



Bauer, Sebastian; Gresch, Cornelia; Reißerweber, Ines

Bildungsaspirationen von Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen oder Teilleistungsschwächen : Eine Analyse von Schulabschlusswünschen vor dem Hintergrund schulischer Leistungen und familiärer Herkunft

Datum der Zweitveröffentlichung: 31.07.2026

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-116521x

Erstveröffentlichung

Bauer, Sebastian; Gresch, Cornelia; Reißerweber, Ines (2026): Bildungsaspirationen von Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen oder Teilleistungsschwächen : Eine Analyse von Schulabschlusswünschen vor dem Hintergrund schulischer Leistungen und familiärer Herkunft, in: Zeitschrift für Bildungsforschung : zbf, Wiesbaden: Springer VS, Jg. 16, Nr. 2, S. 375–394, doi: 10.1007/s35834-025-00507-3.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Bildungsaspirationen von Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen oder Teilleistungsschwächen: Eine Analyse von Schulabschlusswünschen vor dem Hintergrund schulischer Leistungen und familiärer Herkunft

Sebastian Bauer  · Cornelia Gresch  · Ines Reußenweber

Eingegangen: 25. April 2025 / Überarbeitet: 9. September 2025 / Angenommen: 12. September 2025 /
Online publiziert: 23. September 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (SPF) oder Teilleistungsschwächen (TLS) erreichen tendenziell niedrigere Bildungsabschlüsse, was ihren Übergang in weiterführende Bildungs- und Berufswege erschwert. Bildungsaspirationen – als zentrale Prädiktoren von Bildungserfolg – werden maßgeblich durch schulische Leistungen und die familiäre Herkunft beeinflusst. Laut der Eingrenzungs- und Kompromisstheorie passen Jugendliche ihre Ziele an wahrgenommene Hindernisse an, was besonders Schüler:innen mit SPF oder TLS betreffen könnte. Ein zieldifferentes Curriculum, wie es bei Schüler:innen mit Förderschwerpunkt Lernen (SPF-L) üblich ist, könnte diese Anpassung noch verstärken. Dieser Beitrag untersucht die Bildungsaspirationen von Schüler:innen der siebten Klassenstufe mit SPF (SPF-L und andere Förderschwerpunkte) und TLS anhand von Daten aus der INSIDE-Studie ($n=1109$; 79 mit SPF, davon 53 % mit SPF-L; 144 mit TLS). Multinomiale logistische Regressionen zeigen, dass zieldifferent unterrichtete Schüler:innen mit SPF-L häufiger einen Hauptschulabschluss anstreben als ihre Peers ohne SPF oder TLS sowie als jene mit SPF und zielgleicher Förderung. Der Wunsch nach Abitur ist bei Schüler:innen mit SPF-L oder mit TLS geringer ausgeprägt, jedoch nach Kontrolle von Leistung und Herkunft nicht mehr signifikant. Zusammenfassend weisen insbesondere Schüler:innen mit SPF-L niedrigere Bildungsaspirationen auf. Die Zuweisung eines SPF, insbesondere in Verbindung mit zieldifferentem Unterricht, kann demnach trotz der eigentlichen Förderintention unbeabsichtigt zu Benachteiligungen und einer Verringerung der Bildungsziele führen.

✉ Sebastian Bauer · Dr. Ines Reußenweber
Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Bamberg, Deutschland
E-Mail: sebastian.bauer@lifbi.de

Dr. Cornelia Gresch
Humboldt-Universität, Berlin, Deutschland

Schlüsselwörter Bildungsaspirationen · Schulabschlusswünsche · Sonderpädagogische Förderbedarfe · Teilleistungsschwächen

Educational aspirations of students with special educational needs or specific learning disabilities: An analysis of desired school leaving qualifications in the context of academic performance and family background

Abstract Students with special educational needs (SEN) or specific learning disabilities (SLD) tend to achieve lower educational qualifications, which complicates their transition into further education and career pathways. Educational aspirations—as key predictors of educational success—are significantly influenced by academic performance and family background. According to the Theory of Circumscription and Compromise, adolescents adjust their goals in response to perceived barriers, which may be particularly applicable to students with SEN or SLD. A curriculum, such as for pupils with SEN in the area of learning (SEN-L), with differentiated learning goals could reinforce this adjustment. This study examines the educational aspirations of seventh-grade students with SEN (SEN-L and other SEN) and SLD using data from the INSIDE-study ($n=1109$; 79 with SEN, 53% with SEN-L; 144 with SLD). Multinomial logistic regressions show that students with SEN-L in modified curricula are more likely to aspire to a lower secondary school diploma than peers without SEN or SLD, as well as those with SEN in regular curricula. The aspiration to obtain the highest secondary school qualification is lower among students with SEN-L or those with SLD, but this difference is not significant after controlling for academic performance and family background. In summary, students with SEN-L in particular have lower educational aspirations. The allocation of SEN, especially when combined with modified curriculum, can therefore unintentionally lead to disadvantages and a reduction in educational aspirations despite the actual intention of support.

Keywords Educational Aspirations · Desired School Leaving Qualifications · Special Educational Needs · Specific Learning Disabilities

1 Einleitung

Schüler:innen mit besonderen Unterstützungsbedarfen, wie sonderpädagogischen Förderbedarfen (SPF) oder Teilleistungsschwächen (TLS), erlangen seltener höhere Bildungsabschlüsse. Teilweise verlassen sie die Schule ohne einen Hauptschul- bzw. Realschulabschluss, was ihre Chancen auf einen erfolgreichen Übergang von der Sekundarstufe I in den Arbeitsmarkt erschwert (Blanck 2020; McKinley Yoder und Cantrell 2019). Zudem sind sie oft sozioökonomisch benachteiligt (Kölm et al. 2017; Shaw et al. 2016), stammen häufiger aus Familien mit Zuwanderungshintergrund (Gabel et al. 2009; Kemper 2012) und zeigen vergleichsweise geringere schulische Leistungen (Gebhardt 2015; Valtin et al. 2010) als Schüler:innen ohne

SPF bzw. TLS. Vor dem Hintergrund, dass Bildungserfolge wesentlich von Bildungsaspirationen abhängen (Marjoribanks 2005), die durch schulische Leistungen und den familiären Hintergrund beeinflusst werden (Bittmann 2021; Sewell et al. 1969), stellt sich die Frage, wie sich die Ziele dieser Schüler:innen konkret darstellen.

Angelehnt an die Eingrenzungs- und Kompromisstheorie von Gottfredson (1981) ist anzunehmen, dass Jugendliche ihre Bildungs- und Berufsaspirationen an wahrgenommene Hindernisse anpassen. Es ist davon auszugehen, dass diese Anpassungen insbesondere bei Jugendlichen mit SPF oder TLS auftreten, die durch Etikettierungen wie die Zuweisung eines Labels – etwa als förderbedürftig – mit Identitätsverletzungen konfrontiert werden (Blanck 2020; Knight 2021; Shifrer 2013). Darüber hinaus können individuell festgelegte Lernziele, die vom allgemeinen Lehrplan abweichen, einen Einfluss auf die Bildungsaspirationen haben. Dies betrifft Schüler:innen, die aufgrund ihres SPF zieldifferent unterrichtet werden und dadurch verstärkt Hindernisse in ihrer Bildungslaufbahn wahrnehmen.

Trotz ihrer besonderen Bedeutung für Bildungs- und Berufschancen gibt es für Deutschland bislang keine Befunde zu den Bildungsaspirationen von Schüler:innen mit SPF oder TLS. Der vorliegende Beitrag adressiert diese Forschungslücke, indem die Bildungsaspirationen dieser Schüler:innen untersucht werden. Innerhalb der Gruppe von Schüler:innen mit SPF wird zudem zwischen zieldifferent unterrichteten Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (SPF-L) und zielgleich unterrichteten Schüler:innen mit anderen Förderschwerpunkten differenziert. Darüber hinaus werden die angestrebten Schulabschlusswünsche unter Berücksichtigung der schulischen Leistungen und des familiären Hintergrunds analysiert. Als Datengrundlage dient die bundesweite INSIDE-Studie mit $n = 1109$ Schüler:innen der 7. Jahrgangsstufe (79 mit SPF, davon 53 % mit SPF-L; 144 mit TLS).

Die Studie ergänzt bisherige Befunde zu den Bildungsaspirationen marginalisierter Gruppen um die Situation von Schüler:innen mit SPF und TLS. Daraus können Hinweise für die Entwicklung gezielter Fördermaßnahmen für diese Zielgruppe abgeleitet werden. Zudem bieten die Ergebnisse Anknüpfungspunkte für die Diskussion über mögliche negative Auswirkungen von Etikettierungen im Bildungssystem.

2 Begrifflichkeiten und theoretische Rahmung

2.1 SPF und TLS

Einige Schüler:innen benötigen im schulischen Kontext besondere Unterstützung, da sie nicht in gleicher Weise am Unterricht teilnehmen können, sei es wegen Lernschwierigkeiten in Mathematik, Problemen beim Lesen oder der Rechtschreibung, unzureichender Sprachkenntnisse oder anderen persönlichen Ausgangslagen und Verhaltensweisen, die gemeinsames Lernen erschweren. Nach Möglichkeit erhalten sie eine entsprechende Förderung, die oft, aber nicht immer, diagnostisch begründet ist. Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir zwei Formen der besonde-

ren Unterstützungsbedarfe von Schüler:innen: SPF und TLS¹. Während 7,5 % der Schüler:innen eine sonderpädagogische Förderung erhalten – davon 4,2 % an Förderschulen und 3,3 % an allgemeinbildenden Schulen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2024) – haben laut einer Untersuchung von Fischbach et al. (2013) 13,3 % der Schüler:innen eine TLS.

Kinder und Jugendliche weisen in Deutschland einen SPF² auf, wenn sie „in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK 1994, S. 5). Die Kultusministerkonferenz differenziert zwischen den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen und lang andauernde Erkrankungen. Auch eine Zuordnung zu mehreren Förderschwerpunkten ist möglich. Die sonderpädagogische Förderung erfolgt in der Regel auf Grundlage eines amtlich festgestellten SPF. Allerdings werden zunehmend auch Schüler:innen unabhängig von einem formalen Diagnoseverfahren sonderpädagogisch gefördert (Gresch et al. 2017), wobei diese Förderung im gemeinsamen Unterricht in den Schulen sehr unterschiedlich umgesetzt wird (Gresch et al. 2021). In dem vorliegenden Beitrag umfasst der Begriff SPF sowohl diejenigen Schüler:innen mit einer amtlichen Diagnose als auch diejenigen, die unabhängig von einer Diagnose sonderpädagogisch gefördert werden.

Schüler:innen mit SPF, die eine allgemeinbildende Schule besuchen, werden in der Regel gemeinsam mit Schüler:innen ohne SPF unterrichtet. Der Unterricht kann dabei entweder zielgleich oder zieldifferent gestaltet sein. Im zielgleichen Unterricht wird angestrebt, dass die Schüler:innen Lernziele erreichen, die dem allgemeinen Lehrplan entsprechen. Schüler:innen mit Beeinträchtigungen können dabei gegebenenfalls einen Nachteilsausgleich erhalten. Im zieldifferenten Unterricht hingegen werden die Lernziele individuell festgelegt und es gibt einen entsprechend angepassten Lehrplan (KMK 2017). Dieser Unterricht ist in der Regel mit der formellen Feststellung eines SPF im Bereich Lernen oder geistige Entwicklung verbunden und verfolgt nicht das Ziel, einen bestimmten Abschlusstandard zu erreichen.

Neben Schüler:innen mit SPF untersuchen wir im vorliegenden Beitrag auch Schüler:innen mit TLS. Eine TLS liegt nach Heimlich et al. (2016) vor,

„wenn sich trotz altersgemäßer psychischer und somatischer Entwicklung und trotz unauffälliger Intelligenztestentwicklung (Normalitätsannahme) in begrenzten Funktionsbereichen auffällige Defizite zeigen, die in erheblicher und

¹ Diese klare Trennung zwischen SPF und TLS ist insbesondere im deutschsprachigen Raum üblich, während in vielen Ländern SPF und TLS gemeinsam unter den Begriff „Special Educational Needs“ zusammengefasst sind (Brussino 2020).

² Die Bezeichnung „sonderpädagogischer Förderbedarf“ wurde im März 2019 in Folge einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz durch die Bezeichnung „sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf“ abgelöst. Konzeptionell bedeuten diese Begriffe das Gleiche. Da die Daten für die vorliegenden Analysen vor 2019 erhoben wurden, wird im vorliegenden Beitrag die Bezeichnung sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) verwendet.

in negativer Weise von der sonstigen Entwicklung abweichen (Diskrepanzannahme) und nicht durch offensichtliche Mängel in der Beschulung erklärt werden können“ (Heimlich et al. 2016, S. 10).

Es wird insbesondere zwischen einer Rechenstörung (Dyskalkulie) und einer Lese-Rechtschreibstörung (LRS, Legasthenie) unterschieden, wobei beide Formen auch als kombinierte Teilleistungsstörung auftreten können. Auch die Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS) wird zur TLS gezählt. Die Begriffe Teilleistungsstörung und -schwäche werden teilweise synonym verwendet, wobei Teilleistungsstörung eher für eine ausgeprägtere und Teilleistungsschwäche eher für eine leichtere Minderleistung steht (Kiese-Himmel 1996).

2.2 Bildungsaspirationen von Schüler:innen mit SPF und TLS

Bildungsaspirationen umfassen das Streben nach Bildung und das Erreichen eines Bildungsabschlusses (Stocké 2013). Das Konzept der Bildungsaspiration wurde in den 1950er-Jahren von Forschenden der Wisconsin-Schule in die Bildungssoziologie eingeführt (Sewell et al. 1957) und gewann in den 1970er-Jahren zunehmend an Bedeutung. Das Wisconsin-Modell postuliert, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungs- und Berufserfolg vor allem über Bezugsgruppen, wie Eltern und Gleichaltrige, sowie durch Bildungs- und Berufsaspirationen vermittelt wird (Sewell et al. 1969). Die Bildungsaspirationen von Kindern sind maßgeblich von den Erwartungen ihrer Bezugspersonen, insbesondere der Eltern, geprägt, die wiederum auf deren sozialer Position basieren. Da Kinder aus bildungsfernen Familien oftmals über weniger Unterstützung sowie eingeschränkte Ressourcen verfügen, fehlen ihnen häufig die Voraussetzungen, um fundierte und informierte Bildungsentscheidungen zu treffen (Bourdieu und Passeron 2000). Dies kann dazu führen, dass sie seltener höhere Bildungsabschlüsse anstreben. In der Folge werden bestehende soziale Ungleichheiten nicht nur verfestigt, sondern auch über Generationen hinweg reproduziert (Solga und Dombrowski 2009).

Ein komplementärer Erklärungsansatz sieht Bildungsaspirationen und Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg als Ergebnis rationaler Kalkulationen. In diesem Kontext haben sich insbesondere Rational-Choice-Theorien etabliert (Breen und Goldthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996). Demnach bewerten rational handelnde Akteur:innen potenzielle Bildungsergebnisse oder -ziele unter Berücksichtigung ihrer Eintrittswahrscheinlichkeit und setzen sie in Relation zu den erwarteten Kosten. Die Ziele können sowohl intrinsischer (wie z.B. Statuserhalt) als auch extrinsischer Natur (wie z.B. hohes Einkommen) sein, wobei die Erfolgsaussicht maßgeblich durch die schulischen Leistungen beeinflusst wird (Stocké 2013).

Übertragen auf die Bildungsaspirationen von Schüler:innen mit SPF oder TLS bietet die Eingrenzungs- und Kompromisstheorie von Gottfredson (1981) eine verbindende Perspektive, auf die insbesondere im internationalen Kontext häufig verwiesen wird (Casey et al. 2006; Gutman und Schoon 2018; Rojewski 1999; Rojewski et al. 2012; Sinclair und Poteat 2020). Nach Gottfredson (1981) werden die Ziele junger Menschen im Verlauf ihres Heranwachsens sowohl durch persönliche Identitäten als auch durch äußere Realitäten geformt. Das Selbstkonzept, das Interessen,

Werte, Begabungen und soziale Position umfasst, spielt dabei eine wesentliche Rolle. Ebenso beeinflussen wahrgenommene Hindernisse wie Kosten und Aufwand für Bildung die Zielsetzung. Diese Faktoren führen dazu, dass Jugendliche oft Kompromisse in ihren Bestrebungen eingehen müssen (Gottfredson 1996). Die Theorie besagt, dass es Grenzen des tolerierbaren Aufwands gibt: Jugendliche verwerfen Ziele, wenn der erforderliche Aufwand zu hoch erscheint oder das Risiko des Scheiterns zu groß ist. Die Grenze des tolerierbaren Aufwands hängt dabei maßgeblich von den eigenen akademischen Fähigkeiten ab (Gutman und Schoon 2018). Obwohl die Theorie ursprünglich auf berufliche Ziele ausgerichtet war, wird sie auch auf Bildungsaspirationen angewendet, beispielsweise in der Forschung zu den Studienwünschen von Schüler:innen mit Behinderungen (Sinclair und Poteat 2020).

Der Theorie folgend könnten Jugendliche mit SPF oder TLS einem Selbstselektionsprozess unterliegen, der zu geringeren Bildungs- und Berufsaspirationen führt. Eine Ursache dafür sind potenzielle Identitätsverletzungen durch negative Schulerfahrungen, etwa die Etikettierung als „lernbehindert“ (Blanck 2020). Nach der Stigma-Theorie von Goffman (1952) könnten soziale Zuschreibungen einen erheblichen Einfluss auf die Aspirationen von Individuen haben. Wird einer Person – etwa im Rahmen diagnostischer, schulischer oder gesellschaftlicher Prozesse – ein bestimmtes Label zugewiesen, besteht die Gefahr, dass sie diese Fremdzuschreibung in ihr Selbstkonzept übernimmt. Im sogenannten Cooling-Out-Prozess erfolgt eine schrittweise Anpassung der eigenen Identität an die durch das Stigma vorgegebene soziale Rolle (Goffman 1990). Dies kann zur Folge haben, dass ursprünglich ambitionierte Bildungsziele aufgegeben und durch weniger herausfordernde, an das jeweilige Rollenbild angepasste Aspirationen ersetzt werden. Im Rahmen des Cooling-Out-Prozesses internalisieren gelabelte Schüler:innen schrittweise das von sogenannten „Abkühlungsagenten“ – wie etwa Lehrkräften oder Berufberater:innen – nahegelegte Rollenbild, z. B. als „förderbedürftig“ (Blanck 2020). Bereits Anfang der 1990er-Jahre wurde auf dieses Problem hingewiesen: Einerseits ermöglicht das SPF-Label den Zugang zu individueller Förderung, andererseits kann es mit dem Risiko einer Stigmatisierung einhergehen – ein Spannungsverhältnis, das unter dem Begriff „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ beschrieben wurde (Füssel und Kretschmann 1993). Besonders relevant könnte dies für Schüler:innen mit SPF sein, die zieldifferent unterrichtet werden, da sie im schulischen Alltag mit veränderten Unterrichtsinteraktionen und Bewertungsmaßstäben konfrontiert sind. Dies kann mit einer verstärkten Wahrnehmung von Barrieren und potenzieller Stigmatisierung einhergehen, was wiederum Einfluss auf ihre Bildungsaspirationen haben kann. Unabhängig davon vermuten Sinclair und Poteat (2020), dass schwächere akademische Leistungen zu geringeren Aspirationen bei Schüler:innen mit Beeinträchtigungen führen. Aber auch für Schüler:innen mit SPF oder TLS, die gute akademische Leistungen erzielen, könnten Barrieren bestehen. Ein möglicher Grund könnte eine geringe akademische Selbstwirksamkeit sein, welche Zweifel an der Fähigkeit zur Erreichung höherer Ziele hervorruft.

2.3 Forschungsstand

Bildungsaspirationen von Schüler:innen mit SPF oder TLS sind im deutschen Kontext bislang kaum erforscht. Der Fokus liegt eher auf ihren Berufsaspirationen (Blanck 2020). Bisherige Studien finden sich vorwiegend in der englischsprachigen Literatur zu Jugendlichen mit „Special Educational Needs“ oder „Learning Disabilities“, wobei beide Konzepte oft sowohl Schüler:innen mit SPF als auch mit TLS umfassen (Brussino 2020). Auch hier richtet sich das Interesse häufig stärker auf die beruflichen Aspirationen (Casey et al. 2006; Rojewski et al. 2012; Shifrer 2013). Die wenigen vorhanden – meist älteren – Studien zu Bildungsaspirationen zeigen, dass Schüler:innen mit „Learning Disabilities“ vergleichsweise geringe Bildungsziele formulieren (Irvin et al. 2011; Rojewski 1996, 1999) und häufiger einen direkten Berufseinstieg anstelle weiterführender Bildungswege bevorzugen (Rojewski 1996). Eine aktuellere Untersuchung von Gutman und Schoon (2018) zeigt zudem, dass Schüler:innen mit „Special Educational Needs“ (SEN) im Vergleich zu ihren Peers ohne SEN eher niedrigere und weniger gefestigte Karrierevorstellungen entwickeln. Gleichzeitig deuten ihre Befunde darauf hin, dass Aspirationen bei dieser Gruppe stärkere Prädiktoren für spätere Bildungs- und Erwerbsverläufe darstellen als bei Schüler:innen ohne SEN, was die besondere Bedeutung von Aspirationen für diese Gruppe hervorhebt.

Die Forschung deutet zudem auf Unterschiede in den Bildungsaspirationen innerhalb der Gruppe von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen („young disabled people“) hin. So zeigen Schüler:innen mit körperlichen Beeinträchtigungen tendenziell höhere Aspirationen als solche mit kognitiven Beeinträchtigungen (Burchardt 2004; Wagner et al. 2007). Außerdem gibt es Anhaltspunkte dafür, dass auch der Zeitpunkt des Auftretens der Beeinträchtigung eine Rolle spielen könnte: Schüler:innen, bei denen die Beeinträchtigung bereits in der frühen Kindheit auftrat, streben höhere Ziele an als diejenigen, bei denen die Beeinträchtigung erst später eintrat (Burchardt 2004).

Weiter gibt es Hinweise auf einen Labeling-Effekt: So weisen Jugendliche mit dem TLS-Label „Dyslexie“ im Vergleich zu leistungsgleichen Peers ohne Label geringere Aspirationen auf, während auch Eltern und Lehrkräfte niedrigere Erwartungen an sie stellten (Knight 2021). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Shifrer (2013) in einer Untersuchung zum Label „Learning Disabilities“. Insbesondere die reduzierten Erwartungen von Lehrkräften und deren Einfluss auf die Selbstwahrnehmung und Zielvorstellungen gelabelter Schüler:innen stellen ein zentrales Thema aktueller Forschung dar (Sahli Lozano et al. 2022). Darüber hinaus zeigen sich Zusammenhänge zwischen den schulischen Leistungen und der Bildungsaspiration: Jugendliche mit „Learning Disabilities“, die bessere schulische Leistungen erbrachten, wiesen höhere Bildungsaspirationen auf (Park 2013) und erzielten höhere postsekundäre Bildungserfolge (Lee et al. 2015) als diejenigen Jugendlichen mit schlechteren schulischen Leistungen. Allerdings ist dieser leistungsbezogene Effekt bei Schüler:innen mit SEN offenbar weniger stark ausgeprägt als bei Jugendlichen ohne SEN (Sinclair und Poteat 2020).

Der im Wisconsin-Modell postulierte elterliche Einfluss auf die Bildungsaspirationen bestätigte sich schließlich auch für Schüler:innen unterschiedlichen Un-

terstützungsbedarfen: Auch für diese Jugendliche besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und den Aspirationen ihrer Kinder (Burchardt 2004; Casey et al. 2006; Park 2013). Dieser Einfluss zeigt sich ebenfalls beim Bildungserfolg: Studierende mit „Learning Disabilities“ haben bessere Chancen, ihr Studium erfolgreich abzuschließen, wenn sie aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status stammen, als wenn sie aus Familien mit niedrigerem Status kommen (Showers und Kinsman 2017).

3 Fragestellungen & Hypothesen

Erkenntnisse zu den Bildungsaspirationen von Schüler:innen mit SPF oder TLS liegen bislang nur im internationalen Kontext vor, während gezielte Studien für den deutschen Kontext fehlen. Die in dieser Arbeit vorgenommene differenzierte Betrachtung von SPF – unterteilt in zielfferent unterrichtete Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und zielgleich unterrichtet Schüler:innen mit anderen Förderschwerpunkten – sowie TLS liefert wertvolle Einblicke in die Bildungsaspirationen dieser Gruppen. Unerforscht ist zudem, ob und inwiefern Unterschiede in den Bildungsaspirationen auch nach der Berücksichtigung schulischer Leistungen und der sozialen Herkunft bestehen. Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag, welche Bildungsaspirationen Schüler:innen mit SPF oder TLS hinsichtlich ihrer angestrebten Schulabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I haben und welche Rolle dabei schulische Leistungen und der familiäre Hintergrund spielen.

Dabei nehmen wir an, dass Schüler:innen mit SPF oder TLS im Vergleich zu ihren Peers ohne solche Unterstützungsbedarfe tendenziell niedrigere Bildungsaspirationen aufweisen (Gutman und Schoon 2018; Irvin et al. 2011; Rojewski 1996, 1999) und dass unterschiedliche Formen der Beeinträchtigung mit unterschiedlichen Bildungsaspirationen einhergehen (Burchardt 2004; Wagner et al. 2007). Auf Grundlage der theoretischen Überlegungen und des Forschungsstands ergeben sich folgende Hypothesen und Forschungsfragen:

H1a Schüler:innen mit SPF-L, die zielfferent unterrichtet werden, haben geringere Bildungsaspirationen als Schüler:innen ohne SPF oder TLS.

H1b Schüler:innen mit SPF, die zielgleich unterrichtet werden, haben geringere Bildungsaspirationen als Schüler:innen ohne SPF oder TLS.

H1c Schüler:innen mit SPF, die zielgleich unterrichtet werden, haben höhere Bildungsaspirationen als Schüler:innen mit SPF-L, die zielfferent unterrichtet werden.

H2 Schüler:innen mit TLS haben geringere Bildungsaspirationen als Schüler:innen ohne SPF oder TLS.

Darüber hinaus prüfen wir in einer offenen Forschungsfrage, ob die Unterschiede in den Bildungsaspirationen von Schüler:innen mit SPF oder TLS im Vergleich

zu Schüler:innen ohne SPF oder TLS auch dann bestehen, wenn die schulischen Leistungen und der familiäre Hintergrund berücksichtigt werden.

4 Datengrundlage und Methoden

4.1 Stichprobe

Die Datengrundlage der vorliegenden Analyse bildet die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte, längsschnittlich angelegte Studie „Inklusion in und nach der Sekundarstufe I in Deutschland“ (INSIDE) (Gresch et al. [im Druck](#); Schmitt et al. [2020](#)). Die erste Erhebungswelle der INSIDE-Studie fand im Schuljahr 2018/2019 bundesweit in der sechsten Jahrgangsstufe statt; ausgenommen waren Berlin und Brandenburg, da die Sekundarstufe dort erst nach der sechsten Klassenstufe beginnt. Teilnahmeberechtigt waren alle Schüler:innen mit vorliegender elterlicher Einwilligung. Die Teilnahme war für Schulen und Schüler:innen freiwillig. Zusätzlich wurden im Rahmen der Studie auch Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen befragt.

Die Analysestichprobe umfasst alle Schüler:innen der siebten Jahrgangsstufe, für die vollständige Angaben zum gewünschten Schulabschluss, zum SPF oder TLS und zu den Schulnoten in Mathematik und Deutsch vorlagen ($n = 1109$; 79 Schüler:innen mit SPF [davon 53 % mit SPF-L] und 144 mit TLS). Die Stichprobe setzt sich aus Schüler:innen an Hauptschulen (10,28 %), Schulen mit mehreren Bildungsgängen (38,41 %), Realschulen (14,88 %) und Gesamtschulen (36,43 %) zusammen. Schüler:innen an Gymnasien wurden ausgeschlossen, da alle das gleiche Ziel (Abitur) verfolgten. 48,87 % der Schüler:innen waren weiblich.

4.2 Instrumente

4.2.1 Abhängige Variable

Die *Bildungsaspirationen* der Schüler:innen wurden in der siebten Jahrgangsstufe erfasst, indem diese gefragt wurden, welchen Schulabschluss sie gerne machen würden. Für die Analysen wurden nur die Antwortkategorien „Hauptschulabschluss“, „Realschulabschluss/Mittlere Reife“ und „Abitur“ berücksichtigt, da die übrigen Kategorien – „Abschluss einer Förderschule“ und „Schule ohne Abschluss verlassen“ – aufgrund zu geringer Fallzahlen (jeweils unter 0,05 %) ausgeschlossen wurden. Länderspezifische Abschlussbezeichnungen wurden vereinheitlicht.

4.2.2 Unabhängige Variablen

Zur Identifikation von Schüler:innen mit *SPF* wurden in der Analyse zwei Variablen verwendet: (1) Schüler:innen mit SPF-L, da diese zieldifferent unterrichtet werden. Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die ebenfalls zieldifferent unterrichtet werden, sind in dem Analysesample nicht vertreten. Zudem (2) zielgleich unterrichtete Schüler:innen mit SPF, also Schüler:innen mit einem

Förderschwerpunkt in anderen Bereichen als Lernen oder geistige Entwicklung. Zudem wurde erhoben, ob bei den Schüler:innen eine TLS vorlag. Die Zuordnung der jeweiligen Förderschwerpunkte und der TLS wurde von der Schule vorgenommen. Bei der Erfassung des SPF wurden sowohl Schüler:innen mit offiziell diagnostizierten SPF als auch solche mit sonderpädagogischer Förderung ohne formale Diagnose berücksichtigt. Da das Vorliegen eines SPF mit strukturellen Anpassungen des Lehrplans und des Unterrichts einhergehen kann, wurden Schüler:innen, bei denen sowohl ein SPF als auch eine TLS vorlag, der Kategorie des SPF zugeordnet.

Die *schulische Leistung* wurde anhand der Halbjahresnoten in den Fächern Mathematik und Deutsch operationalisiert, ebenfalls erfasst über die Schule. Schulnoten wurden als Indikator für schulische Leistungen gewählt, da sie allen relevanten Bezugspersonen für Bildungsaspirationen im Sinne des Wisconsin-Modells bekannt sein sollten. Im Gegensatz zu Kompetenzwerten, die für viele am Bildungsentscheidungsprozess Beteiligte eine weniger vertraute Größe darstellen, bieten Schulnoten in diesem Kontext somit einen verlässlicheren Indikator für schulische Leistungen (Wohlkinger und Ditton 2012).

Um den *familiären Hintergrund* der Schüler:innen umfassend abzubilden, wurden mehrere Indikatoren berücksichtigt. Der elterliche Bildungshintergrund entstammt einer Elternbefragung, die zu einem Zeitpunkt durchgeführt wurde, als ihre Kinder die sechste Jahrgangsstufe besuchten. Im Rahmen der Befragung wurde u. a. der höchste Bildungsabschluss von beiden Elternteilen erhoben. Auf Basis dieser Angaben, ergänzt um Angaben der Kinder zu ihren Eltern, wurde eine dichotome Variable gebildet, die angibt, ob mindestens ein Elternteil über Abitur verfügt. Zusätzlich wurde der höchste Berufsstatus der Eltern anhand des höchsten internationalen sozioökonomischen Index des beruflichen Status (HISEI) in die Analyse einbezogen (Ganzeboom et al. 1992), ebenfalls erfasst über die Eltern. Zudem wurde der Zuwanderungshintergrund berücksichtigt. Dieser basiert auf kombinierten Angaben von Eltern und – sofern hier keine Angaben vorlagen – der Schüler:innen, wobei für die Schüler:innen die Angaben aus der sechsten Jahrgangsstufe genutzt wurden. Als Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund gelten diejenigen, die selbst, ein Elternteil oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden.

4.2.3 Kontrollvariablen

Im Rahmen der Analysen wurde das Geschlecht der Schüler:innen als Kontrollvariable einbezogen. Zudem wurde die Schulform als Kontrollvariable berücksichtigt. Beides wurde über die Schule erfasst.

4.3 Methodisches Vorgehen

Für die Analysen wurde die Statistiksoftware Stata (Version 17.0) verwendet. Fehlende Werte zum familiären Hintergrund der Schüler:innen (aufgrund geringer Beteiligung der Eltern zwischen 15,96 % beim Bildungsabschluss bis 62,22 % beim Berufsstatus) wurden imputiert (Royston 2004). Für die Analysen wurden multinomiale logistische Regressionsmodelle gerechnet, wobei der Realschulabschluss

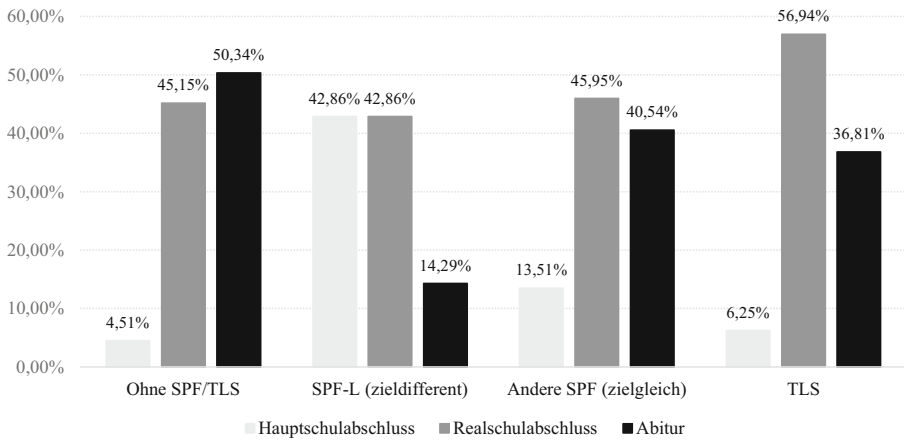


Abb. 1 Deskriptive Ergebnisse; Schulabschlusswünsche von Schüler:innen mit und ohne SPF und TLS

als Baseoutcome definiert wurde. Die Mehrebenenstruktur innerhalb von Schulen wurde durch die Verwendung robuster Standardfehler berücksichtigt.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptiv

Zunächst werden die Bildungsaspirationen differenziert nach Gruppen entsprechend ihres Unterstützungsbedarfs dargestellt (vgl. Abb. 1). Die deskriptiven Ergebnisse deuten darauf hin, dass Schüler:innen ohne SPF oder TLS höhere Bildungsaspirationen aufweisen als ihre Mitschüler:innen mit SPF oder TLS.

5.2 Multinomiale logistische Regressionen

Zur weiteren Analyse wurden drei Regressionsmodelle berechnet (vgl. Tab. 1). Modell 1 berücksichtigt die Indikatoren für SPF und TLS, Modell 2 ergänzt die schulische Leistung, und Modell 3 erweitert die Analyse um den familiären Hintergrund. Geschlecht (männlich) und Schulform (Hauptschule) wurden in allen Modellen als Kontrollvariablen einbezogen. Der Realschulabschluss dient als Referenzkategorie.

Die Analysen zeigen, dass zieltifferent unterrichtete Schüler:innen mit SPF-L im Vergleich zu Schüler:innen ohne SPF oder TLS durchgängig eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, einen Hauptschulabschluss statt eines Realschulabschlusses anzustreben (z. B. Modell 1: $OR = 10,18$, $p = 0,00$). Dieser Zusammenhang bleibt auch nach Kontrolle weiterer Einflussfaktoren bestehen. Zudem streben sie seltener das Abitur als den Realschulabschluss an (Modell 1: $OR = 0,30$, $p = 0,02$). Nach Einbeziehung der sozialen Herkunft ist dieser Effekt jedoch nicht mehr signifikant, was auf den Einfluss familiärer Hintergrundfaktoren hinweist. Insgesamt bestätigen die Befunde die Hypothese H1a, dass die Bildungsaspirationen zieltiffe-

Tab. 1 Multinomiale logistische Regressionen (Odds Ratios); Bildungsaspirationen von Schüler:innen mit SPF und TLS ($n=1109$)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Hauptschulabschluss			
SPF (Ref: kein SPF)			
SPF-L (zielfferent)	10,18*** (4,47)	9,04*** (4,19)	8,79*** (4,01)
Andere SPF (zielgleich)	2,77+ (1,44)	2,47+ (1,31)	2,27 (1,21)
TLS	1,07 (0,37)	1,00 (0,36)	0,91 (0,33)
Mathematiknote	–	1,37+ (0,22)	1,43* (0,24)
Deutschnote	–	1,25 (0,22)	1,29 (0,22)
HISEI Eltern	–	–	1,00 (0,01)
Abitur Eltern	–	–	0,69 (0,28)
Zuwanderungshintergrund	–	–	0,62 (0,21)
Abitur			
SPF (Ref: kein SPF)			
SPF-L (zielfferent)	0,30* (0,16)	0,36* (0,19)	0,41 (0,22)
Andere SPF (zielgleich)	0,90 (0,31)	1,09 (0,41)	1,26 (0,49)
TLS	0,62* (0,13)	0,72 (0,15)	0,81 (0,18)
Mathematiknote	–	0,74** (0,07)	0,72** (0,07)
Deutschnote	–	0,64*** (0,06)	0,63*** (0,07)
HISEI Eltern	–	–	1,01* (0,01)
Abitur Eltern	–	–	2,01*** (0,35)
Zuwanderungshintergrund	–	–	2,63*** (0,46)

Alle Modelle unter Kontrolle von Geschlecht & Schulform; Standardfehler in Klammern; Werte gerundet
 $+p < 0,1$; $*p < 0,05$; $**p < 0,01$; $***p < 0,001$

rent unterrichteter Schüler:innen mit SPF-L niedriger ausfallen als bei Schüler:innen ohne SPF oder TLS.

Betrachtet man dagegen zielgleich unterrichtete Schüler:innen mit SPF im Vergleich zu Schüler:innen ohne SPF oder TLS, so zeigen die Odds Ratios zwar ebenfalls eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, einen Hauptschulabschluss statt eines Realschulabschlusses anzustreben, allerdings sind diese Unterschiede nicht bzw. nur marginal signifikant (Modell 1: $OR = 2,77$, $p = 0,05$). Nach Kontrolle weiterer Ein-

flussfaktoren ist dieser Effekt nicht mehr signifikant. Nach Berücksichtigung der sozialen Herkunft zeigt sich für zielgleich unterrichtete Schüler:innen mit SPF zudem ein positiver, wenngleich ebenfalls nicht signifikanter Effekt, das Abitur (im Vergleich zum Realschulabschluss) anzustreben (Modell 3: $OR = 1,26$, $p = 0,56$). Da diese Effekte nicht signifikant sind, kann die Hypothese H1b nicht bestätigt werden. Es ist jedoch auf die geringe Fallzahl hinzuweisen, d.h. bei einer größeren Stichprobe könnten auch hier statistisch bedeutsame Effekte vorliegen.

Zur differenzierten Analyse der Bildungsaspirationen innerhalb der Gruppe von Schüler:innen mit SPF wurden die Modelle erneut berechnet, wobei zieldifferent unterrichtete Schüler:innen mit SPF-L als Referenzgruppe definiert wurden (vgl. Tab. 2 im Anhang). Im Vergleich zu zieldifferent unterrichteten Schüler:innen streben zielgleich unterrichtete Schüler:innen über alle Modelle hinweg signifikant seltener einen Hauptschulabschluss als einen Realschulabschluss an. Zudem zeigt sich, dass diese Gruppe eine höhere Wahrscheinlichkeit hat, das Abitur anzustreben, auch wenn dieser Effekt unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft nicht mehr signifikant ist. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass zielgleich unterrichtete Schüler:innen im Vergleich zu zieldifferent unterrichteten Schüler:innen mit SPF-L höhere Bildungsaspirationen aufweisen. Diese Befunde stützen die Hypothese H1c.

Schüler:innen mit TLS zeigen keine signifikanten Unterschiede in den Bildungsaspirationen im Vergleich zu Schüler:innen ohne SPF oder TLS, was ihren Wunsch nach einem Hauptschulabschluss anbelangt (Modell 3: $OR = 0,91$, $p = 0,80$). Beim Vergleich des Abiturwunsches mit dem Wunsch nach einem Realschulabschluss zeigt sich zwar im ersten Modell ein Unterschied: Schüler:innen mit TLS haben eine geringere Wahrscheinlichkeit, das Abitur anzustreben (Modell 1: $OR = 0,62$, $p = 0,02$). Dieser Effekt ist jedoch im zweiten Modell nach Berücksichtigung der Schulnoten nicht mehr signifikant, was darauf hinweist, dass schulische Leistungen maßgeblich für die Unterschiede in den Bildungsaspirationen verantwortlich sind. Nach Kontrolle der schulischen Leistungen zeigen Schüler:innen mit TLS keine geringeren Bildungsaspirationen als Schüler:innen ohne SPF oder TLS. Somit kann Hypothese H2 nicht bestätigt werden.

Zieldifferent unterrichtete Schüler:innen mit SPF-L zeigen schließlich eine robuste Präferenz für den Hauptschulabschluss, die konstant stärker ausgeprägt ist als bei Schüler:innen ohne SPF oder TLS sowie bei zielgleich unterrichteten Schüler:innen mit SPF (vgl. Tab. 1 und Tab. 2 im Anhang). Alle weiteren Effekte sind nicht über alle Modelle hinweg robust. Daher lässt sich hinsichtlich der offenen Forschungsfrage festhalten, dass die Unterschiede teilweise unabhängig von schulischer Leistung und familiärem Hintergrund bestehen. Die Abweichungen in den Bildungsaspirationen für zielgleich unterrichtete Schüler:innen mit SPF bedürfen weiterer Analysen mit größeren Fallzahlen.

6 Diskussion

6.1 Zusammenfassung

Diese Untersuchung analysierte erstmals systematisch die Bildungsaspirationen von Schüler:innen mit SPF – differenziert nach zieldifferent unterrichteten Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und zielgleich unterrichteten Schüler:innen mit anderen Förderschwerpunkten – sowie Schüler:innen mit TLS im Hinblick auf ihre angestrebten Schulabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I. Darüber hinaus wurden mögliche Einflussfaktoren wie schulische Leistungen und familiärer Hintergrund detailliert beleuchtet.

Die Ergebnisse legen nahe, dass es in den Bildungsaspirationen der untersuchten Gruppen Abweichungen gibt. Besonders innerhalb der Gruppe von Schüler:innen mit SPF wurden Unterschiede sichtbar: Zielgleich unterrichtete Schüler:innen streben höhere Bildungsabschlüsse an als zieldifferent unterrichtete. Während zielgleich unterrichtete Schüler:innen zudem vergleichbare Abschlusswünsche haben wie Schüler:innen ohne SPF oder TLS, zeigen sich für zieldifferent unterrichtete Schüler:innen mit SPF-L geringe Abschlusswünsche. Schüler:innen mit TLS unterscheiden sich nur geringfügig und nach Kontrolle der Noten nicht signifikant in ihren Bildungsaspirationen von Schüler:innen ohne SPF oder TLS.

Wie bereits in früheren Studien gezeigt wurde (z. B. Bittmann 2021; Sewell et al. 1969), stehen Bildungsaspirationen in einem engen Zusammenhang mit schulischer Leistung und familiärem Hintergrund. Auch in der vorliegenden Analyse konnten diese Einflussfaktoren des Wisconsin-Modells und der Rational-Choice-Theorie bestätigt werden. Allerdings bleiben selbst nach Berücksichtigung von Leistung und Herkunft Differenzen bestehen, insbesondere zwischen zieldifferent und zielgleich unterrichteten Schüler:innen mit SPF sowie im Vergleich zu Schüler:innen ohne SPF. Dies weist auf zusätzliche Einflussfaktoren hin, etwa auf soziale Zuschreibungen und Prozesse der Selbstselektion.

Hier bieten theoretische Konzepte wie die Eingrenzungs- und Kompromisstheorie (Gottfredson 1981, 1996) sowie die Stigma-Theorie (Goffman 1952, 1990) weiterführende Erklärungsansätze. Die deutlich niedrigeren Bildungsaspirationen zieldifferent unterrichteter Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen legen nahe, dass die Kombination aus diagnostischer Etikettierung und differenzierten Behandlung im schulischen Alltag dazu beitragen kann, dass diese Schüler:innen ein Selbstbild entwickeln, in dem höhere Bildungsziele als unerreichbar oder mit unüberwindbaren Hürden verbunden erscheinen. Im Sinne des Cooling-Outs-Prozesses lässt sich vermuten, dass sie ihr Anspruchsniveau nach unten anpassen – beeinflusst durch schulische Erfahrungen und soziale Erwartungen. Solche Prozesse sozialer Zuschreibung und Fremdpositionierung erweisen sich damit als zentrale Mechanismen in der Reproduktion von Bildungsungleichheit und sollten in zukünftigen Untersuchungen weiter vertieft werden.

Insgesamt zeigen die Befunde, dass die Zuweisung eines SPF – insbesondere im Bereich Lernen – einen zentralen Einfluss auf die Bildungsaspirationen von Schüler:innen haben und somit langfristig Bildungs- und Berufschancen beeinflussen kann. Die damit verbundene Zieldifferenzierung des Unterrichts scheint besonders

problematisch, da sie mit erhöhten Barrieren für ambitionierte Bildungsziele einhergehen könnte. Um unbeabsichtigte Benachteiligungen zu vermeiden, sollte die Feststellung eines SPF mit besonderer Sorgfalt erfolgen. Der Einsatz zieldifferenten Unterrichts sollte dabei eher zurückhaltend erfolgen und vorzugsweise auf pädagogisch gut begründete Fälle beschränkt werden.

6.2 Limitationen

Eine Einschränkung der Untersuchung liegt in der geringen Fallzahl von Schüler:innen mit SPF, die durch die Differenzierung in zielgleich und zieldifferent unterrichtete Schüler:innen weiter reduziert wird. Größere Stichproben würden es ermöglichen, potenzielle Abweichungen in den Bildungsaspirationen von zielgleich unterrichteten Schüler:innen mit SPF klarer herauszuarbeiten. Zudem könnten auch die Unschärfen bei der Diagnose eines SPF und einer TLS dazu beitragen, dass die Effekte nicht statistisch signifikant sind. Weiterführende Studien, etwa ein Vergleich der Bildungsaspirationen von zielgleich und zieldifferent unterrichteten Schüler:innen mit SPF an Förderschulen und Regelschulen, könnten Unterschiede zwischen Schulformen und die Auswirkungen inklusiver Beschulung aufzeigen. Die Einteilung der untersuchten SPF-Gruppen in zieldifferent und zielgleich ist auch insofern diskussionswürdig, weil sie zwei heterogene Gruppen umfasst, die sich nicht nur in der Art der schulischen Förderung, sondern auch hinsichtlich der diagnostischen Grundlagen und des potenziellen Stigmatisierungsrisikos unterscheiden können. Allerdings können solche Differenzierungen helfen, bestehende Unterschiede sowie die zugrunde liegende Heterogenität sichtbar zu machen – und damit einen wichtigen Beitrag zur kritischen Auseinandersetzung mit der Bedeutung und Reichweite aktueller Etikettierungen wie der des SPF leisten. Ein weiterer Punkt betrifft Noten als Leistungsindikator. Zieldifferent unterrichtete Schüler:innen mit SPF werden häufig abweichend benotet, weshalb ihre Noten nicht immer ihr tatsächliches Leistungsniveau widerspiegeln. Vertiefende Analysen mit Kompetenzen statt Noten (ohne Darstellung an dieser Stelle) bestätigten die Haupteffekte von SPF und TLS, wenngleich die Effekte der Kompetenzwerte z.T. nicht signifikant ausfielen, etwa beim Abiturwunsch.

6.3 Ausblick

Die Ergebnisse dieser Untersuchung bieten verschiedene Anknüpfungspunkte für Theorie, Forschung und Praxis. Theoretisch unterstreichen sie die Relevanz kombinierter Ansätze zur Erklärung von Bildungsaspirationen: Neben herkunfts- und leistungsbezogenen Faktoren zeigen sich auch Effekte sozialer Zuschreibungen und institutioneller Praktiken, wie sie im Rahmen von Stigma- und Labeling-Theorien diskutiert werden. Künftige theoretische Arbeiten sollten stärker integrative Modelle entwickeln, die diese unterschiedlichen Einflussdimensionen systematisch zusammenführen. Für die Forschung ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die langfristigen Wirkmechanismen diagnostischer Zuschreibungen sowie zieldifferenten Unterrichts genauer zu untersuchen – etwa im Hinblick auf Übergänge in Ausbildung und Beruf. In diesem Zusammenhang sollten auch potenzielle „Abkühlungsagenten“ aus

dem schulischen und außerschulischen Bereich, wie z. B. Lehrkräfte oder Berufsberatungen, verstärkt in den Blick genommen werden, da sie im Cooling-Out-Prozess maßgeblich an der Entwicklung von Bildungs- und Berufszielen beteiligt sein könnten. Für die Praxis legen die Befunde nahe, die Zuweisung zum zieldifferenten Unterricht besonders kritisch zu prüfen. Dabei sollten pädagogische Notwendigkeit, langfristige Folgen sowie potenzielle Stigmatisierungsrisiken sorgfältig abgewogen werden. Gleichzeitig sind gezielte Fördermaßnahmen erforderlich, die vor allem die Bildungsaspirationen zieldifferent unterrichteter Schüler:innen stärken.

7 Anhang

Tab. 2 Multinomiale logistische Regressionen (Odds Ratios); Bildungsaspirationen von zielfähig unterrichteten Schüler:innen mit SPF-L ($n = 1109$)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Hauptschulabschluss			
SPF (Ref.: SPF-L zielfähig)			
Kein SPF	0,10*** (0,04)	0,11*** (0,05)	0,11*** (0,05)
Andere SPF (zielgleich)	0,27* (0,16)	0,27* (0,17)	0,26* (0,15)
TLS	1,07 (0,37)	1,00 (0,36)	0,91 (0,33)
Mathematiknote	–	1,37+ (0,22)	1,42* (0,24)
Deutschnote	–	1,25 (0,22)	1,29 (0,22)
HISEI Eltern	–	–	1,00 (0,01)
Abitur Eltern	–	–	0,69 (0,28)
Zuwanderungshintergrund	–	–	0,62 (0,21)
Abitur			
SPF (Ref.: SPF-L zielfähig)			
Kein SPF	3,31* (1,75)	2,75* (1,41)	2,42 (1,31)
Andere SPF (zielgleich)	2,98+ (1,86)	2,98+ (1,89)	3,05+ (1,99)
TLS	0,62* (0,13)	0,72 (0,15)	0,81 (0,18)
Mathematiknote	–	0,74** (0,07)	0,72** (0,07)
Deutschnote	–	0,64*** (0,06)	0,63*** (0,07)
HISEI Eltern	–	–	1,01* (0,01)
Abitur Eltern	–	–	2,01*** (0,35)
Zuwanderungshintergrund	–	–	2,63*** (0,46)

Alle Modelle unter Kontrolle von Geschlecht & Schulform; Standardfehler in Klammern; Werte gerundet
+ $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Förderung Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter den Förderkennzeichen IN1503A, IN1503B, IN1503C und IN1503D gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

Author Contribution SB, CG und IR konzeptualisierten die Fragestellungen und Hypothesen. SB stellte die Daten zusammen, bereitete sie auf, führte die statistischen Berechnungen durch und schrieb die erste Version des Manuskripts. CG und IR überarbeiteten den Entwurf. Alle Autor:innen stimmen der finalen Fassung zu, tragen gemeinsame Verantwortung und erklären keine Interessenskonflikte.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt S. Bauer, C. Gresch und I. Reißweber geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung* (1. Aufl.). wbv Publikation.
- Bittmann, F. (2021). Eine Analyse über die Veränderung von Bildungsaspirationen von SchülerInnen nach dem Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 573–590. <https://doi.org/10.3262/ZP2104573>.
- Blanck, J.M. (2020). *Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern von Förderschulen „Lernen“* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2000). *Reproduction in education, society and culture* (2. Aufl.). SAGE.
- 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>.
- Brussino, O. (2020). *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs*. OECD Education Working Papers No. 227, Bd. 227. OECD. <https://doi.org/10.1787/600fbad5-en>.
- Burchardt, T. (2004). Aiming high: the educational and occupational aspirations and of young disabled people. *Support for Learning*, 19(4), 181–186. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2004.00345.x>.
- Casey, L., Davies, P., Kalambouka, A., Nelson, N., & Boyle, B. (2006). The influence of schooling on the aspirations of young people with special educational needs. *British Educational Research Journal*, 32(2), 273–290. <https://doi.org/10.1080/01411920600569214>.
- Erikson, R., & Jonsson, J.O. (1996). *Can education be equalized?: The Swedish case in comparative perspective*. Westview Press; WorldCat.
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Brandenburg, J., Kleszczewski, J., Balke-Melcher, C., Schmidt, C., Büttner, G., Grube, D., Mähler, C., & Hasselhorn, M. (2013). Prävalenz von Lernschwächen und Lernstörungen: Zur Bedeutung der Diagnosekriterien. *Lernen und Lernstörungen*, 2(2), 65–76. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000035>.
- Füssel, H.-P., & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder: Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. M. Wehle. with Max Traeger Stiftung
- Gabel, S.L., Curcic, S., Powell, J.J.W., Khader, K., & Albee, L. (2009). Migration and ethnic group disproportionality in special education: an exploratory study. *Disability & Society*, 24(5), 625–639. <https://doi.org/10.1080/09687590903011063>.

- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B).
- Gebhardt, M. (2015). Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Ein empirischer Überblick. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 39–52). Kohlhammer. <https://epub.uni-regensburg.de/44139/>.
- Goffman, E. (1952). On cooling the Mark out[†]: some aspects of adaptation to failure. *Psychiatry*, 15(4), 4. <https://doi.org/10.1080/00332747.1952.11022896>.
- Goffman, E. (1990). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Penguin.
- Gottfredson, L. S. (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. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Career choice and development* (S. 179–232). Jossey-Bass.
- Gresch, C., Schmitt, M., Grosche, M., Böhme, K., Labsch, A., Külker, L., Nusser, L., Stanat, P., & Roßbach, H.-G. (im Druck). Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland – Erkenntnisinteresse, Forschungsdesign und Datengrundlage der INSIDE-Längsschnittstudie. In C. Gresch, M. Schmitt, M. Grosche, K. Böhme, A. Labsch & L. Külker (Hrsg.), *Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland*. Springer VS.
- Gresch, C., Rjosk, C., & Kocaj, A. (2017). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Einleitung. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.
- Gresch, C., Schmitt, M., Külker, L., Schledjewski, J., Böhme, K., & Grosche, M. (2021). Schulische Ausgangslagen und organisatorische Gestaltungsformen von Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, 484–507.
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2018). Aiming high, aiming low, not knowing where to go: career aspirations and later outcomes of adolescents with special educational needs. *International Journal of Educational Research*, 89, 92–102. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.10.002>.
- Heimlich, U., Hillenbrand, C., & Wember, F. (2016). Lernen. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW – Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis* (S. 9–19).
- Irvin, M. J., Farmer, T. W., Weiss, M. P., Meece, J. L., Byun, S., McConnell, B. M., & Petrin, R. A. (2011). Perceptions of school and aspirations of rural students with learning disabilities and their nondisabled peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 2–14. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00320.x>.
- Kemper, T. (2012). Untersuchungen zum Schulerfolg von Migranten mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei separierter und integrierter Beschulung in Rheinland-Pfalz. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(9), 360–368. <https://doi.org/10.25656/01:8017>.
- Kiese-Himmel, C. (1996). Teilleistungsschwächen/Teilleistungsstörungen bei Kindern. *Sprache Stimme Gehör*, 196–208.
- KMK (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (2017). *Grundsätze der zieldifferenten inklusiven Beschulung an Deutschen Schulen im Ausland*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- 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>.
- Kölm, J., Gresch, C., & Kocaj, A. (2017). Hintergrundmerkmale von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In *IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.
- Lee, I. H., Rojewski, J. W., Gregg, N., & Jeong, S.-O. (2015). Postsecondary education persistence of adolescents with specific learning disabilities or emotional/behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 49(2), 77–88. <https://doi.org/10.1177/0022466914524826>.
- Marjoribanks, K. (2005). Family background, adolescents' educational aspirations, and Australian young adults' educational attainment. *International Education Journal*, 6(1), 104–112.

- McKinley Yoder, C.L., & Cantrell, M.A. (2019). Childhood disability and educational outcomes: a systematic review. *Journal of Pediatric Nursing*, 45, 37–50. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2019.01.003>.
- Park, Y.J. (2013). *Postsecondary educational aspirations and enrollment of students with learning disabilities: the role of secondary schooling experiences*. Pennsylvania State University.
- Rojewski, J.W. (1996). Educational and occupational aspirations of high school seniors with learning disabilities. *Exceptional Children*, 62(5), 463–476. <https://doi.org/10.1177/001440299606200506>.
- Rojewski, J.W. (1999). Occupational and educational aspirations and attainment of young adults with and without LD 2 years after high school completion. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 533–552. <https://doi.org/10.1177/002221949903200606>.
- 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>.
- Royston, P. (2004). Multiple imputation of missing values. *The Stata Journal: Promoting Communications on Statistics and Stata*, 4(3), 227–241. <https://doi.org/10.1177/1536867X0400400301>.
- 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), 5–8. <https://doi.org/10.1080/13803611.2022.2103571>.
- Schmitt, M., Roßbach, H.-G., Gresch, C., Stanat, P., Böhme, K., & Grosche, M. (2020). Projekt: Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland (INSIDE). *Erziehungswissenschaft*, 31(60), 199–202. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.30>.
- Sewell, W.H., Haller, A.O., & Straus, M.A. (1957). Social status and educational and occupational aspiration. *American Sociological Review*, 22(1), 67–73. <https://doi.org/10.2307/2088767>.
- 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>.
- Shaw, B., Bernardes, E., Trethewey, A., & Menzies, L. (2016). *Special educational needs and their links to poverty*. Joseph Rowntree Foundation.
- Shiffrer, 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>.
- Showers, A.H., & Kinsman, J.W. (2017). Factors that contribute to college success for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 40(2), 81–90. <https://doi.org/10.1177/0731948717690115>.
- Sinclair, J., & Poteat, V.P. (2020). Aspirational differences between students with and without IEPs: grades earned matter. *Remedial and Special Education*, 41(1), 40–49. <https://doi.org/10.1177/0741932518795475>.
- Solga, H., & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Hans-Böckler-Stiftung. Arbeitspapier
- Stocké, V. (2013). Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 269–298). Springer VS.
- Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, M., Voss, A., Kowoll, M.E., & Potthoff, B. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – eine ökosystemische Betrachtungsweise. In *IGLU 2006 – Die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 43–90). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14981>.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P., & Marder, C. (2007). *Perceptions and Expectations of Youth with Disabilities. A Special Topic Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. NCSER 2007-3006. National Center for Special Education Research.
- Wohlkinger, F., & Ditton, H. (2012). Entscheiden die Schüler mit? Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Bd. 52, S. 44–63). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_2.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.