der erhaltenen Arbeitsangebote ab (vgl. *Ambrasat et al.* 2011, S.47). Generell gilt: Je höher die Suchkosten sind, desto kürzer wird die Suchdauer und geringer das akzeptierte Lohnniveau ausfallen (vgl. *Abraham und Hinz* 2005b, S.25). Dasselbe Prinzip lässt sich auch auf Unternehmen anwenden, die ebenso lange nach einer besser qualifizierten und produktiveren Arbeitskraft suchen (vgl. *Schiener* 2010, S.47). Ein „perfektes“ Matching existiert in der Regel nicht (vgl. *Abraham und Hinz* 2005b, S.25; *Sesselmeier et al.* 2010, S.43).

Die Wahrscheinlichkeit eines *Mismatchings* ist insbesondere bei ersten Beschäftigungen relativ hoch. Die Einschätzung der Kompetenzen und Fähigkeiten von Berufsanfängern kann sich als schwierig gestalten.

---

<sup>19</sup> Sucharbeitslosigkeit wird auch als friktionelle oder Fluktuationsarbeitslosigkeit bezeichnet. Es handelte sich hierbei um temporäre Arbeitslosigkeit, die bei einem Stellenwechsel verursacht wird, d.h. die Zeitspanne zwischen dem Ende der alten und dem Anfang der neuen Beschäftigung (vgl. *Sesselmeier et al.* 2010, S.41).



Zertifizierte Schulabschlüsse können nach Abraham und Hinz (2005b, S.73ff.) das Informationsdefizit aufheben und als Produktivitätssignal dienen. Da auch Berufseinsteiger wenig über den potentiellen Arbeitgeber wissen bzw. eine vage Vorstellung davon haben, was sie generell von Arbeitgebern erwarten können, ist das häufige Wechseln von Arbeitsplätzen zu Beginn der Berufskarriere, auch *job hopping* oder *job shopping* genannt (vgl. Abraham und Hinz 2005b, S.73ff.; Leuze 2010c, S.52), keine Seltenheit. Die Berufseintrittsphase kommt einer Art Experimentierphase gleich. Auf diese Weise können unterschiedliche Branchen und Kontexte kennengelernt werden (vgl. Parment 2013, S.96).

Mit dieser Theorie kann darüber hinaus erklärt werden, weswegen sich die Befürworter der Bologna-Reform für die Idee von *Learning Outcomes*<sup>20</sup> und der Ausstellung so genannter *Diploma Supplements* aussprechen. Beide Elemente helfen Personalern eine klarere Idee von den Fähigkeiten und Kenntnissen des Bewerbers zu erhalten. Ebenso wird klar, weshalb Praxisvertreter nach Praktika und fachnaher Erwerbsarbeit fragen und weswegen Absolventen bereits zu Studienzeiten an der Ausweitung und Pflege ihres sozialen Netzwerks in der Berufswelt arbeiten: Kombiniert man such- und matching-theoretische Ansätze mit den Errungenschaften der Sozialkapitaltheorie wird deutlich, dass das Anwerben und Ersetzen von Arbeitskräften sowie die Suche nach einem Arbeitsplatz stets mit einem Informationsdefizit und intensiven Kosten verbunden ist, die vermieden werden wollen. Soziale Netzwerke verfügen über die Fähigkeit qualitativ hochwertige, über formale Suchstrategien hinausgehende, Informationen zu transportieren, so dass einerseits das Risiko eines Mismatchings minimiert, andererseits Such- und Rekrutierungskosten gesenkt werden. Da soziale Netzwerke zudem Informationen schneller verbreiten, steigt die Wahrscheinlichkeit eines unmittelbaren Wechsels von der Hochschule in den Arbeitsmarkt. Das Risiko vorübergehender Sucharbeitslosigkeit sinkt. Unternehmen wiederum können dadurch Vakanzen schneller besetzen und ihre Produktivität steigern.

---

<sup>20</sup> Mehr dazu in *Abschnitt 2.4.4.2*.

#### 2.1.3.4 Signaling Ansätze

Signaltheorieansätze, zu dessen Pionieren *Akerlof* (1970) und *Spence* (1973, 1974) zählen, basieren ebenfalls auf der Annahme unvollständiger und asymmetrischer Informationen (vgl. *Abraham* und *Hinz* 2005b, S.39). Sie nehmen an, dass Arbeitgeber nicht adäquat über die Produktivität des Wirtschaftssubjekts Bescheid wissen und das Einstellen eines Mitarbeiters unter Unsicherheiten gefällt wird. Ebenso wissen Arbeitnehmer nicht, was sie vom zukünftigen Job erwarten können.

Da die Produktivität eines Arbeitnehmers nicht einfach zu bestimmen ist und Fehlinvestitionen vermieden werden sollen, greifen Arbeitgeber auf direkt beobachtbare, verlässliche (potentielle) Signale und Merkmale zurück, die positiv mit der erwarteten Produktivität korrelieren (vgl. *Becker* und *Hecken* 2005, S.140; *Sesselmeier et al.* 2010, S.153; *Thomas* und *Jahn* 2004, S.127). Signale definiert *Spence* (1974, S.1) wie folgt:

*“Market signals are activities or attributes of individuals in a market which, by design or accident, alter the beliefs of, or convey information to, other individuals in the market.”*

Die Meinung der Arbeitgeber bzw. die Interpretation dieser Signale wird dabei durch bereits gesammelte Erfahrungen auf dem Markt beeinflusst. Einige dieser Signale sind fix wie das Geschlecht oder die kulturelle Herkunft. Während andere, wie der Bildungsgrad oder das persönliche Erscheinungsbild, veränder- und auch bewusst steuerbar sind. Veränderbare potentielle Signale sind somit das Resultat rationaler Entscheidungen. Soziale Akteure arbeiten bzw. investieren demnach auch aktiv in Signaling-Strategien und damit erhoffte Wirkungen auf andere. Ein neuer teurer Designeranzug ist nur ein anschauliches Beispiel. Potentielle Signale werden zu „*actual signals*“, wenn sie tatsächlich einen Effekt auf die Beurteilung der Produktivität von Seiten des Arbeitgebers haben (vgl. *Spence* 1973, S.357ff.; 1974, S.2ff.). Die Funktion des „*Signalings*“ besteht demnach darin, wenig produktive und stark produktive

Wirtschaftssubjekte voneinander zu unterscheiden (vgl. *Spence* 2001, S.424). *Spence* spricht auch von einem „*market signaling game*“ (vgl. *Spence* 1974, S.1ff.).

Weitere Beispiele für potentielle Signale, die die Wahrscheinlichkeit oder das Risiko einer Fehlentscheidung in puncto Personalrekrutierung reduzieren können, sind u.a. die Berufserfahrung und/ oder der vorherige Job, das Alter, die Hochschulart, formale Bildungsabschlüsse, Zertifikate oder persönliche Eigenschaften (vgl. *Ambrasat et al.* 2011, S.130; *Abraham* und *Hinz* 2005b, S.39; *Sarcletti* 2009, S.19). Der Vorteil der Verwendung dieser zusätzlichen Informationen besteht darin, dass ihre Beschaffung mit keinerlei weiteren Kosten<sup>21</sup> verbunden ist (vgl. *Spence* 1974, S.9).

Signale für hohe Produktivität, die für die vorliegende Arbeit von Interesse sind, sind u.a. höhere Bildungsabschlüsse (vgl. auch *Briedis* und *Rehn* 2011, S.61), gute Abschlussnoten, Praktika und Nebenjobs sowie eine kurze Studiendauer (vgl. *Böpple* 2010, S.96; *Ambrasat et al.* 2011, S.130). Aufgrund der Bildungsexpansion in den letzten Jahrzehnten sind allerdings die Kosten für akademische Bildung gesunken, so dass auch der Signalwert für Hochschulabschlüsse an Wert verloren hat (vgl. *Schiener* 2010, S.48). Mit der Öffnung der Hochschulen gegenüber „der Masse“ und der damit verbundenen Reduktion sozioökonomischer Zutrittsbarrieren wird das Studium nicht mehr als Privileg einer ausgewählten Gruppe an sozialen Akteuren gesehen. Der Exklusivwert akademischer Titel sinkt, je mehr Individuen darüber verfügen. Einige Studien merken darüber hinaus an, dass die in Bildungsinstitutionen erlernten Fähigkeiten, Werte und Normen nicht mehr länger nur als ein Zeichen für Produktivität angesehen werden, sondern auch als ein Zeichen für erwünschte Charakteristika, Verhaltenseigenschaften, Lebensführung u.a., die zur Grundgesamtheit gemeinsamer Werte,

---

<sup>21</sup> Es entstehen keine weiteren Kosten bei der Beschaffung jener Informationen, da sie direkt sichtbar sind und/oder sich aus den bereits zuvor vorliegenden Informationen ableiten lassen.

Normen und Einstellungen eines Unternehmens passen könnten (vgl. *Becker und Hecken 2005, S.141*). Aus der Perspektive der Signalling-Theorie wird verständlich, weswegen Absolventen mit mehr praktischer Erfahrung einen schnelleren und besseren Übergang in die Berufswelt haben als andere Akteure, wie mehrfach empirisch belegt wurde (vgl. *Sarclotti 2009, S.19ff.*). Studenten, die parallel zum Studium praktische Erfahrungen sammelten und die Doppelbelastung handhaben konnten, werden demnach als produktiver eingestuft als solche ohne jene Erfahrungen (vgl. *ebd.*). Auch eine prestigereiche Erwerbstätigkeit, wie bspw. das Praktikum in einem renommierten Unternehmen, kann wichtige Signale an Unternehmen aussenden.

Für die vorliegende Arbeit ist es wichtig hervorzuheben, dass deutsche Hochschulzertifikate im direkten Vergleich zu Ländern wie Großbritannien eine höhere Signalwirkung haben. Insbesondere der öffentliche Dienst legt in Deutschland einen hohen Wert auf Hochschulabschlüsse (vgl. *Leuze 2010b, S.347*). Die wichtigste Voraussetzung für das Ausüben eines Berufes war und ist in Deutschland nach wie vor ein (Hochschul-)abschluss. In Arbeitsmärkten wie dem Britischen regeln en contraire Professionsverbände die Aus- und Weiterbildung ihrer Mitglieder. Die professionelle Qualifizierung ist dort stärker von der Hochschule separiert (vgl. *Leuze 2010a, S.27f.; Leuze 2007, S.34*).<sup>22</sup> Die höhere Signalwirkung von Hochschulabschlüssen in Deutschland könnte einer der Gründe sein, weswegen man der Einführung des Bachelor-Master-Models zu Beginn eher kritisch gegenüber stand. Wie in *Kapitel 2.5.1* näher ausgeführt wird, stellte die Sorge um den Wert des Bachelor-Abschlusses (Stichwort: Schwunddiplom) - im direkten Vergleich zum anerkannten und jahrelang in der Praxis bewährten Diploms - einen der Hauptdiskussionspunkte dar. Darüber hinaus könnte auch die Sorge um die Schwächung des Status

---

<sup>22</sup> Dies lässt sich mit der von Beginn an engen Beziehung deutscher Hochschulen mit dem Staat erklären, was sich erheblich auf die Entwicklung deutscher Berufe auswirkte und nach wie vor eine aktive Rolle bei der Errichtung, Strukturierung und Administration von Berufen spielt. Berufsverbände in Deutschland haben im Gegenzug wenig Mitwirkungskraft (vgl. *Leuze 2010c, S.134f.*)

deutscher Hochschulen in Fragen der Aus- und Weiterbildung einen nicht unwichtigen Faktor ausmachen.

#### 2.1.4 Exkurs II: Legitimationsstrategien der Privatwirtschaft

Humankapitalistische Ansätze und die Konzepte lebenslanges Lernen, Schlüsselkompetenzen und Employability werden von Vertretern der Privatwirtschaft immer wieder unter der Verwendung der zwei Argumente „radikaler Wandel des Arbeitsmarktes und der Erwerbsarbeit“ und „Wissensgesellschaft“ legitimiert. Doch wie viel „Wahrheit“ steckt dahinter? Und wie dramatisch sind jene Auswirkungen auf den sozialen Akteur?

Die Behauptung, dass in den meisten westlichen Industrieländern seit ungefähr 40 Jahren ein elementarer struktureller Wandel der Erwerbsarbeit und Arbeitsmärkte zu verzeichnen ist (vgl. *Weiler et al.* 2003, S.3; *Voß und Pongratz* 1998, S.133), wird primär mit der Entwicklung neuer Technologien, dem Einfluss von Globalisierungsprozessen sowie dem Einsatz neuer Produktions- und Organisationsstrategien begründet (vgl. *Blancke et al.* 2000, S.1; *Birchmeier* 2001, S.47, *Parment* 2013, S.21ff.). Eine der „natürlichen“, daraus resultierenden Entwicklungen ist das Ausscheiden einiger Berufsbilder, allerdings ebenso die Entstehung neuer Professionen. Feststellen lässt sich im Allgemeinen ein Anstieg des Bedarfs an qualifizierten Berufen, insbesondere im Dienstleistungssektor. Veränderte Produktionsbedingungen führten zudem zu einer neuen Aufgabenintegration (vgl. *Schubert und Engelage* 2006, S.116). Wie kam es dazu? Und was heißt das im Einzelnen?

Infolge von immer stärker werdender internationaler Verflechtungen des Wirtschaftsgeschehens, sinkender Kommunikations- und Transportkosten sowie neuer Produkt- und Markterwartungen (vgl. *Blancke et al.* 2000, S.1; *Voß und Pongratz* 1998, S.133; *Parment* 2013, S.21ff.) entwickelten sich unter Konsumenten anspruchsvolle Nachfragen in Form von

anpassungsfähigen, individualisierten Angeboten. Anstelle der einstigen klassischen Massenproduktion trat deswegen das Konzept der *Mass Customization* (vgl. *Birchmeier* 2001, S.47ff.; *Kraus* 2008, S.3; *Hodgson* 2000, S.104; *Parment* 2013, S.24). Teil dieser Entwicklung ist der steigende Konkurrenzdruck, aufgrund dessen sich Unternehmen dazu gezwungen sehen erheblich Kosten zu senken (vgl. *Ambrasat et al.* 2011, S.9), bisher ungenutzte Produktivitätsreserven zu suchen und vorhandene Ressourcen effizienter zu nutzen. Eine Möglichkeit letzteres umzusetzen besteht darin, das Leistungsvolumen von sozialen Akteuren zu steigern, was aus volkswirtschaftlicher Perspektive betrachtet letztlich zusätzliches Wirtschaftswachstum anregt (vgl. *Springer Gabler* 2013, S.427).

Die Abwendung von den bis zu den 1970er Jahren vorherrschenden, im Ideal des Taylorismus<sup>23</sup> und Fordismus<sup>24</sup> begründeten, Produktionsstrategien ist folglich eine der „logischen“ Konsequenzen (vgl. *Birchmeier* 2001, S.47; *Voß* 1998, S.474). Denn: Häufige negative Nebenerscheinungen der alten, durch strenge Überwachung, eine hochgradig standardisierte Gliederung von Arbeitsprozessen und starrer Führung charakterisierten Modelle der Massenproduktion belasteten Arbeitnehmer nicht nur in Form von Gefühlen der Unterforderung, Monotonie und Fremdbestimmtheit. Sie litten zudem unter massiver körperlicher und psychischer (Über-)belastung, was das Produktivitätsniveau negativ beeinflusste (vgl. *May und Wiepcke* 2012, S.613; *Springer Gabler* 2013, S.427; *Schneck* 2011, S.968f.).

Neue Organisations- und Produktionsstrukturen, die in den letzten 40 Jahren entstanden, orientieren sich deshalb in Richtung einer

---

<sup>23</sup> Vertreter des Taylorismus gehen von einem engen Zusammenhang zwischen Produktivität und Zufriedenheit am Arbeitsplatz aus und reduzieren den Anreiz zu arbeiten auf den Lohnerwerb. Die Arbeitsproduktivität soll im Rahmen dieses Modells mithilfe hochgradig rationalisierter Arbeitsprozesse erhöht werden: Teilung der Arbeit in kleinste Einheiten, routinemäßige Handlungen, geringste Denkarbeit (vgl. *May und Wiepcke* 2012, S.613; *Springer Gabler* 2013, S.427; *Schneck* 2011, S.968f.).

<sup>24</sup> Unter dem Terminus Fordismus werden technische, ökonomische und sozialpolitische Grundsätze zusammengefasst, die zu einer bestimmten Art industrieller Produktion (Massenproduktion) und ein bestimmter Arbeits- und Konsumtypus (Taylorismus bzw. Massenkonsum) geführt haben (vgl. *Fuchs-Heinritz* 2011, S.209; *Hillmann* 2007, S.232f.)

Liberalisierung und Deregulierung von Arbeits- und Beschäftigungsverhältnissen wie Teilzeitarbeit, befristeten Arbeitsverhältnissen, Heim- und Mobilarbeit und Worksharing (vgl. *Birchmeier* 2001, S.47; *Voß* 1998, S.474; *Weiler et al.* 2003, S.5; *Bittlingmayer* 2001, S.19; *Voß* und *Pongratz* 1998, S.133; *Voß* 1998, S.272; *Blancke et al.* 2000, S.3). In modernen Industriegesellschaften findet somit eine Verschiebung vom Normalarbeitsverhältnis zu atypischen Beschäftigungsverhältnissen statt (vgl. *Ambrasat et al.* 2011, S.9; *Schiener* 2010, S.44). Neuartige, in diesem Kontext entstandene, Konzepte sind u.a. Just-in-Time-Produktionen, Outsourcing-Strategien und die Bündelung von Kernkompetenzen (vgl. *Voß* 1998, S.474), die zu einer höheren Flexibilität verhelfen, die wiederum als Quelle für Innovationskraft gilt (vgl. *Kleemann et al.* 2002, S.53ff.; *Voß* 1998, S.475f.; *Sesselmeier et al.* 2010, S.269).

Die neuen Produktionsstrategien und -strukturen nutzen ebenfalls neue Konzepte der Arbeitskraftorganisation und des Arbeitskraftgebrauchs. Anstelle der einst ausführlichen Gestaltungsvorgaben treten moderne Betriebe heutzutage mit der Erwartungshaltung an Akteure heran, ihre Arbeit selbst aktiv zu organisieren und strukturieren (vgl. *Voß* und *Pongratz* 1998, S.131). Zu den Kompetenzen, die für die systematisch erweiterte neue Form von Selbstorganisation von Arbeit notwendig sind, zählen heutzutage u.a. Reflexivität, Disziplinierung, Selbstmanagement, -kontrolle, -rationalisierung, -motivation und eigenständige Sinnsetzung (vgl. *Voß* und *Pongratz* 1998, S.131ff; *Hodgson* 2000, S.114). Handlungs- oder Gestaltungsspielräume werden ausgeweitet, Hierarchien ausgedünnt, Überwachungsmaßnahmen reduziert, die Verantwortung erhöht und Strukturierungs- und Verwaltungskosten gesenkt (vgl. *Blancke et al.* 2000, S.21; *Voß* 1998, S.474).

Was bedeuten diese Veränderungen für den einzelnen Erwerbstätigen? Unternehmen nutzen die Fähigkeiten und Kenntnisse von sozialen Akteuren heutzutage auf einem wesentlich höheren Niveau als zuvor (vgl. *Kleemann et al.* 2002, S.65ff.). Betriebe erhöhen dadurch nicht nur das

Leistungsausmaß des Einzelnen, sie nutzen damit den *gesamten* Satz an subjektiven Fähigkeiten von Wirtschaftssubjekten (vgl. auch *Ribolits* 2013, S.45). Subjektivität wird dadurch verstärkt ökonomisch verwertet. *Voß* und *Pongratz* (1998, S.143) sprechen deswegen auch von einer „*Veredelung von Arbeitskraft*“. Die Fremdausbeutung des sozialen Akteurs wird auf diese Weise immer mehr zur Selbstaussbeutung, da niemand mehr Leistung aus sich holen kann, als das Individuum selbst. *Voß* und *Pongratz* (1998, S.131) bezeichnen dieses neue Leitbild des erwerbstätigen Akteurs als „*Arbeitskraftunternehmer*“ (vgl. hierzu auch *Kraus* 2008, S.10; *Blancke et al.* 2000, S.7). Das Endergebnis ist ein rentabler autonomer Leistungsträger, der im krassen Gegensatz zum einstigen Wirtschaftssubjekt steht: Einem eingekauften Akteur, der über potentielle Arbeitskraft verfügte, der allerdings einer strengen Kontrolle und Leitung bedurfte, um seiner Aufgabe nachzukommen.

Besonders prekär ist die Situation für soziale Akteure, die nicht über die o.g. Fähigkeiten und Kenntnisse, verfügen bzw. diesen neuen Anforderungen nicht gewachsen sind. Verunsicherung und Überforderung werden sie zu den Verlierern dieser neuen Entwicklung machen, in einer Gesellschaft, in der immer seltener Akzeptanz für schlechte Leistungen hingenommen werden (vgl. *Voß* und *Pongratz* 1998, S.159; *Parment* 2013, S.61ff.).

Trotz der Stringenz jener Argumentationskette und trotz der nicht abstreitbaren Bedeutsamkeit des Hinweisens auf jene Entwicklungen sollten zwei wichtige Aspekte nicht vergessen werden. *Erstens* ist die nächste „*Generation*“ an Arbeitnehmern in einer konkurrenzintensiven, komplexen Gesellschaft aufgewachsen und auf eine Art und Weise sozialisiert worden, in der jene Denk- und Handlungsweisen als selbstverständlich und nicht als Last gelten. Sie treten mit einem Selbstbewusstsein an ihr Leben und den Arbeitsmarkt heran, das Probleme als Herausforderungen sieht, durch die man sich entwickeln kann (vgl. *Bund* 2014, S.16ff., *Viacom Brand Solutions* 2008, S.7ff.; *Parment* 2013, S.84). *Zweitens* sind die soeben beschriebenen



Selbstvermarktungs- und -managementstrategien, die auf mehr Leistungswillen und Eigenverantwortung abzielen, letzten Endes auch Prinzipien der Elite(-aufrechterhaltung) (vgl. *Bublitz* 2012, S.197), und um genau jene geht es inhaltlich in dieser Arbeit.<sup>25</sup>

Die umstrittene These der *Wissensgesellschaft*<sup>26</sup> gewinnt nicht an Glaubwürdigkeit, wenn nach ihr in sozialwissenschaftlichen Werken recherchiert wird. Der Begriff wird darin eher vehement beanstandet. Publikationen des *OECD*, der *European Commission* und weitere politische Institutionen benutzen ihn hingegen regelmäßig und charakterisieren ihn wie folgt:

Typisch für die Wissensgesellschaft, dessen Entwicklung durch Informations- und Kommunikationstechnologien und digitale Netze beschleunigt wird, ist nach Auffassung der Fürsprecher dieses Ansatzes die immer stärker werdende Relevanz von Wissen, das als eigenständiger Produktionsfaktor gesehen wird (vgl. *Birchmeier* 2001, S.47ff.; *Stevens et al.* 2000, S.14). Wirtschaftliches Wachstum und Beschäftigungssteigerung sind in dieser Denktradition vermehrt von neuem Wissen abhängig. Diverse Autoren sprechen deshalb auch von einer auf Wissen basierenden Wirtschaft (vgl. *European Commission* 2012, S.2). Nach Ansicht der Befürworter des Konzepts wird Wissen heutzutage zu einem vermehrten Ausmaß produziert als traditionelle Güter (vgl. *Mulgan* 2000, S.158). Problematisch sehen Anhänger des Ansatzes dabei insbesondere das schnelle Veralten von Wissen sowie die steigende Unüberschaubarkeit von Informationen. Der neue Erwerbstätige dieser Ära wird häufig mit dem Begriff *Wissensarbeiter* beschrieben (vgl. z.B. *Stehr* und *Grundmann* 2001, S.316).

---

<sup>25</sup> Oder vielleicht auch nicht? *Abschnitt 2.4.1.ff.* widmet sich jener Idee ausführlicher.

<sup>26</sup> Der Begriff ist 1966 zum ersten Mal konkret im *American Sociological Review* aufgetaucht (vgl. *Gruber* 2002, S.274f.). Zu den Gründern des Phänomens gehören offenbar *Robert E. Lane*, *Daniel Bell* und *Nico Stehr* (vgl. ebd.). *Mulgan* (2000, S.159) ist anderer Auffassung. Seiner Meinung nach herrschten erste Anleitungswerke zur Wissensökonomie bereits in den 1940er Jahren vor, während *Fritz Machlup* und andere in den späten 1950ern erste ernsthafte theoretische Analysen vornahmen.

Dass der zukünftige Wohlstand einer Gesellschaft von Wachstum des Wissens und dessen technologischer und ökonomischer Nutzung abhängig ist, ist nichts Neues wie *Münch* (2009, S.106) beobachtet. Mit der Entstehung des Konzepts Wissensgesellschaft ist die Kenntnis dessen allerdings in das Bewusstsein der Öffentlichkeit geraten. Verzerrungen und unkritische Adaptionen stellen eine „natürliche“ Folge dar. Spätestens die Behauptung, dass die neue Zentralität von Wissen neue Perspektiven und stärkere Wachstumsoptionen für die Ökonomie eröffnet, da Wissen im Gegensatz zu materiellen Gütern nicht dem Gesetz der Knappheit unterliegt und fast kostenfrei produziert wird (vgl. *Stevens et al.* 2000, S.15), macht die Kritik von Seiten sozialwissenschaftlicher Vertreter einleuchtend. Die ökonomische Nutzung von Wissen scheint die primäre Basis des Konzepts darzustellen. Das Konzept Wissensgesellschaft arbeitet zudem mit Unsicherheiten und überträgt Selbstverantwortung und deren (Miss-)Erfolge auf Individuen. Das ursprünglich anvisierte Ziel des emanzipatorischen Potenzials schwindet dadurch. Denn als Lösung für die mit der Wissensgesellschaft aufkommenden Probleme schlagen Autoren meistens Schlüsselkompetenzen sowie die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen (vgl. z.B. *Blancke et al.* 2000, S.7) vor. Ebenso vorgeworfen wird dem Konzept der Wissensgesellschaft, den ursprünglichen Bildungsgedanken zu verkürzen, in dem der aufklärerische Gedanke und Freiraum zur Selbstentfaltung erheblich zu kurz kommen.<sup>27</sup> Bildung wird demnach auf bloße Informationsaufnahme und -verarbeitung reduziert (vgl. *Gruber* 2002, S.279).

Die Bedeutsamkeit von Schlüsselkompetenzen und lebenslangem Lernen wird mitunter auch mit dem Wandel westlicher, hochentwickelter Industriegesellschaften in Dienstleistungsgesellschaften (Tertiarisierung) begründet: Zu Hochzeiten von Industriegesellschaften, zwischen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert bis etwa 1960, fanden die meisten Beschäftigten eine Einstellung im Primären (Landwirtschaft) oder Sekundären (Industrie) Sektor, was diese Zweige zu den wichtigsten

---

<sup>27</sup> S. hierzu auch *Abschnitt 2.5.4.*

volkswirtschaftlichen Bereichen machte. In Deutschland verloren jene Sektoren jedoch ab den 1970er Jahren stets an Bedeutung, während parallel dazu der Tertiäre Sektor an Einfluss gewann (vgl. *Sesselmeier et al.* 2010, S.29ff.; *Bittlingmayer* 2001, S.15; *Hillmann* 2007, S.151). Charakteristisch für die Dienstleistungsgesellschaft ist die weiterhin steigende Tendenz, dass mehr als die Hälfte der Erwerbsfähigen Personen im Dienstleistungssektor (z.B. Verkauf, Werbung, Personalwesen) beschäftigt sind (vgl. *Hillmann* 2007, S.151). Ausgegangen wird dabei davon, dass der stark differenzierte Dienstleistungssektor häufig anderer Qualifikationen bedarf als das produzierende Gewerbe und die traditionelle Landwirtschaft. Aufgrund seiner stärkeren Kundennähe benötigen im Tertiären Sektor Beschäftigte oft ein höheres Niveau an kommunikativen Fähigkeiten. Auch ist die Arbeit in diesem Bereich häufig anders organisiert (vgl. *Sesselmeier et al.* 2010, S.29ff.).<sup>28</sup>

## 2.2 Über die „neuen“ (Aus-)bildungsinhalte und (Arbeits-)marktanforderungen

Aus den im nachfolgenden Abschnitt analysierten Studien wird deutlich, dass Studenten, Absolventen und Arbeitsmarktvertreter seit geraumer Zeit auf mangelnde, im Rahmen der Hochschulausbildung kaum vermittelte, Praxiserfahrung<sup>29</sup> und schwach ausgebildete (Schlüssel-)kompetenzen hinweisen. *Abschnitt 2.2* widmet sich deshalb dem Kompetenzbegriff, den damit verbundenen Chancen, Risiken und Folgen für Hochschulen, Studenten und den Arbeitsmarkt.

---

<sup>28</sup> Als Gründe für die Expansion des Dienstleistungssektors werden neben dem technologischen Fortschritt und damit einhergehender Produktionsstrategien auch die Ausweitung von Staatstätigkeiten genannt, die sich insbesondere auf Dienstleistungen im Zusammenhang von Menschenbetreuung (bspw. Gesundheits- und Bildungswesen) konzentrieren. Der nicht vorhandene ökonomische Rationalisierungszwang erleichterte das Wachstum des Dienstleistungszweiges (vgl. *Hillmann* 2007, S.151). Schubert und Engelage (2006, S.93ff.) sehen auch in der Bildungsexpansion der 1960er und 70er Jahre einen Grund für das Wachstum des Dienstleistungssektors.

<sup>29</sup> Das soziale Problem um den Faktor Praxiserfahrung wird in *Kapitel 2.4.* und *2.1.3.*, im Zusammenhang mit der Geschichte und ursprünglichen Zielgruppe des Hochschulstudiums bzw. diversen Human- und Sozialkapitaltheorie-Ansätzen diskutiert.

In Publikationen zur aktuellen Umstrukturierung des deutschen Hochschulsystems vermischt sich der (Schlüssel-)kompetenzterminus oft mit dem Begriff Employability. Häufig wird sogar keine klare Trennung zwischen beiden Konzepten vorgenommen (vgl. auch *Bloch* 2009, S.82ff.). Da das Konzept zudem im Verlauf der Bologna-Reform als Studienziel des BA-Abschlusses festgesetzt wurde (vgl. ebd.), betrachtet das hiesige Kapitel auch jenen Termin kritisch. Das Konzept des lebenslangen Lernens, ebenfalls Ziel des BA-Studiums, ist wiederum in das Employability-Konzept verankert (vgl. auch *Kraus* 2008, S.8). Es wird deshalb in einem dritten Schritt erläutert.

## **2.2.1 Von Schlüsselqualifikationen zu Kompetenzen**

### **2.2.1.1 (Schlüssel-)Qualifikation: Der Ursprung des Kompetenz-Begriffs**

Der Kompetenzbegriff ist in aktuellen Bildungsdiskursen auf europäischer Ebene wiederentdeckt worden. Die Diskussion in diesem Kontext ähnelt dabei den Inhalten, die in den 1970er und 1980er Jahren um das Thema Schlüsselqualifikationen stattfanden (vgl. *Achatz und Tippelt* 2001, S.111). Dass der Terminus nicht leicht zu definieren ist (vgl. *Weber* 2004, S.792), lässt sich bereits daran ableiten, dass er im internationalen Zusammenhang zu den meist diskutierten Zielbegriffen schulischer und beruflicher Bildung zählt (vgl. *Maag Merki* 2009, S.492). So weist z.B. *Bloch* (2009, S.70) auf 654 Bedeutungsvarianten des Terminus Schlüsselqualifikation in der berufspädagogischen Literatur hin.

Insgesamt lässt sich in der Bildungsforschung eine Veränderung der Semantik von (Schlüssel-)Qualifikationen zu Kompetenzen erkennen (vgl. *Meister* 2001, S.69; *Maag Merki* 2009, S.497; *Tenfelde* 2006, S.503) sowie ein Wandel von Weiterbildung zu Kompetenzentwicklung (vgl. *Achatz und Tippelt* 2001, S.111ff.) bzw. Bildung zu Kompetenz und Qualifikation (vgl. *Schneck* 2011, S.882). *Büchter* (2012, S.117) ist sogar der Meinung, dass der Begriff Schlüsselqualifikation weitgehend durch den Kompetenzterminus ersetzt wurde.

Der Begriff Schlüsselqualifikationen ist 1974 in der Arbeitsmarktforschung im Rahmen der Diskussion um Qualifikationsanforderungen und Anpassungen an Bedürfnisse des Arbeitsmarktes<sup>30</sup> entstanden. *Dieter Mertens*, der damalige Direktor des *Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, kam zu dem Ergebnis, dass im Berufsleben im verstärkten Maße neben fachlichen Qualifikationen auch andere Fähigkeiten benötigt werden, die praktische Probleme lösen können (vgl. *Kraus* 2008, S.26; *Sarceletti* 2009, S.1). Er nannte jene „übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente“ Schlüsselqualifikationen<sup>31</sup>, „weil sie den Schlüssel zu raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden.“ (Mertens 1974, S.36). Dies stellte seine Lösung für das neu festgestellte Problem jener Zeit dar, dass zukünftige Tätigkeitsanforderungen nicht prognostizierbar sind bzw. es generell schwierig ist für das Berufs- und Bildungssystem zu planen (vgl. auch *Buttgereit* und *Teichler* 1992, S.2; *Briedis* und *Minks* 2004, S.1; *Bloch* 2009, S.67). Schlüsselqualifikationen sollten dabei bei der Anpassung helfen (vgl. *Tenfelde* 2006, S.503). Konkret zählen dazu seiner Auffassung nach:

„[die] Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Relativierung, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Technikverständnis, Interessenanalyse, gesellschaftswissenschaftliches Grundverständnis; Planungsfähigkeit; Befähigung zur Kommunikation, Dekodierungsfähigkeit; Fähigkeit hinzuzulernen, Zeit und Mittel einzuteilen, sich Ziele zu setzen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit, zur rationalen Austragung von Konflikten, zur Mitverantwortung, zur Verminderung von Entfremdung, Leistungsfreude.“ (Mertens 1974, S.40)

<sup>30</sup> Ob sich die Hochschul(aus-)bildung generell an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes orientieren kann und sollte wird in *Kapitel 2.5* diskutiert.

<sup>31</sup> Zwanzig Jahre zuvor (1956) hatte bereits *Dahrendorf* auf extra-funktionale Fertigkeiten hingewiesen, eine neue Form von Qualifikationen, die es sozialen Akteuren ermöglichen sich an Arbeitsbedingungen anzupassen (vgl. *Bloch* 2009, S.67).

### 2.2.1.2 (Schlüssel-)Kompetenzen – ein Konkretisierungsversuch

Die Termini Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen haben sich offenbar zu Modewörtern entwickelt (vgl. *Achatz und Tippelt* 2001, S.111). Nicht zuletzt deshalb besteht eine breite Vielfalt an Definitionsversuchen. Problematisch ist allerdings, dass das Konzept weder korrekt benutzt noch einheitlich verwendet wird (vgl. auch *Büchter* 2012, S.117). Dies wird u.a. daran deutlich, dass einige Autoren auch von *Soft Skills* sprechen (vgl. z.B. *Dahm* 2005, S.16).

Dass soziale Akteure (Schlüssel-)Kompetenzen benötigen, darüber ist man sich heute einig, nur *wie* jene auszusehen haben bleibt offen in der aktuellen Debatte (vgl. *Richter* 1995, S.17ff.). Es herrschen keine eindeutigen Resultate bezüglich der Frage vor, welche Kompetenzen für das erfolgreiche Handhaben von diversen Situationen im (Arbeits-)Alltag von Nöten sind. In der gegenwärtigen Forschung und Lehre existiert kein allgemein akzeptiertes Konzept von Kompetenz. Auch die Unterscheidung von fachlichen<sup>32</sup> und überfachlichen Kompetenzen wird weiterhin diskutiert (vgl. z.B. *Maag Merki* 2009, S.492f.). Die Trennung der Kompetenzen voneinander ist ebenfalls schwammig, weshalb es z.T. zu Redundanz kommt. *Maag Merki* (2009, S.492ff.) spricht sogar von einem Theorie- und Empiriedefizit und wirft den bis dato entwickelnden Konzepten die Tendenz zur Heuristik vor:

*„Insgesamt kann damit konstatiert werden, dass bis heute ein auf normativer, empirischer und theoretischer Basis geklärtes Modell fachlicher und überfachlicher Kompetenzen fehlt.“ (Maag Merki 2009, S.500)*

Die folgenden drei Beispiele sollen kurz nachzeichnen wie unterschiedlich an jene Thematik herangegangen wird: Nach *Richter* (1995, S.17ff.), der sich theoretisch sehr ausführlich mit dem Konzept befasst, umfassen

---

<sup>32</sup> Zu fachlichen Kompetenzen zählen das sich auf ein Fach bezogenes Wissen, das zu einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin oder einem Gegenstandsbereich gehört, wie Naturwissenschaften oder Mathematik (vgl. *Maag Merki* 2009, S.496).

Schlüsselkompetenzen drei Bereiche: Methoden-, Sozial- (bspw. Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit) und Selbstkompetenz (als Umgang mit der Umwelt, Fachwissen und sich selbst). Das Zusammenspiel dieser drei Kompetenzen ist nach *Richter* die Basis für die Entwicklung von Handlungskompetenzen, die er als das Potential, über Kompetenzen zu verfügen, definiert. Fachwissen in Handlungen zu transferieren ist demnach am ehesten möglich, wenn ein Individuum über Fertigkeiten aus allen drei Bereichen verfügt. Schlüsselkompetenzen spiegeln dabei den Idealzustand wieder, in dem ein sozialer Akteur über alle drei Fähigkeitsbereiche verfügt. Beim Erwerb von Schlüsselkompetenzen geht es folglich um den individuellen, an den eigenen Bedürfnissen orientierten, Ausbau der Fähigkeiten. Andere Vertreter wie *Briedis* (2007, S.53), hier als zweites Beispiel verwendet, da die *HIS*-Absolventenbefragungen zu den detailliertesten Studien in Deutschland gehören, unterscheiden zwischen Methoden-, Sozial-, Präsentationskompetenzen und Selbstorganisationsfähigkeit. Experten aus dem betriebswissenschaftlichen Bereich differenzieren z.T. zwischen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen (vgl. *Schneck* 2011, S.882f.).

Insgesamt geht es bei Schlüsselkompetenzen offenbar um vielschichtige Konstrukte aus allgemeinen Fertigkeiten, Wissen und Verhaltensweisen, über Fach- und Spezialwissen, konkrete Funktionen und Berufe hinausgehende Qualifikationen, die auf andere Arbeitsbereiche oder Wissensfelder übertragen werden können (vgl. u.a. *Raber* 2012, S.27), Qualifikationen, die nicht direkt in Beziehung zu bestimmten Tätigkeiten stehen und bei der Handhabung von komplexen Erwartungen in diversen Lebensbereichen helfen (vgl. *Achatz und Tippelt* 2001, S.118; *Wilhelm* 2008, S.121; *Maag Merki* 2009, S.497). Gemeinsam ist den unterschiedlichen Definitionen, dass Kompetenzen als beeinflussbar gelten und durch das Sammeln von Erfahrungen in bestimmten Situationen und Umfeldern erlangt werden (vgl. *Dahm* 2005, S.16ff.). Zu klären bleiben noch die Fragen: Wie sieht das Zusammenspiel aus fachlichen und überfachlichen Kompetenzen aus? Und welchen Stellenwert hat Fachwissen heutzutage im direkten Vergleich?

Während in den 1960er Jahren noch davon ausgegangen wurde, dass jeder Bildungsgang in seinem Kernpunkt über das Vermitteln von fachlichem Wissen verfügen soll, entwickelte sich in anschließenden Diskussionen in den 1970ern der Gedanke, dass das Lehren von Schlüsselqualifikationen erfolgversprechender sei. Befürworter dieser Denktradition (vgl. z.B. *Mertens* 1974, S.36) gingen von der Überzeugung aus, dass fachunspezifische Kompetenzen reichen würden, um adäquat auf die neuen, sich wandelnden Anforderungen reagieren zu können (vgl. *Maag Merki* 2009, S.496). Der aktuelle Diskurs wendet sich hingegen vehement von dieser Ansicht ab: Schlüsselkompetenzen ersetzen demnach kein Fachwissen. Der Erwerb von speziellem Fachwissen steht nach wie vor im Mittelpunkt jedes Studiums. Fachwissen alleine bildet jedoch nicht angemessen für eine fachadäquate Beschäftigung aus.

Auffällig ist indes, dass immer weniger von Fachwissen und mehr von (bereichsspezifischen) Fachkompetenzen gesprochen wird. Beschäftigt man sich näher mit diesem Begriff, stellt sich heraus, dass es sich dabei um (spezifisches) Fachwissen und fachspezifische theoretische Kenntnisse (vgl. *Briedis et al.* 2011, S.59; *Briedis und Schaeper* 2004, S.7; *Maag Merki* 2009, S.496) handelt. Ob dies lediglich ein beschönigter Terminus für den Begriff Fachwissen oder eine Erweiterung jenes Terminus ist, bleibt unklar.

Einig ist man sich hingegen darin, dass berufliche Handlungsfähigkeit nur in einem Zusammenspiel aus Fach- und Schlüsselkompetenzen entstehen kann (vgl. *Briedis et al.* 2011, S.58). Schlüsselkompetenzen können sozialen Akteuren demnach dabei helfen, ihr Fachwissen problemlösend anzuwenden bzw. kompetenter damit umzugehen. Sie übernehmen die Rolle von Hilfs- und Kompensationsinstrumenten (vgl. *Dahm* 2005, S.31f; *Maag Merki* 2009, S.496f.). Das konkrete Zusammenspiel zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen bedarf allerdings einer stärkeren Untersuchung (vgl. *Maag Merki* 2009, S.497).



### 2.2.1.3 Weitere Kritik: Mehr als nur ein Wandel der Ausdrucksweise?

In zahlreichen Diskussionen um die Entwicklung des Qualifikationsbegriffs wird augenscheinlich vergessen, dass zwischen den Termini Kompetenz und Schlüsselqualifikation ein großer Unterschied in der Theoriegeschichte vorherrscht. Das Schlüsselqualifikations-Konzept gehört eher einem bildungsökonomischen Zusammenhang an, während der Kompetenzbegriff auf einem subjektbezogenen bildungstheoretischen Hintergrund basiert und sich von der Idee des inhaltsfreien Erwerbs von überfachlichen Schlüsselqualifikationen distanziert (vgl. *Maag Merki* 2009, S.497). Die einst diskutierten Schlüsselqualifikationen bezeichneten damit die im Beschäftigungssystem benötigten Erfordernisse, während sich Kompetenzen auf ganzheitliche Persönlichkeitsebenen von sozialen Akteuren in lebenslangen Lernprozessen beziehen. Der Fokus liegt heutzutage also wieder auf der individuellen Entfaltung und Entwicklung des sozialen Akteurs und nicht auf der Befriedigung betriebswissenschaftlich begründeter Anforderungen. Was ist daran kritisch zu sehen?

*Bloch* (2009, S.68ff.) weist auf die Entwicklung hin, dass mit der Benennung von Schlüsselkompetenzen im Rahmen von Bildungskonzepten das Persönliche als Qualifikationsquelle entdeckt wird. Individuelle Einstellungen und Verhaltensweisen (Schlüsselkompetenzen) werden seitdem als Basis für die erfolgreiche Handhabung von beruflichen Unsicherheiten und das alltägliche Leben sowie als Hilfsmittel für das Studium angesehen. Die Persönlichkeit wird somit zum individuellen Wettbewerbsvorteil – man könnte fast sagen ökonomisiert. Bildungsinstitute sollen bzw. müssen nach diesem Ansatz deshalb heutzutage zusätzlich zu Fachwissen auch Schlüsselkompetenzen vermitteln bzw. die individuelle Persönlichkeitsentfaltung fördern. Problematisch ist allerdings, dass einige dieser Fähigkeiten nur teilweise (in Form traditioneller Vermittlungsprozesse) erlernbar sind<sup>33</sup> (vgl. auch

---

<sup>33</sup> Man ist sich nach wie vor nicht einig in der Frage, ob Hochschulen Schlüsselkompetenzen vermitteln können. Die Antworten reichen von nur bedingt vermittelbar (vgl. *Achatz und Tippelt* 2001, S.118), über die Ansicht, dass das Erlernen

*Achatz und Tippelt 2001, S.118, Dahm 2005, S.16ff.*), da sie einen Teil der Persönlichkeit ausmachen bzw. charakterbedingt<sup>34</sup> sind (vgl. *Sesselmeier et al. 2010, S.271; Briedis et al. 2011, S.95; Ribolits 2013, S.45*).

Metaperspektivisch betrachtet beinhaltet das neue Paradigma (Schlüssel-)kompetenz – dass sich dadurch mit der im Employability-Konzept<sup>35</sup> verankerten Denkweise vermischt (vgl. *Bloch 2009, S.82ff.*) – verstärkt Aktivierungs- und Eigenverantwortungsstrategien, die auf die Seite von Arbeitnehmern verlagert werden (vgl. *Sesselmeier et al. 2010, S.271*). Gesellschaftliche Probleme, in diesem Fall der Beschäftigungsmisserfolg, werden individualisiert. Der soziale Akteur bzw. sein Charakter werden zum Hauptgrund für Erfolg und Karriere. Soziale Akteure, die nicht aktiv Verantwortungen übernehmen, scheitern nach der Logik dieses Ansatzes (vgl. *Bloch 2009, S.82ff.*). Es geht im (Schlüssel-)kompetenzkonzept folglich primär um den (ökonomischen) Nutzen des Persönlichen<sup>36</sup> und nicht mehr um den emanzipatorischen Anspruch der Persönlichkeitsbildung als Voraussetzung für eine freie Gesellschaft.<sup>37</sup>

Wie sich Employability und Kompetenz-Ansätze konkret vermischen? Die gängige Meinung der Befürworter der Employability-Strategie besteht darin, dass Employability primär durch die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen erreicht wird. Employability muss und soll deshalb zum Ziel von Schlüsselkompetenzen sein. Soziale Akteure sind folglich umso „beschäftigungsfähiger“, je mehr oder besser sie Schlüsselkompetenzen entwickeln. Schlüsselkompetenzen werden auf diese Weise unter dem Deckmantel von Employability in Curricula

---

von Schlüsselkompetenzen kein einfacher, nichtsdestotrotz kein unmöglicher Prozess ist (vgl. *Dahm 2005, S.16ff.*), bis zu dem Fazit, dass nicht alle Kompetenzen im Rahmen des Hochschulstudiums vermittelbar sind. Einige müssen in der Berufswelt ausgebildet werden (vgl. *Wissenschaftsrat 1999, S.13*).

<sup>34</sup> Als Beispiele sind u.a. Kreativität, Empathie, Intuition, Verständigungsfähigkeit oder Lernvermögen zu nennen (vgl. *Ribolits 2013, S.45*).

<sup>35</sup> Mehr dazu in *Abschnitt 2.2.2*.

<sup>36</sup> Mehr hierzu in *Abschnitt 2.1.4*.

<sup>37</sup> *Kapitel 2.4.2* thematisiert das *Humboldtsche* Bildungsideal und das damit verbundene Konzept von Bildung.

integriert und verstärken die ökonomisierte Sichtweise auf das Studium (vgl. *Blochs* 2009, S.82ff.).

## **2.2.2 Employability/ Beschäftigungsfähigkeit**

### **2.2.2.1 Grundidee und Definition aus unterschiedlichen Perspektiven**

Der Begriff *Employability* wird bedeutungsgleich mit dem Terminus *Beschäftigungsfähigkeit* verwendet. Seltener wird auch von *Arbeitsmarktfähigkeit* gesprochen. Das Konzept entstammt ursprünglich aus dem angloamerikanischen Raum und wurde von vielen Autoren zu einem neuen Leitbild oder Schlüsselwort für die Bildungs- und Beschäftigungspolitik (vgl. *Kraus* 2008, S.3ff.; 2012, S.312; *Knuth* 1998, S.301). Er bezieht sich dabei auf alle Berufsbilder: vom dürftig ausgebildeten Hilfsarbeiter bis zum habilitierten Akademiker.

Auffällig ist, dass der Begriff häufig ohne eine konkrete Definition, d.h. eher schwammig benutzt wird (vgl. auch *Blancke et al.* 2000, S.5). Diese Ungenauigkeit hat der Terminus *Employability* sicherlich auch der Gegebenheit zu verdanken, dass seine Definition und Schwerpunktsetzung nicht nur von der an dem Konzept forschenden Wissenschaftsdisziplin abhängig ist. Je nachdem, ob der Autor aus der Perspektive von Individuen, Betrieben oder der (Bildungs-)Politik argumentiert, lassen sich z.T. sehr unterschiedliche Darstellungen finden (vgl. *Kraus* 2012, S.312; *Blancke et al.* 2000, S.5).

*Kraus'* (2008) Versuch einer breiten Auslegung des Terminus bildet eine gute Grundlage für die vorliegende Studie:

*„Beschäftigungsfähigkeit bzw. Employability bezeichnet die Gesamtheit individueller Fähigkeiten und Bereitschaften, die es den Einzelnen ermöglichen, Beschäftigungsverhältnisse einzugehen, sich wertschöpfend in Arbeitsprozesse einzubringen und über eine kontinuierliche reflexive und evaluierende Beobachtung des Verhältnisses von vorhandener und nachgefragter Arbeitskraft sowie eine darauf aufbauende Anpassung der eigenen Arbeitskraft in Beschäftigung zu bleiben.“ (Kraus 2008, S.11)*

Essentiell für das Employability-Konzept ist demnach der Gedanke, dass sich diese nicht auf fass- bzw. trennbare Fertigkeiten beziehen (vgl. auch Kraus 2012, S.312), sondern auf das gesamte Individuum und sein Satz an Fähigkeiten und Einstellungen, die in der Arbeitswelt genutzt werden. Kraus (2008, S.10) bezeichnet Employability deshalb auch als subjektiven Charakter, der über ein hohes Maß an Reflexivität verfügen muss, da er kontinuierlich sich selbst und seine Fähigkeiten beobachten und bewerten muss, um darauf aufbauend adäquate Maßnahmen einzuleiten. Blancke et al. (2000, S.6ff.) sehen dies ähnlich: Employability bezeichnet demnach die Fähigkeit eines sozialen Akteurs, die eigene Arbeitskraft auf der Basis von fachlichen und weiteren Kompetenzen bereitzustellen, aufrecht zu erhalten bzw. andere Verwertungsmöglichkeiten für jene zu finden. Vielseitige Einsetzbarkeit auf hohem Niveau und lebenslanges Lernen spielen demnach eine bedeutende Rolle. Enge Praxisbezüge im Studium stellen offenbar eine ebenso elementare Voraussetzung für Employability dar (vgl. Bargel et al. 2009, S.9ff.; Briedis et al. 2011, S.71). Beim Employability-Konzept geht es somit letzten Endes um die Fähigkeit kontinuierlich einen Arbeitsplatz zu haben. Vergessen darf man allerdings nicht, dass Beschäftigungssicherheit damit nicht garantiert ist. Employability ist lediglich ein Konzept, dass Beschäftigungschancen erhöht (vgl. Bloch 2009, S.82ff.).

Auf organisationaler Ebene stellt die Beschäftigungsfähigkeit von Individuen eine essentielle Voraussetzung für Betriebe dar, um als Unternehmen wettbewerbsfähig und wirtschaftlich flexibel zu bleiben. Das

Employability-Konzept geht von einem Arbeitsmarkt aus, der charakterisiert ist durch permanenten Konkurrenzkampf um knappe Ressourcen und attraktive Wertschöpfungsmöglichkeiten. Betriebe streben demzufolge das Verfügen über hochgradig leistungsfähige und kompetente soziale Akteure mit möglichst gut ausgebildeten Kompetenzen an, die dadurch einen erheblichen Beitrag zur Wertschöpfung des Betriebes leisten können. Der Erfolg und das Wachstum eines Unternehmens ist deshalb abhängig von der Entfaltung und dem (adäquaten) Einsatz seiner Erwerbstätigen (vgl. z.B. *Blancke et al.* 2000, S.6f.). Um dies sicherzustellen, müssen Unternehmen selbst beschäftigungsfähig sein und bleiben. Die aktive Qualifizierung und Weiterbildung der eigenen Arbeitskräfte, das Fördern von Entfaltungsmöglichkeiten, Offenheit gegenüber Innovationsansätzen und potentiellen Umstrukturierungsprozessen, ein Umdenken in Bezug auf das Verhältnis von Arbeitgeber zum Arbeitnehmer – vom Mitarbeiter zum Partner – sind wesentliche Elemente, über die moderne Betriebe verfügen sollten (vgl. u.a. *Blancke et al.* 2000, S.10ff.; *Kraus* 2012, S.312). Organisationale Employability beschreibt damit letztlich die Fähigkeit eines Unternehmens Arbeitsverhältnisse sicherzustellen, indem es einerseits die eigenen Erfordernisse (benötigte Ressourcen) und Normen (betrieblicher Wertschöpfungsprozess, Kosten-Nutzen-Kalkulation), andererseits die sozioökonomischen Bedürfnisse seiner Angestellten (aktuelles Humankapital und sein Entwicklungspotenzial) respektiert bzw. fördert (vgl. ebd.).

Aus bildungspolitischer Perspektive betrachtet bezeichnet Beschäftigungsfähigkeit das Unterfangen möglichst alle Erwerbstätigen mit bestimmten Qualifikationen und Kompetenzen auszustatten, die für die Integration in der heutigen Gesellschaft und Wirtschaft notwendig sind. Das übergeordnete Ziel besteht damit darin zu gewährleisten, dass sich Individuen in unterschiedlichen Situationen, Berufen und Handlungsfeldern integrieren und ihre Existenz sichern können. Die Ausstattung mit den o.g. Fähigkeiten macht den sozialen Akteur dem Ansatz zufolge „mobiler“ und „flexibler“. Das Individuum kann sich dadurch

(relativ) freier auf dem Arbeitsmarkt bewegen als zuvor. Der Wechsel von einem Job oder Projekt in ein(en) anderen/s ist mit weniger Komplikationen verbunden. Der soziale Akteur ist nach dieser Logik deshalb auch nicht mehr so stark abhängig von einem bestimmten Arbeitgeber oder Arbeitsplatz wie einst (vgl. *Blancke et al.* 2000, S.1ff.). Employability aus bildungspolitischer Ebene betrachtet fördert, ermöglicht und sichert individuelle Wettbewerbsfähigkeit (vgl. *Kraus* 2012, S.312). Von elementarer Bedeutung ist dabei der häufig erwähnte Gedanke, dass die Fundamente für Employability in jungen Jahren von Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen gelegt werden. Nur dadurch kann es nach Ansicht diverser Studien zu stabilen Beschäftigungsverhältnissen kommen (vgl. z.B. *Kraus* 2008, S.21).

Was bedeutet dies für die vorliegende Untersuchung? Employability wird auf diese Weise zu einer bildungspolitischen Strategie, um Absolventen zeitnah in „adäquate“ berufliche Position zu bringen (vgl. *Bloch* 2009, S.83ff.). Öffentlich „vermarktet“ wird mit diesem Ansatz die Idee, dass das erfolgreich abgeschlossene Studium zu einem „angemessenen“ Arbeitsplatz führt. Betrachtet man das Programm des neuen BA-Abschlusses genauer, so stellt man fest, dass jener Berufs- und Beschäftigungsfähigkeit als eines der Hauptziele definiert<sup>38</sup> (vgl. *Briedis et al.* 2011, S.65; *Wissenschaftsrat* 2006, S.35; 2000, S.21ff.). Problematisch ist allerdings, dass Beschäftigungsfähigkeit arbeitsmarktpolitisch häufig nicht erreicht wird. Aktuelle Absolventen- und Verbleibsstudien kommen zu dem Ergebnis, dass Employability gegenwärtig mit dem BA-Abschluss noch nicht gewährleistet wird (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.9ff.; *Briedis et al.* 2011, S.71; *Bargel et al.* 2014, S. XVIII ff.).

#### **2.2.2.2 Zur Problematik des Employability-Begriffs**

Hauptkritikpunkt des Terminus Employability ist seine relative Unschärfe und Vagheit. Die Ironie des Konzepts besteht folglich darin, sich an einem

---

<sup>38</sup> Mehr dazu in *Abschnitt 2.4.4.1.*

verändernden Ziel zu orientieren, was das Erfüllen der mit dem Employability-Konzept verbundenen Anforderungen praktisch nicht möglich macht (vgl. *Kraus* 2008, S.12). Einige Autoren sprechen auch von einer, mit der mangelnden Konkretisierung des Terminus verbundenen, defizitären inhaltlichen und strategischen Konzeptualisierung (vgl. *Blancke et al.* 2000, S.5).

*Knobloch* (2010, S.88ff.) sieht im Employability-Konzept und dem immer stärker betonten Berufsbezug ein „*Minimalversprechen*“ oder einen „*rhetorischen Strohhalm*“; ein Wunder- und Heilmittel gegen die Abstiegs-, Prekarisierungsängste einer Generation von Studenten, dessen Eltern noch zu den Bildungsaufsteigern gehörten. *Knobloch* ist der Ansicht, dass das Employability-Konzept deshalb so erfolgreich ist, da das ursprüngliche Credo „*Aufstieg durch Bildung*“ an Glaubwürdigkeit verloren hat. Jene Zusammenhänge identifiziert er als den Hauptgrund, weswegen das neue im Employability-Konzept enthaltene „Lernziel“ Job wichtiger erscheint als eine fundierte wissenschaftliche Ausbildung.

Ebenso problematisch ist, dass das Employability-Konzept gesellschaftlich-ökonomische Faktoren und politische Rahmenbedingungen außer acht lässt (vgl. *Kraus* 2008, S.3ff.). Letztlich gelten diejenigen Akteure als beschäftigungsfähig, die über einen Arbeitsplatz verfügen (vgl. *Kraus* 2012, S.312). Arbeitslosigkeit ist aus dieser Perspektive selbstverschuldet. Die Ursachen dafür sind im Individuum zu suchen. Der Erfolg einzelner sozialer Akteure auf dem Arbeitsmarkt wird dabei als Orientierungsgröße für Employability genommen. Ausgeblendet wird die Tatsache, dass Beschäftigung nicht nur aufgrund individueller Charakteristika und Fähigkeiten zustande kommt, sondern auch von externen Arbeitsmarktbedingungen wie bspw. konjunkturellen Schwankungen, regionalen oder branchenspezifischen Veränderungen, schwachem Wirtschaftswachstum abhängig ist, auf die das Individuum keinen Einfluss hat. Strukturelle Ungleichheiten, wie z.B. der unterschiedliche Zugang zu Bildung werden ebenso vernachlässigt (vgl. *Kraus* 2008, S.3ff.). Die Integration des Employability-Konzepts in

deutsche (bildungs-)politische Debatten bringt folglich den Faktor (Arbeitsmarkt-)Unsicherheiten ins Spiel, die von nun an als „natürlicher“ Normalzustand angesehen werden (vgl. *Bloch* 2009, S.82ff.).<sup>39</sup>

Aus der Metaperspektive betrachtet heißt dies, dass sich der Staat immer mehr aus den Eingriffen in berufliche Laufbahnen verabschiedet und soziale Akteure verstärkt selbst Entscheidungen fällen und Verantwortungen übernehmen müssen (vgl. *Parment* 2013, S.61). Selbstaktivierungs- oder Motivationsstrategien werden deshalb von immer größerer Bedeutung, was problematisch für die Situation von leistungsschwachen sozialen Akteuren ist. *Bloch* (2009, S.82ff.) stellt deshalb die These auf, dass das Employability-Konzept zu einem Konzept für Hochqualifizierte, einem Konzept der gesellschaftlichen Elite wird.

### 2.2.3 Lebenslanges Lernen

Das Konzept lebenslanges Lernen wurde bereits in den 1960er Jahren in der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund von Entwicklungen wie stärkerer gesellschaftlicher Diversität und Wissensbeständen sowie damit verbundenen Phänomenen wie individualisierte Lebensläufe, atypischen Biographien und Brüchen in Erwerbsverläufen diskutiert<sup>40</sup> (vgl. *Schlögl* 2014, S.70). Trotzdem widmete man dem Konzept erst im letzten Jahrzehnt verstärkt im Kontext von bildungspolitischen Fragen und Problemen Aufmerksamkeit (vgl. *Brödel* 2012, S.276).

---

<sup>39</sup> Vgl. hierzu auch *Abschnitt 2.3.1*.

<sup>40</sup> Bis Mitte der 1970er Jahre galt das Modell der stabilen (männlichen) Normalbiographie, das durch drei Lebensphasen und damit verbundenen Aufgaben gekennzeichnet ist, als Orientierungspunkt für soziale Akteure (vgl. *Von Felden* und *Schiener* 2010, S.8). Der Jugendphase kam die Aufgabe der (Aus-)Bildung zu, das Erwachsenenalter konzentriert sich auf die Erwerbstätigkeit und Familie, während sich im Alter die Ruhephase vollzog. Anstelle jener Lebensläufe tritt seit den 1980er Jahren (vgl. *von Felden* 2010, S.21) ein Phänomen, das als Patchwork-Biographie bezeichnet wird und einer individuellen Logik und damit verbunden Lebens(lauf)planung folgt. Die Organisation des Lebenslaufs ist in diesem Modell deinstitutionalisiert (vgl. *von Felden* und *Schiener* 2010, S.8; *Böpple* 2010, S.81). Soziale Akteure können ihren Lebenslauf heutzutage freier gestalten und sich stärker selbstverwirklichen als zuvor. Phasen der Weiterbildung oder Auslandsaufenthalte sind Beispiele für bewusst gewollte Brüche in der Erwerbsbiographie, die auch in späteren Lebensphasen stattfinden (vgl. *Blancke et al.* 2000, S.1; *Knuth* 1998, S.301).



Den Blick auf die volkswirtschaftliche und soziale Entwicklung Europas gerichtet, integrierten Bildungsminister und Politiker das Konzept im Jahr 2000 in den Kern der *Lissabon-Strategie*, die zum Ziel hatte Europa innerhalb von zehn Jahren zur wettbewerbsfähigsten, wissensgestützten Wirtschaftsregion der Welt zu entwickeln (vgl. *Münch* 2009, S.53; *Wissenschaftsrat* 2006, S.13). Die Konzeption lebenslanges Lernen wird damit metaperspektivisch betrachtet zu einer gesamteuropäischen Entwicklungsstrategie, die beabsichtigt, den Anteil an Weiterbildung und -qualifikation nach und nach zu erhöhen (vgl. *Radtke* 2009, S.630; *Grotheer et al.* 2012, S.338). Es stellt ein Lernmodell dar, das Wissen und Bildung heutzutage stärker als zuvor als einen fortlaufenden (Entwicklungs-)Prozess (vgl. auch *Dilger* 2007, S.170) versteht. Als offizielle Legitimation dieser Strategie wird angeführt, dass lebenslanges Lernen sozialen Akteuren dabei hilft, sich im Rahmen von verändernden Bedingungen und neuen Anforderungen in immer kürzerer Zeit neues Wissen anzueignen (vgl. *Weiler et al.* 2003, S.8).

Hieraus wird deutlich, weswegen das Konzept häufig ins Kreuzfeuer der Kritik von Bildungsexperten gerät: Lebenslanges Lernen schließt sich der Idee der Wissensgesellschaft<sup>41</sup> an und wird häufig zu einer essentiellen Größe hinauf beschworen, die heutzutage unumgänglich ist, um mit der neuen Situation im Privat- und Erwerbsleben zurechtzukommen (vgl. *Brödel* 2012, S.276). Auch die zuvor beschriebene Employability Konzeption ist dementsprechend in der Überlegung des lebenslangen Lernens verankert (vgl. *Kraus* 2008, S.8).

Der Ansatz des lebenslangen Lernens lässt die grundlegende Frage aufkommen, ob und wenn ja, zu welchem Ausmaß Lernmodelle und damit verbundene fundamentale Bildungsreformen mit politischen Strategien und Programmen vermischt werden sollten bzw. dürfen. Besonders kritische Meinungen werfen der aktuellen Politik der europäischen Staats- und Regierungschefs vor, sich nicht wirklich für die Entwicklung des

---

<sup>41</sup> Dieses Konzept wird in *Abschnitt 2.1.4* diskutiert.

Bildungssektors zu interessieren, sondern primär das Ziel zu verfolgen, einen neuen (Verbraucher-)markt und Einkommensquellen für den europäischen Bildungsmarkt zu schaffen<sup>42</sup> (vgl. z.B. *Blomert und Meyer-Renschhausen* 2009, S.27ff.).

Trotz berechtigter Einwände, weswegen die Idee des lebenslangen Lernens beanstandet werden kann, sollen auch einige Aspekte angeführt werden, die *für* eine kontinuierliche Investition in (Weiter-)bildung sprechen und nicht außer acht gelassen werden dürfen. Eines der einleuchtendsten Argumente für lebenslanges Lernen lieferte *Mertens* (1974, S.43): Da ein erwerbstätiger Akteur heutzutage ca. 40 Jahre im Berufsleben aktiv ist, ist es „logisch“, dass sich das Wissen und die Anforderungen an ihn zwischen dem Eintritt und dem Ende seiner Berufslaufbahn unterscheiden; insbesondere in einer modernen Gesellschaft, die durch technischen und sozioökonomischen Wandel geprägt ist. Kein Bildungssystem oder Curriculum ist in der Lage, solche Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die einmal erlernt bis zum Ende der Karriere nicht aufgefrischt oder erneuert werden müssen (vgl. auch *Meister* 2001, S.81f.). Auch herrschen keine Arbeitsplätze vor, für die einmal erworbenes Wissen für die nächsten zwanzig, zehn oder weniger Jahre aktuell gilt (vgl. *Weiler et al.* 2003, S.8).

Der demographische Wandel und die damit verbundene steigende Lebenserwartung von sozialen Akteuren tragen ebenso ihren Teil dazu bei, dass sich das Erwerben von Wissen und Kompetenzen heutzutage nicht mehr auf das erste Drittel des Lebens beschränkt und soziale Akteure von der Vorschule bis ins Seniorenalter kontinuierlich in ihre berufliche (Weiter-)bildung investieren (vgl. *Wolter* 2009, S.607; *Wilhelm* 2008, S.85). Da überdies das Modell des Normalarbeitsverhältnisses und der Normalbiographie ebenso an Bedeutsamkeit verlieren, erscheint es nachvollziehbar, weswegen sich (Weiter-)bildungsmaßnahmen über das gesamte Leben erstrecken.

---

<sup>42</sup> *Kapitel 2.4* beschäftigt sich ausführlich mit jener Diskussion.

Von diesem Standpunkt aus betrachtet ist es durchaus einleuchtend, weswegen viele Autoren auf die Bedeutsamkeit hinweisen, dass Lernfähigkeit und Motivation von Beginn an, im Kindes- und Schulalter, eingeübt und aufgebaut werden müssen (vgl. *Brödel* 2012, S.276f.). Ebenso ihre Berechtigung haben Debatten in internationalen Bildungsdiskussionen, in denen mittlerweile dahingehend Einigkeit besteht, dass neue Lernprinzipien und eine neue Lernkultur geschaffen werden müssen. Das Individuum muss demnach geschult werden sich selbstständig, -gesteuert und -organisiert Dinge anzueignen. Dies geschieht auf einer neuen Grundlage des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden sowie eines neuen theoretischen Verständnisses von Lernen (vgl. *Achatz und Tippelt* 2001, S.123ff.).

### **2.3 Das Studium und der Arbeitsmarkteintritt von Akademikern: 1970 - 2015**

Auf den nachkommenden Seiten werden Verbleibsstudien der letzten 45 Jahre untersucht, um den Fragen auf den Grund zu gehen, ob gegenwärtige Jungakademiker tatsächlich – wie in der Öffentlichkeit wahrgenommen – mit immer schwierigeren Berufsübergängen zu kämpfen haben und nicht „angemessen“ ausgebildet sind. Dabei interessiert sowohl die Perspektive der Absolventen als auch die der Vertreter der Privatwirtschaft. Lösungsansätze für (traditionelle) Schwächen des Studiums und weiße Flecke in der gegenwärtigen Forschung werden in diesem Zusammenhang ebenso thematisiert. In einem letzten Schritt wird das JE-Konzept in seinen Grundzügen erläutert.

#### **2.3.1 Bildungsinflation, Akademikerschwemme und Generation Praktikum?**

Eines der Hauptargumente der deutschen Privatwirtschaft und Medien für den Reformbedarf des angeblich unmodernen deutschen

Hochschulsystems bildet(e) die immer stärker als prekär wahrgenommene Arbeitsmarktsituation von Akademikern (vgl. *Bloch* 2009, S.42f.). Der öffentlichen Meinung zufolge findet seit geraumer Zeit eine Entwertung hochschulischer Bildungsgänge und -abschlüsse aufgrund des Überangebots hochqualifizierter Arbeitskräfte<sup>43</sup> statt. Argumentativ untermauert wird jene Annahme häufig mit aktuellen Statistiken: Die Erstabsolventenquote in Deutschland beträgt momentan 30% und stieg zwischen 2000 und 2010 um 13 Prozentpunkte an. Drei von zehn eines Altersjahrgangs erreichen heute den Hochschulabschluss (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2012, S.12). Der Wissenschaftsrat gibt als Zielvorgabe 35 – 40% vor, um im europäischen Wettbewerb und den Akademikerquoten anderer *OECD*-Länder mithalten zu können (vgl. *Wissenschaftsrat* 2006, S.5f.; *Reitz* 2010, S.63; *Kaube* 2009, S.9). Die *European Commission* (2012) beabsichtigt sogar bis 2020 40% aller 30 bis 34-jährigen mit einem Hochschulabschluss zu versehen.

Zum Vergleich: Um das Jahr 1900 herum und bis ca. 1950 studierten im Gegensatz dazu lediglich ca. vier bis fünf Prozent eines Jahrgangs (vgl. *Draheim* 2012, S.66; *Schönert* 1995, S.55). Nicht zuletzt deshalb gestaltet sich der Übergang vom Studium in den Beruf angeblich immer schwieriger, wie populistische Schlagwörter wie Generation Praktikum oder Akademikerschwemme verdeutlichen (vgl. *Schiener* 2010, S.42ff.; *von Felden* und *Schiener* 2010, S.7). Wie viel „Wahrheit“ steckt dahinter?

Im Gegensatz zur öffentlichen Meinung haben diverse Studenten- und Arbeitsmarktstudien nachweisen können, dass sich viele dieser Annahmen in der Empirie *nicht* bestätigen lassen (vgl. *Leuze* 2007, S.30). Insbesondere Praktika nach dem Studium sind Minderheitenprobleme, die durch die Brille der Medien zu Massenphänomenen heraufbeschworen werden (vgl. z.B. *Grotheer et al.* 2012, S.38; *Böpple* 2010, S.83; *Bund* 2014, S.32). Auch beim Stichwort Akademikerschwemme handelt es sich

---

<sup>43</sup> Diese Sorge besteht in der Bundesrepublik Deutschland bereits seit den 1970er Jahren. *Buttgereit* und *Teichler* (1992, S.2) weisen allerdings ebenso darauf hin, dass die politische und wissenschaftliche Diskussion um das Verhältnis von Studium und Beruf in Deutschland in den 70er und 80er Jahren wesentlich intensiver und ernster betrachtet wurde als in anderen modernen Gesellschaften.

um eine einseitige mediale Verzerrung und Dramatisierung von individuellen sozialen Problemen. Diverse Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass Angebot und Nachfrage<sup>44</sup> von hochqualifizierten Arbeitskräften nach wie vor im Gleichgewicht auf dem Arbeitsmarkt stehen, weil parallel zur Bildungsexpansion auch der Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften anstieg. Die in den 1980er Jahren aufgestellte These der Bildungsinflation lässt sich empirisch nicht belegen (vgl. *Schiener* 2010, S.42ff.; *von Felden* und *Schiener* 2010, S.7; *Koppel* und *Plünnecke* 2008, S.4ff.; *Schubert* und *Engelage* 2006, S.116).

Nicht vergessen werden darf in diesem Zusammenhang jedoch die folgende strukturelle Entwicklung: Bis in die 1980er Jahre hinein wurden die meisten Akademiker nach ihrem Studium vom öffentlichen Dienst aufgenommen, der bis zu jener Zeit expandierte (vgl. *Schönert* 1995, S.55ff.). Das höhere Bildungssystem bildete damit anfänglich primär für den öffentlichen Dienst oder Staat aus. Die Privatwirtschaft spielte als potentieller Arbeitgeber nur eine untergeordnete Rolle (vgl. *Schubert* und *Engelage* 2006, S.93ff.). Heutzutage expandiert der öffentliche Sektor allerdings nicht mehr. Seit den 1990er Jahren werden eher Stellen abgebaut. Daraus resultierende Konsequenzen? Es entsteht ein Überhang an gut ausgebildeten Akademikern, die nun in der Privatwirtschaft tätig werden müssen. Der potentielle Arbeitgeber- bzw. Teilarbeitsmarkt<sup>45</sup> für Akademiker hat sich damit verändert. Die Privatwirtschaft gewinnt als zukünftiger Arbeitgeber an Bedeutung (vgl. *Schubert* und *Engelage* 2006, S.93ff.).

Doch auch für diejenigen Akademiker, die eine Einstellung im öffentlichen Sektor finden, stehen erhebliche Veränderungen bevor: Mit der aktuellen

---

<sup>44</sup> Mehr dazu in *Abschnitt 2.1.1.*

<sup>45</sup> Segmentierungstheorien gehen von einem uneinheitlichen Gesamtarbeitsmarkt aus; einem Arbeitsmarkt, der in Teilarbeitsmärkte (primärer/interner und sekundärer/externer Arbeitsmarkt) eingeteilt ist, die nach unterschiedlichen Mechanismen funktionieren. Erstere sind u.a. gekennzeichnet durch stabile Jobs und Aufstiegschancen, während letztere geringe Qualifikationsanforderungen haben, schlecht zahlen und häufige Fluktuationen vorherrschen (vgl. *Cox* 2006, S.38f.). Zwischen den Arbeitsmarktsegmenten herrschen zudem Mobilitätsbarrieren vor, die durch soziale Schließung aufrecht erhalten werden (vgl. *Schiener* 2010, S.49).

Implementierung von neoliberalen Prinzipien in den öffentlichen Dienst verliert jener seinen jahrzehntelangen Schutz vor den Marktprinzipien der Privatwirtschaft<sup>46</sup> (vgl. *Leuze* 2010b, S.346; 2010c, S.14). Die zuvor staatlich garantierte hohe Arbeitsplatzsicherheit für Akademiker wird dadurch erheblich reduziert (vgl. *Leuze* 2010c, S.248; *Kraus* 2008, S.6). Konkreter: Ihnen wird eine große Portion an Stabilität, Kontinuität, Karrieresicherheit und Status (auf dem Arbeitsmarkt) genommen (vgl. *Leuze* 2010c, S.17ff.; *Leuze* 2010a, S.43; *Leuze* 2007, S.45.). Sind dadurch heutzutage mehr Akademiker arbeitslos als einst?

Nein. Ein Blick in Arbeitslosen-Statistiken von Akademikern bestätigen die wenig besorgniserregenden Resultate sozialwissenschaftlicher Studien. Die Arbeitslosenquote von Akademikern ist in den letzten Jahren nahezu konstant geblieben (vgl. *Wissenschaftsrat* 1999, S.5). Sie lag zwischen 1991 bis 2005 stets unter fünf Prozent. Akademiker sind zudem generell deutlich seltener von Arbeitslosigkeit betroffen als andere Qualifikationsgruppen (vgl. *Ramm* und *Bargel* 1997, S.2; *Jacobi* 1999, S.16; *Briedis* und *Rehn* 2011, S.60), auch wenn die Anzahl an arbeitslosen Akademikern in den 1980er und 90er Jahren parallel zur allgemeinen Zunahme an Arbeitslosigkeit erheblich angestiegen ist (vgl. *Wissenschaftsrat* 1999, S.3; *Müller* und *Klein* 2013). Ebenso wurde mehrfach belegt, dass Hochschulabsolventen deutlich weniger häufig von atypischen Beschäftigungsformen<sup>47</sup> betroffen sind. Lediglich Berufseinsteiger haben am Anfang häufiger mit befristeten Arbeitsbedingungen<sup>48</sup> zu kämpfen, da sie als Outsider<sup>49</sup> des

---

<sup>46</sup> In Großbritannien wurde der öffentliche Dienst bereits in den 1980er und 90er Jahren unter *Margaret Thatcher* radikal umgestellt und neudefiniert. Die „eiserne Lady“ reduzierte erheblich Kosten mit der Implementierung von Marktdynamiken und Streichung von Privilegien, die mit der Einstellung im öffentlichen Dienst verbunden waren (vgl. *Leuze* 2010b, S.347; 2010c, S.14). Traditionelle Vorteile des öffentlichen Dienstes waren u.a. lebenslange Einstellung und eine kontinuierliche Karriereentwicklung - (nahezu) unabhängig vom Leistungsprinzip wie häufig beanstandet wird (vgl. *Leuze* 2010, S.346f.; 2010c, S.150).

<sup>47</sup> Mehr dazu in *Abschnitt 2.1.4*.

<sup>48</sup> Vergessen wird häufig: Teilzeitarbeit oder befristete Arbeit muss nicht als etwas Negatives oder Limitierendes bewertet werden. Sie kann auch als Ausdruck von Autonomie und Selbstbestimmung sein (vgl. *Hipp* und *Stuth* 2013, S.3). Auffassungen über Teilzeitarbeit sind stark von der Arbeitszeit- und Geschlechterkultur eines Landes beeinflusst. In Deutschland herrscht offenbar nach wie vor die Tendenz zu traditionell-

Arbeitsmarktes gelten (vgl. von *Felden* und *Schiener* 2010, S.8). Dies kann allerdings ebenso als Sprungbrett und muss nicht als Karrierehindernis dienen, wie *Dietrich* und *Abraham* (2005, S.86) anmerken. Zehn Jahre nach dem Studienabschluss verfügt der größte Teil (ca. 83%) der erwerbstätigen Absolventen über eine unbefristete Beschäftigung (vgl. z.B. *Fabian et al.* 2013, S.4). Akademiker befinden sich also insgesamt in einer wesentlich besseren Arbeitsmarktsituation als öffentlich wahrgenommen (vgl. auch *Müller* und *Klein* 2013).

Die Angebot-Nachfrage-Beziehung von Akademikern auf dem Arbeitsmarkt scheint insgesamt also kein besorgniserregendes Phänomen zu sein. Doch wie sieht der Übergang von der Hochschule in erste Beschäftigungsverhältnisse aus? Absolventen- und Verbleibsstudien kommen zu unterschiedlichen Feststellungen. Es herrschen offenbar erhebliche Unterschiede zwischen Studienfächern und -gruppen vor. Die Hochschulart ist zudem ebenso relevant für die Beurteilung der Situation. Mal schneiden Fachhochschulabsolventen besser ab als Universitätsabsolventen, mal Universitätsabgänger (vgl. z.B. *Sarclotti* 2009, S.1ff.; *Grotheer et al.* 2012, S.VIff.; *Briedis* und *Minks* 2004, S.IVff.; *Witte et al.* 2011, S.4ff.; *Witte et al.* 2010, S.29ff.; *Fabian et al.* 2013, S.1ff.). Auch die Berufsübergänge von Frauen und Männern unterscheiden sich erheblich (vgl. auch *Wissenschaftsrat* 1999, S.17ff.). Als Fazit lässt sich jedoch feststellen: Die Übergänge zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen werden immer komplexer und langwieriger; nahtlose Übergänge werden schwieriger (vgl. *Teichler* 1990, S. 237; *Ramm* und *Bargel* 1997, S.1; *Buttgereit* und

---

konservativen informellen Erwartungshaltungen und kulturellen Gepflogenheiten vor (vgl. *Hipp* und *Stuth* 2013).

<sup>49</sup> Insider-Outsider Theorien beschäftigen sich mit dem Konflikt zwischen Arbeitslosen und Beschäftigten. Ausgegangen wird dabei von drei Gruppen von Arbeitnehmern: Insidern, Outsidern und Entrants. Insider sind Personen, die über eine Beschäftigung verfügen. Entrants werden gerade eingearbeitet oder befinden sich noch in der Probezeit, während Outsider auf der Suche nach einem Arbeitsplatz sind. Jene Theorien gehen dabei davon aus, dass ein Hierarchiegebilde zwischen den Gruppen und daraus resultierende Machtverhältnisse entstehen. Insider verfügen dabei aufgrund der Kosten, die sie verursacht haben (z.B. Ausbildungskosten) bzw. verursachen können (wenn sie kündigen), über die stärkste Verhandlungsposition gegenüber Unternehmen; Outsider die schwächsten (vgl. *Sesselmeier et al.* 2010, S.231f.).

*Teichler* 1992, S.5; *Ambrasat et al.* 2011, S.119). Ebenso empirisch belegt wurde, dass die Zahl von Bewerbungen steigt, die Stellensuche vor dem Abschluss beginnt und die Anzahl an Gelegenheitsjobs, nichtausbildungsadäquater Beschäftigungen und vorübergehende Arbeitslosigkeit zunimmt (vgl. auch *Wissenschaftsrat* 1999, S.22f.). Auch hier gilt allerdings, dass sich die Gesamtsituation wesentlich besser darstellt als für gering qualifizierte Arbeitskräfte. Fünf bis zehn Jahre nach dem Berufseinstieg verbessert sich die Situation für Akademiker erheblich (vgl. *Schiener* 2012, S.59f.).

Auch die von den Medien vielfach beschworenen negativen Auswirkungen der Bologna-Reform auf den Berufsübergang von Jungakademiker, insbesondere Bachelor-Absolventen (BA), hat wenig Substanz. Repräsentative bundesweite Untersuchungen kommen zu dem Resultat, dass der BA-Abschluss „gute Möglichkeiten“ (*Berger et al.* 2014, S.6)<sup>50</sup> für den Berufseinstieg bietet. BA-Absolventen arbeiten demnach in den meisten Unternehmen auf gleichen Einstiegspositionen wie andere Absolventen. Die Arbeitslosenquote von BA-Absolventen unterscheidet sich zudem nicht von anderen Hochschulabsolventen (vgl. *Berger et al.* 2014, S.6; *Briedis et al.* 2011, S.17). Darüber hinaus wird deutlich, dass der Master-Abschluss (MA) als Voraussetzung für Karriereentwicklung, Vergütung und/oder die Besetzung von Einstiegspositionen in Unternehmen von Studierenden überschätzt wird. Zahlreiche Unternehmen legen offenbar keinen Wert auf die Art des Hochschulabschlusses und bewerten die im Unternehmen erbrachte Leistung als wichtiger.<sup>51</sup> Die Größe des Unternehmens und der Sektor spielen bei der Betrachtung jenes Sachverhalts jedoch eine bedeutende Rolle: Insbesondere Großunternehmen haben in ihren Rekrutierungs- und Personalentwicklungsstrategien den BA-Abschluss bereits mitberücksichtigt. Kleine und mittlere Unternehmen (KMUs) verfügen hingegen über erheblichen Nachholbedarf. Ähnliches gilt für den

---

<sup>50</sup> Mehr dazu in *Abschnitt 2.3.2.*

<sup>51</sup> Der z.T. betrieblich geförderte MA wird demnach eher aus Personalmarketinggründen angeboten, weil BA-Absolventen danach fragen (vgl. *Briedis et al.* 2011, S.20ff.).



Dienstleistungssektor im direkten Vergleich zu Industrieunternehmen (vgl. *Briedis et al.* 2011, S.9ff.).

### 2.3.2 Die Bewertung des Studiums an deutschen Hochschulen

Aus der direkten Gegenüberstellung von aktuellen Veröffentlichungen zu Publikationen, die zu Beginn der Bologna-Reform publiziert wurden, wird deutlich, dass sowohl Hochschulvertreter, Studenten, Absolventen als auch Unternehmen in den ersten Jahren der neuen Hochschulorganisation stark am Inhalt und Wert des BA-Studiums zweifelten. Es herrschten erhebliche Verunsicherungen bezüglich der Frage vor, welches Kompetenz- und Wissensniveau im Rahmen der neuen Studienstruktur auf der BA-Ebene vermittelt werden sollte und konnte. Auf Seiten von Unternehmen war u.a. unklar, wie der neue Abschluss entlohnt und praktisch eingesetzt werden sollte (vgl. *Berger et al.* 2014, S.6ff.; *BDA* 2013b). Absolventen äußerten die Befürchtung, dass der BA-Abschluss auf dem akademischen Arbeitsmarkt weniger wert sein könnte als das einstige Diplom (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.84). Unklar war zudem, ob der BA-Abschluss ein vollwertiges Studium oder lediglich eine Vorbereitung auf die zweite Studienphase ist (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.54). Damit verbunden stiegen die Sorgen um die Berufschancen von BA-Absolventen. Dass jene Befürchtungen durchaus ihre Berechtigung hatten, bestätigt bspw. *Brändle* (2010, S.145) in seiner Studie: BA-Absolventen sind kurzfristig mit mehr Problemen konfrontiert worden als Absolventen mit traditionellem Studienabschluss, was u.a. daran lag, dass anfänglich nicht genügend Arbeitsplätze für BA-Absolventen geschaffen worden sind bzw. (insbesondere kleine und mittelständische) Unternehmen ihre Personalpolitik noch nicht umgestellt hatten.

Nicht vergessen werden darf ebenso die Rolle der deutschen Medien, die insbesondere zu Beginn der Reform häufig auf einer schwachen Wissensbasis beruhend und von der Tendenz her eher abwertend über das BA-MA-System berichteten, was in der Gesellschaft sicherlich zu

Verunsicherungen führte (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.15). Zu den populärsten Themen, die diskutiert wurden, zählten u.a. die Thesen der Unstudierbarkeit, des erheblich höheren Zeitdrucks, der Verschulung des Studiums, der mangelnden Zeit für politisches Engagement, dem Ende der Selbstverwirklichung, der sozialen Selektion beim Zugang zum MA-Studium und die der höheren Abbrecherquoten (vgl. z.B. *Breyer* 2012).

Bis heute wurden die meisten Zweifel und Ängste bezüglich des BA größtenteils durch intensive Gespräche und Kooperationen zwischen Hochschulen, Verbänden und Arbeitsgebern beseitigt. Die Akzeptanz des BA-Abschlusses in der Privatwirtschaft ist mittlerweile erheblich besser als in den ersten Jahren (vgl. *Berger et al.* 2014, S.5; *Bargel et al.* 2009, S.84). Ebenso wurde festgestellt, dass Unternehmen, die bereits BA-Absolventen eingestellt haben, jene merkbar besser bewerten als „bachelorunerfahrene“ Unternehmen, die lediglich Vermutungen gegenüber jenen aussprechen (können) (vgl. *Briedis et al.* 2011, S.9ff.). Diverse Studien kommen zu dem Ergebnis, dass das dreijährige Studium ein Kompetenzprofil vermittelt, das akademischen Standards gerecht wird. Die meisten befragten Arbeitgeber sind darüber hinaus zufrieden mit der Leistungsbeurteilung und Kompetenzen der BA-Studenten. Die in aktuellen Absolventen- und Verbleibsstudien angesprochenen Defizite – wie höherer Praxisbezug oder das Training bestimmter Schlüsselkompetenzen – sind bereits zu Diplomzeiten bemängelt worden (vgl. *Konegen-Grenier* 2012, S.7ff.; *BDA* 2013b; *Briedis et al.* 2011, S.7). Die befürchteten Mankos bezüglich BA-Absolventen ließen sich also größtenteils – weder auf Seiten von Studenten noch Unternehmen – nicht bestätigen (vgl. *Berger et al.* 2014, S.71). Fazit ist: „*Der Bachelor ist besser als sein Ruf.*“ *Briedis et al.* 2011, S. 115.

Auch die Studienqualität nach der Neustrukturierung der Studiengänge hat sich wie einst befürchtet weder verbessert noch verschlechtert (vgl. *Briedis et al.* 2011, S.58). Sie wird insgesamt mehrheitlich positiv beurteilt. An Fachhochschulen (FHs) sind sogar Verbesserungen zu sehen. An Universitäten wurde das Niveau zumindest gehalten. Es bestehen

allerdings offenbar deutliche Unterschiede zwischen einem BA-Studium an FHs und Universitäten. Studierende an Universitäten fühlen sich häufiger überfordert und gestresst. Sie bewerten die Studienqualität und Praxisbezüge als mangelhaft (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.7ff.; *Bargel et al.* 2014, S. XIIff.). D.h., dass die Schwächen der traditionellen Studiengänge in den neuen Studiengängen offenbar meistens nach wie vor nicht behoben worden sind (vgl. *Briedis et al.* 2011, S.6). Jenen traditionellen Mankos widmen sich spätere Abschnitte der Arbeit. Nachfolgend sollen zunächst die neuen Herausforderungen diskutiert werden.

Eine genauere Betrachtung der immer wieder zitierten Thesen der neuen erheblich stärkeren, kaum zu bewältigende Arbeitsbelastung (workload), der stärkeren Strukturierung des Studiums und der „Unstudierbarkeit“, mit der Studierende zu kämpfen haben, bringen interessante Resultate zum Vorschein. Einer der gängigsten medialen Argumente für jene Entwicklungen ist, dass längere Praktika oder Praxissemester kaum noch in das Studium zu integrieren sind (vgl. z.B. *Breyer* 2012). Repräsentative bundesweite Erhebungen kommen im Gegensatz dazu zu dem Ergebnis, dass die zeitliche Belastung deutscher Studierender keinen besorgniserregenden Faktor darstellt (vgl. *Koenig* 2011, S.110ff.; *Bargel et al.* 2009, S.6; *Bargel et al.* 2014, S. Iff.). Genauer: Aktuelle Studien des *BMBFs* stellen fest, dass sich eine stärkere Verdichtung und Strukturierung des BA-Studiums empirisch *nicht* bestätigen lässt. Diverse Studierenden- und Absolventenstudien zwischen 2009 und 2014 geben zudem wieder, dass der BA-Abschluss - sicherlich auch aufgrund seiner Neuheit - zwar mit erheblichen Startschwierigkeiten zu kämpfen hatte, es allerdings mittlerweile zu einer besseren Studierbarkeit und Akzeptanz unter Studierenden und Absolventen gekommen ist (vgl. *Konegen-Grenier* 2012,S.7ff.; *Bargel et al.* 2014, S. Iff.). Im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen herrschen zwar faktisch geringere Freiräume bzw. Gestaltungsmöglichkeiten bezüglich der Anforderungsbewältigung vor (vgl. auch *Bargel et al.* 2009, S.30), das sozialpsychologische Problem ist jedoch ein anderes. Stärkere zeitliche und organisatorische Vorgaben (wie beim BA-Studium) werden von Individuen stets subjektiv als Stress oder

Last empfunden, auch bei geringen Anforderungen. Die Bewertung der zeitlichen Belastung des BA-Studiums als zu hoch, das Gefühl der Überforderung, mag auch auf diesen Grund zurückzuführen zu sein (vgl. *Middendorff et al.* 2011, S.6ff.).

Die oben skizzierte Überforderung von Universitätsstudenten kann auch aus dem Missverhältnis zwischen der Gliederung und den Anforderungen des Studiums resultieren. Jenes Verhältnis, das von Studierenden mehrheitlich als mangelhaft eingeschätzt wird, kann das Gefühl von „nicht studierbar“ hervorrufen. Zu wenig Transparenz bei einer neuen Fülle an (neuen) Regelungen, Verpflichtungen, überladenden Modulen und geringer Flexibilität einerseits, der erhöhte - z.T. selbst, z.T. sozioökonomisch ausgeübte - Leistungsdruck bezüglich Studieneffizienz andererseits sind Faktoren, die Empfindungen der Frustration und Überbelastung mit verursachen (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.5f.).

Ein massiv von studentischer und privatwirtschaftlicher Seite beanstandeter Themenkomplex, der seit Jahrzehnten kritisiert wird und nicht erst mit dem Aufkommen der Bologna-Reform entstand<sup>52</sup>, sind die Aspekte: Praxisnähe und Schlüsselkompetenzen. Insbesondere Universitätsabgänger bemängeln den Praxisbezug und die Einübung beruflich-professionellen Handelns im Studium (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.9; *Briedis et al.* 2011, S.6). Industrieverbände und andere Vertreter der Privatwirtschaft sind ähnlicher Auffassung (vgl. *Briedis* 2007, S.Vff.; *Gayk* 2005, S.2ff.; *Sarcletti* 2009, S.1ff.; *Metz-Göckel et al.* 2006, S.32; *Wissenschaftsrat* 1999, S.26f.; *Berger et al.* 2014, S.6; *Briedis et al.* 2011, S.14). Sie erwarten ferner die stärkere Vermittlung von branchen- und betriebsspezifischem Wissen (vgl. *Weiler et al.* 2003, S.15) und erhoffen sich die verpflichtende Implementierung von Praktika (vgl. *BDA* 2013b). Auch die stärkere Kooperation mit der Wirtschaft steht auf ihrer „Wunschliste“ (vgl. *BDA* und *BDI* 2012, S.17ff.). Einer der häufigsten Kritikpunkte gegenüber Hochschulen lautet in diesem Zusammenhang,

---

<sup>52</sup> Mehr dazu in *Abschnitt 2.4.3.*

dass die traditionelle Form des Lernens Studenten nicht darauf vorbereitet das theoretisch Erlernte in der Praxis anzuwenden (vgl. *Lundvall* 2008, S.220). Ob das Studium (insbesondere an einer Universität) generell praxisnah sein sollte und welche sozialen Probleme daraus resultieren, diskutieren die *Abschnitte 2.4* und *2.5*. Auf den nachfolgenden Seiten wird jene Anforderung zunächst als erstrebenswert betrachtet.

Kurz hingewiesen soll an dieser Stelle noch auf den folgenden Gedanken: Absurd ist in der Diskussion um praktische Erfahrungen im Studium, dass in der überwiegenden Mehrheit von Studien und Artikeln von Berufs- bzw. Praxisbezug, -nähe und/oder -erfahrung gesprochen wird, ohne jenen Begriff genauer zu definieren. Es scheint, als ob es nur eine oder *die* Auffassung über jenes Konzept gäbe und „man“ sich darüber einig sei, was sich hinter diesem Terminus verbirgt. *Briedis et al.* (2011, S.69) sind einige der wenigen Autoren, die jenem Aspekt in ihrer Studie gebührend Aufmerksamkeit schenken. Sie definieren Praxisbezug als ein Gemenge der folgenden Elemente: Verknüpfung von Theorie und Praxis, Berufsvorbereitung, die Einübung beruflich-professionellen Handelns, fach- und berufsbezogene Einübung von Fremdsprachen, die Aufarbeitung von studienbegleitenden Pflichtpraktika und/oder Praxissemestern und der Aktualität bezogen auf Praxisanforderungen. Die vorliegende Arbeit schließt sich jenem Verständnis von Praxis(-bezug, -nähe und/oder -erfahrung) an.

### 2.3.3 Lösungsansätze für traditionelle Schwächen des Studiums

Autoren wie *Briedis* (2007), *Sarcletti* (2009) und *Dahm* (2005) sehen Praktika und fachnahe<sup>53</sup> Erwerbstätigkeiten während des Studiums als eine potenzielle Lösung zur Linderung des traditionellen Problems des Praxismangels an deutschen Hochschulen. Es liegen ausreichend

---

<sup>53</sup> Fachnahe Erwerbstätigkeit meint eine Beschäftigung, die im Zusammenhang mit dem an der Hochschule studierten Fach steht. Damit werden folglich nicht typische Studentenjobs wie unterstützende Tätigkeiten in der Gastronomie, in der Produktion in Fabriken etc. bezeichnet.

vertretbare Gründe dafür vor. Einer der am häufig zitiertesten ist die Tatsache, dass sich einige Fertigkeiten, insbesondere jene, die sich an praktischen Aufgaben in Betrieben ausrichten, am besten in der Praxis üben lassen (vgl. *Mertens* 1974, S.36; *Weiler et al.* 2003, S.12; *Briedis et al.* 2011, S.71). Etliche repräsentative Untersuchungen belegen zudem, dass Praktika und fachnahe studentische Erwerbstätigkeiten die Möglichkeiten bieten, den Erwerb von Schlüsselkompetenzen zu vertiefen und auszuweiten und dabei bei der Berufsvorbereitung helfen (vgl. auch *Briedis et al.* 2011, S.71); genauer: Studenten können sich u.a. auf einen bestimmten Bereich – sei es eine Branche oder Tätigkeitsfeld – spezialisieren und damit ihr Profil schärfen (vgl. *Sarclletti* 2009, S.3; *Schröder* 2012). Sie erhalten zudem Einblicke in die Berufspraxis und Orientierungsmöglichkeiten für eigene Berufsziele (vgl. auch *Briedis et al.* 2011, S.10ff.). Letztlich können sie überdies potentielle Arbeitgeber kennenlernen, was den Berufsübergang erleichtern bzw. beschleunigen kann.<sup>54</sup>

Wie äußern sich etablierte (Bildungs-)Institutionen zu traditionellen Schwächen des deutschen Hochschulstudiums? Die Empfehlungen des *BMBFs* gehen in eine ähnliche Richtung wie die eben genannten Vorschläge von Bildungsforschern: Das *BMBF* und ähnliche bundesweite Studien sprechen sich für neue Lehr- und Lernformen wie Projekte aus, durch die fachliche als auch überfachliche Kompetenzen trainiert werden können (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.10; *Briedis et al.* 2011, S.63). Nach *Schaeper* und *Briedis* (2004, S.5ff.) wirkt sich projektorientiertes Arbeiten während des Studiums nicht nur positiv auf die Kompetenzentwicklung aus. Weitere Vorteile jener Ansätze liegen u.a. darin, dass sie die Autonomie und Selbstständigkeit der Studenten - sowie häufig auch eine Fremdsprache - schulen. Die in den Projekten zu bewältigenden Sachverhalte ähneln zudem "realen" Aufgaben aus der wissenschaftlichen

---

<sup>54</sup> Interessant zu wissen ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Erwerbstätigkeit während des Studiums seit den 1980er Jahren in Deutschland kontinuierlich angestiegen ist. In mehreren Studien wurde darüber hinaus bewiesen, dass die Erwerbsarbeit häufig als Basis für die Finanzierung des Studiums benötigt und zum Netzwerkaufbau genutzt wird (vgl. z.B. *Briedis* und *Minks* 2004, S.11; *Middendorff et al.* 2011, S.34; *Bargel et al.* 2009, S.37; *Briedis et al.* 2011, S.12; *Schönert* 1995, S.54).

Forschungspraxis oder der beruflichen Praxis (vgl. ebd.). Neben Projekten ermutigt der *Wissenschaftsrat* (1999, S.66ff.) auch die Entwicklung neuer Formen des Praxisbezugs, die neben den bereits bestehenden Praxissemestern entwickelt werden sollten. Der Betrieb als Lernort könnte demnach neben Hochschulen bei der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen unterstützen. Über die Nachteile jener Ansätze schweigt man sich in den o.g. Studien übrigens (eher) aus.

Nach solchen, bereits existierenden, möglicherweise allerdings bis dato zu wenig genutzten und unerforschten Lernformen sucht die vorliegende Arbeit. Einige Autoren verweisen auf die Tatsache, dass neben Praktika und fachnahen Erwerbstätigkeiten auch Studenteninitiativen und Arbeitsgemeinschaften aussichtsreiche Möglichkeit bieten, um Schlüsselkompetenzen zu erwerben und/oder ein (praktisches) Lernen zu ermöglichen, dass das formale Curriculum der Universität nicht vermitteln kann (vgl. z.B. *Gayk* 2005, S.2ff.; *Dahm* 2005, S.143; *Haug und Kropp* 2002, S.17; *Pittaway et al.* 2012, S.24):

*„Studentische Unternehmungen kleineren Umfangs außerhalb des Studiums, aber auch Businessmodelle innerhalb der Hochschule tragen maßgeblich zur Kompetenzprofilierung bei.“* (*Dahm* 2005, S.143)

### **2.3.4 Studenteninitiativen: Schlummerndes Potenzial?**

#### **2.3.4.1 Der wissenschaftliche Forschungsstand um Studenteninitiativen**

Was sind Studenteninitiativen? Die wissenschaftliche Literatur bezüglich Studenteninitiativen hält sich in Grenzen. Die wenigen Veröffentlichungen, die sich im deutschen Sprachraum finden lassen, betrachten eher traditionell-konservative Burschenschaften und ihre Reproduktions- bzw. Rekrutierungsstrategien. Sozial- und betriebswissenschaftliche Hand(wörter)bücher helfen ebenso wenig bei der Definition des Konzepts weiter. Nach dem *Verband Deutscher Studenteninitiativen e.V.* (VDSI)

sind Studenteninitiativen non-kommerzielle studentische Gruppen, die Kontakte zwischen Unternehmen/Institutionen und Studenten herstellen und pflegen. Die Mitglieder der meist als gemeinnützig eingetragener Verein organisierten Gruppen engagieren sich mit dem Ziel bereits während des Studiums praktische (Berufs-)Erfahrungen zu sammeln, Soft Skills zu trainieren und sich weiterzubilden. Das außeruniversitäre ehrenamtliche Engagement wird dabei als Ergänzung zum Studium verstanden (vgl. auch *du Maire* 2014, S.75) und soll dazu ermuntern den „*Blick über den Tellerrand*“ ([www.studenteninitiativen.org](http://www.studenteninitiativen.org)) zu wagen.

Dies wirft, insbesondere aufgrund der durchaus weitverbreiteten Anzahl an studentischen Initiativen und ihrer Beliebtheit unter Studenten<sup>55</sup>, eine Vielzahl an Fragen auf: Wenn jene Initiativen eine derartige Popularität genießen, weshalb werden sie nicht (genauer) wissenschaftlich untersucht? In welcher Form profitieren Studenten vom Engagement in einer solchen Vereinigung?

Ein zweiter Blick auf die englischsprachige Literatur hilft ebenso wenig weiter. *Pittaway et al.* (2012, S.24) kommen für die angelsächsische Forschung zu demselben Ergebnis wie die Autorin der vorliegenden Arbeit:

*„Studies on extracurricular activities have been too general, lacking detailed understanding of specific forms [...], and the literature on clubs has been too anecdotal in nature. Clubs are a widespread phenomenon in universities [...], they have been around for a long time, and so they deserve better attention.“* (Ebd., S.24)

*Pittaway et al.* können immerhin das soziale Problem hinter jenem Phänomen ein Stück weit aufklären:

---

<sup>55</sup> Laut dem *VDSI* herrschen in der Bundesrepublik Deutschland aktuell acht große Studenteninitiativen mit insgesamt 20.000 Studierenden an 67 Standorten vor (vgl. [www.studenteninitiativen.org](http://www.studenteninitiativen.org)).



„*Early educational researchers questioned the value of extracurricular activities [...] and they argued that such activities only have a social function, even subverting formal academic studies [...]. Despite the early negative views, there remains a widely held belief that extracurricular activities<sup>56</sup> are where students develop and improve interpersonal skills...*“ (Pittaway et al. 2012, S.4)

Wie im einleitenden Kapitel angeklungen ist, werden in der hiesigen Arbeit aufgrund ihres Potenzials studentische Unternehmensberatungen als Beispiel für Studenteninitiativen herangezogen. Die detaillierte Analyse des Konzepts steht im Mittelpunkt des *vierten Kapitels*. An dieser Stelle sollen studentische Unternehmensberatungen - auch Junior Enterprises (JEs) genannt - lediglich skizziert werden, da ein Grundverständnis jener Konzeption unerlässlich für die Thesenbildung in *Kapitel 2.6* ist.

#### 2.3.4.2 Begriffsklärung: (Studentische) Unternehmensberatungen

JEs sind ein relativ neues Phänomen, das Mitte der 1960er Jahre in Frankreich (vgl. auch *Hohensee* 1999) entstanden ist. Dies mag auch der Grund sein, weshalb die öffentliche Aufmerksamkeit und das Wissen über jene Initiativen relativ schwach ausgeprägt sind (vgl. u.a. *Walter* und *Deelmann* 2005, S.1; *du Maire* 2014, S.13). In den letzten 15 Jahren hat es allerdings deutlich an Bekanntheit gewonnen. So weist bspw. *Schikora* (2014, S.2) auf die Etablierung von JEs auf dem deutschen Markt hin. *Du Maire* (2014, S.62) spricht von einer jährlichen Wachstumsrate von 10 Prozent. Aufgrund ihrer relativen Neuheit sind JEs allerdings ein Forschungsfeld, das noch in den Kinderschuhen steckt (vgl. auch *Schell* 2011, S.55). Fundierte wissenschaftliche Untersuchungen über JEs, insbesondere in Deutschland sind eher eine Seltenheit. Betriebswissenschaftliche Fachzeitschriften und

---

<sup>56</sup> Als Beispiele für „extracurricular activities“ nennen die Autoren u.a. „Summer Schools“, „Mentoring“, „Business Support“ und unterschiedliche Arten von „Student Clubs“.

Wirtschaftstageszeitungen thematisieren JEs zwar in regelmäßigen Abständen, erläutern das Konzept allerdings nur in seinen Grundzügen und konzentrieren sich primär auf die Darstellung von Beratungsprojekten.

In der internationalen Forschung lassen sich im direkten Vergleich mehr Publikationen finden, die sich tiefer mit der Thematik von JEs bzw. „student clubs and societies“<sup>57</sup> (Pittaway et al. 2011) auseinandersetzen. In jenen Veröffentlichungen liegt der Fokus meistens auf *Entrepreneurship Learning*<sup>58</sup> und *Entrepreneurship* (vgl. auch Schell 2011, S.55). Doch auch Autoren wie Pittaway und Cope (2006) kommen nach einer systematischen Analyse der Literatur bezüglich *Entrepreneurship Education*<sup>59</sup> zu denselben Ergebnissen wie die vorhandene Arbeit: Auch wenn „Entrepreneurship Societies and Clubs“ in den USA und Großbritannien offenbar ein ebenso weitverbreitetes Phänomen sind (vgl. Pittaway et al. 2011, S.39), fehlt es an Forschung bezüglich studentischer Initiativen und ihrer Auswirkungen auf studentisches Lernen (vgl. Pittaway et al. 2012, S.2; auch Clark 2008, S.736):

*„Despite the widespread recognition of clubs and societies in entrepreneurship education there is only limited research on the subject.“* (Pittaway et al. 2011, S.39)

Der Terminus *studentische Unternehmensberatung* verfügt deshalb aktuell auch nicht über einen separaten Eintrag in sozioökonomischen Lexika und/oder Hand(wörter)büchern (vgl. auch du Maire 2014, S.20f.). Er wird daher für die vorliegende Untersuchung aus dem Begriff

---

<sup>57</sup> Dass es sich bei „clubs and societies“ auch um JEs handelt, wird daraus deutlich, dass die Autoren im Verlauf ihrer Studie den europäischen Dachverband für studentische Unternehmensberatungen (JADE), als Beispiel für europäische Initiativen nennen (vgl. Pittaway et al. 2011, S.39).

<sup>58</sup> Pittaway et al. (2011, S.41), die offenbar Pionierarbeit im Forschungsbereich JEs leisten, verstehen Entrepreneurial Learning als Lernen, das durch Erfahrung entsteht, „when action is directed at new ventures“.

<sup>59</sup> Entrepreneurship Education definieren die Autoren als ein Konzept, das entworfen wurde, um die Entwicklung und Förderung des Bewusstseins für unternehmensbezogene und unternehmerische Fähigkeiten und Kompetenzen zu unterstützen (vgl. Pittaway et al. 2011, S.38). Auch Bublitz (2012, S.199ff.) versteht das Konzept ähnlich als pädagogische Praktik, um zur unternehmerischen Selbstführung zu erziehen.

*Unternehmensberatung* abgeleitet und um Ergebnisse aktueller Fachartikel ergänzt.

Laut *Hohensee* (1999, S.11f.) und *Höner* (2008, S.33f.) herrscht bis dato keine allgemeine, fundierte Theorie über Unternehmensberatungen vor, weswegen eine eindeutige Definition des Terminus nicht möglich ist. Sie weisen ebenso darauf hin, dass der Begriff einerseits z.T. bedeutungsgleich mit anderen Termini wie *Organisationsberatung*, *Management Consulting*, *Wirtschaftsberatung*, *Business Consulting* oder *Betriebsberatung* verwendet bzw. andererseits zu ihnen abgegrenzt wird. Der gängigen Fachliteratur lassen sich darüber hinaus unterschiedliche Fokussetzungen und verschiedenartige Charakteristika zur Bestimmung oder Abgrenzung des Objekts entnehmen. *Hohensee* begründet diese konfuse Situation mit der Gegebenheit, dass es einen breiten Spielraum an Beratungsformen und -inhalten gibt<sup>60</sup> (vgl. auch *Niedereichholz* 1994, S.1ff.; *Heuermann* und *Herrmann* 2003, S.9ff.; *Schütte* 1996, S.4ff.; *Höner* 2008, S.31ff.).

Eine gut geeignete Definition des Phänomens Unternehmensberatung für die hiesige Studie, die versucht alle wichtigen Aspekte zu berücksichtigen, bieten u.a. *Heuermann* und *Herrmann* (2003, S.12). Die Autoren weisen zwar zu Beginn ihrer Ausführungen darauf hin, dass der Begriff eigentlich *Organisationsberatung* lauten müsste, um neutraler und korrekter zu sein. *Heuermann* und *Herrmann* schließen sich letztlich allerdings dem Gebrauch des Terminus *Unternehmensberatung* an, da sich dieser in der Praxis durchgesetzt hat:

---

<sup>60</sup> Auch der Begriff *Unternehmensberater* ist in den meisten Ländern – mit Ausnahme von Kanada und Österreich – keine geschützte Berufsbezeichnung.

*„Unternehmensberatung ist eine professionelle, zur hauptberuflichen Tätigkeit wesentlich dazugehörnde oder diese sinnvoll ergänzende Dienstleistung mit dem Ziel einer Verbesserung der Überlebensfähigkeit und/oder Ertrags- bzw. Kostensituation der Kundenorganisation. Der Berater hat für sich selbst die Absicht der Einkommenserzielung und für sein eigenes Unternehmen das Ziel einer Umsatzsteigerung und/oder Gewinnerzielung.“ (Heuermann und Herrmann 2003, S.12)*

Die ökonomische Grundidee von Unternehmensberatungen basiert demnach auf dem Anbieten einer Beratungsdienstleistung. Kommerzielle<sup>61</sup> Unternehmensberatungen offerieren ihren Kunden, anderen Unternehmen, eine Beratung als Dienstleistung. Dies basiert auf der Grundlage von unterschiedlichen Beratungsverständnissen und – funktionen, die hier allerdings ebenso wie die Risiken von Unternehmensberatung, der Bewertung von Beratungsergebnissen oder der Erläuterung eines klassischen Beratungsprozesses nicht ausgeführt werden, da jene Hintergründe nicht relevant für der vorliegende Fragestellung sind.

Wie lässt sich auf dieser Grundlage der Terminus studentische Unternehmensberatung definieren? Sarach und Deelmann (2012, S.2) sind einige der wenigen Autoren, die eine Konkretisierung vorschlagen:

*„Als studentische Beratung wird ein professioneller, vertraglich beauftragter Dienstleistungs- und Transformationsprozess der intervenierenden Begleitung durch ein Beratungssystem, welches überwiegend aus Studierenden besteht, bei der Analyse, Beschreibung und Lösung eines Problems des Klientensystems – i.S. einer Arbeit an Entscheidungsprämissen – mit dem Ziel der Transformation verstanden.“*

---

<sup>61</sup> Der Begriff *kommerziell* wird hier wertneutral im Sinne von „rein-kommerziell“ verwendet, um JEs von „professionellen“ Unternehmensberatungen abzugrenzen. Auch JEs erzielen Gewinne, dies ist allerdings nicht das Primärziel von studentischen Unternehmensberatungen wie auf den nachfolgenden Seiten aufgezeigt wird.

Die Autoren bezeichnen JEs auch als eine „*Alternative zur klassischen Managementberatung*“ (Sarach und Deelmann 2012, S.1) und als Wettbewerbsbegleiter auf dem deutschen Beratermarkt. Als Beispiele für klassische Beratungen nennen die Autoren *McKinsey & Company*, *Roland Berger Strategy Consultants* oder *The Boston Consulting Group* (vgl. auch Walter und Deelmann 2005, S.III ff.). Im späteren Verlauf ihrer Arbeit verweisen die Forscher allerdings ebenso darauf hin, dass sich JEs in zwei Punkten erheblich von kommerziellen Unternehmensberatungen unterscheiden: Erstens aufgrund der Tatsache, dass die Dienstleister von Beratungsprojekten größtenteils oder einzig und allein Studenten sind (vgl. auch *du Maire* 2014, S.21). Zweitens verfolgen JEs im Gegensatz zu kommerziellen Unternehmensberatungen das Ziel der (individuellen) Wissensmaximierung und nicht das der Gewinnmaximierung. Auch *Pittaway et al.* (2011, S.50) heben den Lernaspekt hervor: „...*a key driving force behind clubs and societies is social learning and the engagement with the practice of entrepreneurship.*“

Die Definition des Konzepts JE von Seiten des *JADEs*, dem europäischen Dachverband von studentischen Unternehmensberatungen, scheint deshalb als besser geeignet für die vorliegende Studie:

*“A Junior Enterprise – is a non-profit civil social organization, formed and managed exclusively by undergraduate and postgraduate students of higher education, which provides services for companies, institutions and society, under the guidance of teachers and professionals with the goal to consolidate and enhance the learning of their members. Junior Enterprises are similar to real companies, counting with the principles of corporate governance like management council and executive board, and own regulation.”* (<http://www.jadenet.org/about/what-is-a-junior-enterprise/>)

### 2.3.4.3 Ursprung, Idee und Entwicklung des Konzepts JE

Die Idee der JE entstand Mitte der 1960er Jahre in Frankreich. In Paris an der *École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales* wurde 1967 die erste Junior Enterprise gegründet, um Theorie und Praxis miteinander zu verbinden:

*„... Junior Enterprises have the key function of bridging the gap between academia and real business world, thus enforcing practicality and relevancy of higher education.“ (Lascu 2011, S.85)*

Das Ziel der Unternehmung besteht bis heute darin, Studenten bereits während des Studiums Praxiserfahrung sammeln zu lassen und das an der Universität und Hochschule erlernte theoretische Wissen in der Berufswelt anzuwenden (vgl. o.V. 2009a, S.26). Wie sich bereits aus dem Namen ableiten lässt, basiert die Grundidee von JEs dabei auf der Maxime *„Studenten beraten Unternehmen“* (Peukert 2010, S.6). Aus diversen Fachmagazinen wie u.a. *junior//consultant* wird überdies deutlich, dass das Engagement in einer JE als Alternative zu Praktika und Werkstudentenjobs gesehen wird (vgl. z.B. o.V. 2013c, S.18; o.V. 2013d, S.28; o.V. 2014c, S.15).

Einige Forscher interpretieren den Sinn und Zweck von JEs demgegenüber wie folgt: Walter und Deelmann (2005, S.7) sowie Sarach und Deelmann (2012, S.III ff.) sind der Auffassung, dass die grundlegende Idee von JEs darin besteht, bereits während des Studiums *Beratererfahrung* zu sammeln.<sup>62</sup> Demgegenüber sprechen alle anderen analysierten Studien und Publikationen vom Erwerb allgemeiner *Berufs-* bzw. *„echter“* Praxiserfahrung. Ein Blick auf die Internetpräsenz des *BDSU e.V.* oder *Janus Consultants e.V.* entkräftet die Aussagen von *Deelmann et. al* jedoch schnell: Auf jenen Seiten wird durchgehend von Berufs- und nicht von Beratererfahrung gesprochen. Ein weiteres Argument gegen

---

<sup>62</sup> Sarach und Deelmann (2012, S.7) erwähnen im Verlauf ihrer Arbeit immerhin in einem Nebensatz, dass nicht alle Jungberater den Wunsch an einer Karriere in der Unternehmensberatung verfolgen.

jene Annahme bilden die Kooperationspartner der Vereine, die immer wieder darauf verweisen, dass sie auch aus Rekrutierungsgründen mit JEs zusammenarbeiten<sup>63</sup>. Es handelt sich hierbei um Betriebe aus diversen Industriezweigen und nicht nur um Unternehmensberatungen (vgl. u.a. [www.bdsu.de](http://www.bdsu.de), [www.janus-consultants.de](http://www.janus-consultants.de)).

Aus diversen Artikeln, Selbstdarstellungen und Studien über JEs lassen sich die folgenden typischen Aufgabengebiete für Junior Consultants ableiten: Machbarkeitsstudien, Markt- und Wettbewerbsanalysen, Mitarbeiterschulungen, Potenzialanalysen zur Produkteinführung, Kundenzufriedenheitsstudien, Wirtschaftlichkeitsanalysen, die Entwicklung von Strategiekonzepten, EDV-Konzeptionen, Prozessanalysen, Imageanalysen, die Erstellung von Businessplänen, Marketingkonzepte sowie Kundenumfragen. Doch auch Beratungsprojekte für Hochschulen, z.B. die Verbesserung der Qualität und des Leistungsspektrums der Universitätsmensa (vgl. o.V. 2011a, S.62) bilden regelmäßige Projekte. Darüber hinaus organisieren JEs diverse Veranstaltungen wie Firmenkontaktmessen, Symposien, Konferenzen, Workshops und führen Pro Bono Projekte<sup>64</sup> durch.

Kürzere Projekte dauern dabei i.d.R. drei bis sechs Monate. Einige JEs führen allerdings auch langfristig angelegte Aufträge von bis zu zwei Jahren durch. Die Größe des Beratungsteams variiert ebenfalls stark: Je nach Projektumfang arbeiten zwei bis zehn Junior Consultants an einem Auftrag (vgl. *Hoyer* 2007, S.k04; *Kurkamp* 2004, S.3; *Tjiang* 1997, S.k05; *Spatscheck* 2008, S.33; *Hessler* 1997b, S.71; *BDSU e.V.* 2008a, S.9ff.; 2008b, S.5ff.; 2008c, S.13; 2008d, S.12; 2006a, S.26). Ebenso erwähnenswert: Es gibt Berater, die ihre JE-Zeit mit Erfahrungen in bis zu

---

<sup>63</sup> Mehr dazu in *Kapitel 4.4*.

<sup>64</sup> Immer mehr JEs verpflichten sich dazu, gesellschaftlich-soziale Verantwortung als dauerhafte Vereinstätigkeit zu übernehmen und Corporate Social Responsibility (CSR) Maßnahmen durchzuführen, in dem sie einige Projekte ehrenamtlich durchführen, Veranstaltungen organisieren, Blutspenden gehen etc. (vgl. u.a. *BDSU e.V.* 2008b, S.10; 2008d, S.8ff.).

18 verschiedenen Projekten<sup>65</sup> abschließen (vgl. o.V. 2012c, S.33ff.). Junior Consultants wickeln zudem immer wieder auch internationale Aufträge ab (vgl. *Lascu* 2011, S.86), arbeiten z.T. mit Kunden in verschiedenen Zeitzonen und müssen verschiedene Landessprachen beherrschen (vgl. o.V. 2013e, S.47; o.V. 2010a, S.58).

Das JE-Konzept verbreitete sich innerhalb kurzer Zeit europa- und weltweit, so dass heutzutage im europäischen Raum mehr als 280 JEs existieren und ca. 20.000 Studenten (vgl. *Lascu* 2011, S.84; [www.jadenet.org](http://www.jadenet.org)) als Junior Consultants aktiv sind. Die erste deutsche JE - *Junior Comtec Darmstadt e.V.* - wurde 1988 an der *Technischen Universität Darmstadt* ins Leben rufen.<sup>66</sup> Auch hierzulande haben sich jene studentischen Gruppen etabliert und durchgesetzt: Gegenwärtig bestehen bundesweit über 80 JEs. Damit ist in annähernd jeder größeren Universitätsstadt eine JE anzutreffen (vgl. *Graf et al.* 2006, S.143; *Weidinger* 1999, S.15; *Wolf* 1997, S.46; *Uebe-Emden und Schuhen* 2007, S.1; o.V. 2002, S.170).

Deutsche JEs haben sich an Hochschulen häufig als gemeinnützige<sup>67</sup>, interdisziplinäre Vereine etabliert, die vom ehrenamtlichen Einsatz (vgl. o.V. 2009a, S.26) ihrer Mitglieder leben. Die Anzahl der sich in einer JE engagierenden Junior Consultants fällt relativ unterschiedlich aus. Größere JEs verfügen über 100, kleinere Initiativen über weniger als 50 Mitglieder. JEs ermöglichen Studenten einerseits, sich außeruniversitär zu engagieren, indem sie bestimmte Aufgaben in der Organisation übernehmen. Weitere Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten bieten zahlreiche Schulungen und Workshops, auf die in *Kapitel 4.3.4.4*

---

<sup>65</sup> *Walter und Deelmann* (2005, S.9) weisen darauf hin, dass das Engagement in einer JE sehr zeitaufwendig sein kann und einige Jungberater dadurch eventuell ein Urlaubssemester nehmen müssen (vgl. auch *Schikora* 2014, S.2).

<sup>66</sup> Diese Aussage lässt sich in allen Veröffentlichungen finden, die sich mit der Geschichte von JEs beschäftigen. Lediglich ein Artikel behauptet, dass die erste deutsche JE bereits im Jahr 1986 in Koblenz an der privaten wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung entstand und *MAC Consulting London Frankfurt Ltd. & Co* hieß (vgl. *Gaulke* 1989, S.42).

<sup>67</sup> Eine detaillierte Darstellung des Zusammenspiels der Gemeinnützigkeit und Projektdurchführung in JEs wird in Form eines Exkurses in *Kapitel 4.1.3* vorgenommen.



eingegangen wird. Andererseits wickeln Juniorberater parallel dazu Projekte für Unternehmen in der freien Wirtschaft ab (vgl. o.V. 2009b, S.28). Es besteht also eine Art Doppelcharakter zwischen Studierendenförderung im Verein und der Beratung nach außen (vgl. Peukert 2010, S.6f.; Fischer 2010; S.8; BDSU e.V. 2010, S.4; 2008a, S.8; 2006b, S.18).

Wie in *Kapitel 2.3.4.2* angeklungen ist, liegt das Hauptaugenmerk der meisten Artikel und Publikationen über JEs eher auf dem Thema Beratungsprojekte und dadurch geförderte(r) Praxiserfahrung, Netzwerkaufbau und (Schlüssel-)Kompetenzen. Ein Aspekt, der sowohl in der gegenwärtigen JE-Literatur, als auch in den Selbstdarstellungen von JEs vernachlässigt wird, sind der Erfahrungsschatz, die Möglichkeiten und Kenntnisse, die Studenten allein aus dem *Aufbau* von und der *Arbeitsweise in* JEs mitgegeben werden können, die man (eher) nicht an der Hochschule (kennen-)lernen würde. Die Frage, entlang derer *Kapitel 4.1ff.* diskutiert wird, lautet demnach, inwiefern die *JE-Vereinsstruktur an sich* - jenseits der externen Beratungsprojekte - berufsvorbereitende Lern-, Experimentier- und Erfahrungschancen für Juniorberater liefert.

### **2.3.5 Exkurs I: Megatrends der modernen westlichen Gesellschaft**

Der folgende Exkurs dient dazu, den soeben skizzierten Lösungsansatz argumentativ zu untermauern. Wie bereits in *Kapitel 2.3.4.1.* angeklungen ist, wurde der potentielle Wertbeitrag von Studenteninitiativen zur Hochschul(aus-)bildung jahrelang bezweifelt bzw. nicht genügend erforscht. Kritische Stimmen mögen das Konzept der Studenteninitiative mit dem Argument abweisen, dass Studenten zu unerfahren und/oder zu jung sind, um bei Hochschulangelegenheiten mitdiskutieren bzw. mitwirken zu dürfen. Dieser Haltung sollen drei Gegenargumente entgegengebracht werden. Jene Überzeugung verstößt *erstens* gegen das

*Humboldtsche Ideal*<sup>68</sup> des gemeinsamen, ebenbürtigen Lernens und Forschens zwischen Hochschulvertretern und Studenten. *Zweitens* sprachen sich bereits in den 1960er Jahren diverse Bildungsforscher für die Mitwirkung von Studenten bei der Gestaltung von Studiengängen und Grundsatzentscheidungen aus (vgl. auch *Magerski* 2012, S.25). *Drittens* zeigen aktuelle Studien auf, dass Studenten in den letzten Jahren a) über einen stark angestiegenen antizipativen Anspruch an der Mitwirkung bei der Umgestaltung der Studiengänge verfügen (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.9f.) und b) ihre persönliche (Kompetenz-)Entwicklung aufgrund ihres Habitus ohnehin selbst in die Hand nehmen und sich über die Grenzen des traditionellen Lehrangebots hinaus engagieren (vgl. z.B. *Bloch* 2009, S.84ff). Was unterscheidet den heutigen Studenten von früheren Absolventenjahrgängen? Wie versteht sich der Student von heute? Eine der interessantesten Antworten darauf bietet der relativ neue, noch nicht in seiner Tiefe sozialwissenschaftlich diskutierte Begriff *Generation Y*<sup>69</sup>.

Die Diskussion um den Terminus *Generation* liefert genügend Material für eine eigenständige Untersuchung und kann aus diesem Grund lediglich skizziert werden. Man ist sich heutzutage dahingehend einig, dass der Begriff mehrdeutig ist und im öffentlichen Gebrauch (selbst-)verständlicher genutzt wird als im wissenschaftlichen Milieu.<sup>70</sup> Grob charakterisiert beschreibt der *Generationsterminus* i.d.R. eine Gruppe von Individuen einer Alterskohorte, die zu ähnlichen gemeinsamen Eigenschaften, Werten und Interessen tendieren, weil sie durch kollektive (sozialhistorische und politische) Erfahrungen und Schlüsselereignisse geprägt und sozialisiert worden sind. Es sind auch jene Gemeinsamkeiten

---

<sup>68</sup> Mehr dazu in *Abschnitt 2.4.2*.

<sup>69</sup> Einer der gängigsten Ansätze, der über den Ursprung jenes Terminus aufklärt, verweist auf die englische Bedeutung des Buchstabes Y („warum“). Das Y repräsentiert demnach eines der Hauptcharakteristiken jener *Generation*: Das unerschütterliche Hinterfragen jeglicher sozioökonomischer Verhältnisse und Vorstellungen (vgl. *Parment* 2013, S.1; *Bund* 2014, S.7ff.).

<sup>70</sup> *Dilthey* und *Mannheim* gelten insbesondere unter Soziologen nach wie vor als Klassiker und gute Grundlage, jedoch als überarbeitungsbedürftig. Trotz zahlreicher Weiterentwicklungen und neuer Ansätze in den letzten Jahren bleibt der *Generationsterminus* jedoch unscharf. Zu den größten Herausforderungen des *Generationsbegriffs* gehören u.a. die Abgrenzung bzw. das Verhältnis zu anderen sozialen Formierungen von kollektivem Bewusstsein (wie Klasse oder Milieu) und Abgrenzungen zwischen *Generationen* (vgl. z.B. *Kohli* 2003, S.10; *Corsten*, 2003, S.83).

und Ereignisse, die jene Altersgruppe zum vorausgegangenen Altersjahrgang abgrenzen und die Grundlage für ein Gruppenbewusstsein oder eine kollektive Identität bilden (vgl. *Belwe* 2005, S.2; *Weisbrod* 2005, S.3; *Tremmel* 2005, S.22; *Becker* 2008, S.217; *Tremmel* und *Gloger* 2007, S.3; *Papcke* 2007, S.13; *Wilkoszewski* 2007, S.20, *Schmidt* 2003, S.5; *Kohli* 2003, S.9; *Hofman* 2003, S.99f.).

Ziel des nachkommenden Abschnitts ist es deshalb *nicht*, ein starres Porträt einer Altersgruppe zu schaffen, das den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt. Im Einklang mit *Parment* (2013, S.17) und *Bund* (2014, S. 34ff.) soll der "Generation-Y-Ansatz" dazu verwendet werden, um eine Idee davon zu vermitteln, was eine Großzahl an jungakademischen Millennials antreibt, wie sie sich selbst sehen und mit welcher Erwartungshaltung sie an die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt heran treten. Als Millennials wird dabei jene Altersgruppe definiert, die zwischen 1980 und 1995 geboren ist (vgl. *Bund* 2014, S.7ff.).<sup>71</sup> Es handelt sich folglich um jene Individuen, die momentan von der Hochschule in den Arbeitsmarkt wechseln.

Sich ergänzende sozialwissenschaftliche Ansätze, die dazu verhelfen die Gesellschaft zu verstehen, in der Millennials aufgewachsen sind, sind das der *Individualisierung*<sup>72</sup> (vgl. *Kraus* 2008, S.7; *Wissenschaftsrat* 1999, S.9; *Beck* 1986; *Beck* 1996), *Branded Society* oder auch das der *postmodernen Gesellschaft*. Seit Mitte-Ende der 1970er Jahre lässt sich in modernen westlichen Gesellschaften eine Verschiebung vom kollektivistischen zu individualistischem Denken beobachten (vgl. *Parment* 2013, S.68). Konkret äußert sich dies in Entwicklungen wie pluralisierten und individualisierten Lebensstilen und -wegen (vgl. *Runia* 2002, S.7), der höheren Bedeutsamkeit von Faktoren wie Lebensqualität, Toleranz und

---

<sup>71</sup> Eine allgemeingültige zeitliche Einordnung von Millennials herrscht aufgrund der o.g. Gründe nicht vor (vgl. auch *Parment* 2013, S.7). Andere Quellen benutzen bspw. 1982 – 2002 (vgl. *Ashridge Business School und Institute of Leadership & Management* 2011, S.5) oder 1980 – 2000 (vgl. *PWC* 2011, S.25).

<sup>72</sup> Das Phänomen der Individualisierung und Enttraditionalisierung und damit verbundenen höheren Risiken und Flexibilisierungszumutungen sind das Ergebnis von *Ulrich Becks*, *Anthony Giddens* und *Scott Lash* Gesellschaftsanalysen der 1990er Jahre, die als Urväter dieser Analysen gelten (vgl. *von Felden* 2010, S.22).

individuellen Wertesystemen<sup>73</sup> oder auch der Neuauslegung und Modifizierung von Instanzen wie Familie und Betrieb (vgl. *Stevens et al.* 2000, S.7ff.). Das Konzept *Branded Society*<sup>74</sup> geht von einer leistungsorientierten Konsum-Gesellschaft, charakterisiert durch hohe Transparenz, ständige Kommunikation, zahlreiche Freiheiten, Alternativen und Wahlmöglichkeiten bezüglich Handlungsoptionen aus, aufgrund dessen der soziale Akteur immer mehr selbst über seinen eigenen Werdegang und Werte entscheidet (vgl. z.B. *Parment* 2013, S.2ff.). Auch die These der post-modernen Gesellschaft (vgl. z.B. *Thumfart* 2012, S.98ff.) vertritt die Annahme, dass soziale Akteure im Gegensatz zu den 1960er und frühen 1970er Jahren ihre Freiheit (des Entscheidens, des Urteilens) zurückgewinnen. Jener Ansatz geht noch einen Schritt weiter: Individuen sind sich demzufolge heutzutage über ihre Begrenztheit, Diversität und die Tatsache, dass nichts vollkommen klar und definiert ist, bewusst. Sie sehen diesen Zustand im Gegensatz zu früheren Altersgruppen auch nicht (mehr) als Krise<sup>75</sup>, sondern vielmehr als Normalzustand an. Aufgrund des Verfügens über kritischer Urteilskraft, Reflektion und Eigenverantwortung können soziale Akteure der postmodernen Gesellschaft diesem Ansatz folgend mit dem Mut zur Lücke und dem Vorläufigen leben. Anderssein und Nichtpassen wird zur „Normalität“ und nicht mehr zum sozialen Stigma.

---

<sup>73</sup> Die Theorie des postmateriellen Wertewandels, aufgestellt von *Ronald Inglehart* in den 1970er Jahren (vgl. z.B. *Inglehart und Abramson* 1994), geht davon aus, dass neue Werte wie Selbstverwirklichung und Emanzipation traditionelle bürgerliche (materielle) Werte wie finanzielle Sicherheit und sozialen Aufstieg langsam aber sicher ersetzen. Als Grund für jene Entwicklung wird vornehmlich die Verbesserung der ökonomischen Lebensumstände angesehen (vgl. *Kroh* 2008, S.480; *Brooks und Manza* 1994, S.543). Das Ausmaß des Wandels ("reiner" Postmaterialismus vs. Mischtypen) und die Allgemeingültigkeit der These werden heutzutage allerdings immer wieder hinterfragt und z.T. widerlegt (vgl. z.B. *Klein und Pötschke* 2000, S.202).

<sup>74</sup> Das Aufkommen von internationalen Niedrigpreislieferanten führte seit den 1980er Jahren zu einer Großzahl an Preis-, Leistungs- und Qualitätsalternativen für Verbraucher, die dadurch automatisch entscheidungsbewusster und anspruchsvoller werden: Durch die Auswahl an unterschiedlichen Produkten stieg die Möglichkeit den individuellen Lebensstil in Form von Konsum – bestimmten/r Marken, Musik usw. - zum Ausdruck zu bringen (vgl. *Parment* 2013, S.7ff.).

<sup>75</sup> Einige Autoren bezeichnen die Generation Y auch als Krisenkinder, da sie mit dem Problem von permanenten Krisen wie der Bildungs-, Finanz-, Euro-, Irak-, oder Klimakrise aufwuchs. Der daraus resultierende starke Glaube an sich ist demnach eine Art Schutzmechanismus. Interessanterweise erwartet jene Alterskohorte im Gegenzug dazu wenig von der Gesellschaft. An die eigene Zukunft wird positiv herangetreten, an das der Gesellschaft eher zweifelnd-kritisch (vgl. *Bund* 2014, S.39ff.; *Viacom Brand Solutions* 2008, S.7; *PWC* 2011, S.10ff.).

Wie wirken sich jene Entwicklungen auf das Denken und Handeln von Millennials im Studium und auf dem Arbeitsmarkt aus? *Parment* (2013, S.4ff.) stellt die These auf, dass Millennials ein konsumorientiertes Verhältnis zur Arbeit haben: Sie suchen nach einer sinnstiftenden, abwechslungsreichen Beschäftigung mit Entwicklungsoptionen (vgl. auch *Bargel et al.* 2009, S.86) und treten mit hohen Ansprüchen an potentielle Arbeitgeber heran (vgl. *Parment* 2013, S.3; *Ashridge Business School und Institute of Leadership & Management* 2011, S.1)<sup>76</sup>. Millennials entscheiden sich für bestimmte Berufstätigkeiten aus Interesse an der Sache selbst, der Aussicht etwas Nachhaltiges zu schaffen und betrachten Arbeit nicht mehr als lästige Pflicht. Arbeit wird für diese Generation zum Ausdruck der Identität und eine Form der Selbstverwirklichung (vgl. auch *Parment* 2013, S.9ff; *Mulgan* 2000, S.155ff.; *Bloom und Associates* 2000, S.33). Dies erklärt auch, weshalb Millennials über die Freiheit verfügen möchten ihre(n) Arbeitszeit und -ort selbst zu bestimmen und eine anpassungsfähige Beschäftigung anstreben, die es ermöglicht die Sphären Arbeit und Privatleben miteinander in Einklang zu bringen (vgl. *Voß und Pongratz* 1998, S.143; *Odgers Berndtson* 2012, S.2ff.). Non-monetäre Elemente und Life-Work-Balance (vgl. auch *Bargel et al.* 2009, S.86) werden deswegen auch als immer wichtiger eingestuft (vgl. *PWC* 2011, S.4). Letztlich klagen Millennials damit in der Arbeitswelt ein, was sie im Privatleben leben: Partnerschaftlichkeit und Gleichberechtigung<sup>77</sup> (vgl. *Bund* 2014, S.97ff.).

---

<sup>76</sup> Diese Entwicklungen steht im Einklang mit *Kleemann et als.* (2002, S.53ff.) These des Trends zur Subjektivierung von Arbeit, nach der soziale Akteure mit immer stärkeren subjektiven Anforderungen an Arbeit herantreten. Kritisch betrachten Arbeitsmarktforscher an dieser Entwicklung die Tendenz zur Verbetrieblichung des Alltages (vgl. *Voß und Pongratz* 1998, S.144; *Kleemann et al.* 2002, S.68ff). Lebensführung und der Alltag von sozialen Akteuren werden immer stärker effizient orientiert, rational und strategisch durchstrukturiert (vgl. auch *Viacom Brand Solutions* 2008, S.7; *Ribolits* 2013, S.46f.).

<sup>77</sup> Das Thema Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern in der deutschen Wirtschaft ist offenbar nach wie vor weit entfernt von dem soeben beschriebenen Szenario (vgl. *PWC* 2011, S.17; *Bund* 2014, S.187). Schaut man sich allerdings die Organisationsstrukturen und Angebotspakete von führenden Unternehmen an, die sich der Charakteristika und Bedürfnisse der Generation Y bewusst sind, sind dies Hinweise für eine Entwicklung in die „richtige“ Richtung (vgl. *Bund* 2014, S.192; *PWC* 2011, S.28).

Was bedeutet dies für die Hochschulen? Wenn Hochschulen heutzutage immer mehr zu (Dienstleistungs-)Unternehmen werden, sich die Grenzen zwischen Berufs- und Privatleben immer stärker vermischen und sich (Aus-)Bildungsphasen aufgrund des Wegfalls der Normalbiographie<sup>78</sup> über das ganze Leben erstrecken<sup>79</sup>, ist die Berücksichtigung der soeben beschriebenen Entwicklungen und neuen „Verbraucherbedürfnisse“ essentiell für deutsche Hochschulen, die Herausarbeitung ihrer Alleinstellungsmerkmale und weiteren reformbezogenen Fragen.

Studien über Millennials schlussfolgern aus den soeben beschriebenen Trends, dass Millennials - aufgrund des strukturellen Fach- und Führungskräftemangels<sup>80</sup> in Deutschland (vgl. *Odgers Berndtson* 2012, S.34) - einen Wertewandel und eine Machtverschiebung zwischen Arbeitgeber und -nehmer vorantreiben, von der sowohl der Arbeitsmarkt als auch die Gesellschaft profitieren (vgl. *Parment* 2013, S.79 *PWC* 2011, S.2; *Ashridge Business School und Institute of Leadership & Management* 2011, S.1). Das bedeutet: Die Macht auf dem Arbeitsmarkt verschiebt sich vom Arbeitgeber weg und ein Stück in Richtung Arbeitnehmer. Der soziale Akteur und seine unterschiedlichen Bedürfnisse in verschiedenen Lebensphasen werden (wieder) in den Mittelpunkt der Betrachtungen gestellt und von wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Seite anerkannt (vgl. *Bund* 2014, S.8ff.; *Parment* 2013).

---

<sup>78</sup> S. *Abschnitt* 2.2.3, Fußnote 40.

<sup>79</sup> Mehr dazu in den *Abschnitten* 2.5.4, 2.2.3 und 2.1.4.

<sup>80</sup> In Deutschland herrscht insbesondere im Bereich der MINT-Fächer bereits jetzt ein Fachkräftengpass vor (vgl. z.B. *Koppel* und *Plünnecke* 2008, S. 4). Einige Prognosen gehen von bis zu fünf Millionen fehlenden Arbeitskräften (Akademiker und Nichtakademiker) bis 2030 aus, wodurch Wachstum verlangsamt wird, Steuereinnahmen wegbrechen, was insbesondere für Deutschland als Exportland zu prekären Problemen führen könnte (vgl. *Bund* 2014, S.75). Als Gründe für den Fachkräftemangel werden meistens demographische und konjunkturbedingte Einflussfaktoren sowie der durch den technologischen Fortschritt ausgelöste Strukturwandel genannt (vgl. *Koppel* und *Plünnecke* 2008, S.6ff.).

## 2.4 Das deutsche Hochschulsystem und sein Wandel

Auf den nachkommenden Seiten werden der Struktur- und Funktionswandel deutscher Hochschulen – beginnend mit ihren Charakteristika in den Gründungsjahren, dem *Humboldtschen* Bildungsideal, der Bildungsexpansion der 1960er/70er Jahre bis hin zur Bologna-Reform – diskutiert. Dieser Schritt ist nicht nur unabdingbar für die Nachvollziehbarkeit der in *Kapitel 2.5* angebrachten Argumente von Hochschulvertretern im Disput mit der Privatwirtschaft. Darüber hinaus werden auf diese Weise Aspekte erhellt, die in der aktuellen Debatte häufig ignoriert werden. Dazu zählt u.a. der Eindruck, dass die Bologna-Reform Schuld an *jeglichen* Problemen im Rahmen der gegenwärtigen Hochschulbildung sei. Ein genauerer Blick auf die Geschichte der deutschen Bildungspolitik macht deutlich, dass das deutsche Hochschulsystem seit Jahren mit immensen Herausforderungen zu kämpfen hatte.

### 2.4.1 Vom Ungleichheiten-fördernden Bildungssystem und Begabungsmythos

Vor der Implementierung der Bologna-Reform kritisierten (inter-)nationale Bildungsforscher das deutsche Bildungsmodell immer wieder als veraltet und diskriminierend. Einer der Gründe dafür mag der Folgende sein: Im Gegensatz zum angelsächsischen Modell wird in Deutschland bereits stark auf der Ebene der Sekundarstufe selektiert und Schüler in unterschiedliche schulische Pfade gelenkt. Intensiviert wird dies durch eine im internationalen Vergleich schwache Durchlässigkeit zwischen den drei Wegen. Der Hochschulzugang bleibt damit primär Gymnasialschülern vorenthalten (vgl. *Leuze* 2010c, S.120f.). Jenes System - so die Kritik - würde insbesondere Schüler und Studenten aus Migrantenfamilien, sozial benachteiligten und bildungsfernen Elternhäusern zu kurz kommen lassen (vgl. *Münch* 2009, S.48ff.). Dies wirft eine Reihe von Fragen auf: Verfügt Deutschland über eine besondere Art der Organisation und des Verständnisses von Bildung als die anderen *OECD*-Länder? Welche

Grundideen oder Überzeugungen sind im deutschen Bildungsmodell verankert?

Die Antwort mag erstaunen: Der Grund, weswegen sich das deutsche Bildungssystem auch heute noch von Ausprägungen sozialer Herkunft beeinflussen lässt und soziale Ungleichheit verschärft (vgl. *Dietrich und Abraham* 2005, S.69) ist zum einen der Begabungsmythos, auf dem es basiert. Das deutsche Bildungssystem fußt offenbar auf dem Konzept des ständischen Begabungsmodells, das von der Leitidee ausgeht, dass Menschen mit unterschiedlichen Begabungen geboren werden (vgl. auch *Bourdieu und Champagne* 1997, S.528) und in ähnlichen Gruppen in unterschiedlichen Lehrinstitutionen ihr Potential möglichst gut nutzen sollten (vgl. *Münch* 2009, S.63). Hinzu kommt die Diskussion um "Bildungsferne", die die Schuld für die Diskriminierung von Kindern aus niedrigeren sozialen Schichten deren Eltern zuschreibt<sup>81</sup> (vgl. *Ribolits* 2008; *Erler* 2010, S.4). Nicht zuletzt aus diesen Motiven verfügt das deutsche Bildungs- und Hochschulsystem über eine frühe Sortierfunktion (vgl. *Leuze* 2010c, S.120f; *Dietrich und Abraham* 2005, S.69).

Die Gründe für dieses soziale Phänomen sind im „*Ausbleiben einer wissenschaftlich reflektierten, normativ begründeten und öffentlich geführten Auseinandersetzung um die Zukunft der Bildung in der deutschen Nachkriegsgesellschaft...*“ (*Mangold* 2012, S.27) zu suchen, die zu Beginn aus praktischen Gründen wie dem Wiederaufbau nicht stattfinden konnte. In den Nachkriegsjahrzehnten entstand deshalb um den Bildungsbegriff herum erneut ein immun gegen Reformen seiender Mythos der Begabung als soziales Distinktionsinstrument. Das antidemokratische Argument der natürlichen, erblich bedingten Begabung – die jedoch nicht näher definiert wurde – als Legitimation gesellschaftlicher (An-)Ordnung entstammt dabei den

---

<sup>81</sup> Zugespitzt formuliert: Weil "bildungsferne" Eltern selbst weder über die nötige (Hochschul-)Bildung und die für das erfolgreiche Bestehen in jenem System benötigte Einstellung gegenüber (Hochschul-)Bildung verfügen, können sie ihren Kindern ebenso wenig jene Fähigkeiten oder das erforderliche Wissen vermitteln. Die Schulleistungen dieser Kinder bleiben deshalb auf einem niedrigen Niveau (vgl. *Robolits* 2008).



Bildungsvorstellungen der Weimarer Zeit (vgl. *Mangold* 2012, S.29ff.). Mithilfe dieses Ansatzes konnten nicht nur der starke Andrang von „durchschnittlich Begabten“ an Hochschulen vermieden, sondern auch die Sorgen der Elite um Akademikerarbeitslosigkeit minimiert werden. Das Hochschulstudium blieb dadurch einer kleinen Menge an privilegierten Akteuren aus höheren Gesellschaftsschichten vorenthalten.

Vorstellungen der Weimarer Zeit sind also einer der essentiellen Gründe am „unfairen“ deutschen Bildungs- bzw. Hochschulsystem. Dass Bildung allerdings nicht immer als grundlegendes Bürgerrecht verstanden, wie ab Mitte der 1960er Jahre immer stärker von Vertretern wie *Dahrendorf* verlangt, wurde (vgl. *Hadjar* und *Becker* 2006, S.11) und von Anfang an elitäre Züge aufwies, lässt sich aus der Geschichte der Universität ableiten.

Die ersten Universitäten im 12. und 13. Jahrhundert bildeten in Europa primär Nachwuchs für die Kirche und das Rechtswesen aus. In Frankreich hatte die katholische Kirche sogar Monopolstatus in Bildungsangelegenheiten. In *Oxford* und *Cambridge* konzentrierte man sich – durch das Vermitteln von Inhalten wie Philosophie und Kunst – neben der Ausbildung des kirchlichen Nachwuchses z.T. auch für den öffentlichen Dienst, wenn auch in einem erheblich geringeren Ausmaß. Die erste Universität, die auf Territorium, das heutzutage zu Deutschland zugeordnet wird,<sup>82</sup> entstand 1379 in Erfurt, und vereinte deshalb zwei bis dahin entstandene Typen von Universitäten: stärker liberal und stärker beruflich orientierte. Im Laufe der Zeit entstanden vier Hauptlehrbereiche: Medizin, freie Kunst, Theologie und Recht. Das Ziel sowie der Inhalt von Hochschulbildung und seine Studentengruppen (und damit verbundenen Studienvorlieben) waren damit von Anfang an gespalten: Für adelige Akteure ging es um die Ausbildung höheren administrativen Personals für den Staat und Gesellschaft. Konkret heißt dies eine berufsspezifische Ausbildung wie bspw. Medizin oder Recht. Studenten aus dem Bürgertum

---

<sup>82</sup> Die erste deutsche Universität im „alten Deutschland“ wurde in Prag gegründet.

bevorzugten die persönliche Entwicklung und studierten freie Kunst (vgl. *Winters* 2008, S.16; *Leuze* 2010c, S.126f.).

Hieraus lassen sich zwei elementare Charakteristika über das Grundwesen der (deutschen) Universität ableiten. Erstens: Deutsche und angelsächsische Hochschulen verfolgten von Beginn an unterschiedliche Ziele. Während in Großbritannien nach dem französischen Vorbild eher liberal ausgebildet wurde, wurden in Deutschland allgemeine und berufsspezifische Bildung miteinander kombiniert. Eine hohe berufsspezifische (Aus-)bildung war und ist im Gegensatz zum angelsächsischen System (das sich eher auf allgemeine Fertigkeiten konzentriert) stets das Ziel des deutschen Hochschulsystems gewesen. Nach *Leuze* sind jene Wurzeln der liberalen und berufsspezifischen Bildung nach wie vor an heutigen deutschen Universitäten immanent (vgl. *Leuze* 2010c, S.128f.). Zweitens: Universitäten waren in den ersten Jahrzehnten ein privilegierter Ort der Gesellschaft, an dem lediglich die Elite partizipierte. Einige Autoren sind der Auffassung, dass die deutsche Hochschulpolitik diese elitäre Ansicht – häufig in Verbindung mit dem Gedanken der natürlichen Auswahl an Begabungen und Talenten – bis heute, wenn auch in abgewandelter Form, beibehalten hat (vgl. *Bloch* 2009, S.65; *Leuze* 2010c, S.120f.).

#### **2.4.2 Das Humboldtsche Bildungsideal**

Während in der aktuellen Debatte kaum über die soeben beschriebenen Zusammenhänge diskutiert wird, verweist man immer wieder auf das *Humboldtsche* Bildungsideal, das auch als Wurzel der hochschulischen Idee betitelt wird. Von welchen Annahmen geht jenes Ideal aus?

Das *Humboldtsche* Bildungsideal ist zurückzuführen auf den Organisationsplan der 1810 gegründeten Berliner Universität (vgl. *Münch* 2009, S.95) und basiert auf der Idee der Aufklärung. Diese erhebt den Anspruch der Erziehung zu einem idealen Menschen (vgl. *Mertens* 1974,

S.38). Jene Denktradition beabsichtigt damit das Individuum zu einem aufgeklärten Bürger, der über Gerechtigkeitssinn, Toleranz und Solidarität verfügt und Verantwortung übernehmen kann, auszubilden. Charakteristika, über die ein solcher sozialer Akteur verfügen soll sind u.a. Reflexion sowie darauf aufbauendes Handeln, Urteilsvermögen, Mündigkeit, Selbstbestimmung, kritische Distanz, gesellschaftliche Anpassung - jedoch auch der Widerstand dagegen - und die Entfaltung der Persönlichkeit mit freiem Entscheidungswillen, die in sich alleine zu Recht findet. Angestrebt wird letztlich die Ausbildung und Erweiterung aller Humanpotentiale (vgl. *Abel* 2009, S.60; *Gruber* 2002, S.279ff.).

Dem *Humboldtschen* Verständnis der deutschen Universität zufolge geht es in einem Studium um mehr als um die bloße Vermittlung von (zweckorientiertem) Wissen. Ziel ist die allgemeine Menschenbildung (und nicht die Ausbildung zu einem bestimmten Beruf). Die Universität ist somit ein Ort für Erkenntnissuche (und nicht ein Ort der Berufsbildung) (vgl. *Schmidt* 2010, S.56). *Humboldts* Ansatz beinhaltet den emanzipatorischen Anspruch, die Charakterausbildung seiner Studenten voranzutreiben und zu fördern. Bildung und Wissenschaft spielen dabei in dieser Tradition ein untrennbares Paar: Im Zentrum dieses Konzepts steht die Einheit von Lehre und Forschung. Studenten und Lehrende verpflichten sich der Wissenschaft: Studenten sind zugleich auch Forschende. Essentielle Grundvoraussetzungen für diese egalitäre Vision des Zusammenlebens sind Einsamkeit und Freiheit. *Humboldt* verlangte nach Hochschulautonomie und Unabhängigkeit vom Staat, direkten gesellschaftlichen und politischen Zwängen. Die rechtlichen und finanziellen Voraussetzungen für diese Autonomie sollte der Staat tragen (vgl. *Bloch* 2009, S.61f.; *Münch* 2009, S.95ff.).

Als erster Argumentationspunkt kann angeführt werden, dass das *Humboldtsche* Bildungsideal nicht, wie häufig zitiert oder allgemein angenommen, die Grundidee der deutschen Universität wiedergibt. *Humboldt* versuchte, die in der tatsächlichen Ursprungsidee der deutschen Universität verankerte Verwendbarkeit, aus der (Aus-)bildung zu streichen

und den Fokus auf allgemein benötigtes Wissen und Fähigkeiten zu legen (vgl. *Leuze* 2010c, S.128f.). Ebenso könnte die Frage gestellt werden, ob die Prinzipien eines *Ideals* in der Praxis grundsätzlich jemals eins zu eins umgesetzt werden können. *Schmidt* (2010, S.60) verweist immerhin darauf, dass sich Hochschulen in Deutschland stets bemühten, Teilbereiche jenes Konzepts gerecht zu werden. Andere Autoren beurteilen dies kritischer: Der von *Humboldt* verlangte Universitätstypus existiert demnach schon lange nicht mehr (vgl. *Bollenbeck* und *Saadhoff* 2007, S.11ff.). Die industriegesellschaftliche Massenuniversität verdrängte die preußische Gelehrtenuniversität (vgl. *Maesse* 2010, S.9). Von dem Gedanken eines Studiums, frei von sozioökonomischen Zwängen und der Suche nach Wahrheit und Wissen als Primärziel, distanzierte sich zudem bereits die Generation der 1968er (vgl. *Masschelein* und *Simons* 2011, S.135ff.). Was bedeutet Massenuniversität? Und wie veränderte sich das Wesen der deutschen Universität bis zur Bologna-Reform?

### 2.4.3 Von der Elite zur Massenuniversität: Die Bildungsexpansion ab 1960

Kritiker der Bologna-Reform erwecken häufig den Anschein, als ob alle „neu“ aufkommenden Probleme im deutschen Hochschulsystem ein Endresultat der Reform seien. Jene Annahmen lassen sich schnell entkräfteten, wenn ein genauerer Blick in die Geschichte der deutschen Bildungspolitik geworfen wird. Viele angesprochene Herausforderungen gehören zu den „traditionellen“ Problemen des deutschen Hochschulstudiums.<sup>83</sup>

Westeuropäische Hochschulen durchlebten ab den 1950/60er Jahren eine von unten stark angetriebene Demokratisierung, die durch alle sozialen Schichten ging und insbesondere Studenten aus sozial benachteiligten Milieus den Zutritt zum Hochschulstudium erlaubte. Der Wandel der

---

<sup>83</sup> Ein paar Beispiele: Die Erfordernis an kürzere Studienzeiten, höhere Akademikerquoten, flexiblere Studiengestaltung, weniger Drop-outs, internationaler Ausrichtung und mehr Schlüsselkompetenzen (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.15).

Funktion der einstigen Elitenausbildungsstätte zur Massenuniversität fand also bereits vor mehr als 60 Jahren statt (vgl. *Leuze* 2010c, S.21).

Auch zwischen 1965 und 1975 wurden deutsche Hochschulen weiterhin erheblich ausgebaut, wofür u.a. das 1969 implementierte *Hochschulbauförderungsgesetz* sowie die Einführung von FHs im Jahr 1970/71 sorgten (vgl. *Leuze* 2010c, S.103). Interessant ist dabei, dass Vertreter wie *Eckhard Heimendahl*, *Helmut Schelsky*, *Jürgen Habermas* und *Georg Picht* bereits ab 1966 die marode gewordene Fassade deutscher Hochschulen kritisierten. Bereits hier wurde deutschen Hochschulen vorgeworfen, ihre Augen vor den bestehenden Problemen zu schließen. Die Einführung gestufter Studiengänge nach angelsächsischem Vorbild und stärkere Interdisziplinarität zwischen Fächern wurde bereits zu jener Zeit als potentielle Lösung aufgezeigt (vgl. *Magerski* 2012, S.14ff.). Die instrumentelle Argumentation oder Ökonomisierung von Bildung setzte demgemäß bereits – sicherlich auch aufgrund der Deckung des Qualifizierungsbedarfs der stark wachsenden Industriegesellschaft – zu jener Zeit und nicht erst mit der Bologna-Reform ein (vgl. *Mangold* 2012, S.29). Trotz zahlreicher innovativer Vorschläge entwickelte sich die Neuorganisation der Universitäten anders als erwartet: Anstelle einer radikalen Reform trat eine Trennung der Aufgaben und Funktionen in der FHs modernere Ausbildungsanforderungen nachzukommen, neue Eliteuniversitäten für die Qualifizierung von Führungspositionen zu dienen hatten und ressourcenintensive Forschung an bestimmte externe Institute delegiert wurde (vgl. *Magerski* 2012, S.14ff.; *Schönert* 1995, S.55ff.).

Auch nach 1975 blieb die Anzahl der Studienanfänger hoch. Zwischen 1975 und 1985 kam es deshalb zur Überlastung der Hochschulen. Der Ausbau der Hochschulen stoppte in dieser Periode – mit Ausnahme der FHs. Zulassungsbeschränkungen wurden häufiger verhängt, zentrale Studienplatzvergaben und andere Regulierungen sorgten für eine Verknappung der Studienplätze, so dass die Anzahl der Studienanfänger im Jahr 1985 sank. Dennoch galt der 1977 eingeführte Öffnungsbeschluss

für Hochschulen: Mit der Ausnahme der Begrenzung des Zugangs zu bestimmten Studienfächern durch einen numerus clausus, hatten deutsche Hochschulen grundsätzlich alle Studienwilligen aufzunehmen. Man nahm an, dass die vorübergehende Überlastung der Ausbildungskapazitäten durch hohe Studienanfängerzahlen bis spätestens zu Beginn der 90er Jahre abgebaut werden würde (vgl. *Schönert* 1995, S.55ff.).

Sozioökonomisch betrachtet, geschah insbesondere für die Fächer der Geistes- und Sozialwissenschaften etwas Interessantes in jener Zeit: Aufgrund der Tatsache, dass sie der Aufgabe als Ort der Reflexion und Steuerung sozioökonomischer Entwicklungen im Verlauf der 1970er nicht gerecht werden konnten, wurde ihr gesellschaftlicher Mehrwert immer stärker in Frage gestellt. Auch die sich andauernd verschlechternde Betreuungssituation an Hochschulen gipfelte sich in Fragen auf, ob das Ideal des forschenden Lehrens noch aufrechterhalten werden kann (vgl. *Schönert* 1995, S.55ff.). Die zudem nach wie vor ausbleibende normative Begründung von Bildung bzw. das Fehlen eines klaren Bildungsverständnisses, führte schließlich dazu, dass ökonomische Anforderungen in den Vordergrund traten. Man verengte Bildung immer mehr zu Qualifizierung, die wiederum zu Humankapital reduziert wurde. Das Bildungssystem und seine Inhalte wurden deshalb seit den 1980er Jahren stetig ökonomisiert (vgl. *Mangold* 2012, S.39).

Zwischen 1985 und 1995 wurde die temporär versprochene Überlastung zu einer Dauerbelastung an deutschen Hochschulen (vgl. *Bloch* 2009, S.54; *Schönert* 1995), die unter erheblicher Unterfinanzierung litten. Ab Anfang der 1990er Jahre hob die Hochschulrektorenkonferenz zwar den Öffnungsbeschluss auf, verkündigte aber, dass das Ausbilden von etwa einem Drittel eines Geburtenjahrgangs an Hochschulen angestrebt werden sollte. Neue Reformen betrachten das Studium von da an primär unter ökonomischen Gesichtspunkten. Plädiert wurde u.a. für eine Neugestaltung der Inhalte, eine Verkürzung der Studienzeiten und der

Umgestaltung von Hochschulen zu eigenständigen wirtschaftlichen Unternehmen (vgl. *Schönert* 1995, S.55ff.).

## 2.4.4 Die Bologna-Reform in Zahlen und Daten

### 2.4.4.1 Hintergründe, Ziele und die Grundidee

Im Juni 1999 unterschrieben 29 europäische Bildungsminister in der ältesten Universitätsstadt Europas, Bologna, eine Erklärung<sup>84</sup>, dessen primäres Ziel das Erschaffen eines homogenen europäischen Hochschulraums, der *European Higher Education Area*, bis 2010 war. Mittlerweile haben sich 47 Länder den Absichten der Bologna-Erklärung verpflichtet, die neben der o.g. Intention ebenso die Förderung des gemeinsamen Austauschs zwischen europäischen Staaten und die bessere Nutzung von gemeinsamem Wissenspotential anstrebt. Metaperspektivisch ging es dabei, wie häufig beanstandet, nicht um die Verbesserung oder Modernisierungen der europäischen Hochschulen selbst - aus genuinem Interesse an jenen und ihrer Weiterentwicklung -, sondern um die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems (vgl. *Konegen-Grenier* 2012, S.4). Kritisiert wird immer wieder, dass die Förderung des ökonomischen Wachstums die primäre Antriebquellen für die Reform darstellten (vgl. *Blomert* und *Meyer-Renschhausen* 2009, S.27ff.; *Schultheis et al.* 2008, S.8f.) und Politik und Wirtschaft die tonangebenden Kräfte hinter der Bologna-Reform sind (vgl. *Brandl* und *Gunzer* 2009, S.163; *Eckardt* 2005, S.30). Der Umgestaltungsprozess wurde offenbar eingeführt, ohne alle daran Beteiligten – wie Hochschulvertreter und Studenten – im Voraus demokratisch darüber diskutieren zu lassen (vgl. *Schultheis et al.* 2008, S.7; *Blomert* und *Meyer-Renschhausens* 2009, S.27).

---

<sup>84</sup> Die der Bologna-Reform zu Grunde liegenden Dokumente sind allerdings keine völkerrechtlichen Verträge oder rechtliche Verbindlichkeiten (vgl. *Thumfart* 2012, S.101). Es handelt sich hierbei lediglich um von Ministern unterzeichnete unverbindliche politische Willenserklärungen (vgl. *Eckardt* 2005, S.63, *Maesse* 2010, S.19); ein Sammelsurium von relativ unspezifischen Ideen, das nahezu komplett auf handfeste Vorgaben zur Realisierung der Ziele verzichtet (vgl. *Brändle* 2010, S.27). Sie haben empfehlenden Charakter (vgl. *Thumfart* 2012, S.101).

Um das Vorhaben des einheitlichen europäischen Hochschulraums erfolgreich umzusetzen, fixierten die o.g. Bildungsminister die folgenden sechs Punkte im Jahr 1999 (vgl. *Konegen-Grenier* 2012, S.4, *Bloch* 2009, S.33): Vergleichbare und leicht verständliche europaweite Abschlüsse, ein zweistufiges System (*undergraduate/ graduate*), die Einführung von Leistungspunkten nach dem *European Credit Transfer and Accumulations System (ECTS)*, die Reduktion von Mobilitätshindernissen, die Zusammenarbeit zwischen den Staaten bei der Qualitätssicherung sowie die Förderung des Akzents Europa in der Hochschulausbildung.

Auf den nachfolgenden fünf Konferenzen in Prag, Berlin, Bergen, London und Leuven zwischen 2001 – 2009 prüften und ergänzten Bildungs- und Wissenschaftsminister den Zielkatalog der Bologna-Reform u.a. um die folgenden weiteren Aspekte (vgl. *Grotheer et al.* 2012, S.337; *Bloch* 2009, S.33; *Konegen-Grenier* 2012,S.4ff.): Die Aufnahme des Konzepts lebenslanges Lernen, die Mitwirkung von Hochschulen und Studierenden als Partner bei der Errichtung eines europäischen Hochschulraums, die Überarbeitung der Doktorandenausbildung, die Förderung internationaler Attraktivität, das Schaffen von gemeinsamen Qualitätssicherungsstandards, das Errichten von flexiblen Lernangeboten, die Anerkennung von außerhalb des Studiums erbrachter Lernleistungen sowie intensivere Rücksichtnahme auf sozial benachteiligte Gruppen von Studierenden.

Bei der Reformierung des europäischen Hochschulraums handelt es sich folglich nicht um ein Projekt, dessen Inhalte von Beginn an starr bestanden. Die Bologna-Reform ist vielmehr ein vielschichtiger Prozess, der auch heute noch von unterschiedlichen Parteien ergänzt und verändert wird (vgl. *Brändle* 2010, S.7). Die Komplexität und Mehrdimensionalität der Bologna-Reform ist sicherlich auch ein Endergebnis der Tatsache, dass die Vielzahl an ihm beteiligten Akteure mit der Zeit weiter angestiegen ist. Mittlerweile gehören dazu - auf europäischer und nationaler Ebene – u.a. Arbeitgeberverbände speziell dafür gebildete Zusammenschlüsse, Hochschulen und Studenten.



Im Verlauf der Bologna-Reform wurde klar, dass ihre Ziele bis 2010 nicht vollständig umgesetzt werden konnten. Das Projekt wurde deshalb bis 2020 ausgedehnt (vgl. *Brändle* 2010, S.72). Fazit des *Leuven Communiqués* (2009) war, dass weniger neue Ziele gesteckt werden müssten und stattdessen ein umfassender Konsolidierungsprozess von Nöten war. Die *Bologna-Follow-up Group* benannte daraufhin wichtige Handlungsfelder wie u.a. die Verbesserung der sozialen Voraussetzungen zum Studium oder die stärkere Berücksichtigung von Employability als Ziel des Studiums (vgl. *BDA* 2009, S.197).

Im Jahr 2010 nahm die EU die Bologna-Reform zudem in die *Lissabon-Strategie* auf, dessen Ziel die massive Stärkung der Leistungsfähigkeit des europäischen Wirtschaftsraumes ist (vgl. *Münch* 2009, S.53, *Wissenschaftsrat* 2006, S.13). Auf der Metaebene betrachtet wird Bildung somit zu einem abgeleiteten Faktor der ökonomischen Entwicklung und wirtschaftlichen Zielen unterstellt (vgl. *Himpele* 2011, S.184). Damit einher geht der häufige Vorwurf, dass mit der Zeit ökonomische Ziele gegenüber den ursprünglich eher emanzipatorischen Zielen der Bologna-Reform überhandgenommen haben (vgl. *Schnitzer* 2005, S.8). Nicht zuletzt deswegen wurden Effizienz im Studium und Employability zu Kernzielen des Studiums (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.12).

Ebenso bemängelt wird, dass die deutsche Wirtschaft und politische *Communiqués* mit der Implementierung der neuen Hochschulreform mittlerweile Ziele und Erwartungen verbinden, die weit über die der ursprünglichen Idee der Gestaltung eines Europäischen Hochschulraums hinaus gehen bzw. Ziele der Bologna-Reform mit anderen Anforderungen vermischen. Beispiele sind u.a. die Abschaffung der zentralen Studienplatzvergabe oder die Einführung von Studiengebühren (vgl. *Konegen-Grenier* 2012, S.7ff.; *Bargel et al.* 2009, S.11).

#### 2.4.4.2 Charakteristika des neuen Bachelor-Master-Modells

Die neuen Bachelor-Master-Studiengänge ersetzen das einstige Vordiplom und Diplom. Während der Bachelor (BA) ein drei- oder vierjähriges Studium voraussetzt, dauert der Master (MA) zwei Jahre oder ein Jahr. Neu ist ebenfalls, dass der Wechsel von der ersten in die zweite Ebene einerseits mit einer Breite an unterschiedlichen, weiterführenden MA-Studiengängen möglich ist, zum anderen können Absolventen ebenso zunächst einer ersten Erwerbstätigkeit nachgehen (vgl. *Weiler et al.* 2003, S.16). Das Studium an FHs dauert dabei ein Semester länger, insgesamt sieben, da es ein Praxissemester beinhaltet. Diese Vorgaben sind bei FHs verpflichtend, während sie bei Universitäten der eigenen Entscheidung unterliegen (vgl. *Witte et al.* 2010, S.5).

Mit der gestuften Studienstruktur ist auch ein Leistungspunktesystem - *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)* - ins Leben gerufen worden, das die ursprüngliche Studienordnung flexibler machen und modularisieren sollte. Ursprünglich ist das System entwickelt worden, um innerhalb des *Erasmus Programms*<sup>85</sup> über die Ländergrenzen hinaus Anerkennungen von erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen zu ermöglichen. Aus dem ursprünglichen *European Credit Transfer System* wurde nach dem *Berliner Kommuniqué* das *European Credit Transfer and Accumulation System* (vgl. *EACEA* 2009, S.25). ECTS orientieren sich dabei am workload der Studenten. Ein Credit Point entspricht einem durchschnittlichen Arbeitspensum von 30 Stunden. In einem Jahr soll ein Student 60 ECTS erwerben (1800 Stunden). Das BA-Studium insgesamt beinhaltet 180-240 ECTS (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.33). Credit Points werden nach erfolgreich abgeschlossenen Modulprüfungen vergeben.

Neu sind ebenfalls die Modularisierung der Studiengänge und studienbegleitende Prüfungen. Die Modularisierung ist im Gegensatz zu *ECTS* und studienbegleitenden Prüfungen allerdings nicht näher in den

---

<sup>85</sup> Das Programm ist ein Konzept der EU, dessen Ziele die engere Zusammenarbeit zwischen europäischen Hochschulen und die Förderung von Mobilität von Studenten und Dozenten sind (vgl. <https://eu.daad.de/portrait/de/>).

zentralen Bekanntmachungen der Bologna-Reform auf europäischer Ebene definiert. Dies hat zur Folge, dass das Modulverständnis in Europa stark variiert. Während einige Länder und Hochschulen darunter das Zusammenfassen von mehreren Lehrveranstaltungen zu größeren thematischen Einheiten verstehen, legen dies andere als das Zerlegen des Studiums in kleinere Einheiten aus. Für deutsche Hochschulen hat die KMK im Februar 2010 eine Moduldefinition in den Strukturvorgaben definiert. In der Praxis herrschen allerdings zahlreiche andere Interpretationen und Umsetzungen an Hochschulen vor (vgl. *Witte et al.* 2010, S.33ff.). Bis heute hat man sich darauf geeinigt unter Modularisierung die Zusammenstellung von Studieninhalten und Veranstaltungen zu größerem, in sich abgeschlossenen und prüfbaren inhaltlichen Einheiten zu definieren (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.32).

Ein ebenfalls wesentliches neues Element der Umstellung ist die Definition von Lernergebnissen, so genannter *Learning Outcomes*, für Module. Dies stellt einen erheblichen Perspektiven- bzw. Paradigmenwechsel dar. Das einstige traditionelle Input-Modell, das danach fragte welche Lerninhalte vermittelt werden sollen, wird ersetzt durch eine Output-Orientierung, das nach den Kompetenzen fragt, die das Resultat des Lernprozesses sein sollen (vgl. *Eckardt* 2005, S.51; *Bargel et al.* 2009, S.32; *Briedis et al.* 2011, S.58). Ebenso neu sind die Dokumente *Information Package*, *Learning Agreement*, *Diploma Supplement* und *Transcripts of Records*, die sowohl bei Studenten als auch bei zukünftigen Arbeitgebern für mehr Transparenz sorgen und auf diese Weise die Übergangsphase von der Hochschule in den Beruf erleichtern sollen (vgl. *Brändle* 2010, S.20ff.).

Ziel des BA-Abschlusses ist es ein erster berufsqualifizierender bzw. berufsbefähigender Abschluss (vgl. *Briedis et al.* 2011, S.65) und Regelabschluss<sup>86</sup> zu sein (vgl. *Wissenschaftsrat* 2006, S.35; 2000, S.21ff.). Ein Erststudium soll daher wissenschaftliche Grundlagen und

---

<sup>86</sup> In diesem Zusammenhang wird häufig erwähnt, dass einige Hochschulen den MA, insbesondere zu Beginn der Reform, als Regelschluss sahen und die ebenfalls angebotenen BA-Abschlüsse deshalb nicht die benötigten Qualifikationen vermittelten (vgl. *Konegen-Grenier* 2012, S.9).

Methoden eines Faches und die Ausbildung einer fachlichen Systematik fördern sowie zum Erkennen von fachlichen Zusammenhängen führen. Ebenso hat es transferfähige und überfachliche Kompetenzen zu vermitteln, die die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes mitberücksichtigen. Praktika und Auslandsaufenthalte sollten ebenfalls integriert und gefördert werden. Neu ist damit, dass die einst nur an FHs erwartete Anwendungsbezogenheit nun auch an Universitäten mit dem ersten Abschluss gewährleistet werden soll (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.80). Kritisiert wird häufig, dass der aufklärerische, emanzipatorische Bildungsgedanke in dieser Definition untergeht (vgl. z.B. *Gaehdgens* 2006, S.40f.).

Der Zugang zum MA-Studium<sup>87</sup> ist in Deutschland mit fachlichen und inhaltlichen Voraussetzungen verbunden. Die Hochschulen entscheiden diese selbst. Inhaltlich geht es im MA-Studium um die fachliche Vertiefung und Spezialisierungen (vgl. *Wissenschaftsrat* 2000, S.26). Ein MA-Studium ist gänzlich anders aufgebaut als das BA-Studium und konzentriert sich konkreter auf direkt beruflich nutzbares Wissen für die Arbeitswelt. Innerhalb dieser Ebene unterscheidet sich der Inhalt des Studiums abhängig davon, ob der Student eine wissenschaftliche Laufbahn anstrebt bzw. eine Beschäftigung in der Privatwirtschaft präferiert. Der *Wissenschaftsrat* plädierte für eine Unterscheidung in mehr Forschung oder eine mehr anwendungsorientierte Ausrichtung der Studieninhalte je nach beruflichem Ziel (vgl. *Weiler et al.* 2003, S.31f.; *Wissenschaftsrat* 2000, S.27). Mit der Einführung des BA-MA-Modells rückt folglich der Gedanke der Berufsbefähigung während des BA-Studiums in den Vordergrund, während die Forschung erst im MA-Studium intensiviert werden soll (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.66).<sup>88</sup>

---

<sup>87</sup> Die in der Öffentlichkeit immer wieder als unfair kritisierte und durch Medien verbreiteten Annahmen bezüglich Zugängen zu MA-Studienplätzen bestätigen aktuelle Studien ebenso wenig wie andere mit der Bologna-Reform verbundene Vorurteile. Nach *Briedis et al.* (2011, S.66) sind MA-Studienplätze weder knapp, noch wird FH-Bachelorabsolventen der Zugang zu Universitäten versperrt.

<sup>88</sup> Auf die Doktorandenausbildung wird aus Platzgründen nicht weiter eingegangen.

## 2.5 Der Konflikt: Spannungsfelder und Standpunkte im Detail

Im Konflikt der gegenwärtigen Hochschullandschaft lassen sich grundsätzlich zwei Lager identifizieren. *Tenorth* (2012, S.35) nennt jene Traditionalisten (meistens Hochschulvertreter) und Modernisierer (i.d.R. Vertreter aus der Privatwirtschaft und Politik). Während erstere die Natur der Hochschule in Gefahr sehen, hebt die zweite Gruppe die Notwendigkeit von frischem Wind in einem offenbar veralteten, ineffizienten System hervor. Insbesondere der *Wissenschaftsrat*, die *KMK* und *OECD* werden dabei immer wieder als Verbreiter neoliberaler Bildungspolitik und Leitbilder beanstandet. Auffällig ist, dass die o.g. Parteien nicht dieselbe Sprache sprechen und (häufig) aneinander vorbeireden. Die nachkommenden Seiten geben einen Überblick über die primären Streitpunkte der Debatte.

### 2.5.1 Kostenreduktion, Schwunddiplom und Ende der Beruflichkeit?

Das häufig von Hochschulvertretern vorgebrachte Argument, dass der vorgezogene, praxisorientiertere Studienabschluss eine Idee der Privatwirtschaft bzw. Politik sei, um Kosten zu sparen bzw. jene auf Hochschulen zu übertragen, lässt sich breitflächig diskutieren. Als Argumente dagegen lässt sich anbringen: Schlecht ausgebildete Absolventen schaden letzten Endes auch der Privatwirtschaft. Eine solche Strategie schadet damit allen drei beteiligten Parteien und ist wenig nachhaltig (vgl. z.B. *Liessmann* 2012, S.145f.). Andererseits kann aus der Perspektive von Human-, Sozialkapital-, Such- und Matchingtheorien argumentiert werden, dass eine praxisnähere (Aus-)bildung Such- und Ausbildungskosten senken und Vakanzen schneller besetzt werden können. Überdies sinkt die Wahrscheinlichkeit den „falschen“ Mitarbeiter einzustellen, wenn an frisch graduierte ehemalige Praktikanten, Werkstudenten und/oder studentische Projektmitglieder herangetreten wird. Das frühzeitige Kennenlernen von potentiellen noch studierenden Arbeitnehmern (bspw. durch Gastvorlesungen, Einladungen zu Events,

Praktika während des Studiums) kann also durchaus diverse Risiken und Kosten reduzieren (vgl. *Ashridge Business School und Institute of Leadership & Management* 2011, S.10; *Parment* 2013, S.68).

Der Vorwurf, dass der deutsche Staat monetär von einer vorgezogenen (Aus-)bildung profitiert, lässt sich nachvollziehen, wenn ein Blick auf diverse arbeitsmarktpolitische Maßnahmen der letzten Jahre geworfen wird. In Deutschland wurde in den letzten Jahren der Wehr- und Zivildienst abgeschafft, das Rentenalter um zwei Jahre angehoben und das Hochschulstudium gestrafft. Weshalb? Eine mögliche Antwort könnte – das Problem des Fachkräfteengpasses im Hinterkopf behaltend – sein, dass sich die deutsche Regierung unterschiedliche politische Strategien in Angriff nahm, um potentielle Arbeitskräfte schneller auf den Arbeitsmarkt zu bringen und dort länger verbleiben zu lassen. Inwieweit reduziert der Staat dadurch Kosten? Durch mehr Einzahlungen in die Steuer- und Sozialkassen in Folge von quantitativ mehr Arbeitnehmern (vgl. *Bund* 2014, S.94; *Parment* 2013, S.61).<sup>89</sup>

An dieser Stelle werden noch einmal die neuen Abschlüsse der Bologna-Reform und ihre (z.T. neuen) Zielgruppen interessant. *Middendorff et al.* (2011, S.5) sehen mit der Implementierung des BA-Abschlusses - insbesondere aufgrund seiner kürzeren Dauer und stärkeren Strukturiertheit - eine Chance bis dato am Studium nicht interessierte soziale Akteure für ein Hochschulstudium zu gewinnen.<sup>90</sup> Die Bologna-Reform ermöglicht dem deutschen Staat dadurch letztlich auch, volkswirtschaftlich ungenutzte Reserven (schneller) mobil zu machen bzw. zunächst den Zugang zum Hochschulstudium zu erleichtern. Dass dieses strategische Vorgehen heftige Kritik von Seiten der „Traditionalisten“ auslöst, muss nicht wundern. Andererseits kann daran anschließend

---

<sup>89</sup> Mit der Verkürzung des Studiums kann zudem theoretisch die Effizienz erhöht werden, ohne dass mehr Kosten anfallen. Es werden mehr Kapazitäten freigesetzt. Mehr soziale Akteure können studieren (vgl. *Bloch* 2009, S.44).

<sup>90</sup> Man lernt in Deutschland damit offenbar aus seinen Fehlern. So weist bspw. *Mangold* (2012, S.28) darauf hin, dass seit den 1950ern ausgebliebene Bildungsreformen mit steigenden Sozialleistungen kompensiert wurden anstatt gleiche Ausgangschancen – hier: der Zugang zum Bildungssystem – für alle sozialen Akteure zu schaffen.

gefragt bzw. diskutiert werden, wie sich die Rolle des Staates im puncto Bildung verstehen lässt. Gehört es nicht zu den Hauptaufgaben des Staates sicherzustellen, dass rechtzeitig genügend „adäquat“ ausgebildete soziale Akteure für den Arbeitsmarkt vorhanden sind? (vgl. *Mangold* 2012, S.39f.). Die Diskussion jener Frage ist an dieser Stelle jedoch wenig zielführend, da sie letztendlich in der komplexen Debatte um Kapitalismustypen (liberale vs. koordinierte Marktwirtschaften) von Staaten mündet<sup>91</sup> (vgl. *Hoffmann* 2003, S.124ff.; *Bieling* 2011, 2f.; *Hall* und *Gingerich* 2004, S.7ff.).

Ein sich daran anschließendes Argument ist die Sorge, dass der neue vorgezogene Abschluss Lehrinhalte entqualifiziert (vgl. *Boni et al.* 2009, S.7; *Blomert* und *Meyer-Renschhausen* 2009, S.36f.). Der BA-Abschluss wird deshalb mitunter auch als Schwunddiplom bezeichnet (vgl. *Knobloch* 2010, S.90) und als ein Mittel für eine breite Masse an durchschnittlichen Studenten angesehen, um die Akademikerquote zu heben (vgl. *Liessmann* 2010, S.145):

*„Der Bachelor ist der Studienabschluß für Studienabbrecher. Wer bislang mangels Qualifikation an einer Diplomarbeit scheiterte, wird nun zum Akademiker befördert.“* (*Liessmann* 2010, S.145).

An dieser Stelle soll noch einmal auf den bereits diskutierten Begabungsmythos und den ursprünglichen elitären Gedanken des Hochschulstudiums verwiesen werden. *Urban* (2012, S.23) geht von einem nach wie vor bestehenden Standesdünkel in den meisten Köpfen „konservativer“ Hochschullehrer aus. So lässt sich die Frage stellen, ob es in jenem Argument primär wirklich um die Sorge nach Qualität des Studiums und nicht eher um Statusverlust und -ängste geht.

---

<sup>91</sup> In Deutschland (koordinierte Marktökonomie) nimmt der Staat im Gegensatz zu angelsächsischen Ländern eine stärker moderierende Funktion ein: Das Ausmaß an staatlicher Intervention ist höher, Marktbeziehungen werden stärker koordiniert. Beanstandet wird häufig im Zusammenhang mit neuen europäischen Abkommen, die sich auf den Arbeitsmarkt beziehen, ob damit in Ländern wie Deutschland indirekt auch eine Annäherung an den angelsächsischen marktradikalen Kapitaltypus eingeleitet wird (vgl. *Hoffmann* 2003, S.124ff.; *Bieling* 2011, S.2f.; *Hall* und *Gingerich* 2004, S.7ff.).

Einige Arbeitsmarkt- und Berufsforscher prognostizieren darüber hinaus das Ende des traditionellen Berufskonzepts (vgl. *Voß* und *Pongratz* S.152f.). Sie gehen davon aus, dass Berufe langfristig gesehen durch persönliche Kenntnisprofile ersetzt werden. Klassische Berufsbilder, die einst an bestimmte formale Qualifikationen gebunden waren und ein Leben lang als Identifizierung galten, verschwinden langsam aber sicher als gesellschaftliche Schablone (vgl. auch *Voß* 1998, S.475; *Daheim* 2001, S.29). *Blancke et al.* (2000, S.9ff.) gehen deshalb davon aus, dass klassische Berufsabschlüsse letztlich nur noch einen kleineren Teil der grundlegenden Ausbildung des modernen Erwerbstätigen ausmachen werden. Die Autoren sind ebenso der Ansicht, dass Beruf und Beruflichkeit neu definiert und Qualifikationsprofile individualisiert werden.

Dieses Argument bzw. Szenario mag nur bedingt relevant für Hochschulen sein, lässt sich jedoch nachvollziehen, wenn man sich der Charakteristika des vor der Bologna-Reform existierenden Bildungssystems bewusst ist. Berufliche Spezifität der (Aus-)bildung sowie die starke institutionelle, historisch gewachsene Passung zwischen dem Bildungssystem und Arbeitsmarkt, die sich im Qualifikations- und Berufsprinzip widerspiegelte, galt in Deutschland im internationalen Vergleich stets als Besonderheit (vgl. *Schiener* 2010, S.54; *Wissenschaftsrat* 1999, S.42ff.). Mit der Implementierung eines Hochschulsystems, das sich am angelsächsischen Modell und seinen Charakteristika - wie individuelle Kompetenzprofile - orientiert, geht eben diese Beruflichkeit verloren (vgl. *Münch* 2009, S.32ff.) und wird durch Konzepte wie *Employability* bzw. Schlüsselkompetenzen ersetzt (vgl. auch *Sesselmeier et al.* 2010, S.270f.). Statt berufsfachlicher Qualifizierung und arbeitsbezogener Kompetenzen werden deshalb immer mehr berufliche Handlungskompetenzen, arbeitsmarktorientiertes Handeln und die Förderung von individuellen Fähigkeiten vermittelt.



## 2.5.2 Universitäten und Fachhochschulen - ein schwindendes Modell?

Während vor der Bologna-Reform der Bereich des Hochschulwesens primär durch eine interne Trennung zwischen FHs - nun *Universities of Applied Sciences* genannt (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.7) - und Universitäten charakterisiert war, wurde diese Unterscheidung in den letzten Jahren durch die Unterteilung in gestufte Studiengänge ersetzt (vgl. *Schiener* 2010, S.54). FHs und Universitäten differenzierten sich einst im Verhältnis von Studium, Lehre und Forschung sowie dem Forschungstypus (vgl. *Klockner* 2008, S.42). Der wesentliche, historisch gewachsene Unterschied zwischen den Hochschularten bestand dabei darin, dass Universitäten eine forschungsnahe Ausbildung zum Ziel hatten, während FHs durch eine stärkere anwendungsorientierte Lehre und engen Praxisbezug sowie eine höhere berufliche Spezifität - u.a. gewährleistet durch integrierte Pflichtpraxissemester und Professoren, die auch außerhalb des Hochschulsektors tätig waren - ausgezeichnet waren (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.66; *Leuze* 2010c, S.108). Es bestand also ein Unterschied im Ausmaß der Orientierung an theoretischer und praktischer Verwertbarkeit von Wissen. Dennoch strebten beide Hochschulausbildungen rechtlich betrachtet die Berufsqualifizierung an und waren von einem juristischen Standpunkt aus betrachtet ähnlich. Im Gegensatz zum angelsächsischen Model herrschte dabei kein Unterschied zwischen undergraduate und postgraduate vor. Ein abgeschlossenes Studium an einer FH oder Universität endete in den meisten Fällen mit einem Diplom<sup>92</sup> und symbolisierte damit den postgraduate Status (vgl. *Witte et al.* 2010, S.25; *Leuze* 2010c, S.109ff.).

---

<sup>92</sup> Spezielle nur an Universitäten zusätzlich vorherrschenden Abschlüsse sind der Magister und das Staatsexamen. Das Staatsexamen bereitet auf Tätigkeiten im öffentlichen Dienst wie Recht oder eine Lehrtätigkeit vor und ist damit wesentlich beruflich spezifischer in seiner Ausbildung als der Magister oder das Diplom. Der Magister ist im Gegensatz zum Diplom von genereller Natur (wie Kunst oder Gesellschaftswissenschaften) und setzte sich aus dem Studium mehrerer Fächer zusammen. Das Diplom konzentrierte sich auf ein Fach und häufig auf Studiengänge mit einem stärkeren Fokus auf Anwendung legte wie bspw. Ingenieurwesen. Die Unterschiede zwischen Diplom, Magister und Staatsexamen liegen folglich im Ausmaß der Spezialisierung in spezifischen Fächern und der Anzahl der studierten Fächer (vgl. *Leuze* 2010c, S.115f.).

Auch wenn es rechtlich betrachtet keine Unterschiede zwischen beiden Abschlüssen gab, so herrschten unterschwellig stets Unterschiede im Prestige zwischen einem Universitäts- und FH-Abschluss, was sicherlich auch mit dem alleinigen Promotionsrecht der Universitäten zusammenhängt. Indirekt bedeutet dies, dass lediglich Universitäten zuständig für die (Aus-)bildung der nächsten Generation an Akademikern sind (vgl. *Leuze* 2010c, S.108). Ein Beispiel für weitere Differenzen: Obwohl sich die Einkommensunterschiede zwischen Universitäts- und FH-Abschlüssen ähnlicher Fachrichtungen *generell* kaum unterscheiden, werden FH-Abschlüsse in manchen Branchen, wie bspw. Architektur, systematisch geringer entlohnt als die von Universitätsabgängern (vgl. *Briedis* 2007, S.205).

Was geschah im Rahmen der Bologna-Reform? Mit dem neuen Differenzierungsfokus auf die Frage BA oder MA, erfuhren FH-Abschlüsse eine Aufwertung, während das Studium an Universitäten parallel dazu an symbolischer Macht und sozialem Ansehen verlor (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.3; *von Hoyningen-Huene* 2006, S.13). Dies hängt u.a. mit der steigenden Attraktivität von FHs unter Studenten als auch deren effektiveren berufsspezifischen Programmen zusammen (vgl. *Leuze* 2010c, S.109). Primär praktisch ausgerichtete Studiengänge, wie sie an FHs vorzufinden sind, werden zudem häufig von Studieninteressierten aus bildungsfernen Familien favorisiert - denen in den letzten Jahren durch diverse politische Reglementierungen der Zugang zu einem Hochschulstudium erleichtert wurde - und als attraktivere Alternative zum theorieorientierten Universitätsstudium gesehen (vgl. *Lörz* 2012). *Leuze* sieht die Unterschiede zwischen FHs und Universitäten dennoch nach wie vor eher auf horizontaler Ebene als auf vertikaler. Langfristig gesehen wird der Unterschied jedoch eher in Richtung vertikaler Unterschiede zwischen undergraduate und postgraduate gehen (vgl. *Leuze* 2010c, S.109ff.).

Deutlich wird, dass mit dem BA-Abschluss die traditionelle Aufteilung in eher stärker forschungsorientiert und anwendungsorientiert aufgehoben wird. Dies ist problematisch, da jene Entwicklung einerseits den

traditionellen Geist der Universität verändert, andererseits werden dadurch Fachkulturen vereinheitlicht (vgl. *Bargel et al.* 2009, S.12ff.). Die einstige starke intentionelle, klare Separation der Hochschularten und damit verbundene Aufgabentrennung wurde ersetzt durch eine Differenzierung zwischen Studienangebotsprofilen (vgl. *von Hoyningen-Huene* 2006, S.6ff.; *Maesse* 2010, S.18; *Wissenschaftsrat* 2000, S32). Jene wiederum basieren auf der Idee, dass FHs und Universitäten selbstständig ansprechende Studienangebote entwickeln sollten (vgl. *Weiler et al.* 2003, S.17f.). Reputation auf dem Markt, Qualität und das Studienangebotsportfolio stellen heutzutage die neuen Entscheidungskriterien für oder gegen eine bestimmte Hochschulart dar (vgl. *Klockner* 2006, S.75f.). Besonders kritische Stimmen beanstanden die neue verschärfte Wettbewerbssituation<sup>93</sup>, die sich nun primär entlang ökonomischer Parameter des Marktes orientiert (vgl. *Weiler et al.* 2003, S.17f.).

### 2.5.3 Die Hochschule als Dienstleistungsunternehmen?

Beobachter der deutschen Hochschuldebatte der letzten 50 Jahre sind sich der Tatsache bewusst, dass das Argument der (stärkeren) Ökonomisierung des deutschen Hochschulwesens kein neues Phänomen ist, sondern sich seit den 1970/80er Jahren entwickelte. Die These, dass sich staatliche Hochschulen einem wettbewerbsorientierten Leitbild fügen, ist alt und liefert deshalb wenig interessantes Material für eine erneute Diskussion. Dass sich jene Situation – sicherlich auch aufgrund des neuen Selbstverständnisses von FHs und Universitäten – verschärft und sich insbesondere staatliche Hochschulen mit Fragen von neuen Formen der Finanzierung, Steuerung und dem Erarbeiten von Alleinstellungsmerkmalen beschäftigen müssen, macht jenen Aspekt

---

<sup>93</sup> Bemängelt wird an dieser Stelle häufig, dass ein selbstregulierendes Marktsystem im Hochschulsystem eine Illusion sei (vgl. z.B. *Magerski* 2012, S.8). Besonders scharfe Kritiker sprechen von einer politisch inszenierten bzw. künstlich erzeugten Wettbewerbssituation auf einem Markt, der eigentlich keiner ist (vgl. *Urban* 2012, S.23; *Hartong* 2012, S.43).

allerdings wiederum einen zweiten Blick wert. (Warum) ist diese Entwicklung kritisch zu sehen?

Europäische Hochschulen stellten einst einen Bereich dar, der unabhängig von Nutzenmaximierung und Renditesterben existierte und sich primär an der Logik des wissenschaftlichen Feldes orientierte. Die Universität war ein öffentlicher Ort, der im Interesse des Allgemeinwohls handelte; eine symbolische Stätte der demokratischen Gesellschaft (vgl. *Adam et al.* 2010, S.11), der Bildung, des Widerstandes und freien, öffentlichen Denkens (vgl. *Mielich et al.* 2011, S.15). Dieses Verständnis sehen Viele in Gefahr. Ob die Universität wirklich so „öffentlich“ und „demokratisch“ war, wie sie dargestellt wird, lässt sich stark anzweifeln, wenn man sich an ihre elitären Wurzeln und Ansprüche erinnert. War die Universität nicht eher einer kleinen Menge an „Talentierte[n]“ der höheren sozialen Klasse vorenthalten?

Als Argument im Disput Hochschulsystem gegen Privatwirtschaft kann der Gedanke „öffentliche und im Allgemeinwohl handelnde Hochschule“ allerdings durchaus genutzt werden. Er macht das soziale Problem der These der Privatisierung von staatlichen Hochschulen (vgl. *Masschelein und Simons* 2001, S.157) nachvollziehbarer: Rationale Marktprinzipien sind am individuellen Markterfolg ausgerichtet. Wenn moderne (staatliche) Hochschulen als (Dienstleistungs-)Unternehmen geführt werden, d.h. nach der Logik der Privatwirtschaft handeln sollen, bedeutet das auf der Metaebene, dass an die Stelle von einstigem Vertrauen, Allgemeinwohl und kreativer Freiheit Misstrauen, Rechenschaftspflicht und Leistung gesetzt werden (vgl. *Münch* 2009, S.76ff.; *Urban* 2012, S.21). In einem solchen System rücken individuelle Karriereinteressen und organisationspolitische Eigeninteressen ins Zentrum der leitenden Akteure, die die Wissenschaftskultur ernsthaft gefährden könnten und die intrinsische Motivation des Lehrens und Forschens verloren geht (vgl. *Boni et al.* 2009, S.7f.).<sup>94</sup> Zudem wird die Vielfalt der Tätigkeiten von

---

<sup>94</sup> Ebenso kritisch sehen Einige das daraus resultierende neue Selbstbild der Studenten. Wenn Bildungsinstitutionen zu Unternehmern werden, die sich an den Erwartungen des

Hochschulbeauftragten und Professoren reduziert, da Freiräume für kreatives und kritisches Denken, die die Voraussetzung für wissenschaftliche Innovation bilden, zunehmend eingeengt werden (vgl. *Urban* 2012, S.23; *Feldman* und *Stewart* 2008, S.177).

Wie äußern sich „Modernisierer“ (*Tenorth* 2012, S.35)? Gängige Argumente sind die nachhaltige Verbesserung des jahrelangen optimierungsbedürftigen Status Quo (vgl. auch *Boni et al.* 2009, S.7). Anvisierte Ziele, sind dabei größere Flexibilität, ein stärker ausgeprägteres Service- und Kostenbewusstsein, Qualitätsmanagement und Benchmarking - neue Parameter, mit deren Hilfe die häufig langsamen, bürokratischen Einrichtungen in moderne und leistungsfähige Instituten verwandelt werden sollen (vgl. *Münch* 2009, S.18ff.). Begründet wird dabei von dem Standpunkt aus, dass sich in der Vergangenheit gezeigt hat, dass die bloße Zurverfügungstellung von staatlichen Geldern ohne Anreizsysteme und Kontrollmechanismen zu wenig effektiven Ergebnissen geführt hat<sup>95</sup> (vgl. *Wolter* 2009, S.606ff.). Offen bleibt hier jedoch die Frage, wie viel eigentlich „mehr“ bzw. ein „richtiges“ Ausmaß an Integration von Marktprinzipien in das Hochschulwesen ist (vgl. *Lundvall* 2008, S.221). Wichtig in diesem Zusammenhang ist sicherlich auch die Berücksichtigung der Tatsache, ob es in dem gegebenen Fall um eine private und öffentliche Hochschule handelt. Ebenso selten wird die Frage diskutiert, ob das *zentrale* Planen von Hochschulen heutzutage noch durchführbar ist (vgl. *Barr* 2008, S.144ff.).<sup>96</sup>

---

Marktes orientieren (vgl. *Radtke* 2009, S.627), verwandelt sich das Schüler-Lehrer Verhältnis in ein Kunden-Anbieter Verhältnis (vgl. *Münch* 2009, S.76ff.). Das einstige Verständnis des Erkenntnissuchenden und Mitglieds der Universität wird ersetzt durch die Verbraucherrolle. Das kritische Studieren wird zum effizienzorientiertem Pauken (vgl. *Mielich et al.* 2011, S.19), um den eigenen Marktwert zu steigern (vgl. *Reitz* 2010, S.66).

<sup>95</sup> *Gundlach* (2006, S.40) weist bspw. darauf hin, dass sich die staatlichen Ausgaben zwischen 1970 und 1994 je Schüler in Großbritannien und Deutschland verdoppelt bzw. fast verdreifacht haben, obwohl der heutige Leistungsstand nicht erheblich besser ist. Ebenso wenig bestätigen vorhandene Studien, dass weitere Ausgaben im Bildungswesen in Industrieländern die Schülerleistung wesentlich verbessern würde. Dies weist auf Ineffizienzen im Bildungssystem hin. Höhere Bildungsausgaben führen demzufolge nicht unbedingt zu einer besseren Bildungsqualität.

<sup>96</sup> Jene Strategie wurde vor 50 Jahren in einem kleinen Hochschulsystem angewandt mit weniger Hochschulen, wesentlich geringeren Anzahlen an Fächern und Studierenden. D.h., dass auch das Ausmaß an Ressourcen, die einst in das Hochschulsystem investiert wurden, sehr viel geringer waren (vgl. *Barr* 2008, S.144ff.).

#### 2.5.4 Bildung als Humankapital(re)produktion und das Ende der Bildung?

Auch die Argumente, dass ein Bildungsverständnis aufblüht, dass Bildung auf die (Re-)produktion von Humankapital reduziert (vgl. z.B. *Schmidt* 2010, S.21) oder Hochschulen zu Anstalten, die Akademiker produzieren (vgl. z.B. *Bloch* 2009, S.52), sind alt und herrschen seit den 1970/80er Jahre und nicht erst ab 1999 vor. Die Kritik eines verkürzten Bildungsverständnisses hat allerdings durchaus ihre Berechtigung einer weiteren Diskussion, wenn sie in Verbindung mit dem Aufschwung des Terminus Wissensgesellschaft betrachtet wird. Jener Begriff gewann um das Jahr 2000 herum, nahezu zur selben Zeit wie der Beginn der Bologna-Reform, an Popularität. Der neue Vorwurf zahlreicher Bildungsexperten lautet demnach, dass Bildung durch die Formulierung Wissen ersetzt bzw. mit Wissen und Kompetenzen gleichgesetzt wird<sup>97</sup> (vgl. *Schmidt* 2010, S.78). Was lässt sich an diesem Ansatz beanstanden?

Wenn die Leitideen der Hochschulreform auf dem Konzept der Wissensgesellschaft basieren, könnte ein neuer reduktionistischer, eindimensionaler Lernterminus entstehen, der den Aspekt der Anpassung an äußere Umstände hervorhebt und sich zu stark an den arbeitsorganisatorischen und technologischen Veränderungen des Arbeitsmarktes orientiert (vgl. *Gruber* 2002, S.279ff.; *Ribolits* 2008). Dem Individuum wird dadurch weniger Freiraum zur Selbstgestaltung oder -entscheidung in Bezug auf das zu Lernende ermöglicht. Das kritische Auseinandersetzen mit sich selbst, anderen Personen und der (Um-)welt geht dadurch verloren (vgl. *Abel* 2009, S.59). Für Reflektion, das Entwickeln einer kritischen Sichtweise auf die Gesellschaft und ganzheitliche Entfaltung bleibt in einem Konstrukt, in dem Erwerbstätige sich permanent weiterqualifizieren und ihre Wettbewerbsfähigkeit aufrecht erhalten müssen, keine Zeit. Bildung wird auf diese Weise vornehmlich

---

<sup>97</sup> Dieser Vorwurf kann am besten mit dem *PISA* Werk verdeutlicht werden. *PISA* maß eine Auswahl an Kompetenzen, die nach der Meinung des *OECDs* wichtig für den Arbeitsmarkt gesehen werden. *PISA* testete damit weder den Bildungsstand noch das Wissen der Teilnehmer. *PISA* maß inwiefern die Testpersonen über ein „angemessenes“ Niveau von Hilfsmitteln (Kompetenzen) zur Lebensbewältigung (Employability) verfügen. In der Öffentlichkeit wird *PISA* allerdings als ein Maßstab für den allgemeinen Bildungsstand wahrgenommen (vgl. *Schmidt* 2010, S.76).

strategisch und nicht kreativ (im Sinne von schaffend, gestaltend) verstanden und eingesetzt, was das Individuum eher zum "Sklaven" seiner Verhältnisse macht, anstatt ihn zu ermündigen (vgl. *Ribolits* 2008). Besonders kritische Stimmen sind der Ansicht, dass das neue Modell auf den kurzfristigen Prüfungserfolg und nicht auf den langfristigen Bildungserfolg ausgerichtet ist. Das Konzept lebenslanges Lernen ersetzt dann jene Elemente, die in dem o.g. Modell von Bildung verloren gehen (vgl. *Münch* 2009, S.30).

Eine funktionalistische und zweckorientierte Erwartungshaltung an Bildung soll dabei nicht als falsch oder schlecht dargestellt werden. Sie ist lediglich zu einseitig und verkürzt: Bildung wird dadurch reduziert auf die Vermittlung von Kompetenzen und kleinen Wissenspakten (vgl. *Münch* 2009, S.30) wie an Phänomenen wie Modularisierung und Learning Outcomes beobachtet werden kann. *Thumfart* (2012, S.102ff.) erläutert anschaulich worin das Problem in jenem Ansatz besteht: Der Gedanke Wissen in kleine übersichtliche, klar abgegrenzte und in sich stimmige Einheiten einzuteilen, jene dann Semester zu Semester studieren zu lassen und nach erfolgreicher Verinnerlichung ein Garant für einen „adäquaten“ Beruf und Universalinstrument für alle Lebenslagen zu sein, ist seiner Auffassung nach naiv. Jene Vorgehenseise steht im Kontrast zur Natur von Wissenschaft und Wissensgenerierung. Hybride, Kombinationen, Fusionen zwischen Disziplinen und Methoden sind die Regel und nicht die Ausnahme. Klare Grenzen schränken die Suche nach der Wahrheit ein.<sup>98</sup>

All dies hilft allerdings wenig in Bezug auf die Fragen: Was heißt Bildung? Wird der Bildungsbegriff in Deutschland vielleicht überbewertet? Verfügt er aufgrund seiner Geschichte über andere Charakteristika? Wie oben

---

<sup>98</sup> Wichtig ist der häufig vergessene Aspekt, dass dieser Reformprozess nicht nur die Ausbildung neuer Arbeitskräfte für die Wirtschaft betrifft, sondern auch essentiell für den wissenschaftlichen Nachwuchs und die Zukunft des gemeinsamen, europäischen Forschungsraumes ist (vgl. *Kleiner* 2009, S.9f.). Auffällig ist allerdings, dass mit den Jahren im Bologna-Prozess die Idee der Qualifizierung für den Arbeitsmarkt, im Gegensatz zur wissenschaftlichen Welt, in den Mittelpunkt der Reform-Bemühungen gelangt sind (vgl. *Bloch* 2009, S.85).

aufgezeigt wurde, blieb eine kritische Reflexion und Neudefinition des Bildungsbegriffs in der deutschen Bildungs- und Hochschuldebatte der Nachkriegszeit und Folgejahren aus. *Ribolits* (2013, S.23ff.) sieht das Problem aus sehr viel früherer Zeit resultieren: Der deutsche Bildungsbegriff entstammt demnach aus dem revolutionären Freiheitsgedanken der Aufklärung, erfuhr jedoch eine Konkretisierung aufgrund seiner historisch gescheiterten Revolutionen des mitteleuropäisch-deutschen Bürgertums gegen die Feudalherrschaft. Genauer: Aufgrund jenes Misserfolgs beinhaltet der Bildungsbegriff in deutschsprachigen Ländern über die Überzeugung, dass Bildung über den Erwerb von Kompetenzen und Fähigkeiten hinausgeht und ebenso über das Element Aufklärung verfügen muss. Der Gedanke der Aufklärung musste also aus Identitätsgründen für das Bürgertum aufrechterhalten werden.

Beanstandet werden kann am deutschen Bildungsbegriff folglich, dass die Kritik- und Reflektionsfähigkeit überbewertet wird. Der Terminus Bildung wird nahezu idealisiert und ist ambivalent überhöht (vgl. ebd.). Er schenkt alltäglichen sozioökonomischen und technischen Gegebenheiten, wie der Tatsache, dass ein Großteil der sozialen Akteure zur existenziellen Absicherung einer Lohnarbeit nachgehen muss, nicht genügend Aufmerksamkeit. Ein weiteres Problem: Das in dieser Vorstellung idealisierte Menschenbild lässt sich heutzutage nicht mehr mit der sozioökonomischen Realität in einer globalisierten<sup>99</sup>, profitorientierten Gesellschaft in Einklang bringen.

---

<sup>99</sup> In diesem Zusammenhang wird ebenfalls häufig bemängelt, dass Bildung ihre feste Bindung an nationale Traditionen und kulturell geprägtes Wissen verliert. Durch die europäische Vereinheitlichung des Hochschulsystems verliert die Idee „Bildung als Kulturgut“ an Bedeutung und wird im internationalen Wettbewerb eher als Hindernis empfunden. Die Pflege von Kultur, Geschichte und Sprache wird als nicht zeitgemäßer Idealismus bewertet (vgl. *Münch* 2009, S.7ff.). Das Ergebnis ist ein global mit ähnlichem Humankapital ausgerüsteter Wissensarbeiter (vgl. auch *Schmidt* 2010, S.82), der den lokal verwurzelten Kulturmenschen ersetzt.



## 2.6 Zusammenführung und zu untersuchende Aspekte

Während in Deutschland offenbar jahrzehntelang temporäre Lösungen für (soziale) Probleme und Konflikte an deutschen Hochschulen gefunden worden sind, hat die europäische Bologna-Reform und der damit einhergehende radikale Paradigmenwechsel deutsche Hochschulprofessoren, -forscher und weitere Beteiligte (nahezu) vor vollendete Tatsachen gestellt. Dieser Struktur- und Funktionswechsel traf das deutsche Hochschulsystem, insbesondere Universitäten, besonders hart, da das neue am angelsächsischen Modell orientierte System essentielle, für das deutsche Hochschulwesen charakteristische und in ihm historisch verwurzelte, Denkweisen – wie das der Beruflichkeit und Kritik- und Reflektionsfähigkeit – langfristig zugunsten von Konzepten wie Employability und individuellen Kompetenzprofilen verdrängt.

Die Situation in Deutschland ist seit der Bologna-Reform dabei umso komplizierter, da der Inhalt des Hochschulstudiums hierzulande (anhängig von seiner Zielgruppe) von Anfang an gespalten war in eine mehr allgemeine und eine berufsspezifische (Aus-)bildung. Vertreter der *Humboldtschen* Bildungsidee machten sich zur Aufgabe diese Verwertbarkeit und Beruflichkeit in den nachfolgenden Jahrzehnten zu minimieren und strebten die Erweiterung *aller* Humanpotenziale bzw. das Erziehen zum idealen Menschen an. Auch die heutige Bologna-Reform befürwortet das Reduzieren des Beruflichkeitsaspekts und unterstützt die Idee der Förderung von allgemein benötigtem/n Wissen und Fähigkeiten – wenn auch auf eine gänzlich andere Weise. Das in der Reform immanente ökonomische Effizienzdenken steht im krassen Gegensatz zu *Humboldts* Befürwortung von Freiraum, Reflexion, Zeit und Selbstentfaltung. Die Ökonomisierung von Bildung setzte allerdings nicht erst mit der Bologna-Reform, sondern in den 1970er Jahren aufgrund diverser gesellschaftlicher Phänomene (wie dem Zweifel am gesellschaftlichen Mehrwert der Geisteswissenschaften und dem steigenden Qualifizierungsbedarfs der wachsenden Industriegesellschaft) ein.

Ein weiterer Grund für die komplizierte Situation in Deutschland: Der deutsche Bildungsbegriff verfügt aus historischen Gründen über die Tendenz zur Idealisierung und lässt sich mittlerweile nicht mehr mit der sozioökonomischen „Realität“ von sozialen Akteuren in Einklang bringen. Es fehlt zudem offenbar bis heute an einem klaren Bildungsverständnis und einer normativen Begründung von Bildung. Eines der Hauptprobleme des Theorie-Praxis-Konflikts wird demzufolge durch die Tatsache verursacht, dass man sich augenscheinlich nach wie vor nicht einig über die Funktion oder Aufgabe der Institution Hochschule in der modernen Gesellschaft ist. *Magerski* (2012, S.10ff.) weist allerdings darauf hin, dass es hierauf auch nicht *die* Antwort gibt und geben kann (vgl. auch *Thumfart* 2012, S.94; *Schimank* 2007, S.74f.), weil sie sich nicht aus einer höheren Logik ableiten lässt. Was für eine Hochschule errichtet werden soll bzw. was ihre konkreten Aufgaben sind, hängt stark von bestehenden gesellschaftlichen Konstellationen und Bedürfnissen ab. Jene müssen langfristig befriedigt werden, wenn das Hochschulkonzept erfolgreich und akzeptiert werden soll. Weder die traditionelle Idee der Universität noch die moderne Hochschule als Betrieb erscheinen momentan als selbstbegründend oder konsensfähig (vgl. *Tenorth* 2012, S.41).<sup>100</sup>

Die Betrachtung des Problems aus einem anderen Blickwinkel könnte vielleicht weiterhelfen: Wie sieht der (hochschulische) Alltag und Berufseinstieg von Jungakademikern aus? Der „*Bologna-Prozess*“ (*Thumfart* 2012, S.94) ist bis 2020 erweitert worden, es führt also kein Weg an den damit verbundenen Strategien vorbei. Begleitend dazu werden Berufsübergänge von deutschen Hochschulabsolventen seit den 1970er Jahren offensichtlich komplexer und langwieriger, vorübergehende Arbeitslosigkeit und nichtausbildungsadäquate Beschäftigungen nehmen zu. Dadurch, dass sich auch der potentielle Arbeitgeber- bzw. Teilarbeitsmarkt von Absolventen verändert hat und die lebenslange

---

<sup>100</sup> *Magerski* (2012, S.30) wirft zudem die Frage auf, ob ein Bildungssystem in einer modernen dynamischen Gesellschaft voll Wandel, Unsicherheiten und Risikos nicht einer *ständigen* Reform bedarf und sich – ebenso wie andere gesellschaftliche Institutionen oder Phänomene – vielleicht in einer Art „Dauerkrise“ befindet (vgl. auch *Thumfart* 2012, S.94).

Einstellung zur Vergangenheit angehört, sinkt die einstige hohe Arbeitsplatzsicherheit und Kontinuität im Lebenslauf. Die Privatwirtschaft als Arbeitgeber spielt heutzutage eine immer bedeutendere Rolle. Soziale Megatrends und Entwicklungen wie die der Individualisierung (von Lebensstilen und -wegen), der leistungsorientierten alternden (Konsum-)Gesellschaft, der steigenden Eigenverantwortung im Privat- und Berufsleben und der Rückzug des Staates sind mehrfach empirisch bestätigt (vgl. *Kraus* 2008, S.7; *Runia* 2002, S.7; *Parment* 2013, S.2ff.; *Thumfart* 2012, S.98ff.) - wenn auch nicht zu jenem dramatischen Ausmaß wie in den Medien dargestellt - und weisen auf neue gesellschaftliche Phänomene hin, auf die reagiert werden sollte.

Aus der Analyse aktueller Absolventen- und Verbleibsstudien wird außerdem deutlich, dass deutsche Hochschulen, vornehmlich Universitäten, nach wie vor über Mankos in puncto "traditionelle Schwächen des Hochschulstudiums" (praktische Verwendbarkeit und Modernität der vermittelten Kompetenzen und Kenntnisse) verfügen. Obwohl erhebliche Mängel in der strategischen Konzeptualisierung der neuen und alten (Arbeitsmarkt-)anforderungen bestehen und weiterhin nach Lösungen zu diesem Thema gesucht werden muss, ist man sich mittlerweile darüber einig, dass bestimmte neue Elemente wie Schlüsselkompetenzen und Praxiserfahrung eine bedeutende Rolle im Zusammenhang mit der Entstehung von Handlungsfähigkeit haben und deshalb ebenso im Rahmen des Hochschulstudiums vermittelt werden sollten. Die partielle Implementation von praxisnahen Elementen und das Vermitteln von bestimmten (Schlüssel-)Kompetenzen heißt allerdings *nicht*, dass übergeordnete Bildungsziele, das Verstehen von theoretischen Zusammenhängen oder das Abstraktionsvermögen in Frage gestellt werden sollen (vgl. *Dahm* 2005, S.30). Es geht lediglich um das Hinzufügen von neuen Einheiten in die Hochschul(aus-)bildung, während altbewährte Elemente beibehalten werden.

Weshalb findet man nicht kreative Formen wie Theorie und Praxis parallel zueinander friedlich koexistieren können (vgl. *Tenorth* 2012, S.41)? Die

herausfordernde Aufgabe, der sich Hochschulen und die Privatwirtschaft stellen müssen, besteht folglich darin, auf die Anforderungen der Gegenpartei einzugehen, ohne sich den Forderungen komplett zu unterwerfen (vgl. *Weiler et al.* 2003, S.15). Auf den ersten Blick lassen sich dabei die Interessen und Ziele beider Parteien nicht miteinander vereinbaren: Effizienzdenken und Leistung(-sdruck) stehen im Widerspruch zu kreativer Freiheit und Zeit für Selbstentfaltung. Individuelle Nutzenmaximierung beißt sich mit der Idee "im Allgemeinwohl handelnd". Wettbewerbsdenken, Misstrauen und Rechenschaft als Grundlagen des kollektiven Interagierens zweifeln Aspekte wie Vertrauen und Aufrichtigkeit an. Aus der Metaperspektive betrachtet, tendiert das "System" Praxis folglich dazu sich externen, marktökonomischen Bedingungen anzupassen und auf jene zu reagieren. Hochschulen im Gegenzug, streben generell einen Widerstand gegen externe Zwänge bzw. eine Befreiung daraus an. Dies ist einer der Hauptgründe, weswegen ihnen die Herausbildung und Vermittlung von Kritik- und Reflektionsfähigkeit als Basis für individuelle Entscheidungsfindung und die Infragestellung des Status Quo wichtig ist.

Dass jener Konflikt trotz dieser tiefgreifenden Unterschiede zu bewältigen ist, wird aus zahlreichen praktischen Beispielen an deutschen Hochschulen deutlich, die kritisch mit den Anforderungen der Privatwirtschaft und Studenten umgegangen sind und zufriedenstellende Lösungen entwickelt haben. Deutsche Hochschulen öffnen sich also den Anforderungen der Privatwirtschaft - obwohl dies eigentlich ein Schachzug *gegen* die ursprüngliche Idee der Universität ist - weisen jedoch parallel dazu auch auf die Risiken dieser Entwicklung hin, was zu ihren essentiellsten Charakteristika gehört. Wenn tatsächlich eine einvernehmliche faire Lösung in diesem Disput gefunden werden soll, muss auch von Seiten der Privatwirtschaft u.a. der Wunsch nach genügend Zeit und Raum für kulturelle und reflexive Anteile und die Aufrechterhaltung der Einheit des Forschen und Lehrens in den neuen Studiengängen respektiert werden. Nicht nur der Student selbst, sondern auch die Gesellschaft und Privatwirtschaft profitiert letzten Endes von

mündigen sozialen Akteuren, die sich ihrer Bedürfnisse und Fähigkeiten bewusst sind und die Zeit haben, sich damit kritisch auseinanderzusetzen.<sup>101</sup>

Was für Lösungen sind bis dato an deutschen Hochschulen entwickelt worden? Es herrschen mittlerweile etliche Institute und Zentren vor, die sich mit der Lern- und Lehrbarkeit von (Schlüssel-)Kompetenzen und Praxisbezug auseinandersetzen. Als Beispiele lassen sich u.a. die *Universität Heidelberg*, die *Universität Hohenheim* sowie die *FH Nürtingen* nennen (vgl. *Dahm* 2005, S.159ff.). Darüber hinaus existieren an Hochschulen Informationsveranstaltungen mit Vertretern aus der Berufspraxis, Bewerbungstrainings, *Career Centers* und Absolventenbörsen (vgl. *Wissenschaftsrat* 1999, S.47) sowie berufsvorbereitende Programme, Blockseminare an Wochenenden und die Unterstützung bei der Vermittlung von mehrmonatigen Praktika (vgl. *Kals* 1999, S.26; *Bargel et al.* 2014).

Kritisch an dieser begrüßenswerten Entwicklung zu sehen sind jedoch die Faktoren Kosten und Effizienz. *Erstens*, geben aktuelle Studien wieder, dass etliche der soeben genannten Beratungsinstanzen der Hochschulen gegenwärtig kaum von Studenten genutzt werden<sup>102</sup> (vgl. *Bargel et al.* 2014, S.99f.). Ob sich der weitere Ausbau lohnt lässt sich deshalb anzweifeln. *Zweitens*, benötigen jene neuen Institute und Angebote eine Vielzahl an Ressourcen (wie Lehrpersonal, Räumlichkeiten, Gelder für die Organisation der Veranstaltungen) und einen hohen Koordinations- und Pflegeaufwand, was momentan unter gekürztem staatlichen Budget und reduziertem Personal wenig "rational" erscheint. *Drittens*, zeigen aktuelle Erhebungen ebenso auf, dass mehr als die Hälfte der BA-Studenten erhebliche Schwierigkeiten damit hat, einen Pflichtpraktikumsplatz zu

---

<sup>101</sup> Zufriedenere Mitarbeiter sind seltener krank und erzielen „bessere“ Ergebnisse, was aus der Metaperspektive betrachtet die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit steigert. Die Privatwirtschaft kann ferner ebenso von den innovativen Ideen von Forschung und Lehre profitieren und Kosten sparen – Forschung und Lehre benötigen jedoch Zeit und Freiräume. Kreativität auf Knopfdruck ist eine Illusion.

<sup>102</sup> Als potentielle Gründe dafür werden hohe Ansprüche von Seiten der Studenten und/oder begrenzte Möglichkeiten der Hochschulen angegeben (vgl. ebd.).

finden und in diesem Punkt mehr Hilfe von Seiten der Hochschulen erwarten (vgl. *Bargel et al.* 2014, S.44). Ebenso relevant ist, *viertens*, das Ergebnis, dass sich im direkten Vergleich der Zahlen zwischen 2009 und 2012 ein Trend ableiten lässt, der aufzeigt, dass sich Studenten in den letzten Jahren weniger gut in den Bereichen (Schlüssel-)Kompetenzen ausgebildet fühlen (vgl. ebd., S.122). Die neue Studienstruktur verfügt nach Ansicht diverser Experten folglich über genügend Potential, das allerdings noch nicht ausreichend ausgeschöpft wird (vgl. z.B. *Bargel et al.* 2014, S. XX).

Näher zu untersuchende Fragen, die sich aus der soeben beschriebenen Situation ableiten, sind u.a.: Herrschen bereits hochschulnahe Institutionen vor, die sich primär auf die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und Praxiserfahrung konzentrieren? Verhelfen jene auch dazu Praktika zu finden, den Kontakt zur Privatwirtschaft aufzubauen und zu pflegen? Wenn man sich an das Konzept der Studenteninitiative zurückerinnert, könnte dies eine schnelle und effiziente Lösung darstellen. Die aktive Zusammenarbeit mit Studenten(-initiativen) wird jedoch, trotz ihrer Beliebtheit und weiten Verbreitung, selten in Erwägung gezogen.

Die Frage, ob Studenteninitiativen bzw. der Student an sich kompetent genug für jene Aufgabe ist/sind, soll wie folgt beantwortet werden: Aufgrund der Tatsache, dass es um *seine* Ausbildung geht und der Anspruch an Selbstverwirklichung und Mitwirkung an der Umgestaltung der Studiengänge in den letzten Jahren gestiegen ist, sollte er ein aufrichtiges Interesse an der Schaffung eines erheblichen Mehrwerts haben. Das Konzept der JE könnte insbesondere deshalb interessant sein, da es für seine hohen Qualitätsstandards bekannt ist und das Kennenlernen diverser Branchen und Tätigkeitsfelder fördert. Weitere Vorteile der stärkeren Kooperationen mit Studenteninitiativen bzw. der Nutzen der Integration des Konzepts in Curricula lassen sich direkt aus den gegenwärtigen Entwicklungen, Megatrends und sozioökonomischen Problemen im Theorie-Praxis-Konflikt ableiten:

Die Vorteile für Hochschulen lassen sich wie folgt zusammenfassen. Wenn Hochschulen immer mehr zu (Dienstleistungs-)unternehmen werden und rational handeln sollen, weswegen konzentrieren sie sich dann nicht auf ihre Kernkompetenzen und lagern andere Aufgabenbereiche aus? Hochschulen könnten sich auf das Lehren von Fachwissen, wissenschaftlicher Grundlagen und Methoden und kritischer Reflexion fokussieren, Kosten einsparen und das Trainieren von Praxiserfahrung, Employability, Schlüsselkompetenzen sowie ggfs. auch lebenslangen Lernens an Studenteninitiativen „outsourcen“. Wenn zudem neue Lehr- und Lernformen bzw. neue Formen des Praxisbezugs gefunden werden müssen, sich einige Fertigkeiten besser in der Praxis üben lassen und nun auch Universitäten über Anwendungsbezogenheit verfügen sollen, parallel dazu allerdings im Vergleich zu FHs an Attraktivität verlieren, könnten Studenteninitiativen eine interessante Lösung sein. Diese Kooperation könnte überdies ein „hippes“ Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Hochschulen darstellen. Studenteninitiativen sind außerdem i.d.R. interdisziplinäre Vereine und arbeiten meistens mit Unternehmen, Stiftungen und Initiativen zusammen, so dass *erstens* Hybride und Kombinationen zwischen Disziplinen gefördert werden und *zweitens* Betriebe bzw. Institute (indirekt) als Lernort integriert werden könnten - zwei weitere moderne Anforderungen, denen sich Hochschulen stellen müssen. Selbst für das kritische Auseinandersetzen mit sich selbst und das Ziel der Selbstentfaltung könnte mehr Platz geschaffen werden, da Studenteninitiativen auch über die „Öffnungszeiten“ der Hochschule hinaus aktiv sind.

Unternehmen könnten durch die Zusammenarbeit mit Hochschulen und Studenteninitiativen unter einem reduzierten Kostenaufwand zügiger auf gut ausgebildete, autonom handelnde, produktive „Humankapitalträger“ zurückgreifen, die zum Unternehmen passen und auch über diejenigen Qualifikationen verfügen, die sie signalisieren. Betriebe hätten schneller den Zugang zu detaillierteren und vertrauenswürdigeren Informationen. Da soziale Netzwerke die Funktion eines (Informations-)Filters einnehmen, können nicht nur Such- und Screeningkosten, sondern auch Anlern-,

Ausbildungs- und Kontrollkosten gesenkt werden. Auch die Risiken eines Mismatchings würden erheblich reduziert: Die Produktivität der Humankapitalträger könnte vor einer Festeinstellung auf ihre Authentizität getestet werden.

Absolventen wiederum könnten möglichst zeitnah und unter geringeren Kosten in den ersten Beruf einsteigen. Da durch die Investition in Humankapital ihr Wert auf dem Arbeitsmarkt steigt, sie bessere Erwerbschancen und Arbeitsbedingungen und weniger Risiken auf dem Arbeitsmarkt erwarten können, müsste die Bereitschaft, sich über die Grenzen des Studiums in einer Studenteninitiative zu engagieren, auf Zustimmung stoßen. Studenteninitiativen könnten auch deshalb interessant sein, da Sozialkapital schneller zu besser bezahlten, passgenaueren und qualitativ hochwertigeren Jobs führen kann und auf diese Weise häufig der Kontakt zu statushöheren Akteuren hergestellt wird, die über ein qualitativ höherwertiges soziales Netzwerk verfügen, das wahrscheinlicher zu einem „angemessenen“ Arbeitsplatz verhelfen kann. Das Engagement in einer Studenteninitiative und die damit verbundene Zusammenarbeit mit Unternehmen vor der potentiellen Einstellung könnte zudem *erstens* die Matching-Frage und die an den Arbeitsplatz verbundenen Versprechen klären, und *zweitens* Produktivität effizienter signalisieren (da nicht in andere potentielle Produktivitätssignale investiert werden muss).

Das Konzept der studentischen Unternehmensberatung, scheint als Beispiel für eine Studenteninitiative dabei besonders untersuchenswert zu sein, da es über eine Vielzahl von Kriterien verfügt, die auf die o.g. Entwicklungen und Bedürfnisse eingehen. Dazu zählen z.B. Projektarbeit, das fächerübergreifende Arbeiten, das Arbeiten als Berater – was insbesondere die Interaktion mit potentiellen Kunden trainiert und in der heutigen Dienstleistungsgesellschaft keinen unbedeutenden Faktor darstellt. Auch die Tatsache, dass es sich bei JEs um kleine, eigenverantwortlich handelnde Unternehmen handelt, die offenbar über ihre Kompetenzen, Ressourcen und den Marktbedarf reflektieren und



darauf aufbauend Maßnahmen einleiten und sich weiterentwickeln müssen, macht das Konzept eine genauere Untersuchung wert.

Dass in studentischen Initiativen Schlüsselkompetenzen vermittelt werden können und sich durch das Engagement die Wahrscheinlichkeit eines nahtlosen Berufsübergangs drastisch erhöht, wurde vereinzelt empirisch belegt (vgl. u.a. *Haug und Kropp 2002, S.17; Gayk 2005, S.2ff. Dahm 2005, S.143*). Inwiefern (und auf welche Weise) in diesen Initiativen darüber hinaus auch Praxiserfahrung, Berufsorientierung und -vorbereitung, Profilschärfung und die neuen Konzepte wie lebenslanges Lernen und Employability vermittelt werden, darüber geben aktuelle Studien kaum bis keine Auskünfte.

Die Forschungsfrage lautet demnach, ob studentische Unternehmensberatungen als eine Lösung für nach wie vor bestehende und neue Probleme innerhalb der Hochschul(aus-)bildung dienen und Hochschulen einen Teil der „neuen“ Aufgaben abnehmen können.

*Inwiefern können JEs deutsche Hochschulen dabei unterstützen „neuen“ sozioökonomischen Anforderungen gerecht zu werden und beim Übergang in die erste Beschäftigung helfen?*

Um die Forschungsfrage angemessen beantworten zu können, wurde jene detailliert (vgl. z.B. *Gläser und Laudel 2010, S.31ff.*) und in 10 Thesen zerlegt. Die Thesen 1 - 4 lassen sich aus Human- und Sozialkapitaltheorieansätzen ableiten. Die darauffolgenden drei Thesen resultieren aus Such- und Matchingtheorien sowie Signalingansätzen. Die Thesen 8, 9 und 10 beziehen sich auf Schlüsselkompetenz-, und Employability-Konzepte sowie auf die Konzeption des lebenslangen Lernens.

**These 1:** *Das Engagement in einer JE wird von potentiellen Arbeitgebern als eine Investition in Humankapital ausgelegt.*

**These 2:** *Die in einer JE erlernten Kompetenzen und gesammelten Erfahrungen erhöhen die Einstellungschancen von Junior Beratern.*

**These 3:** *JEs verhelfen dazu diverse Kosten - wie Such-, Ausbildungs- und Rekrutierungskosten - auf der Seite von potentiellen Arbeitgebern und -nehmern zu reduzieren.*

**These 4:** *JEs helfen potentiellen Arbeitgebern und -nehmern Suchzeiten bezüglich eines Arbeitsplatzes bzw. eines geeigneten Kandidaten zu verkürzen.*

**These 5:** *JEs tragen dazu bei das Risiko eines Mismatchings auf der Seite von potentiellen Arbeitgebern und -nehmern zu reduzieren.*

**These 6:** *Potentielle Arbeitgeber schätzen Junior Berater leistungstärker ein als Studenten, die nicht in einer JE aktiv sind.*

**These 7:** *Das Engagement in einer JE dient potentiellen Arbeitgebern als Signal für das Verfügen über ein bestimmtes, erwünschtes (Qualifikations-)profil.*

**These 8:** *Das Engagement in einer JE trainiert und baut diverse Schlüsselkompetenzen auf.*

**These 9:** *Durch das Aktivsein in einer JE wird die Beschäftigungsfähigkeit von Studenten gefördert und verbessert.*

**These 10:** *Das Engagement in einer JE schult und trainiert lebenslanges Lernen.*

Bevor Experten aus der Hochschule und Wirtschaft diese Situation einschätzen, widmet sich *Kapitel 3* dem methodischen Vorgehen und dem Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie.

### 3 Methodisches Vorgehen und Untersuchungsdesign

Auf den nachfolgenden Seiten werden die wesentlichen methodischen Grundzüge der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung der vorliegenden Studie problematisiert und begründet. *Kapitel 3* beginnt mit einer Übersicht über das Untersuchungsdesign.

#### 3.1 Untersuchungsdesign

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Analyse des möglichen Unterstützungsbeitrags von JEs gegenüber deutschen Hochschulen bei der modernen (Aus-)bildung von Studenten. Elemente, die in diesem Zusammenhang erörtert werden sollen, sind unter anderem Schlüsselkompetenzen, Berufsorientierung, Profilschärfung, lebenslanges Lernen, Employability und Netzwerkaufbau.

Qualitative Experteninterviews auf der Basis eines Interviewleitfadens (genauer: Telefoninterviews) dienen als Grundlage der Datengewinnung. Die angestrebte Befragungsdauer beträgt dabei maximal 45 Minuten. Bevorzugte Experten sind Kuratoren der JE *Janus Consultants e.V.*, da jene mit größerer Wahrscheinlichkeit mehr über studentische Unternehmensberatungen und ihre internen Prozesse wissen. Weitere Experten sind Lehrende der *Leibniz Universität Hannover* sowie Kunden der hannoverschen JE.

Insgesamt sollten mindestens acht Experten interviewt werden: Vier Hochschulvertreter und vier Wirtschaftsvertreter. Zur Konkretisierung des JE-Konzepts wurde *Janus Consultants e.V.*, die studentische Unternehmensberatung der *Leibniz Universität Hannover*, gewählt. *Janus Consultants e.V.*, ist eine von insgesamt 32 JEs des *BDSU e.V.*

Die Datenauswertung erfolgt anhand des Konzepts der qualitativen Inhaltsanalyse mit partieller Transkription nach *Gläser und Laudel (2010)*.

In *Kapitel 3.3ff.* findet die Begründung und nähere Erläuterung jenes Verfahrens statt.

Die Konzeption der vorliegenden Studie erfolgte zwischen August und Oktober 2015. Die Feldarbeit wurde im November 2015 vorgenommen. Zwischen November und Dezember 2015 widmete man sich der Datenaufbereitung und die finale Datenanalyse des Untersuchungsmaterials fand im Dezember 2015 statt.

*Tabelle 1* fasst die wichtigsten Informationen bezüglich des hiesigen Untersuchungsdesigns in Form eines Untersuchungssteckbriefes zusammen:

BAUSTEIN	INHALT
Design der Untersuchung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyse des möglichen Unterstützungsbeitrags von JEs gegenüber deutschen Hochschulen bei der modernen (Aus-)Bildung von Studenten</li> <li>Zu untersuchende Elemente: Schlüsselkompetenzen, Berufsorientierung, Profilschärfung, lebenslanges Lernen, Employability, Netzwerkaufbau u.a.</li> </ul>
Datengewinnung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualitative Experteninterviews auf der Basis eines Interviewleitfadens (Telefoninterviews)</li> <li>Befragungsdauer: max. 45 Minuten</li> </ul>
Auswahlverfahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>bevorzugte Experten: Kuratoren der JE (aufgrund breiterer Wissensbasis)</li> <li>weitere Experten: Lehrende der <i>Leibniz Universität Hannover</i> bez. Kundenstamm der JE</li> </ul>
Fallgröße	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acht Fälle: vier Hochschulvertreter, vier Wirtschaftsvertreter</li> </ul>
Untersuchte JE	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Janus Consultants e.V.</i>, studentische Unternehmensberatung der <i>Leibniz Universität Hannover</i>, eine von insgesamt 32 JEs des <i>BDSU e.V.</i></li> </ul>
Datenauswertung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualitative Inhaltsanalyse mit partieller Transkription</li> </ul>
Zeitlicher Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>Konzeption: August – Oktober 2015</li> <li>Feldarbeit: November 2015</li> <li>Datenaufbereitung: November – Dezember 2015</li> <li>Datenanalyse: Dezember 2015</li> </ul>

**Tabelle 1:** Untersuchungssteckbrief

## 3.2 Datenerhebung mithilfe qualitativer Experteninterviews

### 3.2.1 Qualitativ vs. quantitativ?

Die Entscheidung für ein *qualitatives* Forschungsdesign soll wie folgt begründet werden: Wie bereits oben angeklungen ist, handelt es sich bei JEs um ein relativ neues Phänomen, das bis dato kaum essentiell wissenschaftlich untersucht wurde. Unklar ist nach wie vor wie JEs im Detail organisiert sind und funktionieren, welchen Mehrwert das Engagement in einer JE mit sich bringen kann, welche Auswirkung das

Aktivsein als Junior Berater auf studentisches Lernen hat sowie welche Kompetenzen und Erfahrungen in einer JE trainiert bzw. gesammelt werden können und welche eher nicht.

Während *quantitative* Ansätze das Ziel haben Kausalzusammenhänge zu *erklären* und zu *messen* (vgl. *Lamnek* 2005, S.243ff.; *Bortz und Döring* 2006, S.299ff.), sind qualitative Methoden - wie die hiesige Studie - daran interessiert ein Subjekt zu *verstehen* und zu *erforschen* (vgl. auch *Hussy et al.* 2009, S.184). In der vorliegenden Untersuchung geht es darum, ein bis dato kaum analysiertes Objekt in seiner *Komplexität* und *Gänze* zu beschreiben - ein weiteres Argument und zentrales Merkmal für ein qualitatives Instrument - (vgl. *Bortz und Döring* 2006, S.299ff.; *Mayring* 2002, S.24ff.), anstatt Gesetzmäßigkeiten aufzudecken. Eine solche Untersuchung benötigt zudem ein offenes und flexibles Messverfahren (vgl. *Mayring* 2002, S.27; *Lamnek* 2005, S.243ff.), wie z.B. Interviews, das erlaubt das soziale Phänomen mit den eigenen Worten des Befragten zu beschreiben sowie ein Vertiefen von Seiten des Forschers und das Umgehen mit neuen Informationen ermöglicht. Quantitative Methoden stellen *erstens* nicht genügend Spielraum zur Verfügung. *Zweitens* argumentiert u.a. *Lamnek* (1995, S.24), dass qualitative Untersuchungen validere Ergebnisse liefern als quantitative, da sie die durch die o.g. Ansprüche realitätsnaher sind (vgl. auch *Schulz und Ruddat* 2012, S.1ff.), auch wenn erhebliche Einschränkungen bezüglich der Vergleichbarkeit und Generalisierbarkeit der Ergebnisse vorherrschen (vgl. *Vogl* 2012, S.41f.).

### 3.2.2 Varianten qualitativer Befragungen

An Varianten qualitativer Befragungen fehlt es nicht. So listen bspw. *Bortz und Döring* (2006, S.315) 19 verschiedene Interviewtypen auf. *Lamnek* (2005, S. 357ff.) findet lediglich sechs erwähnenswert, weist jedoch auf

eine Begriffsunschärfe bezüglich qualitativer Befragungsmethoden<sup>103</sup> hin. Generell kann zwischen offenen und teilstandardisierten Interviews sowie Einzel- und Gruppeninterviews unterschieden werden (vgl. *Atteslander* 2008, S.123; *Kromrey* 2006, S.389f.; *Misoch* 2015), wobei sich zu stark standardisierte Befragungstechniken aufgrund ihrer Unflexibilität nicht für die hiesige Studie anbieten.

Zu den bewährtesten qualitativen Interviewformen zählen laut Standardwerken das Leitfadeninterview, das narrative und fokussierte Interview sowie Gruppenbefragungen. Die letzten drei Erhebungsmethoden eignen sich aus den folgenden Gründen weniger gut für die vorliegende Untersuchung: Das stark offene narrative Interview zielt darauf ab, subjektive Bedeutungsstrukturen und biographische Erlebnisse darstellen zu lassen (vgl. *Bortz und Döring* 2006, S.313ff.; *Mayring* 2002, S.72; *Hopf* 2008, S.355; *Schnell et al.* 2008, S.389; *Diekmann* 2007, S.449), die nicht im Zentrum des Interesses der vorliegenden Studie liegen. Im fokussierten Interview konzentriert man sich auf die Reaktion des Befragten auf den zu untersuchenden Gegenstand wie einen Film, Artikel etc. (vgl. *Hopf* 2008, S. 353; *Mayring* 2002, S.67; *Bortz und Döring* 2006, S.313ff.; *Diekmann* 2007, S.446). Dies ist ebenfalls non-relevant für den vorliegenden Fall. Für die Durchführung von Gruppenbefragungen wird der Einsatz mehrerer Interviewer empfohlen, was jene Methode aus der Liste potentieller Erhebungsalternativen streicht. Das Erforschen von Gruppendynamiken und kollektiven Einstellungen steht zudem nicht im Fokus des hiesigen Forschungsinteresses (vgl. *Bortz und Döring* 2006, S.313ff.; *Mayring* 2002, S.78; *Atteslander* 2008, S.131).

---

<sup>103</sup> *Misoch* (2015) listet z.B. das Leitfaden-, fokussierte und problemzentrierte Interview einzeln unter der Überschrift qualitative Einzelinterviews auf und grenzt jene Kategorie von narrativen Interviewformen ab, die eine separate Kategorie darstellen. *Vogl* (2012) und *Schulz und Ruddat* (2012) hingegen verstehen das fokussierte und problemzentrierte Interview als eine Sonder- bzw. Unterform des Leitfadeninterviews.

### 3.2.3 Leitfadeninterviews

Leitfadeninterviews<sup>104</sup>, auch als halb-standardisierte oder teilstrukturierte Interviews (vgl. *Lamnek 2005, S.725; Schnell et al. 2008, S.387*) bezeichnet, werden zur Analyse seltener oder interessanter Gruppen (vgl. *Schnell et al. 2008, S.386*) und Expertenbefragungen empfohlen<sup>105</sup>. Leitfäden werden anstelle von standardisierten Fragebögen genutzt (vgl. *Schnell et al. 2008, S.386*) und strukturieren das Interview (thematisch) vor (vgl. *Lamnek 2005, S.202; Trinczek 1995, S.68*). Sie enthalten die wichtigsten anzusprechenden Fragen und Themen aus der Sicht des Forschers, die aus Vorüberlegungen zum Problem entwickelt wurden (vgl. *Lamnek 2005, S.352ff.; Mayring 2002, S.67*). Auf diese Weise werden vorwissenschaftliche Verständnisse systematisch in die Arbeit eingebracht (vgl. *Schnell et al. 2008, S.387*).<sup>106</sup> Leitfäden bildet auch das Raster für die Datenerhebung und -analyse (vgl. *Bortz und Döring 2006, S.314*). Sie erhöhen die partielle Vergleichbarkeit der Interviews bzw. der Ergebnisse (vgl. *Meuser und Nagel 2009, S.56; Bogner und Menz 2009b, S.65f.; Busse 2000, S.31; Trinczek 1995, S.68; Lamnek 2005, S.202; Schulz und Ruddat 2012, S.3; Vogl 2012, 48*). Zur Gewährleistung des Prinzips des Verstehens als Basishandlung (vgl. *Gläser und Laudel 2010, S.115*), sind die Fragen des Leitfadens zudem so formuliert, dass sie in den Kommunikationsraum des Interviewpartners passen.

Ein Leitfaden dient als Gedächtnisstütze oder Richtschnur, nicht als starres Abfrageraster (vgl. *Krafft und Ulrich 1995, S.34*), d.h., dass flexibel mit ihm umgegangen wird. Ein zu starkes Haften an ihm und oberflächliches Abhaken von Fragen ist konterproduktiv für die Untersuchung (vgl. *Littig 2009, S. 126; Lamnek 2005, S.367ff.; Hopf 2008, S.358*). Doch auch bezüglich der Frage, wie stark man sich am Leitfaden zu orientieren hat, herrschen unterschiedliche Ansichten vor (vgl.

<sup>104</sup> Die Leitfäden der hiesigen Studie sind dem Anhang zu entnehmen.

<sup>105</sup> Nach *Atteslander (2008, S.131f.)* sind Expertenbefragungen eine besondere Form des Leitfadengesprächs.

<sup>106</sup> Kritisiert wird allerdings häufig, dass die Übersetzung des Erkenntnisinteresses in Interviewfragen und in die Leitfadenkonstruktion kaum durch methodische Regeln unterstützt wird (vgl. *Gläser und Laudel 2010, S.115*).

*Pfadenhauer* 2009, S.107; *Christmann* 2009, S.202; *Trinczek* 2009, S.225; *Vogel* 1995, S.76). *Lamneks* (2005, S.350f.) Ansatz folgend waren in der hiesigen Studie weder die Reihenfolge der Fragen verbindlich, noch musste der Wortlaut exakt dem Leitfaden folgen (vgl. auch *Schulz und Ruddat* 2012, S.3). Den Befragten wurde auf diese Weise die Möglichkeit gegeben ihre Erfahrungen näher zu erläutern, Beispiele anzuführen und unerwartete Themen anzusprechen, die wertvolle Zusatzinformationen beinhalten und zu einer natürlichen Gesprächsatmosphäre<sup>107</sup> beitragen können (vgl. *Gläser und Laudel* 2010, S.42ff.; *Schnell et al.* 2008, S.387; *Bortz und Döring* 2006, S.214f.). Damit wird auch das Prinzip der Offenheit gewährleistet (vgl. *Gläser und Laudel* 2010, S.115). Die Nachteile von Leitfadeninterviews lassen sich aus den soeben beschriebenen Charakteristika ableiten: Höhere Anforderungen an den Interviewer, die Abhängigkeit der Datenqualität von den Interviewfertigkeiten des Interviewers, ein höherer zeitlicher Aufwand und die geringere Vergleichbarkeit und schwierigere Auswertbarkeit der Interviews (vgl. *Schnell et al.* 2008, S.386f.; *Atteslander* 2008, S.131f.).

Der Empfehlung *Gläser und Laudels* (2010, S.117) folgend wurde für jeden Typ von Experten<sup>108</sup> ein eigener Interviewleitfaden entwickelt. Dies mag auf den ersten Blick der Idee widersprechen, dass über die Leitfäden Vergleichbarkeit hergestellt wird. Jenes Vorgehen macht allerdings Sinn, wenn man sich das übergeordnete Ziel - das soziale Probleme in seiner Facettenbreite und Gänze zu verstehen - in Erinnerung zurück ruft. *Schnell et al.* (2008, S.387) erwarten zudem von einem Leitfaden (lediglich) "*eine zumindest rudimentäre Vergleichbarkeit der Interviewergebnisse*". Auch die Einteilung des Leitfadens in thematische Blöcke (vgl. *Vogel* 1995, S.76) und in eine für den Interviewten klare und logische Ordnung (vgl. *Busse* 2000, S.31) wurde aus Gründen der besseren Übersicht vorgenommen. Hauptfragen und dazu gehörige

---

<sup>107</sup> Die Herstellung eines natürlichen Alltagsgespräch-Ambientes stellt jedoch eine Herausforderung dar, wenn man die äußeren Bedingungen des Interviews wie zeitliche Begrenzung, Fremdheit und Rollenfestlegungen in Betracht zieht (vgl. *Gläser und Laudel* 2010, S.121).

<sup>108</sup> In der hiesigen Arbeit herrschen zwei Typen vor: a) Hochschulvertreter und b) Vertreter aus der Privatwirtschaft.



Zusatz- oder Detailfragen (vgl. *Christmann* 2009, S.202; *Bortz und Döring* 2006, S.314) sowie kurze, offene Fragen und Regieanweisungen<sup>109</sup> (vgl. *Busse* 2000, S. 31ff.; *Gläser und Laudel* 2010, S.122) helfen darüber hinaus bei der Strukturierung.

### 3.2.4 Im Detail: Experteninterviews

Weitere Vorzüge von Experteninterviews lassen sich wie folgt zusammenfassen: Gläser und Laudel (2010, S.13) verweisen darauf, dass sich Experteninterviews besonders gut dazu eignen (neuartige) soziale Prozesse oder Situationen zu rekonstruieren, da Experten über besonderes, aus der Praxis gewonnenes Handlungs- und Erfahrungswissen<sup>110</sup> verfügen, das nicht jedem zugänglich ist (vgl. auch *Bogner und Menz* 2009b, S.64; *Littig* 2009, S. 120). Der Experte wird als Informationsquelle oder Zeuge genutzt (vgl. *Gläser und Laudel* 2010, S.12), der über Wissen verfügt, an das nicht bzw. nur schlecht über andere Wege wie bspw. Beobachtung herangelangt werden kann (vgl. *Littig* 2009, S. 119).

Experteninterviews sind mittlerweile zwar relativ häufig verbreitet, dennoch herrscht nach wie vor keine ausführliche, in sich abgeschlossene Darstellung dieser Methode vor (vgl. *Bogner und Menz* 2009a, S.19f.; *Deeke* 1995, S.7; *Voelzkow* 1995, S.51; *Trinczek* 1995, S.59; *Vogel* 1995, S.73; *Franz und Kopp* 2004, S.51). In der Praxis wird deshalb häufig intuitiv und weniger systematisch vorgegangen (vgl. Gläser und Laudel 2010, S.15). Abhängig vom Forschungsinteresse werden Experteninterviews unterschiedlich stark strukturiert, aufbereitet, ausgewertet und interpretiert (vgl. *Deeke* 1995, S.14; *Trinczek* 1995, S.59;

<sup>109</sup> Beispiel: Wenn ja: Warum? Wenn nein: Nennen Sie bitte Alternativen!

<sup>110</sup> Z.B. Institutionsbezogenes Wissen, Einschätzungen, Ansichten und die Hintergründe hinter Entscheidungen, Prozessen und Handlungen zu einem bestimmten Sachverhalt (vgl. *Pfadenhauer* 2009, S.99; *Deeke* 1995, S.9; *Voelzkow* 1995, S.55; *Gläser und Laudel* 2010, S.9). Seine Entwicklung zu einem Experten oder der Experte selbst interessiert dabei nicht (vgl. *Meuser und Nagel* 2009, S.47ff.; *Bogner und Menz* 2009b, S.65; *Abels und Behrens* 2009, S.161; *Gläser und Laudel* 2010, S.12).

*Hägele* 1995, S.69). Die Kritik an Experteninterviews reicht deshalb von erheblichen Mängeln in der methodischen Kontrolle und fehlender Standardisierung (vgl. *Voelzkow* 1995, S.51; *Bogner* und *Menz* 2009a, S.16) bis hin zum Absprechen vom Einhalten von Gütekriterien (vgl. *Trinczek* 1995, S.59). Experteninterviews werden deshalb häufig - wie in der hiesigen Arbeit - um die Analyse weiterer Informationsquellen ergänzt. Dazu zählen bspw. Dokumente über das untersuchte Unternehmen, Zeitungsartikel, Verbandzeitschriften und Internetseiten (vgl. *Gläser* und *Laudel* 2010, S.105).<sup>111</sup>

Während die Frage, wer eigentlich ein Experte ist,<sup>112</sup> ausgiebig diskutiert wird, herrscht zur Auswahl und Anzahl der zu interviewten Experten kaum Material vor. Ein Experte repräsentiert in einer Untersuchung letztendlich einen Fall. Für die Auswahl von Fällen gibt es jedoch keine formalen Regeln wie für das Ziehen von Stichproben (vgl. *Gläser* und *Laudel* 2010, S.97ff.). Im Gegensatz zu quantitativen Methoden geht es in qualitativen Untersuchungen bei Stichprobenziehungen weniger um die statistische Verallgemeinbarkeit und Repräsentativität der Stichprobe. Im Interesse steht eher die ausführliche Deskription ausgewählter Untersuchungseinheiten und relevanter Fälle, die zur Beantwortung der Fragestellung beitragen (vgl. *Hussy et al.* 2009, S.188ff.). Stichproben

---

<sup>111</sup> Ebenso kritisch zu reflektieren sind Faktoren wie Alter, Statusrelation, Erfahrungshintergrund und Geschlechterrelation, die negative Einflüsse auf das Interview und seine Endergebnisse haben können (vgl. *Abels* und *Behrens* 2009, S.162; *Trinczek* 2009, S.235). Es kann z.B. zu Verzerrungen kommen, wenn der Interviewer nicht als gleichberechtigter Partner wahrgenommen wird (vgl. *Bogner* und *Menz* 2009b, S.77). Auf metaperspektivischer Ebene geht es dabei um Kompetenzzuschreibung. Andererseits können genau jene Eigenschaften - wie im vorliegenden Fall - strategisch genutzt werden, um frei und ungezwungener an den Experten heranzutreten. Das Spielen oder Experimentieren mit Rollenerwartungen vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses kann durchaus lohnenswert sein, um den Experten dazu zu bringen mehr Informationen preiszugeben und detaillierter zu erklären (vgl. *Bogner* und *Menz* 2009b, S.91; *Abels* und *Behrens* 2009, S.161).

<sup>112</sup> Eine der weit verbreitetsten Definitionen geht davon aus, dass ein Experte im Rahmen eines Forschungszusammenhangs ein Akteur ist, der - dadurch, dass er unmittelbar Teil des zu untersuchenden Phänomens ist - über besonderes Wissen über Sachverhalte verfügt (vgl. z.B. *Atteslander* 2008, S.131; *Gläser* und *Laudel* 2010, S.11), das zwar nicht in seinen Alleinbesitz zuzuordnen, aber dennoch nicht jedem Akteur zugänglich ist (vgl. *Meuser* und *Nagel* 2009, S.37; *Bogner* und *Menz* 2009b, S.65; *Gläser* und *Laudel* 2010, S.12). Der Expertenstatus ist damit relational und abhängig vom Erkenntnisinteresse der jeweiligen Untersuchung (vgl. *Abels* und *Behrens* 2009, S.160). Der Expertenstatus wird somit vom Forscher für eine gewisse Fragestellung verliehen (vgl. *Meusel* und *Nagel* 1991, S.443).

werden deswegen nicht per Zufall, sondern bewusst nach bestimmten, sinnvoll erscheinenden Kriterien gezogen (vgl. *Merkens* 2008, S.290ff.; *Kromrey* 2006, S. 279ff.; *Schnell et al.* 2008, S.298).

Da die Kriterien der Fallauswahl in der hiesigen Studie zu Beginn feststanden (Experten) bot sich ein Top-down-Verfahren, wie das der qualitativen Stichprobenpläne, an. Ziel dieser Methode ist eine heterogene Stichprobe, die möglichst vielfältige Fälle widerspiegelt (vgl. *Merkens* 2008, S.291). In der vorliegenden Untersuchung wurden deshalb *erstens* Experten mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen befragt: a) Hochschul- und b) Wirtschaftsvertreter. *Zweitens* gehörten die Experten unterschiedlichen Unternehmen bzw. Hochschulen (*LUH* und *HS* Hannover) an und übten nicht dieselben Funktionen in ihren Berufen aus. Mit dem Blick auf die Qualität der Informationen (vgl. *Merkens* 2008, S.294) wurden *drittens* Kuratoren und/oder Partner bevorzugt, da jene durch die intensivere Zusammenarbeit mit der JE mit hoher Wahrscheinlichkeit über detaillierteres Wissen und Erfahrungen verfügen.

Zur Stichprobengröße herrschen in der Methodenliteratur ebenso keine Vorgaben vor (vgl. *Lamnek* 2005, S.187ff.). Stichproben können sehr klein sein. Die Zusammensetzung der Stichprobe ist wichtiger als ihr Umfang. Generell gilt, dass mit der Stichprobenziehung aufgehört wird, wenn eine theoretische Sättigung erreicht wird, d.h. keine neuen Informationen mehr erhoben werden (vgl. *Hussy et al.* 2009, S.188ff.; *Lamnek* 2005, S.187ff.). Dies trat in der vorliegenden Studie nach jeweils drei, vier untersuchten Fällen von Hochschul- bzw. Wirtschaftsvertretern ein.

Die gängige Methodenliteratur ist sich überdies in puncto angemessene Interviewlänge uneinig. Einige Forscher empfehlen eine Kurzhaltung und berichten davon, dass Experten bereits ein 20-minütiges Interview als zu lang empfinden (vgl. *Christmann* 2009, S.205ff.), andere Sozialwissenschaftler sprechen sich für längere Interviews aus (vgl. *Frey et al.* 1990, S.22). *Busse* (2000, S.31) bspw. empfiehlt einen Leitfaden auf ein maximal 45 Minuten langes Interview auszulegen. Zu berücksichtigen

ist, dass die hiesigen Experten unter permanenter Zeitknappheit und Druck leiden (vgl. *Christmann* 2009, S.211). Insbesondere wenn Manager interviewt werden gilt Zeit als knappe Ressource (vgl. *Trinczek* 2009, S.230; *Trinczek* 1995, S.62; *Krafft* und *Ulrich* 1995, S.29). *Gläser* und *Laudel* (2010, S.144) halten acht bis 15 Fragen pro Stunde für realistisch, abhängig von der Länge und Komplexität der Fragen. Für die vorliegende Studie entschied man sich den o.g. Vorschlägen zu folgen und eine Interviewlänge von maximal 45 Minuten anzusteuern. Die Interviews wurden via Tonband festgehalten.

### 3.2.5 Qualitative Telefoninterviews

Aufgrund der Tatsache, dass sich das Forschungsobjekt knapp 6000 km entfernt befindet, kamen face-to-face-Interviews als Erhebungsmethode nicht in Frage. Dieses Problem konnte durch die Verwendung von qualitativen Telefoninterviews<sup>113</sup> gelöst werden. Während sich quantitative Telefoninterviews insbesondere in der Markt- und Meinungsforschung durchgesetzt haben (vgl. *Diekmann* 2007, S.429ff.; *Atteslander* 2008, S.148f.), sind jene in qualitativen Untersuchungen nach wie vor umstritten, wenig diskutiert und eher die Ausnahme (vgl. *Misoch* 2015, S.171ff.; *Schulz* und *Ruddat* 2012, S.1ff.). Einige Experten raten mit dem Blick auf die Qualität der Ergebnisse gänzlich davon ab, andere Studien konnten nachweisen, dass qualitative Telefoninterviews im direkten Vergleich zu face-to-face Interviews dieselbe - z.T. sogar eine bessere - Datenqualität und weniger sozial erwünschte Antworten erzielen können (vgl. *Misoch* 2015, S.171ff.; *Schulz* und *Ruddat* 2012, S.1ff.; *Vogl* 2012, S.48ff).<sup>114</sup>

Nachteile von Telefoninterviews sind u.a. eine geringere Kontrolle über das Gespräch. Störungen oder Nebentätigkeiten (z.B. durch Körpersprache signalisierte Langeweile beim Interviewten, die Sekretärin,

---

<sup>113</sup> Skypeinterviews sind derselben Kategorie zuzuordnen (vgl. *Misoch* 2015, S.171ff.).

<sup>114</sup> Die diffusen Ergebnisse diesbezüglich hängen von zahlreichen Faktoren ab, z.B. dem Thema der Studie oder der Erfahrung und dem Auftreten der Interviewer selbst (vgl. *Misoch* 2015, S.171ff.).

die in den Raum hineinschaut) können auf diese Weise nicht erkannt oder verhindert werden (vgl. *Christmann* 2009, S.218). Das Aushalten von eventuellen Gesprächspausen, die als unhöflich oder unangenehm empfunden werden können, kommen als Herausforderung hinzu. Zudem sind zahlreiche Experten der Ansicht, dass eine erzählunterstützende Gesprächsatmosphäre eher face-to-face hergestellt werden kann. Telefoninterviews schränken außerdem die menschliche Kommunikation ein: Mimik, Gestik, non-verbale Signale und Körpersprache gehen verloren, die interessante zusätzliche Informationen mit sich bringen könnten (vgl. *Busse* 2000, S.29). Durch die Abwesenheit von nonverbalen Zeichen wie Kopfnicken und Körpersprache werden ferner Verunsicherungen und Fehlinterpretationen riskiert (vgl. *Misoch* 2015, S.171ff.).

Zu den Vorteilen gehören eine größere Flexibilität<sup>115</sup> für beide beteiligten Parteien, reduzierte Kosten (keine Reise- und Übernachtungskosten), das Entfallen des Problems der geographischen Entgrenzung (via Telefon kann heutzutage nahezu jedes Individuum erreicht<sup>116</sup> werden), Zeitersparnis (keine Reise- und Wartezeiten) und eine erhöhte Effizienz<sup>117</sup> (vgl. *Lamnek* 2005, S.345ff.; *Gläser* und *Laudel* 2010, S.153f.; *Busse* 2000, S.29; *Misoch* 2015, S.171ff.; *Vogl* 2012, S.48ff.). Einige Studien kommen zudem zu dem Resultat, dass die Befragten via Telefon aufgrund der visuellen Anonymität eher dazu bereit sind sensible oder heikle Themen zu diskutieren (vgl. *Misoch* 2015, S.171ff.). Aufgrund der Reduktion von Verzerrungen durch das äußere Erscheinungsbild des

---

<sup>115</sup> Telefoninterviews mit Befragten mit hoher Arbeitsbelastung finden häufig abends Zuhause, also in einer "natürlichen", stressfreien Umgebung statt (vgl. *Vogl* 2012, S.48ff.). Ein Telefoninterview kann ferner unproblematisch und schnell verschoben werden.

<sup>116</sup> Die erste Kontaktaufnahme fand via e-mail statt, in der knapp über das Forschungsprojekt und die Ziele informiert wurde (vgl. *Christmann* 2009, S.201; *Busse* 2000, S.32) und warum jene Person eine bedeutende Rolle in der Studie spielt (vgl. *Gläser* und *Laudel* 2010, S.162). Daran anschließend erfolgte einige Tage später ein kurzes Telefonat, das davor angekündigt wurde, um zu erklären was zeitlich und inhaltlich auf den Interviewten zukommt (vgl. *Burke* und *Miller* 2001, S.4).

<sup>117</sup> *Flick* (2008, S.263) verweist darauf, dass in Forschungsprojekten die zur Verfügung stehenden Ressourcen häufig unrealistisch geschätzt werden. Ein 90-minütiges Interview bspw. zieht i.d.R. weitere 90 Minuten nach sich, die in die Organisation des Termins, die Gewinnung von Interviewpartnern, der Reisezeit u.a. anfallen.

Interviewenden sehen einige Forscher ebenso Chancen für ehrlichere, weniger sozial erwünschte Ergebnisse (vgl. *Schulz und Ruddat 2012, S.1ff*). Durch telefonisch geführte Interviews sinken überdies die hohen Anforderungen an den Interviewer, der sich nun auf das Gesagte konzentrieren kann und nicht parallel dazu auf das Aufrechterhalten einer angenehmen Gesprächsatmosphäre achten muss (vgl. *Vogl 2012, S.48ff*). Auch das Argument, dass wertvolle Informationen entfallen, da u.a. die direkte Arbeitsumwelt des Befragten nicht mit in die Analyse einbezogen werden kann (vgl. *Gläser und Laudel 2010, S.153f.*), lässt sich mit dem Blick auf den Fokus der hiesigen Studie entkräften: Bei Experteninterviews geht es primär um den Inhalt. Visuelle Aspekte werden nicht mitanalysiert.

Insgesamt lassen sich demnach qualitative Telefoninterviews durchaus für bestimmte Interviewtypen wie Experten- oder semi-strukturierte Leitfadenterviews nutzen. Zu berücksichtigen ist zudem, dass es sich bei den hier interviewten Personen um Gesprächspartner mit akademischem Hintergrund handelt, die über eine hohe sprachliche Kompetenz verfügen und an Elemente wie hohes Abstraktionsvermögen, Sachlichkeit, Selbstdarstellung in Interviews und am Telefon gewöhnt sind (vgl. *Misoch 2015, S.171ff.*; *Schulz und Ruddat 2012, S.1ff.*; *Vogl 2012, S.48ff.*; *Christmann 2009, S.200*).

### **3.3 Datenaufbereitung - Art und Sprache der Transkription**

Eines der ersten Charakteristika, die Sozialforscher bezüglich Transkriptionen erwähnen ist der extreme Zeit- und Kostenaufwand dieser Methode (vgl. *Lamnek 2005, S.403ff.*; *Dresing und Pehl 2013, S.5ff.*; *Misoch 2014, S.249ff.*). Transkriptionen bilden den längsten Teil der Datenanalyse (vgl. *Markle et al. 2011*), so dass Studierenden - wie im hiesigen Fall - für große Fallzahlen und repräsentative Studien schlicht die Zeit fehlt (vgl. *Dresing und Pehl 2013, S.5 ff.*). *Dresing und Pehl (2013, S.5 ff.)* verweisen ebenso darauf, dass der Transkriptionsvorgang paradox ist. Exaktheit und Umsetzbarkeit stehen im Widerspruch zu einander. Auf

der einen Seite ist es im Interesse des Forschers, die Interviewsituation so genau wie möglich abzubilden, er soll andererseits forschungspragmatisch und ressourcenschonend<sup>118</sup> handeln. Auch das Vorhaben etwas Gesagtes ins Schriftliche zu übertragen ist mit Hinblick auf die Komplexität der menschlichen Kommunikation paradox: Jede Transkription ist letzten Endes eine Reduktion von Datenmaterial (vgl. *Misoch* 2014, S.249ff.) und geht deshalb stets mit einem Verlust an Informationen einher (vgl. *Markle et al.* 2011; *Dresing* und *Pehl* 2013, S.5 ff.).

Transkriptionen gelten nichtsdestotrotz als elementare Basis für Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung, weil sie das Handeln des Forschers nachvollziehbar und transparent machen (vgl. *Mayring* 2002, S.89f.; *Misoch* 2014, S.251f.). Dies ist auch einer der primären Gründe, weswegen Praktiken wie das Abhören und Zusammenfassen der wesentlichen Aussagen oder ein Gedächtnisprotokoll zu vermeiden sind (vgl. *Gläser* und *Laudel* 2010, S.193). Die Datennachvollziehbarkeit und Dokumentation ist in den beiden zuletzt genannten Strategien nicht gewährleistet (vgl. *Lamnek* 2005, S.616).

Neuere Veröffentlichungen diskutieren die Nutzung von "video annotation tools". Statt einer Transkription wird in solchen Methoden direkt im Originalmaterial codiert und gearbeitet (vgl. *Markle et al.* 2011). Jene Option konnte jedoch aufgrund der Internetgeschwindigkeit<sup>119</sup> am Forschungsort nicht genutzt werden. Weitere ressourcenfreundliche Optionen sind die Nutzung von Spracherkennungssoftwares zur Reduktion der Transkriptionszeit. Jene sind allerdings nach wie vor noch nicht gut ausgebildet (vgl. *Dresing et al.* 2008; *Dresing* und *Pehl* 2013, S.32ff.): Pausen werden nicht registriert, das Programm muss auf die Stimme des Sprechers trainiert werden und es sind zahlreiche Korrekturen

---

<sup>118</sup> Das Verhältnis von Interviewzeit zu Transkriptionszeit liegt zwischen 1:4 und 1:6 - abhängig von der Genauigkeit der Transkription und der Erfahrung des Transkribierenden (vgl. *Gläser* und *Laudel* 2010, S.193; *Flick* 2008, S.263). In Zahlen heißt dies, dass ein einstündiges transkribiertes Interview die Länge von ca. 15 Seiten hat (vgl. *Gläser* und *Laudel* 2010, S.202).

<sup>119</sup> Die private Nutzung von *Skype* zeigt immer wieder, dass die Sprachqualität und Stabilität der Verbindung dramatisch sinkt, wenn ein Video zugeschaltet wird.

nötig (vgl. ebd.). Nicht zu vergessen ist bei diesen Alternativen ebenso, dass solche Programme mit einem Beschaffungsaufwand von bis zu 400 Euro verbunden sind, die nicht im Budget des hiesigen Forschungsprojekts liegen. Demoverionen jener Programme verfügen über limitierte bzw. zu wenig Nutzungsoptionen.

Der Umfang der Transkription, die anzuzielende Datentiefe (vgl. *Misoch* 2014, S.249ff.) und Detailgenauigkeit hängen letztendlich von der Fragestellung der Untersuchung ab (vgl. *Flick* 2008, S.264; *Kowal* und *O'Connell* 2008, S.438). *Kowal* und *O'Connell* (2008, S.437ff.) weisen überdies darauf hin, dass in zahlreichen Studien zu viel transkribiert als analysiert wird, was nicht ökonomisch ist. Da in Experteninterviews der Fokus auf dem *Inhalt* des Gesprächs liegt bzw. das Expertenwissen im Zentrum des Interesses steht und es weniger um seine Biographie geht, werden jene Interviews i.d.R. nur *partiell* transkribiert (vgl. *Meusel* und *Nagel* 1991, S.444ff.). Für die hiesige Studie heißt dies, dass das Transkribieren von Thematiken, die nicht im Interviewleitfaden aufgelistet waren und vom Forschungsfokus abweichen, persönliche Erlebnisse u.ä. nicht verschriftlicht wurden.

Dies führt zum nächsten wichtigen Punkt: Der Art und Sprache der Transkription. Nach *Meuser* und *Nagel* (2009, S.56) liegt ein weiterer Vorteil von Experteninterviews in der nur in Grenzen dargestellten prosodischen und parasprachlichen Informationen, die den Aufwand der Aufarbeitung erheblich reduzieren. Konkret heißt dies, dass Pausen, Stimmlagen und sonstige nonverbale Elemente i.d.R. aus den eben genannten Gründen nicht in die Interpretation integriert werden (vgl. *Meusel* und *Nagel* 1991, S.455). Wenn allerdings wichtig ist, *wie* etwas gesagt wurde, sollten Elemente, wie Pausen, Stottern, paraverbale Äußerungen, mitaufgezeichnet werden (vgl. *Gläser* und *Laudel* 2010, S.193). Oder andersrum: Sie werden nur mitnotiert, wenn sie mitanalysiert werden (vgl. *Kowal* und *O'Connell* 2008, S.444). Doch auch diesbezüglich herrschen unterschiedliche Ansichten vor. Einige Autoren transkribieren



wörtlich<sup>120</sup> (vgl. z.B. *Christmann* 2009, S.202). *Mayring* (2002, S.91) und *Kowal* und *O'Connell* (2008, S.441) weisen jedoch darauf hin, dass solche Texte zu viele Informationen enthalten, schwierig umzusetzen und anstrengend zu lesen sind. Die Übertragung ins normale Schriftdeutsch ist daher die am meisten verbreitete Protokolltechnik (vgl. auch *Dresing* und *Pehl* 2013, S.5 ff.), in der Dialekte und Satzbaufehler berichtigt werden. Auch die kommentierte Transkription, die Pausen, Betonungen, Lachen usw. in Form von Sonderzeichen über das Wortprotokoll hinaus dokumentiert, geht zu Lasten des Leseflusses (vgl. ebd.) und wird von Methodenexperten nicht empfohlen. Einer der wenigen Aspekte, in dem sich die meisten Transkribiersysteme einig sind, ist das oberste Ziel der Lesbarkeit (vgl. *Kowal* und *O'Connell* 2008, S.444). Aus Gründen der "intersubjektiven Nachvollziehbarkeit" (vgl. *Steinke* 2008, S.325) wurden für die vorliegende Untersuchung im Einklang mit *Gläser* und *Laudel* (2010, S.194) Transkriptionsregeln aufgestellt. Jene sind dem Anhang zu entnehmen.

### 3.4 Datenauswertung: Grundlagen der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Auswertung von Experteninterviews ist nach wie vor wenig methodisch diskutiert (vgl. *Littig* 2009, S. 130; *Meusel* und *Nagel* 1991, S.441). Zu den detailliertesten Ansätzen gehören u.a. die aus der eigenen Forschungspraxis entwickelte Methode von *Meusel* und *Nagel* (1991, 2009) - im Folgenden Methode A - sowie der sich an *Mayring* (2002) anschließende und weiterentwickelte Ansatz von *Gläser* und *Laudel* (2010) - im Folgenden Methode B. Man entschied sich für die vorliegende Arbeit, Ansatz B zu folgen, da sich jener, *erstens*, intensiver mit Aspekten wie der Einhaltung von methodologischen Prinzipien und praktischen Forschungsproblemen beschäftigt. Jene Strategie ist, *zweitens*, effizienter, wenn man beide Methoden in ihren einzelnen Arbeitsschritten miteinander

---

<sup>120</sup> Die technisch exakteste Methode ist dabei das Arbeiten mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet.

vergleicht. *Drittens* gilt das Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung mittlerweile als regelgeleitetes, systematisches und intersubjektiv nachvollziehbares Verfahren (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 204; Bortz und Döring 2006, S.331), auch wenn innerhalb der Inhaltsanalyse bis dato kein allgemein anerkanntes Verfahren vorherrscht.<sup>121</sup>

Methode A besteht aus fünf Teilschritten<sup>122</sup>, Methode B aus vier<sup>123</sup>. Die Vorteile von Methode A liegen u.a. in der Trennung zwischen empirischer und theoretischer Generalisierung, was zu einem reduzierten Risiko der Verzerrung der Ergebnisse aufgrund verdachtsgeleiteter Interpretation führen sollte. Auch die Strukturierung des Datenmaterials durch Überschriften, die sich *aus dem Text* heraus entwickeln (und nicht theoriegeleitet wie bei Methode B) kommt der qualitativen Denkweise des Verstehens und der Offenheit entgegen. Als nachteilig lässt sich die Tatsache aufweisen, dass Methode A im direkten Vergleich zu B länger mit den Originaltexten arbeitet und insgesamt mehr Zeit beansprucht. Diese Einschätzung lässt sich mit Gläser und Laudels (2010, S.200) Beurteilung vereinen: Demzufolge ist die Inhaltsanalyse das einzige Verfahren der qualitativen Textanalyse, das sich *frühzeitig* und konsequent vom Ursprungstext löst, Informationen *systematisch* reduziert und jene getrennt vom Ursprungstext weiterverarbeitet. Das Material wird dabei methodisch kontrolliert in Einheiten zerlegt und nacheinander bearbeitet (vgl. auch Diekmann 2007, S.512). Kritisch merken die Autoren jedoch bezüglich ihrer Methode an, dass die Grenzen zwischen

<sup>121</sup> Atteslander (2008, S.184) verweist darauf, dass bereits vorhandene Analyseverfahren häufig modifiziert werden und die qualitative Inhaltsanalyse aus der Kritik an der quantitativen Inhaltsanalyse entstanden ist. Im direkten Vergleich zur qualitativen Inhaltsanalyse wird an der quantitativen Methode beanstandet, dass jene die Tendenz hat eher Häufigkeiten zu analysieren als Informationen zu entnehmen und damit das Prinzip des Verstehens als Basishandlung sozialwissenschaftlichen Handelns ignoriert. Dies trifft nach Gläser und Laudel (2010, S.198f.) selbst noch bei Mayring zu, obwohl sich jener der *Entwicklung* des Kategoriensystems öffnet. Mayring arbeitet allerdings im Verlauf der Arbeit mit einem starren, nicht veränderbaren System. Im Grunde ergänzen sich qualitative und quantitative Ansätze jedoch eher als dass sie sich ausschließen (vgl. Diekmann 2007, S.511; Atteslander 2008, S.188).

<sup>122</sup> 1. Paraphrase, 2. Überschriften, 3. thematischer Vergleich, 4. soziologische Konzeptionalisierung, 5. theoretische Generalisierung.

<sup>123</sup> 1. Vorbereitung der Extraktion, 2. Extraktion, 3. Aufbereitung der Daten, 4. Auswertung.

Aufarbeitung und Auswertung nicht klar zu trennen sind und fließend ineinander übergehen. Die Dokumentation und Begründung jedes Analyseschritts soll dem entgegenwirken und das Handeln des Forschers nachvollziehbar machen. Die gesamte Analyse kann dabei manuell als auch computergestützt mithilfe, von kommerziell angebotener Software, durchgeführt werden (vgl. *Gläser* und *Laudel* 2010, S.199ff.). Aufgrund der relativ geringen Textmenge und des knappen Forschungsbudgets entschied man sich in der vorliegenden Arbeit für die erste Variante.

Das in der hiesigen Studie verwendete Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse lässt sich wie folgt zusammenfassen (vgl. *Gläser* und *Laudel* 2010, S.197ff.): Auf die auszuwertenden Texte wurde zunächst ein flexibles Kategoriensystem aufgelegt, das aus theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet wurde. Dieses Suchraster konnte dazu genutzt werden, um den Texten systematisch Informationen zu entnehmen (vgl. *Gläser* und *Laudel* 2010, S.46f; *Mayring* 2002, S.114). Das Suchraster wurde ergänzt und verändert, wenn neue, unerwartete Informationen auftauchten. Das Kategoriensystem ist eher als ein Set von offenen Fragen an den Text zu verstehen und nicht als eine starre Schablone, die dem Text übergestülpt wird (vgl. *Gläser* und *Laudel* 2010, S.205). Dies stellt das wesentliche, neue Element im Gegensatz zu *Mayring* dar.

In einem zweiten Schritt wurden Daten unter der Verwendung von Extraktionsregeln<sup>124</sup> (vgl. *Mayring* 2002, S.119; *Gläser* und *Laudel* 2010, S.208ff.) extrahiert, ohne dabei ihre Position im Text zu berücksichtigen. Man durchsuchte die Texte auf relevante<sup>125</sup> Informationen und ordnet

---

<sup>124</sup> Diese sind Regeln, die bei Abgrenzungsproblemen helfen, d.h., wenn unklar ist, in welche Kategorie der Inhalt zugeordnet werden soll. Die Regel der hiesigen Arbeit lassen sich dem Anhang entnehmen.

<sup>125</sup> Bereits hier setzt die Kritik an dieser Auswertungsmethode an, die sich u.a. mit mangelnder Nachvollziehbarkeit, Subjektivität und Willkür (vgl. z.B. *Atteslander* 2008, S.188) zusammenfassen lässt. Der Extraktionsschritt und die Entscheidung, ob die Informationen relevant oder irrelevant sind, stellen eine Interpretation, d.h. eine potentiell subjektiv verfärbte Entscheidung dar. Dasselbe gilt für die Aufbereitung, in der die Informationen auf Redundanzen und Widersprüche geprüft werden (vgl. *Gläser* und *Laudel* 2010, S. 201). Aus diesen Gründen sollte nach *Gläser* und *Laudel* (2010, S.206) jeder Schritt dokumentiert werden, um nachvollzogen werden zu können.

diese den jeweiligen Kategorien des Suchrasters zu. Das gesamte Material wurde dabei gleichberechtigt behandelt. Alle Texte wurden gelesen und nach jedem Abschnitt entschieden, ob jene Informationen von Nutzen für die Beantwortung der Forschungsfrage sind und im positiven Falle extrahiert. Thematische, inhaltlich zusammengehörende Einheiten konnten über den gesamten Text verstreut sein, da die Rekonstruktion von Sinnstrukturen oder biographischen Ergebnissen nicht im Zentrum des Forschungsinteresses stand (vgl. *Gläser und Laudel* 2010, S.205; *Meuser und Nagel* 2009, S.56).

Im dritten Schritt wurden jene extrahierten Rohdaten aufgearbeitet. Der Bezug zum Ursprungstext blieb dabei durch eine Quellenangabe erhalten (vgl. *Gläser und Laudel* 2010, S.46f.). *Gläser und Laudel* (2010, S.229) verweisen darauf, dass in jenem Prozess Kreativität gefragt ist und ein großer Entscheidungsspielraum vorherrscht. Die vorliegende Studie schloss sich den Vorschlägen der Autoren an. Das heißt konkret: Zu Beginn wurden Informationen, die über verschiedene Interviews und/oder über ein Interview verstreut waren, zusammengefasst. Man bündelte daran anschließend bedeutungsgleiche Informationen und beseitigte dadurch Redundanzen. Man korrigierte in einem dritten Schritt offensichtliche Fehler<sup>126</sup>. Widersprüchliche Informationen wurden dabei als solche gekennzeichnet und verschiedenartige Informationen beibehalten (vgl. *Gläser und Laudel* 2010, S.230).<sup>127</sup> Mit diesem Auswertungsverfahren wurde eine von den Ursprungstexten unterschiedliche Informationsgrundlage geschaffen, die lediglich jene Daten beinhaltet, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant waren.

Im vierten Schritt wurden die Daten ausgewertet, d.h. analysiert und interpretiert. Hierfür lassen sich kaum allgemeine Regeln aufstellen.

---

<sup>126</sup> Z.B. Veraltete Informationen über JE interne Prozesse, die mittlerweile anders ablaufen.

<sup>127</sup> *Gläser und Laudel* (2010, S.229) verweisen ebenso darauf, dass bei der Aufbereitung nicht mit der gesamten Extraktionstabelle als solche gearbeitet werden sollte, sondern mit separaten neu gestalteten Tabellen. Dies gewährleistet die Nachvollziehbarkeit jenes Schritts des Analyseprozesses.

Gläser und Laudel (2010, S.261) bezeichnen diesen Abschnitt als den “*kreativsten, variantenreichsten und schwierigsten*” Teil der Untersuchung. Es geht letzten Endes darum, die Forschungsfrage zu beantworten. Dazu zählen: Die gefundenen Ergebnisse in den theoretischen Zusammenhang einzuordnen, die Resultate einander gegenüber zu stellen, die Theorie teilweise zu widerlegen, Geltungsbereich der Theorie zu erweitern oder einzuschränken und/oder zu generalisieren (vgl. *Gläser und Laudel* 2010, S.246ff.).

## 4 Studentische Unternehmensberatungen

JEs in der Bundesrepublik Deutschland lassen sich in drei Gruppen einteilen: In JEs, die sich keinem Dachverband angeschlossen haben und unabhängig davon agieren, in Mitglieder des Dachverbandes *JCNetwork* sowie in JEs des *Bundesverbandes Deutscher studentischer Unternehmensberatungen e.V.* (hiernach: *BDSU e.V.*).

Die Grundgesamtheit, auf die sich die vorliegende Arbeit konzentriert, sind lediglich JEs, die sich dem *BDSU e.V.* angeschlossen haben, da die Analyse von Studien und Dokumenten von Verbands-JEs und verbandsexternen JEs zu ungenauen bzw. verzerrten Ergebnissen führen würde. Weshalb? JEs, die einem Dachverband beigetreten sind, müssen eine Reihe von Anforderungen erfüllen, um Mitglied zu werden. Dadurch werden eine große Anzahl an Prozessen und Handhabungsweisen in diesen JEs ähnlich gestaltet. Verbandsexterne JEs sind im Gegensatz dazu lediglich durch ihre eigenen Maßnahmen geregelt und funktionieren z.T. nach anderen Logiken. Der *BDSU e.V.* wurde ausgewählt, da dieser zum einen durch seine Mitglieder- und JE-Anzahl den erheblich größeren Dachverband darstellt und zum anderen über strenge Aufnahmeregelungen verfügt (vgl. *Uebe-Emden/Schuhen* 2007, S.1f.; *Mauerer* 2005, S.42f.; *du Maire* 2014, S.24f.).<sup>128</sup> Darüber hinaus bezieht sich ein Großteil der JE-Literatur auf diese Gruppe von JEs.

*Kapitel vier* besteht aus vier Abschnitten. Als Einstieg werden in *Kapitel 4.1* Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen JEs und kommerziellen Unternehmensberatungen dargestellt und Alleinstellungsmerkmale herausgearbeitet. Um das Konzept JE in seiner Ganzheit verstehen zu können, beschäftigt sich der zweite Teil mit dem sozialen Netzwerk von JEs, die sich dem *BDSU e.V.* angeschlossen haben. Aus den Auflagen jenes Dachverbandes leiten sich zahlreiche Prozesse und damit verbundene strukturelle Eigenschaften für *BDSU e.V.* JEs ab. *Kapitel 4.2*

---

<sup>128</sup> Ein guter Überblick über den Dachverband *JCNetwork* und seine Funktionsweise, Zahlen und Fakten ist u.a. bei *Mauerer* (2005, S.42f.) zu finden.

bildet damit die Grundlage für das Verständnis von *Kapitel 4.3*, das sich ausführlich mit den Charakteristika und der Funktionsweise der JE *Janus Consultants e.V.* aus Hannover, als Beispiel für eine *BDSU e.V. JE*<sup>129</sup>, beschäftigt. Neben der generellen Darstellung der Arbeitsweise und Prozesse von JEs, liegt der Fokus von *Kapitel 4.1* bis *4.3* auf der Frage, inwiefern die *JE-Struktur selbst* - Beratungsprojekte beiseitegelassen - bereits berufsvorbereitend ist: Welche Erfahrungen und Kenntnisse können Studenten "nebenbei", aufgrund des Aufbaus von JEs, mit auf den Weg gegeben werden, die sie sonst (eher) nicht bzw. weniger an der Hochschule sammeln würden? In *Kapitel 4.3.6* erfolgt eine Übersicht darüber, welche Lernchancen und Qualifikationsmöglichkeiten aufgrund JE spezifischer Abläufe und -strukturen gefördert werden *können*.

Ob Juniorberater diese Erfahrungen und Qualifikationen auch *tatsächlich* sammeln und welche Faktoren jene Fertigkeiten und Interaktionen (positiv und negativ) beeinflussen, wird im vierten und letzten Abschnitt näher untersucht. In jenem Kapitel liegt das Hauptaugenmerk auf den Grenzen und Chancen von JEs und ihrem Beitrag zur studentischen (Aus-)Bildung. Als Basis dienen die Ergebnisse der Experteninterviews, die um bereits vorhandene JE-Publikationen ergänzt werden. Die Diskussion orientiert sich hierbei anhand der in *Kapitel 2.6* aufgestellten Thesen und Kategorien der Experteninterviews.

#### **4.1 Der Vergleich: JEs und kommerzielle Unternehmensberatungen**

Auf den kommenden Seiten werden die wesentlichen Differenzen und Gemeinsamkeiten von kommerziellen Unternehmensberatungen und JEs

---

<sup>129</sup> Die Wahl für den hannoverschen Verein fand einerseits aus forschungspragmatischen Gründen statt. Die Autorin der Untersuchung engagierte sich einst selbst in der o.g. Initiative und verfügte daher über ein bestimmtes Vorwissen über jene Institution, das es ermöglichte Zusammenhänge schneller zu begreifen als es Außenstehende wahrscheinlich tun würden. Andererseits geht die vorliegende Arbeit aufgrund der langjährigen Mitgliedschaft der hannoverschen JE im *BDSU e.V.* davon aus, dass diese als ein repräsentativer Fall für die Untersuchung dienen darf.

herausgearbeitet. Beabsichtigt wird, die *essentiellsten* Unterschiede abzubilden, um ein besseres Verständnis vom Konzept und der Funktionsweise von JEs zu erhalten.

#### 4.1.1 JEs versus kommerzielle Unternehmensberatungen?

In *Kapitel 2.3.4.2* ist dargestellt worden, was Unternehmensberatungen und JEs grundsätzlich machen: Kommerzielle Unternehmensberatungen sind professionelle, hauptberufliche (Beratungs-)Dienstleister, die die Organisation eines Kunden optimieren. Die Hauptmotivation eines kommerziellen Unternehmensberaters liegt dabei in der individuellen Gewinnmaximierung. JEs üben Beratungsprojekte ebenso mit dem Ziel aus, Kundenorganisationen zu verbessern, sind im Gegensatz zu kommerziellen Unternehmensberatungen allerdings nicht primär ökonomisch, sondern durch persönliche und berufliche Wissensmaximierung motiviert. Der Lernaspekt steht im Fokus.

Nachfolgend sollen ergänzend dazu die zwei Fragen geklärt werden: Was zeichnet JEs darüber hinaus aus? Wie sehen Differenzen und Gemeinsamkeiten zu kommerziellen Unternehmensberatungen aus?

Junior Consultants üben ihre Beratungstätigkeit nicht hauptberuflich aus (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2014, S.5). Sie wickeln Beratungsprojekte neben dem Studium ab. Man könnte sie auch als „*studentische Teilzeitberater*“ (Wolf 1997, S.45) bezeichnen. Hieraus lässt sich sicherlich auch einer der Gründe für die unterschiedlich hohe Vergütung ableiten: Junior Consultants verdienen im Gegensatz zu erfahrenen kommerziellen Beratern in etwa ein Zehntel des Honorars (vgl. u.a. *Sommer* 1998, S.19; *Neumayer* 2004, S.34; *Wolf* 1997, S.45; *Hoyer* 2007, S.k04; *BDSU e.V.* 2008c, S.7).

Kommerzielle Unternehmensberatungen betrachten JEs zudem i.d.R. nicht als Konkurrenz, sondern eher als „*Partner und Talentschmiede*“



(Hoyer 2007, S.k04) oder als Nachwuchs (vgl. Kurkamp 2004, S.3). Dies lässt sich u.a. mit der fehlenden Erfahrung von Junior Consultants zur Umsetzung der Projektergebnisse bzw. Expertise zur Erstellung umfangreicher strategischer Konzeptionen begründen (vgl. Schmalholz 1999, S.209). Einige Publikationen verweisen jedoch darauf, dass JEs durchaus Konkurrenz für kleine und mittelständische kommerzielle Unternehmensberatungen (hiernach: KMUs) sind (vgl. Schikora 2014, S.3).

JEs sind darüber hinaus meistens eingetragene Vereine und gründen für die Projekte, die sie durchführen, eine GbR<sup>130</sup> (vgl. Hohensee 1999, S.52; Walter und Deelmann 2005, S.7; du Maire 2014, S.38). Kommerzielle Unternehmensberatungen verfügen im Gegensatz dazu eher über die Rechtsform einer GmbH oder AG<sup>131</sup>. Auch im Personalbereich lassen sich deutliche Unterschiede finden: JEs sind durch eine hohe Fluktuationsrate ihrer Mitarbeiter gekennzeichnet (vgl. Hohensee 1999, S.52; Fischer 2010, S.9; Neumann 2010, S.10; BDSU e.V. 2007, S.5; 2006b, S.15; o.V. 2014c, S.15; du Maire 2014, S.61), da Jungberater ihre Studenteninitiative spätestens verlassen, sobald sie ihr Studium beendet haben. Die meisten Junior Consultants beginnen sich ab dem zweiten, dritten Semester zu engagieren und bleiben ein bis drei Jahre im Verein aktiv (vgl. Hoyer 2007, S.k04; Tjiang 1997, S.k05; BDSU e.V. 2005b, S.6ff.).

Du Maire (2014, S.14), Neumayer (2004, S.34) und Borghardt (2001, S.102) weisen ferner darauf hin, dass JEs und kommerzielle Unternehmensberatungen dieselben Beratungsdienstleistungen anbieten (vgl. auch BDSU e.V. 2008a, S.7). Wichtig zu wissen ist allerdings, dass sich die meisten JEs im Gegensatz zu kommerziellen Unternehmensberatungen nicht auf eine bestimmte Branche spezialisiert

---

<sup>130</sup> Dies geschieht zum einen aus steuerlichen Gründen. Zum anderen werden dadurch lediglich diejenigen Juniorberater, die an einem bestimmten Projekt arbeiten, für potentielle Schäden haftbar gemacht und nicht der Vorstand des Vereins. Mehr dazu in Kapitel 4.1.3.

<sup>131</sup> Kommerzielle Unternehmensberatungen wählen eher jene Rechtsformen, da sie im Gegensatz zu JEs i.d.R. über ein hohes Startkapital verfügen und den hohen formalen Anforderungen jener Rechtsformen gerecht werden können.

haben (vgl. *Hohensee* 1999, S.80f.; *du Maire* 2014, S.14).<sup>132</sup> Auch das Auftragsvolumen bei JEs ist kleiner (vgl. *Wolf* 1997, S.44). Laut *Mauerer* (2005, S.42) sind die Einsätze zudem weniger vielschichtig und die Projekte ohne unternehmenspolitisches Milieu<sup>133</sup>. JEs fehlt es ebenso an einem globalen Netzwerk und „Manpower“, um bei millionenschweren Fusionen als Berater tätig zu sein (vgl. *Hoyer* 2007, S.k04). Nach *Walter* und *Deelmann* (2005, S.9) hängen die von JEs bearbeiteten Projekte stark von den Studienschwerpunkten der Universitäten und Hochschulen ab, denen die Vereine angehören. *Du Maire* (2014, S.24) weist ferner auf Zusatzleistungen hin, die JEs im Gegensatz zu kommerziellen Unternehmensberatungen anbieten: Schulungen und Workshops, Übersetzungen und/oder die Durchführung von Assessment-Centern.

In Bezug auf das bediente Klientel lassen sich ebenfalls unterschiedliche Aussagen finden. Nach einigen Quellen unterscheiden sich die Kunden von JEs und professionellen Beratungen nicht (vgl. *Borghardt* 2001, S.102), andere Autoren (vgl. *Hoyer* 2007, S.k04) verweisen darauf, dass Großunternehmen zwar immer wieder mit zu den Kunden von JEs gehören, KMUs<sup>134</sup> jedoch den Fokus bilden, während kommerzielle Unternehmensberater internationale Konzerne bedienen (vgl. auch *BDSU e.V.* 2008c, S.7; *Hohensee* 1999, S.79; o.V. 2003, S.1485; *Weidinger* 1999, S.14; *Jesenovec und Redien-Collot* 2005, S.19; *du Maire* 2014, S.14).

---

<sup>132</sup> Die einzige dem *BDSU e.V.* angehörige JE, die sich auf eine Branche fokussiert, ist der Verein *GREEN finance consulting e.V.* aus Frankfurt. Wie der Name bereits verrät, ist die JE primär im Bereich Banken und Finanzdienstleister tätig (vgl. *BDSU e.V.* 2008b, S.9; *BDSU e.V.* 2008d, S.5).

<sup>133</sup> Kommerzielle Unternehmensberater werden nicht nur aus den in *Kapitel 2.3.4.2* genannten Gründen von Unternehmen engagiert. Weitere Beweggründe können u.a. der Schutz (des Status) eines führenden Managers in einem Unternehmen sein. Ein Beispiel: Anstatt selbst zu verkünden, dass 10% der Angestellten gekündigt werden müssen, kann ein Manager diese Aufgabe an einen externen Berater auslagern. Auf diese Weise macht er sich selbst nicht unbeliebt und beschädigt durch diese Handlung mit geringerer Wahrscheinlichkeit wichtige soziale Beziehungen im Unternehmen, die sich negativ auf die Stimmung im Betrieb und seine Produktivität auswirken könnten.

<sup>134</sup> Eine Großzahl an Kunden bleibt JEs im Übrigen treu. Laut *BDSU e.V.* sind 50% aller Aufträge Folgeaufträge (vgl. *Kurkamp* 2004, S.3).

#### 4.1.2 Alleinstellungsmerkmale und Konsultationsgründe für Junior Berater

Aufgrund der dürftigen Literaturlage und relativen Neuheit des JE-Konzepts, scheint es wenig verwunderlich, weshalb konfuse Aussagen bezüglich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede von JEs und kommerziellen Unternehmensberatungen vorherrschen. Sich dieser Tatsache bewusst, ist es ebenso wenig überraschend, weshalb das JE-Konzept z.T. unterschätzt wird (vgl. *Pittaway et al.* 2012, S.4). Zur Erhellung des JE-Phänomens erschien es deshalb sinnvoll, einen zweiten Blick auf die konkreten Konsultationsgründe von Junior Consultants anstelle von etablierten Beratern zu werfen. Die gängige JE-Literatur führt vorwiegend die folgenden vier Motive an: Die individuelle Problemlösung und Herangehensweise der Jungberater, den Preis studentischer Beratungsleistung, das aktuelle (Hochschul-)Wissen und eventuelle Rekrutierungsabsichten (vgl. *Hohensee* 1999, S. 81; *Walter und Deelmann* 2005, S.9; *du Maire* 2014, S.14f.).

Als Hauptargument dafür, weswegen Betriebe *studentische* Unternehmensberater beschäftigen, nennen zahlreiche Autoren die Erstellung von individuellen und eigens für den Betrieb entwickelten Lösungen (vgl. *Schikora* 2014, S.3).<sup>135</sup> „Profis“ würden im Gegensatz zu Junior Consultants lediglich Standardlösungen anpassen (vgl. *Sommer* 1998, S.18; *Wolf* 1997, S.45; *Wunderlich* 2003, S.39; *BDSU e.V.* 2003b, S.12; *Walter und Deelmann* 2005, S.9). *Schmalholz* (1999, S.207) begründet den Elan und die Unvoreingenommenheit der Studenten mit ihrer grundlegenden Motivation möglichst viele Unternehmen, diverse Wirtschaftsbereiche und Problemstellungen kennen zu lernen, was mit der zuvor angesprochenen Hauptmotivation der Wissensmaximierung im Einklang steht.

---

<sup>135</sup> Dies ist offensichtlich ebenfalls das primäre Argument, mit dem der *BDSU e.V.* auf seine Berater aufmerksam macht. Dem Anhang ist eine Werbeanzeige des Verbandes aus dem Jahr 2010 zu entnehmen, die über den Slogan „JUNG ▪ MUTIG ▪ ORIGINELL“ verfügt. Dieselbe aktualisierte Anzeige ließ sich 2012 in einem der *metamorphosis* Hefte finden, was auf die nach wie vor bestehende Gültigkeit dieses „Verkaufsarguments“ hindeutet.

Eine weitere Begründung für das Engagieren von Jungberatern liegt beim Preis der Beratungsdienstleistung (vgl. *Schikora* 2014, S.3; o.V. 2013e, S.47): Pro Beratertag erhält ein etablierter kommerzieller Unternehmensberater in etwa eine fünf bis zehn Mal höhere Vergütung als ein Junior Berater (vgl. u.a. *Sommer* 1998, S.19; *Neumayer* 2004, S.34; *Wolf* 1997, S.45; *Stricker* 2007, S.86). *Walter und Deelmann* (2005, S.9) gehen von einer Summe von 200-250€ als Tagessatz pro Jungberater aus. *du Maire* (2014, S.89) spricht von 150€. Auch dieses Phänomen harmoniert mit dem im Vordergrund stehenden Lernaspekt von Junior Consultants - anstatt der individuellen Gewinnmaximierung wie bei kommerziellen Unternehmensberatern.

Kunden erwähnen zudem häufig, dass die Beratungsdienstleistung von Junior Consultants, aufgrund des noch andauernden Studiums, auf den neusten wissenschaftlichen Erkenntnissen basiert (vgl. *Neumayer* 2004, S.34; *Hoyer* 2007, S.k04; vgl. auch *BDSU e.V.* 2008a, S.15; 2008c, S.17; *Schikora* 2014, S.3). Dies ist sicherlich ein starkes Alleinstellungsmerkmal von JEs, das ebenfalls den Wissensaspekt hervorhebt. Rekrutierungsabsichten werden in *Kapitel 4.4* besprochen.

#### **4.1.3 Exkurs: Gemeinnützigkeit, externe Projekte und GbRs**

Wie im Voraus mehrfach deutlich wurde, herrscht in JEs dem Anschein nach ein Konflikt zwischen ihrer grundsätzlich gemeinnützigen Orientierung und der Beratungstätigkeit von Junior Consultants vor. Der nachfolgende Exkurs über Herausforderungen bei der Rechtsformfindung von deutschen JEs dient dazu, das scheinbar widersprüchliche Zusammenspiel der Gemeinnützigkeit von JEs und der Projektdurchführung aufzuklären.

Gemeinnützige Vereine - wie die meisten JEs - dürfen keine Vergütungen leisten oder Einnahmen erzielen. Dies führt allerdings zu rechtlichen

Konflikten, wenn es um die Durchführung von externen Projekten<sup>136</sup> geht, bei denen eine Gewinnausschüttung stattfindet (vgl. auch *Pflichthofer* 2010, S.34; *Fischer* 2010, S.8f.). Da die Idee einer profitorientierten, privatwirtschaftlichen Organisation allerdings nicht mit dem Verständnis von JEs als Lernplattform mit dem Ziel der Wissensmaximierung harmoniert, handhaben JEs jene Angelegenheit wie folgt: Sie differenzieren zwischen dem gemeinnützigen Verein an sich, der die Projekte akquiriert und den Beraterteams, die jene Projekte durchführen. Die Aufträge werden also lediglich vom Verein weitervermittelt, besetzt und ausgeschrieben. Davon unabhängige Beratungsteams bearbeiten diese dann im Anschluss daran. Junior Consultants gründen deswegen für den Zeitraum des Projekts eine GbR und lösen jene nach Abschluss des Unterfangens wieder auf. Problematisch dabei ist u.a., dass die Mitglieder der GbR stets mit ihren Eigenvermögen für das Projekt haften müssen, ein Dienstvertrag<sup>137</sup> minimiert jedoch stets die Haftungsrisiken (vgl. *BDSU e.V.* 2008a, S.12f.; 2008b, S.7).

Aufgrund der stetig wachsenden Projektentwicklung und damit verbundenen steigenden Gewinnen in etlichen JEs sehen sich JEs mittlerweile immer häufiger mit einer Schwierigkeit konfrontiert, den Gedanken der selbstlosen Unterstützung der Allgemeinheit<sup>138</sup> als Grundidee hinter JEs vor dem Finanzamt unter Beweis zu stellen. Daraus resultierend haben etliche JEs sowie der *BDSU e.V.* im Laufe der Jahre ihre Gemeinnützigkeit freiwillig ablegt. Die Modernisierung des deutschen GmbH-Rechts im November 2008<sup>139</sup> kam JEs daher mehr als gelegen. Die Reform schuf eine neue Rechtsform für Kleinunternehmer, die Unternehmergesellschaft (haftungsbeschränkt), (hiernach: UG (haftungsbeschränkt)). Rechtlich gesehen ist diese eine GmbH, benötigt

---

<sup>136</sup> Der Gegensatz von externen und internen Projekten wird in *Kapitel 4.3.4.1f.* thematisiert.

<sup>137</sup> Eine Haftungsklausel legt u.a. fest, dass der Haftungsbetrag maximal die Höhe des Projektwerts, des Projekts, an dem die Berater arbeiten, ausmachen darf.

<sup>138</sup> Diese ist mit einer Reihe von Vorteilen und Steuerprivilegien verbunden und wird u.a. deswegen angestrebt.

<sup>139</sup> Es handelt sich hierbei um das *Gesetz zur Modernisierung des GmbH-Rechts und zur Bekämpfung von Missbräuchen*, kurz *MoMiG*, das am 01. November 2008 in Kraft getreten ist.

allerdings lediglich ein Mindest-Stammkapital von einem Euro. Die UG (haftungsbeschränkt) wird deswegen zum Teil auch als „*Mini-GmbH*“ (*BDSU e.V.* 2008b, S.7) bezeichnet.

Einige JEs wie bspw. *delta e.V.* aus Karlsruhe haben bereits eine UG (haftungsbeschränkt) gegründet, die parallel zum gemeinnützigen Vereinsgeschäft aktiv ist und sich auf die Projektakquise und -abwicklung konzentriert. Rechtlich gesehen steht diese Gesellschaft somit außerhalb des Vereins, praktisch betrachtet herrscht eine tiefe Verwurzelung vor. Vorteile, die sich daraus ableiten sind u.a. ein geringerer Aufwand für die Vereinsmitglieder bei der Durchführung von externen Projekten, die Auslagerung aller wirtschaftlichen Prozesse in die Gesellschaft und die Fokussierung des ursprünglichen Vereins auf die Ausbildung und Förderung seiner Mitglieder (vgl. *BDSU e.V.* 2008a, S.12f.; *Fischer* 2010, S.8).

## 4.2 Das soziale Netzwerk von JEs

Wie aus den aufgestellten zehn Thesen dieser Arbeit deutlich wird, müssten das soziale Netzwerk von JEs allein aufgrund seiner strukturellen Komponenten seinen Mitgliedern den Eintritt in den Arbeitsmarkt erleichtern. Der nachkommende Abschnitt skizziert deshalb nicht nur das Netzwerk selbst, sondern ebenso das Selbstverständnis und die Tätigkeitsfelder des *BDSU e.Vs.* und der *European Confederation of Junior Enterprises (JADE)*, die einen essentiellen Einfluss auf die Funktionsweise und Handlungsoptionen ihrer Mitgliedsvereine bilden.

### 4.2.1 Der *BDSU e.V.*

Der einst gemeinnützige Verein mit Sitz in Bonn wurde 1992 von sieben JEs gegründet und verfügt derzeit über 31 JEs und 2200 studentische Unternehmensberater (vgl. [www.bdsu.de](http://www.bdsu.de)) - Akademiker zwischen 19 und

28 Jahren (vgl. *Schell* 2011, S.55). Damit zählt er zu den größten interdisziplinären Studenteninitiativen Deutschlands (vgl. u.a. *Fischer* 2010, S.8; o.V. 2003, S.1485). Neben der oben angemerkten Chance des Netzwerkaufbaus zu potentiellen Arbeitgebern, scheint in JEs auch der Aufbau eines sozialen Netzwerks zu Gleichgesinnten ermöglicht zu werden.

Als öffentliches Vertretungsorgan von JEs sieht der nationale Dachverband seine Aufgabe zum einen darin, die Idee der JE in Wirtschaftskreisen, an deutschen Hochschulen und für die Allgemeinheit bekannter zu machen und setzt sich für die Anerkennung des ehrenamtlichen Engagements seiner Mitglieder ein. Zum anderen beschreibt sich die Studenteninitiative als Netzwerk-, Wissenstransfer- und Erfahrungsaustausch-Plattform und ist für die Koordination der Zusammenarbeit von JEs zuständig: Der Dachverband fördert u.a. (inter-)nationales Zusammenarbeiten, richtet Veranstaltungen aus, pflegt und weitet das Netzwerk zur freien Wirtschaft sowie anderen Verbänden aus, macht sich für die Aus- und Weiterbildung seiner Mitglieder stark und bietet Schulungen an (vgl. u.a. o.V. 1993, S.k24; *Weidinger* 1999, S.15; *Graf et al.* 2006, S.145; o.V. 2003, S.1485; o.V. 1998, *Schmalholz* 1999, S.208; *Schell* 2010a, S.12; *Quick* 2010, S.29). Die 2015 eingeführte Projekt- und Stellenbörse *BDSyounet* schreibt zudem bundesweite offene Trainee-, Projekt- und Praktikumsstellen sowie Vakanzen von BDSU-Kuratoren aus (vgl. [www.bdsyounet.de](http://www.bdsyounet.de)). Zu den wichtigsten sozialen Beziehungen, die der *BDSU e.V.* pflegt, gehören u.a. der *BDSU Alumni e.V.*<sup>140</sup>, Kuratoren, Kooperationspartner, Sponsoren aus diversen Industriezweigen sowie die *TrainerAkademie*<sup>141</sup> (vgl. [www.bdsu.de](http://www.bdsu.de)).

---

<sup>140</sup> Seit dem Jahr 2008 engagieren sich ehemalige *BDSU e.V.* Junior Consultants, die im Berufsleben stehen, in einen eingetragenen Verein, dem *BDSU Alumni e.V.* Mittlerweile setzt sich dieser aus über 200 Mitgliedern, die in über 20 Ländern und diversen Branchen aktiv sind, zusammen. Der Verein hat sich zur Aufgabe gemacht weiterhin die Idee der JE zu unterstützen.

<sup>141</sup> Bei der *TrainerAkademie* handelt es sich um eine 2007 gegründete Weiterbildungsinstitution im Dachverband, die mit der Absicht ins Leben gerufen wurde, die Weiterbildungskultur innerhalb des *BDSU e.V.* auf nationaler Ebene zu stärken.

Einen weiteren Punkt, den der *BDSU e.V.* besonders hervorhebt, ist der Anspruch als Qualitätssiegel zu dienen und die Professionalität der Beratungsdienstleistungen seiner Vereine zu gewährleisten (vgl. o.V. 2009a, S.26). Aus diesem Grund bestehen obligatorische Qualitätsstandards<sup>142</sup> für alle *BDSU e.V.* Mitglieder, die in regelmäßigen Abständen ausgebaut und in jährlichen Prüfungen (vgl. o.V. 2003, S.1485; *Graf et al.* 2006, S.145) sichergestellt werden (vgl. u.a. *Neumayer* 2004, S.34; *Schell* 2010b, S.15; *Bokelmann* 2010, S.17). Wenn eine Mitglieds-JE jene Standards nicht einhält und/oder bei einem defizitären status quo keine dementsprechenden Maßnahmen zur Behebung von diesem einleitet, kann es bis zum Ausschluss der JE aus dem Dachverband kommen (vgl. *BDSU e.V.* 2010, S.10). Um Mitglied im *BDSU e.V.* zu werden, muss eine JE folglich eine Reihe von komplexen Voraussetzungen<sup>143</sup> erfüllen (vgl. *Wolf* 1997 S.46; *Graf et al.* 2006, S.145; *Uebe-Emden* und *Schuhen* 2007, S.3). Trotz dieser Vorgaben bleiben die *BDSU e.V.* JEs souverän und handeln eigenverantwortlich. Im Vergleich zu lokalen Niederlassungen anderer Studenteninitiativen wie bspw. *AIESEC Deutschland*, sind die *BDSU e.V.* Mitglieds-JEs individueller ausgeprägt und selbstständig tätig (vgl. *Uebe-Emden* und *Schuhen* 2007, S.2; o.V. 1998; *Demme* 2010, S.46).

#### 4.2.2 Die European Confederation of Junior Enterprises

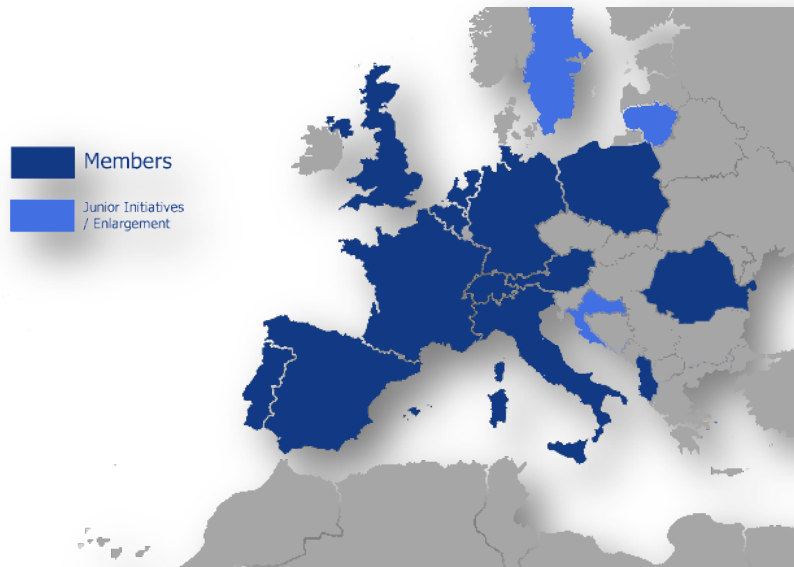
*JADE*, mit Sitz in Brüssel, ist der europäische Dachverband für JEs und wurde im Dezember 1992 durch Gründer aus den Ländern Portugal, Italien, Schweiz, Frankreich und den Niederlanden ins Leben gerufen. Derzeit verfügt er über mehr als 280 JEs bzw. 20.000 Studenten aus 14 europäischen Ländern. *Abbildung 1* verschafft einen Überblick über die

<sup>142</sup> Der Internetpräsenz des *BDSU e.V.* ist zu entnehmen, dass es sich hierbei um "in Anlehnung an die ISO 9001 eigens entwickelten *BDSU QM-Richtlinien*" handelt ([www.bdsu.de](http://www.bdsu.de)).

<sup>143</sup> Hierzu zählen u.a.: Ein eingetragener Verein sein nach § 21 BGB, die Fähigkeit Projekte verschiedener Themenbereiche anbieten zu können sowie das Bestehen der Aufnahmeprüfung auf Basis der *BDSU-QM-Richtlinien* in den Bereichen Aus- und Weiterbildung der Mitglieder, Projektarbeit, Wissensmanagement und Vereinsführung (vgl. [www.bdsu.de](http://www.bdsu.de)).



aktuellen *JADE* Mitgliedsländer. *JADE* verfügt ferner über soziale Beziehungen zu den JE-Zusammenschlüssen in Brasilien und Tunesien (vgl. [www.jadenet.org](http://www.jadenet.org); *Uebe-Emden* und *Schuhen* 2007, S.1; *Jesenovec* und *Redien-Collot* 2005, S.3; *Lasca* 2011, S.85).



**Abbildung 1:** JADE Mitgliedsländer (Quelle: [www.jadenet.org](http://www.jadenet.org))

Die Tätigkeitsfelder der *JADE* lassen sich mit denen des *BDSU e.V.* vergleichen. So zählt zu den zentralen Aufgaben der Studenteninitiative u.a. die europaweite Verbreitung der Idee von JEs<sup>144</sup>. Darüber hinaus bezeichnet sich der *JADE* ebenfalls als Netzwerk-, Wissenstransfer- und Erfahrungsaustausch-Plattform und nimmt die Rolle des Vermittlers zwischen den nationalen Dachverbänden in der EU ein. Der Verband richtet ferner ebenso regelmäßig Treffen aus, die in ganz Europa stattfinden (vgl. *Diem Meier* 2004, S.38).

<sup>144</sup> Konkrete Aktivitäten sind u.a. das *Enlargement Programme*, *JE.NET* oder das *Confederations Development Programme*. All jene Initiativen zielen auf die Erleichterung der Kommunikation und des Wissensaustauschs von JEs innerhalb Europa und z.T. brasilianischen JEs ab (vgl. [www.jadenet.org](http://www.jadenet.org)).

### 4.2.3 Netzwerkaufbau und -pflege

Der *BDSU e.V.* richtet eine Reihe von regelmäßigen Veranstaltungen aus, die dem Networking, Wissenstransfer und Erfahrungsaustausch dienen. Zu den verbreitetsten Veranstaltungen gehören Plattformtreffen (hiernach: PTs), auch Kongresse genannt, Arbeitskreistreffen, Sonder-Arbeitskreise und Vorsitzendenklausuren. Hierbei können nicht nur Kontakte mit anderen Jungberatern geknüpft werden, auch Vertreter aus Wirtschaft, Politik und Bildung sind präsent (vgl. z.B. o.V. 2009a, S.27; o.V. 2012b, S.34). Das größte JE-übergreifende Event, das *BDSU e.V.* PTs, wird im Folgenden kurz erläutert.

Bei einem *BDSU e.V.* Kongress treffen sich 300 bis 400 Junior Consultants aus ganz Deutschland in jeweils unterschiedlichen Hochschulstädten. Neben den Jungberatern sind zudem ca. 20-30 *BDSU e.V.* Alumni sowie 30 Unternehmensvertreter aktive Teilnehmer eines PTs. Einigen Veröffentlichungen ist überdies zu entnehmen, dass bis zu 30 unterschiedliche Unternehmen aus diversen Bereichen der Wirtschaft am Event beteiligt sind. Rahmenprogramm Elemente, die immer wieder einen Teil der PTs darstellen, sind u.a. Unternehmensworkshops<sup>145</sup>, Firmenkontaktmessen, Firmenvorträge, Projektpräsentationen und interne Arbeitskreise (vgl. u.a. o.V. 1999b, S.61; *Wunderlich* 2003, S.39; *Peukert* 2010, S.19; *Bokelmann* 2010, S.16f.; *Graf et al.* 2006, S.145f.; *Fischer* 2010, S.9; *Genenz* 2010, S.22; *Sporbert* 2010, S.37; *BDSU e.V.* 2010, S.5; 2008a, S.3ff.; 2008c, S.8; 2008d, S.9; 2007, S.8; 2006a, S.9; 2006b, S.6f.). Ein konkretes Beispiel einer Agenda und der Ablauf eines *BDSU e.V.* Kongresses ist dem Anhang zu entnehmen.

Auch innerhalb des *VDSIs* und *JADEs* finden regelmäßig zahlreiche Veranstaltungen statt, an denen Jungberater des *BDSU e.V.* teilnehmen. Eine systematische Übersicht über diese lässt sich jedoch aufgrund der momentan dürftigen Literaturlage nicht erstellen (vgl. [www.jadenet.org](http://www.jadenet.org), *BDSU e.V.* 2006a, S.18f.; 2006b, S.21ff.).

<sup>145</sup> Der Anschaulichkeit halber wurde dem Anhang eine Übersicht über die auf dem *BDSU e.V.* PT in Darmstadt angebotenen Workshopthemen hinzugefügt.

### 4.3 Die JE Janus Consultants e.V.

Der nachfolgende Abschnitt beschäftigt sich mit dem Aufbau und der Funktionsweise der hannoverschen JE *Janus Consultants e.V.*. Die Beschreibung konzentriert sich dabei lediglich auf die Nachzeichnung der *Grundzüge*, der internen Abläufe und Gegebenheiten.<sup>146</sup> Die Kenntnis jener Zusammenhänge ist unabdingbar für das Verständnis der Experteneinschätzungen in *Kapitel 4.4*.

#### 4.3.1 Über die Intention und Entwicklung der JE

Der Verein *Janus e.V.*, Vorgänger des heutigen *Janus Consultants e.V.*, wurde 1993 gegründet. Im Jahr 2009 legte *Janus e.V.* jedoch seine Gemeinnützigkeit ab und verband dies mit der Gründung von *Janus Consultants e.V.*. Die Alumni von *Janus Consultants e.V.* organisieren sich seitdem im ursprünglichen Verein (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2016, S.5).

*Janus Consultants e.V.* beschreibt sich in seinem Leitbild als eine Plattform zur Weiterentwicklung, Vernetzung und Verbesserung, die Studierende und Unternehmen miteinander verknüpft. Die persönliche und professionelle Weiterentwicklung der Studenten steht dabei im Fokus und bildet die Grundlage für strategische Netzwerkerweiterungen (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2014, S.4ff.). Aus diesem Grund hat die JE auch das Doppelgesicht des römischen Gottes *Janus* in ihr Logo integriert, der durch sein Antlitz in zwei Richtungen schauen kann. Als Aufseher zwischen Tür und Tor symbolisiert er demnach die Zusammenführung von Universität und Wirtschaft (vgl. *Sommer* 1998, S.18; *Janus Consultants e.V.* 2016, S.5; [www.janus-consultants.de](http://www.janus-consultants.de)).

Seit 2001 ist *Janus Consultants e.V.* Mitglied im nationalen Dachverband *BDSU e.V.* und bringt sich seitdem aktiv in das dortige Verbandsleben ein (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2016, S.5).

---

<sup>146</sup> Sonderregelungen und Ausnahmefälle sind bewusst weggelassen worden, da sie den Rahmen der Arbeit sprengen würden.

### 4.3.2 Ziele und Vision des Vereins

*Janus Consultants e.V.* verfügt über schriftlich fixierte Ziele, die von seinen Mitgliedern in regelmäßigen Zeiträumen auf ihre Aktualität hin überprüft werden. Derzeit verfolgen „Janusler“ die folgenden sieben Ziele (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2015, S.1): die Unterstützung des Wissenstransfers unter Studenten aller Fachrichtungen, das im Studium erlernte Wissen praktisch anzuwenden, den Netzwerkaufbau zur Berufswelt, das Kennenlernen unterschiedlicher Branchen und Unternehmen sowie des dortigen Handelns und unternehmerischen Denkens, die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden, die Verknüpfung von Wissenschaft, Praxis und Forschung zur interdisziplinären Problemlösung sowie die Kontaktpflege und der -aufbau zu inländischen und internationalen Studenteninitiativen.

In seiner Vision spricht *Janus Consultants e.V.* zwei Zielgruppen an: Studenten und Kunden. Das Schaffen von idealen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Berufsstart, effektiver Netzwerkaufbau und die Förderung der Weiterentwicklung stellen *Janus Consultants e.V.* langfristige Zielvorstellungen gegenüber seinen Mitgliedern dar. Seinen Kunden hingegen versichert *Janus Consultants e.V.*, aufgrund seines aktuellen Hochschulwissens, eine qualitativ hochwertige und frische externe Betrachtungsweise und die Schaffung eines expliziten Nutzens durch die Inanspruchnahme seiner Beraterdienstleistung (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2010, S.6; *Janus Consultants e.V.* 2014, S.6).

Das Leitbild und die Ziele der JE bestätigen damit die zuvor von *Pittaway et al.* (2011) und *Sarach und Deelmann* (2012) angesprochene Hauptmotivation jener Initiativen - Aspekte wie Lernen, Weiterbildung und Wissenserweiterung - und gehen damit über die häufig einseitig reduzierte Darstellung und Unterschätzung des JE-Konzepts zu einer Plattform, um Theorie und Praxis in Form von Beratungsprojekten miteinander zu verbinden, hinaus.

Während des Studiums diverser *Janus Consultants e.V.* Dokumente der letzten 10 Jahre konnte überdies ein potentieller Grund identifiziert werden, *weswegen* ein öffentlich einseitiges Bild von JEs vorherrscht. Vergleicht man frühere Versionen des Vereinshandbuchs (bspw. die 2010 Version) mit der gegenwärtigen Version, so wird deutlich, dass - zumindest die hannoversche JE - eine tiefgreifende Entwicklung durchgemacht hat: Während im Jahr 2010 das Durchführen von Projekten noch als oberstes Ziel definiert wurde und es dem Verein primär darum ging, das im Studium erlernte theoretische Wissen in der Praxis anzuwenden, hebt die aktuelle Version, die Aspekte, persönliche und professionelle Weiterentwicklung durch vereinsinterne und externe Arbeit, Vernetzung und Verbesserung ihrer Mitglieder, hervor. Aufgrund des momentanen Mangels an Publikationen über JEs, sind sich ihre Kritiker vielleicht nicht der Entfaltung und damit verbundenen neuen Chancen des JE-Konzepts bewusst.

### 4.3.3 Die Vereinsstruktur

Das vereinsinterne Engagement bei *Janus Consultants e.V.* wird im Gegensatz zu den externen Beratungsprojekten nicht monetär entlohnt sondern basiert auf der Idee des ehrenamtlichen Einsatzes. Die JE ist folglich auf die intrinsische Motivation ihrer Studenten angewiesen und lebt vom Einsatz ihrer Jungberater. Der Einsatz ist abhängig vom Status des Junior Consultants - Anwärter, Mitglied oder Vorstand.<sup>147</sup> Mit der Zugehörigkeit zu einer dieser Gruppen sind unterschiedliche Rechte und Pflichten verbunden, die im Folgenden, ebenso wie der typische Statusverlauf eines Junior Beraters in der hannoverschen JE, vereinfacht dargestellt werden.

Insbesondere dieser und die nachkommenden zwei Abschnitte sollten Aspekte zum Vorschein bringen, die Juniorberater berufsvorbereitende

---

<sup>147</sup> Im Jahr 2015 wurden zwei Modelle entwickelt, die das interne und externe Engagement messbar machen. Mehr dazu in *Kapitel 4.3.4.4.*

Erfahrungen, Kompetenzen und eine Arbeitsweise mit auf den Weg geben, die sie an der Hochschule nicht (auf diese Weise) erlernen würden.

#### 4.3.3.1 Von der Informationsveranstaltung bis zum Anwärter

Die Studenten aller Fachrichtungen haben grundsätzlich unabhängig vom Semester, in dem er sich befindet, die Möglichkeit, sich bei *Janus Consultants e.V.* zu engagieren. Der Verein verweist mehrfach auf seine Interdisziplinarität, die in seinen Grundwerten verankert ist, und verfügt aktuell über Studenten der Fachrichtungen Wirtschaftswissenschaften, Informatik, Ingenieurwissenschaften, Mathematik, Sozialwissenschaften, Wirtschaftsgeographie, Betriebswirtschaftslehre, Maschinenbau und Design (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2014, S.5; [www.janus-consultants.de](http://www.janus-consultants.de)).

Um über genügend Nachwuchs an Jungberatern zu verfügen, macht die JE in regelmäßigen Abständen, durch ihre Informationsveranstaltungen an der Universität<sup>148</sup>, auf sich aufmerksam. Interessenten haben hier die Möglichkeit, das Konzept der JE näher kennenzulernen und in Kontakt mit aktiven Junior Consultants zu treten. Um Mitglied bei *Janus Consultants e.V.* zu werden, muss ein Interessent dem Verein zunächst einen Lebenslauf und ein Motivationsschreiben zukommen lassen. In der Regel lädt der Vorstand der JE den *Bewerber* anschließend nach der Durchsicht seiner Unterlagen zu einem Bewerbungsgespräch ein (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2010, S.8ff.). Meistert der Bewerber den Bewerbungsprozess erfolgreich, wird er zum *Anwärter*, ein Status, der maximal ein halbes Jahr betragen darf. Der Anwärter verfügt von da an über das Privileg an allen *Janus Consultants e.V.* Veranstaltungen, wie bspw. den Vereinssitzungen, teilzunehmen. Darüber hinaus erhält der

---

<sup>148</sup> An der Hochschule finden keine Informationsveranstaltungen statt. Es wird primär mithilfe von kurzen Vorträgen vor Vorlesungen auf Janus aufmerksam gemacht.

neue Jungberater Zugang zum Intranet des Vereins<sup>149</sup> (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2010, S.8ff.).

Bevor ein Anwärter zu einem vollwertigen *Mitglied* des Vereins wird, muss er einige Auflagen erfüllen. Zum Pflichtteil der Anwartschaft gehört der Besuch von acht internen Schulungen, die den Jungberater mit den Grundlagen in den Bereichen interne Abläufe, Projektmanagement, Präsentationstechniken, *BDSU e.V.*, Qualitätsmanagement/ Projektabschluss, Finanzen und Recht, Corporate Design/ Powerpoint-Schulung sowie Consulting-Wissen vertraut machen. Jene Schulungen finden i.d.R. im Rahmen des "Team Building Wochenendes" statt (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2016, S.54).

Ein letzter Gedanke zu Anwärtern: Juniorberater müssen ein *internes Projekt* absolvieren, das in diesem Fall als *Anwärterprojekt* bezeichnet wird. Mentoren unterstützen Anwärter bis zu ihrer Aufnahme als Mitglied (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2010, S.11ff.). Der Inhalt und Zweck eines internen Projekts sowie der Unterschied zu externen Projekten wird in *Kapitel 4.3.4.1* erläutert.

#### 4.3.3.2 Mitglieder

Als Mitglied von *Janus Consultants e.V.* verfügt ein Jungberater über mehr Rechte und Möglichkeiten als im Status des Anwärters. So ist er nun bspw. zusätzlich bei ordentlichen und außerordentlichen Mitgliederversammlungen stimmberechtigt. In der hannoverschen JE unterscheidet man zwischen zwei Arten der Mitgliedschaft: der *aktiven*

---

<sup>149</sup> Das *Janus Consultants e.V.* Intranet ist "das primäre Informationssammel-, Informationskoordinations- und Informationsverwaltungstool" (*Janus Consultants e.V.* 2010, S.26), das über alle wichtigen internen Informationen des Vereins verfügt. Auch andere JEs besitzen ein solches, um professionelles Wissensmanagement betreiben zu können, das wiederum darauf abzielt, ein hohes Niveau der Aus- und Weiterbildung von Jungberatern zu gewährleisten (vgl. *BDSU e.V.* 2007, S.5).

sowie *passiven*<sup>150</sup> Mitgliedschaft, die ebenfalls mit unterschiedlichen Rechten und Pflichten verbunden ist (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2010, S.16f.).<sup>151</sup>

Entscheidet sich ein Mitglied für den aktiven Status, ist damit die Pflicht zur Ressortteilnahme und der Teilnahme an mindestens 50% der Vereinssitzungen verbunden. Darüber hinaus ist mit dem Status des aktiven Mitglieds das Privileg verbunden, externe Projekte durchzuführen. *Passive Mitglieder* haben im Gegensatz dazu keine Aufgabe in einem der Ressorts zu übernehmen, dürfen aber auch grundsätzlich weder interne noch externe Projekte ausüben (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2010, S.16ff.). Der Sinn der Aktiv-Passiv-Differenzierung liegt damit primär darin, den Einsatz der Individuen im Verein zu fördern, von dem der Verein lebt<sup>152</sup> und einen Überblick über die (zeitliche) Verfügbarkeit der Mitglieder zu schaffen.

#### 4.3.3.3 Vorstände und der Weg zur Vorstandswahl

Eine besondere Art des Engagements stellen die Vorstandsämter dar. Bei *Janus Consultants e.V.* sind derzeit fünf Vorstände und ein Vorstandsvorsitzender tätig. Die sechs Ämter und daraus resultierenden Zuständigkeitsbereiche nennen sich: Vorstandsvorsitz, Vorstand Finanzen und Recht, Vorstand Akquise und Netzwerke, Vorstand Qualitätsmanagement, Vorstand Personalmanagement sowie Vorstand Marketing. Der Vorstandsvorsitzende leitet und koordiniert den Vorstand. Die strategische Führung bzw. Gesamtplanung des Vereins sowie die Entwicklung und Weiterführung der langfristigen Strategie des Vereins gehören ebenso zu seinen Aufgaben. Dazu zählen u.a. die Festsetzung

---

<sup>150</sup> Im Laufe seiner Junior Consultant Zeit darf sich ein Janus Juniorberater nur zwei Mal passiv melden, z.B. wenn er ein Auslandssemester macht.

<sup>151</sup> Ehemalige Mitglieder, die ihr Studium beendet haben bzw. Mitglieder, die den Studienort wechseln und den Kontakt zu *Janus Consultants e.V.* aufrecht erhalten möchten, können dem Alumniverein beitreten.

<sup>152</sup> Mehr dazu in *Kapitel 4.3.4.4.*



von dauerhaften Konzepten für die einzelnen Arbeitsbereiche oder die Erstellung und Implementierung von leistungsfähigeren Vereinsstrukturen.

Die Vorstände von *Janus Consultants e.V.* sind neben der Leitung in ihrem Arbeitsgebiet für die strategische Organisation des Vereins zuständig. Aus der einmal im Semester durchgeführten Evaluation der Mitgliederzufriedenheit leiten die Vorstände zudem regelmäßig Maßnahmen für sich ab, um das Wohlbefinden der Studenten zu erhöhen und um auf generelle Anliegen eingehen zu können (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2010, S.8ff.; [www.janus-consultants.de](http://www.janus-consultants.de)).

Der *Janus Consultants e.V.* Vorstand wird von den Mitgliedern des Vereins für den Zeitraum von einem Jahr gewählt. Grundsätzlich darf sich jeder Anwärter für die Wahl zum Vorstand bewerben<sup>153</sup> (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2010, S.23f.).<sup>154</sup>

#### 4.3.3.4 Das Ressort-Konzept

*Janus Consultants e.V.* besitzt einen Organisationplan, der vergleichbar mit dem eines kommerziellen Unternehmens der freien Wirtschaft ist. Die JE verfügt dabei über die sechs Aufgabenbereiche Akquise und Netzwerke, Personalmanagement, Marketing, Finanzen und Recht, IT und Qualitätsmanagement (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2015, S.9; *Janus Consultants e.V.* 2014, S.5).

In jedem dieser Tätigkeitsfelder gibt es eine so genannte Ressortleitung, die dem jeweiligen Vorstand unterstellt ist und jenen unterstützt. Die Ressortleitung wiederum erhält Hilfe von einer individuellen Zahl an

---

<sup>153</sup> Für die Bewerbung auf bzw. die Ausübung der Ämter des Vorstandsvorsitzenden, des Vorstandes Finanzen sowie des Vorstandes Akquise und Netzwerke ist der Status des Mitglieds notwendig.

<sup>154</sup> Ein weiteres Gremium im Verein ist der Beirat, der dem Vorstand und Verein beratend zur Seite steht, jedoch über keine Entscheidungsgewalt verfügt. Auf die nähere Erläuterung seiner Funktionsweise wird aus Platzgründen verzichtet (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2015, S.14).

eigenen Ämtern und Spartenleitungen - Positionen, die wie in einem „echten“ Betrieb eine wichtige Rolle im Zahnrad des Organisationssystems einnehmen. Durch das Engagement in einem der verschiedenen Funktionsbereiche können sich die Junior Consultants in unterschiedlichen Zweigen ausprobieren und Erfahrungen sammeln (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2014, S.14; *Janus Consultants e.V.* 2016, S.22; [www.janus-consultants.de](http://www.janus-consultants.de)). *Abbildung 2* fasst das Vereinsorganigramm von *Janus Consultant e.V.* noch einmal zusammen:



**Abbildung 2:** Vereinsorganigramm (Quelle: *Janus Consultants e.V.* Strategiehandbuch)

Die Frage, ob jene Struktur mit der Absicht erstellt worden ist um ein Unternehmen zu simulieren, lässt sich - zumindest auf der Basis der vorhandenen Dokumente - nicht beantworten. Die *Ähnlichkeit* zu einer Unternehmensstruktur und die Lernmöglichkeiten durch das Arbeiten in einem solchen Umfeld werden allerdings immer wieder als Argument von JEs für das Engagement in solchen Initiativen genutzt.

#### 4.3.4 Vereinsprozesse und Vereinsorganisation

Nachfolgend werden die wesentlichen *Janus Consultants e.V.* Prozesse sowie seine Vereinsorganisation näher beschrieben. Neben internen und externen Projekten findet ebenso die Erläuterung des Weiterbildungskonzepts der Jungberater und des Beratungsportfolios des

Vereins statt. Darüber hinaus thematisiert dieser Abschnitt ebenfalls das Qualitätsmanagementsystem und die Qualitätssicherung (hiernach QS) der JE.

Die nachkommende Darstellung wird vornehmlich aus den folgenden zwei Gründen vorgenommen: Erstens, wegen der offenbar nach wie vor vorherrschenden Vorurteile einiger Hochschulforscher gegenüber Studenteninitiativen: Eine der gängigen verkürzten Annahmen degradiert Studenteninitiativen zu einer sozialen Freizeitbeschäftigung (s. *Kapitel 2.3.4.1*). Die Kenntnis der Komplexität und Struktur von JEs könnte die oben beschriebene limitierte Ansicht in Frage stellen. Zweitens, sind mit der Implementierung der Bologna-Reform Elemente wie Qualitätssicherung(-standards), Wissensmanagement und Effizienzdenken Aspekte, denen mehr Beachtung geschenkt wird. Wenn jene Grundelemente im Kern des JE-Konzepts verankert sind, könnten diese den Wert und die Wirksamkeit des JE-Konzepts erhöhen; oder - weniger optimistisch betrachtet - in einem ersten Schritt zumindest mehr Individuen auf die JE-Konzeption aufmerksam machen.

#### **4.3.4.1 Anwärterprojekte und interne Projekte**

Interne Projekte simulieren externe Beratungsprojekte beim "echten" Kunden und ähneln diesen daher vom Ablauf. Eine besondere Form interner Projekte stellen Anwärterprojekte dar, bei denen lediglich Anwärter mitarbeiten. Ziel jener Konzepte ist es, Anwärter auf den „Ernstfall“ vorzubereiten und sie mit den Prozessen des Projektablaufs bei *Janus Consultants e.V.* vertraut zu machen. Die JE gibt dabei keine konkreten Auflagen bezüglich des Projektumfangs und der Projektteamgröße vor. Eine Bearbeitungszeit von fünf Beratertagen pro Anwärter sind jedoch ein Muss. Inhalte von Anwärterprojekten erstellt der Vorstand i.d.R. vor jeder Anwärterphase. Der Verein muss jene annehmen. Wie in einem externen Projekt, müssen sich Interessenten darauf bewerben (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2010, S.12ff.).

Nach der Teamgründung verfassen die Jungberater wie in einem externen Projekt zunächst ein Projektangebot und lassen dieses ihrem Kunden - in diesem Fall dem Verein - zukommen: Sie stellen es in Form einer Angebotspräsentation auf einer Vereinssitzung vor. Wenn sich beide Seiten einig über den Inhalt, Verlauf und andere Konditionen sind und der Kunde das Angebot annimmt, beginnt das Projekt. Auch ein internes Projekt wird mit einem *Projektleiter* besetzt. Dieser spielt eine tragende Rolle bei der Angebotserstellung. Ferner trägt er die Gesamtverantwortung für das Projekt und kommuniziert regelmäßig mit dem *Projektcontroller*, einem erfahrenen Mitglied. Jener ist wiederum aus qualitätssichernden Gründen eingebunden und ebenso bei der Angebotserstellung unterstützend tätig (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2010, S.13ff.).

*Janus Consultants e.V.* dokumentiert jedes seiner Projekte während der gesamten Laufzeit und fixiert jene nachhaltig. Dies hat zum Ziel, gesammelte Erfahrungen zu teilen, Wissen weiterzugeben und die erworbenen Kenntnisse für alle Junior Consultants jederzeit verfügbar zu machen. Ist ein Projekt erfolgreich beendet, findet deshalb ein *Projekt-Debriefing* mit einem *Wissensmanager* statt. Dabei handelt es sich um ein Projektabschlussgespräch mit allen Projektmitgliedern, dem Projektleiter und Projektcontroller (wenn möglich), in dem die erreichten Ziele und *Lessons Learned* festgehalten werden sowie die Aufstellung eines *Best Practise* Konzepts für potentielle weitere Projekte dieser Art durchgeführt wird. Auf diese Weise können für die Zukunft, positive Lerneffekte geteilt, begangene Fehler vermieden und Methoden oder Vorgehensweisen, die sich als erfolgsversprechend erprobt haben, erneut verwendet werden. Darüber hinaus erfolgt ein Feedback, das den Projektmitgliedern die Möglichkeit gibt, ihre geleistete Arbeit einzuschätzen und sich dadurch persönlich weiterzuentwickeln. Im Anschluss daran präsentiert das Beraterteam das Projekt vor dem Verein während einer Vereinssitzung (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2010, S.29ff.). Dieser Aspekt ist ebenso wichtig und wird in der gängigen Literatur so gut wie gar nicht angesprochen.

#### 4.3.4.2 Externe Beratungsprojekte und Beratungsportfolio

*Janus Consultants e.V.* bietet Dienstleistungen in fünf unterschiedlichen Bereichen an: Training, Strategy, Operations, IT und Research. Um was für Projekttypen es sich dabei im Einzelnen handelt, gibt *Tabelle 2* wieder:

Training	Strategy	Operations	IT	Research
Office-Schulungen	Portfolioentscheidungen	Prozessanalysen	Webdesign	Marktforschung
Softskills-Schulungen	Markteintritte	Prozesseoptimierungen	Softwareauswahl	Marktanalysen
	Produktenweiterungen	Wissensmanagement	Programmierung	Mitarbeiterbefragungen
	Hochschulmarketing	Controlling		
	Businesspläne			

**Tabelle 2:** Beratungsfelder der JE

Nach erfolgreicher Akquirierung eines Projekts findet eine vereinsinterne Ausschreibung dieses statt, auf das sich jeder bewerben darf. Grundsätzlich werden Jungberater bevorzugt, die sich in der Materie auskennen - durch das Studienfach, Praktika oder andere bereits absolvierte Projekte. Es kann aber durchaus sein, dass ein Junior Consultant an einem Projekt mitarbeiten darf, in dessen Themen-/ Fachbereich er noch keine Erfahrungen gesammelt hat. Der Gesamtvorstand wählt die Jungberater anhand von unterschiedlichen Kriterien wie ihren Qualifikationen, dem Anforderungsprofil des Mandanten<sup>155</sup> und der zeitlichen Verfügbarkeit aus.

Der Ablauf des externen Projekts gestaltet sich ähnlich wie bereits beim internen Projekt skizziert. Die Junior Consultants erhalten für ihre Dienstleistung eine monetäre Entlohnung. Aus rechtlichen Gründen gründet das Projektteam für den Zeitraum des Projekts daher eine GbR, innerhalb der alle finanziellen und rechtskräftigen Angelegenheiten erfolgen (vgl. *Sommer* 1998, S.19). Das heißt, dass die Projekt-GbR, die nach der Annahme des Angebots durch den Kunden ins Leben gerufen wird, und nicht der Verein den Dienstvertrag mit dem Kunden abschließt. Der Verein selbst arbeitet nicht im Projekt mit. Er stellt lediglich den

<sup>155</sup> Der Kundenstamm von *Janus Consultants e.V.* setzt sich primär aus mittelständischen Unternehmen zusammen. Vereinzelt sind jedoch ebenfalls international renommierte Großkonzerne unter den Kunden der JE vertreten. Vertretene Branchen sind bspw. das Banken- und Versicherungswesen, Gastronomie, Industrie und Tourismus.

Kontakt zum Unternehmen her, akquiriert den Auftrag und schreibt das Projekt vereinsintern aus. Die Auszahlung der Beraterhonorare findet an die GbR statt, die wiederum einen kleinen Teil des Gesamtgewinns als Projektvermittlungsgebühren an den Verein abträgt (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2010, S.40ff.).

Abbildung 3 gibt das Zusammenspiel des Vereins, des Projektteams und Kundens während eines externen Projekts noch einmal vereinfacht wieder:



**Abbildung 3:** Das Zusammenspiel vom Verein, der Projekt-GBR und dem Kunden (Quelle: [www.janus-consultants.de](http://www.janus-consultants.de))

#### 4.3.4.3 Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung

Der *BDSU e.V.* schreibt seinen Mitglieds-JEs in vier Bereichen Richtlinien vor, die die hohe und gleichbleibende Qualität der Beratungsarbeit und der Prozesse im Verein gewährleisten sollen. Die vier Qualitätsmanagement (hiernach: QM) Säulen beziehen sich auf die Aus- und Weiterbildung der Mitglieder, das Wissensmanagement, die Projektarbeit und die Vereinsführung der JE.

In regelmäßigen QM-Prüfungen kontrolliert der *BDSU e.V.* deshalb, ob der hannoversche Verein jene Anforderungen einhält. Dies geschieht mindestens einmal im Jahr und wird im Voraus angekündigt, kann jedoch

auch durch Überraschungsaudits ergänzt werden. Einen weiteren Teil des QM-Systems von *Janus Consultants e.V.* bildet die QS. Damit gemeint ist die Überprüfung aller grundlegenden Dokumente, die nach außen gelangen wie Angebote, Präsentationen etc.. Ein Projektcontroller kontrolliert stets alle oben genannten Schriftstücke auf ihre Richtigkeit und Corporate Design Auflagenerfüllung und gewährleistet damit die gleichbleibende Qualität der *Janus Consultants e.V.* Produkte und Prozesse (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2010, S.6ff.).

#### 4.3.4.4 Weiterentwicklung und Engagement der Junior Consultants

Der Verein unterscheidet in seinem Schulungskonzept zwischen Pflichtschulungen, Zusatzschulungen und Firmenworkshops. Bei ersteren handelt es sich um die acht oben genannten Fortbildungen, die dazu da sind jedem Jungberater Basiskenntnisse zu vermitteln, die er für die Arbeit als Junior Consultant benötigt. Jeder Anwärter muss daher an jenen Veranstaltungen teilnehmen, um den Status eines vollwertigen Mitglieds zu erlangen. Kostenfreie Firmenworkshops, Schulungen, Seminare und/oder Trainings dienen im Gegenzug dazu der beständigen Weiterbildung der Jungberater. Die Teilnahme daran ist freiwillig (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2010, S.28ff.). Kuratoren, Firmenpartner, *BDSU e.V.* Kuratoren und Sponsoren richten Weiterbildungsmöglichkeiten wie Unternehmensplanspiele, Fallstudien, Projektmanagement Workshops, Teambuilding Seminare, Leadership und QM-Seminare aus (vgl. *Hoyer* 2007, S.k04; *BDSU e.V.* 2008c, S.5ff.; 2008d, S.5; 2007, S.6; 2006a, S10f.; 2005a, S.17; 2005c, S.11; 2002b, S.15; 2002c, S.4ff.).

Ein relativ neues Konzept, das seit 2015 implementiert wird, sind das Status- und Scoring-Model, das das vereinsinterne und externe Engagement (Beratungsprojekte) der Jungberater messbar macht und fördert. Durch das Scoring-Model wird das interne Engagement - besuchte

Weiterbildungsmaßnahmen<sup>156</sup> (Schulungspunkte) und die Übernahme von internen Aufgaben(-paketen) (interne Engagementpunkte) - klassifiziert und mit Punkten versehen. Das Status-Model motiviert Jungberater mehr vereinsinterne Erfahrungen zu sammeln, um einen höheren Status (Anwärter, Trainee, Consultant) zu erreichen. Je höher der Status, desto geringer wird der von *Janus Consultants e.V.* einbehaltene Teil des Tagessatzes bei externen Projekten. Um den Status des Consultants zu erreichen, muss ein externes Projekt abgewickelt worden sein. Aktive Mitglieder müssen zudem die 50% Anwesenheitsquote bei Vereinssitzungen erfüllen (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2014, S.10ff.; *Janus Consultants e.V.* 2016, S.21).

#### 4.3.5 Das soziale Netzwerk der JE, Netzwerkaufbau und -pflege

*Janus Consultants e.V.* kooperiert neben dem zuvor beschriebenen *BDSU e.V.*, *JADE* und *VDSI* primär mit Kuratoren<sup>157</sup>, Hochschulpartnern und Alumni (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2010, S.58ff.; [www.janus-consultants.de](http://www.janus-consultants.de)).<sup>158</sup>

Der Verein wird derzeit von diversen Kuratoren gefördert und unterscheidet dabei zwischen Kuratoren aus der Theorie und Praxis und differenziert auf der Praxisebene noch einmal zwischen Personen- und Firmenkuratoren. Im Hochschulbereich engagieren sich aktuell zwei Professoren der *Leibniz Universität Hannover*. Auf der Seite der Firmenkuratoren sind die hannoverschen Zweige von vier Unternehmen vertreten. Überdies unterstützt ein Personenkurator die JE. Zu *Janus*

<sup>156</sup> Jene können gehalten und/oder besucht werden (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2014, S.11f.).

<sup>157</sup> Die Kuratoren von *Janus Consultants e.V.* haben ähnlich wie die Kuratoren im *BDSU e.V.* zur Aufgabe, der JE ideell zur Seite zu stehen und bei diplomatischen, methodischen und strategischen Frage- bzw. Problemstellungen zu helfen. Darüber hinaus sind die Unterstützer beim Aufbau von Kontakten zur freien Wirtschaft behilflich und machen in der Öffentlichkeit auf das Konzept der JE aufmerksam.

<sup>158</sup> Auf die nähere Darstellung des Alumni- und Kundennetzwerks wird verzichtet, da jenes Vorgehen keinen größeren Mehrwert für die hiesige Studie mit sich bringt.



*Consultants e.V.* Kooperationspartnern gehören drei Unternehmen (vgl. [www.janus-consultants.de](http://www.janus-consultants.de)).

Neben *BDSU e.V.*<sup>159</sup> und *JADE* Veranstaltungen finden ebenfalls regelmäßige *Janus Consultants e.V.* Treffen statt, die mit der Möglichkeit verbunden sind, den Wissen- und Erfahrungsaustausch sowie die Weiterbildung der Jungberater zu fördern und das eigene soziale Netzwerk auszuweiten. Zu den populärsten Events zählen der Kaminabend, das Sommerfest und die Weihnachtsfeier, die mit Kunden, Kuratoren, Alumni und Partnern stattfinden (vgl. *BDSU e.V.* 2008b, S.11; 2007, S.6; 2006a, S.21; 2005b, S.6; [www.business-night.de](http://www.business-night.de)).

#### 4.3.6 JE-Strukturen und potentiell geförderte praxisrelevante Fähigkeiten

Auf der Basis der vorausgehenden Darstellungen wird nachkommend erörtert, in wie weit studentische Unternehmensberatungen durch ihre *Struktur und internen Aktivitäten* praxisrelevante Fähigkeiten vermitteln. Hervorgehoben werden potentielle Lernmöglichkeiten und Erfahrungen, die situativer Kontexte bedürfen, die weniger gut bzw. auf diese Weise nicht an Hochschulen vorgefunden werden können.

Aus der *Vereinsorganisation und damit verbundenen -prozessen* lassen sich das Trainieren der folgenden praxisrelevanten Fähigkeiten deduzieren: Das Koordinieren von zwei "Welten" - des Vollzeitstudiums einerseits und des Vereinsengagements und der externen Beratungsprojekte andererseits - verlangt von Junior Consultants verstärkt Eigenschaften wie Zeitmanagement, Kompromisse eingehen, Entscheidungen fällen und Prioritäten setzen, insbesondere im Rahmen der neuen Studienbedingungen.

---

<sup>159</sup> Darüber hinaus finden zwei mal jährlich so genannte *North Consulting Network* (NCN) Treffen der nördlichen JEs statt. Ziel ist der regionale (Erfahrungs-)Austausch und Netzwerken (vgl. *Janus Consultants e.V.* 2014, S19).

Abhängig vom Studiengang wird nicht jedem Studenten an Hochschulen ermöglicht, mit Kommilitonen aus gänzlich anderen Fächern, als auch unterschiedlichen Semestern zusammen zu arbeiten. JEs begrüßen und fördern jene Arbeitsweise. (Schlüssel-)Kompetenzen, die dabei gefördert werden können, sind neben neuem fachlichem Wissen sicherlich interkulturelle Kommunikation, Teamfähigkeit und Konfliktmanagement.

Innerhalb von internen Projekten und Schulungen können diejenigen Juniorberater, die die Präsentationen und Schulungen halten, nicht nur lernen wie man lehrt und Workshops aufbaut. Auch das öffentliche Sprechen, die Fähigkeit, ein Konzept vor einem Publikum zu verkaufen, und überzeugendes Präsentieren kann hier trainiert werden. Darüber hinaus wird mehrfach die Möglichkeit geboten, den häufig als stressvoll empfundenen Bewerbungsprozess zu üben, dem sich Juniorberater nach dem Studium in den meisten Fällen stellen müssen.

Lernmöglichkeiten, die *Studenten in Vorstandsämtern* geboten werden, gehen u.U. über die Erfahrungen, die ein Student in einem Unternehmenspraktikum sammeln würde, hinaus. Neben neuem und ergänzendem (praktischen) Wissen in den sechs o.g. Aufgabenbereichen der Vorstände, schulen JEs Studenten zudem sicherlich im proaktiven Handeln, in Managementkompetenzen, Mitarbeiterführung, -motivation und -entwicklung, Modellentwicklung, Dokumentation sowie strategischem Planen. Auch Priorisierung und Delegieren, sich neuen Herausforderungen bzw. Veränderungen zu stellen und differenziertes Vorausplanen zählen zu den praxisrelevanten Fähigkeiten, die benötigt werden um einen Verein von bis zu 100 Mitgliedern zu führen.

Insbesondere die hohe Fluktuationsrate innerhalb der Vereine verlangt von Juniorberatern, die den Verein führen, kreative Problemlösungen und neue Ideen im Bereich Change-Management, Wissensmanagement und Personalmanagement, die praktisch umgesetzt werden müssen. Vorstandsmitglieder, die im Personalbereich tätig sind, trainieren deshalb zum einen sicherlich ihre Personalmanagement- und Planungsfähigkeiten.

Vereinsmitglieder werden zum anderen dazu ermuntert, kritische Entscheidungen zu fällen, ihre zeitliche Verfügbarkeit einzuschätzen und letztendlich ihrer Verpflichtung nachzukommen.

*Beratungsprojekte* und das Interagieren mit "echten" Kunden sind eine weitere Quelle für praxisrelevante Lernmöglichkeiten und Erfahrungen: Das Experimentieren mit unterschiedlichen Branchen, Tätigkeitsfeldern und Unternehmensarten kann nicht nur spezifische, fachliche Kenntnisse der Juniorberater erweitern. Junior Consultants wird auf diese Weise ermöglicht für sich festzustellen, in welcher Industrie und in welchem Aufgabenfeld sie arbeiten möchten. Auch die Frage, ob das Tätigsein in einem Konzern, einem mittelständischen Unternehmen oder einer Agentur bevorzugt wird - oder aber ein Angestelltenverhältnis für sie generell nicht in Frage kommt - kann erhellt werden. Auf der Basis dieser Erfahrungen könnte überdies das Interesse für die Selbstständigkeit nach dem Beenden des Studiums geweckt werden. All jene Einsichten sind charakterbildende Erfahrungen, die einen erheblichen Einfluss auf den ersten Beruf haben. JEs ermöglichen ihren Juniorberatern dadurch sich ihrer eigenen Stärken, Schwächen und Vorlieben bewusst zu werden und an praktischen Themen zu arbeiten, die Studenten interessieren.

Aufgrund der Struktur und standardisierten Prozesse von Beratungsprojekten werden zudem insbesondere Juniorberater, die während ihres Studiums weniger mit den Thematiken Finanzen und Recht zu tun haben, praktisches und neues Wissen in jenen Bereichen vermittelt bekommen. Selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen bzw. das autodidaktische Aneignen von Wissen ist essentiell für externe Beratungsprojekte und kann in JEs ebenso gefördert werden.

Darüber hinaus bedarf das Beraten von Kunden im Rahmen einer GbR (Schlüssel-)Kompetenzen wie (Eigen-)Verantwortung, eigenständiges, unternehmerisches Denken, Selbstorganisation, Eigeninitiative, Risikobereitschaft und Projektmanagement, die in einem solchen Zusammenhang vermutlich aufgrund ihrer Anwendung an einem "echten

Fall" anderweitig trainiert werden als an Hochschulen. Aspekte, die Juniorberater in diesem Kontext sicherlich praktischer üben sind Angebotserstellung und -verhandlung, Dokumentation, QM, Professionalität, Kalkulationen und Businesspläne erstellen sowie Projektcontrolling.

Junior Beratern, die die Werte und Besonderheiten des JE-Konzepts potentiellen Kunden und Interessenten vorstellen müssen, wird zudem die Chance geboten Aspekte wie Rhetorik, Kundenumgang, aktives Zuhören, Präsentationstechniken, Verhandeln und den Verkauf (eines Konzepts) zu trainieren. Auch das Kommunizieren auf Augenhöhe mit statushöheren Individuen außerhalb der Hochschule und das dafür benötigte Selbstbewusstsein sind weitere (Schlüssel-)Kompetenzen, in denen sich Juniorberater ebenso üben.

Aspekte wie Team Building, Entrepreneurship und Termine einhalten sind weitere praxisrelevante Fähigkeiten, die in den Beraterteams und Projekten von Junior Consultants verlangt werden. Speziell die an externe Projekte anschließenden Feedbackgespräche fordern von Juniorberatern u.a. Selbstreflexion, Kritikfähigkeit, die Fähigkeit Feedback geben zu können sowie Ichbewusstsein oder Selbsterkenntnis, d.h. die Fähigkeit sich selbst und seine Arbeit einschätzen zu können.

Praxisrelevante Lernmöglichkeiten ergeben sich auch aus der Struktur des *sozialen Netzwerks* von JEs. Insbesondere auf nationalen und internationalen Kongressen und Treffen wird Juniorberatern die Möglichkeit gegeben sich in den Punkten Selbstmarketing, "Pitching" (der überzeugende Verkauf der eigenen Geschäftsidee innerhalb weniger als einer Minute), Selbstpräsentation, "networking skills" sowie Chancen zu identifizieren und zu nutzen zu trainieren - sei es mit Gleichgesinnten, potentiellen Arbeitgebern, Mentoren oder Investoren. Die professionelle Anwendung der Englischen und/ oder einer weiteren Fremdsprache und die Möglichkeit sich persönlich bewerben zu können, der Austausch über Erfolge und Erfahrungen bezüglich Bewerbungen sind weitere Chancen,

die Junior Consultants in diesen Zusammenhängen geboten werden und das Selbstbewusstsein der Jungberater stärken können.

#### **4.4 Das Potenzial und die Grenzen von JEs**

Der nachkommende Abschnitt skizziert zunächst - einleitend zu den Ergebnissen der Experteninterviews und aktueller JE-Publikationen - die Hintergründe der interviewten Hochschul- und Privatwirtschaftsvertreter sowie ihre Beziehung zu *Janus Consultants e.V.*. In einem zweiten Schritt werden die Resultate der Experteninterviews einander gegenübergestellt, zusammengefasst und mit den Errungenschaften bis dato vorherrschender JE-Literatur verglichen, insbesondere im Rahmen von Zusammenhängen, zu denen sich Experten nicht bzw. nur begrenzt äußern konnten. Die Diskussion orientiert sich dabei entlang der in *Kapitel 2* aufgestellten zehn Thesen: Im ersten Abschnitt (These 1 - 4) werden Ergebnisse rund um JE-Phänomene, die sich aus Human- und Sozialkapitaltheorieansätzen ableiten, untersucht. Der zweite Abschnitt (These 5 - 7) analysiert Resultate zu Such- und Matchingtheorien sowie Signalingansätzen. Im letzten Teil (These 8 - 10) liegt der Fokus auf dem Schlüsselkompetenz- und Employability-Konzept sowie der Konzeption des lebenslangen Lernens.

##### **4.4.1 Charakteristika der interviewten Experten**

Von den insgesamt 24 mehrfach kontaktierten Experten<sup>160</sup> aus dem Bereich Hochschule und Privatwirtschaft haben sich acht zu Experteninterviews bereit erklärt: vier Hochschulvertreter und vier Privatwirtschaftsvertreter. Auf Seiten der Hochschule wurde ein *Janus Consultants e.V. Kurator*, auf Seiten der Privatwirtschaft ein Kurator und ein Partner interviewt. Die Befragung eines zweiten Hochschulkurators wurde, selbst nach der Kontaktierung durch den Vorstand von *Janus*

---

<sup>160</sup> *Kapitel 3.2* beschäftigt sich mit den Kriterien der Fallauswahl.

*Consultants e.V.*, verneint. Kuratoren und Partner wissen aufgrund ihrer besonderen Beziehung zur hannoverschen JE vermeintlich mehr über die internen Prozesse und das JE-Konzept, so die Annahme der hiesigen Studie.

Die befragten Experten aus der Privatwirtschaft entstammen zwei Mal Unternehmensberatungen und zwei Mal anderen Industriezweigen. Sowohl Konzerne als auch Mittelständler sind vertreten. Die angestrebte Diversität konnte auch bei Vertretern der Hochschule sichergestellt werden: Zwei der interviewten Hochschulexperten sind an der Universität, zwei an der Hochschule tätig, drei sind habilitiert, einer promoviert. Die Hochschulexperten unterrichten unterschiedliche MINT- und ingenieurwissenschaftliche Fächer. Es ließen sich keine Experten in sprachlich, literarisch und/oder künstlerischen Studiengängen identifizieren, ebenso wenig weibliche Experten. Alle acht befragten Interviewpartner sind männlich.

#### **4.4.2 Ergebnisse der Experteninterviews und aktueller JE-Publikationen**

##### **4.4.2.1 Resultate zu Human- und Sozialkapitaltheorieansätzen**

**These 1:** *Das Engagement in einer JE wird von potentiellen Arbeitgebern als eine Investition in Humankapital ausgelegt.*

Diese These lässt sich insgesamt bestätigen. Die interviewten Privatwirtschafts- und Hochschulexperten betiteln das Engagement in einer JE, insbesondere die dortige Projektarbeit, als eine sich lohnende Investition und verifizieren damit den Grundgedanken der Humankapitaltheorie, nach der jegliche Art von Weiterbildung als eine sich lohnende Investition zu sehen ist, die zu Vorteilen auf dem Arbeitsmarkt führt (s. *Kapitel 2.1.3.1*). Bei der Bitte um die nähere Erläuterung des Mehrwerts, der durch das Aktivsein in einer JE resultiert, antworten Privatwirtschaftsexperten wie folgt:

Ein Vertreter bezeichnet das Engagement in einer JE als eine Möglichkeit *neben* dem Studium Erfahrungen zu sammeln, Unternehmen kennen zu lernen, sich ein Bild davon zu verschaffen wie die Arbeitswelt im Allgemeinen und unterschiedliche Unternehmen im Spezifischen funktionieren. Seiner Ansicht nach können Jungberater überdies lernen wie Konflikte in der "Realität" ausgetragen werden und/oder wie Hierarchien in der "Realität" funktionieren. Er kritisiert dabei nicht den Wissensstand oder das (Aus-)bildungsniveau der Studenten. Er ist lediglich der Auffassung, dass bestimmte Dinge, dessen man sich theoretisch bewusst ist, *erlebt* haben muss, um sie in ihrer Komplexität zu verstehen. Er fasst seine Charakterisierung von JEs zusammen mit:

*"...und das glaube ich auf jeden Fall, dass da Kompetenzen erworben werden, die man sonst nicht hätte." (W2, 08.01.2016, S.5)*

Jene Kompetenzen seien unabdingbar für das Berufsleben. Der Experte verweist ebenso auf die neue "*Lernkultur*" nach der Bologna-Reform, die sehr viel Lernmaterial beinhalte, was er aus dem zu bewältigenden Arbeitspensum seiner studierenden Tochter ableitet. Seiner Auffassung nach kann jenes Wissen nur verfestigt werden, wenn es regelmäßig in der Praxis angewendet wird. Projektarbeit, wie jene in JEs, sei eine Lösung dafür. Diese Antwort steht im Einklang mit den Vorschlägen von führenden Bildungsforschern, die sich für neue Lernformen wie Projekte aussprechen, durch die fachliche als auch überfachliche Kompetenzen trainiert werden können (s. *Kapitel 2.3.3*).

Einer ähnlichen Ansicht schließt sich ein anderer interviewter Privatwirtschaftsexperte an. Er hebt jedoch neben den konkreten persönlichen Erfahrungen und zu lernenden Kompetenzen auch den Aspekt Führung hervor, der durch das Engagement gefördert werde:

"Was ihr hier bei Janus noch dazu lernt, ist die Essenz, die ihr später im Berufsleben braucht. Damit ihr wahrgenommen werdet, dass ihr Führungsaufgaben bekommt, dass ihr Vorbilder werdet und und und..." (W1, 11.01.2016, S.11)<sup>161</sup>

Lediglich ein Privatwirtschaftsvertreter beklagt sich über die Distanz von Hochschulen zur Wirtschaft und vertritt damit eine der gängigen Meinungen des in *Kapitel 2.3.2* angesprochenen Theorie-Praxis Konflikts. Seine Argumentation geht in eine ähnliche Richtung wie die des zuerst zitierten Privatwirtschaftsvertreters: Er sieht die in einer JE gesammelten Erfahrungen als eine Ergänzung des seiner Ansicht nach exzellenten, jedoch abstrakten, theoretischen Wissens und fachlicher Kompetenzen von Studenten. In Vereinen wie *Janus Consultants e.V.* lerne man das Testen der Theorie in der Praxis, um zu sehen was alles schief laufen könne und somit eine Distanzierung von der Theorie.<sup>162</sup>

Insgesamt fällt auf, dass das Thema (Schlüssel-)Kompetenzen und Praxisbezug in den hiesigen Experteninterviews deutlich weniger bemängelt wird als in den in *Kapitel 2.3.2* analysierten Studien. Neben dem eben genannten Kritiker verweist lediglich ein Privatwirtschaftsexperte darauf, dass - basierend auf bisherigen Erfahrungen - Universitätsstudenten im direkten Vergleich zu dual an Hochschulen Studierenden weniger Praxisbezug hätten. Er bewertet jenes Phänomen jedoch nicht. Dies könnte auf eine allgemein verbesserte Situation an Hochschulen in puncto (Schlüssel-)Kompetenzen und Praxisbezug hinweisen.

Auch alle vier Hochschulexperten sind der Auffassung, dass der Ansatz, das im Studium erlernte Wissen praktisch anzuwenden, eine gute Idee ist und sich das Engagement in JEs oder ähnlichen Initiativen lohnt. Das folgende Zitat verdeutlicht jene Ansicht:

---

<sup>161</sup> Der angeführte Experte spricht im Plural, da er sich hier selbst bei einer Podiumsrede vor angehenden Juniorberatern zitiert.

<sup>162</sup> Der vierte Vertreter stand unter Zeitdruck und fasste seine Meinung mit der Aussage zusammen, dass man in JEs viel lernen könne.



*"Also jedenfalls bei diesen JEs ist mir halt aufgefallen, [...] dass die sehr sehr praxisorientiert sind. [...] dass die halt wirklich in Betriebe rein gehen, die beraten und analysieren und dort diverse Projekte bearbeiten. Das finde ich eigentlich eine sehr, sehr schöne Sache, dass man das, was man im Studium gelernt hat auch direkt anwenden kann."* (H5, 18.01.2016 S.2)

Ein anderer Professor erwähnt, dass im Studium häufig virtuelle Probleme analysiert werden. An realen Projekten zu üben sei eine gute Idee. Seiner Auffassung nach hätten Praktika allerdings denselben Effekt bzw. wahrscheinlich einen größeren Mehrwert als das Aktivsein in JEs. Der Experte gesteht jedoch ebenso ein, dass man als Juniorberater in einer JE in puncto "*Führung einer Unternehmensberatung*" sicherlich Dinge lernt, die man nicht in einem Praktikum bei einer kommerziellen Unternehmensberatung lernen würde. Ein anderer Dozent kommt zu dem Ergebnis, dass Juniorberater eine gänzlich andere Arbeits- und Herangehensweise haben als in Praktika. Die Vergütung der Beratungsleistung sowie die Absicht möglichst viel zu lernen seien die primären Gründe dafür. Wie äußern sich aktuelle JE-Publikationen zu jenem Sachverhalt?

Einige wenige Artikel über JEs erwähnen zwar immer wieder, dass das dauerhafte Engagement in Studenteninitiativen wie JEs mindestens mit einem gleichen, wenn nicht mit einem höheren Nutzen verbunden ist, als das Ausüben von Praktika und/oder Auslandsaufenthalten (vgl. o.V. 2014c, S.15; *Cullmann* 1995, S.90). An ausführliche Studien, die sich konkret mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Lernchancen in JEs und Praktika (bzw. Auslandsaufenthalten) auseinandersetzen, fehlt es im Moment allerdings. *Müller* (2010, S.20) gibt einen ersten Erklärungshinweis darauf, weswegen das Engagement in JEs mit einem größeren Mehrwert für Studierende verbunden sein könnte als ein Praktikum:

*„Im Gegensatz zu einem Praktikum ist das Ehrenamt, zum Beispiel in einer studentischen Initiative, meist langfristiger angelegt und mit mehr Verantwortung verbunden. Während man als Praktikant überwiegend Aufgaben entgegen nimmt und den Mitarbeitern eines Unternehmens zuarbeitet, kann man im Ehrenamt vielleicht sogar selbst Aufgaben vergeben und dabei erste Erfahrungen darin sammeln, Menschen zu motivieren und Ideen in die Tat umzusetzen.“ (Müller 2010, S.20)*

Bei der gezielten Nachfrage, ob das JE-Engagement in irgendeiner Form in den Lernplan von Studenten integriert werden könne und ob dies erstrebenswert sei, antwortet der zuerst zitierte hannoversche Professor trotz seiner kritischen Haltung gegenüber JEs:

*„...Sie müssten einfach ETCS Punkte für die Tätigkeit vergeben. [...] Bei uns muss man ja zwei mal 19 Wochen Praxisphase machen. Und ich könnte mir eigentlich gut vorstellen, dass man die Praxisphase bei Janus macht. [...] Dann kriegt man da ganz normal 18 ETCS Punkte für.“ (H7, 07.01.2016, S.6)*

Dieser Ansatz ist keine neue Idee, wenn man ihn mit anderen JE-Veröffentlichungen vergleicht. Es gibt immer wieder Beispiele für die Anerkennung des JE-Engagements durch Hochschulen: An der *HTW Berlin* kann das Aktivsein als Vorstand in der *JE Berliner Campus Projekt e.V.* als ehrenamtliches Engagement angerechnet werden. Die *Universität Heidelberg* erkennt das Engagement in der *JE GalileiConsult e.V.* in BA-Studiengängen in Form von Leistungspunkten an (vgl. *Bock 2010, S.39; Baranowska 2010, S.41, Peukert 2010, S.7; Jando et al.2010, S.42f.; BDSU e.V. 2007, S.7).*

Eine detaillierte Aussage bezüglich der konkreten erlernten (Schlüssel-)Kompetenzen ist *These 8* zu entnehmen. In einem letzten Schritt werden, aufgrund der humankapitaltheoretischen Annahme, dass Humankapital nicht nur durch Bildung und Training, sondern auch durch Erfahrungen

geprägt wird (vgl. *Ostrom* 2000, S.175), potentielle *Erfahrungen* und sonstige Lernmöglichkeiten, die JEs offerieren, untersucht.

Juniorberater können sich nach Ansicht der interviewten Experten nicht nur in unterschiedlichen Industrien (z.B. Automobil, Banken, Maschinenbau) und Tätigkeitsfeldern (z.B. Social Media, Softwareoptimierung, Personal), sondern auch in unterschiedlichen Unternehmen - von KMUs bis zu internationalen Konzernen ausprobieren. (Beratungs-)Projekte mit bzw. für Hochschulen werden von einem Hochschulvertreter angesprochen. Ein weiterer Dozent sieht dies als eine zukünftige potentielle Kooperationsmöglichkeit zwischen Hochschulen und JEs. Zwei Hochschulvertreter weisen ebenso darauf hin, dass die o.g. Tätigkeitsfelder *extern* in Betrieben, also auch *intern* in den JE-Ressorts erforscht werden. Beide Expertengruppen kommen ebenso zu dem Ergebnis, dass der Beruf des Beraters erprobt bzw. in ihn hineingewachsen werden kann. Zwei Hochschulprofessoren erwähnen ebenso ein Sich-Ausprobieren im Bereich Entrepreneurship. Das gelegentliche Anwenden einer weiteren Fremdsprache (English bzw. Französisch) in internationalen Beratungsprojekten sprechen ein Privatwirtschafts- und ein Hochschulvertreter an.

Die Einschätzungen der interviewten Experten decken sich mit den Errungenschaften vorhandener Artikel und Studien über JEs, als auch mit den Angaben des *Janus Consultants e.V.* Strategie- und Vereinshandbuchs. Es wird allerdings deutlich, dass offenbar ein Informationsdefizit vorherrscht. Viele kleine, jedoch wichtige Details, die wertvolle Lern- und Experimentiererfahrungen mit sich bringen können, bleiben in den Interviews unangesprochen. So erwähnt lediglich ein Wirtschaftsvertreter, dass Juniorberater auch Workshops durchführen. Das Organisieren und Durchführen von Konferenzen, Pro-Bono Projekten und Firmenkontaktmessen wird nicht thematisiert. Auch gab es generell keine Angaben zur Länge und zum Ausmaß von Projekten sowie der Größe von Beratungsteams, was sich sicherlich mit der Beziehungsstärke von JE und ihren Partnern erklären lässt. Mehr dazu in *These 2*.

Zusammenfassend lässt sich aus den Experteninterviews - im Einklang mit aktuellen JE-Studien und Selbstdarstellungen - ableiten: Juniorberatern wird in JEs die Möglichkeit geboten ihre Interessenschwerpunkte herauszuarbeiten. Zum einen durch das Aktivsein in einem bestimmten Ressort im Verein, zum anderen durch Projekte in unterschiedlichen Industrien, Unternehmensabteilungen, Themengebieten und Berufsfeldern. Juniorberater erhalten dadurch einen ersten Eindruck von der Arbeitswelt, orientieren sich beruflich, können testen wie sich bestimmte Berufe anfühlen und schauen, ob jene mit den eigenen beruflichen und privaten Vorstellungen harmonieren.

Jene Erfahrungen und Lernchancen hängen jedoch stark vom Ausmaß des Engagements sowie dem Umfang der akquirierten Projekte ab, wie zwei interviewte Privatwirtschaftsexperten hervorheben. Das ledigliche Mitgliedsein in einer JE reiche nicht aus. Das *aktive*, regelmäßige Engagement könnte den Lern- und Erfahrungshorizont erweitern. Einer der beiden Experten weist ebenso auf Grenzen von JEs hin: Von Projekten, in denen Haftungsfragen eine zu große Rolle spielen sowie Projekten mit hohem finanziellem Risiko, rät er ab.

**These 2:** *Die in einer JE erlernten Kompetenzen und gesammelten Erfahrungen erhöhen die Einstellungschancen von Junior Beratern.*

Die Verifizierung dieser These lässt sich nicht vornehmen, da es diesbezüglich nur wenige konkrete Exempel in der Praxis gibt. Es fehlt offenbar an handfesten Erfahrungen für eine fundierte Beurteilung. Der positive Einfluss der erlernten Kompetenzen und Erfahrungen auf den Lebenslauf wird zwar immer wieder - von den interviewten Experten und in der JE-Literatur - erwähnt, zu direkten Vergleichen zwischen der Humankapitalausstattung und dessen Einfluss auf die Einstellungssituation von Juniorberatern gegenüber anderen Studierenden, können beide Expertengruppen jedoch so gut wie keine Angaben machen. Ein merkliches Zögern und die Antwort "*weiß ich nicht*"

stellt die Regel dar. Es stellt sich die Frage: weshalb? Eine mögliche Antwort könnte sein, dass die sozialen Beziehungen zwischen Juniorberatern und Hochschulvertretern nicht eng genug sind, als dass beide Parteien nach dem Studium in Kontakt bleiben und sich über den Berufseinstieg des Jungakademikers austauschen. Die Aussage: *"Ich kenne dann die Karrierewege von den Leuten nicht."* (H5, 18.01.2016, S.3) wäre ein Hinweis dafür. Die in *These 7* angesprochene eventuelle Unterschätzung des JE-Konzepts könnte ein weiterer Grund sein, weshalb sich die meisten interviewten Individuen, bis dato nicht stärker mit dieser Fragestellung auseinandergesetzt haben. Die Antwort: *"...weil ich da nicht tief genug drin stecke, was Janus Consultants da wirklich macht."* (H7, 07.01.2016, S.2) in einem anderen Zusammenhang zeigt auf, dass das JE-Konzept vielleicht schlicht zu neuartig ist und/oder, dass ein Kommunikations- bzw. Informationsdefizit zwischen der hannoverschen JE und ihren Netzwerkpartnern besteht. Experten aus der Privatwirtschaft haben zum Zeitpunkt der Befragung kaum ehemalige Juniorberater eingestellt. *These 4* beschäftigt sich mit potentiellen Erklärungsansätzen dafür.

Nichtsdestotrotz lassen sich vereinzelte Hinweise und Ansätze finden, die in Zukunft näher untersucht werden sollten. So ist ein Privatwirtschaftsvertreter der folgenden Ansicht:

*"...die jungen Berater, die schon während der Studienzeit in solchen Vereinen wie Janus halt kontakt zur Wirtschaft [...] gesucht haben, haben praktische Erfahrungen. Und das ist nicht zu unterschätzen, weil auch gerade bei solchen Referenzen, die durchaus gesund sein können, können die sich, wenn die Projekte etwas umfangreicher sind, wirklich gut platzieren."* (W4, 06.01.2015, S.2)

Ein anderer Privatwirtschaftsexperte, der immer wieder auf den persönlichen Nutzen des Engagements in den Punkten wie

Selbstmarketing und Selbstbewusstsein aufmerksam macht, äußert sich aus einer gänzlich anderen Perspektive zum hiesigen Problem, einem Aspekt, auf den die JE-Literatur bis dato nicht aufmerksam macht. Seiner Ansicht nach bereitet das Engagement in einer JE optimal auf zukünftige Bewerbungsgespräche vor. Man lerne die Spielregel des erfolgreichen Auftretens und positiven Eindruck-Hinterlassens, was man weniger an Hochschulen lerne:

*"Das ist schon mal allein vom Auftreten. [...] "Guten Tag" sagen, hingehen [...] mit der Überzeugung, wenn er die Tür aufmacht und geht auf einen Personalmenschen zu, dass der das Gefühl hat: "Hier kommt jemand, den Sie brauchen." [...] D.h. er kann sich einstellen, auf das, was von der Personalseite auf ihn zukommt. Er kann sich schon vorbereiten. [...] Er lernt recherchieren. Wenn sich ein guter junger Berater bei einer Firma bewirbt, dann weiß er in dem Moment, wo er die Tür öffnet zum Personalchef was die Firma herstellt, wie sie im Markt da steht, was die Konkurrenten sind, welche für Probleme die haben und und und [...] Diese Initiative, die lernt man, wenn man in so einer JE ist." (W1, 11.01.2016, S.3)*

Ruft man sich das Konzept der *branded society* in Erinnerung und kombiniert dies mit Signaling- und Matchingansätzen, können diese erlernten Kompetenzen einen nicht unwichtigen Faktor bei der Erhöhung von Einstellungschancen von Juniorberatern ausmachen. Genauer: Wenn Marken heutzutage unseren Alltag dominieren und uns bei der Definition unserer Identität unterstützen, könnte das Engagement in einer JE beim Aufbau der "Marke ich" (vgl. *Jendrosch 2010*) und (zu) mehr Selbstbewusstsein (ver-)helfen.

Derselbe Experte verweist ebenso auf den in *Kapitel 2.1.4* diskutierten strukturellen Wandel der Erwerbsarbeit und Arbeitsmärkte. Seiner Ansicht nach ist die Arbeitsplatzsicherheit in Deutschland in den letzten Jahren drastisch gesunken. Lediglich "*die richtigen Guten und Starken*" (W1, 11.01.2016, S.7) werden seiner Meinung nach einem Job haben, alle

"*Mittelmäßigen fallen in Zukunft*" (ebd.) durch. Diejenigen, die zur ersten Gruppe gehören wollen, müssten in sich investieren. Diese Sichtweise erinnert an die in *Kapitel 2.1.3.1* diskutierten humankapitaltheoretische Annahme der unterschiedlichen Humankapitalausstattung von Individuen und die damit verbundenen besseren Erwerbschancen und geringeren Risiken auf dem Arbeitsmarkt von Individuen mit höherem Humankapital; ergänzt um einen Hauch sozialdarwinistischer Ansätze. Ein Grund für das Vertreten einer solchen Ansicht könnte zum einen das hohe Alter des interviewten Experten sein, zum anderen könnte auch sein Beruf als Strategieberater seine etwas radikale Überzeugung erklären. In der aktuellen JE-Literatur, in der z.T. auch Kooperationspartner von JEs interviewt werden, lassen sich derartige Ansichten nicht finden. Der dortige Grundtenor ist eher, dass die in JEs erlernten Kompetenzen und Fähigkeiten einer der Hauptgründe ist, der Junior Consultants zu willkommenen Kandidaten in Vorstellungsgesprächen macht (vgl. *Kurkamp 2004, S.3; Schmalholz 1999, S.214; Wunderlich 2003, S.39*).

Ein interviewter Hochschulvertreter weist auf die häufig vergessenen Faktoren Branchenabhängigkeit und den Berufswunsch der Juniorberater hin. Die in einer JE erlernten Kompetenzen und Erfahrungen seien nicht für jeden Studenten in demselben Ausmaß hilfreich. Der Hochschulexperte nimmt ferner an, dass die in einer JE angeeigneten Kenntnisse und Erfahrungen weniger relevant sind, für jemanden, der nach dem Studium in der klassischen Entwicklung tätig sein möchte. Ruft man sich die Ergebnisse aktueller Absolventen- und Verbleibsstudien in Erinnerung, so wird auch dort auf die Nichtverallgemeinbarkeit des Berufsübergangs und der Beschäftigungssituation von Jungakademikern hingewiesen (s. *Kapitel 2.3.1*): Einige der einflussreichsten Faktoren, die eine Auswirkung darauf haben sind u.a. das Studienfach, das Geschlecht und die Hochschulart. Diesem Gedankengang folgend, müsste in Zukunft untersucht werden, ob das Engagement in einer JE insbesondere für Studierende nicht betriebs- oder wirtschaftswissenschaftlicher Fächer nützlich sein könnte, z.B. für Sozialwissenschaftler oder Mathematiker.

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass *These 2* die Option der Selbstständigkeit ausblendet. Nicht alle Hochschulabsolventen streben unbedingt ein Angestelltenverhältnis an. Die interviewten Experten und JE-Literatur weisen immer wieder darauf hin, dass zahlreiche Junior Consultants nach dem Studium *erstens* nicht unbedingt als Unternehmensberater, sondern in anderen Industrien tätig werden. *Zweitens* weckt das eigenverantwortliche Aktivsein als Jungberater bei einem geringen Teil von Studierenden offenbar auch das Interesse am Gründen eines eigenen Unternehmens (vgl. *Cullmann* 1995, S.90; *Kort* 2000, S.248; O.V. 1999a, S.k12). An konkreten Zahlen und Studien, die sich mit dem Berufseinstiegswunsch von Juniorberatern befassen, fehlt es allerdings momentan ebenso.

**These 3:** *JEs verhelfen dazu diverse Kosten - wie Such-, Ausbildungs- und Rekrutierungskosten - auf der Seite von potentiellen Arbeitgebern und -nehmern zu reduzieren.*

Diese These lässt sich aus denselben Gründen wie in *These 2* angebracht nur z.T. bestätigen. Es fehlt an Erfahrungen und konkreten Exempeln, um eine fundierte Aussage diesbezüglich zu treffen. Nur wenige interviewte Privatwirtschaftsexperten haben Juniorberater nach dem Beenden ihres Studiums eingestellt. Hochschulprofessoren haben offenbar lediglich sporadischen Kontakt zu (ehemaligen) Juniorberatern, weshalb sie keine Angaben zu diesem Themenkomplex machen können. Die Neuartigkeit des JE-Konzepts, potentielle negative Vorurteile ihm gegenüber sowie ein generelles Informations- bzw. Kommunikationsdefizit könnten weitere Ursachen sein. Ein genauerer Blick auf die Kooperationsgründe und -arten der Privatwirtschaftsexperten mit JEs macht jedoch auf Aspekte aufmerksam, die *These 3* teilweise untermauern.

Zu den am häufigsten genannten Gründen der Kooperation mit JEs<sup>163</sup> zählen: Der Zugang zu Praktikanten und/oder Werksstudenten, um

---

<sup>163</sup> Neben *Janus Consultants e.V.* wurden ebenso *Consulting Team* in Göttingen, *Active Bremen* und *Consult One* in Braunschweig genannt.



potenzielle Mitarbeiter kennen zu lernen, aufgrund eines konkreten Konsultation-Bedarfs (der geringere Tagessatz wird drei Mal herausgestellt) und aus Spaß an der Sache. Weitere Gründe sind: Um das Interesse für das Berufsbild des Beraters zu wecken und die frischen, unkonventionellen Ideen der Studenten. Diese Angaben decken sich größtenteils mit den in der JE-Literatur und JE-Dokumenten angesprochenen Kooperations- und Konsultationsgründen (s. *Kapitel 4.1.2*). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass nicht nur konkrete Kosten durch die günstigere Beratungsdienstleistung gespart, sondern auch Such- und Rekrutierungskosten, die bei Praktikanten und/oder Werksstudenten anfallen, minimiert werden.

Ein in JE-Studien bis dato nicht angesprochener Faktor sind lokale Herausforderungen von Unternehmen, bei denen JEs helfen können. Zwei Privatwirtschaftsvertreter aus Beratungsfirmen weisen darauf hin. Ein Unternehmen, das "*sehr südlastig ist*", nutzt regelmäßig Juniorberater als Praktikanten und/oder Werksstudenten, wenn ihre nördlichen Niederlassungen bzw. Kunden Unterstützung benötigen. Der Experte gibt zudem an, dass er in den nächsten Jahren mehr(ere) Mitarbeiter aus der Umgebung Hannover einstellen möchte. Er nennt dies den Hauptfaktor für die Kooperation mit *Janus Consultants e.V.*:

*"Wir brauchen top Leute. Gutes Abi, gutes Studium und die selektiere ich dann aus der Janus raus, d.h. Janus ist für mich ein Pool, wo in den nächsten [...] ein bis zwei Jahren eventuell 10 - 20 Mitarbeiter einstellen möchte." (W1, 11.01.2016, S.1)*

Seine Aussage bestätigt damit indirekt eine der Grundannahmen der Sozialkapitaltheorie, die besagt, dass über soziale Netzwerke informelle (Zusatz-)informationen fließen, die bei der Entscheidungsfindung eine bedeutende Rolle spielen. Die Wahrscheinlichkeit einen passgenaueren Kandidaten zu finden steigt somit, was Kosten, die aus Fehlbesetzungen resultieren, reduziert.

Ein anderer Privatwirtschaftsvertreter nutzt Juniorberater ebenfalls als Praktikanten und/oder Werksstudenten, da der Standort Hannover nicht zu den attraktivsten Standorten für sein Unternehmen gehöre. Der dritte Experte tritt an JEs heran, wenn er explizit *studierende* Berater benötigt. Der zuletzt befragte Experte ist ein Kunde von *Janus Consultants e.V.*, der neben der Beratungsleistung daran interessiert ist sein Unternehmen bekannter zu machen<sup>164</sup>. Potentielle Mitarbeiter würde er in der hannoverschen JE nicht finden, da die Juniorberater über andere Studienschwerpunkte, als in seinem Industriezweig benötigt werden, verfügen. Erwähnenswert ist ebenso, dass ein Hochschulvertreter eine wissenschaftliche Hilfskraft für ein Forschungsprojekt über *Janus Consultants e.V.* fand, wobei der dies jedoch als einen Sonderfall betitelt.

Auch aus diesen Angaben lässt sich ableiten, dass JEs durchaus zur Kostenreduktion in Unternehmen beitragen können. Primäre Quellen sind jedoch weniger Ausbildungskosten wie in *These 3* angenommen, sondern eher Such- und Rekrutierungs- sowie Marketingkosten. Auch in der JE-Literatur gibt es immer wieder Hinweise dafür:

Jungberatern, die sich in Projekten bewährt haben, wird demnach im Anschluss an jene häufig eine Stelle angeboten. Unternehmen beziehen Juniorberater mithilfe von Projektarbeit frühzeitig in ihre Arbeit ein, um Nachwuchs zu gewinnen (vgl. o.V. 2005 S.17; *Schmalholz* 1999 S.209; o.V. 2013c, S.18; *Hoyer* 2007, S.k04; *Tjiang* 1997, S.k05). Einige Unternehmensberatungen verteilen zudem gezielt Projekte an JEs, um einen Teil ihres Nachwuchses zu rekrutieren (vgl. *Tjiang* 1997, S.k05). Besonders vorteilhaft für Unternehmen ist bei dieser Art von Kooperation dabei, dass sie nicht nur überdurchschnittlich engagierte, sondern aufgrund der Interdisziplinarität von JEs auch Studenten verschiedener Fachrichtungen kennen lernen (vgl. *Weidinger* 1999, S.15).

---

<sup>164</sup> Mehr dazu in *These 5*.

Können auch Kosten auf Seiten von Juniorberatern reduziert werden? Aus den Experteninterviews und der JE-Literatur lassen sich Anzeichen dafür ableiten. So können einerseits potentielle Jobsuchkosten, die bei Praktika und Werkstudentenjobs anfallen, minimiert werden. Andererseits wird Juniorberatern durch das Engagement in einer JE ermöglicht, ein facettenreiches deutschlandweites Netzwerk zu anderen Studenten, Hochschulprofessoren, Wirtschaftsvertretern und Alumni aufzubauen, das bei der späteren Jobsuche nützlich sein kann. Dass sich Juniorberater dieser Chancen bewusst sind, lässt sich aus ihren Engagementgründen ableiten: Studenten sind demnach primär in einer JE aktiv, um praktische Erfahrung zu sammeln, das an der Hochschule erlernte Wissen anzuwenden und ihre Schlüsselkompetenzen auszubauen (vgl. *Hohensees* 1999, S.111; *Neumayer* 2004, S.34; *Hessler* 1997a, S.66; *Witte* 2001, S.31). Weitere Engagementgründe sind jedoch Karrieregründe (vgl. *Loges* 1997, S.k02, *Quick* 2010, S.29), um besser auf dem Absolventenmarkt dazustehen (vgl. *Graf et al.* 2006, S.144), um mögliche Arbeitgeber kennenzulernen bzw. um das persönliche Netzwerk auszubauen (vgl. *Graf et al.* 2006, S.144; *Quick* 2010, S.29). Bezüglich der Frage, inwiefern diese Chancen genutzt werden, lassen sich keine Angaben finden. Ein letzter Gedanke hierzu: Durch das Kennenlernen diverser Unternehmen, Tätigkeitsfelder und Industrien - wie in *These 1* angesprochen - könnten ferner Kosten reduziert werden, die aus einem Mismatching und damit verbundenen Fehlentscheidungen für einen "unpassenden" Job resultieren. In diesem Zusammenhang fehlt es jedoch ebenso an Studien. Juniorberater müssten über ihre Erfahrungen befragt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es zahlreiche Hinweise dafür gibt, dass auf Basis der Struktur und der Grundidee hinter der Zusammenarbeit von JEs und Unternehmen Chancen und Optionen für Juniorberater und Betriebe bestehen, die Kosten sparen und den Berufseinstieg von Juniorberatern erleichtern können. Jene werden in der Praxis jedoch scheinbar nicht häufig (genug) genutzt. *These 4* beschäftigt sich mit möglichen Erklärungsansätzen.

**These 4:** *JEs helfen potentiellen Arbeitgebern und -nehmern Suchzeiten bezüglich eines Arbeitsplatzes bzw. eines geeigneten Kandidaten zu verkürzen.*

Auch zu dieser These herrschen kaum repräsentative Daten und Angaben und nur vereinzelte Erfahrungen vor, weshalb sie nicht bestätigt werden kann. Mögliche Erklärungsansätze dafür werden nach der Darstellung der Ergebnisse angeführt.

Lediglich ein Privatwirtschaftsvertreter verifiziert die These des schnelleren Such- bzw. Rekrutierungsprozesses:

*"...Vakanzen schneller zu besetzen. Vakanzen überhaupt zu besetzen, weil der Standort Hannover ist halt einfach ein Standort mit erheblichen Nachteilen. Der ist nicht attraktiv für Studenten. D.h., man muss hier wirklich schon lokal Vorort entsprechend rekrutieren. [...] Da hilft natürlich Janus Consultants." (W3, 15.01.2016, S.2)*

Ein anderer Privatwirtschaftsexperte ist sich mehrerer Fälle bewusst, in denen Jungberater nach dem Studium bei einem ehemaligen Kunden untergekommen sind. Dies könnte auf eine verkürzte Suchzeit hindeuten, wenn man sich die in der Sozialkapitaltheorie angesprochenen längeren Suchzeiten von formalen Wegen in Erinnerung zurückruft.

Die Daten der bisherigen JE-Literatur helfen ebenso wenig weiter: Es wird zwar immer wieder von einer guten Berufsvorbereitung, guten Chancen auf dem Arbeitsmarkt, von JEs als Karrieresprungbrett sowie einer zügigen und reibungslosen Integration in die Berufswelt gesprochen (vgl. *Wolf* 1997, S.44ff.; *Müller* 2010, S.20; O.V. 1998; *Hausbichler* 2003, S.60; *Loges* 1997, S.k02; *Spatscheck* 2008, S.33; *Schmalholz* 1999 S.209; *Baier* 1993, S.k24; *Cullmann* 1995, S.90), konkrete Angaben dazu halten sich jedoch in Grenzen: Laut *Wolf* (1997, S.46) muss sich ein durchschnittlicher BWL Absolvent heutzutage bis zu 50 mal bewerben bis er einen adäquaten Arbeitsplatz findet. Junior Consultants der JE *Junior*

*Consulting Team e.V.* aus Nürnberg verschicken hingegen durchschnittlich nur acht Bewerbungen bis sie erfolgreich sind. Andere Publikationen berichten davon, dass Junior Consultants nicht selten bei ehemaligen Kunden von JEs in diversen Industriezweigen unterkommen (vgl. *Clark* 2008, S.740; *Kurkamp* 2004, S.3; *Hessler* 1997a, S.66). Konkrete Zahlen dazu bietet *Schmalholz* (1999, S.214). Der bei ihm interviewte Personalmarketing-Verantwortliche führt an, dass in seinem Unternehmen ca. ein Viertel der Berufseinsteiger bereits im Studium als Jungberater tätig war.

Neben den Beratungsprojekten bilden auch die zahlreichen Netzwerkveranstaltungen und Weiterbildungsmaßnahmen auf lokaler und bundesweiter Ebene sowie die Projekt- und Stellenbörse BDSyounet Grundlagen für potentiell reduzierte Suchzeiten. Jene Plattform schreibt bundesweite offene Trainee-, Projekt- und Praktikumsstellen sowie Vakanzen von BDSU-Kuratoren aus (vgl. [www.bdsyounet.de](http://www.bdsyounet.de)). Daten bezüglich der konkreten Nutzung und Erfolgsrate jener Plattform lassen sich nicht finden. Die interviewten Experten erwähnen weder jene Veranstaltungen noch jene Plattform. Es kann angenommen werden, dass sie sich jener schlicht nicht bewusst sind.

Zwei potentielle Erklärungsansätze könnten das vorliegende Problem erhellen. Die Möglichkeit vom sozialen Netzwerk Gebrauch zu machen hängt stark von den beiden darin involvierten Parteien und ihren Zielsetzungen ab. Bei der hannoverschen JE besteht offenbar ein Mismatching: Zwei der interviewten Privatwirtschaftsexperten würden gerne auf Praktikanten, Werksstudenten und/oder potentielle Arbeitnehmer aus *Janus Consultants e.V.* zurückgreifen, ihr Unternehmen befindet sich jedoch in einer Nische, die nicht mit dem Studienhintergrund der Juniorberater harmoniert. Sie bräuchten Absolventen der MINT-Fächer. Diese sind jedoch offenbar weniger stark in JEs repräsentiert.

Dieses Mismatching könnte ebenso für Jungberater gelten. Die Unternehmen, mit denen die hannoversche JE kooperiert, gehören u.U.

nicht zu den "Traumarbeitgebern" der Junior Consultants. Dies könnte ebenso die schwache Bewerbungsquote von Juniorberatern in seinem Unternehmen erklären, auf die ein Kurator hinweist.

JEs und Unternehmen müssen folglich mehr Gedanken und Zeit in ihre Netzwerkkooperationen investieren, um von den Chancen, die aus der Zusammenarbeit resultieren, optimal zu nutzen. Die Initiative hierzu muss nach der Ansicht eines interviewten Privatwirtschaftsexperten von JEs kommen. Er ist davon überzeugt, dass die Großzahl von Unternehmen nicht von der Existenz von JEs wissen, was er bedauert. JEs sollten seiner Meinung nach aktiver und regelmäßiger auf Betriebe zugehen:

*"...wirklich bedauere, dass die Möglichkeiten von solchen Vereinigungen nicht ausgeschöpft werden. Weil diese, vor allem wie Janus halt, sich nicht aktiv selbst bewerben." (W4, 06.01.2016, S.5)*

#### 4.4.2.2 Ergebnisse zu Such-, Signalling- und Matchingtheorie-Ansätzen

**These 5:** *JEs tragen dazu bei das Risiko eines Mismatchings auf der Seite von potentiellen Arbeitgebern und -nehmern zu reduzieren.*

Diese These lässt sich auf der Basis des Wissens der Privatwirtschaftsexperten bestätigen. Unternehmen als auch Juniorberater erhalten im Rahmen der Zusammenarbeit die Chance, sich ein genaueres Bild vom zukünftigen Arbeitgeber- bzw. -nehmer zu verschaffen (vgl. z.B. W4 06.01.2016, S.5; W2 08.01.2016, S.2).<sup>165</sup> Aus den verschiedenen Arten der Zusammenarbeit zwischen JEs und Unternehmen wie Projektarbeit, Praktika, der Werksstudententätigkeit, Schulungen u.a. können demnach offenbar Informationslücken geschlossen, negative

---

<sup>165</sup> Die aktuelle JE-Literatur beschäftigt sich nicht mit jenem sozialen Phänomen. Hochschulvertreter können aufgrund der bereits genannten Gründe keine Angaben zu diesem Themenkomplex machen.

Signale korrigiert und Fehlentscheidungen auf beiden Seiten umgangen werden. Mit den Worten eines interviewten Privatwirtschaftsexperten:

*"Um dann zu gucken, ob das auch vielleicht Unternehmen sind, wo man nach dem Studium vielleicht noch mal nachfragen kann - wenn man will. Wenn man gut in Erinnerung geblieben ist..."* (W2, 08.01.2016, S.2)

Auch die in *These 1* angesprochene Berufsfindungs- und Experimentiermöglichkeiten in unterschiedlichen Industrien und Kontexten, die in JEs gefördert wird, spricht für die Reduktion der Mismatchings, das laut Such- und Matchingtheorien besonders hoch bei der ersten Beschäftigung ist. Jungberater können sich durch die während des Studiums ausgeübte Tätigkeit bei einem *Janus Consultants e.V.* Kunden, Partnern und Kuratoren darüber im Klaren werden, ob die Firmenkultur, ihr Vorgesetzter, eventuelle Karrierechancen etc. mit den eigenen Vorstellungen vereinbar sind. Dies hängt jedoch stark vom individuellen Einsatz der Studenten ab. Juniorberater müssen sich *aktiv* in Projekte und potentielle Kooperationen einbringen. Die passive Mitgliedschaft in einer JE reicht nicht aus.

Dies gilt offenbar ebenso für potentielle Arbeitgeber. Die Interviews liefern Hinweise dafür, dass die Wahrscheinlichkeit, ein umfassenderes Bild von den Eigenschaften eines potentiellen Mitarbeiters zu erhalten nicht automatisch aus der Kooperation mit JEs resultiert. Neben den o.g. Praktika und der Werksstudententätigkeit scheinen Beratungsprojekte und Partner- bzw. Kuratorenschaften die Chance zur Beurteilung des Kompetenzprofils, Charakters etc. eines potentiellen Arbeitnehmers zu liefern, da sie den Juniorberater in der Praxis testen. Zu diesem Ergebnis kommt man, wenn man den Umfang und/oder die Tiefe des Wissens von Experten, die eng und häufig mit Juniorberatern zusammenarbeiten, mit den Aussagen von Experten vergleicht, die lediglich sporadischen Kontakt von Juniorberatern haben.

In den Experteninterviews ließ sich ferner immer wieder heraushören, dass bestimmte Wirtschaftszweige bzw. Unternehmen mit Image- und Rekrutierungsproblemen zu kämpfen haben (vgl. W2 08.01.2016, S.2; W4 06.01.2016, S.5), die aus aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen resultieren. Zu den eben genannten Kandidaten zählen Unternehmensberatungen, KMUs und Konzerne. Die Zusammenarbeit mit JEs kann dabei helfen präzisere bzw. vertrauenswürdige Informationen als die über formale Wege versendeten, weiterzuleiten bzw. falsche Signale zu korrigieren.

Ein Privatwirtschaftsvertreter spricht das momentan offenbar medial verzerrte, negative Bild von Unternehmensberatungen als potentielle Arbeitgeber an, gegen das Unternehmensberatungen ankämpfen müssen. Durch die Zusammenarbeit mit JEs sieht er die Chance Juniorberatern ein realistischeres Abbild des Beraterberufes zu vermitteln. Der in *Kapitel 2.3.5* angesprochene Wertewandel und das konsumorientierte Verhalten von akademischen Millennials zu Arbeit, wird vom vierten Experten, der in einem Konzern tätig ist, angesprochen. Seine Beobachtungen sind deckungsgleich mit den Studien zu jener Problematik. Er bestätigt indirekt ebenso die These der Machtverschiebung zwischen Arbeitgeber und -nehmer: Seiner Ansicht nach wird es immer schwieriger für Konzerne, attraktiv für hochqualifizierte zukünftige Mitarbeiter zu bleiben, die heutzutage nicht mehr bedingungslos jegliche Arbeitserwartungen annehmen. Er sieht die Zusammenarbeit mit studentischen Initiativen, wie *Janus Consultants e.V.*, als eine Chance, das sinkende Prestige von Konzernen als Arbeitgeber, aufzupolieren und rät KMUs dazu, ebenfalls stärker aus solchen Kooperationschancen, Nutzen zu ziehen:



*"Genau wie hier andere große Akteure in Hannover wie Conti und Ähnliche, die ganz bewusst die Nähe zur Uni suchen, um halt dort recht früh Nachwuchs zu akquirieren [...] und zwar auch im Bereich Forschung und Entwicklung [...] Das wird immer noch in der breiten Masse und gerade für den Mittelstand nicht genutzt. Und der ist gerade auch für solche jungen Studierenden und Akademiker eigentlich sehr sehr interessant." (W4, 06.01.2016, S.5)*

Ein interessanter Gedanke, den ein anderer Privatwirtschaftsexperte vervollständigt.

*"Sie haben dann auch in Projekten die Möglichkeit Unternehmen kennen zu lernen, die man vielleicht nicht aus Hochglanzbroschüren kennt wie Porsche, VW oder Bosch [...] sondern eben die kleinen Mittelständler. Drei-, vier-, fünf-, sechs-, siebenhundert Leute, die aber sehr gut aufgestellt sind, ein sehr gutes Klima haben, sehr gute Aufstiegsmöglichkeiten bieten, [...] von denen man aber nichts weiß..." (W2, 08.01.2016, S.2)*

*These 6* und *These 7* beschäftigen sich ausführlicher mit den konkreten positiven und negativen Signalen, die das Engagement in einer JE versendet.

**These 6:** *Potentielle Arbeitgeber schätzen Junior Berater leistungsstärker ein, als Studenten, die nicht in einer JE aktiv sind.*

Diese These lässt sich nicht bestätigen, da es hierzu - ähnlich wie in *These 2* - kaum konkrete Erfahrungen und fundierte Einschätzungen gibt. Bei Fragen zur direkten Gegenüberstellung von Juniorberatern zu anderen Studenten bezüglich ihres Leistungsvermögens, konnten Hochschulvertreter generell kaum Angaben machen. Dies lässt sich erneut damit erklären, dass die interviewten Hochschulvertreter nicht lange bzw. eng genug mit *Janus Consultants e.V.* zusammenarbeiten, um

sich eine Meinung diesbezüglich zu bilden. Die Antwort *"Kann ich nicht sagen, weil (...) Ich habe große Veranstaltungen und ich habe die [A.d.V.: Junior Berater] nicht mal im Moment vor den Augen..."* (H7, 07.01.2016, S.4), könnte ein Hinweis darauf sein. Auch Privatwirtschaftsvertreter zögerten stets bei Antworten und umgingen die Frage, ob die eine Gruppe produktiver sei als die andere. Jene Gegebenheit lässt sich, neben den bereits erwähnten Gründen, z.T. vielleicht auch damit erklären, dass die interviewten Privatwirtschaftsexperten lediglich mit *Juniorberatern* zusammenarbeiten, d.h. nicht den Vergleich zu anderen Studenten haben. Weitere mögliche Erklärungsansätze erfolgen nach der Darstellung der Interviewergebnisse.

Lediglich ein Wirtschaftsvertreter betitelt Juniorberater als *leistungsfähiger*. Zur Untermauerung seiner Ansicht führt er die momentane Zeitknappheit von Studierenden an. Das Engagement in einer JE zeige seiner Ansicht nach, dass man fähig sei, sich dennoch neben dem Studium zu engagieren. Der bestätigt damit die in Signaling-Ansätzen erwähnte Doppelbelastung von Studium und Engagement als Produktivitätssignal (s. *Kapitel 2.1.3.4*):

*"...man hat ja schon gezeigt, dass man besonders leistungsfähig ist, um halt neben dem normalen Studium sich gesondert zu engagieren. Also ich denke mal das ist schon das, gerade schon vor dem Hintergrund, dass die ganzen Curricula natürlich auch entsprechend verschult sind und eigentlich auch i.d.R. auch wenig Möglichkeiten besteht nebenher auch zu tun. (...) Also das mehr Leistungsfähigkeit (...), das würde ich mal ganz klar in den Vordergrund stellen."* (W3, 15.01.2016 S.3)

Ein weiterer Privatwirtschaftsvertreter und ein Hochschulvertreter sprechen ebenso die hohe Dichte des Lernmaterials nach der Bologna-Reform an. Anstatt des Vorwurfs der Unstudierbarkeit, der Verschulung etc. (s. *Kapitel 2.3.2*), wird allerdings eher die neue *"Lernkultur"* und Effektivität dieser Strategie hinterfragt. Der interviewte Professor ist der

Ansicht, dass die hohe Lerndichte generell ein Problem für Studenteninitiativen jeglicher Art sei.<sup>166</sup>

Die Antworten der Experten mögen verwundern, wenn man sich noch einmal der Ergebnisse zu *These 1* bewusst wird. Das Engagement in einer JE wird dort als eine sich lohnende Investition in Humankapital betitelt. Dem Gedanken der Signaling-Theorie folgend, die annimmt, dass Investitionen in Weiterbildungsmaßnahmen als Produktivitätssignal dienen, wäre eine Bejahung von *These 6* zu erwarten. Dies ist allerdings nicht der Fall. Wie lässt sich dies erklären?

Einerseits herrschen offenbar selbst, trotz der direkten Zusammenarbeit zwischen JEs und Hochschulen bzw. Betrieben, nach wie vor Informationslücken vor. Die interviewten Experten *widerlegen* zudem nicht die Annahme von *These 6*; sie können sich schlicht nicht dazu äußern. Ein zweiter Blick auf die Begründung der Antworten der Experten kann außerdem auf eine Fehl- bzw. Überinterpretation der gestellten Frage hindeuten. Während die Interviewerin lediglich nach der Beurteilung der Leistungsfähigkeit eines Juniorberaters im direkten Vergleich zu einem Nicht-Berater fragte, verbanden zwei Hochschul- und ein Wirtschaftsvertreter diese Frage offenbar unterschwellig mit der Annahme, dass das Engagement in einer JE der *Grund* für die eventuell höhere

---

<sup>166</sup> Sind Studenteninitiativen ein aussterbendes Model? Inwiefern wirken sich die geringeren Gestaltungsmöglichkeiten im Studium (s. ebd.) auf das ehrenamtliche Engagement von Studenten aus? Ein Blick auf das Selbstbild von JEs und in Veröffentlichungen über Studenteninitiativen bestätigt die Vermutung des Hochschulvertreters: Die Mitgliederzahlen in deutschen Studenteninitiativen sind in den letzten Jahren verstärkt gesunken. Anstelle von ehrenamtlichem Engagement investieren Studenten mehr Zeit in „greifbare“ Fort- und Weiterbildungen, Auslandssemester und/oder -praktika. Als Gründe für jene Entwicklung werden u.a. die folgenden Ursachen genannt: Die geringe Anerkennung des Engagements durch Hochschulen, die Einschränkung des Freiraums für außeruniversitäres Engagement und Zeitknappheit durch hohe Arbeitsbelastung (vgl. *Baranowska* 2010, S.40; *Peukert* 2010, S.7; *Fischer* 2010, S.9; *Quick* 2010, S.30; *Bock* 2010, S.38; *Jando/Beller/Bergner* 2010, S.43; *Demme* 2010, S.50; *Koschik/Mersch* 2009, S.80; *BDSU e.V.* 2008a, S.10; *BDSU e.V.* 2008c, S.12). Die Mitgliedsinstitutionen des *Verbandes Deutscher Studenteninitiativen e.V.* sind der Auffassung, dass jene Einflüsse vereinsinterne Probleme mit sich bringen. Beispiele dafür sind u.a. die sich immer schwieriger gestaltende Vergabe von Vorstandsämtern oder die adäquate Weitervermittlung von Wissen an die nächste Generationen von Studenten (vgl. *Pflichthofer* 2010, S.36; *Bock* 2010, S.38). Potentielle Lösungen dafür werden in *These 8* diskutiert.

Leistungsfähigkeit sei, wie sich aus den folgenden Antworten ableiten lässt:

Ein Privatwirtschaftsvertreter beantwortete die Frage mit der Angabe, dass Praktika und andere nebenberufliche Tätigkeiten neben dem Studium ähnliche Auswirkungen auf Studenten, wie das Engagement in einer JE, haben. Zwei Hochschulvertreter sprechen von einer höheren *Leistungsbereitschaft* von Jungberatern, die ihrer Ansicht nach allerdings weniger aus seinem Engagement resultiert, sondern eher im Charakter der Jungberater verankert sei. Die Experten nehmen an, dass sich eine ganz bestimmte Art von Student, einer der von sich aus viel will, jemand der charakterstark ist, in JEs engagiert. Es herrscht also eher ein Selektions- als ein Lerneffekt vor.

Auch in der aktuellen JE-Literatur lassen sich nur wenige Aussagen zur Aufhellung des hiesigen Problems finden. Vereinzelt Artikel weisen auf eine schnellere Einsetzbarkeit von Juniorberatern im Gegensatz zu gängigen Hochschulabsolventen hin, die aus ihrer Projekterfahrung resultiert (vgl. z.B. Kort 2000, S.248). Juniorberater können sich demzufolge in den ersten Berufsjahren schneller an ungewohnte Situationen anpassen und in neue Aufgaben- oder Themenfelder einarbeiten als andere Studenten.

Wenn das Engagement in JEs weniger eine höhere Leistungsstärke symbolisiert, was symbolisiert es dann? Die Resultate zu *These 7* geben Aufschluss darüber.

**These 7:** *Das Engagement in einer JE dient potentiellen Arbeitgebern als Signal für das Verfügen über ein bestimmtes, erwünschtes (Qualifikations-)profil.*

Diese These lässt sich verifizieren: Das Engagement in einer JE signalisiert, neben dem Verfügen über bestimmte Kompetenzen und Erfahrungen, auch eine bestimmte Geisteshaltung gegenüber

Selbstentfaltung, Weiterbildung und Arbeit. Beide interviewten Expertengruppen gaben hierzu Antworten, die über die Grenzen der in *Kapitel 2.1.3* angesprochenen Such-, Matching- und Signaling-Ansätze hinausgehen und aktuelle Megatrends in westlichen Gesellschaften einbeziehen.

Das Aktivsein in einer JE wird von den interviewten Privatwirtschaftsexperten grundsätzlich positiv aufgenommen. Es symbolisiere Interesse daran, etwas Neues zu lernen, selbstständiges Aktivwerden, Offenheit, Neugier und Engagement. Es signalisiere ferner einen Arbeitsethos, den Unternehmen sehen wollen, wie es ein Wirtschaftsvertreter zusammenfasst. Er führt weiter aus:

*"Jede Art von studentischer Nebentätigkeit ist heute gefragt bei den Betrieben."* (W2, 08.01.2016, S.7)

Hochschulvertreter beurteilen dies ähnlich. Sie setzen das Aktivsein in einer JE mit *"ein bisschen über den Tellerrand hinausgucken"* (H5, 18.01.2016, S.1), überdurchschnittlichem Engagement neben dem Studium und Eigeninitiative gleich und unterstützen die Idee.

Der deutlich breitere Erfahrungs- und Kenntnishintergrund von Jungberatern durch das Arbeiten in und Kennenlernen von unterschiedlichen Unternehmen ist nach Ansicht des zweiten interviewten Privatwirtschaftsexperten ein weiteres positives Signal. Praktische Erfahrungen oder Praxisnähe seien ein erheblicher Pluspunkt und Vorsprung gegenüber anderen potentiellen Arbeitnehmern.

Ein weiterer Faktor ist das Selbstbewusstsein, die Selbstpräsentation und das sichere Auftreten der Juniorberater, den Vertreter beider Expertengruppen mehrfach nennen. Dies ist unter Anbetracht der Tatsache, dass es in Hannover offenbar zahlreiche Studenten der Wirtschaftswissenschaften gibt von Bedeutung. Den Nutzen des Engagements fasst ein Hochschulvertreter wie folgt zusammen:

*"...und allein auch aus diesem Grund ist es natürlich empfehlenswert für einen Studierenden aus der großen Menge heraus zu stechen [...] und noch zusätzliches Engagement, neben den guten Noten, die man hat, zu zeigen. [...] Und da bieten sich halt auch solche Initiativen an." (H5, 18.01.2016, S.2)*

Das Aktivsein in einer JE kann folglich auch als Abgrenzungsmerkmal dienen. Dies bestätigt sowohl ein anderer Hochschulvertreter, als auch die vorhandene JE-Literatur (vgl. z.B. *Meisenberg et al.* 2011, S.3ff.). Der interviewte Professor ist ferner der Ansicht, dass heutzutage das Engagement in einer JE, selbst eine Auszeichnung sei, da JEs aus bis zu 150 Bewerbungen selektieren müssen. Das Engagement in einer JE kann demnach überdies als Exklusivitätssignal ausgelegt werden. Auch *du Maire* (2014, S.90) erwähnt, dass die Mehrzahl der in seiner Studie befragten JEs Aufnahmeverfahren durchführen um neue Anwärter zu erhalten. Interne *Janus Consultants e.V.* Dokumente bestätigen dies.

Ein Privatwirtschafts- und zwei Hochschulvertreter verweisen ebenso darauf, dass das JE-Engagement zeige, dass sich der Student mit dem Berufsbild des Beraters auseinandergesetzt und ggfs. Interesse daran hat, jene Profession nach dem Studium hauptberuflich auszuüben. Dies könnte insbesondere ein interessantes Signal für Beratungsfirmen oder Betriebe sein, die hausinterne Berater benötigen.

Neben positiven Wirkungen und Signalen sprechen Hochschulvertreter auch weniger erfreuliche Signale des Aktivseins in einer JE an. So macht ein Professor auf das z.T. negativ belegte Beraterimage aufmerksam. Seiner Ansicht nach kann das Engagement in einer JE von hohem Nutzen für den Einstieg in die Beraterbranche sein. Es ist allerdings nicht unbedingt von Vorteil für jede Industrie. Ein anderer Experte, der dem Konzept JE eher kritisch gegenübersteht, sieht JEs als "*so eine Art Sandkasten*" (H7, 07.01.2016, S.3) und traut ihnen eher im sozial-karitativen und weniger im Bereich Selbstweiterbildung Mehrwertschaffung zu. Ein schnell abgeschlossenes Studium und direkter Einstieg in einer

Unternehmensberatung und/oder längere Praktika in "richtigen" (ebd.) Unternehmen seien von höherem Nutzen, als das Engagement in einer JE. Seine Ansicht über JEs deckt sich mit der von *Pittaway et al.* (2012, S.4) beschriebenen verjäherten Sichtweise auf Studenteninitiativen von einigen Bildungsforschern. Die Meinung des interviewten Professors lässt sich sicherlich auch mit seinem geringen Wissen über JEs begründen, das im Interview immer wieder durchsickert. Der zuletzt interviewte Hochschulvertreter fasst das Problem, dem das JE-Konzept im Alltag gegenübersteht, wie folgt zusammen:

*"...also vielen, denen ich von JEs erzähle, die gucken erst mal ganz komisch [...]. Sie kennen das vielleicht auch. Denken sich: "Ja, was wird das denn sein. Studierende, die sind ja noch alle grün. [...] Und beim zweiten Überlegen kommt aber eigentlich jeder sofort auf, dass das gar keine dumme Idee ist." (H8, 07.01.2016, S.2).*

Das Engagement in einer JE symbolisiert folglich offenbar primär andere persönliche Attribute als Produktivität. Aus jenen Eigenschaften leiten die Unternehmen - wie in der Theorie angesprochen - individuellen Merkmale, Lebenseinstellungen und Werte ab, die zeigen, dass Juniorberater zu dem Typus potentieller Arbeitnehmer gehören, den sie einstellen wollen.

#### **4.4.2.3 Resultate zum Employability-, (Schlüssel-)Kompetenz- und LLL-Konzept**

**These 8:** *Das Engagement in einer JE trainiert und baut diverse Schlüsselkompetenzen auf.*

Diese These lässt sich bestätigen, hängt nach Ansicht der interviewten Privatwirtschaftsexperten allerdings stark davon ab, wie viel Zeit Juniorberater in das Engagement - insbesondere in Projektarbeit - investieren (s. auch *These 1*). Jene Ansicht erklärt auch bereits wodurch (Schlüssel-)Kompetenzen primär in JEs trainiert werden: Durch die in der Praxis ausgeführten Beraterprojekte. Zwischen den Zeilen lässt sich

jedoch immer wieder heraushören, dass nicht nur innerhalb der Projekte, sondern auch aufgrund der JE-Struktur selbst bestimmte Lernchancen ermöglicht werden, die ein Studierender nicht unbedingt auf diese Weise im Studium (kennen-)lernen würde. Ein Privatwirtschaftsvertreter erwähnt z.B. den Faktor Interdisziplinarität, den er indirekt mit der Tatsache untermauert, dass der hannoversche Verein - seines Wissens nach - um die 70 Mitglieder aus unterschiedlichen Disziplinen hat. Ein Hochschulvertreter führt an, dass Jungberater nicht nur in verschiedenen Firmen Erfahrungen sammeln, sondern auch in verschiedenen Vereinsabteilungen. Er war sich der Tatsache bewusst, dass JEs Marketing in eigener Sache betreiben müssen. Sein Wissen endete allerdings nach eigenen Angaben an dieser Stelle. Wiederum ein anderer Hochschulexperte, der sich offenbar gut mit dem Aufbau von JEs auskennt, charakterisiert Juniorberater als äußerst selbstständig und aktiv im Handeln, was er aus der Arbeitsweise in JEs ableitet. Als Exempel für Lernchancen nennt er u.a. das Team Building für Beratungsprojekte, die Wissensweitergabe von einem Jahrgang an den nächsten (Wissensmanagement) sowie Personalmanagement und Recruiting (genauer: das Management der hohen Mitgliederfluktuation und von Bewerbungsquoten von bis zu 150 interessierten Studenten pro Bewerbungsrunde). Solche tiefgreifende, die JE-Struktur beschreibende Angaben halten sich infolge der bereits angeführten Gründe in den Experteninterviews jedoch in Grenzen. Jene Darstellungen stimmen i.U. mit den Selbstbeschreibungen von JEs überein, nach der der Ausbau und das Erlernen von Kompetenzen einerseits in JE-internen Pflichtschulungen und zahlreichen freiwilligen Workshops sowie in den Ressorts stattfindet. Andererseits wenden Junior Consultants ihre Fähigkeiten in Projekten beim Kunden an (vgl. *BDSU e.V.* 2008a, S.10).

Zu den am häufigsten von den interviewten Privatwirtschafts- und Hochschulexperten erwähnten (Schlüssel-)Kompetenzen, die man während des Aktivseins in einer JE erlernen und trainieren kann, gehören Projektmanagement, Zeitmanagement, Selbstorganisation, Präsentationstechniken, Problemlösung, Kommunikationskompetenzen,



Teamarbeit und Verhandeln. Auch Attribute, die unter dem Begriff Selbstinszenierung/Selbstbewusstsein zusammengefasst werden können (gutes Auftreten, jemandem in die Augen gucken können, auf Leute zugehen, mit Geschäftspartnern auf Augenhöhe kommunizieren), werden mehrfach genannt. Weitere, weniger häufig erwähnte (Schlüssel-)Kompetenzen sind analytisches und strukturiertes Denken, Interdisziplinarität, Rhetorik und erste Führungskompetenzen. Auffällig ist, dass es keine einheitliche Verwendung des Kompetenzbegriffs selbst sowie der einzelnen Fähigkeiten gibt. Einige Experten sprechen von Soft Skills, andere von Kompetenzen, wiederum andere von (Schlüssel-)Kompetenzen. Dies spiegelt die in der aktuellen Bildungsforschung angesprochene Definitionsvielfalt bzw. das Theoriedefizit im (Schlüssel-)Kompetenz-Konzept wieder.

Es lassen sich kaum Unterschiede zwischen den Einschätzungen von Hochschul- und Wirtschaftsvertretern finden. Eine erwähnenswerte Differenz besteht jedoch offenbar in der Charakterisierung bzw. Benennung einer bestimmten Gruppe von Kompetenzen. Während zwei Hochschulvertreter, die von ihnen aufgelisteten Fähigkeiten mit "Kompetenzen, die man in Unternehmensberatungen braucht", zusammenfassen, spricht ein anderer Professor von "Kompetenzen, die man für *Projektarbeit* benötigt". Die befragten Wirtschaftsexperten sprechen durchweg von Kompetenzen für *Projektarbeit*. Eine der aktuellsten und umfassendsten Publikationen über JEs, nutzt den Terminus "*allgemeine Berater-Skills*" (du Maire 2014, S.25). Sind die beiden Termini - Berater- bzw. Projektarbeit-Skills - unter Anbetracht der Tatsache, dass zuvor ähnliche Kompetenzen aufgelistet worden sind, als deckungsgleich zu verstehen? Aufgrund der Tatsache, dass kein allgemein akzeptiertes Kompetenz-Konzept besteht (s. *Kapitel 2.2.1*), muss die Diskussion an dieser Stelle beendet werden.

Aktuelle JE-Publikationen sind sich ebenso wenig über die im Kern erlernten Kompetenzen einig wie die interviewten Experten. *Tabelle 3* schafft einen Überblick über die Ergebnisse von JE-Studien und diverser

Fachzeitschriften (vgl. *Wunderlich* 2003, S.39; o.V.1998; *Müller* 2010, S.20; *Sommer* 1998, S.19; *Spatscheck* 2008, S.33; *Jando/Beller/Bergner* 2010, S.42; *Hoyer* 2007, S.k04; *Borghardt* 2001, S.102; *Lascu* 2011, S.86).

In einer JE erlernte (Schlüssel-)Kompetenzen			
Projektmanagement	Kommunikations- und Durchsetzungsfähigkeit	Eigeninitiative und -verantwortung	selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen
Zeitmanagement	Team- und Kritikfähigkeit	Verantwortung übernehmen	unternehmerisches Denken
Präsentations- und Moderationstechniken	Kundenumgang	Bessere Selbsteinschätzung	interdisziplinäres Denken
Probleme lösen	Netzwerken	Selbstsicherheit, -bewusstsein	Führungsqualitäten, Mitarbeitermotivation**
Organisationsvermögen	Verhandeln		

**Tabelle 3:** Kompetenzen, die Juniorberater in JEs erwerben<sup>167</sup>

Aus den Selbstdarstellungen von JEs wird deutlich, dass das Aktivsein als Jungberater offenbar nicht nur die fachliche, sondern auch die persönliche Weiterentwicklung fördert (vgl. o.V. 2013a, S.21, o.V. 2013b, S.47; o.V. 2013c, S.18). Mit anderen Worten: Das Spektrum an angeeigneten Erfahrungen und (Schlüssel-)Kompetenzen geht über „professionell“ benötigte Fähigkeiten hinaus und fördert auch das individuelle Wachstum und die aktive Auseinandersetzung mit sich selbst. Wie äußert sich die aktuelle JE-Literatur dazu? Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen *Pittaway et al.* (2011, S.48) in ihrer Studie über angelsächsische und US-amerikanische JEs:

*“...students are gaining a range of different outcomes from their involvement in entrepreneurship clubs and societies. These outcomes include: specific skills; context-relevant knowledge; abstracted knowledge (for example, about running a young company); knowledge about oneself; and changes in personal behavior.”*

Diese Ergebnisse im Hinterkopf behaltend, wurden die hannoverschen Hochschulexperten nach engeren Kooperationsmöglichkeiten zwischen

<sup>167</sup> \*\* Dies gilt insbesondere für Jungberater, die das Amt des Vorstands übernommen und/oder Projektverantwortung getragen haben.

Hochschulen und JEs sowie danach gefragt, ob gewisse neue Lehrelemente, die mit der Bologna-Reform in Curricula implementiert wurden (s. *Kapitel 2.4.4*), an JES ausgelagert werden könnten. Als potentielle Ansätze sind die folgenden Lösungen vorgeschlagen worden: Kooperationen in Praxisphasen, die Zusammenarbeit beim Training und Aufbau von (Schlüssel-)Kompetenzen, Kooperationen in Form von Beratungs-Projekten an Hochschulen und Hilfeleistungen für Studenten, die sich nach dem Studium selbstständig machen wollen. Die interviewten Experten weisen jedoch immer wieder auf die Bedingungen jener Zusammenarbeit und die Grenzen des JE-Konzepts hin.

Der Professor, der JEs als Sandkästen betitelt und Praktika favorisiert, bezeichnet Praxisphasen bei *Janus Consultants e.V.* als eine mögliche Kooperationsbasis (s. *These 1*), sieht allerdings nicht die Möglichkeit der Auslagerung des (Schlüssel-)Kompetenz-Trainings als Option. Er begründet seine Ansicht wie folgt:

*"Sie sind im Grunde ja per Definition noch alle Student bei Janus, nicht? Das ist nun mal eine JE. Und dann sind sie natürlich noch kein Dozent. Selbst wenn jemand bei uns Lehrbeauftragter werden möchte, muss er [...] nachweisen, dass er Ahnung hat von dem, was er erzählt. Und das können sie ja eigentlich nicht, wenn sie nicht schon ein anderes Studium vorab geleistet haben. Auch soziale Kompetenz ist ja nicht nur, lernt man ja nicht nur durch sozial kompetent sein und Im-Team-arbeiten. Sondern da gibt es ja durchaus eine gewisse Theorie davor. Und dann kann man auch ein paar Rollenspielchen und solche Sachen machen. Das ist sicherlich auch sehr geeignet. Also ich glaube tatsächlich da nehmen Sie sich zu viel vor." (H7, 07.01.2016, S.7)*

Er ist der Meinung, dass das benötigte Qualitätsniveau in JEs nicht erreicht werden kann. Als Gegenargument kann die Ansicht seines Kollegen angeführt werden:

*"...Die deutschen Universitäten - das wissen Sie ja mindestens genau so gut wie ich - neigen natürlich zu ein Kontrollwahn [...] und alles muss zertifiziert oder sonst was sein [...] und nichtsdestoweniger trotz, wenn - wie auch immer - sichergestellt ist, dass das auf einem vernünftigen Niveau ist, spricht nichts dagegen aus meiner Sicht." (H6, 13.01.2016, S.4)*

Zu dieser Antwort passt die Ansicht eines anderen Hochschulvertreters, der der Meinung ist, dass in JEs (Schlüssel-)Kompetenzen wie Selbstständigkeit und Eigeninitiative trainiert werden, die heutzutage unabdingbar für den Arbeitsmarkt seien, jedoch weniger an Hochschulen unterrichtet werden. Seine Ansichten stehen im Einklang mit den Errungenschaften der aktuellen Bildungsforschungsliteratur, nach der einige Fähigkeiten nur teilweise (in Form traditioneller Vermittlungsprozesse) erlernbar sind, da sie einen Teil der Persönlichkeitsentwicklung ausmachen bzw. charakterbedingt sind (s. *Kapitel 2.2.1*). Der interviewte Experte weist überdies auf die Zertifizierung von JEs im Bundesverband sowie die Expertise von JEs hin, die sich, wenn man sich noch einmal der Komplexität der vereinsinternen Organisation von JEs bewusst wird (s. *Kapitel 4.3.4*), einleuchtend erscheint:

*"...dass also das Know-How da, das Prozess-Know-How, für Beratung und auch allein schon Teambuilding, Organisation von Projekt-Management und dergleichen, diese ganzen Soft Skills sind da sehr gut ausgeprägt..." (H8, S.2, Z.48ff.)*

Beide Positionen - das Outsourcing des Lehrens von (Schlüssel-)Kompetenzen an JEs sowie die Anzweiflung jenes Ansatzes - haben durchaus ihre Berechtigung, wenn man sie mit den Errungenschaften der aktuellen Debatte um (Schlüssel-)Kompetenzen vergleicht. Hier bedarf es offenbar weiterer Untersuchungen. Doch wie sieht es bei der Anrechnung bzw. Würdigung des Engagements in einer JE aus?

Ein Professor stellt einen Vergleich von JEs zu Roboterwettbewerben an der Hochschule Hannover an, für dessen Teilnahme Credit Points vergeben werden. Wenn im Anschluss an das Beenden eines Projekts bei *Janus Consultant e.V.* eine Präsentation gehalten und ein Bericht geschrieben werden würde, könnte jenes Engagement angerechnet werden. Andere Hochschulexperten sehen das Anrechnen von Kreditpunkten auf das Halten von Seminaren, Tutorien oder Case Studies, in denen *Janus Consultants e.V.* Projekte den Kern des Stoffes bilden, als eine Lösung. Dies könnte insbesondere für Gründungsvorlesungen und betriebswissenschaftliche Seminare, Vorlesungen etc. interessant sein. Die aktuelle JE-Literatur zeigt bereits eine Hand voll JEs auf, die eine Anrechnung des Engagements erzielt haben (s. *These 1*).

Die Beratung von Tochtergesellschaften oder Abteilungen von Hochschulen stellt eine weitere Kooperationsmöglichkeit von JEs mit Hochschulen dar. Ein Hochschulvertreter fände das Durchleuchten der Leistungsfähigkeit der universitären Verwaltung ein spannendes Projekt. Ein anderer Hochschulvertreter, der ebenfalls in einer Forschungseinrichtung tätig ist, sieht JEs als eine Möglichkeit naturwissenschaftliche Ausgründungen im unternehmerischen Denken auf die Sprünge zu helfen. Er ist der Ansicht, dass er und seine Kollegen sich aufgrund ihres akademischen Habitus manchmal selbst im Weg ständen. Demnach denken einige Forscher:

*"...Eigentlich müsste man da auch mal ein Geschäftsmodell aufbauen [...] Aber viele sind halt auch so unterwegs, dass Sie sagen: "Über Urlaub zu sprechen, über Arbeitsüberstunden abfeiern oder auch Geld-Verdienen reden ist unschicklich für einen Wissenschaftler, einen Echten noch, ne?" [...] Da sind Betriebswissenschaftler ganz unbefangen anders unterwegs [A.d.V. lacht] Genau. Und das ist auch etwas, wo wir dieses Mindset auch durchaus reinbringen in unsere Ausgründung." (H8, 07.01.2015, S.5)*

Derselbe Experte ist ebenso der Ansicht, dass JEs zwangsläufig aufgrund ihres Geschäftsmodells - insbesondere der hohen Fluktuationsrate - Experten im Change-Management seien und dies stärker zu ihrem Alleinstellungsmerkmal machen sollten. Das Strategiehandbuch der hannoverschen JE und die gegenwärtige JE-Literatur bestätigen das Problem der hohen Fluktuationsrate und die damit verbundenen Maßnahmen zur Aufrechterhaltung von Wissensmanagement. Die in *Kapitel 4.3.4* skizzierten Prozesse in JEs und ihre Detailliertheit sprechen für die Idee des Experten. Dieser Kooperationsgedanke ist, insbesondere im Anbetracht der aktuellen Situation an Hochschulen nach der Bologna-Reform, ein interessanter Ansatz für Beratungsprojekte an/mit Hochschulen.

Ein abschließender Gedanke zu diesem Themenkomplex: Der in der aktuellen Literatur besprochene Konflikt um die Ziele der universitären (Aus-)bildung (s. *Kapitel 2.5*), kommt auch in den hiesigen Interviews immer wieder hoch. So weist ein Hochschulvertreter darauf hin, dass jedes Unternehmen andere Anforderungen an die Hochschule hat: Einige fragen nach (Schlüssel-)Kompetenzen, andere nach dem Schulen von Grundlagen des Fachs. Ein anderer Hochschulexperte schwenkt vom Thema (Schlüssel-)Kompetenzen direkt zum Thema "mehr Praxiserfahrung im Studium" über, von dem er wenig hält:

*Die Politik ist der Meinung. Aber ich glaube das ist falsch. Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie. Auch wirklich dann für die Praxis. Deswegen studiere ich ja wissenschaftlich, sonst kann ich eine Lehre machen. (H7, 07.01.2016, S.4)*

Dieses Zitat leitet gut zur nächsten These über.

**These 9:** *Durch das Aktivsein in einer JE wird die Beschäftigungsfähigkeit von Studenten gefördert und verbessert.*

Die Ergebnisse zu jener These lassen sich nicht generalisieren, da Hochschulvertreter und Privatwirtschaftsvertreter sich diesem Fragenkomplex unterschiedlich nähern. Auffällig ist, dass Vertreter aus der Privatwirtschaft den Begriff nicht weiter hinterfragen und sich einig sind, dass das Engagement in einer JE Employability fördern kann. Bei der Bitte um ein Erläutern jener Ansicht, argumentieren die Experten durchweg mit Signalling- und Matching-Argumenten: Juniorberater hätten einen Vorsprung durch konkreten Praxisbezug, sie würden gegenüber anderen Studierenden auffallen. Jene Aussagen bestätigen damit die Annahme des Employability-Konzepts, das enge Praxisbezüge im Studium als eine elementare Voraussetzung für Berufsfähigkeit sieht (s. *Kapitel 2.2.2.1*). Das folgende Zitat fasst die Antworten von Privatwirtschaftsexperten gut zusammen:

*"Ja, das auf jeden Fall. Weil sie ja erst mal, allein der Umstand, dass sie sich in so einem Verein engagieren, spricht ja schon mal für sie [...]. Dass sie engagiert sind, dass sie was unternehmen wollen, also ich sage mal das Arbeitsethos stimmt. Das nehmen Unternehmen glaube ich erst mal grundsätzlich sehr gut wahr..."*  
(H2, 08.01.2016, S.6)

Vergleicht man jene Aussagen mit den theoretischen Errungenschaften zum Employability-Konzept (*Kapitel 2.2.2ff.*), spiegelt dies ebenso die dort angesprochene Begriffsunschärfe und Perspektivenabhängigkeit des Terminus wieder. Die o.g. Experten blenden die *individuelle* und *bildungspolitische* Perspektive von Employability aus und argumentieren lediglich aus der *organisationalen* Ebene. Sie fragen sich, ob sie einen Jungberater generell zu einem Vorstellungsgespräch einladen würden. Sie setzen den Begriff Employability offenbar mit den Fragen "Welchen Marktwert hat der Student? Ist er für mein Unternehmen interessant?" gleich. Die Frage, ob die *geistige Haltung* oder Denkart, die für Beschäftigungsfähigkeit benötigt wird, in JEs trainiert wird, bleibt offen. Eine Vermischung des Employability und (Schlüssel-)Kompetenz-Konzepts konnte nicht beobachtet werden.

Zwei Hochschulvertreter antworteten ähnlich, wobei einer davon zunächst laut überlegt, wie er den Terminus Employability mit eigenen Worten wiedergeben würde. Die anderen beiden Hochschulvertreter stellten das Employability-Konzept grundsätzlich in Frage und weisen auf die damit verbundenen Risiken hin. Die folgende Aussage eines Professors fasst das Problem um Employability - im Einklang mit der Ansicht aktueller Bildungsforscher - anschaulich zusammen (s. Kapitel 2.2.2.2):

*"...bin ich immer skeptischer, ob ein Studium eigentlich wirklich Employability als alleiniges Ziel haben sollte. Bildung ist sicherlich weit mehr als nur nützlich. Oder sollte weit mehr sein als nur nützlich. Und noch mal weit mehr sein als nur nützlich, um einen Job zu finden."*  
(H7, 07.01.2016, S.4)

Die Antwort eines anderen Vertreters schließt sich dem an und mündet - wie die Argumente von führenden Bildungsforschern (s. Kapitel 2.5.4) - in einem der primären Spannungsfelder der Bologna-Diskussion, der Frage nach dem Verständnis bzw. Ziel von Bildung:

*"...ich bin auch bei diesem Begriff Employability - haaach [A.d.V. klimpert an seiner Tasse] - ich bin hin- und hergerissen [...] Ich habe deswegen auch Angst [...] mich an gewissen Moden zu orientieren. Und mit Moden meine ich jetzt bspw. "Du musst mit einem Bachelor in Maschinenbau, musst du - tja wie sagt man da - employable sein. [...] Ich glaube wir schaden uns damit. Die Universität ist ein unglaublich träges System. [...] und solche Anforderungen sind z.T. glaube ich politisch-wirtschaftlich motiviert, ohne aber gründlich durchdacht zu sein. [...] Begebe ich mich auf dünnes Eis [A.d.V. Pause]. Und ich glaube wir dürfen als Universität nicht jeder Modeerscheinung hinterher hecheln, sondern ich finde wir müssen immer gucken: Was ist für den Studenten das Beste? Ich glaube das ist eigentlich, das ist die zentrale Frage unserer Ausbildung: Was ist für den Studenten wichtig?"* (H6, 13.01.2016, S.6)



In der englischsprachigen JE-Literatur wird das Employability-Konzept lediglich ein Mal angesprochen. So kommt *Clark* (2008, S.743) in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass das JE-Konzept nicht zuletzt deswegen interessant ist, da es Vorteile für Studenten *und* Unternehmen beinhaltet:

*„...the students develop their employability and the firms their businesses.“*

Im Fokus englischsprachiger Studien liegen allerdings eher andere Lernformen. Mehr dazu in der nächsten These.

**These 10:** *Das Engagement in einer JE schult und trainiert lebenslanges Lernen.*

In puncto "lebenslanges Lernen" gehen die Antworten zwischen Privatwirtschafts- und Hochschulvertretern nicht so weit auseinander wie beim Employability-Konzept. Das Engagement in einer JE wird als eine Möglichkeit beschrieben, die Notwendigkeit von lebenslangem Lernen in die Denkweise von Juniorberatern zu verankern. Es scheint jedoch, als ob der Terminus auch hier unterschiedlich ausgelegt bzw. nur teilweise in seiner Komplexität verstanden wird.

Zwei Privatwirtschaftsvertreter sehen das Aktivsein in einer JE als einen ersten Schritt in eine offene Geisteshaltung gegenüber der Idee des lebenslangen Lernens, als etwas was Jungberatern dort bewusst werden kann. Ein Privatwirtschaftsvertreter verneint die Aussage. Er begründet seine Ansicht mit der Erläuterung, dass lebenslanges Lernen ein Konzept für Individuen, die bereits in der Arbeitswelt tätig sind, sei. Auch die anderen Privatwirtschaftsvertreter scheinen dies - trotz ihrer Bestätigung der These - ähnlich zu sehen. Dies könnte ihr Lachen erklären, wie aus den folgenden zwei Beispielen deutlich wird:

*"Ist ein Einstieg [A.d.V. lacht]. Was sich dann daraus kristallisiert, muss man dann halt sehen, ne?" (W3, 15.01.2016, S.4)*

*"Ja [A.d.V. lacht]. In der Regel sind sie ja noch am Anfang des beruflichen Lebens [...] auch wenn man da vielleicht noch nicht von lebenslangem Lernen sprechen kann - weil sie noch sehr jung sind - aber ein erster Schritt sozusagen offen zu bleiben..." (W2, 08.01.2016, S.7)*

Derselbe Privatwirtschaftsvertreter merkt an, dass das Aktivsein in einer JE symbolisiere, dass man etwas Neues lernen möchte. Seiner Ansicht nach sind Fragestellungen in der Arbeitswelt heutzutage derart komplex, dass keine Einzelperson sie alleine bewältigen kann. Das interdisziplinäre Zusammenarbeiten, Kompetenzen aus unterschiedlichen Feldern und eine (Lern-)Kultur, die mehr Fähigkeiten erfordert als das Wissen und die Kompetenzen, die im Studium erlernt werden, sei heutzutage ein Muss. Die *"klassischen Werkzeugkisten"* (W2, 08.01.2016, S.9) wie er sie nennt, helfen nicht mehr.

Ein Blick auf die theoretischen Errungenschaften um das Konzept lebenslanges Lernen (*Kapitel 2.2.3*), lässt vermuten, dass den Privatwirtschaftsvertretern die Verflechtung des Employability-Konzepts und das des lebenslangen Lernens nicht bewusst ist (vgl. W2 08.01.2016, S.7; W3 15.01.2016, S.4). Ebenso wenig scheinen sie zu wissen, dass lebenslanges Lernen ein weiteres Hauptziel des BA-Abschlusses darstellt und nach Ansicht zahlreicher Bildungsexperten von Kindes- und Schulalter an eingeübt und aufgebaut werden sollte; eine unerwartete Reaktion vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit des Konzepts in der organisationalen Ebene des Employability-Konzepts sowie der alternden und sich schnell technisch und sozialökonomisch wandelnden Gesellschaft.

Insgesamt fällt auf, dass die interviewten Privatwirtschaftsvertreter generell weniger klagen, weniger dramatisieren und sich kaum vager

Legitimationsstrategien bedienen, als in den zuvor analysierten Studien behauptet wird. Dies kann einerseits darauf hindeuten, dass jene Debatten erloschen sind, andererseits könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass die Privatwirtschaftsvertreter mit dem Ausbildungsgrad von Studenten, die sich in einer JE engagieren, zufrieden sind.

Ein Hochschulvertreter kann keine Aussage bezüglich lebenslangen Lernens und JEs treffen. Ein anderer Hochschulvertreter stimmt der Aussage ohne Einschränkungen zu, einer würde das Engagement in JEs nicht als Ursachefaktor überbetonen. Seiner Ansicht nach sei der *"generelle Geist der akademischen Ausbildung"* (H8, 07.01.2016, S.6) heutzutage so angelegt, dass er Studenten die Idee mit auf den Weg gäbe, dass man nie ausgelernt habe. Ein anderer Experte, der der Frage zustimmt, ergänzt seine Aussage um die Idee, dass die Ursache-Wirkungskette höchstwahrscheinlich anders verlaufe: So würde sich eher der Typ Student in einer JE engagieren, der grundsätzlich Interesse an lebenslangem Lernen hat. Die Implementierung des Konzepts fände schon vor, nicht erst durch *Janus Consultants e.V.* statt. Lediglich ein Hochschulvertreter sieht JEs und ähnliche Vereinigungen als Möglichkeit die Denkweise des lebenslangen Lernens in die Köpfe von Studenten zu verankern:

*"Ich hätte jetzt gesagt implizit, ja. [...] Ich glaube man sagt ja nicht zu den Leuten: "Du musst jetzt lebenslang lernen." Das funktioniert ja nicht. Ich glaube man muss eine Grundhaltung schaffen [...] Und da sind so studentische Initiativen, selbstverwaltete Projekte, was auch immer. Ich glaube das ist da schon der richtige Weg..."* (H6, 13.01.2016, S.7f.)

Keiner der Hochschulvertreter kritisiert das Konzept des lebenslangen Lernens. Verwundernd erscheint jedoch, dass lediglich ein Vertreter, trotz der in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion verstärkten Nachfrage nach neuen Lernprinzipien und -kulturen, JEs als eine Chance sieht. Der aktuellen Diskussion zufolge müssen Individuen möglichst früh lernen sich

selbstständig, -gesteuert und -organisiert Dinge anzueignen. JEs können - wie die bisherigen Ergebnisse zeigen - dazu beisteuern.

Die deutschsprachige JE-Literatur äußert sich nicht direkt zum Konzept "lebenslanges Lernen"<sup>168</sup>, was aufgrund ihres primär betriebswissenschaftlichen Ursprungs kaum wundern mag. Wesentlich häufiger wird stattdessen das verbands- und vereinsinterne Wissensmanagement thematisiert, das in JEs großgeschrieben wird: JEs sammeln ihr neu erlangtes Wissen stets systematisch in Datenbanken oder Wikis (vgl. *Sarach und Deelmann* 2012, S.19). Deutlich wird bei der gründlicheren Analyse jedoch, dass nahezu jede Veröffentlichung die Aspekte der persönlichen und fachlichen Weiterentwicklung und die kontinuierliche Weiterbildung – durch vereins-/verbandsinternen Pflichtschulungen, weiterführende Seminare, Vorträge und Workshops mit Wirtschaftsvertretern sowie Projekte in der Wirtschaft – erwähnt (vgl. u.a. *Weidinger* 1999, S.15; *Graf et al.* 2006, S.145; *Schmalholz* 1999, S.208; *Schell* 2010a, S.12; *Quick* 2010, S.29).

In der anglo-amerikanischen JE-Literatur wird der Fokus auf andere Lernformen bzw. -strategien wie *Entrepreneurship Education*, experimentelles Lernen, gemeinschaftliches Lernen oder auch *Learning by doing* (vgl. *Pittaway et al.* 2012, S.2; 2011, S.41ff.) gelegt. In „Student Clubs“ wird Studenten demzufolge ermöglicht, in einem sicheren und unterstützenden Umfeld experimentell und gemeinschaftlich zu lernen (vgl. *Pittaway et al.* 2012, S.2). Das Engagement fördert überdies unternehmerisches Verhalten (vgl. *Pittaway et al.* 2011, S.38f). Mit *Pittaway et al.*s Worten (2011, S.40):

---

<sup>168</sup> *Gunnoltz* (2011, S.101) erwähnt immerhin am Rande, dass sich auch der *BDSU e.V.* mit neuen Lernformen beschäftigt.

*“First, it is evident that these organizations encourage students to invest their effort where they have little previous knowledge but where they can learn in a position of ‘relative security’. The learning environment is collaborative and they have an opportunity to test out their skills without encountering major risks.”*

Jene Ergebnisse machen noch einmal deutlich, weshalb das Engagement in einer JE z.T. wertvoller als Praktika oder Auslandsaufenthalte eingestuft wird.

## 5 Abschließende Bemerkungen

### 5.1 Resümee

Das Vorhaben der vorliegenden Arbeit bestand darin zu überprüfen, inwiefern JEs deutsche Hochschulen dabei unterstützen können "neuen" sozioökonomischen Anforderungen gerecht zu werden und beim Übergang in die erste Beschäftigung helfen könnten. In *Kapitel zwei* wurden die Grundlagen zur Beantwortung dieser Frage geschaffen.

*Kapitel 2.1* widmete sich ausgesuchten Arbeitsmarktheorien und ergänzenden Ansätzen, um daraus potentielle Erklärungsansätze für das vorliegende soziale Problem des Berufseinstiegs von Hochschulabsolventen zu deduzieren. Der Arbeitsmarkteintritt stellt aus arbeitsmarkttheoretischer Perspektive das Aufkommen eines neuen Arbeitskräfteangebots dar, das mit bereits etablierten bzw. erfahrenden Arbeitskraftanbietern auf dem Arbeitsmarkt um Arbeitsplatzplätze konkurriert. Das außeruniversitäre Engagement in Praktika und studienbezogenen Nebenjobs kann nach der Humankapitaltheorie als eine Investition in Humankapital verstanden werden, weswegen Wirtschaftsbetriebe immer wieder danach fragen. Studenten, die sich außeruniversitär engagieren, müssten der Theorie zufolge produktiver sein, Unternehmen Kosten ersparen, den eigenen Marktwert erhöhen und bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Der Sozialkapitaltheorie folgend resultieren aus sozialen Netzwerken wertvolle Chancen und Ressourcen, die *erstens*, schneller als formale Wege Informationen transportieren und *zweitens*, informelle (Zusatz-)Informationen liefern können, was zu passgenaueren Jobs und einer Reduktion der Suchzeit auf Arbeitgeber- und -nehmerseite führen kann. Dies könnte den Übergang von der Hochschule in den Beruf erleichtern und Suchkosten reduzieren. Such- und Matchingtheorien zufolge verursachen unvollständige Informationen über die Eigenschaften des Arbeitnehmers und -gebers teure Mismatchings, welche insbesondere bei der ersten Beschäftigung relativ hoch sind. Die Berufseinstiegsphase kommt jenem Ansatz nach einer Art Experimentierphase gleich. Die Vermeidung des

Informationsdefizits und das Geringhalten der Such- und Informationskosten kann u.a. durch das Nutzen von sozialen Netzwerken gewährleistet werden, die schnellere und genauere Informationen transportieren. Signalingansätze gehen ebenso von unvollständigen asymmetrischen Informationen aus und suchen nach Signalen, durch die sich Produktivität belegen und eine Fehlinvestition vermeiden lässt. Beispiele für positive Signale sind u.a. formale Bildungsabschlüsse, persönliche Eigenschaften, Praktika (in prestigereichen Unternehmen) oder auch eine kurze Studiendauer.

In *Kapitel 2.2* wurden aus den in *Kapitel 2.3* analysierten Studien abgeleitete, "neue" (Arbeitsmarkt-)anforderungen und (Aus-)bildungsinhalte diskutiert und definiert: Der (Schlüssel-)Kompetenz Terminus scheint ein schwammiges Modewort zu sein, das nicht einheitlich verwendet wird, dem es an theoretischer Schärfe fehlt und das politisch mit Eigenverantwortungsstrategien aufgeladen ist. Dass (Schlüssel-)Kompetenzen benötigt werden, darüber ist man sich heute einig. Nur wie jene auszusehen haben und auf welche Weise jene am besten geschult werden (bzw. ob jene überhaupt erlernt werden können), darüber sind sich führende Bildungsforscher nach wie vor nicht einig. Der Employability-Begriff ist ebenso vage, hat abhängig von seiner Perspektive (individuell, organisational, bildungspolitisch) unterschiedliche Bedeutungen und vermischt sich z.T. mit dem (Schlüssel-)Kompetenz-Konzept. Er kann als eine bildungspolitische Strategie betitelt werden, die darauf abzielt Absolventen zeitnah in "adäquate" berufliche Position zu bringen. "Traditionelle" Kritiker unterstellen, dass jenes Ziel im Rahmen der Bologna-Reform wichtiger erscheint als eine fundierte wissenschaftliche Ausbildung und ein elitäres Konzept ist, das ebenso auf Selbstaktivierungsstrategien basiert. Das Modell des lebenslangen Lernens vermischte sich während der Bologna-Reform mit politischen Programmen durch seine Verankerung in der *Lissabon-Strategie*. Wissen und Bildung wurden dadurch dem Anschein nach immer mehr zu einem fortlaufenden *Prozess*. Im Laufe dieser Bewegung entstand unter einigen "konservativen" Kritikern der Eindruck, dass nicht die Entwicklung des

Bildungssektors selbst, sondern Bildung als neuer (Verbraucher-)Markt im Mittelpunkt des Interesses von "modernen" Reformern stand. Trotz berechtigter Einwände gegen das Konzept des lebenslangen Lernens gibt es Argumente für jenes, wie etwa den demographischen Wandel. Nicht zuletzt deswegen bedarf es laut führenden Bildungsforschern an neuen Lernprinzipien und Lernkulturen sowie dem verstärkten Schulen von selbstständigem, -gesteuertem und -organisiertem Lernen.

Die Analyse diverser Absolventen- und Verbleibsstudien der letzten 45 Jahre (*Kapitel 2.3*) brachte zum Vorschein, dass sich zahlreiche soziale Phänomene im Rahmen des Berufsübergangs von deutschen Studenten im Gegensatz zur öffentlichen Meinung empirisch *nicht* bestätigen lassen. Praktika nach dem Studium sind Minderheitenprobleme, das Angebot-Nachfrage Verhältnis von hochqualifizierten Arbeitskräften auf dem Arbeitsmarkt steht nach wie vor im Gleichgewicht, die Arbeitslosenquote von Akademikern ist in den letzten Jahren nahezu konstant geblieben. Auch BA-Absolventen arbeiten in den meisten Unternehmen auf gleichen Einstiegspositionen wie andere Absolventen. Der Teilarbeitsmarkt für Akademiker hat sich allerdings verändert. Die Privatwirtschaft nimmt als zukünftiger Arbeitgeber an Bedeutsamkeit zu. Ferner werden Berufsübergänge von Hochschulabsolventen immer komplexer und langwieriger, nahtlose Übergänge schwieriger und die Anzahl von Bewerbungen, die Absolventen versenden, steigt.

Auch die angeblichen (Aus-)bildungsmankos deutscher Studenten sind weniger dramatisch als in der Öffentlichkeit diskutiert. Das BA-Studium-Konzept hatte zu Beginn mit starken Zweifeln bezüglich seines Inhalts und Werts zu kämpfen. BA-Absolventen sind kurzfristig mit mehr Problemen konfrontiert worden als Absolventen mit einem "traditionellen" Studienabschluss. Mittlerweile sind dieses Thema betreffende Zweifel und Ängste jedoch größtenteils beseitigt. Die Diskussion und Kritik um mehr Praxisnähe im Studium und (Schlüssel-)Kompetenztraining sind überdies Themen, die bereits *vor* der Bologna-Reform beanstandet worden sind und nach wie vor einer Lösung bedürfen.



Als potentielle Lösungsansätze für Herausforderungen in diesem Kontext werden Praktika und fachnahe Erwerbstätigkeiten immer wieder als eine Option genannt, insbesondere deswegen, weil sich einige Erfahrungen und Kompetenzen besser in der Praxis üben und erweitern lassen. Auch etablierte (Bildungs-)Institutionen wie das *BMBF* sprechen sich für neue Lehr- und Lernformen wie Projekte aus. An Studien, die sich Studenteninitiativen und Arbeitsgemeinschaften - wie z.B. JEs - als eine Lösung widmen, fehlt es allerdings momentan, obwohl sich jene Initiativen der Aus- und Weiterbildung von Studenten verpflichten. Als Gründe für diesen weißen Fleck in der Forschung nennen Pioniere in jenem Forschungsbereich u.a. veraltete Vorurteile gegenüber Studenteninitiativen sowie die relative Neuheit des JE-Konzepts. Insbesondere vor dem Hintergrund moderner, westlicher Gesellschaften - Stichwort: *Branded Society* - und der neuen Werte und Denkweise der *Generation Y*, könnten Studenteninitiativen ein vielversprechender Ansatz für das vorliegende Problem sein - so die Annahme der vorliegenden Untersuchung an dieser Stelle.

*Kapitel 2.4* untersuchte das deutsche Hochschulsystem und seinen Wandel sowie die Kerngedanken von Bildung, um die Perspektive und Denkweise von Hochschulvertretern zu verstehen. Nicht alle "neu" aufkommenden Probleme im deutschen Hochschulsystem sind ein Endresultat der Bologna-Reform. Wichtig zu wissen ist u.a., dass deutsche und angelsächsische Hochschulen von Beginn an unterschiedliche Ziele verfolgten. Das von *Humboldt* vertretene Bildungsideal wurde zudem nicht erst mit der Bologna-Reform auf die Probe gestellt. Bereits die Bildungsexpansion ab 1960 verdrängte die preußische Gelehrtenuniversität. Die Ökonomisierung des Bildungssystems und seiner Inhalte fand überdies seit der 1980er Jahre statt. Problematisch ist allerdings u.a., dass mit der Implementation der Bologna-Reform in die *Lissabon-Strategie* Bildung - auf der Metaebene - zu einem abgeleiteten Faktor der ökonomischen Entwicklung und wirtschaftlichen Zielen (unterstellt) wurde. "Traditionelle" Kritiker weisen häufig auf eine

Überhandnahme der ökonomischen Ziele der Reform über die einst emanzipatorischen Ziele hin.

*Abschnitt 2.5* analysierte die grundlegenden Konflikte des Theorie-Praxis-Disputs. Der Streit findet grundsätzlich zwischen Traditionalisten und Modernisierern der Hochschullandschaft statt. Während Erstere die Natur der Hochschule in Gefahr sehen, hebt die zweite Gruppe die Notwendigkeit von frischem Wind im Bildungswesen hervor. Problematisch ist: Beide Parteien sprechen offensichtlich nicht dieselbe Sprache und reden häufig aneinander vorbei.

Der Vorwurf der Kostenreduktion lässt sich breitflächig diskutieren, hilft allerdings bei der Beantwortung der Forschungsfrage wenig weiter. Der seit jeher bestehende unterschwellige Konflikt zwischen ehemaligen FHs und Universitäten findet heute auf einer anderen Art und Weise statt. Mit dem BA-Abschluss wurde die traditionelle Aufteilung in eher forschungs- und anwendungsorientierte Einrichtungen aufgehoben. Langfristig gesehen wird der Unterschied zwischen Universitäten und HS in vertikaler Richtung - undergraduate und postgraduate - angesiedelt sein. Das neue Selbstverständnis von HS und Universitäten stellte Hochschulen ferner vor die Aufgabe, sich verstärkt mit neuen Formen der Finanzierung, Steuerung und dem Erarbeiten von Alleinstellungsmerkmalen zu beschäftigen. Offen bleibt in dieser Diskussion jedoch die Frage wie viel ein "richtiges" Ausmaß an Integration von Marktprinzipien in das Hochschulwesen ist. Auch muss in dieser Debatte zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen differenziert werden. Ebenso wichtig ist das Ergebnis, dass eine funktionalistische und zweckorientierte Erwartungshaltung an Bildung, wie sie häufig während der Bologna-Reform vermarktet wurde, nicht falsch, sondern lediglich verkürzt ist. Kritisch im Hinterkopf zu behaltend ist allerdings ebenso der deutsche Bildungsbegriff, der aufgrund seiner Geschichte die Tendenz dazu hat Kritik- und Reflektionsfähigkeit überzubewerten. Einige Bildungsforscher charakterisieren ihn als idealisiert und ambivalent überhöht. Er schenke

alltäglichen sozioökonomischen und technischen Gegebenheiten nicht genügend Aufmerksamkeit.

Abschnitt 2.6 führte abschließend die bis dato erlangten Ergebnisse zusammen und detaillierte die Forschungsfrage in zehn Thesen. Inhaltlich ging es in den Thesen darum, ob bzw. inwiefern Studenten in JEs Erfahrungen und Kompetenzen mit auf den Weg gegeben werden können, die den Berufseinstieg erleichtern. Als Ausgangspunkt für jene Thesen dienten Humankapital-, Sozialkapital-, Such- und Matchingtheorie-Ansätze sowie die Konzepte Employability, lebenslanges Lernen und Schlüsselkompetenzen.

Das methodische Vorgehen und Untersuchungsdesign der hiesigen Studie ist in *Kapitel 3* dargelegt worden. Qualitative Experteninterviews erschienen als die geeignetste Erhebungsmethode für den vorliegenden Fall - u.a. deshalb, weil sich Experteninterviews nach Ansicht führender Sozialforscher besonders gut dazu eignen, neuartige soziale Prozesse zu rekonstruieren. Genauer: Experten wurden in der hiesigen Arbeit als Informationsquellen genutzt, die über Wissen verfügen, an das nur schlecht über andere Wege herangelangt werden konnte. Die Auswertung fand entlang der qualitativen Inhaltsanalyse nach *Gläser und Laudel* (2010) statt.

*Kapitel 4* diskutierte und verglich die Resultate der durchgeführten Experteninterviews sowie die Ergebnisse aktueller JE-Publikationen und vereinsinterner Dokumente der hannoverschen JE *Janus Consultants e.V.*. Jene Erkenntnisse werden im nächsten Abschnitt ausführlich erläutert.

## 5.2 Zentrale Erkenntnisse

Die zentralen Erkenntnisse der Studie lassen sich am besten darstellen, wenn zwischen der zusammenfassenden Diskussion der Resultate und

Inhalte (*Kapitel 5.2.1*) sowie Ansatzpunkten und Handlungsspielräumen für Verbesserungen (*Kapitel 5.2.2*) unterschieden wird.

### 5.2.1 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse und Inhalte

Die hiesigen Experteninterviews bestätigen ein weiteres Mal das nach wie vor bestehende massive Forschungsdefizit zur JE-Thematik und das weitverbreitete Unwissen bezüglich des Konzepts - selbst auf Seiten von Individuen, die unmittelbar mit JEs zusammenarbeiten. Insbesondere die interviewten hannoverschen Hochschulexperten verfügen offenbar lediglich über Basiskenntnisse bezüglich JEs. Es herrschen ersichtlich nur wenige konkrete Erfahrungen und regelmäßige Interaktionen zwischen *Janus Consultants e.V.* und ihren Partnern vor, die sich negativ auf potentielle Kooperationen zwischen jenen Parteien auswirken könnten. In einem nächsten Schritt müsste untersucht werden, ob auch andere JEs mit ähnlichen Herausforderungen zu kämpfen haben oder ob dies ein soziales Phänomen ist, das sich lediglich auf die hannoversche Studenteninitiative bezieht. Die bereits vorhandene JE-Literatur gibt Hinweise darauf, dass deutsche JEs generell wenig Unterstützung von Hochschulen erhalten (vgl. *Wolf 1997, S.46; BDSU e.V. 2007, S.7*), was schlicht damit zusammenhängen könnte, dass das JE-Konzept - insbesondere in seinen Details - wenig geläufig ist. Das *JE-Engagement* wird im Gegensatz dazu absurderweise von Hochschul- als auch Privatwirtschaftsvertretern als eine sich lohnende Investition in sich selbst und seine Fähigkeiten betitelt.

Dies stellt auch eine der primären Errungenschaften der hiesigen Studie dar. Die Einschätzungen der Experten deckt sich größtenteils mit den Zielen von JEs, der Funktion und Selbstbeschreibung sowie bereits vorhandenen JE-Studien, auch wenn die Ziele von JEs und der Status Quo in einigen Aspekten teilweise stark auseinanderklaffen. Während Elemente, wie praktische Erfahrung sammeln, das Kennenlernen unterschiedlicher Branchen und Unternehmen (von KMUs bis zu

internationalen Konzernen), interdisziplinäres Zusammenarbeiten, (Schlüssel-)Kompetenzen ausbauen sowie die Persönlichkeitsentwicklung und unternehmerisches Denken fördern, offenbar in JEs gelehrt und trainiert werden können, scheint der soziale Netzwerkaspekt vernachlässigt zu werden - jenem widmet sich die abschließende Bemerkung später.

Positiv herauszustellen sind die zahlreichen aufgedeckten persönlichen und professionellen Lern-, Experimentier- und Erfahrungsmöglichkeiten, die Studenten in JEs bereits während des Studiums mit auf den Weg gegeben werden können und die aus der Struktur und den internen Aktivitäten der Initiativen resultieren. Mit anderen Worten: JEs ermöglichen das Erlernen von praxisnahen Kompetenzen nicht nur im Zusammenhang von externen Projekten, sondern auch im Rahmen von *unternehmensinternen Prozessen*. Die hiesige Studie zeigt ausführlich den Doppelcharakter zwischen Studierendenförderung im Verein und der Beratung von Unternehmen in der freien Wirtschaft auf. Diese differenzierte und breite Darstellung, auf welche *Art und Weise* Juniorberatern die o.g. Erfahrungen ermöglicht werden, ist ein Aspekt, der in bis dato veröffentlichten JE-Studien kaum vorgenommen wurde. JE-Publikationen und Artikel konzentrieren sich stets eher auf externe Beratungsprojekte.

Es wird ersichtlich, dass einerseits die Übernahme von internen Aufgaben in der Organisation des Vereins (z.B. im Marketing oder Finanzen und Recht) sowie interne Schulungen, Seminare und Trainings - mit und ohne Netzwerkpartner - Erfahrungsschätze, Arbeitsweisen und Strukturen liefern, die ein Student in einer solchen Ausprägung eher nicht an der Hochschule kennen lernen würde. Auf der anderen Seite liefern externe Beratungsprojekte darüberhinausgehende berufsvorbereitende Möglichkeiten: Durch das Aktivsein in einer JE können sich Studenten in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern und Industrien ausprobieren, ihr Wissen verfestigen und konkrete Praxiserfahrung sammeln. Sie erhalten Einblicke in die Berufspraxis und Orientierungsmöglichkeiten für die

eigenen Berufsziele. Sie können zudem ihre Interessenschwerpunkte herausarbeiten, Fehler machen, die Bewerbungssituation trainieren und sich selbst und ihre Grenzen austesten.

Zu dem am häufigsten angeführten (Schlüssel-)Kompetenzen, die Studierende während des Aktivseins in einer JE erlernen und trainieren können, gehören Projektmanagement, Zeitmanagement, Selbstorganisation, Präsentationstechniken, Problemlösungen, Kommunikationskompetenzen, Teamarbeit und Verhandeln. Weniger häufig genannt werden analytisches und strukturiertes Denken, Interdisziplinarität, Rhetorik und erste Führungskompetenzen. Auffällig ist, dass die interviewten Experten - ebenso wie in der Literatur - keine einheitliche Verwendung des Kompetenzbegriffs bzw. der einzelnen Fähigkeiten vornehmen.

Neben dem Ausbau von professionellen (Schlüssel-)Kompetenzen können in JEs offensichtlich auch *persönliche* Fertigkeiten und Eigenschaften, wie Selbstbewusstsein, Selbstmarketing, Selbständigkeit und Hemmungen abbauen, unterstützt werden. Das Fördern jener Aspekte ist vor dem Hintergrund der o.g. gesellschaftlichen Trends, wie sozialem Erfolgsdruck, individualisierter Lebensstile und -wege sowie sinkender Arbeitsplatzsicherheit, ein wichtiger Faktor, dem Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Akademische Millennials, scheinen sich jener Veränderungen und Entwicklungen bewusst zu sein, ihre Entwicklung (deswegen?) in die eigene Hand zu nehmen und sich über das traditionelle Lehrangebot von Hochschulen hinaus, zu engagieren. Die Bereitschaft zur engeren Zusammenarbeit mit Hochschulen und die Effektivität solcher Lösungen müsste deshalb relativ hoch sein - insbesondere, wenn JEs, im Gegensatz zu kommerziellen Unternehmensberatungen, die persönliche und berufliche Wissensmaximierung ihrer Mitglieder, in den Fokus ihrer Bemühungen stellen.

Ein letzter Gedanke zu diesem Themenkomplex: Das (Schlüssel-)Kompetenzniveau und der Praxisbezug von Jungakademikern wurde in den hiesigen Experteninterviews - im Vergleich zur analysierten Literatur - deutlich weniger kritisiert. Dies könnte ein Hinweis auf die Zufriedenheit der hannoverschen Privatwirtschaftsvertreter mit dem Beitrag sein, den studentische Initiativen, wie JEs, zur (Aus-)bildung von Studenten beitragen. Andererseits könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass jene Debatten erloschen sind.

Damit lässt sich der erste Teil der Forschungsfrage wie folgt beantworten: Vergleicht man all jene Ergebnisse zu (Schlüssel-)Kompetenzen und persönlichen Fertigkeiten mit den in aktuellen Absolventen- und Verbleibsstudien angesprochenen "traditionellen Schwächen des Hochschulstudiums", können JEs deutsche Hochschulen zumindest in diesem Punkt unterstützen und vereinzelt Individuen die Möglichkeit bieten mehr praxisnahe Erfahrungen und Fertigkeiten zu sammeln. Konkrete Ansätze, wie das JE-Engagement in den Lernplan von Studenten integriert werden und neue Lehrformen bzw. Kooperationen zwischen Hochschulen und JEs aussehen könnten, werden in *Abschnitt 5.2.2* erläutert.

Eine weitere zentrale Errungenschaft der Studie ist das Aufdecken einer Schwachstelle in den strategischen Netzwerkaktivitäten von JEs. Chancen, die soziale Netzwerke liefern könnten, um den Berufsübergang von Studenten erleichtern und/oder zu beschleunigen, werden offenbar nicht effektiv genug genutzt. Dies lässt sich daraus ableiten, dass hierzu kaum Daten und konkrete Erfahrungen vorliegen - weder in der JE-Literatur noch in der Praxis, wie sich aus den Experteninterviews ableiten lässt. Dies ist auch einer der Hauptgründe, weshalb die aufgestellten Thesen zur Netzwerk-Thematik nur beschränkt bzw. nur z.T. bestätigt werden können. So bleibt z.B. die These offen, ob durch das Engagement in einer JE, Jobs schneller gefunden werden können, weil kein hannoverscher Experte einen ehemaligen Jungberater nach dem Studium eingestellt hat.

Die - wenn auch empirisch schwach belegten - Ergebnisse zum Berufsübergang von Juniorberatern weisen allerdings darauf hin, dass Studenten und Unternehmen durchaus Kosten und Zeit sparen sowie das Risiko eines Mismatchings reduzieren können, wenn beide Parteien *aktiv* zusammenarbeiten (bspw. in Projekten und/oder bei Netzwerktreffen). Bezüglich des Matching-Problems ist erwähnenswert, dass das Engagement in einer JE augenscheinlich weniger Leistungsstärke signalisiert. Es sind offensichtlich andere Signale, die helfen, sich von potentiellen "Wettbewerbsbegleitern" zu differenzieren: Das Aktivsein in einer JE wird von Privatwirtschaftsvertretern mit Werten, individuellen Merkmalen und Einstellungen gegenüber sich selbst, seiner Weiterbildung und Arbeit gleichgestellt, nach denen potentielle Arbeitgeber suchen. Beispiele sind Offenheit, sicheres Auftreten, Neugier und selbstständiges Aktivwerden. Das JE-Engagement kann auch als Alleinstellungsmerkmal bzw. Exklusivitätssignal ausgelegt werden. All diese Faktoren können den Berufseinstieg vom Juniorberater erleichtern und beschleunigen. Nicht zu vergessen ist allerdings das z.T. negativ belegte Beraterimage, das nicht von allen Arbeitgebern positiv aufgenommen wird. Doch auch Unternehmen bzw. bestimmte Wirtschaftszweige haben z.T. mit einem verzerrten, negativen Image zu kämpfen, das durch die intensive Zusammenarbeit mit JEs zu korrigieren erhofft wird. Dies kann ebenso den Berufseinstieg vom Juniorberater erleichtern, weil jene dadurch ggfs. bei einem Arbeitgeber einsteigen, den sie zuvor u.U. als "non-matching" angesehen haben bzw. von dessen Existenz sie nicht wussten.

Während bei der Suche nach Praktika und Werksstudenten(-tätigkeiten) offensichtlich bereits genügend Gebrauch von der Netzwerkstruktur von JEs gemacht wird, scheint es in puncto potentielle Mitarbeitersuche - zumindest in der hannoverschen JE - ein Mismatching zu geben. Die Intentionen für die baldige Übernahme von ehemaligen Junior Consultants sind da, konkrete Einstellungen gab es bis dato jedoch nicht. Dies kann einerseits daran liegen, dass die Netzwerkpartner der JE nicht zu den "Traumarbeitgebern" der Juniorberater gehören (oder jene sich selbstständig machen wollen), andererseits verfügen die Junior



Consultants vielleicht nicht über den Studienhintergrund, den Unternehmen benötigen. An dieser Stelle bedarf es weiterer Untersuchungen. Zu erforschen wäre ebenso, ob dies lediglich ein hannoversches Problem ist oder eines, dem sich auch andere JEs stellen müssen.

Auf der Basis dieser Resultate gilt für den zweiten Teil der Forschungsfrage folgendes: JEs scheinen eine gute Grundlage und theoretische und strukturelle Voraussetzungen für unkompliziertere und schnellere Berufsübergänge von Jungakademikern zu bilden. Das vorliegende Potenzial wird jedoch augenscheinlich - zumindest in der hannoverischen JE - kaum bzw. nicht genutzt. In puncto Übergang in die erste Beschäftigung können JEs Hochschulen damit momentan (noch?) nicht behilflich sein, auch wenn sie jenes in ihrer Selbstdarstellung behaupten.

Das Thema Employability muss, aufgrund seiner Komplexität und in sich verankerten Problematik, gesondert betrachtet werden. Die interviewten Privatwirtschaftsvertreter hinterfragen das Konzept, im Gegensatz zu Hochschulvertretern, nicht und sind sich - aufgrund (?) ihrer einseitigen, verkürzten Sichtweise des Konzepts - einig, dass das Engagement in einer JE Employability fördern kann. Hochschulvertreter weisen auf die Risiken im Employability verwurzelten Gedanken hin, die in der Frage nach dem Verständnis und Ziel von Bildung münden.

In puncto "lebenslanges Lernen" gibt es ebenfalls unterschiedliche Ansichten zwischen den zwei interviewten Expertengruppen, die offenbar auf der unterschiedlichen Auslegung des Begriffs basieren. Grundsätzlich wird das Engagement in einer JE als eine Möglichkeit gesehen, die Notwendigkeit von lebenslangem Lernen in die Denkweise von Juniorberatern zu verankern - als eine Art und Weise wie eine offene Grundhaltung gegenüber der Idee geschaffen werden kann. Privatwirtschaftsvertretern scheint die Verflechtung des Employability-Konzepts und das des lebenslangen Lernens nicht bewusst zu sein.

Auch interessant: Zumindest für die hannoversche JE wurde die Annahme aufgestellt, dass die häufig einseitige Reduzierung von JEs zu einer studentischen Version von kommerziellen Unternehmensberatungen damit erklärt werden könnte, dass sich das JE-Konzept in den letzten Jahren stark weiterentwickelt hat, jene Entwicklung jedoch, aufgrund der dürftigen Literaturlage über JEs, nicht nach außen getragen wurde.

Insgesamt entsteht der Eindruck, als ob Unternehmen und Hochschulen in den Medien und der öffentlichen Meinung personifiziert werden. Hinter Unternehmen und Hochschulen stehen *Individuen*. Kooperationen stehen und fallen folglich mit dem Engagement *Einzelner*. Anstatt sich zu beschweren und individuelle Probleme zu verallgemeinern, sollte von allen Seiten stärker nach Lösungen gesucht werden. Innovative und unkonventionelle Ansätze scheinen das Resultat des Einsatzes mutiger Individuen zu sein, denen man mehr Aufmerksamkeit schenken könnte. Vielleicht sind JEs - bzw. Studenteninitiativen - ein solcher Ansatz.

### **5.2.2 Ansatzpunkte und Handlungsspielräume für Verbesserungen**

Wie im vorausgehenden Abschnitt sichtbar wurde, kommt die vorliegende Arbeit zu dem Ergebnis, dass die JE-Struktur selbst - Beratungsprojekte beiseite gelassen - eine Vielzahl an Erfahrungen und Kenntnisse bereit stellt, die ein Student auf diese Weise nicht an der Hochschule kennen lernen würde und die durchaus berufsvorbereitend sein können. Dieses Resultat ist insbesondere wichtig vor dem Hintergrund der von führenden Bildungsforschern verlangten neuen Lernformen wie Projekte und -orte. Auch wenn erhebliche Mankos in der strategischen Konzeptualisierung des (Schlüssel-)Kompetenz-Konzepts bestehen; die Erkenntnis, dass (Schlüssel-)Kompetenzen und Praxiserfahrung eine wichtige Rolle im Kontext von Handlungsfähigkeit spielen und im Zusammenhang des Hochschulstudiums vermittelt werden sollten, hier allerdings nur z.T. erlernbar bzw. vermittelbar sind, spricht für eine stärkere

(wissenschaftliche) Auseinandersetzung mit JEs und ihrem potentiellen Unterstützungsbeitrag im Rahmen der studentischen (Aus-)Bildung.

Wie können potentielle Kooperationen zwischen Hochschulen und JEs aussehen? Die Anrechnung des JE-Engagements scheint *generell* kein Problem darzustellen, was Studenten indirekt ein Stück weit mehr Spielraum während des Studiums ermöglichen und das Konzept für mehr Studenten interessanter machen könnte. Dies ist unter Anbetracht der sinkenden Mitgliederzahlen von Studierenden in deutschen Studenteninitiativen nach der Bologna-Reform ein erheblicher Faktor, um das Konzept am Leben zu halten. Jene Kooperationen könnten Hochschulen zudem ein wenig Druck abnehmen und ihre (Aus-)Bildung zumindest ergänzen. Eine Option wäre die Zusammenarbeit mit JEs in Praxisphasen. Auf diese Weise könnten "traditionelle Schwächen des Hochschulstudiums" (praktische Verwertbarkeit und Modernität der vermittelten Kompetenzen und Kenntnisse) behoben werden. Dieser Ansatz ist besonders interessant, wenn man sich daran erinnert, dass einige Fertigkeiten besser in der Praxis trainierbar sind. Auch das Schaffen der Grundlagen für das Konzept des lebenslangen Lernens könnten in JEs ggfs. implementiert werden. Hierzu bedarf es weiterer professioneller Beurteilungen und Nachforschungen. Auch das Outsourcing des Lehrens von (Schlüssel-)Kompetenzen bedarf weiterer Untersuchungen, da es hierzu unterschiedliche Ansichten gibt. Die Qualität der (Lehr-)Prozesse in JEs muss der Qualität der hochschulischen Lehre gerecht werden können. Momentan besteht hier eine Informationslücke. Beratungs-Projekte für und in Zusammenarbeit mit Hochschulen - bspw. die Beratung von Tochtergesellschaften - könnten eine weitere Option sein und ebenso für beide Parteien Mehrwert schaffen oder auch das Anrechnen von Kreditpunkten von Seminaren, Tutorien oder Case Studies, in denen *Janus Consultants e.V.* Projekte den Kern des Stoffes bilden (dies könnte insbesondere relevant sein für Gründungsveranstaltungen und betriebswissenschaftliche Seminare, Vorlesungen etc.).

Die Initiative für jegliche Art von Kooperationen muss offenbar von JEs ausgehen, da sowohl Vertreter der Hochschule als auch der Privatwirtschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht bzw. nur wenig über JEs wissen. Studenteninitiativen wie JEs könnten sich überdies aktuelle Herausforderungen der Privatwirtschaft stärker zu Nutzen machen, um ihren Mitgliedern einen leichteren und/oder schnelleren Berufseinstieg zu ermöglichen. Zu erwähnen ist u.a. das augenscheinlich sinkende Prestige von Konzernen und kommerziellen Unternehmensberatungen oder die schwache mediale Präsenz von KMUs. Vielleicht müssten Juniorberatern ferner die Chancen des JE-Netzwerks deutlicher gemacht werden, z.B. in Form einer Schulung wie "Nutze dein Netzwerk, Traumjob finden ohne Bewerbungen zu schreiben".

Zwei weitere Lösungsansätze könnten das Problem des Aufbaus und der Pflege strategischer sozialer Netzwerke - zumindest in der hannoverschen JE - relativ zügig beheben. JEs könnten einerseits ihre Kooperationspartner sorgfältiger auswählen. Sowohl Juniorberater als auch potentielle Partner müssten in einem ersten Schritt nach ihren Bedürfnissen bzw. ihrer Erwartung befragt werden, so dass bspw. der Studienhintergrund der Juniorberater mit der Nische des Unternehmens harmoniert bzw. die Unternehmenswerte und dortigen Karrierechancen mit den eigenen Werten der Studierenden. Mit anderen Worten: JEs sollten gezielter potentielle Kunden und Kuratoren ansprechen, bei denen ihre Mitglieder nach dem Studium eingestellt werden möchten. Kooperationen aus reinen Reputationsgründen helfen beiden Seiten offenbar wenig weiter, wenn es um den Punkt Arbeitsplatz - bzw. Mitarbeitersuche geht. Die Konkretisierung der Ziele von JEs - von "ein Netzwerk zur Berufswelt aufbauen" zu "ein *relevantes* Netzwerk zu *potentiellen Arbeitgebern* aufbauen" - könnte ein weiterer Schritt in diese Richtung sein.

Die vorliegende Studie zeigt mehrfach auf, dass mehr kommuniziert, enger zusammengearbeitet und die Kooperationspartner stärker mit dem JE-Konzept vertraut gemacht werden müssen. Eine umfassende Beschreibung der JE-Organisation zu Beginn der Kooperation, um sich

der Komplexität des Konzepts bewusst zu werden, könnte helfen. Zahlreiche potentielle Möglichkeiten gehen womöglich verloren, da sich beide Parteien nicht gut genug kennen.

Der Ansatz mehr miteinander zu diskutieren und voneinander zu lernen, steht ebenso im Einklang mit dem historisch verwurzelten Anspruch der Universität. Deutsche Hochschulen könnten sich ein Stück weit - das Eigenwohl im Auge behaltend - dem ökonomischen Effizienzdenken öffnen und von Studenteninitiativen lernen. Studenten sollte im Dialog mit Hochschulvertretern die Bedeutsamkeit von Elementen wie Reflexion, Selbstentfaltung, der Infragestellung des Status Quo und individuellen Entscheidungsfindung bewusst werden. Hochschulvertreter könnten Studenteninitiativen ferner nicht nur in fachlichen Fragen unterstützen - dies ist bedeutsam, da das aktuelle Wissen von JEs ein wichtiges Alleinstellungsmerkmal gegenüber kommerziellen Unternehmensberatungen darstellt. Auch bei hochschulinternen Anliegen können Hochschulvertreter JEs sicherlich aufgrund ihres Ansehens und stärkeren Einflussvermögens weiterhelfen. Nicht vergessen werden sollte ebenfalls, dass Hochschulvertreter z.T. als selbstständige Unternehmensberater tätig sind und damit ggfs. über ein für den Berufseinstieg hilfreiches soziales Netzwerk verfügen. Ein weiteres Argument für das stärkere Zusammenarbeiten von Hochschulen mit Studenteninitiativen, wie JEs, resultiert aus der Betrachtung neuer, nach der Bologna-Reform errichteten Hochschulinstanzen, die bis dato eher selten genutzt werden und hohe Kosten verursachen. JEs könnten hier helfen, Kosten zu reduzieren und Arbeit abzunehmen (z.B. beim Vermitteln von Praktikumsplätzen). Ein weiterer Grund für den Appell der stärkeren Zusammenarbeit in Fragen zu neuen Formen des Praxisbezugs und Lernens: Studenteninitiativen, wie JEs, verfügen augenscheinlich über ähnliche Werte und Ziele wie Hochschulen: Sie haben das Wohl der Studenten im Visier. Der angestiegene Anspruch an Selbstverwirklichung und Mitwirkung bei Umgestaltung der Studiengänge in den letzten Jahren, sollte Hochschulen entgegenkommen und Kooperationen erleichtern.

Hochschulen könnten sich außerdem die Meinung von Privatwirtschaftsvertretern zu Nutzen machen und die Zusammenarbeit mit JEs als einen symbolischen Akt, als ein Entgegenkommen oder Kompromiss der Hochschule gegenüber der Privatwirtschaft, "vermarkten". Die Frage der Sinnhaftigkeit des konzeptionell schwachen Employability-Terminus für einen Moment ausgeblendet und den Blick auf die Tatsache gerichtet, dass Employability eines der Hauptziele des BA-Studiums ist, das momentan jedoch nicht erreicht wird, könnte die verstärkte Kooperation mit Studenteninitiativen, wie JEs, als strategisches Instrument genutzt werden um dieses Problem zu beheben. Genauer: Wenn Employability ein Konzept ist, das lediglich Beschäftigungschancen erhöht, könnten Hochschulen den schwachen Begriff gegen sich selbst ausspielen. So könnte man gegenüber der Privatwirtschaft argumentieren, dass eine von *ihnen selbst* als effektive Maßnahme bewertete Lösung in Curricula implementiert wurde. Gleichzeitig könnten Hochschulen auf diese Weise erneut auf Grenzen privatwirtschaftlichen Einflusses in hochschulinterne Angelegenheiten und die relative Autonomie hinweisen, die Hochschulen benötigen, um den Geist der universitären (Aus-)bildung zu wahren. An dieser Stelle bedarf es weiterer Erforschungen.

### 5.3 Kritik, Grenzen und Ausblick

Trotz bester Absichten verfügt die vorliegende Arbeit über einige theoretische und methodische Grenzen bzw. Schwächen, die nachkommend dargestellt und diskutiert werden. Im Anschluss daran werden daraus resultierende weitere Forschungsansätze angeführt.

An einigen Stellen in *Kapitel 2* fällt auf, dass Theorie und Empirie nicht optimal aufeinander bezogen sind. Nach dem Erörtern von Arbeitsmarkttheorien und ergänzenden Erklärungsansätzen hätte jedes Mal diskutiert werden sollen, was aus jener Theorie (bzw. jenem ergänzenden Erklärungsansatz) für die vorliegende Arbeit gelernt bzw. deduziert werden kann. Diese Vorgehensweise wurde vereinzelt *nicht*

*deutlich genug* demonstriert. Dadurch erscheinen einige Abschnitte in *Kapitel 2* z.T. ausholend. Das Beheben dieser Schwäche würde sicherlich zur Kürzung einiger thematischer Hintergründe führen. Die Arbeit würde auf diese Weise an Argumentationsstärke als auch an Klarheit gewinnen. Ausführlichere Einstiege in die jeweiligen Unterkapitel und zusammenfassende Erörterungen am Ende jener Kapitel sind weitere Elemente, die der Studie in diesen Punkten weiterhelfen bzw. sich positiv auf jene auswirken würden.

Ebenso fällt im Nachhinein auf, dass in *Abschnitt 2.3* etablierte Lösungen wie Praktika und fachnahe studentische Aushilfstätigkeiten sowie ihre Grenzen nicht umfassend besprochen werden. Sie werden zwar angedeutet, ihre Chancen, Grenzen und aktuelle Entwicklungen jedoch nicht ausreichend diskutiert. Eine stärkere Auseinandersetzung mit dieser Thematik, z.B. in Form einer Gegenüberstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen JEs und etablierten Lösungen oder auch die Untersuchung bereits bestehender Expertenmeinungen zur Relevanz von Praktika und fachnahen studentischen Aushilfstätigkeiten, hätte ggfs. die Bedeutsamkeit von JEs in diesem Kontext besser darstellen, sowie neue, wertvolle Einsichten und Diskussionspunkte hervorbringen können.

Zu weiteren theoretischen Defiziten zählt die Tatsache, dass bei der Darstellung des Theorie-Praxiskonflikts (*Abschnitt 2.5*) Aussagen von Arbeitgebern und Unternehmen stärker berücksichtigt werden hätten müssen, um eine ausgewogene Darstellung der Situation zu gewährleisten. Momentan werden primär Positionen der Politik, des Wissenschaftsrats und Universitäten erörtert. Durch diese Vorgehensweise entsteht einerseits die Gefahr einer einseitigen Verfärbung des Sachverhalts. Andererseits hätten zusätzliche Darlegungen, die momentan ggfs. übersehen worden sind, neue interessante Aspekte aufzeigen können – die eventuell auch in den nachkommenden Experteninterviews angesprochen hätten werden können.

Darüber hinaus kann die empirische Basis der Dissertation beanstandet werden. Sie besteht aufgrund der oben dargestellten Gründe (*Kapitel 3.1ff.*) lediglich aus acht Fällen. Ein Ansatz zur Stärkung der empirischen Grundlage der Studie, der nicht in Erwägung gezogen wurde, ist das Nutzen eines Schneeballsystems. Mithilfe jenes Systems hätten Hochschulvertreter anderer Hochschulen als der hannoverschen Hochschulen, die Erfahrungen mit anderen JEs (als *Janus Consultants e.V.*) haben, interviewt werden können. Durch diese Vorgehensweise hätten ggfs. die Aussagen und Ergebnisse zu den Thesen über den Berufsübergang von Juniorberatern an Gehalt gewonnen und der zweite Teil der Forschungsfrage, der sich mit dem Arbeitsmarkteintritt von Juniorberatern beschäftigt, ausführlicher beantwortet werden können.

Auch hätte die Befragung von gegenwärtigen und ehemaligen Junior Consultants zu ihrem Berufseinstieg sicherlich aufschlussreiche Aspekte zu Tage getragen. Jene Einsichten könnten zum einen dazu genutzt werden, um mit den Experten diskutiert zu werden und Gemeinsamkeiten/Diskrepanzen (Eigenwahrnehmung versus Fremdwahrnehmung der Juniorberater) aufzuzeigen. Zum anderen hätten eventuelle Lücken in den Aussagen der Experten ergänzt werden können. Die beiden soeben angesprochenen Ansätze ließen sich jedoch aufgrund des knappen (Forschungs-)Budgets, über das die vorliegende Studie verfügte, sowie aufgrund hohen Zeitdrucks nicht umsetzen.

In diesem Zusammenhang fällt ebenso auf, dass die Darstellung der Beziehung der interviewten Experten zur hannoverschen JE nicht für alle Befragten klar nachvollziehbar ist und dass nicht erwähnt wurde, aus welchen Gründen viele der angesprochenen Personen nicht zu einem Gespräch bereit waren (z.B. Hatten jene keine Zeit? Haben sie auf keine der E-Mail Nachrichten oder Telefonate geantwortet? Oder haben sich jene Individuen generell nicht als Experten in jenem Thema gesehen?). Dies hätte mithilfe einer einfachen Tabelle behoben werden können, die zwar im Rahmen des Forschungsprozesses erstellt worden ist, jedoch nicht in *Kapitel 3* integriert wurde. Die Aufführung jener Gegebenheiten



hätte zu mehr Transparenz und besseren Nachvollziehbarkeit der in der Arbeit vorgenommenen Entscheidungen führen können.

Zu einem weiteren Defizit im empirischen Teil der Studie zählt die Beschreibung des Auswertungsverfahrens, die ausführlicher hätte sein können. Dadurch wäre die Vorgehensweise in jenen Schritt des Untersuchungsprozesses deutlicher und verständlicher für den Leser der Studie. Dazu muss allerdings erwähnt werden, dass Veröffentlichungen, die sich der Auswertung von qualitativen Experteninterviews widmen, die Ausnahme darstellen und Fachleute in jenem Feld immer wieder auf dringenden Forschungsbedarf in diesem Bereich hinweisen. Nichtsdestotrotz hätten jedoch nach jedem methodischen Schritt, der während der Auswertung der Interviews unternommen wurde, mehr konkrete Beispiele erläutert und eventuelle Probleme intensiver thematisiert werden können.

Zu weiteren Grenzen der vorliegenden Arbeit zählt die Beschränkung der Gültigkeit der vorliegenden Ergebnisse auf eine relativ kleine Untergruppe des Forschungsobjekts: Deutsche JEs, die Teil des Dachverbandes *BDSU e.V.* sind. Die vorliegenden Ergebnisse müssen nicht für JEs gelten, die sich keinem Dachverband angeschlossen haben bzw. Mitglieder des *JCNetworks* sind. Die Begrenzung auf *BDSU e.V.* JEs hat den Nachteil, dass die empirische Grundlage für diese Studie drastisch reduziert wurde (von über 80s JEs deutschlandweit auf nur 31 *BDSU e.V.* JEs) und ggfs. bedeutungsvolle Einsichten und Entwicklungen übersehen worden sind. Andererseits hat diese Vorgehensweise zum Vorteil, dass zum ersten Mal eine Studie die Prozesse, Organisation und Struktur in *BDSU e.V.* JEs vollständig untersuchen und detailliert darstellen konnte. Weitere Studien könnten sich mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden von *BDSU e.V.* JEs und JEs des *JCNetwork* und/oder JEs, die sich keinem Dachverband angeschlossen haben, widmen.

Beanstandet werden kann darüber hinaus, dass die vorliegende Studie weder zwischen Studierenden unterschiedlicher Fächer (z.B. MINT- und

ingenieurwissenschaftliche Studenten versus Studierenden der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften), noch zwischen unterschiedlichen Jungberater-Typen (bspw. Vorstände und hochaktive Mitglieder versus weniger stark engagierte Mitglieder) differenziert. Aus den Experteninterviews wird deutlich, dass der Erwerb und das Trainieren bestimmter (Schlüssel-)Kompetenzen und Erfahrungen in JEs nicht für Studierende aller Fächer in demselben Ausmaß von Nutzen ist. Ein Medizinstudent wird wahrscheinlich weniger davon profitieren als ein Betriebswissenschaftler, ein Sozialwissenschaftler dafür vielleicht umso mehr. Der geschaffene Mehrwert hängt stark vom Berufswunsch sowie der Industrie, in der ein Jungakademiker später einmal tätig werden möchte, ab. Auch das *Ausmaß* des Engagements scheint einen Einfluss auf die Facettenbreite und Tiefe der Erfahrungen und potentiell zu erlernenden (Schlüssel-)Kompetenzen<sup>169</sup> zu haben. Die Arbeit hätte durch jene Gegenüberstellungen ggfs. weitere interessante Aspekte zum Vorschein gebracht. Auch an dieser Stelle muss weitergeforscht werden.

In der vorliegenden Arbeit wurde ferner auf eine geschlechterspezifische Differenzierung der Ergebnisse verzichtet, was sicherlich zu den weiteren Schwächen der Studie zählt. Aus den in *Kapitel 2* untersuchten Studien zum Arbeitsmarkteintritt und Karriereverlauf von Akademikern wird deutlich, dass aus diversen Gründen Unterschiede in den Karriereverläufen von Frauen und Männern bestehen. In der hiesigen Arbeit hätten u.a. eventuelle Unterschiede in der Handlungsweise, in berufs- und karrierebezogenen Entscheidungen und in der *Wahrnehmung* männlicher und weiblicher Juniorberater von Seiten der interviewten Experten erforscht werden können, die aufschlussreich für nachkommende Studien sein könnten. Zum einen differenziert allerdings weder die angelsächsische noch die deutschsprachige Literatur zwischen männlichen und weiblichen Jungberatern. Zum anderen würde eine solche Betrachtung den Rahmen der Studie sprengen.

---

<sup>169</sup> Wichtig ist in diesem Zusammenhang in Erinnerung zu behalten, dass die Ergebnisse bezüglich der in JEs erlernten und trainierten (Schlüssel-)Kompetenzen - vor dem Hintergrund des im Kompetenz-Konzept verankerten Theoriedefizits - mit Vorsicht zu genießen sind.

Auch im puncto Expertenauswahl lassen sich Mankos identifizieren: Momentan wurden lediglich männliche Experten und Hochschulexperten aus unterschiedlichen MINT- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern interviewt, was zu Verzerrungen der Ergebnisse geführt haben kann. Die Befragung weiblicher Experten hätte ggfs. Aspekte aufgedeckt, die männliche Vertreter vielleicht übersehen haben. Es ließen sich jedoch keine Expertinnen ausfindig machen. Hochschulexperten aus sprachlich, literarisch und/oder künstlerischen Studiengängen hätten sicherlich aufgrund ihrer Sozialisation, Erfahrungen und Sicht auf die Welt ebenso ergänzende, vielleicht auch gänzlich andere Einsichten, zu Tage gebracht. Wie jedoch bereits erwähnt wurde, wurden *alle* Experten deren Existenz man sich bewusst war, kontaktiert. Auf Interviewabsagen bzw. keine Antworten von Seiten der potenziellen Experten konnte man wenig Einfluss ausüben.

Woran sollte weiterhin geforscht werden? Es müssten Studien vorgenommen werden, die sich verstärkt mit potentiellen Lern- und Experimentiermöglichkeiten in JEs *innerhalb des Vereins* und berufseinstiegserleichternden Faktoren aufgrund *struktureller* Komponenten (externe Beratungsprojekte ausgeblendet) beschäftigen. Während die Analyse der Selbstdarstellungen von JEs (*Kapitel 4.1, 4.2 und 4.3*) zahlreiche aussichtsreiche Experimentier- und Lernchancen aufdeckt, herrscht offenbar nur wenig Bewusstsein für bzw. Wissen über jene Chancen vor. Experten äußern sich kaum dazu oder gestehen ein, dass sie sich nie damit befasst haben. Andere geben an, dass ihre Einsichten in Vereine wie JEs nicht tief genug sind.

Ebenso aufschlussreich wäre eine Studie, die sich mit einem konkreten Vergleich der erlernten Fähigkeiten, Kenntnisse und dem unmittelbaren Mehrwert von Praktika (bzw. Auslandsaufenthalten), fachnaher studentischer Erwerbsarbeit und dem Engagement in einer JE auseinandersetzt, was hier aus Platzgründen nur skizziert wurde. Anhand der Frage aus welcher Engagementform Studenten den höchsten individuellen Nutzen ziehen können oder ob all jene Formen denselben

Mehrwert haben, könnten z.T. nach wie vor bestehende Vorurteile gegenüber dem JE-Konzept ggfs. abgemildert werden.

Auch eine Studie, die sich explizit mit den qualitativen Voraussetzungen für die Implementierung des JE-Engagements in Curricula, ihren Grenzen und Chancen, auseinandersetzt wäre interessant - sei es in Form von Praktika, (Schlüssel-)Kompetenz-Trainings oder sogar das Outsourcen des Lehrens jener Elemente an JEs. Gängigen Praktikumsordnungen von Hochschulen lässt sich entnehmen, dass *“...auch praktische Tätigkeiten, die nicht als Praktikum bezeichnet werden, die aber die Aufgaben des Praktikums gleichwertig erfüllen, als Praktikum angerechnet werden können.”* (Sarclotti 2009, S.11). Dies könnte ein erster Aufhänger sein.

Eine langfristig angelegte Studie, die sich mit dem Berufseinstieg und -verbleib von Juniorberatern beschäftigt, ist ebenso von Nöten. Auch die retrospektive Bewertung des Konzepts durch ehemalige Jungberater könnte Verbesserungsvorschläge und damit eine weitere Inputbasis für die Professionalisierung und Entwicklung von Studenteninitiativen wie JEs bilden. Der Vergleich zwischen der Humankapitalausstattung und/oder des Leistungsvermögens von Juniorberatern gegenüber anderen Studierenden wäre ebenso interessant, zu dem sich die hier interviewten Experten nicht äußern konnten. In diesem Zusammenhang wäre dann die Frage spannend, ob sich generell ambitioniertere bzw. leistungsstärkere Studenten in JEs engagieren und/oder ob diese Eigenschaft während des Engagements entwickelt wird. Ferner bleibt in der hiesigen Arbeit die Frage offen, zu welchem Ausmaß Jungberater sich der zahlreichen aus dem JE-Engagement resultierenden Chancen, die den Berufseinstieg erleichtern könnten, - sei es durch Netzwerkveranstaltungen, Weiterbildungsmaßnahmen oder diverse Plattformen - bewusst sind. In einem zweiten Schritt müsste ebenso erforscht werden, ob bzw. inwiefern Juniorberater diese Optionen auch aktiv nutzen bzw. warum sie dies nicht tun. Sowohl in der Literatur als auch in den bisherigen Experteninterviews wird deutlich, dass kaum Wissen, Erfahrungen und Daten zum Berufswunsch und -einstieg von Junior Consultants vorherrschen.

Auch das Engagement in JEs und lebenslanges Lernen müsste näher untersucht werden. Während die Struktur von JEs offensichtlich so angelegt ist, dass sie Studenten dazu ermutigt sich selbstständig, -gesteuert und -organisiert Dinge anzueignen, äußert sich die momentane JE-Literatur nicht dazu. Die hannoverschen Experten sehen JEs immerhin als eine Option, die Offenheit gegenüber dem Konzept zu wahren. Eine weitere Untersuchung könnte JEs im Rahmen anderer Lernformen wie Entrepreneurship Education betrachten. Konkrete zu untersuchende Fragen wären bspw.: Inwiefern unterstützt das Engagement in JEs den Schritt in die Selbstständigkeit? Welche Komponenten fehlen um das Konzept diesbezüglich noch effizienter zu gestalten? Welche Rolle könnten Hochschulen dabei einnehmen?

Eine ebenso bis dato fehlende Analyse sollte sich dem Vergleich der *VDSI* widmen, die sich mit den verschiedenen Konzepten, Stärken und Schwächen jener studentischen Gruppen beschäftigt. *Demme* (2010) hat mit seiner Untersuchung „*Strukturen anderer Organisationen – Ein Vergleich des BDSU mit Initiativen der Kölner Runde*“ eine erste, wenn auch unvollständige, Grundlage dafür geschaffen. Der Wert eines solchen Unterfangens könnte eine Erstellung einer Best Practise Handhabungsweise für Studenteninitiativen in Bezug auf Themen wie Weiterbildung, (Schlüssel-)Kompetenz- und Netzwerkaufbau sowie Wissensmanagement und -transfer bilden.

## **Anhang**

<b>Anhang 1:</b>	Interviewleitfaden Hochschulvertreter.....	247
<b>Anhang 2:</b>	Interviewleitfaden Privatwirtschaftsvertreter.....	249
<b>Anhang 3:</b>	Transkriptionsregeln.....	251
<b>Anhang 4:</b>	Extraktionsregeln.....	251
<b>Anhang 5:</b>	Werbeanzeige des <i>BDSU e.V.</i> aus dem Jahr 2010.....	252
<b>Anhang 6:</b>	Rahmenprogramm eines <i>BDSU e.V.</i> PTs.....	253
<b>Anhang 7:</b>	Firmenworkshops eines <i>BDSU e.V.</i> Kongresses.....	254

## **Anhang 1: Interviewleitfaden Hochschulvertreter**

### **1. Wie sieht die Natur Ihrer Zusammenarbeit mit Janus Consultants aus?**

- Weshalb arbeiten Sie mit der JE zusammen?
- Welche (weiteren) Vorteile ergeben sich dadurch für Sie als Hochschule?

### **I. HUMANKAPITAL & SOZIALKAPITAL**

### **2. Lohnt sich das Engagement in einer JE für Studenten?**

- Wenn nein, wieso? Wie kann dies erreicht werden?
- Wenn ja, weshalb?
- Was lernt ein Student (überdies) in einer JE?
- Welche Erfahrungen kann er sammeln?
- Können sich Junior Berater in unterschiedlichen Feldern ausprobieren?
- Besteht die Möglichkeit sich in einem bestimmten Themenbereich oder einer Branche zu spezialisieren?
- (Inwiefern) wird hierbei die berufsbezogene Fremdsprache trainiert?
- Verfügen Sie über Verbesserungsvorschläge, die Sie gerne teilen würden?

### **3. Haben Junior Berater im Gegensatz zu anderen Young Professionals Vorteile bei der Jobsuche?**

- Wenn ja, wieso?
- Verfügen jene über ein stärker ausgebildetes Kompetenzprofil als andere Arbeitnehmer?
- Wenn nein, wie kann dies erreicht werden?

### **4. Können Sie sich vorstellen stärker mit Janus Consultants zusammen zu arbeiten bei der Gestaltung und Umsetzung neuer Formen des Praxisbezugs?**

- Wenn ja, haben Sie konkrete Ideen?
- Wenn nein, was müsste hier getan werden um dies zu ermöglichen?

### **5. Trainieren und bauen Junior Berater durch das Engagement in einer JE bestimmte Kompetenzen auf?**

- Wenn ja, welche Kompetenzen?
- Wenn ja, wodurch wird dies ermöglicht?
- Welche Kompetenzen sollten intensiver geschult werden?
- Wenn nein, wie kann dies optimiert werden?

### **6. Was halten Sie generell von der Idee, Studenten in einer Studenteninitiative Kompetenzen aufbauen und trainieren zu lassen?**

- Halten Sie Studenteninitiativen kompetent genug dafür?
- Wenn nein, weswegen? Was müsste hier getan werden um dies zu erreichen?

## II. SIGNALLING & MATCHING

**7. Falls Sie noch Kontakt zu Junior Berater haben bzw. mit jenen zusammenarbeiten: Wissen Sie ob die Arbeitsverhältnisse von Junior Beratern, die bei einem ehemaligen Kooperationspartner eingestellt wurden, länger bestehen als bei anderen Young Professionals?**

- Wenn ja, weshalb ist das Ihrer Meinung nach so?
- Erscheinen Ihnen Junior Berater zufriedener mit ihrem Job?

**8. Beruhend auf Ihren Erfahrungen aus Seminaren, Vorlesungen und Projekten: Gehören Junior Berater zu den leistungstärkeren Studenten?**

- Wenn ja, wie erklären Sie sich das?

**9. Werden Junior Berater - Ihre Meinung nach - im direkten Vergleich zu anderen Young Professionals von potentiellen Arbeitgebern bevorzugt?**

- Wenn ja, weshalb ist das Ihrer Auffassung nach so?

## III. EMPLOYABILITY & LEBENLANGES LERNEN

**10. Kann das Engagement in einer JE im puncto Employability helfen?**

- Wenn ja, inwiefern?
- Welche in der JE erlernten Eigenschaften oder Erfahrungen tragen Ihrer Meinung nach hierzu bei?
- Wenn nein, was kann hier getan werden?

**11. Fördert und trainiert das Engagement in einer JE lebenslanges Lernen?**

- Wenn ja, weshalb bzw. wodurch?
- Verfügen Junior Berater Ihrer Meinung nach über eine autonome Arbeitsweise? Wenn ja, wie macht sich dies bemerkbar?
- Wenn nein, wie kann dies erreicht werden?

## IV. SONSTIGES

**12. Herrschen weitere Aspekte vor, bei denen Janus Consultants und sie als Hochschule stärker zusammenarbeiten könnten, um Studenten besser beim Berufseinstieg zu unterstützen?**

- Wenn ja, haben Sie konkrete Ideen?

**13. Gibt es weitere wichtige Aspekte, die Ihrer Meinung nach nicht angesprochen worden sind?**



## **Anhang 2: Interviewleitfaden Privatwirtschaftsvertreter**

### **1. Wie sieht die Natur Ihrer Kooperation mit Janus Consultants aus?**

- Weshalb arbeiten Sie mit der JE zusammen?
- Welche (weiteren) Vorteile ergeben sich dadurch für Sie?

#### **I. HUMAN- & SOZIALKAPITAL**

### **2. Lohnt sich das Engagement in einer JE für Studenten?**

- Wenn nein, wieso? Wie kann dies erreicht werden?
- Wenn ja, weshalb?
- Was lernt ein Student (überdies) in einer JE?
- Welche Erfahrungen kann er sammeln?
- Können sich Junior Berater in unterschiedlichen Feldern ausprobieren?
- Besteht die Möglichkeit sich in einem bestimmten Themenbereich oder einer Branche zu spezialisieren?
- (Inwiefern) wird hierbei die berufsbezogene Fremdsprache trainiert?
- Verfügen Sie über Verbesserungsvorschläge, die Sie gerne teilen würden?

### **3. Haben Junior Berater im Gegensatz zu anderen Young Professionals Vorteile bei der Jobsuche?**

- Wenn ja, wieso?
- Verfügen Junior Berater über ein stärker ausgebildetes Kompetenzprofil als andere potentielle Arbeitnehmer?
- Wenn nein, wie kann dies erreicht werden?

### **4. Benötigen Junior Berater im Vergleich zu anderen Young Professionals in Ihrem Unternehmen weniger firmeninternes Training zu Beginn der Einstellung oder während eines Praktikums?**

- Wenn ja, warum ist dies Ihrer Auffassung nach so?
- Sind Junior Berater schneller selbstständig einsetzbar?
- Wenn nein, wie könnten JEs hier helfen?

### **5. Ermöglicht Ihnen die Kooperation mit JEs Vakanzen schneller zu besetzen?**

- Wenn ja, wie viel schneller?
- Wie häufig machen Sie von dieser Option Gebrauch?
- Wenn nein, kann dies auf irgendeine Weise verbessert werden?

#### **II. SIGNALLING & MATCHING**

### **6. Bestehen - im Falle einer späteren Einstellung - die Arbeitsverhältnisse zwischen Junior Beratern und Ihnen länger als bei anderen Young Professionals?**

- Wenn ja, wie erklären Sie sich das?

**7. Gehören Junior Berater - während eines Praktikums oder einer späteren Einstellung - zu den leistungsstärkeren Young Professionals in Ihrem Unternehmen?**

- Wenn ja, warum ist dies Ihrer Auffassung nach so?

**8. Haben Sie das Gefühl, dass Junior Berater besser zu Ihrer Firmenkultur passen als andere Young Professionals?**

- Wenn ja, wie macht sich dies bemerkbar?
- Erscheinen Ihnen Junior Berater zufriedener in Mitarbeitergesprächen?
- Wie erklären Sie sich das?

**9. Welche Mitarbeiter kommen ihren Vorstellungen eines ideal ausgebildeten Mitarbeiters näher: Junior Berater, andere Young Professionals oder weder noch?**

- Bitte erläutern Sie ihre Einschätzung!

III. KOMPETENZEN, EMPLOYABILITY & LEBENLANGES LERNEN

**10. Trainieren und bauen Junior Berater durch das Engagement in einer JE bestimmte Kompetenzen auf?**

- Wenn ja, welche Kompetenzen?
- Wenn ja, wodurch wird dies ermöglicht?
- Welche Kompetenzen sollten intensiver geschult werden?
- Wenn nein, wie kann dies optimiert werden?

**11. Kann das Engagement in einer JE im puncto Employability helfen?**

- Wenn ja, inwiefern?
- Welche in der JE erlernten Eigenschaften oder Erfahrungen tragen Ihrer Meinung nach hierzu bei?
- Wenn nein, was kann hier getan werden?

**12. Fördert und trainiert das Engagement in einer JE lebenslanges Lernen?**

- Wenn ja, weshalb bzw. wodurch?
- Verfügen Junior Berater Ihrer Meinung nach über eine autonome Arbeitsweise? Wenn ja, wie macht sich dies bemerkbar?
- Wenn nein, wie kann dies erreicht werden?

IV. SONSTIGES

**13. Gibt es weitere wichtige Aspekte, die Ihrer Meinung nach nicht angesprochen worden sind?**

### Anhang 3: Transkriptionsregeln

Aus Gründen der *"intersubjektiven Nachvollziehbarkeit"* (vgl. Steinke 2008, S.325) wurden für die vorliegende Untersuchung im Einklang mit Gläser und Laudel (2010, S.194) die folgenden Transkriptionsregeln aufgestellt.

- Verschriftet wird in der Standardorthographie. Es wird keine literarische Umschrift genutzt (wie bsp. "haste" statt "hast du")
- Nichtverbale Äußerungen (wie Lachen, Husten, Räuspern) werden lediglich dann transkribiert, wenn sie dem Gesprochenen eine andere Bedeutung geben
- Wenn bei den Antworten "ja" oder "nein" Besonderheiten auffielen (z.B. lachend, zögernd), werden jene vermerkt
- Auf Unterbrechungen im Gesprächsverlauf wird mit drei Auslassungspunkten in Klammern (...) verwiesen
- Auf unverständliche Passagen wird mit drei Fragezeichen (???) aufmerksam gemacht
- Alle Informationen, die Rückschlüsse auf die befragte Person zulassen könnten werden anonymisiert

### Anhang 4: Extraktionsregel

Gläser und Laudel (2010, S.208ff.) empfehlen die Anzahl an Regeln aus Gründen der Übersichtlichkeit gering zu halten. In Anlehnung an jene Autoren wurden für die vorliegende Studie folgende Regeln aufgestellt:

1. Die multiple Zuordnung von Textstellen ist grundsätzlich so gering wie möglich zu halten.
2. Offenheit und Flexibilität des Kategoriensystems berücksichtigen und bei Bedarf in Anspruch nehmen.
3. Extrahierte Stellen kurzfassen und auf die wesentlichen Informationen fokussieren. Maxime: So viel wie notwendig und so wenig wie nötig.
4. Aussagen, die während des Extrahierens als widersprüchlich auffielen mit einem entsprechenden Kommentar (Widerspruch) markieren und mit einem Querverweis zur jeweiligen Textstelle versehen.
5. Vermutungen, Kommentare und eventuell bereits in diesem Prozess auftretende Interpretationen gesondert notieren (insbesondere in Fall 4)!
6. Wenn eine extrahierte Textstelle als Zitat verwendet werden soll, wird jene mit (Z) verwiesen und darüber hinaus in einer gesonderten Datei kopiert.

## Anhang 5: Werbeanzeige des *BDSU* e.V. aus dem Jahr 2010



### **30 Standorte - eine Idee: Studenten beraten Unternehmen!**

Der BDSU ist der Dachverband für Studentische Unternehmensberatungen in Deutschland. Die 30 Studentischen Unternehmensberatungen stehen für Professionalität und Qualität und beraten Unternehmen unabhängig von Größe und Branche. Studenten beraten Unternehmen. Folgen Sie der Idee.

[www.bdsu.de](http://www.bdsu.de)



## Anhang 6: Rahmenprogramm eines *BDSU e.V.* PTs Agenda

### Donnerstag, 22.05.2008

Uhrzeit	Agendapunkt	Veranstaltungsort
ab 11:00	Check-In	darmstadium [Foyer]
12:30 - 13:00	Willkommensrunde	
13:00 - 18:15	Plenum	
	Vortrag sd&m	
	Vortrag Bosch Rexroth	
	Vortrag Bain & Company	
18:15 - 19:00	Sektempfang Bain & Company	darmstadium [Foyer]
20:15 - 02:00	Abendveranstaltung	Orange Club Darmstadt

### Freitag, 23.05.2008

Uhrzeit	Agendapunkt	Veranstaltungsort
07:00 - 08:15	Frühstück	Contel Darmstadt
09:00 - 16:00	Firmenworkshops	darmstadium
16:15 - 17:00	Projektpräsentationen	darmstadium
17:00 - 18:30	Kontaktmesse	darmstadium [Foyer]
	Einzelgespräche bei der Deutsche Bank Inhouse Consulting	darmstadium [Seminarräume]
20:00 - 23:00	Cirquent Gala Dinner	darmstadium [großer Saal]
23:00 - 04:00	Abendveranstaltung	darmstadium

### Samstag, 24.05.2008

Uhrzeit	Agendapunkt	Veranstaltungsort
07:00 - 08:30	Frühstück	Contel Darmstadt
09:00 - 16:30	Plenum	darmstadium [großer Saal]
	Vortrag Ernst & Young	
	Vortrag MBtech	
	Vortrag PRTM	
17:30 - 20:30	MLPchallenge	Darmstadt
20:30 - 04:00	PRTM Abend	Mensa Lichtwiese

### Sonntag, 25.05.2008

Uhrzeit	Agendapunkt	Veranstaltungsort
07:00 - 08:30	Frühstück	Contel Darmstadt
09:00 - 11:00	Arbeitskreise	TU Darmstadt
11:00 - 12:00	Plenum	darmstadium [großer Saal]
12:00 - 13:00	Mittagspause	darmstadium [Foyer]
13:00 - 17:00	Plenum	darmstadium [großer Saal]
17:00 - 17:30	Verabschiedung	darmstadium [großer Saal]
ab 17:30	Abfahrt	

## Anhang 7: Firmenworkshops eines *BDSU e.V.* Kongresses

Name des Unternehmens	Workshopthema/ -titel
Accenture	Case Study 4Wheels AG - Treffen Sie strategische Standortentscheidungen für einen Automobilhersteller
Altran	High Tech Consulting LIVE - Technologieberatung im Automobilbereich und in der Luft- und Raumfahrt
A.T. Kearney	Lean Production oder das lange Leben einer Managementmode
Bain & Company Germany, Inc.	How to crack the case
Bayer Inhouse Consulting	Post-Merger Integration - The synergy case
BearingPoint GmbH	Advanced Topics in Project Management
Boston Consulting Group	M&A-Workshop: William the Conqueror und die Konsolidierungswelle der europäischen Bankenlandschaft
Campana & Schott-Unternehmensgruppe	Trainiere die Grundlagen des Projektmanagements
Capgemini	M&A Fallstudie: Synergiepotentiale einer Akquisition in der Touristik-Branche
Commerz Business Consulting	Markteintrittsstrategie einer Großbank im Nahen- und Mittleren Osten
Continental	Guerilla Marketing Truck Tires
Detecon International GmbH	Optimieren Sie die Strukturen, Prozesse und IT bei einem Immobilienunternehmen!
Deutsche Telekom AG	Fit for Future
Ernst & Young	Durchführung von IT-Sicherheitsprüfungen in einem global tätigen Unternehmen
Horváth & Partners	Neuausrichtung der Organisation der Release Liner GmbH
J&M Management Consulting	Supply Chain Management
MLP AG	Führungskräfte-Nachwuchs-Training unter dem Aspekt Kommunikation und Teambildung
MBtech Consulting	Order to Supply in Green Field" mit integriertem Lunch basierend auf schlanken Prinzipien!
P3 Ingenieurgesellschaft mbH	Woher wissen Berater, was in der Praxis funktioniert? Und was findet man nicht im Projektmanagement-Handbuch?
Prof. Homburg & Partner	Nature's Power Strategy 2010
sd&m AG	Web 2.0 Möglichkeiten und Technologien - Fotogalerie mit Geotagging
Siemens Management Consulting (SMC)	Angebotserstellung in der studentischen Unternehmensberatung
Unity AG	Innovationsmanagement
Volkswagen Consulting	Aggregatestrategie Volkswagen Der Klimawandel - Gefahr oder Perspektive?

## Literaturverzeichnis

### Monographien und Aufsätze

**Abel, Günter.** 2009. Bildung heute: Kompetenz und Orientierung in der Vielfalt der Wissensformen. In *Nach Bologna. Allgemeine Bildung an Europas Universitäten/ Bologna Revisited, General Education at Europe's Universities*, Hrsg. Matthias Jung, 59-73. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

**Abels, Gabriele, und Maria Behrens.** 2009. ExpertInnen-Interviews in der Politikwissenschaft. Eine sekundäranalytische Reflexion über geschlechtertheoretische und politikfeldanalytische Effekte. In *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarb. Aufl.), Hrsg. Alexander Bogner, 159-179. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Abraham, Martin, und Thomas Hinz.** 2005. *Arbeitsmarktsoziologie: Probleme, Theorien, empirische Befunde* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Abraham, Martin, und Thomas Hinz.** 2005a. Wozu Arbeitsmarktsoziologie? In *Arbeitsmarktsoziologie: Probleme, Theorien, empirische Befunde* (1. Aufl.), Hrsg. Martin Abraham und Thomas Hinz, 11-16, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Abraham, Martin, und Thomas Hinz.** 2005b. Theorien des Arbeitsmarktes: Ein Überblick. In *Arbeitsmarktsoziologie: Probleme, Theorien, empirische Befunde* (1. Aufl.), Hrsg. Martin Abraham und Thomas Hinz, 17-68, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Achatz, Markus, und Rudolf Tippelt.** 2001. Wandel von Erwerbsarbeit und Begründungen kompetenzorientierten Lernens im internationalen Kontext. In *Deregulierung der Arbeit - Pluralisierung der Bildung?*, Hrsg. Axel Bolder, Walter R. Heinz, Günter Kutscha, 111-127, Opladen: Leske + Budrich.

**Adam, Christian, Jan Müller, René Thun und Willem Warnecke.** 2010. Einleitung: Die bedingte Universität. Die Institution der Wissenschaft in der Identitätskrise zwischen „Sachzwang“ und „Bildungsauftrag“. In *Die bedingte Universität. Die Institution der Wissenschaft zwischen „Sachzwang“ und „Bildungsauftrag“* (1. Aufl.), Hrsg. Christian Adam, Jan Müller, René Thun, Willem Warnecke, 6-19, Stuttgart: Schmetterling Verlag.

**Adam, Christian, Jan Müller, René Thun und Willem Warnecke** (Hrsg.). 2010. *Die bedingte Universität. Die Institution der Wissenschaft zwischen „Sachzwang“ und „Bildungsauftrag“* (1. Aufl.). Stuttgart: Schmetterling Verlag.

**Akerlof, George A.** 1970. The Market for "Lemons": Quality Uncertainty and the Market Mechanism. *The Quarterly Journal of Economics* 3: 488-500.

**Ambrasat, Jens, Martin Groß, Jakob Tesch und Bernd Wegener.** 2011. *Determinanten beruflicher Karrieren unter den Bedingungen flexibilisierter Arbeitsmärkte. Eine Untersuchung des Berufseinstiegs von Hochschulabsolventen und -absolventinnen.* Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

**Andresen, Sabine; Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabrina Larcher Klee und Juergen Ölkens** (Hrsg.). 2009. *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**Arnold, Eva.** 2001. „...dass gestufte Studiengänge als Allheilmittel wirken würden, war im Ernst nicht zu erwarten...“. Eine Zwischenbilanz. In *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*, Hrsg. Ingrid Lohmann, Sinah Mielich, Florian Muhl, Karl-Josef Pazzini, Laura Rieger, Eva Wilhelm, 195-207. Bielefeld: transcript.

**Arrow, Kenneth J.** 2000. Observations on social capital. In *Social Capital. A multifaceted perspective*, Hrsg. Partha Dasgupta und Ismail Serageldin, 3-5. Washington, D.C.: The World Bank.

**Ashridge Business School, und Institute of Leadership & Management.** 2011. *Great expectations: managing Generation Y.* [https://www.i-l-m.com/~media/ILM%20Website/Downloads/Insight/Reports from ILM website/research rpt generation y july2011%20pdf.ashx](https://www.i-l-m.com/~media/ILM%20Website/Downloads/Insight/Reports%20from%20ILM%20Website/research_rpt_generation_y_july2011%20pdf.ashx) (Zugegriffen: 01. Dez. 2014).

**Atteslander, Peter.** 2008. *Methoden der empirischen Sozialforschung* (12., durchges. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

**Baier, Volker.** 1993. COMTEC: Pffiffig organisiert. *Handelsblatt Wirtschafts- und Finanzzeitung* 205: k24.

**Baldauf, Beathe.** 1990. Fachqualifikationen und berufliche Tätigkeit. In *Der Berufsstart von Hochschulabsolventen*, Hrsg. Ulrich Teichler und Helmut Winkler, 131-150. Bad Honnef: Bock.

**Baranowska, Olga.** 2010. Service Learning – Lernen durch ehrenamtliches Engagement. *benefit - BDSU Magazin* 1: 40-41.

**Bargel, Tino, Christoph Heine, Frank Multrus und Janka Willige.** 2014. *Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis 2012.* Hannover: BMBF.



**Bargel, Tino, Frank Multrus, Michael Ramm und Holger Bargel.** 2009. *Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz.* Bonn: BMBF.

**Barr, Nicholas.** 2008. Financing Higher Education: Lessons from Developed Economies, Options for Developing Economies In *Higher Education and Development. Annual World Bank Conference on Development Economics – Regional 2008*, Hrsg. Justin Yifu Lin und Boris Pleskovic, 143-174. Washington, DC: World Bank.

**Beck, Ulrich,** 1996. Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Hrsg. Ulrich Beck, Anthony Giddens, Scott Lash, 19-112, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

**Beck, Ulrich.** 1986. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

**Beck, Ulrich, Anthony Giddens und Scott Lash.** 1996. *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

**Becker, Gary S.** 1993. *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3. Aufl.). Chicago: The University of Chicago Press.

**Becker, Henk. A.** 2008. Karl Mannheims "Problem der Generationen" - 80 Jahre danach. *Zeitschrift für Familienforschung* 2: 203-221.

**Becker, Rolf, und Anna Hecken.** 2005. Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. In *Arbeitsmarktsoziologie: Probleme, Theorien, empirische Befunde* (1. Aufl.), Hrsg. Martin Abraham und Thomas Hinz, 133-168. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Belwe, Katharina.** 2005. Editorial. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 8: 2.

**Ben-Porath, Yoram.** 1967. The Production of Human Capital and the Life Cycle of Earnings. *The Journal of Political Economy* 4: 352-365.

**Berger, Ulrich, Janny Klabuhn, Helmut Schuster und Thomas Elfert.** 2014. *Übergang von Bachelor-Absolventen in den Beruf.* Aachen: Shaker Verlag.

**Bernhard, Armin, und Lutz Rothermel** (Hrsg.). 2001. *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**Bieling, Hans-Jürgen.** 2011. *Varieties of Capitalism, Regulationstheorie und neogramscianische IPÖ: Komplementäre oder gegensätzliche Perspektiven des globalisierten Kapitalismus?*

[http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/DP\\_23\\_Bieling.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/DP_23_Bieling.pdf)  
(Zugegriffen: 30. Aug. 2015).

**Birchmeier, Urs.** 2001. Veränderungen der Arbeitswelt in der Wissensgesellschaft. *Die Volkswirtschaft. Das Magazin für Wirtschaftspolitik* 9: 47-53.

**Bittlingmayer, Uwe H.** 2001. Spätkapitalismus oder Wissensgesellschaft? *Aus Politik und Zeitgeschichte* 36: 15-23.

**Blancke, Susanne, Christian Roth und Josef Schmid.** 2000. *Employability ("Beschäftigungsfähigkeit") als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft. Eine Konzept- und Literaturstudie.* Arbeitsbericht Nr. 157. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg.

**Bloch, Roland.** 2009. *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis.* Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.

**Blomert, Reinhard, und Elisabeth Meyer-Renschhausen.** 2009. Kann man die Aufklärung kommerzialisieren? Die Hintergründe der neuen Rahmenbedingungen für die Universität. In *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster* (1. Aufl.), Hrsg. Paul Kellermann, Manfred Boni, Elisabeth Meyer-Renschhausen, 27-45, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Bloom, David E., und River Path Associates.** 2000. Sozialkapitalismus und menschliche Vielfalt. In *Die Kreative Gesellschaft des 21. Jahrhunderts*, Hrsg. OECD, 31-90. Paris: OECD Publications.

**Bock, Christin.** 2010. Studentisches Ehrenamt auf dem Prüfstand. *benefit - BDSU Magazin* 1: 38-39.

**Bogner, Alexander** (Hrsg.). 2009. *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundleg. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Bogner, Alexander, und Wolfgang Menz.** 2009a. Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundleg. überarb. Aufl.), Hrsg. Alexander Bogner, 7-31. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Bogner, Alexander und Wolfgang Menz.** 2009b. Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktionen. In *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundleg. überarb. Aufl.), Hrsg. Alexander Bogner, 61-98. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Bokelmann, Mona.** 2010. Der Weg durchs Jahr als BDSU Vorstand. *benefit - BDSU Magazin* 1: 16-17.

**Bolder, Axel, Walter R. Heinz und Günter Kutscha.** 2001. *Deregulierung der Arbeit - Pluralisierung der Bildung?* Opladen: Leske + Budrich.

**Bollenbeck, Georg, und Waltraud „Wara“ Wende** (Hrsg.). 2007. *Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft.* Heidelberg: Synchron Publishers GmbH.

**Bollenbeck, George, und Jens Saadhoff.** 2007. Humboldts Tod. Über die Effekte der Hochschulreform. In *Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft*, Hrsg. Georg Bollenbeck und Waltraud „Wara“ Wende, 11-30. Heidelberg: Synchron Publishers GmbH.

**Böpple Dirk.** 2010. Berufseinmündungsprozesse von Hochschulabsolvent/innen: Ereignis- und Sequenzmusteranalysen. In *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung* (1. Aufl.), Hrsg. Heide von Felden und Jürgen Schiener, 77-105. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Borghardt, Liane.** 2001. Blinde Kuh, wie tough bist DU? *Junge Karriere* 4 102.

**Bortz, Jürgen, und Nicola Döring.** 2006. *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.

**Bosch, Gerhard.**1998. *Zukunft der Erwerbsarbeit: Strategien für Arbeit und Umwelt*, Frankfurt: Campus Verlag.

**Bourdieu, Pierre und Patrick Chamapgne.** 1997. Die intern Ausgegrenzten. In *Das Elend der Welt*. Hrsg. Pierre Bourdieu et al., 527-533, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

**Pierre Bourdieu et al.** 1997. *Das Elend der Welt*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

**Bourdieu, Pierre.** 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2*, Hrsg. Reinhard Kreckel, 183-198. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.

**Brandl, Hartwig, und Daniel Gunzer.** 2009. ECTS: Die Workload-Problematik. In *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster* (1. Aufl.), Hrsg. Paul Kellermann, Manfred Boni, Elisabeth Meyer-Renschhausen, 163-172. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Brändle, Tobias.** 2010. *10 Jahre Bologna. Chancen, Herausforderungen und Problematiken* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Breiger, Ronald L.** (Hrsg.). 1990. *Social Mobility and Social Structure*. New York: Cambridge University Press.

**Breyer, Ariane Verena.** 2012. Starthilfe gesucht. *Zeit Online*. <http://www.zeit.de/campus/2012/02/beileger-einstiegsprogramme> (Zugegriffen: 09. Mai 2013).

**Briedis, Kolja.** 2007. *Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005*. Hannover: HIS.

**Briedis, Kolja, Christoph Heine, Christiane Konegen-Grenier und Ann-Kathrin Schröder.** 2011. *Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

**Briedis, Kolja, und Karl-Heinz Minks.** 2004. *Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Eine Befragung der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahres 2001*. Hannover: HIS.

**Briedis, Kolja, und Torsten Rehn.** 2011. Welchen Einfluss hat Weiterbildung auf den beruflichen Aufstieg von Hochschulabsolventen? *Beiträge zur Hochschulforschung* 4: 58-83.

**Brinkmann, Christian, Axel Deeke und Brigitte Völker** (Hrsg.). 1995. *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen*. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 191. Nürnberg: IAB.

**Brödel, Rainer.** 2012. Lebenslanges Lernen. In *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 2: Gruppenpuzzle – Pflegewissenschaft*, Hrsg. Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, Uwe Sandfuchs, 276-277. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Brooks, Clem und Jeff Manza.** 1994. Do changing values explain the new politics? A critical assessment of the postmaterialist thesis. *The Sociological Quarterly* 4: 541-570.

**Büchter, Karin.** 2012. Schlüsselqualifikationen. In *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 3: Phänomenologische Pädagogik - Zypertn*, Hrsg. Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, Uwe Sandfuchs, 117. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Bund, Kerstin.** 2014. *Glück schlägt Geld. Generation Y: Was wir wirklich wollen*. Hamburg: Murmann.

**Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, und Bundesverband der Deutschen Industrie.** 2012. Die Hochschule der Zukunft. Das Leitbild der Wirtschaft. In *Schöne neue Leitbilder*, Hrsg. Sven Kluge und Ingrid Lohmann, 17-20, Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Bublitz, Hannelore.** 2012. „Geweihet wird, wer sich hingibt“ - Neoliberale Bildungs- und Machtpraktiken. In *Schöne neue Leitbilder*, Hrsg. Sven Kluge und Ingrid Lohmann, 197-214, Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Burda, Michael C.** 2001. Einige Überlegungen zu den Folgen endlicher und überlappender Lebzeiten für die Humankapitaltheorien. In *Bildung und Beschäftigung*, Hrsg. Robert von Weizsäcker, 11-24. Berlin: Duncker & Humblot.

**Burke, Lisa A., und Monica K. Miller.** 2001. Phone Interviewing as a Means of Data Collection: Lessons Learned and Practical Recommendations. *Forum Qualitative Sozialforschung* 2 (2): Art.7.

**Burt, Ronald S.** 1992. Structural holes. The social structure of competition. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

**Busse, Gerd.** 2000. Leitfadengestützte, qualitative Telefoninterviews. In *Methodenhandbuch. Angewandte empirische Methoden: Erfahrungen aus der Praxis*, Hrsg. Ralf Kopp, Georg Langenhoff, Antonius Schröder, 29-35. Dortmund: Sozialforschungsstelle Dortmund.

**Buttgereit, Michael, und Ulrich Teichler.** 1992. Einleitung. In *Hochschulabsolventen im Beruf. Ergebnisse der dritten Befragung bei Absolventen der Kasseler Verlaufsstudie*, Hrsg. Ulrich Teichler und Michael Buttgereit, 1-22. Bad Honnef: Bock.

**Chriss, James, J.** 2007. Networks. In *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Volume VII. N-P. Hrsg. George Ritzer, 3182-3185. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing.

**Christof, Eveline, Antje Doberer-Bey, Erich Ribolits und Johannes Zuber.** 2008. *schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft*. Innsbruck u. a.: Studien Verlag.

**Christmann, Gabriela B.** 2009. Telefonische Experteninterviews – ein schwieriges Unterfangen. In *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundleg. überarb. Aufl.), Hrsg. Alexander Bogner, 197-222. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Clark, Gordon, Frank Dawes, Alan Heywood und Tara McLaughlin.** 2008. Students as Transferors of Knowledge. The problem of measuring success. *International small business journal* 6: 735-758.

**Coleman, James S.** 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* (Supplement: Organizations and

Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure) 94: 95-120.

**Corsten, Michael.** 2003. Generationen und institutioneller Wandel. In *Systemumbruch und Generationswechsel*, Hrsg. Rudi Schmidt, 83-98. Jena: SFB 580 Mitteilungen.

**Cox, Helmut.** 2006. Arbeitsmarkt. In *Lexikon der ökonomischen Bildung* (6. völlig überarb., aktualis. u. erw. Aufl.), Hrsg. Hermann May, 36-41. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

**Cullmann, Katharina.** 1995. Spass an der Praxis. *WirtschaftsWoche* 37:90.

**Daheim, Hansjürgen.** 2001. Berufliche Arbeit im Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft. In *Aspekte des Berufs in der Moderne*, Hrsg. Thomas Kurtz, 21-38. Opladen: Leske + Budrich.

**Dahm, Johanna.** 2005. *Schlüsselkompetenzen der Zukunft: was im Berufsleben zählt*. München: Volk Verlag.

**Dasgupta, Partha.** 2002. *Social Capital and Economic Performance: Analytics*. [http://www.feem-web.it/ess/ess04/contents/dasgupta\\_1.pdf](http://www.feem-web.it/ess/ess04/contents/dasgupta_1.pdf) (Zugegriffen: 27. Mär 2014).

**Dasgupta, Partha, und Ismail Serageldin.** 2000. *Social Capital. A multifaceted perspective*, Washington, D.C.: The World Bank.

**Deeke, Axel.** 1995. Experteninterviews – ein methodologisches und forschungspragmatisches Problem. Einleitende Bemerkungen und Fragen zum Workshop. In *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen*. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 191., Hrsg. Christian Brinkmann, Axel Deeke, Brigitte Völker, 7-22. Nürnberg: IAB.

**Deelmann, Thomas, und Arnd Petmecky** (Hrsg.). 2012. *Schriften zur Unternehmensberatung. Band 8*. <http://www.bits-hochschule.de/de/bits-team/lebenslaeufer-dozenten/prof-dr-thomas-deelmann/publikationen/> (Zugegriffen: 28. Sep. 2014).

**Demme, Christian B.** 2010. Strukturen anderer Organisationen – Ein Vergleich des BDSU mit Initiativen der Kölner Runde. *benefit - BDSU Magazin* 1: 46-53.

**Diekmann, Andreas.** 2007. *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methode, Anwendungen* (17. Aufl.). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

**Diem Meier, Markus.** 2004. Studenten als Jungberater: McKinseys im Nebenjob. *BILANZ. Das Schweizer Wirtschaftsmagazin* 11: 38.

**Dietrich, Hans, und Martin Abraham.** 2005. Eintritt in den Arbeitsmarkt. In *Arbeitsmarktsoziologie: Probleme, Theorien, empirische Befunde* (1. Aufl.), Hrsg. Martin Abraham und Thomas Hinz, 69-98. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Dilger, Alexander.** 2007. Bildungsbetrieb. In *Handwörterbuch der Betriebswirtschaft* (6. vollst. neu gestalt. Aufl.), Hrsg. Richard Köhler, Hans-Ulrich Küpper, Andreas Pfingsten, 170-178, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

**Draheim, Susanne.** 2012. *Das lernende Selbst in der Hochschulreform: „Ich“ ist eine Schnittstelle. Subjektdiskurse des Bologna-Prozesses.* Bielefeld: transcript Verlag.

**Dresing, Thorsten und Thorsten Pehl.** 2013. *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitative Forschende* (5. Aufl.), Marburg: [www.audiotranskription.de/praxisbuch](http://www.audiotranskription.de/praxisbuch) (Zugegriffen: 17. Nov. 2015)

**Dresing, Thorsten, Thorsten Pehl und Claudia Lombardo.** 2008. Schnellere Transkription durch Spracherkennung? *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Research* 9 (2): Art 17.

**Du Maire, Pierre.** 2014. *Empirische Analyse von Erfolgsfaktoren studentischer Unternehmensberatungen* (1. Aufl.). O.O.: EHV Academicpress.

**Eckhardt, Philipp.** 2005. *Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik.* Norderstedt: Books on Demand GmbH.

**Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.** 2009. *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process.* Brüssel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

**Ehrenberg, Christoph.** 2006. Der Bologna-Prozess und die Entwicklung der Fachhochschulen. In *Perspektiven der Hochschulentwicklung in Deutschland im Lichte des Bologna-Prozesses. Dokumentation der 35. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises 5. Mai – 8. Mai 2005*, Hrsg. Hochschulrektorenkonferenz, 45-55. Bonn: HRK.

**Erler, Ingolf.** 2010. Der Bildung ferne bleiben: Was meint "Bildungsferne"? *Magazin Erwachsenenbildung.at* 10: 1-10.

**Ernst & Young.** 2012. *Absolventenstudie 2012-2013. Ergebnisbericht.* [http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-Absolventenbefragung\\_2013/\\$FILE/EY-Absolventenbefragung-2013-Studie.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-Absolventenbefragung_2013/$FILE/EY-Absolventenbefragung-2013-Studie.pdf) (Zugegriffen: 30. Nov. 2014).

**Eßbach, Wolfgang.** 2009. Jenseits der Fassade. Die deutsche Bachelor-/Master-Reform. In *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik*, Hrsg. Jürgen Kaube, 14-25. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.

**European Commission.** 2012. *Supporting growth and jobs. An agenda for the modernisation of Europe`s higher education systems. Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions.* Brüssel: European Commission.

**Fabian, Gregor, Torsten Rehn, Gesche Brandt und Kolja Briedis.** 2013. *Karriere mit Hochschulabschluss? Hochschulabsolventinnen und absolventen des Prüfungsjahrgangs 2001 zehn Jahre nach dem Studienabschluss.* Hannover: HIS.

**Falk, Susanne, Maïke Reimer und Lydia Hartwig.** 2007. Absolventenforschung für Hochschulen und Bildungspolitik: Konzeption und Ziele des „Bayerischen Absolventenpanels“. *Beiträge zur Hochschulforschung* 1: 6-33.

**Falk, Susanne, Maïke Reimer und Andreas Sarcletti.** 2009. *Studienqualität, Kompetenzen und Berufseinstieg in Bayern: Der Absolventenjahrgang 2004. Studien zur Hochschulforschung* 76. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.

**Feldman, Maryann P. und Ian I. Stewart.** 2008. Wellsprings of Modern Economic Growth: Higher Education, Innovation, and Local Economic Development In *Higher Education and Development. Annual World Bank Conference on Development Economics – Regional 2008*, Hrsg. Justin Yifu Lin und Boris Pleskovic, 177-200. Washington, DC: World Bank.

**Fickinger, Nico, und Lukas Weber (Hrsg.).** 1999. *Der Sprung ins Berufsleben: Karrieremöglichkeiten zwischen Laufsteg und Labor* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung Verlagsbereich Buch.

**Fischer, Sabrina.** 2010. BDSU im Wandel. *benefit - BDSU Magazin* 1: 8-9.

**Flap, Henk, und Ed Boxman.** 2000. Getting started. The influence of social capital on the start of the occupational career. In *Social Capital: Theory and Research*, Hrsg. Nan Lin, Karen S. Cook, Ronald S. Burt, 81-159. New York: Aldine de Gruyter.

**Flick, Uwe, Ernst von Kardorff und Ines Steinke.** 2008. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. durchges. u. aktualisierte Aufl.). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.



**Frank, Egon, und Christian Opitz.** 2004. Hochschulorganisation. In *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation* (4. völlig neu bearb. Aufl.), Hrsg. Georg Schreyögg und Axel von Werder, 413-421. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

**Frankenberg, Peter.** 2006. Die Rolle der Fachhochschulen im europäischen Hochschulsystem der Zukunft. In *Perspektiven der Hochschulentwicklung in Deutschland im Lichte des Bologna-Prozesses. Dokumentation der 35. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises 5. Mai – 8. Mai 2005*, Hrsg. Hochschulrektorenkonferenz, 18-36. Bonn: HRK.

**Franz, Hans-Werner, und Ralf Kopp.** 2004. Betriebliche Experteninterviews. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 27 (1): 51-61.

**Franzen, Axel, und Anna Hecken.** 2002. Studienmotivation, Erwerbsspartizipation und der Einstieg in den Arbeitsmarkt. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 4: 733-752.

**Franzen, Axel, und Dominik Hangartner.** 2005. Soziale Netzwerke und beruflicher Erfolg. Eine Analyse des Arbeitsmarkteintritts von Hochschulabsolventen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 3: 443-465.

**Frey, James H., Gerhard Kunz und Günther Lüschen.** 1990. *Telefonumfragen in der Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

**Fuchs-Heinritz, Werner, Daniela Klimke, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt, Urs Stäheli, Christoph Weischer und Hanns Wienold** (Hrsg.). 2011. *Lexikon zur Soziologie* (5. überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

**Gaehtens, Peter.** 2006. Das deutsche Hochschulsystem im Lichte des Europäischen Hochschulraumes. In *Perspektiven der Hochschulentwicklung in Deutschland im Lichte des Bologna-Prozesses. Dokumentation der 35. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises 5. Mai – 8. Mai 2005*, Hrsg. Hochschulenrektorenkonferenz, 37-44. Bonn: HRK.

**Garz, Detlef und Klaus Kraimer.** 1991. *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

**Gaulke, Juergen.** 1989. STUDENTEN Richtige Unternehmer. *WirtschaftsWoche* 16: 42.

**Gayk, Florian.** 2005. SQ21 – Schlüsselqualifikationen im 21. Jahrhundert. *Ergebnisbericht. Eine empirische Untersuchung mit 5.456 Studierenden, 157 Hochschulvertretern und 129 Unternehmensvertretern*. [http://www.hsowl.de/kom/fileadmin/download/Downloads/SQ21 -  
\\_Ergebnisbericht.pdf](http://www.hsowl.de/kom/fileadmin/download/Downloads/SQ21_-_Ergebnisbericht.pdf) (Zugegriffen: 07. Mär. 2010).

**Genenz, Ulrike.** 2010. Entwicklung eines Entrepreneurs. *benefit - BDSU Magazin* 1: 22-23.

**Gläser, Jochen, und Grit Laudel.** 2010. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Graf, Verena, Daniel Vosskamp, Tobias Hagen, Tobias Bergenthal und Maren Hesse** 2006. Studierendenforum - Studentische Unternehmensberatung - Uni und Beratung im Doppelpack. *Wirtschaftsinformatik* 48: 143-146.

**Granovetter, Mark S.** 1973. The Strength of Weak Ties, *American Journal of Sociology* 78: 1360–1380.

**Granovetter, Mark S.** 1995. *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers* (2. Aufl.). Chicago/ London: The University of Chicago Press.

**Grieger, Jürgen.** 2004. *Ökonomisierung in Personalwirtschaft und Personalwirtschaftslehre. Theoretische Grundlagen und praktische Bezüge* (1. Aufl.). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

**Grotheer, Michael, Sören Isleib, Nicolai Netz und Kolja Briedis.** 2012. *Hochqualifiziert und gefragt. Ergebnisse der zweiten HIS-HF Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005.* [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-201214.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201214.pdf) (Zugegriffen: 9.Sep.2014).

**Gruber, Elke.** 2002. Wissensgesellschaft: Modebegriff oder produktiver Reformansatz in der Erwachsenenbildung. In *Res Publica. Festschrift für Peter Schachner-Blazizek zum 60. Geburtstag*, Hrsg. H. Eitner, W. Getzinger, W. Hauser, W. Muchitsch, 273-286. Graz: k.A.

**Gundlach, Erich.** 2006. *Bildungspolitik im Zeitalter der Globalisierung. Zukunft der Sozialen Marktwirtschaft.* Band 7. Stuttgart: Lucius & Lucius.

**Gunnoltz, Julia.** 2011. Lernen in Häppchen. *metamorphosis. Studentisches Wirtschaftsmagazin* Winter 2011/2012: 98-101.

**Hadjar, Andreas, und Rolf Becker.** 2006. Bildungsexpansion - erwartetet und unerwartete Folgen. In *Die Bildungsexpansion. Erwartetet und unerwartete Folgen* (1. Auf.), Hrsg. Andreas Hadjar und Rolf Becker, 11-24. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Hadjar, Andreas, und Rolf Becker.** 2006. *Die Bildungsexpansion. Erwartetet und unerwartete Folgen* (1. Auf.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Hägele, Helmut.** 1995. Experteninterviews in der öffentlichen Verwaltung: Ausgewählte praktische Probleme. In *Experteninterviews in der*

*Arbeitsmarktforschung: Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen*, Hrsg. Christian Brinkmann, Axel Deeke, Brigitte Völkel, 69-72, Nürnberg: IAB.

**Hall, Peter A. und Daniel W. Gingerich.** 2004. *Varieties of Capitalism and Institutional Complementarities in the Macroeconomy. An Empirical Analysis.* [http://www.mpi-fg-koeln.mpg.de/pu/mpifg\\_dp/dp04-5.pdf](http://www.mpi-fg-koeln.mpg.de/pu/mpifg_dp/dp04-5.pdf) (Zugegriffen: 30. August 2015).

**Handelsblatt.** 2006. *Wirtschafts-Lexikon: Das Wissen der Betriebswirtschaftslehre. Band 1 Abhängigkeitsbericht – Aufsichtsrat.* Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

**Hartong, Sigrid.** 2012. „Autonomie, Wettbewerb, Kooperation“: Visionäre Dreifaltigkeit oder folgenschwere Einfältigkeit eines Bildungsleitbildes? In *Schöne neue Leitbilder*, Hrsg. Sven Kluge und Ingrid Lohmann, 43-45, Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Haug, Sonja, und Per Kropp.** 2002. *Soziale Netzwerke und der Berufseinstieg von Akademikern. Eine Untersuchung ehemaliger Studierender an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie in Leipzig.* Arbeitsbericht des Instituts für Soziologie Nr. 32. Leipzig: Universität Leipzig.

**Hausbichler, Inge.** 2003. Diskont-Ratgeber. *Industriemagazin* 9: 60.

**Heine, Christop, und Peter Müßig-Trapp.** 2007. Innerdeutsche Mobilität im Studium: Eine Untersuchung zu studienbezogenen Aufenthalten und Hochschulwechsellern deutscher Studierender. In *Ein Modell für alle? Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa. Abschlusskonferenz des Kompetenzzentrums Bologna*, Hrsg. Hochschulrektorenkonferenz, 62-73. Bonn: HRK.

**Hennig, Martina.** 2008. Mit welchem Ziel werden bestehende Netzwerke generiert? In *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften*, Hrsg. Christian Stegbauer, 295-307. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Hessler, Andrea.** 1997a. Studentische Consultants im Unternehmen Gut beraten? *Absatzwirtschaft* 10: 66.

**Heuermann, Roland, und Falk Hermann.** 2003. *Unternehmensberatung. Anatomie und Perspektiven einer Dienstleistungselite.* München: Verlag Franz Vahlen.

**Himpele, Klemens.** 2011. Widersprüche des Bologna-Prozesses bei der Neuorganisation von Wissensvermittlung mit Blick auf den Arbeitsmarkt. In *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*, Hrsg. Ingrid Lohmann, Sinah Mielich, Florian Muhl, Karl-Josef Pazzini, Laura Rieger, Eva Wilhelm, 167-187. Bielefeld: transcript.

**Hillmann, Karl-Heinz.** 2007. *Wörterbuch der Soziologie. Mit einer Zeittafel* (5., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

**Hipp, Lena und Stefan Stuth.** 2013. Management und Teilzeitarbeit – Wunsch und Wirklichkeit. [http://bibliothek.wzb.eu/wzbriefarbeit/WZBriefArbeit152013\\_hipp\\_stuth.pdf](http://bibliothek.wzb.eu/wzbriefarbeit/WZBriefArbeit152013_hipp_stuth.pdf) (Zugegriffen: 30. Nov. 2014).

**Hochmuth, Uwe, und Michael Mangold.** 2012. *Bildung ungleich Humankapital. Symposium über die Ökonomisierung im Bildungswesen.* München: Fink.

**Hochschulenrektorenkonferenz.** 2006. *Perspektiven der Hochschulentwicklung in Deutschland im Lichte des Bologna-Processes. Dokumentation der 35. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises 5. Mai – 8. Mai 2005.* Bonn: HRK.

**Hochschulrektorenkonferenz.** 2007. *Ein Modell für alle? Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa. Abschlusskonferenz des Kompetenzzentrums Bologna.* Bonn: HRK.

**Hochschulrektorenkonferenz.** 2008. *Der Bologna-Prozess am Scheideweg? Durchlässigkeit von Bachelor- und Masterstudiengängen im Hochschulbereich, Dokumentation der 37. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises vom 17. Mai – 20. Mai 2007.* Bonn: HRK.

**Hochschulrektorenkonferenz.** 2010. *Kreative Vielfalt. Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen* (1. Aufl.). Bonn: HRK.

**Hodgson, Geoffrey M.** 2000. Gesellschaftlich-wirtschaftliche Konsequenzen fortschreitender Komplexität und Wissensbildung. In *Die Kreative Gesellschaft des 21. Jahrhunderts*, Hrsg. OECD, 101-130. Paris: OECD Publications.

**Hoffmann, Jürgen.** 2003. Der kleine Unterschied: Varieties of Capitalism. *WSI Mittelungen 2*: 124-130.

**Hofmann, Michael.** 2003. Generationen als Sinnhorizont und/oder Struktureinheit. Ein kurzes Resümee der Diskussion. In *Systemumbruch und Generationswechsel*, Hrsg. Rudi Schmidt, 99-102. Jena: SFB 580 Mitteilungen.

**Hohensee, Thorsten.** 1999. *Studentische Unternehmensberatungen. Empirische Erhebung zur Rolle und zu den Potentialen studentischer Unternehmensberatungen in der Bundesrepublik Deutschland.* Diplomarbeit am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der FHTW Berlin im Jahr 1999. Berlin.

**Hollstein, Bettina.** 2009. Die Universität Erfurt und ihre Konzeption des „Studium Fundamentale“: Bildung im europäischen Kontext. In *Nach*

*Bologna. Allgemeine Bildung an Europas Universitäten/ Bologna Revisited. General Education at Europe's Universities*, Hrsg. Matthias Jung, 109-126. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

**Holzer, Boris.** 2006. *Netzwerke*. Bielefeld: Transcript Verlag.

**Höner, Dirk.** 2008. *Die Legitimität von Unternehmensberatung. Zur Professionalisierung und Institutionalisierung der Beratungsbranche*. Marburg: Metropolis.

**Horn, Klaus-Peter, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs** (Hrsg.). 2012. *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1: Aa, Karl von der – Gruppenprozesse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Horn, Klaus-Peter, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs** (Hrsg.). 2012. *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 2: Gruppenpuzzle – Pflegewissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Horn, Klaus-Peter, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs** (Hrsg.). 2012. *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 3: Phänomenologische Pädagogik – Zypern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Hoyer, Niklas.** 2007. Frischer Wind im Unternehmen. *Handelsblatt Wirtschafts- und Finanzzeitung* 188: k04.

**Hussy, Walter, Margrit Schreier, Gerald Echterhoff.** 2009. *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin u.a.: Springer.

**Inglehart, Ronald und Paul R. Abramson.** 1994. Economic Security and value change. *The American Political Science Review* 2: 336 - 354.

**Jacobi, Peter.** 1999. Interdisziplinär, interkulturell und immer informiert. Hochschulabsolventen müssen ihr Studium gestalten und Zusatzqualifikationen erwerben. In *Der Sprung ins Berufsleben: Karrieremöglichkeiten zwischen Laufsteg und Labor* (1. Aufl.). Hrsg. Nico Fickinger und Lukas Weber, 15-18. Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung Verlagsbereich Buch.

**Jando, Felix, Annelie Beller und Julia Bergner.** 2010. „Berufsvorbereitende Schlüsselqualifikationen“. *benefit - BDSU Magazin* 1: 42-43.

**Jansen, Dorothea.** 2006. *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele* (3. überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Janus Consultants e.V.** 2015. *Satzung Janus Consultants e.V.* Hannover: Janus Consultants e.V.

**Janus Consultants e.V.** 2014. *Janus 2017. Strategiehandbuch.* Hannover: Janus Consultants e.V.

**Janus Consultants e.V.** 2010. *Vereinshandbuch. Stand 04/2010.* Hannover: Janus Consultants e.V.

**Janus Consultants e.V.** 2016. *Vereinshandbuch. Stand 01/2016.* Hannover: Janus Consultants e.V.

**Jendrosch, Thomas.** 2010. *Impression Management. Professionelles Marketing in eigener Sache.* Wiesbaden: Gabler Verlag.

**Jesenovec, Mojca, und Renaud Redien-Collot.** 2005. Research on the entrepreneurial mind-set of Junior Entrepreneurs. [http://www.jadenet.org/download/publications/entrepreneurial\\_spirit/2005/2005\\_JADE\\_Research\\_Entrepreneurial\\_Spirit.pdf](http://www.jadenet.org/download/publications/entrepreneurial_spirit/2005/2005_JADE_Research_Entrepreneurial_Spirit.pdf) (Zugegriffen: 25.Apr.2009).

**Jung, Matthias.** 2009. Funktionalität und innerer Sinn: Bildung im europäischen Kontext. In *Nach Bologna. Allgemeine Bildung an Europas Universitäten/ Bologna Revisited. General Education at Europe's Universities*, Hrsg. Matthias Jung, 13-22. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

**Jung, Matthias** (Hrsg.). 2009. *Nach Bologna. Allgemeine Bildung an Europas Universitäten/ Bologna Revisited. General Education at Europe's Universities*, Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

**Kals, Ursula.** 1999. Aus dem Elfenbeinturm in den Grundkurs BWL. Berufsvorbereitende Programme der Universitäten ersparen Praxisschock. In *Der Sprung ins Berufsleben: Karrieremöglichkeiten zwischen Laufsteg und Labor* (1. Aufl.), Hrsg. Nico Fickinger und Lukas Weber, 25-30. Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung Verlagsbereich Buch.

**Kaube, Jürgen.** 2009. *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik.* Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.

**Kaube, Jürgen.** 2009. Vorwort: Die falsche Reform. In *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik*, Hrsg. Jürgen Kaube, 7-13. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.

**Kellermann, Paul, Manfred Boni und Elisabeth Meyer-Renschhausen** (Hrsg.). 2009. *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster* (1. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Kleemann, Frank, Ingo Matuschek und Günter Voß.** 2002. Subjektivierung von Arbeit. Ein Überblick zum Stand der soziologischen Diskussion. In *Subjektivierung von Arbeit*, Hrsg. Manfred Moldaschl und Günter Voß, 53–100. München: Rainer Hampp Verlag.

**Klein, Markus und Manuela Pötschke.** 2000. Gibt es einen Wertewandel hin zum "reinen" Postmaterialismus? *Zeitschrift für Soziologie* 3: 202-216.

**Kleiner, Matthias.** 2009. Grußwort. In *Nach Bologna. Allgemeine Bildung an Europas Universitäten/ Bologna Revisited. General Education at Europe's Universities*, Hrsg. Matthias Jung, 9-10. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

**Kleinhenz, Gerhard, und Oliver Falck.** 2006. Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In *Wirtschafts-Lexikon: Das Wissen der Betriebswirtschaftslehre. Band 1 Abhängigkeitsbericht – Aufsichtsrat*, Hrsg. Handelsblatt, 385-394. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

**Klockner, Clemens.** 2008. Durchlässigkeit fängt im Kopf an - Zum Zusammenwachsen unterschiedlicher Hochschultypen im Bolognazeitalter. In *Der Bologna-Prozess am Scheideweg? Durchlässigkeit von Bachelor- und Masterstudiengängen im Hochschulbereich, Dokumentation der 37. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises vom 17. Mai – 20. Mai 2007*, Hrsg. Hochschulenrektorenkonferenz, 41-55. Bonn: HRK.

**Klockner, Clemens.** 2006. Fragwürdiger Dualismus: Zum Verhältnis von Fachhochschulen und Universitäten. In *Perspektiven der Hochschulentwicklung in Deutschland im Lichte des Bologna-Processes. Dokumentation der 35. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises 5. Mai – 8. Mai 2005*, Hrsg. Hochschulenrektorenkonferenz, 73-85. Bonn: HRK.

**Kluge, Sven, und Ingrid Lohmann.** 2012. *Schöne neue Leitbilder*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Knepel, Helmut, und Reinhard Hujer.** 1985. *Mobilitätsprozesse auf dem Arbeitsmarkt. Sonderforschungsbereich 3 der Universitäten Frankfurt und Mannheim „Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik“*. Schriftenreihe Band 13. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

**Knobloch, Clemens.** 2010. *Wir sind doch nicht blöd! Die unternehmerische Hochschule* (1. Aufl.). Münster: Westfälisches Dampfboot.

**Knuth, Matthias.** 1998. Von der "Lebensstellung" zur nachhaltigen Beschäftigungsfähigkeit: sind wir auf dem Weg zum Hochgeschwindigkeitsarbeitsmarkt? In *Zukunft der Erwerbsarbeit: Strategien für Arbeit und Umwelt*, Hrsg. Gerhard Bosch, 300-331. Frankfurt: Campus Verlag.

**Köhler, Richard, Hans-Ulrich Küpper und Andreas Pfingsten** (Hrsg.). 2007. *Handwörterbuch der Betriebswirtschaft* (6. vollst. neu gestalt. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

**Kohli, Martin.** 2003. Generationen in der Gesellschaft. In *Systemumbruch und Generationswechsel*, Hrsg. Rudi Schmidt, 9-18. Jena: SFB 580 Mitteilungen.

**Konegen-Grenier, Christiane.** 2012. *Die Bologna-Reform. Eine Zwischenbilanz zur Neuordnung der Studiengänge in Deutschland*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH.

**König, Kirsten.** 2011. Fühlen sich Studierende aufgrund ihres studentischen Workloads gestresst? In *Studierbarkeit nach Bologna. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung. Band 17*, Hrsg. Isabel Steinhardt, 110-125. Mainz: k.A.

**Kopp, Ralf, Georg Langenhoff und Antonius Schröder** (Hrsg.). 2000. *Methodenhandbuch. Angewandte empirische Methoden: Erfahrungen aus der Praxis*.

[http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/32594/ssoar-2000-kopp\\_et\\_al-Methodenhandbuch -  
\\_Angewandte empirische Methoden.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/32594/ssoar-2000-kopp_et_al-Methodenhandbuch_-_Angewandte_empirische_Methoden.pdf?sequence=1) (Zugegriffen: 09. Sep. 2014).

**Koppel, Oliver, und Alex Plünnecke.** 2008. *Braingain – Braindrain. Die Wachstumspotenziale der Zuwanderung*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

**Kort, Katharina.** 2000. Weit offen. *WirtschaftsWoche* 9: 248.

**Koschik, Anne, und Britta Mersch.** 2009. Nur ohne meine Uni. *Junge Karriere* 3: 80.

**Kowal, Sabine, und Daniel C. O'Connell.** 2008. Zur Transkription von Gesprächen. In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. durchges. u. aktual. Aufl.), Hrsg. Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke, 437 - 447. Hamburg: Rowohr Taschenbuch Verlag.

**Krafft, Alexander, und Günther Ulrich.** 1995. Akteure in der Sozialforschung. In *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung: Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen*, Hrsg. Christian Brinkmann, Axel Deeke, Brigitte Völkel, 23-34, Nürnberg: IAB.

**Kraus, Katrin.** 2008. *Beschäftigungsfähigkeit oder Maximierung von Beschäftigungsoptionen? Ein Beitrag zur Diskussion um neue Leitlinien für Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

**Kraus, Katrin.** 2012. Employability. In *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1: Aa, Karl von der – Gruppenprozesse*, Hrsg. Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz Winfried, Marotzki, Uwe Sandfuchs, 312-313. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



**Kreckel, Reinhard** (Hrsg.). 1983. *Soziale Ungleichheiten*. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.

**Kroh, Martin**. 2008. Wertewandel: Immer mehr Ost- und Westdeutsche ticken postmaterialistisch. *DIW Wochenbericht* 34: 480-486.

**Kromrey, Helmut**. 2006. *Empirische Sozialforschung, Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Auswertung* (11. überarb. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

**Kurkamp, Stefanie**. 2004. Mit Beraterinstinkt vom Hörsaal in den Chefsessel. *Handelsblatt Wirtschafts- und Finanzzeitung* 231: 3.

**Kurtz, Thomas**. 2001. *Aspekte des Berufs in der Moderne*. Opladen: Leske + Budrich.

**Kutschker, Michael**. 2004. Interkulturelles Management. In *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation* (4. völlig neu bearb. Aufl.), Hrsg. Georg Schreyögg, Axel von Werder, 521-530. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

**Lamnek, Siegfried**. 2005. *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4., vollst. überarb. Aufl.) Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

**Lamnek, Siegfried**. 1995. *Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie* (3. korr. Aufl.) Weinheim. Beltz Verlag.

**Lang-von Wins, Thomas**. 1997. *Arbeitnehmer, Unternehmer oder arbeitslos?: ein psychologischer Beitrag zum Berufseinstieg von Hochschulabsolventen*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.

**Lascu, Simona**. 2011. Building the entrepreneurs and intrapreneurs of tomorrow. *metamorphosis. Studentisches Wirtschaftsmagazin* Winter 2011/2012: 84-87.

**Leszczensky, Michael, und Andrä Wolter**. 2005. *Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. Kurzinformation A6/ 2005*. Hannover: HIS Hochschul-Informationen-System GmbH.

**Leuze Kathrin**. 2010b. From Higher Education to Work: public and professional sector employment in Germany and Britain. *Research in Comparative and International Education*. 4: 344-365.

**Leuze, Kathrin**. 2010a. Interne Arbeitsmärkte und die Karrieremobilität von Akademikerinnen und Akademikern in Deutschland und Großbritannien. *Beiträge zur Hochschulforschung*. 4: 24-47.

**Leuze, Kathrin**. 2010c. *Smooth Path or Long and Winding Road? How Institutions Shape the Transition from Higher Education to Work*. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress Ltd.

**Leuze, Kathrin.** 2007. What makes for a Good start? Consequences of Occupation-Specific Higher Education for Career Mobility. Germany and Great Britain Compared. *International Journal of Sociology*. 2: 29-53.

**Leuze, Kathrin, Kerstin Martens und Alessandra Rusconi.** 2007. New Arenas of Education Governance – The Impact of International Organizations and Markets on Education Making Policy. In *New Arenas of Educational Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*, Hrsg. Kerstin Martens, Alessandra Rusconi und Kathrin Leuze, 3-15. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

**Levy, Daniel C..** 2008. Intersectoral Interfaces in Higher Education Development: Private and Public in Sync? In *Higher Education and Development. Annual World Bank Conference on Development Economics – Regional 2008*, Hrsg. Justin Yifu Lin und Boris Pleskovic, 101-123. Washington, DC: World Bank.

**Liessmann, Konrad Paul.** 2010. Die Universität und ihre Feinde. Über die Idee und Wirklichkeit akademischen Forschens und Lehrens. In *Die bedingte Universität. Die Institution der Wissenschaft zwischen „Sachzwang“ und „Bildungsauftrag“* (1. Aufl.), Hrsg. Christian Adam, Jan Müller, René Thun, Willem Warnecke, 144-156. Stuttgart: Schmetterling Verlag.

**Lin, Nan.** 2002. *Social Capital. A theory of social structure and action*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Lin, Nan.** 1982. Social Resources and Instrumental Action. In *Social Structure and Network Analysis*, Hrsg. Peter V. Marsden und Nan Lin, 131-145. Beverly Hills: Sage.

**Lin, Nan.** 1990. Social Resources and Social Mobility: A Structural Theory of Status Attainment. In *Social Mobility and Social Structure*, Hrsg. Ronald L. Breiger, 247-271. New York: Cambridge University Press.

**Lin, Nan, Karen S. Cook und Ronald S. Burt.** 2000. *Social Capital: Theory and Research*. New York: Aldine de Gruyter.

**Lin, Nan, Walter M. Ensel und John C. Vaughn.** 1981a. Social Resources and Strength of Ties. Structural Factors in Occupational Status Attainment. *American Sociological Review* 46: 393-405.

**Lin, Nan, John C. Vaughn und Walter M. Ensel.** 1981b. Social Resources and Occupational Status Attainment. *Social Forces* 59: 1163-1181.

**Lin, Justin Yifu, und Boris Pleskovic.** 2008. *Higher Education and Development. Annual World Bank Conference on Development Economics – Regional 2008*. Washington, DC: World Bank.

**Littig, Beate.** 2009. Interviews mit Eliten – Interviews mit ExpertInnen: Gibt es Unterschiede? In *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundleg. überarb. Aufl.), Hrsg. Alexander Bogner, 117-133. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Loges, Annegret.** 1997. Erfahrungen studentischer Unternehmensberater. Profilierte Jung-Berater finden schnell einen Job. *Handelsblatt Wirtschafts- und Finanzzeitung* 225: k02.

**Lohmann, Ingrid, Sina Mielich, Florian Muhl, Karl-Josef Pazzini, Laura Rieger und Eva Wilhelm** (Hrsg.). 2001. *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*. Bielefeld: transcript.

**Lörz, Markus.** 2012. *Bildungsexpansion, Differenzierung des Bildungssystems und die Entwicklung herkunftsspezifischer Ungleichheiten*. Hannover: HIS.

**Lubbers, Ruud, und Jolanda Koorevaar.** 2000. Primäre Globalisierung, sekundäre Globalisierung, und das Paradigma nachhaltiger Entwicklung – widerstreitende Kräfte im 21. Jahrhundert. In *Die Kreative Gesellschaft des 21. Jahrhunderts*, Hrsg. OECD, 201-223. Paris: OECD Publications.

**Lundvall, Bengt-Åke.** 2008. Higher Education, Innovation, and Economic Development In *Higher Education and Development. Annual World Bank Conference on Development Economics – Regional 2008*, Hrsg. Justin Yifu Lin und Boris Pleskovic, 201-228. Washington, DC: World Bank.

**Maag Merki, Katharina.** 2009. Kompetenz. In *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee, Juergen Ölkens, 492-506. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**Maesse, Jens.** 2010. *Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses. Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms*. Bielefeld: transcript.

**Magerski, Christine.** 2012. *Für welche Universität? Historische Beobachtungen über die Konstruktion von Bildung*. Berlin: Vergangenheits-Verlag.

**Mangold, Michael.** 2012. Zum Verständnis der Bildung im Vorfeld ihrer Ökonomisierung. In *Bildung ungleich Humankapital. Symposium über die Ökonomisierung im Bildungswesen*, Hrsg. Uwe Hochmuth und Michael Mangold, 27-44. München: Fink.

**Marbach, Jan H.** 2008. Netzwerk und Sozialkapital. Dynamische Zusammenhänge im Licht von Paneldaten der Umfrageforschung. In *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften*, Hrsg. Christian Stegbauer, 347-358. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Markle, D. Thomas, Richard E. West und Peter J. Rich.** 2011. Beyond Transcription: Technology, Change, and Refinement of Method. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Research* 12 (3): Art 21.

**Marsden, Peter V., und Nan Lin** (Hrsg.). 1982. *Social Structure and Network Analysis*. Beverly Hills: Sage.

**Martens, Kerstin, Alessandra Rusconi und Kathrin Leuze.** 2007. *New Arenas of Educational Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

**Masschelein, Jan, und Maarten Simons.** 2011. Die Universität als Ort öffentlicher Vorlesung, In *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*, Hrsg. Ingrid Lohmann, Sinah Mielich, Florian Muhl, Karl-Josef Pazzini, Laura Rieger, Eva Wilhelm, 135-158. Bielefeld: transcript.

**Mauerer, Jürgen.** 2005. IT-Studenten arbeiten gut und billig. *Computerwoche* 47: 42-43.

**May, Hermann** (Hrsg.). 2006. *Lexikon der ökonomischen Bildung* (6. völlig überarb., aktualisiert. u. erw. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

**May, Hermann, und Claudia Wiepcke** (Hrsg.). 2012. *Lexikon der ökonomischen Bildung* (8. völlig überarb. u. erw. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.

**Mayrhofer, Wolfgang, Michael Meyer, Johannes Steyrer, Alexander Iellatchitch, Michael Schiffinger, Guido Strunk, Christine Erten-Buch, Anett Herrmann und Christine Mattl.** 2002. Einmal gut, immer gut? Einflussfaktoren auf Karrieren in ‚neuen‘ Karrierefeldern. *Zeitschrift für Personalforschung* 3: 392-414.

**Mayring, Phillip.** 2002. *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. überarb. u. neu ausgestatt. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

**Maxwell, John C.** 2007. *The 21 Indispensable Qualities of a Leader: Becoming the Person others will want to follow* (2. Auf.). Thomas Nelson.

**Meister, Dorothee M.** 2001. Veränderungen in Arbeit, Beruf und Weiterbildung durch IuK-Technologien. In *Aspekte des Berufs in der Moderne*, Hrsg. Thomas Kurtz, 69-92. Opladen: Leske + Budrich.

**Mertens, Dieter.** 1974. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 1: 36-43.

**Metz-Göckel, Sigrid, Wolfgang Neef, Annette Klein, Petra Selent und Noara Kebir.** 2006. *Fachnahe studentische Erwerbsarbeit in den Ingenieurwissenschaften und ihre Bedeutung für den Arbeitsmarkt.* Abschlussbericht. Dortmund, Berlin: IAB.

**Meuser, Michael, und Ulrike Nagel.** 2009. Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundleg. überarb. Aufl.), Hrsg. Alexander Bogner, 35-60. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Meuser, Michael, und Ulrike Nagel.** 1991. ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*, Hrsg. Detlef Garz und Klaus Kraimer, 441 - 471, Opladen: Westdeutscher Verlag.

**Meyer, Axel.** 2009. Brain-Drain und Brain-Gain. Wie Deutschland seine Chancen als Land der Wissenschaft verpasst. In *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik*, Hrsg. Jürgen Kaube, 50-55. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.

**Meyer, Corinna, und Matthias Jung.** 2009. Vorwort. In *Nach Bologna. Allgemeine Bildung an Europas Universitäten/ Bologna Revisited. General Education at Europe's Universities*, 11-12. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

**Middendorff, Elke, Wolfgang Isserstedt und Maren Kandulla.** 2011. *Studierende im Bachelor-Studium 2009. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem.* Bonn: BMBF.

**Mielich, Sinah, Floian Muhl und Laura Rieger.** 2011. Schöne neue Bildung? Unternehmerische vs. demokratische Universität. In *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*, Hrsg. Ingrid Lohmann, Sinah Mielich, Florian Muhl, Karl-Josef Pazzini, Laura Rieger, Eva Wilhelm, 15-22. Bielefeld: transcript.

**Mincer, Jacob.** 1974. *Schooling, Experience, and Earnings.* New York: Columbia University Press.

**Misoch, Sabina.** 2015. *Qualitative Interviews.* Berlin u.a.: De Gruyter Oldenbourg.

**Møller, Jørgen Ørstrøm.** 2000. Auf dem Weg zum Globalismus: soziale Ursachen und soziale Wirkungen. In *Die Kreative Gesellschaft des 21. Jahrhunderts*, Hrsg. OECD, 131-152. Paris: OECD Publications.

**Müller, Stefanie.** 2010. Ehrenamt als Karrierevorteil? *benefit - BDSU Magazin* 1: 20-21.

**Müller, Walter, und Markus Klein.** 2013. *Bildungsexpansion, berufsstruktureller Wandel und Arbeitsmarkterträge tertiärer Bildung. Eine empirische Analyse der Berufschancen von Hochschulabsolventen.* Mannheim: Universität Mannheim (MZES).

**Münch, Richard.** 2009. *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co* (1 Aufl.). Frankfurt am Main: Surkamp.

**Mulgan, Geoff.** 2000. Die Aussichten für eine gesellschaftliche Erneuerung. In *Die Kreative Gesellschaft des 21. Jahrhunderts*, Hrsg. OECD, 153-200. Paris: OECD Publications.

**Neumann, Maik.** 2010. Systematisches Change Management im BDSU? *benefit - BDSU Magazin* 1: 10-11.

**Neumayer, Alexandra.** 2004. Studentische Unternehmensberatungen. Wo guter Rat nicht teuer ist. *Handwerk-Magazin* 1: 34-37.

**Niedereichholz, Christel.** 1994. *Unternehmensberatung. Beratungsmarketing und Auftragsakquisition.* München: Oldenbourg Verlag.

**Odgers Berndtson.** 2012. Manager-Barometer 2012. Was heutige Manager bewegt – wie Manager von Morgen ticken. [http://www.odgersberndtson.de/fileadmin/uploads/germany/Documents/Studien/OB\\_Manager-Barometer-2012.pdf](http://www.odgersberndtson.de/fileadmin/uploads/germany/Documents/Studien/OB_Manager-Barometer-2012.pdf) (Zugegriffen: 30.Nov.2014).

**O.V.** 1993. BDSU: Alle unter einem Dach. *Handelsblatt Wirtschafts- und Finanzzeitung* 205: k24.

**O.V.** 1998. Interview mit Marion Schilcher vom Bundesverband Deutscher Studentischer Unternehmensberatungen "Logistikbereich eine grosse Chance fuer die Zukunft". *DVZ Deutsche Logistik-Zeitung* 7: k.A.

**O.V.** 1999a. Guter Rat für Gründer. *Handelsblatt Wirtschafts- und Finanzzeitung* 230: k12.

**O.V.** 1999b. Karrieresprungbrett für den Nachwuchs *Lebensmittelzeitschrift* 38: 61.

**O.V.** 2002. Grünschnabel Consulting Ges.m.b.H. *Trend* 3: 170.

**O.V.** 2003. BDSU: Trainingslager für junge Berater. *Das Wirtschaftsstudium* 12: 1485.

**O.V.** 2005. Projekt-Dienstleistung von der Uni. *IT Business* 12: 17.

**O.V.** 2009a. Studentische Unternehmensberatungen. Was leistet der BDSU? *junior//consultant. Unabhängiges Fachmagazin für Berufseinsteiger und Young Professionals* 2: 26-27.

**O.V.** 2009b. Studentische Unternehmensberatungen. Berufseinsteigerfragen. *junior//consultant. unabhängiges Fachmagazin für Berufseinsteiger und Young Professionals* 2: 28.

**O.V.** 2010a. Studentische Unternehmensberatung. Projektname DIN EN ISO 9001:2008. *junior//consultant, unabhängiges Fachmagazin für Berufseinsteiger und Young Professionals* 3: 58-59.

**O.V.** 2011a. Studentische Unternehmensberatung. Consulting für die Unimensa. *junior//consultant, unabhängiges Fachmagazin für Berufseinsteiger und Young Professionals* 3: 62-63.

**O.V.** 2012a. IT- Und Technologieberatung. Eigene Konzepte werden Realität. *junior//consultant, unabhängiges Fachmagazin für Berufseinsteiger und Young Professionals* 2: 26-27.

**O.V.** 2012b. Karrierestart in der Beratung. Mein Wunscharbeitgeber sollte...*junior//consultant, unabhängiges Fachmagazin für Berufseinsteiger und Young Professional* 3: 34-39.

**O.V.** 2012c. Karrierestart in der Beratung. Studenten im Profil. *junior//consultant, unabhängiges Fachmagazin für Berufseinsteiger und Young Professionals* 4: 32-35.

**O.V.** 2012d. Studentische Beratung. Beratung mit Beat. *junior//consultant, unabhängiges Fachmagazin für Berufseinsteiger und Young Professionals* 4: 42-43.

**O.V.** 2013a. IT-Beratung. IT-Consulting auf dem Vormarsch. *junior//consultant, unabhängiges Fachmagazin für Berufseinsteiger und Young Professionals* 1: 18-21.

**O.V.** 2013b. Praxisbeispiel. Kreative Markenentwicklung 2.0. *junior//consultant, unabhängiges Fachmagazin für Berufseinsteiger und Young Professionals* 2: 46-47.

**O.V.** 2013c. Studenten im Profil. Kein Praxisschock. *junior//consultant, unabhängiges Fachmagazin für Berufseinsteiger und Young Professionals* 3:18-24.

**O.V.** 2013d. Studenten im Profil. Schüchtern? Selbstbewusst! *junior//consultant, unabhängiges Fachmagazin für Berufseinsteiger und Young Professionals* 4:28-32.

**O.V.** 2013e. Praxisbeispiel. Kundenbefragung in sechs Sprachen. *junior//consultant, unabhängiges Fachmagazin für Berufseinsteiger und Young Professionals* 4: 46-47.

**O.V.** 2014a. Studenten im Profil. Praxiserfahrung leicht gemacht. *junior//consultant, unabhängiges Fachmagazin für Berufseinsteiger und Young Professionals* 1: 18-22.

**O.V.** 2014b. Praxisbeispiel. Standortübergreifende Prozessberatung. *junior//consultant, unabhängiges Fachmagazin für Berufseinsteiger und Young Professionals* 1: 28-29.

**O.V.** 2014c. Studenten im Profil. Praxiserfahrung leicht gemacht. *junior//consultant, unabhängiges Fachmagazin für Berufseinsteiger und Young Professionals* 2: 14-16.

**OECD.** 2000. *Die Kreative Gesellschaft des 21. Jahrhunderts*. Paris: OECD Publications.

**OECD.** 2008. *The Global Competition for Talent. Mobility of the highly skilled*. Paris: OECD Publications.

**Ostrom, Elinor.** 2000. Social capital: a fad or a fundamental concept? In *Social Capital. A multifaceted perspective*, Hrsg. Partha Dasgupta und Ismail Serageldin, 172-214. Washington, D.C.: The World Bank.

**Papcke, Sven.** 2007. Generation Praktikum? *Generationen-Gerechtigkeit* 2:13-17.

**Parment, Anders.** 2013. *Die Generation Y. Mitarbeiter der Zukunft motivieren, integrieren, führen* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.

**Peukert, Doreen.** 2010. Der Beirat – Impulssetzer zur Lösung aktueller Probleme. *benefit - BDSU Magazin* 1: 6-7.

**Pfadenhauer, Michaela.** 2009. Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundleg. überarb. Aufl.), Hrsg. Alexander Bogner, 99-116. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Pfahler, Thomas.** 2000. *Humankapital und Effizienz. Eine ordnungstheoretische Analyse*. Bern: Verlag Paul Haupt.

**Pflichthofer, Pia.** 2010. Vorstandsgehalt unter die Lupe genommen *benefit - BDSU Magazin* 1: 34-36.

**Pittaway, Luke, und Jason Cope.** 2006. Entrepreneurship Education: A Systematic Review of the Evidence. National Council for Graduate



Entrepreneurship Working Paper 002/2006  
<http://gees.pbworks.com/f/entrepreneurshippeducation.pdf>. (Zugegriffen: 09.Sep.2014).

**Pittaway, Luke, Jim Gazzard, Adam Shore und Tom Williamson.** 2012. Entrepreneurial learning through experience: The hidden role of student clubs in management education. Working Paper 03/2012. [http://eagleentrepreneur.files.wordpress.com/2012/01/entrepreneurial\\_learning\\_through\\_experience\\_v1-3111.pdf](http://eagleentrepreneur.files.wordpress.com/2012/01/entrepreneurial_learning_through_experience_v1-3111.pdf) (Zugegriffen: 09.Sep. 2014).

**Pittaway, Luke, Elena Rodriguez-Falcon, Olajo Aiyegbayo und Amanda King.** 2011. The role of entrepreneurship clubs and societies in entrepreneurial learning. *International small business journal* 1: 37-58.

**Pollert, Achim, Bernd Kirchner und Javier Morato Polzin.** 2013. *Duden Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag* (5. Aufl.). Berlin (u.a.): Dudenverlag.

**Prado Jr., Plinio W.** 2011. Das Prinzip Universität als unbedingtes Recht auf Kritik. In *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*, Hrsg. Ingrid Lohmann, Sinah Mielich, Florian Muhl, Karl-Josef Pazzini, Laura Rieger, Eva Wilhelm, 123-134. Bielefeld: transcript.

**PricewaterhouseCoopers.** 2011. *Millenials at work. Reshaping the workplace.* [http://www.pwc.com/en\\_M1/m1/services/consulting/documents/millennials-at-work.pdf](http://www.pwc.com/en_M1/m1/services/consulting/documents/millennials-at-work.pdf) (Zugegriffen: 01.Dez.2014).

**Ptak, Ralf.** 2011. Mehr und bessere Bildung durch Markt und Wettbewerb? Thesen zur politischen Ökonomie der aktuellen Bildungsdebatte. In *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*, Hrsg. Ingrid Lohmann, Sinah Mielich, Florian Muhl, Karl-Josef Pazzini, Laura Rieger, Eva Wilhelm, 105-120. Bielefeld: transcript.

**Quick, Paul.** 2010. Ein Ehrenamt im BDSU – Deine Chance. *benefit - BDSU Magazin* 1: 28-31.

**Raber, Vanessa.** 2012. *Schlüsselkompetenzen in der Hochschullehre : zum Bologna-Prozess und seinen Chancen für einen Paradigmenwechsel in der Lehre.* München: Akademische Verlagsgemeinschaft München.

**Radtke, Frank-Olaf.** 2009. Ökonomisierung. In *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee, Juergen Ölkens, 621-636. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**Ramm, Michael, und Tino Bargel.** 1997. *Berufs- und Arbeitsmarktorientierungen der Studierenden, Entwicklungen in der ersten Hälfte der 90er Jahre*, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.

**Reitz, Tilman.** 2010. Bologna kommt 100 Jahre zu spät. Taylorismus und Verwaltungsrationalität in der Hochschulreform. In *Die bedingte Universität. Die Institution der Wissenschaft zwischen „Sachzwang“ und „Bildungsauftrag“* (1. Aufl.), Hrsg. Christian Adam, Jan Müller, René Thun, Willem Warnecke, 63-78. Stuttgart: Schmetterling Verlag.

**Rhein, Thomas.** 2010. *Beschäftigungsdynamik im internationalen Vergleich. Ist Europa auf dem Weg zum „Turbo-Arbeitsmarkt“?* IAB-Kurzbericht 19/2010. <http://doku.iab.de/kurzber/2010/kb1910.pdf> (Zugegriffen: 30.Nov. 2014).

**Ribolits, Erich.** 2013. *Abschied von Bildungsbürger. Über die Antiquiertheit von Bildung im Gefolge der dritten industriellen Revolution.* Wien: Löcker.

**Ribolits, Erich.** 2008. Wer bitte sind hier die Bildungsfernen? In *schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft*, Hrsg. Eveline Christof, Antje Doberer-Bey, Erich Ribolits, Johannes Zuber, 113–122. Innsbruck u. a.: Studien Verlag.

**Richter, Christoph.** 1995. *Schlüsselqualifikationen* (1. Aufl.), Alling: Sandmann.

**Ritzer, George.** 2007. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology.* Volume VII. N-P. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing.

**Runia, Peter.** 2002. *Arbeitsmarkt und soziales Kapital. Eine komprimierte Darstellung theoretischer Grundlagen und empirischer Befunde.* Duisburger Beiträge zur soziologischen Forschung. Duisburg: Institut für Soziologie der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg.

**Sandfuchs, Gabriele, und Sandra Mittag.** 2012. Bachelor- und Masterstudiengänge in Bayern – vielfältig und verbesserungsfähig. [http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/IHF\\_kompakt\\_Juni\\_2012.pdf](http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/IHF_kompakt_Juni_2012.pdf) (Zugegriffen: 09.Sep. 2014).

**Sarach, Esther, und Thomas Deelmann.** 2012. Studentische Unternehmensberatungen in Deutschland - eine empirische Bestandsaufnahme an Hand ausgewählter Merkmale. In *Schriften zur Unternehmensberatung.* Band 8, Hrsg. Thomas Deelmann und Arnd Petmecky. Bonn, Düsseldorf: k.A.

**Sarcelletti, Andreas.** 2009. *Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg.* Studien zur Hochschulforschung 77. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.

**Schaeper, Hilde, und Kolja Briedis.** 2004. *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform.* Projektbericht,

Hannover: HIS.

**Schell, Sabrina.** 2010a. Die passende Organisationsstruktur für die Fragen 2010? *benefit - BDSU Magazin* 1: 12-13.

**Schell, Sabrina.** 2010b. Der Vorstand. *benefit - BDSU Magazin* 1: 14-15.

**Schell, Sabrina.** 2011. Der BDSU als Forschungsfeld. *metamorphosis. Studentisches Wirtschaftsmagazin Sommer 2011*: 54-56.

**Schiener Jürgen.** 2010. Arbeitsmarkt und Berufseinstieg von Akademiker/innen: Theoretische und empirische Grundlagen. In *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung* (1. Aufl.), Hrsg. Heide von Felden und Jürgen Schiener, 42-75. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Schikora, Sibylle.** 2014. *Studentische Unternehmensberatungen: Beraten und verkaufen wie die Großen.* <http://www.faz.net/-gyq-7me44> (Zugegriffen: 29.Jun. 2014).

**Schily, Konrad.** 2007. Die Internationalisierung und Europäisierung der deutschen Hochschulen. In *Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft*, Hrsg. Georg Bollenbeck und Waltraud „Wara“ Wende, 53-61. Heidelberg: Synchron Publishers GmbH.

**Schimank, Uwe.** 2007. Neue Studienstrukturen – neue Organisationsstrukturen: ‚structure follows function‘? Impulsreferat. In *Ein Modell für alle? Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa. Abschlusskonferenz des Kompetenzzentrums Bologna*, Hrsg. Hochschulrektorenkonferenz, 74-78. Bonn: HRK.

**Schlicht, Ekkehart.** 2007. Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In *Handwörterbuch der Betriebswirtschaft* (6. vollst. neu gestalt. Aufl.), Hrsg. Richard Köhler, Hans-Ulrich Küpper, Andreas Pfingsten, 38-46. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

**Schlögl, Peter.** 2014. *Ästhetik der Unabgeschlossenheit. Das Subjekt des lebenslangen Lernens.* Bielefeld: Transcript Verlag.

**Schmalholz, Claus G.** 1999. Rat vom Campus. *Manager Magazin* 7: 206-214.

**Schmidt, Natalia.** 2010. *Ohne Bildung ist alles nichts. Eine Bildungsdebatte im Informationszeitalter.* Marburg: Tectum.

**Schmidt, Rudi.** 2003. Zum Generationsbegriff im Rahmenkonzept des SFB 580. Ein Einführung. In *Systemumbruch und Generationswechsel*, Hrsg. Rudi Schmidt, 5-8. Jena: SFB 580 Mitteilungen.

**Schneck, Ottmar** (Hrsg.). 2011. *Lexikon der Betriebswirtschaft: 3.500 grundlegende und aktuelle Begriffe für Studium und Beruf* (8. überarb. u. erw. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

**Schnell, Rainer, B. Paul Hill und Elke Esser**. 2008. *Methoden der empirischen Sozialforschung* (8., unverändert. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.

**Schnell, Ralf**. 2007. Die Veränderungen in der Hochschullandschaft und der Bologna-Prozess. In *Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft*, Hrsg. Georg Bollenbeck und Waltraud „Wara“ Wende, 63-69. Heidelberg: Synchron Publishers GmbH

**Schnitzer, Klaus**. 2005. Von Bologna nach Bergen. In *Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. Kurzinformation A6/2005*, Hrsg. Michael Leszczensky und Andrä Wolter, 1-9. Hannover: HIS Hochschul-Informationen-System GmbH.

**Schomburg, Harald, Ulrich Teichler, Martin Doerry und Joachim Mohr**. 2001. *Erfolgreich von der Uni in den Job*. Regensburg: Fit for Business Verlag

**Schönert, Jörg**. 1995. Konstellationen und Entwicklungen an den deutschen Hochschulen seit den 60er Jahren am Beispiel der Geistes- und Sozialwissenschaften. In *Von der Elite- zur Massenuniversität. Entwicklungen in Deutschland und Schweden*, Hrsg. Gunilla von Rising Hintz, 53-68. Marburg: Philipps-Universität.

**Schreiterer, Ulrich**. 2007. Bologna und Boston – ein transatlantischer Hochschul(t)raum? In *Ein Modell für alle? Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa. Abschlusskonferenz des Kompetenzzentrums Bologna*, Hrsg. Hochschulrektorenkonferenz, 39-55. Bonn: HRK.

**Schreyögg, Georg und Axel von Werder**. 2004. *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation* (4. völlig neu bearb. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

**Schröder, Catalina**. 2012. Wie kann ich mich spezialisieren? <http://www.zeit.de/campus/2013/s1/wirtschaftswissenschaften-berufseinstieg> (Zugegriffen: 29.Jun. 2013).

**Schubert, Frank, und Sonja Engelage**. 2006. Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel. In *Die Bildungsexpansion. Erwartetet und unerwartete Folgen* (1. Auf.), Hrsg. Andreas Hadjar und Rolf Becker, 93-121. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Schütte, Anja**. 1996. *Unternehmensberatung in Deutschland. Unter besonderer Beachtung bei Unternehmensgründung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Schultheis, Franz, Paul-Frantz Cousin und Marta Roca i Escoda.** 2008. Konstruktion und Folgen eines europäischen Hochschulsystems. In *Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*, Hrsg. Franz Schultheis, Paul-Frantz Cousin, Marta Roca i Escoda, 7-16. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

**Schultheis, Franz, Paul-Frantz Cousin und Marta Roca i Escoda** (Hrsg.). 2008. *Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

**Schultz, Theodore W.** 1986. *In Menschen investieren. Die Ökonomik der Bevölkerungsqualität*. Tübingen: Mohr.

**Schulz, Marlen und Michael Ruddat.** 2012. "Let's talk about sex!" Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung. *Forum: Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Research* 13 (3), Art.2.

**Schuster, Hermann Josef.** 2009. Blick nach vorn. In *Nach Bologna. Allgemeine Bildung an Europas Universitäten/ Bologna Revisited. General Education at Europe's Universities*, Hrsg. Matthias Jung, 207-214. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

**Sesink, Werner.** 2001. Politische Ökonomie der Erziehung und Bildung. In *Handbuch Kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (2. Aufl.), Hrsg. Armin Bernhard und Lutz Rothmel, 148-159. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**Sesselmeier, Werner, Lothar Funk und Bernd Waas.** 2010. *Arbeitsmarkttheorien. Eine ökonomisch-juristische Einführung* (3., vollst. überarb. Aufl.). Heidelberg: Physica-Verlag.

**Sobel, Joel.** 2002. Can We Trust Social Capital? *Journal of Economic Literature* XL. March:139-154.

**Sokol, Jan.** 2009. Projekt Penelope: Bildung als Bedingung europäischer Solidarität. In *Nach Bologna. Allgemeine Bildung an Europas Universitäten/ Bologna Revisited. General Education at Europe's Universities*, Hrsg. Matthias. Jung, 41-50. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

**Sommer, Sabine.** 1998. Mit Sicherheit gut beraten: die studentische Unternehmensberatung JANUS existiert in der dritten Generation. *Unimagazin Hannover* 3/4:18-19.

**Spatscheck, Rita.** 2008. Ein Netzwerk aus Wissen und Kontakten. *VDI nachrichten* 45: 33.

**Spence, A. Michael.** 1973. Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics* 3: 355-371.

**Spence, A. Michael.** 1974. *Market Signaling: Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

**Spence, A. Michael.** 2001. Signaling in retrospect and the informational structure or markets. Price lecture. [http://nobelprize.org/nobel\\_prizes/economics/laureates/2001/spence-lecture.pdf](http://nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/2001/spence-lecture.pdf) (Zugegriffen: 02. Okt. 2014).

**Sporbert, Alexandra.** 2010. Be student, be consultant, be berlin!, *benefit - BDSU Magazin* 1: 37.

**Springer Gabler.** 2013. *Gabler Kompakt-Lexikon Wirtschaft. 4.500 Begriffe nachschlagen, verstehen, anwenden* (11., aktualisiert. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.

**Statistisches Bundesamt.** 2012. Hochschulen auf einen Blick. Ausgabe 2012. [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010127004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010127004.pdf?__blob=publicationFile) (Zugegriffen: 11.Nov. 2014).

**Stehr, Nico und Reiner Grundmann.** 2001. Die Arbeitswelt in der Wissensgesellschaft. In *Aspekte des Berufs in der Moderne*, Hrsg. Thomas Kurtz, 315-335. Opladen: Leske + Budrich.

**Stegbauer, Christian** (Hrsg.) 2008. *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften,

**Stegbauer, Christian.** 2008. Weak und Strong Ties. Freundschaft aus netzwerktheoretischer Perspektive. In *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften*, Hrsg. Christian Stegbauer, 105-119. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Steinhardt, Isabel** (Hrsg.). 2011. *Studierbarkeit nach Bologna*. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung Band 17. Mainz.

**Steinke, Ines.** 2008. Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. durchges. u. aktual. Aufl.), Hrsg. Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke, 319 - 331. Hamburg: Rowohr Taschenbuch Verlag.

**Stevens, Barrie, Riel Miller und Wolfgang Michalski.** 2000. Diversität und die kreative Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. In *Die Kreative Gesellschaft des 21. Jahrhunderts*, Hrsg. OECD, 7-29. Paris: OECD Publications.

**Stricker, Katja.** 2007. Die McKinseys von morgen. *Junge Karriere* 10: 86.

**Tenorth, Heinz-Elmar.** 2012. „Autonomie, Wettbewerb, Kooperation“ – Visionen „der Wirtschaft“, Ansprüche der „Stakeholder“ an die „Hochschule der Zukunft“ . In *Schöne neue Leitbilder*, Hrsg. Sven Kluge und Ingrid Lohmann, 35-41, Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Teichler, Ulrich.**1990. Die wichtigsten Befunde im Überblick. In *Der Berufsstart von Hochschulabsolventen*, Hrsg. Ulrich Teichler und Helmut Winkler, Bad Honnef: Bock.

**Teichler, Ulrich.**1992. Der Zusammenhang von Studium und Beruf in der Einschätzung der Absolventen. In *Hochschulabsolventen im Beruf. Ergebnisse der dritten Befragung bei Absolventen der Kasseler Verlaufsstudie*, Hrsg. Ulrich Teichler und Michael Buttgereit, 173-205. Bad Honnef: Bock.

**Teichler, Ulrich, und Michael Buttgereit** (Hrsg.). 1992. *Hochschulabsolventen im Beruf. Ergebnisse der dritten Befragung bei Absolventen der Kasseler Verlaufsstudie*. Bad Honnef: Bock.

**Teichler, Ulrich, und Helmut Winkler** (Hrsg.). 1990. *Der Berufsstart von Hochschulabsolventen*. Bad Honnef: Bock.

**Tenfelde, Walter.** 2006. Schlüsselqualifikationen. In *Lexikon der ökonomischen Bildung* (6. völl. überarb., aktual. u. erw. Aufl.), Hrsg. Hermann May, 503-505. München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

**Thumfart, Alexander.** 2012. Im Gitternetz. Das post-moderne Wissen unterm Bologna-Modul. In *Bildung ungleich Humankapital. Symposium über die Ökonomisierung im Bildungswesen*, Hrsg. Uwe Hochmuth und Michael Mangold, 93-112. München: Fink.

**Tjiang, Thomas.** 1997. Transfer vom Hörsaal in die Praxis. *Handelsblatt Wirtschafts- und Finanzzeitung* 200: k05.

**Tremmel, Jörg.** 2005. Generationengerechtigkeit in der Verfassung. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 8: 18-28.

**Tremmel, Jörg und Martin Gloger.** 2007. Editorial. *Generationen-Gerechtigkeit* 2:3.

**Trinczek, Rainer.** 1995. Experteninterviews mit Managern: Methodische und methodologische Hintergründe. In *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen*, Hrsg. Christian Brinkmann, Axel Deeke, Brigitte Völker, 59-67. Nürnberg: IAB.

**Trinczek, Rainer.** 2009. Wie befrage ich Manager? Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitativer Methode empirischer Sozialforschung. In *Experteninterviews: Theorien, Methoden,*

*Anwendungsfelder* (3., grundleg. überarb. Aufl.), Hrsg. Alexander Bogner, 225-238. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Uebe-Emden, Nadine, und Michael Schuhen.** 2007. *Junior Enterprises as an innovative way for learning entrepreneurship - the German national confederation BDSU as an example of entrepreneurial spirit*. Paper presented at the Intent 2007, Gdansk, Poland.

**Urban, Han-Jürgen.** 2012. Hochschule zwischen induzierten Marktzwängen und kritischer Wissenschaft. In *Schöne neue Leitbilder*, Hrsg. Sven Kluge und Ingrid Lohmann, 21-27, Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Viacom Brand Solutions.** 2008. Mindsets 3.0. <http://www.goldbachaustria.at/ressources-1/research/consumer-research/mtv-mindsets-3-0-2008-11.pdf> (Zugegriffen: 30.Nov. 2014).

**Voelzkow, Helmut.** 1995. „Iterative Experteninterviews“: Forschungspraktische Erfahrungen mit dem Erhebungsinstrument. In *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen*, Hrsg. Christian Brinkmann, Axel Deeke, Brigitte Völker, 51-57. Nürnberg: IAB.

**Vogel, Berthold.**1995. „Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt...“ Einige Reflexionen über den Stellenwert und die Probleme des Experteninterviews in der Praxis der empirischen Sozialforschung. In *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen*, Hrsg. Christian Brinkmann, Axel Deeke, Brigitte Völker, 73-83. Nürnberg: IAB.

**Vogl, Susanne.** 2011. *Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadeninterviews mit Kindern*. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Von Felden, Heide.** 2010. Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung* (1. Aufl.), Hrsg. Heide von Felden und Jürgen Schiener, 21-41. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Von Felden, Heide, und Jürgen Schiener .** 2010. Zum Übergang vom Studium in den Beruf aus qualitativer und quantitativer Perspektive. In *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung* (1. Aufl.), Hrsg. Heide von Felden und Jürgen Schiener, 7-19. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Von Felden, Heide, und Jürgen Schiener** (Hrsg.). 2010. *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer*



und quantitativer Forschung (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Von Hoyningen-Huene, Dietmar.** 2006. Grußwort. In *Perspektiven der Hochschulentwicklung in Deutschland im Lichte des Bologna-Processes. Dokumentation der 35. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises 5. Mai – 8. Mai 2005*, Hrsg. Hochschulenrektorenkonferenz, 5-17. Bonn: HRK.

**Von Hoyningen-Huene, Dietmar.** 2008. Grußwort. In *Der Bologna-Prozess am Scheideweg? Durchlässigkeit von Bachelor- und Masterstudiengängen im Hochschulbereich, Dokumentation der 37. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises vom 17. Mai – 20. Mai 2007*, Hrsg. Hochschulenrektorenkonferenz, 5-15. Bonn: HRK.

**Von Rising Hintz, Gunilla.** 1995. *Von der Elite- zur Massenuniversität. Entwicklungen in Deutschland und Schweden.* Marburg: Philipps-Universität.

**Von Wezsäcker, Robert** (Hrsg.). 2001. *Bildung und Beschäftigung.* Berlin: Duncker & Humblot.

**Voß, Günter G.** 1998. Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 31. 3: 473-487.

**Voß, Günter G., und Jan J. Pongratz.** 1998. Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50: 131 -158.

**Voss, Thomas, und Peter Preisendörfer.** 1988. Arbeitsmarkt und soziale Netzwerke. Die Bedeutung sozialer Kontakte beim Zugang zu Arbeitsplätzen. *Soziale Welt* 39. 1: 104-119.

**Vurgun, Sibel.** 2007. Akkreditierung, Reakkreditierung, Prozessakkreditierung – eine unbekannte Zukunft? Bericht. In *Ein Modell für alle? Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa. Abschlusskonferenz des Kompetenzzentrums Bologna*, Hrsg. Hochschulrektorenkonferenz, 107-110. Bonn: HRK.

**Wagner, Thomas, und Elke J. Jahn.** 2004. *Neue Arbeitsmarkttheorien. Mit 110 Abbildungen, 39 Tabellen und einem Glossar* (2. vollständ. überarb. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

**Walter, Estela, und Thomas Deelmann.** 2005. Der „andere“ Beratungsmarkt in Deutschland – Alternativen zur klassischen Managementberatung. In *Schriften zur Unternehmensberatung.* Band 5, Hrsg. Thomas Deelmann und Arnd Petmecky. Siegburg, Düsseldorf.

**Weber, Wolfgang.** 2004. Managementkompetenzen und Qualifikation. In *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation* (4. völl. neu bearb. Aufl.), Hrsg. Georg Schreyögg und Axel von Werder, 791-797. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

**Weidinger, Katja.** 1999. M&S TALK - Studentische Unternehmensberatung - M&S-Interview mit der Vorstandsvorsitzenden des Bundesverbands Deutscher Studentischer Unternehmensberater, Renate Mahr. *Management & Seminar* 2: 14-15.

**Weiler, Hans N., Norbert Bensel, Katharina Heuer, Christa Katharina Spieß und Gert G. Wagner.** 2003. *Hochschulpolitik als Arbeitsmarktpolitik: Vorschläge zu einer beschäftigungsorientierten Hochschul- und Studienreform.* Diskussionspapiere. Technische Universität Berlin, Fakultät Wirtschaft und Management.

**Weisbrod, Bernd.** 2005. Generation und Generationalität in der Neueren Geschichte. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 8: 3-9.

**Wilhelm, Werner** (Hrsg.). 2008. *Das Ausbilder-Lexikon* (2. überarb. Aufl.). Hamburg: Feldhaus.

**Wilkoszewski, Harald.** 2007. Demographischer Wandel und Einstellungen der älteren Generation zu öffentlichen Transferleistungen - das Entstehen einer neuen politischen Generation?. *Generationen-Gerechtigkeit* 2:17-21.

**Wimmer, Michael.** 2011. Die Agonalität des Demokratischen und die Aporetik der Bildung: Zwölf Thesen zum Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik. In *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*, Hrsg. Ingrid Lohmann, Sinah Mielich, Florian Muhl, Karl-Josef Pazzini, Laura Rieger, Eva Wilhelm, 33-54. Bielefeld: transcript.

**Winter, Martin.** 2007. Neue Studienstrukturen –neue Organisationsstrukturen: „structure follows function“? Bericht. In *Ein Modell für alle? Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa. Abschlusskonferenz des Kompetenzzentrums Bologna*, Hrsg. Hochschulrektorenkonferenz, 79-98. Bonn: HRK.

**Winters, L. Alan.** 2008. Higher Skilled Labor and the International Economy: Whence It comes, Whither it goes In *Higher Education and Development. Annual World Bank Conference on Development Economics – Regional 2008*, Hrsg. Justin Yifu Lin und Boris Pleskovic, 15-24. Washington, DC: World Bank.

**Wissenschaftsrat.** 1999. Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4099-99.pdf> (Zugegriffen: 28.Oct. 2013).

**Wissenschaftsrat.** 2000. Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureaus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf> (Zugegriffen: 20.Jan. 2014).

**Wissenschaftsrat.** 2006. Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7083-06.pdf> (Zugegriffen: 20.Nov. 2013).

**Witte, Johanna, Gabriele Sandfuchs, Thorsten Lenz, Sven Brummerloh und Lydia Hartwig.** 2010. *Stand und Perspektiven bayerischer Bachelorstudiengänge . Zwischenbericht an das Bayerische Staatministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst.* München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.

**Witte, Johanna, Gabriele Sandfuchs, Sandra Mittag und Sven Brummerloh.** 2011. *Stand und Perspektiven bayerischer Bachelor- und Masterstudiengänge.* München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.

**Wolf, Reiner.** 1997. YUPPIE-CONSULTANTS: Studentische Unternehmensberatungen sind ein Karriere-Sprungbrett. *Management & Seminar* 4: 44-46.

**Wolter, Stefan.** 2009. Ökonomie. In *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee, Juergen Ölkens, 606-620. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**Wroblewski, Andrea, und Angela Leitner.** 2009. Zwischen Wissenschaftlichkeitsstandards und Effizienzansprüchen. ExpertInneninterviews in der Praxis der Maßnahmenevaluation. In *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundleg. überarb. Aufl.), Hrsg. Alexander Bogner, 259-276. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Wuggenig, Ulf.** 2008. Eine Transformation des universitären Feldes: Der Bologna-Prozess in Deutschland und seine Vorgeschichte. In *Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*, Hrsg. Franz Schultheis, Paul-Frantz Cousin, Marta Roca i Escoda, 123-162. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

**Wunderlich, Claudia.** 2003. Studium spielt die zweite Geige. Engagierte Hochschüler sammeln in studentischen Unternehmensberatungen praktische Erfahrungen. *HORIZONT* 23: 39.

BDA Quellen

**BDA.** 2013a. Praktika in der Wirtschaft. Kompakt.  
[http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/5AE426FC836512D5C12574EA004973EF/\\$file/kompakt Praktika in der Wirtschaft.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/5AE426FC836512D5C12574EA004973EF/$file/kompakt%20Praktika%20in%20der%20Wirtschaft.pdf)  
(Zugegriffen: 26. Sep. 2013).

**BDA.** 2013b. Bachelor kommt in den Unternehmen an. argumente.  
[http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/B955EAE7864DAFF9C12578D400340080/\\$file/Bachelor kommt in Unternehmen an.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/B955EAE7864DAFF9C12578D400340080/$file/Bachelor%20kommt%20in%20Unternehmen%20an.pdf)  
(Zugegriffen: 26. Sep. 2013).

**BDA.** 2012. Geschäftsbericht 2012.  
[http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/7E4465586409A3FDC1257ADB00302FCD/\\$file/BDA GB 2012.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/7E4465586409A3FDC1257ADB00302FCD/$file/BDA_GB_2012.pdf) (Zugegriffen: 27. Sep. 2013).

**BDA.** 2011. Geschäftsbericht 2011.  
[http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/E0364A66FB57933BC125796D003B54B1/\\$file/BDA GB 2011.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/E0364A66FB57933BC125796D003B54B1/$file/BDA_GB_2011.pdf) (Zugegriffen: 27. Sep. 2013).

**BDA.** 2010. Geschäftsbericht 2010.  
[http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/DC868F5644599511C1257800005A0E8D/\\$file/BDA GB 2010.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/DC868F5644599511C1257800005A0E8D/$file/BDA_GB_2010.pdf) (Zugegriffen: 27. Sep. 2013).

**BDA.** 2009. Geschäftsbericht 2009.  
[http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/EE08CDADDF69ED23C12576A50030365D/\\$file/BDA GB 2009.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/EE08CDADDF69ED23C12576A50030365D/$file/BDA_GB_2009.pdf) (Zugegriffen: 27. Sep. 2013).

Internetquellen

<http://www.bdsu.de/about-interessenten.html> (Zugegriffen: 03.Mai 2011).

[www.bdu.de](http://www.bdu.de) (Zugegriffen: 09. Sep. 2014).

[www.bdsu.de](http://www.bdsu.de) (Zugegriffen: 09. Sep. 2014).

[www.bdsu2008.junior-comtec.de](http://www.bdsu2008.junior-comtec.de) (Zugegriffen: 03.Mai 2011).

[www.business-night.de](http://www.business-night.de) (Zugegriffen: 03.Mai 2011).

[www.jadenet.org](http://www.jadenet.org) (Zugegriffen: 09.Sep. 2014).

[www.janus-consultants.de](http://www.janus-consultants.de) (Zugegriffen: 09. Sep.2014).

[www.studenteninitiativen.org](http://www.studenteninitiativen.org) (Zugegriffen: 09.Sep. 2014).

BDSU e.V. Dokumente

**BDSU e.V.** 2010. BDSU Pressemappe 2010. <http://www.bdsu.de/press-downloads-2.html> (Zugegriffen: 12.02.2011).

**BDSU e.V.** 2002a. Views & Visions – Newsletter des BDSU. IV/2002. <http://www.bdsu.de/press-downloads-3.html> (Zugegriffen: 12. Feb. 2011).

**BDSU e.V.** 2002b. Views & Visions – Newsletter des BDSU. III/2002. <http://www.bdsu.de/press-downloads-3.html> (Zugegriffen: 12. Feb. 2011).

**BDSU e.V.** 2002c. Views & Visions – Newsletter des BDSU. II/2002. <http://www.bdsu.de/press-downloads-3.html> (Zugegriffen: 12. Feb. 2011).

**BDSU e.V.** 2003a. Views & Visions – Newsletter des BDSU. IV/2003. <http://www.bdsu.de/press-downloads-3.html> (Zugegriffen: 12. Feb. 2011).

**BDSU e.V.** 2003b. Views & Visions – Newsletter des BDSU. III/2003. <http://www.bdsu.de/press-downloads-3.html> (Zugegriffen: 12. Feb. 2011).

**BDSU e.V.** 2005a. Views & Visions – Newsletter des BDSU. IV/2005. <http://www.bdsu.de/press-downloads-3.html> (Zugegriffen: 12. Feb. 2011).

**BDSU e.V.** 2005b. Views & Visions – Newsletter des BDSU. III/2005. <http://www.bdsu.de/press-downloads-3.html> (Zugegriffen: 12. Feb. 2011).

**BDSU e.V.** 2005c. Views & Visions – Newsletter des BDSU. II/2005. <http://www.bdsu.de/press-downloads-3.html> (Zugegriffen: 12. Feb. 2011).

**BDSU e.V.** 2006a. Views & Visions – Newsletter des BDSU. II/2006. <http://www.bdsu.de/press-downloads-3.html> (Zugegriffen: 12. Feb. 2011).

**BDSU e.V.** 2006b. Views & Visions – Newsletter des BDSU. I/2006. <http://www.bdsu.de/press-downloads-3.html> (Zugegriffen: 12. Feb. 2011).

**BDSU e.V.** 2007. Views & Visions – Newsletter des BDSU. II/2007. <http://www.bdsu.de/press-downloads-3.html> (Zugegriffen: 12. Feb. 2011).

**BDSU e.V.** 2008a. Views & Visions – Newsletter des BDSU. IV/2008. <http://www.bdsu.de/press-downloads-3.html> (Zugegriffen: 12. Feb. 2011).

**BDSU e.V.** 2008b. Views & Visions – Newsletter des BDSU. III/2008. <http://www.bdsu.de/press-downloads-3.html> (Zugegriffen: 12. Feb. 2011).

**BDSU e.V.** 2008c. Views & Visions – Newsletter des BDSU. II/2008. <http://www.bdsu.de/press-downloads-3.html> (Zugegriffen: 12. Feb. 2011).

**BDSU e.V.** 2008d. Views & Visions – Newsletter des BDSU. I/2008. <http://www.bdsu.de/press-downloads-3.html> (Zugegriffen: 12. Feb. 2011).

## Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle noch einmal bei all denjenigen bedanken, die essentiell zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen und mich während des Schreibens auf unterschiedliche Art und Weise unterstützt haben.

Mein Dank gilt vor allem Herrn *Prof. Dr. Christoph Bühler* und *Prof. Dr. Detlef Horster*. Nach einer "unglücklichen Vorgeschichte" waren Sie es, die mich erheblich bei der Beendung dieser Studie unterstützten. Danke, *Prof. Dr. Bühler*, für das Übernehmen der Betreuerrolle, Ihre Geduld, Aufrichtigkeit und fachliche Unterstützung. Herrn *Prof. Dr. Horster* möchte ich zudem danken, dass Sie sich mit einem derart herzlichen Engagement für mich eingesetzt haben. Besonderer Dank gebührt ebenfalls der Zweitgutachterin der hiesigen Arbeit, Frau *Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans*.

Auch bei meiner Familie und meinen Freunden möchte ich mich ebenso bedanken. Ohne euch wäre ich definitiv nicht diejenige, die ich jetzt bin. Einige Personen sollen dabei besonders hervorgehoben werden. Das erfolgreiche Abschließen der Promotion wäre nicht ohne die kontinuierliche fachliche und emotionale Unterstützung von *Dr. Gregor-S. Schneider* möglich gewesen. Ihm gebührt mein größter Dank für aufmunternde Worte, konstruktive Kritik und praktische Tipps. Ohne dich als lebender Beweis, dass ein solches Projekt möglich ist, hätte ich im Laufe der Zeit sicherlich aufgegeben, Gregor. Besonderer Dank gebührt ebenso meiner Mutter *Elisabeth Wiechowski*, die die Rolle meines Coaches und Cheerleaders übernahm und mindestens ebenso viele schlaflose Nächte hinter sich hat wie ich. *Daniel Bo Lexander*, danke, dass du mir in dieser nervenaufreibenden Zeit den Rücken freihieltst und mich vor mir selbst beschützt hast.

Meinem Bruder *Dominik Wiechowski*, *Helga* und *Peter Klock*, *Maximilian Langer*, *Anja Cichowlas*, *Agnes Teixeira de Barros*, *Uwe Kircheis*, *Silke*

*Glaab, Sami Khatib, Florian Akinbiyi* und *Aida Tabrizi* sei ebenfalls gedankt. Danke für eure(n) Liebe, Geduld, Humor und zahlreichen Ablenkungsmanöver, die mich regelmäßig aus dem Elfenbeinturm wieder auf den Boden der "Realität" brachten und mit neuer Energie versorgten. Ich freue mich darauf, endlich mehr Zeit mit euch verbringen zu können.

Danke auch all denjenigen, die *nicht* an mich geglaubt und mir Steine in den Weg gelegt haben. Ich habe diese Steine verwendet, um mir meine eigene Bühne zu bauen, von der aus ich von nun an zu all denjenigen spreche, die gewillt sind zuzuhören, an ihrer Selbstentwicklung zu arbeiten und den Status Quo in Frage zu stellen.

August 2018, Dubai

## **Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich, Natalia Virginia Wiechowski, die Dissertation *Studentische Unternehmensberatungen - schlummerndes Potenzial für deutsche Hochschulen? Über die Chancen und Grenzen des Je-Konzepts im Kontext neuer sozioökonomischer Anforderungen, Trends und Entwicklungen* selbständig verfasst und die benutzen Hilfsmittel vollständig angegeben habe, sowie dass sie nicht schon als Prüfungsarbeit verwendet worden ist.



## Wissenschaftlicher Werdegang

### Studium und Auszeichnungen:

10/2004 - 10/2008: Diplom-Sozialwissenschaften an der *Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover*. Thema der Diplomarbeit: *Die empirische Sozialforschung im Methodenstreit (1950-1970) anhand der Schriften von Friedrich Tenbruck und seiner Schule*

04/2008 - 05/2008: *e-fellows.net* Stipendium. *e-fellows.net* fördert Studierende mit weit überdurchschnittlichen Studienleistungen, Praktika, Auslandsaufenthalten und außeruniversitärem Engagement (Gesellschafter: *ZEIT Verlagsgruppe, McKinsey & Company Inc*)

06/2017: Promotion, Dissertation: *Studentische Unternehmensberatungen – schlummerndes Potenzial für deutsche Hochschulen? Über die Chancen und Grenzen des JE-Konzepts im Kontext neuer sozioökonomischer Anforderungen, Trends und Entwicklungen.*

### Tätigkeiten während des Studiums:

10/2006 - 06/2007: uniPRAX Berufspraxisprojekt der Philosophischen Fakultät der *Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover*. Zusatzqualifikationsprogramm für Geistes- und Sozialwissenschaftler

10/2007 - 08/2008: Mit Leibniz zu Bahlsen - Studierende in die Wirtschaft. Studienbegleitendes Qualifikationsprogramm für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften. Fallbeispiel/Teilnehmerprofil in aktueller Broschüre jenes Programms

05/2007 - 04/2009: Juniorberater in der JE *Janus Consultants e.V.*. Übernahme des Amtes *Vorstand Netzwerke* von 04/2008 - 04/2009

### Beruflicher Werdegang nach Studienabschluss:

10/2008 - 12/2011: Auswanderung aus der Bundesrepublik Deutschland. Angestelltenverhältnis im *Bildungsrat von Abu Dhabi* in Al Ain (Vereinigte Arabische Emirate), einer Projekt-Kooperation mit der *Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ)*

01/2012: Wechsel in die Privatwirtschaft und nach Dubai (Vereinigte Arabische Emirate)

ab 03/2015: Selbstständigkeit, Gastvorlesungen/Reden an der *Hult International Business School, Middlesex University, Westford University College* und *S P Jain School of Global Management (Dubai und Sharjah)*