FDQI-HU – Eckpunkte des didaktischen Modells zur Unterrichtung heterogener Lerngruppen mit dem Schwerpunktthema ‚Partizipation'

Prof. Dr. Vera Moser & Dr. Julia Frohn, HU Berlin

FDQI-HU

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)…

… strebt die **Vernetzung und Weiterentwicklung** vorhandener hochschuldidaktischer Expertise – unter Einbezug des Design-Based-Research Ansatzes – in den Bereichen **Rehabilitationswissenschaften**, **allgemeine** sowie **Fachdidaktik** (Anglistik, Latein, Arbeitslehre, Informatik, Geschichte) und **Sprachbildung** an.

… strebt die **Verbesserung der fachdidaktischen Qualifizierung für Inklusion** durch die gezielte Ausbildung adaptiver Lehrkompetenzen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in praxisbezogenen, kooperativen Lehrveranstaltungen an.

… strebt die Konzeption eines anspruchsvollen **Evaluationsdesigns** an, um die Entwicklung adaptiver Lehrkompetenzen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich der Unterrichtung inklusiver Lerngruppen von Studierenden zu messen.

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)…

… entwickelt ein **„didaktisches Modell für den inklusiven Fachunterricht"** und betreibt damit fachdidaktisch-inklusive Grundlagenforschung.

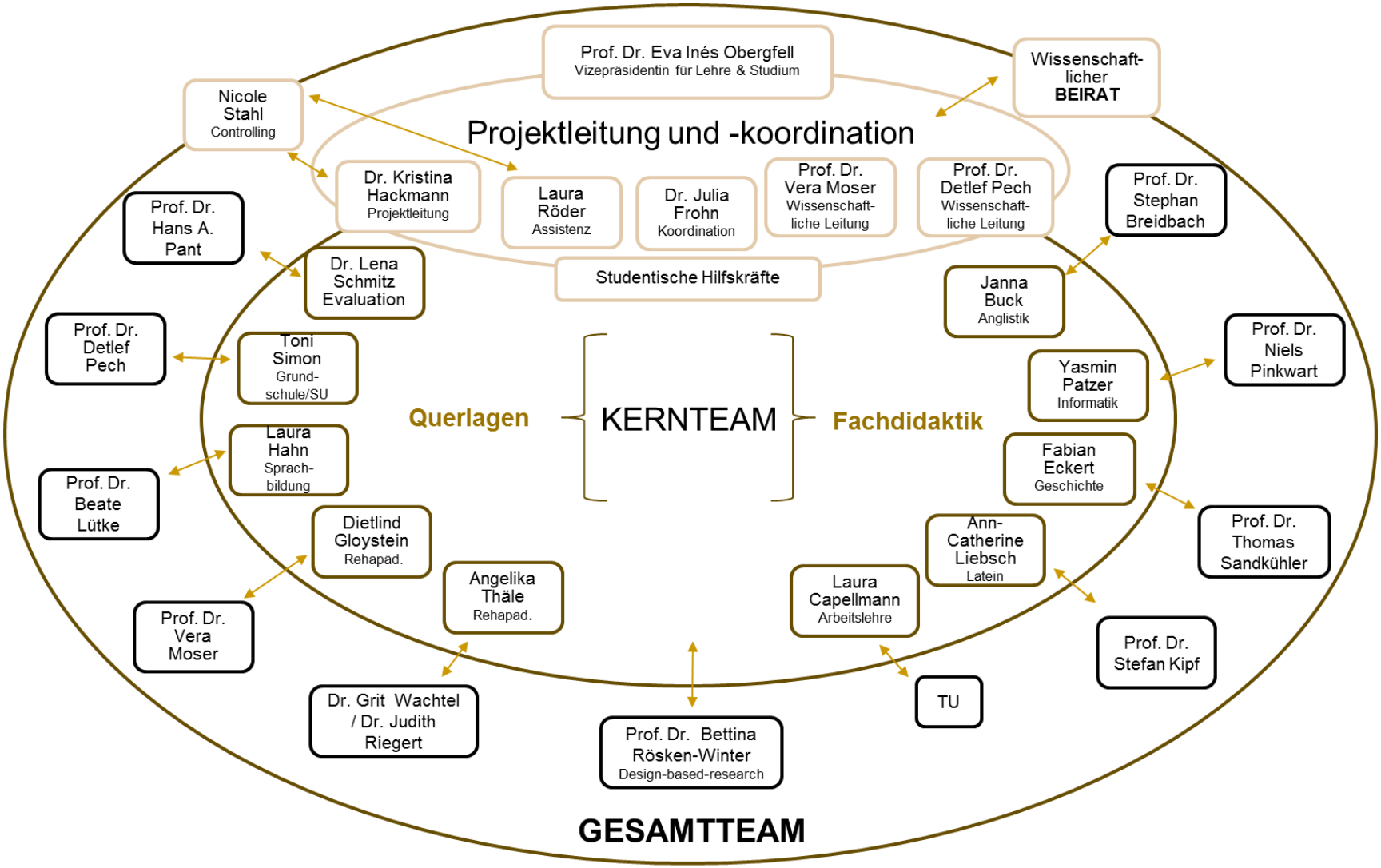
… konzipiert **universitäre Lehrveranstaltungen** in den Fächern Englisch, Geschichte, Informatik, Latein und Arbeitslehre **auf Basis des didaktischen Modells** und führt diese unter stetiger Reflexion und Weiterentwicklung der Inhalte wiederholt durch.

… **evaluiert den Kompetenzzuwachs der Studierenden** anhand eines eigenen Evaluationsinstruments

Die Drei Entwicklungsfacetten werden im Folgenden mit besonderem Fokus auf das „didaktische Modell für den inklusiven Fachunterricht" und das Prozessmerkmal „Partizipation" vorgestellt.

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

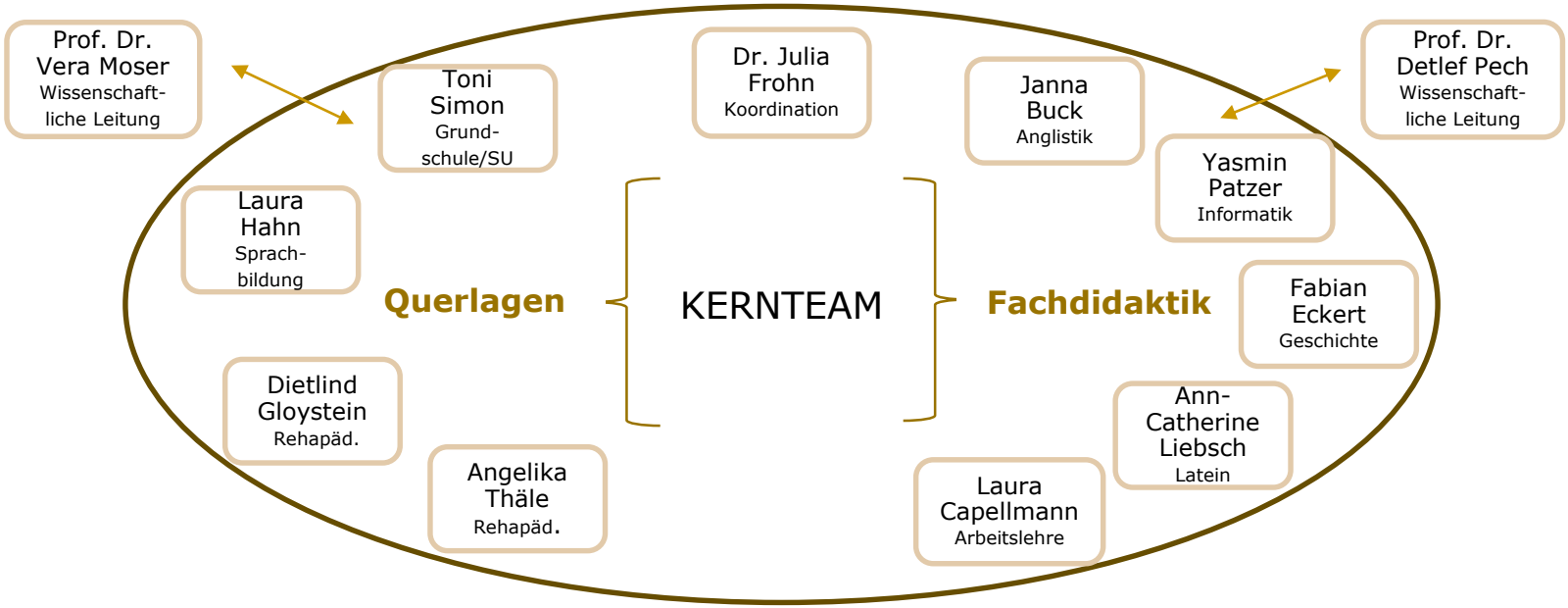
FDQI-HU: Darstellung des Teams



GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Kommunikations- und Organisationsstrukturen

Kernteamtreffen: einmal wöchentlich
(alle zwei Wochen mit Beteiligung der wissenschaftlichen Projektleitung)



Konzeption des didaktischen Modells für den inklusiven Fachunterricht

→ Inhaltliche Ausgestaltung (unter Berücksichtigung fachdidaktischer Besonderheiten und allgemeiner bildungstheoretischer Modellierungsgrundlagen)

Planung der Lehrveranstaltungen

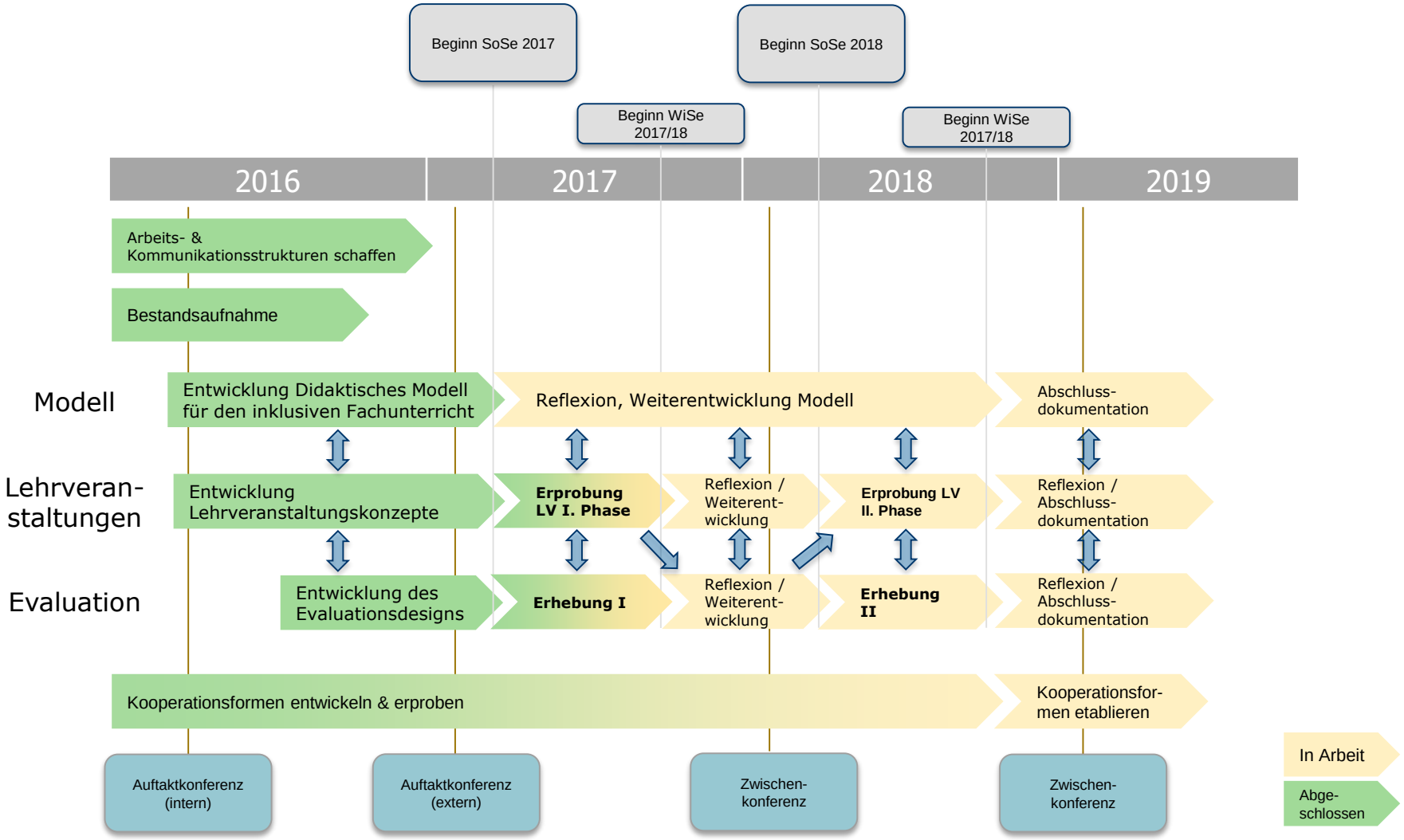
→ Überführung der Inhalte des FDQI-Modells auf universitäre Lehrveranstaltungen
→ Einigung auf Planungs- und Durchführungsparameter (Lektürebasis, Glossar, methodisches Vorgehen, …)
→ Konzeption im Tandem aus Querlagen und Fachdidaktiken

Erfahrungsaustausch und Reflexion

→ Dokumentation der Seminare (Planung und Durchführung)
→ Austausch, Analyse
→ gemeinsame Weiterentwicklung

GEFÖRDERT VOM Bundesministerium für Bildung und Forschung

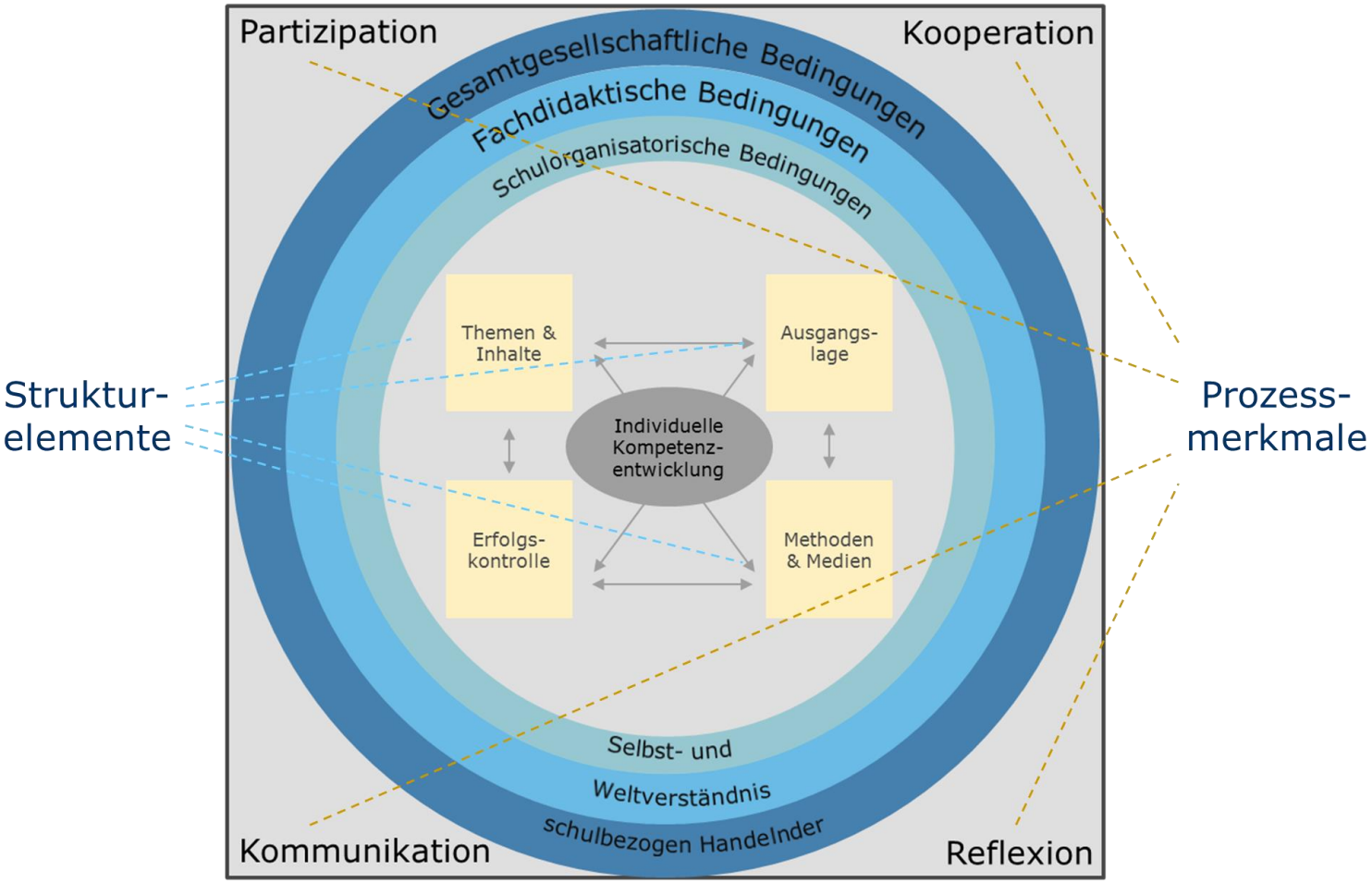
Zeitplan



GEFÖRDERT VOM Bundesministerium für Bildung und Forschung

Entwurf „didaktisches Modell für inklusiven Fachunterricht“

(angelehnt an das „Hamburger Modell“, Schulz, 1981)

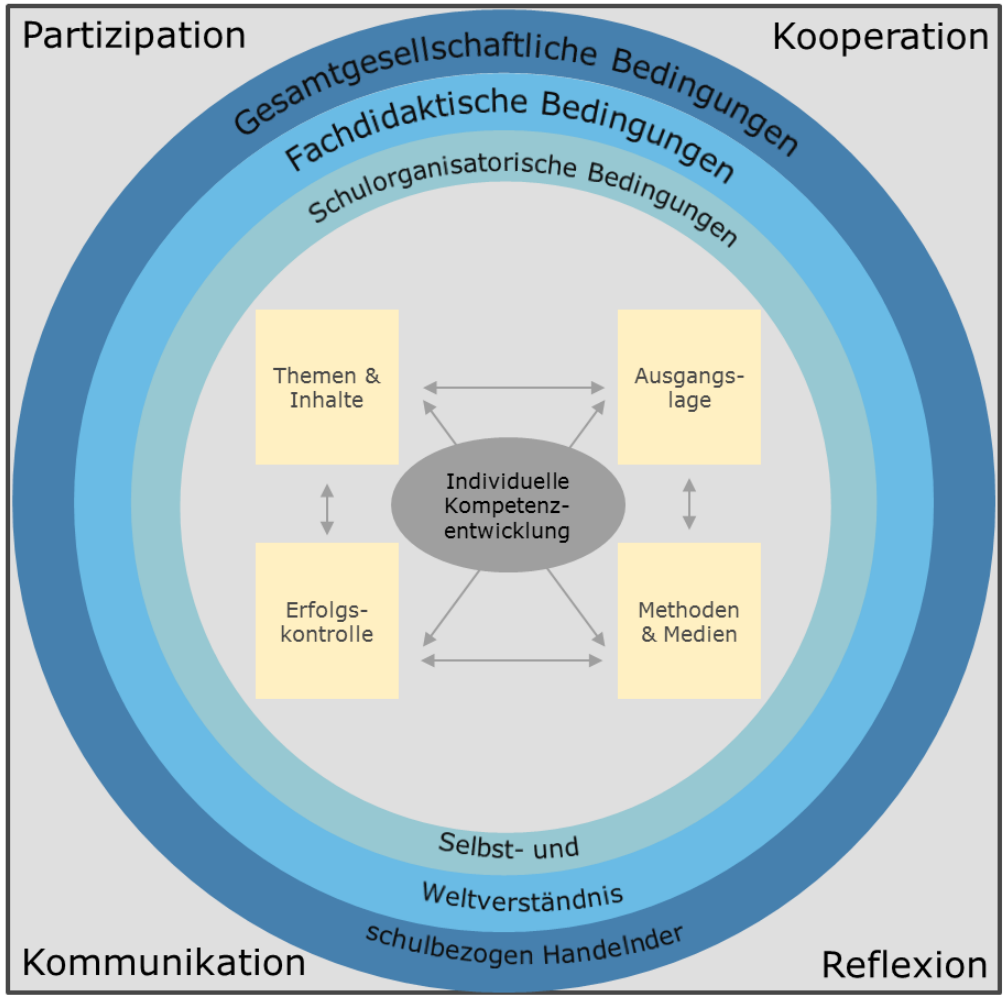


(Stand Mai 2017)

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Entwurf „didaktisches Modell für inklusiven Fachunterricht“

(angelehnt an das „Hamburger Modell“, Schulz, 1981)



(Stand Mai 2017)

Die **Theorien** hinter den Schlagworten (siehe Literaturangaben) werden in einem internen **Begleitpapier** und einem **Wiki** (digitale Plattform für Lehr- und Lernprozesse) aufgearbeitet und auf die Verwendung im FDQI-Modell verengt; sie wurden für die Seminare in Form eines selbst erarbeiteten Glossars spezifiziert, sodass eine **einheitliche Nutzung der Begriffe** im Projekt gewährleistet ist.

Die **fachliche Ausgestaltung** erfolgt durch die beteiligten Fachdidaktiken, die Weiterentwicklung im Kernteam sowie im Rahmen der Qualifizierungsarbeiten.

Praxisanbindung ist durch abgeordnete Lehrkräfte, Austausch mit den HU-Partnerschulen und Erprobung im Rahmen der Seminare gewährleistet

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

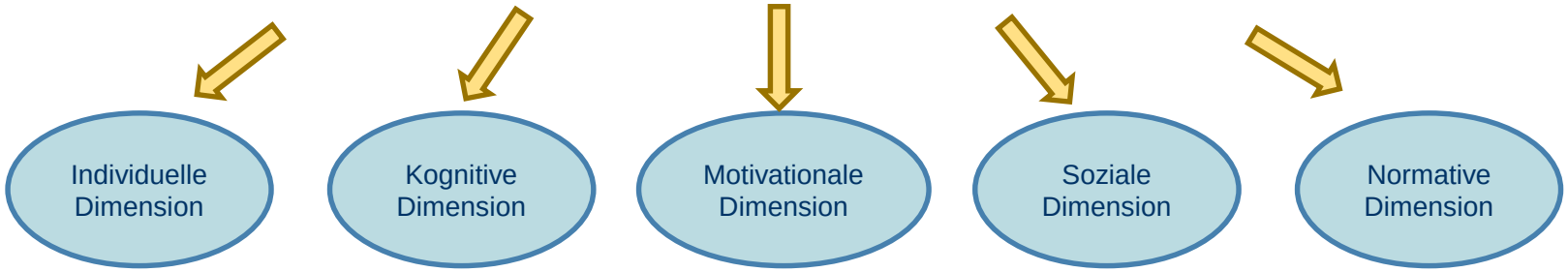
„Individuelle Kompetenzentwicklung“ als Ziel inklusiven Unterrichts

Problem:
Die enge Auslegung des Kompetenzbegriffs kollidiert mit dem Anspruch eines inklusiven Fachunterrichts, an dem alle Schülerinnen und Schüler partizipieren

verbindliche Standards ⚡ Individualisierung

Lösungsansatz I: **Kompetenzbegriff losgelöst von Standardorientierung**

= die „*bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können*.“ (Weinert 2001, S. 27)



Lösungsansatz II: Kompetenz als Prozess zwischen Disposition und Performanz (Blömeke/Gustaffson/Shavelson 2015)**:**

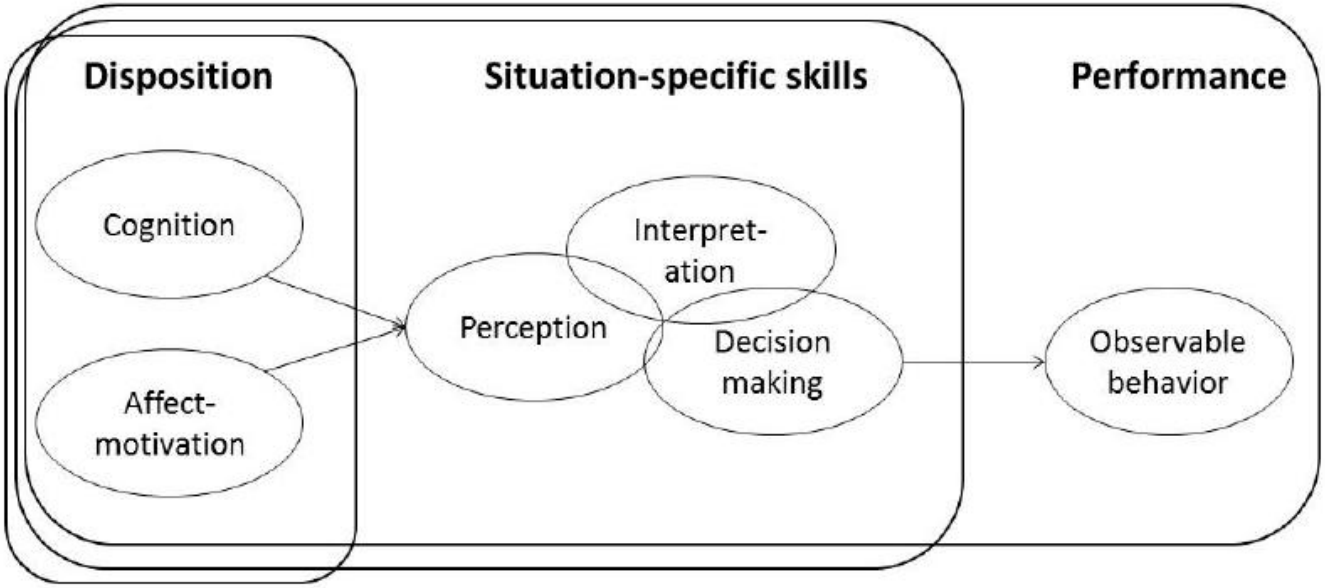
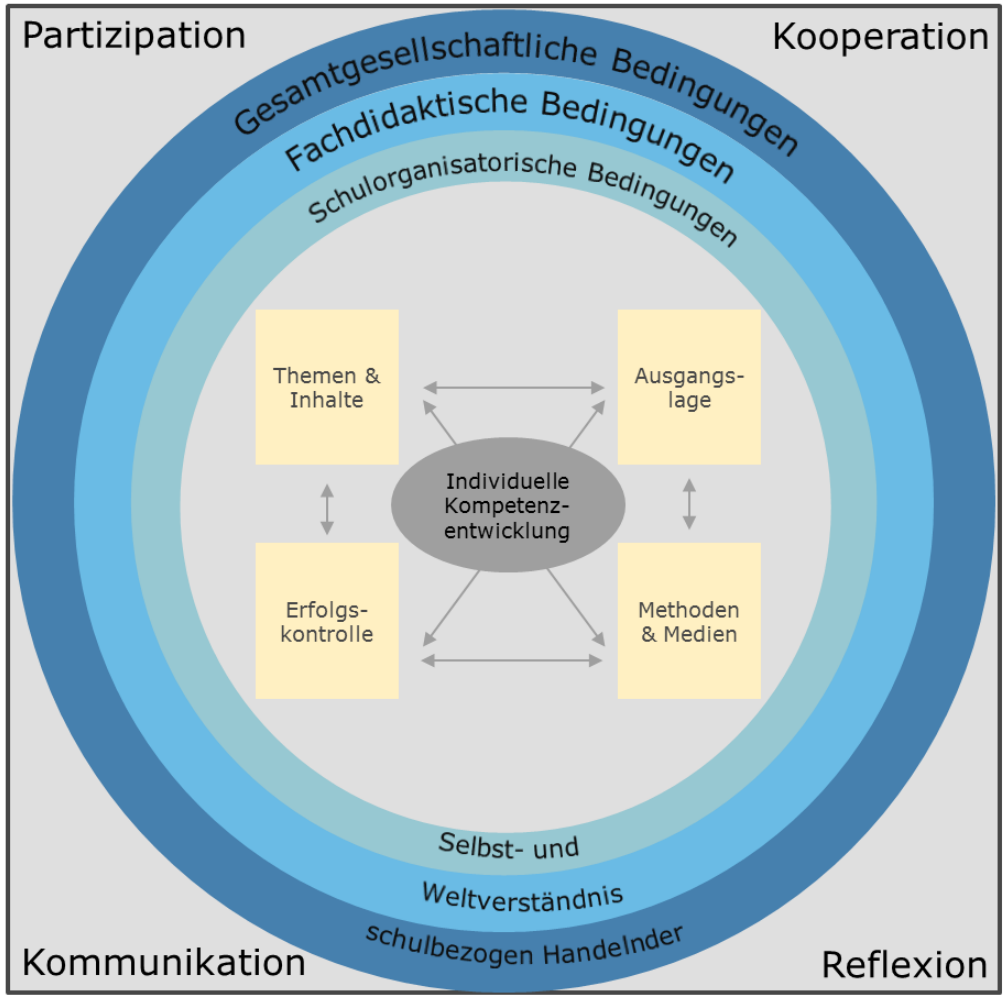


Figure 1: Modeling competence as a continuum

Entwurf „didaktisches Modell für inklusiven Fachunterricht“

(angelehnt an das „Hamburger Modell“, Schulz, 1981)



(Stand Mai 2017)

Die Operationalisierung des Modells kann anhand eines Rasters sowie durch Triangulation der einzelnen Elemente erfolgen (siehe Folgeseiten).

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

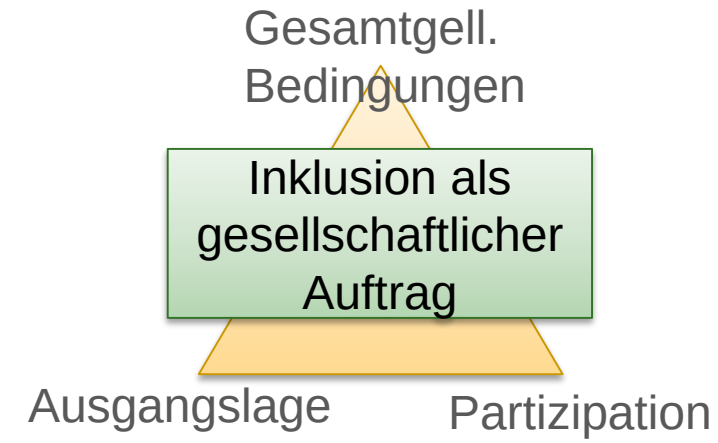
Mögliche Operationalisierung des Modells (momentan in Bearbeitung)

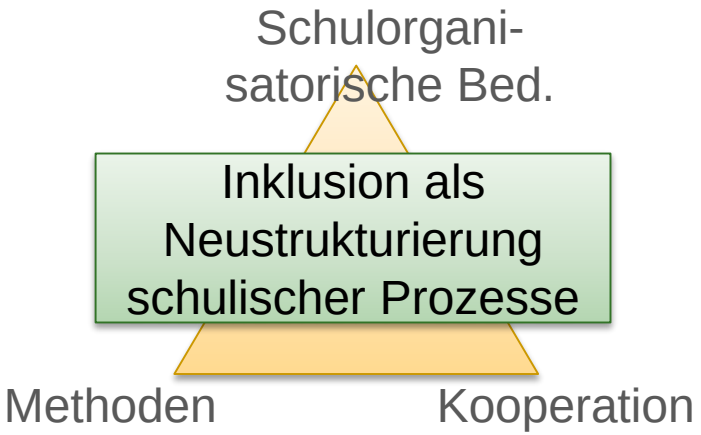
Ansatz: Anfertigung themenbezogener Raster durch das Kernteam als Fragenkatalog für die Umsetzung des Modells in der (Schul-)Praxis und als Entwicklungsinstrument (in Form eines leeren Rasters) für die Arbeit in den Seminaren (dann an konkrete Fachinhalte geknüpft) – hier soll die potenzielle Nutzung lediglich **beispielhaft aus Perspektive der Sprachbildung** aufgezeigt werden

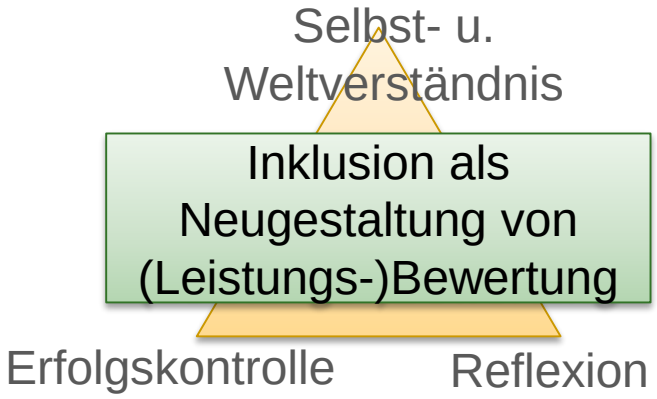
Prozess-merkmal / Struktur-element	**Partizipation**	**Kommunikation**	**Reflexion**	**Kooperation**
Themen/ Inhalte	Werden die individuellen sprachlichen Hintergründe der Schüler*innen bei der Auswahl der Inhalte berücksichtigt und haben sie Mitspracherecht in Bezug auf die Auswahl der Inhalte?	Welche Sprachhandlungen (Operatoren: beschreiben, erklären, präsentieren, zusammenfassen, instruieren, vergleichen, argumentieren) sind im Unterricht gefordert? Wo unterscheiden sich alltagssprachliche und fachsprachliche Beschreibungen von Sachverhalten in meinem Fach?	Wie sind inhaltliche und sprachliche Elemente in meinem Unterricht gewichtet? Werden in meinem Unterricht (im Sinne des Scaffolding-Ansatzes) inhaltliche und sprachliche Aspekte miteinander verknüpft?	Wie bewerten Deutschlehrkräfte die sprachlichen Anforderungen des Fachinhalts xy? Welche Sprache bestimmt den Austausch unter Schülerinnen und Schülern und wie kann dieser unterstützt werden?
Ausgangslage	Welche sprachlichen Perspektiven (bezogen auf den Lerngegenstand) bringen die Lernenden mit und (wie) werden diese mit fachlichen Perspektiven verbunden? (vgl. Seitz 2006)	Wie lange ist die Kontaktdauer zur deutschen Sprache? Welche Erstsprache(n) spricht der*die Lernende? Welche weiteren Sprachen? Welche sprachlichen und anderen symbolischen Ressourcen zur Rezeption und Produktion von Sprache (als Kommunikationsmittel, Mittler von Informationen bezogen auf Fachliches) und zur Darstellung von Bedeutungen bringen die Schüler*innen mit und wie können diese gestärkt werden? (vgl. Brandenburger et al. o. J.: 12)	Welche Möglichkeiten der Sprachstandsfeststellung (Profilanalyse, Tests, Schätzverfahren, Beobachtung) bietet mein Fachunterricht? Werden die verschiedenen Sprachen im Klassenzimmer akzeptiert und wertgeschätzt? (vgl. Ossner 2006: 61)	Wurden bereits Sprachstandsfeststellungen (Profilanalyse, Tests, Schätzverfahren (Selbst- und Fremdeinschätzung), Beobachtung) – z.B. im Deutschunterricht – durchgeführt? Wenn ja, inwiefern ist das Ergebnis auch für meinen Fachunterricht relevant?
Erfolgs-kontrolle	…	…	…	…
Methoden/ Medien	…	…	…	…

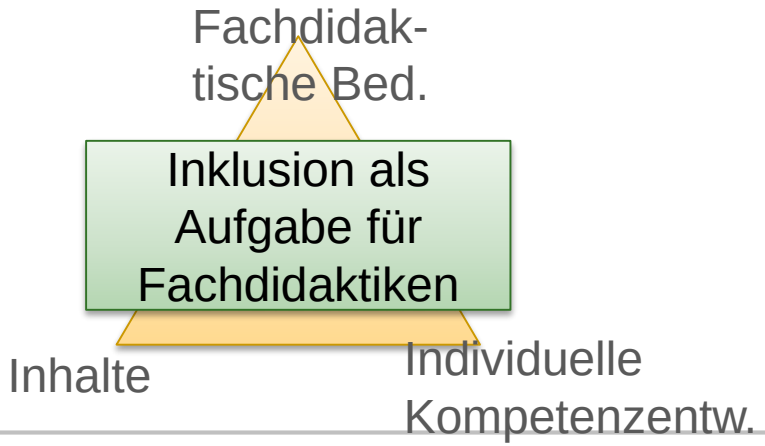
Mögliche Operationalisierung des Modells (momentan in Bearbeitung)

Ansatz: Durch Triangulation auf Basis „didaktischer Dreiecke" können gezielt inklusionsspezifische Themen fokussiert werden. So werden Inhalte sichtbar, die dezidierter Aufarbeitung bedürfen.









Prozessdimension Partizipation

Schülerseitige Partizipation (Teilhabe) als Kernelement des Inklusionsdiskurses – FDQI nimmt auf folgende Facetten Bezug:

- demokratische Bildung und Demokratie-Lernen
- Aktivierung aller Schüler*innen
- Förderung ko-konstruktiver Lehr-Lern-Prozesse

→ Die Fachdidaktiken sind hinsichtlich des Kernelements Partizipation dazu aufgerufen, ihr Selbstverständnis und ihre Traditionen kritisch bezüglich etwaiger Vorzüge oder spezifischer Barrieren in Bezug auf die Zusicherung von Teilhabe und Partizipation zu hinterfragen.

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Partizipation als Dimension des FDQI-Modells

- Gemäßigter Partizipationsgrad (vgl. Baumgardt i.E. nach Oser & Biedermann 2006, Stange 2010)

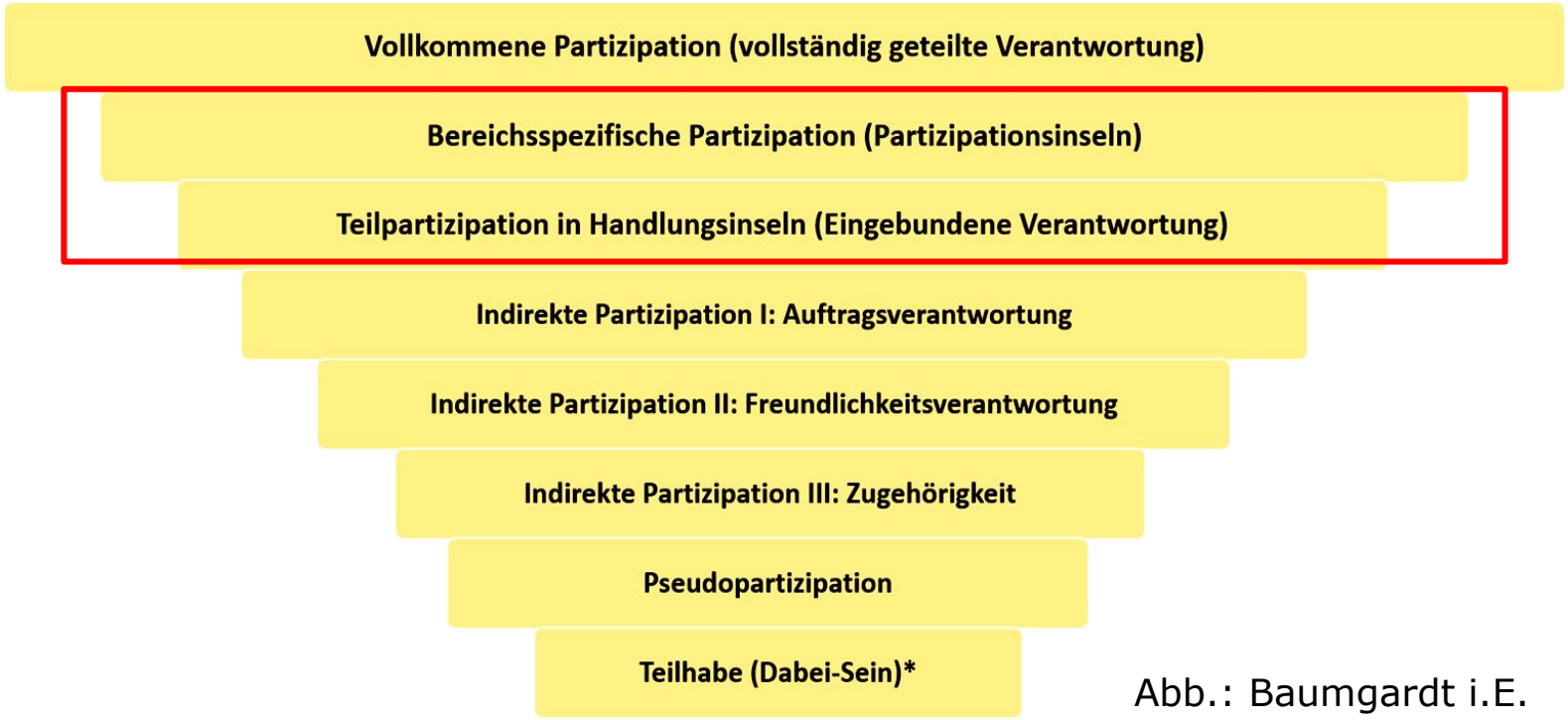


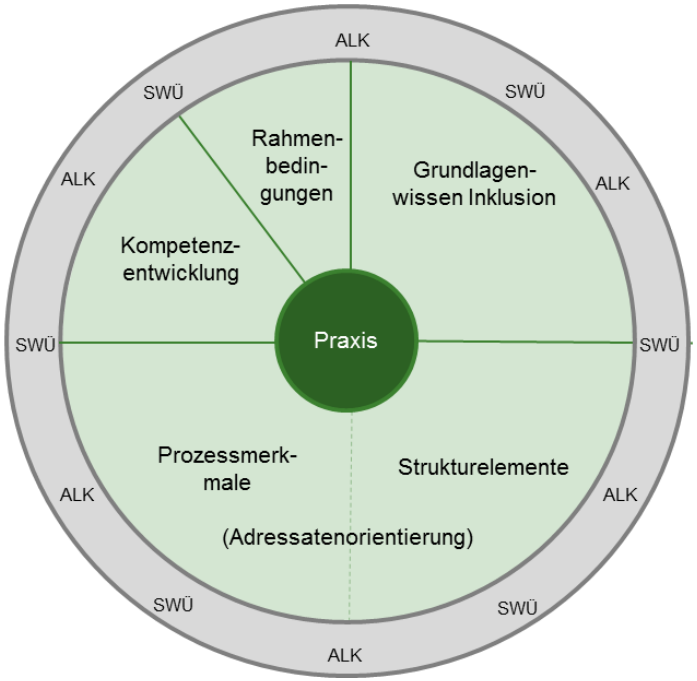
Abb.: Baumgardt i.E.

GEFÖRDERT VOM Bundesministerium für Bildung und Forschung

„Partizipation“ in Verbindung mit den Strukturelementen

Prozess-merkmal / Struktur-element	Themen & Inhalte	Ausgangslage	Erfolgskontrolle	Methoden & Medien
Partizipation	Wie können die Fachinhalte allen SuS einer Lerngruppe zugänglich gemacht werden? Wer bestimmt die Auswahl der Lerninhalte und warum? Gibt es obligatorische und fakultative Inhalte (Anteile an Inhalten)? (vgl. Prengel 2016) Auf welchen (für den Lernenden individuellen) Ebenen kann eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt stattfinden? Auf welchen (für den Lernenden individuellen) Ebenen wird von den Lernenden eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt präferiert? Worin besteht die individuelle Bedeutung des Inhalts für den Lernenden – fachlich und überfachlich? (Wie) Können die Lernenden an der Auswahl des Inhalts beteiligt werden? Wie kann der inhaltliche Kern als Basis für das gemeinsame Lernarrangement aller SuS dienen? Steht ein Inhalt im Zentrum des Lehr-Lernprozesses, oder können/ sollten es mehrere sein? (vgl. Pech & Rauterberg 2016)	Welche Lerninteressen bringen die SuS mit? Welche Perspektiven (bezogen auf den Lerngegenstand) bringen die Lernenden mit und (wie) werden diese mit fachlichen Perspektiven verbunden? (vgl. Seitz 2006) Wie kann die individuelle Ausgangslage bestimmt werden (in Bezug auf inhaltliche Partizipation)? (Wie) Können die Lernenden an der Bestimmung ihrer Ausgangslage beteiligt werden?	(Wie) Können SuS über die Form der Erfolgskontrolle entscheiden? (Wie) können die Lernenden in die (Re-) Formulierung, Strukturierung und Anpassung von Zielen einbezogen (von außen/innen gesetzte Ziele)? Gibt es Formen der selbständigen Erfolgskontrolle für alle SuS? Gibt es Formen der ko-konstruktiven Erfolgskontrolle für alle SuS? (Wie) Können SuS an „klassischen“ Erfolgskontrollen teilnehmen? (Wie) Kann eine individuelle Erfolgskontrolle im Sinne einer benoteten Prüfung stattfinden? Werden die (Selbst-) Einschätzungen der Lernenden bei Erfolgskontrollen – auch im Falle von Notengebungen – mit berücksichtigt?	Inwiefern ermöglicht die Methode individuelle Zugänge zum Unterrichtsgegenstand? Wie kann der Bezug auf einen gemeinsamen Lerngegenstand bei unterschiedlichen Zugängen zu Lerninhalten erhalten bleiben? Welche Fähigkeiten und Kompetenzen von SuS liegen der Anwendung der Methode zugrunde/ setzt die Anwendung voraus? Werden unterschiedliche Methoden als Zugang zu einem Lerngegenstand angeboten? Können die Lernenden bei didaktisch-methodischen Adaptionen mitentscheiden? (Stichwort adaptiver Unterricht) Welche Medien eignen sich, um die Teilhabe aller Lernenden abzusichern? Stehen (Fach-)Medien zur Verfügung, die ein Lernen auf allen Aneignungsebenen (enaktiv, ikonisch, symbolisch) ermöglichen? Können die Lernenden zwischen den Repräsentationsebenen wählen? (vgl. Gebauer & Simon 2012) Welche Barrieren ergeben sich aus dem gewählten Medium selbst? Wie können diese für alle SuS umgangen werden?

Konkretisierung Lehrveranstaltungsplanung



Grundlagenwissen Inklusion (25%)

- Theoretische u. praktische Entwicklung, Auftrag, Verständnis
- guter Unterricht = inklusiver Unterricht?
- Umgang mit Heterogenität: Adressatenorientierung
- Sensibilisierung: potenzial- statt defizitorientierter Unterricht
- Einführung „didaktisches Modell für den inklusiven Fachunterricht" (Betonung: Partizipation als bedeutsames Prinzip)

Kritische Reflexion der Rahmenbedingungen (10%)

- Entwicklung Inklusion in Deutschland – in Berlin
- Rahmenlehrpläne Berlin
- Standardorientierung vs. Inklusion

Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (15%)

- Breiter Kompetenzbegriff – (individuelle, kognitive, motivationale, soziale, performative, ethisch-normative Dimension)
- Sensibilisierung: Kompetenzorientierung nicht als Standardorientierung (Kompetenz als Prozess (Blömeke et al. 2015), auf Unterrichtsebene viele Überschneidungen zur Inklusion)
- Ansatz: Schnittmenge zw. den Konstrukten „inklusiver Unterricht" und „kompetenzorientierter Unterricht" erörtern

„Didaktisches Modell für den inklusiven Fachunterricht" fachspezifisch: Verschränkung von Prozessmerkmalen und Strukturelementen (50%)

- fachdidaktisch auf Schwerpunkte verengt und jeweils aufeinander bezogen (Heterogenität im Fach – was kann das FACH für die unterschiedlichen Adressaten [daher „Adressatenorientierung"] bieten?)
- Prozessmerkmale: Partizipation, Kommunikation, Kooperation, Reflexion
- Strukturelemente: Themen und Inhalte, Ausgangslage, Erfolgskontrolle, Methoden und Medien
- Hier könnten evtl. mithilfe der Fragen aus dem Raster/der didaktischen Dreieckt inhaltliche Schwerpunkte gesetzt und die einzelnen Dimensionen miteinander verbunden werden
- Produktorientierter **Praxisbezug** (z.B. Materialanalyse oder -erstellung, Stunden- oder Phasenplanung, Hospitationsbericht, Videovignettenauswertung etc.) – in Phase 2 mit Lehraktivitäten durch die Studierenden (im Videolabor)

GEFÖRDERT VOM Bundesministerium für Bildung und Forschung

Evaluationsdesign

Entwicklung und Testung des Evaluations-designs (2016)

Pilotierung / Haupterhebung

September ‘16 Entwicklung Evaluationsdesign	Forschungshypothese: Die Teilnahme an einer Lehrveranstaltung geht mit einer Erhöhung adaptiver Lehrkompetenz sowie einer Stärkung der Selbstwirksamkeits-überzeugungen in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen einher.
Oktober ‘16: Sekundäranalyse	Zu den Zielkonstrukten adaptive Lehrkompetenz und Selbstwirksamkeitsüber-zeugungen sowie weiteren Konstrukten, die für den Fragebogen zu operationa-lisieren sind, wird der theoretische und empirische Forschungsstand gesichtet.
November ‘16: Fragebogendesign	Die Konstrukte werden in ihren Facetten operationalisiert; es werden Items formuliert. Manche Skalen sind Adaptionen bestehender, andere werden neu entwickelt. Als Impulse werden Videosequenzen gesammelt und ein Fallbeispiel konzipiert.
Dezember ‘16: Cognitive Labs	Die erste Fragebogenversion wird in Cognitive Labs mit Studierenden getestet. In Einzelsitzungen wird der Fragebogen „laut beantwortet“ und es wird deutlich, wie die Zielgruppe den Fragebogen versteht und was sie zu ihren Antworten bewegt.
Januar ’17 Pre-Tests	Die zweite Fragebogenversion wird einem quantitativen Vortest im Rahmen zweier Vorlesungen unterzogen, um die Gütekriterien zu bestimmen.
Februar ’17 Dokumentation	Die dritte Fragebogenversion wird in Form eines Skalen- und Kodierhandbuchs dokumentiert. Zudem werden Kategorienschemata zur Auswertung der offenen Fragen verschriftlicht.
März ’17 Kommunikation	Das Erhebungsinstrument wird dem Projektteam auf einem Evaluationsworkshop vorgestellt und gemeinsam reflektiert. Weitere Kategorien werden eröffnet.
April ’17 Prä-Erhebung Phase 1	Der Fragebogen wurde erstmals zu Beginn der FDQI-HU-Seminare von den Studierenden ausgefüllt.
Juli ’17 Post-Erhebung Phase 1	Der Fragebogen wird zum Ende der FDQI-HU-Seminare von den Studierenden ausgefüllt.

GEFÖRDERT VOM Bundesministerium für Bildung und Forschung

Literatur

Arnold, K.-H. & Koch-Priewe, B. (2010): Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. In: Bildung und Erziehung 63/4, S. 401-416.

Baumgardt, Iris (i.E.): Partizipation im inklusiven Sachunterricht – ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichts-entwicklung? In: Pech, D.; Schomaker, C., Simon, T. (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Baltmannsweiler: Schneider.

Brandenburger, A.; Bainski, C.; Hochherz, W.; Roth, H.-J.(o.J.): Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland (EUCIM-TE European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching). Online verfügbar unter http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf, zuletzt geprüft am 02.08.2016.

Beck, E. et al. (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster: Waxmann.

Blömeke, S.; Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015): Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. Zeitschrift für Psychologie 223, S. 3-13.

Boban, I. & Hinz, A. (2017): Inklusive Bildungsprozesse gestalten: Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Böing, U. & Köpfer, A. (2016): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Booth, T.; Ainscow, M. et al. (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim: Belz.

Feuser, G. (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: Hildeschmidt A. & Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Juventa, S. 19-35.

Gebauer, M.; Simon, T. (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektivenwww.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 18/Oktober 2012.

Hedderich, I. et al. (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heimann, P.; Otto, G. & Schulz, W. (1979): Unterricht. Analyse und Planung. 10., unveränderte Aufl. Hannover: Schroedel.

Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 6. neu ausformulierte Aufl. Weinheim: Beltz.

Klieme, E. & Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik 52/6, S. 876-903.

Klieme, E. & Warwas, J. (2011): Konzepte der Individuellen Förderung. Zeitschrift für Pädagogik, 57/6, S. 805-818.

Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Kopp, B. (2009): Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? In: Empirische Sonderpädagogik, 1/1, S. 5-25.

Kullmann, H.; Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: Amrhein, B. (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann, S. 89-107.

Ossner, Jakob (2006): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. 2. Aufl. Stuttgart: UTB.

Pech, D.; Rauterberg, M.: (2016): Wozu Didaktik? Bildung, Sachunterricht, Inklusion – eine didaktische Frage. Ein programmatischer Beitrag zum Verhältnis von Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. In: Rieger, Judith/Musenberg, Oliver (Hrsg.) (2016): Wozu Didaktik? Perspektiven von Theoriebildung und empirischer Forschung.

Prengel, Annedore (2016): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit – „Formatives Assessment" im inklusiven Unterricht. In: Amrhein, B. (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn, 49-63.

Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2012): Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenz-orientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Ein-führung in die theoretischen Grundlagen. Münster: Waxmann.

Schulz, W. (1981): Unterrichtsplanung. 3. Aufl., München: Urban & Schwarzenberg.

Seitz, S. (2006): Inklusive Didaktik. Die Frage nach dem „Kern der Sache". In: Zeitschrift für Inklusion. Online verfügbar unter http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view.

Van den Akker, J. (1999): Principles and Methods of Development Research. In: Van den Akker, J. et al.: Design Approaches and Tools in Education and Training, S. 1-14.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Leistungsmessungen in Schulen, hg. von Franz E. Weinert. Weinheim und Basel, S. 17-31.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

FDQI-HU

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium
für Bildung
und Forschung