Received: 30.10.2025
Accepted: 06.07.2026

DOI: 10.5282/breakingbarriers/9

FACHBEITRAG

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

Kathrin Brandenberg, Caroline Sahli Lozano, Sara Lustenberger & Janine Hauser

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird aus Sicht ehemaliger Regelschüler*innen, die auf Sekundarstufe I die integrative Maßnahme reduzierte individuelle Lernziele (RILZ) 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, Berufsfindungsaktivitäten, soziale Einflüsse, strukturelle Hürden

1 EINLEITUNG

In der Schweiz treten über zwei Drittel der Jugendlichen nach der Sekundarstufe I (SekI) in eine duale Berufsausbildung ein (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [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 stattdessen zweijährige, stark praktisch ausgerichtete duale Berufsausbildungen

This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.
© 2026 The Author(s). Breaking Barriers to Learning and Education published by Ludwigs-Maximilians-Universität München and Ludwigsburg University of Education in association with the German Hochschulkonferenz Sonderpädagogik des Lernens

source: https://doi.org/10.57694/8173 | downloaded: 17.10.2026

mit geringem schulischem Anteil zur Auswahl, die mit einem Eidgenössischen Berufsattest (EBA) abgeschlossen werden, oder schulisch anspruchsvollere drei- resp. vierjährige duale Berufsausbildungen, die zu einem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) führen. Die EBA-Berufslehre wurde 2005 eingeführt mit dem Ziel, ein niederschwelliges, berufliches Ausbildungsangebot zu schaffen, das vor allem Jugendlichen mit schulischen Schwierigkeiten oder solchen, die Schwierigkeiten haben, eine EFZ-Lehre zu finden, einen anerkannten Berufsabschluss und einen Einstieg in die Arbeitswelt ermöglicht (OECD, 2024). Bei entsprechender Eignung können Lernende im Verlaufe einer EBA-Ausbildung in eine EFZ-Ausbildung wechseln, oder diese nach Abschluss der EBA-Berufslehre absolvieren (SKBF, 2023).

Gerade Schülerinnen und Schüler (SuS) mit *reduzierten individuellen Lernzielen (RILZ)*, einer Form integrativer Maßnahmen für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2007; Sahli Lozano et al., 2021), befinden sich auf SekI meist in Leistungstracks mit Grundanforderungen (Brandenberg, Sahli Lozano, Wicki, et al., 2025). Diese Grundanforderungen können im Rahmen von RILZ fachspezifisch reduziert werden, wenn ein*e Schüler*in 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 SuS 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), auf die Selbstwahrnehmung der betroffenen Lernenden (Jussim et al., 2009) und auf deren Leistungsentwicklung (Rosenthal & Jacobson, 1968; Gentrup et al., 2020) auswirken. Gemäß Labelingansatz beeinflussen solche Zuschreibungen die Wahrnehmung von Fähigkeiten und Potenzialen und wirken dadurch indirekt auf pädagogische Interaktionen und Entscheidungen im Unterricht ein (Ercole, 2009). Das Label kann zudem stigmatisierend wirken, indem es Lernende als „abweichend" vom regulären Leistungsstandard markiert und mit defizitorientierten Annahmen verknüpft wird (Goffman, 2009). Lehrpersonen könnten Lernenden mit RILZ geringere Kompetenzen zutrauen, ihnen weniger anspruchsvolle Lerngelegenheiten anbieten oder ihre Leistungen stärker unter einer Defizitperspektive interpretieren. Gleichzeitig besteht die Gefahr einer Selbststigmatisierung: Werden entsprechende Zuschreibungen von den Lernenden übernommen, kann dies das akademische Selbstkonzept, die Leistungserwartungen an sich selbst sowie die Motivation beeinträchtigen (Shifrer, 2013). Über diese Wechselwirkung von Fremdzuschreibung, Stigmatisierung und Selbststigmatisierung können sich reduzierte Erwartungen im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung in der weiteren Leistungsentwicklung niederschlagen (Gentrup et al., 2020). Das geringe Selbst- und Fremdzutrauen kann zudem zu einem zurückhaltenden Bewerbungsverhalten und zu einer Orientierung an schulisch weniger anspruchsvollen Lehrberufen führen (Sewell et al., 1970; Lent & Brown, 2013). Weiter wirken RILZ im Zeugnis nebst dem Schultyp als potenziell negatives Signal auf zukünftige Ausbildungsbetriebe. Der Signaltheorie zufolge nutzen Betriebe Zeugnisinformationen als Hinweise auf die Leistungsfähigkeit oder das Lernpotenzial (Fossati et al., 2020; Spence, 1973). Ein RILZ-Vermerk kann dabei – unabhängig von den tatsächlichen Kompetenzen – als Hinweis auf eine geringere Leistungsfähigkeit interpretiert werden und so Auswahlentscheidungen beeinflussen. Für betroffene SuS stellt dies eine mögliche Hürde im Berufswahl- und Bewerbungsprozess dar. Dass ein sonderpädagogisches Label mit einem erhöhten Risiko einhergeht, nach der obligatorischen Schulzeit ohne Ausbildung oder Arbeit zu sein, zeigt bspw. die Studie von Menze et al. (2023). Auch die Behinderung an sich könnte mit eingeschränkten Ausbildungsoptionen einhergehen (Haeberlin et al., 2005). Einen weiteren Hinweis auf Herausforderungen bei der Berufswahl liefern empirische Befunde, wonach SuS mit RILZ trotz ähnlicher Berufswünsche nachobligatorische Ausbildungen mit tieferem akademischem Anforderungsniveau absolvieren als vergleichbare SuS ohne RILZ (Brandenberg, Sahli Lozano, Wicki, 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.

2 REDUZIERTE INDIVIDUELLE LERNZIELE IM KANTON BERN

Im Schuljahr 2022/23 lag der Anteil der SuS mit RILZ an Schweizer Regelschulen bei durchschnittlich 4,6 Prozent (Bundesamt für Statistik, 2024). Vergabequote und -praxis sowie Bezeichnung und Umsetzung von RILZ auf der obligatorischen Schulstufe variieren jedoch kantonal (Details in Sahli Lozano et al., 2021). Der vorliegende Artikel fokussiert deshalb exemplarisch SuS mit RILZ im Kanton Bern. Die Analyseergebnisse sind auf Kantone oder Bildungssysteme mit ähnlicher Ausgestaltung der Maßnahme übertragbar, wie sie im Folgenden beschrieben wird: Die Zielgruppe von RILZ sind nach Berner Richtlinien SuS, 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 SuS 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 SuS ohne RILZ (Brandenberg, Sahli Lozano, Wicki, et al., 2025; Sahli Lozano, Brandenberg, et al., 2023). Auf SekI unterscheiden sich ihre Berufsaspirationen nicht systematisch von denjenigen vergleichbarer SuS ohne RILZ (Brandenberg, Sahli Lozano, Wicki, 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, Sahli Lozano, Lustenberger, et al., 2025). Auch Lustenberger et al. (2025) konnten zeigen, dass das akademische Anforderungsniveau ihrer Ausbildung auf SekII signifikant tiefer ist. Dies deutet darauf hin, dass SuS mit RILZ die gewünschten Berufe (zumindest auf dem ersten Bildungsweg) mit höherer Wahrscheinlichkeit nicht erlernen können als vergleichbare SuS ohne RILZ. Welche Faktoren den Berufswahlprozess auf SekI beeinflussen, und inwiefern RILZ dabei eine Rolle spielen könnten, soll im Folgenden erläutert werden.

3 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). Nach 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.

3.1 Berufsfindungsaktivitäten

Berufsfindungsaktivitäten sind eng mit dem Prozess der Kompromissbildung verbunden. Explorative Handlungen wie Informationssuche, Schnupperpraktika (kurze 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). Ferner 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 Berufsfindungsaktivitäten 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.

3.2 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.

Den empirischen Befunden zufolge könnte der Berufswahlprozess von SuS mit RILZ auf sozialer Ebene folgendermaßen beeinflusst werden: Da RILZ häufiger an SuS 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 schulischen 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.

3.3 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). SuS 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 Leistungspotenzial 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 SuS mit RILZ zu) häufiger Kompromisse bei der Ausbildungswahl eingehen müssen (Becker & Glauser, 2018; Imdorf, 2007; Konietzka, 2016; Sahli Lozano, 2012).

4 FRAGESTELLUNG

In Anlehnung an Theorie und Forschungsstand ist damit zu rechnen, dass SuS mit RILZ spezifischen Herausforderungen im Berufswahlprozess begegnen. Dies zeigt sich insbesondere darin, 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 qualitativer Daten soll deshalb aufzeigen, was sie in dieser Zeit als positiv erlebten und welchen Herausforderungen sie begegneten. Der Fokus liegt dabei auf den drei oben beschriebenen zentralen Einflussfaktoren im Berufswahlprozess, die von den Befragten thematisiert wurden: Berufsfindungsaktivitäten, soziale Einflüsse sowie gesellschaftliche und strukturelle Hürden. Erstens stellt sich die Frage: Über welche Berufsfindungsaktivitäten berichten junge Menschen, die während der obligatorischen Schulzeit RILZ erhielten, und in welchem Umfang informierten sie sich über unterschiedliche Berufe? Da theoretische und empirische Grundlagen darauf hinweisen, dass geringe Berufsfindungsaktivitäten zu einer schlechteren Passung zwischen Person und Beruf sowie zu einem erhöhten Risiko von Ausbildungsabbrüchen führen, ist dieser Aspekt zentral. Zweitens wird gefragt: Welche sozialen Einflüsse nehmen die Befragten im Berufswahlprozess wahr und wie erleben sie die Unterstützung durch ihr Umfeld? Denn wird die soziale Unterstützung als gering empfunden, kann dies zu Überforderung und Demotivation führen und sich negativ auf Berufsfindungsaktivitäten und den späteren Ausbildungsverlauf auswirken. Drittens steht die Frage im Vordergrund: Welche gesellschaftlichen und strukturellen Hürden nennen die Jugendlichen, und inwiefern führten diese zu Eingrenzungen oder Kompromissen bei der Berufswahl? In allen drei Bereichen interessiert dabei besonders, inwiefern die Maßnahme RILZ aus Sicht der Betroffenen eine Rolle spielte.

5 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: SuS 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 17 qualitative Interviews stattfanden.

5.1 Interviewsample

Die für diese Studie verwendeten Daten stammen aus vier qualitativen Leitfadeninterviews der dritten Erhebungswelle. Von den insgesamt 1384 Teilnehmenden an der quantitativen Befragung der dritten Welle gaben 39 Personen an, RILZ auf SekI gehabt zu haben. Falls eine gültige Telefonnummer bekannt war (n = 34), wurden diese Personen telefonisch kontaktiert. Nahmen die Personen den Anruf entgegen (n = 17), wurden sie 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.

5.2 Methodisches Vorgehen

Mit den vier Teilnehmenden wurden problemzentrierte, semistrukturierte Interviews (Kruse, 2015) 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 Fragen (siehe Abb. 1). Sie konnten autonom entscheiden, an welchem Punkt sie mit ihren Erzählungen beginnen wollten.

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. Ebenso 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 („Wie lief es, als Sie sich überlegten, welche Ausbildung Sie machen möchten?“) und zur Lehrstellensuche („Wie lief es, als Sie eine Lehrstelle gesucht haben?“, „Wie lief es, als Sie sich beworben haben?“).

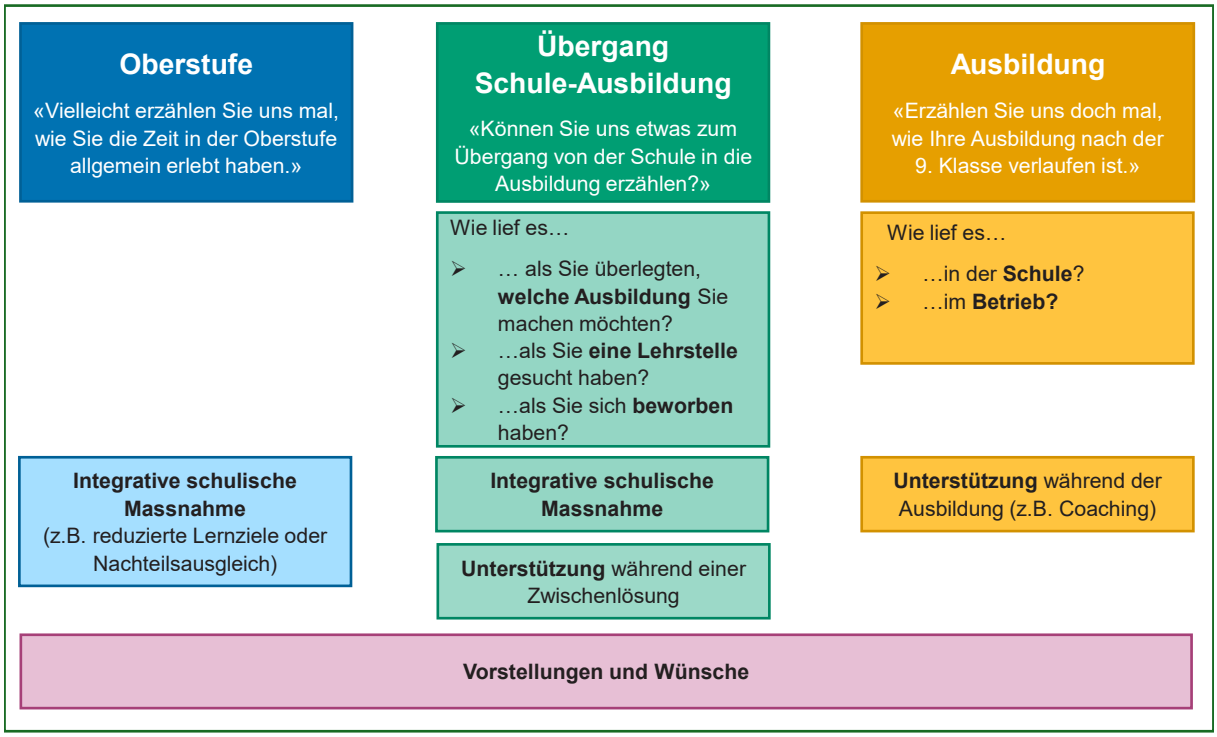


ABBILDUNG 1: Grafische Übersicht des Interviewleitfadens

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 der drei oben genannten Fragestellungen aus dem Leitfaden gebildet. Da die Themenbereiche Berufswahl, Lehrstellensuche und Bewerbungsprozess viele Überschneidungspunkte haben und die Aussagen dazu sich selten einer dieser drei Hauptkategorien zuordnen ließen, wurde das Hauptkategoriensystem in einem zweiten Schritt ausgehend vom Material und in Anlehnung an drei zentrale Einflussfaktoren im Berufswahlprozess (Berufsfindungsaktivitäten, soziale Einflüsse, Hürden) angepasst (siehe Abb. 2, Kuckartz & Rädiker, 2022). 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.

Zur Qualitätssicherung und Nachvollziehbarkeit der Codierpraxis wurde das Verfahren des konsensuellen Codierens nach Kuckartz und Rädiker (2022) gewählt. Die Kategorienentwicklung und -absicherung erfolgte am gesamten Datenmaterial (17 Interviews), das neben Lernenden mit RILZ auch Lernende mit anderen integrativen Maßnahmen sowie Lernende ohne integrative Maßnahmen umfasste. Es codierten jeweils zwei Forschende parallel etwa ein Viertel dieser 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 konnte, wurden im größeren Forschungsteam behandelt. Nachdem das Kategoriensystem weitgehend ausdifferenziert war, erfolgte die Codierung der restlichen Interviews durch Einzelpersonen. Unklare Stellen hielten die Codierenden jedoch weiterhin fest und klärten sie im Team, um eine einheitliche Zuordnung sicherzustellen. Die in

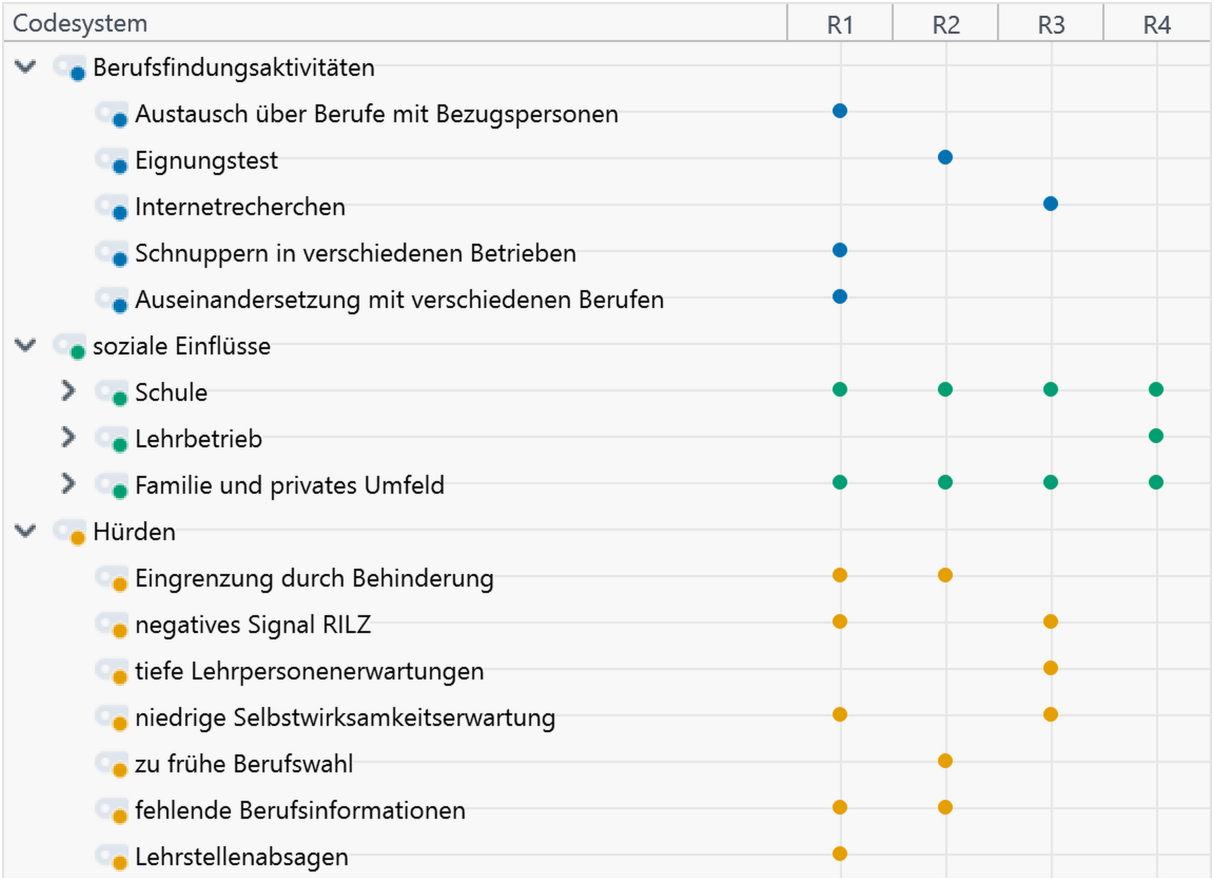


ABBILDUNG 2: Codesystem zu genannten Berufsfindungsaktivitäten, sozialen Einflüsse und Hürden im Berufswahlprozess von SuS mit RILZ

dieser Publikation präsentierten Fälle – Lernende mit RILZ – stellen eine der analysierten Subgruppen dar. Sie wurden nach Abschluss des gesamten Analyseprozesses ausgewählt.

6 ERGEBNISSE

Eine erste Übersicht über die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zeigt die 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 sowie Definition und Ankerbeispiele zu den Kategorien einsehbar unter https://osf.io/bj5sq).

Im Folgenden werden die Ergebnisse gegliedert entlang der drei Hauptkategorien dargestellt. Aussagen zu den induktiv gebildeten Subkategorien fließen dabei exemplarisch in die Ergebnisdarstellung ein. Da das Geschlecht der Befragten für die Beantwortung der zentralen Fragestellungen irrelevant ist, wird auf die Verwendung geschlechtsspezifischer Pronomen verzichtet und in neutraler Form von Personen berichtet. Zudem wurden zur Wahrung der Anonymität identifizierende Begriffe durch generalisierte bzw. kontextuell anonymisierte Bezeichnungen ersetzt (z. B. Orts- und Institutionsangaben oder biografische Details).

6.1 Berufsfindungsaktivitäten und Informationsverhalten

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 [Interviewende Person]: Und in der Schule ist es wahrscheinlich schon ein Thema gewesen, oder? Dass ihr lernen musstet, wie man eine Bewerbung schreibt. B [Befragte Person]: 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 [gehen], 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 Aussage von R2 auf die Frage, ob sie am Ende der Schulzeit schon gewusst hätte, welche Ausbildung sie machen möchte, zeugt von geringer beruflicher Exploration. Sie meinte, sie hätte hauptsächlich über die Berufe ihrer 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 zu Hause 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. Sie war ausschließlich dort mehrmals „schnuppern“ und man kannte sie und ihre Familie seit Längerem. Ihr Vater vermittelte ihr 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 sie möglicherweise gezwungen, aktiv zu werden, sich jeweils neu zu orientieren und Kompromisse einzugehen im Berufswahlprozess.

6.2 Soziale Einflüsse und Unterstützung im Berufswahlprozess

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). Zudem 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 Zurverfügungstellen 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 […] [Tiere], irgendwie […]." R4, Pos. 65–66)*.

Eine Person (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, diente ihr als berufliches Vorbild, dem sie nacheiferte. Die Cousine hatte zunächst eine Lehre als Pflegeassistentin (EBA-Ausbildung), anschließend als Fachmann/-frau Gesundheit EFZ (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 zu Hause nicht verfügbar und keine Stütze. Hingegen äußerten die Eltern klare Erwartungen an das Anforderungsniveau der Ausbildung auf SekII. Sie wollten nicht, dass ihr Kind eine EBA-Lehre macht, sondern es sollte eine EFZ-Lehre machen wie seine älteren Geschwister. *(„ …sie [die Mutter] hat nachher gesagt, sie möchte nicht, dass halt [ihr Kind] 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 einem tiefen kognitiven 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 schulischem 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.

6.3 Gesellschaftliche und strukturelle Hürden im Berufswahlprozess

Die Mehrheit der Befragten empfand den Berufswahlprozess insgesamt als positiv. R4, die sich bereits im Primarschulalter für einen Beruf entschied, nannte keine Hürden. Sie 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 ihre positive Empfindung der Berufswahlzeit die ihres 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 sie 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 der befragten Person erstens mit ihren 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 ihre 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 ihr dann *„relativ gut" (R1, Pos. 61)* und sie bewarb sich auf eine Stelle im Schnupperbetrieb, die sie erhielt. Da R1 die Zeit der Berufswahl als stressig empfand und viele Bewerbungsabsagen erhielt, wäre vorstellbar, dass sie sich auf einen Beruf bewarb, den sie nur annähernd als passend empfand. Den Lehrbetrieb beschrieb sie als *„Scheißfirma" (R1, Pos. 61)* und sie machte dort gemäß eigenen Angaben schlechte Erfahrungen.

Weiterhin erwähnte R1 ihre Legasthenie als Grund für die elterliche Unterstützung, die sie 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 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. Das Interviewmaterial verweist auf eine Intersektion von Ethnie und kognitiven Fähigkeiten als bedeutsamen Einflussfaktor *(*„[…] *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 ihre 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 ihr die Schule keinen breiteren Einblick in unterschiedliche Ausbildungsmöglichkeiten und -wege bot und nicht auf die individuellen Potenziale der einzelnen SuS 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 sie 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)*.

7 DISKUSSION

In der vorliegenden Studie war von Interesse, wie Schüler*innen (SuS), 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.

7.1 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 SuS mit RILZ deckt sich mit Befunden von Blanck (2020) zu SuS mit besonderem Bildungsbedarf und könnte auch im Zusammenhang mit RILZ auf „Cooling-out"-Prozesse zurückzuführen sein. Vereinzelte 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.

7.2 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 bezüglich der ethnischen Herkunft ihrer SuS die Entwicklung des Selbstkonzepts negativ beeinflussen 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 ist, die typisch sind für SuS mit besonderem Bildungsbedarf (Kocaj, 2018).

7.3 Signalwirkung von RILZ und eingeschränkte Übergangschancen: Mehrdimensionale Hürden im Berufswahlprozess

Ehemalige SuS 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 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 SuS 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.

8 LIMITATIONEN

Die vorliegende Untersuchung weist mehrere Einschränkungen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Erstens könnten die subjektiven Einschätzungen und Erinnerungen durch soziale Erwünschtheit, selektive Wahrnehmung oder retrospektive Verzerrungen beeinflusst sein. Die Interviewten wurden drei bis vier Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit befragt. Zentral ist in diesem Beitrag jedoch, welche Bedeutung die Befragten den Ereignissen aus ihrer heutigen Sicht beimessen. Ob diese Ereignisse faktisch exakt wiedergegeben sind, ist dagegen von geringerer Bedeutung (Back, 2012). 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 sehr klein. Es handelt sich um eine qualitative Studie mit lediglich vier befragten Personen. Die Befunde erlauben jedoch vertiefte Einblicke in individuelle Erfahrungen und Deutungen, die als explorative Hinweise zu verstehen sind. Weitere Studien mit größeren und diverseren Stichproben sind notwendig, um die hier identifizierten Muster zu prüfen und zu erweitern. 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.

FUNDING STATEMENT

Dieser Beitrag wurde publiziert mit der Unterstützung der Pädagogischen Hochschule Bern, Schweiz.

LITERATUR

Back, K. (2012). Accuracy, truth, and meaning in autobiographical reports. In N. Schwarz & S. Sudman (Eds.), *Autobiographical memory and the validity of retrospective reports* (pp. 39-53). Springer Science & Business Media.

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*. 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. (2026). *Berufswahlprozess von Regelschüler*innen mit RILZ* [Open Science Framework]. https://osf.io/bj5sq/

Brandenberg, K., Sahli Lozano, C., Lustenberger, S., & Benz, R. (2025). Auf dem Weg zum Wunschberuf? Kompromisse beim Übertritt in die Berufsausbildung von Lernenden mit Lernzielreduktion. *Die Deutsche Schule, 117*(4), 274–285. https://dx.doi.org/10.31244/dds.2025.04.03

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.* 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

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

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

Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction, 66*. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296

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

Goffman, E. (2009). *Stigma notes on the management of spoiled identity.* Touchstone. http://public.eblib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=5663894

Gottfredson, L. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown & Associates (Hrsg.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 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

Haeberlin, 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 cecomposition 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.* (pp. 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 VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_10

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz.* Beltz Juventa.

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., Brandenberg, 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 VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42

Menze, L., Solga, H., & Pollak, R. (2023). Long-term scarring from institutional labelling: The risk of NEET of students from schools for learning disability in Germany. *Acta Sociologica, 66*(3), 289–306. https://doi.org/10.1177%2F00016993221114257

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. https://doi.org/10.26041/fhnw-362

OECD (2024). *EBA apprenticeships – Switzerland.* https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/11/oecd-youth-policy-toolkit_7ae28a3d/eba-apprenticeships-switzerland_d3508ed2/45df973f-en.pdf

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., Crameri, S., & Gosteli, D. A. (2021). *Integrative und separative schulische Massnahmen in der Schweiz (InSeMa). Kantonale Vergabe- und Umsetzungsrichtlinien.* Edition SZH/CSPS. https://ojs.szh.ch/index.php/b/article/view/16/10

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

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

Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., Wicki, M., & Brandenberg, 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

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik.* https://ch-sodk.s3.amazonaws.com/media/files/Konkordat_Sonderp%C3%A4dagogik_dt.pdf

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

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (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., pp. 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