

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang Sozialarbeit
Kurs VZ22

Salome Schranz

Die berufliche Integration von Jugendlichen mit Posttraumatischen Belastungsstörungen

Supported Education: Ein vielversprechendes Konzept für die Praxis

Diese Arbeit wurde am **04. Dezember 2025** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Studiengangleitung Bachelor

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von mehreren Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2026

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

Die vorliegende Fachliteraturarbeit hat sich der Frage gewidmet, wie und ob das Konzept «Supported Education» eine gewinnbringende Möglichkeit für die berufliche Integration von Jugendlichen mit Posttraumatischen Belastungsstörungen darstellen könnte.

In der Arbeit wurden zuerst die theoretischen Grundlagen zu den Themen Trauma, Traumafolgestörungen, Bindungstraumata, Entwicklung von Jugendlichen, sowie Supported-Education-Konzept erarbeitet und zum Abschluss mögliche Schlussfolgerungen für die berufliche Praxis gezogen.

Es konnte aufgezeigt werden, dass Posttraumatische Belastungsstörungen infolge eines Kindheitstraumas einen Risikofaktor für die berufliche Sozialisation eines Jugendlichen darstellen. Das Krankheitsbild der Posttraumatischen Belastungsstörung stellt sich dabei als vielschichtig und komplex dar und kann diverse Verläufe nehmen. Die Arbeit von Job Coaches¹ im Rahmen des Supported-Education-Konzepts könnte eine vielversprechende Möglichkeit darstellen. Job Coaches arbeiten mit ihren Klient*innen sowohl individuell, als auch ressourcenorientiert und in einer Vermittlungsposition zwischen verschiedenen Akteur*innen. Die Arbeit konnte aufzeigen, dass das Supported-Education-Konzept, im Vergleich zu anderen Arbeitsintegrationskonzepten, eine höhere Effektivität aufweist und sich in der Arbeitsweise an den Werten der Sozialen Arbeit orientiert. Für die berufliche Praxis könnte es entsprechend für Sozialarbeitende der beruflichen Integration wichtig sein, das Konzept sowohl zu kennen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu fördern.

¹ Mit dem Begriff Job Coach sind beide Geschlechter gemeint, da die englische Sprache «Gender Neutrality» kennt (Wikipedia, o.J.).

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	I
Inhaltsverzeichnis.....	II
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	IV
1. Einleitung	1
1.1. Ausgangslage	1
1.2. Motivation und Praxisrelevanz	3
1.3. Zielsetzung und Fragestellung.....	4
1.4. Aufbau der Arbeit	4
2. Posttraumatische Belastungsstörungen.....	5
2.1. Definition von Trauma.....	5
2.2. Definition von Posttraumatischen Belastungsstörungen	5
2.3. Verlauf einer Posttraumatischen Belastungsstörung	6
2.4. Das kognitive Erklärungsmodell von Ehlers und Clark	6
2.5. Symptome und Folgen einer Posttraumatischen Belastungsstörung bei Jugendlichen	9
3. Entwicklung und Bindung.....	11
3.1. Bindungstrauma und Häusliche Gewalt.....	11
3.2. Salutogenese und Kohärenzsinn	12
3.3. Schutz- und Risikofaktoren	13
3.4. Sichere Bindung als menschliches Grundbedürfnis	14
4. Jugendliche und Berufswahl	18
4.1. Definition von Jugendlichen	18
4.2. Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen.....	18
4.3. Die Phasen und kritischen Übergänge im Weg der Berufsbildung und Integration bei Jugendlichen	20
4.3.1. Berufswahl	20
4.3.2. Übergang Schule – Lehrstart.....	21
4.3.3. Übergang Lehrabschluss – Berufseintritt.....	22
4.4. Die berufliche Sozialisation von Jugendlichen mit depressiver oder ängstlicher Symptomatik	23
4.5. Der Einfluss frühkindlicher Bindungserfahrungen auf die berufliche Sozialisation	24
5. Psychisch belastete Jugendliche im Schweizer Arbeitsmarkt.....	27
5.1. Die aktuelle Arbeitsmarktsituation von Jugendlichen in der Schweiz	27
5.2. Anforderungen des Arbeitsmarkts und die Arbeitsbelastung der Arbeitnehmenden	28
5.3. Die Bedeutung von Arbeit aus gesundheitlicher Sicht.....	29
5.4. Die Rolle der Invalidenversicherung bei der beruflichen Integration.....	30
6. Berufliche Integration und Supported Education.....	33
6.1. Berufliche Integration als Auftrag der Sozialen Arbeit	33
6.2. Supported Employment	35
6.3. Supported Education	37
6.4. Die Arbeitsweise von Job Coaches	39
6.4.1. Beziehungsaufbau mit Klient*innen	40
6.4.2. Unterstützung beim Onboarding-Prozess.....	43
6.4.3. Prozess & Ende des Jobcoachings	43

7. Schlussfolgerungen.....	46
7.1. Zusammenfassung wichtigster Erkenntnisse.....	46
7.2. Mögliche Schlussfolgerungen für die berufliche Praxis	47
7.3. Ausblick.....	49
Literaturverzeichnis	51

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Dreieckskonstellation (Schaufelberger, 2013, S. 83)	41
Abbildung 2: Phasen im Supported- Employment- Prozess (Schaufelberger, 2013, S. 81)	44
 Tabelle 1: eigene Darstellung in Anlehnung an Pool Maag (2016, S.4).....	 39

1. Einleitung

Das erste Kapitel dient dem Einführen in das Themengebiet und dem Darlegen der Ausgangslage. Weiter werden die Fragestellungen der Arbeit vorgestellt und die persönliche Motivation sowie berufliche Relevanz für die Arbeit beschrieben.

1.1. Ausgangslage

Rund 70 % der Weltbevölkerung erleben im Laufe ihres Lebens ein potenziell traumatisches Ereignis. Nur ein geringer Anteil der betroffenen Personen (5,7%) entwickelt infolgedessen eine Posttraumatische Belastungsstörung. Viele Personen, welche einem traumatischen Ereignis ausgesetzt waren, haben im Anschluss mit psychischen Problemen zu kämpfen. In Zusammenhang mit Posttraumatischen Belastungsstörungen entwickeln Betroffene häufig depressive Störungen, Angststörungen oder Substanzmissbrauch (WHO, 2024). Bei Jugendlichen zeigen sich Posttraumatische Belastungsstörungen unter anderem durch psychische Erkrankungen wie Depressionen oder Angststörungen (vgl. Kap. 2.5). Nebst den vielfältigen Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen, welche Jugendliche in ihrem Alter zu bewältigen haben (Obsan, 2025, S. 87), stellt der Übertritt ins Berufsleben Jugendliche, welche infolge oder als Komorbidität einer Posttraumatischen Belastungsstörung eine psychische Erkrankung wie eine Angststörung oder Depression entwickelt haben, vor eine zusätzliche Herausforderung. Jugendliche, welche sich weder in einer Ausbildung noch in einer weiterführenden Schule befinden, sind häufiger von psychischen Erkrankungen betroffen als Jugendliche, welche sich in einem Erwerbs- oder Schulkontext befinden. Bei den sogenannten „NEET“ Jugendlichen (Not in Employment, Education or Training) handelt es sich demnach um eine besonders vulnerable Gruppe (Obsan, 2025, S. 312).

Im Jahr 2024 hat die Invalidenversicherung (nachfolgend IV) bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen psychische Erkrankungen als Hauptursache für das Durchführen von Eingliederungsmassnahmen erfasst (BSV, 2025b, S. 7). 52 % aller IV-Renten wurden aufgrund einer psychischen Erkrankung gesprochen (BSV, 2025a, S. 13) und der Bezug von einer IV-Rente unter 25 Jahren aufgrund einer psychischen Erkrankung hat sich in den letzten 30 Jahren verfünffacht: Rund 1,1 % der Jugendlichen unter 24

Jahren beziehen eine IV- Rente aufgrund einer psychischen Erkrankung, während es vor 30 Jahren nur knapp 0,2 % in ihrer Altersgruppe waren (Obsan, 2025, S. 311). Trotz der nachweislich positiven Wirkung von Arbeit auf die psychische Gesundheit (vgl. Kap. 5.3), ist die Erwerbsquote von Menschen mit psychischen Erkrankungen reduziert. 70% der Menschen, welche eine psychische Erkrankung haben, sind im ersten Arbeitsmarkt² tätig (Obsan, 2025, S. 299). Das Nachgehen einer Erwerbsarbeit gilt seit der Moderne als wichtiger Bestandteil für das Leben in einer Gesellschaft. Wer arbeitet, gehört dazu. Arbeit ist nicht nur für das Befriedigen der grundlegendsten Bedürfnisse zentral, sie ist für die meisten Menschen auch identitäts- und sinnstiftend (Schaufelberger, 2013, S. 9). Seit den Neunzigerjahren hat die Arbeitsintegration europaweit an Bedeutung gewonnen. Wie die meisten europäischen Staaten setzte auch die Schweiz auf eine aktivierende Arbeitsmarktpolitik. Diese verfolgt das Ziel, zum einen sanktionierende («Fordern»), zum anderen unterstützungsorientierte («Fördern») Massnahmen und Angebote für arbeitslose Personen zu schaffen und umzusetzen. Der Zugang zu Sozialversicherungsleistungen wie beispielsweise IV-Renten oder Taggeldern der Arbeitslosenversicherung wurde tendenziell erschwert, jedoch Massnahmen und Leistungen zur sozialen und beruflichen Integration stark ausgebaut (Schaufelberger, 2013, S. 12). Dazu gehören auch die Revisionen der IV, welche im Kapitel 5.4 genauer ausgeführt werden. Nebst dem, dass die Massnahmen und Paradigmen der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik kritisiert werden, wurde zunehmend auch die Wirksamkeit der Arbeitstrainings und unzähligen Vermittlungsangebote infrage gestellt. Das Konzept der Supported Employment bzw. Supported Education ist inmitten dieser Dynamik der Arbeitsintegration in den letzten Jahren aufgetaucht. Im Vergleich zu den Eingliederungsmassnahmen der IV, welche ein Ergebnis eines Gesetzesrevisionsprozesses ist, entstand das Konzept der Supported Employment nicht innerhalb eines sozialen Sicherungssystems (Schaufelberger, 2013, S. 13). Im Gegensatz zu häufigen Arbeitsintegrationsprogrammen der Schweiz, wo Programmteilnehmende zuerst im geschützten Rahmen auf den ersten Arbeitsmarkt vorbereitet werden, gilt beim Supported Employment: «First place, then train». Auf Deutsch: zuerst platzieren, dann trainieren (Hoffmann, 2013, S. 87).

² Die Begriffe „erster Arbeitsmarkt“ und „allgemeiner Arbeitsmarkt“ werden synonym verwendet.

1.2. Motivation und Praxisrelevanz

In ihrer Praxistätigkeit als Sozialarbeiterin in der Beruflichen Integration hat die Autorin selbst die Erfahrung gemacht, dass die Arbeitsintegrationsprogramme, welche nach dem Motto «zuerst trainieren, dann platzieren» arbeiten, an ihre Grenzen stossen. Insbesondere bei psychisch stark herausgeforderten Jugendlichen wurden die Aufbautrainings der IV im zweiten Arbeitsmarkt teilweise abgebrochen, da die Programmteilnehmenden den Anforderungen für einen Übertritt in den ersten Arbeitsmarkt nicht gerecht werden konnten. Das schweizerische Gesundheitsobservatorium hält im Jahresbericht von 2025 fest (Obsan, S. 310), dass die Berufsbildung der häufigste Bildungsweg in der Schweiz darstellt. Rund zwei Drittel der Absolvent*innen der Sekundarstufe I absolvieren im Anschluss eine EFZ- oder EBA-Ausbildung. Dies ist der frühestmögliche Eintritt in den ersten Arbeitsmarkt und deshalb auch wichtig zu beachten bei präventiven Massnahmen der Arbeitsintegration, insbesondere bei psychisch herausgeforderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die vorliegende Bachelorarbeit möchte deshalb den Weg von Jugendlichen mit einer Posttraumatischen Belastungsstörung von der obligatorischen Schulzeit bis zum Eintritt ins Berufsleben aufzeigen und herausarbeiten, wie das Konzept der Supported Employment bzw. Supported Education einen Gewinn für die berufliche Integration darstellen könnte und Jugendliche mit Posttraumatischen Belastungsstörungen sowie Arbeitgeber*innen gezielt unterstützen könnte.

1.3. Zielsetzung und Fragestellung

Für die Bachelorarbeit wurden folgende Fragen definiert, welche in den anschliessenden Kapiteln literarisch beantwortet werden:

- Was ist eine Posttraumatische Belastungsstörung und welche Auswirkungen kann sie bei Jugendlichen haben?
- Welche Herausforderungen ergeben sich von der Berufsfindung bis zum Eintritt ins Berufsleben für Jugendliche mit einer Posttraumatischen Belastungsstörung?
- Welche Rolle übernehmen Jobcoaches, um die berufliche Integration von Jugendlichen mit einer Posttraumatischen Belastungsstörung zu fördern?
- Welche Handlungsempfehlungen ergeben sich für Fachpersonen der Sozialen Arbeit für die Integration von Jugendlichen mit einer Posttraumatischen Belastungsstörung?

1.4. Aufbau der Arbeit

Nach der Einleitung wird im zweiten Teil der Arbeit die Entstehung sowie mögliche Folgen von Posttraumatischen Belastungsstörungen erläutert. Im dritten Kapitel der Arbeit wird das Thema frühkindliche Bindungserfahrungen bzw. häusliche Gewalt aufgegriffen, welche als mögliche Ursache für Posttraumatische Belastungsstörungen im Jugendalter gelten. Im vierten Kapitel werden die Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben, welche Jugendliche in ihrem Alter bewältigen müssen, ausgeführt und es wird erklärt, welche zusätzlichen Herausforderungen durch Posttraumatische Belastungsstörungen entstehen können. Im fünften Kapitel wird der aktuelle Schweizer Arbeitsmarkt beleuchtet, das Thema Jugendliche aufgegriffen und auf das soziale Sicherungssystem der Schweiz eingegangen. Im sechsten Kapitel wird das Konzept der Supported Employment genauer erläutert und zum Abschluss der Arbeit (Kapitel sieben) zieht die Autorin mögliche Schlüsse für die berufliche Praxis von Sozialarbeiter*innen und zur beruflichen Integration.

2. Posttraumatische Belastungsstörungen

2.1. Definition von Trauma

Ein Trauma ist ein Ereignis, in welchem Menschen Überwältigung, Schutzlosigkeit und Ohnmacht erleben (Klappstein & Kortewille, 2020, S. 3). Die WHO definiert im ICD-11 ein Trauma als «ein Ereignis oder eine Situation (kurz- oder langfristig), von extrem bedrohlicher oder schrecklicher Art » (WHO, 2025). Die Ereignisse können unter anderem das direkte Erleben von Naturkatastrophen, von Menschen verursachten Katastrophen, Kampfhandlungen, schweren Unfällen, Folter, sexualisierter Gewalt, Terrorismus, Übergriffen oder eigenen akuten lebensbedrohlichen Erkrankungen oder Verletzungen sein (WHO, 2025). Trauma wurde aus dem Griechischen übersetzt und bedeutet «Wunde». Wie bei einem körperlichen Trauma führt auch ein seelisches Trauma zu einer Verletzung. Traumatische Situationen sind gekennzeichnet durch ihre Heftigkeit, ihre Plötzlichkeit sowie Ausweglosigkeit. Es besteht dabei eine Diskrepanz zwischen der subjektiv erlebten Bedrohung und den individuellen Bewältigungsstrategien, die eine Person hat (Pausch & Matten, 2018, S. 4). Fischer & Riedesser (2020, S. 88) definieren eine traumatische Situation «als ein vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbstbild und Weltverständnis bewirkt». Auch das Erleben von frühkindlicher Gewalt und Vernachlässigung stellt ein potenziell traumatisches Ereignis dar, welches im Kapitel 3.1 exemplarisch als Ursache für Posttraumatische Belastungsstörungen aufgegriffen und ausgeführt wird (Pausch & Matten, 2018, S. 3).

2.2. Definition von Posttraumatischen Belastungsstörungen

Posttraumatische Belastungsstörungen (nachfolgend PTBS) sind psychische Störungen, welche nach extrem belastenden Lebensereignissen auftreten können (Schulte & Szota, 2024, S. 17). Gemäss Pausch & Matten (2018, S. 6) ist die PTBS eine Form von Traumafolgestörungen. Störungsbilder, welche der PTBS ähnlich sind und ebenfalls zu den Traumafolgestörungen zählen, sind die akute Belastungsreaktion, die Anpassungsstörung, sowie die andauernde Persönlichkeitsveränderung nach Extrembelastung. Von Menschen verursachte

Traumatisierungen, welche über längere Zeit sehr früh im Leben stattfanden oder ein hohes Mass an Gewalt beinhalteten, führen oftmals zu gestörten Persönlichkeitsentwicklungen. Dabei spricht man von komplexen Posttraumatischen Belastungsstörungen.

Nach ICD - 11 (Brewin & Maercker, 2023/2025, S. 81) sind für die Diagnose einer PTBS folgende Symptome erforderlich:

- Das Wiedererleben des traumatisch Erlebten.
- Das aktive Vermeiden von Sinneseindrücken, welche an die traumatisierende Situation erinnern.
- Eine erhöhte Gefahren Erwartung, sogenannte Hypervigilanz, welche sich in Form von erhöhter Schreckhaftigkeit gegenüber Sinneseindrücken zeigt.
- Die Symptome müssen über eine Woche anhalten.

2.3. Verlauf einer Posttraumatischen Belastungsstörung

Wenn eine Person einmal eine traumatische Erfahrung gemacht hat, kann während der ganzen Lebensdauer eine PTBS entstehen. Die üblichen PTBS-Symptome (vgl. Kap. 2.2) treten normalerweise innerhalb der ersten Monate nach dem traumatischen Ereignis oder dem traumatischen Zeitraum auf. Es ist möglich, dass nach einigen Monaten die PTBS-Symptome durch eine spontane Heilung wieder zurückgehen oder ganz verschwinden. Direkt nach dem Trauma erleben Betroffene häufig Schock- oder akute Belastungszustände. Rund ein Drittel der betroffenen Personen ist nach einem Jahr beschwerdefrei (Maercker, 2013, S. 31–32).

2.4. Das kognitive Erklärungsmodell von Ehlers und Clark

Während der Recherche konnte die Autorin umfassende Literatur zu den Themen Trauma und Traumafolgestörung finden. Dabei gibt es Theorien zur Erklärung der Traumafolgestörung, welche die PTBS als Gedächtnisstörung konzipieren (Wittmann, 2020, S. 33). Eine Theorie von Anke Ehlers und David M. Clark geht von einem kognitiven Modell aus. Die PTBS ist daran zu erkennen, dass die pathologische Verarbeitung der traumatischen Erfahrung in einer andauernden Gefahren Erwartung

resultiert (Wittmann, 2020, S. 35). Nach Ehlers & Clark (1999, S. 320/eigene Übersetzung) wird eine PTBS als Angststörung klassifiziert. Wenn man eine PTBS aus einer kognitiven Perspektive erklären möchte, steht man vor der Herausforderung, dass Angst als Ergebnis einer aktuell drohenden Gefahr definiert wird. Menschen mit einer PTBS leiden jedoch an Erinnerungen, welche bereits in der Vergangenheit liegen. Die Funktionsweise der Traumaerinnerung und das Auftreten von unerwünschten Erinnerungen bei Menschen mit PTBS sind schwer verständlich. Einerseits fällt es den Betroffenen oft schwer, absichtlich eine vollständige Erinnerung an das traumatisch Erlebte herzustellen. Die Erinnerungen zum Trauma sind oftmals bruchstückhaft, schlecht organisiert und nicht vollständig. Andererseits erleben Patient*innen häufig unwillkürlich ausgelöste Emotionen, bei welchen die traumatisch erlebten Aspekte in sehr lebhafter und emotionaler Weise wieder erlebt werden. Modelle, welche eine PTBS erklären möchten, müssen sich entsprechend mit der Diskrepanz der offensichtlichen Schwierigkeit, sich an etwas zu erinnern und dem leicht auslösbaren Wiedererleben des Traumas auseinandersetzen.

Das kognitive Modell (Ehlers & Clark, 1999, S. 320) geht davon aus, dass es zwei Schlüsselprozesse braucht, damit eine Person ein Gefühl von akuter Bedrohung erlebt. Zum einen gibt es unterschiedliche Bewertungen des Traumas und/ oder seiner Folgen. Zum anderen gibt es Unterschiede in der Art der Erinnerung an das Ereignis und wie diese in Verbindung gebracht wird mit anderen autobiografischen Erinnerungen. Ehlers und Clark (1999, S. 325/eigene Übersetzung) gehen davon aus, dass eine anhaltende PTBS dann besteht, wenn eine traumatische Erinnerung nicht ausreichend elaboriert wurde und nicht in einen autobiografischen Kontext eingeordnet werden konnte. Wenn Geschehnisse nicht richtig in einen Kontext von Zeit und Ort gebracht werden können, erklärt dies das problematisch absichtliche Abrufen von Erinnerungen und das willkürlich unerwünschte Auftreten von Erinnerungen. Wenn kein zeitlicher Kontext hergestellt werden konnte, erleben Betroffene das Gefühl von aktueller Bedrohung und es fehlt eine Verbindung zu nachträglichen Informationen wie beispielsweise «Ich bin nicht gestorben». Wenn solche Erinnerungen einmal aktiviert sind, wird die Wahrnehmung der aktuell subjektiv erlebten Bedrohung begleitet von Wiedererlegungssymptomen, Erregungssymptomen, Angst und emotionalen Symptomen.

Zentral ist laut Wittmann (2020, S. 35) bei kognitiven Erklärungsmodellen die negative Bewertung des Erlebten, welche Betroffene bis hin zu einem kompletten Kontrollverlust erleben können. Der Kontrollverlust kann für Betroffene sehr prägend sein, für ihre Identität und als mentale Niederlage erlebt werden. Das Wiedererleben eines Traumas erfolgt vor allem in Form von Sinneseindrücken und nicht durch bewusste Gedanken. Diese Sinneseindrücke werden so wahrgenommen, als würden sie gerade in diesem Moment geschehen, statt als Erinnerung aus der Vergangenheit, die Emotionen hervorrufen. Das unwillkürliche Wiedererleben eines Traumas kann durch eine Vielzahl von Reizen und Situationen ausgelöst werden. Gemäss Engels und Clark (1999, S. 324–325/eigene Übersetzung) erleben Menschen mit einer PTBS auch dann negative Emotionen und das Wiedererleben der Sinneseindrücke, wenn sie bereits wieder positive gegenteilige Erfahrungen gemacht haben. Dies ist ein weiteres Charakteristikum der PTBS. Gleichzeitig ist für einen auftretenden Affekt keine Erinnerung erforderlich. So kann sich ein Vergewaltigungsopfer beispielsweise ängstlich fühlen, ohne zu wissen warum. Dabei könnte es sein, dass eine Person, welche der Täterschaft ähnlichsieht, in der Nähe ist.

Kinder können entsprechend ihrem Entwicklungsstand häufig Gesehenes noch nicht in derselben Weise verarbeiten wie Erwachsene. Das kognitive Modell von Ehlers und Clark bietet somit auch einen guten Erklärungsansatz, weshalb Ereignisse bei Kindern eine PTBS auslösen können, welche Erwachsene anders bewerten würden (Steil & Rosner, 2013, S. 357). Im Gegensatz zu Erwachsenen haben Kinder zudem weniger Strategien, wie sie mit den Gefühlen der anhaltenden Bedrohung und den Erregungszuständen umgehen können, was zu einer Zusatzherausforderung führt (Steil & Rosner, 2013, S. 357).

2.5. Symptome und Folgen einer Posttraumatischen Belastungsstörung bei Jugendlichen

Die Symptome einer PTBS können sich im Kindes- und Jugendalter anders zeigen als bei Erwachsenen. Kinder und Jugendliche erfüllen oftmals nicht das Vollbild der Diagnose oder die eng umschriebene Symptomatik einer PTBS. Nebst der oben beschriebenen Symptomatik (vgl. Kap. 2.2) kann die PTBS sich in Form von Anklammern, Trennungsängsten, Verlust von erworbenen Fähigkeiten oder Rückschritten von bereits erfolgten Entwicklungsprozessen zeigen (Schulte & Szota, 2024, S. 24). Kinder und Jugendliche, welche eine traumatische Erfahrung gemacht haben und an einer PTBS leiden, entwickeln mit höherer Wahrscheinlichkeit auch andere psychische Erkrankungen (Schulte & Szota, 2024, S. 34).

Als mögliche Folgen und/oder Komorbidität einer PTBS beschreiben Schulte & Szota (2024, S. 26) diverse Störungen mit unterschiedlichen Symptomen während der Pubertät bis ins junge Erwachsenenalter. Dazu gehören ADHS, Störungen des Sozialverhaltens, affektive Störungen, Persönlichkeitsstörungen sowie dissoziative Störungen. Im Jugendalter treten häufig Angststörungen, depressive Störungen und Substanzabhängigkeit auf (Rosner & Unterhitzenberger, 2019; zit. in Schulte & Szota, 2024, S. 35). Nachfolgend wird auf die depressive Störung, die Angststörung und die dissoziative Störung etwas genauer eingegangen:

Depressive Störungen

Bei einer Depressiven Störung bemerken betroffene Personen häufig einen verminderten Antrieb, Konzentrationsschwierigkeiten, Hoffnungslosigkeit sowie negative Überzeugungen. Wenn Depressionen als Folge oder in Kombination mit einer PTBS auftreten, erleben die Betroffenen die PTBS-spezifischen Symptome wie Flashbacks und Intrusion. Depressive Symptome können auch bei komplexen Posttraumatischen Belastungsstörungen auftreten. Liegt ausschliesslich eine depressive Symptomatik vor, berichten die betroffenen Personen meist nicht von Flashbacks oder Intrusion (Schulte & Szota, 2024, S. 37).

Angststörungen

Im Rahmen einer Diagnose von PTBS können sich auch Angststörungen zeigen. Dazu gehören Vermeidungsverhalten, Angstreaktionen, Panikstörungen oder auch spezifische Phobien. Häufig haben die Ängste inhaltliche Bezüge zu dem traumatisch Erlebten, wobei sich diese Ängste dann von Phobien unterscheiden, indem sie in Zusammenhang mit dem traumatisch Erlebten gebracht werden können (Schellong et al., 2019; zit. in Schulte & Szota, 2024, S. 37).

Dissoziative Störungen

Die Dissoziation ist ein allgemein menschlicher Bewältigungsmechanismus, welcher bei belastenden Ereignissen, Konflikten oder schwerwiegenden Krisen zum Einsatz kommt. Dabei trennen sich die Wahrnehmung und das Gedächtnis eines Menschen. Jeder Mensch bringt die Fähigkeit mit, in Situationen gedanklich «wegzudriften», sei es beispielsweise beim Autofahren oder bei längeren Sitzungen. Die Dissoziation dient bei einem belastenden Ereignis in erster Linie dazu, es zu bewältigen. Durch das Dissoziieren kann jedoch keine Verarbeitung des Erlebten passieren, da das schlimme Ereignis vom Bewusstsein ferngehalten wird (Pausch & Matten, 2018, S. 19–20).

Wie das Kapitel zwei aufgezeigt hat, ist die Posttraumatische Belastungsstörung eine vielschichtige und komplexe Erkrankung, welche sich durch unterschiedliche Symptomatik bei Jugendlichen zeigen kann. Auch die Auslöser und Traumata für eine PTBS sind unterschiedlich. Eine mögliche Ursache für eine PTBS sind frühkindliche Bindungstraumata aufgrund von häuslicher Gewalt. Im nachfolgenden Kapitel wird diese Ursache exemplarisch aufgegriffen und die Wichtigkeit von positiver frühkindlicher Bindung anhand der Grundbedürfnisse nach Grawe genauer erläutert. Im zweiten und dritten Unterkapitel wird auf das Salutogenese-Konzept sowie auf Schutz- und Risikofaktoren für die Entstehung einer PTBS eingegangen.

3. Entwicklung und Bindung

3.1. Bindungstrauma und Häusliche Gewalt

Kindesmisshandlungen stellen ein grosses gesellschaftliches Problem dar. Gemäss einer Studie aus dem Jahr 2017 von Witt et. al (S. 4 /eigenen Übersetzung) haben rund ein Drittel der deutschen Bevölkerung mindestens eine Form der Kindesmisshandlung erlebt. Von den Teilnehmer*innen gaben rund 2,6 % an, schweren emotionalen Missbrauch erlebt zu haben, 3,3 % gaben an, schweren körperlichen Missbrauch erlebt zu haben und 2,3 % gaben an, schweren sexuellen Missbrauch erlebt zu haben. Frauen scheinen insgesamt mehr von emotionalem oder sexuellem Missbrauch betroffen zu sein als Männer. Weiter ergab die Studie, dass 7,1 % der befragten Personen schwere emotionale Vernachlässigung erlebt haben sowie 9 % schwere körperliche Vernachlässigung. Eine Studie der Universität Fribourg aus dem Jahr 2023 bestätigt, dass rund 40 % der Elternangaben, ihr Kind durch gewaltbeinhaltende Erziehungsmethoden bestraft zu haben (Universität Fribourg, 2023).

Interpersonelle Gewalterfahrungen gehören zu den häufigsten potenziell traumatisierenden Erlebnissen in der Kindheit und Jugend (Schulte & Szota, 2024, S. 29). Frühkindliche Gewalt und Vernachlässigung sind für die Kinder meist mit Todesangst verbunden (Pausch & Matten, 2018, S. 3). Obschon negative Kindheitserfahrungen und traumatische Erlebnisse nicht immer eine Posttraumatische Belastungsstörung im Kindes- und Jugendalter hervorrufen, erhöhen sie das Risiko für eine PTBS im Erwachsenenalter. Zudem erhöht es das Risiko für andere mit traumatischen Erfahrungen assoziierte Störungen wie Borderline oder Suizidversuche (Schulte & Szota, 2024, S. 31). Je ausgeprägter und früher ein Kind multiple bis chronische und schwere Formen der Kindesmisshandlung erlebt hat, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass komplexe und tiefgreifende Störungen entwickelt werden, sei dies auf kognitiver, emotionaler, sozialer oder neurobiologischer Ebene. Es ist entsprechend wichtig, zu beachten, dass die Folgen von Kindesmisshandlungen über die typischen Symptome einer PTBS hinausgehen können (vgl. Kap. 2.2). Weiter gilt es gemäss Deegener zu beachten, dass Kinder und Jugendliche häufig nicht nur der Gewalt der Eltern ausgesetzt sind, sondern auch struktureller Gewalt wie Armut ausgesetzt sein können oder Gewalt auch durch Geschwister, das soziale Umfeld oder

in der Schule erlebt werden kann (2013, S. 387–389). Ohne Bindung können Kinder sich nicht entwickeln und somit auch nicht überleben (vgl. Kap. 3.4). Kinder halten deshalb unter allen Umständen an den bestehenden Bindungsangeboten fest, auch wenn diese destruktiv sind. Schädigende Bindungen können erst gelöst werden, wenn neue sichere Bindungen eingegangen wurden (Pausch & Matten, 2018, S. 7).

3.2. Salutogenese und Kohärenzsinn

Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, entwickeln nicht alle Betroffenen von häuslicher Gewalt eine PTBS. Auch bei anderen traumatischen Ereignissen konnte man feststellen, dass nicht alle infolge des Traumas eine PTBS entwickelten. In 2/3 der Fälle von sexualisierten Verbrechen entwickeln die Opfer eine PTBS. Bei Zeug*innen oder involvierten Personen von Verkehrsunfällen sind es etwa 1/3 der Personen, welche eine PTBS entwickeln (Pausch & Matten, 2018, S. 23). Daraus ergibt sich die Frage, aus welchen Gründen einige Menschen eine PTBS entwickeln und andere nicht. Vor ungefähr 35 Jahren entwickelte der Medizinsoziologe Aaron Antonovsky das Salutogenese-Konzept. Antonovsky untersuchte die Menopause von Frauen, welche während des Nazi-Regimes in Deutschland in einem Konzentrationslager waren. Er stellte fest, dass die Frauen, welche in einem Konzentrationslager inhaftiert waren, im Verhältnis zu nicht Inhaftierten, überdurchschnittlich viele Probleme während der Menopause hatten. Einige der ehemals inhaftierten Frauen konnten jedoch ihr Leben normal weiterleben und schienen auch während der Menopause gesund und mit wenig Beschwerden, trotz der traumatisierenden Erlebnisse in den Konzentrationslagern. Das Wort Salutogenese entstammt gemäss Dorsch (o.J.) dem Lateinischen «salus» für Gesundheit und dem Griechischen «genesis» für Entstehung. Antonovsky widmete sich der Frage, was Menschen gesund hält beziehungsweise, wie Gesundheit entsteht, anstatt den Ursachen von Krankheitsentstehungen auf den Grund zu gehen (Lindström & Eriksson, 2019, S. 27). In seinem Salutogenese-Konzept kam er unter anderem zum Schluss, dass der sogenannte Kohärenzsinn eine individuelle psychische Ressource ist, welche Menschen dazu befähigt, unterschiedliche Strategien für das Lösen von Problemen zu finden und bei bestimmten Lebensereignissen angemessen zu handeln. Der Kohärenzsinn setzt sich laut Antonovsky aus drei Komponenten zusammen: der Verstehbarkeit, der Handhabbarkeit und der Bedeutsamkeit. Ein ausgeprägter Kohärenzsinn ermöglicht es einem Menschen, das Leben als zusammenhängend

(Verstehbarkeit), handhabbar (Handhabbarkeit) und sinnvoll (Bedeutsamkeit) anzusehen. Gemäss Antonovsky ist vor allem die Bedeutsamkeit beziehungsweise Sinnhaftigkeit zentral, obschon alle diese drei Komponenten gegenseitig aufeinander einwirken: Wenn Menschen Sinn und Bedeutung in ihrem Leben sehen, sind sie gewillt, Strukturen zu legen und nach Ressourcen zu suchen und dabei die anderen beiden Komponenten Verstehbarkeit und Handhabbarkeit zu verstärken (Linström & Eriksson, 2019, S. 39). In vielen Fachbüchern (bspw. Pausch & Matten, 2018 oder Wittmann, 2020) wird der Begriff Resilienz aufgegriffen, welcher die Fähigkeit beschreibt, mit Widrigkeiten im Leben zurechtzukommen. Gemäss Lindström & Eriksson (2019, S. 81–82) beschreibt Antonovskys Salutogenese-Konzept jedoch nicht dasselbe wie die Resilienz. Während sich die Resilienz in erster Linie damit beschäftigt, wie Risiken frühzeitig erkannt werden, damit keine schlechten Gesundheitsergebnisse zustande kommen, konzentrierte sich Antonovsky bei der Salutogenese darauf, wie unter bestimmten Bedingungen trotz Stress positive Gesundheitsergebnisse zustande kommen. Bei der Resilienz werden hauptsächlich Schutzfaktoren betrachtet, während bei der Salutogenese zentral ist, dass sich durch Widerstandsressourcen ein Kohärenzsinn entwickeln kann. Sowohl das Konzept der Resilienz wie auch das Konzept des Kohärenzsinnes sind auf individueller Ebene, Gruppenebene und Gesellschaftsebene anwendbar.

Die Grundlage für das Entwickeln eines ausgeprägten Kohärenzsinn ist das Erleben einer stabilen, feinfühligten Bindungsperson von Geburt an. Jeder Mensch hat das Bedürfnis nach Kohärenz, jedoch ist es ein lebenslanger Prozess, diesen Zustand immer wieder herzustellen. Viele positive frühkindliche Bindungserfahrungen sind die Grundlage für das Herstellen eines Kohärenzsinnes (Pausch & Matten, 2018, S. 21).

3.3. Schutz- und Risikofaktoren

Nebst dem Salutogenese-Konzept gibt es, wie bereits erwähnt, auch das Resilienz-Konzept, welches sich hauptsächlich auf Schutz- und Risikofaktoren fokussiert. Schulte & Szota (2024, S. 28) beschreiben für die Entstehung einer PTBS als Risikofaktoren das weibliche Geschlecht, bereits vorhandene psychische Erkrankungen, psychische Probleme der Eltern, mangelnde soziale Unterstützung, einen niedrigen Selbstwert oder eine niedrige Intelligenz. Ebenso können mangelnde soziale Unterstützung oder ein niedriges Funktionsniveau der Familie zu einer PTBS

führen. Teilweise ist es Eltern aufgrund ihrer eigenen Belastungen, beispielsweise durch eigene psychische Erkrankungen oder Partner*innengewalt, nicht möglich, ein angemessen unterstützendes Umfeld für ihre Kinder und Jugendlichen zu bieten. Wenn Eltern aufgrund von Gewaltanwendung in der Erziehung die Ursache für die Traumatisierung sind, sind diese häufig selbst nicht fähig, funktionale Bewältigungsstrategien anzuwenden. Das Kind lernt beim Abschauen der Eltern die dysfunktionalen Strategien wie Vermeidung, Schuldzuweisung oder Gedankenunterdrückung. Je höher ein Kind eine traumatische Situation als lebensgefährlich wahrgenommen hat, desto grösser ist das Risiko, für die Entstehung einer PTBS. Ein weiterer Risikofaktor besteht auch im Verlust einer nahestehenden Bezugsperson.

Als Schutzfaktor beschreiben Klappstein & Kortewille (2020, S. 25–26) unter anderem ein starkes Selbstwirksamkeitserleben, mindestens eine Person, zu der das Kind eine positive Bindung hat, Geschwister sowie Empathiefähigkeit. Resilienz, also die Widerstandsfähigkeit gegenüber Schwierigkeiten, entsteht, wenn Menschen Ereignisse in ihrer eigenen Biografie als sinnvoll einordnen können. Wenn sie ihre Bewältigungsstrategien erfolgreich anwenden, entwickeln sie Resilienz. Kinder, die Gewalt erfahren und dadurch ein Bindungstrauma erlitten haben, tun sich oft schwer damit, die Geschehnisse für sich als sinnvoll zu verstehen. Deshalb ist dieser Prozess häufig langwierig und kann sich teilweise über das ganze Leben andauern.

3.4. Sichere Bindung als menschliches Grundbedürfnis

Wie in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, können frühkindliche Traumatisierungen durch Gewalt zu Bindungstraumata führen, weshalb in diesem Kapitel näher auf das Thema Bindung eingegangen wird. Nebst einer der bekanntesten Bindungstheoretikerinnen Mary Ainsworth, hat auch Klaus Grawe eine sichere Bindung als menschliches Grundbedürfnis definiert. Nach Grawe (2004, S. 186) streben alle Menschen nach Konsistenz innerhalb von vier Grundbedürfnissen: Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle, das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz, das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung sowie das Bedürfnis nach einer Bindung. Konsistenz bezeichnet «die Übereinstimmung bzw. Vereinbarkeit der gleichzeitig ablaufenden neuronalen/psychischen Prozessen». Die vier Grundbedürfnisse werden durch

spezifische sensorische Erfahrungen befriedigt oder verletzt, jedoch gibt es keine Erfahrung, welche die Konsistenz befriedigt. Nach Grawe gehört die Konsistenz nicht zu den vier Grundbedürfnissen, jedoch zu einem Prinzip «der innerorganismischen Regulation», welches den Grundbedürfnissen übergeordnet ist (Grawe, 2004, S. 186). Nachfolgend wird auf das Bedürfnis nach Bindung, sowie auf das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle näher eingegangen:

Das Bedürfnis nach Bindung

Das Bedürfnis nach einer sicheren Bindung kann heutzutage als das empirisch am besten belegte menschliche Grundbedürfnis betrachtet werden (Grawe, 2004, S. 192). Kinder verinnerlichen ihre früh gemachten Kindheitserfahrungen im Gedächtnis in Form von Wahrnehmungs-, Verhaltens- und emotionalen Reaktionsbereitschaften. Physische Nähe, Schutz, Sicherheit, Trost und ein immer erreichbarer Zufluchtsort sind in einer guten Bindung mit der Bezugsperson essenziell. Je nachdem, wie verfügbar und wie einfühlsam die Bezugsperson in der frühen Kindheit war, entwickeln Kinder unterschiedliche motivationale Schemata (Grawe, 2004, S. 193). Die motivationalen Schemata sind Mittel eines Individuums, welche im Laufe des Lebens entwickelt werden, um die Grundbedürfnisse zu befriedigen und sich selbst vor Verletzungen zu schützen. Grawe (2004, S. 188) spricht in diesem Zusammenhang von annähernden und vermeidenden motivationalen Schemata. Wenn ein Kind in einer Umgebung und mit einer Bezugsperson aufwächst, welche die Bedürfnisse des Kindes vollumfänglich befriedigt, werden hauptsächlich annähernde Schemata gebildet. Im Gegensatz dazu werden ungünstige beziehungsweise vermeidende Schemata gebildet, wenn die Bezugsperson im frühen Kindesalter zu wenig verfügbar ist oder zu wenig Feingefühl hat. Durch die Bindungserfahrung entwickeln Kinder verschiedene Bindungsmuster: sichere Bindung oder unsichere Bindung (Grawe, 2004, S. 194).

Wenn unsicher und sicher gebundene Kinder in ihrem Entwicklungsverlauf beobachtet werden, ergeben sich in fast jedem Fall grosse Vorteile für die sicher gebundenen Kinder. Die Unterschiede bleiben gemäss Grawe (2004, S. 209) vom Kindergarten bis in die Adoleszenz erhalten. Im Anschluss an das erste Lebensjahr, wonach sich der Bindungsstil herausgebildet hat, machen sicher und unsicher gebundene Kinder unterschiedliche Lebenserfahrungen, wobei es immer die sicher gebundenen Kinder sind, welche positive Lebenserfahrungen machen. Im Vergleich zu den unsicher gebundenen Kindern kommen durch die positiven Erfahrungen positive

Rückkopplungsprozesse in Gang, was wiederum die Wahrscheinlichkeit erhöht, weitere gute Erlebnisse und Erfahrungen zu sammeln. Grawe (2004, S. 209) führt aus, dass frühe positive Bindungserfahrungen dazu führen, dass die anderen drei Grundbedürfnisse ebenfalls befriedigt werden können. Lehrer*innen beurteilen sicher gebundene Kinder als beziehungsfähiger, mit mehr Selbstvertrauen und gutem Selbstwertgefühl. Positiv gebundene Kinder können zudem ihre Impulse, Gefühle und Wünsche besser zum Ausdruck bringen. Frühkindliche positive Bindungserfahrungen mit der primären Bezugsperson führen zudem zu einer besseren Voraussetzung, einen Zustand der Kohärenz als lebenslangen Prozess immer wieder herzustellen. Hingegen ist es für Kinder, die traumatische Erlebnisse in der Kindheit gemacht haben, schwieriger, einen Kohärenzsinn zu entwickeln (vgl. Kap. 3.2) (Klappstein & Kortewille, 2020, S. 22).

Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle

Nebst dem Bedürfnis nach einer frühkindlichen sicheren Bindung beschreibt Grawe das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle (2004, S. 232). Menschen möchten in einer aktuell herrschenden Situation Kontrolle ausüben können, sich jedoch auch vorbereitend einen möglichst grossen Handlungsspielraum erhalten können. Positive Kontrollerfahrungen entstehen dann, wenn mit dem eigenen Verhalten die persönlichen Ziele erreicht werden konnten. Dies führt zu einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung und Kontrollüberzeugung. Das Kontrollbedürfnis beschreibt deshalb das Bedürfnis nach der Kompetenz, etwas herbeiführen oder aufrechterhalten zu können, was für die eigenen Ziele wichtig ist (Grawe, 2004, S. 323). Um wirksame Kontrolle ausüben zu können, brauchen Menschen Orientierung. Grawe (2004, S. 233) beschreibt dieses Bedürfnis als den Überblick über die Situation zu haben. Für Menschen kann es unerträglich sein, wenn sie sich in einer Situation nicht orientieren können oder ihnen Wissen fehlt. Insbesondere dann, wenn es um Dinge geht, die für den betreffenden Menschen wichtig sind. Im Gegensatz dazu kann es eine positive Erfahrung im Hinblick auf das Kontrollbedürfnis darstellen, wenn man Klarheit über die eigene Situation gewinnt und weiss, was man selbst tun kann, um die Situation zu verbessern. Das Bedürfnis nach Kontrolle ist immer dann aktiviert, wenn wichtige Ziele eines Menschen in Gefahr stehen, verletzt zu werden. Die Befriedigung dieses Bedürfnisses führt gemäss Grawe (2004, S. 234) immer zu einer Verbesserung

des eigenen Zustands, wobei die Verletzung des Bedürfnisses zu einer Verschlechterung führt.

Wie im Kapitel drei aufgezeigt wurde, haben Kinder mit einer PTBS aufgrund eines Bindungstraumas durch häusliche Gewalt schlechtere Voraussetzungen, einen Kohärenzsinn zu entwickeln. Zudem fehlt ihnen häufig das Vertrauen in Bezugspersonen. Insbesondere das Bedürfnis nach Bindung wird durch häusliche Gewalt häufig verletzt. Sowohl die Verletzung des Kontrollbedürfnisses als auch des Bindungsbedürfnisses spielen für einen ungünstigen Entwicklungsverlauf eine entscheidende Rolle (Grawe, 2004, S. 361). Grawe führte aus, dass die Unterschiede bis in die Adoleszenz bestehen bleiben können und somit auch die Berufswahl beeinträchtigen können. Im nachfolgenden Kapitel werden die wichtigsten Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen erklärt und der Berufswahlprozess mit den kritischen Übergängen erläutert. Zum Abschluss des Kapitels werden die Zusatzherausforderungen der beruflichen Integration von Jugendlichen mit depressiven oder ängstlichen Symptomen erläutert, die infolge oder als Symptomatik einer PTBS entstehen können. Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle wird im Kapitel 7.2, in Zusammenhang mit den Aufgaben eines Job Coaches erneut aufgegriffen.

4. Jugendliche und Berufswahl

4.1. Definition von Jugendlichen

Der Begriff Jugend bezeichnet im Sinne der Entwicklungspsychologie die Zeit zwischen der Pubertät und dem Ende des zweiten Lebensjahrzehnts. Es umfasst also ungefähr das 10.–20. Lebensjahr. Der Begriff der «Adoleszenz» kann dabei gleichbedeutend verwendet werden, wird jedoch eher im Zusammenhang mit Jugend als sozialem Konstrukt verstanden. Dies beinhaltet die gesellschaftlich und kulturell geformten Erwartungen an Jugendliche sowie deren Gestaltungsmöglichkeiten. In der Jugendzeit verändert sich der Körper der Jugendlichen: Es bilden sich sekundäre Geschlechtsmerkmale, das Körpergewicht sowie die Körpergrösse nehmen zu, die Gehirnstrukturen verändern sich und auch die Organsysteme werden grösser. Nebst den körperlichen Veränderungen sind bei Jugendlichen Fortschritte in der kognitiven Leistungsfähigkeit zu beobachten. Jugendliche können sich besser konzentrieren als Kinder und lernen, abstrakt und metakognitiv zu denken. Ebenso entwickeln Jugendliche einen «bewussten und selbstgesteuerten Geist», welcher für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben entscheidend ist (Silbereisen & Weichold, 2012, S. 236–241).

4.2. Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen

Entwicklungsaufgaben sind Aufgaben, welche Individuen in gewissen Lebensabschnitten bewältigen müssen. Die Aufgaben werden durch biologische Faktoren, gesellschaftliche Erwartungen (Meso- und Makrosystem) und individuelle Ziele oder Wünsche festgelegt (Cassée, 2019, S. 111). In der Entwicklungspsychologie wird der Begriff der Entwicklungsaufgaben verwendet, da er besonders die aktive Rolle der Jugendlichen bei der Verfolgung ihrer Ziele hervorhebt (Silbereisen & Weichold, 2012, S. 243). Cassée definiert für das Alter von 13–20 Jahren 15 Entwicklungsaufgaben. Nachfolgend werden exemplarisch einige aufgeführt:

Bewältigen von schulischen Aufgaben:

Die Schulzeit verlangt von Jugendlichen, dass sie ihre Leistungsbereitschaft unter Beweis stellen. Obschon Jugendliche bereits «erprobte» Schulgänger*innen sind, nehmen sie durch die neue Lebensphase Lehrkräfte, Inhalte und Forderungen der

Schule oftmals anders wahr. Jugendliche erleben häufiger Konflikte mit Lehrpersonen und Eltern, da die Individualisierung eine kritische Haltung gegenüber Fremdbestimmung und vorgegebenen Strukturen hervorrufen kann. Wichtig für das erfolgreiche Bewältigen dieser Entwicklungsaufgabe ist es, dass die Jugendlichen Erfolge erzielen können und sich somit selbstwirksam erleben (Cassée, 2019, S. 388–389).

Umgang mit Autoritäten:

Da Jugendliche in der Jugendphase zunehmend Eigenverantwortung und Autonomie erlangen und übernehmen müssen, ist eine weitere wichtige Entwicklungsaufgabe, dass sie lernen, mit Machtunterschieden umzugehen und diese zu akzeptieren. Dazu gehört der Umgang mit Lehrpersonen, Eltern, aber auch mit Lehrmeister*innen oder Behörden (Cassée, 2019, S. 390).

Berufswahl und Entwickeln einer Zukunftsperspektive:

Obschon die Frage nach der beruflichen Orientierung und Weiterbildung heutzutage ein lebenslanger Prozess ist, müssen sich Jugendliche bereits während der obligatorischen Schulzeit der Frage widmen, welche Erstausbildung sie machen möchten. Diese Entscheidung erfordert bereits in den Jugendjahren ein hohes Mass an Selbstverantwortung für das eigene Tun und die Planung der Zukunft. Im Zusammenhang mit der Berufswahl müssen sich Jugendliche Zukunftsvorstellungen und Träume machen (Cassée, 2019, S. 389). Gemäss Singer et al. (2013, S. 165) gehören nebst der Berufswahl auch die berufliche Sozialisation zu den normativen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Den Übertritt von der Schule in einen Lehrbetrieb zu machen, stellt alle Jugendlichen vor eine grosse Herausforderung: Während in der Schule meist eine gut strukturierte Lernumgebung vorhanden war, herrscht im Lehrbetrieb meist eine unstrukturierte und offene Arbeitswelt. Es gehört zu den Entwicklungsaufgaben, dass die Jugendlichen lernen, sich mit den unbekannten Handlungsfeldern und Rollenerwartungen auseinanderzusetzen. Der Übertritt in den Lehrbetrieb kann somit zum Erleben von Belastung und Stress führen. Um eine Berufslehre erfolgreich absolvieren zu können, müssen die Jugendlichen lernen, sich in eine Arbeitsgruppe zu integrieren und betriebliche Anforderungen zu meistern (Singer et al., 2013, S. 168).

Identitätsentwicklung:

Die Entwicklung der Identität gehört zu einer lebenslänglichen Aufgabe, wird aber gemäss Cassée (2019, S. 391) in den Jugendjahren erstmals zu einer zentral übergeordneten Aufgabe. Je älter die Jugendlichen werden, desto mehr entwickeln sie die Fähigkeit, sich selbst zu beobachten und sich als eigenständige Person mit Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenzen wahrzunehmen. In der Jugendphase entwickeln Menschen das erste Mal eine Vorstellung davon, was sie von anderen unterscheidet und dass sie als Person einmalig und unverwechselbar sind. Da sich Jugendliche im Übergang zum Erwachsenenalter befinden, beginnen sie, soziale Positionen und Rollen einzunehmen, welche sie formen und sie einen eigenen Lebensweg gestalten lassen (Silbereisen & Weichold, 2012, S. 252).

4.3. Die Phasen und kritischen Übergänge im Weg der Berufsbildung und Integration bei Jugendlichen

4.3.1. Berufswahl

Alle Jugendlichen stehen am Ende der obligatorischen Schulzeit vor der Herausforderung, sich für einen Beruf zu entscheiden. Daraufhin folgt das Bewerben auf eine Lehrstelle. Teilweise schwanken Jugendliche zwischen verschiedenen Berufsoptionen oder können sich für keinen Beruf begeistern (Singer et al., 2013, S. 173). Hirschi & Läge (2007, S. 38) haben die sichere Entscheidung für einen Beruf als Endzustand beschrieben. Am Ende des Prozesses, welcher aus sechs Phasen besteht, sollte eine Entscheidungssicherheit für einen Beruf entstanden sein. Neuenschwander & Hartmann (2011, S. 42–44) gehen davon aus, dass die Entscheidungssicherheit nicht nur eine rationale Entscheidung darstellt, welche auf einer Informationslage gegründet ist, sondern die Jugendlichen eine ganzheitliche Beurteilung der zukünftigen Berufsausbildung gemacht haben. Es konnte festgestellt werden, dass die Jugendlichen nur von ihrer Berufswahl überzeugt sind, wenn soziale Unterstützung, positive Emotionen und mentale Faktoren im Einklang miteinander stehen. Jugendliche bewerten ihre Berufswahl als passend, wenn sie sich dafür interessieren, sie die Anforderungen erfüllen, sie von ihrer nahen Bezugsperson in der Berufswahl unterstützt werden und sie gegenüber den zukünftigen Vorgesetzten, beispielsweise Berufsbildner*innen, positive Gefühle empfinden. So konnten

Neuenschwander und Hartmann (2011, S. 44) zeigen, dass Jugendliche sich beispielsweise nicht für einen Beruf entscheiden, von welchem ihre Eltern ausdrücklich abgeraten haben. Die Entscheidung der Jugendlichen wird in einem hohen Mass von weiteren Akteur*innen beeinflusst, wie dem Lehrstellenmarkt in der Wohnregion, Berufsberatungsangeboten und wie bereits erwähnt, der Unterstützung von Bezugspersonen. Auch die abgebende Schule oder Lehrbetriebe steuern der Berufswahlprozess der Jugendlichen mit, indem sie beispielsweise die Ausbildungsgänge und Auswahlverfahren definieren (Neuenschwander & Hartmann, 2011, S. 42). Die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Berufswahl schafft gemäss Singer et al. (2013, S. 171) eine optimale Voraussetzung für die berufliche Sozialisation. Aus der gelungenen Berufswahl können sich längerfristige Ziele für die Jugendlichen entwickeln und das Wohlergehen steigern.

4.3.2. Übergang Schule – Lehrstart

Der Übergang von der obligatorischen Schulzeit in eine Lehre stellt einen vertikalen Übergang im Bildungssystem dar. Im Unterschied zu horizontalen Bildungsübergängen (bspw. Wechsel einer Kindertagesstätte) stellen vertikale Bildungsübergänge einen Wechsel im Bildungssystem mit höherer Lernintensität dar (Schumacher, 2004; zit. in Pool Maag, 2016, S. 592). Die Lernenden müssen in kurzer Zeit Anpassungsleistungen in verschiedenen Bereichen vollbringen (Mackowiak, 2011, S. 27). Nach Pool Maag (2016, S. 595) wird der Ausbildungsverlauf durch den Schulverlauf, die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen und dem besuchten Schultyp beeinflusst. Die berufliche Sozialisation wird von Singer et al. (2013, S. 166–167) als ein Lernprozess beschrieben: Neue Fähigkeiten, Wissen, Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen müssen gelernt werden, um als fester Bestandteil eines Teams in einem Betrieb arbeiten zu können. Dabei werden zwei Faktoren der beruflichen Sozialisation als essenziell für eine gelungene berufliche Sozialisation erachtet: Zum einen die soziale Integration in eine Arbeitsgruppe, zum anderen die erfolgreiche Umsetzung der betrieblichen Aufgaben. Eine nicht gelungene Integration und Schwierigkeiten beim Bewältigen von betrieblichen Aufgaben zählen bei Berufsanfänger*innen zu den gewichtigsten Belastungsfaktoren.

Die soziale Integration in eine Arbeitsgruppe wird als positives Ergebnis eines Sozialisationsprozesses betrachtet, bei welchem sich die Jugendlichen an die Arbeitsgruppe anpassen, sowie die Arbeitsgruppe an sie (Anderson & Thomas; 1996,

zit. in Singer et. al, 2013, S. 166). Singer et al. (2013, S. 166) heben hervor, dass es wichtig zu beachten ist, dass die soziale Integration ein wechselseitiger Prozess ist und nicht nur eine Anpassungsleistung des Jugendlichen an die Anforderungen des Betriebs stattfinden sollte. Bei einer erfolgreichen sozialen Integration in die Arbeitsgruppe entstehen zufriedenstellende Beziehungen, welche eine entscheidende Rolle bei der beruflichen Integration einnehmen. So werden beispielsweise neue Aufgaben und Normen erwiesenermassen besser erlernt, wenn die Beziehungen innerhalb der Arbeitsgruppe positiv sind (Korte, 2009, S. 3).

Der zweite zentrale Faktor der beruflichen Sozialisation besteht darin, die Aufgaben im Betrieb zu erlernen, sie effektiv auszuführen und dabei Selbstvertrauen zu gewinnen (Anakwe & Greenhaus, 1999; Feij, 1998; zit. in Singer et al., 2013, S. 167). Das Ziel jeder beruflichen Grundbildung besteht im Erlernen der erforderlichen Fähigkeiten und im Erwerben des Wissens, welches notwendig ist, um den Beruf selbstständig ausüben zu können (Singer et al., 2013, S. 167).

Singer et al. (2013, S. 167–168) gehen davon aus, dass eine erfolgreiche berufliche Sozialisation zu einer hohen wahrgenommenen Passung im Lehrbetrieb führt. Passung wird hierbei als Übereinstimmung der Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen mit ihrer gewählten Berufsrichtung verstanden. Es ist eines der wichtigsten Ziele der beruflichen Ausbildung, dass die Jugendlichen eine hohe subjektive Passung empfinden. Diese hat eine vielfältige positive Auswirkung, wie beispielsweise eine hohe Zufriedenheit, eine gute Arbeitsleistung, berufliche Stabilität oder gute psychische Gesundheit. Die wahrgenommene Passung beschreibt die subjektiv wahrgenommene Übereinstimmung des Selbstkonzeptes einer Person mit den subjektiv wahrgenommenen Anforderungen der Umwelt.

4.3.3. Übergang Lehrabschluss – Berufseintritt

Der Übertritt von der Schule in den Berufseinstieg wird auch als Schwelle I bezeichnet, während der Übertritt nach der erfolgreich abgeschlossenen Berufsbildung in die Erwerbsfähigkeit als Schwelle II bezeichnet wird. Auch bei der zweiten Schwelle stehen die Jugendlichen vor Herausforderungen, welche sie Schritt für Schritt bewältigen müssen: erfolgreicher Abschluss der Lehre, Entscheidung für eine Anschlusslösung, Stellensuche, Eintritt in die Erwerbsfähigkeit als Berufsfachperson und das Zurechtfinden in einem neuen Betrieb. Beim Übergang in die selbstständige

Erwerbstätigkeit übernehmen die Jugendlichen neue soziale Rollen und ökonomische Selbstständigkeit, wobei diese Schwelle, wie auch die erste, mit Stress und Belastung verbunden ist (Neuenschwander et al., 2012, S. 247–248). Im Vergleich zur Stellensuche für eine Ausbildung, müssen Jugendliche nach dem Ausbildungsabschluss bei der Stellensuche mit Personen und Fachkräften konkurrieren, welche möglicherweise deutlich älter sind und bereits Berufserfahrung mitbringen. Damit die Jugendlichen bei der Stellensuche erfolgreich sind, brauchen sie eine gute Stellensuchstrategie (Neuenschwander et al., 2012, S. 249). Nebst dem Eintritt in das Erwerbsleben stehen Jugendlichen nach dem Lehrabschluss auch andere Möglichkeiten offen: Einige Jugendliche entscheiden sich für eine Zwischenlösung, andere machen eine weitere berufliche Grundbildung oder absolvieren nach der ersten Lehre eine Tertiärausbildung. Gemäss Neuenschwander et al. (2012, S. 249) steigen rund 2/3 der Lernenden nach Abschluss der ersten beruflichen Grundbildung in die Erwerbstätigkeit ein.

4.4. Die berufliche Sozialisation von Jugendlichen mit depressiver oder ängstlicher Symptomatik

Obschon klar ist, dass ein erfolgreicher Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt bedeutsam ist, ist gemäss dem Schweizerischen Gesundheitsobservatorium die Datenlage zu Ausbildung und psychischer Gesundheit eher gering (Obsan, 2025, S. 313). Die nachfolgend aufgeführte Studie bezieht sich auf nachobligatorische Ausbildungsverläufe bei Angststörungen oder Depressionen und nicht direkt auf das Krankheitsbild PTBS. Da Depressionen oder Angststörungen auch als Folge oder Komorbidität einer PTBS bei Jugendlichen auftreten können, kann die Studie dennoch Anhaltspunkte zu den Herausforderungen der beruflichen Integration von Jugendlichen mit einer PTBS geben. Laut einer Studie der Pädagogischen Hochschule Bern haben diagnostizierte Angststörungen und Depressionen einen Einfluss auf die Zeit nach der obligatorischen Schulzeit und auf die Berufsbildung. Depressionen und Angststörungen zeichnen sich dadurch aus, dass Betroffene häufig intensive negative Emotionen durchleben und diese häufig als unkontrollierbar erlebt werden und somit negativ bewertet werden. Wenn Jugendliche infolge von Panik- oder Angststörungen gewisse Situationen meiden, entsteht offenes Vermeidungsverhalten. Im Falle einer Depression kann auch kognitives Vermeidungsverhalten entstehen, da Betroffene häufig an Gedankenkreisen oder

grossen Sorgen leiden. Die Depression oder Angst kann somit dazu führen, dass die Jugendlichen motivational oder kognitiv beeinträchtigt sind. Dies wiederum kann Auswirkungen auf leistungsbezogene Funktionen haben und somit direkte Auswirkungen auf die Schul- und Ausbildungsleistungen nehmen (Lustenberger et al., 2023, S. 279). Die Studie zeigte auf, dass das Risiko für einen Lehrabbruch oder Lehrstellenwechsel durch Depressionen oder Angststörungen erhöht wird. Insbesondere aber vor dem Lehrstellenantritt stellt der Berufsorientierungs- und Bewerbungsprozess für viele dieser Jugendlichen die grösste Herausforderung dar (Lustenberger et al., 2023, S. 285–287). Depressionen und Angststörungen bei Jugendlichen sind in der Schweiz häufig: Rund ein Fünftel aller Schweizer*innen im Alter von 15-24 Jahren berichten von depressiven Symptomen. Auch Angststörungen haben gemäss dem Schweizerischen Gesundheitsobservatorium in der Schweiz zugenommen (Obsan, 2025, S. 91–98).

Die Ergebnisse einer Studie aus dem Jahr 2022, welche Berufsbildner*innen zu den psychischen Problemen ihrer Lernenden befragt hatte, bestätigen, dass psychische Probleme während der Lehrzeit sich in vielfältiger Weise negativ auf den Ausbildungsverlauf auswirken können. Dabei sind nicht nur die psychischen Probleme der Jugendlichen mitverantwortlich für problematische Lehrverläufe, sondern auch die Berufsbildner*innen und Betriebe. Viele Berufsbildner*innen gaben an, dass sie grosse Unsicherheit verspüren, wie die psychischen Probleme thematisiert werden sollten. Ebenso bestehen häufig Unsicherheiten in der Kooperation mit externen Dritten (Schmocker et al., 2022, S. 16). Betriebe, welche insgesamt wenig Verständnis für die psychischen Probleme ihrer Lernenden zeigen, haben statistisch gesehen ein rund doppelt so hohes Risiko für einen problematischen Lehrverlauf (Schmocker et al., 2022, S. 17).

4.5. Der Einfluss frühkindlicher Bindungserfahrungen auf die berufliche Sozialisation

In Kapitel 3.4 wurde erläutert, dass sich frühkindliche Beziehungserfahrungen auf den gesamten Entwicklungsverlauf von Kindern und Jugendlichen auswirken. Nach Stand des heutigen Wissens ist auch bekannt, dass frühkindliche Bindungserfahrungen sowie der Erziehungsstil der Eltern eine entscheidende Rolle dabei spielen, wie und ob Jugendliche Herausforderungen in der Schule und beim Berufsübertritt meistern

können. Es konnte festgestellt werden, dass Jugendliche mit einer qualitativ schlechten Elternbindung Schwierigkeiten haben, sich für einen Beruf zu entscheiden (Wolfe & Betz, 2004, S. 367). Gemäss Singer et al. (2013, S. 170) ist anzunehmen, dass bei Jugendlichen, welche eine positive Bindung zu den Eltern oder Bezugspersonen haben, positive Eigenschaften, wie beispielsweise eine hohe Sozialkompetenz, gefördert werden und somit der Berufswahlprozess aktiv unterstützt wird. Eine gute Beziehung zwischen Eltern oder Bezugspersonen und den Jugendlichen ist zudem Voraussetzung dafür, dass Eltern ihre Kinder im Berufswahlprozess unterstützen können und die Jugendlichen die Unterstützung annehmen können. Neuenschwander et al. (2012, S. 275) erachten Familien nicht nur im Berufswahlprozess bzw. der Lehrstellensuche für Jugendliche als grosse Ressource, sondern auch im Übergang vom Lehrabschluss in die Erwerbstätigkeit. Als Ressource für die Jugendlichen sind Familien insbesondere dann sehr wirkungsvoll, wenn sie in den Ausbildungsprozess involviert sind, jedoch die Autonomie des Jugendlichen nicht einschränken.

Kinder und Jugendliche, welche in ihrer Biografie belastenden Ereignissen ausgesetzt waren, fehlt häufig das Vertrauen in eine Bezugsperson. Häufig kennen sie dadurch Familien nicht als sicheren Ort, was zu einer schlechteren Voraussetzung für eine gelungene berufliche Integration führt (Klappstein & Kortewille, 2020, S. 24).

Wie im Kapitel vier erläutert wurde, ist die Jugendphase mit den Entwicklungsaufgaben und der Weg der Berufsbildung für Jugendliche eine komplexe und vielschichtige Aufgabe mit diversen Anforderungen. Das Handeln und Verhalten wird zunehmend eigenverantwortlicher und weniger durch Eltern, Lehrpersonen oder andere Personen bestimmt. Nebst vielfältigen Entwicklungsaufgaben bleiben auch alltägliche Anforderungen wie Streitigkeiten mit Eltern bestehen, was zu einem hohen Stresserleben führen kann (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 254). Für Jugendliche mit einer PTBS beziehungsweise Folgesymptomen einer PTBS stellt dies eine zusätzliche Herausforderung dar, weshalb sie, aber auch die Lehrbetriebe, auf Unterstützung angewiesen sind. Die aufgeführten Studien machen deutlich, dass sowohl mögliche Symptomatik einer PTBS wie Depression oder Angst, als auch ursächliche Faktoren für PTBS wie Bindungstraumata erwiesenermassen zu zusätzlichen Herausforderungen bei der beruflichen Sozialisation führen. Im nachfolgenden Kapitel liegt der Fokus auf dem Arbeitsmarkt und der Arbeitsintegrationslandschaft. Es wird

zuerst die aktuelle Arbeitsmarktsituation von Jugendlichen beleuchtet, dann die Anforderungen des heutigen Arbeitsmarktes erklärt, die Bedeutung der Arbeit aus gesundheitlicher Sicht aufgegriffen und zum Schluss des Kapitels wird die Rolle der IV bei der beruflichen Integration erläutert.

5. Psychisch belastete Jugendliche im Schweizer Arbeitsmarkt

5.1. Die aktuelle Arbeitsmarktsituation von Jugendlichen in der Schweiz

Nicht allen Jugendlichen gelingt es, eine Lehre erfolgreich zu absolvieren und ins Erwerbsleben einzusteigen. Jugendliche, denen der Übertritt von der Volksschule ins Erwerbsleben nicht gelingt, sind häufig psychisch besonders belastet und verletzlich (Wüthrich & Sabatella, 2018, S. 108). Gemäss Singer et al. (2013, S. 165–166) wird jeder fünfte Lehrvertrag in der Schweiz frühzeitig aufgelöst. In 50 % der Fälle wird der Lehrvertrag bereits im ersten Lehrjahr aufgelöst. Fehlende Integration ins Team, die nicht erfolgreiche Bewältigung von betrieblichen Aufgaben, Leistungsprobleme und soziale Konflikte zählen zu den vier wichtigsten Gründen für das Auflösen eines Lehrvertrags. In gewissen Branchen wie beispielsweise dem Bau oder der Gastronomie, liegt die Lehrabbruchquote sogar bei jedem dritten oder vierten Lehrvertrag (Stalder & Lüthi, 2017, S. 41). Rund 60 % der Lehrverläufe werden aus Sicht der Berufsbildner*innen als problematisch bewertet. Dabei kommt es im Verlauf der Lehre zu diversen Problemen, respektive zu psychischen Auffälligkeiten. In vielen Fällen werden die problematischen Lehrverläufe mit familiären und psychosozialen Belastungen, sowie früheren schulischen Problemen in Verbindung gebracht. Die Hälfte der Lernenden mit problematischen Lehrverläufen ist zudem in Therapie, was darauf schliessen lässt, dass es sich oft um komplexere Probleme handelt. Dies führt unter anderem auch zu einem hohen Aufwand für die Berufsbildner*innen. Als schwerwiegendster Risikofaktor für einen Lehrabbruch wurden familiäre und psychosoziale Belastungen identifiziert, gefolgt von Suchtproblematik (Schmocker et al., 2022, S. 14). Allerdings muss bei den sogenannten «Lehrvertragsauflösungen» differenziert werden: Nicht alle Jugendlichen, welche eine Lehrvertragsauflösung haben, scheiden aus dem Bildungssystem aus. Rund 84 % der Lernenden setzten nach dem Lehrabbruch ihre Ausbildung in einem anderen Betrieb oder Branche fort (Stalder & Lüthi, 2017, S. 41). Entsprechend betrug die Jugendarbeitslosigkeit im Januar 2025 in der Schweiz 2,8 % (Staatssekretariat für Wirtschaft, 2025, S. 5).

5.2. Anforderungen des Arbeitsmarkts und die Arbeitsbelastung der Arbeitnehmenden

Bärtsch und Huber (2019, S. 13) erläutern, dass sich die Werte und Anforderungen der Arbeitswelt im Verlauf der letzten Jahre verändert haben. Während früher Fleiss, Freundlichkeit, Pflichtbewusstsein, Sorgfalt oder Pünktlichkeit im Stellenprofil stand, müssen heutzutage Arbeitnehmer*innen Anforderungen wie Autonomie, Selbstmanagement, Flexibilität, gute Kommunikationsfähigkeit, Verfügbarkeit oder Vernetzung gerecht werden. Die Gesellschaft hat sich in den letzten Jahren verändert: In der Tendenz haben Menschen einen höheren Leistungsanspruch an sich und ihre Umwelt. Dies bezieht sich nicht nur auf die Leistung bei der Arbeit, sondern auch in der Freizeit. Menschen fordern deshalb von sich selbst eine breite Bildung, soziale Integration, ein glückliches Familienleben sowie leistungsstarke Kinder (Bärtsch & Huber, 2019, S. 13). Nebst dem, dass sich die Anforderungen an die Arbeitnehmenden stark verändert haben, hat sich auch die Arbeitswelt an sich in den letzten Jahren gewandelt. Durch die Digitalisierung entstanden neue Berufe und Aufgaben. Tätigkeiten, welche früher nur durch Menschen erledigt werden konnten, sind heute computergesteuert und standardisiert. Die Möglichkeit, durch flexible Arbeitszeiten und technische Hilfsmittel nicht mehr an einem fixen Arbeitsplatz arbeiten zu müssen, führt jedoch bei den meisten nicht zu einer Entlastung, sondern zu einer Zusatzbelastung: Die ständige Erreichbarkeit führt dazu, dass E-Mails auch in der Freizeit gesichtet werden und Arbeitnehmende dauernd über ihr Smartphone erreichbar sind. Ebenso müssen Arbeitnehmende heutzutage multitaskingfähig sein (Bärtsch & Huber, 2019, S. 12).

Krämer & Kawohl (2018, S. 162–164) beschreiben, dass die Verdichtung der Arbeit, die hohe Verantwortungslast und die veränderten Ansprüche an Arbeitnehmende zum Erleben von Stress und schlimmstenfalls zu einer psychischen Erkrankung führen können. Aus arbeitswissenschaftlicher Forschung ist bekannt, dass gewisse Arbeitsbedingungen als besonders belastend erlebt werden können. Die sogenannten Stressoren werden von den Arbeitnehmenden unterschiedlich bewertet. Man kann jedoch davon ausgehen, dass eine hohe Arbeitsbelastung auf Dauer die Wahrscheinlichkeit für die Entstehung von psychischen Erkrankungen erhöht. In den vergangenen Jahrhunderten betrachtete man in der Gesundheitsprävention primär die körperlichen Gefahren der Arbeit, wobei die psychische Gesundheit wenig im Fokus

stand. Dementsprechend hat die Arbeitsgesellschaft im Gegensatz zu körperlichen Grenzen kaum gelernt, psychische Grenzen im Arbeitskontext wahrzunehmen (Gumplmaier & Jäger, 2018, S. 191). In der Schweiz sind diverse Gesetze festgelegt worden, welche die Gesundheit der Arbeitnehmenden schützen sollen: In Art. 2. der dritten Verordnung des Arbeitbergergesetzes (ArGV 3) vom 18. August 1993 ist festgelegt, dass Arbeitgebende alle Massnahmen treffen müssen, die nötig sind, um die physische und psychische Gesundheit der Arbeitnehmenden zu wahren oder zu verbessern. Dazu gehören einerseits gute Arbeitsplatzbedingungen, jedoch auch dass eine übermässig starke Beanspruchung vermieden wird. Diverse Vorschriften und Verordnungen für sichere Arbeitsbedingungen im Jugendarbeitsschutzgesetzes (ArGV 5) vom 28. September 2007 legen die Grundlagen für die Förderung der psychischen und physischen Gesundheit von Jugendlichen. Es bleibt jedoch offen, wie diese Massnahmen umgesetzt werden und sie sind weitestgehend freiwillig (Obsan, S. 325, 2025).

Die Zusammenhänge zwischen psychischer Gesundheit und Arbeitsplatz sind komplexer, als man meist denkt. Einerseits gibt es, wie oben beschrieben, Arbeitskontexte und Anforderungen des ersten Arbeitsmarkts, welche psychische Erkrankungen auslösen können. Andererseits gibt es vorbelastete Mitarbeitende, welche beispielsweise durch Leistungseinschränkungen oder Verhaltensauffälligkeiten die Vorgesetzten stark herausfordern können. Wiederum brauchen Menschen Arbeit, um überhaupt gesund zu sein oder es zu werden (Obsan, 2025, S. 322). Das schweizerische Gesundheitsobservatorium hat deshalb festgehalten (Obsan, 2025, S. 462), dass die Integration von psychisch erkrankten Menschen es bedarf, dass Unternehmen und Führungsteams verlässliche Informationen für den Umgang mit psychisch erkrankten Mitarbeiter*innen erhalten, um deren Integration zu fördern. Insbesondere kleinere Unternehmen sind bei der Umsetzung von Präventionsmassnahmen häufig auf Hilfe angewiesen.

5.3. Die Bedeutung von Arbeit aus gesundheitlicher Sicht

Gemäss Gumplmaier & Jäger (2018, S. 193–194) kann bereits ein unsicherer Arbeitsplatz die Chance auf eine psychische Erkrankung erhöhen. Im Vergleich zu Arbeitnehmer*innen, von denen 16 % von psychischen Problemen betroffen sind, sind es bei den Arbeitslosen rund 34 %. Der Wiedereinstieg in eine Arbeitstätigkeit hat bei

zuvor arbeitslosen Personen einen deutlich positiven Einfluss auf ihren Gesundheitszustand. Der Wiedergewinn einer Tagesstruktur, die Förderung von sozialen Kontakten und Rollen sowie die eigene Existenzsicherung sind Faktoren, welche die psychische Gesundheit eines Menschen fördern. Zudem dient das Nachgehen einer Erwerbsarbeit der Identitätsbildung, der Stärkung des Selbstbewusstseins und dem gesellschaftlichen Status. Während in der Antike und bis zum europäischen Mittelalter Arbeit als unwürdig betrachtet wurde und nur die unterste soziale Schicht arbeiten musste, hat sich ab dem Beginn der Industrialisierung die Sicht auf die Arbeit und den Wert dahinter stark verändert: Arbeit wurde zu einem Schlüssel für Selbstverwirklichung und man verlangte im Zuge der riesigen Arbeitslosigkeit nach einem Recht auf Arbeit. Wie bereits in der Einleitung erwähnt: Wer arbeitet, gehört dazu (Schaufelberger, 2013, S. 9).

Man kann deshalb festhalten, dass die Anforderungen des allgemeinen Arbeitsmarktes zwar potenziell psychische Erkrankungen fördern könnten, es aber dennoch für die Gesundheit eines Menschen wichtig ist, einer Erwerbstätigkeit nachgehen zu können. In der Einleitung dieser Arbeit wurde geschildert, dass die IV in den letzten Jahren vermehrt Eingliederungsmassnahmen durchgeführt hat. Da die IV in der Schweiz bei der beruflichen Integration eine entscheidende Rolle einnimmt, wird im nächsten Abschnitt etwas genauer darauf eingegangen, wie die aktuellen Unterstützungsmöglichkeiten in der Schweiz aussehen und welche Rolle die IV darin übernimmt.

5.4. Die Rolle der Invalidenversicherung bei der beruflichen Integration

Die Schnittstellen von Volksschule, Berufsbildung und Erwerbsleben werden in der Schweiz durch zahlreiche Beratungsangebote unterstützt. Diese sind vor allem für Jugendliche vorgesehen, welche den Übertritt nicht problemlos schaffen. Die meisten dieser Angebote sind kostenlos und umfassen Informationen, Realisierungshilfen und Unterstützung im Berufswahl- und Ausbildungsprozess (Wüthrich & Sabatella, 2018, S. 108). Trotz der vielen Angebote ist in den letzten Jahren die Anzahl der IV-Renten an junge Menschen gestiegen (vgl. Kap. 1).

Im Rahmen der Gesetzesrevision «Weiterentwicklung der IV», welche per 2022 in Kraft trat, verfolgten der Bundesrat und das Parlament das Ziel, das System der Invalidenversicherung zu verbessern. Dazu gehört in erster Linie, die berufliche Eingliederung zu stärken, um Renten zu verhindern. Das zentralste Revisionsthema beinhaltete die Stärkung der Eingliederung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit gesundheitlichen Einschränkungen (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2021, S. 1). Um das Invaliditätsrisiko für Jugendliche zu verringern, hat die IV eine Reihe von Anpassungen ihrer Angebote vorgenommen. So werden nun vermehrt erstmalige berufliche Ausbildungen auf Niveau EBA (Eidgenössisches Berufsattest) durch die IV finanziert. Durch die Ausweitung der Frühinterventionsmassnahmen von Erwachsenen auf Jugendliche wird die IV zudem früher in den Weg der beruflichen Integration involviert. Gemäss dem schweizerischen Gesundheitsobservatorium (2025, S. 456) können durch die Früherkennung und Frühintervention der IV, psychische Erkrankungen bei Jugendlichen rechtzeitig erkannt werden. Hilfsangebote und die enge Vernetzung von Fachpersonen wie Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Psycholog*innen oder Familienberatungsstellen können somit ein unterstützendes Umfeld bieten. Gemäss Schmocker et al. (2022, S. 15) wird das Instrument der Früherfassung durch Berufsbildende sehr selten genutzt. Lediglich 2-3 % der Lernenden mit psychischen Problemen werden bei der IV gemeldet. Gründe dafür könnten einerseits die grossen Unsicherheiten der Berufsbildenden sein (vgl. Kap. 4.4), andererseits kommt aus der Studie von Schmocker et al. hervor, dass sich Fachgruppen einig sind, dass die Anmeldung bei der IV nicht zu den Aufgaben der Berufsbildner*innen gehört.

Trotz der IV-Revision bleibt der Bezug von Neurenten von Jugendlichen hoch. Das Bundesamt für Bevölkerungsschutz (BABS) hielt in einer Medienmitteilung im Juni 2025 fest, dass für die nächste IV-Revision weitere Massnahmen in Zusammenhang mit Jugendlichen geprüft werden müssen. Die Massnahmen müssen demnach in den Bereichen Ausbildung und Fallbegleitung noch weiter verbessert werden. Ebenso besteht laut dem BABS Handlungsbedarf bei der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteur*innen (BABS, 2025). Die IV sieht in ihrer breiten Angebotspalette unter anderem auch Coaching-Leistungen vor. Im aktuellen Kreisschreiben der IV (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2022, S. 48–49) wird definiert, dass die Coaching-Leistung nur dann in Anspruch genommen werden kann, wenn eine versicherte Person eine Integrationsmassnahme wie beispielsweise einen

Arbeitsversuch oder eine erstmalige berufliche Ausbildung im ersten Arbeitsmarkt absolviert. Zudem könnten bei der IV auch Leistungen für Arbeitgebende gesprochen werden. Die sogenannte Arbeitgeber*innenentschädigung kann durch die IV ausgerichtet werden, wenn der Arbeitgeber einen erheblichen Aufwand (bspw. Betreuung oder Anpassung von Arbeitsabläufen) hat.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der heutige Arbeitsmarkt einen hohen Anspruch an Arbeitnehmer*innen stellt, welchem nicht alle Jugendlichen gerecht werden können. Es besteht eine Gefährdung, dass diese Jugendlichen aus dem Erwerbsleben ausscheiden. Obschon einige Bedingungen des allgemeinen Arbeitsmarkts potenziell gesundheitsgefährdend sein können, ist das Nachgehen einer sinnvollen Erwerbsarbeit für die Förderung der Gesundheit eines Menschen wichtig. Obschon die IV bereits einige Massnahmen zur beruflichen Integration ausgebaut hat, sind weitere Massnahmen nötig, um die Neuberentung von Jugendlichen zu senken. Im nachfolgenden Kapitel wird zuerst der Auftrag der Sozialen Arbeit bei der beruflichen Integration ausgeführt und begründet und im Anschluss wird das Konzept der Supported Education erläutert.

6. Berufliche Integration und Supported Education

6.1. Berufliche Integration als Auftrag der Sozialen Arbeit

Wie im vorangegangenen Kapitel erläutert wurde, ist das Nachgehen einer Arbeit essenziell für die Gesundheit. Dem hohen Wert, eine Arbeitsstelle zu haben, stehen die begrenzten Möglichkeiten gegenüber, überhaupt Zugang zu einer solchen Stelle zu finden. Nicht nur aus gesundheitlicher Sicht ist das Nachgehen einer Arbeit zentral, sondern sie stiftet Sinn und gibt Identität, weshalb es auch einer der essenziellsten Zugänge für die soziale Teilhabe in der Gesellschaft ist. Entsprechend ist das Fehlen einer Erwerbsarbeit ein wichtiger Ansatzpunkt beziehungsweise Auftrag für die Soziale Arbeit. Wenn Erwerbslosigkeit aus Sicht der Sozialen Arbeit betrachtet wird, ist es wichtig, dass nicht das Nachgehen einer Erwerbsarbeit als alleiniges Ziel verfolgt wird, sondern der ganze Prozess der Arbeitsintegration aus Sicht der Teilhabe betrachtet wird (Schaufelberger, 2013, S. 9). Gemäss dem Berufskodex der Sozialen Arbeit (Avenir Social, 2010, S. 7), haben alle Menschen Anrecht auf Integrität und Integration in ein soziales Umfeld. Dabei sind Menschen gegenseitig verpflichtet, andere bei der Verwirklichung dieses Anspruchs zu unterstützen. Weiter ist im Berufskodex festgelegt, dass Sozialarbeiter*innen mit dem Grundsatz der Partizipation und dem Grundsatz der Integration arbeiten: Dabei wird die Soziale Arbeit verpflichtet, ihre Klient*innen miteinzubeziehen, damit diese bestmöglich am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. Psychische, soziale, physische, spirituelle und kulturelle Bedürfnisse der Klient*innen müssen geachtet werden (Avenir Social, 2010, S. 10). Jugendliche, welche in Folge eines Traumas an einer PTBS leiden und psychische Probleme haben, gehören somit zum Klientel der Sozialen Arbeit. Durch den Berufskodex wird klar, dass die Soziale Arbeit das Mandat innehat, psychisch erkrankte Menschen bei der beruflichen Integration zu unterstützen. Soziale Arbeit hat unter anderem den Auftrag, Lösungen für soziale Probleme zu erfinden, diese zu vermitteln und Jugendliche in Notlagen zu unterstützen, damit die Probleme beseitigt werden (Avenir Social, 2010, S. 7). Die Soziale Arbeit befindet sich laut Schaufelberger (2013, S. 10) im Bereich der beruflichen Integration in einem Spannungsfeld. Einerseits ist sie gefordert, individuelle Problemlagen möglichst differenziert zu erfassen. Andererseits muss sie kurzichtigen Erklärungs- und Bearbeitungsversuchen von Arbeitslosigkeit

entgegenwirken, die sich ausschliesslich auf die individuelle Ebene und die Defizite der arbeitslosen Person konzentrieren. Dieser Gedanke entspricht dem Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit nach Hans Thiersch. Er hat für die Arbeit mit Klient*innen der Sozialen Arbeit das Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit entwickelt, welches betont, dass es für Sozialarbeiter*innen zentral ist, sich an den Alltagsbedingungen ihrer Klient*innen zu orientieren (Grunwald & Thiersch, 2016, S. 24–32). Thiersch verdeutlicht, dass die Lebensweltorientierte Soziale Arbeit ein gewisses Misstrauen gegenüber Behörden und Institutionen voraussetzt. Die staatlichen Akteur*innen und Behörden arbeiten nach funktionalen Abläufen und richten sich stark am ersten Arbeitsmarkt aus. Dabei steht die individuelle Anpassung jedes Einzelnen an das System und den ersten Arbeitsmarkt im Vordergrund. Nach Glöckler lässt sich dies nur schwer mit den Prinzipien der Partizipation und Alltagsnähe vereinbaren (2016, S. 167). Die Berufsberatungsdienstleitungen sind durch die Behörden durch eine hochschwellige Komm-Struktur, feste Terminvereinbarungen und klare Abläufe gekennzeichnet. In vielen Fällen gleicht die Berufsberatung eher einer Informationsvermittlung, wobei die Berufsberatung häufig kompetenzorientiert arbeitet (Glöckler, 2016, S. 168). Beim Versuch, Kompetenzen zu ermitteln, um diese bestmöglich in den ersten Arbeitsmarkt einzubringen, wird jedoch zwangsläufig auch viel Inkompetenz sichtbar. Dies betrifft insbesondere Jugendliche mit geringen Übergangschancen, welche keine reguläre Schulbildung absolvieren konnten. Wie in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, haben Jugendliche mit einer PTBS aufgrund häufiger Folgeerscheinungen wie Depression oder Angststörung oft Schwierigkeiten, eine reguläre Schulbildung erfolgreich zu absolvieren und bringen diesbezüglich «Inkompetenz» mit, welche sich schwer mit den Anforderungen eines kompetenzorientierten Arbeitsmarktes vereinbaren lässt (Glöckler, 2016, S. 169–171). Orientierung am Alltag meint gemäss Thiersch nicht das Beschränken auf triviale Alltagsselbstverständlichkeiten. Nach Thiersch sollen Sozialarbeitende nach den Strukturen im Alltag ihrer Klient*innen suchen und nach den darin liegenden Eigensinnigkeiten und Problemen fragen. Dabei ist es wichtig zu verstehen, welche Auswirkung und Bedeutung diese Probleme in der heutigen Gesellschaft haben. Thiersch versteht den Alltag von Menschen als elementare Dimension. Menschen erfahren durch den Alltag ihr Leben und gestalten es, wobei sie eine Aufgabe, ein Selbstverständnis und Identität finden. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit untersucht den Alltag der Klient*innen in Bezug auf seine Stärken, seine Probleme und seine

Ressourcen mit dem Hintergrund der sozialen Gerechtigkeit und mit dem Wissen, dass für einen gelingenden Alltag dieser verändert, stabilisiert und neu strukturiert werden muss. Soziale Gerechtigkeit sollte laut Thiersch in der Gesamtheit des Lebens betrachtet werden. Dabei braucht es den Respekt vor Andersartigkeit und besonderen Lebensvoraussetzungen und -entwürfen sowie das Bewusstsein, dass Menschen in ihren Lebensverhältnissen und ihrem Alltag teilweise nicht zurechtkommen, verarmen und somit auf besondere Unterstützung angewiesen sind (Grunwald & Thiersch, 2016, S. 24–32). Grunwald & Thiersch (2016, S. 31) sehen soziale Gerechtigkeit deshalb nicht nur als Recht auf Gleichheit, sondern auch als Recht auf Unterschiedlichkeit. Der Ansatz des Supported Employment stellt diesbezüglich eine vielversprechende Möglichkeit der Arbeitsintegration dar. Zum einen, weil das Konzept auf individueller Ebene ansetzt, jedoch auch Arbeitgeber*innen und somit den Arbeitsmarkt in die Pflicht nimmt. Es hält einem kurzfristigen und bevormundenden Verständnis von Arbeitsintegration entgegen, da die Sichtweisen und Bedürfnisse der zu integrierenden Person miteinbezogen werden und die Person langfristig begleitet wird (Schaufelberger, 2013, S. 11). In den nachfolgenden Abschnitten wird das Konzept der Supported Employment beziehungsweise Supported Education genauer vorgestellt, wodurch deutlich wird, warum sich das Konzept gut mit den Werten der Sozialen Arbeit verbinden lässt und für Klient*innen eine mögliche Chance bietet, langfristig in den ersten Arbeitsmarkt integriert zu werden.

6.2. Supported Employment

Dem Konzept der Supported Employment liegt die Idee zugrunde, dass Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen zuerst platziert und dann trainiert werden. Der Paradigmenwechsel der Eingliederungspolitik von «erst trainieren, dann platzieren» zu «zuerst platzieren, dann trainieren» entwickelte sich in den 90er Jahren in den USA und hat sich inzwischen auch in Europa etabliert (Hoffmann, 2013, S. 95-96). Die Prinzipien des Supported Employment besagen, dass psychisch erkrankte Arbeitnehmende mindestens 20 Stunden pro Woche unter Wettbewerbsbedingungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein müssen. Sie erhalten dabei einen vorgeschriebenen Mindestlohn und arbeiten in Betrieben mit, in denen die Mehrheit der Arbeitnehmenden nicht behindert ist. Beim Supported Employment, gilt zudem, dass das Arbeitsverhältnis unbefristet ist und die Mitarbeitenden mit psychischer Beeinträchtigung langfristig von einem Jobcoach begleitet werden. In vielen Fällen

erfolgt die Integration psychisch erkrankter Menschen noch immer nach dem Prinzip „erst trainieren, dann platzieren“. Die sogenannten pre-vocational-Trainings finden zuerst im geschützten Rahmen statt. Wenn dies erfolgreich verläuft, folgt in der Regel ein oder mehrere zeitlich befristete Arbeitstrainings im ersten Arbeitsmarkt. Das Konzept von «zuerst trainieren, dann platzieren» weist bis heute einige Schwierigkeiten auf: Der Eingliederungserfolg liegt bei unter 30 % und die Trainings im zweiten Arbeitsmarkt sind sehr teuer. In vielen Fällen sind die frisch eingegliederten Personen nach dem Ende der Massnahme im ersten Arbeitsmarkt auf sich allein gestellt. Dies führt häufig dazu, dass sowohl die Arbeitnehmenden als auch die Arbeitgebenden überfordert sind, was wiederum eine erneute psychische Krise auslösen kann. Hoffmann (2013, S. 95) beschreibt, dass nur unter 15 % der Personen, welche die Eingliederung mit einem pre-vocational-Training absolviert haben, einen langfristigen Eingliederungserfolg haben. Bis auf eine Studie hat sich das Supported Employment im Vergleich zu den pre-vocational-Trainings als deutlich überlegen gezeigt. Bei rund 56 % der Supported-Employment-Teilnehmenden kam es zu einer Anstellung im ersten Arbeitsmarkt (Hoffmann, 2013, S. 97). Während zuerst nicht klar war, ob das Supported-Employment-Konzept auch in den europäischen Arbeitsmärkten Erfolg zeigt, konnte mit einigen Studien bewiesen werden, dass das Supported Employment mit einigen Anpassungen auch im deutschsprachigen Raum anwendbar ist (Hoffmann, 2013, S. 99). In den USA gilt eine «Hire-and-Fire»-Arbeitskultur, was in der Schweiz undenkbar wäre. Deshalb umfasst die Anpassung dieses Konzepts ein Assessment von zwei bis vier Wochen, in dem eine Vorselektion stattfindet. Arbeitgebende erhalten so die Möglichkeit, sich ein differenziertes Bild von der gesundheitlichen Situation sowie den Stärken und Schwächen der potenziellen Arbeitnehmenden zu machen. Die Finanzierung und Qualifizierung der Job Coaches mussten ebenfalls auf den europäischen Arbeitsmarkt angepasst werden: Die beruflichen Eingliederungsmassnahmen in der Schweiz sind befristet. Die zeitlich unbefristete Begleitung und Unterstützung der Teilnehmenden und Arbeitgebenden durch Job Coaches gehört gemäss Hoffmann (2013, S. 99) zu den zentralen Faktoren für die Nachhaltigkeit des Supported-Employment-Konzepts. In der Schweiz wird das Supported Employment bis heute in erster Linie durch die IV finanziert (Vgl. Kap. 5.4, Coachingleistungen) (Schaufelberger, 2013, S. 52). Die langfristige Finanzierung der Job Coaches ist gemäss Hoffmann (2013, S. 100) noch nicht überall gelöst, was zu schlechterem Eingliederungserfolg führt.

Wichtig ist zudem die Qualifizierung der Job Coaches: Idealerweise sollten Job Coaches Erfahrung im psychiatrischen Bereich mitbringen sowie Erfahrung in der freien Wirtschaft. Das Wissen und Verständnis von psychischen Erkrankungen ist unabdingbar, damit das Wissen auch an Arbeitgeber*innen übermittelt und erklärt werden kann. In ihrer Funktion dienen Jobcoaches als Vermittler*innen zwischen Arbeitgebenden und Arbeitnehmenden mit psychischen Erkrankungen. Zu den zentralen Aufgaben des Berufs gehören die Akquise eines Arbeitsplatzes für das Klientel, die Erarbeitung und Durchführung eines Plans der Zusammenarbeit mit den Arbeitgebenden und die Kontaktaufnahme mit anderen involvierten Stellen oder Behörden. Insbesondere die Kontaktaufnahme zu psychiatrischen Diensten oder psychiatrischen Fachpersonen ist zentral für eine gelungene Integration (Hoffmann, 2013, S. 98-99). Das Supported Employment gehört gemäss Hoffmann (2013, S. 100) zu den Rehabilitationsansätzen, welche hinter dem Begriff der Inklusion stehen. Während bei dem Begriff der Integration sich Menschen mit Behinderung oder besonderen Bedürfnissen in bestehende Gesellschaftsstrukturen einfinden müssen, werden bei der Inklusion gesellschaftliche Strukturen den Bedingungen der Menschen mit Behinderung angepasst. Wirtschaftliche und soziale Strukturen werden um- und ausgestaltet, damit sie der Vielfalt der Gesellschaft gerecht werden können. Im Gegensatz zur Integration hat Inklusion das Ziel, Unterschiedlichkeiten von Menschen normal werden zu lassen. Gemäss Hoffmann (2013, S. 100) gibt es in der Schweiz, Deutschland und Österreich zunehmend mehr Unternehmen und Einrichtungen, welche Supported Employment anbieten.

6.3. Supported Education

Die IV konzentriert sich bei der Finanzierung von Supported Employment auf Personen, welche von Erwerbslosigkeit betroffen oder bedroht sind (Schaufelberger, 2013, S. 52). Dazu gehören auch Jugendliche, welche Schwierigkeiten in den Übergängen von der Schule in die Berufsbildung haben, sowie in der Schwelle II, dem Übertritt von der Berufsbildung in den Berufsstart im allgemeinen Arbeitsmarkt (vgl. Kap. 4.3). Ausbildungen, welche von einem Job Coach begleitet werden und sich an das Supported-Employment-Konzept anlehnen, werden Supported Education genannt, wobei zwischen den beiden Konzepten keine grossen Unterschiede bestehen (Schaufelberger, 2013, S. 55). Im Rahmen der Supported Education begleiten Job Coaches nicht nur ein Arbeitsverhältnis, sondern auch ein

Ausbildungsverhältnis. Dabei muss die Unterstützung der Job Coaches speziell auf die Bedürfnisse der Zielgruppe abgestimmt sein. Zu ihren Aufgaben gehört unter anderem das Lerncoaching, ebenso wie die Koordination und Vernetzung zwischen dem Ausbildungsbetrieb, der Berufsschule und der auszubildenden Person. Bei der Zielgruppe von Supported Education handelt es sich in den meisten Fällen um Jugendliche oder junge Erwachsene. Dabei sind neben den gesundheitlichen und beruflichen Herausforderungen auch altersspezifische Herausforderungen zu beachten (vgl. Kap. 4.2) (Schaufelberger, 2013, S. 111). Gemäss einer Studie von Pool Maag et al. (2016, S. 4) gehören zu den spezifischen Aufgaben von Job Coaches beim Supported Education die Begleitung der Lernenden, die Unterstützung des Lehrbetriebs, die Zusammenarbeit mit ausbildungsrelevanten Akteur*innen, sowie die enge Zusammenarbeit mit weiteren involvierten Fachpersonen und Fachstellen. In der nachfolgenden Tabelle sind die Aufgaben eines Job Coaches für die Arbeit mit den verschiedenen Arbeitsgruppen exemplarisch aufgeführt:

Begleitung des Lernenden	- Bedarfs- und lösungsorientierte individuelle Begleitung - Berufsschulergänzende Lernunterstützung - Vorbereitung auf die Erwerbstätigkeit
Unterstützung des Lernbetriebs	- Aufbau eines guten Verhältnisses und positiven Austausches; - Hilfe beim Umgang mit den Lernenden - Bereitstellen von Weiterbildungsmöglichkeiten
Zusammenarbeit mit ausbildungsrelevanten Akteur*innen	- Informationsaustausch (z.B. regelmässiger Austausch mit der IV-Stelle) - Vernetzung, Koordination und Schnittstellenarbeit
Zusammenarbeit mit fachstelleninternen und externen Fachpersonen der beruflichen Integration	- Überprüfung und Weiterentwicklung des eigenen Job Coaching- Angebot

Tabelle 2: eigene Darstellung in Anlehnung an Pool Maag (2016, S.4)

6.4. Die Arbeitsweise von Job Coaches

Die Aufgabe von Job Coaches besteht darin, Klient*innen beim Erreichen ihrer persönlichen Zielsetzungen zu unterstützen und ihnen zu helfen, neue und hilfreiche Denkmuster zu entwickeln. Die Klient*innen befinden sich meist in einer Vielzahl von Systemen, sei es in Bezug auf die Arbeit oder auch sonstige Systeme wie Familie, Freunde, Behörden oder dem Gesundheitswesen. Diese beeinflussen die berufliche Integration, weshalb Job Coaches eine systemisch-konstruktivistische Arbeitsweise und Grundhaltung einnehmen sollten. Die Umsetzung der in der Beratung besprochenen Inhalte erfolgt im Arbeitsalltag. Daher ist es besonders wichtig, dass

das Besprochene während der Beratung auf seine Praxistauglichkeit geprüft wird. Als Jobcoach ist es wichtig, den Integrationsprozess mit der Haltung zu begleiten, dass Sie selbst nicht vollständig nachvollziehen können, was Klientinnen und Klienten erleben oder sich für ihre Zukunft wünschen. Die Klient*innen selbst sind die Expert*innen ihres eigenen Integrationsprozesses (Bärtsch & Huber, 2019, S. 21–22). Häufig haben Klient*innen im Jobcoaching viele Misserfolge erlebt. Wie in den Kapiteln 5.2 und 6.1 beschrieben, ist das Berufswahlverfahren sowie der erste Arbeitsmarkt stark leistungsorientiert. Nach längerer Arbeitsunfähigkeit oder einer Kündigung ist es für Job Coaches besonders wichtig, ressourcen- und kompetenzorientiert zu arbeiten. Dabei gehören Wertschätzung gegenüber den Klientinnen und Klienten sowie das Anerkennen ihrer Probleme zu den grundlegenden Prinzipien der Beratungsarbeit. Nur so kann das Coaching erfolgreich verlaufen und zu positiven Ergebnissen führen. Für Job Coaches ist es wichtig, die bisherigen, möglicherweise mehrfach erfolglosen Integrationsversuche, Arbeitsbemühungen und Lösungsansätze genau zu verstehen (Bärtsch & Huber, 2019, S. 22). Gemäss Bärtsch und Huber (2019, S. 22–23) ist es dennoch unerlässlich, die Probleme der Klient*innen klar zu benennen und offen zu besprechen. Andernfalls würde man der Situation und der zugrunde liegenden Problemlage nicht gerecht. Wichtig ist jedoch, den Hauptfokus bei dem festgelegten positiven Ziel zu behalten und sich auf die Ressourcen zu konzentrieren, welche das Klientel dem Ziel näherbringen.

6.4.1. Beziehungsaufbau mit Klient*innen

Um eine erfolgreiche Zusammenarbeit zu gewährleisten, ist eine vertrauensvolle Beziehung zwischen dem Jobcoach und dem oder der Klient*in unerlässlich. Besonders bei psychisch erkrankten Menschen gestaltet sich der Beziehungsaufbau häufig schwierig, da sie oft negative Erfahrungen mit anderen gemacht haben oder aufgrund ihres Krankheitsbildes ein grundlegendes Misstrauen gegenüber Menschen entwickelten (Bärtsch & Huber, 2019, S. 26). Wie im vorangegangenen Kapitel bereits erwähnt, ist für einen guten Beziehungsaufbau die Orientierung an den vorhandenen Ressourcen essenziell. Fähigkeiten der Klient*innen werden gezielt gesucht und benannt. Auch wenn das Klientel über misslungene Arbeitsversuche berichtet, ist es wichtig, dass Job Coaches auch in diesen Situationen die Ressourcen der Klientel hervorheben, wie zum Beispiel die Flexibilität bei mehrfachem Stellenwechsel nach Kündigung durch Arbeitgebende. Für einen gelungenen Beziehungsaufbau ist es

zudem wichtig, auf die Bedürfnisse der Klientel einzugehen und, wenn vorhanden, Gemeinsamkeiten aufzuzählen, welche nicht zu persönlich sind (Bärtsch & Huber, 2019, S. 27–28). Da Job Coaches als Mittler*innen zwischen den verschiedenen Stellen und Anspruchsgruppen arbeiten, können herausfordernde Situationen entstehen. Die Job Coaches arbeiten in erster Linie in einem Vertrauensverhältnis zu den Klient*innen, müssen jedoch auch anderen Anspruchsgruppen gerecht werden und Kostenträger*innen informieren. Dabei ist es wichtig, das Klientel immer wieder in den komplexen Prozess miteinzubeziehen und transparent über die Inhalte der Gespräche zu informieren (Schlösser & Kiesele, 2023, S. 28). Nachfolgende Abbildung von Schaufelberger (2013) verdeutlicht die Arbeitsgestaltung und das Beziehungsverhältnis eines Jobcoachings:

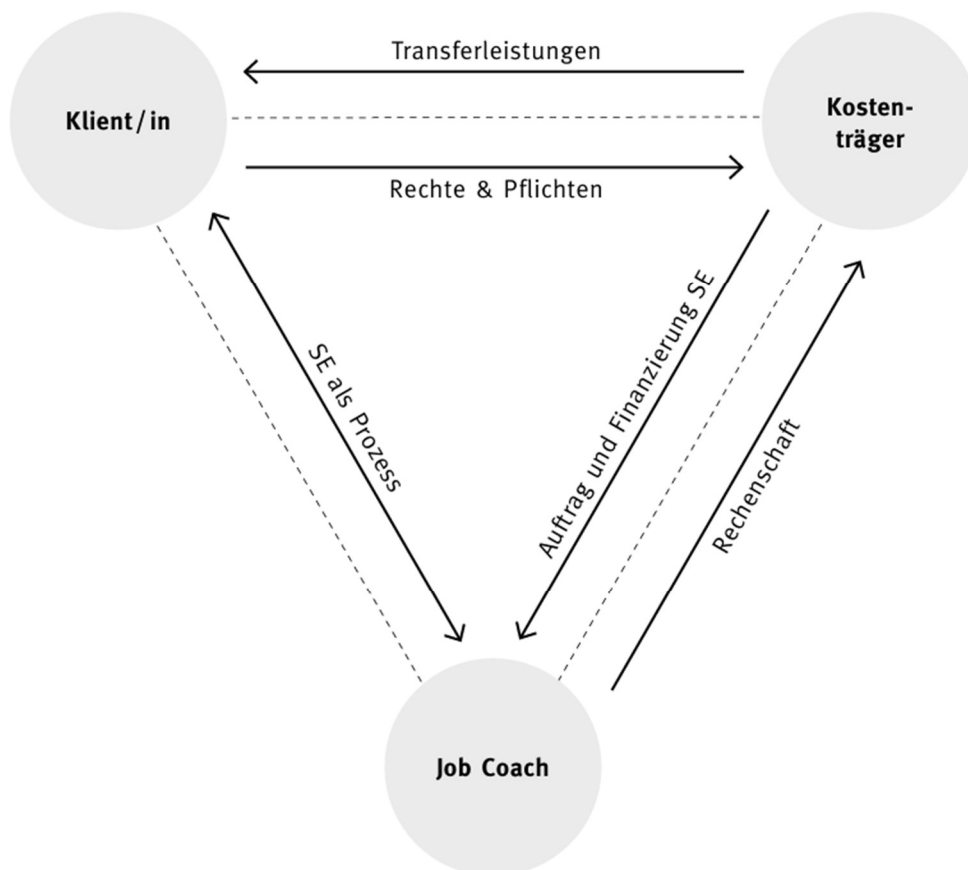


Abbildung 1: Dreieckskonstellation (Schaufelberger, 2013, S. 83)

Erstgespräch:

Das erste Gespräch dient gemäss Bärtsch und Huber (2013, S. 29) dem gegenseitigen Kennenlernen zwischen Job Coach und Klientel. Daraufhin kann eine Entscheidung für oder gegen eine Zusammenarbeit getroffen werden. Um Missverständnisse oder Enttäuschungen zu vermeiden, ist es wichtig, dass der Job Coach die Rahmenbedingungen des Coachings vorstellt und erklärt, welche Inhalte nicht dazu gehören, wie zum Beispiel Laufbahnberatung. Zu den Rahmenbedingungen des Jobcoachings gehören auch die Finanzierung sowie der Einbezug von involvierten Fachstellen. Für Bärtsch & Huber (2019, S. 29) gehört die regelmässige Inanspruchnahme von Psychotherapie oder eines psychiatrischen Dienstes zu den Grundvoraussetzungen für die gelingende Integration von psychisch erkrankten Personen.

Auftragsklärung & Zielvereinbarung:

Nach dem Kennenlernen werden in einem zweiten Schritt die Ziele, sowie wichtige Anliegen der Klient*innen besprochen. Teilweise sind dafür mehrere Sitzungen notwendig. Aus dem Ausarbeiten dieser Ziele ergibt sich der Auftrag des Jobcoachings (Bärtsch & Huber, 2013, S. 31). Es ist wichtig, dass die Ziele realistisch gesteckt werden und somit auch ein Erfolgserlebnis möglich ist, wobei die Ziele immer von der Klientel selbst ausgewählt werden sollten (Schlösser & Kiesele, 2023, S. 42). Das übergeordnete Ziel jedes Coachings ist das Fördern der Autonomie bei dem oder der Klient*in. Auf diesem Grundsatz ist eine Beratung auf Augenhöhe unabdingbar. Die Klientel ist innerhalb des Coachings im «Lead». Job Coaches unterstützen ihre Klient*innen beim Erreichen ihrer Zielsetzungen, damit diese möglichst selbstwirksam erreicht werden können. Teilweise werden Ziele auch durch Auftraggeber*innen vorgegeben, wie beispielsweise durch die IV. In einem solchen Fall ist es wichtig, die Zielvereinbarung an einem «Roundtable» zu besprechen und im Sinne der Auftragsklärung unterschiedliche Interessen zu thematisieren. Das Aus- und Bearbeiten von Zielen findet nicht nur zu Beginn des Coachings statt. Es ist wichtig, (Teil-) Ziele immer wieder zu diskutieren und bei Bedarf anzupassen (Bärtsch & Huber, 2019, S. 31–34).

6.4.2. Unterstützung beim Onboarding-Prozess

Wenn sich ein*e Arbeitgeber*in dafür entschieden hat, eine Person mit psychischer Erkrankung einzustellen, folgt der Onboarding-Prozess im Betrieb. Der Prozess des «an Bord nehmen» dauert meist mehr als ein Jahr und umfasst die Einarbeitungs- und Integrationsprozesse in den Betrieb auf sozialer, fachlicher und werteorientierter Ebene. Neue Mitarbeitende müssen sich nach der Einstellung Kenntnisse zum Unternehmen und zum Aufgabengebiet aneignen. Zudem müssen sie sich in ein Team einfinden und sich mit den Werten und Führungsgrundsätzen bekanntmachen (vgl. Kap. 4.3.2, Übergang Schule-Lehrstart) (Brenner, 2020, S. 1–13). Die Gesundheitsförderung Schweiz (2025, S. 7) hat in einem Faktenblatt mit Empfehlungen an Fachpersonen festgehalten, dass ein strukturierter Onboarding-Prozess bei der Integration von psychisch Erkrankten helfen könnte, die Teamakzeptanz sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit zu fördern. Auch Brenner hält fest, dass nebst der intensiven Betreuung durch den direkten Vorgesetzten während des Onboarding-Prozesses auch externe Coachings hilfreich sein können (2020, S.21). Die Begleitung während des Onboarding-Prozesses wäre durch das Konzept der Supported Employment gewährleistet.

6.4.3. Prozess & Ende des Jobcoachings

Schaufelberger hält fest, dass das Supported-Employment-Konzept Prozessarbeit bedeutet (2013, S. 70). Im Kapitel 6.4.1 wurde erläutert, dass es wichtig ist, Ziele mit den Klient*innen immer wieder zu besprechen und zu evaluieren. Folgende Abbildung von Schaufelberger verdeutlicht das Phasenverständnis des Jobcoachings:

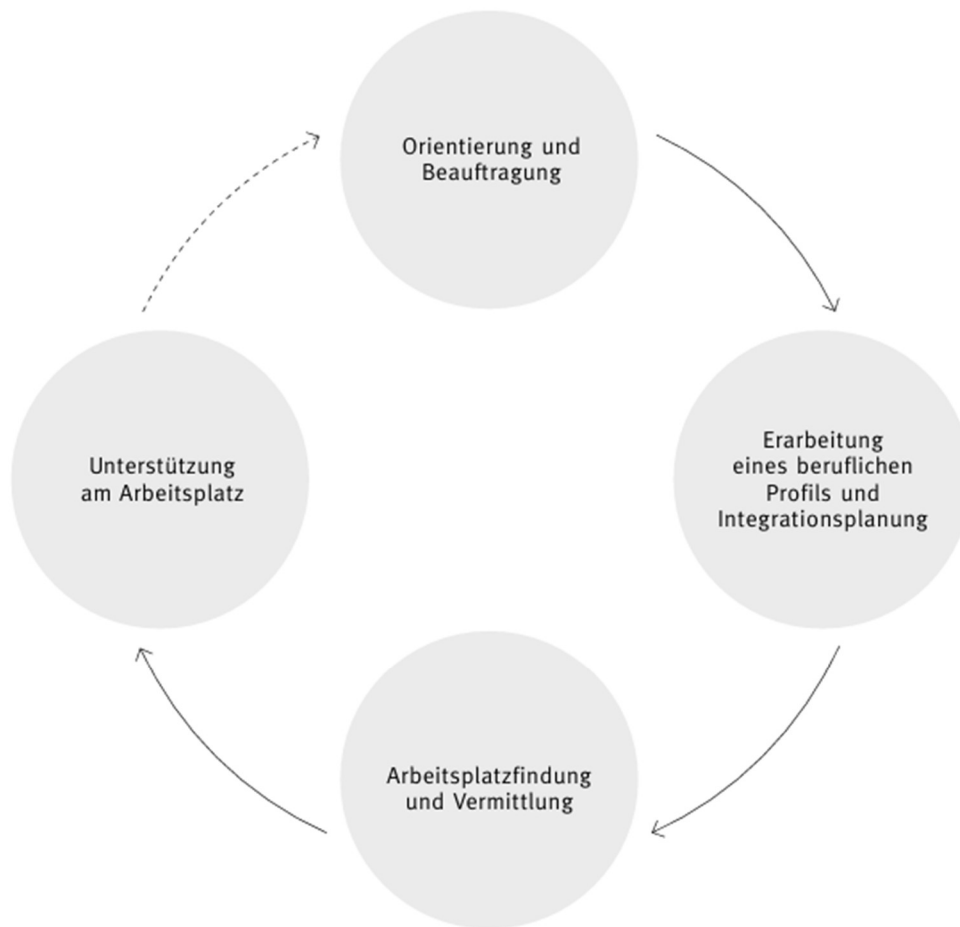


Abbildung 2: Phasen im Supported- Employment- Prozess (Schaufelberger, 2013, S. 81)

Wie bereits im Kapitel 6.2 erwähnt, ist die unbeschränkte Dauer des Coachings ein wichtiges Prinzip des Jobcoachings. In der Praxis ist dies jedoch oftmals nicht möglich, da die Kostenträger*innen jeweils nur über kürzere Zeit ein Coaching finanzieren. Gemäss Bärtsch & Huber (2019, S. 54–55) sollte der Abschluss des Jobcoachings dann erfolgen, wenn sich das Klientel zutraut, ohne weitere Begleitung im allgemeinen Arbeitsmarkt tätig zu sein. Ebenso sollten andere involvierte Personen oder Stellen, wie Vorgesetzte, damit einverstanden sein.

Wie das Kapitel aufzeigen konnte, hat das Supported-Education-Konzept eine wissenschaftlich bestätigte Effektivität bei der Integration von psychisch erkrankten Menschen. Die Aufgaben des Job Coaches sind dabei divers und anspruchsvoll, bieten jedoch eine gute Möglichkeit, eng mit Arbeitgeber*innen und anderen involvierten Personen zusammenzuarbeiten und sich an den Bedürfnissen und Kompetenzen der Klient*innen zu orientieren. Gemäss dem Berufskodex ergibt die

berufliche Integration ein wichtiges und zentrales Mandat für die Soziale Arbeit. Mögliche Schlussfolgerungen für die Integration von Jugendlichen mit PTBS anhand des Supported-Education-Konzepts sowie Handlungsempfehlungen für Sozialarbeitende werden im letzten Kapitel erläutert.

7. Schlussfolgerungen

7.1. Zusammenfassung wichtigster Erkenntnisse

Die vorliegende Arbeit konnte herausarbeiten, dass Posttraumatische Belastungsstörungen komplexe und diverse Erkrankungen sind und sich die Verläufe und Folgen von Traumata verschieden äussern. Bei Kindern und Jugendlichen zeigen sich die Folgen meist anders als bei Erwachsenen. Bei Jugendlichen sind Depressionen oder Angststörungen sowie Suchtverhalten eine häufige Folge, bzw. Komorbidität von einer PTBS. Traumas aufgrund von Bindungsstörungen im Säuglings- oder Kindesalter durch gewaltvolle Erfahrungen gehören zu den häufigen Ursachen für PTBS im Kindes- und Jugendalter.

Die hohen Anforderungen der Jugendzeit sowie die vielfältigen Entwicklungsaufgaben, die alle Jugendlichen bewältigen müssen, stellen für Jugendliche mit einer PTBS eine besonders grosse Herausforderung dar. Die Berufsfindung, der Übertritt in das Lehrverhältnis, sowie der Übergang nach Lehrabschluss in den allgemeinen Arbeitsmarkt sind drei herausfordernde Übergänge. Das erfolgreiche Passieren der drei Übergänge ist in unserer Gesellschaft Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Die Arbeitsbedingungen im heutigen Arbeitsmarkt können zwar einerseits psychische Erkrankungen hervorrufen, andererseits ist das Nachgehen einer Arbeit für die Gesundheit eines Menschen zentral. In diesem Spannungsfeld sind Fachpersonen der Sozialen Arbeit gefordert, individuelle Lösungen für ihre Klient*innen zu finden.

Studien konnten zeigen, dass das Supported Employment, einen langfristigen Erfolg bei der Integration von psychisch erkrankten Menschen aufweist. Im Vergleich zu den pre-vocational-Trainings, wo Betroffene zuerst im geschützten Rahmen tätig sind, werden sie beim Supported Employment durch einen Job Coach bereits zu Beginn direkt im allgemeinen Arbeitsmarkt langfristig begleitet. Die Arbeitsweise von Job Coaches richtet sich hierbei nach den Werten der Sozialen Arbeit. Klient*innen sollen befähigt werden, ihre eigenen (beruflichen) Ziele zu erreichen.

7.2. Mögliche Schlussfolgerungen für die berufliche Praxis

Die Arbeit hat aufgezeigt, dass Jugendliche, welche infolge eines Bindungstraumas eine PTBS entwickelt haben, zu einer besonders vulnerablen Gruppe gehören und in vielen Fällen auf zusätzliche Unterstützung angewiesen sind. Im Kapitel 5.4 wurde erläutert, dass die IV insbesondere bei der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Akteur*innen, in der Fallbegleitung und bei den Ausbildungen weiteren Handlungsbedarf sieht. Job Coaches könnten sowohl Jugendliche als auch Arbeitgeber*innen durch das Supported Education Konzept im Ausbildungsverlauf unterstützen. Im Kapitel 3.4 wurde nebst dem Bedürfnis nach positiven frühkindlichen Bindungserfahrungen nach Grawe auch das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle erläutert. Da sich viele Arbeitgeber*innen im Umgang mit den psychischen Problemen ihrer Lernenden unsicher fühlen, könnte man darauf schliessen, dass unter anderem das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle, in diesem Fall das Fachwissen über psychische Erkrankungen und den Umgang damit, nicht befriedigt ist. Job Coaches könnten diesem Bedürfnis begegnen, indem sie in der Vernetzungsarbeit die Arbeitgeber*innen aufklären und speziell beim Onboarding-Prozess beratend unterstützen. Diese Annahme wird durch die Befragung der Berufsbildner*innen von Schmocker et al. (2022, S. 16) bestätigt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich die Berufsbildner*innen im Umgang mit psychischen Problemen ihrer Lernenden oft unsicher fühlen. Ebenso geben sie an, bei der Zusammenarbeit mit externen Partnern häufig Unsicherheiten zu erleben.

Ein Auftrag für Job Coaches in beratender Funktion gegenüber Arbeitgeber*innen könnte zudem darin bestehen, auf ungünstige Arbeitsbedingungen und rechtliche Aspekte hinzuweisen (vgl. Kap. 5.2). Wenn Jugendliche aufgrund einer Angststörung oder Depression eine Anpassung am Arbeitsplatz benötigen, kann die Umsetzung oft weniger Massnahmen mit geringem Aufwand eine grosse Wirkung erzielen und somit zur Verbesserung der psychischen Gesundheit der Jugendlichen beitragen. Ebenso kann es für einen erfolgreichen Lehrverlauf hilfreich sein, Berufsbildner*innen oder andere Vorgesetzte über mögliche Symptome einer PTBS, wie beispielsweise das Dissoziieren, zu informieren. Das Verständnis für allfällige Trigger (vgl. Kap. 2.4, Ehlers & Clark) bedarf dem Wissen über mögliche Folgen eines Traumas und der PTBS. Job Coaches können somit wertvolle Sensibilisierungsarbeit bezüglich psychischer Erkrankungen leisten und somit auf Seiten der Arbeitgeber*innenschaft zu mehr

Verständnis gegenüber den Jugendlichen beitragen. Umgekehrt können Job Coaches Jugendliche auf die Anforderungen des ersten Arbeitsmarktes vorbereiten. Je nach Umstand können auch bei einem Runden Tisch mit den Arbeitgebenden Übergangsregelungen festgelegt werden, wenn es Jugendlichen zu Beginn nicht gelingt, allen Anforderungen gerecht zu werden. Job Coaches können hier als Bindeglied zwischen den verschiedenen Ansprüchen vermittelnd helfen und somit sowohl für Arbeitgebende als auch für Arbeitnehmende einen Gewinn darstellen.

Die Autorin hält es daher für zentral, dass Sozialarbeiter*innen in der beruflichen Praxis vor allem Vermittlungsarbeit leisten. Falls Sozialarbeitende selbst nicht als Job Coach tätig sind, können bei jeglichen Fachstellen und Tätigkeitsfeldern Eltern und ihre Kinder auf die Möglichkeit einer IV-Anmeldung hingewiesen werden oder bei Bedarf kann die Anmeldung selbst vorgenommen werden. Obschon die langfristige Finanzierung des Jobcoaching in der Schweiz noch nicht vollständig gelöst ist (vgl. Kap. 6.2), könnten auch andere Massnahmen der IV oder Leistungen anderer Sozialversicherungen einen Gewinn darstellen.

Insbesondere wichtig sind frühzeitige Meldungen an die IV-Stelle bereits vor dem Übertritt in den Arbeitsmarkt beziehungsweise in die Berufsausbildung: Im Kapitel 4.4 wurde aufgezeigt, dass für Jugendliche mit psychischen Problemen bereits die Berufsorientierung und die Bewerbungsprozesse eine grosse Herausforderung darstellen. Die Probleme beginnen somit nicht erst während der Ausbildung, sondern schon vorher, weshalb präventives, langfristiges Begleiten und Coachen wichtig wäre. Da das Instrument der Früherfassung gerade von Berufsbildnerinnen noch nicht häufig genutzt wird (vgl. Kap. 5.4), ist es wichtig, dass präventive Massnahmen durch Fachpersonen der Sozialen Arbeit gefördert werden. In diesem Zusammenhang gilt auch die Sensibilisierungsarbeit als wichtiger Bestandteil der Arbeit von Sozialarbeiter*innen, um auf die Bedürfnisse und Herausforderungen von psychischen erkrankten Menschen aufmerksam zu machen und die Häufigkeit von psychischen Erkrankungen in unserer Gesellschaft bewusst zu machen.

7.3. Ausblick

Obschon die Erfolgsrate beim Supported-Employment-Konzept vielversprechend ist, bleibt es eine Tatsache, dass nicht alle Personen in den allgemeinen Arbeitsmarkt (re)integriert werden können. Massnahmen zur Förderung von sozialen Grundkompetenzen, Motivation und Erweiterungen des sozialen Netzwerks bleiben deshalb essenziell (Neuenschwander et al., 2022, S. 9). Insbesondere bei Sozialhilfe Beziehenden muss häufig zuerst an der Arbeitsmarktfähigkeit und an grundlegenden Kompetenzen wie Pünktlichkeit, Sprache oder IT-Anwenderkenntnissen gearbeitet werden, bevor an eine Integration in den ersten Arbeitsmarkt gedacht werden kann. In diesem Fall führen auch sehr ausgeklügelte, massgeschneiderte Integrationsprogramme ins Leere, da die soziale Integration im Vordergrund steht (Neuenschwander et al., 2022, S. 22).

In der Bachelorarbeit wurde nicht untersucht, welche Eingliederungsmöglichkeiten für die oben genannten Personen bestehen. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass das Supported-Employment-Konzept eine gute Möglichkeit zur Eingliederung psychisch erkrankter Menschen darstellt, wobei dennoch eine gewisse Arbeitsmarktfähigkeit erforderlich ist. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung erachtet die Autorin als wichtig, insbesondere dann, wenn Personen keinen Anspruch auf Leistungen der IV haben.

Weiter konnte die Autorin bei der Recherche keine Literatur und keine Forschungsergebnisse zu PTBS im Jugendalter in Zusammenhang mit der beruflichen Integration finden. Es konnten zwar viele Berichte und Studien zu Supported Employment, jedoch nur wenig Forschung zum Supported Education gefunden werden. Hierbei könnte es interessant sein, konkret die langfristige Wirksamkeit eines Jobcoachings, welches bereits in der obligatorischen Schulzeit beginnt, zu untersuchen und gegebenenfalls auch Erkenntnisse für die langfristige Begleitung von Jugendlichen mit einer PTBS zu generieren.

Als letzter Punkt wäre eine differenzierte Auseinandersetzung mit langfristigen Finanzierungsmöglichkeiten des Supported Education aus Sicht der Autorin essenziell. Die Arbeit hat aufgezeigt, dass psychische und schulische Probleme bereits während der obligatorischen Schulzeit und bis zum Eintritt in den ersten Arbeitsmarkt andauern. Die IV sieht zwar Coaching-Leistungen vor, diese sind jedoch gemäss

Hoffmann (2013, S. 100) in den meisten Fällen zeitlich begrenzt. Dies schadet der Wirksamkeit der Supported Education und bedarf einer Lösung.^{3,4}

³ Die gesamte Arbeit wurde mit der Gratisversion des Rechtschreibprogramms LanguageTool (<https://www.languagetool.org>) korrigiert.

⁴ Einzelne Textpassagen der Arbeit wurde mit der Gratisversion von Duden, Rechtschreibprüfung, (<https://www.duden.de/rechtschreibpruefung-online>) umformuliert.

Literaturverzeichnis

Avenir Social (Hrsg.). (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis* [Broschüre].

Bärtsch, B. & Huber, M. (2019). *Jobcoaching für Menschen mit psychischer Erkrankung*. Psychiatrie Verlag.

Brenner, D. (2020). *Onboarding: Als Führungskraft neue Mitarbeiter erfolgreich einarbeiten und integrieren*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30674-8>

Brewin, C. R. & Maercker, A. (2025). Spezifische Belastungsbedingte Störung. In P. Tyrer (Hrsg.), *ICD- 11: Neue Entwicklungen in Diagnostik und Klassifikation psychischer Störungen* (S. 81-92). (W. Gaebel, Übers.). hogrefe. (Originaltitel engl. Making Sense of the ICD- 11, 2023). <https://doi.org/10.1024/86376-000>

Bundesamt für Bevölkerungsschutz. (2025). *Der Bundesrat legt den Grundstein für eine neue IV- Revision*. https://www.babs.admin.ch/de/newnsb/OX9JdEFzc7_CWOvJezwkW

Bundesamt für Sozialversicherungen. (2021). *Vermeiden, dass Junge als Renter/innen ins Erwachsenenleben starten*. <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialversicherungen/iv/reformen-revisionen/weiterentwicklung-iv.html>

Bundesamt für Sozialversicherungen. (2022). *Kreisschreiben über die beruflichen Eingliederungsmassnahmen der Invalidenversicherung (KSBEM)*. <https://sozialversicherungen.admin.ch/de/d/18459/download>

Bundesamt für Sozialversicherungen. (2025a). *IV Statistik 2024*. <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialversicherungen/iv/statistik.html>

Bundesamt für Sozialversicherungen. (2025b). *Berufliche Eingliederung durch die Invalidenversicherung: Überblick über die Eingliederungstätigkeit 2024*.
<https://www.bwo.admin.ch/de/newnsb/0cLdo6bLvpeOHqnAcv3i7>

Cassée, K. (2019). *Kompetenzorientierte Methodik: Handlungsmodelle für «gute Praxis» in der Jugendhilfe*. Haupt.

Deegener, G. (2013). Kindesmisshandlung und Vernachlässigung.
In A. Maercker (Hrsg.), *Posttraumatische Belastungsstörungen* (4. Aufl., S. 377–395). Springer. DOI 10.1007/978-3-642-35068-9

Dorsch. (o.J.). Salutogenese. In *Dorsch*.
https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/salutogenese?utm_campaign=dach.ebook.b2c.traffic.dorsch.&utm_content=dorsch.Salutogenese&utm_medium=keyword&utm_source=elibrary

Ehlers, A. & David, M. C. (1999). *A cognitive model of posttraumatic stress disorder*. Pergamon.

Fischer, G. & Riedesser, P. (2020). *Lehrbuch der Psychotraumatologie* (5. Aufl.). Ernst Reinhardt.

Gesundheitsförderung Schweiz. (2025). *Projekt «Angehörigen-Expert*innen in der psychiatrischen Versorgung»*.
https://gesundheitsfoerderung.ch/sites/default/files/2025-10/Faktenblatt_122_GFCH_2025-10_Projekt-Angeh%C3%B6rigen-Expert-innen-in-der-psychiatrischen-versorgung.pdf

Glöckler, R. (2016). Lebensweltorientierung und Berufsberatung.
In K. Grundwald & H. Thiersch (Hrsg.), *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (3. Aufl., S. 164–174). Belz.

Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Hogrefe.

Grundwald, K. & Thiersch, H. (2016). Lebensweltorientierung.

In K. Grundwald & H. Thiersch (Hrsg.), *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (3. Aufl., S. 24–64). Belz.

Gumplmaier, H. & Jäger, M. (2018). Arbeitslosigkeit und psychische Gesundheit.

In K. Wolfram & W. Rössler (Hrsg.), *Arbeit und Psyche: Grundlagen, Therapie, Rehabilitation, Prävention* (S. 191–206). Kohlhammer.

Hirschi, A. & Läge, D. (2007). *The Relation of Secondary Student's Career Choice Readiness to a Six-Phase Model of Career Decision-Making*.

C:\Users\41791\Downloads\The_Relation_of_Secondary_Students_Career-Choice_.pdf

Hoffmann, H. (2013). *Was macht Supported Employment so überlegen?*

https://ivinfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/07/hoffmann_se.pdf

Klappstein, K. & Kortewille, R. (2020). *Traumatisierte Kinder im Alltag feinfühlig unterstützt: Psychoedukation im Überblick*. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-32058-4>

Korte, R. (2009). *How Newcomers Learn the Social Norms of an Organization: A Case Study of the Socialization of Newly Hired Engineers*.

https://depts.washington.edu/celtweb/caee/CAEE_Briefs_PDFs/HowNewcomersLearn_Korte_HRDQ09.pdf

Krämer, B. & Kawohl, W. (2018). Stress und psychische Erkrankung.

In K. Wolfram & W. Rössler (Hrsg.), *Arbeit und Psyche: Grundlagen, Therapie, Rehabilitation, Prävention* (S. 162–190). Kohlhammer.

Lindström, B. & Eriksson, M. (2019). Von der Anatomie der Gesundheit zur

Architektur des Lebens - Salutogene Wege der Gesundheitsförderung.

In C. M. Magistretti (Hrsg.), *Salutogenese kennen und verstehen: Konzept, Stellenwert, Forschung und praktische Anwendung* (S. 25–92). Hogrefe.

Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2015). Der Übergang vom Kindes- zum Jugendalter.
In A. Lohaus & M. Vierhaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (3. Aufl., S.246–267). Springer.
DOI 10.1007/978-3-662-45529-6

Lustenberger, S., Wicki, M., Brandenburg, K., Wüthrich, S. & Sahli Lozano, C.
(2023). *Transition von der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2: Einfluss einer diagnostizierten Angststörung oder Depression im Jugendalter auf nachobligatorische Ausbildungsverläufe*.
<https://doi.org/10.2440/003-0011>

Mackowiak, K. (2011). Übergänge - Herausforderung oder Überforderung?
In D. Kucharz, T. Iron & B. Reinhoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 21–30). VS Verlag.

Maercker, A. (2013). Symptomatik, Klassifikation und Epidemiologie.
In A. Maercker (Hrsg.), *Posttraumatische Belastungsstörungen* (4. Aufl., S. 13–32). Springer. DOI 10.1007/978-3-642-35068-9

Neuenschwander, P., Fritschi, T. & Sepahniya, S. (2022). *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven in der Arbeitsintegration: Bericht zuhanden von Arbeitsintegration Schweiz*.
https://www.arbeitsintegrationschweiz.ch/modules/page/images/wysiwyg/Schlussbericht_AIS_16.01.22_def.pdf

Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbsfähigkeit*. VS Verlag.

Neuenschwander, M. P. & Hartmann, R. (2011). *Entscheidungsprozesse von Jugendlichen bei der ersten Berufs- und Lehrstellenwahl*.
<https://doi.org/10.26041/fhnw-362>

Pausch, M. J. & Matten, S. J. (2018). *Trauma und Traumafolgestörungen: In Medien, Management und Öffentlichkeit*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17886-4>

Pool Maag, S., Friedländer, S. & Rauser, G. (2016). *Supported Education Job-Coaching und Lerncoaching: Massnahmen ausbildungsbegleitender Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf*. https://www.researchgate.net/publication/365471138_Supported_Education_Job-Coaching_und_Lerncoaching_Massnahmen_ausbildungsbegleitender_Unterstützung_von_Jugendlichen_im_Übergang_Schule-Beruf

Pool Maag, S. (2016). Herausforderungen im Übergang Schule Beruf: Forschungsbefunde zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Benachteiligung in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38, 591-609. <https://doi.org/10.25656/01:15124>

Schaufelberger, D. (2013). *Supported Employment: Arbeitsintegration für Personen mit erschwertem Zugang zum Arbeitsmarkt*. interact.

Schlösser, A. & Kiesele, K. (2023). *Job-Coaching: Arbeitssuchende für den Arbeitsmarkt fit machen*. Junfermann.

Schmocker, B., Kuhn, T., Frick, U., Schweighauser, C., Baumgartner, R., Diesch, R., Ettlin, P., Frei, A. & Baer, N. (2022). *Umgang mit psychisch belasteten Lernenden: Eine Befragung von Berufsbildner*innen in der Deutschschweiz*.

<https://workmed.ch/wp-content/uploads/2022-03-30-studienbericht-bb-befragung.pdf>

Schulte, K. L. & Szota, K. (2024). *Traumafolgestörung im Kindes- und Jugendalter: Diagnostik und Behandlung von Folgen interpersoneller Gewalt und Vernachlässigung*. Kohlhammer.

Schweizerisches Gesundheitsobservatorium (Obsan). (2025). *Psychische Gesundheit in der Schweiz: Entwicklung, Förderung, Prävention und Versorgung*. https://www.obsan.admin.ch/sites/default/files/2025-09/ngb2025_de.pdf

Silbereisen, R. K. & Weichold, K. (2012). Jugend (12- 19 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 235–255). Beltz.

Singer, A., Gerber, M. & Neuenschwander, M. P. (2013). *Individuelle und soziale Bedingungen der beruflichen Sozialisation im Lehrbetrieb*. <https://irf.fhnw.ch/server/api/core/bitstreams/5bd9dae8-5434-47bd-a2a3-e8396805c560/content>

Staatssekretariat für Wirtschaft. (2025). *Die Lage auf dem Schweizer Arbeitsmarkt*. <https://www.arbeit.swiss/secoalv/de/home/menue/institutionen-medien/statistiken.html>

Stalder, B. E. & Lüthi, F. (2017). *Nach Lehrvertragsauflösungen packen viele Lernende die zweite Chance*. https://phrepo.phbern.ch/697/1/Stalder_Lthi_2017_education.pdf

Steil, R. & Rosner, R. (2013). Posttraumatische Belastungsstörungen bei Kinder und Jugendlichen.

In A. Maercker (Hrsg.), *Posttraumatische Belastungsstörungen* (4. Aufl., S. 351–372). Springer. DOI 10.1007/978-3-642-35068-9

Universität Fribourg. (2023). *Häufigkeiten in der Anwendung von physischer oder psychischer Gewalt im Rahmen von Eltern Kind Interaktionen und Erziehung*.

https://www.kinderschutz.ch/media/am3h5s5x/20231026_resultatebulletin_2023_de.pdf

Wikipedia. (o.J.). *Gender Neutrality*. https://en.wikipedia.org/wiki/Gender_neutrality

Witt, A., Brown, R. C., Plener, P. L., Brähler, E., & Fegert, J. M. (2017). *Child maltreatment in Germany: prevalence rates in the general population. Child and adolescent psychiatry and mental health*.

<https://doi.org/10.1186/s13034-017-0185-0>

Wittmann, L. (2020). *Trauma: Psychodynamik – Therapie – Empirie*. Kohlhammer.

Wolfe, J. B. & Betz, N. E. (2004). *The Relationship of Attachment Variables to Career Decision-Making Self-Efficacy and Fear of Commitment*.

<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00952.x>

World Health Organization. (2024). *Post-traumatic stress disorder*.

<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/post-traumatic-stress-disorder>

World Health Organization. (2025). *ICD-11 International Classification of Diseases 11th Revision*. <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en>

Wüthrich, V. & Sabatella, F. (2018). Früherkennung psychisch auffälliger Jugendlicher in der Beratung: Eine Vorstudie bei institutionellen Anlaufstellen.

In F. Sabatella & A. von Wyl (Hrsg.), *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf* (S.107–118). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55733-4>