DDS Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS – Die Deutsche Schule
117. Jahrgang 2025, Heft 4, S. 274–285
https://doi.org/10.31244/dds.2025.04.03
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2025

Kathrin Brandenberg, Caroline Sahli Lozano, Sara Lustenberger & Robin Benz

Auf dem Weg zum Wunschberuf?

Kompromisse beim Übertritt in die Berufsausbildung von Lernenden mit Lernzielreduktion

Zusammenfassung

Mit Längsschnittdaten aus der Schweiz wird in der vorliegenden Studie untersucht, inwiefern Lernende mit reduzierten individuellen Lernzielen (RILZ) in Berufsausbildungen eintreten können, die den Anforderungen ihres Wunschberufs entsprechen. Die Resultate zeigen, dass Lernende mit RILZ systematisch häufiger schulisch weniger anforderungsreiche Ausbildungen aufnehmen als vergleichbare Lernende ohne RILZ.
Schlüsselwörter: sonderpädagogische Maßnahme; zieldifferente Integration; Berufswunsch; Transition; Bildungsverlauf; Berufsausbildung

Moving Towards the Desired Occupation?

Compromises at the Transition to Vocational Education and Training Among Students with Reduced Individual Learning Objectives

Abstract

Using Swiss longitudinal data, this study examines the extent to which students with reduced individual learning objectives (RILO) can enter vocational education and training programmes that match the academic demands of their desired occupation. The results show that students with RILO are systematically more likely to start programmes that are academically less demanding than comparable students without RILO.
Keywords: special educational measure; integration with curriculum modification; career aspirations; transition; educational trajectory; vocational training

1 Einleitung

Die Schweiz verpflichtete sich 2014 mit der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) zur schulischen Integration von Lernenden mit Behinderungen. Lernzieldifferenzierung ist bei deren Umsetzung zentral, da nicht alle Schüler*innen (S*) in Regelklassen dieselben Lernziele und -inhalte erreichen können (Sahli Lozano et al., 2021). Doch Forschung zeigt, dass reduzierte individuelle Lernziele (RILZ) die soziale Integration, die Lehrpersoneneinschätzung und die Leistungsentwicklung der betroffenen Lernenden ne-

source: https://doi.org/10.57694/7950 | downloaded: 16.11.2026

gativ beeinflussen können (Sahli Lozano et al., 2017, 2023; Sahli Lozano, Brandenberg et al., 2022). Die längerfristigen Auswirkungen von RILZ auf Ausbildungsverläufe sind hingegen kaum erforscht. Die vorliegende Studie untersucht erstmals für die Schweiz, inwiefern S* mit RILZ in eine Berufslehre eintreten, die den akademischen Anforderungen ihres Wunschberufs entsprechen. Als Kontrollgruppe dienen Lernende ohne RILZ mit ähnlichen kognitiven Grundfähigkeiten und vergleichbarem sozioökonomischem Hintergrund. Diese Frage ist relevant, da Kompromisse bei der Berufswahl das subjektive Wohlbefinden beeinträchtigen können (Nießen et al., 2023) und vermehrt zu Lehrabbrüchen führen (Beckmann et al., 2023).

2 Lernzielreduktion für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf

In der Schweiz haben S* Anspruch auf integrative Maßnahmen, wenn sie ohne spezielle Unterstützung dem Regelunterricht nicht folgen können oder ein besonderer Bildungsbedarf besteht (EDK, 2007). Dabei wird unterschieden zwischen einfachen Maßnahmen bei sogenannten leichteren Beeinträchtigungen und verstärkten Maßnahmen bei schwereren Beeinträchtigungen, deren Verordnung eines standardisierten Abklärungsverfahrens bedarf. Die Lernzielreduktion zählt zu den einfachen Maßnahmen. In der Schweiz lag ihre Prävalenz im Schuljahr 2022/23 bei 4.6 Prozent (BFS, 2024). Aufgrund des föderalistisch organisierten schweizerischen Bildungssystems geht die Ausgestaltung integrativer Maßnahmen mit einer erheblichen Heterogenität einher (Sahli Lozano et al., 2021). Dieser Beitrag befasst sich deshalb exemplarisch mit *reduzierten individuellen Lernzielen* (RILZ) im Kanton Bern. Es kann davon ausgegangen werden, dass Analyseergebnisse zu RILZ auf Kantone und Bildungssysteme mit einer ähnlichen Ausgestaltung der Maßnahme übertragen werden können.

Gemäß Hochrechnungen im Rahmen der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie (vgl. Kap. 5.1) beträgt die Berner RILZ-Quote 5 Prozent. Im Kanton Bern richten sich RILZ an S* ab der 3. Primarschulklasse mit einem durch die Lehrperson niedrig eingeschätzten kognitiven Leistungspotenzial oder einer kognitiven Beeinträchtigung. Voraussetzung für eine Vergabe ist, dass S* die im offiziellen Lehrplan vorgegebenen Lernziele über einen längeren Zeitraum nicht erreichen. RILZ werden von der Schulleitung bewilligt, wobei ein Attest einer anerkannten Fachstelle erst ab einer Lernzielreduktion in mehr als zwei Schulfächern erforderlich ist (BKD, 2024).

Die Vergabe von RILZ ist im Kanton Bern nicht zwingend gekoppelt an die integrative Förderung (IF) durch eine schulische Heilpädagog*in. Manche S* mit RILZ erhalten folglich keine spezifische Förderung oder Unterstützung. Der vorliegende Beitrag untersucht RILZ, die in Regelklassen in einem integrativen Setting umgesetzt werden. Die Maßnahme schließt den gleichzeitigen Erhalt eines Nachteilsausgleichs (NAG) in der Regel aus (BKD, 2020). Sie wird im Zeugnis der betroffenen S* vermerkt (BKD, 2024). Lehrplananpassungen werden in der Schweiz jedoch auch in Sonderklassen an Regelschulen sowie an Sonderschulen vorgenommen (Lanners, 2024).

3 Bildungssystem der Schweiz

Die Schweiz hat, ähnlich wie Deutschland, ein föderalistisch organisiertes und hoch stratifiziertes Bildungssystem, das sich in einer Hierarchisierung von Bildungsgängen und Abschlüssen auf Sekundarstufe I (SekI) äußert. Die SekI kann mit Grundanforderungen oder erweiterten Anforderungen abgeschlossen werden. Letztere erleichtern den Zugang zu einem breiteren Spektrum an Bildungs- und Ausbildungsoptionen. Der Übertritt in die Sekundarstufe II (SekII) erfolgt nach Abschluss der 9. Klasse nach elf obligatorischen Schuljahren (EDK, o. J.). Nebst allgemeinbildenden Schulen (z. B. Gymnasium, Fachmittelschule) existieren auf SekII zahlreiche drei- bis vierjährige duale Berufsausbildungen, die zum Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) führen. Die zweijährige duale Ausbildung, die mit dem Eidgenössischen Berufsattest (EBA) abgeschlossen wird, richtet sich an schulisch schwächere Lernende (Fitzli et al., 2016). S* mit RILZ zählen potenziell zur Zielgruppe der EBA-Ausbildungen. S* ohne direkte Anschlusslösung an die SekI können ein 10. Schuljahr in einem Brückenangebot absolvieren (EDK, o. J.). Wie sich RILZ auf die Wahl von Lehrberufen auswirken kann und inwiefern Berufswünsche dabei Berücksichtigung finden, soll im folgenden Abschnitt näher beschrieben werden.

4 Berufswunsch versus Wirklichkeit und die Bedeutung einer Lernzielreduktion

Die Entscheidung für einen Lehrberuf beeinflusst die berufliche Zukunft und soziale Position im Erwachsenenalter (Georg, 2009). Erste Berufswünsche entstehen im frühen Kindesalter und werden durch persönliche Interessen, schulische Erfahrungen sowie soziales und kulturelles Kapital geformt (Gottfredson, 1996; Lent et al., 1994; Sewell et al., 1970). Mit zunehmendem Alter passen Jugendliche ihre Berufswünsche an realistische Ausbildungsoptionen an (Herzog et al., 2006). Inwieweit Berufswünsche realisiert werden können, hängt von individuellen, sozialen und strukturellen Faktoren ab (Buchmann & Kriesi, 2012; Glauser & Becker, 2016; Neuenschwander, 2021).

Das Wisconsin-Modell (Sewell et al., 1970) und die sozialkognitive Laufbahntheorie (Lent et al., 1994) betonen die zentrale Rolle von Lehrpersonen bei der Entwicklung beruflicher Wünsche und Ziele ihrer S*. Studien belegen dies und zeigen auf, dass Lehrpersonen durch Erwartungen und Beurteilungen der Fähigkeiten von S* Einfluss nehmen (z. B. Lazarides & Watt, 2015; Neuenschwander & Malti, 2009). Sonderpädagogische Labels können nicht nur Lehrpersonenerwartungen senken (Kashikar et al., 2023), sondern im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung auch die Selbstwahrnehmung schulischer Kompetenzen sowie die Leistung von Lernenden mindern (Rosenthal & Jacobson, 1968; Wang et al., 2018), was sich nachweislich auf den Berufswahl- und Bewerbungsprozess auswirkt (Lent et al., 1994). Zudem werden gelabelte S* von ihren Lehrpersonen möglicherweise in Ausbildungen mit tieferem Anforderungsniveau beraten (Gomolla & Radtke, 2009). Befunde zu S* mit RILZ, bspw. die Unterschätzung ihres kognitiven Leistungspotenzials durch Lehrpersonen, die niedrige Selbsteinschätzung schulischer Kompetenzen oder die ungünstige Leistungsentwicklung (Brandenberg et al., 2025; Sahli Lozano et al., 2017, 2023; Sahli Lozano, Brandenberg et al., 2022), lassen vergleichbare Label-Effekte auf den Berufswahl- und Bewerbungsprozess vermuten.

Weiter bestimmen Selektionsprozesse, ob angestrebte Berufe in Form einer Berufslehre realisiert werden können (Imdorf, 2014). Bildungszertifikate und Zeugnisse fungieren dabei als bedeutsame Signale, die genutzt werden, um die bewerbende Person einzuschätzen (Spence, 1973). Maßgeblich können Schultyp und Zeugnisvermerke als schnelle Selektionskriterien dienen. S* mit RILZ sind in dieser Hinsicht besonders benachteiligt, da sie auf SekI meist einen Schultyp mit Grundanforderungen besuchen und anstelle regulärer Noten einen RILZ-Vermerk im Zeugnis haben (BKD, 2024). Arbeitgebende interpretieren solche Informationen als Indikatoren für die Leistungsfähigkeit (Fossati et al., 2020). Besonders stark könnte dieser Mechanismus in beliebten Branchen greifen, wo Betriebe aus zahlreichen Bewerbenden auswählen können. S* mit niedrigerem Schulleistungsniveau resp. besonderem Bildungsbedarf müssen demnach häufiger auf alternative oder weniger präferierte Ausbildungswege ausweichen (Becker & Glauser, 2018; Konietzka, 2016; Sahli Lozano, 2012).

Zusammenfassend lässt sich erstens sagen, dass geringere Lehrpersonenerwartungen an das kognitive Leistungspotenzial und ein tieferes akademisches Selbstkonzept aufgrund eines sonderpädagogischen Labels es wahrscheinlich machen, dass S* mit RILZ sich auf schulisch weniger anspruchsvolle Lehrberufe bewerben als vergleichbare S* ohne RILZ und womöglich auch in solche Ausbildungen hineinberaten werden. Zweitens sendet der RILZ-Vermerk im Zeugnis unvorteilhafte Signale aus, was dazu führt, dass S* mit RILZ häufiger von Lehrbetrieben abgewiesen werden. In der Konsequenz ist zu erwarten, dass S* mit RILZ vermehrt Kompromisse eingehen müssen und sich in Berufsausbildungen selektieren, die nicht den Anforderungen des einst genannten Wunschberufs entsprechen. Davon ausgehend kann folgende Hypothese abgeleitet werden:

Im Vergleich zu S ohne RILZ finden sich S* mit RILZ mit höherer Wahrscheinlichkeit in einem Lehrberuf, der ein niedrigeres akademisches Anforderungsniveau aufweist als ihr Wunschberuf.*

5 Methodisches Vorgehen

5.1 Stichprobe

Die Analysen beruhen auf Daten der Längsschnittstudie BELIMA, die im Rahmen einer geschichteten Zufallsstichprobe aller Lernenden im Kanton Bern erhoben wurden (für Details siehe Sahli Lozano et al., 2023). Spezifischer wurden Informationen der zweiten (2018) und dritten (2022) Erhebungswelle verwendet, anhand derer der Übergang von SekI auf SekII von insgesamt 2279 Jugendlichen untersucht werden konnte. Durch den Ausschluss von Personen, die die SekI im Jahr 2019 noch nicht abgeschlossen hatten (n = 156), reduzierte sich die Analysestichprobe auf 2123 Personen (49.3 % weiblich, Durchschnittsalter 19.4 Jahre, SD = 0.69).

5.2 Variablen und Operationalisierung

Kriteriumsvariablen: Am Ende der 8. resp. 9. Klasse der SekI wurde die Untersuchungsstichprobe nach ihrem Wunschberuf gefragt („Was ist dein Wunschberuf?“). Zudem

wurden für die Operationalisierung der Kriteriumsvariable die Angaben zum Lehrberuf im dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit verwendet. Dieses Vorgehen wurde gewählt, da viele S* mit RILZ ein- oder gar zweijährige Zwischenlösungen besuchen (48 % im 1. Jahr, 23 % im 2. Jahr), bevor sie in eine Berufslehre eintreten. Der Wunschberuf auf SekI und der Lehrberuf auf SekII wurden anhand der Klassifikation des akademischen Anforderungsniveaus nach Stalder (2011) codiert. Die Klassifikation wurde um zusätzliche Kategorien für nicht enthaltene Ausbildungen oder Tätigkeiten erweitert (Wertebereich 0–16). Zur Hypothesenprüfung wurde in einem ersten Schritt die Differenz zwischen dem ordinal skalierten akademischen Anforderungsniveau des Wunschberufs und demjenigen des gewählten Lehrberufs errechnet. Für die binäre logistische Regressionsanalyse wurde der Differenzbetrag in eine Dummyvariable umcodiert. Die Kriteriumsvariable *Wert Lehrberuf < Wert Berufswunsch* erhielt für alle Differenzwerte im Minusbereich den Wert 1, ansonsten den Wert 0. Wünscht sich jemand bspw., Schreiner EFZ (Anforderungsniveau 10) zu werden, lernt dann jedoch Maurer EBA (Anforderungsniveau 6), so liegt der Lehrberuf um 4 Messeinheiten unter dem ursprünglich gewünschten Beruf. Die Kriteriumsvariable erhält folglich den Wert 1.

Unabhängige Variable: Der Erhalt von *RILZ* (*n* = 72, 3,4 %) wird als unabhängige Variable verwendet, wobei S* mit RILZ den Wert 1 und S* ohne RILZ den Wert 0 haben. Der Erhalt integrativer schulischer Maßnahmen beruht auf Angaben der Klassenlehrperson während der zweiten Erhebungswelle des Projekts BELIMA. Bei fehlenden oder widersprüchlichen Informationen wurden retrospektive Selbstauskünfte der S* während der dritten Erhebungswelle verwendet.

Kontrollvariablen: Da der Berufswahlprozess (Aspirationen und den Berufswahlentscheid umfassend) durch verschiedene Störfaktoren beeinflusst wird, wurden diese als Kontrollvariablen (vgl. Tab. 1) berücksichtigt. Es ist plausibel anzunehmen, dass insbesondere schulische Leistungsmerkmale wichtige Einflussfaktoren sind (z. B. Sewell et al., 1970). Erhoben wurden die Leistungsmerkmale anhand standardisierter Scores für *Schulleistungen in Mathematik und Deutsch* (Stellwerk; Moser, 2006) und anhand des *Schultyps in den Fächern Mathematik und Deutsch* (Grundanforderungen/erweiterte Anforderungen).

Gemäß Forschungsstand haben sich im Berufswahlprozess jedoch auch askriptive Merkmale, wie Geschlecht, Migrationshintergrund oder soziale Herkunft, als bedeutend erwiesen (Becker & Glauser, 2018; Buchmann & Kriesi, 2012). Für die vorliegenden Analysen wurden deshalb *Intelligenz* (CFT-20; Weiss, 2006), *Geschlecht, Alter, Klassenstufe* (8./9. Klasse), der *SES der Erziehungsberechtigten* (höchster ISEI-Wert der Erziehungsberechtigten; Ganzeboom, 2010), die *Tertiärbildung mindestens eines Erziehungsberechtigten* sowie der *Migrationshintergrund* berücksichtigt. Der Migrationshintergrund gibt an, ob die Jugendlichen selbst oder mindestens eine erziehungsberechtigte Person in einem Land mit Anspruch auf Entwicklungshilfe (OECD, 2020) oder einem Land der „zweiten Migrationswelle“ (Portugal, Sri Lanka, Türkei oder Balkanländer; Beck & Jäpel, 2019) geboren worden sind. Zudem wurde der Erhalt der integrativen schulischen Maßnahmen *NAG* und *IF* kontrolliert, um auszuschließen, dass S* mit unterschiedlichen Maßnahmen miteinander verglichen werden.

Tab. 1: Stichprobencharakteristika der Modellvariablen

	Gesamt	**Kein RILZ**	**RILZ**	
	N = 2123 (100 %)	n = 2051 (96.6 %)	n = 72 (3.4 %)	
	M* (*SD*)/*%	***M* (*SD*)/*%***	***M* (*SD*)/*%***	***p***
Kontrollvariablen				
Alter $_{\text{Jahre}}$	19.4 (0.69)	19.4 (0.69)	19.6 (0.77)	*
Geschlecht *(weiblich)*	49.3 %	49.1 %	45.8 %	
Intelligenz $_{\text{stand}}$	0.14 (1.00)	0.17 (0.99)	-0.96 (0.90)	***
Schulleistung Mathe $_{\text{stand}}$	-0.38 (1.14)	-0.32 (1.11)	-2.06 (0.80)	***
Schulleistung Deutsch $_{\text{stand}}$	-0.23 (1.18)	-0.18 (1.16)	-1.71 (0.93)	***
Schultyp Mathe *(erweiterte Anforderungen)*	56.6 %	58.6 %	2.8 %	***
Schultyp Deutsch *(erweiterte Anforderungen)*	61.8 %	63.9 %	7.0 %	***
Klassenstufe *(9. Klasse)*	68.4 %	69.1 %	68.1 %	
Integrative Förderung (IF) *(ja)*	7.9 %	6.6 %	44.4 %	***
Nachteilsausgleich (NAG) *(ja)*	3.2 %	3.3 %	0.0 %	***
SES Erziehungsberechtigte	51.81 (15.44)	52.01 (15.43)	45.02 (14.42)	**
Tertiärbildung Erziehungsberechtigte *(ja)*	26.8 %	27.2 %	13.0 %	**
Migrationshintergrund[1] *(ja)*	11.7 %	11.5 %	20.0 %	
Kriteriumsvariable				
Wert Lehrberuf < Wert Berufswunsch *(ja)*	45.8 %	45.3 %	67.7 %	*

Quelle: eigene Berechnungen.

Anm.: Kein RILZ = Keine reduzierten individuellen Lernziele auf SekI. RILZ = reduzierte individuelle Lernziele auf SekI. stand = standardisiert. [1]Migration aus einem strukturell schwachen Land. Kennwerte beziehen sich auf Daten vor der Imputation. Mittelwertvergleiche der metrischen Variablen anhand von t-Tests; Schätzung der Unterschiede in den Proportionen der binären Variablen anhand des Fisher's Exact Tests. *$p < 0.05$. **$p < 0.01$. ***$p < 0.001$.

Deskriptive Statistiken der Modellvariablen sind in Tabelle 1 dargestellt. Fehlende Werte wurden mittels multipler Imputation imputiert (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011).[1]

5.3 Statistische Analysen

Für die Analysen wurde ein Propensity-Score (PS)-Matching-Ansatz verfolgt (Zhao et al., 2021). Vergleichbar mit einer Fall-Kontroll-Studie wurden dabei Jugendliche einander zu-

1 Es wurden 50 imputierte Datensätze erstellt, deren Ergebnisse nach Rubins Regeln zusammengefasst wurden.

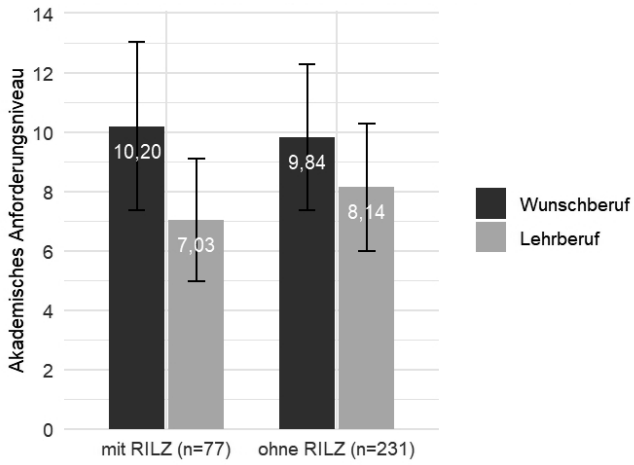
geordnet, die sich in allen berücksichtigten Kontrollvariablen ähnlich sind. Spezifischer wurde die Methode des genetischen Matchings angewendet, wobei jeder*jedem S* mit RILZ jeweils drei ähnliche Kontrollpersonen ohne RILZ zugeordnet wurden (Diamond & Jasjeet, 2013).

Die Prüfung der Hypothese erfolgte mittels binärer logistischer Regression. Die Variable *Wert Lehrberuf < Wert Berufswunsch* wurde als abhängige Variable in das Regressionsmodell aufgenommen, die Maßnahme *RILZ* sowie die *Kontrollvariablen* als Prädiktoren. Zur einfacheren Interpretation wurden die Koeffizienten in Average Marginal Effects (*AME*) überführt.

6 Ergebnisse

Die Kennwerte der Modellvariablen (vgl. Tab. 1) zeigen auf, in welchen Bereichen sich die Gruppe der S* mit RILZ von S* ohne RILZ unterscheiden: Sie haben im Durchschnitt ein niedrigeres kognitives Potenzial, zeigen schlechtere Schulleistungen und besuchen häufiger einen Schultyp mit Grundanforderungen. Sie stammen öfter aus Familien mit tiefem SES. Die prozentuale Verteilung auf der Kriteriumsvariable deutet überdies darauf hin, dass insbesondere die Lehrberufe von S* mit RILZ ein tieferes akademisches Anforderungsniveau aufweisen als der gewünschte Beruf. Dies trifft bei 67,7 Prozent der S* mit RILZ zu. Demgegenüber befinden sich 45,3 Prozent der S* ohne RILZ in Ausbildungen mit tieferem Anforderungsniveau. Abbildung 1 illustriert, dass die Differenz zwischen dem durchschnittlichen Anforderungsniveau von Wunsch- und Lehrberuf bei S* mit RILZ deutlich grösser ist. Im Mittel liegt das Anforderungsniveau ihres Lehrberufs um 1,1 Messein-

Abb. 1: Mittelwerte des akademischen Anforderungsniveaus von Wunschberuf und Lehrberuf



Quelle: eigene Berechnungen.

Anm.: Die Zahlen basieren auf Berechnungen anhand der gematchten Stichprobe. Die Fehlerbalken markieren die Standardabweichungen.

heiten unter demjenigen von S* ohne RILZ; das durchschnittliche Niveau der Wunschberufe fällt bei S* mit RILZ hingegen leicht höher aus (+0,4 Messeinheiten).

Die Hypothesenprüfung hat ergeben, dass signifikante Unterschiede zwischen S* mit RILZ und ihren Kontrollpersonen ohne RILZ existieren: Für S* mit RILZ besteht eine um 20 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, dass das akademische Anforderungsniveau ihres Lehrberufs niedriger ist als dasjenige ihres Berufswunschs ($AME = 0.203$, $p = 0.000$).[2] Durchgeführte Sensitivitätsanalysen (Regressionsanalysen mit nicht imputierten Daten oder basierend auf einem 1:1-Matching) ergaben vergleichbare Resultate.

7 Limitationen

Zu beachten ist bei der Interpretation der Ergebnisse, dass die angegebenen Berufswünsche eine Momentaufnahme sind, und sich im Verlaufe der Zeit wandeln können (Kriesi & Basler, 2020). Zudem erschwert die geringe Stichprobengröße weiterführende Analysen in Untergruppen (z. B. RILZ-S* mit und ohne IF). S* mit RILZ *und* Unterstützung durch eine schulische Heilpädagog*in haben möglicherweise bessere Voraussetzungen, ihre beruflichen Ziele umzusetzen. Darüber hinaus ist unklar, seit wann diese S* RILZ hatten. Unterschiedliche Auswirkungen einer lang- resp. kurzfristigen Lernzielreduktion auf Berufswünsche und deren Realisierung wären plausibel.

8 Diskussion und Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde untersucht, inwiefern Lernende mit reduzierten individuellen Lernzielen (RILZ) in nachobligatorische Ausbildungen eintreten können, die den Anforderungen ihres Wunschberufs entsprechen, dies im Vergleich zu Lernenden ohne RILZ. Die Analysen ergaben, dass S* mit RILZ systematisch häufiger schulisch weniger anforderungsreiche Ausbildungen aufnehmen, trotz vergleichbarer Schulleistungen, IQ und familiärem Hintergrund. Obwohl die Maßnahme die schulische Integration von S* mit Lernschwäche oder kognitiver Beeinträchtigung fördern soll, kann sie ein zusätzliches Hindernis beim Übertritt in die SekII darstellen. Gerade im Hinblick auf einen gelingenden Ausbildungseinstieg ist der Besuch einer Regelschule jedoch zentral. Für Sonderschulabgänger*innen ist eine Ausbildung im ersten Arbeitsmarkt schwerer zugänglich (z. B. Powell et al., 2024).

Frühere Befunde zeigen zudem, dass RILZ sozial selektiv vergeben werden (Sahli Lozano, Wüthrich et al., 2022) und eine potenziell stigmatisierende Wirkung entfalten können (z. B. Sahli Lozano, Brandenberg et al., 2022). Um solch negativen Mechanismen entgegenzuwirken, sollte weiterführend untersucht werden, wie RILZ vergeben und umgesetzt werden. Eine objektive Grundlage für die Reduktion der Lernziele durch ein standardisiertes Abklärungsverfahren mit geschulten Fachpersonen wäre eine sinnvolle Ergänzung zur Lehrpersoneneinschätzung. Zudem könnte eine regelmäßige Überprüfung der Lernziele durch eine schulische Heilpädagog*in sichergestellt werden, die sowohl S* mit RILZ im

2 Weiterführende Informationen zu den Analysen sind zu finden unter https://osf.io/er95u/overview?view_only=16d6e93cc90e485a94cad1afff987e26.

Lernprozess unterstützt als auch Lehrpersonen bei der Förderplanung berät. Auf diese Weise würde das Risiko einer übermäßigen oder unnötigen Lernzielreduktion gesenkt. Darüber hinaus ist eine Sensibilisierung aller Akteur*innen im Berufswahlprozess (Lehrpersonen, Berufsberatende, Ausbildende) essenziell, um potenzielle Zugangsbarrieren (Unterschätzung des Leistungspotenzials, sonderpädagogisches Label im Zeugnis) in die Berufslehre abzubauen. S* mit RILZ sollen im Berufswahlprozess gezielt unterstützt werden (Sahli Lozano, Wüthrich et al., 2022). Stärker kompetenz- und arbeitsmarktorientierte Abschlusszeugnisse ohne sonderpädagogischen Vermerk könnten zudem zum Abbau der negativen Signalwirkung beitragen.

Grundsätzlich sind die vorliegenden Ergebnisse auf Kantone und Bildungssysteme mit einer ähnlichen Ausgestaltung der Maßnahme RILZ übertragbar. Weiterführend müsste jedoch überprüft werden, ob die vorliegenden Ergebnisse zu RILZ auch auf Regionen mit einer anderen Vergabe- und Umsetzungspraxis übertragbar sind, resp. ob es bereits Ausgestaltungsmöglichkeiten gibt, die die stigmatisierende Wirkung von RILZ mindern. Wichtig ist generell eine systematische Erfassung und Dokumentation der Maßnahme, damit mögliche Chancen und Risiken zuverlässig analysiert werden können.

Literatur und Internetquellen

Beck, M., & Jäpel, F. (2019). Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 491–522). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_19

Becker, R., & Glauser, D. (2018). Berufsausbildung, Berufsmaturität oder Mittelschule? Soziale Selektivität beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, *44* (1), 9–33. https://doi.org/10.1515/sjs-2018-0002

Beckmann, J., Wicht, A., & Siembab, M. (2023). Career Compromises and Dropout from Vocational Education and Training in Germany. *Social Forces*, *102* (2), 658–680. https://doi.org/10.1093/sf/soad063

BFS (Bundesamt für Statistik). (2024). *Lernende der obligatorischen Schule nach Schulkanton, Unterrichtsart und Art der sonderpädagogischen Maßnahmen*. https://www.bfs.admin.ch/bfs/rm/home.assetdetail.34107794.html

BKD (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern). (2020). *Informationen zum Abweichen von der DVBS*. https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/content/dam/akvb-unterricht_bkd/dokumente/de/startseite/regelunterricht/beurteilung-uebertritte/abweichen-von-der-dvbs/information-abweichen-dvbs-langversion-d.pdf

BKD (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern). (2024). *Leitfaden Massnahmen in der Regelschule (MR). Regelung der einfachen sonderpädagogischen und unterstützenden Massnahmen im Regelschulangebot des Kantons Bern für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden*. https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/content/dam/akvb-unterricht_bkd/dokumente/de/startseite/sonderpaedagogische-massnahmen/einfache-sonderpaedagogische-massnahmen/mr-leitfaden-v202401.pdf

Brandenberg, K., Sahli Lozano, C., Wicki, M., Lustenberger, S., & Wüthrich, S. (2025). Akademisches Selbstkonzept und Berufsaspirationen von Schüler:innen der Sekundarstufe I mit reduzierten Lernzielen oder einem Nachteilsausgleich. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *94*. https://doi.org/10.2378/vhn2025.art14d

Buchmann, M., & Kriesi, I. (2012). Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *52*, 56–280. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_11

Diamond, A., & Jasjeet, S. (2013). Genetic matching for estimating causal effects: A general multivariate matching method for achieving balance in observational studies. *Review of Economics and Statistics*, *95* (3), 932–945. https://doi.org/10.1162/rest_a_00318

EDK (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren). (o. J.). *Bildungssystem Schweiz*. https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch

EDK (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren). (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. https://edudoc.ch/record/87689?ln=de

Fitzli, D., Grütter, M., Fontana, M.-C., Koebel, K., Bock, S., Graf, S., & Alyn, W. (2016). *Evaluation EBA II: Evaluation der Arbeitsmarktsituation und Weiterbildungsperspektive von Absolventen und Absolventinnen mit eidgenössischem Berufsattest (EBA)* [Schlussbericht]. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). https://edudoc.ch/record/132876?ln=de

Fossati, F., Wilson, A., & Bonoli, G. (2020). What signals do employers use when hiring? Evidence from a survey experiment in the apprenticeship market. *European Sociological Review, 36* (5), 760–779. https://doi.org/10.1093/esr/jcaa020

Ganzeboom, H. B. G. (2010). *International standard classification of occupations (ISCO-08) with ISEI-08 scores.* http://www.harryganzeboom.nl/isco08/isco08_with_isei.pdf

Georg, W. (2009). Prädiktion des Berufsstatus – Zur unterschiedlichen Bedeutung personaler Ressourcen bei Frauen und Männern. In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie.* (S. 141–159). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91547-0_6

Glauser, D., & Becker, R. (2016). VET or general education? Effects of regional opportunity structures on educational attainment in German-speaking Switzerland. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, *8* (1), 8. https://doi.org/10.1186/s40461-016-0033-0

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). Institutionelle Diskriminierung. In M. Gomolla & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (S. 35–58). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7_2

Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Career choice and development* (3. Aufl., S. 179–232). Jossey-Bass. https://www1.udel.edu/educ/gottfredson/reprints/1996CCtheory.pdf

Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten.* Haupt Verlag. https://www.researchgate.net/publication/281376167_Berufswahlprozess_-_Wie_sich_Jugendliche_auf_ihren_Beruf_vorbereiten/link/5dc3e8c592851c81803349d0/download

Imdorf, C. (2014). Die Bedeutung von Schulqualifikationen, nationaler Herkunft und Geschlecht beim Übergang von der Schule in die betriebliche Berufsausbildung. In M. P. Neuenschwander (Hrsg.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele* (S. 41–62). Rüegger Verlag.

Kashikar, L., Soemers, L., Lüke, T., & Grosche, M. (2023). Does the 'Learning Disability' label lower teachers' performance expectations? *Social Psychology of Education, 26* (4), 971–1000. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09775-1

Konietzka, D. (2016). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 315–344). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_10

Kriesi, I., & Basler, A. (2020). Die Entwicklung der Berufswünsche von jungen Frauen und Männern in der Schweiz. *Social Change in Switzerland, 23*. http://doi.org/10.22019/SC-2020-00006

Lanners, R. (2024). Integration vor Separation im Spiegel unserer Statistik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, *30* (9), 2–12. https://doi.org/10.57161/z2024-09-01

Lazarides, R., & Watt, H. M. G. (2015). Girls' and boys' perceived mathematics teacher beliefs, classroom learning environments and mathematical career intentions. *Contemporary Educational Psychology*, *41*, 51–61. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.005

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, *45* (1), 79–122. https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027

Moser, U. (2006). *Stellwerk: Ein computergestütztes adaptives Testsystem. Testtheoretische Grundlagen und erste Erfahrungen*. Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich. http://docplayer.org/82020514-Stellwerk-ein-computergestuetztes-adaptives-testsystem.html

Neuenschwander, M. P. (2021). Schule und Beruf. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_33-1

Neuenschwander, M. P., & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *12* (2), 216–232. https://doi.org/10.1007/s11618-2009-0074-2

Nießen, D., Wicht, A., & Lechner, C. M. (2023). Aspiration-attainment gaps predict adolescents' subjective well-being after transition to vocational education and training in Germany. *PLOS ONE*, *18* (6), e0287064. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287064

OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development). (2020). *DAC list of ODA recipients*. https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DAC-List-of-ODA-Recipients-for-reporting-2020-flows.pdf

Powell, J. J. W., Hadjar, A., Samuel, R., Traue, B., & Zurbriggen, C. (2024). Comparing pathways into the labor market of young people with disabilities in Switzerland and Luxembourg. *Sozialpolitik.ch,* (2). https://doi.org/10.18753/2297-8224-5884

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, *3* (1), 16–20. https://doi.org/10.1007/BF02322211

Sahli Lozano, C. (2012). *Schulische Selektion und berufliche Integration: Theorien, Positionen und Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu den Wirkungen integrativer und separativer Schulformen auf Ausbildungszugänge und -wege* [Dissertation]. Universität Freiburg, Philosophische Fakultät. https://folia.unifr.ch/unifr/documents/303180

Sahli Lozano, C., Brandenberg, K., Ganz, A. S., & Wüthrich, S. (2022). Accommodations, modifications, and special education interventions: Influence on teacher expectations. *Educational Research and Evaluation*, *27* (5–8), 396–419. https://doi.org/10.1080/13803611.2022.2103571

Sahli Lozano, C., Brandenberg, K., Wicki, M., Trösch, L.-M., & Wüthrich, S. (2023). The effects of accommodations and curriculum modifications on academic performance and perceived inclusion: A prospective longitudinal study among students in Switzerland. *European Journal of Special Needs Education*, *39* (3), 1–16. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2227527

Sahli Lozano, C., Crameri, S., & Gosteli, D. A. (2021). *Integrative und separative schulische Massnahmen in der Schweiz (InSeMa). Kantonale Vergabe- und Umsetzungsrichtlinien*. Edition SZH/CSPS. www.szh-csps.ch/b2021-01

Sahli Lozano, C., Greber, L., & Wüthrich, S. (2017). Subjektiv wahrgenommenes Integriertsein von Kindern in Schulsystemen mit integrativen Massnahmen. *Empirische Pädagogik*, *31* (3), 284–302.

Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., & Wicki, M. (2022). Chancen und Risiken von Lernzielreduktion und Nachteilsausgleich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, *28* (12), 8–15.

Sewell, W. H., Haller, A. O., & Ohlendorf, G. W. (1970). The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. *American Sociological Review*, *35* (6), 1014–1027. https://doi.org/10.2307/2093379

Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, *87* (3), 355–374. https://doi.org/10.2307/1882010

Stalder, B. (2011). *The intellectual demands of initial vocational education and training in Switzerland. Ratings for the period 1999-2005* [Application/pdf]. https://doi.org/10.7892/BORIS.131086

United Nations. (2006). *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* https://www.refworld.org/docid/4680cd212.html

van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, *45* (3). https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03

Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, *24* (3–5), 124–179. https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798

Weiss, R. H. (2006). *Culture Fair Intelligence Test Scale 2 – Revision (CFT 20-R)*. Hogrefe.

Zhao, Q.-Y., Luo, J.-C., Su, Y., Zhang, Y.-J., Tu, G.-W., & Luo, Z. (2021). Propensity score matching with R: Conventional methods and new features. *Annals of Translational Medicine*, *9* (9), 812–851. https://doi.org/10.21037/atm-20-3998

Kathrin Brandenberg, lic. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin/Doktorandin a m Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der Pädagogischen Hochschule Bern.
E-Mail: kathrin.brandenberg@phbern.ch, ORCID: 0000-0001-8444-7878

Caroline Sahli Lozano, Prof. Dr., Leiterin des Schwerpunktprogramms Inklusive Bildung am Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der Pädagogischen Hochschule Bern.
E-Mail: caroline.sahlilozano@phbern.ch

Sara Lustenberger, M. Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin/Doktorandin a m Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der Pädagogischen Hochschule Bern.
E-Mail: sara.lustenberger@phbern.ch, ORCID: 0000-0001-9070-3647

Robin Benz, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter a m Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der Pädagogischen Hochschule Bern.
E-Mail: robin.benz@phbern.ch, ORCID: 0000-0002-3930-0217

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Fabrikstraße 2, 3012 Bern, Schweiz