

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 1 (2019)
Gemeinsam & Verschieden:
Was sind Spezifika des Faches „ESE“?**

Bibliografie:

Hans-Walter Kranert und Roland Stein:
Der Übergang ins Berufsleben von Heranwachsenden
mit psychischen Belastungen –
Forschungsstand und weitere Entwicklungslinien.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 1 (1), 210-223.
<https://doi.org/10.35468/5750-15>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eze-zeitschrift.net>
<https://doi.org/10.35468/5750>

ISSN 2629-0170

**Der Übergang ins Berufsleben von Heranwachsenden
mit psychischen Belastungen –
Forschungsstand und weitere Entwicklungslinien**

Hans-Walter Kranert und Roland Stein

Abstract

Der Start aus der Schule in das Berufsleben ist ein bedeutsames biografisches Ereignis für alle jungen Menschen. Unter dem Erleben einer psychischen Belastung ergeben sich hierbei unter Umständen weitere Herausforderungen. Der Beitrag skizziert die wesentlichen Aspekte des Übergangsgeschehens an der ersten Schwelle für diesen Personenkreis – in Form eines multiplen Krisenszenarios. Dabei werden der aktuelle Forschungsstand dargestellt und notwendige Entwicklungslinien auf wissenschaftlicher und (schul-)praktischer Ebene aufgezeigt

Keywords

Psychische Belastung, erste Schwelle, Beruf, Transition, Krise

1 Einleitung

Der Übergang ins Erwerbs- und Berufsleben stellt für alle jungen Menschen eine Zäsur in ihrer Biografie dar. Aus verlässlichen und vorgegebenen Strukturen des allgemeinbildenden Schulsystems heraus muss der Schritt in das offene, vielschichtige und damit zunächst häufig unbekannte System der beruflichen Bildung gegangen werden. Zugleich erfordert dieses Vorrücken ein Beenden sozialer Bindungen und das Hineinfinden in einen neuen sozialen Kontext, der zumindest in Teilen der betrieblichen Realität entspricht und damit eines primär pädagogischen Fokusses entbehrt. Darüber hinaus fällt diese Herausforderung in eine besonders sensible Phase des Jugendalters, insbesondere wenn die Perspektive wie in diesem Beitrag vornehmlich auf junge Menschen mit maximal mittlerem Bildungsabschluss gelegt wird. Bei Vorliegen einer psychischen Belastungssituation kann dieses Übergangsgeschehen als zusätzlich erschwerend erlebt werden. Ein multiples Krisenszenario zeichnet sich ab.

2 Die Schwelle ins Berufsleben

Die sogenannte erste Schwelle gilt als zentrale Weichenstellung für die nachfolgende Erwerbsbiographie. Dabei hat sich über Jahrhunderte hinweg in Deutschland die *Beruflichkeit* als zentrales Ordnungsprinzip für Formen der gesellschaftlichen Erwerbsarbeit etabliert (Büchter & Meyer, 2010). In Folge dessen wurden die jeweiligen Anforderungen „in voneinander abgrenzbare Berufe institutionalisiert und formalisiert, die über berufliche Erstausbildung zugänglich sind“ (Büchter & Meyer, S. 323). Diese strikte Priorisierung des Berufskonzepts führt zu einer grundlegend regulierten Einmündung in die Phase der Beruflichen Bildung, die einerseits über schulische Zertifikate moderiert wird, andererseits über das Einstellungsverhalten von Ausbildungsbetrieben, dem zumindest in Teilen ebenfalls wiederum eine Zertifikatsorientierung zugrunde liegt (Schöpf, 2015).

Daraus resultiert für das System Schule der Auftrag, jungen Menschen nach dem Schulabschluss möglichst nahtlos einen Übergang in ein berufsqualifizierendes Ausbildungsverhältnis zu ermöglichen. Diese Hoffnung scheint sich jedoch angesichts der nach wie vor hohen Anzahl von Jugendlichen – etwa jeder vierte im Bundesdurchschnitt –, denen dies nicht gelingt und die infolgedessen in das Übergangssystem einmünden, nicht zu erfüllen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 101ff.). Von besonderer Bedeutung in diesem Zusammenhang ist das Konstrukt der *Ausbildungsreife*, welches im Rahmen des Nationalen Pakts für Ausbildung im Jahr 2006 entwickelt wurde und seither breit rezipiert wird (Bundesagentur, 2009): „Eine Person kann als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt“ (Bundesagentur, S. 13). Die vielfältige Kritik an dieser begrifflichen Einengung und dem damit verbundenen Kriterienkatalog bezieht sich auf verschiedene Aspekte wie beispielsweise den Entstehungsprozess (Riemer, 2012), die Zuschreibung allgemeiner Merkmale (Ratschinski, 2012), den – auch aus entwicklungspsychologischer Sicht problematischen – Reifebegriff (Straßer, 2012) sowie die spezifische Bedeutung des Mittelschulabschlusses (Gentner & Meier, 2012). Darüber hinaus ist jedoch die Rolle des sozialen Umfeldes der Jugendlichen von besonderer Bedeutung. Hinsichtlich der Berufswahl konstatieren beispielsweise Gebhardt, Schöneberger, Brühwiler & Salzmann (2014), dass insbesondere Eltern wie auch Lehrkräften seitens der Heranwachsenden eine zentrale Rolle bei der Frage ihrer Berufswahl zugewiesen wird (vgl. auch Stein,

Kranert & Wagner, 2016). Demzufolge müssten bei der Entwicklung eines Konstruktes wie der Ausbildungsreife und des damit in Verbindung stehenden Überganges Schule-Beruf vor allem auch das soziale Umfeld und die darin begründeten Interaktionsprozesse in den Blick genommen werden.

Die sich hieraus möglicherweise ergebenden Problemlagen wurden in zahlreichen Studien vor allem hinsichtlich der Gruppe benachteiligter Jugendlicher herausgearbeitet (z.B. Jugendliche mit Behinderungen, chronischen Erkrankungen, Migrationshintergrund oder ohne Schulabschluss bzw. mit Mittelschulabschluss). So verzeichnet beispielsweise die BiBB-Übergangsstudie einen Ausbau des Angebots an Übergangsmaßnahmen und Ausbildungsplätzen in jüngerer Vergangenheit; dies „bedeutet jedoch keineswegs, dass bei Jugendlichen [...] stets ein nahtloser Übergang von der Schule in den Beruf erfolgte“ (Eberhard, Beicht, Krewerth & Ulrich, 2011, S. 68). Dabei wirken verschiedene Faktoren, auf welche die Jugendlichen allerdings nur zum Teil einen aktiven Einfluss haben – ihre „soziale und ethnische Herkunft“ (Eberhard et al., 2011, S. 68) ist beispielsweise von zentraler Relevanz. Trotz des Ausbaus von Angeboten sind jedoch besonders „leistungsschwächere“ Schüler nach wie vor eingeschränkten Einmündungschancen in betriebliche Ausbildungen ausgesetzt (Eberhard et al., 2011, S. 69). Auch bei der sehr heterogenen Gruppe der Schüler mit Mittelschulabschluss verlaufen die Übergänge nach dem DJI-Übergangspanel im Vergleich zur Altersgruppe problematischer (Reißig, 2007); auch neuere Studien untermauern dies (vgl. etwa Kohlrausch & Richter, 2016). Die Erschwernisse im Übergang werden durch z.T. interdependente Faktoren aus anderen Lebensbereichen wie etwa den Unterstützungsmöglichkeiten im Elternhaus, persönlichen Zukunftsorgen, Schulabschlüssen und auch dem Geschlecht sowie dem Migrationshintergrund heraus begründet (BMBF, 2008, S. 39f.). Jugendliche mit Behinderung erreichen nach einer Studie des BMBF selten Ausbildungsplätze, da sie einerseits wenig über institutionalisierte Angebote informiert und andererseits auch aus Sicht der Unternehmer den Anforderungen nicht gewachsen sind. Darüber hinaus machen sie selbst auch ihre Behinderung für das Nichterreichen eines Ausbildungsplatzes verantwortlich (BMBF, 2012, S. 75f.); weitere Untersuchungen zum Übergang von Jugendlichen mit vornehmlich (Lern-) Behinderung finden sich etwa bei Grünke & Leidig (2007) oder bei Baethge, Buss & Richter (2017).

Die mittel- und langfristigen Folgen von problembehafteten Übergängen zum Ende des allgemeinbildenden Schulsystems konnten in mehreren Lebensverlaufsstudien nachgezeichnet werden. Beispielsweise leitete Hiller (1999, S. 113ff.) aus seiner Modellstudie, in der er 64 junge Erwachsene mit geringem Schulerfolg über einen Zeitraum von 72 Monaten fortlaufend befragte, vier differente Verlaufskarrieren ab: die Ausbildungs-, Jobber-, Maßnahme- und Arbeitslosigkeitskarrieren. Diese sind in mehrere Untertypen kategorisierbar (Hiller, 1999, S. 128ff.). In der Untersuchung wurden 28 Personen mit Ausbildungskarriere, 22 Jobberkarrieren, 7 Maßnahme- sowie 7 Arbeitslosigkeitskarrieren identifiziert (Hiller, 1999, S. 135ff.). Diese Typologisierung konnte in verschiedenen Folgestudien rezipiert werden (vgl. beispielsweise Burgert, 2001; Hiller, Bär & Rein, 2002).

Insgesamt wird über diesen ausschnittartigen Forschungsüberblick zu den Problemlagen Jugendlicher beim Übergang Schule-Beruf ein komplexes Feld unterschiedlicher Faktoren deutlich, welche in individuell unterschiedlicher Ausprägung den Einstieg in berufliche Bildungsprozesse erschweren. U.a. zeichnen sich dabei als wesentliche Faktoren neben der sozialen Herkunft und der besuchten Schulform auch psychische Belastungserfahrungen und fehlende Möglichkeiten der Begleitung und Unterstützung durch das soziale Umfeld ab.

3 Spezifika des Jugendalters

Der Übergang Schule-Beruf ist eine Entwicklungsaufgabe des Jugendalters. In dieser Lebensspanne finden tiefgreifende Veränderungen der Physis, des Erlebens und Verhaltens sowie der Lebensumwelten statt. Auf diese Entwicklungen nehmen nicht nur genetische bzw. biologische, sondern auch soziale und psychische Faktoren Einfluss. Besonders relevante Entwicklungsbereiche bilden dabei die körperbezogene Entwicklung im Rahmen der Pubertät, die selbstbezogene psychische Entwicklung im Zuge der Identitätsentwicklung, die kognitive Entwicklung sowie die soziale Entwicklung im Rahmen sich verändernder Kontexte (Gniewosz & Titzmann, 2018).

Aus den biologischen Reifungsprozessen, den Faktoren des sozialen und kulturellen Kontextes – wie beispielsweise den gesellschaftlichen Erwartungen bzgl. der Berufswahl – sowie individuellen Zielsetzungen resultieren für den Heranwachsenden zahlreiche Entwicklungsaufgaben (Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 54). Die jungen Menschen erleben dadurch aber nicht nur eine Veränderung ihrer selbst; auch ihre Kontexte und Lebensumstände wandeln sich. Daher ist besonders die Entwicklung der Identität wie auch der Aspekt der (beruflichen) Übergänge prägend für das Jugendalter (Erikson, 2003, S. 131f.). Eine besondere Entwicklungsaufgabe stellen dabei (biografische) Übergänge dar: Sie sind entwicklungswirksam, „weil sie in der Regel das gewohnte Gefüge von Zielen, Verhaltensweisen und Kontexten aufbrechen und in jeder Hinsicht neue Herausforderungen stellen (Silbereisen & Weichold, 2012, S. 243). Man kann hier eine doppelte Belastung beschreiben, da sowohl Identität als auch soziale Kontexte im Wandel sind und von den Jugendlichen gestaltet werden müssen, welche dabei zugleich eine aktive Rolle einnehmen müssen (Silbereisen & Weichold, 2012, S. 244).

Hier ist von Bedeutung, dass gerade in dieser Altersspanne eine „erhöhte Vulnerabilität für verschiedene psychische Probleme“ festzustellen ist (Groen & Petermann, 2011, S. 75). So finden sich im Jugendalter auffällige Erhöhungen von Sterblichkeitsraten durch u.a. Verkehrsunfälle, Suizide und Substanzmissbrauch; außerdem beginnen „viele schwerwiegende psychische Störungen [...] im Jugendalter“ (Silbereisen & Weichold, 2012, S. 253), wie etwa depressive Belastungen (Groen & Petermann, 2011). Subjektiv krisenhaft erlebte Phasen wie der Übergang Schule – Beruf können somit bei vorliegender Vulnerabilität zum Ausbilden, Persistieren oder Verstärken von psychischen Belastungsmomenten führen.

Jugendliche müssen sich vor dem Hintergrund einer sich komplex verändernden Lebenswelt behaupten und fortentwickeln; dabei stehen ihre individuelle Ontogenese und insbesondere die persönlichen Ziele und Wertvorstellungen in einem dynamischen Wechselwirkungsprozess zu eben jener Lebensumwelt. Die Identitätsentwicklung selbst als der „Prozess des Hinterfragens und der Integration kristallisiert sich um fundamentale Probleme, wie die berufliche Zukunft, die Partnerbeziehungen und um religiöse und politische Standpunkte“ (Oerter & Dreher, 2008, S. 304). Die Frage des Übergangs aus der Schule in den Beruf ist dadurch einerseits identitätsstiftend, andererseits wirkt der Prozess der Weiterentwicklung der eigenen Identität auf diesen Übergangsprozess zurück.

4 Psychische Belastungen

Die in diesem Beitrag fokussierte Personengruppe wird als Heranwachsende mit psychischen Belastungen umschrieben. Mit dem Verlassen gängiger Kategoriensysteme aus der Schulzeit heraus wird dadurch dem Spezifikum dieser Übergangsphase Rechnung getragen. Einerseits wird im schulischen Kontext auf die Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs rekurriert, andererseits bildet im Kontext der Unterstützung von beruflichen Bildungsprozessen vor allem die Behinderung oder die Benachteiligung das zentrale Merkmal, welches vor allem in den sozialrechtlichen Bestimmungen der SGB-Bücher IX in Verbindung mit den Büchern III bzw. II und ggf. im Buch VIII zugrunde gelegt werden. Dieser Wechsel des Kategoriensystems verbunden mit einer entsprechenden Diskontinuität in der statistischen Systematik sind – sicher neben anderen Faktoren – als zentrale Barrieren in der Aufdeckung individueller Bildungs- und Erwerbsbiographien und damit verbundener Unterstützungsbedarfe von der Schule in das Arbeitsleben zu charakterisieren (Niehaus & Kaul, 2012). Mit dem in diesem Beitrag eingenommenen übergreifenden Blick auf psychische Belastungen soll einer solchen Tatsache – zumindest in Teilen und an dieser Stelle – Rechnung getragen werden.

Unter psychischen Belastungen werden daher im Folgenden mehrere kategoriale Bezeichnungen subsumiert. Zum einen fällt hierunter der *Sonderpädagogische Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Dieser fokussiert die Blickrichtung auf die Jugendlichen selbst, welche zur erfolgreichen Teilhabe an schulischen Lernprozessen einer Begleitung durch sonderpädagogische Professionalität bedürfen. Die damit verbundenen Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben werden von den Autoren grundsätzlich aus einem pädagogischen Blickwinkel heraus gesehen. Sie werden – interaktionistisch betrachtet – als Störungen der Person-Umwelt-Interaktion aufgefasst (Stein, 2017). *Verhaltensauffälligkeiten* als Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens sind in diesem Sinne ein Signal für eine dahinterliegende Störung des Bezuges zwischen der jeweiligen Person und ihrer Umwelt.

Aus medizinischer Perspektive weisen die Ergebnisse der KiGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland auf eine Prävalenzrate von ca. 17% für *psychische Auffälligkeiten* bei jungen Menschen unter 18 Jahren in Deutschland hin, wenn man von einer „Risikogruppe“ spricht (Klipker et al., 2018). Eine solche Prävalenz konnten die Autoren auch in einem Modellversuch an beruflichen Schulen feststellen, mit dessen wissenschaftlicher Begleitung sie beauftragt waren. Hier zeigten ca. 14 bis 18% der befragten Heranwachsenden *ohne* festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf auf Basis einer standardisierten Selbsteinschätzung Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben (Stein, Kranert & Wagner, 2016).

Das skizzierte Verständnis von Verhaltensstörungen und Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben grenzt sich vom psychiatrischen Konzept der *psychischen Störung* ab, welches primär auf die Person bezogen ist. Psychische Störung in diesem Sinne bezeichnet einen Sonderfall in qualitativer und quantitativer Ausprägung und fokussiert dies als einen zentralen Faktor der wahrgenommenen Auffälligkeit (Stein & Müller, 2014). Im Übergangsgeschehen Schule – Beruf bildet diese Kategorie jedoch eine zentrale Variable, da das Anliegen weit über den genuin schulischen Bildungskontext hinausragt und in diesem Feld – vor allem auch hinsichtlich statistischer Erhebungen – mit einem solchen Begriff operiert wird. Dies zeigt sich beispielsweise bei der sozialrechtlichen Unterstützungsleistung zur Teilhabe am Arbeitsleben durch die Bundesagentur für Arbeit. Die häufigste Art der Behinderung bei der Ersteingliederung bildet zwar die Lernbehinderung, jedoch bereits an dritter Stelle rangieren psychische

Störungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 164f.). Entsprechend zeigen sich Veränderungen in den Zielgruppen pädagogischer Einrichtungen. Beispielsweise berichtet die Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (2014) über eine sehr deutliche Veränderung ihrer Zielgruppe. In den vergangenen Jahren wurden von den Leistungsträgern wesentlich weniger Menschen mit einer Lernbehinderung zugewiesen; dies wurde jedoch (über)kompensiert durch Menschen mit einer seelischen Behinderung. Auch Werkstätten für behinderte Menschen als zweiter Arbeitsmarkt können diese Veränderungen nachweisen, vor allem hinsichtlich sogenannter „Doppeldiagnosen“.

Die vorangestellten Subkategorien zeigen auf, dass psychische Belastungen bei Heranwachsenden aus verschiedenen Blickwinkeln heraus einen relevanten Aspekt abbilden; zudem ergeben sich in den vergangenen Jahren – zumindest quantitativ deutlicher – signifikante Prävalenzraten. Im Kontext von Beruf und Arbeit führt dies zum verbindenden Momentum einer zum Teil massiven Einschränkung der individuellen Teilhabechancen an beruflichen Bildungsprozessen sowie am nachfolgenden Erwerbsleben. Die betroffenen Personen erfahren eine doppelte Benachteiligung: Zum einen kann ihre aktuelle Performanz aufgrund ihres psychischen Belastungserlebens beeinträchtigt sein – trotz potentieller beruflicher Handlungskompetenz. Zum anderen werden sie über den Arbeitsmarkt benachteiligt, der nur bedingt aufnahmebereit ist für Personen mit atypischen Bildungs- und Erwerbsbiographien (vgl. etwa Fasching & Niehaus, 2008).

5 Der Übergang ins Berufsleben als multiples Krisenszenario

Die Phase des Übergangs ist für Jugendliche mit psychischen Belastungen als multiples Krisenszenario zu kennzeichnen. Der Begriff der Krise wird allerdings in einem wertfreien Sinne herangezogen. In Bezug auf Erikson (2003) wird damit die Bedeutung der Herausforderung betont, nicht aber Krise als (drohende) Katastrophe eingeordnet.

Im Hinblick auf das Jugendalter ist somit zunächst eine altersadäquate *Entwicklungskrise* festzustellen. So betrachtet Erikson (2003) die Identitätsentwicklung des Menschen in acht krisenhaften Stufen, auf denen je alterstypische Spannungsfelder gemeistert werden sollen. Im Jugendalter ist dies die Entwicklung der Identität: Jugendliche nehmen verschiedene Herausforderungen wahr; nicht nur sie selbst und ihr Körper verändern sich durch Reifeprozesse, auch wird von ihnen erwartet, selbstständiger zu werden, Werte zu integrieren, ihre Fähigkeiten wahrzunehmen und Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Nach Erikson ist dabei eine Diffusion, ein Auseinanderweichen dieser Komponenten und nicht erfolgende Integration möglich. Dies kann psychisch sehr belastend wirken. Dabei bedürfen Jugendliche „vor allem eines Moratoriums für die Integration der Identitätselemente, die wir [...] den Kindheitsstadien zuordneten, nur daß [sic!] jetzt eine größere Einheit [...] an die Stelle des Kindheitsmilieus tritt – ‘die Gesellschaft’“ (Erikson, 2003, S. 131). Die persönliche Entwicklung hat somit ihre selbstverständliche und „normative Krise in der Adoleszenz“ (Erikson, 2003, S. 19). Die aufgezeigte Bedeutung des Berufs für die gesamtgesellschaftliche Teilhabe und den individuellen sozialen Status bekräftigt die herausgehobene Stellung des Übergangs Schule-Beruf. Im Erikson'schen Sinne lässt sich diese als ontogenetische *Lebenskrise* charakterisieren, als ein Wendepunkt in der eigenen Biographie, mit dem alle Jugendlichen – wenn auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten – konfrontiert sind. Dabei tritt deutlich eine Diskrepanz zwischen „privaten“ und institutionellen Übergängen hervor. Während für die erstgenannten eine Entstandardisierung und Biographisierung festzustellen ist, die auf eine „Erosion

der Normalbiographie“ bei gleichzeitig „normalbiographischen Lebensentwürfen“ hinweist (Lindmeier, 2014, S. 98), ergibt sich für den Übergang Schule-Beruf eine klare Orientierung an der beruflichen Normalbiographie (Tillmann, 2013). Die nachfolgenden Bildungsprozesse weisen demzufolge einen hohen Grad an Stratifizierung und Standardisierung auf (Georg & Sattel, 2006), womit Leistungsselektion und damit verbundene soziale Selektionsprozesse einhergehen. Der potentiellen Vielfalt von nachschulischen Möglichkeiten stehen somit das subjektive Erleben von Erfolg oder eben Misserfolg auf Seiten der Jugendlichen gegenüber – gemäß ihrer individuellen Entsprechung der geforderten Beruflichkeit.

Schlussendlich erfährt die Relevanz erfolgreicher Übergänge und damit verbunden auch die hohe Sensibilität dieser Phase für die individuelle Entwicklung angesichts der psychischen Belastung eine spezifische Akzentuierung. So kann der Übergang Schule – Beruf als bedrückend erlebt werden, wodurch eine entsprechende psychische Belastung ausgelöst bzw. verstärkt werden kann oder aber weiterhin persistiert. Diese Übergänge bergen damit das Risiko des Scheiterns vor dem Hintergrund einer psychischen Belastung, können aber zugleich – anders gewendet – auch als Risikofaktor für die Ausbildung einer entsprechenden Beeinträchtigung identifiziert werden (Kölch & Fegert, 2013). Dadurch zeichnet sich eine weitere „Krise“ im Sinne Erikson's ab – eine *Individualkrise*. Diese beschreibt in einem interaktionistischen Verständnis die spezifischen Wechselwirkungsprozesse, die sich durch die Person selbst mit ihren psychischen Belastungen, durch ihre (möglicherweise ihrerseits belastende oder auch stützende) Umwelt sowie durch die vorhandenen Interaktionen und ihre Bewertungen konstituieren. Es ergibt sich neben den bereits skizzierten Entwicklungs- und Lebenskrisen ein weiteres Moment der subjektiv erlebten Verunsicherung. Zu dieser Verunsicherung gehört ergänzend auch die Frage, eigene psychische Belastungen aufdecken und damit auch eine mögliche „Etikettierung“ (zum Zwecke der Unterstützung) in Kauf nehmen zu wollen.

Alle drei krisenhaften Momente (vgl. Abb. 1) stehen dabei in einem interdependenten Verhältnis zueinander; jede einzelne Krise kann auf die anderen Herausforderungen potentiell (erschwerend) einwirken.

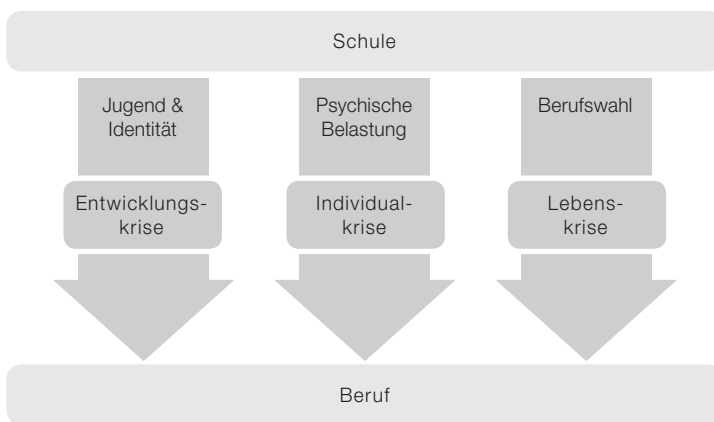


Abb. 1: Übergang Schule – Beruf als multiples Entwicklungsszenario (eigene Darstellung)

Bei Blick auf die negative Seite krisenhafter Prozesse zeigt sich: Der Übergang Schule – Beruf begründet bei vielen Jugendlichen Gefühle des Unbehagens oder der Ungewissheit – eine

Lebens- und Entwicklungskrise stellt sich ein. Bei Vorliegen einer psychischen Belastung kann der Übergang jedoch zu erheblichen bzw. weiteren Verunsicherungen führen, die sich je individuell in Gefühlen der Orientierungs- und Hilflosigkeit oder des Ausgeliefert-Seins an institutionell verankerte Hilfesysteme ausdrücken können. Beobachtbare Verhaltensweisen sind beispielsweise sozialer Rückzug, Demotivierung, Vermeidungsverhalten oder aber auch ausagierende, kompensatorisch zu interpretierenden Handlungen. Das multiple Krisenszenario erfordert sowohl in der wissenschaftlichen Fundierung als auch in der pädagogischen Praxis eine vertiefende konzeptionelle Auseinandersetzung.

6 Weitere Entwicklungslinien

...für Wissenschaft und Forschung

Inzwischen liegen zahlreiche Forschungsbefunde zu den Übergangsprozessen von Jugendlichen vor. Diese fokussieren jedoch vor allem Abgänger aus Hauptschulen sowie benachteiligte Jugendliche. Heranwachsende mit psychischen Belastungen werden aktuell noch nicht explizit berücksichtigt, so dass keine spezifischen Befunde vorliegen (Niehaus & Kaul, 2012). In einzelnen Arbeiten (z.B. Mansel & Hurrelmann, 1992) wird zwar auf das allgemeine Belastungserleben von Jugendlichen an der ersten Schwelle eingegangen, nicht jedoch auf die spezifische Gruppe der Heranwachsenden mit psychischen Belastungen. Aspekte der beruflichen Orientierung oder des Übergangs finden sich in der Diskussion sehr vereinzelt für besondere Zielgruppen wie beispielsweise Jugendliche mit ADHS (Feind, Götzmann & Bärbel, 2014), Autismus (Jacobs, 2004; Seng, 2017) oder Delinquenz (Schumann, 2003). Für Störungsbilder wie Aggression, Angst, Störung des Sozialverhaltens oder Depression lassen sich hingegen in gängigen Literaturdatenbanken keine Publikationen mit dem Fokus auf Transitionen finden – dies gilt zugleich für Suchanfragen mit Oberbegriffen wie „psychische Störung“ oder „emotional-sozialer Förderbedarf“. Demgegenüber finden andere Übergänge bereits in der Forschung Berücksichtigung: beispielsweise Übergänge innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems, also vor der ersten Schwelle (Mays, 2014; Mays et al., 2018) oder Aspekte nach der ersten Schwelle wie etwa die Bewältigung einer Berufsausbildung an unterschiedlichen Lernorten (Henkelmann, 2014; Stein et al., 2016; Kranert, Eck, Ebert & Tutschku 2017).

Demzufolge wäre der Übergangsprozess einerseits auf empirischer Ebene zu erkunden. Hierbei ginge es um die Erfassung von Übergangsverläufen wie auch die systematische Erfassung von bereits vorhandenen Unterstützungsstrukturen. Von besonderem Interesse dürfte die Bewältigung dieses multiplen Krisenszenarios durch die Jugendlichen und ihr Umfeld sein: Welche Strategien werden priorisiert, welche Ressourcen werden aktiviert und wie ist das subjektive Erleben dieser Prozesse einzuordnen? Voraussetzung hierfür ist andererseits die Entwicklung eines tragfähigen theoretischen Fundamentes. Erste Überlegungen hierzu finden sich bereits auf Basis des mehrdimensionalen Transitionsmodells von Griebel & Niesel (2004, 2015), welches den Übergangsprozess von der Kindertagesstätte in den Blick nimmt (Schultz, 2010; Kranert, 2018).

...für Schule und Praxis

Auf Ebene des pädagogischen Handelns setzte sich bereits früh Bollnow (1984) vor dem Hintergrund seiner Reflexion über die Unstetigkeit erzieherischer Prozesse mit der Bedeutung von Krisen auseinander. Auch für ihn gehört die Krise „notwendig zum Wesen des

menschlichen Lebens“ (Bollnow, 1984, S. 36). Für die pädagogische Arbeit resümiert er, dass „der Erzieher sie [die Krise, Anm. d. Verf.] nicht herbeiführen oder beherrschen kann, er kann nur helfend dabei sein, ..., er kann zu helfen versuchen, die Krise in Ihrem Sinn klar zu begreifen und bis ans Ende durchzuhalten“ (Bollnow, 1984, S. 37 f.).

In Bezug auf die *Entwicklungskrise* könnte dies bedeuten, die je spezifischen Besonderheiten des Jugendalters in den Blick zu nehmen, wenn der Übergang ins Berufsleben vorbereitet wird. Gerade die Berufswahl stellt eine immense Herausforderung dar – nicht nur müssen die Jugendlichen die Fähigkeit haben, sich selbst, ihre Interessen, Begabungen und Ziele verbunden mit den gesellschaftlichen, rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen zu kennen, sondern auch hierauf aufbauend eine belastbare Entscheidung über den weiteren Fortgang der Berufsbildung treffen und diese konsequent verfolgen zu können. Dies steht der „entwicklungswilligen Sprunghaftigkeit der Jugendlichen“ (Bojanowski, 2012, S.122) jedoch entgegen, was nach Erikson (2003, S.135) zur „Unfähigkeit, sich auf eine berufliche Identität festzulegen“ führt – und das gilt es auf Seiten aller Beteiligten zu berücksichtigen: vom pädagogischen Personal der Schule, von den Eltern wie auch von den potentiellen Ausbildungsbetrieben. So kann etwa in einem Lebensalter von 15 oder 16 Jahren nicht durchgängig von einer sogenannten „Ausbildungsreife“ ausgegangen werden; vielmehr können sich die hierunter subsumierten Aspekte häufig auch erst in einem Entwicklungsraum wie der betrieblichen Realität herausbilden. Im Vergleich mit Abiturienten, die hierfür mehr Zeit haben, entsteht eine zusätzliche Benachteiligung durch einen frühzeitigen Entscheidungsdruck. Dies bedeutet auch, dass eine Ausbildungszeit diesbezüglich als Lern- und Entwicklungsrahmen eingestuft werden muss. Daneben wäre auch die Zeitspanne des Übergangs zu *flexibilisieren*, wenn davon auszugehen ist, dass eine verlässliche Berufswahl erst in etwa im Alter der Volljährigkeit getroffen werden kann (Bojanowski, 2012, S. 124). Konsequenterweise wären auch die bundesweit vorzufindenden Potenzialanalysen in der siebten Jahrgangsstufe (vgl. etwa Bundesagentur, 2011) kritisch zu hinterfragen.

Die *Lebenskrise* Jugendlicher – konkretisiert als Zwang zur Berufswahl – gilt es ebenso pädagogisch zu begleiten. Die Jugendlichen zeigen etwa in der 17. Shell-Jugendstudie (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2015) eine klare Orientierung an einer primär sicheren und erfüllenden Erwerbstätigkeit. Trotz eines grundlegenden Zukunftsoptimismus⁴ äußern die befragten Jugendlichen auch Bedenken hinsichtlich ihrer zukünftigen „work-life-balance“. Für die Berufsorientierung ergibt sich daraus die Notwendigkeit, auf die unterschiedlichen Motivlagen und Erwartungshaltungen junger Menschen einzugehen, um einen *individualisierten* Übergangsprozess zu ermöglichen. Dies wird umso deutlicher, wenn die Bewältigungsstrategien von Übergangsverläufen analysiert werden. Großkurth, Lex, Lichtwardt, Müller & Tillmann (2015) identifizierten in ihrer Studie zu den Übergangsverläufen von Haupt- und Förderschülern vier typologische Muster, die in Teilen als prekär eingestuft werden. Die vier Typen von Bewältigungsstrategien spiegeln dabei differenzierte Ausprägungen in den Dimensionen Konfrontation mit Belastungen, Orientierung auf Ausbildung/Erwerbsarbeit, aktive Gestaltung des Übergangs sowie Unterstützung durch Andere wieder (Goßkurth et al., 2015, S. 82ff.) und zeigen damit die Komplexität des Übergangsgeschehens jenseits einer eindimensionalen Personorientierung auf. Konkret könnte dies bedeuten, alle beruflichen Möglichkeiten nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule als gleichwertig einzustufen und so eine Marginalisierung Jugendlicher durch eine Zuweisung zum Übergangssystem und damit durch einen vorläufigen Ausschluss aus der Berufsausbildung zu vermeiden. Das österreichische Model der Ausbildungspflicht in Verbindung mit den darin enthaltenen vielfältigen We-

gen könnte hierfür beispielgebend sein (www.bundeskost.at). Zugleich wären die vielfältigen sozialrechtlichen Unterstützungsstrukturen im Sinne des Jugendlichen zusammenzuführen, um eine konzertierte „Hilfe aus einer Hand“ im Hinblick auf den individuellen Berufseinstieg zu gewährleisten. Die stellenweise vorzufindenden Jugendberufsagenturen, welche die Unterstützungsstrukturen aus den Rechtskreisen des SGB II, III und VII bündeln, könnten hierfür als Leuchtturmprojekte dienen (Beierling, 2015; Borrs, 2016).

Darüber hinaus ist angesichts psychischer Belastungen von *Individualkrisen* auszugehen. So ist die erste Schwelle für die hier betrachtete Personengruppe mit mehrfachen Benachteiligungen verbunden. Neben ihren individuellen emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen erschwert häufig ihr mangelndes „soziales Kapital“ (Bourdieu, 1983) den Zugang zum Ausbildungsmarkt; sie haben dadurch ungleiche Zugangschancen zu den materiellen und immateriellen Ressourcen, die im Wesentlichen durch die „Erziehungs- und Sozialisationsfunktion der Familie“ zur Verfügung gestellt werden (Hurrelmann, 2001, S. 107). Auch können innerfamiliäre Beziehungen und damit auch die Lebensqualität des Umfeldes durch die Situation der/des Jugendlichen belastet sein (Myschker & Stein, 2018). Zugleich treten potentielle Ausbildungsbetriebe dieser Gruppe mit Vorbehalten entgegen. Die pädagogische Aufgabe muss in diesem Fall darin bestehen, der/dem Jugendlichen beizustehen angesichts des multiplen Krisenszenarios, sie/ihn bei den Übergängen zu stützen und als verlässlicher Ansprechpartner da zu sein. „Und oft wird ein verständnisvolles Nahesein, auch ohne dass er [der Erzieher; Anm. d. Verf.] etwas Besonderes tut, das Beste sein, was er zu leisten vermag“ (Bollnow, 1984, S. 38). Dies impliziert auch, mit dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule einen Abbruch der Beziehung zum Jugendlichen und seinen Eltern zu verhindern. Neben den Lehrkräften selbst können hierbei auch Mentorenmodelle (Bertram, 2002a; 2002b; Bestmann & Häsel-er-Bestmann, 2012; Stein M., 2013) oder externe Bildungs- und Übergangsbegleitungen (BMAS, 2015; Peschner & Sarigöz, 2015) ein Bindeglied an der ersten Schwelle sein, um eben auch diese Herausforderung der Individualkrise zu bewältigen.

7 Fazit

Der Übergang von Heranwachsenden mit psychischen Belastungen ins Berufsleben zeichnet sich durch vielfältige herausfordernde Facetten auf, welche als multiples Krisenszenario umrissen werden können. Auf Ebene der Wissenschaft bedarf es einer detaillierten Ergründung dieses Übergangsgeschehens – auf Prozess- wie auch auf Strukturebene; ergänzend wäre eine systematische Analyse von Übergangsverläufen vonnöten. Die hieraus zu gewinnenden Erkenntnisse gilt es in die (schulische) Praxis zu transferieren. Bereits heute lässt sich jedoch resümieren, dass gerade auch für diese Personengruppe eine individualisierte und flexibilisierte Perspektive auf die erste Schwelle einzufordern ist, ergänzt durch eine verlässliche und konstante personenzentrierte Unterstützung. Dabei ist bedeutsam, dass der Übergang ins Berufsleben als Aufgabe des „gesamten Systems“ zu reklamieren ist, in welche alle Beteiligten – v.a. Schüler, Eltern, Lehrkräfte und Ausbildungsbetriebe – einzubeziehen sind und einen je spezifischen Beitrag leisten (Griebel & Niesel, 2015).

Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (Hrsg.). (2015). *Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie: eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethge, M., Buss, K.-P. & Richter, M. (2017). *Gutachten zum Übergang Schule-Beruf in Schleswig-Holstein - unter besonderer Berücksichtigung der Inklusive von Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen. Expertise im Auftrag des Ministeriums für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein*. Zugriffen am 15.11.2018. Verfügbar unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/I/inklusion_schulische/Downloads/III%20Baethge_Gutachten.html.
- Beierling, B. (2015). Jugendberufsagenturen – Allheilmittel im Übergang ins Berufsleben? *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, (3), 82-85.
- Bertram, B. (2002a). Berufswahlpaten. In K. Schreier (Hrsg.), *Berufswegeplanung und individualisierte Berufseinstiegs Hilfen. Praxismodelle. Materialien aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit* (S. 178-185). München: DJI.
- Bertram, B. (2002b). Step by Step – eine Brücke zur Arbeitswelt. In K. Schreier (Hrsg.), *Berufswegeplanung und individualisierte Berufseinstiegs Hilfen. Praxismodelle. Materialien aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit* (S. 167-175). München: DJI.
- Bestmann, S. & Häsel-Beermann, S. (2012). *Sozialraumorientiertes Übergangsmanagement: Praxishandbuch zum Jugendmentoring beim Berufseinstieg am Beispiel von „Hürdenspringer“*. Berlin: Raben Stück.
- Bojanowski, A. (2012). Moratorium 2.0. Oder: Wie das Übergangssystem in Sozialisations- und Individuationsprozesse eingreift. In G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze* (S. 115-132). Wiesbaden: Springer.
- Bollnow, O.F. (1984). *Existenzphilosophie und Pädagogik*. (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Borrs, L. (2016). *Jugendberufsagenturen und die Vermittlung von jungen Menschen in Ausbildung und Arbeit*. Nürnberg: IAB.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Büchter, K. & Meyer, R. (2010). Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip beruflicher Bildung. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 323-326). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2009). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesagentur für Arbeit (2011). *Fachkonzept Berufseinstiegsbegleitung im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit (BA)*. Zugriffen am 15.11.2018. Verfügbar unter: <http://www.bildungsketten.de/fachkonzept-bereb..>
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (2014). *Die Teilnehmer*innen. Eingangerhebung der Berufsbildungswerke 2013*. Zugriffen am 15.11.2018. Verfügbar unter: http://www.bagbbw.de/w/files/statistiken/tee-2013_broschuere_web.pdf..
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2015). *Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III – Abschlussbericht*. Zugriffen am 15.11.2018. Verfügbar unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-453.pdf?__blob=publicationFile&v=2..
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008). *Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels*. Bonn: BMBF. Zugriffen am 15.11.2018. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/276_9896_Von_der_HS_in_Ausbildung_und_Erwerbsarbeit.pdf.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012). *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Band 14 der Reihe Berufsbildungsforschung*. Bonn: BMBF.
- Burgert, M. (2001). *Fit fürs Leben. Grundriss einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche in Schule, Ausbildung und Erwerbsarbeit*. Langenau-Ulm: Vaas.
- Eberhard, V., Beicht, U., Krewerth, A. & Ulrich, J. G. (2011). *Perspektiven beim Übergang Schule-Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011*. Zugriffen am 15.11.2018. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7123>.
- Erikson, E. (2003). *Jugend und Krise*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fasching, H. & Niehaus, M. (2008). Berufsvorbereitung und berufliche Integration. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 727-739). Göttingen: Hogrefe.

- Feind, H.-D., Götzmann, W. & Bärbel, R. (2014). ADHS-Betroffene an der Schwelle zum Beruf am Beispiel einer beruflichen Rehabilitationseinrichtung. In M. Rösler, W. Retz, A. von Gontard & F. Paulus (Hrsg.), *Soziale Folgen der ADHS. Kinder – Jugendliche – Erwachsene* (S. 39-56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gebhardt, A., Schönenberger, S., Brühwiler, C. & Salzmann, P. (2014). Relevanz, Nutzungshäufigkeit und eingeschätzte Nützlichkeit unterschiedlicher Unterstützungsangebote aus Sicht von Jugendlichen während des Berufsorientierungsprozesses. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (27), 1-24. Zugegriffen am 15.11.2018. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe27/gebhardt_et_al_bwpat27.pdf.
- Gentner, C. & Meier, J. (2012). Der Hauptschulabschluss als bildungspolitisches Postulat und die Wirklichkeit der Ausbildungsreife. In G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze* (S. 53-86). Wiesbaden: Springer.
- Georg, W. & Sattel, U. (2006). Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 125-152). Wiesbaden: VS.
- Gniewosz, B. & Titzmann, P. F. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen in der Adoleszenz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Griebel, W. & Niesel, R. (Hrsg.). (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2015). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Groen, G. & Petermann, F. (2011). *Depressive Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Hogrefe.
- Großkurth, H., Lex, T., Lichtwardt, N., Müller, S. & Tillmann, F. (2015). *Prekäre Übergangsverläufe. Entstehungsbedingungen risikobehafteter Übergänge*. München: Referat für Bildung und Sport.
- Grünke, M. & Leidig, T. (2007). Der Übergang Schule/Beruf. In J. Walter & F. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 844-856). Göttingen: Hogrefe.
- Henkelmann, T. (2014). Die Zunahme psychischer Krankheitsbilder im Berufsbildungswerk: Wie lässt sich dieser Umstand erklären und bewältigen? *Berufliche Rehabilitation*, 28 (2), 110-119.
- Hiller, G. G. (1999). Karrieremuster junger Männer mit geringem Schulerfolg im Bereich Ausbildung und Beschäftigung in den ersten sechs Jahren nach ihrer Entlassung aus allgemeinbildenden Schulen: eine Methode zur Analyse von Erwerbsverläufen; Ergebnisse ihrer Anwendung auf Datenbestände der Reutlinger Untersuchung über Lebensverläufe von Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres Bautechnik. In T. Hofsäss (Hrsg.), *Jugend, Arbeit, Bildung: zum Krisenmanagement mit arbeitslosen Jugendlichen* (S. 113-148). Berlin: VWB.
- Hiller, G. G., Bär, F. & Rein, J. (2002). Die ersten sechs Jahre nach der Schule. Welche Konsequenzen sind aus den tatsächlichen Karriereverläufen benachteiligter junger Menschen in Ausbildung und Erwerbsarbeit zu ziehen? In W. Stark, T. Fitzner & C. Schubert (Hrsg.), *Die Bedeutung des Berufs für die Jugendberufshilfe und die Benachteiligtenförderung*. Stuttgart: Klett.
- Hurrelmann, K. (2001). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.
- Jacobs, K. (2004). Das Betriebspraktikum als wesentlicher Baustein des berufsvorbereitenden Unterrichts – Einige Gedanken zur Vorbereitung von Jugendlichen mit autistischen Lebenserschwernissen auf die Übergangsphase Schule/Arbeitsfeld. *Autismus*, (58), 4-12.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trend. *Journal of Health Monitoring*, 3 (2), 37-45.
- Kölch, M. & Fegert, J. (2013): Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug)*, 58 (3), 75-80.
- Kohlrausch, B. & Richter, M. (2016). Was fördert die nachhaltige Integration von Hautschüler/innen in den Ausbildungsmarkt? *Arbeit*, 25 (3-4), 147-168.
- Kranert, H.-W., Eck, R., Ebert, H. & Tutschku, U. (Hrsg.). (2017). *Inklusive Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen. Ergebnisse aus dem Netzwerk Berufliche Schulen Mainfranken*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kranert, H.-W. (2018). Transition Schule – Beruf. Eine besondere Herausforderung für Heranwachsende mit psychischen Belastungen. *Behinderte Menschen*, 41(4/5), 62-64.
- Lindmeier, C. (2014). Übergänge von jungen Erwachsenen mit Behinderung/Benachteiligung in die Erwachsenen- und Berufswelt barrierefrei gestalten - was heißt das? *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59 (1), 92-103.
- Mansel, J. & Hurrelmann, K. (1992). Belastungen Jugendlicher bei Statusübergängen: Eine Längsschnittstudie zu psychosomatischen Folgen beruflicher Veränderungen. *Zeitschrift für Soziologie*, 21 (5), 366-384.
- Mays, D. (2014). *In Steps!-wirksame Faktoren schulischer Transition: Gestaltung erfolgreicher Übergänge bei Gefühls- und Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mays, D., Schneider, L., Wichmann, M., Metzner, F., Zielemanns, H., Pawils, S. & Franke, S. (2018). Schulisches Selbstkonzept sowie Lern- und Leistungsmotivation bei Schüler und Schülern mit einem prognostizierten un-

- günstigen Entwicklungsverlauf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung während der Transition in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69 (3), 133-146.
- Montada, L., Lindenberger, U. & Schneider, W. (2012). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 37-60). Weinheim: Beltz.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Maßnahmen* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Niehaus, M. & Kaul T. (2012). *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf*. Bonn: BMBF.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl.). (S. 271-332). Weinheim: Beltz.
- Peschner, J. & Sarigöz, S. (2015). Berufseinstiegsbegleitung: Zentrales Strukturelement der Initiative Bildungsketten. In H. Solga & R. Weiß (Hrsg.), *Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem* (S. 101-116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ratschinski, G. (2012). Verdient die Ausbildungsreife ihren Namen? Anmerkungen zu einer neuen Rubrik für alte Klagen. In G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze* (S. 21-32). Wiesbaden: Springer.
- Reißig, B. (2007). Bildungs- und Ausbildungswege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen. Ergebnisse des Übergangspanels. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58 (3), 98-106.
- Rierner, A. (2012): Ausbildungsversorgung und Ausbildungsreife im Policy-Prozess. In G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze* (S. 33-52). Wiesbaden: Springer.
- Schöpf, N. (2015). Die Situation in Deutschland: Anerkennung der Ergebnisse informellen und nonformalen Lernens bei formal Geringqualifizierten: Status quo und Perspektiven. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Kompetenzen anerkennen. Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann* (S. 49-145). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schultz, A. (2010). Übergänge als Herausforderung für Jugendliche mit Verhaltensstörungen und ihre pädagogische Unterstützung. In H. Ricking & G. Schulze (Hrsg.), *Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung* (S. 90-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schumann, K. (Hrsg.). (2003). *Delinquenz im Lebensverlauf: Bremer Längsschnittstudie zum Übergang von der Schule in den Beruf bei ehemaligen Hauptschülern. Band 1 und 2*. Weinheim: Juventa.
- Seng, H. (2017). Fähigkeiten und Potentiale auf dem Weg ins Berufsleben. In B. Rittmann & W. Rickert-Bold (Hrsg.), *Autismus-Therapie in der Praxis. Methoden, Vorgehensweisen, Falldarstellungen* (S. 241-250). Stuttgart: Kohlhammer.
- Silbereisen, R. & Weichold, K. (2012). Jugend (12-19 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl.) (S. 235-258). Weinheim: Beltz.
- Stein, M. (2013). Von Paten und Lotsen. Coaching- und Mentorenprogramme in der Studien- und Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 271-280). Münster: Waxmann.
- Stein, R. & Müller, T. (2014). Psychische Störungen aus sonderpädagogischer Perspektive. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59 (3), 232-244.
- Stein, R. (2017): *Grundwissen Verhaltensstörungen* (5. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Stein, R., Kranert, H.-W. & Wagner, S. (2016). *Inklusion an beruflichen Schulen – Ergebnisse eines bayerischen Modellversuchs*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Straßer, P. (2012). Pflegen oder pflücken? Ausbildungsreife als gesamtgesellschaftliche Aufgabe. In G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze* (S. 105-114). Wiesbaden: Springer.
- Tillmann, K. (2013). Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In G. Belenbergl & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 15-32). Münster: Waxmann.

Internetadressen

Bundesweite Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 – erreichbar unter: www.bundeskost.at