

BEITRÄGE ZUM THEMA

„HAMSTERRAD (ERZIEHUNGS-)WISSENSCHAFT: PREKÄR UND BESCHLEUNIGT?“

Prekäre Pädagogisierung

Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen „Nachwuchses“

Carsten Bünger, Kerstin Jergus & Sabrina Schenk

Wenn derzeit die spezifische Prekarität und ungewisse Positionierung des wissenschaftlichen „Nachwuchses“ eine gesteigerte öffentliche Aufmerksamkeit erfährt, so ist dies in erster Linie wohl den Protesten und Initiativen zugunsten verbesserter Beschäftigungsverhältnisse von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu verdanken.¹ Dass mit diesen hochschulpolitischen Auseinandersetzungen auch explizit erziehungswissenschaftliche Perspektiven verbunden werden können, dass den zur Disposition stehenden Bedingungen von Lehre, Forschung und Qualifikation gar pädagogische Fragestellungen eigen sind, wird dabei bislang jedoch nicht thematisiert. Während sich die parlamentarisch geführte Auseinandersetzung auf die Reform des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes fokussiert und zuletzt kleinere Änderungen hinsichtlich der Befristung verabschiedet hat², bleiben grundsätzlichere Fragen wie die nach dem Bildungsort Universität und nach den Bedingungen der Möglichkeit gemeinsamen Forschens außen vor. Insofern die *Scientific Community* – und nicht allein die Gruppe jener als „Nachwuchs“ gekennzeichneten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern – angesichts von bildungspolitisch gewollten kompetitiven Strukturen wie Drittmittellorientierung, Projektausschreibungen, institutionellen Rankings oder „leistungsbezogener“ Besoldung selbst zunehmend prekären Bedingungen unterliegt, sind dringend nötige Debatten um das Anliegen und den Sinn von Hochschule und Universität erforderlich.

1 Hierzu zählen die von der GEW ins Leben gerufenen beschäftigungspolitischen Initiativen „Templiner Manifest“ (GEW 2010) und „Herrschinger Kodex“ (GEW 2012) sowie die jüngeren wissenschaftspolitischen Initiativen aus den Fachgesellschaften der Soziologie (vgl. DGS 2014) und Politikwissenschaft (vgl. DVPW 2014) sowie der Erziehungswissenschaft (vgl. DGfE 2016).

2 Die Gesetzesänderung gilt seit dem 17. März 2016. Vgl. BMBF (2016).

Wir schlagen vor, die Auseinandersetzung mit diesen Zusammenhängen zu suchen und die der Erziehungswissenschaft als analytischer Disziplin zur Verfügung stehenden begrifflichen Mittel für die Auseinandersetzung um die prekären Positionierungen des „Nachwuchses“ und der mit diesen verschränkten Pädagogisierungen zu nutzen. Dies beinhaltet zugleich, die entlang von veränderten Befristungsformen und Stellenprofilen aufgeworfenen Problemstellungen als *erziehungswissenschaftlich relevante Fragen* zu begreifen (vgl. dazu auch Büniger/Jergus/Schenk 2017). Das Anliegen besteht mit anderen Worten darin, die Situation wissenschaftlicher Subjekte in den zur Disposition stehenden Organisationsformen begrifflich so einzuholen, dass sie auch als politisch-pädagogische Problemstellung thematisierbar und bearbeitbar wird. Den üblicherweise in hochschuladministrative oder aber bildungspolitische Forschungen ausgelagerten Themenstellungen soll damit auch eine erkenntnispolitische Dimension abgewonnen werden, um die alternative Abgrenzung dieser Bereiche voneinander wieder zu verflüssigen und ihren Zusammenhang in den Blick zu bringen. Damit verstehen sich die folgenden Ausführungen zugleich als Appell für eine genuin erziehungswissenschaftliche Neufokussierung des wissenschaftlichen Feldes und seiner Reproduktions- wie Regenerationsbedingungen.³

Die folgenden Ausführungen problematisieren zu diesem Zweck drei Momente, die in unseren Augen eine solche Debatte bislang erschwerten bzw. deren Ausbleiben kaum merklich werden ließen: erstens die Engführung der Diskussionen um die Bedingungen wissenschaftlicher Qualifikation auf den Bereich hochschuladministrativer Argumente, zweitens die strukturelle Ort- und Sprachlosigkeit wissenschaftlicher Selbstreflexion und drittens die entpolitisierende Logik der Pädagogisierung von prekären Verhältnissen.

1 Die Universität im Zusammenhang diskutieren: Zum Spannungsfeld von Erwerbsarbeit, Wissenschaftlichkeit und Bildung

Sofern Hochschulen als Bildungsinstitutionen zu begreifen sind, unterliegen sie nicht nur den Steuerungsformen und Zielvorgaben der Bildungspolitik, sondern zählen auch zu den genuinen Forschungsgegenständen der Erziehungswissenschaft. Spätestens seit ihrer kritisch-reflexiven Wende im Horizont der 1970er Jahre sucht die wissenschaftliche Pädagogik der Bildungspolitik nicht lediglich konzeptionell zuzuarbeiten, sondern zielt vielmehr darauf, deren Effekte und Engführungen, „die Zwänge, Verflechtungen und

3 Die hiermit anvisierte Verbindung von Wissenschaftstheorie und Bildungstheorie steht noch aus.

Abhängigkeiten, aber auch die Möglichkeiten bildungspolitischer Maßnahmen aufzudecken“ (Zenke 1972, S. 28). Besteht also gegenüber bildungspolitischen Orientierungen und Regulierungen ein durchaus etabliertes *Standing* eines eigenständigen und mitunter problematisierenden Einsatzes erziehungswissenschaftlicher Reflexion, so scheint sich das reflexive Selbstverständnis der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft „nach Bologna“ auf den Bereich der Rahmenbedingungen des „Unterrichtens“ zu beschränken.⁴ Während der Fokus also vorrangig auf dem Studium und der Lehre liegt, bleiben die Effekte für die Tradierung und Kontur der Erziehungswissenschaft – m.a.W.: die disziplinäre Ausgestaltung und Regeneration des Fachs – bislang weitgehend ausgeblendet (vgl. als Ausnahmen: Rieger-Ladich 2006; Masschelein/Ricken 2002).

Dabei muss sich gerade auch der Anspruch der Institution Hochschule als einer Bildungsinstitution nicht nur bezogen auf Studierende, sondern auch im Hinblick auf die sich in ihr Qualifizierenden und in ihr Bildenden – die sogenannten „Nachwuchs“-Wissenschaftlerinnen und -wissenschaftler – bewähren. Die Begrifflichkeiten „Nachwuchs“, „Qualifikationsphase“ oder „Betreuungsverhältnis“ rücken zudem das Pädagogische bzw. die Pädagogisierung des wissenschaftlichen Feldes vor Augen; dies allein legt eingehendere, explizit erziehungswissenschaftliche Analysen nahe (vgl. Jergus 2016b). Gleichzeitig zeigt sich an den Positionierungen des „Nachwuchses“ das grundsätzliche Problem der Wettbewerbslogiken im Wissenschaftsbetrieb: Der Anspruch einer individuell zurechenbaren wissenschaftlichen Akteurschaft, die sich gleichermaßen auf den „Forschungsstand“ eines hochdifferenziertes Feldes zu beziehen wie auch von diesem zu distanzieren hat (vgl. Jergus 2016a), erscheint angesichts disziplinärer Transformationen als paradoxe, durchaus prekäre, *Profilierung ins Ungewisse*. Sie überlagert sich zudem mit dem konkurrenzbasierten Ringen um Stellen, Stipendien oder Perspektiven projektbasierter Anschlussfinanzierung. Neben der Frage, wie sich diese Steigerungs- und Optimierungslogiken auf die Inhalte von Forschung und Lehre auswirken, kommt einer explizit erziehungswissenschaftlichen Reflexion u.E. deshalb auch die Aufgabe, zu herauszuarbeiten, was dies für die Subjektivierungen der („angehenden“) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bedeutet. Zunächst wäre jedoch zu klären, wie die Bedingungen einer solchen Selbstreflexion der Wissenschaft eingeschätzt werden können.

4 Am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Kritik an der Bologna-Reform ließe sich zeigen, wie zwar die Effizienzvorstellungen in den am Output bzw. am Outcome orientierten Bachelor- und Master-Studiengängen problematisiert wurden (vgl. Liesner/Sanders 2005, Pongratz 2009, Ricken/Koller/Keiner 2013). Hingegen blieb eine ähnliche Problematisierung bezogen auf die Promotionsphase, die aus Perspektive der Reform als „dritter Abschnitt“ nach Bachelor und Master verstanden werden soll, weitgehend aus.

2 Die prekäre Selbstreflexion der Wissenschaft: prekäres Wissen, von prekären Positionen, an prekären Orten

Wo das wissenschaftliche Feld und insbesondere seine Reproduktions- wie Regenerationsbedingungen in den kritischen Blick geraten, geschieht dies zu meist vornehmlich aus einer bildungspolitischen Perspektive, die sich u.a. mit den Stichworten „Governance“, „neue Steuerung“ oder auch „Qualitätsmanagement“ verbinden lassen (vgl. dazu exemplarisch die Beiträge in Heyting/Lenzen 2002 oder Frost 2006). Die Auswirkungen der Veränderungen der Hochschullandschaft bspw. in Form der Erfahrungen der wissenschaftlich Forschenden und Lehrenden und deren analytische „Innenansicht“ auf die Produktionsbedingungen von Wissenschaft gehen in solchen Perspektiven der Hochschulforschung oder der Organisationsentwicklung jedoch nicht auf. Eine erkenntnispolitische Blickwendung verweist stattdessen darauf, dass gegenüber diesem auch in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen inzwischen „etablierten“ Wissen das anders gelagerte Wissen über die Veränderungen der eigenen Arbeitsbedingungen prekär zu sein scheint – nicht-wissenschaftlich, subjektiv, individuell, zufällig.

Es fehlt offenbar an diskursiven Möglichkeiten, die Erfahrungen mit den Arbeitsbedingungen und der universitären Praxis von Forschung, Lehre und Selbstverwaltung in ein disziplinär anerkanntes theoretisches Vokabular zu überführen. Es mangelt damit auch an einem Modus der legitimen Kollektivierung und Tradierung dieses Wissens innerhalb der wissenschaftlichen Fachdisziplinen – zumindest konstatieren wir dies für die Erziehungswissenschaft.⁵ Damit korrespondieren sowohl die Prekarität des Ortes, an dem solche Verständigungen eröffnet werden können, wie auch die prekären Positionen der sich potenziell verständigenden Wissenschaftssubjekte. Stellvertretend hierfür mag die über die von der Politikwissenschaftlerin und Soziologin Christiane Florin in der Zeitung „Die Zeit“ angestoßene Debatte um die „angepassten Studierenden“ stehen, deren Resonanz sie zur Veröffentlichung eines Buches bewogen haben (vgl. Florin 2014). Wo solches Wissen vorgetragen wird, geschieht dies offenbar erstens nicht im Vokabular der wissenschaftlichen Verständigung. Diese Verständigung findet zweitens im Wesentlichen auch nicht an den zentralen Orten und in den renommierten Organen der Wissenschaft statt, sondern im öffentlichen Medium der Zeitung oder bspw. auch in Blogs.⁶ Zudem wird die Verständigung über die eigene univer-

5 Dabei war dies nicht notwendig immer so, was sich mit Verweis auf den Ansatz einer die Produktionsverhältnisse reflektierenden materialistischen Pädagogik zeigen ließe (vgl. Gamm 1983). Die Auseinandersetzung mit dieser Theorieform hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen für die Selbstverständigung über aktuelle Erfahrungen im wissenschaftlichen Feld kann an dieser Stelle jedoch nicht geführt werden.

6 Vgl. z.B. den Blog „Prekäres Wissen“: <https://prekaereswissen.wordpress.com>.

sitäre Praxis drittens zumeist von prekären Positionen des sogenannten „Mittelbaus“ aus vorgenommen. Dies lässt es naheliegend erscheinen, den wissenschaftlichen Anspruch dieser Analysen (selbst) zu marginalisieren.⁷

Es scheint also eine stillschweigende Akzeptanz der Prekarität des wissenschaftlichen Ortes solcher Themen und Erfahrungen zu geben. So gängig die Kritik an der gegenwärtigen Praxis des Studierens sein mag, so wenig scheint es dagegen möglich, die universitäre Praxis des Lehrens im Register des Unfertigen, Prekären oder Ungewissen zu formulieren – ganz zu schweigen von den Bedingungen, unter denen diese Praxis vor sich geht. Dass dieses Wissen und diese Erfahrungen aus den Diskursen der Erziehungswissenschaft weitgehend ausgeschlossen werden, hat jedoch vielfältige Effekte. Darunter fällt bspw. der Verzicht auf einen (selbst-)kritischen Blick auf den nahezu defätistischen Kritikmodus an der „Bologna“-Reform. Denn in diesem wird der eigene Anteil an der Aufrechterhaltung und Stabilisierung der als belastend empfundenen Bedingungen in der Regel nicht zum Thema.

Das Anliegen, eine explizit *erziehungswissenschaftliche* Neufokussierung solcher Diskurse vorzunehmen, führt auch zu der Frage, unter welchen Bedingungen die drei aufgeführten Prekarisierungseffekte haben eintreten können. Vordringlich scheint aber die Analyse der Frage zu sein, unter welchen Bedingungen sie sich weitertragen. Die Tendenz zu außerwissenschaftlichem Subjektivismus und Privatismus in der Reflexion auf universitäre Forschungs- und Lehrbedingungen scheint einer fehlenden gesellschaftspolitischen Dimension des erziehungswissenschaftlichen Denkens und Vokabulars geschuldet zu sein, die das Potenzial zur theoretischen Selbstreflexion und damit ihre Politizität auch im disziplinären Bewusstsein verbürgen könnte. Selbst an jenen Stellen, an denen die Disziplin ihre eigene Politizität explizit thematisiert⁸, kommt dies ohne Verweise auf die Bedingungen der Theorieproduktion durch die Theoriebildenden aus. Vielleicht zeigt sich hierin ebenfalls eine theoretische Vorentscheidung der Theoriebildenden, das vermeintlich „Private“ und die eigene „Subjektivität“ – als Teil eines prekären Wissens – unsichtbar zu machen.

7 Vgl. die Untertitelung des von Bürkert u.a. (2012) herausgegebenen Buches als „Lesebuch“. Als Ausnahme sei auf die vorsichtigen Hinweise auf die im universitären Betrieb angelegten Selbstexklusionsprozesse bei Ahrens/Wimmer (2014, S. 182) verwiesen. Für eine ganz anders gelagerte Rekonstruktion der Herkunft der Wissenschaftssubjekte als Thema der Wissenschaft vgl. Böschen 2016.

8 Vgl. die Beiträge des Mitteilungsheftes 2 der DGfE zur Frage „Wie politisch ist die Erziehungswissenschaft“ (DGfE 2015).

3 Die Pädagogisierung prekärer Verhältnisse

Nach den knappen Überlegungen zu den Fragen nach dem Zusammenhang von Bildungs- und Erkenntnispolitik sowie dessen Bedeutung für eine erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschungspraxis möchten wir abschließend auf die spezifische Pädagogisierung dieses Zusammenhangs hinweisen. Es sind pädagogisch konnotierte Verhältnisse, die durch die Aufteilung des wissenschaftlichen Raumes in Berufene und Nicht-Berufene entstehen, und die durch genuin disziplinäre Konzepte wie „Qualifikation“, „Professionalisierung“, „Betreuung“ oder auch „Bildung“ gekennzeichnet werden.

Die Individualisierung von Problemlagen scheint *erstens* mit der *Individualisierung wissenschaftlicher Akteurschaft* zusammen zu spielen: Die sogenannte „Qualifikationsphase“ in ihrer speziellen Statusausformung im deutschen Wissenschaftsbetrieb nivelliert die wissenschaftliche Akteurschaft der sogenannten „Nachwuchs“-Forscherinnen und -Forscher, indem im Modus des „noch-nicht“ eine Orientierung auf „Vollständigkeit“ als wissenschaftliches Subjekt über das Erteilen eines Rufes in Aussicht gestellt wird. Als Imagination von vollständiger Konstitution und Anerkanntheit als „Wissenschaftlerin“ oder „Wissenschaftler“ wirkt das „noch-nicht“ als Subjektivierungsfigur. Die Kennzeichnung als „Phase“ in Verbindung mit dem Wort „Nachwuchs“ impliziert dabei ein Moratorium: eine Infantilisierung bei gleichzeitigem Verweis auf deren mögliche Überwindung und einen entsprechenden Übergang.⁹

Diese Pädagogisierungslogik ist nicht nur funktional für die Anreizstruktur zur Subjektivierung als sich-selbst-optimierendes-Wissenschaftler_innen-subjekt, sie impliziert *zweitens* auch eine spezifische *Anerkennungslogik*. Der wissenschaftliche Raum strukturiert sich über die Sichtbarkeit als wissenschaftliche Autorin oder wissenschaftlicher Autor, und es ist die Aufgabe der sogenannten „Nachwuchs“-Wissenschaftlerinnen und -Wissenschaftler, ihre Wissenschaftlichkeit unter Beweis zu stellen. Dies führt unter anderem dazu, dass eine permanente Performance der Leistungsfähigkeit verlangt ist (vgl. Peter 2016), die die unterschiedlichen Bedingungen des Zur-Sichtbarkeit-Bringens wissenschaftlicher Leistungen abblendet bzw. de-thematisiert. Diese Bedingungen sind bspw. darin zu sehen, dass die Unterfinanzierung der Universitäten eine Diversifizierung von Stellenformaten mit sich bringt, die sich sowohl im Lehrumfang als auch in der Einbindung und Mitbestimmung in akademischen Belange erheblich unterscheiden sowie mit anderen Rechten (z.B. Stellenverlängerungen oder Elternzeit) einhergehen. Das von vielen Hochschulen betriebene Diversitätsmanagement setzt sich hier passgenau

9 Dies bezieht sich durchaus auch auf die befristeten, häufig an Evaluationen gebundenen „Juniorprofessuren“.

ein, indem Diversität innerhalb von Statusgruppen in den Blick gerückt wird, während die Logik des Aufstiegs, dessen Gegenteil im Wissenschaftsbetrieb nicht Abstieg, sondern Ausstieg ist, affirmiert wird. Die Diversifizierung des akademischen Mittelbaus erschweren somit Solidarisierungs- und Verständigungsbemühungen, während sie zugleich die Konkurrenzsituation im akademischen Feld verstärken. Diese Individualisierung von Problemlagen und des wissenschaftlichen Arbeitens kulminieren in der Anforderung der alleinigen Autorschaft mit allen Konsequenzen der Nivellierung gemeinsamen Denkens, gemeinsam geteilter Bezüge oder wechselseitiger Bezugnahmen.

Damit einher geht *drittens* eine den pädagogisierten Verhältnissen des akademischen Raumes eingelagerte *Machtproblematik*. Das durch Betreuungs- und Qualifikationsverhältnisse konstituierte Beziehungsgeflecht wirft stets die Frage nach der Legitimität und Autorisierung wissenschaftlicher Positionen, Schulen, Themen und Zugangsweisen auf. Es geht hier also immer auch – feldtheoretisch gesprochen – um ein Ringen um legitime Positionen, von denen aus gesprochen werden kann. Diese Logik der Positionierung verknüpft (und verschärft) sich mit der Logik der Platzzuweisung einer letztlich feudalen Struktur der Abstammung und Zugehörigkeit, indem bspw. zwischen „Betreuenden“ und „Betreuten“ Motive des Gefallens und der Gefälligkeit produziert werden. Zwar versprechen vermeintlich neutrale Instrumente zur Leistungsmessung wie Drittmittelquote und Zitationsindex die Überwindung solcher Abhängigkeiten, sollen diese doch Vergleichbarkeit, Transparenz und meritokratische Rationalität garantieren. Doch Ausdruck und Möglichkeit, in der Anerkennungshierarchie aufzusteigen, formieren sich über Beziehungen – deren Machtförigkeit im Register des pädagogisierten Betreuungs- und Bewährungsverhältnisses verdeckt wird. Diese Beziehungen materialisieren die symbolischen Modi der Wertigkeit in Abhängigkeiten von symbolischem Kapital (Bourdieu), über subtile Formen des Bezogenseins und Bezogenwerdens (z.B. wer kennt oder lädt wen zu welchen Anlässen ein, stellt vor oder bespricht welche Publikation wie).¹⁰ Die symbolischen Kapitalien, die für Sichtbarkeit wissenschaftlicher Leistungen nötig sind, sind nicht nur innerhalb jeder Statusgruppe, sie sind vor allem vertikal in den Statusgruppen ungleich verteilt: Der Anteil der befristet Beschäftigten an der Universität liegt aktuell bei 90 Prozent (vgl. DHV 2016, S. 372). Das impliziert Bewährungsdynamiken angesichts einer erheblichen Ungleichverteilung der Modi und Ressourcen, um Hör- und Sichtbarkeit wissenschaftlicher Äußerungen überhaupt erzeugen und in den Radius der (An)Erkennbarkeit gelangen zu können.

10 Die Effekte solcher subtilen, folglich einer problematisierenden Reflexion nur schwer zu-führbaren, Mechanismen sind bezogen auf Fragen der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheitslagen bspw. durch Bildungs(miss)erfolg reflektiert und analysiert worden (vgl. exemplarisch: Krüger et al. 2011).

Fazit

Die skizzierten Problemkreise des Zusammenspiels von Prekarisierung und Pädagogisierung werfen die grundsätzliche Frage danach auf, was ein gemeinsam geteilter Raum wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens bedeuten kann. Was hieße es, über die Statusgruppenlogik hinausgehend den Zusammenhang von Wissenschafts-, Hochschul- und Erkenntnispolitik zu betrachten? Verbunden damit ist auch die Frage, in welcher Hinsicht die Bezeichnung „Nachwuchs“ angemessen scheint. Nimmt man die Tradierungslogik von Wissenschaft als Generationenverhältnis ernst, dann ist „Nachwuchs“ der Name eines Konflikts – um den Sinn von Universität, um die Kontur der Disziplin, um die Geltungsmaßstäbe des Wissenschaftlichen. Diese Konflikthaftigkeit ist im Horizont erziehungswissenschaftlicher Reflexionen zur Sprache zu bringen, indem diese gerade nicht durch Pädagogisierungen ihrer Politizität entkleidet wird. Da es sich hierbei nicht nur um pädagogisierte, sondern auch um pädagogische Verhältnisse handelt, ist ihre politische Dimension unhintergebar. Die beschriebenen Modi prekärer Pädagogisierungen, in deren Logik sich die Universität als Bildungsort und Arbeitsfeld miteinander verquicken, wären gerade deshalb analytisch als Gegenstand der Erziehungswissenschaft einzuholen.

Carsten Büniger, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik an der Technischen Universität Dortmund und vertritt derzeit die Professur für Allgemeine Pädagogik an der Universität Koblenz Landau.

Kerstin Jergus, PD Dr. phil. habil., ist Hochschullehrerin für Theorie und Geschichte der Bildung und Erziehung an der Universität Bremen.

Sabrina Schenk, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt.

Literatur

- Ahrens, Sönke/Wimmer, Michael (2014): Das Demokratieversprechen des Partizipationsdiskurses. Die Gleichsetzung von Demokratie und Partizipation. In: Schäfer, A. (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 175-199.
- Blog des Netzwerks „Prekäres Wissen“. <https://prekaereswissen.wordpress.com/> [Zugriff: 1. August 2016].

- Bösch, Stefan (2016): Wissenschaftssubjekte – Institutionelle Freiräume und prekäre Balancen. In: Böhle, F./Schneider, W. (Hrsg.): Subjekt – Handeln – Institution. Vergesellschaftung und Subjekt in der Reflexiven Moderne. Weilerswist: Velbrück, S. 149-187.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Zum Wissenschaftszeitvertragsgesetz. <https://www.bmbf.de/de/karrierewege-fuer-den-wissenschaftlichen-nachwuchs-an-hochschulen-verbessern-1935.html> [Zugriff: 1. August 2016].
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin/Schenk, Sabrina (2017): Politiken des akademischen Mittelbaus. In: Berliner Debatte Initial 28, 2 (in Vorbereitung).
- Bürkert, Karin/Keßler, Catharina/Vogel, Anna-Carolina/Wagener-Böck, Nadine (Hrsg.) (2012): Nachwuchsforschung – Forschungsnachwuchs. Ein Lesebuch zur Promotion als Prozess (= Göttinger kulturwissenschaftliche Studien, Band 9). Göttingen: Schermer.
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (2016): Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) zu Beschäftigungsverhältnissen in der Wissenschaft (vom 03.02.2016). <http://www.soziologie.de/de/nc/aktuell/stellungnahmen/single-view/archive/2016/02/03/article/stellungnahme-der-deutschen-gesellschaft-fuer-soziologie-dgs-zu-beschaeftigungsverhaeltnissen-in-der-wissenschaft-1.html> [Zugriff: 1. August 2016].
- DGfE (Hrsg.) (2015): Wie politisch ist die Erziehungswissenschaft? Erziehungswissenschaft 26, 50, http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_50.pdf [Zugriff: 1. August 2016].
- DGfE (2016): Protokoll der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V. vom 15. März 2016. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Aktuelles/Protokoll_DGfE-Mitgliederversammlung_2016.pdf [Zugriff: 17. Oktober 2016].
- DHV (Hrsg.) (2016): Forschung & Lehre. Alles was die Wissenschaft bewegt 23, 5.
- DVPW (2014): Petition: Wissenschaft als Beruf. Für bessere Beschäftigungsbedingungen und planbare Perspektiven. <https://www.openpetition.de/petition/online/wissenschaft-als-beruf-fuer-bessere-beschaeftigungsbedingungen-und-planbare-perspektiven> [Zugriff: 1. August 2016].
- Florin, Christiane (2014): Warum unsere Studenten so angepasst sind. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frost, Ursula (Hrsg.) (2006): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Gamm, Hans-Jochen (1983): Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln. Frankfurt am Main/New York: Campus.

- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2010): Templer Manifest. Traumjob Wissenschaft. Für eine Reform von Personalstruktur und Berufswegen in Hochschule und Forschung (vom 06.09.2010). https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=23383&token=2e177fc714c693d32ad55e70ee168af27d72b931&sdownload=&n=Templer_Manifest_web.pdf [Zugriff: 1. August 2016].
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2012): Herrschinger Kodex. Gute Arbeit in der Wissenschaft. Ein Leitfaden für Hochschulen und Forschungseinrichtungen. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=23364&token=eb34f9f476def2bb0331c8045ce6b6583fcb59a6&sdownload=&n=Bro_Hersch_Kodex_web.pdf [Zugriff: 1. August 2016].
- Heyting, Frieda/Lenzen, Dieter (Hrsg.) (2002): Qualitätsmanagement im Bildungswesen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, 4, Wiesbaden: Springer VS.
- Initiative: Wissenschaft als Beruf – für bessere Beschäftigungsbedingungen und planbare Perspektiven (2014): Petition „Wissenschaft als Beruf – für bessere Beschäftigungsbedingungen und planbare Perspektiven“. Magdeburg, 01.12.2014. <https://www.openpetition.de/petition/online/wissenschaft-als-beruf-fuer-bessere-beschaeftigungsbedingungen-und-planbare-perspektiven> [Zugriff: 1. August 2016].
- Jergus, Kerstin (2016a): Wissenschaft und Leistung. In: Büniger, C./Hoffarth, B./Mayer, R./Schröder, S. (Hrsg.): Leistung – Anspruch und Scheitern. Wittenberger Gespräche IV. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität (im Erscheinen).
- Jergus, Kerstin (2016b): Die Bildung des „Nachwuchs“. Figuren wissenschaftlicher Subjektivierungen. In: Ricken, N./Casale, R./Thompson, C. (Hrsg.): Bildung und Subjektivierung. Paderborn: Schöningh (im Erscheinen).
- Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Thorsten/Budde, Jürgen (2011) (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Liesner, Andrea/Sanders, Olaf (2005) (Hrsg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld: transcript.
- Masschelein, Jan/Ricken, Norbert (2002): Regulierung von Pluralität – Skizzen vom „Außen“. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, L. (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske + Budrich, S. 93-108.
- Peter, Tobias (2016): Permanente Performance. Zur Regierung des akademischen Nachwuchses. In: Lerch, S./Lind, G. (Hrsg.): Wissenschaft – Macht – Nachwuchs. Graz: Grazer Universitätsverlag (im Erscheinen).

- Petition: „Für gute Arbeit in der Wissenschaft – Offener Brief an die Deutsche Gesellschaft für Soziologie“. Berlin, 19.8.2014. <https://www.openpetition.de/petition/online/fuer-gute-arbeit-in-der-wissenschaft> [Zugriff: 1. August 2016].
- Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn: Schöningh.
- Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (2013) (Hrsg.): Die Idee der Universität revisited. Wiesbaden: Springer VS.
- Rieger-Ladich, Markus (2006): Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: Springer VS, S. 157-176.
- Zenke, Karl G. (1972): Pädagogik – kritische Instanz der Bildungspolitik? Zur technischen und emanzipatorischen Relevanz der Erziehungswissenschaft. München: List.