

Furtschegger, David

## Inklusion als Eigenleistung? Lernende Selbstverhältnisse an der Schnitt- und Bruchstelle gesellschaftlicher Ansprüche

Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 334-340



Quellenangabe/ Reference:

Furtschegger, David: Inklusion als Eigenleistung? Lernende Selbstverhältnisse an der Schnitt- und Bruchstelle gesellschaftlicher Ansprüche - In: Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 334-340 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-267066 - DOI: 10.25656/01:26706; 10.35468/5993-39

<https://doi.org/10.25656/01:26706>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*David Furtschegger*

## **Inklusion als Eigenleistung? Lernende Selbstverhältnisse an der Schnitt- und Bruchstelle gesellschaftlicher Ansprüche**

Individualisierte Unterrichtsformen werden gegenwärtig als Lösungsformel für inklusive und ökonomische Herausforderungen positioniert. Durch eine Destandardisierung der Lernprozesse sollen alle Schüler\*innen unabhängig von herkunftsbedingten Ungleichheiten gerechte Bildungschancen erhalten, ihre Leistungen verbessern und die in sich schnell wandelnden Wissensökonomien erforderliche Fähigkeit zur selbstverantwortlichen Kompetenzerneuerung erlernen (Miller & Oelkers 2021). Auch wenn die mit dieser Idealisierung in Verbindung stehenden Widersprüche und Risiken bereits thematisiert wurden (Dammer 2015; Klomfaß & Moldenhauer 2018), sind ihre konkreten Auswirkungen in Bezug auf inklusive Bildungsansprüche bislang keiner genaueren Untersuchung unterzogen worden. Im Gegensatz zu den verheißungsvollen Diskurspositionierungen legt dieser Beitrag den Fokus auf zumeist unterrepräsentierte Problemdimensionen. Demzufolge gilt es in einer praxeologischen Perspektive zu untersuchen, inwiefern und über welche Prozesse ungleich verteilte Selbstverantwortungsfähigkeiten (Bourdieu & Passeron 1971) zu Überforderungserscheinungen (Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer & Doppler 2009) führen sowie eine Asynchronisierung der Lerntempos und -gegenstände die (Re-)Produktion von individuellen und geteilten Sinnstrukturen verhindert.

Ein solches Vorhaben geht somit über das individualtheoretische Erziehungsverständnis der Schulpädagogik hinaus und begreift Individualisierung als grundlegende „Sozialform“ (Ricken 2016). Demnach weisen insbesondere soziologische Theorien auf die Risiken (Beck 1986) oder die Totalität (Foucault 2004) von Individualisierungstendenzen hin, während die Dethematisierung dieser Ambivalenzen die Positionierung und Diskussion von individualisierten Lernformen als „Königsweg“ (Rabenstein & Wischer 2016) erst ermöglicht.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Artikel zuerst der method(olog)ische Zugang ausgeführt. In einer an Macht- und Lebenswelttheorien orientierten ethnographischen Perspektive werden am Beispiel der Neuen Mittelschule (NMS) in Österreich sowohl institutionell regulierte Praktiken als auch Dimensionen der Sinnemergenz

und sozialen Integration erfasst. Im Hauptteil illustrieren zwei Ausschnitte aus Unterrichtsobservationen die praktischen Mechanismen, durch die eine Teilhabe an Prozessen des Kompetenzaufbaus, der Sinnstiftung und Bedeutungsaushandlung von einer voraussetzungsreichen Entsprechung zur neuen Selbstständigkeitsnorm abhängig wird und sozial-räumliche Exklusionseffekte hervorgerufen werden. Im letzten Abschnitt fasst der Beitrag die entsprechenden Konsequenzen als eine Verstärkung von Bildungsungleichheiten und eine Fragmentierung von Sinn- und Solidarbeständen zusammen und sucht nach Möglichkeiten, wie sich eine individualisierte Unterrichtsgestaltung von einseitigen Formalisierungsdiskursen lösen kann.

## 1 Method(ologi)e

Für das Untersuchungsziel, die Auswirkungen von lernindividualisierenden Reformprogrammatiken *in situ* zu erfassen, lässt sich in der wissenssoziologischen Diskursethnographie ein passender Zugang finden (Elliker 2017). Diese Perspektive baut auf der Vorstellung von Berger und Luckmann auf, dass gesellschaftliche Wirklichkeit sinnhaft konstruiert wird, und erweitert dieses Konzept um ein an Foucault anlehndes Verständnis, das auch institutionelle Machtkomplexe miteinbezieht (Traue, Pfahl & Schürmann 2014). Dadurch können sowohl *diskursanalytisch* die institutionellen Wissensordnungen als auch *ethnographisch* die interaktiven Konstruktionsprozesse in den Blick genommen werden.

Der vorliegende Beitrag basiert auf einer solchen diskursethnographischen Studie (Furtschegger 2023), konzentriert sich in den Darstellungen aber auf Ausschnitte aus den Feldbeobachtungen und setzt diese in kontrastierenden Bezug zu diskursiven Idealisierungsdimensionen. Für die interpretative Einordnung bedeutet dies, dass individualisierte Lernformen einerseits mit Foucault als wettbewerbsstaatliche Regulationsprinzipien analysierbar werden, die institutionelle Ansprüche an individuelle, sich selbst steuernde Einheiten transferieren (Pongratz 2014). Andererseits ermöglicht der Zugang, dass dezentrierte Unterrichtsformate in ihren lebensweltlichen Fördermöglichkeiten erfasst werden können, d. h. inwiefern die Lernarrangements an (inter-)subjektive Sinndimensionen und Geltungsansprüche (Habermas 1988) gebunden werden.

Als Untersuchungsfeld stellte sich die Neue Mittelschule (NMS) in Österreich als geeignet heraus. Die NMS ist 2008 als Modellversuch gestartet und hat seit 2018 die Hauptschule als Regelschule abgelöst. Zunächst verkörpert ihr Zielbild, über lernindividualisierende Maßnahmen eine Förderung von leistungs- und inklusionsbezogenen Bildungsinhalten zu verfolgen (Westfall-Greiter, Schratz & Hofbauer 2015), den gesellschaftlichen Doppelcharakter des Reformdiskurses. Zudem ermöglicht das Fallbeispiel, innerhalb eines Schultyps unterschiedliche strukturelle Voraussetzungen in die Analyse miteinzubeziehen. Da die NMS im zweigliedri-

gen Sekundarsystem der Unterstufe des Gymnasiums untergeordnet ist, sind im städtischen Bereich viele Mittelschulen mit einem hohen Schüler\*innen-Anteil aus benachteiligten Schichten festzumachen (Petrovic, Pieslinger & Svecnik 2015). Angesichts der zu untersuchenden Überforderungsrisiken wurden deshalb eine „städtische“ und eine „gesamtschulähnliche“ NMS ausgewählt, um die Varianz mit Blick auf unterschiedliche Heterogenitäts-Zusammensetzungen zu vergrößern. Dabei wurden in jeder Schule über jeweils zwei Wochen unterschiedliche Klassenstufen besucht und 40 Protokolle zusammengetragen (Furtschegger 2023).

## 2 Inklusion als Eigenleistung

Im folgenden Abschnitt wird anhand zweier Analysebeispiele gezeigt, dass die Implementierung individualisierten Lernens mit einer Disparität an Chancen verbunden ist, sinnstiftende Lerngelegenheiten wahrnehmen und entsprechende Kompetenzverbesserungen erzielen zu können. Darüber hinaus wird deutlich, wie kompetitive Vereinzelungstendenzen den Austausch über gemeinsame Sinnzusammenhänge verhindern und entsprechende Ausschließungsprozesse evozieren.

### 2.1 Autonomisierte und atomisierte Selektivität

Das erste Analysebeispiel ist durch ein Setting gekennzeichnet, in dem Individualisierungsprozesse über digitale Lernformen praktiziert werden. Die Schüler\*innen (1b-Klasse, NMS-Stadt) und die Englischlehrerin (Frau Lechner, ca. 45 Jahre alt) haben sich dafür in den Computerraum der Schule begeben:

Aufgrund meiner beruflichen Erfahrung als Lernunterstützung bittet mich die Lehrperson, auf die Schüler\*innen achtzugeben, da sie etwas mit zwei anderen Schülern besprechen müsse. Im Raum stehen 15 Computer auf Tischen in Richtung der Fenster und Wände positioniert, sodass man alle gleichzeitig im Blick hat. Die Schüler\*innen schalten die Computer ein, loggen sich auf einer Internetseite ein, auf der sie mit Kopfhörern verschiedene Übungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen absolvieren können, und scheinen in Ruhe und konzentriert zu arbeiten. Auffallend ist, dass Francesca besonders schnell voranzukommen scheint. Ich habe wie in der vorigen Stunde den Eindruck, als wäre für sie im individualisierten Unterricht ein Starttor geöffnet worden und dass sie zum ersten Mal richtig gefordert ist. Ich gehe durch die Reihen und schaue, ob jemand Hilfe benötigt. Maria hat Probleme mit der technischen Steuerung. Bei Yusuf merke ich, dass er ohne Hilfestellungen nicht zurechtkommt, selbst auch nicht um Unterstützung bittet und zudem einen sehr hohen Schwierigkeitsgrad ausgewählt hat.

Im Gegensatz zum diskursiven Individualisierungsideal kann in dieser Situation eine Kluft der Selbstständigkeit festgemacht werden. Auf der einen Seite haben

die individualisierten Arbeitsgeschwindigkeiten und -aufgaben eine Aktivitäts- und Motivationssteigerung bei Francesca zur Folge. Auf der anderen Seite sind neue Subjektanforderungen zu beobachten, die sich in fortschreitenden und zunächst unerkannten Überforderungshandlungen und Unterstützungsbedarfen bemerkbar machen. Neben der selbstverantwortlichen Beschaffung, Erfassung und Durchführung der Übungen ist auch die Kompetenz der Computer-Steuerung erforderlich, die beispielsweise den Lernfortschritt von Maria beeinträchtigt. Hinzu kommt, dass die Auswahl der unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade an eine realistische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit gebunden ist. Bei Yusuf wurde eine Diskrepanz im leistungsbezogenen Selbstverhältnis nur durch die Irritation ersichtlich, dass ich als Hilfesteller die Aufgabe nicht lösen konnte. Das Klassenzimmer tritt dadurch als ein aus Starttoren und Falltüren bestehender Raum in Erscheinung, dessen Selektionsmechanismus über die Entsprechung zur neuen Selbstständigkeitssnorm reguliert wird.<sup>1</sup>

In diesem Rahmen legt das Raumarrangement einen Vergleich zur Panoptikum-Interpretation von Foucault (2004, 102f.) nahe. Die zentrale Positionierung einer hierarchisch höher gestellten Person ermöglicht in Kombination mit der Anordnung der Bildschirme eine effizientere Überwachung individueller Aktivitäten. Die Simultanität von beobachtbaren Arbeitsflächen und die verringerte Ablenkung durch einander weniger sehender (reduziertes Sichtfeld) und hörender (Kopfhörer) Schüler\*innen beinhaltet eine Steigerung von selbst- und fremdgesteuerten Kontrollfunktionen. Entgegen der Bezeichnung von digital strukturierten Handlungszusammenhängen als *Netzwerkräume* (Löw, Saymann, Scherer & Wolf 2021) hat die Mediatisierung in diesem Fall eine Verstärkung der Mobilitäts- und Kommunikationsgrenzen und eine entsprechende Minimierung der Interaktionen zur Folge. Somit offenbart sich eine Atomisierungstendenz, die zu einer Selektion von sinnstiftenden und autonomiefördernden Lernmöglichkeiten führt. Der schulische Lebensraum kann somit das Reservoir, aus dem die Schüler\*innen mit Werten, Zielen und Deutungen versorgt werden sollen, nicht mehr für jene aktualisieren, die den Standards individualisierter Lernformen nicht gerecht werden.

## 2.2 Das Klassenzimmer als Wettbewerbsöffentlichkeit

Das zweite Beobachtungsbeispiel stammt aus einer Mathematikstunde der 4A-Klasse in der NMS-Gesamtschule.<sup>2</sup> Herr Falch (ca. 40 Jahre alt) und Herr Kaiser (ca. 35 Jahre alt) halten im Team-Teaching diese Einheit, in der sich die neuge-

---

1 Auch in vielen anderen Situationen konnte eine große Verstärkung des Unterstützungsbedarfs beobachtet werden. Dieser Umstand trat in beiden untersuchten Schulen hervor, in der städtischen NMS aber in dramatisierter Form (Furtschegger 2023).

2 In diesem Klassenraum bilden das Pult und die Tafel das vordere Zentrum, während die Schulbänke in Reihen angeordnet sind.

ordnete Selektivität in Form eines Bewerbungsraums mit radikalisierten kompetitiven Strukturen deutlich macht:

*Am Ende der Klasse hängen einige Zettel, an denen die Lernziele der aktuellen Themengebiete von „Grundlegend“, „Vertiefend“ bis „Vortrefflich“ [entsprechend den unterschiedlichen Lehrplänen von NMS bis Gymnasium] aufgelistet sind. Alle Schüler\*innen haben eine Namens-Klammer, die von ihnen an der Stelle ihres Lernstandes aufgehängt wurde. Die Aufgaben, Lösungen und Merkblätter liegen auf Stationen verteilt. Die Schüler\*innen arbeiten selbstständig. Herr Kaiser gibt Unterstützungshilfen. Herr Falch korrigiert am Pult die abgegebenen Übungen und ruft nacheinander die Schüler\*innen zu sich heraus. Zu einem sagt er: „So gut wie alles falsch. Und das hier, das ist peinlich.“ Christoph: „Hab das verwechselt.“ Herr Falch: „Nein, das hast du nicht verwechselt.“ Christoph: „Kann ich es nochmal machen?“ Herr Falch: „Ja, aber das muss von dir kommen.“ Dann sagt er zu Johannes: „Was ist los? Du streunst herum.“*

Das zentrale *Thema* dieser Einheit stellt das Individualisierungsdispositiv der namentlich aufgehängten Lernstände dar. Durch das Anbringen der Klammern auf den nach Mittelschul- und Gymnasiumlehrplänen differenzierten Feldern „Grundlegend“, „Vertiefend“ und „Vortrefflich“ wird sowohl der individuelle Lernfortschritt als auch die Differenz zu den Lernzielen und den Leistungsständen anderer Klassenmitglieder ersichtlich. Auf diese Weise wird eine Konkurrenzsituation erzeugt, die sich für die Schüler\*innen der unterschiedlichen Leistungsstufen sowohl motivierend als auch demotivierend auswirken könnte. Dabei kann auf die Problematik der ambivalenten Diskursanrufungen verwiesen werden, nach denen über individualisierte Settings effizienzsteigernde Motivationsstrukturen und destigmatisierende Lernpraktiken zugleich verfolgbar sein sollen (Westfall-Greiter, Schratz & Hofbauer 2015). Auf der einen Seite setzt diese Situation an jenen Heterogenitätsdiskursen an, die über wechselseitig-kompetitive Anreizstrukturen und die Sichtbarmachung von Lernprozessen leistungssteigernde Effekte in Aussicht stellen (Hattie 2011). Auf der anderen Seite ist die Gefahr von Stigmatisierungs- oder Demotivationseffekten gegeben, die mit der visuellen Veröffentlichung einer großen oder sich vergrößernden Differenz zu anderen Schüler\*innen oder Lernzielen verbunden sein könnte. Damit befinden sich die Lernenden in einer noch stärker individualisierten Form eines Panoptikums, da die hierarchische Kontrollinstanz auf eine inter- und introspektive Kontrollfähigkeit ausgeweitet wird. Darin erhält jede\*r Kenntnis über die unterschiedlichen Platzierungen und begibt sich zu anderen und sich selbst in eine beobachtende und beobachtbare Position. Bringt man diesen Umstand mit den nach Lehrplänen differenzierten Schwierigkeitsstufen in Verbindung, wird zugleich ein Bewusstsein über bildungsbezogene Lebensverläufe generiert und das Klassenzimmer als Bewerbungsraum für zu verteilende Zukunftschancen versinnbildlicht.

Treten zu dieser Ausgangssituation entwertende Lehrpersonen-Praktiken hinzu, können sich exklusive Effekte potenzieren. Mit den von Herrn Falch geäußerten Etikettierungen ist eine Negation lebensweltlicher Geltungsansprüche verbunden. Zum einen ist eine verpasste Möglichkeit festzumachen, auf die Ursachen von aufgetretenen Fehlern einzugehen und darauf aufbauende Lösungsstrategien zu entwickeln. Zum anderen wird eine normabweichende Leistungsfähigkeit mit der Anrufung eines zu empfindenden Schamgefühls verbunden. Dadurch wird eine Rückbindung an individuelle Sinnstiftungsprozesse verhindert und eine Entwertung der Persönlichkeitsebene verursacht. Gleichzeitig werden Subjektpositionen hervorgebracht, die in Form des adressierten „Herumstreunens“ selbstverantwortliche Mobilitätsanforderungen spezifizieren und ineffiziente Bewegungen sanktionieren.

### 3 Fazit

Die dargelegten Beispiele zeigen, wie individualisierte Lernsettings – entgegen ihrer diskursiven Idealisierung – zu einer Verstärkung von Bildungsungleichheiten führen können. Im Klassenraum wird zwischen Schüler\*innen ein Selektionsgefälle beobachtbar, durch das inklusive Entwicklungschancen in die Abhängigkeit der sozialisationsbedingten Kompetenz selbstverantwortlicher Standarderfüllung geraten. Dieser Umstand verweist auf die Problematik, wenn divergierende Strategien und Ziele von sozialintegrativen und ökonomischen Individualisierungsansprüchen ausgeklammert werden und individualisiertes Lernen an der Schnittstelle gesellschaftlicher Anforderungen für inklusive Anliegen zur Bruchstelle wird. Demnach werden lebensweltliche Fördermöglichkeiten vor dem Hintergrund der Dominanz von Zielstandardisierungen erschwert und daran anschließende Problemlösungsstrategien auf ein Zufallsprodukt unterschiedlicher Lehrpersonen-Orientierungen reduziert (vgl. 2.2).

Darüber hinaus verhindert die Tendenz zur isolierten Aufgabenerledigung einen gemeinsamen Gegenstandsbezug und eine Verständigung über unterschiedliche oder geteilte Bedeutungs- und Wissensinhalte. In Anbetracht gegenwärtiger gesellschaftlicher Spaltungstendenzen erfordert ein pädagogischer Umgang mit postfaktischen Wahrheits- und kulturellen Wertekonflikten gerade eine synchrone Bezugnahme sowie die vermittelnde Leitung einer sozial- und fachkompetenten Lehrperson. Demzufolge gilt es die Bedingungen zu untersuchen, unter denen Formalisierungsdiskurse an Bedeutung verlieren und inklusive Potenziale in zentrierten wie dezentrierten Settings verfolgbar werden.

Auf theoretischer Ebene ist dafür ein Erziehungsverständnis erforderlich, das über subjektzentrierte Vorstellungen hinausgeht. Das bedeutet zum einen, schulische Problemdimensionen und Lösungsmöglichkeiten nicht vordergründig im Individuum zu verorten und sich von einem Förderbegriff als defektorientierte Kompensationsstrategie zu trennen. Zum anderen trägt eine sozialtheoretische

Individualisierungskonzeption dem Umstand Rechnung, dass auch schulische Vergesellschaftungsprozesse von individuellen Bedürfnissen abstrahieren müssen. Gleichzeitig kann aber der dabei praktizierte und rechtlich abgesicherte Rückbindungsgrad an individuelle Geltungsaspekte als zentrales Kriterium für eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildungsprozessen festgemacht werden.

## Literatur

- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009): Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotential von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschnülerzahl. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2009: Bd. 2. Graz, 341–360.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Dammer, K.-H. (2015): Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. In: Jahrbuch für Pädagogik, H. 1, 21–39.
- Elliker, F. (2017): A Sociology of Knowledge Approach to Discourse Ethnography. In: Zeitschrift für Diskursforschung, 5, H. 3, 249–276.
- Foucault, M. (2004): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Frankfurt a. M.
- Furtschegger, D. (2023): Individualisiert – idealisiert – instrumentalisiert. Lebenswelt Schule in Erosion. Weinheim.
- Habermas, J. (1988): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M.
- Hattie, J. (2011): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. New York.
- Klomfaß, S. & Moldenhauer, A. (2018): Kontrollierte Freisetzung? Eine Diskursanalyse von Darstellungen individualisierten Unterrichts aus der Zeitschrift PÄDAGOGIK. In: Rabenstein, K., Kunze, K., Martens, M., Idel, T.-S. & Proske, M. (Hrsg.): Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen. Bad Heilbrunn, 214–230.
- Löw, M., Saymann, V., Schwerer, J. & Wolf, H. (2021): Am Ende der Globalisierung. Über die Refiguration von Räumen. Bielefeld.
- Miller, D. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2021): Selbstgesteuertes Lernen: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Weinheim.
- Petrovic, A., Pieslinger, C. & Svecnik, E. (2015): Gestaltung der Praxis: Laufende Befunde aus dem Evaluationsverbund. In: Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, C. (Hrsg.): Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Graz, 97–112.
- Pongratz, L. A. (2014): Selbst-Technologien und Kontrollgesellschaft. Gouvernementale Praktiken in pädagogischen Feldern. In: Bublit, H., Kaldrack, I., Röhle, T. & Zeman, M. (Hrsg.): Automatisieren – Selbst-Technologien. München, 221–235.
- Rabenstein, K. & Wischer, B. (Hrsg.) (2016): Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg? Seelze.
- Ricken, N. (2016): Die Sozialität der Individualisierung – Einführende Bemerkungen. In: Ricken, N., Casale, R. & Thompson, C. (Hrsg.): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn, 7–17.
- Traue, B., Pfahl, L. & Schürmann, L. (2014): Diskursanalyse. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, 493–509.
- Westfall-Greiter, T., Schratz, B. & Hofbauer, C. (2015): Gute Schule. Neue Mittelschule: Grundlagen für einen förderlichen Diskurs. Innsbruck. Online unter: <https://www.lernende-schulen.at/mod/resource/view.php?id=1468>