

Principi per una progettazione didattica inclusiva*

di Heidrun Demo[°], Simone Seitz[^]

Riassunto

L'articolo tratteggia alcuni elementi fondanti una progettazione didattica inclusiva, attingendo alla riflessione generata sia nella didattica generale che nella didattica inclusiva nella cultura di lingua italiana e nella cultura di lingua tedesca. Emerge, sopra a tutto, la centralità del concetto di partecipazione per una progettazione inclusiva. Nello specifico descriveremo come la formulazione di traguardi ampi e complessi, la continua riconnessione dei principi di individualizzazione e di partecipazione ed, infine, uno stretto legame fra valutazione formativa e progettazione didattica possono essere considerati promettenti fondamenti per una progettazione didattica inclusiva.

Parole chiave: Didattica inclusiva, partecipazione, diversity, progettazione didattica.

Principles for inclusive educational design

Abstract

The article outlines some of the basic elements of inclusive didactic planning, drawing on the reflection generated in both general and inclusive didactics in Italian and German-speaking cultures. Above all, the centrality of the concept of participation for inclusive planning emerges. In particular, we describe how the formulation of broad and complex goals, the continuous reconnection of the principles of individualisation and participation and, finally, a close link between formative assessment and

* Il presente articolo è stato progettato e ideato in modo congiunto dalle due autrici. Heidrun Demo ha scritto le seconda e quarta sezione, relative al contesto italiano e alla descrizione dei tre principi; Simone Seitz ha scritto la prima e la terza sezione, relative all'introduzione e al contesto tedesco.

[°] Libera Università di Bolzano. Corresponding author: heidrun.demo2@unibz.it.

[^] Libera Università di Bolzano.

didactic planning can be considered promising foundations for inclusive didactic planning.

Keywords: inclusive teaching and learning, participation, diversity, lesson planning.

First submission: 15/10/2021, *accepted:* 22/11/2021

Available online: 16/12/2021

Introduzione

Il grado di sovrapposizione o invece di distinzione fra l'idea di una didattica inclusiva e una didattica di qualità in termini più generali è un oggetto di discussione molto attuale. In questo articolo, sosteniamo la posizione per cui la didattica inclusiva condivide con la didattica generale la centratura sulla progettazione, realizzazione e valutazione di azioni educative e che in questo si caratterizza per un forte orientamento valoriale teso alla costruzione di comunità scolastiche partecipate e democratiche e alla valorizzazione delle differenze individuali di ognuno ed ognuna (Demo, 2018).

In questo articolo, affronteremo l'aspetto specifico della progettazione nella didattica inclusiva. Progettare significa ideare esperienze di apprendimento con l'obiettivo di realizzare alcuni obiettivi formativi formalizzati in modo esplicito (Pellerey, 1997): si tratta, quindi, di dare sistematicità all'azione educativa connettendola intenzionalmente ad obiettivi o mete da raggiungere. Ma l'azione concreta di progettazione degli insegnanti non è indipendente dalle politiche nazionali e internazionali e dalla legislazione e dalle norme che le regolano. In questo senso l'azione progettuale diviene lo spazio in cui gli insegnanti ricontestualizzano e danno significato all'interno delle proprie pratiche alle stratificate politiche scolastiche nei suoi molteplici livelli. Gli ampi orientamenti internazionali, le normative nazionali e le regolamentazioni locali influenzano in modo sistemico e complesso processi di sviluppo della scuola a livello di singoli istituti che contribuiscono alla costruzione di culture scolastiche che orientano le azioni dei singoli insegnanti.

Da questa prospettiva, in questo scritto rifletteremo in profondità sulla connessione tra politiche scolastiche e progettazione didattica inclusiva. Lo faremo da un punto di osservazione particolare che è quello della posizione di confine della Provincia di Bolzano che ci spinge ad esplorare la tematica aprendoci ai riferimenti generati nella cultura di lingua italiana e nella cultura di lingua tedesca. Il risultato sarà la formulazione di alcuni principi per

una progettazione didattica inclusiva. Questi sono concettualizzati con una particolare attenzione al contesto della scuola primaria, ma possono essere di ispirazione anche per altri ordini di scuola.

Una panoramica sul contesto italiano

Per riflettere su come, nel contesto italiano, la progettazione didattica abbia assunto e/o possa assumere una forma inclusiva, proponiamo di riflettere su alcuni aspetti fondamentali:

- 1) la potenziale equità del passaggio storico dal programma al curricolo;
- 2) l'apertura alla pluralità di vie dell'apprendimento nel passaggio da obiettivi formulati come contenuti e obiettivi formulati come competenze;
- 3) la valorizzazione e l'apertura alle differenze nel superamento della programmazione a favore della prospettiva di progettazione;
- 4) la centratura sulla singolarità dei percorsi in una valutazione che si fa formativa;
- 5) la riflessione sulla criticità del Piano Educativo Individualizzato come strumento individuale nel contesto di una didattica inclusiva;
- 6) l'apertura della didattica speciale ad una nuova idea di didattica inclusiva costruita intorno al concetto di differenziazione.

Nella storia della scuola italiana uno dei cambiamenti più dirompenti è stato quello del passaggio da una cosiddetta scuola dei programmi ad una scuola del curricolo. Si fa riferimento, con questi termini, all'evoluzione che ha portato la scuola a divenire, dall'istituzione centralistica che era, una scuola dell'autonomia. Uno degli elementi più toccati da questa trasformazione è quello della programmazione che dall'essere intesa negli anni Settanta come pianificazione di azioni educative per realizzare un Programma nazionale determinato dal Ministero dell'Istruzione diviene, a partire dai primi anni 2000, curricolo della scuola che risponde a poche Indicazioni a maglie larghe dettate a livello ministeriale (Castoldi, 2013). In termini di inclusione, questo passaggio è particolarmente rilevante perché implica l'aspettativa che le scuole locali con i propri organi collegiali debbano essere il luogo in cui connettere l'offerta didattica alle caratteristiche peculiari del contesto al fine di differenziare l'offerta e di garantire il più possibile un risultato di egual valore a tutte e tutti gli alunni e le alunne d'Italia, il raggiungimento delle competenze essenziali indicate nelle Indicazioni Nazionali. Questa può essere letta come una scelta nella direzione di un'equità che attiva forme di differenziazione nei diversi contesti locali con

l'obiettivo di garantire la massima limitazione possibile di disuguaglianza di risultati (Benadusi, 2006).

Il passaggio dai programmi alle Indicazioni Nazionali ha anche segnato una trasformazione nel modo in cui i traguardi da raggiungere sono formulati. Sono state abbandonate liste di contenuti da trattare e sono invece state indicate competenze essenziali per ciascuna disciplina e per alcuni ambiti trasversali. La competenza, intesa come “capacità di far fronte ad un compito, o ad un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo” (Pellerey, 2004, p. 22) definisce traguardi “a maglie larghe” che possono essere raggiunti con l’attivazione di risorse interne diverse per ciascuno (Castoldi, 2017). In questo senso si tratta di un costrutto capace di accogliere le differenze individuali in senso inclusivo.

La nuova idea di curriculum e la prospettiva di traguardi espressi come competenze è connessa con una forma di progettazione che da lineare si fa ricorsiva (Nigris, Balconi, & Zecca, 2019). Si dà forma ad una previsione dei processi di apprendimento ed insegnamento strutturate, ma al tempo stesso flessibili, capaci di tenere conto dei diversi attori che abitano la classe, alunni e insegnanti. Particolarmente interessanti in questo senso sono la proposta della progettazione a ritroso (McTighe & Wiggins, 2004) e della progettazione dialogico-euristica (Nigris, Balconi, & Zecca, 2019). In entrambi i modelli il punto di partenza è un momento che connette valutazione e progettazione: attraverso una situazione problema il più possibile autentica viene costruita una relazione fra un contenuto disciplinare rilevante e un gruppo specifico di bambini o ragazzi con le proprie caratteristiche (Trincherò, 2013). Un’attenzione particolare alle differenze individuali di bambine e bambini si trova poi anche nell’interpretazione di Castoldi (2017) della didattica a ritroso che nella sua traccia di progettazione prevede l’alternanza di momenti “allenamento” e momenti “partita”. Adattando i significati di questi termini ad una lettura maggiormente focalizzata sull’inclusione, si tratta di alternare opportunità per ciascun alunno di lavorare su priorità individualizzate con situazioni, invece, a carattere partecipativo, in cui gli alunni collaborano, ciascuno a suo modo, alla risoluzione della situazione problema iniziale.

A questa idea di progettazione si accompagna anche una visione di valutazione che si fa, in prima linea, formativa (Balconi, 2020). In quest’ottica la valutazione diventa la raccolta di evidenze sul percorso di apprendimento volte a orientare le azioni formative successive. In questo, assume un ruolo fondamentale lo sguardo e il punto di vista di bambine e bambini, ragazze e ragazzi che accompagna quello degli insegnanti. Le evidenze valutative

raccolte durante i percorsi in molte forme possibili (fotografie, prodotti, trascrizioni di dialoghi, ...) diventano allora occasione per riflettere, per comprendere – alunni ed insegnanti insieme – quel che sta funzionando e quel che ha bisogno di essere curato maggiormente. Da una prospettiva inclusiva, questa accurata sincronizzazione fra valutazione e progettazione risponde efficacemente al mandato di riconoscere e rispondere efficacemente a bisogni e talenti individuali.

Nella riflessione attuale della pedagogia e didattica speciale, da alcuni anni si è affacciato un nuovo filone di riflessione sulla didattica inclusiva che si focalizza sulla progettazione di ambienti di apprendimento “sensibili” alle differenze individuali di tutte e tutti gli alunni, come avviene per esempio in modelli come quello della “classe differenziata” di Carol Ann Tomlinson (Tomlinson & Imbeau, 2012) e dello Universal Design for Learning del CAST (Savia, 2016). Tradizionalmente la didattica speciale si è occupata di sviluppare approcci e strumenti che potessero sostenere la ricerca di “punti di contatto” fra la progettazione di classe e quella individualizzata per un'alunna o un alunno con disabilità (Cottini, 2017; Ianes, 2006). Un'attenzione particolare in queste riflessioni è stata data al ruolo del Piano Educativo Individualizzato come “cerniera” (Chiappetta Cajola, 2015) fra una progettazione per il singolo alunno e quella per la classe. Questo modo di procedere, però, ha continuato a suggerire la necessità di un doppio binario di progettazione, uno per la maggior parte di alunne ed alunni e uno distinto per quelli con disabilità o BES (Demo, 2015; Goodley et al., 2018; Piccioli & Franceschini, 2021). Questa concezione ha portato anche a fenomeni di delega (Treelle, Italiana, & Agnelli, 2011) e *push-pull-out* (Demo, Nes, Somby, Frizzarin, & Dal Zovo, 2021) che rischiano di legittimare forme di micro-esclusione anche in un contesto legislativo orientato. Lo spostamento della riflessione su forme di differenziazione didattica che assumono le differenze individuali come la normalità nell'apprendimento e il riposizionamento delle attenzioni specifiche per alunne ed alunni con disabilità in questo orizzonte assume allora il forte valore di immaginare un nuovo scenario che supera l'idea del doppio binario muovendosi nella direzione di una pluralità di percorsi, diversi ma di uguale valore. Fra questi vi è anche quello dell'alunno con disabilità, ma con un nuovo significato che non segna la sua alterità, ma celebra, insieme a quelli dei compagni, le differenze individuali di tutte e tutti.

Riflessione dalla cultura di lingua tedesca

La ricerca sull'inclusione scolastica in lingua tedesca combina due in-

tenti, quello di sostanziare a livello teorico la scelta inclusiva, che non è radicata in modo completo nelle politiche della Germania, e quello di sviluppare su un piano metodologico principi ed approcci che garantiscano una parità di accesso al sistema formativo. Questa linea di ricerca nasce in Germania in concomitanza con le prime esperienze di integrazione negli anni '80 e chiama a raccolta professionisti dell'università e della scuola impegnati a collaborare per un sistema educativo più equo, ponendosi in posizione critica verso un sistema formativo ancora fortemente segregante (Seitz, Finner, Korff, & Scheidt, 2012).

I risultati di ricerca di questa prima fase dimostrano l'efficacia delle esperienze di integrazione e ne palesano il potenziale per un rinnovamento della didattica che si fa più incentrata su alunne ed alunni (Deppe-Wolfinger, Prengel, & Reiser, 1990; Seitz, 2014). Nonostante ciò, la Germania, pur con forti differenze interne, ha mantenuto un sistema scolastico fortemente selettivo, con soli quattro anni di scuola primaria comune per poi passare alla secondaria che prevede fin dai nove anni di età una separazione interna fra percorsi che mirano ad una preparazione più accademica e altri che, invece, orientano verso una formazione di carattere professionalizzante. Nella maggior parte dei *Länder* resta anche un sistema parallelo di scuole speciali. In questo senso, le evidenze di ricerche che hanno dimostrato come questo sistema riproduca e rinforzi disuguaglianze hanno prodotto solo pochi cambiamenti (Ditton, 2013).

A livello didattico, le esperienze di integrazione si sono appoggiate su approcci come la didattica aperta e l'apprendimento per progetti (Hänsel, 1986) che mettono al centro l'autodeterminazione di alunne ed alunni e la loro collaborazione. Non è stato un caso che le prime scuole primarie che si sono aperte all'integrazione fossero già caratterizzate da pratiche orientate ai principi della "*Reformpädagogik*-didattica attiva", con riferimenti espliciti ai modelli sviluppati da Montessori o Freinet (Dumke, 1991). È in questo contesto che si comincia a porre la questione di un equilibrio fra la ricerca di opportunità per coltivare le comunanze e quelle per sostenere processi di individualizzazione in gruppi di apprendimento eterogenei.

Per quel che riguarda la progettazione didattica, queste esperienze hanno fatto riferimento alla didattica generale. Klafki e Stöcker (1976) hanno proposto e sperimentato un modello di progettazione per la differenziazione didattica all'inizio degli anni 80. Sulla base dell'idea democratica di formazione di Klafki (1996), il modello sviluppa l'idea di un insegnamento interdisciplinare che punta a connettere una pluralità di sapere disciplinari con le caratteristiche uniche e irripetibili di un gruppo di alunne ed alunni. Negli anni 90 Feuser ripropone il modello come base per la sua concettualizzazione di una "*Allgemeine Integrative Didaktik*- didattica generale integrati-

va”, sviluppando l’idea per un modello di insegnamento-apprendimento caratterizzato da processi individualizzati, ma connessi da un “*gemeinsamer Gegenstand*-oggetto comune” che caratterizza il percorso progettuale dell’intero gruppo.

Un altro impulso importante viene poi da Prengel (1993) che introduce l’idea di una “*egalitäre Differenz*-differenza egalitaria” che segna il passaggio verso l’attenzione a tutti quegli elementi di eterogeneità che producono forme di disuguaglianza, riconnettendo discorsi legati alla multiculturalità, al genere e alla (dis)abilità. Questa idea ha trovato applicazione anche nelle riflessioni sul piano didattico dell’inclusione (Prengel, 1999) e ha dato avvio a molteplici studi che si sono focalizzati sulla riflessione critica degli squilibri di potere connessi ai fenomeni di abilismo, classismo e razzismo in contesti educativi (Leiprecht & Lutz, 2006; Riegel, 2016; Boger, 2019).

Contemporaneamente, ricerche empiriche sulla didattica inclusiva nella scuola primaria hanno dimostrato la rilevanza di considerare le differenze in fatto di preconcoscenze, abilità e contesti di provenienza di bambine e bambini, ma anche l’importanza di cercare e riconoscere le comunanze fra le loro diverse esperienze di vita (Seitz, 2006). Questo secondo aspetto, in particolare, pare essere centrale per assicurare una piena partecipazione alle attività curricolare e sostenere la costante possibilità di interazione e collaborazione fra pari (Seitz, 2020).

In sintesi, oggi vi è un certo consenso intorno all’idea che una didattica inclusiva si sforzi di coniugare due elementi fondamentali. Da un lato vi è il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze individuali, sia connesse all’apprendimento che in termini più generale alla persona. Nel fare questo è importante riconoscere come il concetto di differenza sia un prodotto culturale, non una caratteristica ontologica (Prengel, 2017, p.18) e, quindi, necessariamente da sottoporre a costante riflessione critica. Dall’altro lato, vi è la partecipazione da parte di tutti e tutte alle attività curricolari, che implica anche una fiduciosa –e dunque alta, anche se rispettosa delle singole individualità- aspettativa nei confronti dell’apprendimento e dello sviluppo di tutte le alunne e tutti gli alunni. Questo non è affatto scontato nel contesto della Germania dove le scuole speciali lavorano secondo un curriculum ridotto, specifico per la tipologia di disabilità, e che di fatto si pone come una barriera all’apprendimento (Wocken, 2013).

L’idea di coniugare un’attenzione alle differenze e una cura delle situazioni di partecipazione può realizzarsi sul piano metodologico non tanto attraverso una parcellizzazione dell’offerta didattica in una miriade di adattamenti individualizzati, quanto piuttosto nella formulazione di consegne complesse e sfaccettate, aperte a molte possibili forme di risoluzione. Queste permettono infatti a ciascuno di partecipare con una propria personale

modalità ad una situazione di apprendimento comune, rendendola al contempo un'esperienza di apprendimento significativa per il singolo, ma ponendo anche le basi per un costante dialogo co-costruito nel gruppo classe (Seitz, 2020).

Questa visione così partecipata dei processi di insegnamento e apprendimento presuppone anche un ripensamento delle pratiche di valutazione, con uno spostamento da un orientamento di tipo sommativo ad un formativo. Concretamente, una didattica inclusiva richiede pratiche di valutazione di carattere partecipativo, riflessivo e dialogico (Prengel, 2017; Seitz, 2020) che hanno trovato delle declinazioni nella letteratura (Winter, 2018), ma che faticano ad essere messe in pratica nel contesto normativo della Germania. Anche per scuola primaria, la maggior parte dei *Länder* propone modelli di valutazione sommativa ancora legata ai voti espressi sotto forma di numeri.

Alcuni principi per la progettazione didattica inclusiva

Sulla base dello sfondo descritto, poniamo al centro di una progettazione inclusiva il concetto di partecipazione. Coerentemente con una visione costruttivista dei processi di apprendimento, la progettazione implica una sorta di co-determinazione da parte di chi apprende e di chi insegna, in un processo non lineare, ma ricorsivo capace di promuovere la valorizzazione delle differenze individuali e lo sviluppo di una comunità di apprendimento democratica, in linea coi valori inclusivi. Più nello specifico, senza ambizione di completezza, tre possibili principi per una progettazione didattica inclusiva possono essere delineati come segue.

I traguardi per una progettazione inclusiva sono formulati in modo ampio, complesso e situato

La partecipazione da parte di ognuno ad una situazione di apprendimento comune richiede che il traguardo esplicitato e condiviso sia formulato in modo sufficientemente ampio in modo da essere significativo per tutti i bambini e ragazzi. Questa ampiezza non si ottiene semplificando i traguardi, ma declinandoli in modo complesso – plurale, quindi – e in modo situato, agganciati a situazioni autentiche. Le competenze espresse nelle Indicazioni Nazionali, collegate a situazione-problema che rispondano agli interessi e alle preconcoscenze o abilità degli alunni, rappresentano un interessante ventaglio di possibilità in questo senso.

Le attività e gli ambienti di apprendimento in una progettazione inclusiva rispondono contemporaneamente al principio di individualizzazione e al principio di partecipazione

Una didattica inclusiva chiede di riflettere criticamente su tutte quelle decisioni assunte con l'intenzione di rispondere efficacemente alle differenze individuali nell'apprendimento per verificare che non producano, indirettamente, forme di mancata partecipazione ad una progettualità di gruppo. Specularmente, la progettualità di gruppo (grande o piccolo) viene continuamente ripensata anche in termini di accessibilità e di possibilità di ognuno di farne parte in modo significativo. Progettare spazi, tempi e modalità di apprendimento in modo inclusivo significa allora prevedere pluralità e flessibilità, un'alternanza di situazioni in cui ciascuno possa seguire un proprio personale percorso per alimentare i propri interessi, bisogni e talenti e altre in cui possa, a suo modo, contribuire ad un progetto collettivo e collaborativo.

Valutazione formativa e progettazione inclusiva si intrecciano in un processo di continua co-costruzione di un apprendimento significativo per i singoli e per il gruppo

In conclusione, la valutazione in una didattica inclusiva non rappresenta la fine di un percorso di apprendimento, ma piuttosto la possibilità di connettere costantemente una riflessione sulle azioni con la loro progettazione. Si tratta di una valutazione formativa, che nel dialogo fra insegnanti ed alunni, genera evidenze utili a comprendere insieme come proseguire nel percorso di apprendimento.

Crediamo che l'attuale quadro di politiche e normative in vigore in Italia, così come descritto sopra, incoraggi ad intendere la progettazione nei termini inclusivi qui delineati, aprendo per il corpo docente degli spazi di possibilità. La trasformazione della possibilità in azione progettuale richiede un alto grado di professionalità da parte dell'insegnante. I principi appena descritti, infatti, presuppongono conoscenze, competenze, ma anche atteggiamenti (EADSNE, 2012) che permettano all'insegnante di interpretare l'atto progettuale come atto riflessivo, di apertura alla contingenza, orientato e al contempo flessibile (Seitz, Häsel-Weide, Wilke, Wallner, & Heckmann, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Balconi, B. (2020). *Documentare a scuola*. Carocci: Roma.
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Benadusi, L. (2006). Dall'eguaglianza all'equità. In N. Bottani, & L. Benadusi (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, pp. 19-38, Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire Unità di Apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L. (2015). *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Anicia.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Demo, H. (2015) (a cura di). *Didattica delle differenze*. Trento: Erickson.
- Demo, H. (2018). Didattica Inclusiva. In L. d'Alonzo (a cura di) *Dizionario di pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- Demo, H., Nes, K., Somby, H. M., Frizzarin, A., & Dal Zovo, S. (2021). In and out of class—what is the meaning for inclusive schools? Teachers' opinions on push-and pull-out in Italy and Norway. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2021.1904017.
- Deppe-Wolfinger, H., Prengel, A. & Reiser, H. (1990). *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988*. Weinheim: Juventa.
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit. Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 173-206). Wiesbaden: Springer.
- Dumke, D. (1991). *Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- EADSNE-European Agency for Develo‍pment in Special needs Education (2012). Profilo dei docenti inclusivi. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf (13.10.2021).
- Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., E. Valtellina, Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A. D., & Medeghini, R. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Hänsel, D. (Hrsg.). (1986). *Das Projektbuch Grundschule*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Ianes, D. (2006). *La Speciale Normalità*. Trento: Erickson.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, W., & Stöcker, H. (1976). Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22. Jg., H. 4, S. 497-523.

- Leiprecht, R. & Lutz, Helma (2006). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In Leiprecht, Rudolf (Ed.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*, pp. 218-232. Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag.
- Nigris, E., Balconi, B. & Zecca, L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica*. Torino: Pearson.
- Pellerey, M. (1997), Curricolo. In J. M. PELLEZO, C. NANNI, & G. MALIZIA (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, pp. 265-268, Torino: SEI-Elledici.
- Pellerey, M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze: La Nuova Italia.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Prenzel, A. (1999). *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Prenzel, A. (2017). Individualisierung in der „Caring Community“ - Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl, & B. Streese (Ed.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*, pp. 13-27. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Piccioli, M., & Franceschini, G. (2021), *La relational model e cultural model come incontro e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*, Firenze: ETS.
- Riegel, C. (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. *Zeitschrift für Inklusion* Online magazine, 1 (1). Available online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184>.
- Seitz, S. (2014). Inklusion in der Grundschule. In E. Franz, S. Trumpp, & I. Esslinger-Hinz (Eds), *Inklusion – Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Ein Studienbuch zu grundlegenden Themenfeldern der Pädagogik*, pp. 21-29. Vol. 11. Hohengehren: Schneider.
- Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik - Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion*, 15 (2). Available online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570>.
- Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N., & Scheidt, K. (2012). Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S., Häsel-Weide, U., Wilke, Y., Wallner, M. & Heckmann, L. (2020). Expertise von Lehrpersonen für inklusiven Mathematikunterricht der Sekundarstufe – Ausgangspunkte zur Professionalisierungsforschung. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 2 (2). Available online: <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.03>.
- Tomlinson, C.A., & Imbeau, M.B. (2012). *Condurre e gestire una classe eterogenea*. Roma: LAS.

- Treelle, A., Italiana, C., & Agnelli, F. (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Trincherò, R. (2013), *Costruire, valutare, certificare competenze*, Milano: FrancoAngeli.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). *Understanding by Design Professional Development Workbook*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim: Beltz.
- Wocken, H. (2013). Über die Gefährdung des Kindeswohls durch die Schule. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/21>.