



Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung 3

Centrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB)

Raphael Koßmann, Paula Marie Eilinghoff

# **Was sich aus evaluativen Eintragungen in Förderplänen lernen lässt**

# Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung

herausgegeben von Peter Frei, Katrin Hauenschild und Barbara Schmidt-Thieme

Heft 3

Die „Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung“ sind eine Publikationsreihe des Centrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB) der Stiftung Universität Hildesheim.

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation  
(Open Access) zur Verfügung unter: <http://dx.doi.org/10.18442/190>

Dieses Werk ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz „BY-SA-kompatible Lizenz“ versehen.  
Weitere Informationen finden sich unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Satz, Layout und Titelblattgestaltung: Mario Müller  
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, 2021  
© Raphael Koßmann, Paula Marie Eilinghoff  
[www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/](http://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/)  
ISSN (Internet) 2365-8924

# Was sich aus evaluativen Eintragungen in Förderplänen lernen lässt

## Zusammenfassung

Die Verwendung individueller Förderpläne ist eine seit langem etablierte Praxis in vielen Ländern. Als Planungsdokumente sollen sie primär dazu dienen, den schulischen Unterricht besser auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse einzelner Schüler\*innen abstimmen zu können. Förderpläne beinhalten konzeptionell auch einen Abschnitt, in welchem die durchgeführten Fördermaßnahmen evaluiert werden sollen. Wie diese Anforderung von den Lehrkräften in den Dokumenten im Detail umgesetzt wird, ist weitgehend unerforscht und wurde daher in der vorliegenden Studie anhand einer Stichprobe von 112 authentischen Förderplänen aus einem Bundesland Deutschlands untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass evaluative Eintragungen in weniger als 40 % der Dokumente vorlagen. In den Förderplänen, die solche Eintragungen enthielten, zog im Durchschnitt nur jede zweite Fördermaßnahme eine evaluative Eintragung nach sich. Ferner ließen sich Kategorien von evaluativen Eintragungen identifizieren, welche sich deutlich in ihrer inhaltlichen Relevanz für zukünftige Förderprozesse unterscheiden. Insbesondere zeigte sich, dass fast keine Bemerkungen zu Maßnahmen vorlagen, die nicht durchgeführt werden konnten oder modifiziert werden mussten, wenngleich derartige Sachverhalte mit Blick auf die Praxis individueller Förderung als erwartbar gelten dürfen. Die Ergebnisse der Untersuchung sind damit sowohl schultheoretisch als auch praktisch bedeutsam und lassen Schlussfolgerungen zu, wie diese Evaluationspraxis optimiert werden könnte.

## Abstract

The use of individual education plans (IEPs) is a long-established practice in many countries. As planning documents, they should provide school-based instruction that is more closely matched to pupils' skills and needs. IEPs conceptually also include a section in which the realised support methods are to be evaluated. How teachers put this requirement into practice in detail is largely unexplored. Therefore, it was investigated in the present study based on a sample of 112 authentic IEPs from one federal state in Germany. Results show that evaluative entries were present in less than 40 % of the documents. On average, in IEPs that contained such entries, only every second support method was followed by an evaluative entry. Furthermore, different categories of evaluative entries were identified, which differ in their functional relevance for future support practices. In particular, it was found that there were almost no references to support methods that could not be carried out or had to be modified, even though such circumstances are to be expected given the practice of individual support. The study results are thus significant both in terms of school theory and practice and allow conclusions to be drawn on how this evaluation practice could be optimised.



## Inhalt

Zusammenfassung/Abstract 3

1. Einleitung 5

- 1.1. Berührungspunkte von Unterricht und Förderplänen anhand der Thematik Evaluation 5
- 1.2. Forschungsfragen 7
- 1.3. Internationaler Forschungsstand zu Förderplänen 7
- 1.4. Zum Begriff Evaluation im Kontext von Förderplänen 11

2. Forschungsdesign 13

- 2.1. Datenerhebung 13
- 2.2. Stichprobenbeschreibung 13
- 2.3. Auswertungsmethode 13

3. Ergebnisse 14

4. Diskussion 17

5. Folgerungen für die Praxis 18

6. Quellenverzeichnis 19

7. Anhang: Förderplan Formatvorlage 24



# Was sich aus evaluativen Eintragungen in Förderplänen lernen lässt

## 1. Einleitung

### 1.1. Berührungspunkte von Unterricht und Förderplänen anhand der Thematik Evaluation

Man solle ‚die Schüler\*innen dort abholen, wo sie stehen. Diese „didaktische Grundregel“ (Stövesand, 1991) steht in langer Tradition und ist weitverbreitet (Fromm, 2012, S. 31f.). Zugleich kann davon ausgegangen werden, dass Unterricht noch nicht so weit individualisiert durchgeführt wird, dass dieser Anspruch als erfüllt anzusehen wäre (Pozas et al., 2020; Letzel & Otto, 2019; Koßmann, 2020a; Helmke, 2017, S. 259 ff.). Stövesand vermutet sogar, dass „die Grundregel [...] die Legitimation [liefert], den Unterricht so durchzuführen wie immer“ (Stövesand, 1991, S. 31). Damit ist gemeint, dass gerade diese Art von ‚suggestiven Formeln‘ (Stövesand, 1991, S. 31) es mit flankierten, Unterricht weiterhin relativ unabhängig von individuellen Interessen und ohne allzu umfangreiche Adaptionen in Bezug auf die Heterogenität der Lernstände fortführen zu können. Der Stoßrichtung der „didaktischen Grundregel“ wurde jedenfalls nach der Jahrtausendwende mehr und mehr Nachdruck verliehen: Der Anspruch auf „[i]ndividuelle Förderung findet sich in den Schulgesetzen aller Bundesländer wieder“ (Dumont, 2019, S. 250).

Als eine Ausdrucksweise davon kann angesehen werden, dass der Einsatz von Förderplänen (FP) als Instrument zur Planung eines individualisierteren Unterrichts in zahlreichen Bundesländern vorgeschrieben ist. Gleichwohl gibt es große Unterschiede bzgl. der Breite der Klientel, für die ein solches Planungsdokument obligatorisch zu erstellen ist. Während etwa im Hamburgischen Schulgesetz der Begriff FP nur im Kontext festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs auftaucht (HMBSG, 2018), ist in einer entsprechenden hessischen Verordnung festgehalten, dass FP für „Kinder, die eine Vorklasse besuchen“, aber auch „im Fall drohenden Leistungsversagens“, „bei vorliegenden Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen“, „bei Anspruch auf sonderpädagogische Förderung“ sowie „bei gehäuften Fehlverhalten“ zu erstellen sind (VOGSV, 2011). Insgesamt darf davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte gerade mit Blick auf das Thema ‚individuelle Förderung‘ zunehmend mehr Planungs- und Dokumentationsarbeit leisten müssen. Dies ist mit der Hoffnung verbunden, dass diese Planungsarbeit zu besserem, individualisierterem Unterricht führt.

Zwar ist individuelle Förderung ‚nur‘ eines der Qualitätsmerkmale von Unterricht, die sich in Standardwerken zur Lehrerausbildung auffinden lassen (Meyer, 2010; Helmke, 2017). Zudem müssen FP in Deutschland in den meisten Gebieten ‚nur‘ für einen Bruchteil der Schüler\*innen einer Klasse erstellt werden. Dennoch wird mit diesen Dokumenten etwas viel Allgemeineres über die Qualität des entsprechenden Unterrichts tangiert. Es zeigt sich der Umstand, dass der Anspruch auf Selbst-Evaluation an ‚modernen‘ Unterricht grundsätzlich herangetragen werden kann. FP könnten wie Türöffner wirken. Durch sie könnten in ‚alte‘ Routinen – zwar zunächst auf sehr kleine Teilbereiche begrenzt, aber oftmals verbindlich – neue Muster eingestreut werden. Wie rasch es zumindest rein sprachlich gehen kann, dass man nicht mehr genau weiß, ob es mit den FP ‚nur‘ um die Qualitätssicherung der individuellen Förderung für vereinzelte Kinder mit Beeinträchtigungen geht oder doch eher um die Sicherung der Qualität der Förderung für viele Kinder einer Klasse und damit im Kern die Unterrichtsgestaltung im Allgemeinen, das zeigen nicht nur die oben skizzierten Unterschiede zwischen den Bundesländern. Stattdessen lässt sich die ‚Tendenz zur Ausuferung des Anspruchs‘ auch an Definitionen wie der folgenden, in dritter Auflage publizierten, illustrieren:

Ein Förderplan ist ein schriftlicher Plan zur gezielten Förderung von Schülerinnen und Schülern mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf oder von Schülerinnen und Schülern, die von Schulversagen bedroht sind. Er ist eine Voraussetzung für die Qualität schulischer Förderung und zugleich ein Instrument ihrer Evaluation (Popp et al., 2017, S. 23).



Zum Verständnis solcher Formulierungen spielt es weniger eine Rolle, für wie viele Kinder rein zahlenmäßig so ein Plan erstellt werden muss. Viel entscheidender ist der Hintergrund, dass der Schulbesuch in Deutschland verpflichtend ist, womit der schulische Unterricht als Institution unter einem vergleichsweise hohen Druck steht, sich selbst zu legitimieren (Kößmann, 2020b): Das bringt es mit sich, dass alle an der Planung und Durchführung von Unterricht Beteiligten tendenziell einer Haltung erliegen, jedem sozial erwünschten, auch nur auf den ersten Blick inhaltlich triftigen Qualitätsmerkmal zuzustimmen (Gruschka, 2011, S. 32–33) und dies in die eigene Agenda zu übernehmen. Man kann schlichtweg als Verantwortungsträger\*in für die Gestaltung schulischen Unterrichts nicht einfach sagen, dass man es mit der ‚Qualität schulischer Förderung‘ nicht so ernst nehme oder man prinzipiell etwas gegen die ‚Evaluation‘ des (eigenen) Unterrichts einzuwenden hätte. Denn dieser sollte ja ohnehin ‚gut‘ sein.

Auch wenn über den ‚Sonderfall‘ individuelle Förderung getriggert, werden Lehrkräfte mit ihrem Unterricht angehalten etwas zu tun, was an den meisten Stellen des schulischen Alltags nicht vorgesehen und insofern eher unüblich ist.

FP bestehen, abgesehen von persönlichen Daten des betreffenden Kindes, – in Deutschland und international – im Kern aus vier aufeinander aufbauenden Kategorien von Inhalten, nämlich *a*) der Beschreibung der aktuellen Lernstände bzw. Fertigkeiten, *b*) der Nennung von Förder- bzw. Lernzielen, sodann *c*) der Nennung von Fördermaßnahmen und schließlich *d*) der Rubrik Evaluation (Özdemir et al., 2020, S. 130; Popp et al., 2017, S. 30f.; Al-Shammari & Hornby, 2020, S. 168f.; Andreasson et al., 2013, S. 413; Hauer & Feyerer, 2006, S. 119). Warum FP, indem sie die beschreibende Dokumentation dieser Inhalte fordern, für den Schulalltag tendenziell ungewöhnlich sind, sei knapp auf den Punkt gebracht: So ist zwar lange bekannt, dass Unterricht sich den messbaren oder auch nur vermuteten Fertigniveaus ganzer Klassen anpasst (Dreeben & Barr, 1988; Helmke, 2017, S. 86; Kabel, 2019). Allerdings werden diese Anpassungsprozesse im Wesentlichen im Rahmen der Unterrichtsvorbereitungen bzw. -durchführungen durch die jeweiligen Lehrkräfte vorgenommen, *ohne* dass die schulischen Routinen hierfür eine Form des Protokolls vorsehen. Mit den FP ist dies nun weithin zumindest für Einzelfälle zur Pflicht geworden. Bezüglich der Leistungsbeurteilung sind FP tendenziell etwas Besonderes, weil i. d. R. ab Klassenstufe 3 schriftlich fixierte Rückmeldungen über Lernleistungen zumeist in Form von Noten erfolgen (Brügelmann & Backhaus, 2014, S. 10–11). Letztere dürfen als idealtypische Form summativen Assessments gelten (Anderson et al., 2014, S. 101–102): Denn sie werden zumeist am Ende einer thematischen Einheit auf eine gezeigte Leistung hin erteilt und zielen dementsprechend auch nicht primär darauf ab (Bennett, 2011, S. 8), eine Informationsbasis und konkrete Vorschläge zu liefern, wie noch nicht erworbene, aber curricular vorgesehene Kompetenzen in Zukunft gezielt erreicht werden können. Summative Assessments haben sekundär sicher auch Informationswert für aktuelle und zukünftige Lernprozesse (Bennett, 2011, S. 7). Doch gerade Noten können als informationsarm gelten. Sie machen das, was thematisch in der Schule gelehrt und gelernt wurde, in ihrer Form weitestgehend *unnachvollziehbar*, sind über verschiedene Klassen hinweg nicht ausreichend vergleichbar, aber bilden relativ zuverlässig den Rangplatz einer individuellen Leistung innerhalb der konkreten Lerngruppe bzw. Klasse ab (Ingenkamp, 1969, 1989; Birkel, 2005; Lintorf, 2012; Rheinberg, 2014; Schrader & Helmke, 2014). FP hingegen sind der Idee nach viel näher an dem dran, was mit formativem Assessment bezeichnet wird; nämlich an einer lernprozessbegleitenden Einschätzung und Rückmeldung von domänenspezifischen Lernständen und Verhaltensweisen, um die jeweiligen Lernprozesse zu fördern (Schütze et al., 2018). Während formatives Assessment im regulären Unterricht mehrheitlich „on-the-fly“ erfolgen dürfte (Schütze et al., 2018, S. 704), drängt die Form ‚Förderplan‘ auf eine schriftliche und damit auch systematischere und umfassendere Planung. Evaluation bedeutet diesbezüglich dann auch im Sinne der „[f]ormativen Evaluation des Unterrichts“ die Beantwortung der Frage aus Perspektive der Lehrkräfte, „ob die für ihre Lernenden gesetzten Lernintentionen erreicht werden“ (Hattie, 2014, S. 215). Genau in letzterem dürfte ein neuralgischer Punkt liegen. Denn nicht nur bei der Erstellung von FP gibt es einen inneren Widerspruch zwischen summativem und formativem Assessment (Hirsh, 2014), sondern es liegt hier auch ein globaler Widerspruch zu den Routinen schulischer Leistungsbewertung vor. An der dominierenden Form der Notengebung hat Breidenstein nachdrücklich gezeigt, was eigentlich jedem vorbewusst schon klar war: nämlich, dass der Anteil des Unterrichtsangebots an den Leistungen der Schüler\*innen gerade bei der Zensurenvergabe normalerweise ausgeblendet bleibt, wenn nicht sogar systematisch dementiert wird (Breidenstein, 2012, S. 88).

Nun könnte vermutet werden, dass der Vorstoß, im Prozess der Förderplanung oder gar im FP den Schritt „Evaluation“ routinemäßig zu verankern, eine Idee ‚der Wissenschaft‘ ist, welche vonseiten der Schulplanung gutgeheißen, jedoch nicht in Vorgaben umgesetzt wird. Das ist offenkundig aber nicht der Fall. So



gibt es in vielen Bundesländern (wie z. B. Berlin, Hessen, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Bayern und Nordrhein-Westfalen) von offizieller Seite Handreichungen oder zumindest Musterdokumente, in denen in FP-Vorlagen Spalten oder Abschnitte mit Titeln wie „Evaluation“, „Umsetzung/Überprüfung“, „Prozessbeobachtungen“ oder gar „Reflexion/Evaluation/Modifikation“ aufgeführt sind (z. B. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin], 2017, S. 45; Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg], 2019, S. 16; Staatliche Schulämter in Hessen, o.J.; Lutz & Heimlich, o.J.; Bezirksregierung Münster, 2015, S. 26; Studienseminare LA für Grund-, Haupt-, Realschulen und LA für Sonderpädagogik Osnabrück, 2015; Bopp-Schultheiß, 2014, S. 8f.). Es darf also vermutet werden, dass die Lehrkräfte vor Ort bei der Erstellung von FP tendenziell mit der Anforderung konfrontiert sind, den Erfolg der eigenen Maßnahmen oder auch die Maßnahmen selbst ‚irgendwie‘ zu evaluieren.

## 1.2. Forschungsfragen

Die globale Fragestellung der vorliegenden Untersuchung lautet: *Wie wird mit der Anforderung ‚Evaluation‘ in Förderplänen (FP) umgegangen?* Auf der Grundlage der nachfolgend gegebenen Übersicht über den internationalen Forschungsstand zu FP und der daran anschließenden Betrachtung des Begriffs Evaluation im Kontext von FP lassen sich folgende Unterfragen zur empirischen Erkundung des o. g. Themas ableiten:

- 1.) a) *Wie hoch ist der Anteil an FP einzuschätzen, in denen evaluative Eintragungen enthalten sind?*  
 b) *Wie viele Eintragungen im Bereich Evaluation sind durchschnittlich in diesen FP enthalten?*  
 c) *Welches quantitative Verhältnis von Eintragungen im Bereich Fördermaßnahmen zu evaluativen Eintragungen liegt durchschnittlich pro FP vor?*
- 2.) *Welche qualitativ verschiedenen Kategorien von evaluativen Eintragungen lassen sich identifizieren und zu welchen Anteilen kommen sie jeweils vor?*

## 1.3. Internationaler Forschungsstand zu Förderplänen

FP werden in fast allen Ländern eingesetzt, die über ein ausdifferenziertes Schulsystem verfügen (Al-Shamari & Hornby, 2020; Hirsh, 2014; Mitchell et al., 2010; Müller et al., 2017; Nastiti & Azizah, 2019). Diese Dokumente wurden in den 1970er Jahren in den Vereinigten Staaten entworfen, um den Unterricht genauer auf die individuellen Bedürfnisse von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf anpassen und somit effektiver durchführen zu können (Mitchell et al., 2010, S. 7 ff.). Spätestens seit der Jahrtausendwende gibt es in einigen Ländern Richtlinien, durch die die Klientel deutlich erweitert wurde, für welche FP und FP-ähnliche Dokumente erstellt werden sollen oder gar müssen. Insbesondere in Schweden gilt es seit 2006, für alle Schüler\*innen über die Zeit ihrer Schulpflicht „individual development plans“ anzufertigen (Andreasson et al., 2013, S. 415; Hirsh, 2014, S. 408; Mitchell et al., 2010, S. 11). In Deutschland gibt es seit 2006 eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz, dass Lehrer\*innen individualisiertes Lernen nicht nur für Schüler\*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern prinzipiell ebenfalls für alle Schüler\*innen planen sollten (Kultusministerkonferenz, 2006, S. 3). Dass die Richtung dieser Empfehlung eingehalten wurde, zeigen auch die oben aufgeführten Regelungen auf Ebene der einzelnen Bundesländer.

Zusammenfassend kann der Einsatz von FP als eine international gängige Praxis mit zum Teil langer Tradition und mit einer Tendenz zur Bedeutung über den Bereich der Sonder- und auch eng verstandenen Inklusionspädagogik hinaus beschrieben werden. Grundsätzlich besteht kein Zweifel daran, dass FP vor allem als ‚pädagogische Planungsdokumente‘ dienen *sollten* (Mitchell et al., 2010, S. 15): „The targeted result should be a PLP [personalized learning plan] that is effective and functional and used by teachers and support staff to inform their daily practices“ (Muñoz Martínez & Porter, 2018, S. 4). Ähnliche Beschreibungen finden sich an vielen Stellen (Moser Opitz et al., 2019; Rakap et al., 2019; Rätty et al., 2019; Müller et al., 2017; Nilsen, 2017; Paccaud & Luder, 2017). Es besteht jedoch ebenso Einigkeit darüber, dass FP auch anderen Zwecken dienen, wie „legal, planning, accountability, placement, and resource allocation purposes“ (Mitchell et al., 2010, S. iii; Rätty et al., 2019). Vor diesem Hintergrund wurden immer wieder auch kritische Stimmen mit der Sorge laut, FP seien „not actually designed or used for individualized education; instead they



are focused on legal protection and compliance with regulatory processes“ (President’s Commission 2002, S. 16, zitiert nach Mitchell et al., 2010, S. 15). Ähnliche Bedenken wurden auch an anderer Stelle geäußert (z. B. Andreasson et al., 2013; Boban & Hinz, 2007; Hirsh, 2014). Übereinstimmend mit diesen Bedenken kommen Moser Opitz et al. (2019) nach einer Befragung von 226 Lehrkräften aus der Schweiz u. a. zu dem Ergebnis, „dass Förderpläne dort, wo sie verbindlich eingefordert werden, meist erstellt werden. Allerdings steht in der Regel die Legitimations- oder Dokumentarfunktion im Zentrum und nicht die Förderung bzw. die Zielvereinbarung und -fokussierung“ (Moser Opitz et al., 2019, S. 210). Aus Interviews mit Fachlehrkräften sei hervorgegangen, dass FP „als eine bürokratische Notwendigkeit (z. B. Rückschulung an eine Sonderschule) und für die Förderung im inklusiven Setting als wenig hilfreich [...] eingeschätzt werden“ (Moser Opitz et al., 2019, S. 220). Auch die Ergebnisse von Isaksson et al. (2007) aus Schweden verweisen in diese Richtung und zeigen auf, dass mittels der Situationsbeschreibungen zu den betreffenden Schüler\*innen und den angedachten Fördermaßnahmen in den FP vorwiegend Defizitzuschreibungen auf Individuumsebene dokumentiert werden. Komplementär dazu liegen Hinweise darauf vor, dass Lehrkräfte FP nicht ansprechen bzw. nicht auf diese zurückgreifen, wenn es in Kooperation um die Planung inklusiven Unterrichts geht (Riederer & Müller, 2020). Zwar wird in einigen Literaturübersichten auch auf Studien verwiesen, in denen FP überwiegend als nützlich empfunden werden (Mitchell et al., 2010, S. 31; Müller et al., 2017, S. 121). Es gibt jedoch eine deutliche Tendenz, dass Lehrer\*innen – im Gegensatz zu schuladministrativem Personal (Hauer & Feyerer, 2006, S. 106 f.) – den Nutzen von FP, insbesondere für den Unterricht, im Verhältnis zum Zeitaufwand für die Erstellung dieser Dokumente als unverhältnismäßig gering einschätzen (Müller et al., 2017). Hirsh bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: „Insufficient time and excessive paperwork are also recurring themes in studies of IEPs [individual education plans; d. Verf.] worldwide“ (Hirsh, 2014, S. 410; siehe auch: Mitchell et al., 2010, S. 41; Nilsen, 2017, S. 213; Rätty et al., 2019). Im Hinblick auf die Frage, wie effektiv FP in Bezug auf den mit ihnen intendierten Lernerfolg sind, überrascht es, dass es keine Studien zu geben scheint, die andere Mittel als Umfragen verwenden (Ahmend, 2015; Al-Shammari & Hornby, 2020; Mitchell et al., 2010, S. 17). Überraschend ist auch, dass es zwar eine große Anzahl theoretischer Texte gibt, die im Wesentlichen Empfehlungen zur Erstellung qualitativ hochwertiger FP enthalten (z. B. Popp et al., 2017; Wilmschurst & Brue, 2010), aber gerade im Verhältnis zur weiten Verbreitung des Einsatzes von FP nur wenige Studien, in denen authentische Dokumente analysiert und die Ergebnisse transparent dargestellt wurden (Özdemir et al., 2020; Rakap et al., 2019; Rätty et al., 2019; Paccaud & Luder, 2017; Sanches-Ferreira et al., 2013; Andreasson et al., 2013; Isaksson et al., 2007; Hauer & Feyerer, 2006). Der Blick in die letztgenannten Studien ist hoch instruktiv. So haben Özdemir et al. (2020) aus den in der entsprechenden Literatur vorfindbaren Zielen und Qualitätsmerkmalen für FP einen Evaluationsbogen mit 35 Items entwickelt und mit diesem 252 FP aus einer Region in der Türkei beurteilt. Die Items wurden jeweils mit „0 = No, 1 = Somewhat, 2 = Yes“ (Özdemir et al., 2020, S. 132) beantwortet. Sie kommen u.a. zu folgenden Ergebnissen:

[G]oals almost were not aligned with PLOP [present level of performance; d. Verf.] ( $M = .41$ ;  $SD = .50$ ), assessment tools ( $M = .49$ ;  $SD = .70$ ), and materials ( $M = .32$ ;  $SD = .47$ ). [...] Educational strategies are critical to design the instruction. The data indicated the mean score of writing educational strategies was low ( $M = .57$ ;  $SD = .77$ ). [...] To sum up, the data clearly emphasized that they [the IEPs; d. Verf.] did not provide a sufficient level of information to organize the instruction (Özdemir et al., 2020, S. 133 f.).

Als besonders unerwartet dürfen die niedrigen Werte bzgl. der Fördermaßnahmen angesehen werden, weil aufgrund des idealtypischen Aufbaus der FP eigentlich angenommen werden könnte, dass dieser Kategorie von Einträgen für die individuelle Förderung, gerade bezogen auf Unterricht, die höchste Relevanz zukommt (Košmann, 2021). Mit Blick auf die Rubrik Evaluation lässt sich feststellen, dass Özdemir et al. diese zwar auch als Kernbestandteil von FP ansehen (Özdemir et al., 2020, S. 130), aber diese Rubrik nicht mehr als eine Hauptkomponente in ihr Erhebungsinstrument aufgenommen wurde (Özdemir et al., 2020, S. 132). Gleichwohl liefern die Ergebnisse zu einzelnen Items Hinweise auf diesen Bereich: Für das Item „How often the performance of the student will be evaluated for all targeted goals are written.“ wurde der Mittelwert .18 gefunden und der Mittelwert .49 für das Item „Tools to be used in the evaluation of student performance for each goal are described“ (Özdemir et al., 2020, S. 139).

Anhand von 206 FP, ebenfalls aus der Türkei, haben Rakap et al. (2019) untersucht, wie vollständig diese Dokumente sind. Auch sie haben ein eigenes Instrument hierzu entwickelt (eine Komponentencheckliste)



und kommen zu dem Ergebnis, dass die FP in der Regel nicht die rechtlich vorgeschriebenen Komponenten enthalten:

Large numbers of IEPs were deficient in reporting complete personal information about students for whom the IEPs were developed (46 %), present level of performance (39 %), individuals responsible for implementing the IEPs (38 %), teaching methods to be used when providing instruction to students based on the goals and objectives written in the IEPs (34 %), adaptations in educational settings to meet the unique needs of students (29 %), IEP meeting participants (26 %), and evaluation techniques to be used to assess students' progress on IEP goals and objectives (24 %) (Rakap et al., 2019, S. 669).

Sie arbeiten außerdem heraus, dass keine Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Schüler\*innen, für die die FP erstellt wurden, und der Vollständigkeit der entsprechenden FP gefunden werden konnten (Rakap et al., 2019, S. 674).

Räty et al. (2019) haben 21 FP finnischer Schüler\*innen mit „intellectual disability“ hinsichtlich der darin genannten Fördermaßnahmen untersucht. Die Stichprobe ist zwar klein und stammt nur von einer Schule. Doch das explorative Herangehen mittels qualitativer Inhaltsanalyse an diese, z. B. hinsichtlich des Umfangs (Räty et al., 2019, S. 39), sehr unterschiedlichen Dokumente führte zu spannenden Einsichten. Denn insbesondere für die Unterrichtsplanung können die Fördermaßnahmen als Essenz der FP angesehen werden, die zudem anschließend evaluiert werden könnten: „By support measures, we mean all pedagogical decisions made by teachers, such as arrangements for the learning environment, teaching and working methods, aids, modifications and accommodations“ (Räty et al., 2019, S. 36). Insgesamt zeigte sich, dass die Fördermaßnahmen eher selten auf konkrete Fachinhalte und Fächer bezogen sind (Räty et al., 2019, S. 39; 42f.). Anhand einer globalen und der zusätzlichen, näheren Betrachtung der Implementierungshinweise lässt sich aus dieser kleinen Stichprobe vor allem ableiten, dass die Fördermaßnahmen nicht ausreichend detailliert beschrieben werden:

The first way to document support measures is by using general expressions, such as ‘adult support’, ‘guidance’ and ‘individualising’ [...]. These utterances cover 13,8 % of all 195 expressions. They represent truismlike utterances that remain so vague that they can cover almost everything. The second and largest group (68,2 %) contains expressions, where the measure is clearly named with one word or a longer phrase. The unambiguity of these expressions varies. For example, the utterance ‘pictorial or written instructions’ is a more detailed expression than ‘concretising’. In the third group, which includes 17,9 % of the descriptions, the measure is also amplified. This is done by detail through adjectives (e.g. ‘writing long notes’) and other descriptive qualifiers (e.g. ‘which are copied for student’) or using examples of the activity described in the document (e.g. ‘Blu Tack, Lego figures, drawing’) (Räty et al., 2019, S. 42).

Die Maßnahmen seien vermutlich nur für das pädagogische Team an der Schule transparent, nicht aber für Außenstehende (Räty et al., 2019, S. 44). Ferner halten Räty et al. fest, dass – auch wenn hier ausschließlich FP für Schüler\*innen mit „intellectual disability“ untersucht wurden – „the support measures documented in IEPs were mostly general pedagogical principles“ (Räty et al., 2019, S. 44).

Besonders bemerkenswert ist die Studie von Isaksson et al. (2007) aus Schweden, auch wenn in ihr mit 51 FP letztlich weniger FP untersucht werden konnten als von den Autor\*innen geplant. Beantwortet werden sollte die Frage, ob in den Situationsbeschreibungen zu den entsprechenden Schüler\*innen mit FP in diesen Dokumenten eher streng individuumszentrierte oder auch organisationale Zustandsbeschreibungen und entsprechende Maßnahmen auftauchen. Das Ergebnis fällt – entgegen aller Neuerungen in der internationalen Sonder- und Inklusionspädagogik, auch die Umfeldbedingungen konsequent mit im Blick zu haben – erstaunlich klar aus:

Finally, none of the collected educational plans described the difficulties of the pupil in terms of poor school environment or deficiencies in pedagogical work procedures, and the recommended measures were primarily targeted at the pupil. To summarize, it seems as if the psycho-medical tradition of special education, which focuses on the shortcomings of the individual pupil, still holds a prominent position among the school staff, since two-thirds of the plans attributed the pupil's difficulties to individual characteristics. This perspective was often more



clearly expressed in these IEPs, compared to the socially orientated perspective that was more vaguely expressed (Isaksson et al., 2007, S. 88).

Zwar wurden in dieser Untersuchung nicht explizit evaluative Eintragungen untersucht. Zumindest eine Schlussfolgerung aus ihrer Studie konvergiert jedoch unmittelbar mit der hier ins Auge gefassten Thematik:

[T]here is almost nothing in the IEPs that points towards any signs of 'school improvement strategies' from the schools concerning their work procedures with the IEPs. 'School problems' are still seen as problems with the pupils not the school (Isaksson et al., 2007, S. 89).

Andere Studien, in welchen FP als primäres Datenmaterial herangezogen wurden, untersuchen oftmals die Qualität der darin aufgeführten Förderziele, wie auch Rätý et al. (2019, S. 36) hervorheben. So untersuchen etwa Sanches-Ferreira et al. (2013) in dieser Hinsicht 135 FP aus Portugal. Das zentrale Ergebnis der Untersuchung besteht darin, dass die Zielformulierungen tendenziell nicht klar beinhalten, wie die Erreichung des jeweiligen Ziels gemessen bzw. festgestellt werden kann. Eine ähnliche, neuere Untersuchung, jedoch zusätzlich mit Blick auf die inhaltlichen Bereiche der Lernziele, haben Paccaud und Luder (2017) durchgeführt. Ausgewertet wurden die FP von 125 Schüler\*innen aus einer französischsprachigen Region der Schweiz: „Results indicate an average to low quality of the goals. Most goals concerned academic topics (56 %), and two thirds of the children had goals corresponding to the curricular level“ (Paccaud & Luder, 2017, S. 205).

In der Studie von Hauer und Feyerer (2006) stellen FP nur einen Teil der erhobenen Daten dar. Die von ihnen durchgeführte Untersuchung von 50 FP ist jedoch explorativ auf die Gesamterscheinung der FP angelegt und ergab entsprechend breite Befunde. So ließ sich in den untersuchten 50 FP keine Stelle finden, an welcher „die für das einzelne Kind geplanten Maßnahmen irgendwie mit der gesamten Planung [für die Klasse; d. Verf.] in Verbindung gebracht“ (Hauer & Feyerer, 2006, S. 139) werden. Anders als insb. in der Studie von Özdemir et al. (2020) fanden Hauer und Feyerer, dass die Fördermaßnahmen in rund der Hälfte der Fälle ausreichend umfangreich beschrieben waren. In diesen Fällen sei oftmals auch eine Passung zu den Diagnosen und Zielen erkennbar. Dem entgegen stehen die Fälle, in welchen sich z. B. nur Stichwortartige „Auflistungen möglicher Unterrichtsmaterialien“ (Hauer & Feyerer, 2006, S. 131) fanden oder die Maßnahmen gänzlich fehlten. Ähnlich wie Rakap et al. (2019) fanden Hauer und Feyerer auch einen hohen Anteil unvollständiger FP. Nur 16 der 50 FP enthielten zugleich Einträge bezüglich der „drei zentralen Elemente Lernausgangslage, Ziele und Maßnahmen“ (Hauer & Feyerer, 2006, S. 132). Im Hinblick auf die Rubrik Evaluation verweisen sie auf folgende Lage:

Bevor dann neue Ziele festgelegt werden, gilt es, die bisherigen Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit hin zu evaluieren. Untersucht man die ausgewählten Pläne dahingehend, stellt man fest, dass nur in 5 der 50 Pläne eine Evaluation durchgeführt wird [...] 19 weitere der 50 ausgewählten Pläne sehen zwar einen Evaluationszeitpunkt grundsätzlich vor, die diesbezüglichen Spalten bleiben aber unausgefüllt. [...] Auch bei vielen Plänen, die bereits länger als ein Jahr geführt werden, sind kaum Adaptierungen zu erkennen. [...] Somit ist auch bezüglich der Adaption und Evaluation der Förderpläne ein sehr hoher Entwicklungsbedarf feststellbar. Von einer regelmäßigen Ergänzung, wie das die schriftlichen Richtlinien fordern, ist die Praxis weit weg, auch wenn die Ergebnisse der Lehrerbefragung ein etwas besseres Bild zeichnen [...] (Hauer & Feyerer, 2006, S. 138 f.).

Es lässt sich insgesamt festhalten, dass der Einsatz von FP zwar gängige Praxis an Schulen ist, aber diese Dokumente ihrer Verbreitung entsprechend nicht ausreichend erforscht sind. Dies gilt insbesondere für die Bereiche „Fördermaßnahmen“ (Rätý et al., 2019, S. 36; Koßmann, 2021) und auch für die Rubrik „Evaluation“ (Eilinghoff, 2020). Gerade für den deutschsprachigen Raum scheint die Studie von Hauer und Feyerer die einzige bislang publizierte zu sein, in deren Rahmen u. a. authentische FP explorativ untersucht wurden. In ihr finden sich zwar explizit auch empirische Befunde zum Bereich Evaluation, aber die zugrundeliegende Datenbasis ist nunmehr etwa fünfzehn Jahre alt. Vor diesem Hintergrund ergibt sich zusätzlich die Frage, inwiefern neuere Texte zur Erstellung von FP sowie aktuellere rechtliche Vorgaben einen Einfluss auf den Umgang mit der Rubrik Evaluation in FP gezeitigt haben.



#### 1.4. Zum Begriff Evaluation im Kontext von Förderplänen

Mit Evaluation können niedrigschwellige, alltagspraktischere Verfahren gemeint sein, aber auch wissenschaftliche Evaluation bzw. Evaluationsforschung.

Die Evaluationsforschung („evaluation research“) bzw. wissenschaftliche Evaluation („evaluation“) nutzt sozialwissenschaftliche Methoden, um einen **Evaluationsgegenstand** (z. B. ein Produkt oder eine Maßnahme) unter Berücksichtigung der relevanten **Anspruchsgruppen** (z. B. Patienten, Angehörige, Produkentwickler, Evaluationsauftraggeber) anhand bestimmter **Evaluationskriterien** (z. B. Akzeptanz, Wirksamkeit, Effizienz, Nachhaltigkeit) und Maßgaben zu ihren Ausprägungen zu **bewerten**. Die durch den Prozess der Evaluationsforschung im Ergebnis erlangte Bewertung soll in der Praxis unterschiedliche **Evaluationsfunktionen** erfüllen (z. B. Legitimations- oder Optimierungsfunktion) [...]. [Hervorhebungen im Original; d. Verf.] (Döring & Bortz, 2016, S. 979).

Es kann zwar nicht erwartet werden, dass Lehrkräfte die Umsetzung jeder Fördermaßnahme mit den aufwändigsten sozialwissenschaftlichsten Methoden unter die Lupe nehmen. Dennoch kann aus dieser Beschreibung das Grundprinzip von Evaluation deutlich abgelesen werden: Es braucht mindestens Klarheit darüber, was der Evaluationsgegenstand sein soll, anhand welcher Kriterien dieser beurteilt werden soll und schließlich ist davon auszugehen, dass diese Beurteilung des Evaluationsgegenstands eine Funktion hat. Von Bedeutung scheint daher die Frage zu sein, was der Evaluationsgegenstand ist:

Evaluationsgegenstände sind in der Regel keine natürlich vorgefundenen Entitäten (eine Ausnahme bildet die Evaluation von Personal), sondern es sind durch Personen oder Institutionen (Praktiker) künstlich hergestellte Sachverhalte, mit denen Veränderungen erzielt werden sollen. Entsprechende Maßnahmen oder Programme basieren somit auf einer mehr oder minder explizierten **technologischen Theorie** [...]. Während manche Evaluationsstudien gemäß ihrem Evaluationsauftrag darauf abzielen, die Wirkungsweise einer Maßnahme genau zu rekonstruieren und dazu **Programmtheorien über den Evaluationsgegenstand explizieren und prüfen**, zielen andere darauf ab, nur die Wirksamkeit einer Maßnahme nachzuweisen. Dabei wird dann die Maßnahme im Gesamtpaket als Ursachenfaktor betrachtet und im Zeitverlauf oder im Kontrast mit anderen Maßnahmen untersucht. Bei einer solchen sog. Black-Box-Evaluation werden die Wirkmechanismen des Evaluationsgegenstandes nicht genauer unter die Lupe genommen (Döring & Bortz, 2016, S. 980).

Bezogen auf den Gegenstand FP ergibt sich durch diese Beschreibung *theoretisch* eine hohe Passung. Denn rein von den eben genannten Merkmalen eines solchen Verfahrens wäre erwartbar, dass im Rahmen dieser Rubrik die Umsetzungen genau der Maßnahmen aus ebendiesen Plänen evaluiert werden. Das Hauptkriterium bestünde dann darin, zu prüfen, ob eine Maßnahme zur Erreichung des entsprechenden Ziels geführt hat, zu dessen Zweck sie durchgeführt wurde und welches im Plan ‚eine Spalte zuvor‘ aufgeführt sein müsste. Auf der Grundlage einer solchen Evaluation könnte der weitere Förderprozess *angepasst* fortgeführt werden. Auf was hierbei der Blick gerichtet werden kann, bringt Melzer (2010) auf den Punkt:

- Ist das angestrebte Förderziel erreicht worden?
- Wurde die Maßnahme wie geplant, modifiziert oder gar nicht umgesetzt?
- Aus welchen Gründen ist das Ziel (nicht) erreicht worden und aus welchen Gründen wurde die Maßnahme modifiziert umgesetzt (nicht oder wie geplant umgesetzt)?
- War die Fördermaßnahme in ihrer Umsetzung erfolgreich (oder nicht)?
- Fortschreibung: Wie wird weiter vorgegangen? Wird die Maßnahme weitergeführt, wird eine Variation geplant, gibt es Alternativen? (Melzer, 2010, S. 217)

Es ist anzunehmen, dass ein Teil der Fördermaßnahmen nach dem Muster der Black-Box-Evaluation evaluiert werden kann; nämlich genau der Teil, der wie geplant umgesetzt werden konnte und bei dem daher ‚nichts weiter‘ als die Erreichung der Förderziele beurteilt werden braucht. Die Auflistung von Melzer macht aber auf die sehr realistischen Möglichkeiten aufmerksam, dass im Verlauf der Maßnahmendurchführung auch Abweichungen ‚vom Plan‘ auftreten können, und ebenso, dass deshalb oder aus anderen Gründen bewusst Modifikationen vorkommen werden. Streng genommen wäre in diesen Fällen eine Black-Box-Eva-



luation nicht mehr ausreichend. Zwar ließe sich immer noch die Erreichung eines bestimmten Förderziels beurteilen. Gerade in den Situationen, in denen dieses jedoch nicht erreicht worden ist, müsste offengelegt werden, ob nicht auch die Durchführung und Art der Fördermaßnahme hierfür verantwortlich zu machen wäre.

Nun ist erwartbar, dass im Unterschied zu Black-Box-Evaluationen andere Formen von Evaluationen zu einem deutlichen ‚Mehr‘ an Daten führen. Die Evaluation für eine jede Maßnahme könnte auf diese Weise rasch das Textvolumen eines ganzen FP einnehmen. Zudem ist es nur schwer vorstellbar, dass man diese Menge an Infos, sollten sie anfallen, in einer der gängigen Formatvorlagen dokumentieren könnte, wie sie für FP vorliegen (Popp et al., 2017, S. 31 f.). Eine Alternative scheint daher darin zu bestehen, mehrere Dokumente anzulegen, wie es Bundschuh vorschlägt. Er hat Vorlagen konzipiert, die neben dem FP ein „Verlaufsprotokoll“ und einen „Evaluationsbogen“ möglich machen (Bundschuh, 2019, S. 243 ff.). Dies ist von der Idee her einleuchtend, zumal gerade mit dem „Verlaufsprotokoll“ der Kern dessen getroffen werden dürfte, was mit ‚formativer Evaluation‘ mit Blick auf Optimierung (Döring & Bortz, 2016, S. 990) der Fördermaßnahmen primär angedacht ist. Zugleich darf erwartet werden, dass Lehrkräfte, die FP tendenziell als ‚bürokratischen Ballast‘ einschätzen, nicht freiwillig drei Dokumente statt nur eines erstellen. Weil die FP-Vorlage von Bundschuh die Rubrik Evaluation nicht enthält, könnten Lehrkräfte geneigt sein, zusätzlich den Evaluationsbogen einzusetzen. Rein von den Vorlagen her würde dann die Tendenz zu einer Black-Box-Evaluation bestärkt. Denn die Vorlage zum „Evaluationsbogen“ sieht vor allem die Auflistung von Förderzielen, neuen Lern-/Verhaltensständen und entsprechenden Datums- und Personalangaben vor (Bundschuh, 2019, S. 245). Auch wenn Bundschuh praxistauglich und -konform hierzu kommentiert, dass unabhängig von der Zielerreichung „alle Beteiligten ihre Meinung zum Förderprozess äußern und den Gesamtverlauf aus der jeweiligen Sicht und aus ihrer Fachkompetenz bewerten“ können (Bundschuh, 2019, S. 246), so wird auch in diesem besonderen Fall der umfangreichen Vorlagen erkennbar, was aufgeschrieben und daher als zentral angesehen wird und was hingegen bei Bedarf ergänzt werden könnte. Letzteres mag sicher in der Praxis die extrem wichtige Funktion haben und auch den entsprechenden Effekt bewirken, dass die Kooperationsbereitschaft zwischen allen Beteiligten aufrechterhalten wird. Diese Art von Beschreibungen, aber auch die Enge in den Tabellenspalten, die es faktisch äußerst unwahrscheinlich machen, dass andere Arten als Black-Box-Evaluationen erfolgen, machen auf eine mögliche Schiefelage aufmerksam: Wenn Lehrkräfte sich aus gut verständlichen Gründen nicht die Zeit nehmen können, für jede angedachte Fördermaßnahme zu prüfen und zu dokumentieren, inwiefern diese Maßnahme wie geplant umgesetzt werden konnte, Unerwartetes eingetreten ist oder bewusst Modifikationen vorgenommen wurden, und aus ebendiesen Gründen anstelle einer breiteren Evaluation ‚nur‘ neue Lernstände und Verhaltensweisen des\*r Schüler\*in nach Maßnahmenende dokumentierten, dann würde aus der Evaluation eher Diagnostik werden. Der Zweck des Verfahrens wäre auch damit zumindest oberflächlich erfüllt, wenn diese Dokumentation einer Verhaltensänderung nach Maßnahmenende dann genutzt wird, um im weiteren Förderprozess auf dieser Grundlage weiter zu planen. Es deutet sich hier jedoch an, dass Evaluation im Kontext von FP und Förder- oder Verlaufsdiagnostik (Breitenbach, 2020) verschwimmen. Obwohl alle diese Konzepte Leitbildfunktion für die Praxis haben, ist diese Diffusion erwähnenswert. Denn empirische Studien weisen darauf hin (s. o.), dass die geplanten Fördermaßnahmen nicht unbedingt ausreichend detailliert beschrieben werden, um Verhaltensänderungen nach Maßnahmenende auf diese Maßnahmen zurückführen zu können; unabhängig betrachtet von den Situationen, in welchen es sinnvoll wäre, unerwartete Vorkommnisse und entsprechende Modifikationen zu dokumentieren.

Kurz gesagt liegt es bezüglich der Evaluationen im Rahmen von FP nicht außerhalb des Erwartungshorizonts, dass Schule und Unterricht auch in ihnen *nicht* in einem umfassenderen Maß reflexiv mit sich umgehen; analog dazu, wie dies empirische Untersuchungen für die Bereiche Leistungsbeurteilung (insb. Breidenstein, 2012), zur Praxis sonderpädagogischer Gutachten (Breitenbach, 2020, S. 175 f.; Schwab et al., 2015; Hartmann, 2011; Schuck et al., 2006) und ebenso bereits für FP (Isaksson et al., 2007) nahelegen. Darauf, wie nahe „Diagnostik“ und „Evaluation“ gerade im Kontext schulischen Unterrichts beieinanderliegen, macht auch Helmke aufmerksam:

*Diagnostik* bezieht sich auf die Erhebung von Daten bei einzelnen Personen (oder Personengruppen) mit dem Ziel, bestimmte Entscheidungen zu treffen, die genau diese Personen betreffen. [...] *Evaluation* bezieht sich im Unterschied zur Diagnostik in aller Regel nicht auf eine einzelne Person, sondern typischerweise auf Aussagen zum Wert oder Erfolg eines Programms, einer Institution (z. B. einer Schule) oder eines Systems. [...] Evaluati-



onen sind ebenfalls Grundlagen von Entscheidungen, aber eben von solchen auf der Ebene von Systemen oder Programmen. Evaluationen können wissenschaftlich fundiert sein (wie im Rahmen der Evaluationsforschung), erfolgen aber oft alltagsnah, z. B. wenn der Erfolg einer Maßnahme auf der Grundlage subjektiver Eindrücke bewertet wird. [...] Trotzdem lassen sich beide Begriffe nicht völlig klar voneinander abgrenzen, sondern überlappen sich in ihrer Bedeutung, insbesondere, wenn es um den Urteilsgegenstand „Unterricht“ geht (Helmke, 2017, S. 273).

An authentischen FP gilt es also auch zu prüfen, ob die dort vorfindbaren evaluativen Eintragungen eher ‚nur‘ als Leistungsbeurteilungen von Schüler\*innen anzusehen sind bzw. inwiefern die dort genannten Informationen auf Maßnahmenoptimierung angelegt sind, oder, ob Unterricht die FP sogar zum Anlass nimmt, sich grundlegender hinsichtlich eventueller Defizite und entsprechenden Verbesserungspotenzials auf schriftliche Weise transparent zu machen.

## 2. Forschungsdesign

### 2.1 Datenerhebung

Der vorliegenden Untersuchung liegt eine Sammlung von 112 vollständig anonymisierten FP zugrunde. Die Dokumente wurden nach Genehmigung durch die entsprechende Schulbehörde in einem Bundesland Deutschlands Anfang des Jahres 2019 erhoben. Ausgewählt wurde ein Bundesland, in welchem – gegründet auf Erlasse, Dienstvorschriften sowie von schulamtlicher Seite bereitgestellte Muster-Vorlagen – die Erstellung von FP als gängige Praxis angesehen werden kann, welche zudem über den Personenkreis von Schüler\*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf hinausgeht. Die vorliegende Studie ist Teil des Projekts „Förderpläne: empirisch betrachtet“, welches durch das Centrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB) der Stiftung Universität Hildesheim gefördert wurde. Genutzt wurden die bereitgestellten Mittel zur Beschäftigung einer studentischen Hilfskraft, welche vor allem die Datenerhebung und auch die Aufbereitung der Daten unterstützte.

### 2.2 Stichprobenbeschreibung

Die Teilnahme der Schulen an dem Forschungsprojekt erfolgte freiwillig. Die FP stammen von sieben Schulen an unterschiedlichen Standorten. Auch wenn das Sample nicht als repräsentativ bezeichnet werden kann, weist es in wichtigen Aspekten günstige Verteilungsmerkmale auf sowie ein breites Spektrum an Fällen: So sind etwa zu gleichen Teilen FP von Grund- (54.5 %) und weiterführenden Schulen (45.5 %) enthalten. Hinsichtlich der Klassenstufen umfasst das Sample die Jahrgänge 1 bis 8. Bezogen auf inhaltliche Merkmale ist festzuhalten, dass 60.7 % der FP im Tabellenformat vorliegen und 39.3 % im Listenformat. Aus den meisten FP (70.5 %) geht nicht klar hervor, ob sie für Schüler\*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf erstellt wurden. Bezüglich des Anteils an Dokumenten, in denen sich eine solche Angabe identifizieren ließ (29.5 %), entfallen 24.1 % der FP auf den sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens. Nur 5.4 % der FP zielen auf andere, explizit erwähnte Förderbereiche.

### 2.3 Auswertungsmethode

Vor der qualitativen Ausdifferenzierung einzelner Elemente in den FP wurden strukturelle und inhaltliche Merkmale auf Ebene des jeweiligen FP erfasst, wie in der Stichprobenbeschreibung ersichtlich. Zudem wurden die typischen Inhalte von FP – Lernstände, Förderziele, Fördermaßnahmen und Evaluationen (s. o.) – pro Dokument markiert und ausgezählt (Tabelle 1). Diese Arbeit geschah hauptsächlich im Kontext zweier Seminare für Lehramtsstudierende an der Stiftung Universität Hildesheim (im Wintersemester 19/20 sowie dem Sommersemester 2020). Diese Arbeiten wurden umfangreich im Seminkontext begleitet und es folgten zur Qualitätssicherung stichprobenartige Überprüfungen durch die studentische Hilfskraft.



Zur näheren Auswertung wurden zwei Varianten der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring angewandt (Mayring, 2014; Mayring & Brunner, 2013). Vor Anwendung der Induktiven Kategorienbildung wurde festgelegt, jeden eigenständigen propositionalen Gehalt mit Blick auf die Zielkategorie „Evaluation“ als Kodiereinheit wahrzunehmen (Mayring, 2014, S. 79). Dies geschah, um FP mit umfangreicheren Eintragungen in einer quantitativen Betrachtung, bei der der einzelne FP die Analyseeinheit darstellt, angemessener abbilden zu können. Zur Sinnerschließung wurde zudem der jeweilige FP als Kontexteinheit definiert (Mayring, 2014, S. 79): Sollte z. B. aus einer Notiz im Bereich Evaluation nicht klar herausgelesen werden können, auf was diese sich bezieht, wurden Eintragungen aus den anderen Rubriken hinzugezogen, um die Aussagekraft jener evaluativen Eintragung erschließen zu können.

Die grundlegende Generierung des Kategoriensystems hat Eilinghoff in ihrer Masterarbeit geleistet (Eilinghoff, 2020, S. 42 ff.). Sie kommt dort zu dem Ergebnis, sechs Hauptkategorien anzuwenden: 1. „Bewertung konkret evaluierter Fördermaßnahmen (Optimalfall)“, 2. „Ausführung von Instrumenten für eine noch durchzuführende Evaluation“, 3. „Festhalten der aktuellen Lernausgangslage („Update“ des Ist-Standes)“, 4. „Entscheidung über weiteren Verlauf der Förderung“, 5. „Sonderfälle“, 6. „nicht lesbar“ (Eilinghoff, 2020, S. 46).

Die von Eilinghoff generierten Kategorien wurden mit Ausnahme von Kategorie 1 aus dem Material heraus gewonnen – mittels Induktiver Kategorienbildung. Kategorie 1, „Optimalfall“, wurde hingegen abgeleitet aus der Fachliteratur zum Thema Evaluation sowie entsprechenden Vorschlägen zur Behandlung dieses Themas im Kontext von FP (Eilinghoff, 2020, S. 42). Dies ist inhaltlich als sinnvoll einzuschätzen, führte jedoch zu einem so hohen Maßstab bzw. Anspruch an das Vorhandensein einer Vielzahl an Merkmalen, dass zu dieser Kategorie im Datenmaterial keine Eintragung gefunden werden konnte. Vor diesem Hintergrund wurde erneut mittels Induktiver Kategorienbildung das Kategoriensystem angepasst und in Probedurchläufen getestet. Im nun vorliegenden Ergebnis wurde die Kategorie 1 modifiziert in Richtung des ‚empirisch anzutreffenden Optimalfalls‘. Zudem wurde die ehemalige Kategorie 3 in zwei Kategorien ausdifferenziert. Das neue Kategoriensystem, dessen Inhalte im Rahmen der Ergebnisse nachfolgend detailliert vorgestellt werden, umfasst letztlich sechs Kategorien zuzüglich der Menge von Eintragungen, die „nicht lesbar“ waren (siehe Tabelle 2). Die im Datenmaterial vorgefundenen evaluativen Eintragungen ( $N = 230$ ) wurden zum einen von Eilinghoff und Koßmann und zum anderen von einer studentischen Hilfskraft mittels dieses überarbeiteten Kategoriensystems kodiert. Um einen um Zufallsübereinstimmungen bereinigten Wert zu erhalten, wurde zur Beurteilung der Inter-Kodierer\*innen-Reliabilität Cohens Kappa ( $\kappa$ ) berechnet (Döring & Bortz, 2016, S. 567). Die so geprüfte Inter-Kodierer\*innen-Reliabilität weist einen Wert von  $\kappa = .81$  auf und kann daher als „sehr gut“ bezeichnet werden (Döring & Bortz, 2016, S. 569).

### 3. Ergebnisse

Die Ergebnisse zu den unter Forschungsfrage 1 subsumierten Teilfragestellungen finden sich in Tabelle 1:

Tabelle 1: Verteilung dokumententypischer Eintragungen in den FP der Gesamt- und der Teilstichprobe sowie des Verhältnisses von Eintragungen in den Bereichen Fördermaßnahmen zu Evaluationen pro FP

	$N = 112$					$n = 43$ (38,4 % von $N$ )				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Mdn</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Mdn</i>	<i>Max.</i>
Lernstände	13,17	13,58	0	9	71	14,93	18,30	0	9	71
Förderziele	6,94	8,39	0	4	40	11,40	10,32	0	9	40
Fördermaßnahmen	11,12	9,62	0	10	51	13,05	12,31	0	9	51
Evaluationen	2,05	3,83	0	0	20	<b>5,35</b>	4,54	1	<b>4</b>	20
<i>Fördermaßnahmen</i> <i>Evaluationen</i> pro FP (%)	–	–	–	–	–	<b>51</b>	35	7	<b>46</b>	150

Der Anteil an FP, der evaluative Eintragungen enthielt, betrug 38,4 %. Er lag damit deutlich unterhalb der Hälfte ( $n = 43$ ) der im Sample enthaltenen Dokumente ( $N = 112$ ). In den Dokumenten, welche evaluative Eintragungen aufwiesen, reichte die Spannweite von 1 bis 20 Eintragungen. Der Mittelwert betrug rund 13,



der Median hingegen 9. Auch bei den anderen Kategorien stand eine Häufung von Werten unterhalb des Mittelwerts eher wenigen höheren Werten und ‚Ausreißern nach oben‘ gegenüber. Generell waren jedoch die Werte bzgl. der Eintragungen im Bereich Evaluation auch in der Teilstichprobe niedriger als die durchschnittliche Anzahl an Eintragungen in den anderen FP-typischen Rubriken. Dies zeigte sich deutlich am Verhältnis von Fördermaßnahmen zu Evaluationen; berechnet als Quotient und damit abbildbar als gerundeter Prozentsatz: Im Durchschnitt betrug das Verhältnis von Fördermaßnahmen zu evaluativen Eintragungen 51 %. Der Median lieferte wieder einen etwas niedrigeren Wert (46 %). Mitbedingt war dies auch in diesem Fall durch Ausreißer nach oben; hier durch zwei FP, einmal mit dem Prozentsatz 120 % und einmal von 150 %. Diese beiden Werte kamen jedoch nicht durch extrem hohe Anzahlen von evaluativen Eintragungen zustande, sondern durch das jeweilige Verhältnis (z. B. von zwei Eintragungen im Bereich Fördermaßnahmen zu drei Eintragungen im Bereich Evaluation). Gerade ein solcher Befund drängte zu einem erneuten Blick in das entsprechende Dokument: Es zeigte sich dann, dass die ‚evaluativen Eintragungen‘ auch in Notizen zu aktuellen Lernständen und Verhaltensweisen bestehen konnten, die nicht in klarem Bezug zu den im Plan aufgeführten Maßnahmen standen, was anhand der nachfolgend dargestellten Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse tiefergehend nachvollzogen werden kann. Insgesamt wurden 230 Kodierungen von evaluativen Eintragungen im Material vorgenommen. Die nachfolgende Tabelle 2 beinhaltet den Titel der Kategorien, deren Vorkommen im Datenmaterial (bzw. in der Teilstichprobe von 43 FP, die evaluative Eintragungen enthalten) sowie kategorienbezogene Beispiele.

Tabelle 2: Im Datensatz vorfindbare Kategorien von evaluativen Eintragungen ( $N = 230$ ) und deren Anteil in Prozent

Kategorie (Anteil in %)	Kennzeichnung und Beschreibung	Beispiele
1. „Optimalfall“ (3.9 %)	<i>Informationsbasierte Entscheidung über weiteren Förderverlauf:</i> Eintragungen dieser Kategorie enthalten eine beobachtungs-basierte Beschreibung zu einem Schüler*innenverhalten im Anschluss an eine Maßnahmendurchführung und eine damit verknüpfte Entscheidung bezüglich des weiteren Förderverlaufs. Hier kann von einer Evaluation mit „Entscheidungsfunktion“ (Döring & Bortz, 2016, S. 987) gesprochen werden, welche in dieser Hinsicht daher tendenziell Ansätzen wie der Lernverlaufdiagnostik und Response-To-Intervention entspricht (Neumann & Lütje-Klose, 2020, S. 12–13; Breitenbach, 2020).	<ul style="list-style-type: none"> <li>– „Hinsichtlich der akustischen Wahrnehmung der Laute/Buchstaben hat S in den letzten Wochen und Monaten nur geringe Lernfortschritte gemacht. Sie benötigt diesbezüglich weiterhin Übung.“</li> <li>– „Textleseverständnis (Test) war zu schwer. S benötigt einfache, weniger umfangreiche Texte.“</li> <li>– „Das Verfassen einer Kurzgeschichte und das Anwenden von vorgegeben Satzmustern gelingt zunehmend sicherer, muss jedoch weiter eingeübt werden.“</li> </ul>
2. „Ergebnisevaluation“ (40.9 %)	<i>Neue Lernstands-/Verhaltensbeschreibung in Bezug auf eine bestimmte Fördermaßnahme:</i> Die Eintragungen dieser Kategorie beinhalten auch eine beobachtungs-basierte Beschreibung zu einem Schüler*innenverhalten im Anschluss an eine Maßnahmendurchführung. Sie sind zudem durch ihren Inhalt oder ihrer Stellung im Dokument deutlich bezogen auf eine Fördermaßnahme. Diese Art von Evaluation kann daher als eine „Ergebnisevaluation“ (Döring & Bortz, 2016, S. 984) bezeichnet werden. Die Eintragungen sind unterschiedlich umfangreich bzw. detailliert.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– „Evaluation 28.09.17: S. kann Ei ei, Bb verschriften.“</li> <li>– „Multiplikation + Division der Reihen 7,8,9 stellen noch eine Herausforderung dar.“</li> <li>– „S kann zu Bilderfolgen eine kleine Geschichte schreiben. Dabei sind die Sinnzusammenhänge nicht immer deutlich.“</li> <li>– „traut sich mehr zu“</li> </ul>



Kategorie (Anteil in %)	Kennzeichnung und Beschreibung	Beispiele
3. „Black-Box-Evaluation“ (24.3 %)	<p><i>Neue Lernstands-/Verhaltensbeschreibung ohne eindeutigen Bezug auf eine Fördermaßnahme:</i> Auch die Eintragungen dieser Kategorie beinhalten eine beobachtungs-basierte Beschreibung zu einem Schüler*innenverhalten. Jedoch sind sie weder durch ihren Inhalt noch ihre Stellung im Dokument eindeutig bestimmten Maßnahmen zuordenbar. Auch diese Art von Evaluation ist als eine „Ergebnisevaluation“ (Döring &amp; Bortz, 2016, S. 984) zu bezeichnen. Jedoch durch die fehlende Eindeutigkeit bzgl. der Fördermaßnahmen ist der Wirkmechanismus nicht transparent, weshalb diese Eintragungen letztlich als „Black-Box-Evaluationen“ zu bezeichnen sind (Döring &amp; Bortz, 2016, S. 980).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Kopfaufgaben kann S noch nicht sicher genug lösen.“</li> <li>- „kann sich zunehmend an Regeln halten“</li> <li>- „mehr mündliche Mitarbeit“</li> <li>- „fragt häufiger nach bei Verständnisproblemen“</li> </ul>
4. „Angedachte Evaluation“ (15.2 %)	<p><i>Nennung einer Evaluations-Möglichkeit, teils mit Angabe eines Zeitpunkts:</i> Eintragungen dieser Kategorie beschreiben Vorhaben bzw. grobe Möglichkeiten, wie man die Erreichung eines Ziels oder den Verlauf einer Maßnahme evaluieren könnte oder auch plant, zu evaluieren. Über die Förderziele hinaus werden keine Indikatoren für die Zielerreichung genannt. In einem Teil dieser Eintragungen wird ein Zeitpunkt oder grober Zeitraum genannt, in welchem eine solche Überprüfung stattfinden soll.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Frau Lehrerin beobachtet im täglichen Unterricht S Arbeitsverhalten.“</li> <li>- „Überprüfung im Unterricht“</li> <li>- „Ende Januar wird im Gespräch festgehalten, ob die vereinbarten Maßnahmen eine Verbesserung des Arbeitsverhaltens erbracht haben und ob eine bessere häusliche Unterstützung erfolgt ist.“</li> <li>- „kontinuierliche Beobachtungen sowohl im Klassen- als auch im Förderunterricht“</li> <li>- „Unterrichtsbeobachtungen“</li> <li>- „Lernstandskontrollen“</li> <li>- „regelmäßige Gespräche zwischen Fach- und Förderlehrerin“</li> </ul>
5. „Entscheidung ohne Evaluation“ (9.1 %)	<p><i>Entscheidung über weiteren Verlauf der Förderung ohne neue Lernstands-/Verhaltensbeschreibung:</i> Die Eintragungen beinhalten Notizen zu Entscheidungen, ob eine bestimmte Maßnahme fortgeführt, beendet oder eine neue Maßnahme erfolgen soll. Eine (explizite) Situationsbeschreibung, auf deren Grundlage die Entscheidung begründet sein könnte, fehlt in diesen Fällen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Eine Überprüfung (auf einen möglichen Bedarf an sonderpädagogischer Förderung im Bereich „Lernen“) und Förderung S durch die Förderschullehrkraft (Frau Lehrerin) sollen bessere Fördermöglichkeiten und zusätzliche Förderzeiten schaffen.“</li> <li>- „Insgesamt benötigt S mehr häusliche Unterstützung im Bereich Lesen.“</li> <li>- „S. bleibt weiterhin im Patenprojekt.“</li> <li>- „muss weiter verfolgt werden“</li> <li>- „Weitere Übungseinheiten sind geplant.“</li> <li>- „muss weiter gefördert werden“</li> </ul>



Kategorie (Anteil in %)	Kennzeichnung und Beschreibung	Beispiele
6. Restekategorie (1,7 %)	Notizen zu verschiedenen Aspekten: Die vier Eintragungen, die der Restekategorie zugeordnet wurden, ließen sich hinsichtlich ihres Inhalts nicht oder nicht klar zu den anderen Kategorien zuordnen. Es handelt sich einmal um eine Notiz, die als Beschwerde gelesen werden kann, zweimal um Notizen zu Arbeitsmaterialien und einmal um eine eher allgemein-didaktische Notiz.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– „Fr. Lehrerin ist nicht rechtzeitig in der Praxis [Arzt] gewesen. Der Termin ist ausgefallen.“</li> <li>– „Themen-Arbeitshefte“</li> <li>– „Time Timer zum Arbeiten“</li> <li>– „Das Vokabeltraining und die Wortschatzarbeit sind die größten Bausteine die weiter helfen können, sich in der englischen Sprache weiterzuentwickeln.“</li> </ul>

*Anmerkung.* 4,8 % der Eintragungen, d. h. 11 der 230, konnten zwar als eigene Aufzählungspunkte identifiziert werden, waren aber nicht oder nicht vollständig lesbar, sodass sie sich keiner der o. g. Kategorien zuordnen ließen.

## 4. Diskussion

Die anhand dieser bundeslandspezifischen Stichprobe gewonnenen Untersuchungsergebnisse geben einen Hinweis darauf, dass evaluative Eintragungen, auch dort, wo sie in den FP gefordert werden, nicht notwendigerweise vorliegen. In den rund 40 % an FP, die solche Eintragungen enthielten, betrug zudem das Verhältnis von Fördermaßnahmen zu evaluativen Eintragungen im Durchschnitt zwei zu eins. D. h., dass auch in den FP, die überhaupt solche Eintragungen enthielten, im Durchschnitt nur jede zweite Fördermaßnahme eine evaluative Eintragung nach sich zog.

Betrachtete man zusätzlich die vorgefundenen Typen von evaluativen Eintragungen, die in der relevanten Teilstichprobe ausfindig gemacht werden konnten, zeigte sich, dass die Umsetzung von Evaluation sich deutlich unterscheiden kann. Fasst man das Verständnis von Evaluation in FP so breit wie die Verschiedenheit der Formatvorlagen zu den FP es mitbedingen, dann können sowohl Ergebnisevaluationen (mit oder ohne auf diesen aufbauenden Entscheidungen über weitere Maßnahmenverläufe) als auch für sich stehende, je neue Notizen zu Lernständen (die im Sinne einer Black-Box-Evaluation nicht klar einer Maßnahme zuzuordnen waren) als gültige Eintragungen angesehen werden. Wendet man dieses breite Verständnis an, dann können 69,1 % der Eintragungen als gültig mit Blick auf den ‚Arbeitsauftrag‘ angesehen werden, wenngleich es deutliche Qualitätsunterschiede zwischen den hierfür zusammengefassten Kategorien von Eintragungen gibt. Während von letzteren gesagt werden kann, dass sie für den weiteren Verlauf der Förderung potenziell von Bedeutung sind, ist dies insb. für den Anteil an „angedachten Evaluationen“ (s. o.), welche keinen Zeitpunkt enthalten, wann sie stattfinden sollen, in Zweifel zu ziehen. Eintragungen unter dieser Kategorie enthielten mehrheitlich kein Datum und beliefen sich zumeist auf sehr allgemeine Methoden, wie eine neuerliche Erfassung von Lernständen bzw. Verhaltensweisen erfolgen könnte (z. B. „Unterrichtsbeobachtungen“ und „Lernstandskontrollen“). Sie weisen damit selbst den Charakter von Maßnahmenankündigungen auf, wie bereits die zuvor genannten Fördermaßnahmen, was somit den Beigeschmack des Kontaktverlusts mit dem Geschehen vor Ort trägt. Hingegen entsprechen die Eintragungen, die unter die Kategorien „Optimalfall“ (3,9 %) und „Ergebnisevaluation“ (40,9 %) subsumiert wurden (wenn auch i. d. R. nicht hinsichtlich ihres Detaillierungsgrads, so doch grundsätzlich), dem Gedanken der Lernverlaufdiagnostik (Breitenbach, 2020). Indem zumindest ein neuer Lernstand bzw. eine Verhaltensbeobachtung im Anschluss an eine (hiermit implizit als durchgeführt bezeichnete) Maßnahme geleistet wurde, können diese aktualisierten Informationen über bestimmte Verhaltensaspekte von Schüler\*innen zur Grundlage neuer Maßnahmen und entsprechender Planungen werden; wenn nicht gleich, wie im „Optimalfall“, bereits eine entsprechende Entscheidung mit notiert wurde.

Im Besonderen bemerkenswert ist mit Blick auf die Gesamtheit der Maßnahmen, dass sich nahezu keine Eintragungen dazu finden, inwiefern geplante Maßnahmen nicht stattfinden konnten oder auch modifiziert werden mussten. Unter den „Optimalfällen“ fand sich eine solche Eintragung (s. o.), in welcher auf nüchterne Weise festgehalten wurde, dass offenbar ein Test zum Textleseverständnis „zu schwer“ für eine\*n bestimmte\*n Schüler\*in gewählt wurde und beim nächsten Mal daher „einfache, weniger umfangreiche Texte“



eingesetzt würden. Unter den vier Eintragungen, welche der Restekategorie zugeordnet wurden, fanden sich zwei („Themen-Arbeitshefte“ und „Time Timer zum Arbeiten“), welche als Ideen für zukünftige Förderung interpretiert werden können, aber vielleicht auch verstanden werden können als Hinweis auf Aspekte, die bei der Maßnahmenumsetzung ergänzt wurden bzw. noch gefehlt haben. In lediglich einer Eintragung wird moniert, dass etwas nicht wie geplant umgesetzt wurde. Dass eine Lehrkraft nicht rechtzeitig in einer Arztpraxis erschienen sei, um dort offenbar einen Gesprächstermin für eine\*n Schüler\*in wahrzunehmen, darf sicher als ärgerlich bezeichnet und dies dann insb. für die Eltern auch so dokumentiert werden.

Es ist jedoch auffällig, dass an keiner Stelle auf den Unterricht bezogen beschrieben wurde, dass eine bestimmte Fördermaßnahme, etwa aufgrund von Krankheitsfällen von Lehrkräften, nur sehr selten oder gar nicht stattfinden können oder, dass eine Maßnahme sich als unpassend herausgestellt hat und abgebrochen oder wesentlich verändert werden musste. Dabei ist es nicht abwegig anzunehmen, dass gerade individuell zugeschnittene Maßnahmen angepasst werden müssen oder auch aufgrund von kurzfristigen Schwankungen hinsichtlich personeller Ressourcen nicht wie geplant durchzuführen waren.

Sicher, das FP-Schreiben wird von der Seite der Lehrkräfte vermutlich mehrheitlich als „excessive paperwork“ (Hirsh, 2014) wahrgenommen, sodass man den einmal fertiggestellten FP nicht unbedingt nochmal aus der Schublade zieht, um Evaluationen vorzunehmen. Zumal Lehrkräfte, zumindest in dem Bundesland, aus dem die Daten stammen, keine zusätzlichen zeitlichen Ressourcen zur Erstellung dieser Dokumente erhalten. Dennoch bleibt zu resümieren, dass sich in diesen Dokumenten nur zu geringem Anteil solche Eintragungen auffinden ließen, die der Förderpraxis als potenziell dienlich eingestuft werden können, und nahezu keine Einträge, in welchen die erfolgte Unterrichtspraxis in irgendeiner Hinsicht als verbesserungswürdig oder auch nur anpassungsbedürftig dokumentiert wird.

M. a. W.: Das Datenmaterial deutet darauf hin, dass im Kern nur das, was an Maßnahmen *vonseiten der Schule* funktioniert hat, in den evaluativen Eintragungen aufgegriffen wird, wobei für den Förderprozess gerade auch die Aspekte, hinsichtlich derer die Planer\*innen von Maßnahmen sich vielleicht überschätzt haben, potenziell als wertvoll für weitere Planungen von Förderprozessen einzustufen sind. Ganz praktisch gesehen ist es viel verlangt von Lehrkräften, die keine zusätzlichen Ressourcen zur Erstellung von FP erhalten, sich in diesen Dokumenten gewissermaßen noch selbst unter Verbesserungsdruck zu setzen. Zumal aufgrund der Analysen der Fördermaßnahmen in diesen FP angenommen werden darf, dass diese im Durchschnitt für die konkrete Gestaltung individualisierten Unterrichts wenig informationsreich sind und daher viel eher dem Schutz des Unterrichts vor Kritik durch Erziehungsberechtigte nützen (Kosßmann, 2021). Es ist dennoch aufschlussreich zu sehen, wie sehr Schule und Unterricht institutionelle Orte sind, in denen sich tendenziell schwer damit getan wird, eine Haltung einzunehmen, die es gestattet, aus Fehlern (Helmke, 2017, S. 228 ff.) oder vielleicht auch nur aus Erfahrung zu lernen. Es hat dies sicher auch strukturelle Gründe, wie solche, dass in der Schule ‚eben‘ die Schüler\*innen geprüft werden und nicht die Lehrkräfte (Breidenstein, 2012), bzw. zugespitzt: sich die Prüfung der Schüler\*innen vielleicht einzig legitimieren lässt, wenn die prüfende Instanz als eine ‚Konstante mit unanfechtbarer Qualität‘ gelten kann, wofür auch die oben referierten Ergebnisse von Isaksson et al. (2007) sprechen.

## 5. Folgerungen für die Praxis

Im Kern geht es darum, evaluative Eintragungen zum Zweck passgenauerer Förderprozesse einerseits so präzise wie möglich zu machen und andererseits nicht viel Zeit und Aufwand dafür aufbringen zu müssen. Eher geschafft werden könnte dies vermutlich mit einigen einfachen Systematisierungen, wie sie die **FP-Vorlage im Anhang** vorgeschlägt.<sup>1</sup> Zunächst sollten FP (nicht im Listenformat, sondern) im Tabellenformat erstellt werden, sodass bereits das Format darauf drängt, insb. Ziele, Maßnahmen und evaluative Eintragungen aufeinander bezogen anzulegen. Gelten würde dies durch das Tabellenformat selbst dort, wo z. B. aus einem Ziel zwei Maßnahmen folgen. Sodann erscheint es sinnvoll, die Spalte Evaluation in drei Spalten aufzugliedern, nämlich in „Durchführung“, „Zielerreichung“ und „Wie soll es weitergehen?“. Genau diese Reihenfolge von Fragen bildet kompakt das Prinzip ab, mit der eine Evaluation ihre „Entscheidungs-

<sup>1</sup> Während die vorliegende Untersuchung die evaluativen Eintragungen in authentischen FP ins Auge gefasst hatte, wurden in einer anderen Untersuchung die Fördermaßnahmen in diesen Dokumenten analysiert (Kosßmann, 2021): Ein Forschungsbericht, der ebenfalls im Anschluss praktische Empfehlungen enthält, ist in Vorbereitung.



funktion“ (Döring & Bortz, 2016, S. 987) umsetzt. Dass die FP-Vorlage die Spalte „Evaluation“ nun in drei Unterspalten aufgliedert, hat einerseits Informationswert für Lehrkräfte, indem gezeigt wird, wie das Prinzip funktioniert. Dadurch, dass es dergestalt in der Vorlage enthalten ist, drängt es aber auch danach, ausgefüllt zu werden. Um die Arbeit dennoch nicht ausufern zu lassen und auch des Platzes auf dem Dokument wegen, lautet der Vorschlag dazu, die Eintragungen in diesen Unterspalten jeweils nur mit einem Kürzel vorzunehmen. So könnte die Frage nach der Durchführung einer Fördermaßnahme beantwortet werden mit „a = ‚wie geplant‘; b = ‚modifiziert durchgeführt‘ oder c = ‚nicht durchgeführt““. Analog dazu könnte die Zielerreichung eingeschätzt werden mit den „Eintragungsmöglichkeiten: a = ‚erreicht‘; b = ‚teilweise erreicht‘ oder c = ‚nicht erreicht““ und die Entscheidung, wie es mit bestimmten Maßnahmen weitergeht, könnte strukturell ähnlich dokumentiert werden mit „a = ‚abgeschlossen‘; b = ‚weiterführen‘ oder c = ‚Maßnahme(n) anpassen.“ Bei dieser Art von Durchführung der Evaluation kann es sinnvoll sein, wenn an bestimmten Stellen „b“ oder „c“ einzutragen wäre, eine Notiz im Feld Bemerkungen hinzuzufügen – und sei es ‚nur‘ der Hinweis darauf, dass z. B. die Modifikationen oder neuen Lernstände in einem Gespräch mit den Erziehungsberechtigten und der\*dem Schüler\*in besprochen wurden. Da in einem Folge-FP die Lernstände und aktuellen Verhaltensweisen des\*der Schüler\*in ohnehin wieder dokumentiert werden müssen, darf davon ausgegangen werden, dass auf diese sparsame Weise der Dokumentation einige Informationen, die für die Logik der Förderplanung fundamental sind, eher eingefangen werden als wenn die Dokumente keinen Halt geben, wie eine derart komplexe und mit Ansprüchen beladene Spalte, unter der Rubrik Evaluation, ressourcenschonend auszufüllen wäre.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass es sicher wünschenswert wäre, wenn nicht nur für Schüler\*innen mit bestimmten Unterstützungsbedarfen, sondern für ganze Klassen professionelle Instrumente zum formativen Assessment zur Verfügung gestellt würden; konkret, solche Verfahren, die internetbasiert funktionieren und über eine automatisierte Auswertung verfügen (Souvignier, 2018; Souvignier, Förster, & Salaschek, 2014; Souvignier, Förster, & Schulte, 2014). Derartige Verfahren würden es gestatten, dass Lernverläufe sich für die einzelnen Schüler\*innen und die Klasse als Ganzes stetig abbilden lassen – und dies ohne großen Aufwand. Sicher sind die Einsatzbereiche derzeit noch beschränkt auf Teilbereiche zentraler Fächer, insb. in Deutsch und Mathematik, und tendenziell können über den Primarbereich hinaus nur wenige Klassenstufen abgedeckt werden. Doch die Notwendigkeit, gerade in der Grundschule sowie in den ‚Hauptfächern‘ genauer hinzuschauen, betrifft bereits eine nennenswerte Anzahl an Schüler\*innen (Thomas et al., 2015). Würden derartige Verfahren kostenfrei und standardgemäß verfügbar sein, würde die Arbeit zur Förderplanung vermutlich nicht nur auf ein solideres Fundament gestellt, sondern auch erleichtert – auch wenn es aufgrund der Breite des inklusions- und sonderpädagogischen Feldes noch immer viele Bereiche geben würde, für die für Diagnostik und die Generierung von Fördervorschlägen qualitativ hochwertige und ähnlich automatisierte Verfahren noch in weiter Ferne zu sein scheinen.

## 6. Quellenverzeichnis

- Ahmend, E. Y. E. (2015). The Effectiveness of Individual Educational plan (IEP) Application among Pupils with Learning Disabilities (PLD) Basin School, Jazan, Saudi Arabia. *International Journal of Education and Research*, 3(5), 109–118.  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2202.9921>
- Al-Shammari, Z., & Hornby, G. (2020). Special Education Teachers' Knowledge and Experience of IEPs in the Education of Students with Special Educational Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 167–181.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1620182>
- Anderson, L. W., Krathwol, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2014). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's*. Pearson.
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L., & Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: Obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413–426.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.812405>



- Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg]. (2019). *Handreichung. Inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung*.  
<https://www.hamburg.de/contentblob/4375226/93a457337bf6cbec297a7870246e28bo/data/diagnostik-download.pdf>
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Bezirksregierung Münster. (2015). *Handreichung zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im Förderschwerpunkt Lernen*.  
[https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule\\_und\\_bildung/inklusion/handreichungen\\_und\\_leitfaeden/handreichung\\_fsp\\_lernen.pdf](https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/inklusion/handreichungen_und_leitfaeden/handreichung_fsp_lernen.pdf)
- Birkel, P. (2005). *Beurteilungsübereinstimmung bei Mathematikarbeiten?* *Journal für Mathematik-Didaktik*, 28(1), 28–51.  
<https://doi.org/10.1007/BF03339005>
- Boban, I., & Hinz, A. (2007). Förderpläne – Für integrative Erziehung überflüssig? Aber was dann??. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen* (3. Aufl., S. 131–144). Beltz Verlag.
- Bopp-Schultheiß, U. (2014). *Individualisierter Unterricht. Erstellen von Förderplänen* (Regierungspräsidien Baden-Württemberg, Hrsg.). [https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Bildung/Eltern/Bildungswege/Documents/rpt7-0105-indu-06\\_Erstellen\\_von\\_Foerderplaenen.pdf](https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Bildung/Eltern/Bildungswege/Documents/rpt7-0105-indu-06_Erstellen_von_Foerderplaenen.pdf)
- Breidenstein, G. (2012). *Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung* (Pädagogische Fallanthologie Bd. 12). Barbara Budrich.
- Breitenbach, E. (2020). Förderdiagnostik – ein oft kritisiertes und problematisches, aber dennoch aktuelles und hilfreiches Konzept in Pädagogik und Sonderpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(2), 171–182.
- Brügelmann, H., & Backhaus, A. (2014). *Sind Noten nützlich und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich* (3., aktual. Aufl.). Grundschulverband.
- Bundschuh, K. (2019). *Förderdiagnostik konkret. Theorie und Praxis für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, soziale und emotionale Entwicklung* (2., aktual. Aufl.). Klinkhardt.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., aktual. Aufl.). Springer-Verlag.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dreeben, R., & Barr, R. (1988). Classroom Composition and the Design of Instruction. *Sociology of Education*, 61(3), 129–142. JSTOR.  
<https://doi.org/10.2307/2112622>
- Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 249–277.  
<https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>
- Eilinghoff, P. M. (2020). *Eine qualitative Untersuchung der Kategorie Evaluation in authentischen schulinternen Förderplänen*. Masterarbeit. Stiftung Universität Hildesheim.
- Fromm, M. (2012). *Einführung in didaktisches Denken*. Waxmann.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Reclam.
- Hamburgisches Schulgesetz, (2018).  
<https://www.hamburg.de/contentblob/1995414/d35acbfo4fb733b9d6605bafc82ec853/data/schulgesetzdownload.pdf>
- Hartmann, B. (2011). Qualität förderpädagogischer Gutachten. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke, & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungseinrichtungen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 316–320). Klinkhardt.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen*. (2., korrig. Aufl.). Schneider.
- Hauer, K., & Feyerer, E. (2006). *Individuelle Förderpläne für Schüler/innen mit ASO-Lehrplan. Eine Bestandsaufnahme der Situation in Österreich (2005/06) und internationale Aspekte*.  
[https://nanopdf.com/download/cisonline\\_pdf](https://nanopdf.com/download/cisonline_pdf)
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7., korrig. Aufl.). Klett/Kallmeyer.



- Hirsh, Å. (2014). The Individual Development Plan: Supportive tool or mission impossible? Swedish teachers' experience of dilemmas in IDP practice. *Education Inquiry*, 5(3), 405–427.  
<https://doi.org/10.3402/edui.v5.24613>
- Ingenkamp, K. (1969). *Zur Problematik der Jahrgangsklassen*. Julius Beltz.
- Ingenkamp, K. (1989). Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? In K. Ingenkamp (Hrsg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte* (8. Aufl., S. 194–201). Beltz Verlag.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 75–91.  
<https://doi.org/10.1080/08856250601082323>
- Kabel, S. (2019). *Soziale Herkunft im Unterricht: Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht*. Springer VS.
- Koßmann, R. (2020a). Didaktik in der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung: Eine Forschungsskizze für inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 3.  
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/537>
- Koßmann, R. (2020b). Zur gesellschaftlichen Schlüsselfunktion der didaktischen Denkform. *Pädagogische Korrespondenz*, 62, 43–66.
- Koßmann, R. (2021, Januar 12). *Individual Education Plans: Just a Tool to Immunize Teaching From Parental Criticism? [angenommene Vortragseinreichung]*. EARLI 2021, Education and Citizenship: Learning and Instruction and the Shaping of Futures, online.
- Kultusministerkonferenz. (2006). *Fördern und Fordern – Eine Herausforderung für Bildungspolitik, Eltern, Schule und Lehrkräfte (Gemeinsame Erklärung der Bildungs- und Lehrerwerkschaften und der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2006)*.  
[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_10\\_20\\_Foerdern\\_Foerdern.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_10_20_Foerdern_Foerdern.pdf)
- Letzel, V., & Otto, J. (2019). Binnendifferenzierung und deren konkrete Umsetzung in der Schulpraxis – Eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 375–393.  
<https://doi.org/10.1007/s35834-019-00256-0>
- Lintorf, K. (2012). *Wie vorhersagbar sind Grundschulnoten? Prädiktorkraft individueller und kontextspezifischer Merkmale*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lutz, S., & Heimlich, U. (o.J.). *Formular individueller Förderplan (LMU München, Lehrstuhl für Lernbehindertpädagogik)* (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, Hrsg.). [http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/304/lmu\\_vorlage\\_foerderplan.docx](http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/304/lmu_vorlage_foerderplan.docx)
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*.  
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Mayring, P., & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323–333). Beltz Juventa.
- Melzer, C. (2010). Wie können Förderpläne effektiv sein und eine professionelle Förderung unterstützen? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(6), 212–220.
- Meyer, H. (2010). *Was ist guter Unterricht?* (10. Aufl.). Cornelsen.
- Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). *Review of the Literature on Individual Education Plans. Report to the New Zealand Ministry of Education*.  
<https://www.educationcounts.govt.nz/publications/literacy/literature-review>
- Moser Opitz, E., Pool Maag, S., & Labhart, D. (2019). Förderpläne: Instrument zur Förderung oder „bürokratisches Mittel?“ Eine empirische Untersuchung zum Einsatz von Förderplänen. *Empirische Sonderpädagogik*, 11(3), 210–224.
- 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(2), 116–126.  
<https://doi.org/10.2378/vhn2017.art11d>



- Muñoz Martínez, Y., & Porter, G. L. (2018). Planning for all students: Promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544301>
- Nastiti, A., & Azizah, N. (2019). A Review on Individualized Educational Program in Some Countries. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 296, 40–46.  
<https://doi.org/10.2991/icsie-18.2019.8>
- Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Einblicke und Entwicklungen* (S. 3–28). Springer Fachmedien Wiesbaden.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_1)
- Nilsen, S. (2017). Special education and general education – Coordinated or seperated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 205–217.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1193564>
- Özdemir, R., Kışaç, B., Ünlü, E., & Kaplan, G. (2020). The Investigation of Quality Indicators of Individualized Education Plan Prepared in Public Schools. *European Journal of Special Education Research*, 6(1), 129–141.  
<https://doi.org/10.46827/ejse.v6i1.3164>
- 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. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.16.2.205>
- Popp, K., Melzer, C., & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen* (3. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217–230.  
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481>
- Rakap, S., Yucesoy-Ozkan, S., & Kalkan, S. (2019). How complete are individualized education programmes developed for students with disabilities served in inclusive classroom settings? *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 663–677.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580840>
- Räty, L., Vehkakoski, T., & Pirttimaa, R. (2019). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 35–49.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1435011>
- Rheinberg, F. (2014). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (3., aktual. Aufl, S. 59–71). Beltz.
- Riederer, L., & Müller, F. (2020). Diagnostik und Gestaltung binnendifferenzierender Lernarrangements als Kernkategorie von Planungsgesprächen interprofessionell kooperierender Lehrkräfte zu inklusivem Unterricht? – Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studien. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. C. Jansen, G. Bruns, & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 281–286). Klinkhardt.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M., & Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507–520.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830435>
- Schrader, F.-W., & Helmke, A. (2014). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (3., aktual. Aufl., S. 45–58). Beltz.
- Schuck, K. D., von Knebel, U., Lemke, W., Schwohl, J., & Sturm, T. (2006). Rahmenbedingungen und diagnostische Umsetzung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Hamburg und Schleswig-Holstein. In P. Ulrike & P. Franz (Hrsg.), *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs* (S. 37–65). Hogrefe.



- Schütze, B., Souvignier, E., & Hasselhorn, M. (2018). Stichwort – Formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(4), 697–715.  
<https://doi.org/10.1007/s11618-018-0838-7>
- Schwab, S., Kopp-Sixt, S., & Bernat, E. (2015). Kritische Einblicke in die Gutachtenerstellung zum Sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Heilpädagogische Forschung*, 41(3), 136–143.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin]. (2017). *Leitfaden zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs an Berliner Schulen*.  
[https://www.berlin.de/.../fachinfo/leitfaden\\_foerderbedarf-2017\\_2.pdf](https://www.berlin.de/.../fachinfo/leitfaden_foerderbedarf-2017_2.pdf)
- Souvignier, E. (2018). Computerbasierte Lernverlaufsdiagnostik. *Lernen und Lernstörungen*, 7(4), 219–223.  
<https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000240>
- Souvignier, E., Förster, N., & Salaschek, M. (2014). quop: Ein Ansatz internetbasierter Lernverlaufsdiagnostik mit Testkonzepten für Lesen und Mathematik. In M. Hasselhorn, W. Schneider, & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (Bd. 12, S. 239–256). Hogrefe.
- Souvignier, E., Förster, N., & Schulte, E. (2014). Wirksamkeit formativen Assessments – Evaluation des Ansatzes der Lernverlaufsdiagnostik. In M. Hasselhorn, W. Schneider, & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (Bd. 12, S. 221–237). Hogrefe.
- Staatliche Schulämter in Hessen (Hrsg.). (o.J.). *A 05 Beispiel (Förderplan)*.  
[https://schulaemter.hessen.de/sites/schulaemter.hessen.de/files/A%2005%20Beispiel%20\(F%c3%b6rderplan\)\\_1.docx](https://schulaemter.hessen.de/sites/schulaemter.hessen.de/files/A%2005%20Beispiel%20(F%c3%b6rderplan)_1.docx)
- Stövesand, H. (1991). Wie der Blödigkeit der Schüler begegnet wird. *Pädagogische Korrespondenz*, 9, 24–31.
- Studienseminare LA für Grund-, Haupt-, Realschulen und LA für Sonderpädagogik Osnabrück (Hrsg.). (2015). *Modul: Dokumentation der individuellen Lernentwicklung/ Individuelle Förderplanung*.  
[http://wordpress.nibis.de/semsopos/files/Modul-ILE-IFP-Neues-Handout-02\\_2015.docx](http://wordpress.nibis.de/semsopos/files/Modul-ILE-IFP-Neues-Handout-02_2015.docx)
- Thomas, K., Schulte-Körne, G., & Hasselhorn, M. (2015). Stichwort – Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(3), 431–451. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0642-6>
- Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (VOGSV). Vom 19. August 2011 (Stand: 29. September 2020), (2011).  
<https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/hevr-SchulVerhGVHE2011V4IVZ>
- Wilmschurst, L., & Brue, A. (2010). *The complete guide to special education: Proven advice on evaluations, IEPs, and helping kids succeed* (2nd ed.). Jossey-Bass.



## 7. Anhang: Förderplan Formatvorlage

erstellt von R. Koßmann

<b>Förderplan für:</b> (Nachname, Vorname)	<b>Schuljahr:</b>	<b>Quartal(e):</b> (z.B. Q1+Q2)	<b>pädagogische Ausrichtung(en):</b> (z.B.: präventive Förderung in Fach X; Differenzierung über Unterrichtsniveau in Fach X hinaus; sonderpäd. Förderschwerpunkt X; Arbeits-/ Sozialverhalten)
---	-------------------	------------------------------------	--

Aktuelles Verhalten/ Lernstand	Ziel (ggf.: wann erreicht?)	Maßnahmen (konkrete Methoden und ggf. Materialien)	Wer?	Evaluation.....		
				D <sup>1</sup>	ZE <sup>2</sup>	W <sup>3</sup>
<b>z.B. Arbeitsverhalten:</b> Beobachtung 1	Ziel 1	Maßnahme 1	Namen	a	a	a
Beobachtung 2	Ziel 2	Maßnahme 2	Namen	a	b	b
<b>z.B. Deutsch:</b> Beobachtung 1	Ziel 1	Maßnahme 1	Namen	a	b	b
Beobachtung 2	Ziel 2	Maßnahme 2	Namen	b	a	a

**Bemerkungen:** ...

---



---



---

Klassen-/Fachlehrkraft

Förderschullehrkraft

Erziehungsberechtigte\*r

Schüler\*in

andere:

<sup>1</sup> **Durchführung:** Eintragungsmöglichkeiten: **a** = „wie geplant“; **b** = „modifiziert durchgeführt“; **c** = „nicht durchgeführt“; wenn b/c: ggf. kurze Info unter Bemerkungen  
<sup>2</sup> **Zielerreichung:** Eintragungsmöglichkeiten: **a** = „erreicht“; **b** = „teilweise erreicht“; **c** = „nicht erreicht“; wenn b/c: ggf. kurze Info unter Bemerkungen  
<sup>3</sup> **Wie soll es weitergehen?** Eintragungsmöglichkeiten: **a** = „abgeschlossen“; **b** = „weiterführen“; **c** = „Maßnahme(n) anpassen“; wenn c: ggf. kurze Info unter Bemerkungen

