

**Empirische Sonderpädagogik**, 2019, Nr. 3, S. 210-224  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

## Förderpläne: Instrument zur Förderung oder „bürokratisches Mittel“? Eine empirische Untersuchung zum Einsatz von Förderplänen

*Elisabeth Moser Opitz<sup>1</sup>, Silvia Pool Maag<sup>2</sup> & David Labhart<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Universität Zürich, <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule Zürich*

### Zusammenfassung

Förderplanung gilt als eine Voraussetzung für die individuelle Förderung von Lernenden in inklusiven und separativen Schulformen und die Erstellung von Förderplänen wird häufig gefordert. Allerdings ist noch wenig bekannt über deren Einsatz. Im vorliegenden Artikel werden erstens bisherige Forschungsergebnisse zu dieser Thematik berichtet. Zweitens wird eine Studie vorgestellt, in der untersucht wurde, ob und wie Regel- und Förderlehrkräfte in inklusiven und separativen Schulformen Förderpläne einsetzen bzw. wie sie damit umgehen. 226 Lehrkräfte aus der Schweiz wurden schriftlich mit einem Onlinefragebogen befragt. 25 dieser Lehrkräfte wurden im Anschluss an einen Unterrichtsbesuch interviewt. Die Ergebnisse zeigen, dass Förderpläne dort, wo sie verbindlich eingefordert werden, meistens erstellt werden. Allerdings steht in der Regel die Legitimations- oder Dokumentarfunktion im Zentrum und nicht die Förderung bzw. die Zielvereinbarung und -fokussierung. Auf der Sekundarstufe scheinen Förderpläne nicht verwendet zu werden. Zudem werden Förderpläne nicht für die Unterrichtsplanung genutzt. Die Frage, ob und wie Förderplanung und Unterrichtsplanung miteinander verbunden werden können, ist somit ein wichtiges Thema für die zukünftige Entwicklungs- und Forschungsarbeit.

*Schlüsselwörter:* Förderplanung, Förderdiagnostik, inklusiver Unterricht, separativer Unterricht

### **Individual education plans: An important tool for instruction or a bureaucratic exercise? An empirical study on the implementation of individual education plans**

#### **Abstract**

Individual Education Plans (IEPs) are generally deemed to be an important tool for special education instruction, both in specialized and in inclusive settings. However, only few is known on the implementation of IEPs. First, the state of research on the use of IEPs is presented. Second, a study on the implementation of IEPs in primary and secondary school was carried out in Switzerland. 226 teachers filled in an online questionnaire, and 25 of these teachers participated in a classroom observation and an interview study. The results show that IEPs are established when they are reviewed. However, the plans are often simply satisfying a bureaucratic requirement (e.g. legitimation and documentation) rather than serving the purpose of support of the pupils and lesson planning. Secondary school teachers seem not to use IEPs. Future activities and re-

search have to deal with the question, if and how it is possible to implement IEPs in the process of lesson planning.

*Keywords:* individual education planning, inclusive assessment, inclusive classrooms, special education classrooms

Diagnose und Förderung und damit verbunden der Einsatz von Förderplänen werden als zentrale Aufgabe von Lehrkräften betrachtet, sowohl in inklusiven als auch in separativen Schulformen. Dies ist in Reglementen der Bildungsverwaltung bzw. in Grundsatzpapieren und Leitlinien festgehalten. In Deutschland beinhalten die Standards der Kultusministerkonferenz für die Lehrerbildung „Bildungswissenschaften“ (KMK, 2014) beispielsweise, dass Lehrkräfte die Aufgabe haben, die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und die Lernenden gezielt zu fördern. Im Kontext der Förderung von leistungsschwachen Lernenden und der Umsetzung von Inklusion wird diese förderdiagnostische Arbeit verstärkt gefordert (z.B. KMK, 2010; KMK, 2011). Als geeignetes Instrument für das Umsetzen von Diagnose und Förderung werden Förderpläne betrachtet. So wird in der „Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler“ der KMK (2010) beschrieben, dass auf der Grundlage von Sprachstandfeststellungen vor der Einschulung, von Lernausgangslagenerhebungen zu Schulbeginn, von Lernstandserhebungen, Vergleichs- bzw. Orientierungsarbeiten, Kompetenzanalysen usw. individuelle Lern- bzw. Förderpläne systematisch entwickelt werden können. Diese sind gemäß dem Beschluss der KMK (2011) unverzichtbar für eine erfolgreiche inklusive Bildung. Auch in der Schweiz wird der Einsatz von Förderplänen gefordert. Im föderalistisch organisierten Bildungssystem der Schweiz sind die diesbezüglichen Regelungen und Vorgaben jedoch in kantonalen (oder manchmal lokalen) Sonderpädagogik-Konzepten festgehalten (z.B. Direktion für Bildung und Kultur des Kantons Zug, 2010; Direktion für Erzie-

hung, Kultur und Sport des Kantons Freiburg, 2015; Schule Thalwil, 2016).

Der Einsatz von Förderplänen hat eine lange Tradition und gilt als Grundlage für die sonderpädagogische und auch für die inklusionspädagogische Förderung (Luder, Kunz, Diezi-Duplain & Gschwend, 2016; Melzer, 2010). Förderpläne sind somit die Grundlage für den gesamten Förderplanungs-Prozess und auch für die Durchführung von Fördermaßnahmen (Müller, Venetz & Keiser, 2017). Allerdings gibt es nur wenige empirische Studien und diese befassen sich vor allem mit dem wahrgenommenen Nutzen von Förderplänen (zusammenfassend Müller et al., 2017) bzw. mit deren Qualität (Paccaud & Luder, 2017). Untersuchungen zu deren Einsatz fehlen. Mit dieser Studie wird ein Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke geleistet. Dazu wird untersucht, ob und wie Förderpläne in inklusiven und separativen Schulformen genutzt werden.

## Förderplanung

Ein Förderplan ist ein Dokument, mit dem die gezielte Förderung von Schülerinnen und Schülern mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf oder mit Lernschwierigkeiten geplant wird (Bundschuh, 2015; Sander, 2007; Melzer, 2010). Im Folgenden wird gemäß der Terminologie des Konkordats Sonderpädagogik in der Schweiz der Begriff „Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf“ verwendet. Gemäß Popp, Melzer und Methner (2016, S. 15) kann mit Hilfe von Förderplanarbeit bzw. der Förderplanung „...eine stetige individuelle Anpassung der individuellen Fördermöglichkeiten

und -angeboten an den Einzelnen mit seinen individuellen Bedürfnissen und Problemlagen realisiert werden“. Förderplanung geht zurück auf das Konzept der Förderdiagnostik, Förderpläne sind im Anschluss an die von Kobi (1977) vorgelegten Thesen zur Förderdiagnostik entwickelt worden. Förderplanung und Förderdiagnostik werden häufig mit denselben bzw. mit sehr ähnlichen Modellen als zirkulärer Prozess dargestellt. Es müssen a) Lern- und Verhaltensvoraussetzungen bzw. der Ist-Stand erfasst werden, um b) Unterricht und Förderangebote zu planen. Der Unterricht bzw. die Förderung wird c) zielorientiert durchgeführt und in einem weiteren Schritt werden d) die Auswirkungen der Förderung evaluiert (Buholzer, 2014; Luder & Kunz, 2014; Popp et al., 2016). Förderpläne können verschiedene Funktionen erfüllen (Popp et al., 2016): Sie unterstützen insbesondere eine zielgerichtete und effektive Unterstützung der Lernenden; sie können helfen, individuelle Lernprozesse zu strukturieren; sie können eine Legitimations- und Dokumentarfunktion haben oder sie können zur Evaluation und Kontrolle von Lehr- und Lehrprozessen eingesetzt werden.

Zum Einsatz von Förderplänen gibt es nur wenige empirische Erkenntnisse. Müller et al. (2017) haben anhand einer Literaturrecherche den Nutzen von Förderplänen aus der Sicht der Lehrkräfte untersucht. Die Studie zeigte, dass Förderpläne einerseits als „zeitintensiver, bedeutungsloser Papierkram“ (ebd., S.121) und für den Alltag als wenig tauglich betrachtet werden (vgl. auch Gallagher & Desimone, 1995; Hillenbrand, Hennemann & Pütz, 2006; Rotter, 2014). Zudem stützen sich Lehrkräfte gemäß Rotter (2014) eher auf Noten als auf Förderpläne, wenn es darum geht, die Lernziele zu dokumentieren. Andererseits gibt es auch positive Einschätzungen. Eine Befragung von Regellehrkräften von Lee-Traver (2006) ergab, dass die meisten Lehrkräfte Förderpläne als hilfreich für die Unterrichtsplanung hinsichtlich Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf bewerte-

ten. Nach Gallagher & Desimone (1995) können Förderpläne zudem dazu beitragen, dass Eltern und Lehrkräfte ins Gespräch kommen. Paccaud und Luder (2017) haben die Qualität der in Förderplänen formulierten Lernziele analysiert. Sie schätzten deren Qualität insgesamt als eher gering ein, insbesondere bezüglich der Kriterien „Messbarkeit“ und „Angaben zum Zeitraum, in dem das Ziel erreicht werden soll“. Nilsen (2017) hat in einer Interviewstudie untersucht, wie Regel- und Sonderschullehrkräfte bezüglich der individuellen Förderplanarbeit kooperieren. Die Ergebnisse zeigen, dass die diesbezügliche Zusammenarbeit wenig koordiniert und nur marginal vorhanden ist. Boban und Hinz (2007, S. 134) stellen die grundsätzliche Frage, ob Förderpläne „...eher für Schulleitungen, Schulräte und andere Beamte und ihrer aller Sicherheits- und Kontrollbedürfnis“ nützlich seien.

Bezüglich der Festlegung von Förderzielen stellen sich Herausforderungen, die vor allem im Kontext der Kritik an der Förderdiagnostik diskutiert wurden. Schlee (z.B. 1985; 2004; 2008) hat mehrfach kritisch darauf hingewiesen, dass Resultate diagnostischer Bemühungen – d. h. Beschreibungen und Beobachtungen, wie sie auch in Förderplänen enthalten sind – keine Hinweise enthalten, wie mit den Diagnoseergebnissen umzugehen sei. Es handle sich um einen logischen Fehlschluss, wenn aus Ist-Werten – d. h. aus Beobachtungen und somit der Diagnose – Fördermaßnahmen abgeleitet werden. Bei diesem Vorgehen werde nicht berücksichtigt, dass Präskriptionen immer Zielvorstellungen ausdrücken, die sich nicht durch Beschreibungen begründen lassen, sondern eine bewertende Stellungnahme enthalten (Hume, 1739/1740). Mehrere Autoren (z.B. Klauer, 1977; Probst, 1998; Wember, 1998) weisen deshalb darauf hin, dass Entscheidungen über Fördermaßnahmen nur anhand von vorgegebenen Kategorien, (Entwicklungs)Modellen oder Konzepten vorgenommen werden können. Dies stellt hohe Ansprüche an die

Lehrkräfte. Diese müssen über das entsprechende Fachwissen verfügen – zum Beispiel über die Entwicklung des Schriftspracherwerbs oder der räumlichen Orientierung – um Förderziele theoriegeleitet festlegen zu können. Diese hohen fachlichen Anforderungen können dazu führen, dass Vorgehensweisen bevorzugt werden, die rasche und einfache Lösungen versprechen. Niedermann, Luder, Buholzer und Bleuer (2004) haben untersucht, welche förderdiagnostischen Materialien Sonderschullehrkräfte einsetzen. Das am häufigsten genannte Instrument waren die Itemlisten von Ledl (2003) bzw. die dazugehörige Software-Version (Ledl & Bettinger, 2004). Mit diesem Instrument werden Beobachtungskategorien (Wahrnehmung, Motorik, Kognition usw.) mit langen Itemlisten vorgegeben, mit denen die Fähigkeiten der Kinder eingeschätzt werden sollen und es werden Fördermöglichkeiten aufgezeigt. Weder die Itemauswahl noch die Förderhinweise sind theoretisch begründet. Das heißt, dass hier genau das von Schlee kritisierte Vorgehen des Ableitens von Förderzielen aus Beobachtungen umgesetzt wird. Aktuell sind vor allem webbasierte Instrumente auf dem Markt, bei denen dasselbe Problem besteht und mit denen für eine einfache Erstellung von Förderplänen – zum Beispiel mit vorgegebenen Textbausteinen – geworben wird (z.B. „Pulsmesser“ in der Schweiz; „Förderplaner“ in Deutschland).

Es wurde aufgezeigt, dass der Förderplanung bezüglich der Umsetzung von inklusivem Unterricht und der Unterrichtung von Lernenden mit Förderbedarf in der Fachliteratur und in den Empfehlungen und Vorgaben der Bildungsverwaltung eine wichtige Funktion zugeschrieben wird und die Erstellung von Förderplänen häufig verbindlich eingefordert wird. Zudem gibt es nur wenige Untersuchungen zum Einsatz von Förderplänen. In der vorliegenden Studie interessiert, ob und wie Förderpläne in inklusiven und separativen Schulformen eingesetzt und genutzt werden. Folgende Fragen werden untersucht:

- 1a) Werden Förderpläne in inklusiven und separativen Schulformen gemäß den Vorgaben erstellt, werden Förderziele schriftlich festgehalten und werden die Förderpläne angepasst?
- 1b) Zeigen sich zwischen integrativen und separativen Schulformen Unterschiede bezüglich des Umgangs mit Förderplänen?
- 1c) Sind die Regellehrkräfte über die Förderpläne informiert?

Bezüglich Frage 1b wird angenommen, dass der Einsatz in separativen Settings die Regel ist, da Förderpläne eine stark sonderpädagogische Tradition haben.

- 2) Wie werden Förderpläne für die Festlegung von Lernzielen und die Unterrichtsgestaltung genutzt?

Die Forschungsfragen 1a-1c werden quantitativ mit den Daten aus einer schriftlichen Befragung beantwortet und mit den Ergebnissen einer mündlichen Befragung deskriptiv ergänzt, die Forschungsfrage 2 wird anhand der Daten aus der mündlichen Befragung beantwortet.

## Methode

### *Rahmenbedingungen der Studie*

Die Daten wurden im Rahmen einer Evaluation des Sonderpädagogischen Angebots in einem Schweizer Kanton erhoben. Den Auftraggeber interessierte explizit der Einsatz von Förderplänen, und zwar sowohl in inklusiven als auch in separativen Angeboten. Im Folgenden wird deshalb ein kurzer Überblick über die entsprechenden Schulungsangebote sowie die Vorgaben zur Erstellung von Förderplänen gegeben. Wichtig ist in der Schweiz die Unterscheidung zwischen sogenannten niederschweligen und verstärkten Maßnahmen, die sowohl inklusiv als auch separativ angeboten werden.

### **Niederschwellige Maßnahmen: Integrative Förderung und Kleinklasse**

Niederschwellige Maßnahmen richten sich in der Regel an Schülerinnen und Schüler der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und soziale und emotionale Entwicklung und erfolgen zum großen Teil inklusiv, sie werden häufig als „integrative Förderung“ (IF) bezeichnet. In der Schweiz wird in den offiziellen Dokumenten (gesetzliche Grundlagen, Konzepte usw.) in der Regel der Begriff der Integration verwendet. Er entspricht dem in Deutschland verwendeten Begriff der Inklusion. Die Anzahl Schulstunden, in denen eine Förderlehrkraft in den Klassen anwesend ist, wird an den Schulen mit Blick auf die Klassen – und nicht auf einzelne Schülerinnen und Schüler – festgelegt. Dabei ist eine sogenannte „Lernzielanpassung“ (ziendifferentes Lernen) und damit eine „Befreiung von Noten“ möglich, wenn einzelne Schülerinnen und Schüler die Klassenziele nicht erreichen. Ein Gutachten für eine solche Maßnahme ist nicht notwendig, die betroffenen Lernenden werden jedoch explizit als Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf bezeichnet.

Neben dem inklusiven Angebot gab es an einigen Schulorten sogenannte „Kleinklassen“. Es handelt sich dabei um Klassen für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen sowie dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die in der Regel von einer ausgebildeten Sonderpädagogin bzw. einem Sonderpädagogen (Kleinklassenlehrkräfte) unterrichtet wurden. Diese Klassen gehören organisatorisch zur Regelschule und sind im gleichen Gebäude untergebracht wie die Regelklassen, haben jedoch maximal 14 Lernende. Die Sekundarstufe I ist entweder separativ in drei Niveaus gegliedert (Sekundar-, Real- und Kleinklasse) oder kooperativ strukturiert mit Unterricht in Stammklassen (Anspruchsniveau A, B und C) mit Niveaugruppen in einzelnen Fächern.

Jede Regelschule ist verpflichtet, ein lokales sonderpädagogisches Konzept zu erstellen. Dort wird in der Regel explizit festgehalten, dass die Förderlehrkraft für die Lernenden mit Förderbedarf Förderpläne erstellt und diese zusammen mit der Regellehrkraft umsetzt bzw. gemeinsam mit dieser die Förderziele festlegt. Das gilt auch für die Kleinklassen. Die Förderplanung wird dabei analog dem vorgängig dargestellten Prozessmodell beschrieben und in der Ausbildung der Förderlehrkräfte entsprechend ausführlich thematisiert (z.B. Pädagogische Hochschule Luzern, 2018).

### **Verstärkte Maßnahmen – Sonderschulung oder integrative Sonderschulung (IS)**

Die Kinder und Jugendlichen mit hohem Bildungsbedarf (in der Regel Förderschwerpunkt geistige, körperliche und motorische Entwicklung) werden entweder an der Sonderschule oder inklusiv unterrichtet, es handelt sich dabei um sogenannte verstärkte Maßnahmen, die ein Gutachten einer Fachperson (z.B. der Schulpsychologie) erfordern. Die Sonderschulen sind als Kompetenzzentren organisiert und sowohl für die inklusive als auch separative Schulung der Lernenden mit hohem Förderbedarf zuständig. Die Anzahl Förderstunden wird hier für die einzelnen Individuen festgelegt. Im kantonalen sonderpädagogischen Konzept, das den Einsatz von sonderpädagogischen Maßnahmen (genannt Integrative Sonderschulung IS) verbindlich regelt, ist festgelegt, dass bei verstärkten Maßnahmen eine diagnostisch begründete, kontinuierlich geführte und regelmäßig überprüfte Förderplanung gewährleistet werden muss.

Zum Erstellen von Förderplänen sind somit sowohl für inklusive als auch für separative Angebote verbindliche Vorgaben vorhanden, deren Einhaltung allerdings nur bei den verstärkten Maßnahmen konsequent überprüft wird.

### Stichprobe und Vorgehen

Die empirische Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfragen bilden schriftliche und mündliche Befragungen, die im Rahmen der Evaluationsstudie durchgeführt wurden. Für die schriftliche Online-Befragung wurden 908 schulische Fachkräfte (Regellehrkräfte RLK; Kleinklassenlehrkräfte KLK; Sonderpädagoginnen und -pädagogen an Regelschulen, im Folgenden Förderlehrkräfte FLK genannt; Schulleitungen) aus 16 Schulen per E-Mail angeschrieben. Bei deren Auswahl wurden die Größe der Schule, die politische Einheit und die Schulstufe (Primar-, Sekundarstufe) berücksichtigt. Der Rücklauf betrug insgesamt 41.6 %.

Für die vorliegenden Analysen wurden 226 Lehrkräfte ausgewählt, die zum Zeitpunkt der Befragung Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf unterrichtet haben. Zur Stichprobe gehören 134 RLK (Primarstufe  $n = 108$ , Sekundarstufe  $n = 26$ ) sowie 75 FLK (Primarstufe  $n = 66$ , Sekundarstufe  $n = 10$ ). Zudem haben 17 KLK teilgenommen (Primarstufe  $n = 9$ , Sekundarstufe  $n = 8$ ). Das Alter der befragten Personen reicht von 23 bis 63 Jahren ( $M = 43.82$ ,  $SD = 11.02$ ), und 65,9 % der Befragten sind weiblich. Von den FLK haben 82,7 % eine sonderpädagogische Ausbildung (Schulische Heilpädagogik, entspricht dem Lehramt Sonderpädagogik). 35 der 75 FLK erteilen nur integrative Förderung, 15 arbeiten nur in der integrativen Sonderschulung, 25 arbeiten in beiden Angeboten. Eine Förderlehrkraft betreut zwischen einer und zehn Klassen ( $M = 4.01$ ,  $SD = 2.05$ ) – je nachdem, ob sie vor allem für die integrative Sonderschulung oder die integrative Förderung zuständig ist – und erteilt zwischen 4 und 18 Lektionen pro Woche ( $M = 5.38$ ,  $SD = 3.26$ ) in einer Klasse. Von den 17 KLK verfügen 11 über eine sonderpädagogische Ausbildung (64,7 %).

### Schriftliche Befragung

In Anlehnung an Luder und Kunz (2014) wurden die Lehrkräfte in einer Online-Befragung gebeten, zu den in den Tabellen 1 bis 3 aufgeführten Fragen Stellung zu nehmen (6-stufige Likertskala sowie „keine Antwort möglich“). Die Analysen erfolgten auf Itemebene mit Häufigkeitsanalysen und der Prüfung von Unterschiedshypothesen auf ordinalem Skalenniveau (Mann-Whitney-U Test für unabhängige Stichproben).

### Mündliche Befragung

Mit 25 Lehrkräften von fünf Primarschulen und drei Sekundarschulen wurden Experteninterviews (Flick, 2009) geführt. Bei der Auswahl der Schulen wurden die Kriterien Größe der Schule, Stadt – Land und die Schulmodelle auf der Sekundarstufe I berücksichtigt. Es wurden zwei Einzelinterviews mit KLK der Sekundarstufe geführt sowie elf Gruppeninterviews mit jeweils zwei bis vier Personen. Daran nahmen 11 RLK (neun aus der Primarschule, zwei aus der Sekundarstufe) sowie 12 FLK teil, acht aus der Primar- und vier aus der Sekundarstufe (separatives und kooperatives Modell). Den Teilnehmenden wurden im Anschluss an einen Unterrichtsbesuch folgende Fragen gestellt: a) Wie gehen Sie beim Erstellen der Förderpläne vor? b) Wie gehen Sie vor, um die Lernziele für die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf festzulegen? c) Welche Rolle spielen die Förderpläne bei ihrer Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung? Die Auswertung der Daten erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014) und dem Programm MAXQDA 12.



## Ergebnisse

### Ergebnisse der schriftlichen Befragung

Erstellen von Förderplänen (Frage 1a): In Tabelle 1 sind die Antworten der FLK, die in der integrativen Förderung arbeiten, dargestellt.

90 % der FLK (Tabelle 1) kennen gemäß den Angaben im Fragebogen den Lernstand ihrer Schülerinnen und Schüler. 58,3 % der FLK geben an, dass Förderpläne vorhanden seien und 25 % sagen, dies sei „eher“ der Fall. 6.7 % der FLK konnten dazu keine

Angaben machen. Die Förderziele werden von 81,7 % der Befragten schriftlich festgehalten und 76,7 % passen die Förderpläne an. 16,7 % haben bei dieser Frage mit „trifft eher zu“ geantwortet. Nicht in der Tabelle enthalten sind die Angaben zum Vorhandensein von Förderplänen bei integrativer Sonderschulung. Hier wählten 39 der 40 befragten FLK die Antwortmöglichkeit „trifft genau zu“, eine Person die Option „keine Antwort möglich“.

Tabelle 2 zeigt die Antworten der KLK. 94,1 % kennen gemäß den Angaben im Fragebogen den Lernstand ihrer Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 1: Häufigkeitsangaben zu den Antworten der Förderlehrkräfte zu den Förderplänen

	Anzahl Aussagen der Förderlehrkräfte (n = 60) in % (n)				
	trifft (überhaupt) nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft (genau) zu	Keine Antwort möglich
Kenne Lernstand der SuS mit Förderbedarf	0	1.7 (1)	8.3 (5)	90 (54)	0
FöPI für SuS mit IF-Status <sup>c</sup> vorhanden	3.3 (2)	6.7 (4)	25 (15)	58.3 (35)	6.7 (4) <sup>a</sup>
Förderziele im FöPI schriftlich festgehalten <sup>b</sup>	1.7 (1)	3.3 (2)	11.7 (7)	81.7 (49)	1.7 (1)
FöPI werden regelmäßig angepasst	1.7 (1)	3.3 (2)	16.7 (10)	76.7 (46)	1.7 (1)

Anmerkungen: <sup>a</sup> Geringfügige Abweichungen von 100% ergeben sich durch gerundete Werte; <sup>b</sup> Beantwortung des Items durch die FLK unterscheidet sich signifikant ( $p < .05$ ) vom Antwortverhalten der KLK; <sup>c</sup> IF-Status: Integrative Förderung bei niederschweligen Maßnahmen.

Tabelle 2: Häufigkeitsangaben zu den Antworten der Kleinklassenlehrkräfte zu den Förderplänen

	Kleinklassenlehrkräfte (n = 17) in % (n)			
	trifft (überhaupt) nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft (genau) zu
FöPI für SuS vorhanden	5.9 (1)	11.8 (2)	41.2 (7)	41.2 (7) <sup>a</sup>
Kenne Lernstand SuS	0	0	5.9 (1)	94.1 (16)
Förderziele im FöPI schriftlich festgehalten <sup>b</sup>	5.9 (1)	23.5 (4)	0	70.7 (12)
FöPI werden regelmäßig angepasst	0	17.6 (3)	17.6 (3)	64.7 (11)

Anmerkungen: <sup>a</sup> Geringfügige Abweichungen von 100% ergeben sich durch gerundete Werte. Die Antwortkategorie „keine Antwort möglich“ wurde von den KLK nicht gewählt; <sup>b</sup> Beantwortung des Items durch die KLK unterscheidet sich signifikant ( $p < .05$ ) vom Antwortverhalten der FLK.

Förderpläne verwenden 41,2 % der KLK, bei weiteren 41,2 % ist dies „eher“ der Fall. Interessant ist, dass 82,4 % der KLK angeben, dass Förderpläne („eher“) vorhanden sind, dass jedoch nur 70,7 % der Frage zugestimmt haben, dass die Förderziele schriftlich festgehalten würden.

Unterschiede zwischen integrativen und separativen Schulformen (Frage 1b): Zwischen den KLK und den FLK wurde lediglich hinsichtlich der Frage nach dem Festhalten von Förderzielen ein signifikanter Unterschied festgestellt ( $z = -2.37$ ,  $p < .05$ ,  $r = 0.27$ , Daten FLK siehe Tabelle 1), die FLK halten Förderziele signifikant häufiger

schriftlich fest als die KLK. Hinsichtlich des Erstellens und der Anpassung der Förderpläne zeigten sich keine Unterschiede.

Wissen der RLK zu Förderplänen (Frage 1c): In Tabelle 3 sind die Antworten der RLK dargestellt. Berichtet werden jeweils Häufigkeiten, diese beziehen sich immer auf das Ausmaß an Zustimmung (z.B. „trifft nicht zu“, „trifft eher zu“ resp. „trifft genau zu“<sup>1)</sup>) zu den entsprechenden Fragen.

Bei der integrativen Förderung geben 52,8 % der RLK an, dass Förderpläne vorliegen würden, bei zusätzlichen 10 % ist das „eher“ der Fall. 66,6 % der RLK sagen, dass Förderpläne für Lernende mit verstärk-

Tabelle 3: Häufigkeitsangaben der Antworten der Regelklassenlehrkräfte zum Vorhandensein von Förderplänen

	Häufigkeitsangaben der Antworten der Regelklassenlehrkräfte ( $n = 134$ ) zu Förderplänen in % ( $n$ )				
	trifft (überhaupt) nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft (genau) zu	Keine Antwort möglich
Föpl niederschwellige Maßnahmen vorhanden ( $n = 110$ ) <sup>b</sup>	5.4 (6)	8.2 (9)	10 (11)	52.8 (58)	23.6 (26) <sup>a</sup>
Föpl verstärkte Maßnahmen vorhanden ( $n = 58$ ) <sup>b</sup>	1.8 (1)	1.8 (1)	5.3 (3)	66.6 (38)	26.6 (15)

Anmerkungen: <sup>a</sup> Geringfügige Abweichungen von 100% ergeben sich durch gerundete Werte; <sup>b</sup> In 33 Klassen werden sowohl Lernende mit IF als auch mit IS-Status unterrichtet.

Tabelle 4: Übersicht über die Auswertungskategorien und die Nennungen

Hauptkategorien	Nennungen		
	Primarstufe	Sekundarstufe	Total
Umsetzung der Förderung	18	26	44
Vorgehen bei der Förderplanung	18	-	18
Förderziele festlegen	7	5	12
Keine Förderpläne	2	6	8
Absprachen/Planung im Team	5	0	5
Tests/Lernstandserhebungen	1	3	4
Total	51	40	91

<sup>1</sup> In den Tabellen werden die Antwortkategorien „trifft überhaupt nicht zu“ und „trifft nicht zu“ sowie „trifft zu“ und „trifft ganz genau zu“ zusammengefasst, da insbesondere die Randkategorien nur einige wenige Aussagen enthielten.



ten Maßnahmen vorhanden sind. Gemäß den Aussagen von 5,3 % der RLK sind sie „eher“ vorhanden. Auffallend ist der jeweils recht hohe Anteil von Lehrkräften (gut ein Fünftel bis ein Viertel), die „keine Antwort möglich“ wählten.

### **Ergebnisse mündliche Befragung**

Konkrete Nutzung der Förderpläne (Frage 2): Die induktive Auswertung der Interviewdaten generierte insgesamt sechs Kategorien mit 182 Textstellen (Tabelle 4). Zur Beantwortung der Fragen wurden die vier Kategorien Umsetzung der Förderung, Vorgehen bei der Förderplanung, Förderziele festlegen, keine Förderpläne (in Tabelle 4 kursiv markiert) berücksichtigt.

Die Ergebnisse werden entlang der verschiedenen Schulmodelle bzw. Schulformen und Schulstufen berichtet.

### **Sekundarstufe**

Die befragten FLK auf der Sekundarstufe arbeiten ausnahmslos ohne Förderpläne und auch ohne Förderdiagnostik entweder in der Klasse oder in Zusatzangeboten nach dem Unterricht. Sie argumentieren, dass sie möglichst „wenig Bürokratie“ anstreben, zugunsten einer maximalen Entlastung der RLK (FS4\_246; 3 NE). Eine FLK sagt, dass es „eine totale Überforderung“ sei, für sieben Lernende einen Förderplan zu erstellen und sie deshalb die Förderplanung nicht so machen würde, wie sie es in der Ausbildung gelernt habe. Förderziele werden trotzdem festgelegt.

In den Kleinklassen gibt es nur zum Teil individuelle Lernziele (2 NE) und ein bestimmtes Leistungsniveau muss von allen Lernenden erreicht werden.

„Lernziele werden teilweise angepasst: Minimumlevel für alle, gegen oben offen. Flexible Anpassungen werden vorgenommen, je nachdem, wo die Lernenden stehen“ (FS4\_31).

Wenn individuelle Lernziele festgelegt werden, erfolgt dies nicht auf der Grundlage

von einem Förderplan, sondern basierend auf dem Lehrplan der Realschule (zweitniedrigstes Niveau der gegliederten Sekundarstufe I). Es erfolgt somit eine Ausrichtung am Unterricht der Regelklasse (FS4\_96) bzw. nach den Anforderungen für den Berufseinstieg.

„Wir fokussieren das, was sie [die Schülerinnen und Schüler] für das Bestehen einer Lehre brauchen. Vereinfachung bestimmter Inhalte. Ziel ... ist Anschluss an eine Berufsausbildung.“ (FS4\_30)

Im kooperativen Modell besteht die Möglichkeit, dass individuelle Lernziele (z.B. für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache) festgelegt werden. Es wird auch berichtet, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten in ein niedrigeres Niveau oder eine niedrigere Stammklasse versetzt werden können. Diese Maßnahmen erfolgen jedoch ohne festgelegtes Verfahren und ohne Förderplan.

### **Primarstufe**

Bei der Darstellung der Ergebnisse auf der Primarstufe wird unterschieden zwischen der integrativen Sonderschulung und der integrativen Förderung. Bei der integrativen Sonderschulung ist das Führen einer Förderplanung vorgeschrieben. Eine Vorlage für den Förderplan wird zur Verfügung gestellt und die Erstellung des Plans wird vom Heilpädagogischen Zentrum kontrolliert (3 NE). Die quantitativen Daten zeigen, dass diese Förderpläne regelmäßig erstellt werden. Dies wird allerdings von einigen Interviewpartnerinnen und -partnern mit der verpflichtenden Vorgabe und dem Ziel der Dokumentation von Selektionsentscheidungen begründet und nicht mit dem Nutzen für die Förderung:

„Die Förderplanung ist beim IS [integrative Sonderschulung] vorgeschrieben, die muss ich dem HZ [Heilpädagogisches Zentrum] auch abgeben (...). Im schlimmsten Fall muss ein Kind wieder zurück ins HZ, dann muss man wissen, was gelaufen ist.“ (FS6\_51)

Die Festlegung von Lernzielen erfolgt an regelmäßig stattfindenden Standortgesprächen. Dort bestimmen die Beteiligten (Lehrkräfte, Eltern, Therapeutinnen) auf der Basis von Beobachtungen und diagnostischen Verfahren die Zielsetzungen für die Förderung. Diese werden später überprüft (3 NE). Bezüglich der Umsetzung der Förderung wird von folgender Arbeitsteilung berichtet: Die RLK ist zuständig für Fragen der sozialen Integration von Lernenden mit integrativer Sonderschulung (z.B. Morgenkreis, Klassenzusammenhalt), dafür sei kein Förderplan notwendig. Die FLK plant die Förderung in den Schulfächern auf der Basis des Förderplans und legt die Feinziele fest (2 NE).

Zwei FLK stellen den Nutzen der Förderpläne für den Unterricht im Rahmen von integrativer Sonderschulung grundsätzlich in Frage. Sie weisen darauf hin, dass solche Pläne dazu führen würden, dass in Einzelsituationen „therapeutisch“ gearbeitet würde. Dabei würden das gemeinsame Lernen im inklusiven Unterricht und schulische Lernziele in den Hintergrund rücken (2 NE).

„Es heißt ja Integration [Inklusion]. Ich bin ja keine Therapeutin mit eigenem Plan, sondern ich arbeite unterrichtsnah und möchte mitgestalten.“ (FS6\_60)

Zur integrativen Förderung berichten vier FLK, dass auf der Basis von Beobachtungen oder Lernstandserhebungen (Tests und Screenings) zweimal jährlich an einem Standortgespräch individuelle „Hauptförderziele“ vereinbart oder überprüft würden. Die Verschriftlichung der Ergebnisse dieser Gespräche ist jedoch nicht einheitlich geregelt und erfolgt nicht regelmäßig. Das heißt, dass von den Befragten kaum Förderpläne erstellt werden. Dies wird damit begründet, dass häufig am Klassenstoff gearbeitet würde, was Förderpläne hinfällig machen würde. Zudem werden Förderpläne von der Schulleitung auch nicht eingefordert.

„Da wir häufig am Stoff [Klassenziele] mitarbeiten, der aktuell ist, fand unser

Schulteamleiter, wir müssen das nicht mehr schriftlich abgeben, aber mit der Lehrperson besprechen.“ (FS2\_53)

## Diskussion

Förderpläne gelten als Grundlage für die (sonder- und inklusions)pädagogische Arbeit und deren Erstellung ist oft verpflichtend bzw. wird als „unverzichtbar“ bezeichnet. Gemessen an dieser hohen Bedeutung, die den Förderplänen zugeschrieben wird, liegen nur wenige empirische Studien über deren Einsatz vor. Diese kommen insgesamt eher zu einer kritischen Einschätzung beispielsweise bezogen auf die Qualität der Zielformulierung (Paccaud & Luder, 2017) oder den Nutzen der Förderplanung generell (Boban & Hinz, 2007; Müller et al., 2017; Nilsen, 2017). Die vorliegende Untersuchung kann dazu weitere Erkenntnisse beisteuern, die sich sowohl auf inklusive als auch auf separative Schulformen beziehen und zudem aufzeigen, wie RLK in die Arbeit mit Förderplänen involviert sind.

Im Kanton, in dem die Befragung durchgeführt worden ist, wird die Erstellung von Förderplänen durch die FLK für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf gefordert. Die Förderziele sollen zusammen mit den RLK festgelegt werden. Das bedeutet, dass auch die RLK von den Inhalten der Förderpläne Kenntnis haben müssten, um sich an der Diskussion über die Lernziele beteiligen zu können.

### *Erstellen und Nutzen von Förderplänen im inklusiven Kontext*

In der *integrativen Sonderschulung* müssen Förderpläne verbindlich erstellt werden. Gemäß den Antworten der FLK (Tabelle 1) in der quantitativen Studie sind diese auch vorhanden. Bezogen auf die *integrative Förderung* antworteten 60% der FLK, dass Förderpläne vorhanden seien, gemäß weiteren 25% ist dies „eher“ der Fall. Förderpläne

werden somit im Rahmen der integrativen Förderung insgesamt häufig erstellt, von einem Viertel der Befragten jedoch nicht immer. Erstaunlich ist, dass 6,7 % der FLK die Kategorie „keine Antwort möglich“ gewählt haben, obwohl fast alle angeben, den Lernstand der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zu kennen und die Förderziele schriftlich festzuhalten. Das kann dahingehend interpretiert werden, dass die FLK Maßnahmen zur gezielten Förderung ergreifen, dies jedoch ohne Förderplan tun (Gallagher & Desimone, 1995).

Die Ergebnisse der Interviewstudie weisen darauf hin, dass Förderpläne von den FLK, die in der integrativen Sonderschulung arbeiten, (auch) als eine bürokratische Notwendigkeit (z.B. Rückschulung an eine Sonderschule) und für die Förderung im inklusiven Setting als wenig hilfreich, als „Papierkram“ (Müller et al., 2017) oder wie in einem Interview formuliert als „unnötige Bürokratie“ eingeschätzt werden. Das heißt, dass in den Interviews bezogen auf die integrative Sonderschulung vor allem die Legitimations- und Dokumentarfunktion der Förderpläne hervorgehoben wurde. Aussagen zum eigentlichen Förderplanungsprozess erfolgten nur vereinzelt und wurden nur im Kontext der verbindlichen Standortgespräche erwähnt. Die zielführende und die strukturierende Funktion (Popp et al., 2017) eines Förderplans an sich, mit der der Nutzen für die individuelle Förderung ins Zentrum rückt, wurde in den Interviews nie angesprochen.

Bezüglich der integrativen Förderung stellt sich die Frage, auf welcher Grundlage die Förderziele festgelegt werden. Gemäß den Aussagen in den Interviews geschieht dies in Planungsgesprächen „ad hoc“ und bezogen auf die Unterrichtsziele der Klasse. Diese scheinen somit den Förderplan zu ersetzen.

Noch anders stellt sich die Situation auf der Sekundarstufe dar. Die Interviewdaten geben Anlass zur Annahme, dass in der Sekundarstufe nicht mit Förderplänen gearbeitet wird. Begründet wird dies mit dem ho-

hen Aufwand für die Erstellung im Verhältnis zum geringen Nutzen. Als Grundlage für die Förderung werden Stoffpläne der Realschule oder Anforderungen hinsichtlich des Berufseinstiegs bevorzugt. Diese Orientierung am Curriculum der Regelklasse – und nicht an individuellen Lernzielen – wird auch in anderen Studien bestätigt (z.B. Paccard & Luder, 2017; Rotter, 2014). Dies lässt sich auch mit dem nach Leistungsniveaus gegliederten System auf der Sekundarstufe erklären: Wenn die Möglichkeit besteht, die Schülerinnen und Schüler einem anderen Niveau zuzuweisen, dann besteht auch keine Notwendigkeit, individuelle Lernziele festzulegen und einen Förderplan zu erstellen.

### ***Unterschiede zwischen inklusiven und separativen Schulformen***

Die Hypothese, dass der Einsatz von Förderplänen aufgrund der sonderpädagogischen Tradition die Regel ist, wurde nur teilweise bestätigt. Förderpläne werden zwar in inklusiven und separativen Schulformen gleich häufig verwendet und angepasst. Die Förderziele werden jedoch von den KLK signifikant weniger häufig schriftlich festgehalten als im inklusiven Unterricht. Der Bedarf zur Dokumentation von Förderzielen scheint somit höher zu sein, wenn eine FLK Lernende in der integrativen Schulungsform in mehreren Klassen unterstützt.

Zudem geben 82,4 % der KLK an, dass Förderpläne (eher) vorhanden sind, jedoch nur 70,7 % halten die Förderziele schriftlich fest. Bestätigt wird dieses Nutzungsverhalten durch die Ergebnisse der Interviewstudie. Diese zeigen, dass sich die KLK an der Sekundarstufe an den Anforderungen der Berufswelt und an einem vereinfachten Stoffplan der Realschule orientieren und nicht an Förderplänen. Die im Stoffplan formulierten Grundanforderungen scheinen somit die Förderziele des Förderplans teilweise zu ersetzen. Des Weiteren legitimiert die Zuweisung von Schülerinnen und Schülern in die Kleinklasse der Sekundarstufe

die Anpassung der Lernziele und der Förderplanung kommt somit diesbezüglich keine Funktion zu.

### **Wissen der Regellehrkräfte zu Förderplänen**

Bezüglich der integrativen Sonderschulung haben 66.6 % der RLK in der quantitativen Befragung angegeben, dass Förderpläne vorhanden seien, knapp ein Drittel hat die Kategorie „keine Antwort möglich“ gewählt bzw. angegeben, dass keine Förderpläne erstellt würden. Auch bezogen auf die integrative Förderung haben zwei Drittel der RLK in der quantitativen Befragung geantwortet, dass Förderpläne (eher) vorhanden seien. Das zeigt einerseits, dass ein großer Teil der RLK über die Förderpläne informiert ist. Andererseits kann der doch relativ hohe Anteil der Antworten in der Kategorie „keine Antwort möglich“ darauf hinweisen, dass die RLK nicht wissen, ob es Förderpläne gibt, weil die Arbeit mit den Kindern mit besonderem Bildungsbedarf an die FLK delegiert bzw. die Förderplanarbeit zwischen FLK und RLK nicht immer koordiniert wird (Nielsen, 2017). Gestützt wird diese Deutung der quantitativen Daten durch entsprechende Aussagen in den Interviews. Zum einen zeigen die Aussagen der FLK, dass sie für die Förderpläne zuständig sind. Zum anderen gab es in den Interviews keine Aussagen von RLK, die auf eine stärkere Involvierung in die Förderplanarbeit hindeuten würden. Eine solche Arbeitsteilung, in der die FLK für die Förderpläne und damit verbunden für die Lernenden mit Förderbedarf zuständig ist, könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass sie in der sonder- und inklusionspädagogischen Literatur explizit empfohlen wird (z.B. Steppacher, 2014).

### **Fazit und Ausblick**

Abschließend ist auf einige Limitationen hinzuweisen. Obwohl die Stichprobe für den untersuchten Kanton als repräsentativ betrachtet werden kann, handelt es sich um Daten aus nur einem Kanton. Zudem ist insbesondere die Stichprobe der KLK klein (weil es nur noch wenige Kleinklassen gibt) und die Daten beruhen auf Selbstauskünften der Lehrkräfte. Schließlich können keine Aussagen über die Qualität der Förderpläne und allfällige Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler gemacht werden. Dennoch können die Ergebnisse der Studie genutzt werden, das Instrument „Förderplan“ zu diskutieren und weiterführende Fragen zu formulieren.

Die Ergebnisse lassen insgesamt verschiedene Interpretationen zu. Auf der einen Seite kann der Einsatz von Förderplänen als erfolgreich bezeichnet werden. So wird den verbindlichen Vorgaben zur Erstellung von Förderplänen von einem großen Teil der Lehrkräfte (eher) nachgekommen. Zudem werden Förderpläne zur Dokumentation der Arbeit mit den Lernenden genutzt. Das ist insbesondere wichtig hinsichtlich der Förderung von Schülerinnen und Schülern über eine längere Zeit sowie bei einem Wechsel der Lehrkräfte. Förderpläne können beispielsweise bei Übergabegesprächen eine wichtige Rolle spielen.

Auf der anderen Seite sind die Ergebnisse angesichts der hohen Zielsetzungen, die an Förderpläne gestellt werden, doch eher ernüchternd: Funktionen, in denen die Förderung im Zentrum steht (zielführende Funktion, strukturierende Funktion; Popp et al. 2017) wurden in den Interviews nie erwähnt. Es erfolgt häufig eine Orientierung an den Klassenzielen und nicht an den spezifischen Förderzielen, gemäß Interviewdaten insbesondere auf der Sekundarstufe. Beklagt wird zudem mehrmals der bürokratische Aufwand. Insgesamt zeigt sich, dass empirische Bewährung der Förderpläne immer noch ausstehen scheint (Schlee, 2008, 126).

Über diese erfolgreichen und aber auch kritischen Einschätzungen zur Praxis der Förderplanung hinaus stellt sich die Frage, wie die Förderplanung mit der Planung des Unterrichts einer ganzen Klasse in Verbindung steht (Blackwell & Rossetti, 2014). In den Daten zeigt sich, dass die Unterrichtsplanung und Förderplanung voneinander getrennt erfolgen. Zudem gibt es einzelne Hinweise, dass Förderung als eine therapeutische und nicht als eine unterrichtliche Maßnahme verstanden wird. Die Frage, ob und wie Förderplanung und Unterrichtsplanung miteinander verbunden werden können, ist somit ein wichtiges Thema für die zukünftige Entwicklungs- und Forschungsarbeit, dem bislang noch kaum Aufmerksamkeit geschenkt worden ist.

## Literatur

- Blackwell, W. H. & Rossetti, Z. S. (2014). The Development of Individualized Education Programs. Where have We Been and Where Should We Go Now? *SAGE Open*, 4, 1-15.
- Boban, I., & Hinz, A. (2007). Förderpläne — für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann?? In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung: Grundlagen, Methoden, Alternativen* (S. 131-144). Weinheim und Basel: Beltz.
- Buholzer, A. (2014). *Von der Diagnose zur Förderung. Grundlagen für den integrierten Unterricht*. Zug: Klett.
- Bundschuh, K. (2015). Grundlagen der Förderplanung. In H. Schäfer, H. & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 269-286). Weinheim: Beltz.
- Direktion für Bildung und Kultur des Kantons Zug (2010). *Konzept Sonderpädagogik KOSO*. Zugriff am 11.6.2017. Verfügbar unter: [http://edudoc.ch/record/39117/files/ZG\\_Konzept\\_Sonderpaedagogik\\_KOSO.pdf](http://edudoc.ch/record/39117/files/ZG_Konzept_Sonderpaedagogik_KOSO.pdf)
- Direktion für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Freiburg (2015). *Sonderpädagogik-Konzept des Kantons Freiburg*. Zugriff am 11.6.2017. Verfügbar unter: <http://www.szh.ch/bausteine.net/f/30082/Sonderp%C3%A4dagogik-KonzeptdesKantonsFreiburg-M%C3%A4rz2015.pdf?fd=0>
- Foerderplaner. Zugriff am 11.4.2018. Verfügbar unter: <http://www.foerderplaner.de>
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (Überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Gallagher, J. & Desimone, L. (1995). Lessons learned from implementation of the IEP: Applications of the IFSP. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15 (3), 353-378.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Pütz, K. (2006). Förderplanung in Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung in NRW. Eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57 (10), 371-379.
- Hume, D. (1739/1740). *A treatise of human nature*. (Book III, Bd. 2). Adelaide: ebooks.
- Klauer, K.J. (1977). Erkenntnismethoden der Lernbehindertenpädagogik. In G.O. Kanter & O. Speck (Hrsg.), *Pädagogik der Lernbehinderten* (S. 76-89). Berlin: Marhold.
- Kobi, E. E. (1977). Einweisungsdiagnostik – Förderdiagnostik: Eine schematisierte Gegenüberstellung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 46, 115-123.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014*. Zugriff am 17.12.2018. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- Kultusministerkonferenz (2010). *Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler*. Zugriff am 13.4.2018. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2010/2010\\_04\\_13-Foerderung-leistungsschwache-Schuelerinnen-und-Schueler.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_04_13-Foerderung-leistungsschwache-Schuelerinnen-und-Schueler.pdf)



- bar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2010/2010\\_03\\_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf)
- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Zugriff am 17.12.2018. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)
- Ledl, V. (2003). *Kinder beobachten und fördern*. Handbuch. Braunschweig: Westermann.
- Ledl, V. & Bettinger, T. (2004). *Kinder beobachten und fördern: CD-ROM*. Zugriff am 4.4.2018. Verfügbar unter: <http://www.xyz.at/xyz/fd2.php>
- Lee-Tarver, A. (2006): Are Individualized Education Plans a Good Thing? A Survey of Teachers' Perceptions of the Utility of IEPs in Regular Education Settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33 (4), 263-272.
- Luder, R. & Kunz, A. (2014). Gemeinsame Förderplanung. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 55-71). Zürich: PHZH.
- Luder, R., Kunz, A., Diezi-Duplain, P. & Gschwend, R. (2016). Multiprofessionelle Zusammenarbeit für inklusive Förderplanung. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 183-206). Münster: Waxmann.
- Melzer, C. (2010). Wie können Förderpläne effektiv sein und eine Förderung unterstützen? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (6), 212-220.
- Müller, X., Venetz, M. & Keiser, C. (2017). Nutzen von individuellen Förderplänen: Theoretischer Fachdiskurs und Wahrnehmung von Fachpersonen in der Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86, 116-126.
- Niedermann, A., Luder, R., Buholzer, A. & Bleuler, T. (2004). Kenntnisse von heilpädagogischen Lehrpersonen über förderdiagnostische Materialien im Bereich Basisfunktionen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 6-11.
- Nilsen, S. (2017). Special education and general education—coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (2), 205-217.
- Paccaud, A. & Luder, R. (2017). Participation versus individual support: Individual goals and curricular access in inclusive special needs education. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 16 (2), 205-224.
- Pädagogische Hochschule Luzern (2018). *Studienplan für den Studiengang Schulische Heilpädagogik*. Zugriff am 25.6.2019. Verfügbar unter: [https://www.phlu.ch/\\_Resources/Persistent/2a2fa886530ceb322e1e6e816f9c1495b0240895/AB\\_Studienplan-2018-HP\\_20180712.docx.pdf](https://www.phlu.ch/_Resources/Persistent/2a2fa886530ceb322e1e6e816f9c1495b0240895/AB_Studienplan-2018-HP_20180712.docx.pdf)
- Popp, K., Melzer, C., & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. (3.Aufl.) München: Reinhardt.
- Probst, H. (1998). Der kindzentrierte Agnostizismus im wirklichkeitsorientierten Unterrichts-konzept Jörg Hauschilds. *Sonderpädagogik*, 28 (2), 100-105.
- Pulsmesser. Beratung, Schulentwicklung, Sonderpädagogik*. Zugriff am 11.4.2018. Verfügbar unter: <http://www.pulsmesser.ch/produkte-2/eine-seite/>
- Rotter, K. (2014). IEP Use by General and Special Education Teachers. *SAGE Open*, 4, 1-8.
- Sander, A. (2007). Zur Theorie und Praxis individueller Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen* (S. 14-32). Weinheim: Beltz.
- Schlee, J. (2008). 30 Jahre „Förderdiagnostik“ – eine kritische Bilanz. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 122-131.
- Schlee, J. (2004). Lösungsversuche als Problem. Zur Vergeblichkeit der sogenannten Förderdiagnostik. In W. Mutzeck & P. Jogschies (Hrsg.), *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und prakti-*



- sche Umsetzung (S. 23-38). Weinheim: Beltz.
- Schlee, J. (1985). Zum Dilemma der heilpädagogischen Diagnostik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 54 (3), 256-279.
- Steppacher, J. (2014). *Zusammenarbeit in der integrativen Schule. Aufgaben der Schulischen Heilpädagogen/innen und Klassenlehrpersonen*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Schule Thalwil. (2016). *Sonderpädagogisches Konzept der Schule Thalwil*. Zugriff am 4.12.2018. Verfügbar unter: [https://www.schulethalwil.ch/index.php?action=download&doc\\_id=yazw2ehlzmzn34eeehyu3fpnbgyl60rbrtuj&download\\_type=3](https://www.schulethalwil.ch/index.php?action=download&doc_id=yazw2ehlzmzn34eeehyu3fpnbgyl60rbrtuj&download_type=3)
- Wember, F.B. (1998). Zweimal Dialektik: Diagnose und Intervention, Wissen und Intuition. *Sonderpädagogik*, 28 (2), 106-120.
- Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz**  
 Universität Zürich  
 Institut für Erziehungswissenschaft  
 Freiestrasse 36  
 8032 Zürich  
 E-Mail: [elisabeth.moseropitz@uzh.ch](mailto:elisabeth.moseropitz@uzh.ch)
- Erstmalig eingereicht: 31.01.2019  
 Überarbeitung eingereicht: 10.04.2019  
 Angenommen: 28.04.2019