

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2020, Nr. 2



Franziska Rogge



Karin Salzberg-Ludwig



Karsten Krauskopf



Michel Knigge

Universität Potsdam

„Förderplanung im Team für die Sekundarstufe“ - Vorstellung eines Instruments zur individuellen Förderung

Zusammenfassung: FiT-S ist ein Instrument für strukturierte und effiziente Förderplanprozesse im Team, bei dem sich alle beteiligten Lehr- und Fachkräfte über das aktuelle Lern- und Arbeitsverhalten einzelner Schüler*innen verständigen können. Aufbauend auf dem für die Primarstufe konzipierten Struktur-Legen-Verfahren (Matthes, 2009) wurde FiT-S, welches die Spezifika von Lernhandlungen in der Sekundarstufe berücksichtigt, entwickelt. Basierend auf einem Lernhandlungsmodell, welches Dimensionen der Informationsverarbeitung, aktiven Steuerung von Lernhandlungen sowie Umwelteinflüsse und soziale Beziehungen als Rahmenbedingungen umfasst, wurden Analysekarten entwickelt. Diese bilden die Grundlage für die gemeinsame Analyse des aktuellen Lern- und Arbeitsverhaltens der Schüler*innen. (Detaillierte Ausführungen finden Sie in der Publikation von Krauskopf, Rogge, Salzberg-Ludwig & Knigge, 2019)

Schlagwörter: Kooperation; Lernhandlungen in der Sekundarstufe; FiT-S; individuelle Förderung

Abstract: FiT-S is an instrument for a structured and efficient planning process in team for the design of individual support. All involved teachers and specialists can communicate about the current learning and working behaviour of a pupil. It allow the specifics of learning at secondary level. It was developed based on the structural-lay-method, which is designed for primary school (Matthes, 2009). Based on a learning action model, which includes dimensions of information processing, active control of learning actions as well as environmental influences and social relationships as framework conditions, analysis-cards were developed. These form the basis for the joint analysis of the current learning and work behaviour of pupils (for more detailed information see Krauskopf, Rogge, Salzberg-Ludwig, & Knigge, 2019).

Keywords: collaboration; learning processes in the secondary school; FiT-S; individual support

Kategorie: Diagnostik und Förderung

Einleitung: Was ist FiT-S?

„FiT-S ist ein Verfahren zur Unterstützung und Förderung von Schülerinnen und Schülern, die Schwierigkeiten bei der Bewältigung schulischer Anforderungen haben. Das Verfahren zur *Förderplanung im Team in der Sekundarstufe (FiT-S)* besteht aus einem Kartenset, einem Leitfaden sowie Evaluationsbögen. Mit diesen Materialien können Lehr- und Fachkräfte an Schulen gemeinsam die Förderung von Schülern planen. FiT-S kann dabei unabhängig davon eingesetzt werden, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde oder nicht. Es eignet sich für die Unterstützung bei allen Formen von Lernschwierigkeiten“ (Krauskopf, Rogge, Salzberg-Ludwig, & Knigge, 2019, S.11).

FiT-S beinhaltet:

- Analysekarten, die zentrale Dimensionen erfolgreichen Lernens in der Sekundarstufe abdecken
- Strukturkarten, um Zusammenhänge abzubilden
- moderierte Teamgespräche
- klare Visualisierungen und Dokumentationen

FiT-S kann verwendet werden von:

- spontan gebildeten oder bereits etablierten Teams/Gruppen
- Fach- und Klassenlehrkräften, die gemeinsam mit Sonder- oder Sozialpädagog*innen, Schulpsychologen und/oder anderen pädagogischen oder therapeutischen Fachkräften zusammenarbeiten
- Quer- und Seiteneinsteiger*innen, die in den Prozess einbezogen werden

Von FiT-S profitieren:

- Lehr- und Fachkräfte:
 - o durch die Verwendung der Analysekarten entfällt eine aufwändige Vorbereitung
 - o gemeinsames Verständnis der Lernausgangslage der Schüler*in
 - o Identifikation konkreter Problembereiche und Stärken als Grundlage für eine gezielte Förderung
 - o Entlastung durch eine gemeinsam erarbeitete Zielvorstellung
- Schüler*in
 - o Arbeit an konkreten Förderzielen
 - o abgeleitete Maßnahmen ermöglichen gezieltere individuelle Förderung

Entwicklung von FiT-S

Angesichts der wachsenden Heterogenität der Lernenden stellen das Erfassen von Lernausgangslagen und -fortschritten sowie das Ermöglichen adäquater individueller Förderung eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte dar. Hierfür sind Kompetenzen im Bereich der Diagnostik sowie der individuellen Lernförderung notwendig. Diese komplexen Anforderungen übersteigen aber oft die Möglichkeiten einer einzelnen Fachkraft. Vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung professioneller Zuständigkeiten – nicht zuletzt zwischen Klassen- und Fachlehrkräften – wird die multiprofessionelle Kooperation sowie die Zusammenarbeit mit Eltern in der Sekundarstufe immer wichtiger (Krauskopf & Knigge, 2017; Popp, Melzer, & Methner, 2017; Richter & Pant, 2016; Salzberg-Ludwig & Matthes, 2011). Während es für den Bereich der Grundschule bereits Instrumente und Unterstützungsmaterialien zur kooperativen Analyse von Lernausgangslagen gibt (u.a. Matthes, 2009, 2018), haben Lehrkräfte in der Sekundarstufe hingegen diese Möglichkeit meist nicht. Das ausdifferenziertere Fächersystem, chronischer Zeitmangel sowie weitere Spezifika der Sekundarstufe erschweren die Zusammenarbeit im Rahmen der individuellen Förderung der Schüler*innen (u.a. Bloh & Bloh, 2016; Lütje-Klose & Urban, 2014; Steinert et al., 2006; Terhardt & Klieme, 2006). Dem haben wir uns gewidmet und ein Instrument entwickelt, welches multiprofessionellen Teams in der Sekundarstufe helfen kann, die Lernausgangslagen von Schüler*innen zu identifizieren und deren Dynamik als Grundlage von individuellen Lernschwierigkeiten zu verstehen. Auf dieser Basis werden konkrete Ziele und Maßnahmen zur individuellen Förderung erarbeitet.

Ausgehend von einem für die Primarstufe entwickelten Konzept zur Diagnostik und Förderung, dem „Struktur-Lege-Verfahren“ nach Matthes (2009, 2018), wurde FiT-S – Förderplanung im Team für die Sekundarstufe - für den Bereich der Sekundarstufe adaptiert und spezifiziert. Innerhalb kurzer Zeit (90 min bzw. in der Kurzversion 45min) werden Förderziele definiert, priorisiert und dokumentiert. Krauskopf et al. (2019) liefern in einer Ideenbörse zudem Vorschläge für erste Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung.

Theoretisches Rahmenmodell von FiT-S

Unter systemtheoretischer Perspektive (Bronfenbrenner, 1981; Eckhardt, 2013; Hannover, Zander, & Wolter, 2014) ist individuelles Lernen stets in verschiedene Beziehungssysteme eingebettet. Komplexe wechselseitige Einflüsse zwischen Schüler*innen und deren Umwelt beeinflussen das schulische Lernen. Sie sind somit auch für die Förderplanung bedeutsam und zu berücksichtigen.

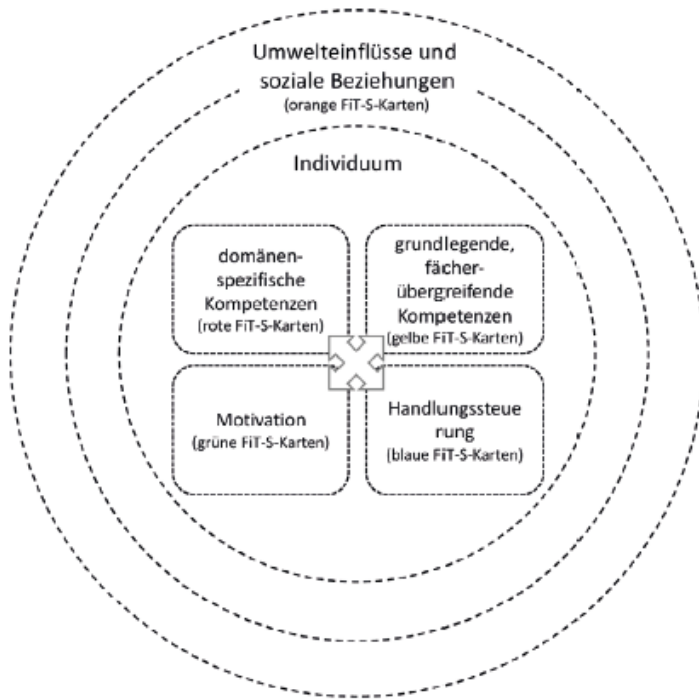


Abbildung 1: Lernhandlungsmodell für den schulischen Kontext (Krauskopf et al., 2019)

Umwelteinflüsse und soziale Beziehungen bilden den äußeren Rahmen einer jeden Lernhandlung. Aufgrund ihrer Komplexität, werden sie hier aber nur in Ansätzen berücksichtigt. Obwohl nur schwer beeinflussbar, sollten Sie als potenzielle Ressourcen sowie im Hinblick auf aufrechterhaltende Bedingungen von lernhinderlichen Schwierigkeiten berücksichtigt werden. Die in Abb.1 im Inneren dargestellten differenzierten Dimensionen individueller Voraussetzungen für gelingendes Lernen bilden den Fokus von FiT-S.

Basierend auf pädagogisch-psychologischer Literatur wurden vier Dimensionen identifiziert, die Lernhandlungen auf Individuumsebene beeinflussen. Zu den zentralen Voraussetzungen der Informationsverarbeitung zählen in der Sekundarstufe domänenspezifische und grundlegende fächerübergreifende Kompetenzen, mit der Besonderheit, dass diese idealtypisch in der Primarstufe hätten erworben werden sollen. Lernhandeln wird gleichermaßen durch motivationale Prozesse sowie den eigenen Möglichkeiten der Handlungssteuerung mitbeeinflusst.

Auf der Basis dieser vier Dimensionen und den zusätzlichen Rahmenbedingungen wurden insgesamt 33 Analysekarten entwickelt. Im multiprofessionellen Team werden diese systematisch pro Schüler*in priorisiert, um die Lernausgangslage zu analysieren und das Zusammenspiel der jeweils besonders bedeutsamen Einflussgrößen in einer Struktur zu visualisieren. Letzteres erfolgt mit Hilfe von Strukturelementen, wie u.a. diversen Pfeilen, die beispielsweise Ursache-Wirkungs-Beziehungen kennzeichnen können. Im Team kann auf diesem Weg eine gemeinsame Visualisierung erstellt werden, um ein geteiltes mentales Modell, d.h. dem Resultat des kommunikativen Abgleichs der individuellen „Bilder“

der Lehr- und Fachkräfte zu erreichen (Krauskopf et al., 2019). Im Folgenden werden die durch die Analysekarten abgedeckten Dimensionen kurz beschrieben.

Domänenspezifische Kompetenzen

Schüler*innen profitieren im Unterricht insbesondere dann, wenn sie an vorhandenes Wissen und Können anknüpfen können. Da Fächer wie Deutsch, Mathematik und Englisch bereits beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule eine entscheidende Rolle spielen, sind sie auch für die Analyse der Lernhandlungen in der Sekundarstufe bedeutsam. Grundlage für die Analyse bilden die Bildungsstandards sowie die Rahmenlehrpläne Berlin/Brandenburg für die Sekundarstufe (Krauskopf et al., 2019). So stehen beispielsweise für inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen folgende Aspekte auf der Analysekarte:

- Zahlenverständnis und das Beherrschen von Rechenoperationen
- Umgang mit Maßen und Einheiten
- Verstehen und Verwenden von Gleichungen und Funktionen
- Erkennen von Raum und Form

Grundlegende fächerübergreifende Kompetenzen

Im Gegensatz zu fachspezifischen Inhalten der erst genannten Dimension, umfasst diese Dimension basale Prozesse der Informationsaufnahme und –verarbeitung, wie beispielsweise Aspekte der Wahrnehmung, Intelligenz und des Gedächtnisses. Ebenso gehören Lese- und Schreibfähigkeiten zur Kodierung und Dekodierung von Texten zu den Kompetenzen, die die Schüler*innen in der Sekundarstufe besitzen sollten. Um aktiv in Unterrichtsgesprächen agieren zu können, spielt auch die Entwicklung der Sprachkompetenz eine bedeutsame Rolle. Weiterhin zählen das fächerübergreifende Strategiewissen sowie deren Anwendung zu den übergreifenden Kompetenzen. Dazu gehören beispielsweise ausgewähltes Unterstreichen von Textpassagen, Markieren von Schlüsselbegriffen oder die Gestaltung von Mindmaps, wenn es um die Auseinandersetzung mit Texten geht (Krauskopf et al., 2019). Für den Aspekt der Aufmerksamkeit und Konzentration stehen beispielsweise folgende Inhalte auf der Analysekarte:

- Verfolgen des Unterrichtsgeschehens
- Willentliche Steigerung der Aufmerksamkeit
- Ausdauer im Umgang mit unbekanntem Lerninhalten
- An einem Lerngegenstand ausdauernd arbeiten

Motivation

Um Lernprozesse zu initiieren, Leistung zu erbringen beziehungsweise auf ein persönliches Ziel hinzuarbeiten, bedarf es Motivation. Je nach emotionaler Lage, individuellen Bedürfnissen und dem Selbstwertgefühl, kann diese schwanken (Deci & Ryan, 1993; Hascher, 2005; Kuhl, 2006; Matthes, 2009).

Im Jugendalter konkurrieren Lerntätigkeiten häufig mit anderen potenziellen Aktivitäten, die ein höheres Wohlbefinden versprechen. Je nach individuellen Interessen und Zielorientierungen sowie vorliegenden Anreizen, setzen sich die Schüler*innen unterschiedliche Ziele, die nicht immer mit den durch die Lehrkräfte vorgegebenen Ziele übereinstimmen (Krauskopf et al., 2019). Für den Bereich des Selbstwertgefühls stehen beispielsweise Aspekte auf der Analysekarte wie:

- Wille, sich weiterzuentwickeln
- Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit
- Handlungssouveränität
- Zuversichtlichkeit beim Lösen von Aufgaben

Handlungssteuerung

Jede Initiierung von Lernprozessen setzt selbstregulative Strategien voraus. Durch diese werden Lernprozesse aufrechterhalten oder aber abgebrochen. Die aktive Steuerung einzelner Handlungsschritte beeinflusst den individuellen Lernerfolg maßgeblich. Sie unterliegt also im Wesentlichen dem Einfluss der Planung und Selbstbeobachtung, der eigenen Impulskontrolle, Frustrationstoleranz sowie Erregungsregulation (Achtziger & Gollwitzer, 2006, 2009; Fend, 2000; Hasselhorn & Gold, 2009; Krauskopf et al., 2019; Latzko, 2006; Matthes, 2009). Eine entsprechende Analysekarte zur Handlungsreflexion beinhaltet folgende Aspekte:

- Kritisches Beobachten und Hinterfragen des eigenen Verhaltens
- Bewertung der erreichten Ergebnisse vor dem Hintergrund der gesteckten Ziele
- Analyse eigener Stärken und Schwächen

Umweltbedingungen

Der Übergang in die weiterführende Schule stellt einen bedeutsamen Einschnitt bei den Heranwachsenden dar (Brake & Büchner, 2013; Helsper, 2015; Tully, 2007). Neue Unterrichtsfächer mit veränderten Anforderungen, andere Lehrkräfte sowie Veränderungen im sozialen Umfeld sind typische Modifikationen, mit denen die Jugendlichen konfrontiert werden. Die Familie hat auf die individuelle Entwicklung trotz zunehmender Loslösung weiterhin großen Einfluss (Krauskopf et al., 2019). Eine Analysekarte, welche Inhalte zu Beziehung zu Mitschülern erfasst, beinhaltet beispielsweise folgenden Aspekte:

- Klassenzugehörigkeit
- Respekt und Akzeptanz durch Mitschüler
- Unterstützung durch Peers
- Arbeit und Kooperation in Lerngruppen

Ablauf von FiT-S

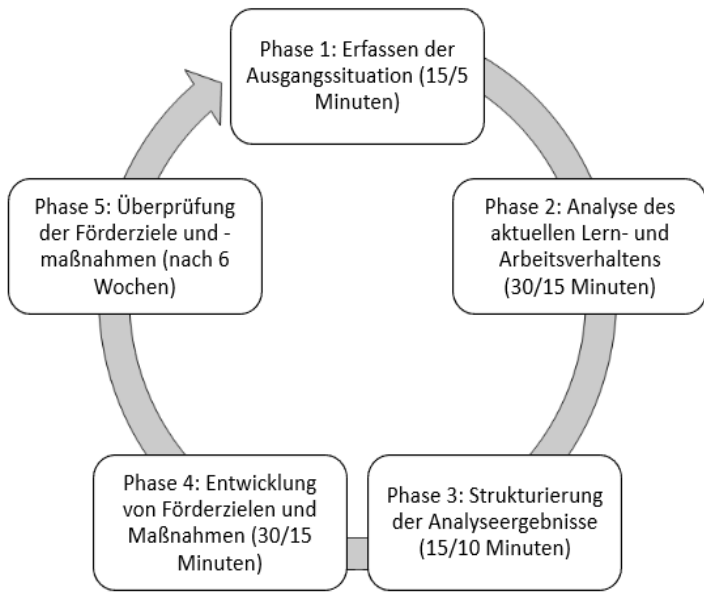


Abbildung 2: Ablauf von FiT-S (Krauskopf et al., 2019)

FiT-S schlägt einen manualisierten Ablauf für einen strukturierten Prozess der gemeinsamen Förderplanung vor, der es Teams ermöglicht direkt in die Arbeit einsteigen zu können. Die Verwendung der Analysekarten und Strukturelemente stellt auch bei wechselnder Teambesetzung und Expertise sicher, dass ohne umfangreiche inhaltliche Vorbereitung die zentralen Aspekte des Lern- und Arbeitsverhaltens von Schüler*innen der Sekundarstufe berücksichtigt werden. Wenige, aber konkrete Förderziele, die von allen Beteiligten mitgetragen werden, sind das zentrale Ziel der Arbeit mit FiT-S (Krauskopf et al., 2019). Da FiT-S in einem kooperativen Setting eingesetzt wird, ist es wichtig, dass alle Beteiligten gleichwertig agieren können. Eine wertschätzende Grundhaltung, gegenseitige Unterstützung und Anerkennung bilden die Grundlage (Mutzeck, 2005; Salzberg-Ludwig & Matthes, 2011). Entsprechend besteht die Notwendigkeit, zu Beginn jeder FiT-S – Runde eine moderierende Person festzulegen, die auf die Redeanteile sowie die Zeit achtet. Bereits im Vorfeld einer Teambesprechung im Rahmen der Förderplanung gilt es entsprechende materielle, personelle wie auch organisatorische Rahmenbedingungen festzulegen (Krauskopf et al., 2019; Mutzeck, 2005; Salzberg-Ludwig & Matthes, 2011): Wo findet das Gespräch statt? Wann findet das Gespräch statt? Soll die Lang- oder die Kurzversion (90min vs. 45Min) eingesetzt werden? Wer nimmt an dem Gespräch teil und kann zum vereinbarten Termin tatsächlich? Welche Materialien werden zusätzlich benötigt?

Der Förderplanprozess mit FiT-S gliedert sich insgesamt in fünf aufeinander aufbauende Phasen. Die Phasen eins bis vier beschreiben die Arbeit mit FiT-S im engeren Sinn. Phase fünf hingegen dient bereits

der Überprüfung der Umsetzung der zuvor in Phase vier abgeleiteten und entwickelten Maßnahmen und Ziele. Im Folgenden werden die einzelnen Phasen näher erläutert.

Phase I: Erfassen der Ausgangssituation

In der ersten Phase stellen die Lehr- und Fachkräfte eine gemeinsame Ausgangssituation dar. Jeder von ihnen hat etwa zwei Minuten Zeit, um primär Stärken, aber auch Schwächen in den Lernhandlungen der Schüler*in zu benennen. In kurzen Stichworten werden diese vom Moderator in der Vorlage 1¹ festgehalten. Diese erste gemeinsame Basis über das aktuelle Lern- und Arbeitsverhalten des Schülers bildet nun die Grundlage für die tiefgründigere Arbeit, bei der die Analysekarten sowie später auch die Strukturelemente ihre Anwendung finden.

Phase II: Analyse des Lern- und Arbeitsverhaltens

Die entwickelten 33 Analysekarten werden in der zweiten Phase nacheinander und möglichst reihum vorgelesen, sodass alle Lehr- und Fachkräfte aktiv beteiligt sind. Für jede Karte wird dann gemeinsam entschieden, ob der jeweilige Inhalt bei dem*der Schüler*in eine Stärke darstellt, nicht problematisch, kaum problematisch, problematisch oder sehr problematisch ist. Dabei ist zu beachten, dass nicht alle Aspekte einer Karte zutreffen müssen. Die aktuell relevanten Aspekte können daher beispielsweise mit einem Post-It oder Edding auf der Karte markiert werden. Zur Visualisierung dient jene angesprochene Skala, die auf dem Besprechungstisch ausgelegt wird. Sind alle Karten auf der Skala verteilt, so gilt es ggf. weitere Entscheidungen zu treffen. Am Ende dieser Phase dürfen unter dem Feld „problematisch“ maximal sechs und unter „sehr problematisch“ maximal vier Karten liegen. Diese erneut priorisierten Karten bilden nun die Ausgangsbasis für die weitere Arbeit mit FiT-S.

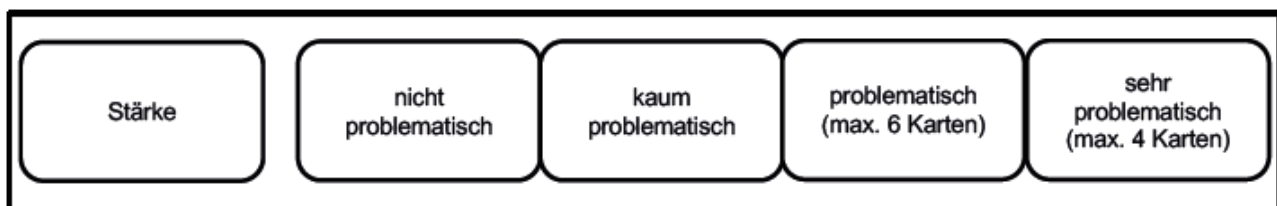


Abbildung 3: Skalierung zur Einordnung der Analysekarten (Krauskopf et al., 2019)

Phase III: Strukturierung der Analyseergebnisse

Mit Hilfe der priorisierten (maximal) zehn Karten gilt es nun eine Struktur zu identifizieren. Ziel ist es, sowohl potenzielle Zusammenhänge zwischen einzelnen Aspekten der Lernhandlung als auch den Kern des Problems zu eruieren. Um dies zu visualisieren, stehen den Lehr- und Fachkräften diverse

¹ Diese und weitere Vorlagen finden Sie online unter http://www.reinhardt-verlag.de/de/titel/54341/Foerderplanung_im_Team_fuer_die_Sekundarstufe_FiT-S_/978-3-497-02889-4/

Strukturelemente in Form von Pfeilen, Sternen, Ausrufe- und Fragezeichen zur Verfügung. So ist es möglich, Ursache-Wirkungs-Beziehungen als auch wechselseitige Beziehungen zwischen den Inhalten auf den Karten zu kennzeichnen. Mit Hilfe von Sternen oder auch Ausrufezeichen können beispielsweise Besonderheiten hervorgehoben werden. So kann die besondere Problematik auf diesem Weg gekennzeichnet werden oder aber auch erste Ansatzpunkte für die Förderung. Die inhaltliche Auslegung dieser obliegt den jeweils beteiligten Lehr- und Fachkräften. Die finale Struktur wird dann fotografiert und/oder skizzenhaft in Vorlage 2 übertragen.

Phase IV: Entwicklung von Förderzielen und Maßnahmen

Basierend auf dem in Phase drei identifizierten aktuellen zentralen Problemgefüge, wird ein Globalziel als Hauptanliegen für die nächsten Wochen formuliert. Daraus ableitend werden maximal drei Teilziele entwickelt, die dem SMART-Schema folgen sollen. Das bedeutet, dass die jeweiligen Teilziele:

S – spezifisch auf den*die Schüler*in zugeschnitten sind,

M – messbar sind, d.h. Entwicklungen sichtbar gemacht werden können,

A – attraktiv bzw. angemessen für den*die Schüler*in sind, sodass diese*r auch motiviert ist,

R – realistisch, also im vorgegebenen Zeitraum bewältigbar sind,

T – terminiert, d.h. in einem definierten Zeitraum erreichbar sind.

Für jedes der formulierten Teilziele gilt es weiterhin erste konkrete Maßnahmen zu deren Umsetzung festzuschreiben. Wichtig ist es, die jeweiligen Zuständigkeiten bzw. Verantwortlichkeiten für jedes Teilziel zu klären und in der Vorlage 3 festzuhalten.

Phase V: Überprüfung der Förderziele und -maßnahmen

Am Ende der Phase vier erhalten alle in der Verantwortung liegenden Lehr- und Fachkräfte die Vorlage 4, die sie für den definierten Zeitraum, bei FiT-S sechs Wochen, ausfüllen. Ihre Aufgabe ist es wöchentlich einzuschätzen, inwieweit der*die Schüler*in bezüglich der einzelnen Teilziele erste Fortschritte oder ggf. Rückschritte erzielt hat. Zudem haben sie auch die Option in der Vorlage Veränderungen in den Teilzielen zu dokumentieren. Nach den sechs Wochen werden die jeweiligen Einschätzungen gemeinsam ausgewertet und das weitere Vorgehen besprochen.

Einschätzung der Zielerreichung

Teilziel 1: _____

Teilziel 2: _____

Teilziel 3: _____

Bitte beachten Sie beim Eintragen/Ankreuzen, dass hinter den einzelnen Werten folgende inhaltliche Bedeutungen stecken:

-1 = Verschlechterung 0 = Lernausgangslage (IST-Stand) 1 = erste Fortschritte
2 = Erreichen des formulierten Ziels 3 = Ziel bereits übertroffen



Konnten die Ziele aus Ihrer Perspektive wie geplant umgesetzt werden?

Abbildung 4: Ausschnitt aus Vorlage 4 zur Einschätzung der Zielerreichung (Krauskopf et al., 2019)

Fazit

FiT-S unterstützt eine intensive kooperative Zusammenarbeit, bei der die beteiligten Lehr- und Fachkräfte sowohl die eigene als auch fremde Perspektiven besser kennenlernen und darüber reflektieren. Je interessierter sie gegenüber einer eigenen Kompetenzerweiterung und je offener sie gegenüber der gemeinsamen Bewältigung von Konflikten im Rahmen der individuellen Förderung sind, desto besser gelingt die Arbeit mit FiT-S.

Wenn Sie, liebe Leserin oder lieber Leser nun Lust bekommen, FiT-S einmal selbst auszuprobieren, Vorlagen und Materialien zu nutzen, empfehlen wir Krauskopf et al. (2019).



Literaturverzeichnis

- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2006). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und Handeln* (3rd ed., pp. 277–302). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2009). Rubikonmodell der Handlungsphasen. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Eds.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (pp. 150–156). Göttingen: Hogrefe. Retrieved from http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/17176/Achtziger_Gollwitzer_Rubikonmodell.pdf?sequence=2
- Bloh, T., & Bloh, B. (2016). Lehrerkooperation als Community of Practice - zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung. *Journal for educational research online*, 8(3), 207–230. Retrieved from http://www.pedocs.de/volltexte/2017/12833/pdf/JERO_2016_3_Bloh_Bloh_Lehrerkooperation_als_community_of_practice.pdf
- Brake, A., & Büchner, P. (2013). Stichwort: Familie, Peers und (informelle) Bildung im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 481–502. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11618-013-0366-4.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. Retrieved from https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Allgemeine_Sprachwissenschaft/Dokumente/Bilder/1993_DeciRyan_DieSelbstbestimmungstheoriiederMotivation-German.pdf
- Eckhardt, G. (2013). *Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie: Zentrale Schriften und Persönlichkeiten*. Wiesbaden: Springer.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hannover, B., Zander, L., & Wolter, I. (2014). Entwicklung, Sozialisation und Lernen. In T. Seidel & A. Krapp (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 139–166). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Hascher, T. (2005). Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 610–625. Retrieved from http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4771/pdf/ZfPaed_2005_5_Hascher_Emotionen_im_Schulalltag_D_A.pdf

- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (2. durchgesehene Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helsper, W. (2015). Schülerbiographie und Schülerhabitus. In S. Sandring, W. Helsper, & H.-H. Krüger (Eds.), *Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder* (pp. 131–159). Wiesbaden: Springer.
- Krauskopf, K., & Knigge, M. (2017). Multiprofessionelle Kooperationsbereitschaft als Facette (inklusions-)pädagogischer Kompetenz angehender Lehrkräfte. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, J. Hasselhorn, & A. Ohle (Eds.), *Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse - Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung*. Münster, New York: Waxmann.
- Krauskopf, K., Rogge, F., Salzberg-Ludwig, K., & Knigge, M. (2019). *förderplanung im Team für die Sekundarstufe (FiT-S): Anleitung für eine effiziente Planungssitzung*. München: Ernst Reinhardt.
- Kuhl, J. (2006). Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und Handeln* (3rd ed., pp. 303–330). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Latzko, B. (2006). Wie erleben Jugendliche Autonomie?: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu einem neu definierten Konzept. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26(1), 36–51. Retrieved from http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5641/pdf/ZSE_2006_1_Latzko_Jugendliche_emotionale_Autonomie_D_A.pdf
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation - Teil 1. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. (2), 112–123.
- Matthes, G. (2009). *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen: Verknüpfung von Diagnostik, Förderplanung und Unterstützung des Lernens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Matthes, G. (2018). *Förderkonzepte einfühlsam und gelingend: Psychologische Grundlagen und Methoden der Entwicklung individueller Förderkonzepte*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Mutzeck, W. (2005). *Kooperative Beratung: Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag* (5. aktualisierte Auflage). *Pädagogik: Vol. 175*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Popp, K., Melzer, C., & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen: Mit Arbeitmaterialien zum Download* (3. überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Richter, D., & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Retrieved from <http://www.bertelsmann->

stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016_final.pdf

Salzberg-Ludwig, K., & Matthes, G. (2011). *Lernförderung im Team*. Berlin: Cornelsen.

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204. Retrieved from

http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4452/pdf/ZfPaed_2006_2_Steinert_Klieme_MaagMerki_Doebrich_Lehrerkooperation_Schule_D_A.pdf

Terhardt, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe.: Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166. Retrieved from

http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4450/pdf/ZfPaed_2006_2_Terhart_Klieme_Kooperation_Lehrerberuf_D_A.pdf

Tully, C. J. (2007). Jugendliche Lebenswelten als informelle Lernwelten - Überlegungen zur Bildungsqualität im außerschulischen Bereich. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(4), 402–417. Retrieved from

http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5620/pdf/ZSE_2007_4_Tully_Jugendliche_Lebenswelten_D_A.pdf

Vorgeschlagene Zitierweise: Rogge, F., Salzberg-Ludwig, K., Krauskopf, K., & Knigge, M. (2020). Förderplanung im Team für die Sekundarstufe“ - Vorstellung eines Instruments zur individuellen Förderung. *Zentrum für empirische Inklusionforschung (ZEIF)*, 2. Retrieved from <https://www.uni-potsdam.de/de/inklusion/zeif/fachportal.html>