

**Aspirationen und Wege in die Zukunft: Berufswahlprozesse bei Kindern
und Jugendlichen mit unterschiedlichen integrativen schulischen
Massnahmen**

Inauguraldissertation der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern zur
Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt von

Kathrin Brandenburg

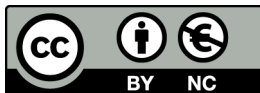
aus Zug, Schweiz

am 31.10.2025



Diese Dissertation ist lizenziert unter einer Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Andere Lizenzen gelten für die dissertationsrelevanten Publikation 1 bis 3 unter Kapitel 6:



Publikationen 1 und 2 sind lizenziert unter einer Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)



Publikation 3 ist lizenziert unter einer Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Von der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern auf Antrag von Prof. Dr. Rolf Becker (Hauptgutachter) und Prof. Dr. Caroline Sahli Lozano (Zweitgutachterin) angenommen.

Bern, den 17.12.2025

Der Dekan: Prof. Dr. Sigfried Nagel

Inhalt

1 Einleitung	4
2 Integrative schulische Massnahmen im Schweizer Bildungssystem	5
2.1 Ausgestaltung und Vergabe integrativer schulischer Massnahmen im Kanton Bern	6
2.2 Bisherige Befunde zur Vergabe integrativer schulischer Massnahmen	7
2.3 Bisherige Befunde zu möglichen Auswirkungen integrativer schulischer Massnahmen	9
3 Potenzielle Auswirkungen integrativer schulischer Massnahmen auf Berufsaspirationen und nachobligatorische Ausbildungswege	11
3.1 Zentrale Fragestellungen der Dissertation und Verortung der Publikationen	11
3.2 Forschungsstand zur Entstehung und Verwirklichung von Berufsaspirationen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter	12
3.3 Theoretische Rahmung der Entstehung und Verwirklichung beruflicher Aspirationen	14
3.4 Studiendesign und Untersuchungstichprobe der BELIMA-Studie.....	15
3.5 Methoden und Ergebnisse	18
3.5.1 Rolle integrativer schulischer Massnahmen bei der Entstehung von Berufsaspirationen.....	18
3.5.2 Rolle integrativer schulischer Massnahmen auf dem Weg zur Verwirklichung beruflicher Aspirationen	21
4 Konklusion	25
5 Literaturverzeichnis.....	27
6 Dissertationsrelevante Publikationen	39
Publikation 1	39
Publikation 2	76
Publikation 3	115
Publikation 4	129

1 Einleitung

Im Zuge schulischer Integrationsbestrebungen werden seit rund 20 Jahren schweizweit zunehmend mehr Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf integrativ beschult (Lanners, 2024; SKBF, 2023) und sind somit von unterschiedlichen integrativen schulischen Massnahmen betroffen. Studien zur persönlichen und schulischen Entwicklung und zu Bildungs- und Erwerbsverläufen von Sonderschüler:innen verdeutlichen, dass diese gegenüber integrierten Regelschüler:innen in mehrfacher Hinsicht benachteiligt sind: Sie zeigen eine schlechtere Schulleistungsentwicklung, haben ein tieferes akademisches Selbstkonzept und tiefere Berufsaspirationen und sind weniger zufrieden mit ihrer Berufsausbildung (Eckhart et al., 2010; Eckhart & Sahli Lozano, 2014; Kocaj et al., 2014; Ruijs & Peetsma, 2009; Sahli Lozano et al., 2009; Sahli Lozano, 2012). Eine Ausbildung im ersten Arbeitsmarkt ist für Sonderschüler:innen schwer zugänglich (Blanck et al., 2024; Powell et al., 2024). Diese Befunde sprechen grundsätzlich *für* eine integrative Beschulung. Gemäss gesetzlicher Grundlagen (Behindertengleichstellungsgesetz [BehiG, Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 2002], Sonderpädagogik-Konkordat [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, 2007], Behindertenrechtskonvention [United Nations, 2006; 2014 von der Schweiz ratifiziert]) soll durch den Einsatz integrativer Massnahmen eine bestmögliche schulische und soziale Entwicklung für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf in zunehmend heterogener werdenden Klassensettings in Regelschulen gewährleistet (Luder, 2018) und Bildungsbenachteiligungen aufgrund von Beeinträchtigungen entgegengewirkt werden (United Nations, 2006). Bislang wurde jedoch nicht empirisch untersucht, was spezifische integrative Massnahmen im schweizerischen Bildungskontext bei betroffenen Schüler:innen bewirken. Anhand der ersten längsschnittlich angelegten Studie integrativer schulischer Massnahmen in der Schweiz ([BELIMA](#)-Studie) konnte bislang aufgezeigt werden, dass die Ausgestaltung solcher Massnahmen eine entscheidende Rolle hinsichtlich ihrer Wirkung spielt. Beim Einsatz integrativer Massnahmen in Form von Lernzielanpassungen, die als eine Art klasseninternes Tracking (Gruppierung nach Leistung) fungieren und somit als sonderpädagogisches Label sichtbar sind, können sich im Vergleich zu Regelschüler:innen ohne integrative Massnahmen ähnliche Nachteile für Betroffene ergeben, wie dies bei Sonderschüler:innen der Fall ist. Massnahmen hingegen, die darauf abzielen, die im Lehrplan vorgegebenen Lernziele zu erreichen, indem spezifische Hilfsmittel zur Reduktion behinderungsbedingter Nachteile zur Verfügung gestellt werden, scheinen während der obligatorischen Schulzeit eher chancenausgleichend zu wirken (z. B. Sahli Lozano et al., 2017; Sahli Lozano, Brandenburg, et al., 2023).

Im anschliessenden Kapitel 2 wird zunächst dargelegt, wie integrative schulische Massnahmen in der Schweiz und im Kanton Bern ausgestaltet sind und worin sich die gängigsten Massnahmen unterscheiden. Darauf aufbauend werden der bisherige Forschungsstand zur Vergabe und zu den möglichen Auswirkungen integrativer Massnahmen zusammengefasst und in grundlegende Mechanismen von Bildungsungleichheiten eingeordnet. Von Bildungsungleichheiten wird dann

gesprochen, wenn die Chancen auf Bildungserfolg systematisch ungleich auf Mitglieder gesellschaftlicher Gruppen verteilt sind und diese Ungleichverteilung auf nicht-leistungsbezogene soziale Merkmale dieser Gruppen zurückzuführen ist (Daniel & Maaz, 2025). In Kapitel 3 werden die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Dissertation hergeleitet. Die Arbeit verfolgt das übergeordnete Ziel, zu prüfen, ob und inwiefern sich Regelschüler:innen mit unterschiedlichen integrativen Massnahmen von vergleichbaren Schüler:innen (bzgl. IQ, Schulleistungen, askriptiver Merkmale) ohne Massnahmen in ihren beruflichen Aspirationen und nachobligatorischen Ausbildungswegen unterscheiden, und falls signifikante Unterschiede bestehen, inwiefern darin Bildungsungleichheiten sichtbar werden. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Berufsaspirationen und dem Berufswahlprozess auf Sekundarstufe I (SekI) sowie der stückweisen Verwirklichung von Berufswünschen auf Sekundarstufe II (SekII). Anschliessend wird die Dissertation in einen empirischen und theoretischen Rahmen eingebettet, die Datengrundlage erläutert, sowie angewandte Methoden und Ergebnisse der vier Publikationen präsentiert und diskutiert. Den Abschluss bilden die Zusammenführung und Diskussion der zentralen Erkenntnisse sowie forschungspraktische Implikationen.

2 Integrative schulische Massnahmen im Schweizer Bildungssystem

Im Jahr 2004 erfolgte in der Schweiz die Verabschiedung des BehiG, welches die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen im öffentlichen Leben zum Ziel hatte (Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 2002). Drei Jahre später wurde das Sonderpädagogik-Konkordat der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, 2007) beschlossen. Es handelt sich dabei um eine interkantonale Vereinbarung, mit der die Kantone ihre Zusammenarbeit im Bereich der sonderpädagogischen Angebote regeln. Darin ist festgehalten, dass Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf in der ganzen Schweiz vergleichbare Rechte und Unterstützung erhalten sollen. Für die Umsetzung sind die Kantone organisatorisch selbst verantwortlich. Im Zuge der Einführung dieser gesetzlichen Grundlagen stieg die Integrationsquote in Regelschulen in der Schweiz deutlich an, von 94,7% (2004) auf rund 96,7% (2023), wobei die Quoten je nach Kanton stark variierten. Dieser Anstieg geht in erster Linie auf die zunehmende Integration von Lernenden mit leichteren Beeinträchtigungen zurück (Bundesamt für Statistik, 2024; Lanners, 2020, 2024).

Gemäss Sonderpädagogik-Konkordat (EDK, 2007) wird in der Schweiz grob unterschieden zwischen einfachen Massnahmen für Lernende mit leichteren Beeinträchtigungen und verstärkten Massnahmen, wobei letztere eines standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV) bedürfen und sich an Lernende mit schwerwiegenderen Beeinträchtigungen richten. Die vorliegende Dissertation fokussiert Lernende mit einfachen integrativen Massnahmen, konkret mit reduzierten individuellen Lernzielen (RILZ), einem Nachteilsausgleich (NAG) und einer integrativen Förderung (IF) durch eine schulische Heilpädagog:in (Sahli Lozano et al., 2021). Zahlen zur Prävalenz werden auf

Bundesebene nur zu RILZ statistisch erfasst. Die Quote der Regelschüler:innen (inkl. Lernende in Sonderklassen) mit RILZ betrug im Schuljahr 2022/23 durchschnittlich 4.6% (Bundesamt für Statistik, 2024; Lanners, 2024). Alle Kantone der Schweiz setzen integrative schulische Massnahmen zwar ähnlich, aber dennoch verschieden um (Sahli Lozano et al., 2021). Aus diesem Grund fokussieren die Daten, die der vorliegenden Dissertation zugrunde liegen, exemplarisch den Kanton Bern. Es ist davon auszugehen, dass die Analyseergebnisse auf andere Kantone mit ähnlicher Vergabe- und Umsetzungspraxis der Massnahmen übertragbar sind.

2.1 Ausgestaltung und Vergabe integrativer schulischer Massnahmen im Kanton Bern

Die drei häufigsten integrativen schulischen Massnahmen, die an Volksschulen (Primar- und Sekundarstufe I) im Kanton Bern im Bereich der einfachen Massnahmen zur Anwendung kommen, sind reduzierte individuelle Lernziele (RILZ), Nachteilsausgleich (NAG) und integrative Förderung (IF) (vgl. Tab. 1). Gemäss Hochrechnungen anhand von Schulleitungsdaten aus der BELIMA-Studie beträgt die RILZ-Quote im Kanton Bern 5%. Für den NAG liegt die Quote bei 3%. IF wird mit 12% am häufigsten vergeben.

In Tabelle 1 ist zu erkennen, dass sich die drei Massnahmen gemäss Richtlinien bezüglich Zielgruppen, Zuweisung und Umsetzung grundsätzlich unterscheiden. Jede Schule verfügt über einen gewissen Handlungsspielraum bei der Vergabe und Umsetzung der Massnahmen (Educational Governance; Sahli Lozano, Brandenburg, et al., 2020). Die Massnahme RILZ ist dann angebracht, wenn Schüler:innen die im Lehrplan vorgegebenen Lernziele kontinuierlich nicht erreichen. RILZ können von der Schulleitung «auf Antrag der Lehrpersonen und mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten ab dem 3. Schuljahr» bewilligt werden (Bildungs- und Kulturdirektion [BKD], 2024, S. 17). RILZ in bis zu zwei Fächern können im Kanton Bern ohne psychologisches oder ärztliches Attest vergeben werden.

Der Vergabe eines NAG hingegen liegt im Normalfall ein fachliches Gutachten zugrunde, auch wenn dieses nicht zwingend ist (BKD, 2020; Sahli Lozano, Brandenburg, et al., 2020). Wichtige Gründe für die Vergabe eines NAG können im Kanton Bern nebst körperlichen oder psychischen Beeinträchtigungen und Lernstörungen auch unzureichende Kenntnisse der Unterrichtssprache oder des Schulsystems sowie ein längeres Fernbleiben von der Schule sein (BKD, 2020).

IF kann als präventive Massnahme betrachtet werden. Sie wird eingesetzt, sobald bei Schüler:innen Lern-, Leistungs- oder Verhaltensprobleme bzw. Lernauffälligkeiten oder -störungen vermutet oder beobachtet werden (BKD, 2024). Somit ist die Zielgruppe sehr breit definiert. Durch das frühzeitige Erkennen und die Förderung soll verhindert werden, dass sich solche Auffälligkeiten oder Störungen verstärken oder überhaupt erst entstehen. IF zählt im Kanton Bern zum Spezialunterricht. Die Massnahme wird ergänzend zum ordentlichen Unterricht durchgeführt und erfolgt durch eine Lehrperson für Spezialunterricht (meist eine Heilpädagog:in) in Kooperation mit der Regellehrperson. Sie kann in Kombination mit RILZ oder NAG eingesetzt werden, wobei die

Unterstützung durch eine schulische Heilpädagog:in bei einer Vergabe von RILZ und NAG im Kanton Bern nicht zwingend ist.

	Zielgruppe	Zuständige Instanz	Umsetzung	Zeugnisvermerk
Reduzierte individuelle Lernziele (RILZ)	Kinder mit niedrig eingeschätztem Leistungspotenzial und / oder angenommener kognitiver Beeinträchtigung	Schulleitung <i>ohne</i> Attest bei RILZ in <= 2 Fächern <i>mit</i> Attest bei RILZ in => 3 Fächern	Lernziele werden durch Lehrperson reduziert Es erfolgt eine formal bzw. inhaltlich angepasste Förderung	Ja
Nachteilsausgleich (NAG)	Kinder mit regulär bis hoch eingeschätztem Leistungs-potenzial, aber mit explizit angenommener und begründeter Benachteiligung	Schulleitung <i>Attest empfohlen</i>	Rahmenbedingungen werden durch Lehrperson angepasst Im Gegensatz zu RILZ werden nicht die Lernziele und der formale Schultyp angepasst, sondern die Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht	Nein
Integrative Förderung (IF)	Alle Kinder mit angenommener Beeinträchtigung/ Behinderung (unabhängig vom kognitiven Potenzial und Schweregrad)	Schulleitung <i>ohne</i> Attest bei leichter Beeinträchtigung Schulleitung <i>mit</i> Attest bei schwerer Beeinträchtigung	Rahmenbedingungen werden erweitert (mit oder ohne RILZ) Spezialunterricht ergänzend zum ordentlichen Unterricht (Logopädie oder Psychomotorik fallen ebenfalls unter den Spezialunterricht, jedoch als eigenständige Massnahme)	Nein

Tabelle 1: Gegenüberstellung der drei wichtigsten integrativen schulischen Massnahmen RILZ, NAG und IF im Kanton Bern auf Volksschulebene (Darstellung in Anlehnung an BKD, 2020, 2024)

Im weiteren Textverlauf wird nicht näher auf IF eingegangen und in der vorliegenden Dissertation wird die Massnahme ausschliesslich als Kontrollvariable in die Analysen miteinbezogen, da sie häufig zusätzlich zu RILZ oder NAG vergeben wird. Der Fokus liegt auf den Massnahmen RILZ und NAG, die deshalb interessant sind, da sie beide mit formalen Anpassungen im Unterricht oder bei Prüfungen einhergehen, jedoch verschieden ausgestaltet sind und unterschiedliche Zielgruppen adressieren: Mit RILZ werden die regulären Lernziele reduziert, da Lehrpersonen davon ausgehen, dass betroffene Schüler:innen nicht das nötige Potenzial besitzen, um diese zu erreichen. Schüler:innen mit einem NAG hingegen trauen Lehrpersonen zu, die regulären Lernziele unter Einsatz von Hilfsmitteln zu erfüllen.

2.2 Bisherige Befunde zur Vergabe integrativer schulischer Massnahmen

Der Forschungsstand zur äusseren Differenzierung zeigt, dass neben schulischer Leistung auch askriptive Merkmale wie soziale und nationale Herkunft eine zentrale Rolle spielen bei der

Zuweisung zu einer Sonderklasse oder einem Leistungstrack der SekI (Dumont et al., 2014; Powell & Wagner, 2014; Reichelt et al., 2019; SKBF, 2023). Wissenschaftliche Befunde zur Vergabe unterschiedlicher integrativer schulischer Massnahmen belegen nun, dass auch hier soziale Selektionsmechanismen zum Tragen kommen (Sahli Lozano, Wüthrich, et al., 2023). Schüler:innen mit RILZ stammen häufiger aus Familien mit tieferem SES als vergleichbare Schüler:innen ohne RILZ. Es zeigte sich ein signifikanter indirekter Effekt der sozialen Herkunft, vermittelt über die Leistungen in Deutsch und Mathematik auf den Erhalt von RILZ. Schüler:innen aus Familien mit hohem SES hingegen erhalten selbst bei gleichen Leistungen häufiger einen NAG als Schüler:innen aus Familien mit tieferem SES. Es zeigte sich somit ein direkter positiver Herkunftseffekt (Sahli Lozano, Wüthrich, et al., 2023). Aus handlungstheoretischer Sicht können diese Befunde folgendermassen erklärt werden: Bildungsungleichheit wird als Ergebnis individueller Entscheidungen betrachtet, die unter Einfluss des sozialen, insbesondere des familiären Kontexts getroffen und durch rationale Abwägungen und die soziale Herkunft beeinflusst werden. Primäre Herkunftseffekte verweisen auf schichtspezifische Leistungsunterschiede, die bereits zu Schulbeginn bestehen (Blossfeld, 2013; Moser & Bayer, 2010) und im weiteren Bildungsverlauf unzureichend kompensiert werden (Becker, 2010; SKBF, 2023). So kann theoretisch erklärt werden, dass RILZ aufgrund assoziierter tieferer Schulleistungen überproportional häufig an Kinder aus sozial benachteiligten Familien vergeben werden, während statushöhere Gruppen vermehrt einen NAG erhalten. Sekundäre Herkunftseffekte betreffen elterliche Bildungsaspirationen und -entscheidungen, die von sozialer Position, Ressourcen und der Abwägung von Kosten und Nutzen abhängen (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999). Erziehungsberechtigte aus höheren Sozialschichten reagieren auf schulische Misserfolge ihrer Kinder oft mit Strategien, die die Leistungsbewertung durch Lehrpersonen zu ihren Gunsten beeinflussen sollen (Becker, 2000, 2003; Ditton, 2007; Ditton & Krüsken, 2010; Stocké, 2007, 2010). Übertragen auf integrative Massnahmen bedeutet dies, dass Eltern mit hohem Status bei Misserfolg eher auf einen NAG drängen, da RILZ aufgrund reduzierter Lernziele mit eingeschränkten Bildungsoptionen einhergehen.

Reproduktionstheoretische Ansätze hingegen verstehen Bildungsungleichheiten als Folge der Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse durch das Bildungssystem. Der Fokus liegt nicht auf individuellen Entscheidungen, sondern auf sozialstrukturell verankerten Mechanismen, die bestehende Ungleichheiten unbewusst und systematisch fortschreiben. Im Unterschied zu Eltern aus bildungsferneren Milieus verfügen Eltern aus höheren Sozialschichten über institutionelles Wissen und Kompetenzen, um gezielt in Beurteilungsprozesse einzugreifen (Bourdieu, 2003; Meulemann, 1985; Wiese, 1986). Die Verfügbarkeit solcher Ressourcen können als vorgelagerte Mechanismen sekundärer Herkunftseffekte betrachtet werden, welche dazu führen, dass vor allem Kinder aus ressourcenstarken und bildungsnahen Familien von Massnahmen wie einem NAG profitieren, während Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Familien mangels Ressourcen häufiger von RILZ betroffen sind.

Ein weiterer möglicher Grund für die sozial selektive Vergabe von RILZ und NAG stellen stereotype Lehrpersonenerwartungen des Leistungspotenzials von Schüler:innen unterschiedlicher sozialer Herkunft dar (Lorenz et al., 2016). Erklärt werden können diese anhand des Ansatzes der statistischen Diskriminierung (Arrow, 1973; Phelps, 1972). Bei fehlenden Informationen über die Leistungen einer Schüler:in greifen Lehrpersonen auf vorliegende Informationen zu Schüler:innengruppen (bspw. Leistungsdurchschnitt der Gruppen) zurück, denen die Schüler:in aufgrund askriptiver Merkmale zugeordnet werden kann (Becker & Beck, 2012). Dieses stereotype Wissen stützt sich auf zugeschriebene Merkmale, die bestimmten sozialen Gruppen pauschal unterstellt werden. Wenn solche verallgemeinerten Vorstellungen zur Beurteilung herangezogen werden, orientieren sich Einschätzungen häufig an angenommenen Gruppendurchschnitten statt an individuellen Unterschieden. Abhängig von der Art des Stereotyps können dadurch Wahrnehmungen in positiver oder negativer Weise beeinflusst werden – mit der möglichen Folge, dass diskriminierende Bewertungen entstehen. Da Schüler:innen aus statusniedrigeren Familien aus handlungs- und reproduktionstheoretischer Perspektive mit einem tieferen Leistungspotenzial assoziiert werden, beantragen Lehrpersonen für sie potenziell häufiger RILZ. Konträr dazu werden Schüler:innen mit hohem sozioökonomischem Hintergrund mit einem höheren Leistungspotenzial in Verbindung gebracht und erhalten möglicherweise eher einen NAG. Inwiefern Lehrpersonenerwartungen durch bereits zugewiesene Massnahmen geprägt sein könnten, wird im folgenden Kapitel dargelegt.

2.3 Bisherige Befunde zu möglichen Auswirkungen integrativer schulischer Massnahmen

Wie bereits in Kapitel 2.2 ersichtlich wurde, beruhen die Erwartungen von Lehrkräften nicht nur auf individuellen Merkmalen, wie akademischen Leistungen und kognitiven Fähigkeiten, sondern sie können auch durch soziale Merkmale, wie Geschlecht, ethnische Herkunft, den SES der Familie oder einen sonderpädagogischen Förderbedarf, beeinflusst werden (Holder & Kessels, 2017; Hurwitz et al., 2007; Kashikar et al., 2023; Knight, 2021; Lorenz et al., 2016; Meissel et al., 2017; Pfahl & Powell, 2016; Ready & Wright, 2011; Shifrer, 2013; Timmermans et al., 2015). Stereotype Erwartungen spielen auch im Zusammenhang mit integrativen Massnahmen eine Rolle: Das kognitive Potenzial von Lernenden mit RILZ wird von ihren Klassenlehrpersonen signifikant unterschätzt, während die Fähigkeiten von Lernenden mit NAG ihren tatsächlichen Leistungen entsprechend eingestuft werden (Greber et al., 2017). Dies konnte für die Primarschulstufe gezeigt werden. Auch fühlen sich Schüler:innen mit RILZ auf dieser Schulstufe sozial weniger integriert und haben ein signifikant tieferes akademisches Selbstkonzept als vergleichbare Schüler:innen ohne RILZ (Sahli Lozano et al., 2017). In den Folgejahren zeigten sie zudem eine signifikant negativere Schulleistungsentwicklung. Bei Schüler:innen mit NAG war das Gegenteil der Fall. Sie konnten sich stärker verbessern, als vergleichbare Schüler:innen ohne NAG (Sahli Lozano, Brandenburg, et al., 2023).

Eine mögliche Erklärung für eine verzerrte Fremd- und Selbsteinschätzung liefern theoretische Ansätze zu Labeling- und Stigmatisierungsprozessen (Goffman, 1963; Rosenthal & Jacobson, 1968). Wird einer Schüler:in ein sonderpädagogisches Label zugeschrieben, prägt dieses die Wahrnehmung durch Lehrpersonen und beeinflusst deren Erwartungen an die betroffene Person systematisch (Kashikar et al., 2023). Inwiefern die elterlichen Erwartungen von einem sonderpädagogischen Label betroffen sind, ist bislang unbekannt. Ein Label wird dann zu einem Stigma, wenn eine zunächst neutrale Zuschreibung mit negativen Bedeutungen aufgeladen wird und zur dauerhaften sozialen Abwertung der betroffenen Person oder Gruppe führt (Goffman, 1963). Damit wird deutlich, dass nicht jedes Label zwangsläufig zum Stigma wird. Gemäss dem «Labeling bias» können positiv verzerrte Erwartungen zu Leistungssteigerungen führen (Self-fulfilling prophecy; Merton, 1948; Rosenthal & Jacobson, 1968), während negativ verzerrte Erwartungen dazu beitragen, dass Schüler:innen weniger gefördert werden und tatsächlich schwächere Leistungen zeigen (Jussim & Harber, 2005). Darüber hinaus entfalten Labeling- und Stigmatisierungseffekte Wirkungen auf die Selbstwahrnehmung der Schüler:innen. Werden niedrige Erwartungen und negative Zuschreibungen kontinuierlich kommuniziert oder subtil vermittelt, kann es zur Internalisierung dieser Bilder kommen, was als Selbststigmatisierung beschrieben wird. Lernende übernehmen die negativen Zuschreibungen und entwickeln ein vermindertes Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten. Dieses wirkt sich negativ auf die tatsächlichen Leistungen, Bildungsentscheidungen und Bildungsverläufe aus (Jussim & Harber, 2005; Shifrer, 2013).

Einen weiteren möglichen Ansatz zur Erklärung einer Selbstunterschätzung aufgrund einer integrativen Massnahme stellen theoretische Ansätze zu Bezugsgruppeneffekten dar (z. B. Marsh, 1987). Sie erklären Bildungsungleichheiten, indem sie zeigen, wie sich soziale Herkunft und schulische Kontextbedingungen auf Wahrnehmungen, Selbstkonzepte und Bildungsentscheidungen auswirken – unabhängig von der tatsächlichen Leistungsfähigkeit. Sie zeigen auf, wie sich ungleiche Chancen durch soziale Vergleichsprozesse und institutionelle Einbettung verstärken. Veranschaulichen lassen sich komparative Bezugsgruppeneffekte am Beispiel des Big-fish-little-pond-Effekts (BFLPE; Marsh, 1987): Hohe individuelle Leistungen gehen demnach in leistungsschwächeren Vergleichsgruppen mit einem höheren akademischen Selbstkonzept einher, während identische Leistungen in leistungstärkeren Vergleichsgruppen typischerweise mit einem reduzierten Selbstkonzept korrespondieren. Lernende mit RILZ haben demzufolge ein niedrigeres akademisches Selbstkonzept, da sie sich stets an ihrer Bezugsgruppe - in diesem Fall an der Regelklasse und deren Leistungsdurchschnitt - orientieren und sich mit dieser vergleichen. Der BFLPE konnte in zahlreichen internationalen Studien, über verschiedene Altersgruppen, Fächer und kulturelle Kontexte hinweg repliziert werden, und gilt als bedeutsamer Mechanismus zur Erklärung von Unterschieden in Motivation, Bildungsaspirationen und langfristigen Bildungsentscheidungen (Marsh et al., 2008; Marsh & Hau, 2003; Marsh & Parker, 1984).

Sowohl auf Labeling- und Stigmatisierungsprozessen als auch auf Bezugsgruppeneffekten basierende Erklärungsansätze sind für die vorliegende Dissertation von zentraler Bedeutung, wie die nachfolgenden Ausführungen veranschaulichen.

3 Potenzielle Auswirkungen integrativer schulischer Massnahmen auf Berufsaspirationen und nachobligatorische Ausbildungswege

3.1 Zentrale Fragestellungen der Dissertation und Verortung der Publikationen

Die bisherigen Ausführungen widerspiegeln die Relevanz einer näheren Betrachtung längerfristiger Auswirkungen integrativer schulischer Massnahmen, gerade vor dem Hintergrund des intendierten Ziels, Bildungsungleichheiten mit dem Einsatz solcher Massnahmen entgegenzuwirken. Gemäss den oben dargelegten theoretischen und empirischen Grundlagen ist bislang anzunehmen, dass der NAG tatsächlich chancenausgleichend wirkt, während RILZ Bildungsungleichheiten aufrechterhalten oder sogar verstärken könnten. Aufgrund der Reduktion der im Lehrplan verankerten Lernziele könnte die Massnahme einem schulischen Tracking gleichkommen. Von RILZ Betroffene, die von Lehrpersonen aufgrund des sonderpädagogischen Labels als eher «leistungsschwach» wahrgenommen werden (Greber et al., 2017), und die ihre Leistungen selbst tiefer einschätzen als vergleichbare Schüler:innen ohne Massnahmen (Sahli Lozano et al., 2017), äussern möglicherweise auch tiefere Berufsaspirationen. Lehrpersonenerwartungen und das akademische Selbstkonzept gelten in der Forschung als zentrale Prädiktoren von Aspirationen (Krannich et al., 2019; Nagengast & Marsh, 2012; Sewell et al., 1969). Zudem ist anzunehmen, dass eine negativ verzerrte Fremd- und Selbsteinschätzung des schulischen Leistungspotenzials auch die Verwirklichung von Berufswünschen beeinträchtigt, da Betroffene sich weniger zutrauen und sich nur zögerlich auf die angestrebten Berufe bewerben (Lent et al., 1994, 2001). Überdies könnten Schüler:innen mit einem RILZ-Vermerk im Zeugnis im Bewerbungsprozess systematisch benachteiligt werden, da Arbeitgebende diese Information als Indikator für geringe Leistungsfähigkeit interpretieren (Blanck, 2015; Imdorf, 2007; Przepiorka, 2025; Sahli Lozano, 2012; Spence, 1973). Vor diesem Hintergrund widmete sich die vorliegende Dissertation folgenden übergeordneten Fragen:

Welche Rolle spielen integrative schulische Massnahmen...

- 1)...bei der Entstehung beruflicher Aspirationen auf SekI?
- 2)...auf dem Weg zur Verwirklichung beruflicher Aspirationen?

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurden im Rahmen der Dissertation zwei quantitative Studien durchgeführt: eine zur Lehrpersoneneinschätzung kognitiver Grundfähigkeiten von Lernenden mit RILZ oder NAG auf SekI sowie eine weitere zum akademischen Selbstkonzept und zu den Berufsaspirationen dieser Lernenden. Die zweite Fragestellung wurde in einer Publikation

zur Verwirklichung von Berufsaspirationen in der beruflichen Erstausbildung (quantitative Analysen) und durch eine qualitative Studie zur subjektiven Perspektive auf den Berufswahlprozess von Schüler:innen mit RILZ auf SekI bearbeitet. Im Folgenden werden die theoretischen und empirischen Grundlagen sowie das zugrunde liegende Forschungsprojekt vorgestellt, auf dessen Daten die Analysen der vorliegenden Dissertation beruhen. Anschliessend werden die vier Publikationen entlang der beiden Hauptfragestellungen zusammengefasst und in einer abschliessenden Konklusion reflektiert.

3.2 Forschungsstand zur Entstehung und Verwirklichung von Berufsaspirationen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter

Berufsaspirationen variieren je nach Phase des Berufswahlprozesses: In der frühen, diffusen Orientierung dominieren unverbindliche, an Bildungswünschen orientierte Vorstellungen. In der anschliessenden Konkretisierungsphase entstehen realistischere Ziele, die abbilden, was plausibel erreichbar ist (Gottfredson, 1996; Haller, 1968; Ziegler, 2019). Diese Konkretisierung bildet die Entscheidungsbasis für die Wahl einer Ausbildung auf SekII (Herzog et al., 2006) und tritt häufig gegen Ende der Sek I ein (Becker & Glauser, 2018; Dombrowski, 2015; Herzog et al., 2006). Berufsaspirationen sind somit ein über den Lebensverlauf veränderliches Konstrukt. Befunde zur Stabilität resp. Veränderung von Berufsaspirationen nach Eintritt in eine nachobligatorische Ausbildung sind jedoch widersprüchlich (Gao & Eccles, 2020; Junk & Armstrong, 2010; Lee & Rojewski, 2009; Shapka et al., 2006). Schweizer Daten zeigen, dass sich Berufsaspirationen auf dieser Stufe des Bildungssystems weiter an die real verfügbaren Bildungs- und Berufswege anpassen (Basler et al., 2021; Kriesi & Basler, 2020).

Es konnte mehrfach empirisch belegt werden, dass Berufsaspirationen im Jugendalter einen bedeutenden Einfluss auf die berufliche und soziale Position im Erwachsenenalter haben (Ashby & Schoon, 2010; Schoon, 2001; Sewell & Hauser, 1975; Spenner & Featherman, 1978). Gerade in Bildungssystemen mit starker beruflicher Ausrichtung, wie in der Schweiz oder in Deutschland, wo sich ein Grossteil der Schüler:innen bereits in jungem Alter für ein Berufsfeld entscheiden muss, sind Berufsaspirationen an der Schwelle zur nachobligatorischen Ausbildung richtungsweisend. Kriesi und Basler (2020) konnten für die Schweiz zeigen, dass 15-jährige Jugendliche, die einen SekI-Typ mit eher tiefen Leistungsanforderungen besuchen, auch tiefere Berufsaspirationen haben als Schüler:innen in anspruchsvolleren Schultypen, und dass diese somit weitgehend kongruent sind mit den ihnen offenstehenden Ausbildungsmöglichkeiten. Auch wenn ihre Aspirationen in den nachfolgenden Jahren steigen, bleiben sie bei Personen in einer beruflichen Grundbildung mit geringen oder mittleren schulischen Anforderungen tiefer als bei Personen in schulisch anspruchsvolleren Ausbildungen (Kriesi & Basler, 2020). Nebst Einflüssen und Erwartungen enger Bezugspersonen (Eltern, Peers, Lehrpersonen; Sewell et al., 1969), dem Einfluss des akademischen Selbstkonzepts (Krannich et al., 2019; Nagengast & Marsh, 2012) sowie den vielfach untersuchten

Einflüssen askriptiver Merkmale (Geschlecht, Migrationshintergrund, SES; Buchmann & Kriesi, 2012; Cochran et al., 2011; Kriesi & Basler, 2020; Möser, 2022; Wicht, 2016; Zeddies et al., 2024), verweisen Befunde aktueller Forschung aus dem deutschen Sprachraum somit auf die zentrale Rolle des schulischen Leistungstracks auf SekI bei der Entstehung von Berufsaspirationen (Basler & Kriesi, 2019; Becker & Glauser, 2018; Hirschi, 2010; Schels & Abraham, 2023; Zeddies et al., 2024). Die wenigen vorliegenden Befunde zu Berufsaspirationen von Lernenden mit integrativen schulischen Massnahmen zeigen, dass diese im Vergleich zu Lernenden ohne Massnahmen jedoch innerhalb desselben Schultyps niedrigere Aspirationen äussern (Rojewski et al., 2012; Sahli Lozano et al., 2009). Sahli Lozano et al. (2009) untersuchten Regelschüler:innen, die durch eine schulische Heilpädagog:in gefördert wurden, während Rojewski et al. (2012) integrative Massnahmen nicht differenziert betrachteten. Die Befunde deuten darauf hin, dass integrative Massnahmen ähnliche Mechanismen auslösen könnten wie ein schulisches Tracking.

Bislang ist wenig erforscht, welche Faktoren darüber entscheiden, ob Berufsaspirationen im Rahmen einer Berufsausbildung und später im Beruf realisiert werden können, oder ob sich eine Kluft zwischen Aspiration und Ausbildung resp. beruflicher Position (Aspiration–Attainment Gap AAG) auftut. Eine Studie von Nießen et al. (2022) zeigt, dass soziostrukturelle Merkmale (SES der Eltern, kulturelles Kapital, Migrationshintergrund, Geschlecht) und Schulnoten einen indirekten über die Aspirationen vermittelten Einfluss auf einen AAG haben. Ein AAG wird wahrscheinlicher bei begrenzten familiären Ressourcen, niedrigem Bildungsniveau, schwächeren psychosozialen, selbstregulativen Ressourcen (z. B. geringer emotionaler Stabilität oder Verträglichkeit) und langer Lehrstellensuche. Gemäss sozial-kognitiver Laufbahntheorie (Lent et al., 1994) mindern negativ verzerrte Fremd- und Selbsteinschätzungen des Leistungspotenzials die Selbstwirksamkeit und führen zu einem zögerlichen Bewerben auf Wunschberufe. Zudem könnte ein eingeschränktes Schnupper- und Ausbildungsangebot Interessen in erreichbare, statt gewünschte Optionen kanalisieren (Lent et al., 1994). Selektionsverfahren mit starker Orientierung an Abschlüssen und Zeugnissen begrenzen die Realisierungschancen zusätzlich, denn Zertifikate wirken als Signale, die Betrieben zur Einschätzung der sich bewerbenden Person dienen (Imdorf, 2014; Spence, 1973). Auch die Anzahl offener Lehrstellen beeinflusst die Realisierung von Berufswünschen. Bei Lehrstellenknappheit wählen Arbeitgebende Bewerbende mit höheren Bildungsabschlüssen. Dies führt dazu, dass Schüler:innen mit niedrigerem Schulleistungsniveau oder besonderem Bildungsbedarf häufiger auf Ausbildungswege ausweichen müssen, die nicht ihren Wünschen entsprechen (Becker & Glauser, 2018; Imdorf, 2007; Kleinert & Jacob, 2013; Konietzka, 2016; Sahli Lozano, 2012).

Im Folgenden werden die in Kapitel 2 beschriebenen Befunde und Theorien zu integrativen schulischen Massnahmen und der hier beschriebene Forschungsstand zur Entstehung und Verwirklichung beruflicher Aspirationen in einen theoretischen Rahmen eingebettet, wobei die zentralen Aspekte der vorliegenden Dissertation hervorgehoben werden.

3.3 Theoretische Rahmung der Entstehung und Verwirklichung beruflicher Aspirationen

Das in den Sozialwissenschaften häufig zitierte und empirisch breit abgestützte Wisconsin Model of Educational and Early Occupational Attainment (Sewell et al., 1969; siehe Abb. 1) erklärt Bildungsungleichheiten anhand von Bezugsgruppeneffekten. Es betont die Rolle von «signifikant Anderen» (Eltern, Peers, Lehrpersonen) bei der Entstehung von Bildungs- und Berufsaspirationen. Deren Einstellungen und Erwartungen prägen die Zielvorstellungen Jugendlicher, sei es durch Nachahmung ihres Verhaltens oder durch die Übernahme an sie gerichteter Ansprüche (Haller, 1968; Woelfel & Haller, 1971). Unter dem Druck zur Konformität gleichen Jugendliche ihre Aspirationen mit den eigenen Möglichkeiten, insbesondere den schulischen Leistungen, ab (Sewell et al., 1970). Bezugsgruppen höherer Sozialschichten internalisieren in stärkerem Masse bildungsrelevante Werte und Normen und richten entsprechend höhere Erwartungen an ihre Kinder als statusniedrigere Bezugsgruppen. Darüber hinaus wird angenommen, dass Kinder aus statushöheren Familien über günstigere kognitive Voraussetzungen verfügen, was sich in besseren schulischen Leistungen niederschlägt und ihrerseits höhere Bildungsaspirationen begünstigt. Weiter postuliert das Modell, dass höhere Bildungs- und Berufsaspirationen in einer höheren beruflichen Position münden.

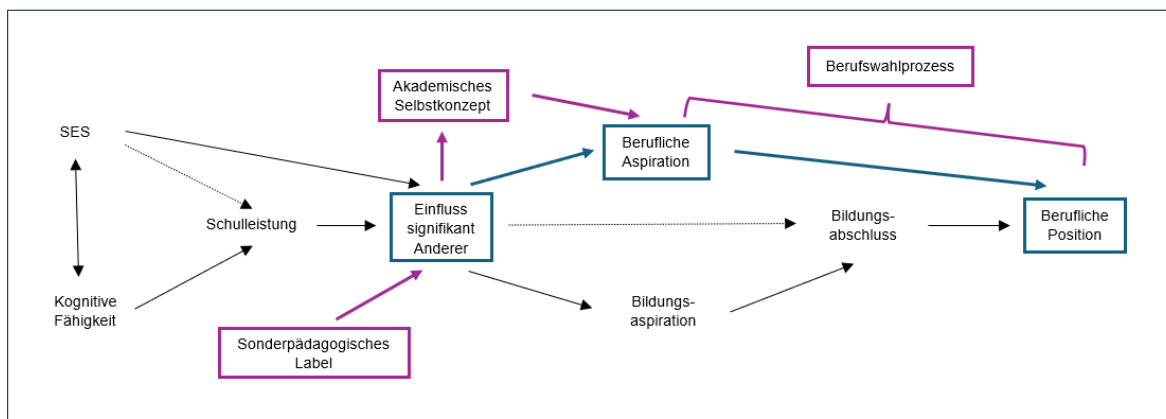


Abbildung 1: Erweitertes Wisconsin-Modell (in Anlehnung an Sewell et al., 1969)

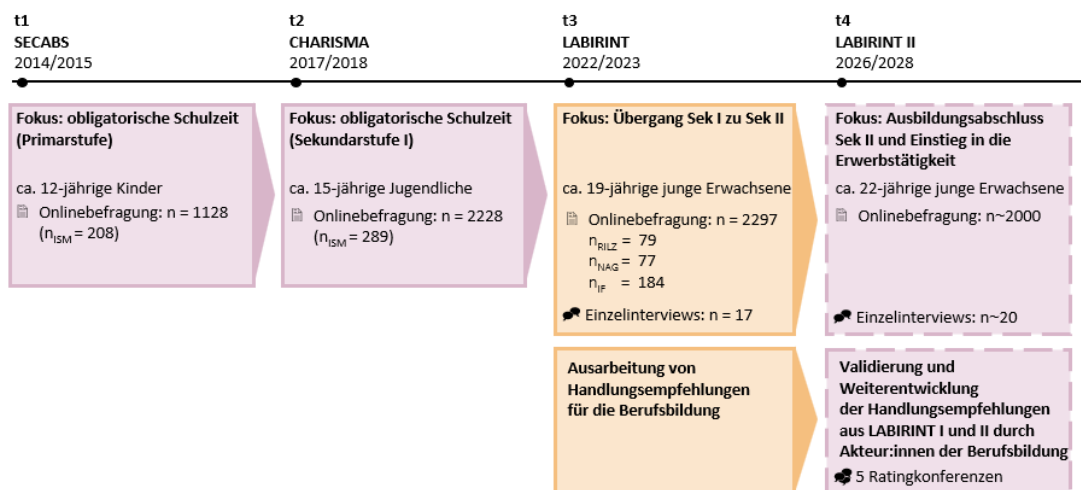
Das Wisconsin-Modell bildet den übergeordneten theoretischen Rahmen dieser Dissertation, die mögliche Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Berufsaspirationen von Schüler:innen mit integrativen schulischen Massnahmen sowie deren Verwirklichung beim Übergang in eine berufliche Ausbildung auf SekII untersuchte. Einige zentrale Elemente der Dissertation (blau umrandet) werden in diesem Modell berücksichtigt. Da gewisse Mechanismen darin aber nur unzureichend angelegt sind, die für die Entstehung und die Realisierung von Berufsaspirationen insbesondere auch für Jugendliche mit integrativen schulischen Massnahmen prägend sein könnten, wurde das Modell für die vorliegende Dissertation erweitert. Ergänzt wurde es (violett umrandet) *erstens* durch das akademische Selbstkonzept, welches sich gemäss Nagengast und Marsh (2012) als Mediator zwischen den Erwartungen signifikant Anderer und den Berufsaspirationen erwies. Weitere Studien konnten aufzeigen, dass die Selbstwahrnehmung ein wichtiger Prädiktor für Bildungs- und Berufsaspirationen ist (Ferry et al., 2000; Lent et al., 2001, 2005; Wigfield & Eccles, 2000). *Zweitens*

wurde der Berufswahlprozess, in dessen Rahmen sich auch berufliche Aspirationen entwickeln (Gottfredson, 1981), als weiteres Element ins Wisconsin-Modell aufgenommen. Der direkte Zusammenhang zwischen Berufsaspirationen im Jugendalter und der späteren beruflichen Position ist empirisch breit abgesichert (siehe Kap. 3.2). Inwiefern Aspirationen jedoch mit der erreichten beruflichen Position resp. Berufsausbildung übereinstimmen, ist auch vom Verlauf des Berufswahlprozesses abhängig. Dieser wurde im vergangenen Jahrhundert insbesondere aus psychologischer und soziologischer Perspektive erforscht. Psychologische Theorien setzen sich mit der Passung von persönlichen Voraussetzungen resp. Interessen und beruflichen Anforderungen, Erfahrungen und Entwicklungsprozessen sowie der aktiven Aneignung von Informationen und Entscheidungsprozessen hinsichtlich der beruflichen Zukunft auseinander. Aus soziologischer Perspektive interessiert in erster Linie, wie familiäre Herkunft und Geschlecht den Statuserhalt und somit die Berufswahl beeinflussen (Brown, 2002; Herzog et al., 2006). Gottfredsons «Theory of Circumscription and Compromise» (1996) vereint diese Perspektiven, da es nebst individuellen Präferenzen und dem Selbstkonzept auch sozialstrukturelle Rahmenbedingungen (bspw. soziale Herkunft, schulische Einflüsse und strukturelle Barrieren) berücksichtigt. Es fließt als wichtige ergänzende theoretische Grundlage in das Rahmenmodell der vorliegenden Arbeit ein. *Drittens* wurde das Modell durch das sonderpädagogische Label ergänzt, welches einer integrativen schulischen Massnahme möglicherweise anhaftet. Ein solches Label kann gemäss «Labeling Bias» (Fox & Stinnett, 1996) zu einer verzerrten Wahrnehmung des schulischen Leistungspotenzials durch signifikant Andere führen und deren Erwartungen an betroffene Schüler:innen entsprechend beeinflussen (Greber et al., 2017; Kashikar et al., 2023; Koonce et al., 2004; Ohan et al., 2011; Sahli Lozano et al., 2022). Diese Erwartungen wiederum können bewirken, dass sich die Schüler:innen selbst weniger kompetent einschätzen und ihre Bildungs- und Berufsaspirationen entsprechend nach unten anpassen (Jussim et al., 2009; Knight, 2021; Lent et al., 1994; Shifrer, 2013; vgl. Kap. 2.3).

3.4 Studiendesign und Untersuchungsstichprobe der BELIMA-Studie

In der Berner Längsschnittstudie integrative schulische Massnahmen (BELIMA), in deren Rahmen die vorliegende Dissertation verfasst wurde, wird seit 2015 untersucht, wie die im Kanton Bern angewandten integrativen schulischen Massnahmen RILZ, NAG und IF an Volksschulen vergeben und umgesetzt werden, und inwiefern sich Lernende mit einer oder mehreren dieser Massnahmen von Lernenden ohne eine solche Massnahme unterscheiden, dies im Hinblick auf den sozio-ökonomischen Hintergrund, die soziale, emotionale und leistungsmotivationale Integration, die Lehrpersonenerwartung, die Schulleistungsentwicklung, Bildungsaspirationen und den Bildungsweg von der Primarschule bis zur SekII. Die bisherigen Studienergebnisse liefern erste Anhaltspunkte dazu, inwiefern der Einsatz integrativer schulischer Massnahmen Bildungsungleichheiten, die auf einen ungleichen Zugang zu Bildung aufgrund eines besonderen Bildungsbedarfs zurückzuführen sind, entgegenwirken resp. verstärken kann.

Die BELIMA-Studie umfasst bislang drei Teilstudien (SECABS t1, CHARISMA t2, LABIRINT t3), die jeweils eine bestimmte Schulstufe im Schweizer Bildungssystem fokussierten (siehe Abb. 2). Die starke Stratifizierung des Schweizer Bildungssystems manifestiert sich in der Differenzierung der SekI (7. - 9. Klasse) in verschiedene Leistungsniveaus. Sie kann mit Grundanforderungen oder erweiterten Anforderungen abgeschlossen werden, wobei letztere den Zugang zu einem breiteren Spektrum an Ausbildungsoptionen erleichtern. Nach elf obligatorischen Schuljahren (2 Jahre Kindergarten, 6 Jahre Primarschule, 3 Jahre SekI) erfolgt der Übertritt in die SekII. Diese kann an einer allgemeinbildenden Schule (z. B. Gymnasium, Fachmittelschule) oder in Form einer dualen Berufsausbildung absolviert werden. Die Berufsausbildungen unterscheiden sich in ihrer Dauer, ihrem kognitiven Anforderungsniveau und dem Abschlusszertifikat. Während 2-jährige Berufslehren einen geringen schulischen Anteil beinhalten und mit einem eidgenössischen Berufsattest (EBA) abgeschlossen werden, sind 3- bis 4-jährige Berufsausbildungen schulisch anspruchsvoller und führen zu einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ; Fitzli & Simon Bock, 2016; SKBF, 2023; Stalder, 2011).



Anmerkungen: SECABS = Selektivität und Effektivität des Chancenausgleichs an Berner Schulen, CHARISMA = Chancen und Risiken integrativer schulischer Massnahmen, LABIRINT = Langfristige Bildungsverläufe von Regelschüler:innen mit integrativen schulischen Massnahmen, n_{ISM} = Anzahl Lernende mit integrativen schulischen Massnahmen.

Abbildung 2: Studiendesign BELIMA

Zu t1 wurden auf Primarschulstufe (5./6. Klasse) erstmals Schüler:innen mit RILZ, NAG und/oder IF inkl. ihrem schulischen Umfeld (Mitschüler:innen, Lehrpersonen, Schulleitungen) befragt und standardisierte Leistungsdaten erhoben. Die Schüler:innenbefragung (askriptive Merkmale, Berufsaspirationen, Ausbildungspläne, Selbstkonzept, wahrgenommene Integration [K-FDI; Venetz et al., 2014], Anstrengungsbereitschaft) sowie die Testung ihrer kognitiven Grundfähigkeiten (CFT-20; Weiss, 2006) erfolgte in den Schulklassen vor Ort. Zeitgleich füllten die Klassenlehrpersonen einen Online-Fragebogen aus, in dem sie Angaben zu integrativen Massnahmen und der

Leistungseinschätzung der jeweiligen Schüler:innen machten. Zudem führten sie mit ihren Klassen nach der Befragung einen Schulleistungstest in den Bereichen Deutsch und Mathematik (Kronig, 2007) durch und leiteten die Ergebnisse an das Projektteam weiter. Die Schulleitungen aller Primarschulen des Kantons Bern wurden bereits vorgängig zur Informiertheit, Ausgestaltung und Einstellung bzgl. RILZ, NAG und inklusiver Bildung befragt. Zudem füllten zu t1 auch die Eltern einen Fragebogen zu ihrer nationalen Herkunft, ihrem SES und Bildungshintergrund, ihren Bildungs- und Berufsaspirationen für das Kind und ihrer Informiertheit über Massnahmen und das Schulsystem aus.

Zu t2 wurden die durchschnittlich 15-jährigen SekI-Schüler:innen (7.-9. Klassen), die auf Primarschulstufe eine integrative Massnahme erhalten hatten, erneut und analog zur ersten Erhebung befragt sowie standardisierte Leistungsdaten (Stellwerk; Moser, 2006) erhoben, dieses Mal in ihrem neuen schulischen Kontext.

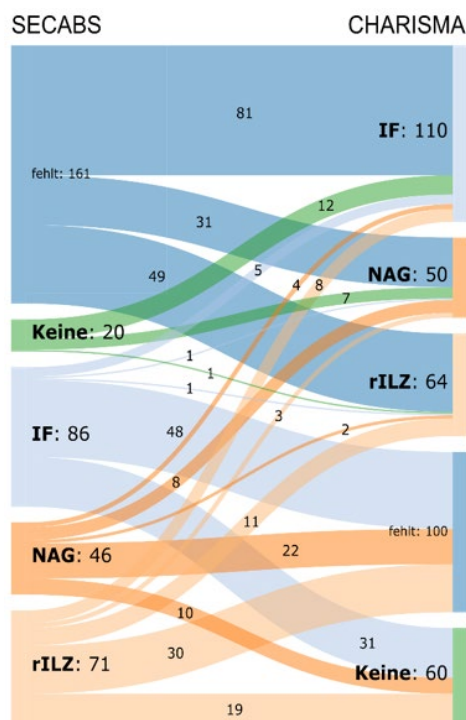


Abbildung 3: Verläufe von Lernenden mit Massnahmen zu t1 und t2 (eigene Darstellung)

Der Übertritt und die Aufteilung in neue Klassen führte dazu, dass zu t2 neue Schüler:innen mit Massnahmen zum Sample hinzukamen, die zu t1 noch nicht dabei waren ($n = 161$) (siehe Abb. 3). Etwa 45% ($n=52$) der Schüler:innen mit RILZ oder NAG zu t1 nahmen zu t2 nicht mehr teil, was in den meisten Fällen auf die fehlende Teilnahmebereitschaft der neuen Lehrpersonen auf SekI zurückzuführen war.

Während zu t1 und t2 hauptsächlich quantitative Daten erhoben wurden (mit vereinzelten offenen Fragen), fand zu t3 sowohl eine quantitative Befragung (Bildungsverläufe auf SekII, Bildungsaspirationen, Wohlbefinden) mit der Gesamtstichprobe als auch eine qualitative Befragung

mit einzelnen jungen Erwachsenen der Stichprobe statt, die bereits zu t2 teilnahmen. Zentrale Thematik war dabei der Übergang von der obligatorischen Schulzeit in die nachobligatorische Ausbildung auf SekII. Der Mixed-Methods-Ansatz wurde gewählt, um nebst einer quantitativen Abbildung von Ausbildungsverläufen einen vertieften Einblick in Prozesse zu erhalten, die sich bei der Transition an der ersten Schwelle abspielen. Eine vierte Erhebung mit derselben Stichprobe ist geplant im Frühjahr 2026, welche im Rahmen des LABIRINT II-Projekts zum Übergang von der nachobligatorischen Ausbildung in die Erwerbstätigkeit stattfinden wird. Die Analysen dieser Dissertation stützen sich auf quantitative und qualitative Daten aus der zweiten und dritten Erhebungswelle.

3.5 Methoden und Ergebnisse

3.5.1 Rolle integrativer schulischer Massnahmen bei der Entstehung von Berufsaspirationen

Im Rahmen der Dissertation verfasste Publikationen:

Publikation 1: Sahli Lozano, C., Brandenburg, 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>.

Publikation 2: Brandenburg, 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>.

Weitere Publikationen:

Sahli Lozano, C., Brandenburg, K., Wicki, M., Trösch, L., & 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). <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2227527>.

Ausgangslage und Fragestellungen

Anhand der ersten beiden Publikationen sollte die Frage nach der Rolle integrativer schulischer Massnahmen bei der Entstehung von Berufsaspirationen beantwortet werden. Gemäss Rahmenmodell der vorliegenden Dissertation (vgl. Kap. 3.3) resultieren Bildungsungleichheiten aus unterschiedlichen Bildungs- und Berufsaspirationen, die von der sozialen Herkunft abhängig sind. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg vollzieht sich indirekt über schulische Leistungen und Erwartungshaltungen, welche wiederum die Bildungsaspirationen von Kindern und Jugendlichen prägen. Da die integrativen Massnahmen RILZ und NAG sozial selektiv vergeben

werden und Schüler:innen mit RILZ eher aus Familien mit tieferem SES stammen (Sahli Lozano, Wüthrich, et al., 2023), ist davon auszugehen, dass diese auch tiefere Berufsaspirationen äussern als vergleichbare Lernende ohne RILZ. Schüler:innen mit NAG, die aus Familien mit eher hohem SES stammen, sollten demnach höhere Erwartungen an ihre berufliche Laufbahn haben als vergleichbare Lernende ohne NAG. Dies würde in der Konsequenz und gemessen am SES der Berufsaspirationen bedeuten, dass Schüler:innen mit RILZ gegenüber vergleichbaren Schüler:innen ohne solche Massnahmen statusniedrigere berufliche Ausbildungen absolvieren und später in eher schlecht bezahlte berufliche Positionen mit geringerem sozialem Prestige gelangen. Für Lernende mit NAG wäre das Gegenteil der Fall. Zudem kann aufgrund von Labeling- und Stigmatisierungsansätzen argumentiert werden, dass ein sonderpädagogisches Label womöglich einen indirekten Effekt auf die beruflichen Aspirationen hat, vermittelt über die Lehrpersonenerwartungen und über das akademische Selbstkonzept. Bei der Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts könnte nebst der Lehrpersonenerwartung auch der Vergleich der eigenen Leistungen mit denjenigen von Mitschüler:innen ohne integrative Massnahmen (BFLPE; Marsh, 1987) einen negativen Einfluss haben (vgl. Kap. 2.3).

Dass RILZ die Erwartungen von Lehrpersonen verzerren könnten, zeigen erste Befunde für die Primarschulstufe zur systematischen Unterschätzung von Schüler:innen mit einer solchen Massnahme (Greber et al., 2017). Weiter ergaben Analysen, dass Schüler:innen mit RILZ auf dieser Schulstufe ein signifikant tieferes akademisches Selbstkonzept aufweisen als vergleichbare Schüler:innen ohne RILZ (Sahli Lozano et al., 2017). Schüler:innen mit NAG wurden auf Primarschulstufe hingegen nicht unterschätzt (Greber et al., 2017). Die Entwicklung ihres akademischen Selbstkonzepts während des Übergangs von der Primarschule in die SekI verlief dabei ähnlich zu vergleichbaren Schüler:innen ohne NAG, wobei sie aber ihre schulischen Leistungen im Vergleich zu diesen sogar noch stärker steigern konnten (Sahli Lozano, Brandenburg, et al., 2023; vgl. Kap. 2.3). Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wurde nun untersucht, ob die Ergebnisse zu systematischen Erwartungsverzerrungen der Lehrpersonen und einem tieferen akademischen Selbstkonzept für die SekI replizierbar sind. Hierzu wurde geprüft, ob Lehrpersonen die kognitiven Grundfähigkeiten von Schüler:innen mit RILZ gegenüber vergleichbaren Schüler:innen ohne RILZ signifikant niedriger beurteilen, und ob diese ihr akademisches Selbstkonzept zugleich niedriger einschätzen (Brandenburg et al., 2025; Sahli Lozano et al., 2022). Zudem wurde analysiert, ob RILZ auch negativ mit den Berufsaspirationen zusammenhängen (Brandenburg et al., 2025). Basierend auf theoretischen Grundlagen und bisherigen Befunden wurden für den NAG keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Lehrpersoneneinschätzung erwartet, aber positive Effekte auf das akademische Selbstkonzept und die Berufsaspirationen der Schüler:innen. Auch diese Annahmen wurden im Rahmen der Dissertation überprüft.

Stichprobe, Methoden und Ergebnisse

Für Publikation 1 (Lehrpersonenerwartungen) und Publikation 2 (akademisches Selbstkonzept und Berufsaspirationen) wurden querschnittliche Daten des Erhebungszeitpunkts t2 aus dem Teilprojekt CHARISMA genutzt (vgl. Kap. 3.4). Hierarchische lineare Regressionsanalysen zu den Erwartungen von Lehrpersonen gegenüber Schüler:innen mit integrativen schulischen Massnahmen auf SekI, die für die erste Publikation durchgeführt wurden, ergaben Folgendes: Das kognitive Leistungspotenzial von Schüler:innen mit RILZ wird auch von Lehrpersonen dieser Schulstufe signifikant unterschätzt. Hingegen unterscheiden sich die Erwartungen an die kognitiven Grundfähigkeiten von Schüler:innen mit und ohne NAG nicht signifikant (Sahli Lozano et al., 2022).

Für die Analysen der zweiten Publikation wurde ein Matching-Verfahren eingesetzt, das Vergleiche auf Fälle mit ähnlichem Propensity Score beschränkt. Hiermit konnten systematische Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen reduziert und einer Verzerrung der Ergebnisse entgegengewirkt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler:innen mit RILZ auch ein signifikant niedrigeres akademisches Selbstkonzept aufweisen als vergleichbare Schüler:innen ohne RILZ. Für Schüler:innen mit und ohne NAG zeigen sich diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede. Die beruflichen Aspirationen unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Schüler:innen mit RILZ resp. NAG und ihren jeweiligen Kontrollgruppen ohne Massnahme (Brandenberg et al., 2025).

Limitationen

Da querschnittliche Daten für die Analysen in Publikation 1 und 2 verwendet wurden, können keine Aussagen zu kausalen Effekten von RILZ und NAG gemacht werden. Bezüglich der verzerrten Lehrpersonenerwartungen bei RILZ kann aber argumentiert werden, dass ein Grossteil der Schüler:innen bereits auf Primarschulstufe RILZ hatten (dies war bei 11 von 15 Schüler:innen mit RILZ, die zu t1 und t2 teilnahmen, der Fall, vgl. Kap. 3.4). Daher kann vermutet werden, dass die verzerrten Erwartungen der (neuen) Lehrpersonen tatsächlich infolge des RILZ-Labels zustande kamen, und nicht umgekehrt RILZ eine Folge der verzerrten Lehrpersonenerwartungen war.

Eine weitere Einschränkung ist zudem die geringe Stichprobengrösse der Schüler:innen mit integrativen Massnahmen. Da generell wenige Schüler:innen integrative Massnahmen erhalten, war es schwierig, ausreichend grosse Stichproben zu erreichen. Für zuverlässigere Ergebnisse wäre eine erneute Durchführung der Analysen mit grösseren Stichproben notwendig. Derzeit liegen für die Schweiz jedoch keine äquivalenten Daten in grösserem Umfang vor.

Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass integrative Massnahmen bei der Entwicklung von Berufsaspirationen nur eine begrenzte Rolle spielen. Zwar entfalten RILZ auch auf SekI potenziell negative Effekte auf die Wahrnehmung durch Lehrpersonen und auf das akademische Selbstkonzept der betroffenen Schüler:innen und scheinen ein potenziell stigmatisierendes Label zu sein, das

Bildungsungleichheiten verstärken kann. Jedoch spiegeln sich diese systematischen Unterschiede nicht in den beruflichen Aspirationen wider. Auch der NAG, der aufgrund der neutralen Ergebnisse als überwiegend kompensatorische Massnahme betrachtet werden kann, führt zu keinen signifikanten Unterschieden in den Berufsaspirationen zwischen Schüler:innen mit und ohne eine solche Massnahme. Eine plausible Erklärung dafür ist, dass Jugendliche ihre Aspirationen primär an Interessen, wahrgenommenen Stärken und privaten Bezugspersonen ausrichten, was zu sektoralen Unterschieden in den Berufswünschen führen könnte, nicht aber zu systematischen Differenzen im sozioökonomischen Status der angestrebten Berufe. Ob dem so ist, müsste in weiterführenden Analysen untersucht werden. Hinzu kommt, dass viele Jugendliche mit RILZ Schultypen mit Grundanforderungen besuchen, die allgemein weniger breit gefächerte Ausbildungsoptionen eröffnen und dadurch Unterschiede in den Aspirationen zwischen vergleichbaren Schüler:innen mit und ohne RILZ nivellieren.

Ausgehend von empirischen Befunden, wonach Berufsaspirationen am Ende der Schulzeit ein starker Prädiktor der beruflichen Position im Erwachsenenalter sind, liesse sich argumentieren, dass Lernende mit RILZ gegenüber vergleichbaren Lernenden ohne RILZ keine langfristig negativen Folgen dieses sonderpädagogischen Labels für ihre berufliche Laufbahn zu erwarten haben. Diese Annahme wurde in Publikation 3 der vorliegenden Dissertation auf der Grundlage von unterschiedlichen Berufswahltheorien geprüft. Die betreffende Studie wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

3.5.2 Rolle integrativer schulischer Massnahmen auf dem Weg zur Verwirklichung beruflicher Aspirationen

Im Rahmen der Dissertation verfasste Publikationen:

Publikation 3: Brandenburg, K., Sahli Lozano, C., Lustenberger, S., & Benz, R. (in Begutachtung). Auf dem Weg zum Wunschberuf? Kompromisse beim Übertritt in die Berufsausbildung von Lernenden mit Lernzielreduktion. Die Deutsche Schule.

Publikation 4: Brandenburg, K., Lustenberger, S., Hauser, J., & Sahli Lozano, C. (eingereicht). Subjektiv betrachteter Berufswahlprozess von Jugendlichen mit reduzierten individuellen Lernzielen. Breaking Barriers to Learning and Education.

Weitere Publikationen:

Lustenberger, S., Sahli Lozano, C., Brandenburg, K., & Hauser, J. (2025). Opportunities or new disadvantages? The long-term impact of curriculum modifications and accommodations on post-compulsory educational trajectories. Empirical Research in Vocational Education and Training, 17 (16). <https://doi.org/10.1186/s40461-025-00190-8>.

Ausgangslage und Forschungsfragen

Wie anhand des theoretischen Rahmenmodells der vorliegenden Dissertation ersichtlich ist, gelten Berufsaspirationen am Ende der obligatorischen Schulzeit als richtungsweisend, wenn es um Bildungsabschlüsse und die berufliche Position im Erwachsenenalter geht (vgl. Kap. 3.2 & 3.3). Allerdings ist aufgrund von Labeling- und Signalingprozessen (Kashikar et al., 2023; Przepiorka, 2025) zu befürchten, dass sozial benachteiligte Schüler:innengruppen, etwa mit Migrationshintergrund oder einer Behinderung, selbst bei vergleichbaren Berufsaspirationen geringere Chancen haben, diese beruflichen Ziele im Rahmen einer nachobligatorischen Ausbildung zu verwirklichen als privilegiere Schüler:innen. Sie begegnen potenziell grösseren Herausforderungen im Berufswahlprozess, die sie häufiger dazu bewegen, Kompromisse bei der Wahl einer Ausbildung einzugehen (Blanck et al., 2024; Haeberlin et al., 2005; Imdorf, 2014; Sahli Lozano, 2012). Schüler:innen mit RILZ gehören aufgrund des Zeugnisvermerks der Massnahme dieser Risikogruppe an, während strukturelle Hürden für Personen mit NAG unwahrscheinlicher sind: gemäss Richtlinien erreichen sie die offiziellen Lernziele und die Massnahme ist nicht im Zeugnis vermerkt. Für Arbeitgebende ist demnach nicht sichtbar, dass die bewerbende Person einen besonderen Bildungsbedarf hat. Schüler:innen mit NAG sind zudem in allen schulischen Leistungstracks der SekI gleichermassen vertreten wie Schüler:innen ohne Massnahme (Brandenberg et al., 2025), was für den Teil der Schüler:innengruppe in Leistungstracks mit erweiterten Anforderungen mit besseren Zugangschancen zu kognitiv anspruchsvolleren Ausbildungen einhergeht.

Aufgrund der erwarteten negativen Effekte von RILZ beim Übertritt in die SekII lag der Fokus der Fragestellungen in Publikation 3 und 4 der vorliegenden Dissertation auf dieser Massnahme. Darin wurde untersucht, inwiefern Lernende mit RILZ in Berufsausbildungen eintreten können, die den akademischen Anforderungen ihres Wunschberufs entsprechen – wiederum im Vergleich zu ähnlichen Schüler:innen ohne Massnahme – und wie sie selbst den Berufswahlprozess erlebten.

Stichprobe, Methoden und Ergebnisse

Zur Beantwortung der zweiten übergeordneten Fragestellung («Welche Rolle spielen integrative schulische Massnahmen auf dem Weg zur Verwirklichung beruflicher Aspirationen?») dienten Daten aus CHARISMA (t2) und aus LABIRINT (t3), die im Rahmen der dritten (Verwirklichung von Berufsaspirationen) und vierten Publikation (Berufswahlprozesse) der vorliegenden Dissertation ausgewertet wurden. Da ein Grossteil der Stichprobe zum Analysezeitpunkt noch nicht erwerbstätig war, flossen Angaben zum Lehrberuf in die quantitativen Auswertungen der dritten Publikation ein. Die Berufsaspirationen und die Lehrberufe wurden anhand des akademischen Anforderungsniveaus nach Stalder (2011) codiert. Diese Klassifikation lässt eine Differenzierung zwischen zweijährigen

EBA-Berufslehren und drei- resp. vierjährigen EFZ-Berufslehren zu, was wiederum für die Begründung unterschiedlicher Zugangschancen zum Arbeitsmarkt relevant ist (Fitzli & Simon Bock, 2016). Die Regressionsanalyse mit einer gematchten Stichprobe ergab, dass Schüler:innen mit RILZ im Vergleich zur Kontrollgruppe systematisch häufiger in Lehrberufe eintreten, die ein niedrigeres akademisches Anforderungsniveau aufweisen als ihr Wunschberuf.

Für einen vertieften, explorativen Einblick in den Berufswahlprozess von Personen mit RILZ wurden zudem qualitative Leitfadeninterviews geführt. Die Daten wurden im Rahmen der vierten Publikation inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2022). Dabei zeigte sich ein sehr individuelles Erleben, geprägt von unterschiedlichen positiven Erfahrungen und Herausforderungen. Als Ressource im Berufswahlprozess bezeichneten die Befragten die soziale Unterstützung durch Familienmitglieder und Lehrpersonen. In der Schule wurde insbesondere das Vorgehen bei Bewerbungen besprochen und geübt, während im privaten Umfeld insgesamt ein stärkerer Fokus auf der Berufsorientierung lag. Teilweise als hinderlich beschrieben wurde für die Lehrstellensuche der Massnahmenvermerk im Zeugnis oder fehlende Noten in einzelnen Fächern. Behinderungen wurden in den Gesprächen nur am Rande erwähnt und nicht als Hürden im Berufswahl- und Bewerbungsprozess bezeichnet. Schwierigkeiten beim Verfassen von Bewerbungen konnten mithilfe der Eltern oder Lehrpersonen überwunden werden. Die Aussagen von zwei Befragten lassen überdies auf ein gering eingeschätztes akademisches resp. berufliches Selbstkonzept schliessen, was zu einem zögerlichen Bewerbungsverhalten führen könnte (Lent et al., 1994).

Limitationen

Bei der Interpretation der Ergebnisse in Publikation 3 ist zu berücksichtigen, dass die erfassten Berufswünsche der SekI-Schüler:innen nur eine Momentaufnahme darstellen und sich im weiteren Bildungsweg verändern können (vgl. Kriesi & Basler, 2019). Die begrenzte Stichprobengröße erlaubt zudem keine differenzierten Analysen nach Untergruppen (z. B. Lernende mit RILZ mit bzw. ohne IF). Unklar bleibt auch, seit wann die jeweiligen Lernzielreduktionen bestanden, weshalb sich mögliche Unterschiede zwischen kurz- und langfristigen Massnahmen nicht abschätzen lassen.

Auch die vierte Publikation weist methodische Einschränkungen auf. Die Befunde beruhen auf Selbstberichten, die subjektiven Verzerrungen unterliegen können, und es fehlt eine Vergleichsgruppe. Die kleine, nicht repräsentative Stichprobe bietet lediglich exemplarische Einblicke in den Berufswahlprozess von Jugendlichen mit RILZ. Weitere potenziell relevante Einflussfaktoren blieben unberücksichtigt.

Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, dass integrative schulische Massnahmen auf dem Weg zur Realisierung von Berufsaspirationen eine unterschiedliche Funktion entfalten. Während sich für die Aspirationen selbst keine signifikanten Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Massnahmen

nachweisen lassen, treten Unterschiede im Übergang in die SekII deutlich hervor. Jugendliche mit RILZ erreichen in ihren Lehrberufen seltener das gewünschte akademische Anforderungsniveau als vergleichbare Jugendliche ohne RILZ. Dieses Muster ist konsistent mit Signalisierungs- und Selektionsmechanismen: Als sichtbares sonderpädagogisches Label kann RILZ im Bewerbungsprozess als Hinweis auf geringes kognitives Leistungspotenzial interpretiert werden. Zugleich ist RILZ häufiger mit Lernumwelten und Zertifikaten verknüpft, die geringere Anschlusschancen in bestimmten Berufen eröffnen. Der Befund einer überproportionalen Einmündung in zweijährige, akademisch weniger anspruchsvolle EBA-Ausbildungen von Jugendlichen mit RILZ (Lustenberger et al., 2025) korrespondiert mit dieser Interpretation und deutet auf strukturelle Barrieren hin, die nicht die Entstehung, sondern die Umsetzung von Berufsaspirationen bremsen. Die qualitativen Ergebnisse zu RILZ unterstreichen dies teilweise, verdeutlichen jedoch auch, dass der Berufswahlprozess individuell sehr unterschiedlich erlebt wird und ein komplexes Zusammenspiel aus Einflussfaktoren auf verschiedenen Ebenen darstellt. Diese Beobachtung deckt sich mit Gottfredsons Theorie (1996), wonach unterschiedliche Verläufe des Berufswahlprozesses zum einen auf strukturelle Bedingungen, aber auch auf unterschiedliche persönliche und soziale Ressourcen zurückzuführen sind.

Gegenüber RILZ erweist sich der NAG als tendenziell kompensatorisch. Die Massnahme ist im Bewerbungsprozess in der Regel unsichtbar, setzt das Erreichen regulärer Lernziele voraus und geht mit einer positiven Leistungsentwicklung einher – Bedingungen, die die Realisierung von Aspirationen eher stützen. Diese Einschätzung wird durch Befunde von Lustenberger et al. (2025) untermauert, wonach Schüler:innen mit einem NAG nachobligatorische Ausbildungen auf einem akademischen Anforderungsniveau erreichen, das demjenigen vergleichbarer Schüler:innen ohne NAG entspricht. Diese Ergebnisse verdeutlichen die ambivalente Rolle integrativer Massnahmen auf dem Weg zur Verwirklichung beruflicher Aspirationen: Während der NAG als kompensatorische Massnahme betrachtet wird und Bildungsungleichheiten entgegenwirken kann, fungiert RILZ eher als selektives Signal, das die Verwirklichung von Aspirationen erschwert.

Aus den Ergebnissen lassen sich mehrere Implikationen für künftige Forschung ableiten. Erstens bedarf es einer vertieften Analyse der Wahrnehmung sonderpädagogischer Labels durch Akteur:innen in der Schule und im Ausbildungsmarkt, um die Relevanz von Stigmatisierungs- und Signalisierungseffekten genauer zu bestimmen. Erste Anhaltspunkte eines relativ geringen Bewusstseins des Stigmatisierungspotenzials durch RILZ ergeben sich aus den Daten einer Schulleitungsbefragung im Kanton Bern (siehe BELIMA-Studie, Kap. 3.4), die zeigen, dass die Massnahme von nur rund 12% der Befragten mit einer potenziell stigmatisierenden Wirkung in Verbindung gebracht werden (Sahli Lozano, Schnell, et al., 2020). Zweitens ist zu klären, welche Mechanismen den NAG zu einer stärker chancenausgleichenden Massnahme machen, und ob sich daraus Hinweise für eine differenzierte Ausgestaltung integrativer Massnahmen gewinnen lassen. Eine detaillierte und multiperspektivische Analyse der Vergabe und praktischen Umsetzung des NAG

könnte dazu beitragen. Drittens ist eine Weiterführung der Längsschnittstudie angezeigt, um die Auswirkungen von RILZ und NAG nicht nur im Übergang zur beruflichen Erstausbildung, sondern auch in Bezug auf berufliche Aufstiegs- und Teilhabechancen zu erfassen. Schliesslich stellt sich die Frage nach institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen, die einen chancengerechteren Übergang von SekI auf SekII ermöglichen könnten. Mögliche Konsequenzen für Praxis und Politik könnten eine professionalisierte RILZ-Vergabe (klare Bedarfsdiagnostik, konsistente Umsetzung, Minimierung stigmatisierender Signale), früh einsetzende, adressatengerechte Berufsberatung sowie die Sensibilisierung von Ausbildungsbetrieben für mögliche Fehlinterpretationen von sonderpädagogischen Hinweisen im Zeugnis sein.

4 Konklusion

Die vorliegende Dissertation beschäftigte sich mit der Rolle integrativer schulischer Massnahmen – konkret des Nachteilsausgleichs (NAG) und reduzierter individueller Lernziele (RILZ) – bei der Entstehung von Berufsaspirationen und auf dem Weg zu ihrer Verwirklichung. Von übergeordnetem Interesse war es, darzustellen, inwiefern dabei Bildungsungleichheiten sichtbar werden, die möglicherweise in Verbindung stehen mit der unterschiedlichen Ausgestaltung integrativer schulischer Massnahmen.

Die Ergebnisse der Dissertation zu zentralen Einflussfaktoren von Berufsaspirationen decken sich mit bisherigen Befunden zu RILZ, wonach diese Massnahme, trotz der guten Intention bestmögliche Lernbedingungen für integrierte Schüler:innen zu schaffen, mit potenziellen Hürden im Bildungsverlauf Betroffener verbunden ist. Die Analysen im Rahmen der vorliegenden Dissertation ergaben, dass Schüler:innen mit RILZ auf SekI von ihren Lehrpersonen systematisch unterschätzt werden und ihr akademisches Selbstkonzept niedriger ist als bei vergleichbaren Schüler:innen ohne RILZ. Diese Befunde stützen die bisherige Annahme möglicher, massnahmenbedingter Labeling- und Stigmatisierungseffekte. Entgegen der Erwartung spiegelten sich diese Effekte nicht in den beruflichen Aspirationen wider, was zum einen darauf hinweist, dass andere Faktoren (z. B. familiäre Einflüsse) hier stärker ins Gewicht fallen könnten. Zum anderen können sich Berufsaspirationen bereits früh im Bildungsverlauf verfestigen, sodass RILZ darauf möglicherweise nur eine begrenzte Wirkung ausüben. Hinweise darauf finden sich in der Literatur zur beruflichen Identitätsentwicklung (Archer, 1993; Fend, 1991) aber auch in den qualitativen Daten (vgl. Pub. 4, Kap. 3.5.2). Für den NAG fanden sich – wie bereits in früheren Studien – keine Hinweise auf stigmatisierende Effekte. Entsprechend ist anzunehmen, dass die Massnahme potenziellen Bildungsbenachteiligungen aufgrund eines besonderen Bildungsbedarfs entgegenwirkt.

In der dritten Publikation der vorliegenden Dissertation wurde erstmals die Rolle integrativer schulischer Massnahmen auf dem Weg zur Verwirklichung beruflicher Aspirationen analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler:innen mit RILZ gegenüber vergleichbaren Schüler:innen ohne RILZ möglicherweise auch im Übergang zur SekII benachteiligt sind. Im Vergleich zum gewünschten

Anforderungsniveau treten sie systematisch häufiger in schulisch weniger anforderungsreiche Berufsausbildungen ein. Diesem Ergebnis liegen einerseits möglicherweise negative Labeling-Effekte zugrunde, die mit einer geringeren Einschätzung des kognitiven Leistungspotenzials einhergehen. Eine andere mögliche Begründung liegt in der negativen Signalwirkung des RILZ-Vermerks im Zeugnis auf zukünftige potenzielle Ausbildungsbetriebe. Sowohl Labeling- als auch Signaling-Effekte führen zu möglichen strukturellen und persönlichen Hürden im Berufswahlprozess, worauf Betroffene mit Kompromissen und Anpassungen bei der Wahl der Berufsausbildung reagieren, wie sie in Gottfredsons Berufswahlmodell (1996) beschrieben werden. Auch diese Mechanismen finden sich in den qualitativen Interviews wieder (vgl. Pub. 4). Die Rolle des NAG im Übergang zur SekII wurde im Rahmen der Dissertation nicht vertieft untersucht, da die Massnahme nicht im Zeugnis vermerkt ist und frühere Ergebnisse nicht auf negative Auswirkungen des NAG hindeuteten.

Die Dissertation zeigt hiermit, dass integrative schulische Massnahmen in ihrer Wirkung klar zu unterscheiden sind und im Übergang zur SekII teilweise Mechanismen auslösen können (z. B. Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche aufgrund einer negativen Signalwirkung des Schulzeugnisses auf Ausbildungsbetriebe), die den möglichen Auswirkungen einer äusseren Differenzierung (Zuteilung zu unterschiedlichen Leistungstracks oder Schulformen) auf Bildungsverläufe gleichkommen. Beispielsweise konnten Benachteiligungen von Sonderschüler:innen gegenüber Regelschüler:innen bei der Transition in die SekII bereits mehrfach nachgewiesen werden (vgl. Kap. 1). Trotz positiver Absichten, die hinter der Vergabe integrativer Massnahmen stecken – nämlich die Förderung einer bestmöglichen schulischen und sozialen Entwicklung in einem integrativen Setting – wirken sie Bildungsbenachteiligungen aufgrund eines besonderen Bildungsbedarfs nicht per se entgegen. Ihre Effekte unterscheiden sich je nach Sichtbarkeit, Deutung und institutioneller Einbettung. Integrative schulische Massnahmen werden in der Wissenschaftsliteratur bislang häufig als Sammelkategorie im Sinne eines sonderpädagogischen Förderbedarfs behandelt (z. B. bei Rojewski et al., 2012), wodurch unterschiedliche Wirklogiken, Sichtbarkeiten und Implementationsweisen unscharf bleiben. Gerade die hier verfolgte massnahmenspezifische Perspektive zeigt, dass scheinbar ähnliche Interventionen je nach Gestaltungsmerkmalen in verschiedenen Phasen des Bildungsverlaufs höchst ungleich wirken können. Eine pauschale Bewertung schulischer Integration greift daher zu kurz. Erforderlich ist eine differenzierte Betrachtung auf Massnahmenebene, die Bildungsverläufe getrennt in den Blick nimmt und dabei institutionelle Einbettungen systematisch mitdenkt.

Daraus folgt forschungspraktisch, dass Massnahmen und ihre Ausgestaltung als eigenständige Interventionen analysiert werden sollten, mit Augenmerk auf unterschiedliche Kontexte, Kohorten, Schulzüge und Übergangsschnittstellen. Methodisch braucht es längsschnittliche Designs mit feingliedriger Erfassung von Start, Dauer, Intensität und Sichtbarkeit der Massnahmen, um kausale Effekte der Massnahmen prüfen zu können und Mechanismen wie Labeling- und Signalingprozesse

noch präziser nachzuzeichnen. Für zukünftige Datenerhebungen ist zu berücksichtigen, dass die Prävalenz integrativer Massnahmen in der Schweiz tief ist und wenige Schüler:innen davon betroffen sind. Um möglichst viele Betroffene zu erfassen, wäre ein Monitoring in den jeweiligen Kantonen anzustreben, wie es für RILZ heute bereits in den meisten Schweizer Kantonen (der Kanton Bern gehört nicht dazu) der Fall ist. Für den NAG in der obligatorischen Schule liegen bislang keine nationalen Daten vor (Meier-Popa & Ayer, 2021).

Bildungspolitisch implizieren die vorliegenden Ergebnisse die Notwendigkeiten, verallgemeinerte Urteile über integrative Bildung zu vermeiden und stattdessen massnahmenbezogene Standards und ein nationales Monitoring zu etablieren. Nur wenn konkrete Massnahmen hinsichtlich Zielsetzung, Implementationsqualität und unbeabsichtigter Nebeneffekte regelmässig geprüft werden, lässt sich bestimmen, unter welchen Bedingungen sie tatsächlich kompensatorisch wirken, und wo Anpassungen notwendig sind, um Bildungsbenachteiligungen zu reduzieren.

5 Literaturverzeichnis

- Archer, S. L. (1993). Identity status in early and middle adolescents: Scoring criteria. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Hrsg.), *Ego identity. A handbook for psychological research*. (S. 177–204). Springer-Verlag.
- Arrow, K. (1973). The theory of discrimination. In O. Ashenfelter & A. Rees (Hrsg.), *Discrimination in labor markets* (S. 3–33). Princeton University Press.
- Ashby, J. S., & Schoon, I. (2010). Career success: The role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of Vocational Behavior*, 77(3), 350–360. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.06.006>
- Basler, A., & Kriesi, I. (2019). Adolescents' development of occupational aspirations in a tracked and vocation-oriented educational system. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 103330. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103330>
- Basler, A., Kriesi, I., & Imdorf, C. (2021). The development of gendered occupational aspirations across adolescence: Examining the role of different types of upper-secondary education. *Longitudinal and Life Course Studies*, 12(2), 173–199. <https://doi.org/10.1332/175795920X16015782777176>
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), 450–474. <https://doi.org/10.1007/s11577-000-0068-9>
- Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education: Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 19(1), 1–24. <https://doi.org/10.1093/esr/19.1.1>

- Becker, R. (2010). Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte. In H.-U. Grunder & M. Neuenschwander (Hrsg.), *Schulübergang und Selektion—Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven* (S. 91–108). Rüegger.
<https://boris.unibe.ch/4235/>
- Becker, R., & Beck, M. (2012). Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 137–163). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_6
- 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>
- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern BKD. (2020). *Informationen zum Abweichen von der DVBS. Umsetzungshilfe für Schulleitungen und Lehrpersonen*. 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
- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern BKD. (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
- Blanck, J. M. (2015). Schulische Integration und Inklusion in Deutschland: Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 153–177). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_6
- Blanck, J. M., Brzinsky-Fay, C., & Powell, J. J. W. (2024). Behinderte Übergänge? Bildung und Behinderung beim Übergang in den Arbeitsmarkt in europäischen Ländern. *Zeitschrift für Inklusion*, 1–25.
- Blossfeld, H.-P. (2013). Kompetenzentwicklung, Bildungsentscheidungen und Chancenungleichheit in Vorschule und Schule. Neue Ergebnisse aus der Forschung zur Bedeutung von Familien im Bildungsprozess. In D. M. Deissner (Hrsg.), *Chancen bilden: Wege zu einer gerechteren Bildung—Ein internationaler Erfahrungsaustausch* (S. 37–55). Springer VS.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley.

- Bourdieu, P. (2003). Die drei Formen des Kapitals. In J. Joseph (Hrsg.), *Absolute Pierre Bourdieu* (Bd. 102, S. 95–102). orange-press.
- 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>
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Brown, D. (Hrsg.). (2002). *Career choice and development* (4. ed.). Jossey-Bass.
- Buchmann, M., & Kriesi, I. (2012). Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 56–280.
- Bundesamt für Statistik. (2024). *Lernende der obligatorischen Schule nach Schulkanton, Unterrichtsart und Art der sonderpädagogischen Massnahmen*. Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/rm/home.assetdetail.34107794.html>
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2002). *Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG)*. <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002658/index.html>
- Cochran, D. B., Wang, E. W., Stevenson, S. J., Johnson, L. E., & Crews, C. (2011). Adolescent occupational aspirations: Test of Gottfredson's theory of circumscription and compromise. *The Career Development Quarterly*, 59(5), 412–427. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2011.tb00968.x>
- Daniel, A., & Maaz, K. (2025). Welche (großen) Theorien bilden die Grundlage standardisierter, empirischer Forschung zu sozialer Bildungsungleichheit – und warum? In T. Drope, S. Reh, & K. Maaz (Hrsg.), *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung. Perspektiven, Erträge und Aussichten*. (S. 45–76). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999720>
- Ditton, H. (2007). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 243–271). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90339-2_9
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2010). Effekte der sozialen Herkunft auf die Schulformwahl beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In M. P. Neuenschwander (Hrsg.), *Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde—Praxisbeispiele—Umsetzungsperspektiven* (S. 35–59). Rüegger.

- Dombrowski, R. (2015). *Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher. Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht*. (Berichte zur beruflichen Bildung). Bundesinstitut für Berufsbildung.
<https://www.bibb.de/dienst/publikationen/download/7714>
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M., & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 141–165. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0466-1>
- Eckhart, M., Blanc, P., & Sahli Lozano, C. (2010). Ausbildungssituationen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16(3), 13–20.
- Eckhart, M., & Sahli Lozano, C. (2014). Der lange Schatten der schulischen Separation Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In M. P. Neuenschwander (Hrsg.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele* (S. 113–132). Rüegger Verlag.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Westview Press Inc.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen—Band 1: Situationslogik und Handeln*. Campus.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. (Bd. 2). Verlag Hans Huber. https://ife.uzh.ch/dam/jcr:000000000-668f-1159-ffff-ffff95924bc1/Fend_1991_Band_2.pdf
- Ferry, T. R., Fouad, N. A., & Smith, P. L. (2000). The role of family context in a social cognitive model for career-related choice behavior: A math and science perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 57(3), 348–364. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1743>
- Fitzli, D. & Simon Bock. (2016). Evaluation der zweijährigen Grundbildung: Was aus EBA-Absolventen wird. *Panorama : Bildung - Beratung - Arbeitsmarkt*, 4, 18–19.
- Fox, J. D., & Stinnett, T. A. (1996). The effects of labeling bias on prognostic outlook for children as a function of diagnostic label and profession. *Psychology in the Schools*, 33(2), 143–152. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199604\)33:2%253C143::AID-PITS7%253E3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199604)33:2%253C143::AID-PITS7%253E3.0.CO;2-S)
- Gao, Y., & Eccles, J. (2020). Who lowers their aspirations? The development and protective factors of college-associated career aspirations in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 116, 103367. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103367>
- Goffman, E. (1963). *Stigma notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545–579.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>

- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Career choice and development* (3. Auflage, S. 179–232). Jossey-Bass.
<https://www1.udel.edu/educ/gottfredson/reprints/1996CCtheory.pdf>
- Greber, L., Sahli Lozano, C., & Steiner, F. (2017). Lehrpersoneneinschätzungen von Kindern mit integrativen schulischen Massnahmen. *Empirische Pädagogik*, 31(3), 303–322.
- Haeblerlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2005). Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(1), 116–134. <https://doi.org/10.25656/01:4744>
- Haller, A. O. (1968). On the concept of aspiration. *Rural Sociology*, 33(4), 484–487.
- 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
- Hirschi, A. (2010). Swiss adolescents' career aspirations: Influence of context, age, and career adaptability. *Journal of Career Development*, 36(3), 228–245.
<https://doi.org/10.1177/0894845309345844>
- Holder, K., & Kessels, U. (2017). Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: A new look from a shifting standards perspective. *Social Psychology of Education*, 20(3), 471–490. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9384-z>
- Hurwitz, J. T., Elliott, S. N., & Braden, J. P. (2007). The influence of test familiarity and student disability status upon teachers' judgments of students' test performance. *School Psychology Quarterly*, 22(2), 115–144. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.2.115>
- Imdorf, C. (2007). Individuelle oder organisationale Ressourcen als Determinanten des Bildungserfolgs? Organisatorischer Problemlösungsbedarf als Motor sozialer Ungleichheit. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 3(3), 407–423. <https://doi.org/10.5451/UNIBAS-EP11018>
- 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.
- Junk, K. E., & Armstrong, P. I. (2010). Stability of career aspirations: A longitudinal test of Gottfredson's theory. *Journal of Career Development*, 37(3), 579–598.
<https://doi.org/10.1177/0894845309350921>

- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131–155.
- Jussim, L., Robustelli, S. L., & Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school*. (1st ed., p. 349–380). Routledge/Taylor & Francis Group.
- 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>
- Kleinert, C., & Jacob, M. (2013). Demographic changes, labor markets and their consequences on post-school-transitions in West Germany 1975–2005. *Research in Social Stratification and Mobility*, 32, 65–83. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2013.01.004>
- Knight, C. (2021). The impact of the dyslexia label on academic outlook and aspirations: An analysis using propensity score matching. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1110–1126. <https://doi.org/10.1111/bjep.12408>
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Hans Anand Pant, & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(2), 165–191. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x>
- Konietzka, D. (2016). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 315–344). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_10
- Koonce, D. A., Cruce, M. K., Aldridge, J. O., Langford, C. A., Sporer, A. K., & Stinnett, T. A. (2004). The ADHD label, analogue methodology, and participants’ geographic location on judgments of social and attentional skills. *Psychology in the Schools*, 41(2), 221–234. <https://doi.org/10.1002/pits.10150>
- Krannich, M., Goetz, T., Lipnevich, A. A., Bieg, M., Roos, A.-L., Becker, E. S., & Morger, V. (2019). Being over- or underchallenged in class: Effects on students’ career aspirations via academic self-concept and boredom. *Learning and Individual Differences*, 69, 206–218. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.10.004>
- Kriesi, I., & Basler, A. (2020). Die Entwicklung der Berufswünsche von jungen Frauen und Männern in der Schweiz. *Social Change in Switzerland*, 23. <https://doi.org/10.22019/SC-2020-00006>
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Haupt.

- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lanners, R. (2020). Neue Einblicke in die Schweizer Sonderpädagogik: Analyse der jüngsten BFS-Statistik der Sonderpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26(7–8), 51–59.
- 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>
- Lee, I. H., & Rojewski, J. W. (2009). Development of occupational aspiration prestige: A piecewise latent growth model of selected influences. *Journal of Vocational Behavior*, 75(1), 82–90. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.006>
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R., & Suthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: A test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 474–483. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.474>
- 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>
- Lent, R. W., Brown, S. D., Sheu, H.-B., Schmidt, J., Brenner, B. R., Gloster, C. S., Wilkins, G., Schmidt, L. C., Lyons, H., & Treistman, D. (2005). Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: Utility for women and students at historically black universities. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 84–92. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.1.84>
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P., & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(1), 89–111. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0352-3>
- Luder, R. (2018). Praktische Umsetzung und Effekte integrativer Förderung in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(2), 15–21.
- Lustenberger, S., Sahli Lozano, C., Brandenburg, K., Hauser, J., & Wüthrich, S. (2025). Opportunities or new disadvantages? The long-term impact of curriculum modifications and accommodations on post-compulsory educational trajectories. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 17(16). <https://doi.org/10.1186/s40461-025-00190-8>
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280–295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Marsh, H. W., & Hau, K.-T. (2003). Big-Fish--Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364–376. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.5.364>

- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213–231. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., & Craven, R. G. (2008). The big-fish–little-pond-effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational Psychology Review*, 20(3), 319–350. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9075-6>
- Meier-Popa, O., & Ayer, G. (2021). *Der Nachteilsausgleich und sein Stellenwert in der inklusiven Bildung*. Edition SZH/CSPS. <https://ojs.szh.ch/b/article/view/18/12>
- Meissel, K., Meyer, F., Yao, E. S., & Rubie-Davies, C. M. (2017). Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability. *Teaching and Teacher Education*, 65, 48–60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.021>
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- Meulemann, H. (1985). *Bildung und Lebensplanung: Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule*. Campus Verlag.
- Möser, S. (2022). Naïve or persistent optimism? The changing vocational aspirations of children of immigrants at the transition from school to work. *Swiss Journal of Sociology*, 48(2), 255–284.
- 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>
- Moser, U., & Bayer, N. (2010). *EDK-Ost 4bis8 – Schlussbericht der summativen Evaluation: Lernfortschritte vom Eintritt in die Eingangsstufe bis zum Ende der 3. Klasse der Primarstufe*. <https://www.schulverlag.ch/platform/apps/shop/detail.asp?MenuID=1176&Menu=1&ID=1289&Item=4.2.1&artNr=87937>
- Nagengast, B., & Marsh, H. W. (2012). Big fish in little ponds aspire more: Mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on self-concept and career aspirations in science. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1033–1053. <https://doi.org/10.1037/a0027697>
- Nießen, D., Wicht, A., Schoon, I., & Lechner, C. M. (2022). “You can’t always get what you want”: Prevalence, magnitude, and predictors of the aspiration–attainment gap after the

- school-to-work transition. *Contemporary Educational Psychology*, 71, 102091.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102091>
- Ohan, J. L., Visser, T. A. W., Strain, M. C., & Allen, L. (2011). Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD". *Journal of School Psychology*, 49(1), 81–105. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.10.001>
- Pfahl, L., & Powell, J. J. W. (2016). „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“. Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 58–74). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:17174>
- Phelps, E. S. (1972). The statistical theory of racism and sexism. *The American Economic Review*, 62(4), 659–661.
- 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>
- Powell, J. J. W., & Wagner, S. J. (2014). An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 177–199). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19401-1_10
- Przepiorka, W. (2025). Applications of signaling theory in sociological scholarship. *Annual Review of Sociology*, 51(1), 67–88. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-090524-044242>
- Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335–360.
- Reichelt, M., Collischon, M., & Eberl, A. (2019). School tracking and its role in social reproduction: Reinforcing educational inheritance and the direct effects of social origin. *The British Journal of Sociology*, 70(4), 1323–1348. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12655>
- Relikowski, I., Yilmaz, E., & Blossfeld, H.-P. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Bd. 52, S. 111–136). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_5
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16–20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>

- 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.
- Sahli Lozano, C., Brandenburg, K., & Ganz, A. S. (2020). Vergabe und Umsetzung des Nachteilsausgleichs auf Sekundarstufe I. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(3), 693–706. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.13>
- Sahli Lozano, C., Brandenburg, 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., Brandenburg, 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., Cramer, 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., Eckhart, M., & Blanc, P. (2009). Berufswünsche im Kontext schulischer Integration und Separation - Untersuchung von Kindern im sechsten Schuljahr in der deutschsprachigen Schweiz. *Heilpädagogische Forschung*, 35(3), 168–176.
- 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., Schnell, J., & Brandenburg, K. (2020). Chancen und Risiken integrativer schulischer Massnahmen aus der Perspektive von Schweizer Schulleitenden der Oberstufe: Ergebnisse einer Befragung zu den Massnahmen Nachteilsausgleich und reduzierte individuelle Lernziele. *Zeitschrift für Inklusion online*, 4.
- Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., Wicki, M., & Brandenburg, K. (2023). Soziale Selektivität bei der Vergabe der integrativen schulischen Massnahmen reduzierte individuelle Lernziele, Nachteilsausgleich und integrative Förderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(4), 997–1027. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01173-9>
- Schels, B., & Abraham, M. (2023). Adaptation to the market? Status differences between target occupations in the application process and realized training occupation of German adolescents. *Journal of Vocational Education & Training*, 75(4), 722–743. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1955403>

- Schoon, I. (2001). Teenage job aspirations and career attainment in adulthood: A 17-year follow-up study of teenagers who aspired to become scientists, health professionals, or engineers. *International Journal of Behavioral Development*, 25(2), 124–132.
<https://doi.org/10.1080/01650250042000186>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK. (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*.
<https://www.edk.ch/de/themen/sonderpaedagogik>
- 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>
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34(1), 82.
<https://doi.org/10.2307/2092789>
- Sewell, W. H., & Hauser, R. M. (1975). *Education, occupation, and earnings. Achievement in the early career*. Academic Press.
- Shapka, J. D., Domene, J. F., & Keating, D. P. (2006). Trajectories of career aspirations through adolescence and young adulthood: Early math achievement as a critical filter. *Educational Research and Evaluation*, 12(4), 347–358. <https://doi.org/10.1080/13803610600765752>
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: Educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 462–480.
<https://doi.org/10.1177/0022146513503346>
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2023/BiBer_2023_D.pdf
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374.
<https://doi.org/10.2307/1882010>
- Spenner, K. I., & Featherman, D. L. (1978). Achievement ambitions. *Annual Review of Sociology*, 4(1), 373–420. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.04.080178.002105>
- Stalder, B. (2011). *The intellectual demands of initial vocational education and training in Switzerland. Ratings for the period 1999-2005*. <https://doi.org/10.7892/BORIS.131086>
- Stocké, V. (2007). Explaining educational decision and effects of families' social class position: An empirical test of the Breen–Goldthorpe model of educational attainment. *European Sociological Review*, 23(4), 505–519. <https://doi.org/10.1093/esr/jcm014>
- Stocké, V. (2010). Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit und Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (S. 73–94). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9_4

- Timmermans, A. C., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 459–478.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12087>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*.
<https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
- Venet, M., Zurbruggen, C., & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)“ von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 99–113.
- Weiss, R. H. (2006). *Culture Fair Intelligence Test Scale 2—Revision (CFT 20-R)*. Hogrefe.
- Wicht, A. (2016). Occupational aspirations and ethnic school segregation: Social contagion effects among native German and immigrant youths. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(11), 1825–1845. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2016.1149455>
- Wiese, W. (1986). Schulische Umwelt und Chancenverteilung—Eine Kontextanalyse schulischer Umwelteinflüsse auf die statusspezifischen Erfolgsquoten in der Klasse 10 und der Oberstufe des Gymnasiums. *Zeitschrift für Soziologie*, 15(3). <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1986-0303>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Woelfel, J., & Haller, A. O. (1971). Significant others, the self-reflexive act and the attitude formation process. *American Sociological Review*, 36(1), 74–87.
- Zeddies, V., Daniel, A., Kühne, S., & Maaz, K. (2024). Herkunft, Schulform, Wunschberuf – Wie sich berufliche Aspirationen in Abhängigkeit von Sozialstatus und Schulkontext entwickeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28, 125–149.
<https://doi.org/10.1007/s11618-024-01280-1>
- Ziegler, B. (2019). Beruflichkeit und Berufsorientierung von Kindern und Jugendlichen. In B.-J. Ertel, K. Beck, A. Frey, & J. Seifried (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 273–292). wbv Publikation. <https://www.wbv.de/shop/openaccess-download/6004439w>

6 Dissertationsrelevante Publikationen

Publikation 1

Dies ist das akzeptierte Manuskript eines Artikels, der am 29. Juli 2022 von der Taylor & Francis Group in *Educational Research and Evaluation* veröffentlicht wurde und online verfügbar ist unter:

<https://doi.org/10.1080/13803611.2022.2103571>



Accommodations, modifications, and special education interventions: influence on teacher expectations

C. Sahli Lozano, K. Brandenburg, A. S. Ganz and S. Wüthrich

Institute for Research, Development and Evaluation, Bern University of Teacher Education, Bern, Switzerland

Accommodations, modifications, and special education interventions: influence on teacher expectations

Students with special educational needs (SEN) are at risk of lower teacher expectations due to disability-related negative labelling effects. In most educational systems, students with SEN receive measures such as accommodations (adjustments of the learning/assessment conditions), curriculum modifications (adjustments of the learning objectives), or additional support from special education teachers to support inclusion in regular school. Here, we examine whether the receipt of such measures, even in the absence of a formally assessed SEN or disability diagnosis, is sufficient to evoke negative labelling effects. Using data from 110 lower secondary school classes in Switzerland, we show that students with reduced learning objectives or individual support by a special education teacher get systematically underestimated by their teachers regarding their cognitive abilities, although this is not the case for students receiving accommodations. These findings provide important implications for the application of such measures and the prevention of educational inequalities.

Keywords: teacher expectations; special educational needs; curriculum modifications; accommodations; labelling bias

Introduction

Teacher expectations play an important role in the students' academic development (Jussim & Harber, 2005; Rosenthal & Jacobson, 1968; Wang et al., 2018). Past research has shown that teachers' expectations were not only based on individual characteristics, such as academic performance and cognitive abilities, but could also be biased by stereotypical characteristics, such as gender, ethnic background, socioeconomic status or disability (e.g., Holder & Kessels, 2017; Hurwitz et al., 2007; Knight, 2021; Lorenz et al., 2016; Meissel et al., 2017; Ready & Wright, 2011; Shifrer, 2013; Timmermans et al., 2015). In the case of disability, inclusive education can help prevent some of the negative stereotype effects associated with attending a special education school or class. Nevertheless, "disability" labelling effects may persist in mainstream schools, as negative consequences of disability labels on teachers' expectations have been documented even for mild cases, e.g., when students have a learning disability like dyslexia or dyscalculia (Knight, 2021; Shifrer, 2013).

Students with special educational needs (SEN) are students who are "not able to benefit from the school education made generally available for children of the same age without additional support or adaptations in the content of studies" (OECD, 2012, p. 1). In most educational systems, special measures exist which are intended to prevent separation/support inclusion of students with SEN in mainstream schools. In the following, we refer to them as "integrative" measures. Harrison et al. (2013, p. 556) use the following terms and definitions of three such common measures: (1) "modifications", which refer to "changes to practices in schools that alter, lower, or reduce expectations" (e.g., the learning content for a student struggling to achieve the regular learning goals in a given subject gets reduced or altered to a lower-grade curriculum), (2) "accommodations", which refer to "changes to practices in schools that hold a student to the same standard as students without disabilities (i.e., grade-level academic content standard) but provide a differential

boost [...] to mediate the impact of the disability on access to the general education curriculum” (e.g., the same science test taken by all students in the class is read to a student with dyslexia to compensate for the dyslexia-specific disadvantage, without altering the content of the test), and (3) “interventions”, which refer to “changes made through a systematic process to develop or improve knowledge, skills, behaviours, cognitions, or emotions” (e.g., a student receives remedial reading instruction provided by a special teacher). An important question is whether the receipt of such integrative measures, which can be seen as an “institutionalized form of internal differentiation” aimed at students with SEN (Sahli Lozano et al., 2017), could have similar negative effects on teachers’ expectations as receiving a disability label.

In Switzerland and especially in the canton of Bern, integrative measures are not necessarily linked to a formal (i.e., psychological or medical) diagnosis and can be administered by the school management preventively or as an interim measure when a student displays learning or behavioural difficulties. Dividing students into groups with and without SEN or with and without integrative measures, again bears the risk of labelling. These “dilemmas of difference” (i.e., support vs stigmatisation) are well known among practitioners (Norwich, 2009; Sahli Lozano et al., 2020). However, there is a lack of empirical research on different measures for students with SEN, their allocation mechanisms, effects on teacher perception and long-term effects on students’ academic development.

In the present paper, we explain how the aforementioned integrative measures differ in their target groups, their allocation and implementation in the canton of Bern, and address the specific question of how these different measures affect teachers’ expectations of students’ cognitive abilities at lower secondary school.

Integrative measures in Switzerland

In Switzerland, integrative measures are special education measures for the fulltime or part-time integration of students with SEN in a mainstream class. They are divided into “low-threshold” and “reinforced” measures. Reinforced measures are prolonged measures with high-intensity support intended for students with severe disabilities who are generally unable to follow the regular curriculum (e.g., due to cognitive impairment with $IQ < 70$). In contrast, lowthreshold measures are intended for students with only minor impairments (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2007, p. 3). The current study focuses on the latter. Similar to the definitions provided by Harrison et al. (2013), three forms of low-threshold measures can be differentiated, which exist in virtually all cantons (although their naming, allocation and implementation vary; Sahli Lozano & Gosteli, 2020): “reduced individual learning objectives” (RILO) corresponding to “modifications”, “compensation for disadvantages” (CFD) corresponding to “accommodations”, and “integrative support” (IS) corresponding to “interventions”. Table 1 provides an overview of these measures and how they are applied in the canton of Bern. According to the guidelines, they differ fundamentally in terms of target groups, allocation process and implementation. All measures, once administered, should be reviewed at regular intervals to determine whether they are still necessary (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019).

The RILO target group are students who are expected to have a low achievement potential and continuously struggle to achieve the regular learning objectives in one or more subjects. Accordingly, RILO differentiates with regard to learning content and learning objectives. This means that the curriculum of the students with RILO gets modified (reduced) and that they are not working on the same content as their classmates and are not required to reach the regular objectives in a particular subject. The teacher applies for the measure (with the consent of the parents) to the school administration. The threshold to

apply RILO in the canton of Bern is relatively low compared to CFD, as no formal (medical or psychological) evaluation is required if the learning objectives are not being reduced in more than two subjects. The measure is not necessarily linked to special education support (i.e., coupling with IS is not mandatory). Students with RILO will receive a special mark in their annual student's report identifying the subjects in which they did not receive a regular grade.

In contrast to RILO, the target group for a CFD includes students who have the necessary cognitive abilities to meet the basic requirements of the regular curriculum (i.e., difficulties are not due to a low IQ and generally lower academic performance) but who are unable to fully realise their potential due to a specific impairment (e.g., because of a dyslexia, ADHD, motoric impairment, etc.), which, if compensated for, enables them to achieve the regular goals. Accordingly, CFD differentiates with regard to methods of learning and assessment but not the learning content. This means that the learning environment and/or the students' assessment gets accommodated according to the students' needs (e.g., by allowing students with dyslexia to use a spell-checker programme for writing an essay) while maintaining the regular learning content and objectives. A CFD can be applied for by a parent or a teacher at the school administration. A thorough medical or psychological evaluation and diagnosis are usually required in this case, based on which the school administration decides whether to grant a CFD. The measure is not necessarily linked to special education support (i.e., coupling with IS is not mandatory). The measure is not mentioned in the student's annual report.

IS is aimed at students with all kinds of SEN, regardless of their cognitive abilities.

Students with IS get additional support from a special education teacher, either individually or in small groups within or outside of the classroom. Like RILO, IS can be granted by the school administration upon request by the class teacher and does not require

a formal (medical or psychological) evaluation. IS aims to identify support needs at an early stage and to prevent or reduce learning or behavioural difficulties. IS can be provided in isolation or in addition to RILO or CFD. IS is not mentioned in the student's annual report.

Table 2: Overview of the three integrative measures RILO, CFD and IS in the canton of Bern

	Target group	Instance and requirements	Implementation	Note in student report
Reduced individual learning objectives (RILO) (=modifications)	Students with a generally low cognitive potential with or without a medical / psychological diagnosis	School administration No formal evaluation / diagnosis required if no more than two subjects affected	Learning objectives are modified by the teacher Formal support by modification of learning content and learning objectives. Coupling with IS possible, but not required.	Yes
Compensation for disadvantages (CFD) (=accommodations)	Students with regular or high cognitive potential having an explicitly acknowledged / documented disadvantage	School administration A formal evaluation / diagnosis is required in most cases	Learning conditions get accommodated by the teacher Learning and assessment methods get adjusted to the student, while maintaining the regular learning content / objectives. Coupling with IS possible, but not required.	No
Integrative support (IS) (=interventions)	All students with potential impairments / disabilities (regardless of cognitive potential and severity).	School administration No formal evaluation / diagnosis required in case of mild impairment Formal evaluation / diagnosis required in case of severe impairment	Learning conditions are intensified Provision of additional learning support by a special education teacher (excluding speech or psychomotor therapy, which count as separate measures).	No

Note. The terms modifications, accommodations, and interventions (in brackets) correspond to the definitions provided by Harrison et al. (2013).

Similar measures exist in many other countries. However, in most cases, the administration of curriculum modifications, accommodations, or special education support requires a formal evaluation of the students' SEN (e.g., "Individualized Education Program" or "504 plan" in the US education system; US Department of Education, 2019), which is the case in the canton of Bern only for the provision of a CFD, but not necessarily for IS or RILO.

This low-threshold allocation in the canton of Bern is favourable for the present study in that the influence of the measures on teachers' expectations can be investigated independently of a pre-existing "disability" label.

Labelling bias in teachers

One possible explanation for why teachers may have a biased perception of certain students and their performance is the labelling bias. Labelling bias refers to expectations that others might have for a person given a particular label, i.e., by the terms used to describe or classify them (Fox & Stinnett, 1996). Once students have been ascribed a label (e.g., being a "SEN" student), it is difficult to get rid of it over the course of their school career (Ercole, 2009). Since positive labels are also reinforced throughout the school career, it can be assumed that positive labelling also leads to a labelling bias. Under certain conditions, labelling can even lead to stigmatisation (Goffman, 2009; Link & Phelan, 2001).

Teachers often categorise students into different groups that enable them to quickly judge the respective children (e.g., Becker, 2013). This especially affects students whose individual performance is completely or partially unknown to the teacher (Becker & Beck, 2012), which may include students with SEN, due to difficulties in comparing them to the norm. Likewise, studies have shown that the accuracy of teachers' judgements on test performance becomes less reliable as students' performance decreases (e.g., Coladarci, 1986; Demaray & Elliot, 1998). The theory of statistical discrimination (Arrow, 1973; Phelps, 1972) assumes that information deficits are compensated by existing, generalized knowledge about a group. This stereotypical knowledge is based on characteristics attributed to members of a social group. By resorting to such stereotypes, judgments are distorted to group averages. Depending on the existing stereotype, perception processes can be positively or negatively biased, thus leading to discrimination.

In the case of students with RILO, for example, the negative expectation of performance may lead to a selective perception of underachievement by the teachers (confirmation bias; Nickerson, 1998), to differential treatment of the students (Harris & Rosenthal, 1985; Montague & Rinaldi, 2001), and to decreased motivation and a lower academic self-concept of the students (Jussim et al., 2009; Knight, 2021; Shifrer, 2013), which ultimately results in a self-fulfilling prophecy: The teacher has low expectations for the student, attributes failure as confirmation of low ability, and reduces learning demands, positive feedback and academic support. At the same time, the student has an increased risk of meeting those low expectations due to less learning opportunities and decreased learning motivation and self-confidence.

Since the individual measures are aimed at different target groups (below-average or average/above-average cognitive potential; cf. Table 1), the students are likely to be associated with different stereotypes, even if they all belong to the group of students with SEN. For example, it is likely that different expectations exist for students with RILO and for students with a CFD because, in the first case, failure may be attributed to students' low cognitive potential, while in the latter case, failure may be attributed to the learning conditions.

Labelling bias for students with SEN

Numerous studies have examined teachers' perceptions of students with SEN. Most of these studies used vignette studies with fictional descriptions of students for which diagnostic labels (e.g., learning disability and ADHD) were systematically varied to examine their effects on teachers' perceptions and expectations. The negative effects of such labels are well documented (e.g., Algozzine, 1981; Foster & Ysseldyke, 1976; Fox & Stinnett, 1996; Ohan et al., 2011; Woodcock & Vialle, 2011). In line with these findings, field studies showed that teachers generally had lower expectations regarding the academic

potential and longer-term educational careers of their SEN students (Montague & Rinaldi, 2001; Whitley, 2010). These lower expectations cannot be attributed solely to poor academic performance but appear to be also driven by SEN labels. Hurwitz et al. (2007) investigated the accuracy of teacher predictions on the mathematics performance of their students in a familiar, classroom-based test and an unfamiliar, large-scale achievement test. They found that in both tests, teacher judgements were more inaccurate for students with SEN compared to students without SEN and that teachers consistently underestimated the performances of these students. Shifrer (2013), analysing data from a large-scale longitudinal study in the US (ELS-2002), showed that teachers had less favourable expectations for the longer-term educational careers of students with SEN compared to students without SEN, even when controlling for all kinds of student characteristics, such as academic performance and behaviour. Negative teacher expectations also explained part of the lower academic self-concept of students with SEN. In addition, students with SEN completed much fewer academic courses that prepare them for post-compulsory education than comparable students without a SEN label (Shifrer et al., 2013). Lower educational access for students with SEN is especially documented for science subjects, such as mathematics (Faulkner et al., 2013; Shifrer, 2016). According to the analyses by Faulkner et al. (2013) on data from the ECLS-K longitudinal study in the US, the combination of SEN and negative teacher expectations is an extreme barrier to achieving placement in proficient maths courses, even for SEN students with high mathematics performance. Finally, Knight (2021), using data of the British longitudinal Millennium Cohort Study, investigated teacher expectations for students with dyslexia. Using propensity score matching, they matched a group of 721 students with dyslexia with similar control students. Similar to the findings for students with SEN in general, they found that dyslexic students held a significantly lower academic self-concept and that teachers had less

favourable expectations for their academic careers (i.e., going to university).

These results demonstrate the risks that are associated with a SEN student label. But is it necessary to have received a formal diagnosis for the negative consequences of labelling to occur? In one of our own studies investigating allocation mechanisms and consequences of integrative measures in elementary school, we compared teacher expectations about the general cognitive ability of their students with students' performance in standardised tests (Greber et al., 2017). We found that even after controlling for students' background and performance in these standardised tests (mathematics, German language and IQ), the cognitive ability of students receiving RILO was still rated significantly lower than for students without this measure. This was not the case for students receiving a CFD, however. Given that in the canton of Bern, the allocation of a CFD requires a formal evaluation and diagnosis, such as the presence of dyslexia in most cases, but this need not be the case for the allocation of RILO, these findings highlighted the importance of differentiating between different labels on teacher expectations and indicated that integrative measures could exhibit labelling effects even in the absence of an "official" disability label. Building upon these initial findings and in contrast to the previously mentioned studies, the present study focuses on labels that are imposed on students through the administration of different integrative measures, whether a formal diagnosis is present or not, at the end of compulsory school. Although in the case of a CFD, formal assessment and measure are highly confounded in the canton of Bern, for RILO and IS, this need not be the case: here, measures can exist independently of a prior diagnostic label. The differentiated consideration of the groups of measures, therefore, makes it possible to examine the effect of the measures on teacher expectations independently of an already existing "disability" label.

Materials and methods

To investigate a potential labelling bias regarding teacher expectations of their students' cognitive potential in association with the different integrative measures, we used data at the end of compulsory school of a longitudinal panel study designed to investigate the allocation mechanisms, implementation, and long-time effects of different integrative measures in the canton of Bern (SECABS and CHARISMA), which started at the end of elementary school and has been running since 2014.

Procedures

After approval of the cantonal educational authorities of the canton of Bern, school administrations of secondary schools were contacted based on (a) zip codes of primary schools that participated in a previous study wave (78 schools) and (b) an additional stratified random sample (considering tracking levels and tracking types) of secondary schools in the canton of Bern (70 schools). School administrations invited teachers to take part in the study and provided contact details to the study administration if they agreed. Informed consent to participate in the study was additionally requested from students in these classes and their parents. First, teachers were invited to take part in an online survey, where they provided information about their students and disclosed their expectations about their students' academic and cognitive ability. Next, school classes were invited to take part in an online standardised Swiss school achievement test *Stellwerk* (Moser, 2006). Finally, school classes were visited by trained study staff. Students filled out a questionnaire about their familiar background and completed the Culture Fair Intelligence Test (CFT 20-R; Weiss, 2006). All data collection, preparation and analysis processes were anonymised. All procedures in the study protocol were approved by the local institutional research committee and carried out in accordance with required ethical standards.

Sample

The sample consisted of 110 teachers and their 2055 students (7th to 9th grade) at the lower secondary level in the canton of Bern. In some school classes, students were taught in mixed-age groups (7th to 9th grade). Because standardized performance tests were only available/administered for 8th and 9th grade, 7th-grade students in the sample ($n = 165$) were excluded from the analyses. The final analysis sample consisted of 1890 students (8th/9th grade; average age 15.4 years).

Model variables

Data were collected at the student level to predict teacher expectations of students' basic cognitive ability, which was operationalised by asking teachers to rate each of their students in terms of basic cognitive ability on a scale from 1 (very poor) to 6 (very good). Besides students' actual performance in a standardised test measuring basic cognitive ability, variables expected to be associated with teacher expectations (e.g., academic performance, gender, ethnic background, parents' education level) were included in the analyses as control variables.

Integrative measure

The predictors of primary interest were the integrative measures RILO, CFD and IS. The teachers indicated to each of their students whether they receive one or more of these measures. In cases where RILO and CFD occurred in combination with IS, RILO and CFD were considered as the "dominant" measures (since IS can be considered a support measure in these cases). To isolate labelling effects due to IS alone, the IS group included students who received IS only (otherwise, they were included in the RILO or CFD group, respectively). In three cases, students with a CFD additionally received RILO, which is only provided for in exceptional cases. To gain distinct groups for the analyses, these students were included in the CFD group. Finally, to isolate the effects of integrative

measures from the effects of a pre-existing disability label, students with RILO and IS were additionally categorised as students who had received formal (medical or psychological) evaluation and those who did not (i.e., with and without a diagnosis). Because of the low number of cases in the group of students with a CFD without a diagnosis (7 out of 50 students) no (sub-)categorisation was made for this group. The resulting 5 groups were dummy-coded, using students without a measure as the reference level (no measure vs RILO with diagnosis/RILO without diagnosis/IS with diagnosis/IS without diagnosis/CFD).

Gender

Students provided information about their gender in the students' questionnaire, which was included in the analysis as a dummy-coded variable (female vs non-female).

Grade level

The grade level of each student was provided by the teachers and included in the analyses as a dummy-coded variable (9th grade vs not 9th grade).

Parents' education level

Students were given categories of educational degrees and asked to provide information about their parents' educational background. Parents' highest education level was included in the analyses as a dummy-coded variable (university-level degree of at least one parent vs no university-level degree).

Immigrant background (W2)

Students provided information about in which country they and their parents were born. Since migrants into Switzerland from structurally weak countries of the so-called second

wave of migration (beginning in the 1980s from Portugal, Turkey, countries of the Balkans, and Sri Lanka) are at increased risk for educational disadvantages (e.g., Beck & Jäpel, 2019; Glauser, 2018), children and adolescents who themselves or whose parents (at least one part) were born in one of these countries were dummy-coded as students with an immigrant background (W2).

Basic cognitive ability

Basic cognitive abilities were operationalised using students' age-normalised IQ scores, which were determined from the results of the short version of the Culture Fair Intelligence Test (CFT 20-R; Weiss, 2006). The test has a scale range of 54–156 ($M = 100$, $SD = 15$). The CFT 20-R represents a reliable and well-validated measurement instrument of basic intelligence and measures the ability to recognise figural relations and formal logical reasoning problems with varying degrees of complexity and to process them within a given time.

German language/mathematics

The students' German language and mathematics performance was assessed using the standardised Swiss school achievement test *Stellwerk* (Moser, 2006). The adaptive test is aimed at 8th and 9th-grade students and is based on the Swiss curricula and teaching materials for these school levels. Its scale range is from 200 to 800 ($M = 500$, $SD = 100$).

Data analysis

Missing values analysis

Prior to the main analysis, the data under investigation were subjected to a missing values analysis. Both the “treatment” variable (i.e., whether a student had an integrative measure) and the outcome variable (i.e., teacher expectations of students' basic cognitive ability)

were collected in the teacher questionnaire. The rate of missing data for variables in the teacher questionnaire was negligible (22 cases or 1.16% missing data regarding teacher expectations of students' basic cognitive ability, no missing data regarding integrative measures, and missing data in teacher expectations did not significantly vary regarding integrative measures: RILO: 0%, IS: 1.1%, CFD: 2.0%). However, increased rates of missing data were observed in control variables such as the students' performance tests (Stellwerk German language: 12.2%; Stellwerk mathematics: 12.9%), which were administered by the teachers, and other student-related data collected during the test session (e.g., students' IQ: 15.6% and parents' education: 23.8%). The main missing mechanism for the German language and mathematics performance was teachers' nonresponse (i.e., 10 teachers failed to administer the tests or to communicate the results), accounting for 135 missing value cases (=55% of the missing data). This missing mechanism appeared to be completely at random (MCAR). For the other part of the missing data, a systematic missing data pattern was observed, in that teacher expectations of students' basic cognitive ability and presence of an IS measure were significant predictors of missing data in the performance tests. Students expected to have lower performance (odds ratio $OR = 0.67$; 95%-confidence interval $CI_{95} = 0.52-0.86$) and students with IS ($OR = 3.55$; $CI_{95} = 1.32-9.52$) were more likely to have missing performance data, possibly because teachers did not administer these tests to weaker students or because some students were generally more likely to be missing during the test session (e.g., due specialised one-to-one teaching/therapy). Increased rates of missing data were observed also for other student-related data collected during the test session. Here, the main missing mechanism was students' nonresponse, mostly due to the lack of active consent from the students/their parents to complete the questionnaire and the CFT 20-R. Again, systematic missing patterns were observed, in that teacher expectations ($OR = 0.87$;

CI95 = 0.76–0.99) and presence of a RILO measure (OR = 2.18; CI95 = 1.09–4.34) predicted missing data in the CFT 20-R. We assumed missing performance data to be mostly missing at random (MAR), because missing data probably depending on low cognitive ability could be explained by observed variables and because of additional availability of performance-related auxiliary variables (for example, teacher estimates for student performance in the German language and mathematics tests were also available, which, when controlling for, diminished the association of missing data on the CFT 20-R and teacher expectations of basic cognitive ability: $b = 0.01$, $p = 0.88$). However, for other student-related data (e.g., parents' education, immigrant background), we assumed missing data also to be missing not at random (MNAR), i.e., likely dependent on the unobserved missing values (e.g., parents of the students failed to fill in the active consent form due to language problems or students from less educated parents did not know their parents' education level). Systematic missing data in the control variables could introduce bias in the analyses if the missing mechanism alters the moderation of the relationship between measures and teacher expectations. We decided to use multiple imputation procedures rather than listwise case deletion, because multiple imputation is usually less susceptible to bias in the estimates under the assumption of MAR (Donders et al., 2006; van Ginkel et al., 2020). To estimate a possible bias due to MNAR, we additionally conducted sensitivity analyses to check whether systematic over- or underestimations of values in the missing cases of control variables after multiple imputation would substantially alter the estimates (Enders, 2010). To this end, we systematically increased rates of immigrant background and decreased rates of students with parents holding a university degree by up to 50% (in steps of 10%) and also decreased performance in the CFT 20-R, the German language and mathematics tests by up to 1 SD (in 0.2 SD steps) in the imputed missing values. Because none of these manipulations substantially affected the model estimates, we considered the

multiple imputation model and the subsequent analyses to be very robust against a possible missing data bias.

Missing values were estimated by the multiple imputation procedure implemented in the statistical software IBM SPSS Statistics 26. To obtain estimates that are as accurate as possible and to make the MAR assumption more plausible, additional auxiliary variables that are expected to be closely related to the performance variables were included in the imputation model (Van Buuren, 2018). These included additional information by the teacher on tracking level of the students and estimates by the teacher on the performance of the students in the standardised German language and mathematics tests, which were also collected in the teacher questionnaire. After specifying the imputation model, 50 sets of complete data with imputed missing values were created, the analyses of interest were calculated, and the results were subsequently pooled (Graham et al., 2007).

Statistical analyses

Due to the clustered structure of the data (students in classes), hierarchical linear regressions were used to test the hypotheses. A separate model was created for each integrative measure (RILO, CFD, IS). The models were calculated using the statistical software IBM SPSS Statistics 26 (mixed linear models using the maximum likelihood method). In the first step, a null model was calculated with the outcome variable only to assess the proportion of variance located at the class level. The intraclass correlation (ICC) indicates how much class membership contributes to the variability of teacher assessment, indicating the need for hierarchical modelling when a substantial dependence ($>5\%$) within the data is present (Heck et al., 2010). Next, the predictors were added to the analysis step by step. First, the socio-demographic variables (parents' education level, immigrant background W2, gender) were added to the model. This was followed by the performance

variables (scores in the CFT 20-R, German language, and mathematic tests) and grade level. Finally, the grouping variables for students with integrative measures (no measure vs RILO with diagnosis, RILO without diagnosis, IS with diagnosis, IS without diagnosis, CFD) were included in the analyses.

To answer our research questions, the variance of the teachers' judgments as a function of the class-internal student characteristics is of interest. To be able to cleanly separate Level 1 and Level 2 effects, all variables at Level 1 (including dummy-coded variables) were centred at the group (class) mean (Enders & Tofighi, 2007; Pötschke, 2014). For better interpretability of the coefficients of the performance variables due to the different scaling, IQ and test scores (German language and mathematics) were standardised for the model calculations using the respective norm means and standard deviations.

Results

Descriptive results

The distribution characteristics of the variables included in the multilevel analyses are shown in Tables 2 and 3, correlations between the variables in Table 4. The values in Tables 2 and 3 are listed individually for the sub-samples of students with and without integrative measures. There were 55 students with RILO (distributed in 30 classes), 50 students with a CFD (distributed in 30 classes) and 92 students with IS (distributed in 39 classes). Most students with a CFD received a CFD because of a diagnosed learning disorder, such as dyslexia or dyscalculia (70%). Students with RILO performed lowest in the standardised tests. As expected, the performance of students with IS and a CFD was less marked (but also slightly lower). On average, teachers had lower expectations of cognitive ability for students with RILO and IS (but not for students with a CFD), with the basic cognitive ability of students with RILO being rated lowest. Teacher expectations of

the students' basic cognitive ability correlated slightly higher with mathematics ($r = 0.51$) and German language test score ($r = 0.45$) than with measured IQ ($r = 0.37$).

Variables on students' characteristics (cf. Tables 3 and 4) show that the parents of students with RILO were less likely to have a tertiary education. Also, proportionally, more boys than girls received IS or a CFD. Students who themselves or their parents were born in a country of the second wave of immigration into Switzerland were found in a higher proportion in the IS sample.

Table 3: Distribution characteristics of the continuous model variables

Parameter	N	Missing	Min	Max	Mean	SD
Teacher expectation of cognitive abilities						
Without measures	1673	20	1	6	4.37	0.99
RILO	55	0	1	5	2.76	0.98
CFD	49	1	1	6	4.12	1.03
IS	91	1	1	6	3.46	1.19
IQ (CFT 20-R)						
Without measures	1450	243	54	148	103.4	14.4
RILO	35	20	55	109	83.5	12.6
CFD	43	7	55	128	96.4	17.1
IS	69	23	60	125	93.9	14.6
German language test score						
Without measures	1501	192	200	800	484.7	113.1
RILO	46	9	200	508	315.4	77.9
CFD	43	7	200	612	398.1	131.3
IS	72	20	200	672	401.5	104.5
Mathematics test score						
Without measures	1509	184	200	800	469.5	110.7
RILO	43	12	200	535	290.3	77.1
CFD	43	7	200	596	425.3	90.1
IS	71	21	200	715	377.1	114.2

Table 4: Distribution characteristics of the nominal scaled model variables

Parameter	Total		Without measures		RILO		IS		CFD	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Number	1890	100	1693	89.6	55	2.9	92	4.9	50	2.6
Parents' education level (university										

degree)	463	32.2	427	32.5	4	13.3	15	26.3	17	42.5
Yes	977	67.8	886	67.5	26	86.7	42	73.7	23	57.5
No										
Gender										
Female	781	49.8	728	51.1	16	45.7	23	34.3	14	33.3
Male	787	50.2	696	48.9	19	54.3	44	65.7	28	66.7
Grade level										
8 th grade	586	31.5	525	31.5	15	27.8	23	26.1	21	42.0
9 th grade	1273	68.5	1140	68.5	39	72.2	65	73.9	29	58.0
Immigrant background (W2)										
Yes	191	12.0	166	11.5	8	22.9	14	20.3	3	7.0
No	1403	88.0	1281	88.5	27	77.1	55	79.7	40	93.0
Medical/psychological certificate										
Yes					32	58.2	33	35.9	43	86.0
No					23	41.8	59	64.1	7	14.0

Table 5: Correlation matrix

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
(1) Teacher expectation IQ										
(2) IQ (CFT 20-R)	.37									
(3) Mathematics test score	.51	.55								
(4) German language test score	.45	.46	.68							
(5) CFD	-.02	-.07	-.05	-.10						
(6) RILO	-.24	-.19	-.24	-.23	-					
(7) IS	-.17	-.12	-.15	-.13	-	-				
(8) Gender (female)	.03	.03	-.07	.11	-.05	-.03	-.06			
(9) Grade level (9 th grade)	.03	-.02	.01	.06	-.04	.01	.02	.01		
(10) Immigrant background (W2)	-.13	-.15	-.19	-.21	-.03	.05	.07	-.02	.09	
(11) Parents' edu. (university deg.)	.14	.11	.19	.18	.04	-.06	-.02	-.02	.08	-.09

Note. Coefficients significant at $p < .05$ are printed in bold. Coefficients denote Pearson correlation coefficient for two metric scaled variables, point-biserial correlation coefficient for one metric and one dichotomous variable, and phi correlation coefficient for two dichotomous variables.

Results of the linear mixed-effects models

Empty model

The empty model (cf. Table 5, Model 1) indicated significant differences in teacher ratings between classes, with an ICC of 0.23: almost a quarter of the variance in ratings was due to differences between classes or rating characteristics of the teachers themselves.

Level 1: Student variables

In model 2 (cf. Table 5), students' characteristics were included. Both parental education and immigration background (W2) explained a significant proportion of the teacher ratings of their students' basic cognitive ability. Tertiary-level education of the parents was positively associated with the teacher assessment, while immigration background from a W2-country was negatively associated. Overall, however, the predictive power of these predictors was marginal, with an $R^2 = 0.015$.

In model 3 (cf. Table 5), performance variables and grade level were added, and the influence of the students' characteristics disappeared. The performance in the standardised tests (German language and mathematics), as well as the basic cognitive abilities of the students, showed a strong influence on the teacher ratings, especially mathematics performance. Model 3 explained up to 36% of the within-class variability in teacher ratings. With respect to the residual variance, the ICC increased to 0.33 and amplified the influence of class membership on the variability of teacher ratings when controlling for the performance variables.

In the final model 4, variables indicating the groups with integrative measures (CFD, RILO, IS) were included. While CFD did not explain a significant proportion of variance in teacher ratings, RILO and IS did. Students with one of these two measures were rated significantly lower in basic cognitive skills by their teachers than students without these measures, even after controlling for student characteristics and performance in the standardised tests, and also irrespective of whether a formal evaluation had been present or not. However, the ICC and the R^2 changed only marginally (2.4% of additional explained variance) by adding the measures. The explanatory power of the integrative measures on the level 1 variance was thus relatively small compared to the actual performance variables, albeit significant.

Table 6: Analysis results on teacher expectations of basic cognitive abilities of students with RILO, CFD, or IS

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
Fixed effects (Parameter)	Est.	SE	Est.	SE	Est.	SE	Est.	SE
Level 1								
Intercept	4.25***	0.05	4.25***	0.05	4.25***	0.05	4.25***	0.05
Parents' education level (university degree)			0.20***	0.06	0.08	0.05	0.08	0.05
Immigrant background (W2)			-0.21**	0.08	-0.01	0.07	-0.01	0.07
Gender (female)			0.01	0.05	0.08	0.04	0.05	0.04
Mathematics test score					0.40***	0.03	0.37***	0.03
German language test score					0.25***	0.02	0.24***	0.02
IQ (CFT20-R)					0.09***	0.02	0.09***	0.02
Grade level (9 th grade)					-0.16	0.10	-0.15	0.10
CFD							-0.06	0.12
RILO with diagnosis							-0.56***	0.14
RILO without diagnosis							-0.63***	0.17
IS with diagnosis							-0.72***	0.14
IS without diagnosis							-0.44***	0.11
Random effects	Value		Value		Value		Value	
Residual variance σ^2	0.853		0.840		0.549		0.529	
Variance (Intercept) τ_{00}	0.255		0.256		0.273		0.274	
ICC	0.230		0.234		0.332		0.341	
R_1^2			0.015		0.356		0.380	

Note. Significance levels: * < .05, ** < .01, *** < .001

Discussion

This study investigated whether and to what extent integrative measures, such as RILO, CFD, or IS, bias teachers' expectations of their students' basic cognitive abilities at lower secondary school. We found a labelling bias for students with RILO and IS: students with the integrative measures RILO or IS were significantly underestimated in their basic cognitive abilities, even when controlling for student characteristics (parents' education, immigration background W2, gender), academic performance (German language and mathematics), and their actual scores in a test of basic cognitive abilities. This bias was

also present for students who never received a formal psychological or medical evaluation, meaning that the measure alone is sufficient to evoke a labelling bias even in the absence of a diagnostic “disability” label. In line with our previous findings at primary school (Greber et al., 2017), expectations for the cognitive ability of students receiving a CFD were not systematically biased. A plausible explanation for this is provided by the target group definition of this measure, which states that only children with the necessary cognitive abilities to achieve the regular learning objectives should receive a CFD. Receiving a CFD thus seems to be a positive label in the sense that the students in question are primarily regarded as averagely gifted students. The fact that most of the students with a CFD in our analysis sample have a diagnosed learning disorder, such as dyslexia or dyscalculia (70%), apparently did not bias teachers’ expectations. This seems to contradict previous studies, which found that teachers held generally lower expectations for students with specific learning disabilities (e.g., Knight, 2021; Shifrer, 2013). A possible explanation for this discrepancy is that in this study, the label of the measure may have been more salient to the teachers than the disability label because it conveyed specific information regarding cognitive ability. Further, teacher expectations have been evaluated in these studies more generally regarding students’ longer-term educational careers, for which teachers probably use additional sources of information.

Labelling effects and educational inequalities

An important implication of these results is that having a learning disability is neither necessary nor sufficient to evoke negatively biased teacher expectations regarding cognitive ability: Negative labelling effects did already occur when special measures were administered by the school administration, but only when students receiving these measures were associated with generally low cognitive ability. In other words, labelling

seems to occur naturally by institutional differentiation of students who have some sort of SEN from students who do not, and it is the attribution of the source of the special needs that is important. This is also in line with informal observations: rather than referring to disability or SEN in general, teachers often labelled their students according to the measures they received (“he/she is a RILO student”), sometimes even describing a kind of transformation (“the student got RILOed”).

When considering the problem of labelling regarding students with SEN (Ho, 2004; Norwich, 2009), it is important to distinguish the different effects that these labels may evoke. The results indicate that being diagnosed as having a learning disability and receiving a CFD, in fact, is beneficial because the measure positively labels the student as having an average/high cognitive potential. Accordingly, one can assume that teachers are more likely to attribute failure to the learning and testing conditions, take more time to react to the individual needs of the student, and have higher expectations regarding these students’ academic potential. In contrast, students with RILO do not have these benefits. Their learning goals get reduced, teachers may be more likely to attribute failure to the low ability of the student, may be less likely to make intensive pedagogical investments, and generally hold lower expectations. Furthermore, in the case of Switzerland, students with RILO receive a special mark in their annual students’ report, identifying them as a “RILO student” to others. This might consolidate their lower status to subsequent teachers and be a barrier to find an adequate apprenticeship after compulsory school. In this respect, RILO likely fulfils the criteria of a stigma (Link & Phelan, 2001).

Although teacher expectations were similarly biased for students with IS, we believe that compared to RILO, IS likely has fewer negative consequences in the long-term because IS intensifies support rather than reducing learning content, the measure may be more

temporary than RILO, and the measure is not noted in the students' annual report.

However, longitudinal studies that examine the effects of these various measures on the academic development of students are needed in this regard.

The labelling effects of the measures indicate potential risks regarding the intended benefits for students with SEN. RILO, for example, could likely enhance rather than reduce educational inequalities. This would be even more problematic if not only the outcomes of the measures lead to inequalities, but already the allocation mechanisms of the measures. For example, in our sample, students with RILO seemed to disproportionately come from lower social status groups (only 13.3% had parents with an educational degree at the university level, and 22.9% had a W2 immigrant background), while the group of students with a CFD disproportionately seemed to come from higher social status groups (42.5% had parents with an educational degree at the university level, and only 7% had a W2 immigrant background; cf. Table 3). Further studies should therefore investigate not only the long-term effects of the measures but also the socio-demographic characteristics of students with different integrative measures to ensure that allocation processes do not provide novel mechanisms for educational inequalities.

Limitations

The cross-sectional design of this study does not allow for causal inferences. For example, rather than being the result of receiving certain measures, biased teacher expectations could theoretically also be the source of students receiving certain measures. However, the older the students, the more likely it is that they have already been supported by inclusive measures in previously attended classes. Because roughly 25% of the students of our sample took part in a previous study at the end of primary school (SECABS study), we can estimate that most of the students with RILO already had RILO in primary school (this was

the case for 11 out of 15 of the students with RILO that took part in both studies), and about half of the students with IS already had a measure at primary school (17 out of 29 students). Therefore, at least for students with RILO, we assume that the biased teacher expectations were indeed a consequence of the measure.

One could also object that teachers' are generally less accurate in their judgement of lower-performing students (e.g., Coladarci, 1986; Hurwitz et al., 2007) and that the expectation bias is a function of performance rather than a measure like RILO and IS. Although possible, we believe this to be unlikely in our case because (a) we controlled for academic performance in German language and mathematics, (b) negative effects were of similar size for students with RILO or IS but absent in students with a CFD, although the performance of students with IS and students with a CFD is quite similar on average and markedly higher than the performance of students with RILO (cf. Table 2) and (c), additionally testing for an interaction of performance in the CFT 20-R and receiving RILO/IS vs no measure revealed no significant effect on teacher expectations ($p = .26$).

Finally, an important limitation is the small sample size of students with integrative measures. Because only few students receive integrative measures, sufficiently large samples were difficult to obtain. The differentiated analysis of students with different integrative measures and with or without presence of a formal diagnosis is a strength of this study, but with the downside of small samples, which may limit the reliability of the results. For example, in the most extreme case, there were only 23 students (from 17 different classes) in the group of RILO without diagnosis, and for which a relatively high amount of missing data was present in certain control variables (e.g., 35–45% of missing data for the CFT 20-R or parents' education). Although the pattern of results regarding biased teacher expectations for students receiving RILO or IS is compelling and in line

with previous findings at primary school (Greber et al., 2017), results regarding the effects of a diagnostic label in comparison to a “pure” measure label should be replicated with larger samples in future studies. In the same line, the absence of a labelling bias for students receiving a CFD in our study does not exclude the possibility of a similar (but potentially smaller) negative expectancy bias due to the small sample size. Furthermore, teacher expectations were only considered regarding the cognitive abilities of their students. Even if we found no bias for students with a CFD, we cannot exclude the possibility that teachers have biased expectations regarding these students’ academic performance or longer-term educational careers.

Conclusions

This study focused on potential negative labelling effects of integrative measures, such as accommodations (CFD), curriculum modifications (RILO) and support by a special needs teacher (IS). The results suggest that integrative measures can lead to a labelling bias, even in the absence of a pre-existing disability label, and that different measures have different effects on teacher expectations. Although the negative labelling effects of RILO and IS were small compared to actual performance measurements (2.4% explained variance in teacher judgements), small biases can accumulate over time and lead to powerful self-fulfilling prophecies: they affect not only teacher judgements but also the academic self-concept of the students, and thus may lead to a vicious circle regarding students’ future development and academic pathways. Consequently, the results for these two measures illustrate the “dilemma of difference”. Especially, the RILO measure bears the risk to reproduce or even enhance educational inequalities in the long-term if the intended effects do not outweigh the possible negative consequences of being labelled as a RILO student.

To reduce such negative effects as much as possible, teachers need to be aware of labelling

effects, the potential negative consequences they have in the treatment of their students, and how they can counteract this. Furthermore, more fundamental interventions, such as RILO, should be considered carefully and accompanied by a comprehensive diagnostic evaluation to ensure that they are necessary and in the best interest of the students' academic development.

Acknowledgements

This research did not receive any specific grants from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Notes on the contributors

Caroline Sahli Lozano is professor at the Bern University of Teacher Education in Switzerland and head of the Inclusive Education research program. Her research interests are in social inequalities in education, effects of inclusive education policies and development of inclusive education practices. ORCID: 0000-0002-3957-8745

Kathrin Brandenburg is a research assistant at the Bern University of Teacher Education in Switzerland. Her research interests are in social inequalities in education, allocation mechanisms of integrative school measures and their long-term effects on students' academic development. ORCID: 0000-0001-8444-7878

Anne Sophie Ganz is a research assistant at the Bern University of Teacher Education in Switzerland. Her research interests are in the allocation mechanisms of integrative school

education measures and their effects on student's social-emotional classroom participation.

Sergej Wüthrich is a post-doc researcher at the Bern University of Teacher Education in Switzerland. His research interests are in social inequalities in education, teacher perceptions of inclusive education and peer social networks in inclusive classrooms.

ORCID: 0000-0002-3301-8587

References

- Algozzine, B. (1981). Effects of label-appropriate and label-inappropriate behavior on interpersonal ratings. *The Exceptional Child*, 28(3), 177–182.
<https://doi.org/10.1080/0156655810280304>
- Arrow, K. (1973). The theory of discrimination. In O. Ashenfelter & A. Rees (Eds.), *Discrimination in labor markets* (pp. 3–33). Princeton University Press.
- Beck, M., & Jäpel, F. (2019). Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Eds.), *Handbuch Bildungsarmut* (pp. 491–522). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_19
- Becker, D. (2013). The impact of teachers' expectations on students' educational opportunities in the life course: An empirical test of a subjective expected utility explanation. *Rationality and Society*, 25(4), 422–469.
<https://doi.org/10.1177/1043463113504448>
- Becker, R., & Beck, M. (2012). Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In R. Becker & H. Solga (Eds.), *Soziologische Bildungsforschung* (pp. 137–163). Springer Fachmedien.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_6

- Buuren, S. van. (2018). *Flexible imputation of missing data* (Second edition). CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Coladarci, T. (1986). Accuracy of teacher judgments of student responses to standardized test items. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 141–146.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.2.141>
- Demaray, M. K., & Elliot, S. N. (1998). Teachers' judgments of students' academic functioning: A comparison of actual and predicted performances. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 8–24. <https://doi.org/10.1037/h0088969>
- Donders, A. R. T., van der Heijden, G. J. M. G., Stijnen, T., & Moons, K. G. M. (2006). Review: A gentle introduction to imputation of missing values. *Journal of Clinical Epidemiology*, 59(10), 1087–1091. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2006.01.014>
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. (pp. xv, 377). Guilford Press.
- Enders, C. K., & Tofighi, D. (2007). Centering predictor variables in cross-sectional multilevel models: A new look at an old issue. *Psychological Methods*, 12(2), 121–138. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.2.121>
- Ercole, J. (2009). Labeling in the classroom: Teacher expectations and their effects on students' academic potential. *Honors Scholar Theses*.
https://opencommons.uconn.edu/srhonors_theses/98
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2019). *IBEM-Leitfaden zur Umsetzung von Artikel 17 VSG für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden (4. Ausgabe)*.
https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_leitfaden_IBEM_d.pdf

- Faulkner, V. N., Crossland, C., & Stiff, L. V. (2013). Predicting eighth-grade algebra placement for students with individualized education programs. *Exceptional Children, 79*(3).
- Foster, G., & Ysseldyke, J. (1976). Expectancy and halo effects as a result of artificially induced teacher bias. *Contemporary Educational Psychology, 1*(1), 37–45.
[https://doi.org/10.1016/0361-476X\(76\)90005-9](https://doi.org/10.1016/0361-476X(76)90005-9)
- Fox, J. D., & Stinnett, T. A. (1996). The effects of labeling bias on prognostic outlook for children as a function of diagnostic label and profession. *Psychology in the Schools, 33*(2), 143–152. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199604\)33:2<143::AID-PITS7>3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199604)33:2<143::AID-PITS7>3.0.CO;2-S)
- Glauser, D. (2018). Same same but different. Migrationsspezifische Ungleichheiten beim Übergang in Ausbildungen der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. In S. Engelage (Ed.), *Migration und Berufsbildung in der Schweiz* (pp. 158–189). Seismo Verlag.
- Goffman, E. (2009). *Stigma notes on the management of spoiled identity*. Touchstone.
<http://public.eblib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=5663894>
- Graham, J. W., Olchowski, A. E., & Gilreath, T. D. (2007). How many imputations are really needed? Some practical clarifications of multiple imputation theory. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research, 8*(3), 206–213. <https://doi.org/10.1007/s11121-007-0070-9>
- Greber, L., Sahli Lozano, C., & Steiner, F. (2017). Lehrpersoneneinschätzungen von Kindern mit integrativen schulischen Massnahmen. *Empirische Pädagogik, 31*(3), 303–322.

- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97(3), 363–386.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.3.363>
- Harrison, J. R., Bunford, N., Evans, S. W., & Owens, J. S. (2013). Educational accommodations for students with behavioral challenges: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 83(4), 551–597.
- Heck, R. H., Thomas, S. L., & Tabata, L. N. (2010). *Multilevel and Longitudinal Modeling With IBM SPSS*. Routledge.
- Ho, A. (2004). To be labelled, or not to be labelled: That is the question. *British Journal of Learning Disabilities*, 32(2), 86–92. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2004.00284.x>
- Holder, K., & Kessels, U. (2017). Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: A new look from a shifting standards perspective. *Social Psychology of Education*, 20(3), 471–490. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9384-z>
- Hurwitz, J. T., Elliott, S. N., & Braden, J. P. (2007). The influence of test familiarity and student disability status upon teachers' judgments of students' test performance. *School Psychology Quarterly*, 22(2), 115–144. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.2.115>
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131–155.
- Jussim, L., Robustelli, S. L., & Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In *Handbook of motivation at school*. (pp. 349–380). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Knight, C. (2021). The impact of the dyslexia label on academic outlook and aspirations: An analysis using propensity score matching. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12408>
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 363–385. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P., & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68, 89–111.
- Meissel, K., Meyer, F., Yao, E. S., & Rubie-Davies, C. M. (2017). Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability. *Teaching and Teacher Education*, 65, 48–60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.021>
- Montague, M., & Rinaldi, C. (2001). Classroom dynamics and children at risk: A followup. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 75–83. <https://doi.org/10.2307/1511063>
- Moser, U. (2006). *Stellwerk: Ein computergestütztes adaptives Testsystem. Testtheoretische Grundlagen und erste Erfahrungen*. Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung (KBL) an der Universität Zürich. https://www.stellwerk-check.ch/Uploads_Cymos/UploadedDocuments/83_Document.pdf
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175–220. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>
- Norwich, B. (2009). Dilemmas of difference and the identification of special educational needs/disability: International perspectives. *British Educational Research Journal*, 35(3), 447–467. <https://doi.org/10.1080/01411920802044446>

OECD (2012). *Special Educational Needs (SEN)*.

<https://www.oecd.org/els/family/50325299.pdf>

Ohan, J. L., Visser, T. A. W., Strain, M. C., & Allen, L. (2011). Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD". *Journal of School Psychology, 49*(1), 81–105.

<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.10.001>

Phelps, E. S. (1972). The statistical theory of racism and sexism. *The American Economic Review, 62*(4), 659–661.

Pötschke, M. (2014). Aktuelle Probleme der Modellierung von Mehrebenen-Daten. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 66*(1), 219–239.

<https://doi.org/10.1007/s11577-014-0263-8>

Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal, 48*(2), 335–360.

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., Brandenburg, K., & Schnell, J. (2020). Chancen und Risiken integrativer schulischer Massnahmen aus der Perspektive von Schweizer Schulleitenden der Oberstufe. Ergebnisse einer Befragung zu den Massnahmen Nachteilsausgleich und reduzierte individuelle Lernziele. *Zeitschrift für Inklusion Online, 4*.

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/563/427>

Sahli Lozano, C., & Gosteli, D. (2020, November 5). *National overview of integrative and separative school measures*. SOCEDU 2020, Bern.

<https://www.soceduc.edu.unibe.ch/>

- Sahli Lozano, C., Greber, L., & Wüthrich, S. (2017). Subjektiv wahrgenommenes Integriertsein von Kindern in Schulsystemen mit integrativen Massnahmen. *Empirische Pädagogik*, 31(3), 284–302.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. https://ch-sodk.s3.amazonaws.com/media/files/Konkordat_Sonderp%C3%A4dagogik_dt.pdf
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: Educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 462–480. <https://doi.org/10.1177/0022146513503346>
- Shifrer, D. (2016). Stigma and stratification limiting the math course progression of adolescents labeled with a learning disability. *Learning and Instruction*, 42, 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.12.001>
- Shifrer, D., Callahan, R. M., & Muller, C. (2013). Equity or marginalization?: The high school course-taking of students labeled with a learning disability. *American Educational Research Journal*, 50(4), 656–682. <https://doi.org/10.3102/0002831213479439>
- Timmermans, A. C., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 459–478. <https://doi.org/10.1111/bjep.12087>
- U.S. Department of Education. (2019, August 30). *Guide to the Individualized Education Program* [Guides; Indexes]. <https://www2.ed.gov/parents/needs/speced/iepguide/index.html>

- van Ginkel, J. R., Linting, M., Rippe, R. C. A., & van der Voort, A. (2020). Rebutting existing misconceptions about multiple imputation as a method for handling missing data. *Journal of Personality Assessment*, 102(3), 297–308.
<https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1530680>
- 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>
- Whitley, J. (2010). Modelling the influence of teacher characteristics on student achievement for canadian students with and without learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 25(3), 10.
- Woodcock, S., & Vialle, W. (2011). Are we exacerbating students' learning disabilities? An investigation of preservice teachers' attributions of the educational outcomes of students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 61(2), 223–241.
<https://doi.org/10.1007/s11881-011-0058-9>

Publikation 2

Dies ist das akzeptierte Manuskript eines Artikels, der im Januar 2025 vom Ernst Reinhardt Verlag in der *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN Plus, Ausgabe 94)* veröffentlicht wurde und online verfügbar ist unter:

<https://doi.org/10.2378/vhn2025.art14d>



Akademisches Selbstkonzept und Berufsaspirationen von Schüler:innen der Sekundarstufe I mit reduzierten Lernzielen oder einem Nachteilsausgleich

Kathrin Brandenburg, Caroline Sahli Lozano, Matthias Wicki, Sara Lustenberger, Sergej Wüthrich
Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz

Zusammenfassung: Das akademische Selbstkonzept und die eng damit verknüpften Berufsaspirationen im Jugendalter beeinflussen die berufliche Position und den sozialen Status im Erwachsenenalter massgeblich. Bislang fehlt Forschung dazu, wie reduzierte individuelle Lernziele (RILZ) und der Nachteilsausgleich (NAG) mit dem akademischen Selbstkonzept und den Berufsaspirationen Jugendlicher zusammenhängen. Aufgrund bisheriger Studien gilt RILZ als Massnahme mit überwiegend negativen Auswirkungen, während der NAG eher chancenausgleichend wirkt. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass das akademische Selbstkonzept von Schüler:innen mit RILZ signifikant niedriger ist als in der Kontrollgruppe, während sich Schüler:innen mit NAG diesbezüglich nicht von der Kontrollgruppe unterscheiden. Überdies gingen aus den Analysen keine Unterschiede bzgl. der Berufsaspirationen von vergleichbaren Schüler:innen mit bzw. ohne RILZ/NAG hervor.

Schlüsselbegriffe: Reduzierte Lernziele, Nachteilsausgleich, akademisches Selbstkonzept, Berufsaspirationen, Bildungschancen

Academic Self-Concept and Career Aspirations of Lower Secondary School Students with Reduced Learning Objectives or Accommodations

Summary: The academic self-concept and the closely linked career aspirations in adolescence have a significant influence on the professional position and social status in adulthood. To date, there has been a lack of research on how reduced individual learning objectives (RILZ) and accommodations (NAG) are related to young people's academic self-concept and career aspirations. Based on previous studies, RILZ is considered a measure with predominantly negative effects, while NAG tends to have an equalising effect. The present study shows that the academic self-concept of students with RILZ is significantly lower than in the control group, while students with NAG do not differ from the control group in this respect. Furthermore, the analyses did not reveal any differences in the career aspirations of comparable students with and without RILZ/NAG.

Keywords: Reduced learning objectives (curriculum modifications), accommodations (compensation for disadvantages), academic self-concept, vocational aspirations, educational opportunities

1 Ausgangslage

Die Berufsaspirationen am Ende der obligatorischen Schulzeit (8./9. Klasse der Sekundarstufe I [Sek I]) spielen eine entscheidende Rolle bei der Wahl und Verfolgung der Bildungswege einer Person. Sie beeinflussen massgeblich die berufliche Position und den sozialen Status im Erwachsenenalter, da sie sich nach dem Übergang in die Sekundarstufe II (Sek II) nur noch geringfügig verändern (Blossfeld, 1988; Kriesi & Basler, 2020). Ein Grossteil der Schweizer Jugendlichen hat im Alter von etwa 15 Jahren ihre Berufsaspirationen an die Möglichkeiten

angepasst, die sich ihnen aufgrund der besuchten Schullaufbahn bieten (Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006; Hirschi, 2010). Einige Jugendliche wissen zu diesem Zeitpunkt jedoch noch nicht, in welchen Beruf oder welches Berufsfeld sie nach der Pflichtschulzeit einsteigen möchten (Hirschi, 2007). Nachdem Schüler:innen (S) am Ende der sechsten Klasse in verschiedene Schultypen der Sek I mit unterschiedlichen kognitiven Anforderungsniveaus (Grundanforderungen resp. erweiterte Anforderungen) eingeteilt werden (im Folgenden als Tracking bezeichnet), bestimmt der besuchte Schultyp massgeblich die Ausbildungsmöglichkeiten auf der Sek II und ist ein wichtiger Prädiktor für Berufsaspirationen (Becker & Glauser, 2018; Hirschi, 2010; Kriesi & Basler, 2020). Diesbezüglich konnten Kriesi und Basler (2020) zeigen, dass die Zuweisung zu einem Schultyp mit tiefem schulischem Anforderungsniveau mit eher tiefen Berufsaspirationen einhergeht. Nebst dem Tracking und weiteren Einflussvariablen (siehe Kap. 2) stellt auch das akademische Selbstkonzept eine wichtige Determinante bei der Entstehung von Berufsaspirationen dar (Krannich et al., 2019; Nagengast & Marsh, 2012), denn das Selbstkonzept hat bspw. Einfluss darauf, welche Berufe als passend respektive unpassend zum eigenen Selbstbild wahrgenommen werden (Gottfredson, 1996).

Inwiefern verschiedene integrative schulische Massnahmen (ISM) mit angestrebten Berufszielen zusammenhängen, ist weitgehend unerforscht. Die Frage ist jedoch von grosser Relevanz, denn Lernende mit besonderem Bildungsbedarf werden entsprechend nationalen (BehiG der Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 2002; EDK, 2007) und internationalen Gesetzen und Forderungen (The United Nations, 2006; UNESCO, 2014) seit Beginn des 21. Jahrhunderts zunehmend integrativ in Regelklassen unterrichtet (BFS, 2020; Lanners, 2020). Diese Entwicklung wird durch Forschungsbefunde gestützt, die allgemein positive Wirkungen der Integration im Vergleich zur Sonderschulung von S mit besonderem Bildungsbedarf (bspw. bessere Schulleistungsentwicklung, erleichterter Zugang zu Bildungsabschlüssen mit höherem schulischem Anforderungsniveau), sowie keine negativen Auswirkungen auf Mitschüler:innen

zeigen (bspw. kein Leistungsabfall aufgrund der Integration von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf) (für eine Übersicht siehe Aellig, Altmeyer & Lanfranchi, 2021). Auch in Hinblick auf die berufliche Integration sowie auf das Fähigkeitsselbstkonzept und Aspekte der sozialen Integration von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf der Sek II ist die Integration der Sonderklassenbeschulung überlegen (Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano & Blanc, 2011; Eckhart & Sahli Lozano, 2014; Sahli Lozano, 2012).

Die Integration von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf in Regelschulen wird durch den Einsatz verschiedener ISM wie reduzierte individuelle Lernziele (RILZ) und Nachteilsausgleich (NAG) gefördert (Sahli Lozano, Cramer & Gosteli, 2021). Bislang hat sich gezeigt, dass diese sozial selektiv vergeben werden: S mit RILZ stammen häufiger aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status resp. Bildungsniveau, wohingegen S mit NAG häufiger aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status und Bildungsniveau kommen (Sahli Lozano, Wüthrich, Wicki & Brandenburg, 2023). Während für S mit RILZ negative Befunde im Bereich der Selbst- und Fremdeinschätzung sowie der Leistungsentwicklung nachweisbar sind, liegen zu S mit NAG neutrale oder positive Ergebnisse vor (siehe Kap. 3; Sahli Lozano, Greber & Wüthrich, 2017; Sahli Lozano, Brandenburg, Ganz & Wüthrich, 2022; Sahli Lozano, Brandenburg, Wicki, Trösch & Wüthrich, 2023). Zum Einfluss von ISM auf das akademische Selbstkonzept und auf Berufsaspirationen von integrativ beschulten Lernenden auf Sek I liegen wenige wissenschaftliche Untersuchungen vor. Eine Studie von Sahli Lozano et al. (2017) hat ergeben, dass S mit RILZ auf Primarschulstufe ein tieferes akademisches Selbstkonzept haben als vergleichbare S ohne RILZ. Inwiefern dieses Ergebnis für die Sek I replizierbar ist, ist nicht bekannt. Sahli Lozano, Eckhart und Blanc (2009) konnten zudem belegen, dass Primarschüler:innen (6. Klasse), die eine Regelschule besuchen und heilpädagogischen Stützunterricht (vergleichbar mit integrativer Förderung durch eine schulische Heilpädagogin; BKD, 2024) erhalten, Berufswünsche mit tieferem Sozialprestige nennen als vergleichbare S ohne Stützunterricht. Rojewski, Lee, Gregg und Gemici (2012) zeigten anhand von

Längsschnittdaten aus den USA, dass die Berufsaspirationen von Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf und ISM im Durchschnitt während der gesamten High School-Zeit signifikant niedriger waren als die von Lernenden ohne besonderen Bildungsbedarf. Allerdings unterschieden sie bei ihren Analysen nicht zwischen verschiedenen Arten von ISM, obwohl diese nachweislich unterschiedliche Effekte zeigen (bspw. Sahli Lozano et al., 2022; Sahli Lozano, Brandenburg et al., 2023; Greber, Sahli Lozano & Steiner, 2017). Zudem ist unklar, inwiefern sich diese Befunde aus den USA auf den Kanton Bern übertragen lassen.

Die vorliegende Studie trägt den erwähnten Forschungslücken Rechnung, indem sie den Zusammenhang ISM mit dem akademischen Selbstkonzept und den eng damit verknüpften Berufsaspirationen auf Sek I getrennt nach den Massnahmengruppen RILZ und NAG untersucht. Anhand einer Stichprobe aus dem Kanton Bern wird dieses im Kontext der Reduktion von Bildungsbenachteiligungen hoch relevante Thema erstmalig in der Schweiz erforscht. Im Folgenden sollen die zentralen Konstrukte des vorliegenden Beitrags näher erläutert werden.

2 Akademisches Selbstkonzept und Berufsaspirationen im Jugendalter

Das allgemeine akademische Selbstkonzept widerspiegelt die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in Bezug auf die Bewältigung schulischer Aufgaben in der aktuellen Situation (Marsh, 1990). Ein positives Selbstkonzept fördert die Motivation, schwierige Aufgaben in Angriff zu nehmen, und die Überzeugung, in der Zukunft schulisch erfolgreich zu sein, wobei bei einem negativen Selbstkonzept das Gegenteil der Fall ist (Eccles & Wigfield, 2002; Marsh & Craven, 2006; Mews & Pöge, 2019). Es ist insbesondere im Kindes- und Jugendalter ein sich wandelbares Konstrukt (Marsh, 1990). Wie verschiedene empirische Untersuchungen zeigen, spielt das akademische Selbstkonzept auch bei der Entstehung von Berufsaspirationen eine wichtige Rolle (bspw. Eccles & Wigfield, 2002; Krannich et al., 2019; Nagengast & Marsh, 2012; Wang, 2012). Ein positives Selbstkonzept kann zudem zu klareren Vorstellungen über die eigene berufliche

Zukunft beitragen (Ebert & Ebert, 2015). Dessen Einfluss ist jedoch begrenzt, denn nebst der Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten spielen auch strukturelle Gegebenheiten (bspw. Anzahl offener Lehrstellen) und soziale Normen (bspw. Orientierung an Status der Elternberufe) eine bedeutende Rolle (Herzog et al., 2006; Ratschinski, 2009).

Berufsaspirationen werden in der Forschungsliteratur sehr breit definiert und können je nach Zeitpunkt im Berufswahlprozess aus vagen Vorstellungen und Wünschen oder realistischeren Zielen und Erwartungen an die eigene berufliche Zukunft bestehen (Haller, 1968; Gottfredson, 1996; Ziegler, 2019). Idealistische Berufsaspirationen können der diffusen Berufsorientierungsphase (meist im Kindesalter) zugeordnet werden und basieren auf Wünschen in Bezug auf das Erreichen von Bildungszielen. Sie sind eher unverbindlich. Realistische berufliche Aspirationen hingegen entstehen während der Konkretisierungsphase der Berufsorientierung und bilden ab, was Personen realistischerweise erwarten und erreichen können. Diese Phase wird auch als „Entscheidungsbasis“ für die Wahl einer Ausbildung auf Sek II bezeichnet (Herzog et al., 2006). Sie tritt häufig gegen Ende der Sek I ein (Becker & Glauser, 2018; Dombrowski, 2015; Herzog et al., 2006). Die vorliegende Studie fokussiert Jugendliche, welche sich laut Forschungsstand mehrheitlich in der Konkretisierungsphase befinden und sich bereits für ein Berufsfeld oder einen konkreten Beruf entschieden haben.

Nebst zentralen Einflussfaktoren wie sozioökonomischem Hintergrund, Geschlecht und Migrationshintergrund, gibt es weitere wichtige Determinanten, die sowohl bei der Entstehung der Berufsaspirationen als auch des akademischen Selbstkonzepts eine entscheidende Rolle spielen. Dies sind die eigene Einschätzung der individuellen Fähigkeiten wie auch deren Einschätzung durch Bezugspersonen (Eltern, Lehrpersonen, Peers) (Wisconsin Modell; Sewell, Haller & Ohlendorf, 1970), der Vergleich der eigenen Fähigkeiten resp. Vorstellungen und Wünsche mit denen von sozialen Bezugsgruppen (bspw. Big-fish-little-pond-Effekt [BFLPE], Nagengast & Marsh, 2012) und der besuchte Schultyp auf Sek I (Glauser, 2015;

Hirschi, 2010; Kriesi & Basler, 2020; Sahli Lozano et al., 2009). Nagengast und Marsh (2012) bspw. konnten anhand der PISA-Daten aufzeigen, dass hohe durchschnittliche Leistungen einer Schule negative Auswirkungen auf das akademische Selbstkonzept und die Berufsaspirationen auf Individualebene haben. Dabei wird der Einfluss des schulischen Umfelds (Bezugsgruppeneffekt) auf die Berufsaspirationen durch das akademische Selbstkonzept vermittelt. Einen möglichen Grund für diesen negativen Effekt sehen die Autoren im schulischen Tracking, denn dieses lässt für alle sichtbar werden, ob S von Lehrpersonen als eher leistungsschwach oder eher leistungsstark eingeschätzt werden.

Inwiefern sich S auf Sek I mit RILZ/NAG bezüglich ihres akademischen Selbstkonzepts und ihrer Berufsaspirationen möglicherweise von vergleichbaren S ohne RILZ/NAG unterscheiden und weshalb diese Massnahmengruppen getrennt voneinander untersucht werden, wird in den nachfolgenden Kapiteln näher erläutert.

3 Integrative schulische Massnahmen

Gemäss Sonderpädagogikkonkordat (EDK, 2007), das u.a. die Terminologie sowie die Zusammenarbeit der Schweizer Kantone im Bereich der Sonderpädagogik regelt, werden Unterstützungsformen unterteilt in einfache Massnahmen für Lernende mit sogenannt leichterem besonderem Bildungsbedarf und in verstärkte Massnahmen für Lernende mit hohem besonderem Bildungsbedarf. Die Vergabe verstärkter Massnahmen bedingt eine Bedarfsermittlung mittels standardisiertem Abklärungsverfahren (SAV; EDK, 2007). Der vorliegende Artikel fokussiert zwei einfache ISM, die mit formalen Anpassungen im Lehrplan oder im Unterricht resp. bei Prüfungen einhergehen und sich bezüglich Zielgruppe, Vergabe und Umsetzung deutlich voneinander unterscheiden, weshalb sie separat analysiert werden: reduzierte individuelle Lernziele (RILZ) und Nachteilsausgleich (NAG). Beide Massnahmen gehen im Kanton Bern nicht zwingend mit einer Unterstützung oder Förderung durch eine schulische Heilpädagogin einher (BKD, 2024).

3.1 Reduzierte individuelle Lernziele

Schweizweit liegt der Anteil der S mit RILZ bei 4.6 Prozent (BFS, 2020). Für den Kanton Bern liegen hierzu keine umfassenden Daten vor. Gemäss eigenen Hochrechnungen schwankt der Anteil je nach Schulstandort zwischen 1 und 5 Prozent. Die Zielgruppe dieser Massnahme sind S, die gemäss Einschätzung der Klassenlehrperson geringe kognitive Fähigkeiten haben und in einem oder mehreren Fächern über längere Zeit nicht in der Lage sind, die regulären Lernziele zu erreichen. Für die Vergabe von RILZ wird kein medizinisches oder psychologisches Gutachten durch eine Fachinstanz benötigt, solange die Lernziele in höchstens zwei Fächern reduziert werden. Ein Herabsetzen der Lernziele bedeutet, dass S mit RILZ je nach Schulfach nicht dieselben Ziele und Inhalte wie ihre Mitschüler:innen bearbeiten und entsprechend tiefere Leistungsanforderungen erfüllen müssen, was einem klasseninternen Tracking (Separation nach Leistung) gleichkommen könnte. RILZ sind im Zeugnis der Betroffenen sichtbar (Bericht anstatt Note oder Note mit Stern und knappe Bemerkung) (BKD, 2024). Die meisten S mit RILZ besuchen auf Sek I einen Schultyp mit Grundanforderungen (siehe Tab. 1). Die Massnahme RILZ wird überdurchschnittlich häufig an Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien vergeben (Sahli Lozano, Wüthrich et al., 2023).

Eine Lernzielanpassung bietet Chancen, wenn Schwierigkeitsgrad und individuelle Voraussetzungen der S aufeinander abgestimmt sind. Besonders positive Effekte auf den schulischen Selbstwert und das Wohlbefinden zeigen sich, wenn der wahrgenommene Leistungsdruck gering ist und die Leistung nicht im direkten Vergleich zur Klassennorm steht (Hascher, 2017; Locke & Latham, 2002). Der aktuelle Forschungsstand zeigt jedoch, dass das Leistungspotenzial von S mit RILZ durch Lehrpersonen systematisch unterschätzt wird (Greber et al., 2017; Sahli Lozano et al., 2022). Diese negativ verzerrte Einschätzung trägt nebst dem Tracking (Nagengast & Marsh, 2012) zur Erklärung eines geringeren akademischen Selbstkonzepts bei (Shifrer, 2013; Wang, Rubie-Davies & Meissel, 2018), welche S mit RILZ auf Primarschulstufe gegenüber vergleichbaren S ohne RILZ aufweisen

(Sahli Lozano et al., 2017). Dieses scheint sich von der 6. Primarschulklasse bis in die 9. Klasse der Sek I tendenziell weiter zu verringern. Die schulische Leistungsentwicklung der von RILZ betroffenen Lernenden nimmt in diesem Zeitraum ebenfalls ab (Sahli Lozano, Brandenburg et al., 2023). Zudem fühlen sich S mit RILZ zur Primarschulzeit sozial schlechter integriert als vergleichbare S ohne die Massnahme (Sahli Lozano et al., 2017). Das akademische Selbstkonzept und die Berufsaspirationen von S mit RILZ auf Sek I wurden bislang nicht empirisch untersucht.

3.2 Nachteilsausgleich

Gemäss eigenen Hochrechnungen wird der NAG im Kanton Bern je nach Schulstandort an 1 bis 3 Prozent der Regelschüler:innen vergeben. Hierzu werden in der Schweiz keine Daten veröffentlicht. Zur Zielgruppe des NAG gehören S mit mindestens durchschnittlichen oder überdurchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten, aber mit einer spezifischen Benachteiligung (z.B. Legasthenie oder ADHS), die durch spezielle Hilfsmittel (z.B. Rechtschreibprüfungsprogramm, zusätzliche Zeit bei Prüfungen) kompensiert wird, damit sie die regulären Lernziele erreichen können. Für die Vergabe eines NAG wird im Vorfeld eine ärztliche oder psychologische Abklärung empfohlen. Die Massnahme wird im Zeugnis nicht erwähnt (BKD, 2024). S mit NAG besuchen die Sek I etwa zu gleichen Teilen auf einem Niveau mit Grund- resp. erweiterten Anforderungen. Dies entspricht in etwa der Verteilung der S ohne Massnahmen (siehe Tab. 1). Die Massnahme wird überdurchschnittlich häufig an Lernende aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status vergeben (Sahli Lozano, Wüthrich et al., 2023).

S mit NAG zeigen eine bessere allgemeine Leistungsentwicklung von Prim auf Sek I als vergleichbare Lernende ohne diese Massnahme (Sahli Lozano, Brandenburg et al., 2023). Auch qualitative Studien legen nahe, dass der NAG das Potenzial hat, die Leistungsentwicklung positiv zu beeinflussen (Harrison, Bunford, Evans & Owens, 2013; Lovett & Nelson, 2021). Überdies werden S mit NAG von Lehrpersonen

ihrem tatsächlichen Leistungspotenzial entsprechend eingeschätzt (Sahli Lozano et al., 2022), die Entwicklung ihrer sozialen Integration und ihres akademischen Selbstkonzepts von Ende Primarstufe bis Ende Sek I sind analog zu vergleichbaren S ohne NAG (Sahli Lozano, Brandenburg et al., 2023). Gemäss Feldman, Kim und Elliott (2011) wirkt ein NAG bei Prüfungen auch förderlich auf die Selbstwirksamkeit. Die Massnahme wird überwiegend als positiv wahrgenommen. Von stigmatisierenden Erfahrungen und fehlender Akzeptanz aufgrund eines NAG wird vereinzelt berichtet (Schellenberg, Hofmann & Georgi-Tscherry, 2017; Sahli Lozano, Schnell & Brandenburg, 2020). Zusammenhänge zwischen dem NAG und dem akademischen Selbstkonzept auf Sek I resp. den Berufsaspirationen auf Sek I wurden bislang nicht erforscht.

4 Mögliche Effekte integrativer schulischer Massnahmen

Inwiefern ISM das akademische Selbstkonzept und die Berufsaspirationen möglicherweise beeinflussen, kann theoretisch anhand von Labeling- und Stigmatisierungseffekten erklärt werden. ISM können im Sinne eines sonderpädagogischen Labels wirken, denn von Massnahmen Betroffene unterscheiden sich sichtbar von ihren Mitschüler:innen. Sie erhalten bspw. individuelle Hilfsmittel, angepasste Lerninhalte mit einem entsprechenden Zeugnisvermerk oder werden teilweise getrennt von der Klasse unterrichtet (BKD, 2024). Dadurch werden sie von ihrem sozialen Umfeld als andersartig wahrgenommen und andere Erwartungen werden an sie gestellt („labeling bias“, Fox & Stinnett, 1996). Ein solches Label prägt zum einen die Fremdeinschätzung (Koonce et al., 2004; Ohan, Visser, Strain & Allen, 2011). Es kann sowohl mit negativen (z.B. „leistungsschwach“) als auch mit positiven Zuschreibungen (z.B. „intelligent“) assoziiert werden und sich dementsprechend auf die betroffenen Personen und das Verhalten ihnen gegenüber auswirken. Haftet jemandem ein Label über längere Zeit an, was im Zusammenhang mit ISM häufig der Fall ist, da sie eine Integration der Betroffenen in die Regelschule in vielen Fällen überhaupt erst ermöglichen, kann von einer stigmatisierenden Wirkung (Goffman, 2009; Link &

Phelan, 2001) dieser Massnahmen ausgegangen werden. Dies könnte zum anderen langfristige Folgen auf die zukünftige ausbildungsbezogene und persönliche Entwicklung der Betroffenen haben (Powell & Pfahl, 2019; Sahli Lozano, 2012), denn eine Stigmatisierung beeinflusst nicht nur die Selbsteinschätzung (Jussim, Robustelli & Cain, 2009; Knight, 2021; Shifrer, 2013), sondern auch die Leistungsziele (Sahli Lozano, 2012) und in der Folge die tatsächlichen Leistungen (Pygmalioneffekt, Rosenthal & Jacobson, 1968). Diese Entwicklung entspricht einer Form der Selbststigmatisierung.

Personen mit RILZ gelten gemäss Zielgruppendefinition als eher leistungsschwach, was unter anderem darin zum Ausdruck kommt, dass ihr kognitives Leistungspotenzial von ihren Lehrpersonen systematisch unterschätzt wird (Greber et al., 2017; Nickerson, 1998; Sahli Lozano et al., 2022). Aufgrund der Verinnerlichung der Stigmata im Sinne einer Selbststigmatisierung trauen sich betroffene Individuen weniger zu und streben eher Berufe mit niedrigerem Anforderungsniveau an (Sahli Lozano, 2012; Sahli Lozano et al., 2009; Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004; Imdorf, 2014; Solga, 2005). Hinzu kommt, dass der Vermerk RILZ im Zeugnis Signalcharakter hat und bei der Lehrlingsauswahl als einfaches, rasches Selektionskriterium dienen kann (Imdorf, 2014). Da Jugendliche ihre Berufsaspirationen gegen Ende der obligatorischen Schulzeit vermehrt den Ausbildungsmöglichkeiten anpassen, die sich ihnen bieten (Herzog et al., 2006), ist anzunehmen, dass diese bei S mit RILZ dementsprechend tiefer liegen als bei vergleichbaren S ohne RILZ.

Der NAG zeigte sich in der bisherigen Forschung als Label mit positiven Effekten. S mit NAG werden als Personen mit einem durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen kognitiven Potenzial betrachtet und von Lehrpersonen diesbezüglich angemessen eingeschätzt (Greber et al., 2017; Sahli Lozano et al., 2022). Dies könnte sich im Sinne eines Pygmalioneffekts (Rosenthal & Jacobson, 1968) positiv auf deren Selbstwahrnehmung, deren Leistungsentwicklung (Sahli Lozano, Brandenburg et al., 2023) und auch auf deren Berufsaspirationen auswirken

und die diagnostizierte Beeinträchtigung in den Hintergrund rücken lassen. Die positive Wirkung des NAG könnte betroffene S dazu motivieren, Berufe mit höherem kognitivem Anforderungsniveau anzustreben als vergleichbare S ohne NAG (Sahli Lozano et al., 2020). Überdies ist der NAG im Zeugnis nicht notiert und somit für Auszubildende auf Sek II nicht sichtbar. Er lässt sich bei der Ausbildungssuche besser verbergen (Hohmeier, 1975) und Betroffenen mehr Ausbildungsmöglichkeiten offen, die in einem breiteren Spektrum an Berufsaspirationen münden.

Im folgenden Kapitel fließen die erläuterten theoretischen Konzepte und Erklärungsansätze sowie der aktuelle Forschungsstand in die Formulierung der zu untersuchenden Hypothesen ein.

5 Forschungsfrage und Hypothesen

Die vorliegende Studie ging der Frage nach, inwiefern individuelle reduzierte Lernziele (RILZ) oder der Nachteilsausgleichs (NAG) mit dem akademischen Selbstkonzept und den Berufsaspirationen von S der Sek I zusammenhängen. Zu den Effekten dieser Massnahmen lassen sich folgende theorie- und empiriebasierte Schlussfolgerungen ableiten: Durch das Herabsetzen von Lernzielen (RILZ) könnte eine schulklasseninterne Unterteilung in unterschiedliche Leistungsgruppen erfolgen, was 1) nebst der Zuteilung in einen Schultyp mit Grundanforderungen eine zusätzliche Reduzierung der Ausbildungsoptionen auf Sek II für S mit RILZ mit sich bringen würde, und 2) durch die veränderte Bezugsnorm (Vergleich der eigenen schulischen Fähigkeiten mit denjenigen von S ohne RILZ) zu einem tieferen akademischen Selbstkonzept der Betroffenen führen könnte. Weiter kann die Sichtbarmachung von RILZ durch den Vermerk im Zeugnis als sonderpädagogisches Label fungieren, wie anhand des Forschungsbefunds zu verzerrten Lehrpersoneneinschätzungen der kognitiven Grundfähigkeiten von S mit RILZ bereits gezeigt werden konnte. Diese Unterschätzung durch Lehrpersonen könnte wiederum negative Auswirkungen im Sinne einer Selbststigmatisierung auf

das akademische Selbstkonzept (wie bereits für die Primarstufe nachgewiesen) und die Berufsaspirationen auf Sek I haben. Auf dieser Grundlage lässt sich folgende Hypothese aufstellen:

H1: Im Vergleich zu Schüler:innen ohne RILZ haben vergleichbare Schüler:innen mit RILZ auf Sek I **a)** ein niedrigeres akademisches Selbstkonzept und **b)** streben eher Berufe mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status an.

S mit NAG hingegen verfolgen gemäss Zielgruppendefinition dieselben Lernziele wie ihre Mitschüler:innen, und dementsprechend ist davon auszugehen, dass ihnen generell dieselben Ausbildungsoptionen offenstehen wie hinsichtlich Schulleistung, IQ, SES und askriptiver Merkmale vergleichbaren S ohne NAG. Der NAG kann gemäss Forschungsstand als ISM mit überwiegend positiven, chancenausgleichenden Effekten betrachtet werden und wird aufgrund einer attestierten durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen Begabung und der Anerkennung ihrer spezifischen Bedürfnisse vermutlich auch von betroffenen S als überwiegend positives Label wahrgenommen, denn sie zeigen gemäss Forschungsstand eine bessere schulische Leistungsentwicklung als vergleichbare S ohne NAG. Darauf basierend kann folgende Hypothese abgeleitet werden:

H2: Im Vergleich zu Schüler:innen ohne NAG haben vergleichbare Schüler:innen mit NAG auf Sek I **a)** ein höheres akademisches Selbstkonzept und **b)** streben eher Berufe mit einem höheren sozioökonomischen Status an.

Die hier formulierten Hypothesen wurden im Rahmen der vorliegenden Studie anhand des nachfolgend beschriebenen methodischen Vorgehens überprüft.

6 Methodisches Vorgehen

6.1 Stichprobe

Die Studie basiert auf der zweiten Erhebungswelle der Längsschnittstudie BELIMA zu ISM. Die erste Erhebungswelle (t1) umfasste eine geschichtete Zufallsstichprobe sowie ein Oversampling von Klassen, in denen S mit NAG unterrichtet werden (für Details siehe Sahli Lozano, Wüthrich et al., 2023). An der zweiten Erhebungswelle im Frühjahr 2018 (t2) nahmen insgesamt 2116 Jugendliche aus 110 Klassen teil. Zu diesem Zeitpunkt befanden sich die Jugendlichen im 7. bis 9. Schuljahr (Sek I). Für die Analysen wurden S der 7. Klasse ausgeschlossen (n=145, 6.9 %), da sie sich aufgrund der längeren Zeitspanne bis zum Abschluss der obligatorischen Schulzeit noch an einem anderen Punkt der Berufsorientierung befanden und ihre Wunschberufe wahrscheinlich weniger gut mit den Ausbildungsangeboten abgestimmt hatten (Herzog et al., 2006). Des Weiteren wurden Jugendliche ausgeschlossen, für die keine Lehrpersonenangaben zu ISM vorlagen (n=139, 6.6 %). Die finale Analysestichprobe umfasste 1831 Personen (48.6 % weiblich, Durchschnittsalter 15.3 Jahre, SD=0.68).

Die Datenerhebung mit den S und ihren Lehrpersonen fand während der regulären Unterrichtszeiten an ihren Schulen statt, wobei die Fragebogenerhebung und die standardisierten Leistungstests (Intelligenz, Schulleistung, Mathematik, Deutsch) zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfanden.

6.2 Messinstrumente und Operationalisierung

Integrative schulische Massnahmen

Die Klassenlehrpersonen dokumentierten für ihre S, ob sie zum Zeitpunkt der Befragung RILZ, NAG und/oder integrative Förderung durch eine schulische Heilpädagogin (IF) hatten.

Kriteriumsvariablen

Akademisches Selbstkonzept. Das akademische Selbstkonzept wurde mit der Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4--6)“ (K-FDI, Venetz, Zurbriggen & Eckhart, 2014) anhand von

vier Items (z. B. „Ich lerne schnell.“) erhoben (Cronbachs $\alpha = .75$).

Wunschberuf vorhanden und sozioökonomischer Status (SES) des Wunschberufs.

Zur Erfassung der Berufsaspiration wurden die Jugendlichen nach ihrem Wunschberuf gefragt („Was ist dein Wunschberuf?“). Die Antwort auf diese offene Frage wurde mit den Berufsbezeichnungen der Schweizer Berufsnomenklatur (BFS, 2017) abgeglichen und wenn nötig korrigiert. Wenn eine verwendbare Antwort vorlag, wurde Wunschberuf vorhanden als „ja“ (1) codiert. Wenn die Frage nicht beantwortet war (z.B. „-“), mit „weiss nicht“ beantwortet wurde oder die Antwort keiner Berufsbezeichnung zuweisbar war (z.B. „Chef:in“), wurde die Variable als „nein“ (0) codiert. Wenn die Antwort einer Berufsbezeichnung zuweisbar war, wurde der SES des Wunschberufs bestimmt. Dies geschah anhand des ISEI-Codes, um Berufsaspirationen (international) vergleichbar zu machen (Ganzeboom, 2010). Berufsaspirationen gemessen am SES sagen überdies etwas darüber aus, welche berufliche und soziale Position jemand im Erwachsenenalter anstrebt und für sich als erreichbar erachtet.

Potenziell konfundierende Variablen

Auf Grundlage theoretischer Studien und früherer empirischer Befunde wurden 13 potenziell konfundierende Variablen aus t2 der BELIMA-Studie ausgewählt, welche (als Kontrollvariablen) ins Propensity Score Matching und die anschliessenden Regressionsanalysen einbezogen wurden. Bezüglich Intelligenz (Cultural Fair Intelligence Test [CFT-20]; Weiss, 2006) und Schulleistung Mathematik und Deutsch (Stellwerk; Moser, 2006) konnten Ergebnisse aus standardisierten Tests verwendet werden. Der altersnormierte CFT-20 enthält sprachfreie figurale Aufgaben. Der mittlere Trennschärfekoeffizient liegt bei 0,47, die interne Konsistenz (Split-Half) beträgt 0,95 (Weiss, 2006). Der adaptive Stellwerk-Test ist ein curriculumvalider Test ($r = .87$ im Bereich Mathematik; $r = .75$ im Bereich Deutsch; Moser, 2006). Zudem wurden nebst Alter und Geschlecht (dummy-codiert) auch der Schultyp in den Fächern Mathematik und Deutsch (Grundanforderungen vs. erweiterte Anforderungen, dummy-codiert), die

Klassenstufe (dummy-codiert), RILZ (beim Matching für NAG) resp. NAG (beim Matching für RILZ) und IE (dummy-codiert) berücksichtigt. Potenziell konfundierende Variablen aus dem familiären Kontext waren der sozioökonomische Status (SES) der Erziehungsberechtigten (höchster eingestufte Berufsstatus der Erziehungsberechtigten; Ganzeboom, 2010), die Tertiärbildung der Erziehungsberechtigten (mindestens ein Erziehungsberechtigter hat einen tertiären Bildungsabschluss auf Hochschul- oder Universitätsniveau, dummy-codiert) und der Migrationshintergrund (dummy-codiert), welcher angibt, ob die Jugendlichen selbst oder mindestens eine:r der Erziehungsberechtigten in einem strukturell schwächeren Land geboren wurde, das Anspruch auf Entwicklungshilfe hat (OECD, 2020) oder das der „zweiten Migrationswelle“ angehört (Portugal, Sri Lanka, Türkei und die Balkanländer; Beck & Jäpel, 2019).

Hilfsvariablen

Für eine verbesserte Schätzung der fehlenden Daten und zur Reduktion eines Bias durch fehlende Werte (Collins, Schafer & Kam, 2001) wurde eine theoriegeleitete Auswahl an Hilfsvariablen für die Imputation fehlender Werte verwendet: 1) der globale Schultyp der Sek I (Grundanforderung vs. erweiterte Anforderungen), welchem die S zugeteilt waren, 2) die Lehrpersoneneinschätzung der S bzgl. ihrer Intelligenz, ihrer Schulleistung in Mathematik und Deutsch und ihrer voraussichtlich höchsten beruflichen Ausbildung, 3) die subjektive Anstrengungsbereitschaft der S, 4) die voraussichtlichen Anschlusslösungen der S auf Sek II, 5) der sozioökonomische Status der Mutter/des Vaters, 6) der Migrationshintergrund allgemein (ein oder mehrere Familienmitglieder sind im Ausland geboren) und 7) die zuhause gesprochene Erstsprache (nicht Deutsch vs. Deutsch). 8) Zusätzlich wurden die Ergebnisse der standardisierten Tests auf Primarschulstufe zur Intelligenz und zur Schulleistung in Mathematik und Deutsch verwendet.

Imputation fehlender Werte

Ein bedeutender Teil der fehlenden Werte kam dadurch zustande, dass die S zwar an

den Schulleistungstests, nicht aber an der schriftlichen Befragung teilgenommen hatten (n=232, 12.7 %). Insgesamt gab es bei der Kriteriumsvariable akademisches Selbstkonzept 15.1 % (n=276) fehlende Werte und beim SES Wunschberuf 25.6 % (n=468). Fehlende Werte auf der Variable SES Wunschberuf wurden imputiert, unabhängig davon, ob (1) der fehlende Wert aufgrund der Nichtteilnahme an der schriftlichen Befragung zustande kam (12.7 %, n=232), oder (2) weil die Befragten nicht wussten, welchen Beruf sie einmal ausüben möchten (12.9 %, n=236). Traf das Zweitgenannte zu, wurden die imputierten Werte jedoch nicht für die Hypothesentests verwendet (siehe oben). Bei den potenziell konfundierenden Variablen lag der Anteil fehlender Werte zwischen 2.2 % (Schultyp Deutsch) und 12.8 % (Intelligenz; Tertiärbildung der Eltern). Die fehlenden Werte wurden unter Annahme von missing at random (MAR) mit dem R-package Multiple Imputation by Chained Equations und Predictive Mean Matching (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011) in 100 imputierten Datensätzen geschätzt. Alle Analysen wurden separat pro Datensatz durchgeführt und die Ergebnisse anschliessend gepoolt (Graham, Olchowski & Gilreath, 2007).

7 Statistische Analysen

Um Hinweise auf mögliche Auswirkungen von RILZ resp. NAG auf das akademische Selbstkonzept und den SES des Wunschberufs zu erhalten, wurde ein Propensity Score (PS) Matching Ansatz verwendet. Dieses Vorgehen ist vergleichbar mit demjenigen in einer Fall-Kontroll-Studie und eignet sich insbesondere dann, wenn zum Beispiel aus ethischen Gründen eine randomisierte Kontrollstudie nicht durchführbar ist (Rosenbaum, 2002). Vor dem Matching wurden alle kontinuierlichen Modellvariablen z-standardisiert. Im Rahmen der Analysen wurde getestet, ob sich das akademische Selbstkonzept oder der SES des Wunschberufs von Jugendlichen mit RILZ bzw. NAG von vergleichbaren Jugendlichen ohne RILZ bzw. NAG unterschieden. Die Vergleichbarkeit bezüglich der potenziell konfundierenden Variablen wurde mit Hilfe eines PS (Rosenbaum, 2002; Zhao et al., 2021) geschätzt. Dazu wurde in R das MatchIt package (Ho, Imai,

King & Stuart, 2007) mit einem genetic matching (Populationsgrösse von 1000; Diamond & Jasjeet, 2013) verwendet. Für drei der potenziell konfundierenden Variablen wurde ein exaktes Matching durchgeführt, sodass sichergestellt werden konnte, dass sich die gematchten Jugendlichen diesbezüglich nicht unterscheiden. Das exakte Matching betraf den Schultyp in Mathematik und Deutsch (Grundanforderung vs. erweiterte Anforderungen) und die jeweils andere integrative Massnahme (bswp. NAG in den Analysen zu RILZ). Für Jugendliche mit RILZ bzw. NAG wurden jeweils drei Kontrollpersonen ausgewählt (1:3 Matching). Zur Evaluierung der Präzision des PS-Matchings wurden die standardisierten Mittelwertunterschiede (für kontinuierliche Variablen) bzw. die Zusammenhangsmasse (für dichotome Variablen) verwendet (Zhang, Kim, Lonjon & Zhu, 2019).

Für die Hauptanalyse wurden lineare Regressionsmodelle verwendet, um Unterschiede in den Kriteriumsvariablen zwischen S mit bzw. ohne die betreffende schulische Massnahme (RILZ/NAG) zu schätzen. Das akademische Selbstkonzept bzw. der SES des Wunschberufs wurden als abhängige Variablen und die schulischen Massnahmen (RILZ/NAG) als unabhängige Variablen in das Modell aufgenommen. Alle Modelle wurden für potenziell konfundierende Variablen adjustiert (Nguyen et al., 2017). Die Hypothesen zum akademischen Selbstkonzept (H1a/H2a) wurden in der Gesamtstichprobe getestet, während die Hypothesen zum SES des Wunschberufs (H1b/H2b) ausschliesslich bei S untersucht wurden, bei denen ein Wunschberuf vorlag.

Als Post-hoc-Analysen wurde in der Gesamtstichprobe untersucht, ob Unterschiede im Vorhandensein eines Wunschberufs zwischen S mit und ohne die schulische Massnahme (RILZ/NAG) bestanden. Zusätzlich wurde bei S, die einen Wunschberuf angaben, analysiert, ob Unterschiede im akademischen Selbstkonzept zwischen den Gruppen mit bzw. ohne die Massnahme (RILZ/NAG) existierten. Diese Analysen sollten Hinweise darauf geben, ob die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten nebst den integrativen Massnahmen und weiteren Faktoren mit dem

(Nicht-)Vorhandensein eines Wunschberufs zusammenhängen könnte.

In einer Sensitivitätsanalyse wurde untersucht, ob die Berücksichtigung möglicher Bezugsgruppeneffekte (bspw. Nagengast & Marsh, 2012) die Befunde aus der Hypothesenprüfung und der Post-hoc-Analyse verändern. Hierfür wurden die Kriteriumsvariablen sowie die Schulleistung in Mathematik und Deutsch am Klassenmittelwert zentriert. Beim PS-Matching und bei der Adjustierung der Regressionsmodelle wurde zusätzlich zu den oben beschriebenen potenziell konfundierenden Variablen der Klassenmittelwert und anstelle der nicht zentrierten Schulleistung die am Klassenmittelwert zentrierte Schulleistung in Mathematik und Deutsch verwendet.

Da betreffend dem akademischen Selbstkonzept und dem SES der Berufsaspiration gerichtete Hypothesen formuliert wurden, wurden einseitige Signifikanztests verwendet und die halben p-Werte berichtet (Cho & Abe, 2013). Die Analysen zum Vorhandensein eines Berufswunsch waren explorativ und es wurde ein zweiseitiger Signifikanztest verwendet.

8 Resultate

Die deskriptiven Auswertungen zeigten, dass sich Jugendliche mit RILZ bzw. NAG hinsichtlich bestimmter Modellvariablen von Jugendlichen, die weder RILZ noch NAG hatten, unterschieden (siehe Tab. 1): Jugendliche mit RILZ hatten tiefere Messwerte bezüglich Intelligenz und Schulleistung in Mathematik und Deutsch und besuchten in diesen Fächern eher einen Schultyp mit Grundanforderungen, ihre Erziehungsberechtigten hatten seltener einen tertiären Bildungsabschluss und sie hatten häufiger einen Migrationshintergrund. Für Jugendliche mit NAG zeigten sich weniger, aber dennoch klare Unterschiede: Weibliche Jugendliche erhielten seltener einen NAG, Jugendliche mit NAG hatten seltener einen Migrationshintergrund und ihre Eltern hatten einen höheren sozioökonomischen Status und häufiger einen Schulabschluss auf Tertiärniveau.

Tabelle 1*Stichprobencharakteristika der Modellvariablen*

	Gesamt	Kein RILZ/NAG	RILZ	NAG
	N = 1831 (100%)	n = 1709 (93.3%)	n = 62 (3.4%)	n = 60 (3.3%)
	<i>M (SD) / %</i>	<i>M (SD) / %</i>	<i>M (SD) / %</i>	<i>M (SD) / %</i>
Potenziell konfundierende Variablen				
Alter _{Jahre}	15.3 (0.68)	15.3 (0.67)	15.5 (0.73)	15.4 (0.73)
Geschlecht (<i>weiblich</i>)	48.6%	49.1%	43.5%	31.7%
Intelligenz _{stand}	.00 (1.00)	.05 (0.97)	-1.18 (0.90)	-.32 (1.14)
Schulleistung Mathe _{stand}	.00 (1.00)	.05 (0.98)	-1.46 (0.70)	-.10 (0.87)
Schulleistung Deutsch _{stand}	.00 (1.00)	.06 (0.97)	-1.25 (0.80)	-.45 (1.01)
Schultyp Mathe (<i>erweiterte Anforderungen</i>)	56.9%	59.0%	1.6%	55.0%
Schultyp Deutsch (<i>erweiterte Anforderungen</i>)	62.7%	64.9%	8.3%	54.2%
Klassenstufe (<i>9. Klasse</i>)	67.9%	68.1%	66.1%	63.3%
Integrative Förderung (IF) (<i>ja</i>)	8.0%	5.8%	45.2%	33.3%
SES Erziehungsberechtigte _{stand}	.00 (1.00)	.00 (1.00)	-.24 (0.91)	.22 (0.94)
Tertiärbildung Erziehungsberechtigte (<i>ja</i>)	29.1%	29.0%	10.9%	48.1%
Migrationshintergrund ¹ (<i>ja</i>)	13.4%	13.4%	22.4%	5.2%
Kriteriumsvariablen				
Wunschberuf vorhanden (<i>ja</i>)	85.6%	85.5%	84.1%	88.9%
SES Wunschberuf _{stand}	.00 (1.00)	.01 (1.00)	-.28 (1.04)	-.18 (0.98)
Akad. Selbstkonzept _{stand}	.00 (1.00)	.03 (0.98)	-.72 (1.07)	-.33 (1.22)

Notiz. Kein RILZ/NAG = Weder reduzierte individuelle Lernziele noch Nachteilsausgleich auf Sek1.
 RILZ = reduzierte individuelle Lernziele auf Sek1. NAG = Nachteilsausgleich auf Sek1. stand = z-
 standardisiert. ¹Migration aus einem strukturell schwachen Land.

Durch das Matching konnten Unterschiede zwischen Fällen und Kontrollpersonen in den meisten potenziell konfundierenden Variablen auf triviale Unterschiede (Cohen's $d < 0.20$, $\phi < 0.10$) reduziert werden. Kleine Unterschiede zeigten sich nur bei S mit und ohne RILZ auf den Variablen Intelligenz (Cohen's $d = 0.20$), Schulleistung Mathematik (Cohen's $d = 0.20 - 0.24$) und IF ($\phi = 0.13$) (Details unter: https://osf.io/jg5p9/?view_only=80b67452e65246a4aeb90953141105fd). Insgesamt deuten diese Werte auf eine gute Balance der Kovariaten hin.

Die Ergebnisse aus den Hypothesentests und den Post-hoc-Analysen sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2

Unterschiede bezüglich den Kriteriumsvariablen zwischen Fällen und Kontrollgruppen

	RILZ			NAG		
	<i>b</i> (SE)	<i>p</i>	CI (90%)	<i>b</i> (SE)	<i>p</i>	CI (90%)
Hypothesentest						
Akademisches Selbstkonzept ¹	-0.40 (.19)	.018 *	[-0.713 -0.087]	-0.25 (.18)	.082	[-0.546 0.046]
SES Wunschberuf ²	0.12 (.17)	.243	[-0.160 0.400]	-0.09 (.16)	.303	[-0.353 0.173]
Post-hoc-Analyse						
Wunschberuf vorhanden ¹	-0.28 (.48)	.284	[-1.050 0.530]	0.60 (.51)	.240	[-0.239 1.439]
Akademisches Selbstkonzept ²	-0.44 (.22)	.024 *	[-0.792 -0.068]	-0.32 (.19)	.043 *	[-0.633 -0.007]

Notiz. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$. In allen Modellen wurde für die potenziell konfundierenden Variablen adjustiert.

¹Analyse mit Gesamtstichprobe, ²Analyse mit Personen, die einen Wunschberuf angegeben haben

Reduzierte individuelle Lernziele

Im Vergleich zu S ohne RILZ hatten diejenigen mit RILZ ein signifikant tieferes akademisches Selbstkonzept ($\underline{b} = -0.40$, 90 %CI = [-0.71; -0.09]). Die beiden Gruppen unterschieden sich jedoch nicht bezüglich des sozioökonomischen Status der genannten Wunschberufe ($\underline{b} = 0.12$, 90 %CI = [-0.16; 0.40]). Während Hypothese 1a zutrifft, muss Hypothese 1b verworfen werden.

Die Post-hoc-Analysen zeigten, dass sich S mit bzw. ohne RILZ nicht darin unterschieden, ob sie einen Wunschberuf nannten ($\underline{b} = -0.28$, 90 %CI = [-1.05; 0.53]). Bei S, die einen Wunschberuf hatten, fanden sich bezüglich des akademischen Selbstkonzepts ähnliche Befunde ($\underline{b} = -0.44$, 90 %CI = [-0.79; -0.07]) wie in der Gesamtstichprobe (H1a).

Nachteilsausgleich

S mit NAG unterschieden sich weder in ihrem akademischen Selbstkonzept ($\underline{b} = -0.25$, 90 %CI = [-0.55; 0.05]) noch bezüglich des sozioökonomischen Status der genannten Wunschberufe ($\underline{b} = -0.09$, 90 %CI = [-0.35; 0.17]) von vergleichbaren S ohne NAG. Hypothesen 2a und 2b müssen beide abgelehnt werden.

Gemäss Post-hoc-Analysen unterschieden sich S mit NAG auch in der Nennung eines Wunschberufs nicht signifikant von vergleichbaren S ohne NAG, wobei eine positive Tendenz in der Gruppe der S mit NAG erkennbar war ($\underline{b} = 0.60$, 90 %CI = [-0.24; 1.44]). Innerhalb dieser Gruppe von S mit Wunschberuf schätzten diejenigen mit NAG ihr akademisches Selbstkonzept signifikant tiefer ein als vergleichbare S ohne NAG ($\underline{b} = -0.32$, 90 %CI = [-0.63; -0.01]).

Die Ergebnisse aus den Sensitivitätsanalysen, welche die Bezugsgruppeneffekte berücksichtigten, stimmten weitgehend mit den oben berichteten Befunden überein. Daraus lässt sich schliessen, dass Bezugsgruppeneffekte einen geringen Beitrag zur

Erklärung der Varianz in den Kriteriumsvariablen leisten. (Ergebnisse unter folgendem Link abrufbar:

https://osf.io/jg5p9/?view_only=80b67452e65246a4aeb90953141105fd).

9 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, inwiefern reduzierte individuelle Lernziele (RILZ) und der Nachteilsausgleich (NAG) mit dem akademischen Selbstkonzept und den Berufsaspirationen auf Sek I zusammenhängen.

Schüler:innen (S) mit RILZ haben gegenüber vergleichbaren S ohne RILZ ein tieferes akademisches Selbstkonzept. Dieses Ergebnis ist hypothesenkonform und stimmt überein mit den Befunden für die Primarschulstufe (Sahli Lozano et al., 2017). Dieser Effekt könnte auch auf Sek I mit einer negativ verzerrten Lehrpersoneneinschätzung des Leistungspotenzials von S mit RILZ zusammenhängen, welche sich in der Selbsteinschätzung der von RILZ betroffenen S widerspiegelt (Sahli Lozano et al., 2017; Sahli Lozano et al., 2022). Der Befund liefert einen weiteren Hinweis darauf, dass die Massnahme RILZ im Sinne eines sonderpädagogischen Labels möglicherweise mit negativen Zuschreibungen assoziiert wird und in einer Selbststigmatisierung der betroffenen S mündet.

Die beruflichen Aspirationen hingegen unterscheiden sich nicht zwischen vergleichbaren S mit und ohne RILZ. Dies ist insofern erstaunlich, als dass das akademische Selbstkonzept, welches bei S mit RILZ signifikant tiefer liegt als in der Kontrollgruppe, eine wichtige Determinante der Berufsaspirationen darstellt (Krannich et al., 2019; Nagengast & Marsh, 2012). Eine Begründung dafür wäre, dass S mit RILZ ihre Interessen und Berufsaspirationen an ihre Stärken angepasst haben und so ihre Schwächen ausgleichen können (bspw. wird bei einer Lese-Rechtschreibschwäche ein handwerklicher Beruf vorgezogen, der geringere Lese- und Schreibkompetenzen voraussetzt). Dies könnte dazu führen, dass sich die Berufsaspirationen zwischen den untersuchten Gruppen mit und ohne RILZ eher

inhaltlich (nach Berufssektor) unterscheiden und der sozioökonomische Status der Wunschberufe eine geringere Rolle spielt. Bezüglich der Schulleistungen ist eine solche Kompensation von Schwächen nicht möglich und das akademische Selbstkonzept von S mit RILZ liegt dementsprechend tiefer. Zudem besuchen die meisten S mit RILZ einen Schultyp mit Grundanforderungen (siehe Tab. 1). Alle S dieses Schultyps haben limitierte und somit weniger breite Ausbildungsoptionen als S in einem Schultyp mit erweiterten Anforderungen, was dazu führt, dass sich die individuellen Berufsaspirationen von Lernenden mit und ohne RILZ weniger stark voneinander abheben. Im Zusammenhang mit Berufsaspirationen mögen auch strukturelle Gegebenheiten (bspw. der Lehrstellenmarkt) (Herzog et al., 2006) eine wichtige Rolle spielen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung gab es in der Schweiz ein leichtes Überangebot an Lehrstellen (gfs.bern, 2018).

Aufgrund durchwegs positiver bisheriger Forschungsbefunde zu den Effekten des NAG, insbesondere der besseren Schulleistungsentwicklung von S mit NAG gegenüber vergleichbaren S ohne NAG (Sahli Lozano et al., 2022; Sahli Lozano, Brandenburg et al., 2023), und einer attestierten (über-)durchschnittlichen Begabung wurden auch bezüglich des akademischen Selbstkonzepts und der Berufsaspirationen positive Auswirkungen dieser Massnahme erwartet. Das akademische Selbstkonzept von S mit NAG in der Gesamtstichprobe liegt jedoch nicht höher als dasjenige von vergleichbaren S ohne Massnahme. Entgegen der hypothetischen Annahme ergaben die Post-hoc-Analysen, dass S mit NAG, die einen Wunschberuf nannten, sogar ein signifikant tieferes akademisches Selbstkonzept aufweisen als die Kontrollgruppe. Möglich wäre, dass sich S mit NAG aufgrund ihrer diagnostizierten Beeinträchtigung frühzeitig und vertieft mit ihren Kompetenzen und weiterführenden Ausbildungsmöglichkeiten auf Sek II auseinandersetzen. Dadurch haben sie womöglich schon Kenntnis davon, dass der NAG auf dieser Schulstufe nicht automatisch weitergeführt wird, sondern eine erneute Diagnosestellung und Beantragung von Ausgleichsmassnahmen vonnöten sein wird (BKD, o. J.). Die Ungewissheit darüber, ob ihnen auf Sek II weiterhin ein NAG oder eine ähnliche Form der Unterstützung gewährt werden wird, könnte zu

einer Verunsicherung bzgl. des eigenen Leistungspotenzials führen.

Bezüglich des SES ihres Wunschberufs unterscheiden sich auch S mit NAG nicht signifikant von ihrer Kontrollgruppe. Wie bereits für S mit RILZ vermutet, weichen möglicherweise auch S mit NAG auf Berufssektoren aus, in denen sie ihre Schwächen kompensieren können, sodass sich die Wunschberufe in den analysierten Gruppen mit und ohne NAG weniger nach Berufsstatus, sondern vielmehr inhaltlich unterscheiden. Dass S mit NAG tendenziell häufiger einen Wunschberuf nennen, deutet jedoch darauf hin, dass sie eher eine Vorstellung davon haben, welchen Beruf sie einmal erlernen möchten. Dies könnte wiederum darauf zurückzuführen sein, dass sie sich aufgrund ihrer sonderpädagogischen Diagnose früher und intensiver mit ihrer zukünftigen Bildungs- und Berufslaufbahn auseinandersetzen als Personen ohne spezifische Beeinträchtigung.

10 Limitationen

Bei der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse sind folgende Limitation zu berücksichtigen: Erstens handelte es sich hier um eine Analyse mit Querschnittdaten. Folglich sind keine Aussagen über kausale Effekte von RILZ und NAG möglich. Allerdings ist davon auszugehen, dass S mit diesen Massnahmen zum Zeitpunkt der Erhebung schon in früheren Schuljahren ISM erhielten (Sahli Lozano, Wüthrich et al., 2023) und die Berufsaspirationen in entscheidenden Phasen des Berufswahlprozesses (Herzog et al., 2006) mitprägten. Zweitens waren die Teilstichproben der S mit RILZ und NAG im Vergleich zur Gesamtstichprobe sehr klein und es handelte sich um ein selektives Sample. Eine grössere Stichprobe würde es erlauben, statistisch zuverlässigere Aussagen zu machen. Den genannten Kritikpunkten wurde Rechnung getragen, indem das Verfahren des PS-Matchings angewandt wurde (siehe Kap. 7). In künftigen Forschungsprojekten sollten die Kriteriumsvariablen wenn möglich vor der Vergabe der ISM erhoben werden, um so zuverlässigere Hinweise auf deren Auswirkungen zu erhalten. Drittens wurde das akademische Selbstkonzept undifferenziert und nicht bereichsspezifisch erhoben.

Eine differenzierte Erhebung könnte zeigen, ob das akademische Selbstkonzept bereichsspezifisch und in Abhängigkeit von der Art der ISM variiert und die Berufsaspirationen entsprechend beeinflusst. Vermutlich zeigt jemand, der RILZ in Mathematik hatte, insbesondere ein tieferes mathematisches Selbstkonzept und wählt eher Berufe, in denen bspw. sprachliche Kompetenzen gefragt sind. Viertens basieren die Analysen auf kantonalen Daten, was mit einer bedingten Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Kantone einhergeht. Schlussendlich konnten wichtige theoriebasierte Einflussfaktoren wie Einschätzungen und Erwartungen von Eltern aufgrund unzureichender Daten nicht berücksichtigt werden.

11 Konklusion

Anhand des vorliegenden Beitrags konnten erstmals Aussagen über Berufsaspirationen von S mit RILZ oder NAG auf Sek I gemacht werden. Entgegen den formulierten Hypothesen zeigte sich, dass sich die beiden Gruppen diesbezüglich nicht von vergleichbaren S (hinsichtlich Schulleistung, SES und askriptiver Merkmale) ohne Massnahmen unterscheiden. Allerdings haben S mit RILZ oder NAG (bei Nennung eines Wunschberufs) ein signifikant tieferes akademisches Selbstkonzept als vergleichbare S ohne Massnahme. Das Selbstkonzept gilt nebst anderen Einflussfaktoren als zentrale Ressource während des Berufswahlprozesses und auch in Hinblick auf zukünftige schulische Leistungen im Rahmen einer Ausbildung auf Sek II (bspw. Choy & Yeung, 2022; Marsh & Craven, 2006; Super, 1994). Deshalb scheint die Förderung eines positiven akademischen Selbstkonzepts gerade bei S mit ISM auf Sek I wichtig, damit sie den Übertritt in eine nachobligatorische Ausbildung schaffen, die ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht, und diese Ausbildung erfolgreich durchlaufen können. Da das akademische Selbstkonzept primär durch den Schulalltag geprägt ist, wird für dessen Förderung die Unterrichtsgestaltung als zentral erachtet. Sie sollte so ausgelegt sein, dass Rückmeldungen von Lehrpersonen aufgabenbezogen erfolgen und sich auf die individuelle Bezugsnorm

stützen (Eggert, Reichenbach & Bode, 2003; Hattie & Timperley, 2007; O'Mara, Marsh, Craven & Debus, 2006). Zudem sollten Lernaufgaben die Eigenaktivität der S fördern ohne zu überfordern (Eggert et al., 2003). Weiter steigern kooperative Lernformen in heterogenen Gruppen das Selbstwertgefühl und wirken motivierend. S nehmen Erfolge als Ergebnis gemeinsamer Anstrengung wahr (Johnson, Johnson & Stanne, 2000; Slavin, 1995). Gemäss Pianta, Hamre und Stuhlman (2003) korreliert auch eine unterstützende und wertschätzende Lehrperson-Schüler:in-Beziehung signifikant mit einem höheren akademischen Selbstkonzept.

Noch ausstehende Analysen qualitativer Daten, welche im Rahmen der BELIMA-Studie mittels Interviews mit S mit RILZ und NAG erhoben wurden, können ergänzende Informationen zu wichtigen Einflussfaktoren bei der Entstehung von Berufsaspirationen sowie zu unterstützenden Massnahmen während des Berufswahlprozesses liefern. Zudem sollen weiterführende längsschnittliche Datenanalysen zeigen, inwiefern die Berufsaspirationen von Jugendlichen mit RILZ oder NAG gegen Ende der obligatorischen Schulzeit mit der erreichten Berufsausbildung drei Jahre nach Abschluss der 9. Klasse übereinstimmen und ob es bezüglich der Realisierung von Wunschberufen Unterschiede zu vergleichbaren Jugendlichen ohne RILZ resp. NAG gibt. Analysen hierzu sind wichtig, um aufzeigen zu können, ob allfällige längerfristige Bildungsbenachteiligungen aufgrund einer ISM bestehen.

Literatur

- Aellig, S., Altmeyer, S. & Lanfranchi, A. (2021). Schulische Inklusion. Daten, Fakten, Positionen. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. Abgerufen am 07.06.2024 von <https://edudoc.ch/record/236812?ln=de>
- Beck, M. & Jäpel, F. (2019). Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), Handbuch Bildungsarmut, 491--522. Wiesbaden: 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 Sek II in der Deutschschweiz. Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 44 (1), 9--33.
<https://doi.org/10.1515/sjs-2018-0002>
- BFS / Bundesamt für Statistik (2017). Schweizer Berufsnomenklatur 2000.
 Abgerufen am 14.3.2024 von <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/4082532/master>
- BFS / Bundesamt für Statistik (2020). Statistik der Sonderpädagogik. Schuljahr 2018/19. Abgerufen am 14.3.2024 von
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.14776871.html>
- 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. Abgerufen am 14.3.2024 von https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/content/dam/akvb-unterricht_bkd/dokumente/de/startseite/sonderpaedagogische-massnahmen/einfache-sonderpaedagogische-massnahmen/mr-leitfaden-v202401.pdf
- BKD / Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (o. J.). Nachteilsausgleich in der beruflichen Grundbildung im Kanton Bern. Abgerufen am 18.06.2024 von <https://www.bkd.be.ch/de/start/dienstleistungen/foerderung-und-unterstuetzung/nachteilsausgleich/nachteilsausgleich-in-der-beruflichen-grundbildung.html>
- Blossfeld, H.-P. (1988). Sensible Phasen im Bildungsverlauf. Eine Längsschnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrieren durch den gesellschaftlichen Wandel. Zeitschrift für Pädagogik, 34 (1), 45--63.
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2002). Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG). SR 151.3.

- Abgerufen am 14.3.2024 von <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002658/index.html>
- Cho, H.-C. & Abe, S. (2013). Is two-tailed testing for directional research hypotheses tests legitimate? Journal of Business Research, 66 (9), 1261--1266. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2012.02.023>
- Choy, M. W. & Yeung, A. S. (2022). Cognitive and affective academic self-concepts: Which predicts vocational education students' career choice? International Journal of Educational Research Open, 3, 100123. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100123>
- Collins, L. M., Schafer, J. L. & Kam, C. M. (2001). A comparison of inclusive and restrictive strategies in modern missing data procedures. Psychological Methods, 6 (4), 330--351. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.6.4.330>
- 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
- Dombrowski, R. (2015). Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher. Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht. Abgerufen am 14.3.2024 von <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/7714>
- Ebert, K. & Ebert, S. (2015). Verbesserung von Selbstkonzept und Berufswahlentscheidung benachteiligter Jugendlicher: Wirksamkeitsstudie zur Förderung der beruflichen Integration. Hamburg: disserta Verlag.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109--132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern: Haupt.
- Eckhart, M. & Sahli Lozano, C. (2014). Der lange Schatten der schulischen

- Separation Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In M. P. Neuenschwander (Hrsg.), Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele, 113--132. Zürich: Rüegger Verlag.
- EDK / Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007). Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik. Abgerufen am 07.06.2024 von <https://www.edk.ch/de/themen/sonderpaedagogik>
- Eggert, D., Reichenbach, C. & Bode, S. (2003). Das Selbstkonzeptinventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Dortmund: Borgmann.
- Feldman, E., Kim, J.-S. & Elliott, S. N. (2011). The effects of accommodations on adolescents' self-efficacy and test performance. The Journal of Special Education, 45 (2), 77--88. <https://doi.org/10.1177/0022466909353791>
- Fox, J. D. & Stinnett, T. A. (1996). The effects of labeling bias on prognostic outlook for children as a function of diagnostic label and profession. Psychology in the Schools, 33 (2), 143--152. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199604\)33:2<143::AID-PITS7>3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199604)33:2<143::AID-PITS7>3.0.CO;2-S)
- Ganzeboom, H. B. G. (2010). International Standard Classification of Occupations (ISCO-08) with ISEI-08 scores. Abgerufen am 13.10.2017 von http://www.harryganzeboom.nl/isco08/isco08_with_isei.pdf
- gfs.bern. (2018). Nahtstellenbarometer August 2018 -- Detaillierter Ergebnisbericht. Abgerufen am 01.07.2024 von https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/2018/11/baro-lang-8-18.pdf.download.pdf/nsb_2018_august_ergebnisbericht.pdf
- Glauser, D. (2015). Berufsausbildung oder Allgemeinbildung: soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, E. (2009). Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity. New York: Touchstone.
- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), Career Choice and Development, 3. ed., 179-

-232. San Francisco: Jossey-Bass.

- Graham, J. W., Olchowski, A. E. & Gilreath, T. D. (2007). How many imputations are really needed? Some practical clarifications of multiple imputation theory. Prevention Science, 8 (3), 206--213. <https://doi.org/10.1007/s11121-007-0070-9>
- Greber, L., Sahli Lozano, C. & Steiner, F. (2017). Lehrpersoneneinschätzungen von Kindern mit integrativen schulischen Massnahmen. Empirische Pädagogik, 31 (3), 303--322.
- Haeblerlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004). Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht. Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung NFP 43. Bern / Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- Haller, A. O. (1968). On the concept of aspiration. Rural Sociology, 33 (4), 484--487.
- Harrison, J. R., Bunford, N., Evans, S. W. & Owens, J. S. (2013). Educational accommodations for students with behavioral challenges: A systematic review of the literature. Review of Educational Research, 83 (4), 551--597. <https://doi.org/10.3102/0034654313497517>
- Hascher, T. (2017). Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, 69--79. Münster: Waxmann.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77 (1), 81--112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2006). Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern: Haupt Verlag.
- Hirschi, A. (2007). Abklärung und Förderung der Berufswahlbereitschaft von Jugendlichen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 13 (11--12), 30--35.
- Hirschi, A. (2010). Swiss adolescents' career aspirations: Influence of context, age, and career adaptability. Journal of Career Development, 36 (3), 228--245.

- <https://doi.org/10.1177/0894845309345844>
- Ho, D. E., Imai, K., King, G. & Stuart, E. A. (2007). Matching as nonparametric preprocessing for reducing model dependence in parametric causal inference. Political Analysis, 15 (3), 199--236. <https://doi.org/10.1093/pan/mpi013>
- Hohmeier, J. (1975). Stigmatisierung als sozialer Definitionsprozess. In M. Brusten & J. Hohmeier (Hrsg.), Stigmatisierung 1. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen, 5--25. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand Verlag.
- Indorf, C. (2014). Die Bedeutung von Schulqualifikationen, nationaler Herkunft und Geschlecht beim Übergang von der Schule in die betriebliche Berufsausbildung. In M. Neuenschwander (Hrsg.), Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele, 41--62. Zürich: Rüegger Verlag.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. Minneapolis: University of Minnesota.
- Jussim, L., Robustelli, S. L. & Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), Handbook of Motivation at School, 349--380. New York: Routledge.
- Knight, C. (2021). The impact of the dyslexia label on academic outlook and aspirations: An analysis using propensity score matching. British Journal of Educational Psychology, 91 (4), 1110--1126.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12408>
- Koonce, D. A., Cruce, M. K., Aldridge, J. O., Langford, C. A., Sporer, A. K. & Stinnett, T. A. (2004). The ADHD label, analogue methodology, and participants' geographic location on judgments of social and attentional skills. Psychology in the Schools, 41 (2), 221--234.
<https://doi.org/10.1002/pits.10150>
- Krannich, M., Goetz, T., Lipnevich, A. A., Bieg, M., Roos, A.-L., Becker, E. S. et al. (2019). Being over- or underchallenged in class: Effects on students' career aspirations via academic self-concept and boredom. Learning and Individual Differences, 69, 206--218. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.10.004>
- Kriesi, I. & Basler, A. (2020). Die Entwicklung der Berufswünsche von jungen

- Frauen und Männern in der Schweiz. Social Change in Switzerland, 23.
<https://doi.org/10.22019/SC-2020-00006>
- Lanners, R. (2020). Neue Einblicke in die Schweizer Sonderpädagogik.
Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 26 (7--8), 51--59.
- Link, B. G. & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. Annual Review of Sociology, 27 (1), 363--385. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. American Psychologist, (57) 9, 705--717. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.57.9.705>
- Lovett, B. J. & Nelson, J. M. (2021). Systematic review: Educational accommodations for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 60 (4), 448--457.
<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.07.891>
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. Journal of Educational Psychology, 82 (4), 623--636.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623>
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. Perspectives on Psychological Science, 1 (2), 133--163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Mews, S. & Pöge, A. (2019). Das Zusammenspiel von Selbstbildern, motivationalen und emotionalen Orientierungen sowie deren Einfluss auf die Mathematikleistung in der PISA-Studie 2012. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (22), 899--924. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00898-w>
- Moser, U. (2006). Stellwerk: ein computergestütztes adaptives Testsystem. Testtheoretische Grundlagen und erste Erfahrungen. Zürich: Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich.
- Nagengast, B. & Marsh, H. W. (2012). Big fish in little ponds aspire more: Mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects

- on self-concept and career aspirations in science. Journal of Educational Psychology, 104 (4), 1033--1053. <https://doi.org/10.1037/a0027697>
- Nguyen, T.-L., Collins, G. S., Spence, J., Daurès, J.-P., Devereaux, P. J., Landais, P. & Le Manach, Y. (2017). Double-adjustment in propensity score matching analysis: choosing a threshold for considering residual imbalance. BMC Medical Research Methodology, 17 (1), 78. <https://doi.org/10.1186/s12874-017-0338-0>
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. Review of General Psychology, 2 (2), 175--220. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>
- OECD (2020). DAC list of ODA recipients. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Abgerufen am 23.03.2021 von [https://webfs.oecd.org/oda/DAClists/DAC %20List %20of %20Aid %20Recipients %20- %202020 %20flows.pdf](https://webfs.oecd.org/oda/DAClists/DAC%20List%20of%20Aid%20Recipients%20-%202020%20flows.pdf)
- Ohan, J. L., Visser, T. A. W., Strain, M. C. & Allen, L. (2011). Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD". Journal of School Psychology, 49 (1), 81--105. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.10.001>
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. Educational Psychologist, 41 (3), 181--206. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_4
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Stuhlman, M. W. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), Handbook of Psychology: Educational Psychology, Vol. 7, 199--234. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Powell, J. J. W. & Pfahl, L. (2019). Disability and inequality in educational opportunities from a life course perspective. In R. Becker (Ed.), Research Handbook on the Sociology of Education, 383--406. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00031>
- Ratschinski, G. (2009). Selbstkonzept und Berufswahl. Münster: Waxmann.

- Rojewski, J. W., Lee, I. H., Gregg, N. & Gemici, S. (2012). Development patterns of occupational aspirations in adolescents with high-incidence disabilities. Exceptional Children, 78 (2), 157--179.
<https://doi.org/10.1177/001440291207800202>
- Rosenbaum, P. R. (2002). Observational Studies. 2nd ed. New York: Springer Science and Business Media.
- 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/CH.
- Sahli Lozano, C., Brandenburg, 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., Brandenburg, 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., Cramer, S. & Gosteli, D. A. (2021). Integrative und separative schulische Massnahmen in der Schweiz (InSeMa). Kantonale Vergabe und Umsetzungsrichtlinien. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Sahli Lozano, C., Eckhart, M. & Blanc, P. (2009). Berufswünsche im Kontext schulischer Integration und Separation: Untersuchung von Kindern im sechsten Schuljahr in der deutschsprachigen Schweiz. Heilpädagogische Forschung, 35 (3), 168--176.
- 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., Schnell, J. & Brandenburg, K. (2020). Chancen und Risiken integrativer schulischer Massnahmen aus der Perspektive von Schweizer Schulleitenden der Oberstufe: Ergebnisse einer Befragung zu den Massnahmen Nachteilsausgleich und reduzierte individuelle Lernziele. Zeitschrift für Inklusion online, (4), 10--24.
- Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., Wicki, M. & Brandenburg, K. (2023). Soziale Selektivität bei der Vergabe der integrativen schulischen Massnahmen reduzierte individuelle Lernziele, Nachteilsausgleich und integrative Förderung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 26, 997--1027.
<https://doi.org/10.1007/s11618-023-01173-9>
- Schellenberg, C., Hofmann, C. & Georgi-Tscherry, P. (2017). Gerechtere Bildungschancen dank Nachteilsausgleich? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 23 (10), 18--25.
- 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>
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: Educational expectations for High School students labeled with learning disabilities. Journal of Health and Social Behavior, 54 (4), 462--480. <https://doi.org/10.1177/0022146513503346>
- Slavin, R. E. (1995). Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice. Boston: Allyn & Bacon.
- Solga, H. (2005). Meritokratie -- die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, 19--38. Weinheim: Beltz Juventa.
- Super, D. E. (1994). Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), Karriere-Entwicklung, 211--280. Stuttgart: Klett-Cotta.
- The United Nations. (2006). The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Abgerufen am 07.06.2024 von <https://www.refworld.org/docid/4680cd212.html>

- UNESCO (2014). UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Abgerufen am 07.06.2024 von <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>
- 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>
- Venetz, M., Zurbriggen, C. & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4--6)“ von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer. Empirische Sonderpädagogik, 6 (2), 99--113.
- Wang, M.-T. (2012). Educational and career interests in math: A longitudinal examination of the links between classroom environment, motivational beliefs, and interests. Developmental Psychology, 48 (6), 1643--1657.
<https://doi.org/10.1037/a0027247>
- 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). Göttingen: Hogrefe.
- Zhang, Z., Kim, H. J., Lonjon, G. & Zhu, Y. (2019). Balance diagnostics after propensity score matching. Annals of Translational Medicine, 7 (1), 16--24.
<https://doi.org/10.21037/atm.2018.12.10>
- 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>
- Ziegler, B. (2019). Beruflichkeit und Berufsorientierung von Kindern und Jugendlichen. In B.-J. Ertel, K. Beck, A. Frey & J. Seifried (Hrsg.), Beruf, Beruflichkeit, Employability, 273--292. Bielefeld: wbv Publikation.

Anhang Publikation 2

Sensitivitätsanalyse Bezugsgruppeneffekte

Tabelle 3

Unterschiede bezüglich den Kriteriumsvariablen zwischen vergleichbaren Personen mit vs. ohne RILZ oder NAG auf Sek 1.

	RILZ			NAG		
	<i>b</i> (SE)	<i>p</i>	CI (90%)	<i>b</i> (SE)	<i>p</i>	CI (90%)
Hypothesentest						
Akademisches Selbstkonzept zentr. ¹	-0.41 (.18)	.010 *	[-0.713 -0.087]	-0.26 (.16)	.057	[-0.546 0.046]
SES Wunschberuf zentr. ²	0.20 (.16)	.108	[-0.160 0.400]	-0.17 (.16)	.141	[-0.353 0.173]
Post-hoc-Analyse						
Wunschberuf vorhanden ¹	-0.07 (.51)	.447	[-1.050 0.530]	0.51 (.51)	.162	[-0.239 1.439]
Akademisches Selbstkonzept zentr. ²	-0.43 (.21)	.021 *	[-0.792 -0.068]	-0.31 (.18)	.039 *	[-0.633 -0.007]

Notiz. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$. In allen Modellen wurde für die potenziell konfundierenden Variablen adjustiert.

¹Analyse mit Gesamtstichprobe, ²Analyse mit Personen, die einen Wunschberuf angegeben haben.

Covariance Balance

		RILZ Gesamtstichprobe	NAG Gesamtstichprobe	RILZ mit Berufswunsch	NAG mit Berufswunsch
phi	Tertiärbildung Erziehungsberechtigte	0	0.05	0.02	0.05
	Integrative Förderung	0.13	0.05	0.11	0.02
	Klassenstufe	0.03	0.03	0.02	0.01
	Schultyp Deutsch	0	0	0	0
	Schultyp Mathe	0	0	0	0
	Migrationshintergrund	0.01	0.02	0.03	0.01
	Geschlecht	0	0.04	0	0.04
Cohens d	Schulleistung Deutsch	0.11	0.08	0.09	0.08
	Schulleistung Mathe	0.20	0.04	0.18	0.02
	SES Erziehungsberechtigte	0.09	0.05	0.17	0.03
	Alter	0.07	0.11	0.04	0.10
	Intelligenz	0.24	0.03	0.24	0.12



Kathrin Brandenburg, 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 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.

Schlagwörter: sonderpädagogische Maßnahme, zieldifferente Integration, Berufswunsch, Transition, Bildungsverlauf, Berufsausbildung

On the way to 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 VET 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 those of comparable students without RILO.

Keywords: Special educational measure, integration with curriculum modification, career aspirations, transition, educational pathway, vocational training

1 Einleitung

Die Schweiz verpflichtete sich 2014 mit der UN-Behindertenrechtskonvention (The United Nations, 2006) zur schulischen Integration von Lernenden mit Behinderung. 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 negativ beeinflussen können (Sahli Lozano et al., 2017, 2023; Sahli Lozano, Brandenburg, 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. 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 (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [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% (Bundesamt für Statistik [BFS], 2024). Aufgrund des föderalistisch organisierten schweizerischen Bildungssystems geht deren Ausgestaltung mit einer erheblichen Heterogenität in den Kantonen 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 %. 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. RILZ werden in Regelklassen in einem integrativen Setting umgesetzt. Die Maßnahme schließt den gleichzeitigen Erhalt eines

Nachteilsausgleichs (NAG) in der Regel aus. Sie wird im Zeugnis der betroffenen S* vermerkt (BKD, 2024).

3 Bildungssystem der Schweiz

Die Schweiz hat, ähnlich wie Deutschland, ein föderalistisch organisiertes und hoch stratifiziertes Bildungssystem, das sich in einer Hierarchisierung der Ausbildungen auf Sekundarstufe I (SekI) äußert. Die SekI kann mit Grundanforderungen oder erweiterten Anforderungen abgeschlossen werden. Letztere erleichtern den Zugang zu einem breiteren Spektrum an 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, können jedoch auch EFZ-Lehrberufe in Fachrichtungen wählen, die ihren Fähigkeiten entsprechen. 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.

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 systematische Unterschätzung ihres kognitiven Leistungspotenzials durch Lehrpersonen, ein niedrigeres akademisches Selbstkonzept und ungünstige

Leistungsentwicklungen (Brandenberg et al., 2025; Sahli Lozano et al., 2017, 2023; Sahli Lozano, Brandenburg, 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. Arbeitgeber interpretieren diese Informationen als Indikatoren für die Leistungsfähigkeit. Dies konnte bereits mehrfach belegt werden (Sahli Lozano, 2012; Blanck, 2015; Imdorf, 2007). 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 (Sahli Lozano, 2012; Becker & Glauser, 2018; Imdorf, 2007; Konietzka, 2016).

Zusammenfassend lässt sich erstens sagen, dass geringere Lehrpersonenerwartungen an das kognitive Leistungspotenzials und das tiefere akademische 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 führen könnte, 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 in allgemeinbildenden Ausbildungen auf SekII ($n = 238$) und jene, die die SekI im Jahr 2019 noch nicht abgeschlossen hatten ($n = 156$), reduzierte sich die Analysestichprobe auf 1885 Personen (44.9 % weiblich, Durchschnittsalter 19.4 Jahre, $SD=0.68$). 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. Zudem besuchen sie

normalerweise einen Schultyp mit Grundanforderungen, der einen Übertritt in eine allgemeinbildende Ausbildung nicht zulässt.

5.2 Variablen und Operationalisierung

Kriteriumsvariablen: Am Ende der 8. resp. 9. Klasse der SekI wurde die Untersuchungstichprobe nach ihrem Wunschberuf gefragt («Was ist dein Wunschberuf?»). Der geäußerte Wunschberuf und der Lehrberuf auf SekII wurden anhand der Klassifikation des akademischen Anforderungsniveaus der Lehrberufe 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: Die unabhängige Variable stellt der Erhalt von RILZ (n=54, 2.9 %) dar, 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 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.

Tabelle 7: Stichprobencharakteristika der Modellvariablen

	Gesamt	Kein RILZ	RILZ	
	N = 1885 (100%)	n = 1831 (97.1%)	n = 54 (2.9%)	
	<i>M (SD) / %</i>	<i>M (SD) / %</i>	<i>M (SD) / %</i>	<i>p</i>
Kontrollvariablen				
Alter Jahre	19.4 (0.68)	19.4 (0.68)	19.6 (0.73)	*
Geschlecht (weiblich)	45.9 %	45.9 %	44.4 %	
Intelligenz stand	0.11 (0.99)	0.14 (0.98)	-1.00 (0.90)	** *
Schulleistung Mathe stand	-0.46 (1.11)	-0.41 (1.08)	-2.05 (0.81)	** *
Schulleistung Deutsch stand	-0.32 (1.14)	-0.27 (1.12)	-1.66 (0.91)	** *
Schultyp Mathe (erweiterte Anforderungen)	53.8 %	55.6 %	1.9 %	** *
Schultyp Deutsch (erweiterte Anforderungen)	58.4 %	60.2 %	7.5 %	** *
Klassenstufe (9. Klasse)	69.0 %	69.1 %	64.7 %	
Integrative Förderung (IF) (ja)	8.2 %	7.1 %	40.7 %	** *
Nachteilsausgleich (NAG) (ja)	3.2 %	3.4 %	0.0 %	** *
SES Erziehungsberechtigte	50.88 (15.09)	51.03 (15.08)	45.57 (14.84)	*
Tertiärbildung Erziehungsberechtigte (ja)	22.3 %	22.4 %	15.8 %	
Migrationshintergrund ¹ (ja)	11.0 %	10.8 %	17.4 %	
Kriteriumsvariable				
Wert Lehrberuf < Wert Berufswunsch (ja)	41.2 %	40.5 %	67.7 %	**

Anm.: Kein RILZ = Keine reduzierten individuellen Lernziele auf SekI. RILZ = reduzierte individuelle Lernziele auf SekI. stand = standardisiert. ¹Migration aus einem strukturell schwachen Land. Kennwerte beziehen sich auf Daten vor der Imputation und nach Ausschluss der S* in allgemeinbildenden Ausbildungen auf SekII.

Mittelwertvergleiche der metrischen Variablen anhand von t-Tests; Schätzung der Unterschiede in den Proportionen der binären Variablen anhand des Fisher's Exact Tests. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$. Quelle: eigene Berechnungen

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 zugeordnet, die sich in allen berücksichtigten Kontrollvariablen ähnlich sind. Spezifischer wurde die Methode des genetischen Matchings angewendet, wobei für jede 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 unterscheidet: 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 % der S* mit RILZ zu. Demgegenüber befinden sich 40,5 % 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 (+1,5 Messeinheiten). Im Mittel liegt das Anforderungsniveau ihres Lehrberufs um 1,1 Messeinheiten unter demjenigen von vergleichbaren S* ohne RILZ; das durchschnittliche Niveau des Wunschberufs fällt bei S* mit RILZ hingegen leicht höher aus (+0,4 Messeinheiten).

¹ Es wurden 100 imputierte Datensätze erstellt, deren Ergebnisse nach Rubins Regeln zusammengefasst wurden.

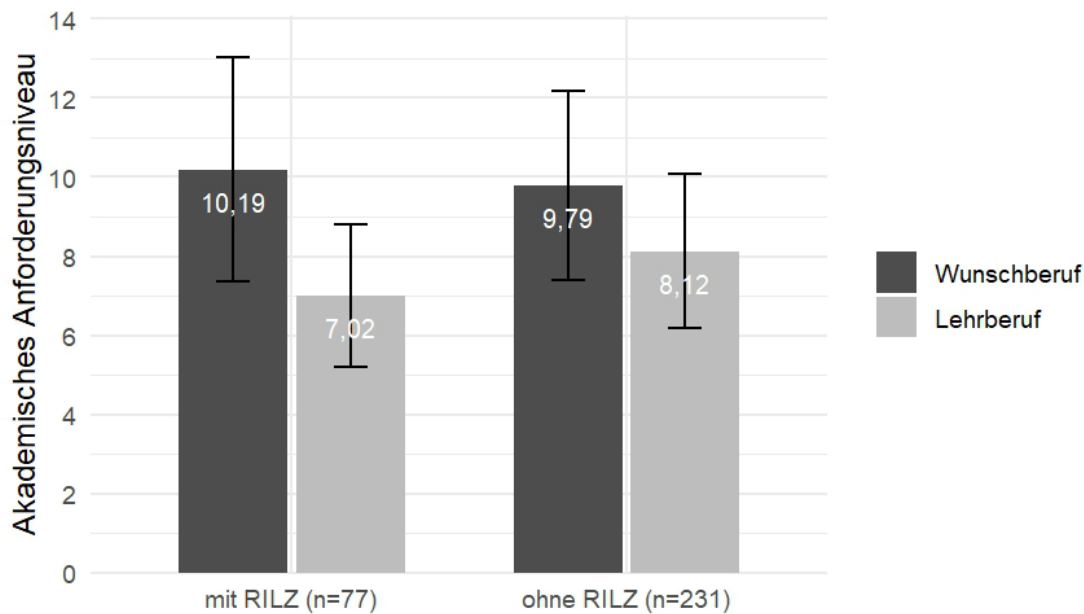


Abbildung 2: Mittelwerte des akademischen Anforderungsniveaus von Wunschberuf und Lehrberuf (Quelle: eigene Berechnungen)

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

Die Hypothesenprüfung hat ergeben, dass signifikante Unterschiede zwischen S* mit RILZ und ihren Kontrollpersonen ohne RILZ existieren: Für S* mit RILZ besteht eine um 23 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, dass das akademische Anforderungsniveau ihres Lehrberufs niedriger ist als dasjenige ihres Berufswunschs ($AME=0.228$, $p=0.006$).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 auf SekI eine Momentaufnahme sind und sich im Verlaufe der Ausbildung wandeln können (Kriesi & Basler, 2019). 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 die untersuchten S* RILZ hatten. Unterschiedliche Auswirkungen einer lang- resp. kurzfristigen Lernzielreduktion auf Berufswünsche und deren Realisierung wären plausibel.

8 Diskussion und Fazit

² Weiterführende Informationen zu den Analysen sind zu finden unter https://osf.io/er95u/files/osfstorage?view_only=be46cc7a46e34f08806d6baade1f0734.

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 familiären Hintergrunds. 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, Brandenburg, 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 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, Auszubildende) 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 Ergebnisse auch auf Regionen mit einer anderen Vergabe- und Umsetzungspraxis übertragbar sind, resp. ob es 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.

9 Literatur

- 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.

- BFS. (2024). Lernende der obligatorischen Schule nach Schulkanton, Unterrichtsart und Art der sonderpädagogischen Massnahmen. Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/rm/home.assetdetail.34107794.html>
- BKD. (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
- Blanck, J. M. (2015). Schulische Integration und Inklusion in Deutschland: Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 153–177). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_6
- 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, 21–40. <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. (o. J.). *Bildungssystem Schweiz*. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch>
- EDK. (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>
- 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 Verlag.
- Glauser, D. (2015). Berufsausbildung oder Allgemeinbildung: Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- 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 Verlag für Sozialwissenschaften. 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. (2007). Individuelle oder organisationale Ressourcen als Determinanten des Bildungserfolgs? Organisatorischer Problemlösungsbedarf als Motor sozialer Ungleichheit. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 3(3), 407–423. <https://doi.org/10.5451/UNIBAS-EP11018>
- 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.
- Konietzka, D. (2016). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 315–344). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_10
- Kriesi, I., & Basler, A. (2019). 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>
- 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 Fachmedien. 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. (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.; Hadjar, A., Samuel, R., & 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.
- Sahli Lozano, C., Brandenburg, 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., Brandenburg, 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., Greber, L., & Wüthrich, S. (2017). Subjektiv wahrgenommenes Integriertsein von Kindern in Schulsystemen mit integrativen Massnahmen. *Empirische Pädagogik*, 31(3), 284–302.
- Sahli Lozano, C., Schnell, J., & Brandenburg, K. (2020). Chancen und Risiken integrativer schulischer Massnahmen aus der Perspektive von Schweizer Schulleitenden der Oberstufe: Ergebnisse einer Befragung zu den Massnahmen Nachteilsausgleich und reduzierte individuelle Lernziele. *Zeitschrift für Inklusion online*, (4), 10–24.
- 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>
- The United Nations. (2006). *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.refworld.org/docid/4680cd212.html>
- van Buuren, S. van, & 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>

Anhang Publikation 3:

Binäres logistisches Regressionsmodell

Kriteriumsvariable Realisierung Berufswunsch Niveau

	<i>b</i> (SE)	<i>p</i>	<i>OR</i>	<i>AME</i> (SE)
Prädiktoren				
(Intercept)	0.09 (.64)	.894	1.089	
Alter _{Jahre}	-0.09 (.34)	.794	0.916	-0.016 (.06)
Intelligenz _{stand}	-0.01 (.23)	.958	0.988	-0.002 (.04)
Schulleistung Mathe _{stand}	0.28 (.28)	.309	1.327	-0.007 (.05)
Schulleistung Deutsch _{stand}	-0.04 (.23)	.858	0.961	-0.007 (.04)
Klassenstufe (9. Klasse)	-0.21 (.52)	.694	0.813	-0.041 (.10)
Integrative Förderung (IF) (<i>ja</i>)	-0.25 (.35)	.480	0.780	-0.045 (.07)
Reduzierte individuelle Lernziele (<i>ja</i>)	-1.11 (.45)	.013 *	0.330	-0.180 (.08)
SES Erziehungsberechtigte	-0.01 (.20)	.941	0.986	-0.003 (.04)
Tertiärbildung Erziehungsberechtigte (<i>ja</i>)	-0.12 (.56)	.829	0.885	-0.018 (.10)
Migrationshintergrund ¹ (<i>ja</i>)	-0.63 (.48)	.196	0.535	-0.106 (.09)

Notiz. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$. stand = standardisiert. ¹Migration aus einem strukturell schwachen Land. Niveau = anhand des akademischen Anforderungsniveaus (Stalder, 2012) codiert. Quelle: eigene Berechnungen

Standardisierte Mittelwertvergleiche

<i>phi</i>	Tertiärbildung Erziehungsberechtigte	0.01
	Integrative Förderung IF	0.12
	Nachteilsausgleich NAG	0
	Klassenstufe	0.03
	Schultyp Deutsch	0
	Schultyp Mathe	0
	Migrationshintergrund	0.02
	Geschlecht	0
Cohens <i>d</i>	Schulleistung Deutsch	0.09
	Schulleistung Mathe	0.19
	SES Erziehungsberechtigte	0.02
	Alter	0.06
	IQ	0.23



Der Berufswahlprozess aus Sicht von ehemaligen Regelschüler*innen mit reduzierten individuellen Lernzielen auf Sekundarstufe I

Kathrin Brandenburg, Caroline Sahli Lozano, Sara Lustenberger, und Janine Hauser

Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Pädagogische Hochschule Bern,
Schweiz

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird aus Sicht ehemaliger Regelschüler*innen, die auf Sekundarstufe I reduzierte individuellen Lernzielen hatten, berichtet, wie sie den Berufswahlprozess vor Übertritt in eine duale Berufsausbildung erlebten. Grundlage bilden vier qualitative Interviews, die im Rahmen einer Schweizer Längsschnittstudie zu integrativen schulischen Massnahmen durchgeführt wurden. Die Erzählungen werden entlang der Themen Berufsfindungsaktivitäten, soziale Einflüsse und Hürden im Berufswahlprozess analysiert. Dabei werden Mechanismen sichtbar, die den Übergang auf Sekundarstufe II erschweren können - etwa begrenzte berufliche Exploration, fehlende soziale Unterstützung oder die Sichtbarkeit eines RILZ-Vermerks im Zeugnis. Zugleich zeigen die Interviews, dass die Unterstützung durch Eltern und Schule als wichtige Ressource im Berufswahlprozess wahrgenommen wird.

Schlagwörter: Berufswahlprozess, integrative schulische Massnahmen, Lernzielreduktion, Berufsfindungsaktivität, soziale Einflüsse, strukturelle Hürden

Abstract

This article reports, for the first time from the perspective of former mainstream students with reduced individual learning objectives at lower secondary level, how they experienced the career-choice process prior to entering vocational education and training (VET). The analysis draws on qualitative interviews conducted within a Swiss longitudinal study on integrative school measures. The narratives are examined regarding career exploration activities, social influences, and barriers in the career-choice process. The findings reveal mechanisms that can hinder the transition to upper secondary education - such as limited occupational exploration, insufficient social support, or the visibility of a notation indicating reduced individual learning objectives on the school report. At the same time, the interviews show that support from parents and schools is perceived as a key resource in this process.

Keywords: Career choice process, integrative school measures, reduced individual learning objectives, career exploration activities, social influences, structural barriers

In der Schweiz treten über zwei Drittel der Jugendlichen nach der Sekundarstufe I (SekI) in eine duale Berufsausbildung ein (SKBF, 2023). Sie müssen sich somit bereits in jungem Alter für ein konkretes Berufsfeld entscheiden, was überfordernd sein kann (Barlovic et al., 2022). Die Berufswahl stellt dabei einen bedeutenden Entwicklungsschritt im Rahmen der Identitätsbildung im Jugendalter dar (Marcia et al., 1993) und markiert zudem einen entscheidenden Übergang im Bildungsverlauf, an dem sich spätere Lebens- und Statusverläufe orientieren (Meyer, 2018).

Das Schweizer Bildungssystem ist gekennzeichnet durch seine hierarchische Struktur. Mit dem Übergang in die SekI werden Regelschüler*innen erstmals unterschiedlichen Leistungstracks (Grund- und erweiterte Anforderungen) zugeteilt. Jugendliche, die eine Schulform mit Grundanforderungen besuchen, sind besonders früh gefordert, sich mit der Entscheidung für einen Beruf auseinanderzusetzen, da sie keinen (direkten) Zugang zu allgemeinbildenden Schulen auf Sekundarstufe II (SekII) haben (SKBF, 2023). Ihnen stehen zweijährige berufliche EBA-Berufsausbildungen mit geringem schulischem Anteil oder schulisch anspruchsvollere drei- resp. vierjährige EFZ-Berufsausbildungen zur Auswahl (SKBF, 2023).

Gerade S* mit *reduzierten individuellen Lernzielen (RILZ)* befinden sich meist in Leistungstracks mit Grundanforderungen (Brandenberg et al., 2025). Diese Grundanforderungen können im Rahmen von RILZ fachspezifisch reduziert werden, wenn eine S* dem Regelunterricht über längere Zeit nicht folgen kann (Sahli Lozano et al., 2021). Die Massnahme kommt somit einem zusätzlichen, klasseninternen Tracking gleich. Neben der frühen Berufswahl sehen sich S* mit RILZ dadurch mit weiteren Herausforderungen konfrontiert: Der RILZ-Vermerk im Schulzeugnis könnte sich im Sinne eines sonderpädagogischen Labels negativ auf Lehrpersonenerwartungen (Kashikar et al., 2023), die Selbstwahrnehmung der betroffenen Lernenden (Jussim et al., 2009) und in Form eines

Pygmalioneffekts (Rosenthal & Jacobson, 1968) auf deren Leistungsentwicklung auswirken. Diese möglichen Labeling-Effekte könnten auch den Berufswahlprozess negativ beeinflussen (Sewell et al., 1970). Weiter wirken RILZ im Zeugnis nebst dem Schultyp als potenziell negatives Signal auf zukünftige Ausbildungsbetriebe (Fossati et al., 2020; Spence, 1973). Auch die Behinderung an sich könnte mit eingeschränkten Ausbildungsoptionen einhergehen (Haeberlin et al., 2005). Ein weiterer Hinweis auf Herausforderungen bei der Berufswahl liefern empirische Befunde, wonach S* mit RILZ trotz ähnlicher Berufswünsche auf SekII Ausbildungen mit tieferem akademischem Anforderungsniveau absolvieren als vergleichbare S* ohne RILZ (Brandenberg et al., 2025; Lustenberger et al., 2025).

Wie von der Massnahme betroffene Jugendliche den Berufswahlprozess auf SekI aus subjektiver Sicht erleben – insbesondere in Bezug auf ihre Eigenaktivität, Einflüsse und Erwartungen naher Bezugspersonen sowie wahrgenommene Einschränkungen oder Kompromisse – wurde in der Schweiz oder Ländern mit vergleichbaren Bildungssystemen bisher noch nie qualitativ untersucht. Bergs und Niehaus (2016) liefern zwar Erkenntnisse zum Berufswahlprozess aus Sicht von mehrheitlich integrativ beschulten Jugendlichen mit einer Schwerbehinderung in Deutschland. In den Interviews stand jedoch die Behinderung als Einflussfaktor bei der Berufswahl im Vordergrund und die Rolle integrativer Massnahmen während der Schulzeit wurde nicht thematisiert. Der vorliegende Beitrag greift diese Forschungslücke auf und beleuchtet die wahrgenommenen positiven und herausfordernden Aspekte des Berufswahlprozesses auf SekI aus Sicht von jungen Erwachsenen, die während der obligatorischen Schulzeit die integrative Massnahme RILZ hatten.

Reduzierte individuelle Lernziele im Kanton Bern

Im Schuljahr 2022/23 lag der Anteil der S* mit RILZ in der Schweiz bei durchschnittlich 4.6 Prozent (Bundesamt für Statistik, 2024). Vergabequote und -praxis sowie Bezeichnung und Umsetzung von RILZ variieren jedoch kantonale (Sahli Lozano et al., 2021).

Der vorliegende Artikel fokussiert deshalb exemplarisch Jugendliche mit RILZ im Kanton Bern. Die Analyseergebnisse sind auf Kantone oder Bildungssysteme mit ähnlicher Ausgestaltung der Massnahme übertragbar. Die Zielgruppe von RILZ sind nach Berner Richtlinien S*, die gemäss Einschätzung der Klassenlehrperson geringe kognitive Fähigkeiten haben und die regulären Lernziele über längere Zeit nicht erreichen. Für die Vergabe von RILZ wird kein medizinisches oder psychologisches Gutachten benötigt, solange die Lernziele in höchstens zwei Fächern reduziert werden. RILZ sind im Zeugnis der Betroffenen sichtbar (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern, 2024).

Die Massnahme RILZ wird überdurchschnittlich häufig an Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien vergeben (Sahli Lozano, Wüthrich, et al., 2023). Weiter wird das Leistungspotenzial von S* mit RILZ durch Lehrpersonen systematisch unterschätzt (Sahli Lozano et al., 2022). Sie haben ein geringeres akademisches Selbstkonzept und zeigen eine geringere schulische Leistungsentwicklung als vergleichbare S* ohne RILZ (Brandenberg et al., 2025; Sahli Lozano, Brandenberg, et al., 2023). Auf SekI unterscheiden sich ihre Berufsaspirationen nicht systematisch von denjenigen vergleichbarer S* ohne RILZ (Brandenberg et al., 2025). Allerdings müssen Lernende, die auf SekI RILZ hatten, das akademische Anforderungsniveau ihrer Berufswünsche auf SekII mit höherer Wahrscheinlichkeit nach unten anpassen (Brandenberg et al., in Begutachtung). Auch Lustenberger et al. (2025) konnten zeigen, dass das akademische Anforderungsniveau ihrer Ausbildung auf SekII signifikant tiefer ist. Dies deutet darauf hin, dass S* mit RILZ die gewünschten Berufe (zumindest auf dem ersten Bildungsweg) mit höherer Wahrscheinlichkeit *nicht* erlernen können als vergleichbare S* ohne RILZ. Welche Faktoren den Berufswahlprozess auf SekI beeinflussen, und inwiefern RILZ dabei eine Rolle spielen könnten, soll im Folgenden erläutert werden.

Berufswahl im Jugendalter und deren Einflussfaktoren

Die Berufswahl ist ein lebenslanger Prozess, der im Jugendalter einen zentralen Abschnitt innerhalb der Identitätsentwicklung darstellt (Marcia et al., 1993; Super et al., 1996). Gemäss Gottfredson (2002) grenzen Kinder und Jugendliche ihre Berufsoptionen zunächst entlang von Geschlecht, Status und wahrgenommenen Fähigkeiten ein und passen ihre Ziele später angesichts struktureller Hürden kompromisshaft an. Berufswahl lässt sich damit als Passungsarbeit zwischen Selbstkonzept, sozialer Prägung und institutionellen Möglichkeiten verstehen. In diesen theoretischen Rahmen sollen drei zentrale Einflussfaktoren des Berufswahlprozesses – Berufsfindungsaktivitäten, soziale Einflüsse und Hürden – eingebettet werden.

Berufsfindungsaktivitäten

Berufsfindungsaktivitäten sind eng mit dem Prozess der Kompromissbildung verbunden. Explorative Handlungen wie Informationssuche, Schnupperpraktika (ein- bis fünftägige Betriebspraktika, um Einblick in ein Berufsfeld zu erhalten), Bewerbungstrainings oder Gespräche mit Berufsberatenden unterstützen die Selbstreflexion, erleichtern Entscheidungen und verbessern die Passung zwischen Person und beruflichem Anforderungsprofil. Zugleich erhöhen sie die Handlungssicherheit (Gottfredson, 2005; Hirschi, 2011; Hofmann & Neuenschwander, 2023; Super et al., 1996). Darüber hinaus stärken berufsbezogene Erfahrungen das berufliche Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartung, insbesondere wenn sie mit positiven Erlebnissen und Rückmeldungen verbunden sind (Neuenschwander & Hartmann, 2011; Super et al., 1996). Für bildungsbenachteiligte Jugendliche können solche Aktivitäten zudem einen gezielteren Zugang zu entscheidungsrelevanten Informationen und zu Personen in der Arbeitswelt eröffnen (Haeberlin et al., 2005; OECD, 2025). Gemäss Hirschi et al. (2011) ist eine höhere Intensität der Berufswahlaktivitäten mit einer besseren Passung zwischen Wunsch und realisierter Berufswahl verbunden. Eine höhere Informiertheit hängt zudem mit einer

geringeren Wahrscheinlichkeit für Ausbildungsabbrüche zusammen (Herrmann & Kühn, 2024).

Gerade bei gering qualifizierten Lernenden oder solchen mit besonderem Bildungsbedarf können Suchprozesse und Bewerbungsaktivität eingeschränkt sein. Eine mögliche Erklärung liefern «Cooling out»-Prozesse, die mit einer Verinnerlichung von Stigmatisierungsprozessen einhergehen (Blanck, 2020; Solga, 2005). Solga (2005, S. 300) beschreibt diese Prozesse als «eine verstärkte Antizipation von Chancenlosigkeit im Wettbewerb um Arbeitsplätze». Die auf die Massnahme RILZ zurückgeführten Labeling- und Stigmatisierungsprozesse, wie sie einleitend beschrieben wurden, könnten ähnliche Mechanismen auslösen.

Soziale Einflüsse

Einflüsse sozialer Bezugspersonen können eingrenzend wirken im Berufswahlprozess. Erziehungsberechtigte, Lehrpersonen oder Gleichaltrige prägen massgeblich, welche Berufe Jugendliche als für „jemanden wie mich“ passend oder erreichbar einschätzen. Dadurch werden soziale Normen und Rollenerwartungen bzgl. Geschlecht, Status oder sozialer Herkunft in die Berufswahl übernommen und wirken wie ein Filter, der die Bandbreite der ernsthaft in Betracht gezogenen Optionen einschränkt (Gottfredson, 2002; Sewell et al., 1970). Rollenmodelle im unmittelbaren Umfeld, aber auch Einschätzungen und Empfehlungen von Lehrpersonen tragen dazu bei, dass bestimmte Bildungs- und Berufswege als realistisch oder unrealistisch betrachtet werden (Gottfredson, 2005; Lent & Brown, 2013; Sewell et al., 1970).

Zugleich können soziale Einflüsse unterstützend wirken im Berufswahlprozess. Eltern und Lehrpersonen tragen zur Entwicklung realistischer Aspirationen, zu Entscheidungssicherheit und zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen bei (Dietrich & Kracke, 2009; Marciniak et al., 2019; Wong et al., 2021). Art und Reichweite dieser

Unterstützung hängen stark von vorhandenen Ressourcen ab: Das kulturelle Kapital – etwa Wissen über das Bildungssystem oder kommunikative Kompetenzen – beeinflusst die Qualität elterlicher Unterstützung (Bourdieu, 1983; Breen & Goldthorpe, 1997). Familien mit Migrationshintergrund bspw. hegen teilweise hohe Berufsaspirationen für ihre Kinder, haben aber häufig eingeschränkten Zugang zu institutionellem Wissen, was die Wirksamkeit der Unterstützung limitieren kann (Relikowski et al., 2012). Dietrich und Kracke (2009) kommen zum Schluss, dass hohe elterliche Erwartungen und aktive elterliche Unterstützung generell mit mehr beruflicher Exploration der Jugendlichen einhergehen.

Gemäss empirischer Befunde könnte der Berufswahlprozess von S* mit RILZ auf sozialer Ebene folgendermassen beeinflusst werden: Da RILZ häufiger an S* mit tiefem sozioökonomischem Hintergrund vergeben werden (Sahli Lozano, Wüthrich, et al., 2023), erhalten diese möglicherweise weniger Unterstützung von ihren Familien im Berufswahlprozess. Ursachen liegen in einem geringeren sozialen, ökonomischen und kulturellen Kapital: Eltern fehlt häufig Wissen über Bildungswege, eigene Bildungserfahrungen oder der Zugang zu unterstützenden Netzwerken (Bourdieu, 1983). Dies kann dazu führen, dass die Bedeutung zentraler Bildungsentscheidungen unterschätzt oder alternative Berufswege nicht erkannt werden. Der eingeschränkte Zugang zu Netzwerken, die Informationen über Lehrstellen, Berufsbilder oder institutionelle Unterstützung bereitstellen könnten, wirkt zusätzlich begrenzend. Infolge dieser mangelnden Ressourcen explorieren Jugendliche mit RILZ vermutlich weniger und grenzen ihre beruflichen Möglichkeiten frühzeitig ein (Lent & Brown, 2013). Des Weiteren kann die wiederholte Unterschätzung durch Lehrpersonen zu Selbststigmatisierung führen. Betroffene Jugendliche entwickeln dadurch möglicherweise niedrigere Selbstwirksamkeitserwartungen, trauen sich weniger zu und schränken ihre berufliche Exploration ein, indem sie sich häufiger auf Ausbildungsplätze mit tieferem Anforderungsniveau bewerben oder sich allgemein

weniger bewerben und angebotene Stellen trotz geringer Passung akzeptieren (Blanck, 2020; Gottfredson, 2002; Lent & Brown, 2013; Sewell et al., 1970). Überdies könnte das unterschätzte Leistungspotenzial (Kashikar et al., 2023) dazu führen, dass Lehrpersonen, Berufsberatende oder Lehrbetriebe zu Ausbildungen mit tieferem schulischem Anforderungsniveau raten, als es sich Personen mit RILZ gewünscht hätten. Diese sozialen Einflüsse von Familie, Lehrpersonen und anderen Akteur:innen im Berufswahlprozess können zeitgleich als Hürden betrachtet werden. Weitere Barrieren werden im folgenden Abschnitt beschrieben.

Hürden

Hürden umfassen sowohl strukturelle Barrieren wie Zugangsvoraussetzungen, regionale Angebotsstrukturen oder eine angespannte Arbeitsmarktlage (Glauser & Becker, 2016; Gottfredson, 2002; Hillmert et al., 2017) als auch individuelle Begrenzungen, etwa schulische Leistungen oder gesundheitliche Einschränkungen. Solche Hürden zwingen häufig zu Kompromissen zwischen angestrebten Berufen und erreichbaren Berufsoptionen (Gottfredson, 2002). Besonders betroffen von Einschränkungen sind bildungsbenachteiligte Gruppen, z. B. Jugendliche mit Migrationshintergrund, tiefem sozioökonomischem Status, geringeren schulischen Leistungen oder einer Behinderung (Blanck, 2020; Haeberlin et al., 2005; Imdorf, 2014; Sahli Lozano, 2012; SKBF, 2023). Selektionsprozesse im Bildungssystem beruhen stark auf Abschlüssen und Zeugnissen (Imdorf, 2014). S* mit RILZ könnten beim Übertritt in eine Berufsausbildung deshalb systematisch benachteiligt sein, da die Massnahme im Zeugnis vermerkt ist und im Bewerbungsprozess als potenzielles Signal für ein tiefes Leistungspotenzials interpretiert werden kann (Fossati et al., 2020; Spence, 1973).

Des Weiteren beeinflusst die Zahl verfügbarer Lehrstellen auf dem Arbeitsmarkt massgeblich die Realisierung von Berufswünschen. Bei Knappheit bevorzugen

Arbeitgebende Bewerbende mit höheren schulischen Qualifikationen, wodurch Jugendliche mit tieferem Leistungsniveau oder besonderem Bildungsbedarf (beides trifft auf S* mit RILZ zu) häufiger auf weniger präferierte Ausbildungswege ausweichen müssen (Becker & Glauser, 2018; Imdorf, 2007; Konietzka, 2016; Sahli Lozano, 2012).

Fragestellungen

Gemäss Theorie und Forschungsstand ist damit zu rechnen, dass S* mit RILZ spezifischen Herausforderungen im Berufswahlprozess begegnen, was sich insbesondere daran zeigt, dass sie das akademische Anforderungsniveau ihrer Berufswünsche auf SekII mit höherer Wahrscheinlichkeit als vergleichbare Lernende ohne RILZ nach unten anpassen müssen. Ein vertiefter Einblick in den Berufswahlprozess einzelner Personen mit RILZ anhand von qualitativen Daten soll nun aufzeigen, was sie in dieser Zeit als positiv erlebten und welchen Herausforderungen sie begegneten. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf drei theoretisch hergeleiteten zentralen Einflussfaktoren im Berufswahlprozess: 1) Berufswahlaktivitäten, 2) soziale Einflüsse und 3) gesellschaftliche sowie strukturelle Hürden. Unternehmen Personen wenig, um sich über unterschiedliche Berufe zu informieren, steigt laut theoretischen und empirischen Grundlagen das Risiko einer geringeren Passung zwischen Person und Beruf und einer höheren Wahrscheinlichkeit für Ausbildungsabbrüche. Deshalb interessiert erstens, was junge Menschen, die während der obligatorischen Schulzeit RILZ erhielten, über ihre Aktivitäten während des Berufswahlprozesses berichten. Zweitens sind Aussagen der Befragten zu sozialen Einflüssen von Interesse. Empfinden Jugendliche die soziale Unterstützung als gering, könnte dies zu einer Überforderung und Demotivation im Berufswahlprozess führen und sich negativ auf Berufswahlaktivitäten und den späteren Ausbildungsverlauf auswirken. Drittens sollen genannte Hürden aufgezeigt werden, die möglicherweise zu Eingrenzungen und Kompromissen bei der Berufswahl führten. Im Vordergrund steht dabei die Frage, inwiefern die Massnahme RILZ eine Rolle spielte.

Methode

Die vorliegende Studie stützt sich auf Daten der Berner Längsschnittstudie BELIMA zu Ausgestaltung und Auswirkungen integrativer schulischer Massnahmen (für Details siehe Sahli Lozano, Wüthrich, et al., 2023). Die Studie umfasst bislang drei Erhebungswellen: S* mit und ohne Massnahmen, wie RILZ oder NAG, wurden auf Primarschulstufe (2015), SekI (2018) und SekII (2022/2023) online befragt, wobei zum dritten Erhebungszeitpunkt auch qualitative Interviews stattfanden.

Interviewsample

Die für diese Studie verwendeten Daten stammen aus qualitativen Leitfadeninterviews der dritten Erhebungswelle. Von den insgesamt 1384 Teilnehmenden an der quantitativen Befragung der dritten Welle hatten 79 Personen RILZ auf SekI. Diese Personen wurden telefonisch kontaktiert und zur Teilnahme an der qualitativen Befragung eingeladen. Vier davon erklärten sich zu einem Interview bereit. Zum Gesprächszeitpunkt waren sie durchschnittlich 19 Jahre alt. Sie alle besuchten die SekI mit Grundanforderungen. Drei starteten danach eine zweijährige EBA-Lehre oder eine dreijährige EFZ-Lehre, eine Person erhielt auf SekII eine Invalidenrente aufgrund eines Unfalls.

Methodisches Vorgehen

Mit den vier Teilnehmenden wurden problemzentrierte, semistrukturierte Interviews von durchschnittlich 42 Minuten Dauer geführt. Der verwendete Interviewleitfaden war thematisch in vier zentrale Bereiche gegliedert: (1) Erfahrungen in der SekI, (2) Übergang von der Schule in den Beruf mit besonderem Fokus auf den Berufswahlprozess und die Lehrstellensuche, (3) Ausbildungsverlauf nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit sowie (4) persönliche Wünsche und Vorstellungen der Interviewten in Bezug auf ihre Berufs- und Bildungsverläufe. Ein besonderer Fokus des Gesprächs lag auf den erhaltenen integrativen schulischen Massnahmen auf SekI und SekII. Zur Orientierung und Vorbereitung erhielten

die Interviewpartner:innen im Vorfeld des Gesprächs eine grafische Übersicht zu den zentralen Themen und Fragestellungen (siehe Abb. 1). Sie konnten autonom entscheiden, an welchem Punkt sie mit ihren Erzählungen beginnen wollten.



Abbildung 3: Grafische Übersicht des Interviewleitfadens

Die Fragen wurden möglichst offen formuliert, um den Befragten Raum für ihre individuellen Erzählungen zu gewähren. Zu jedem Themenbereich wurden die Teilnehmenden nach positiven sowie negativen oder herausfordernden Aspekten gefragt. Darüber hinaus wurden sie zu jedem thematischen Block gefragt, ob sie sich eine andere oder weitere Form von Unterstützung während dieser Zeit gewünscht hätten. Die vorliegende Analyse basiert auf Aussagen zum Übergang von der SekI in die nachobligatorische Ausbildung (mittlere Spalte in Abb. 1), spezifisch auf Aussagen zum Berufswahlprozess und zur Lehrstellensuche.

Die Audioaufnahmen wurden nach festgelegten Regeln vollständig transkribiert (in Anlehnung an Kuckartz & Rädiker, 2022). Zur Auswertung der Interviews wurde ein deduktiv-induktives Vorgehen im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt (Kuckartz &

Rädiker, 2022; Mayring & Fenzl, 2019). In einem ersten Schritt wurde ein Hauptkategoriensystem deduktiv entlang von drei zentralen Einflussfaktoren im Berufswahlprozess entwickelt. Sie waren gegliedert in 1) Berufsfindungsaktivitäten 2) soziale Einflüsse und 3) Hürden im Berufswahlprozess. Im Anschluss wurde das gesamte Material fallübergreifend erschlossen und systematisch codiert. Die inhaltliche Differenzierung erfolgte primär induktiv innerhalb eines deduktiv definierten Rahmens mit Hauptkategorien: Relevante Passagen wurden analysiert und wiederkehrende bzw. fall- oder themenspezifische Bedeutungen zu inhaltsbezogenen Subkategorien auf zweiter oder dritter Ebene zusammengefasst. Die induktiv gewonnenen Kategorien wurden iterativ geprüft, verdichtet und zu einem konsistenten, theoretisch fundierten Kategoriensystem weiterentwickelt

Die Intercoder-Reliabilität wurde durch das Verfahren der konsensuellen Codierung nach Kuckartz und Rädiker (2022) abgesichert. Es codierten jeweils zwei Forschende parallel einen Teil der Interviews und verglichen anschliessend ihre Ergebnisse. Bei Abweichungen wurden die unterschiedlichen Argumente diskutiert, bis eine gemeinsame Lösung gefunden und das Kategoriensystem gegebenenfalls angepasst wurde. Uneinheitlich codierte Segmente, für die im Zweierteam keine Lösung gefunden werden konnten, wurden im grösseren Forschungsteam behandelt. Nachdem das Kategoriensystem weitgehend ausdifferenziert war, erfolgte die Codierung der restlichen Interviews aus ressourcentechnischen Gründen durch Einzelpersonen. Unklare Stellen hielten die Codierenden jedoch weiterhin fest und klärten sie im Team, um eine einheitliche Zuordnung sicherzustellen.

Ergebnisse

Eine erste Übersicht über die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zeigt die folgende Abbildung 2 anhand des Codesystems. Pro Spalte werden die Aussagen zur jeweiligen Subkategorie aufgeführt, die eine Person gemacht hat. Detailliertere Subkategorien auf dritter Ebene zu den sozialen Einflüssen werden in der Abbildung aus

Platzgründen nicht aufgeführt (gesamtes Codesystem einsehbar unter <https://tinyurl.com/27xme7jw>).

Codesystem	R1	R2	R3	R4
▼ Berufsfindungsaktivitäten				
Austausch über Berufe mit Bezugspersonen	●			
Eignungstest		●		
Internetrecherchen			●	
Schnuppern in verschiedenen Betrieben	●			
Auseinandersetzung mit verschiedenen Berufen	●			
▼ soziale Einflüsse				
> Schule	●	●	●	●
> Lehrbetrieb				●
> Familie und privates Umfeld	●	●	●	●
▼ Hürden				
Eingrenzung durch Behinderung	●	●		
negatives Signal RILZ	●		●	
tiefe Lehrpersonenerwartungen			●	
niedrige Selbstwirksamkeitserwartung	●		●	
zu frühe Berufswahl		●		
fehlende Berufsinformationen	●	●		
Lehrstellenabsagen	●			

Abbildung 4: Codesystem zu genannten Berufsfindungsaktivitäten, sozialen Einflüssen und Hürden im Berufswahlprozess von S* mit RILZ

Im Folgenden werden die Ergebnisse gegliedert entlang der drei Hauptkategorien dargestellt. Aussagen zu den induktiv gebildeten Subkategorien fließen dabei exemplarisch in die Ergebnisdarstellung ein.

Aussagen zu Berufsfindungsaktivitäten

Die Befragten berichten in den Gesprächen eher wenig darüber, sich während des Berufswahlprozesses aktiv über die verschiedenen beruflichen Möglichkeiten informiert zu haben. Zwei Personen (R4, R3) sagten, sie hätten kein Bedürfnis nach weiteren

Informationen gehabt, die ihnen im Berufswahlprozess dazu verholfen hätten, weiter zu explorieren.

- *I: Und in der Schule ist es wahrscheinlich schon ein Thema gewesen, oder? Dass ihr lernen musstet, wie man eine Bewerbung schreibt. B: Ja, also, das haben die anderen viel gemacht, aber weil ich meine Lehrstelle schon früh hatte, ähm, habe ich nachher auch mehr andere Dinge machen können, in dieser Zeit, so Hausaufgaben machen und solche Dinge. Was mir dann halt auch wichtiger gewesen ist, als Bewerbungen schreiben zu üben, weil ich das ja trotzdem [...] nicht gebraucht habe. (R4, Pos. 58-59)*
- *Sie hatten auch gesagt, ich solle [an] so eine Informationsveranstaltung für die 10. Klasse am Bildungszentrum X, aber ich hatte wirklich kein Interesse. Und sonst, ähm, dieser Kurs eben für Bewerbungen war einmal in der Woche, aber nichts für mich. (R3, Pos. 97)*

Auch die Aussagen von R2 auf die Frage, ob er am Ende der Schulzeit schon gewusst hätte, welche Ausbildung er machen möchte, zeugt von geringer beruflicher Exploration. Er meinte, er hätte hauptsächlich über die Berufe seiner Eltern Bescheid gewusst und habe sich in erster Linie für den Elitesport und nicht für klassische Berufsausbildungen interessiert (R2, Pos. 32-35).

Diese drei Personen legten sich bereits früh (zwei davon im Primarschulalter) auf einen bestimmten Beruf fest, den sie aus ihrem privaten Umfeld kannten («...als ich 5 Jahre gewesen bin, haben wir zuhause eine neue Scheune gebaut, und seither habe ich eigentlich schon Zimmermann werden wollen.» R4, Pos. 53). R4 bekam eine Lehrstelle im Schnupperbetrieb ohne sich bewerben zu müssen. Er war ausschliesslich dort mehrmals «schnuppern» und man kannte ihn und seine Familie seit Längerem. Sein Vater vermittelte ihm die Lehrstelle.

R3 hatte nach eigenen Angaben nur wenige Bewerbungen (ausschliesslich für Lehrstellen in der Pflege) verschickt, woraufhin sie drei Zusagen bekam. Nach freien Lehrstellen, die ihrem Wunschberuf entsprachen, hatte sie auf einer Internetplattform recherchiert. Schnupperlehren erwähnte sie in dem Gespräch keine.

Nur eine der befragten Personen (R1) äusserte verschiedene Interessen und setzte sich auch mit verschiedenen Berufen und Berufsfeldern auseinander.

- *I: Woher haben Sie gewusst, welche Berufe Ihnen gefallen könnten? Was hat Ihnen damals geholfen? B: Ich bin ziemlich oft schnuppern gegangen. Von dem her wusste ich [...], was mir ungefähr Spass macht, und ich wollte etwas im handwerklichen Bereich machen und ich bin gerne draussen, ich baue gerne Sachen. (R1, Pos. 62-63)*

Das Schnuppern half R1 demzufolge dabei herauszufinden, welche Berufe Spass machen und zu den eigenen Interessen passen könnten. R1 bewarb sich auf mehrere Lehrstellen in verschiedenen Branchen, erhielt nach eigenen Angaben jedoch «relativ viele Absagen» (R1, Pos. 61). Somit war er möglicherweise gezwungen, aktiv zu werden, sich jeweils neu zu orientieren und Kompromisse einzugehen im Berufswahlprozess.

Aussagen zu sozialen Einflüssen

Die Aussagen der Befragten zu sozialen Einflüssen während des Berufswahlprozesses konnten unterschiedlichen Sozialräumen (Schule, Lehrbetrieb, Familie und privates Umfeld) zugeordnet werden (siehe Abb. 2).

Die Schule und die Familie resp. das private Umfeld wurden von allen Befragten genannt, als es darum ging, wer die Jugendlichen im Berufsorientierungs- und Bewerbungsprozess unterstützt hatte. Eine Person (R1) erwähnte zudem, dass ihr von ihrem Schnupperbetrieb eine Lehrstelle angeboten wurde (*«[...] da hat er einfach gesagt, ich könnte dann nach der Schule kommen und gut, ja.» R4, Pos. 53*).

In der Schule lernten die Jugendlichen nach eigenen Angaben hauptsächlich, Bewerbungen mit Lebensläufen zu schreiben (R2, R3, R4), es wurden Schnupperwochen organisiert oder Zeit fürs Schnuppern zur Verfügung gestellt (R1, R4). Die angebotene schulische Unterstützung beim Verfassen der Bewerbungen empfanden nicht alle als hilfreich. R3 beschrieb das Angebot als eher hinderlich im Bewerbungsprozess (*«...so ein Lebenslauf, ich würde mich selbst nicht anstellen, hatte ich gedacht.» R3, Pos. 97*). Weitere Formen der Unterstützung durch die Schule, die genannt wurden, waren das Ermutigen zum Schnuppern (*«... dann [...] ist mein [...] Klassenlehrer damals mit der Idee gekommen, du kannst mal Spengler schnuppern gehen.» R1, Pos. 61*), das Üben von Vorstellungsgesprächen und Telefonaten (*«Wir haben Telefonate gemacht mit den Lehrpersonen zusammen, [...] sie haben uns gezeigt, wie man vorgehen kann, Schritt für Schritt.» R2, Pos. 31*) sowie das Gewähren von Freiräumen und das zur Verfügung stellen von Ressourcen bei der Lehrstellensuche (*«[Wir] haben immer [...] auch Informationen vom Computer holen können für uns persönlich.» R2, Pos. 31*).

In welcher Form die Befragten von der Familie und ihrem privaten Umfeld unterstützt wurden, wurde nur ansatzweise beschrieben. Sie leisteten aus Sicht der Befragten Unterstützung beim Schreiben von Bewerbungen (*«[...] meine Eltern haben mir halt so beim Bewerbung schreiben und so geholfen, weil Legasthenie und so [...]» R1, Pos. 68*), durch das eher passive Weitergeben von Informationen über ihre eigenen Berufe (*«Also man hat einfach die Berufe gehabt, die man gekannt hat von den Eltern [...]», R2, Pos. 31*) und durch das Vermitteln von Schnupper- und Lehrstellen (*«Und nachher schon in der Mittelschule [meint Primarschule], oder so, hatte mein Vater die Idee eigentlich, wo ich die Lehre machen könnte. Und ich bin dann auch immer zu denen schnuppern gegangen.» R4, Pos. 53*). Der Vater von R4 nutzte dazu sein soziales Netzwerk. (*«[...] mein Vater hat sie gut gekannt, weil*

ähm, (.) der Grossvater von denen hat irgendwie -, die hatten da zusammen Kühe, irgendwie [...].» R4, Pos. 65-66).

Eine junge Erwachsene (R3) berichtet, dass sie sich insbesondere während der Bewerbungsphase wenig unterstützt gefühlt hat, sowohl von der Schule als auch von ihrer Familie. Ihr privates Umfeld, insbesondere ihre Cousine war ihr ein berufliches Vorbild, der sie nacheiferte. Die Cousine hatte zunächst eine Lehre als Pflegeassistentin, anschliessend als FaGe absolviert und war ihr «Idol». Von ihren Eltern und Geschwistern konnte sie keine Unterstützung erwarten. Die Eltern sind gemäss R3 wenig vertraut mit dem Schweizer Bildungssystem und konnten nicht ausreichend Deutsch, um beim Bewerben zu unterstützen. Die Geschwister waren aufgrund des grossen Altersunterschieds zuhause nicht verfügbar und keine Stütze. Hingegen äusserten die Eltern klare Erwartungen an das Anforderungsniveau der Ausbildung auf SekII. Sie wollten nicht, dass ihre Tochter eine EBA-Lehre macht, sondern sie sollte eine EFZ-Lehre machen wie ihre älteren Geschwister. (*«...sie [die Mutter] hat nachher gesagt, sie möchte nicht, dass halt ihre Tochter nachher EBA macht und die anderen sind so erfolgreich und du nicht.» R3, Pos. 86).* Eine ihrer Lehrpersonen (*«eine von den einzigen [...], die mich gemocht hat» R3, Pos. 103)*) las und korrigierte ihre Bewerbungen. Sie erfuhr aus subjektiver Sicht aber generell wenig Unterstützung während der Schulzeit (*«Also es ist einfach nicht so die beste Zeit gewesen.» R3, Pos. 46).*

Im Gespräch mit R3 kommt zum Ausdruck, dass fehlende soziale Unterstützung (in diesem Fall begründet durch fehlendes soziales und kulturelles Kapital) teilweise entkoppelt ist von elterlichen Erwartungen an die berufliche Zukunft ihrer Kinder. Diesen elterlichen Erwartungen eiferte R3 nach, was sich daran zeigt, dass sie sich selbst nicht vorstellen konnte, eine Berufsausbildung mit tiefem kognitivem Anforderungsniveau (EBA) zu absolvieren. Erst als sie aufgrund von Rückmeldungen aus der Schule und aus Lehrbetrieben realisierte, dass sie mit RILZ im Zeugnis kaum eine Lehrstelle mit höherem kognitivem

Anforderungsniveau finden würde, passte sie ihre Lehrstellensuche an realistische Optionen an, wenngleich ihre Berufsaspirationen unverändert blieben und sie die EBA-Ausbildung als «langsamen Start» beschrieb (siehe Ergebnisse zu Hürden).

Insgesamt widerspiegeln die Aussagen zu sozialen Einflüssen die zentrale Bedeutung von nahen Bezugspersonen (Familie/privates Umfeld/Lehrpersonen) im Berufswahlprozess. Das private Umfeld schien insbesondere eine Vorbildfunktion einzunehmen und berufsbezogene Informationen zu vermitteln, auch wenn von den Befragten nicht explizit erwähnt wurde, dass dies bewusst getan wurde. Im Kontext Schule wurde stärker vermittelt, wie generell bei Bewerbungen vorzugehen ist, wobei die zur Verfügung gestellten Hilfsmittel nicht von allen als zufriedenstellend empfunden wurden.

Aussagen zu Hürden

Die Mehrheit der Befragten empfand den Berufswahlprozess insgesamt als positiv. R4, der sich bereits im Primarschulalter für einen Beruf entschied, nannte keine Hürden. Er meinte, der Berufswahlprozess sei «tipptopp» gegangen (R4, Pos. 54-55). Auch R3 empfand die Berufswahl als unproblematisch (*«Ich habe noch nie etwas so locker genommen wie das.»* R3, Pos. 83-84). Sie begründete ihre lockere Einstellung damit, dass sie bereits mit 10 Jahren wusste, dass sie in die Pflege möchte. R2 führte als Begründung für seine positive Empfindung der Berufswahlzeit die seines Erachtens früh einsetzende und vielseitige Unterstützung von der Schule im Bewerbungsprozess an.

Eine Person (R1) äusserte sich jedoch eher negativ zum Übergang von der obligatorischen Schulzeit in die SekII und bezeichnete diese Zeit als «relativ stressig», da sie viele Lehrstellenabsagen erhielt (R1, Pos. 61).

Mit dieser Aussage bringt R1 die Belastung zum Ausdruck, die er empfand, als es darum ging, rechtzeitig (mit Abschluss der obligatorischen Schulzeit) eine Lehrstelle zu finden. Sie deutet zugleich darauf hin, dass der Berufsorientierungsunterricht während der

SekI teilweise nicht hinreichend ist, um einen fundierten Berufswahlentscheid zu treffen, insbesondere dann, wenn die Berufswahl durch Hindernisse erschwert wird. Die Lehrstellenabsagen, die dazu führten, dass sich R1 beruflich mehrmals neu orientieren musste, könnten aus Sicht des Befragten erstens mit seinen Zeugniseinträgen in Deutsch und Französisch zusammenhängen, die vermutlich als negatives Signal auf Arbeitgebende wirkten:

- *[...] als Chef, der jetzt ein Zeugnis zugeschickt bekommt, würde ich mich schon fragen, wenn im Deutsch gar keine Noten sind und im Französisch auch nicht unbedingt. Von dem her hatte es daher auch einen schlechten Einfluss. (R1, Pos. 81)*

Zweitens führte R1 die Absagen auf seine eigenen ungenügenden Fähigkeiten zurück (*«[...] damals habe ich mich nicht so geschickt angestellt bei den Schnupperlehren [...]» R1, Pos. 72*), was auf eine niedrige Selbstwirksamkeitserwartung hindeuten könnte. Letzten Endes war es die Lehrperson, die einen Vorschlag für eine Schnupperlehre in einem Beruf machte, den R1 nicht kannte. Der Beruf gefiel ihm dann *«relativ gut» (R1, Pos. 61)* und er bewarb sich auf eine Stelle im Schnupperbetrieb, die er erhielt. Da R1 die Zeit der Berufswahl als stressig empfand und viele Bewerbungsabsagen erhielt, wäre vorstellbar, dass er sich auf einen Beruf bewarb, den er nur annähernd als passend empfand. Den Lehrbetrieb beschrieb er als *«Scheissfirma» (R1, Pos. 61)* und er machte dort gemäss eigenen Angaben schlechte Erfahrungen.

Weiter erwähnte R1 seine Legasthenie als Grund für die elterliche Unterstützung, die er beim Verfassen von Bewerbungsschreiben benötigte (R1, Pos. 68), bezeichnet diese jedoch selbst nicht explizit als Hürde im Berufswahl- und Bewerbungsprozess.

Mit ähnlichen Herausforderungen im Berufswahlprozess sah sich auch R3 konfrontiert, obwohl für sie schon früh klar war, in welches Berufsfeld sie einsteigen möchte. Sie strebte eine dreijährige EFZ-Lehre in der Pflege an. Dann wurde in der Schule jedoch der

Begriff EBA an sie herangetragen. Auch bei der Lehrstellensuche wurde ihr mitgeteilt, mit RILZ im Zeugnis sei eine EFZ-Lehre nicht möglich, sondern nur EBA. Nach anfänglicher Abwehrhaltung gegenüber einer EBA-Lehre (*«[...] ich habe nicht gewusst, was EBA ist. Dann haben sie gesagt, das ist für Leute, die nicht so gut sind. Und nachher habe ich mir so gedacht: Ja okay, dann möchte ich das sicher nicht.»* R3, Pos. 84) schien sie selbst der Meinung zu sein, dies sei für sie das Beste: *«[...] vielleicht brauche ich einfach gerade einen langsamen Start [...]»* (R3, Pos. 84). Dies deutet darauf hin, dass sie die Einschätzung ihrer Fähigkeiten aufgrund der Wahrnehmung ihres schulischen Umfelds und der Lehrbetriebe nach unten anpasste. Ein zentraler negativer Einflussfaktor war dabei sicherlich, dass mehrere Lehrpersonen ihre ethnische Herkunft mit Dummheit in Verbindung brachten. (*«[...] es [hat] mir wie so das Gefühl gegeben [...], weil ich dunkel bin, bin ich dumm.»* R3, Pos. 45-46). Die Erwartungshaltung ihrer Eltern (*«[...] meine Familie ist dagegen gewesen, dass ich EBA mache, vor allem meine Mutter.»* R3, Pos. 86), die R3 grundsätzlich teilte, stand im Widerspruch zu den eingeschränkten Ausbildungsoptionen, die ihr aufgrund von RILZ offenstanden. Hier wird der Kompromiss deutlich, den R3 mit der Bewerbung auf eine EBA-Lehrstelle eingehen musste. Diese bezeichnete sie jedoch als «langsamen Start» und schloss damit nicht aus, ihre Berufsaspirationen auf anderem Wege umzusetzen.

R2 erwähnte im Kontext der Berufswahl seine Schwäche im Französisch, allerdings ohne dies als Hürde im Berufswahlprozess zu beschreiben. (*«Ich habe mich für Berufe interessiert, in denen Französisch nicht relevant ist. Also nein, es hat keine Rolle gespielt.»* R2, Pos. 57). Am Berufsorientierungsunterricht bemängelte R2, dass ihm die Schule keinen breiteren Einblick in unterschiedliche Ausbildungsmöglichkeiten und -wege bot und nicht auf die individuellen Potenziale der einzelnen S* einging (R2, Pos. 31). Als generelle Kritik am Schweizer Bildungssystem brachte R2 an, dass die Berufswahl zu früh stattfinde (*«[...] so eine Entscheidung in diesem Alter zu treffen, finde [ich], ist schon, ist zu früh.»* (R2, Pos. 48).

Damit spricht er die Überforderung mit dieser richtungsweisenden Entscheidung aber auch die fehlende Bereitschaft an, sich in diesem Alter mit verschiedenen Berufen auseinanderzusetzen und sich in den Dienst der Gesellschaft zu stellen (*«[...] du gehörst der Schweiz und du musst jetzt funktionieren in dem drin.» R2, Pos. 50*).

Diskussion

In der vorliegenden Studie war von Interesse, wie Schüler*innen (S*), die auf Sekundarstufe I (SekI) reduzierte individuelle Lernziele (RILZ) hatten, ihren Berufswahlprozess auf dieser Schulstufe retrospektiv beschreiben, und welche Aspekte sie als positiv resp. herausfordernd erlebten. Die Erzählungen der vier befragten Personen wurden im Ergebnisteil entlang der drei Themen Berufsfindungsaktivitäten, soziale Einflüsse und Hürden gegliedert, die in den Interviews angesprochen wurden und im Berufswahlprozess von zentraler Bedeutung sind (Gottfredson, 2002). Darin wurden auch Aussagen zur Bedeutung von RILZ eingebettet.

Frühe Festlegung und begrenzte Exploration im Berufswahlprozess

Jugendliche mit RILZ schildern ihre Berufswahl als prozessuales Aushandeln zwischen eigenen Zielvorstellungen, Rückmeldungen aus Schule und Betrieben sowie situativen Gelegenheitsstrukturen. Zentral ist dabei ein Muster früher Festlegung auf einen Beruf oder eine Branche bei zugleich begrenzter Exploration: Drei Befragte berichten, sich nur punktuell oder gar nicht aktiv über Alternativen informiert zu haben. Die Berufsberatung wird in den Gesprächen nicht erwähnt, was ebenfalls ein Zeichen dafür sein könnte, dass Lernende mit RILZ eher wenig explorieren. Insbesondere Berufe aus dem nahen sozialen Umfeld scheinen für die eigene berufliche Zukunft als mögliche Optionen in Betracht gezogen worden zu sein. Damit verengt sich der Suchraum früh, noch bevor eine systematische Erkundung von Anforderungen und Anschlussmöglichkeiten stattfindet. Diese begrenzte Aktivität von S* mit RILZ deckt sich mit Befunden von Blanck (2020) zu S* mit

besonderem Bildungsbedarf und könnte auch im Zusammenhang mit RILZ auf «Cooling-out»-Prozesse zurückzuführen sein. Vereinzelt Aussagen, die auf ein tiefes Selbstkonzept hindeuten, könnten mit einer Selbststigmatisierung aufgrund des RILZ-Labels zusammenhängen und ein geringeres Zutrauen im Berufswahlprozess zur Folge haben.

Zwischen Unterstützung und Einschränkung: Soziale Einflüsse auf die Berufswahl

Das frühe Eingreifen von Erziehungsberechtigten in den Berufswahlprozess ihrer Kinder, wie es in einem der Interviews beschrieben wird, wird vom Befragten als Unterstützung aufgefasst. Es ist jedoch auch ein mögliches Hindernis für die eigenständige Erkundung weiterer Berufsfelder und Ausbildungsoptionen, die besser zu den eigenen Fähigkeiten und Interessen passen könnten (Dietrich & Kracke, 2009; Neuenschwander & Hartmann, 2011). Es ist wichtig, über verschiedene Berufslehren informiert zu sein, da sie Ausbildungsabbrüchen entgegenwirken können (Herrmann & Kühn, 2024).

Anhand eines weiteren Gesprächs kann nachgezeichnet werden, dass auch fehlende soziale Unterstützung aufgrund von mangelndem sozialem und kulturellem Kapital der Erziehungsberechtigten mit dem Ausbleiben explorativer Aktivitäten zusammenhängen könnte (Bourdieu, 1983; Lent & Brown, 2013). Die betroffene Person begründet ihr mangelndes Interesse an Berufsfindungsaktivitäten (z.B. Bewerbungskurse) jedoch damit, dass ihre berufliche Identität bereits früh gefestigt war (Marcia et al., 1993). Nebst beruflichen Vorbildern im sozialen Umfeld, die sie gemäss eigenen Aussagen geprägt hätten, erwähnt die Person mehrfach die elterlichen Erwartungen an ihren Ausbildungsabschluss und bringt dadurch ihren hohen Stellenwert im Berufswahlprozess zum Ausdruck.

Die Wahrnehmung der Rolle von Lehrpersonen im Berufswahlprozess ist ambivalent: Einerseits werden die Hilfe beim Verfassen von Bewerbungen und die Vermittlung von Kontakten in die Berufswelt als entlastend und unterstützend erlebt. Andererseits ergeben sich aus einem Gespräch Hinweise darauf, dass geringe Lehrpersonenerwartungen aufgrund

stereotyper Vorstellungen («[...] es [hat] mir wie so das Gefühl gegeben [...], weil ich dunkel bin, bin ich dumm.» R3, Pos. 45-46) die Entwicklung des Selbstkonzepts negativ beeinflussen («[...] vielleicht brauche ich einfach gerade einen langsamen Start [...]» R3, Pos. 84) und zu einem geringeren Zutrauen im Bewerbungsprozess führen können (Jussim et al., 2009; Lent & Brown, 2013). Aussagen einer weiteren Person deuten auf eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung im Berufswahlprozess hin. Die Person gab ihre eigene «Ungeschicktheit» als möglichen Grund für die vielen Bewerbungsabsagen an. Eine Verbindung zur Lehrperson wird hier nicht hergestellt, jedoch wäre denkbar, dass die eher kritische Selbstwahrnehmung dieser Person auf negative Lernerfahrungen im bisherigen Bildungsverlauf zurückzuführen sind, die typisch sind für S* mit besonderem Bildungsbedarf (Kocaj, 2018).

Signalwirkung von RILZ und eingeschränkte Übergangschancen: Mehrdimensionale Hürden im Berufswahlprozess

Ehemalige S* mit RILZ berichten nur punktuell von Hürden im Berufswahlprozess, die sie auf die Massnahme selbst zurückführen: In einzelnen Erzählungen wird erkennbar, dass ein RILZ-Vermerk im Zeugnis und teilweise fehlende Noten als negatives Signal gelesen werden – von den Jugendlichen selbst wie auch aus der antizipierten Perspektive der Betriebe (Spence, 1973). Eine negative Signalwirkung von RILZ kann auch aufgrund quantitativer Befunde vermutet werden (Lustenberger et al., 2025). Diese Annahme widerspiegelt sich somit zumindest partiell in den qualitativen Daten. Rückmeldungen aus den Betrieben bzgl. des RILZ-Vermerks führten bei den Befragten zu strategischen Anpassungen: Betroffene richteten ihre Suche auf als realistisch eingeschätzte Optionen (Gottfredson, 2002), ohne die ursprünglichen Aspirationen notwendigerweise aufzugeben. Eine EBA-Lehre wird dabei mitunter als „langsamer Start“ beschrieben, der Aufstiegsperspektiven offenhält.

Weitere genannte Hürden, wie bspw. ungenügende Berufsinformationen im Berufsorientierungsunterricht oder eine Überforderung mit der Berufswahl begründet durch den frühen Zeitpunkt im Lebensverlauf, scheinen in der Wahrnehmung der Befragten in keinem direkten Zusammenhang mit der Massnahme RILZ zu stehen. Allerdings wäre vorstellbar, dass besonders Personen mit RILZ von solchen Hürden betroffen sind, 1) da sie normalerweise Schultypen mit Grundanforderungen besuchen, dadurch keinen Zugang zu allgemeinbildenden Ausbildungen haben und somit zu einem frühen Zeitpunkt mit der Berufswahl konfrontiert sind. 2) wäre denkbar, dass sich Personen mit RILZ aufgrund ihres besonderen Bildungsbedarfs auf SekI weniger als andere mit der Berufsorientierung auseinandersetzen und einen stärkeren Fokus auf das Erreichen von Mindestanforderungen legen. Eine exemplarische Aussage hierzu wäre, dass es einem der Befragten wichtiger war, seine Hausaufgaben und «andere Dinge» zu machen, als am Berufsorientierungsunterricht teilzunehmen (R4, Pos. 59).

Für S* mit RILZ ist die Sichtbarkeit der Massnahme im Zeugnis besonders folgenreich beim Übertritt auf SekII: Sie wird in den Erzählungen als externes Signal beschrieben, das Selektionschancen im Bewerbungsprozess beeinflussen kann. Zugleich verweisen die Fälle auf kompensierende Ressourcen: Familiennetzwerke und bekannte Betriebe eröffnen Wege – teils unabhängig von formalen Bewerbungsabläufen –, wodurch die Signalwirkung niedriger Schulleistungen oder von RILZ im Zeugnis abgefedert oder Übergänge überhaupt erst ermöglicht werden. Insgesamt zeigen die Interviews heterogene Pfade zwischen stabilen Zielen und kompromisshaften Realisierungen.

Limitationen

Die vorliegende Untersuchung weist mehrere Einschränkungen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Erstens beruhen die Befunde auf Selbstberichten der Teilnehmenden und spiegeln damit deren subjektive Einschätzungen und

Erinnerungen wider. Solche Aussagen können durch soziale Erwünschtheit, selektive Wahrnehmung oder retrospektive Verzerrungen beeinflusst sein. Die Interviewten wurden drei bis vier Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit befragt. Zweitens fehlt eine Vergleichsgruppe, sodass keine direkten Gegenüberstellungen zwischen unterschiedlichen Gruppen von Jugendlichen, bspw. mit und ohne RILZ, vorgenommen werden können. Drittens ist die Stichprobe begrenzt und es handelt sich bei den Erzählungen um exemplarische Einblicke in den Berufswahlprozess von S* mit RILZ. Sie können nicht verallgemeinert werden. Die explorative Beforschung dieses Themenfelds erlaubt lediglich die Identifikation von Musterbildungen und Bedeutungszusammenhängen innerhalb der untersuchten Gruppe. Viertens wurden nur vereinzelte Einflussfaktoren im Berufswahlprozess thematisiert. Weitere Aspekte, die in den Interviews nicht zur Sprache kamen, könnten relevant sein.

Insgesamt liefern die Ergebnisse wertvolle Einblicke in subjektive Deutungen und individuelle Erfahrungen, sollten jedoch mit Blick auf die genannten Limitationen vorsichtig interpretiert werden.

Literatur

- Barlovic, I., Ullrich, D., Burkard, C., Hollenbach-Biele, N., & Lepper, C. (2022). *Berufliche Orientierung im dritten Corona-Jahr: Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen 2022*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/doi/10.11586/2022070>
- 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>

- Bergs, L., & Niehaus, M. (2016). Bedingungsfaktoren der Berufswahl bei Jugendlichen mit einer Behinderung. Erste Ergebnisse auf Basis einer qualitativen Befragung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, 30.
http://www.bwpat.de/ausgabe30/bergs_niehaus_bwpat30.pdf
- 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*. Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern.
https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/content/dam/akvb-unterricht_bkd/dokumente/de/startseite/sonderpaedagogische-massnahmen/einfache-sonderpaedagogische-massnahmen/mr-leitfaden-v202401.pdf
- Blanck, J. M. (2020). *Übergänge nach der Schule als »zweite Chance«? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen »Lernen«*. Beltz.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.
- Brandenberg, K., Sahli Lozano, C., Lustenberger, S., & Benz, R. (in Begutachtung). Auf dem Weg zum Wunschberuf? Kompromisse beim Übertritt in die Berufsausbildung von Lernenden mit Lernzielreduktion. *Die Deutsche Schule*.
- 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>

- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
<https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Bundesamt für Statistik. (2024). *Lernende der obligatorischen Schule nach Schulkanton, Unterrichtsart und Art der sonderpädagogischen Massnahmen*. Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/rm/home.assetdetail.34107794.html>
- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 109–119.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.005>
- 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>
- 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(8). <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0033-0>
- Gottfredson, L. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown & Associates (Hrsg.), *Career choice and development* (4th edition, S. 85–148). Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. Wiley.
https://www1.udel.edu/educ/gottfredson/reprints/2005theory.pdf?utm_source=chatgpt.com

- Haeblerlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2005). Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(1), 116–134. <https://doi.org/10.25656/01:4744>
- Herrmann, L., & Kühn, J. (2024). Is informedness the key? An empirical analysis of VET dropouts in Germany. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 16(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s40461-024-00171-3>
- Hillmert, S., Hartung, A., & Weßling, K. (2017). A decomposition of local labour-market conditions and their relevance for inequalities in transitions to vocational training. *European Sociological Review*, 33(4), 534–550. <https://doi.org/10.1093/esr/jcx057>
- Hirschi, A. (2011). Career-choice readiness in adolescence: Developmental trajectories and individual differences. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 340–348. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.005>
- Hirschi, A., Niles, S. G., & Akos, P. (2011). Engagement in adolescent career preparation: Social support, personality and the development of choice decidedness and congruence. *Journal of Adolescence*, 34(1), 173–182. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.12.009>
- Hofmann, J., & Neuenschwander, M. P. (2023). Nach den Berufswahlpraktika ist vor der Wahl des Ausbildungsberufs: Vorhersage des Entscheids für die Weiterverfolgung eines Praktikumberufs im Berufswahlprozess. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(4), 899–919. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01174-8>
- Imdorf, C. (2007). Individuelle oder organisationale Ressourcen als Determinanten des Bildungserfolgs? Organisatorischer Problemlösungsbedarf als Motor sozialer Ungleichheit. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 3(3), 407–423. <https://doi.org/10.5451/UNIBAS-EP11018>

- 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.
- Jussim, L., Robustelli, S. L., & Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school*. (1st ed., p. 349–380). Routledge/Taylor & Francis Group.
- 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>
- Kocaj, A. (2018). *Zusammenhänge zwischen der Beschulungsart und den schulischen Kompetenzen sowie der schulischen Motivation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf* Humboldt-Universität Berlin. https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19880/dissertation_kocaj_aleksander.pdf?sequence=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 Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_10
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557–568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lustenberger, S., Sahli Lozano, C., Brandenburg, K., Hauser, J., & Wüthrich, S. (2025). Opportunities or new disadvantages? The long-term impact of curriculum

- modifications and accommodations on post-compulsory educational trajectories.
Empirical Research in Vocational Education and Training, 17(16).
<https://doi.org/10.1186/s40461-025-00190-8>
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (1993). *Ego identity. A handbook for psychological research*. Springer-Verlag.
- Marciniak, J., Steiner, R., & Hirschi, A. (2019). Berufswahlbereitschaft bei Jugendlichen – Welche Faktoren sind für eine erfolgreiche Berufswahl wichtig? *BWP: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1, 6–9.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Meyer, T. (2018). Von der Schule ins Erwachsenenleben: Ausbildungs- und Erwerbsverläufe in der Schweiz. *Social Change in Switzerland*, 13(13). <https://doi.org/10.22019/SC-2018-00002>
- Neuenschwander, M. P., & Hartmann, R. (2011). Entscheidungsprozesse von Jugendlichen bei der ersten Berufs- und Lehrstellenwahl. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40(4), 41–44.
- OECD. (2025). *The State of Global Teenage Career Preparation*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/d5f8e3f2-en>
- Relikowski, I., Yilmaz, E., & Blossfeld, H.-P. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Bd. 52, S. 111–136). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_5

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, Schweiz.

Sahli Lozano, C., Brandenburg, 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., Brandenburg, 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., Cramer, 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., Wüthrich, S., Wicki, M., & Brandenburg, K. (2023). Soziale Selektivität bei der Vergabe der integrativen schulischen Massnahmen reduzierte individuelle Lernziele, Nachteilsausgleich und integrative Förderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(4), 997–1027. [https://doi.org/10.1007/s11618-023-01173-](https://doi.org/10.1007/s11618-023-01173-9)

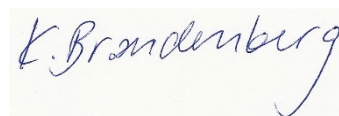
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Ohlendorf, G. W. (1970). The educational and early occupational status attainment process: Replication and revision. *American Sociological Review*, 35(6), 1014–1027. <https://doi.org/10.2307/2093379>
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2023/BiBer_2023_D.pdf
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/93809407>
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374. <https://doi.org/10.2307/1882010>
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (3d ed., p. 121–178). Jossey-Bass.
- Wong, L. P. W., Yuen, M., & Chen, G. (2021). Career-related teacher support: A review of roles that teachers play in supporting students' career planning. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 31(1), 130–141. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.30>

Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäss aus Quellen entnommen wurden, habe ich als solche gekennzeichnet. Mir ist bekannt, dass andernfalls der Senat gemäss Artikel 36 Absatz 1 Buchstabe r des Gesetzes über die Universität vom 5. September 1996 und Artikel 69 des Universitätsstatuts vom 7. Juni 2011 zum Entzug des Dokortitels berechtigt ist. Für die Zwecke der Begutachtung und der Überprüfung der Einhaltung der Selbstständigkeitserklärung bzw. der Reglemente betreffend Plagiate erteile ich der Universität Bern das Recht, die dazu erforderlichen Personendaten zu bearbeiten und Nutzungshandlungen vorzunehmen, insbesondere die Dissertation zu vervielfältigen und dauerhaft in einer Datenbank zu speichern sowie diese zur Überprüfung von Arbeiten Dritter zu verwenden oder hierzu zur Verfügung zu stellen.

Datum: 31.10.2025

Unterschrift:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'K. Brandenburg', is written on a light yellow rectangular background.