



Phillip Neumann



Charline Bunte



Conny Melzer

Zwischen Förderkonzept und Vorschrift – Eine empirische Studie zur Praxis der Förderplanung an Schulen in Nordrhein-Westfalen

Zusammenfassung

Obwohl Förderpläne schon seit den 1990er Jahren umgesetzt werden, es mittlerweile recht viele Publikationen mit Beschreibungen des Konzepts Förderplanung gibt und diese in allen Bundesländern Deutschlands rechtlich für Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung vorgeschrieben sind, gibt es recht wenige empirische Studien über die tatsächliche Umsetzung in der Praxis. Dieser Beitrag möchte die große Lücke schließen, indem die Praxis der Förderplanung an Allgemeinen Schulen und an Förderschulen in Form einer digitalen Befragung in NRW in den Blick genommen wird. Insbesondere die Frage, wie und in welcher Form Förderpläne erstellt, umgesetzt, evaluiert und fortgeschrieben werden, steht im Mittelpunkt dieser Studie. Zentrale Ergebnisse zeigen, dass Förderpläne zwar i. d. R. aufgrund der rechtlichen Vorschrift erstellt werden, aber auch für die Strukturierung des Förderprozesses fachlich-inhaltlich genutzt werden. Hierbei wird deutlich, dass von den Allgemeinen Schulen eher die Grundschulen Förderpläne auch im weiteren fachlichen Sinn nutzen. Es wird aber auch deutlich, dass einige der befragten Schulen Förderpläne gezielt nutzen, um ein Feststellungsverfahren zu eröffnen und Ressourcen zu generieren und Förderpläne damit auch defizitorientierter schreiben als im Falle der fachlichen und inhaltlichen Strukturierung von Förderprozessen.

Seit den Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland durch die Kultusministerkonferenz im Jahr 1994 ist individuelle sonderpädagogische Förderung nicht mehr nur Aufgabe der Förderschulen, sondern auch der Allgemeinen Schulen (KMK, 1994). Zudem ist die Aufgabe aller Lehrkräfte, Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und diese gezielt zu fördern, wie dies auch in den Standards für die Lehrerbildung in Deutschland (KMK, 2004) festgehalten ist. In Nordrhein-

Westfalen (NRW) ist der Auftrag zur individuellen Förderung in verschiedenen Gesetzen und Erlassen zu finden, die jeweils für die Schulformen oder bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern gelten. So wird im Schulgesetz des Landes NRW das Recht auf Bildung, Erziehung sowie individuelle Förderung aller jungen Menschen markiert (§1 Abs.1 SchulG NRW). Vor diesem Hintergrund sind Grundschulen (§ 4 Abs.1 AO-GS) sowie Schulen der Sekundarstufe I (§ 3 Abs.4 APO-S I) aufgefordert, ein schul-eigenes Förderkonzept zu erarbeiten. Im Falle der Grundschulen ist zudem festgelegt, dass das Förderkonzept Aussagen zur Förderplanung beinhalten soll (VV zu § 4 AO-GS). Individuelle Förderung auf Grundlage von Förderplänen ist vor allem für Schülerinnen und Schüler mit zugewiesenem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und auch denjenigen, die ohne formales Feststellungsverfahren bereits sonderpädagogisch gefördert werden, schulrechtlich geregelt: „Die Lehrkräfte, die die [sonderpädagogisch geförderte] Schülerin oder den [sonderpädagogisch geförderten] Schüler unterrichten, erstellen nach Beratung mit allen anderen an der Förderung beteiligten Personen einen individuellen Förderplan. Sie überprüfen ihn regelmäßig und schreiben ihn fort. Die Sätze 1 und 2 gelten auch dann, wenn eine Schülerin oder ein Schüler sonderpädagogisch gefördert wird, ohne dass ein förmliches Verfahren nach den §§ 11 bis 15 durchgeführt worden ist“ (§ 21 Abs.7 AO-SF).

Neben einer gemeinsamen Erstellung sind somit auch die Evaluation und Fortschreibung der individuellen Förderplane festgeschrieben. Der Förderplan bildet in NRW außerdem die Grundlage für die jährlich verpflichtende Überprüfung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung durch die Klassenkonferenz (§ 17 Abs.1 AO-SF). In den zieldifferenten Bildungsgängen Lernen und Geistige Entwicklung soll der individuelle Förderplan zudem als Bezugsrahmen für die Leistungsbewertung der Schülerinnen und Schüler dienen (§ 32 Abs.1 AO-SF; § 40 AO-SF). Förderplänen wird aber nicht nur in der Bildungsadministration eine wichtige Funktion in der individuellen Förderung von Schülerinnen und

Schülern zugeschrieben, sondern sie gelten auch fachlich als zentraler Bestandteil sonderpädagogischer Arbeit in Förderschulen sowie in inklusiven Settings (Christensen & Tews-Vogler, 2022; Popp, Melzer & Methner, 2023; Koßmann & Eilinghoff, 2021). Es können insbesondere vier Funktionen gegenübergestellt werden (zusammengefasst aus Popp et al., 2023, S. 25f.), die sich aus rechtlichen Grundlagen, vorliegenden wissenschaftlichen Veröffentlichungen (s.o.) sowie aus Berichten aus der schulischen Praxis herleiten lassen.

Der Förderplan als Zielformulierungsinstrument für Lehrkräfte und Lernende: Förderung muss nicht nur zielgerichtet sein, sondern die Zielerreichung sollte auch evaluiert werden. Ziele können auf soziale Teilhabe (bzw. soziale und emotionale Kompetenzen) oder auf fachlich-inhaltliche Kompetenzen bezogen sein. Dieser Funktionsbereich ist insbesondere bedeutsam, wenn die Ziele durch die Schülerinnen und Schüler selbst formuliert werden. Über die Transparenz der Ziele des Förderplans erhalten die Lernenden Orientierung hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzen und bei Besprechung der Evaluation zur Erreichung der Ziele erhalten sie Rückmeldung über den eigenen Erfolg beim Kompetenzerwerb. Gemeinsame Zielformulierungen können zudem sehr motivierend für sowohl die Lehrkräfte als auch die Lernenden sein. Durch den vielfältigen Austausch in einer Kooperativen Förderplanung kann es zu einem Reframing kommen, also zu einem Perspektivwechsel und Neurahmen der Beteiligten hinsichtlich der ggf. belastenden Situation.

Der Förderplan als Arbeitsmittel für die Lehrkraft: Förderpläne können die Strukturierung individueller Lernprozesse seitens der Lehrkraft unterstützen. Hier stellt sich auf die Frage, welche Ziele über differenzierten Unterricht und Duale Unterrichtsplanung (z. B. Jöhnck & Baumann, 2025) anvisiert werden und welche Förderziele einer individuellen (Förder-)Planung unterliegen sollten.

Der Förderplan als Mittel zur Kooperation und Koordination von Förderung: Insbesondere die erweiterten Funktionen zur Transparenz, Zielbindung und Koordination (Popp et al., 2023, S. 26) sind bedeutsam, wenn Förderpläne kooperativ gemeinsam von Kindern und Jugendlichen, Sorgberechtigten sowie weiteren Kooperationspartnern erstellt, umgesetzt, evaluiert und fortgeschrieben werden. Gerade bei kooperativ erstellten Förderplänen entfaltet sich eine Bindung an formulierte Ziele, da sich alle Beteiligten verpflichten, an der Zielerreichung mitzuwirken. Bei mehreren beteiligten Personen und Kooperationspartnern ist die Koordination bedeutsam, um individuelle Förderung und Interventionsmaßnahmen abzusprechen, ganzheitliches Handeln zu unterstützen und doppelte bzw. sich ausschließende Maßnahmen zu vermeiden.

Förderplan als Instrument der Ressourcensteuerung und Grundlage für Entscheidungsprozesse: Um ein Feststellungsverfahren oder die Aufhebung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu initiieren, geschieht dies meist auf der Grundlage individueller Förderpläne. Da das Feststellungsverfahren der Ressourcensteuerung dient und der Förderplan hierzu einbezogen wird,

ist auch der Förderplan ein Instrument der Ressourcensteuerung und Entscheidungsfindung.

Trotz der fachlichen Bedeutung von Förderplänen, der administrativen Vorgaben in NRW und obwohl seit Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen an Allgemeinen Schulen sukzessive gestiegen ist (Kottmann et al., 2024), gibt es bislang kaum belastbare Daten zum Einsatz von Förderplänen an inklusiven Schulen und auch nicht zu deren Einsatz an Förderschulen, zumal auch die beschriebenen Funktionen weder theoretisch hergeleitet noch empirisch bestätigt sind. Diesem Desiderat werden im vorliegenden Beitrag mit einer explorativen Erhebung in Nordrhein-Westfalen erste empirische Daten zum Einsatz von Förderplänen entgegengestellt.

Förderpläne als Instrument sonderpädagogischer Förderung

Die schulrechtliche Verankerung von Förderplänen verdeutlicht die hohen Erwartungen, die insbesondere im Kontext sonderpädagogischer Förderung an Förderpläne gestellt werden. Nicht zuletzt markieren die KMK-Empfehlungen (KMK, 1994) mit der Einführung des Begriffs „sonderpädagogischer Förderbedarf“ auch ein Verständnis von schulischer Diagnostik, das im Sinne einer prozessorientierten Förderdiagnostik nicht allein mit der Feststellung eines Förderbedarfs endet, sondern konkrete Hinweise für die Förderung der Schülerinnen und Schüler gibt (Bundschuh & Winkler, 2019, S.57; Schäfer & Rittmeyer, 2021, S.108; Beck et al., 2025; kritisch Schlee, 2008). Allerdings waren Förderpläne seit ihrer Einführung auch mit bildungspolitischen und -administrativen Zielen verbunden: „Schulbehörden verfolgen mit der Förderplan-Vorschrift zweifellos das Ziel, die beteiligten Lehrpersonen in der neuartigen Situation des Gemeinsamen Unterrichts zu planvoller Arbeit mit dem behinderten Kind zu veranlassen und dies kontrollierbar zu machen“ (Sander, 2007, S.18). Förderpläne gelten als wichtiges Instrument zur schriftlichen Planung einer gezielten Förderung mit dem übergeordneten Ziel der Unterstützung und Verbesserung der pädagogischen Situation einzelner Schülerinnen und Schüler (Popp, Melzer & Methner, 2023; Bundschuh, 2021).

Förderplanung wird im überwiegenden Teil der konzeptionellen Arbeiten als zirkulärer Prozess verstanden (Christensen & Tews-Vogler, 2022, S. 326; Pitsch, 2021, S. 63; Lütje-Klose & Streese, 2019), wobei auf Basis einer diagnostisch erhobenen Lernausgangslage geplante Fördermaßnahmen umgesetzt werden, die mit Blick auf formulierte Zielsetzungen evaluiert und dann wiederum an eine aktualisierte Lernausgangslage angepasst werden (Bundschuh, 2021, S. 299). Der Förderplan fungiert hier als Produkt des Förderplanprozesses (Mutzeck & Melzer, 2007), der die Erstellung, Umsetzung, Überprüfung und Fortschreibung der Pläne umfasst. So stellt er auch eine Arbeitsgrundlage für alle an der Förderung beteiligten Personen dar, indem Unterstützungsbedarfe konkretisiert sowie Ziele und Maßnahmen abgebildet werden (Popp, Melzer & Methner, 2023). Zudem erlaubt der Förderplan als schriftliches Dokument eine langfristige Dokumentation der Entwicklung ein-

zelter Schülerinnen und Schüler (Bundschuh, 2021, S. 299). Auch als Dokument sollte ein Förderplan demnach sowohl an die individuelle Situation des Schülers oder der Schülerin als auch für die alltägliche Arbeit angepasst werden und flexibel anpassbar bleiben (Bundschuh, 2021; Popp, Melzer & Methner, 2023, S. 30, siehe auch Qualitätskriterien eines Förderplans). Maßgebliches Ziel soll eine möglichst gute Passung zwischen den individuellen Förderbedarfen und den Fördermöglichkeiten sein (Eggert, 2007).

Als notwendige Inhalte von Förderplänen gelten die Ausgangssituation des Schülers oder der Schülerin, die Zielvorstellungen und hierzu geplanten Fördermaßnahmen sowie deren Evaluation (Popp, Melzer & Methner, 2023, S. 31). Hierzu sind verschiedene Schemata vorgeschlagen, die zumeist tabellarisch aufgebaut sind (exemplarisch Popp, Melzer & Methner, 2023, S. 31; Bundschuh, 2019, S. 309). Schulen entwickeln oftmals ihre eigenen Schemata, mit denen die an der Förderplanung beteiligten Personen gut arbeiten können und ein gegenseitiges Verständnis abgesichert werden. Auch seitens der Schuladministration können zu verwendende Schemata vorgeschlagen, teilweise vorgeschrieben, werden. Zusätzlich werden weitere Qualitätskriterien der Förderplanung, zum Beispiel zur Begrenztheit der Inhalte oder zur Unterrichtsrelevanz, definiert, deren Berücksichtigung für einen sinnvollen Einsatz als zentral gelten (zur Übersicht Popp, Melzer & Methner, 2023, S. 28). Im Sinne der mit Förderplanung assoziierten Förderdiagnostik soll eine stärkenorientierte und an einer vorrangig individuellen Bezugsnorm orientierte Perspektive leitend sein (Eggert, 2007).

Förderplanung sollte sich immer auch auf Unterricht beziehen (Unterrichtsrelevanz, Popp, Melzer & Methner, 2023; Schumacher & Adelt, 2019). So sollten Ziele und Maßnahmen der Förderung im Förderplan nicht nur auf ihre Relevanz für den Unterricht hin überprüft werden (Popp, Melzer & Methner, 2023, S. 28), sondern Förderpläne und damit Förderbedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler auch in die Unterrichtsplanung von Lehrkräften einfließen, um die Umsetzung der Förderung im Unterricht und damit einen lernförderlichen Unterricht in Passung von Anforderungen und Inhalten des Unterrichts zu individuellen Interessen und Fähigkeiten für alle zu gewährleisten (Popp, Melzer & Methner, 2023, S. 12; Lütje-Klose & Streese, 2019).

Förderplanung ist der Prozess des Erstellens, des Umsetzens, Evaluierens und Fortschreibens des Produkts Förderplan. Je nachdem, wie der Prozess gestaltet wird und wer einbezogen wird (Prozessformen), können Förderpläne unterschiedliche Funktionen adressieren. Hierzu werden von Popp & Methner (2021) verschiedene Prozessformen von Förderplanung unterschieden, bei denen

- die Lehrkraft den Förderplanungsprozess allein übernimmt,
- Kolleginnen und Kollegen und/oder Schülerin oder Schüler informiert und Rücksprache zu Inhalten des Förderplans hält,
- den Förderplan gemeinsam mit dem Schüler oder der Schülerin erstellt oder
- der Förderplanprozess im Sinne einer kooperativen Förderplanung mit möglichst allen Beteiligten gemeinsam gestaltet wird.

Die kooperative Förderplanung ermöglicht dabei die Koordination von Förderung, wodurch „wesentlich die Qualität sowie die Effektivität des Förderplans [erhöht] und die Professionalität im pädagogischen Handeln [gesteigert wird]“ (Popp & Methner, 2021, S. 321). Insbesondere vor dem Hintergrund inklusiver Kontexte ist hier (auch) der Einbezug der Kompetenzen aller am Förderplanprozess Beteiligten zu nennen (Popp & Methner, 2021). Die kooperative Förderplanung gilt als die methodisch anspruchsvollste Form der Förderplanung. Hierzu schlägt das Modell der Kooperativen Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne (KEFF) als evaluierte Methode einen Gesamtlaufplan vor, der die zentralen Phasen der Förderplanung (Erstellung, Umsetzung, Evaluation und Fortschreibung) umfasst (Popp, Melzer & Methner, 2023; Popp & Methner, 2021; Melzer, 2019). Grundsatz ist, dass alle an der KEFF teilnehmenden Personen als gleichwertige Experten und Expertinnen angesehen werden und neben allen schulischen Beteiligten Akteuren auch der Schüler oder die Schülerin selbst, Erziehungsberechtigte und außerschulische Akteure eingebunden werden (können) (Melzer, 2019). Mittlerweile sind für die Förderplanung im Team auch digitale Lösungen auf dem Markt, z.B. SPLINT (Rosenberger et al., 2023) oder für das Land Nordrhein-Westfalen LOGINEO NRW LMS vom Ministerium für Schule und Bildung NRW.

Insgesamt liegen also einige konzeptionelle Ausarbeitungen sowie Praxisempfehlungen zu Inhalten und Abläufen von Förderplanung vor (exemplarisch Popp, Melzer & Methner, 2023; Heimlich, Lutz & Wilfert, 2014), die die zentrale Bedeutung von Förderplänen in der sonderpädagogischen Förderung betonen. Ausgehend von den konzeptionellen Arbeiten können Förderpläne insbesondere im gemeinsamen Unterricht als eine wichtige Arbeitsgrundlage von Lehrkräften der Allgemeinen Schule und zum Instrument zur Kooperation verschiedener Fachkräfte gelten (Popp, Melzer & Methner, 2023). Moser Opitz, Pool Maag und Labhart bilanzieren jedoch bereits im Jahr 2019, dass es zum Einsatz und zur Nutzung von Förderplänen bisher wenig empirische Erkenntnisse gibt. Diesem Desiderat setzen sie empirische Daten für die Schweiz in inklusiven und separierenden Settings entgegen und kommen angesichts der Bedeutung, die Förderplänen auch dort konzeptuell zugesprochen wird, zu ernüchternden Ergebnissen. Auf Basis einer schriftlichen Befragung von 226 Lehrkräften kommen sie zu der Erkenntnis, dass Förderpläne zwar in Fällen vorliegen, in denen sie verbindlich vorgeschrieben sind, sie werden jedoch vor allem zu Dokumentations- und Legitimationszwecken genutzt und nicht für die Planung von Förderung oder Unterricht (Moser Opitz et al., 2019, S. 220). Ebenfalls konnte im Vergleich inklusiver und separierender Settings der Primarstufe gezeigt werden, dass Förderpläne gleich häufig verwendet und angepasst werden, Förderziele in inklusiven Systemen, vermutlich aufgrund des Einsatzes der Förderlehrkraft in mehreren Klassen, jedoch eher verschriftlicht werden. Zugleich gibt es Hinweise darauf, dass ein Teil der Lehrkräfte der Allgemeinen Schule über die Förderpläne nicht informiert ist (Moser Opitz et al., 2019, S. 221). In der Sekundarstufe zeigt sich, dass auch für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf gar keine Förderpläne geschrieben werden (Moser Opitz et

al., 2019, S. 218). In den vertiefenden mündlichen Befragungen der Studie wird vor allem immer wieder der bürokratische Aufwand von Förderplänen beklagt (Moser Opitz et al., 2019, S. 221), was sich mit früheren Befragungen von Lehrkräften deckt, in denen ein beträchtlicher Teil der Lehrkräfte Förderpläne als bürokratisches Mittel sieht und fehlende Ressourcen, Zeit, Unterstützung bemängelt (Feyerer, 2009; zur Übersicht Müller, Venetz & Keiser, 2017).

Weitere empirische Erkenntnisse beziehen sich vor allem auf Inhalte und die Qualität von Förderplänen. Koßmann und Eilinghoff (2021) untersuchen evaluierte Eintragungen als vorgeschriebenen Teil von Förderplänen eines deutschen Bundeslands und stellen fest, dass von insgesamt 112 Förderplänen weniger als die Hälfte (40%) überhaupt evaluierte Einträge enthielten und auch diese nicht für jede der im Förderplan festgehaltenen Fördermaßnahme. Zudem zeigt Koßmann (2022), dass zwar in fast allen der untersuchten Förderpläne Fördermaßnahmen zu finden sind, diese jedoch eher inhaltsunspezifische Methoden umfassen und so zwar eine individuelle Förderung signalisieren, aber nicht klar genug beschrieben sind, um ihre Umsetzung auch tatsächlich zu gewährleisten.

Während sich hier vorerst abzuzeichnen scheint, dass Förderpläne vor allem schuladministrative Aufgaben erfüllen, gibt es Hinweise darauf, dass sich im Kontext schulrechtlichen Bedeutung von Förderplänen für das Feststellungsverfahren weitere Folgen für die Inhalte von Förderplänen ergeben. So trägt der Förderplan auch in NRW als Legitimationsgrundlage maßgeblich zur Feststellung sowie jährlichen Überprüfung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (§ 17 Abs. 1 AO-SF) bei und muss damit, entgegen dem konzeptionellen Anspruch von Förderplänen (z. B. Eggert, 2007), auch die (weitere) Notwendigkeit eines Förderbedarfs begründen. Vor diesem Hintergrund zeigen Borel und Kollegen (2025) in einer qualitativ-empirischen Studie in den Bundesländern Rheinland-Pfalz und Hessen, dass die untersuchten Förderpläne durch eine defizitorientierte Wortwahl, Beschreibung eines Problems bei bedingter Zuschreibung von Fähigkeiten, spekulativen Fremdzuschreibungen durch Lehrkräfte sowie die Ableitung individuumsbezogener Hilfen ohne schulkontextuelle Einbettung geprägt sind, wenn sie Teil eines Feststellungsverfahrens sind. Auch Boban und Hinz (2007) diskutieren, ob Förderpläne in inklusiven Settings ein Instrument darstellen, das „[...] unter der Hand – eher für Schulleitungen, Schulräte, und andere Beamte und ihrer aller Sicherheits- und Kontrollbedürfnis wichtig [ist]“ (S. 134), da sie vor dem Hintergrund der Einbindung in die Legitimation von sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen und den damit verbundenen (sonderpädagogischen) Ressourcen kaum für den geforderten Wechsel von der Defizit- hin zur Kompetenzorientierung geeignet seien. Sie kommen zu dem Schluss, dass Förderpläne für die Entwicklung einer inklusiven Schule hinderlich seien, indem sie eine individuumsbezogene Sichtweise von Defiziten und Störungen unterstützen und die Logik einer Zwei-Gruppen-Theorie, hier Schüler und Schülerinnen mit und ohne Förderpläne, forschreiben (Boban & Hinz, 2007). Eine solche Nutzung von Förderplänen

entgegen den Ansprüchen an die Arbeit mit Förderplänen im pädagogischen Diskurs (s. o.) legt die Frage nahe, inwieweit auch gesetzliche Vorgaben dazu führen, dass Förderpläne weniger für die individuelle Förderung in der Schule genutzt werden, sondern stattdessen als Dokument für die (regelmäßig geforderte) Legitimation von Förderbedarfen genutzt und damit der Logik einer Feststellungsdiagnostik unterworfen werden (kritisch Koßmann, 2006; Eggert, 2007).

Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der Bedeutung, der Förderplänen als Instrument zur pädagogischen Planung von Unterricht und Förderung zugesprochen wird, der administrativen Verpflichtung zum Anlegen von Förderplänen sowie der zugleich problematischen Doppelfunktion zwischen Förderung und Feststellungs-/Platzierungsdiagnostik überrascht die lückenhafte Forschungslage zum Einsatz von Förderplänen sowohl in inklusiven Schulen als auch in Förderschulen.

Um diesem Desiderat zu begegnen, wird auf Basis einer landesweiten Befragung in NRW den folgenden Fragen nachgegangen:

- Wer ist an der Erstellung von Förderplänen beteiligt und wer übernimmt die Hauptverantwortung für das Erstellen der Förderpläne?
- Werden Förderpläne kooperativ geschrieben?
- Für welche Schülerinnen und Schüler werden Förderpläne geschrieben?
- Warum werden an den Schulen Förderpläne geschrieben und wofür werden sie vorrangig genutzt?

Methodik und Stichprobe

Die Datenerhebung erfolgte mittels standardisiertem Fragebogen online über das Tool LimeSurvey in der Zeit vom 15.01.2024 bis 03.05.2024. Hierzu wurde eine Zufallsstichprobe von Schulen im Bundesland Nordrhein-Westfalen erstellt. Die Auswahl der Zufallsstichprobe erfolgte über die Grundgesamtheit aller Schulen in NRW gemäß Schulverzeichnis der Hauptsitze der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen für Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2022/23 des Statistischen Landesamts NRW. Befragt wurden öffentliche Schulen des Primar- und Sekundarbereichs. Ausgeschlossen wurden private Schulen, Berufskollegs, Förderschule Berufskolleg, Freie Waldorfschulen, Weiterbildungskollegs, Volksschulen, Primusschulen und Klinikschulen und aufgrund einer zu geringen Anzahl auch Realschulen und Gymnasien als Förderschulen sowie Gemeinschaftsschulen. Aus den verbliebenen Schulen wurde eine Zufallsstichprobe gezogen. Der Umfang der kontaktierten Schulen je Schulform kann Tabelle 1 entnommen werden.

Die ausgewählten Schulen wurden jeweils per Mail zur Teilnahme eingeladen. Die Teilnahme war freiwillig und die Daten wurden anonym erhoben. Ein Rückschluss auf die Einzelschule war nicht möglich. Jede Schule wurde darum gebeten, eine Person des Schulpersonals auszuwählen, die an der Erhebung für die Schule teilnimmt. Insgesamt bearbeiteten 369 Schulen den Fragebogen.

Schulform	Grundgesamtheit	Gezogene Zufallsstichprobe
Grundschule	2.716	800
Förderschule (Grund-/Hauptschule)	418	250
Hauptschule	159	159
Realschule	319	200
Gymnasium	510	250
Gesamtschule	324	200
Sekundarschule	104	104
Gesamt	4.550	1.963

Tab. 1: Zusammensetzung der Zufallsstichprobe

349 Fragebögen davon sind vollständig ausgefüllt und bilden somit die Grundlage der Untersuchung. Der Fragebogen umfasste insgesamt 16 Fragen. Zu einigen Fragen gab es die Möglichkeit, weitere Angaben in Form von Freitexten einzugeben. Die Aufarbeitung und Analyse der statistischen Daten erfolgte mit IBM SPSS Statistics 24, die Analyse der offenen Angaben erfolgte mit ATLAS.ti.

Tabelle 2 kann die Verteilung der teilnehmenden Schulen entnommen werden. Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien sowie Gesamtschulen/Schulen mit mehreren Abschlüssen wurden für die Auswertungen zugunsten einer ausgewogenen Verteilung der Schulformen als Schulen der Sekundarstufe I zusammengefasst. Von den 224 Allgemeinen Schulen gaben 212 an, Schulen des Gemeinsamen Lernens (GL) bzw. eine inklusive Schule zu sein. Es nahmen dementsprechend auch zwölf Allgemeine Schulen, neun Grundschulen und drei Schulen der Sekundarstufe I teil, die keine Schulen des Gemeinsamen Lernens waren.

	Häufigkeit	Prozent
Grundschule	107	30,7
Förderschule	125	35,8
Sek I (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) inkl. Gesamtschule / Schule mit mehreren Abschlüssen	117	33,5
Gesamt	349	100

Tab. 2: Welche Schulform ist Ihre Schule?

Die Fragebögen wurden hauptsächlich von Mitgliedern des Schulleitungsteams (47,9%), sonderpädagogischen Lehrkräften (43,3%) und nur selten von allgemeinen Lehrkräften (5,7%) oder Mitarbeitenden des weiteren pädagogischen Personals (3,2%) ausgefüllt. Es ist zu berücksichtigen, dass bei dieser Abfrage mehrere Antworten möglich waren. Bei der Datenaufbereitung wurden die kombinatorischen Antworten den vier Kategorien einheitlich zugeordnet. Kombinationen, welche die Angabe „Mitglied des Schulleitungsteams“ beinhalteten, wurden immer dieser Kategorie zugeordnet (Beispiel-Antwort: „allgemeine Lehrkraft“ und „Mitglied Schulleitungsteam“ wurde der Kategorie „Mitglied Schulleitungsteam“ zugeordnet). Wurden Kombinationen aus „sonderpädagogische Lehrkraft“ und einer weiteren Option, jedoch nicht Schulleitungsteam, angegeben, so wurden diese Antworten der Kategorie „sonderpädagogische Lehrkraft“ zugeordnet (Beispiel-Antwort: „allgemeine Lehrkraft“ und „sonderpädagogische Lehrkraft“ wurde der Kategorie „sonderpädagogische Lehrkraft“ zugeordnet).

„sonderpädagogische Lehrkraft“ wurde der Kategorie „sonderpädagogische Lehrkraft“ zugeordnet).

Mit Ausnahme von zwei Schulen gaben alle an, dass Förderpläne geschrieben werden. Dabei ist zu beachten, dass diese Fragebögen in einem der Fälle von einer allgemeinen Lehrkraft einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I und im anderen Fall von einer Person des weiteren pädagogischen Personals an einer inklusiven Grundschule ausgefüllt wurden. Als ergänzende Angaben zu der Frage, warum keine Förderpläne geschrieben werden, gaben diese an: „der zuständige Sonderpädagoge führt wenn dann Gespräche“ (Allgemeine Lehrkraft einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I) bzw. „Förderpläne werden nur geschrieben, wenn AOSF-Verfahren beantragt werden. Sie werden nicht geschrieben, weil die Zuständigkeiten unklar sind, die Zeit fehlt und es auch nur eine beratende Sonderpädagogin mit maximal zwölf Stunden Beratung pro Monat gibt“ (weiteres pädagogisches Personal einer inklusiven Grundschule). In beiden Fällen bleibt leider unklar, ob nicht doch Förderpläne erstellt, aber nicht mit allen Kolleginnen und Kollegen ausreichend kommuniziert werden.

Der Fragebogen umfasste Fragen zu den Themen kooperativen Förderplanung, für welche Schülerinnen und Schüler Förderpläne geschrieben werden, Gründe für das Verfassen von Förderplänen sowie zur Nutzung von Förderplänen und abschließend nach weiteren Informationen. Der Fragebogen enthielt zudem zu einigen Fragen die Möglichkeit, offene Antworten zu formulieren. Dies umfasste die Frage „Wenn Förderpläne nicht vorgeschrieben wären, würden Sie trotzdem Förderpläne schreiben?“, die Möglichkeit der Angabe weiterer Aspekte hinsichtlich der Nutzung von Förderplänen („Andere Nutzung“) sowie die Frage nach Veränderungen im Förderplan, wenn dieser Teil oder Voraussetzung für ein Feststellungsverfahren ist („Ich verändere Folgendes“) und abschließend die Möglichkeit, weitere Informationen einzutragen. Die Schulen, die angegeben haben, keine Förderpläne zu schreiben, erhielten außerdem die Frage nach den Gründen hierfür. Die offenen Antworten wurden mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse im Sinne einer systematischen Kategorisierung des Materials mit induktiver Kategorienbildung (Mayring & Fenzl, 2022) ausgewertet. Die im Fragebogen genannten Themengebiete (Gründe für die Förderplanung, Nutzung von Förderplänen, Umgang mit der Förderplanung) wurden dabei als deduktive Themengebiete der jeweiligen offenen Antworten verstanden, die aufgrund der Struktur des Fragebogens vorgegeben waren (Mayring & Fenzl, 2022, S.701). Für die Themengebiete wurden jeweils induktiv Kategorien entwickelt.

Ergebnisse

Wie zu erwarten werden an fast allen teilnehmenden Schulen Förderpläne geschrieben (s.o.). Unter den Schulen sind auch neun Grundschulen, die nach eigenen Angaben keine Schule des Gemeinsamen Lernens sind und dennoch Förderpläne schreiben. Bei den offenen Antworten schreiben diese dazu, warum Förderpläne geschrieben werden, u.a., dass „von allen akzeptiert sind Förderpläne ein gutes Handwerkszeug, um alle am Lernprozess

Beteiligten mitzunehmen. [...] Förderpläne sind Teil unseres Förderkonzepts“ (Mitglied des Schulleitungsteams einer Grundschule ohne GL) und „Die Förderpläne sind sehr sinnvoll, um ein Kind systematischer, verbindlicher und im Team besser fördern zu können, bei der Elternberatung und beim Erstellen diverser Anträge“ (Mitglied Schulleitungsteam an einer Grundschule ohne GL). Die meisten der teilnehmenden Schulen geben an, dass die Verantwortung bei den (erweiterten) Klassenteams liege (Grundschulen: 70,76%, Schulen der Sekundarstufe I: 56,04%; Förderschulen: 52,8%). Es zeigt sich jedoch, dass an den Schulen, an denen die Verantwortung bei einzelnen Lehrkräften liegt, dies besonders in weiterführenden Schulen den dort tätigen sonderpädagogischen Lehrkräften zufällt (s. Abb. 1 und 2).

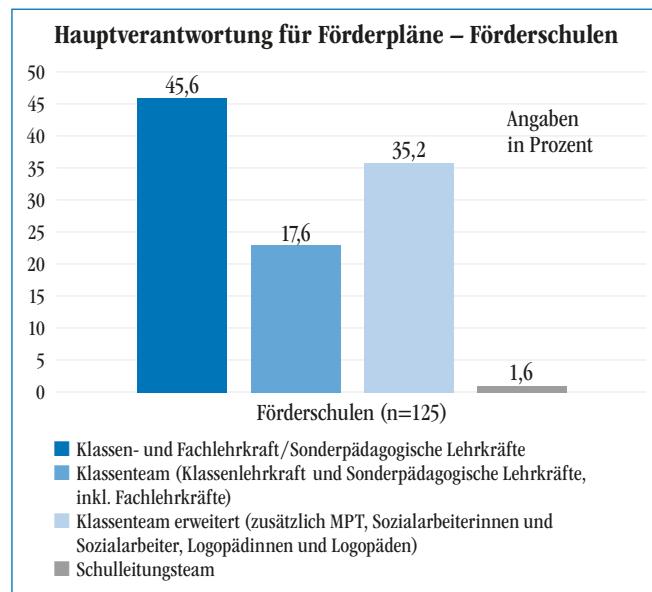


Abb. 1:
Hauptverantwortliche für Förderpläne an Förderschulen

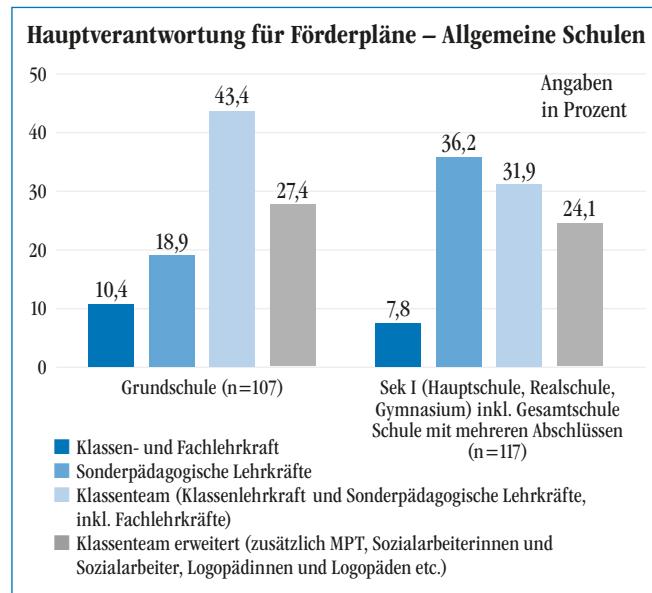


Abb. 2:
Hauptverantwortliche für Förderpläne an Allgemeinen Schulen

Dieser Trend zeigt sich auch in den Antworten auf die Frage, ob Förderpläne an der Schule kooperativ geschrieben werden (Abb. 3: Kooperative Förderplanung). Dies beantworten die meisten der befragten Schulen zwar positiv, jedoch mit einer deutlichen Diskrepanz zwischen den weiterführenden Allgemeinen Schulen (69,3%) und den Grund- und Förderschulen (80% bzw. 84,7%).

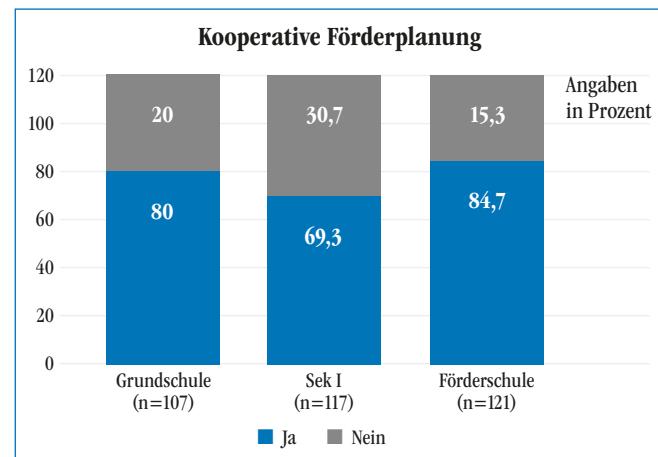


Abb. 3:
Durchführung kooperativer Förderplanung an verschiedenen Schulformen

Neben den Lehrkräften werden an einigen teilnehmenden Schulen weitere Akteure an der Förderplanung beteiligt, wenngleich mit deutlich geringerem Umfang. Am häufigsten werden neben Fachkräften der Schulsozialarbeit (26,5%) auch Schulbegleitungen (23,3%) einbezogen. Die Schülerinnen und Schüler selbst (20,7%) sowie die Eltern (19,3%) sind an manchen Schulen an den Förderplanprozessen beteiligt (Abb. 4).

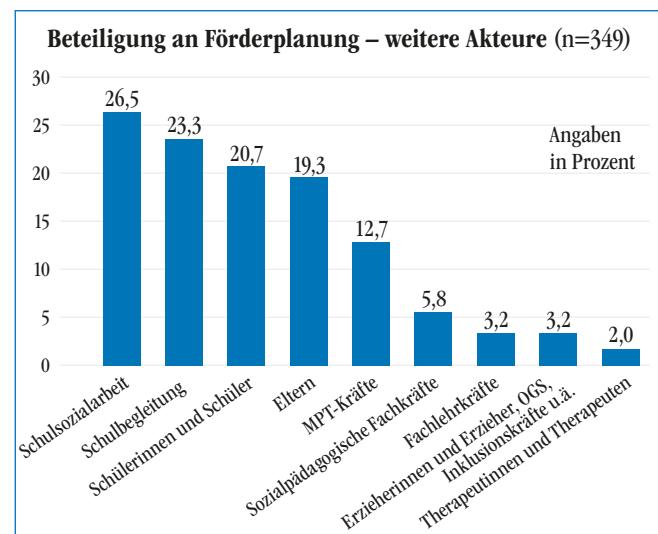


Abb. 4:
An der Förderplanung beteiligte weitere Akteure

Ein genauerer Blick auf die Beteiligung von Eltern und Schülerinnen und Schüler zeigt, dass diese insbesondere an den teilnehmenden Förderschulen Teil der Förderplanprozesse ist (Tab. 3).

	Grundschule (n=107)	Sekundarstufe I (n=117)	Förderschule (n=125)
Eltern	12,3%	18,1%	26,4%
Schülerinnen und Schüler	9,4%	21,8%	29,6%

Tab. 3:
Beteiligung von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern an Förderplanungsprozessen (Anteil in Prozent)

Die Schulen wurden auch gefragt, für welche Schülerinnen und Schüler Förderpläne erstellt werden. Wenig überraschend ist, dass die teilnehmenden Förderschulen für alle Schülerinnen und Schüler Förderpläne erstellen. Der Blick auf die Allgemeinen Schulen zeigt, dass ein deutlicher Unterschied zwischen den teilnehmenden Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I besteht (Abb. 5).

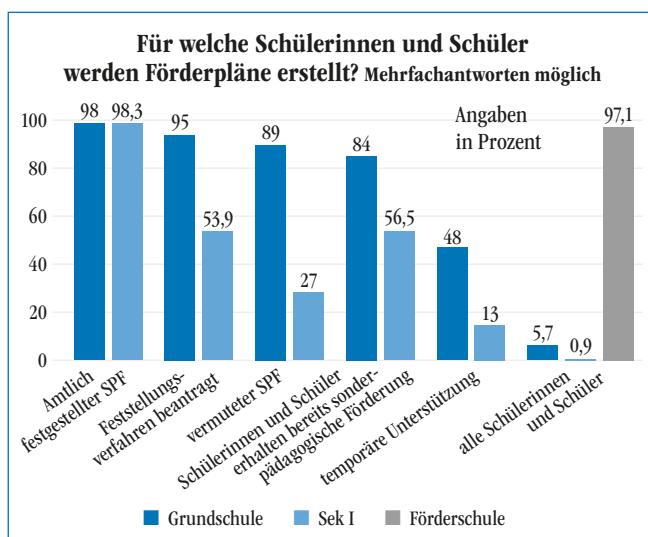


Abb. 5:
Schülerinnen und Schüler mit Förderplänen an verschiedenen Schulformen

Nur etwas mehr als die Hälfte der teilnehmenden Schulen der Sekundarstufe I gibt an, dass für Schülerinnen und Schüler, die bereits sonderpädagogische Unterstützung erhalten und für die ein Feststellungsverfahren beantragt wurde, ein Förderplan geschrieben wird. Bei einem vermuteten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung sind es an Schulen der Sekundarstufe I nur 27%. Auffällig ist die hohe Quote der Förderplanung für Schülerinnen und Schüler mit vermutetem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und von Schülerinnen und Schüler, die bereits sonderpädagogisch an Grundschulen gefördert werden im Unterschied zu den Schulen der Sekundarstufe. Während jeweils über 80% der Grundschulen angeben, dass für diese Schülerinnen und Schüler Förderpläne geschrieben werden, sind es nur 56,5% bzw. 27% der Schulen der Sekundarstufe I.

Neben diesen prozessbezogenen Merkmalen wurden die Schulen auch gefragt, aus welchen institutionellen Gründen die Förderpläne an ihrer Schule geschrieben werden. Die Schulen konnten eine oder auch mehrere Antworten aus den Optionen „Das Schreiben

von Förderplänen ist vorgeschrieben“, „Das Schreiben von Förderplänen ist Teil des pädagogischen Konzepts unserer Schule“ und „Das Schreiben von Förderplänen ist Teil des Förderkonzepts unserer Schule“ auswählen. Wie zu erwarten, geben die meisten Schulen an, dass sie Förderpläne verfassen, weil dies Vorschrift ist. Bemerkenswert ist jedoch, dass über alle Schulformen hinweg mehr als ein Viertel der teilnehmenden Schulen Förderpläne ausschließlich schreibt, weil es Vorschrift ist. Bei etwa der Hälfte der teilnehmenden Schulen ist Förderplanung Teil des pädagogischen Konzepts und/oder des Förderkonzepts der Schule (Abb. 6).

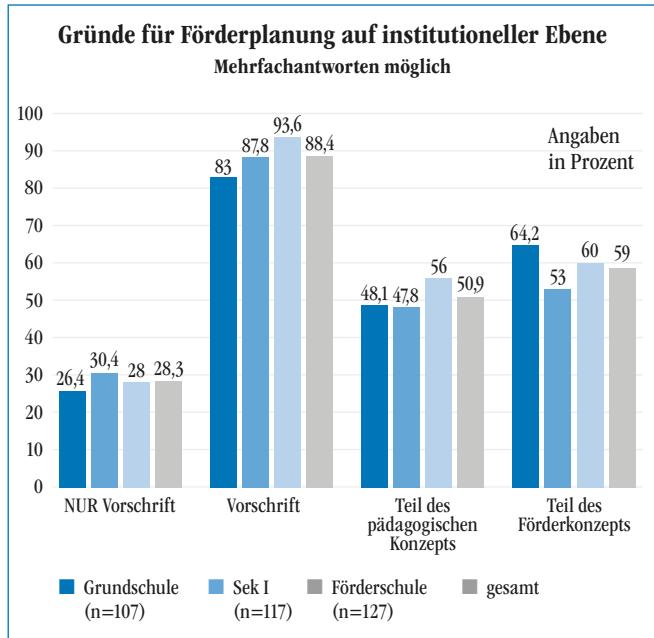


Abb. 6:
Gründe für die Erstellung individueller Förderpläne an verschiedenen Schulformen

Auf die Frage, ob sie auch ohne Vorschrift Förderpläne schreiben würden (Tab. 4), geben 54,2% an, dass sie auch ohne Vorschrift Förderpläne schreiben würden.

	Häufigkeit	Prozent
Ja	179	54,2
Nein	64	19,4
(Nur) in abgewandelter Form	87	26,4
Gesamt	330	100,0

Tab. 4:
Wenn Förderpläne nicht vorgeschrieben wären, würden Sie trotzdem Förderpläne schreiben?

In den offenen Antworten wird dies vor allem mit dem Nutzen für die kollegiale Zusammenarbeit mittels Förderplänen, der Nutzung von Förderplänen als Instrument zur Dokumentation, Evaluation und Reflexion sowie als Arbeitsgrundlage des Förderkonzepts oder auch der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern oder Eltern sowie für die Unterrichtsgestaltung begründet. Hervorgehoben wird hier die Arbeit mit Förderplänen als „[...] Grundlage unserer schulischen Förderung und unserer Unterrichtsgestaltung“ (Mitglied des Schulleitungsteams einer Förderschule), als „[...] Instrument Koordination einer kontinuierlichen Förderung“ (Mitglied

des Schulleitungsteams einer Schule der Sekundarstufe I mit GL) sowie zur kollegialen Zusammenarbeit, der Arbeit mit Eltern und Schülerinnen und Schülern „[...] da diese zur Reflexion des Schülerverhaltens anregen sowie zum Installieren von individuellen Hilfen. Die Evaluation zeigt die Fortschritte/Rückschritte und weiteren Bedarfe. Weiter werden die Eltern auf den ‚neuesten Stand‘ gebracht und die Schülerinnen und Schüler mit in die Selbstreflexion einbezogen“ (Sonderpädagogische Lehrkraft einer Förderschule). Hervorzuheben ist, dass die Schulen, die angeben, auch ohne Vorschrift Förderpläne schreiben zu würden, mehrheitlich Förderschulen sind, die dies vor allem über die Nutzung von Förderplänen als Arbeitsgrundlage des Förderkonzepts begründen, wohingegen wenige Allgemeine Schulen dies als Begründung anführen. Insgesamt werden hier am häufigsten Förderpläne als Instrument zum kollegialen Austausch hervorgehoben, wobei dies vor allem auf Grundschulen zutrifft, aber auch von Förderschulen und Schulen der Sekundarstufe I genannt worden ist. Schulen der Sekundarstufe I betonen die Nutzung von Förderplänen als Instrument zur Dokumentation, Evaluation und Reflexion, was ebenso von Förderschulen und Grundschulen genannt wird. Weniger häufig und in etwa gleich verteilt im Vergleich der Schulformen werden die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern oder Eltern sowie die Unterrichtsgestaltung genannt.

Weitere 19,4% der Befragten geben an, dass sie ohne Vorschrift keine Förderpläne schreiben würden, wobei dies insgesamt 41 Schulen der Sekundarstufe I, 21 Förderschulen und 17 Grundschulen betrifft. Die hierfür angeführten Gründe beziehen sich auf den Zeitmangel, den bürokratischen Aufwand im Sinne formaler Vorgaben oder liegen darin begründet, dass diese nach dem Verfassen im schulischen Alltag nicht genutzt werden. Förderpläne würden also nicht geschrieben werden, „[...] weil die Zeit dazu fehlt (sinnvoll wäre es“ (Mitglied des Schulleitungsteams einer Sekundarstufe I mit GL) oder aufgrund der Vorgaben: „Nein, auf keinen Fall in dieser Art und Weise. Ein Förderplan sollte ein Arbeitspapier sein, mit dem man arbeitet. Ständig wechselnde Formulare, Vorgaben über Förderungen in zwei verschiedenen Entwicklungsbereichen und zwei Fächern machen keinen Sinn bzw. sind realitätsfern“ (Sonderpädagogische Lehrkraft einer Förderschule). Im Vergleich der Schulformen zeigt sich, dass Schulen der Sekundarstufe I vor allem den Zeitmangel anbringen, wohingegen diesen keine der Förderschulen nennt. Einige Schulen der Sekundarstufe I und ebenfalls Förderschulen führen außerdem den bürokratischen Aufwand an, dagegen nennt keine der Grundschulen diese Begründung. So zeigen sich unter dem Aspekt des Zeitmangels besondere Kontexte, wie der Aufwand einer Klassenleitung (Allgemeine Lehrkraft einer Grundschule mit GL), „Schulen im sozialen Brennpunkt mit vollen Klassen und einer einzigen Lehrkraft“ (Mitglied des Schulleitungsteams einer Grundschule mit GL) oder auch Besonderheiten der weiterführenden Schulen, wie im folgenden Beispiel die Schulgröße:

„Nein. Förderpläne lassen sich an Förderschulen kooperativ erstellen und sinnvoll nutzen. Im großen System einer Gesamtschule ist es nur beschriebenes Papier, da die einzelnen Lehrkräfte zu viele Kinder im Blick haben müssen und für Inklusion gar keine

vernünftige Zeit haben“ (Mitglied des Schulleitungsteams einer Schule der Sekundarstufe I mit GL),

Insgesamt deutet sich an, dass Teilnehmende, die ohne Vorschrift keine Förderpläne schreiben würden, dies weniger über die Ablehnung von Förderplanung per se, sondern eher über Formalia in der Verschriftlichung von Förderplänen und deren zeitlichen Aufwand, begründen. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei den restlichen 26,4%, die angegeben haben, dass sie Förderpläne (nur) in abgewandelter Form schreiben würden, wenn diese keine Vorschrift wären. Mehrheitlich sind es hier Schulen der Sekundarstufe I, die insgesamt angeben, Förderpläne weiterhin nur abgewandelt zu verfassen (41), aber auch Grundschulen (27) und Förderschulen (19). So wird hier in den offenen Antworten verhandelt, dass Förderpläne für die pädagogische Arbeit überwiegend als relevant eingeschätzt werden, es aber insbesondere bürokratisch-formale Vorgaben und zeitlich-personelle Ressourcen sind, die in der Entscheidung für oder gegen das Verschriftlichen von Förderplänen eine Rolle spielen. Dies steht im Sinne „Aus pädagogischer Sicht ja, aus zeitlicher Sicht wahrscheinlich nein“ (Sonderpädagogische Lehrkraft einer Förderschule), wie unter anderem auch hier:

„Ich halte Förderpläne und ein transparentes Förderkonzept (mit Lehrkräften, SchülerInnen und Eltern) für eine wichtige Chance in der Lernbegleitung. Aktuell habe ich 30 Kinder in der Förderung, da kann ich es zeitlich nicht leisten, dem eigenen Anspruch gerecht zu werden und den pädagogischen Mehrwert eines Förderplans zu nutzen. Die Förderpläne sind oberflächlich“ (Weiteres pädagogisches Personal einer Grundschule mit GL).

Von Schulen aus allen Schulformen wird hervorgehoben, dass Förderpläne abweichend von formalen Vorgaben verfasst werden würden. Das schließt zum einen die Vorgabe für die Zeitpunkte für das Verfassen von Förderplänen oder den Umfang ein, aber auch inhaltliche Aspekte:

„Ja, aber nicht in dem vorgegebenen Umfang/in der Form. Viele Aspekte im Formular sind zu steif und nicht durchgängig, flexibel genug. Zur Information für die Fachlehrer würde eine kurze Übersicht reichen. Ich schreibe meine Forderung für mich anders auf. Der Förderplan ist nur eine Vorgabe und wird nicht wirklich genutzt“ (Sonderpädagogische Lehrkraft einer Schule der Sekundarstufe I mit GL).

Den reduzierten Umfang als Voraussetzung für das Schreiben von Förderplänen auch ohne Vorschrift bringen Förderschulen, Grundschulen sowie wenige Schulen der Sekundarstufe I an. Förderpläne für weniger Schülerinnen und Schüler zu verfassen, nennen wiederum eher Schulen der Sekundarstufe I und Grundschulen, jedoch nur eine Förderschule. Zudem geht es um die konkrete Ausgestaltung der gemeinsamen Nutzung der Förderpläne im Schulalltag, die wiederum mit der vorhandenen Form der Verschriftlichung – analog oder digital – der Förderpläne zusammenhängt:

„Jein, wir sind noch auf der Suche nach einer funktionalen Lösung: Wir wollen die Förderpläne nutzen und kollaborativ bear-

beiten, nicht nur in analoger Form ‚irgendwo‘ stehen oder liegen haben, sondern aktiv und täglich nutzen und forschreiben, auch die tägliche Arbeit dokumentieren [...]“ (Mitglied des Schulleitungsteams einer Grundschule mit GL).

Zudem wird von teilnehmenden Allgemeinen Schulen – sowohl Grundschulen als auch Schulen der Sekundarstufe I – angegeben, dass es professionsabhängig sei, ob Förderpläne auch ohne Vorschrift weiterhin geschrieben und/oder genutzt werden würden. Dabei wird einerseits der Unterschied zwischen der Verordnung von Förderplänen im Sinne der Vorschrift und der tatsächlichen Nutzung im Schulalltag sowie andererseits eine unterschiedliche Bedeutung der Förderpläne für allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte deutlich betont:

„Förderpläne helfen mir, mir der Situation (Fähigkeiten und Schwierigkeiten) bewusst zu werden [...], die KlassenlehrerInnen der Kinder nehmen die Förderpläne eigentlich kaum zur Kenntnis“ (Sonderpädagogische Lehrkraft/Mitglied des Schulleitungsteams einer Grundschule mit GL).

Weitergehend wurde auch gefragt, wofür die Förderpläne in der Schule genutzt werden (Abb.7). An den meisten Schulen werden die Förderpläne – wie vorgesehen – für die Planung der individuellen Förderung genutzt, an Förderschulen auch für die Planung des Unterrichts in der Klasse. Insbesondere an Grundschulen werden die Förderpläne als Teil von Feststellungsverfahren genutzt. Fast die Hälfte der Allgemeinen Schulen, sowohl Grundschulen (46,2%) als auch Schulen der Sekundarstufe I (47,4%) gibt an, dass Förderpläne auch genutzt werden, den Bedarf an sonderpädagogischen Lehrkräften an ihrer Schule gegenüber anderen Stellen zu legitimieren.

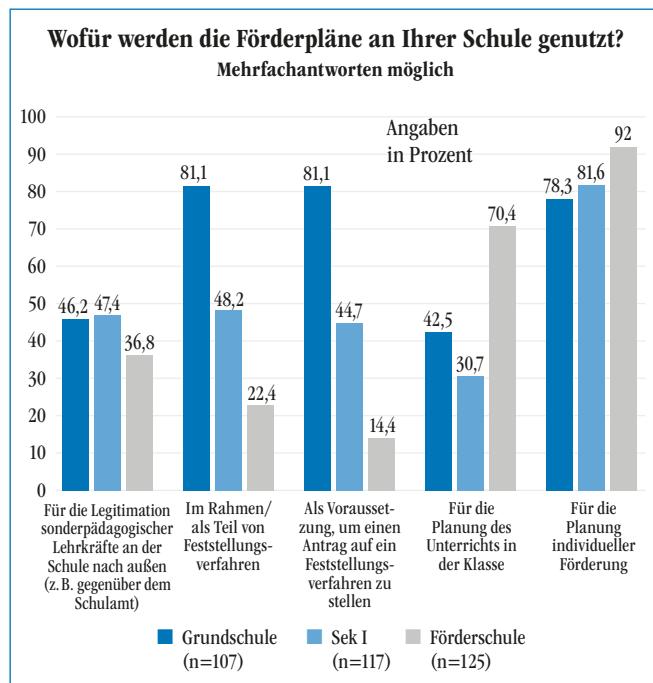


Abb. 7:
Verwendung der Förderpläne an verschiedenen Schulformen

Zu dieser Frage konnten die Schulen auch weitere Angaben machen. Die offenen Antworten zur Nutzung von Förderplänen beziehen sich vorrangig auf die Beratung von und Transparenz gegenüber Eltern und Schülerinnen und Schülern, die Aufgabenverteilung von Lehrkräften und auch die Dokumentation und Optimierung von Förderung, „um Fortschritte und Entwicklungschancen einzelner Kinder festzuhalten“ (Sonderpädagogische Lehrkraft einer Förderschule). Die Kooperation mit und Beratung von Eltern und Schülerinnen und Schülern wird dabei mehrheitlich von Förderschulen und Grundschulen genannt, weniger von Schulen der Sekundarstufe I. Die Dokumentation der Förderung und auf dieser Grundlage die Optimierung wird von einigen Grundschulen, weniger aber von Schulen der Sekundarstufe I und lediglich von einer Förderschule angeführt. Weitergehend werden Angaben zur Nutzung von Förderplänen zur externen Kooperation und Antragsstellung, z.B. Jugendamt (Sonderpädagogische Lehrkraft einer Förderschule) oder für den „Antrag auf Schulbegleitung“ (Sonderpädagogische Lehrkraft einer Schule der Sekundarstufe I mit GL) gemacht, bei den Förderschulen häufiger als bei den Grundschulen und den Schulen der Sekundarstufe I. Zudem werden Förderpläne an wenigen Schulen, einer Förderschule und zwei Schulen der Sekundarstufe I, auch für Zeugnisse und Unterricht, z.B. als „Grundlage für die Zeugnistexte für ziel-differente SuS [Schülerinnen und Schüler]“ (Sonderpädagogische Lehrkraft einer Sekundarstufe I mit GL), genutzt. Außerdem gab es auch wenige Angaben von allen Schulformen einer Nutzung von Förderplänen für die Akte als z.B. „Aktenfüller“ (Sonderpädagogische Lehrkraft einer Sekundarstufe I mit GL).

Jene Schulen, die angegeben haben, Förderpläne in Feststellungsverfahren zu nutzen, wurde die Frage gestellt, wie sie mit den Förderplänen umgehen, wenn diese Teil bzw. Voraussetzung eines Feststellungsverfahrens sind (Abb. 8). Der überwiegende Anteil der Schulen gibt an, nichts an der Art und Weise zu ändern, wie die Förderpläne geschrieben werden. Allerdings ändern ein Viertel der Grund- und Förderschulen und knapp ein Drittel der Schulen der Sekundarstufe I die Förderpläne dahingehend, dass der Bedarf an zusätzlichen Ressourcen betont wird. Seltener, aber immer noch mehr als jede zehnte Schule, bei Schulen der Sekundarstufe I mehr als jede fünfte Schule, schreibt Förderpläne in diesem Fall so, dass die Eröffnung des Verfahrens wahrscheinlicher wird und zwischen 12,9% (Schulen der Sekundarstufe I) und 18,2% (Förderschulen) geben an, die Defizite der Schülerinnen und Schüler zu betonen.

Zum Abschluss des Fragebogens konnten weitere Informationen in Form eines offenen Eingabefelds mitgeteilt werden. Hierbei berichten die Schulen vorrangig über Herausforderungen in der Förderplanung. Hierbei fällt auf, dass Herausforderung hinsichtlich zeitlicher Kapazitäten sowie der personalen Situationen vor allem von Schulen der Sekundarstufe I berichtet werden, weniger von den Förderschulen und Grundschulen. Von insgesamt 16 Nennungen der zeitlichen Kapazität fallen zehn auf die Sekundarstufe I sowie von neun von 13 Nennungen zur personalen Situation. Auch das Thema Kooperation als Herausforderungen in der Förderplanung wird an dieser Stelle ausschließlich von Schulen

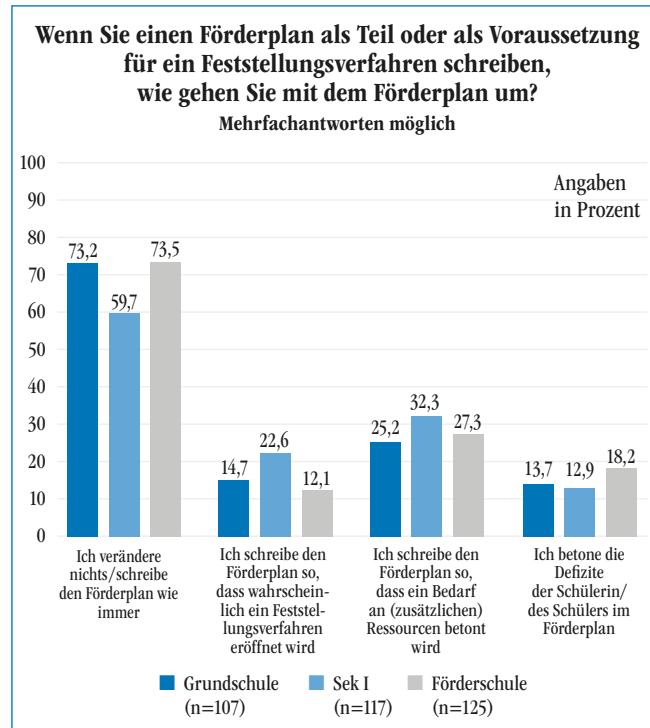


Abb. 8:
Förderpläne im Rahmen des Feststellungsverfahrens

der Sekundarstufe I eingebracht. In diesem Kontext geht es vor allem um die Kooperation von sonderpädagogischen Lehrkräften und Lehrkräften der Allgemeinen sowie die Verantwortlichkeit im Förderplanprozess:

„Förderpläne erfüllen eine wichtige Funktion zur individuellen Förderung von SuS [Schülerinnen und Schüler] und werden oft nur zu wenig von allgemeinen Lehrkräften im Unterricht genutzt. Die Förderplanung wird oft als lästige Mehrarbeit angesehen. Ihre Bedeutung als Mittel zur individuellen Unterstützung wird oft nicht erkannt“ (Mitglied des Schulleitungsteams einer Sekundarstufe I mit GL).

Unklarheit und Unwissenheit bezüglich der Nutzung von Förderplänen in der individuellen Förderung sowie den Inhalten von Förderplänen benennen hier zudem die Allgemeinen Schulen, aber keine der Förderschulen. In den Antworten wird der Verwaltungsaufwand von Förderplänen thematisiert. Von insgesamt 17 Angaben gehören elf Angaben zu Förderschulen, womit die Förderschulen den Verwaltungsaufwand öfter als Herausforderung benennen als die Allgemeinen Schulen. In dieser Kategorie geht es vor allem um eine Kritik an den formal-bürokratischen Vorgaben von Förderplänen im Sinne, dass „Vorgaben oft zu starr [sind]“ (Sonderpädagogische Lehrkraft einer Förderschule) oder „[...] keine Alternative möglich [ist]“ (Sonderpädagogische Lehrkraft einer Förderschule).

Diskussion

Förderpläne gelten als ein zentrales Instrument zur Organisation individualisierter (sonderpädagogischer) Förderung. In Nordrhein-Westfalen sind sie nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit einem bereits zugewiesenen sonderpädagogischen Unterstüt-

zungsbedarf anzufertigen, sondern bereits beim Verdacht eines solchen sowie einer entsprechenden präventiven Förderung. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie geht hervor, dass nahezu alle befragten Schulen angeben, Förderpläne zu erstellen, sodass der schulrechtlichen Pflicht zum Verfassen von Förderplänen, überwiegend nachgekommen wird. Dabei gibt rund ein Viertel der Schulen an, Förderpläne ausschließlich aufgrund der schulrechtlichen Vorschrift zu erstellen. Die Hälfte der Schulen hat Förderpläne als festen Bestandteil in ihr Förder- bzw. Schulkonzept integriert.

Mit Blick auf die Allgemeinen Schulen zeigt sich, dass insbesondere an Grundschulen Förderpläne auch für die Schülerinnen und Schüler erstellt werden, bei denen noch keine amtliche Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung vorliegt. In der Sekundarstufe I hingegen werden Förderpläne seltener in solchen Fällen verfasst. Hier scheinen sie vor allem dann erstellt zu werden, wenn sie eine schulrechtliche Legitimationsfunktion erfüllen, beispielsweise im Rahmen eines Feststellungsverfahrens oder der jährlichen Überprüfung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. In Situationen, in denen Förderpläne zwar vorgeschrieben, aber (noch) nicht Teil eines amtlichen Verfahrens sind oder in Fällen, in denen sie nicht verpflichtend sind, etwa bei temporären (nicht sonderpädagogischen) Unterstützungsmaßnahmen, werden sie in der Sekundarstufe I offenbar seltener angefertigt als in Grundschulen. Dies geschieht, obwohl knapp die Hälfte der teilnehmenden Schulen der Sekundarstufe I angibt, dass Förderpläne ein Teil ihres Förderkonzepts sind. Gleichzeitig geben auch mehrheitlich Schulen der Sekundarstufe I an, ohne Vorschrift keine Förderpläne zu schreiben. Mögliche Ursachen könnten in den unterschiedlichen Größen der Schulformen oder im ungünstigeren Verhältnis von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu sonderpädagogischen Lehrkräften in der Sekundarstufe I liegen. Hinzu kommt, dass in den teilnehmenden Schulen der Sekundarstufe I die Hauptverantwortung für die Förderpläne häufiger an die sonderpädagogischen Lehrkräften abgegeben wird, während die Erstellung der Förderpläne in Grundschulen häufiger im Team erfolgt.

Mit Blick auf die kooperative Förderplanung überrascht, dass trotz der konzeptionell i.d.R. vorgesehenen und empfohlenen multiprofessionellen kooperativen Förderplanung (Popp, Melzer & Methner, 2023) außer den allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften nur selten weitere Akteure in die Förderplanung eingebunden werden, weder an Allgemeinen Schulen noch an Förderschulen. Wenn weitere Akteure eingebunden werden, dann sind dies Fachkräfte der Schulsozialarbeit oder Schulbegleitungen. Insbesondere an Förderschulen werden aber auch Eltern und die Schülerinnen und Schüler selbst in den Förderplanprozess eingebunden.

Einer genaueren Betrachtung in zukünftigen Studien bedarf die Nutzung von Förderplänen, sobald sie Teil eines Feststellungsverfahrens werden. Die erhobenen Daten sprechen dafür, dass zumindest in einem Teil der Schulen Förderpläne verändert und in einem

anderen Duktus geschrieben werden, sobald sie Teil eines entsprechenden Verfahrens werden. In diesen Fällen scheinen dann vor allem die Defizite der Schülerinnen und Schüler und der Bedarf an zusätzlichen Ressourcen betont zu werden (hierzu auch Borel et al., 2025). Die Einbindung eines Instruments zur Förderung in ein Feststellungsverfahren zur Ressourcengenerierung konterkariert jedoch die konzeptionellen Ideen der Stärkenorientierung (Eggert, 2007). Die Daten deuten zudem auf die häufig beschriebenen Effekte des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas (Wocken, 1998; Neumann & Lütje-Klose, 2020) hin. Offen bleibt jedoch, welche tatsächlichen Begründungen und Motive einem unterschiedlichen Umgang mit Förderplänen zugrunde liegen (für Etikettierungsprozesse im Rahmen von AO-SF-Verfahren: Effelsberg, 2023).

Dennoch ist hervorzuheben, dass einige Schulen Förderpläne offenbar erfolgreich als Instrument im Förderprozess nutzen. Aus den offenen Angaben geht hervor, dass diese Schulen das Potenzial von Förderplänen für die kollegiale Zusammenarbeit, die Evaluation und Reflexion der Förderung sowie für die Unterrichtsgestaltung und auch die Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern und Eltern schätzen. Dennoch werden auch in dieser Befragung die bislang anekdotisch vorgetragenen Probleme mit Förderplanung geäußert. Einige Schulen beklagen den Mangel an Zeit, die bürokratischen Vorgaben, mangelnde Kompetenzen und Interesse seitens der allgemeinen Lehrkräfte sowie die Anfertigung von Förderplänen als Dokumentationsinstrument „für die Akte“.

Limitationen

Bei der Interpretation der präsentierten Ergebnisse sind auch Limitationen der Studie zu berücksichtigen. Denn trotz eines ausreichenden Rücklaufs und einer insgesamt akzeptablen Stichprobe sind einige Schulformen, insbesondere in der Sekundarstufe I, nur in sehr geringer Stückzahl vertreten. Um einen ausreichenden Rücklauf zu erhalten, wurde der Fragebogen bewusst knappgehalten. Das heißt jedoch, dass mögliche Erklärungsvariablen für Unterschiede zwischen und auch innerhalb der Schulformen (z. B. Schulgröße, Personalzusammensetzung) nicht erhoben wurden. Darüber hinaus wurden nur Schulen aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen berücksichtigt. Aufgrund der unterschiedlichen schulrechtlichen Vorgaben in den Bundesländern, u. a. zu Rahmenbedingungen sonderpädagogischer Förderung und dem Einsatz von Förderplänen, sind die Ergebnisse nicht ohne weiteres auf die bundesweite Situation übertragbar.

Ausblick

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie lassen sich trotz der Limitationen einige Implikationen für die pädagogische Praxis ableiten. Es zeigen sich Hinweise auf einen Bedarf an Fortbildungsmaßnahmen, die Schulen dabei unterstützen, Förderpläne nicht nur als formale Pflicht, sondern als integralen Bestandteil des schulischen Alltags und des Unterrichts umzusetzen. Gemeinsame schulinterne Fortbildungen zum Thema Förderplanung können ein Kollegium dabei unterstützen zu klären, zu welchem Zweck und in welcher Weise Förderpläne an ihrer Schule erstellt und genutzt werden (sollen), sodass ein gemeinsames Verständnis

Schlüsselwörter

Funktionen von Förderplänen, Förderplanpraxis, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, quantitativ-qualitative Querschnittsstudie

Abstract

Although individual educational plans were implemented as early as the 1990s, today there are quite a few publications describing the concept of individual educational planning, and it is legally required in all German federal states for students with special educational needs, there are very few empirical studies on its actual implementation in practice. This paper aims to close this gap by examining the practice of IEP (Individualized Education Program) in mainstream schools and special schools in the federal state of North Rhine-Westphalia in the form of a digital survey. In particular, this study focuses on how and in what form support plans are created, implemented, evaluated, and updated. Key findings show that, although individual educational plans are generally created due to legal requirements, they are also used for structuring the individual support process in terms of subject matter. Among mainstream schools, primary schools tend to use individual educational plans in a broader subject-specific sense. However, it also becomes clear that some of the schools surveyed use individual educational plans specifically to initiate an assessment procedure and generate resources, and thus write support plans in a more deficit-oriented manner than in the case of structuring support processes in terms of subject matter.

Keywords

Individual educational plans, support planning practice, labeling resource dilemma, quantitative-qualitative cross-sectional study

der Nutzung von Förderplänen zwischen dem konzeptionell-pädagogischen Mehrwert und den schulrechtlichen Vorgaben gefunden werden kann. So können Förderpläne auch über eine reine Dokumentations- und Legitimationsfunktion hinaus als Instrument im Förderprozess etabliert werden. Eine weitere Perspektive ist die Weiterentwicklung von Teamstrukturen, insbesondere im Hinblick auf die multiprofessionelle Kooperation von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften, auch mit weiteren pädagogischen Akteuren (Lütje-Klose et al., 2024). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Potenziale, die konzeptionell mit kooperativer Förderplanung verknüpft sind, häufig ungenutzt bleiben. Darüber hinaus ist die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern und eine damit verbundene Öffnung der Förderplanprozesse nur in sehr weniger Schulen, insbesondere an Förderschulen, etabliert. Dabei ist es insbesondere in inklusiven Schulen wichtig, Schülerinnen und Schüler und die Eltern in Förderprozesse zu involvieren (Grüter, 2025). Aus den in den offenen Angaben beschriebenen Unsicherheiten kann eine stärkere Verankerung der Förderplanung bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung in allen Schulformen abgeleitet werden. Dies könnte dazu beitragen, zum einen die berichteten Unsicher-

heiten im Umgang mit Förderplänen abzubauen und zum andern verdeutlichen, dass individuelle Förderung eine Aufgabe für alle Lehrkräfte ist.

Zudem werden einige Desiderata für zukünftige Studien zum Einsatz von Förderplänen deutlich. Bislang gibt es nur vereinzelte Studien, welche die konkrete Umsetzung und die Qualität von Förderplänen untersucht haben (z. B. Borel et al., 2025; Kossmann & Eilinghoff, 2021). Aufbauend auf den qualitativ-empirischen Beschreibungen stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß die dort beschriebenen Probleme der Förderplanung auftreten. Damit geht auch die Frage einher, inwieweit eine gute Passung zwischen den Ansprüchen an Förderplanung und den schulischen Rahmenbedingungen gegeben ist. Eine vertiefende Untersuchung von Praktiken gelingender Förderplanung wäre notwendig, um z. B. Best-practice-Modelle zu entwickeln und für andere Schulen adaptierbar zu machen. In den offenen Angaben in der vorliegenden Studie wünschten sich vereinzelt Schulen eine stärkere Standardisierung der Förderplanung seitens der Schuladministration, andere hingegen wünschten sich mehr Freiheiten und weniger Vorgaben. Auf diesen widersprüchlichen Befunden aufbauend wären Studien zum Nutzen einer Standardisierung durch Behörden oder auch durch den Einsatz von Apps oder eben die Offenheit für unterschiedliche Formen der Förderplanung auch zwischen Einzelschulen gewinnbringend für die Weiterentwicklung inklusiver Schulen.

Literatur

- Beck, K., Ferdigg, R. A., Katzenbach, D., Kett-Hauser, J. & Laux, S. (Hrsg.) (2025). *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung. Kompetenzbereiche – Fachdidaktik*. Waxmann Verlag.
- Boban, I. & Hinz, A. (2007). Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig! Aber was dann?? In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen* (S. 131–143). Beltz Verlag.
- Borel, S., Adl-Amini, K., Gasterstädt, J., & Kistner, A. (2025). Förderpläne in der schulischen Praxis. Eine Analyse im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 18, 33–48.
- Bundschuh, K. (2021). Grundlagen der Förderplanung. In H. Schäfer & C. Rittemeyer (Hrsg.), *Handbuch inklusive Diagnostik. Kompetenzen feststellen, Entwicklungsbedarfe identifizieren, Förderplanung umsetzen* (S. 296–315). Beltz Verlag.
- Bundschuh, K. & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (S. 57). Ernst Reinhardt Verlag.
- Christensen, G. & Tews-Vogler, K. (2022). Förderplanung und Beratung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 321–343). Friedrich Verlag.
- Eggert, D. (2007). *Von den Stärken ausgehen ... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderdiagnostik; ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis*. Borgmann.
- Effelsberg, L. (2023). *Praxeologische Rekonstruktion von Etiellierungsprozessen „Sonderpädagogischen Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung“. Motivationale Lagen lehrkraftseitiger Initierungen von Zuweisungsprozessen*. Universität Bielefeld.
- Feyerer, E. (2009). Individuelle Förderpläne als Grundlage individualisierter Erziehung, Bildung und Unterricht in Österreich. *Zeitschrift für Inklusion*, 3(1).
- Grüter, S. (2025). *Eltern inklusive? Studien zur Zusammenarbeit von inklusiven Sekundar- und Gesamtschulen und Eltern von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf*. Universität Bielefeld.
- Heimlich, U., Lutz, S., & Wilfert, K. (2014). *Ratgeber Förderplanung. Individuelle Lernförderung im Förderschwerpunkt Lernen*. Persen Verlag.
- Johnck, J. & Baumann, S. (Hrsg.) (2025). *Didaktik Dualen Unterrichts. Entwicklungsförderung und Fachunterricht verknüpfen*. Kohlhammer.
- Koßmann, R. (2022). Edutainment – als Muster für Binnendifferenzierung? Rekonstruktion einer Doppelstunde inklusiven Geschichtsunterrichts. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 11, 35–48.
- Koßmann, R. & Eilinghoff, P. M. (2021). Was sich aus evalutiven Eintragungen in Förderplänen lernen lässt. In P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung 3*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Kottmann, B. (2006). Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen* (S. 343–366). Julius Klinkhardt.
- Kottmann, B., Lütje-Klose, B., Neumann, P., Reh, A. & Streblow, L. (2024). Gemeinsames Arbeiten im Gemeinsamen Lernen: Aktuelle Herausforderungen an Professionelles Handeln und Kooperieren in inklusiven Schulen. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(5), 1–19.
- Kultusministerkonferenz (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf [02.07.2025].
- Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss vom 16.12.2004). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [02.07.2025].
- Lütje-Klose, B. & Streese, B. (2019). Förderplanung. Zwischen formaler Dokumentationspflicht und praxistauglichem Unterstützungssystem. *Schule inklusiv. Vielfalt nutzen – Bildungsgerichtigkeit schaffen* (3), 4–8.
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A., & Goldan, J. (2024). *Kooperation in inklusiven Schulen: Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. transcript Verlag.

- Mayring, P. & Fenzl, T. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 691–706). Springer Fachmedien.
- Melzer, C. (2019). Das KEFF-Modell. Kooperative Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne als Grundlage individueller Entwicklungsförderung. *Schule inklusiv. Vielfalt nutzen – Bildungsgerechtigkeit schaffen* (3), 34–47.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). *Ausbildungsordnung Grundschule – AO-GS*. Verfügbar unter: <https://bass.schule.nrw/6181.htm> [02.07.2025].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). *Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF*. Verfügbar unter: <https://bass.schule.nrw/pdf/6225.pdf> [25.06.2025].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG)*. Verfügbar unter: <https://bass.schule.nrw/6043.htm> [02.07.2025].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2024). *Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I – APO-S I*. Verfügbar unter: <https://bass.schule.nrw/12691.htm> [25.06.2025].
- Moser Opitz, E., Pool Maag, S. & Labhart, D. (2019). Förderpläne: Instrument zur Förderplanung oder „bürokratisches Mittel“? Eine empirische Untersuchung zum Einsatz von Förderplänen. *Empirische Sonderpädagogik*, 11(3), 210–222.
- Müller, X., Venetz, M. & Keiser, C. (2017). Nutzen von individuellen Förderplänen: Theoretischer Fachdiskurs und Wahrnehmung von Fachpersonen in der Schule. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarsgebiete*, 116–126.
- Mutzeck, W. & Melzer, C. (2007). Kooperative Förderplanung – Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne (KEFF). In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen*. (S. 199–239). Beltz.
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch et al. (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 3–28). Springer Fachmedien.
- Pitsch, H.-J. (2021). Schulische Diagnostik im Wandel der Zeit. In H. Schäfer & C. Rittemeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik. Kompetenzen feststellen – Entwicklungsbedarfe identifizieren – Förderplanung umsetzen* (S. 43–66). Beltz Verlag.
- Popp, K. & Methner, A. (2021). Entwicklung und Umsetzung von Förderplänen unter inklusiven Gesichtspunkten. In H. Schäfer & C. Rittemeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik. Kompetenzen feststellen – Entwicklungsbedarfe identifizieren – Förderplanung umsetzen* (S. 316–329). Beltz Verlag.
- Popp, K., Melzer, C., & Methner, A. (2023). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Rosenberger, H., Scharf, F., Ahr, M., & Anzinger, J. (2023). Digitalisierung im Unterricht. Individuelle Förderplanung durch die App SPLINT. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck & K. Ziemen (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 194–205). Verlag Julius Klinkhardt.
- Sander, A. (2007). Zu Theorie und Praxis individueller Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen* (S. 14–29). Beltz Verlag.
- Schäfer, H. & Rittemeyer, C. (2021). *Handbuch inklusive Diagnostik. Kompetenzen feststellen – Entwicklungsbedarfe identifizieren – Förderplanung umsetzen*. Beltz Verlag.
- Schlee, J. (2008). 30 Jahre „Förderdiagnostik“ – eine kritische Bilanz. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59(4), 122–131.
- Schumacher, A. & Adelt, E. (2019). *Lern- und Entwicklungsplanung: Chance und Herausforderung für die inklusive schulische Bildung*. Waxmann.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschmidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Juventa.

Prof. Dr. Phillip Neumann

Charline Bunte

Universität Paderborn

Fakultät für Kulturwissenschaften

Institut für Erziehungswissenschaft

Warburger Straße 100

33098 Paderborn

phillip.neumann@uni-paderborn.de

charline.bunte@uni-paderborn.de

Prof. Dr. Conny Melzer

Universität Leipzig

Institut für Förderpädagogik

Inklusive Bildung im Kontext von Lernbeeinträchtigungen

Marschnerstraße 29e

04109 Leipzig

conny.melzer@uni-leipzig.de

Autorenfotos auf Seite 61:

Die Fotos zeigen von links die Gesichter von Phillip Neumann, Charline Bunte und Conny Melzer

Alternativtexte:

Abbildung 1 auf Seite 66

Das Balkendiagramm zeigt die Hauptverantwortung für die Erstellung von Förderplänen an Förderschulen (n=125). Die Angaben sind in Prozent dargestellt.

Die Ergebnisse verteilen sich wie folgt:

– Klassen- und Fachlehrkräfte bzw. sonderpädagogische Lehrkräfte

- tragen mit 45,6% den größten Anteil der Hauptverantwortung.
- Das Klassenteam, bestehend aus Klassenlehrkraft, sonderpädagogischer Lehrkraft und gegebenenfalls Fachlehrkräften, ist in 17,6% der Fälle hauptverantwortlich.
 - Ein erweitertes Klassenteam, das zusätzlich multiprofessionelle Akteure wie sozialpädagogische Fachkräfte, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter oder Logopädinnen und Logopäden einbezieht, übernimmt in 35,2% der Fälle die Verantwortung für die Förderpläne.
 - Das Schulleitungsteam ist in 1,6% der Fälle federführend verantwortlich.

Abbildung 2 auf Seite 66

Das Balkendiagramm zeigt die Hauptverantwortung für die Erstellung von Förderplänen an Allgemeinen Schulen, differenziert nach Schulform (Grundschule sowie Sekundarstufe I: Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule/Schule mit mehreren Abschlüssen). Die Angaben sind in Prozent dargestellt.

Für die Grundschule (n=107) zeigt sich folgende Verteilung:

- Klassen- und Fachlehrkräfte: 10,4%
- Sonderpädagogische Lehrkräfte: 18,9%
- Klassenteam (bestehend aus Klassenlehrkraft, sonderpädagogische Lehrkraft und ggf. Fachlehrkräften): 43,4%
- Erweitertes Klassenteam (zusätzlich multiprofessionelle Akteure wie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter oder Logopädinnen und Logopäden): 27,4%

Für die Sekundarstufe I (n=117) ergeben sich abweichende Schwerpunkte:

- Klassen- und Fachlehrkräfte: 7,8%
- Sonderpädagogische Lehrkräfte: 36,2%
- Klassenteam: 31,9%
- Erweitertes Klassenteam: 24,1

Abbildung 3 auf Seite 66

Das gestapelte Balkendiagramm stellt den Anteil kooperativer Förderplanung an verschiedenen Schulformen dar. Dargestellt sind Grundschule (n=107), Sekundarstufe I (n=117) sowie Förderschule (n=125). Die Werte sind in Prozent angegeben und unterscheiden zwischen „Ja“ (kooperative Planung vorhanden) und „Nein“ (nicht vorhanden).

Die Ergebnisse lauten:

- Grundschule: 80% führen kooperative Förderplanung durch, 20% führen keine kooperative Förderplanung durch.
- Sekundarstufe I: 69,3% kooperative Förderplanung, 30,7% keine kooperative Förderplanung.
- Förderschule: 84,7% kooperative Förderplanung, 15,3% keine kooperative Förderplanung.

Abbildung 4 auf Seite 66

Das Balkendiagramm zeigt die Beteiligung weiterer Akteure an der Förderplanung (n=349). Die Angaben sind in Prozent dargestellt:

- Schulsozialarbeit: 26,5%
- Sonderpädagogische Lehrkräfte: 23,3%
- Schulleitungen: 20,7%
- Eltern: 19,3%
- Mitarbeitende multiprofessioneller Teams (MPT-Kräfte): 12,7%
- Sozialpädagogische Fachkräfte: 5,8%
- Fachlehrkräfte: 3,2%
- Erzieherinnen und Erzieher, OGS-Mitarbeitende oder vergleichbare Akteure: 3,2%
- Therapeutinnen und Therapeuten: 2,0%

Abbildung 5 auf Seite 67

Das Balkendiagramm zeigt, für welche Schüler*innen Förderpläne erstellt werden. Mehrfachantworten waren möglich. Dargestellt sind

Grundschule (n=107), Sekundarstufe I (n=117) sowie Förderschule (n=125). Die Angaben sind in Prozent ausgewiesen.

Die Ergebnisse lauten:

	Grundschule	Sekundarstufe I	Förderschule
Amtlich festgestellter Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung	98%	98,3%	
Feststellungsverfahren noch nicht abgeschlossen	95%	53,9%	
Vermuteter Unterstützungsbedarf Schülerinnen und Schüler erhalten bereits	89%	27%	
sonderpädagogische Förderung	84%	56,5%	
Temporäre Unterstützung	48%	13%	
Alle Schülerinnen und Schüler	5,7%	0,9%	97,1%

Abbildung 6 auf Seite 67

Das Balkendiagramm zeigt die Gründe für Förderplanung auf institutioneller Ebene. Mehrfachantworten waren möglich. Dargestellt sind die Antworten der Lehrkräfte aus Grundschule (n=107), Sekundarstufe I (n=117), Förderschule (n=125) sowie die Gesamtwerte. Die Angaben sind in Prozent ausgewiesen.

- Nur Vorschrift: Grundschule 26,1%, Sekundarstufe I 30,4%, Förderschule 28%, gesamt 28,3%.
- Vorschrift (generell): Grundschule 83%, Sekundarstufe I 87,8%, Förderschule 93,6%, gesamt 88,4%.
- Teil des pädagogischen Konzepts: Grundschule 48,1%, Sekundarstufe I 47,8%, Förderschule 56%, gesamt 50,9%.
- Teil des Förderkonzepts: Grundschule 64,2%, Sekundarstufe I 53%, Förderschule 60%, gesamt 59%.

Abbildung 7 auf Seite 69

Das Balkendiagramm zeigt, wofür Förderpläne an Schulen genutzt werden. Mehrfachantworten waren möglich. Dargestellt sind Grundschule (n=107), Sekundarstufe I (n=117) und Förderschule (n=125). Die Angaben sind in Prozent ausgewiesen.

- Für die Legitimation sonderpädagogischer Lehrkräfte an der Schule nach außen (z. B. gegenüber dem Schulamt):
Grundschule 46,2%, Sekundarstufe I 47,4%, Förderschule 36,8%.
- Im Rahmen als Teil von Feststellungsverfahren:
Grundschule 81,1%, Sekundarstufe I 48,2%, Förderschule 22,4%.
- Als Voraussetzung, um einen Antrag auf ein Feststellungsverfahren zu stellen:
Grundschule 81,1%, Sekundarstufe I 44,7%, Förderschule 14,4%.
- Für die Planung des Unterrichts in der Klasse:
Grundschule 42,5%, Sekundarstufe I 30,7%, Förderschule 70,4%.
- Für die Planung individueller Förderung:
Grundschule 78,3%, Sekundarstufe I 81,6%, Förderschule 92%.

Abbildung 8 auf Seite 70

Das Balkendiagramm zeigt, wie Lehrkräfte mit Förderplänen umgehen, wenn diese als Teil oder Voraussetzung für ein Feststellungsverfahren erstellt werden. Mehrfachantworten waren möglich. Dargestellt sind die Antworten von Lehrkräften aus Grundschule (n=107), Sekundarstufe I (n=117) und Förderschule (n=125). Die Angaben sind in Prozent angegeben.

- „Ich verändere nichts/schreibe den Förderplan wie immer“:
Grundschule 73,2%, Sekundarstufe I 59,7%, Förderschule 73,5%.
- „Ich schreibe den Förderplan so, dass wahrscheinlich ein Feststellungsverfahren eröffnet wird“:
Grundschule 14,7%, Sekundarstufe I 22,6%, Förderschule 12,1%.
- „Ich schreibe den Förderplan so, dass ein Bedarf an (zusätzlichen) Ressourcen betont wird“:
Grundschule 25,3%, Sekundarstufe I 32,3%, Förderschule 27,3%.
- „Ich betone die Defizite der Schülerinnen und Schüler im Förderplan“:
Grundschule 13,7%, Sekundarstufe I 12,9%, Förderschule 18,2%.