

Lustenberger, Sara; Wicki, Matthias; Brandenburg, Kathrin; Wüthrich, Sergej; Sahli Lozano, Caroline

Transition von der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2. Einfluss einer diagnostizierten Angststörung oder Depression im Jugendalter auf nachobligatorische Ausbildungsverläufe

Empirische Sonderpädagogik 15 (2023) 3, S. 275-293



Quellenangabe/ Reference:

Lustenberger, Sara; Wicki, Matthias; Brandenburg, Kathrin; Wüthrich, Sergej; Sahli Lozano, Caroline: Transition von der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2. Einfluss einer diagnostizierten Angststörung oder Depression im Jugendalter auf nachobligatorische Ausbildungsverläufe - In: Empirische Sonderpädagogik 15 (2023) 3, S. 275-293 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290308 - DOI: 10.25656/01:29030; 10.2440/003-0011

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290308>

<https://doi.org/10.25656/01:29030>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Pabst Science Publishers <https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Empirische Sonderpädagogik, 2023.15:275-293

DOI <https://doi.org/10.2440/003-0011>

ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (ebook)

Transition von der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2: Einfluss einer diagnostizierten Angststörung oder Depression im Jugendalter auf nachobligatorische Ausbildungsverläufe

Sara Lustenberger, Matthias Wicki, Kathrin Brandenburg, Sergej Wüthrich & Caroline Sahli Lozano

Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz

Zusammenfassung

Der negative Einfluss psychischer Erkrankungen wie Angststörung oder Depression während des Jugendalters auf den weiteren Lebenslauf ist gut dokumentiert. Über deren Einfluss auf den Verlauf der nachobligatorischen Ausbildung ist jedoch deutlich weniger bekannt, obwohl Ausbildungsverläufe den weiteren Lebenslauf massgeblich beeinflussen. Die vorliegende Studie untersucht deshalb, inwiefern eine diagnostizierte Angststörung oder Depression (Angststörung/Depression) auf Sekundarstufe 1 (Sek1) eine Ausbildungssituation mit niedrigerem Anforderungsniveau oder eine kritische Transition auf Sekundarstufe 2 (Sek2) begünstigen können. Die Analysen basieren auf einer Längsschnittstichprobe von 1369 jungen Erwachsenen (Sek2: $M = 19.08$ Jahre). Regressionsanalysen und ein Propensity-Score-Matching wurden verwendet, um bezüglich leistungs-, eignungsbezogener und askriptiver Merkmale vergleichbare junge Erwachsene mit und ohne diagnostizierte Angststörung/Depression in der Sek1 zu untersuchen. Eine diagnostizierte Angststörung/Depression auf Sek1 hing signifikant mit einer Ausbildungssituation mit niedrigerem Anforderungsniveau ($OR = 0.54, p = .032$) auf Sek2 und einem grösseren Risiko eines verzögerten Ausbildungseinstiegs (z.B. $OR = 6.00, p = .004$, drittes Jahr Sek2) zusammen; bei denjenigen jungen Erwachsenen, die einen Ausbildungseinstieg geschafft haben, zeigte sich jedoch kein Unterschied bezüglich des Anforderungsniveaus ($OR = 0.81, p = .469$). Eine diagnostizierte Angststörung/Depression auf Sek1 hing zudem mit einem grösseren Risiko eines Ausbildungsabbruchs ($OR = 4.40, p < .001$) oder Lehrbetriebswechsels ($OR = 4.44, p = .001$) zusammen. Die Ergebnisse unterstreichen die Wichtigkeit der Prävention, Früherfassung und Behandlung von Angststörung/Depression im Jugendalter. Insbesondere sollten die betroffenen Jugendlichen beim Einstieg in eine nachobligatorische Ausbildung unterstützt werden (Berufsorientierungsprozess, Bewerbungsprozess, Ausbildungs- und Lehrstellensuche). Je früher eine psychische Erkrankung diagnostiziert und behandelt wird, desto besser ist die Prognose für den Rest des Lebens.

Schlüsselwörter: Angststörung, Depression, Jugendalter, Transition von der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2, Inklusion

Transition from Lower to Upper Secondary Education: Influence of a diagnosed anxiety disorder or depression during adolescence on post-compulsory education trajectories

Summary

The negative influence of anxiety disorders or depression during adolescence on the further life course is well documented. However, less is known about their influence on post-compulsory education even though post-compulsory education trajectories themselves also affect the life course. The present study investigates whether a diagnosed anxiety disorder or depression (anxiety/depression) during lower secondary education (LSE) is a risk factor for an upper secondary education (USE) with a lower level of demand or a critical transition to USE. Analyses are based on a longitudinal sample of 1369 young adults (during USE: $M = 19.08$ years). Regression analyses and propensity score matching was used to examine comparable participants (in terms of achievement, aptitude, and ascriptive characteristics) with and without anxiety/depression during LSE. Anxiety/depression during LSE was significantly related to an USE with lower level of demand ($OR = 0.54, p = .032$) and a greater risk of not having started an USE ($OR = 6.00, p = .004$) at the third year of USE; however, those who have started an USE did not differ in terms of level of demand ($OR = 0.81, p = .469$). Furthermore, anxiety/depression during LSE was a risk factor for a discontinuation in education ($OR = 4.40, p < .001$) or change of apprenticeship company ($OR = 4.44, p = .001$) at USE. These findings show the importance of prevention, early intervention, and treatment of anxiety disorders and depression in adolescence. Affected adolescents should be supported when entering USE (career orientation process, application process, education, and apprenticeship search). The earlier a mental illness is diagnosed and treated, the better the prognosis for the rest of life.

Keywords: Anxiety disorder, depression, adolescence, transition from lower to upper secondary education, inclusion

Der Übergang von der Sekundarstufe 1 (Sek1) der obligatorischen Schule in die Sekundarstufe 2 (Sek2) stellt eine wichtige Entwicklungsaufgabe für Jugendliche dar und verlangt wichtige Entscheide, die den Grundstein für den zukünftigen Karriereerfolg und Lebensverlauf legen (Blossfeld, 1985; Glauser, 2015). Beispielsweise werden verpasste Berufsausbildungen selten nachgeholt und frühe Berufsentscheide kaum korrigiert (Blossfeld, 1988; Weil & Lauterbach, 2011). Nicht-lineare Ausbildungsverläufe verringern die Chancen für späteren Bildungserfolg und stellen kritische Transitionen dar. Dazu gehören ein verzögerter Ausbildungseinstieg in die Sek2, Ausbildungsabbrüche oder Wechsel des Lehrbetriebs auf Sek2 (Go-

menzoro et al., 2017; Gomensoro & Meyer, 2022; Sacchi & Meyer, 2016; Scharenberg et al., 2014; Stalder, 2011, 2012). Solche kritischen Transitionen finden sich gemäss Stalder (2012) häufiger in Ausbildungen mit niedrigerem intellektuellem Anforderungsniveau (vgl. Eckhart et al., 2011; Stalder, 2011), also beispielsweise eher bei einer zweijährigen Ausbildung zur Baupraktiker*in als in einer vierjährigen Ausbildung zur Mediamatiker*in.

In der Schweiz besuchen im ersten Jahr auf Sek2 etwa 50% der jungen Erwachsenen eine berufliche Grundbildung bzw. eine duale Ausbildung (Gomensoro & Meyer, 2022). Dies bedeutet, dass eine berufspraktische Ausbildung in einem Lehrbetrieb durch theoretischen Unterricht (berufsbildende und

allgemeinbildende Fächer) an einer Berufsfachschule ergänzt wird (Becker & Glauser, 2018; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2022).

Etwa ein Viertel der jungen Erwachsenen verfügt nach der Sek1 über keine direkte Anschlusslösung und tritt im ersten Jahr auf Sek2 in eine Zwischenlösung ein (z.B. 10. Schuljahr, Vorbereitungskurse für bestimmte Ausbildungen) oder verfolgt keinerlei (formal zertifizierende) Bildungsaktivitäten, wobei wiederum ein Viertel dieser Personen auch im zweiten Jahr auf Sek2 in einer Zwischenlösung verbleibt bzw. keine zertifizierende Ausbildung besucht (Becker & Glauser, 2018; Gomensoro & Meyer, 2022; Meyer, 2003; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2022). Im Rahmen der prospektiven Langzeitstudie TREE konnte gezeigt werden, dass für junge Erwachsene, die sich im ersten Jahr nach der Sek1 in einer Zwischenlösung oder gar nicht in Ausbildung befinden, sowohl das Risiko keine zertifizierende Sek2-Ausbildung abzuschliessen als auch mit dreissig Jahren nicht erwerbstätig zu sein, deutlich erhöht ist (Gomensoro et al., 2017; Sacchi & Meyer, 2016). Somit kommt dem Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung eine entscheidende Schlüsselrolle für nachobligatorische Ausbildungsverläufe zu. Denn selbst der Besuch einer institutionalisierten Zwischenlösung (z.B. 10. Schuljahr) vermag die negativen Folgen eines verzögerten Einstiegs nicht zu kompensieren (Sacchi & Meyer, 2016).

Welche Ausbildungsoptionen den Jugendlichen beim Übertritt in die Sek2 offenstehen, wird in der Schweiz massgeblich durch den besuchten Schultyp auf Sek1 beeinflusst (Becker & Glauser, 2018; Gomensoro & Meyer, 2022). Im Gegensatz zu Jugendlichen des Schultyps mit erweiterten Anforderungen haben diejenigen des Schultyps mit Grundanforderungen beispielsweise keinen direkten Zugang zu Ausbildungen mit hohem Anforderungsniveau (allgemeinbildende Schulen wie z.B. gymnasiale Maturitätsschulen).

Nebst dem besuchten Schultyp auf Sek1 sowie leistungs- und eignungsbezogenen Merkmalen wirken sich askriptive Merkmale wie Geschlecht, nationale und soziale Herkunft auf die Schullaufbahn sowie kumulativ auf den Übergangsprozess aus (z.B. Glauser, 2015; Gomensoro & Meyer, 2022). Insbesondere ein niedriger sozioökonomischer Status beeinflusst auch unter Kontrolle von Leistungs- und Begabungsmerkmalen bereits die Selektion auf Sek1 sowie die weiterführende Bildungslaufbahn auf Sek2 negativ und kann somit eine kritische Transition in die nachobligatorische Ausbildung begünstigen (Becker, 2009; Becker & Glauser, 2018; Becker & Zangger, 2013; Kronig, 2007; Stalder, 2012). Weiter besuchen Mädchen zu einem höheren Anteil einen Schultyp auf Sek1 mit erweiterten Anforderungen, was sich wiederum positiv auf deren Bildungsoptionen auf Sek2 auswirkt (Glauser, 2015; Gomensoro & Meyer, 2022). Auch verschiedene integrative Massnahmen (z.B. integrative Förderung, Nachteilsausgleich, Lernzielanpassungen) für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf, die im Zuge der wachsenden schulischen Integration in den letzten zwanzig Jahren stark zugenommen haben, beeinflussen vermutlich den Transitionsprozess (Bundesamt für Statistik, 2020; z.B. Sahli Lozano et al., 2022; Schellenberg et al., 2016).

In jüngerer Vergangenheit wird zunehmend auch der Einfluss psychischer Erkrankungen auf nachobligatorische Ausbildungsverläufe in den Blick genommen (z.B. Stein & Kranert, 2020). Dies ist insofern relevant, als dass rund 10–20% der Kinder und Jugendlichen von einer psychischen Erkrankung betroffen sind, ein Teil der betroffenen Lernenden über einen besonderen Bildungsbedarf verfügt (Kieling et al., 2011; Petermann, 2006; World Health Organization, 2001) und (gemäss vorliegender Stichprobe) verschiedene integrative schulische Massnahmen erhält. Dies ist vermutlich auch dadurch bedingt, dass im Kanton Bern insbesondere die Massnahme “integrative Förderung” eine sehr breite Zielgruppe

umfasst und explizit "unabhängig vom kognitiven Potenzial" eingesetzt werden kann (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2007). Die bernische Umsetzung entspricht einem interaktiven Verständnis von Behinderung, das gemäss der neuen Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der WHO (World Health Organization, 2001) als das Resultat der Interaktion der biologischen, individuellen und sozialen Ebene betrachtet wird. Auch in der UNO-Behindertenrechtskonvention, die die Etablierung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen fordert, werden unter Behinderung alle langfristigen körperlichen, psychischen, intellektuellen und sensorischen Beeinträchtigungen verstanden, die in Interaktion mit verschiedenen Barrieren eine vollständige gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft erschweren können (UN-BRK, 2006). Eine psychische Erkrankung kann eine solche Beeinträchtigung sein, die im Sinne eines erweiterten, intersektionalen Inklusionsverständnisses (Bremm et al., 2017; Hinni & Zurbriggen, 2018; Resch et al., 2021) teilweise mit weiteren Beeinträchtigungen oder Benachteiligungen einhergehen kann. In einem solchen intersektionalen Verständnis von Inklusion können Überschneidungen zwischen verschiedenen Benachteiligungsdimensionen wie soziale/nationale Herkunft, Geschlecht und Behinderung bedeutungsvolle Wechselwirkungen auslösen, die wiederum zu neuen Ungleichheitsdynamiken und Benachteiligungen führen (Budde & Hummrich, 2013; Hinni & Zurbriggen, 2018; Löser & Werning, 2015; Resch et al., 2021; Walgenbach, 2021). Demzufolge entwickelte sich auch der Fokus der Inklusionsforderungen in den letzten Jahren weg von einzelnen Differenzkategorien, wie etwa Behinderung. Die bestmögliche Förderung sowie die maximale Partizipation aller Lernenden stehen im Vordergrund inklusiver Entwicklungen (Resch et al., 2021).

Angststörungen und Depression im Jugendalter

Studien haben gezeigt, dass Angststörungen mit einer Prävalenz von etwa 10% zu den häufigsten psychischen Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen gehören und sich durch übermässige Angst und damit verbundene Verhaltensstörungen (z.B. Vermeidungsverhalten) auszeichnen (American Psychiatric Association, 2018; Schneider & Seehagen, 2013). Zentrale Entscheidungskriterien zur Abgrenzung von nicht-klinischen Ängsten sind die Altersangemessenheit, die Dauer und der Grad der Beeinträchtigung durch die Ängste (American Psychiatric Association, 2018; Schneider & Seehagen, 2013). Auch depressive Störungen sind insbesondere im Jugendalter sehr häufig. Die Prävalenzrate von Depressionen steigt von etwa 9% im Jugendalter auf mehr als 20% im Alter von 18 Jahren (Pössel, 2019). Zentrale Merkmale einer Depression sind eine deutliche emotionale Niedergeschlagenheit und Traurigkeit, eingeschränkte Möglichkeit, Freude, Spass, Lust und Interesse zu erleben, ein verminderter Antrieb und erhöhte Erschöpfbarkeit (American Psychiatric Association, 2018; Pössel, 2019).

Sowohl Angststörungen als auch Depressionen gehören zu den emotionalen Störungen, von denen Mädchen zu einem grösseren Anteil betroffen sind (Bullis et al., 2019; Schneider & Margraf, 2019; Watson, 2005). Obwohl Angststörungen und Depressionen teilweise unterschiedliche Risiko- und Schutzfaktoren aufweisen, sind sie diesbezüglich ähnlich und treten im Kindes- und Jugendalter oft zusammen auf (Axelson & Birmaher, 2001; Brady & Kendall, 1992; Cummings et al., 2014; Epkins & Heckler, 2011). Im Gegensatz zu Verhaltensauffälligkeiten werden insbesondere Ängste und Depressionen im schulischen Kontext oft zu wenig wahrgenommen (z.B. Bilz, 2014). Dies ist problematisch, da psychische Erkrankungen dazu tendieren, bis ins Erwachsenenalter zu persistieren, und unbehandelt langfristige Folgen für den weiteren Lebens-

verlauf mit sich bringen können (Schneider & Margraf, 2019).

Einfluss von Angststörung und Depression auf den nachobligatorischen Ausbildungsverlauf

Der Einfluss psychischer Erkrankungen auf den Übergang von der Sek1 in die Sek2 ist bisher wenig erforscht - insbesondere die Erfassung von Übergangsverläufen in dieser Gruppe junger Erwachsener stellt eine Forschungslücke dar (Kranert & Stein, 2019; Stein & Kranert, 2020). Emotionale Störungen, wie Angststörung und Depression, zeichnen sich einerseits dadurch aus, dass intensive negative Emotionen häufig auftreten und andererseits, dass die eigenen Emotionen als unkontrollierbar angesehen und zusätzlich negativ bewertet werden. Dies führt dazu, dass emotionale Erfahrungen vermieden werden. Beispiele dafür sind offenes Vermeidungsverhalten (z.B. nicht in einen Lift steigen bei einer Panikstörung) sowie kognitive Vermeidung (z.B. vermehrtes Sorgen und Grübeln bei einer Depression; Bullis et al., 2019). Dies kann dazu führen, dass Angststörungen und Depressionen motivationale und kognitive Beeinträchtigungen verursachen, die wiederum leistungsbezogene Funktionen beeinträchtigen können (Eysenck et al., 2007; Gotlib & Joormann, 2010; Weidman et al., 2015). Beispielsweise könnten auf der motivationalen Ebene verminderte Annäherungsmotivation (z.B. weniger formulierte zukunftsorientierte Ziele) und erhöhte Vermeidungsmotivation (z.B. mehr formulierte Ereignisse, die vermieden werden sollen; Dickson & MacLeod, 2004) die Suche nach einer geeigneten Ausbildung auf Sek2 erschweren und zu einem verzögerten Ausbildungseinstieg, zu Ausbildungsabbrüchen oder Lehrbetriebswechseln auf Sek2 führen. Auf kognitiver Ebene könnten verminderte Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeiten (Eysenck et al., 2007; Gotlib & Joormann, 2010) die schulische Leistungsfähigkeit beeinträchtigen und eine Ausbildungssituation

mit geringerem Anforderungsniveau wahrscheinlicher machen.

Eine diagnostizierte Angststörung im Jugendalter geht z.B. mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit einher, eine Universität zu besuchen (de Lijster et al., 2018; Woodward & Fergusson, 2001), während eine depressive Erkrankung im Jugendalter mit niedrigerem Ausbildungserfolg zusammenhängt (Wickersham et al., 2021). In ihrer Metaanalyse weisen Wickersham et al. (2021) aber darauf hin, dass zentrale Einflussfaktoren in den Studien oft unzureichend mitberücksichtigt werden. Dies gilt insbesondere für askriptive Merkmale wie Geschlecht, nationale oder soziale Herkunft, die sowohl mit dem Ausbildungserfolg als auch psychischer Gesundheit zusammenhängen. Weiter wird die Schlüsselrolle des verzögerten Ausbildungseinstiegs auf Sekundarstufe 2 (Gomensoro et al., 2017; Sacchi & Meyer, 2016) oft nicht explizit mitberücksichtigt. Dies führt möglicherweise zu scheinbar widersprüchlichen Forschungsbefunden, da sich die Analysen je nach Studie auf alle jungen Erwachsenen beziehen oder nur auf diejenigen, die den Ausbildungseinstieg geschafft haben.

Forschungsfragen und Hypothesen

Im Rahmen des vorliegenden Artikels wird der Frage nachgegangen, inwiefern das Vorhandensein einer diagnostizierten Angststörung oder Depression während der Sek1 (Angststörung/Depression_{Sek1}) eine Ausbildungssituation mit niedrigerem Anforderungsniveau und eine kritische Transition auf Sek2 begünstigt. Es wird untersucht, inwieweit diese Zusammenhänge stabil sind, wenn für die zentralen Einflussfaktoren (z.B. Schultyp, Abschlussnoten, IQ, soziale und nationale Herkunft, Geschlecht) optimal kontrolliert wird. Zudem wird die Schlüsselrolle des Einstiegs in eine zertifizierende Ausbildung (Gomensoro et al., 2017; Sacchi & Meyer, 2016) explizit berücksichtigt. Aus dem Forschungsstand lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

H1: Junge Erwachsene, die auf Sek1 eine diagnostizierte Angststörung oder Depression hatten (Angststörung/Depression_{Sek1}), befinden sich im ersten, zweiten und dritten Jahr der Sek2 in einer *Ausbildungssituation mit niedrigerem Anforderungsniveau* als vergleichbare junge Erwachsene ohne Angststörung/Depression_{Sek1}.

H2: Junge Erwachsene mit Angststörung/Depression_{Sek1} absolvieren im ersten, im zweiten und im dritten Jahr auf Sek2 *eher keine zertifizierende Ausbildung (d.h. haben eher einen verzögerten Ausbildungseinstieg)* als vergleichbare junge Erwachsene ohne Angststörung/Depression_{Sek1}.

H3: Die Teilstichprobe der jungen Erwachsenen mit Angststörung/Depression_{Sek1}, die auf Sek2 eine zertifizierende Ausbildung absolvieren (d.h. *keinen verzögerten Ausbildungseinstieg haben*), befinden sich im ersten, zweiten und dritten Jahr der Sek2 in einer *Ausbildungssituation mit niedrigerem Anforderungsniveau* als vergleichbare junge Erwachsene ohne Angststörung/Depression_{Sek1}.

H4: Junge Erwachsene mit Angststörung/Depression_{Sek1} haben in ihren Ausbildungsverläufen auf Sek2 *eher einen Ausbildungsabbruch* als vergleichbare junge Erwachsene ohne Angststörung/Depression_{Sek1}.

H5: Junge Erwachsene mit Angststörung/Depression_{Sek1} die auf Sek2 eine berufliche Grundbildung absolvieren, haben auf Sek2 *eher einen Lehrbetriebswechsel* als vergleichbare junge Erwachsene ohne Angststörung/Depression_{Sek1}.

Methoden

Stichprobe

Die Studie basiert auf der zweiten und dritten Befragungswelle der Berner Längsschnittstudie zu integrativen schulischen Massnahmen (BELIMA). Bei der zweiten Befragungswelle im Frühjahr 2018 nahmen insgesamt 2228 Jugendliche aus 110 Schulklassen des 7. bis 9. Schuljahrs (Sek1)

aus allen deutschsprachigen Amtsbezirken des Kantons Bern teil. Bei der dritten Befragungswelle im Herbst 2022 befanden sich die Teilnehmenden auf Sek2 und wurden für eine erneute (Online-)Befragung kontaktiert. Insgesamt 1372 junge Erwachsene nahmen an der dritten Befragung teil (Verbleibquote = 62%). Weitere Details zur Datenerhebung finden sich in Sahli Lozano et al. (2022). Für die vorliegende Studie wird die Befragung auf Sek1 als Baseline (t1) und diejenige auf Sek2 als Follow-Up (t2) verwendet. Einschlusskriterium für die Studie war die Teilnahme an t2, da bei dieser Erhebung eine psychische Erkrankung zu Sek1 und Angaben zum nachobligatorischen Ausbildungsverlauf erhoben wurden; zudem wurden Personen ausgeschlossen, die die Frage bezüglich der psychischen Erkrankungen nicht beantwortet haben ($n = 3$). Die finale Analysestichprobe bestand aus 1369 Personen. Das durchschnittliche Alter zu t1 war 14.8 Jahre ($SD = 0.85$) und zu t2 19.1 Jahre ($SD = 0.86$).

Material

Diagnostizierte Angststörung oder Depression auf Sek1

Die Teilnehmenden wurden zu t2 gefragt, ob sie in der Sek1 eine Diagnose einer *Angststörung* (0 = nein, 1 = ja) oder *Depression* (0 = nein, 1 = ja) durch eine Ärzt*in oder Psycholog*in erhielten. Die kombinierte Variable *Angststörung/Depression_{Sek1}* gibt an, ob eine Angststörung und/oder Depression vorlag (0 = nein, 1 = ja).

Kriteriumsvariablen auf Sek2

Anforderungsniveau der Ausbildungssituation und verzögerter Ausbildungseinstieg.

Die Teilnehmenden wurden zu t2 gefragt, welche berufliche Tätigkeit oder Ausbildung sie im ersten, zweiten und dritten Jahr der Sek2 absolviert haben. In Anlehnung an Eckhart et al. (2011) und Stalder (berufliche Grundbildungen; 2011) wurden die Ant-

worten anhand des intellektuellen Anforderungsniveaus klassifiziert und die ordinalskalierten Variablen *Anforderungsniveau*_{Jahr1/Jahr2/Jahr3} gebildet: (1) Verzögerter Ausbildungseinstieg, z.B. Zwischenlösung oder erwerbstätig ohne Ausbildung, (2) Ausbildungen mit niedrigem Anforderungsniveau, z.B. zweijährige Ausbildung zur Baupraktiker*in, (3) Ausbildungen mit niedrigem bis mittlerem Anforderungsniveau, z.B. dreijährige Ausbildung zur Bäcker*in, (4) Ausbildungen mit mittlerem Anforderungsniveau, z.B. dreijährige Ausbildung zur Detailhandelsfachperson, (5) Ausbildungen mit mittlerem bis hohem Anforderungsniveau, z.B. vierjährige Ausbildung zur Mediamatiker*in und (6) Ausbildungen mit hohem Anforderungsniveau, z.B. Gymnasium. Basierend auf den Kategorien wurden zudem die Variablen *verzögerter Ausbildungseinstieg*_{Jahr1/Jahr2/Jahr3} gebildet, die angeben, ob sich die Person im ersten, zweiten oder dritten Jahr der Sek2 nicht in einer zertifizierenden Ausbildung befand (0 = nein, 1 = ja).

Ausbildungsabbruch. Die Teilnehmenden wurden zu t2 gefragt, ob sie während der Sek2 eine oder mehrere Ausbildungen abgebrochen haben (0 = nein, 1 = ja).

Lehrbetriebswechsel. Zu t2 wurden diejenigen Teilnehmenden, die eine berufliche Grundbildung absolvieren, gefragt, ob sie während der Sek2 ihren Lehrbetrieb mindestens einmal gewechselt haben (0 = nein, 1 = ja).

Potenziell konfundierende Variablen auf Sek1

Potenziell konfundierende Variablen wurden auf Grundlage theoretischer Studien und früherer empirischer Befunde ausgewählt (z.B. Glauser, 2015; Wickersham et al., 2021). Alle vierzehn ausgewählten Variablen betreffen die Situation während der Sek1. Zu t1 wurden erhoben: *Alter*, *Geschlecht* (0 = nicht weiblich, 1 = weiblich), *Sozioökonomischer Status* (höchster eingestufte Berufsstatus der Erziehungsberechtigten; Ganzeboom, 2010), *Intelligenz* (Cultural Fair Intelligence

Test; Weiss, 2006), *Schulleistung Mathematik* und *Deutsch* (Stellwerk; Moser, 2006), integrative schulische Massnahme (*reduzierte individuelle Lernziele, Nachteilsausgleich* oder *integrative Förderung* durch Sonderpädagog*in; 0 = nein, 1 = ja) und *Migrationshintergrund* (0 = nein, 1 = ja), welcher angibt, ob die jungen Erwachsenen selbst oder mindestens einer der Erziehungsberechtigten in einem Entwicklungsland gemäss OECD (2020) oder in einem der Länder, aus denen die Schweiz in der «zweiten Migrationswelle» Personen aufgenommen hat (Portugal, Sri Lanka und die Balkanländer; Beck & Jäpel, 2019), geboren wurde.

Für den Übergang von der Sek1 in die Sek2 sind sowohl der Schultyp als auch die Schulnote des Abschlussjahrs entscheidend. Entsprechend wurden zu t2 retrospektiv erhoben: *Schultyp Mathematik* und *Deutsch* (0 = Grundanforderungen, 1 = erweiterte Anforderungen) und *Abschlussnote Mathematik* und *Deutsch* am Ende der Sek1 (1 = ungenügend, 6 = Bestnote).

Umgang mit fehlenden Werten

Fehlende Werte bei den Kriteriumsvariablen lagen kaum vor (maximal 1.53% bei Anforderungsniveau_{Jahr1}); bei den potenziell konfundierenden Variablen waren es deutlich mehr (maximal 23.37% bei Schulleistung Deutsch). Unter Annahme von missing at random (MAR) wurden die fehlenden Werte mithilfe des R-packages *Multiple Imputation by Chained Equations and Predictive Mean Matching* (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011) in 100 imputierten Datensätzen geschätzt. Die Analysen wurden an den Datensätzen einzeln durchgeführt und anschliessend gepoolt (Graham et al., 2007).

Statistische Analysen

Bei Forschungsfragen zu kausalen Zusammenhängen, die nicht mit einer randomisierten Kontrollstudie untersucht werden können, eignet sich der Propensity Score (PS) Matching-Ansatz (Rosenbaum, 2002).

Ähnlich einer Fall-Kontroll-Studie ermöglicht PS Matching, die Auswirkungen einer diagnostizierten Angststörung oder Depression während der Sek1 (Angststörung/Depression_{Sek1}) auf den nachobligatorischen Ausbildungsverlauf zu untersuchen. Dabei werden junge Erwachsene mit bzw. ohne Angststörung/Depression_{Sek1} verglichen, die in Bezug auf potenziell konfundierende Variablen vergleichbar sind (= Fälle und Kontrollpersonen). Die Vergleichbarkeit wird mit Hilfe eines PS bestimmt (Rosenbaum, 2002; Zhao et al., 2021). Um den PS zu bilden, wurde ein *genetic matching* (Populationsgrösse von 1000) unter Berücksichtigung von zwölf potenziell konfundierenden Variablen mittels des *MatchIt* packages (Ho et al., 2007) in R verwendet. Für zwei Variablen beim Schultyp (Grundanforderungen vs. erweiterte Anforderungen in Mathematik bzw. Deutsch) wurde ein exaktes Matching festgelegt, so dass Fälle und Kontrollpersonen exakt dieselben Schultypen aufweisen müssen. Für alle jungen Erwachsenen mit Angststörung/Depression_{Sek1} wurden jeweils drei Kontrollpersonen ausgewählt (1:3 Matching). Zur Beurteilung der Ausgewogenheit der Kovariaten nach dem PS-Matching wurden die standardisierten Mittelwertsunterschiede (für kontinuierliche Variablen) bzw. die Zusammenhangsmasse (für dichotome Variablen) zwischen Fällen und Kontrollpersonen geschätzt (Zhao et al., 2021).

In einem ersten Schritt wurde das PS Matching für die Gesamtstichprobe durchgeführt. In einem zweiten Schritt wurde das Matching für Teilstichproben durchgeführt: Für Analysen zum Anforderungsniveau_{Jahr2/Jahr3} und zum verzögerten Ausbildungseinstieg_{Jahr2/Jahr3} wurden nur Personen berücksichtigt, die sich bereits im 2. bzw. im 3. Jahr der Sek2 befanden ($n_{\text{Jahr2}} = 1362$, $n_{\text{Jahr3}} = 1248$). Für Analysen zum Lehrbetriebswechsel wurden nur Personen berücksichtigt, die eine berufliche Grundbildung absolvierten ($n_{\text{beruflicheGrundbildung}} = 1132$).

Mithilfe von Regressionsmodellen wurden Unterschiede in den Kriteriumsvariablen zwischen jungen Erwachsenen mit vs.

ohne Angststörung/Depression_{Sek1} geschätzt (ordinale logistische Regression für H1 und H3, logistische Regression für H2, H4 und H5). Dabei wurde die Kriteriumsvariable mit Angststörung/Depression_{Sek1} und den potenziell konfundierenden Variablen geschätzt (Nguyen et al., 2017).

Als Sensitivitätsanalyse wurden dieselben Hypothesen separat für die beiden Diagnosen Angststörung_{Sek1} und Depression_{Sek1} gerechnet. Aufgrund der kleineren Fallzahl haben diese Analysen zwar weniger Teststärke, sie ermöglichen es jedoch abzuschätzen, inwiefern die Befunde zu Angststörung/Depression_{Sek1} gleichermaßen für beide Diagnosen zutreffen.

Resultate

Junge Erwachsene mit einer diagnostizierten Angststörung oder Depression auf Sek1 (Angststörung/Depression_{Sek1}) unterschieden sich bezüglich den Kriteriumsvariablen und den potenziell konfundierenden Variablen von Personen ohne Angststörung/Depression_{Sek1} (siehe Tabellen 1 und 2). Durch das Matching konnten Unterschiede zwischen Fällen und Kontrollpersonen in den potenziell konfundierenden Variablen auf höchstens triviale Unterschiede (Cohen's $d < 0.20$, $\phi < .10$; Details auf Anfrage erhältlich) reduziert werden.

Die Ergebnisse der Hypothesentests sind in Tabelle 3 ersichtlich.

H1: Junge Erwachsene mit Angststörung/Depression_{Sek1} befanden sich im zweiten und im dritten Jahr der Sek2 im Vergleich zu vergleichbaren Teilnehmenden ohne Angststörung/Depression_{Sek1} in Ausbildungssituationen mit einem niedrigeren Anforderungsniveau (Jahr 2: OR = 0.59, $p = .045$; Jahr 3: OR = 0.54, $p = .032$). Für das Anforderungsniveau im ersten Jahr zeigte sich kein signifikanter Unterschied. Die Hypothese 1 konnte somit teilweise angenommen werden.

H2: Junge Erwachsene mit Angststörung/Depression_{Sek1} hatten ein signifikant grösseres Risiko eines verzögerten Ausbildungs-

Tabelle 1

Ausbildungssituation auf Sek2 bei jungen Erwachsenen, die zu Sek1 keine vs. eine Diagnose Angststörung oder Depression hatten.

	Gesamt	Keine ANG/DEP	ANG/DEP	ANG	DEP
Gesamtstichprobe	<i>N</i> = 1369 (100%)	<i>n</i> = 1270 (92.8%)	<i>n</i> = 99 (7.2%)	<i>n</i> = 49 (3.6%)	<i>n</i> = 79 (5.8%)
Gesamte Ausbildungsdauer					
Ausbildungsabbruch (<i>ja</i>)	9%	7%	27%	27%	29%
<i>Gesamtstichprobe (n)</i>	1369	1270	99	49	79
Lehrbetriebswechsel (<i>ja</i>)					
<i>In beruflicher Grundbildung(n)</i>	1%	0.09%	24%	20%	23%
	1132	1050	80	39	63
Anforderungsniveau_{Jahr1}					
Verzögerter Ausbildungseinstieg _{Jahr1}	19%	19%	28%	35%	29%
Niedrig	2%	2%	3%	2%	4%
Niedrig bis mittel	16%	17%	12%	10%	13%
Mittel	31%	32%	28%	16%	32%
Mittel bis hoch	14%	15%	10%	16%	4%
Hoch	16%	16%	18%	20%	18%
<i>Jahr 1 erreicht (n)</i>	1369	1270	99	49	79
Anforderungsniveau_{Jahr2}					
Verzögerter Ausbildungseinstieg _{Jahr2}	5%	4%	17%	27%	17%
Niedrig	3%	3%	4%	2%	5%
Niedrig bis mittel	19%	20%	11%	6%	12%
Mittel	39%	39%	40%	27%	46%
Mittel bis hoch	18%	19%	14%	23%	7%
Hoch	15%	16%	14%	15%	13%
<i>Jahr 2 erreicht (n)</i>	1361	1263	98	48	78
Anforderungsniveau_{Jahr3}					
Verzögerter Ausbildungseinstieg _{Jahr3}	5%	4%	17%	20%	17%
Niedrig	2%	2%	2%	2%	3%
Niedrig bis mittel	19%	19%	13%	9%	12%
Mittel	40%	40%	39%	33%	44%
Mittel bis hoch	19%	19%	15%	24%	8%
Hoch	16%	16%	14%	13%	15%
<i>Jahr 3 erreicht (n)</i>	1248	1155	93	46	73

Notiz. Keine ANG/DEP = Weder eine Angststörung noch Depression auf Sek1. ANG/DEP = diagnostizierte Angststörung oder Depression auf Sek1; davon haben 29.3% Angststörung und Depression. ANG = Angststörung auf Sek1. DEP = Depression auf Sek1.

Tabelle 2

Stichprobencharakteristika potenziell konfundierender Variablen Gesamtstichprobe M (SD) / %.

	Gesamt	Keine ANG/ DEP	ANG/DEP	ANG	DEP
	N = 1369 (100%)	n = 1270 (92.8%)	n = 99 (7.2%)	n = 49 (3.6%)	n = 79 (5.8%)
Potenziell konfundierende Variablen					
Geschlecht (<i>weiblich</i>)	52%	50%	74%	80%	73%
Alter _{Jahre}	19.08 (.86)	19.07 (.86)	19.14 (.85)	19.08 (.88)	19.09 (.85)
Alter _z	.00 (.86)	.00 (.86)	.07 (.85)	.00 (.88)	.01 (.85)
Sozioökonomischer Status _z	.00 (1.00)	-.01 (1.00)	.14 (1.07)	.28 (1.08)	.06 (1.05)
Migrationshintergrund (<i>ja</i>)	16%	15%	24%	18%	29%
Intelligenz _z	.00 (1.00)	.00 (1.00)	.04 (.99)	.09 (1.05)	.08 (1.00)
Schulleistung Mathe _z	.00 (1.00)	.01 (1.00)	-.12 (1.06)	-.26 (1.08)	-.10 (1.06)
Schulleistung Deutsch _z	.00 (1.00)	-.02 (1.00)	.28 (1.02)	.27 (1.07)	.31 (1.02)
Schultyp Mathe (<i>erweiterte Anforderungen</i>)	62%	62%	58%	54%	59%
Schultyp Deutsch (<i>erweiterte Anforderungen</i>)	66%	66%	64%	62%	63%
Abschlussnote Mathe _z	.00 (1.00)	.04 (1.00)	-.46 (1.02)	-.48 (1.09)	-.44 (.97)
Abschlussnote Deutsch _z	.00 (1.00)	.00 (1.00)	.00 (1.06)	.13 (1.04)	-.06 (1.10)
reduzierte individuelle Lernziele (<i>ja</i>)	2%	2%	3%	4%	3%
Nachteilsausgleich (<i>ja</i>)	3%	3%	5%	6%	4%
Integrative Förderung (<i>ja</i>)	7%	7%	6%	6%	8%

Notiz. Keine ANG/DEP = Weder eine Angststörung noch Depression auf Sek1. ANG/DEP = diagnostizierte Angststörung oder Depression auf Sek1; davon haben 29.3% Angststörung und Depression. ANG = Angststörung auf Sek1. DEP = Depression auf Sek1.

einstiegs im zweiten (OR = 4.48, $p = .003$) oder dritten Jahr (OR = 6.00, $p = .004$) der Sek2 als vergleichbare Teilnehmende ohne

Angststörung/Depression_{Sek1}. Für das erste Jahr zeigten sich in Bezug auf einen verzögerten Ausbildungseinstieg keine Unter-

schiede zwischen den jungen Erwachsenen mit bzw. ohne Angststörung/Depression_{Sek1}. Die Hypothese 2 konnte somit teilweise angenommen werden.

H3: Junge Erwachsene mit Angststörung/Depression_{Sek1}, die keinen verzögerten Ausbildungseinstieg hatten, sondern sich in einer zertifizierenden Ausbildung befanden, unterschieden sich in Bezug auf das Anforderungsniveau ihrer Ausbildungssituation nicht von vergleichbaren Teilnehmenden ohne Angststörung/Depression_{Sek1}. Hypothese 3 wurde somit abgelehnt.

H4: Junge Erwachsene mit Angststörung/Depression_{Sek1} berichteten im Vergleich zu vergleichbaren Teilnehmenden ohne Angststörung/Depression_{Sek1} eher über einen Ausbildungsabbruch während der Sek2 (OR = 4.40, $p < .001$). Hypothese 4 konnte folglich bestätigt werden.

H5: Bei jungen Erwachsenen, die eine berufliche Grundbildung absolvierten, berichteten die Teilnehmenden mit Angststörung/Depression_{Sek1} eher einen Lehrbetriebswechsel als vergleichbare Teilnehmende ohne Angststörung/Depression_{Sek1} (OR = 4.44, $p = .001$). Hypothese 5 konnte somit angenommen werden.

Die geschätzten Effekte für Angststörung/Depression konnten weitgehend auch in den separaten Analysen für die beiden Diagnosen gefunden werden (Ausnahme: Bei Hypothese 1 und 5 wurden die Effekte für Angststörung nicht signifikant).

Diskussion

Der Fokus des vorliegenden Artikels richtet sich auf psychische Erkrankungen, im Wissen, dass diese oft in gegenseitiger Wechselwirkung mit anderen Beeinträchtigungen und Benachteiligungen stehen. Die Ergebnisse können dazu beitragen, inklusive Schulentwicklung und die Partizipation aller Lernenden zu verbessern. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde untersucht, inwiefern eine Angststörung oder Depression auf Sek1 den Ausbildungsverlauf auf

Sek2 beeinflussen kann. Mittels Propensity-Score Matching wurden hierzu die Ausbildungsverläufe von vergleichbaren Personen mit und ohne diagnostizierte Angststörung oder Depression verglichen.

Der Befund, dass sich junge Erwachsene mit einer Angststörung/Depression_{Sek1} nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit in *Ausbildungssituationen mit niedrigerem Anforderungsniveau* befinden, entspricht theoretischen Vermutungen (Eysenck et al., 2007; Gotlib & Joormann, 2010; Weidman et al., 2015) und korrespondiert mit Befunden aus anderen Studien (de Lijster et al., 2018; Wickersham et al., 2021). Dieser Zusammenhang konnte jedoch nur für das zweite und dritte Jahr auf Sek2 gefunden werden. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass sich allgemein viele junge Erwachsene im ersten Jahr der Sek2 in einer Zwischenlösung, einem Brückenangebot oder in gar keiner Ausbildung befinden und demzufolge einen verzögerten Ausbildungseinstieg haben (Gomensoro & Meyer, 2022; Meyer, 2003). Entscheidend ist dann, ob die jungen Erwachsenen es schaffen, im zweiten Jahr auf Sek2 in eine zertifizierende Ausbildung einzusteigen (Meyer, 2003). Während junge Erwachsene ohne eine diagnostizierte Angststörung/Depression_{Sek1} nach einem Zwischenjahr im zweiten und dritten Jahr kaum noch in Brückenangeboten, Zwischenlösungen oder gar keiner Ausbildung vorzufinden sind (Anteil 1. Jahr 19% vs. 2. Jahr: 4%, 3. Jahr: 4%), verzögert sich der Ausbildungseinstieg der jungen Erwachsenen mit einer diagnostizierten Angststörung/Depression_{Sek1} weiterhin auch im zweiten und dritten Jahr (1. Jahr: 28% vs. 2. Jahr: 17%, 3. Jahr: 17%).

Eine erfolglose Ausbildungssuche im ersten Jahr auf Sek2 kann sich negativ auf psychische Ressourcen wie Selbstwert und Selbstwirksamkeit auswirken (Neuenschwander, 2006; Sacchi & Meyer, 2016). Dies könnte bei jungen Erwachsenen, deren psychische Gesundheit bereits belastet ist, den Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung zusätzlich erschweren, was die gefun-

Tabelle 3
 Unterschiede bezüglich den Kriteriumsvariablen auf Sek2 zwischen vergleichbaren Personen mit vs. ohne eine Angststörung/Depression auf Sek 1.

Hypothese und Zielgruppe	ANG/DEP			ANG			DEP		
	b (SE)	p	OR	b (SE)	p	OR	b (SE)	p	OR
H1: In Gesamtstichprobe									
Anforderungsniveau _{Jahr1}	-0.21 (.25)	.400	0.81	-0.02 (.36)	.953	0.98	-0.33 (.28)	.248	0.72
Anforderungsniveau _{Jahr2}	-0.53 (.26)	.045 *	0.59	-0.33 (.38)	.385	0.72	-0.83 (.30)	.005 **	0.43
Anforderungsniveau _{Jahr3}	-0.61 (.28)	.032 *	0.54	-0.21 (.38)	.578	0.81	-0.77 (.31)	.013 **	0.46
H2: In Gesamtstichprobe									
Verzögerter Ausbildungseinstieg _{Jahr1}	0.25 (.34)	.456	1.29	0.51 (.46)	.267	1.67	0.23 (.37)	.535	1.26
Verzögerter Ausbildungseinstieg _{Jahr2}	1.50 (.50)	.003 **	4.48	2.18 (.79)	.007 **	8.87	1.64 (.60)	.007 **	5.16
Verzögerter Ausbildungseinstieg _{Jahr3}	1.79 (.62)	.004 **	6.00	1.61 (.80)	.047 *	5.02	1.91 (.75)	.012 **	6.73
H3: Bei Personen in Ausbildung									
Anforderungsniveau _{Jahr1}	-0.13 (.31)	.661	0.87	0.50 (.46)	.283	1.65	-0.37 (.36)	.299	0.69
Anforderungsniveau _{Jahr2}	-0.17 (.29)	.558	0.85	0.69 (.45)	.123	2.00	-0.51 (.32)	.117	0.60
Anforderungsniveau _{Jahr3}	-0.22 (.30)	.469	0.81	0.30 (.42)	.480	1.35	-0.40 (.33)	.231	0.67
H4: In Gesamtstichprobe									
Ausbildungsabbruch	1.48 (.39)	.000 ***	4.40	1.35 (.56)	.012 *	3.85	1.75 (.47)	.000 ***	5.76
H5: Bei Personen in beruflicher Grundbildung									
Lehrbetriebswechsel	1.49 (.45)	.001 **	4.44	0.73 (.64)	.256	2.08	1.42 (.50)	.005 **	4.15

Notiz: ANG/DEP = diagnostizierte Angststörung oder Depression auf Sek1; davon haben 29.3% Angststörung und Depression. ANG = diagnostizierte Angststörung auf Sek1. DEP = diagnostizierte Depression auf Sek1.

$N_{\text{Jahr1/Ausbildungsabbruch}} = 396$, $n_{\text{Jahr2}} = 392$, $n_{\text{Jahr3}} = 372$, $n_{\text{beruflicheGrundbildung}} = 320$.

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

dene Verzögerung des Ausbildungseinstiegs von jungen Erwachsenen mit einer diagnostizierten Angststörung/Depression auf Sek1 erklären könnte.

Differenzierte Analysen der TREE-Studie (Meyer, 2003) zeigen, dass Faktoren wie ein niedriger sozioökonomischer Status und ein weibliches Geschlecht Risikofaktoren darstellen, auch im zweiten Jahr auf Sek2 den Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung nicht zu finden. Die höhere Prävalenz von Angststörungen und Depression bei jungen Frauen (Bullis et al., 2019; Schneider & Margraf, 2019; Watson, 2005) könnte eine potenzielle Erklärung für den von Meyer (2003) gefundenen Geschlechtereffekt bei der weiteren Verzögerung des Ausbildungseinstiegs auf Sek2 sein.

Wird ausschliesslich *das Anforderungsniveau der Ausbildungssituation* derjenigen jungen Erwachsenen mit einer diagnostizierten Angststörung/Depression_{Sek1} betrachtet, die sich auf Sek2 *in einer zertifizierenden Ausbildung* befinden, unterscheiden sich diese nicht von vergleichbaren Personen ohne eine entsprechende Diagnose. Dies geht einher mit den Ergebnissen einer Studie von Gibb et al. (2010), welche zwischen psychischer Erkrankung im Jugendalter und späterem Ausbildungserfolg keinen Zusammenhang mehr zeigen, sobald für mit dem Ausbildungserfolg zusammenhängende Faktoren wie die soziale Herkunft, die Intelligenz und die Schulleistung kontrolliert wurde; das heisst, Variablen, die in der vorliegenden Studie beim Matching ebenfalls berücksichtigt wurden.

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass der Berufsorientierungs- und Bewerbungsprozess eine grosse Hürde für von Angststörung oder Depression betroffene junge Erwachsene darstellt. Diejenigen jungen Erwachsenen mit einer diagnostizierten Angststörung/Depression_{Sek1}, die den Schritt in eine Ausbildung einmal geschafft haben, unterscheiden sich bezüglich des Anforderungsniveaus der Ausbildung nicht mehr von vergleichbaren jungen Erwachsenen ohne entsprechende Diagnosen. Im Rahmen die-

ser Studie lassen sich die förderlichen Faktoren, die jungen Erwachsenen mit einer Angststörung oder Depression den Schritt in eine zertifizierende Ausbildung erleichtern, nicht weiter bestimmen. Basierend auf der Literatur wäre aber anzunehmen, dass nebst der sozialen Herkunft, Intelligenz oder Schulleistung (z.B. Gibb et al., 2010) insbesondere auch der Schweregrad der psychischen Störung (z.B. Veldman et al., 2022) und individuelle Resilienz (Gebhardt, 2009) einen Einfluss haben könnten. Des Weiteren könnten Interventionen wie Psychotherapie (In-Albon & Schneider, 2006) oder Unterstützung durch die Berufsberatung (Rübner & Höft, 2017) positiv dazu beitragen, dass Lernende mit einer Angststörung oder Depression den Schritt in eine zertifizierende Ausbildung meistern. Hinweise für den erschwerten Transitionsprozess liefern nebst der grösseren Verzögerung des Ausbildungseinstiegs auf Sek2 zudem die höhere Wahrscheinlichkeit für Ausbildungsabbrüche und Lehrbetriebswechsel bei jungen Erwachsenen mit Angststörung/Depression_{Sek1}. Hierzu gilt es anzumerken, dass ein Ausbildungsabbruch nicht zwangsläufig etwas Negatives sein muss, sondern sowohl eine Verbesserung als auch Verschlechterung darstellen kann. Bisherige Forschung konnte jedoch zeigen, dass etwa 70% der Lernenden, die auf Sek2 einen Wechsel oder Abbruch haben, entweder in eine Ausbildung mit tieferem Anforderungsniveau abgestiegen sind oder danach über keine Anschlusslösung verfügten (Stalder & Schmid, 2012). Zudem stellen nicht-lineare Ausbildungsverläufe im Allgemeinen einen Risikofaktor für den späteren Bildungserfolg dar (Gomensoro et al., 2017; Gomensoro & Meyer, 2022; Stalder, 2012).

Limitationen

Die Studie verfügt über einige Limitationen. Erstens wurden Angststörung/Depression_{Sek1} nur durch retrospektive Selbstaussagen erfasst; jedoch handelt es sich bei der Diagnose durch Ärzt*in/Psychiater*in um ein ob-

jektives Kriterium, weswegen eine mögliche Verzerrung eher als gering einzuschätzen ist (Schmier & Halpern, 2004). Zudem wurden keine Informationen über den Schweregrad, Art der Angststörung/Depression_{Sek1} oder Therapie erhoben. Zweitens fiel die Anzahl an jungen Erwachsenen mit einer Angststörung/Depression_{Sek1} trotz der grossen Stichprobe eher klein aus, was die statistische Power verringerte und detailliertere Analysen (beispielsweise Komorbidität mit anderen psychischen Erkrankungen) verhinderte. Drittens kann PS Matching zwar Hinweise auf kausale Zusammenhänge geben, dennoch sollten die Befunde vorsichtig interpretiert werden. Viertens können die Verwendung von Selbstauskünften und die sensible Natur von Fragen zur psychischen Gesundheit beispielsweise aufgrund sozialer Erwünschtheit zu Verzerrungen führen. Fünftens schien es für den Vergleich der Ausbildungsverläufe junger Erwachsener mit und ohne Angststörung/Depression_{Sek1} sinnvoll, eine ordinale Hierarchisierung der Ausbildungen vorzunehmen. Die Operationalisierung der Ausbildungen entlang des intellektuellen Anforderungsniveaus (Stalder, 2011) muss jedoch auch kritisch betrachtet werden, da sie einseitig ist und der Komplexität der Ausbildungen und deren Auswirkungen z.B. auf Ausbildungs- und Lebenszufriedenheit nicht gerecht wird. Schlussendlich sind die Ergebnisse aufgrund der spezifischen Merkmale des untersuchten Ausbildungssystems nur begrenzt auf andere Kontexte übertragbar. Dennoch sind die aufgezeigten zentralen Mechanismen, wie der erschwerte Ausbildungseinstieg von Personen mit Angststörungen oder Depressionen, auch in anderen Ausbildungssystemen relevant und anwendbar.

Fazit

Eine Angststörung oder Depression auf Sek1 kann einen verzögerten Ausbildungsverlauf und eine kritische Transition auf Sek2 begünstigen. Dass dieser Befund auch unter Adjustierung für weitere zentrale Einflussvariablen bestätigt werden konnte, ist eine grosse Stärke der vorliegenden Studie, welche sich einer bedeutsamen Forschungslücke annimmt (Kranert & Stein, 2019; Stein & Kranert, 2020; Wickersham et al., 2021). Die gefundenen Ergebnisse korrespondieren mit bisherigen Studien, die eindrücklich aufzeigen, dass sich eine Depression oder Angststörung im Jugendalter auf verschiedene motivationale und kognitive Prozesse auswirken und den späteren Bildungserfolg negativ beeinflussen können (de Lijster et al., 2018; Eysenck et al., 2007; Gotlib & Joormann, 2010; Weidman et al., 2015; Wickersham et al., 2021). Dadurch, dass der Ausbildungsverlauf auf Sek2 massgeblich den weiteren Lebenslauf beeinflussen kann, ist eine erhöhte Aufmerksamkeit für Angststörungen und Depression im schulischen Kontext von grosser Wichtigkeit, insbesondere deswegen, weil Ängste und Depressionen in der Schule oft zu wenig wahrgenommen werden. Eine «gute Schule für alle» sollte sensibel für psychische Erkrankungen im Jugendalter sein, um mitzuhelfen, die betroffenen Jugendlichen zu stabilisieren und Bildungsungleichheiten zu reduzieren. Insbesondere sollten die betroffenen Jugendlichen beim Einstieg in eine Ausbildung unterstützt werden (Berufsorientierungsprozess, Bewerbungsprozess, Ausbildungs- und Lehrstellensuche), um einem verzögerten Ausbildungseinstieg auf Sek2 und den damit zusammenhängenden langfristigen Konsequenzen für den weiteren Lebensverlauf entgegenzuwirken. Je früher eine psychische Erkrankung diagnostiziert und behandelt wird, desto besser ist die Prognose für den Rest des Lebens.

Literatur

- American Psychiatric Association. (2018). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5®* (P. Falkai & H.-U. Wittchen, Hrsg.; 2., korrigierte Auflage). Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Axelson, D. A., & Birmaher, B. (2001). Relation between anxiety and depressive disorders in childhood and adolescence. *Depression and Anxiety, 14*(2), 67–78. <https://doi.org/10.1002/da.1048>
- Beck, M., & Jäpel, F. (2019). Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 491–522). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_19
- Becker, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 85–129). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_4
- Becker, R., & Glauser, D. (2018). Berufsausbildung, Berufsmaturität oder Mittelschule? Soziale Selektivität beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie / Swiss journal of sociology / Revue suisse de sociologie, 44*(1), 9–33. <https://doi.org/10.1515/sjs-2018-0002>
- Becker, R., & Zangger, C. (2013). Die Bildungsexpansion in der Schweiz und ihre Folgen: Eine empirische Analyse des Wandels der Bildungsbeteiligung und Bildungsungleichheiten mit den Daten der Schweizer Volkszählungen 1970, 1980, 1990 und 2000. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 65*(3), 423–449. <https://doi.org/10.1007/s11577-013-0209-6>
- Bilz, L. (2014). Werden Ängste und depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen in der Schule übersehen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 28*, 57–62. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000118>
- Blossfeld, H.-P. (1985). Berufseintritt und Berufsverlauf. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 18*(2), 177–197.
- Blossfeld, H.-P. (1988). Sensible Phasen im Bildungsverlauf. Eine Längsschnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrieren durch den gesellschaftlichen Wandel. *Zeitschrift für Pädagogik, 34*(1), 45–63.
- Brady, E. U., & Kendall, P. C. (1992). Comorbidity of anxiety and depression in children and adolescents. *Psychological Bulletin, 111*, 244–255. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.2.244>
- Bremm, N., Racherbäumer, K., & van Ackeren, I. (2017). Bildungsgerechtigkeit als Ausgangspunkt und Ziel ungleichheitsreflexiver Schulentwicklung in sozial deprivierten Kontexten. In *B. Lütjens-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hg.), Inklusion: Profile für die Schule und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Theoretische Grundlagen, Empirische Befunde, Praxisbeispiele*, 57–68.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion online, 8*(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>
- Bullis, J. R., Boettcher, H., Sauer-Zavala, S., Farchione, T. J., & Barlow, D. H. (2019). What is an emotional disorder? A transdiagnostic mechanistic definition with implications for assessment, treatment, and prevention. *Clinical Psychology: Science and Practice, 26*(2), e12278. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12278>
- Bundesamt für Statistik. (2020). *Statistik der Sonderpädagogik. Schuljahr 2018/19*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.14776871.html>
- Cummings, C. M., Caporino, N. E., & Kendall, P. C. (2014). Comorbidity of anxiety and depression in children and adolescents: 20 years after. *Psychological bulletin, 140*(3), 816–845. <https://doi.org/10.1037/a0034733>
- de Lijster, J. M., Dieleman, G. C., Utens, E. M. W. J., Dierckx, B., Wierenga, M., Verhulst, F. C., & Legerstee, J. S. (2018). Social and academic functioning in adolescents with anxiety disorders: A systematic review. *Journal of Affective Disorders, 230*, 108–117. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.01.008>
- Dickson, J. M., & MacLeod, A. K. (2004). Approach and avoidance goals and plans: Their relationship to anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research, 28*(3), 415–432. <https://doi.org/10.1023/B:COTR.0000031809.20488.ee>

- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C., & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter* (1. Aufl.). Haupt.
- Epkins, C. C., & Heckler, D. R. (2011). Integrating etiological models of social anxiety and depression in youth: Evidence for a cumulative interpersonal risk model. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(4), 329–376. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0101-8>
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7, 336–353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Ganzeboom, H. B. G. (2010). *International Standard Classification of Occupations (ISCO-08) with ISEI-08 scores*. http://www.harryganzeboom.nl/isco08/isco08_with_isei.pdf
- Gebhardt, M. (2009). Der Zusammenhang von Resilienz und protektiven Faktoren bei der Berufswahl von Jugendlichen im Förderschwerpunkt Lernen: Eine empirische Untersuchung in München und Umgebung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 78(3), 227–235.
- Gibb, S. J., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2010). Burden of psychiatric disorder in young adulthood and life outcomes at age 30. *The British Journal of Psychiatry*, 197(2), 122–127. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.109.076570>
- Glauser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09096-8>
- Gomensoro, A., & Meyer, T. (2022). *Ergebnisse zur TREE2: Die ersten zwei Jahre*. TREE. <https://doi.org/10.48350/163969>
- Gomensoro, A., Meyer, T., Hupka-Brunner, S., Jann, B., Müller, B., Oesch, D., Rudin, M., & Scharenberg, K. (2017). *Erwerbssituation im Alter von dreissig Jahren. Ergebnis-Update der Schweizer Längsschnittstudie TREE* [Application/pdf]. <https://doi.org/10.7892/BORIS.112562>
- Gotlib, I. H., & Joormann, J. (2010). Cognition and depression: Current status and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(1), 285–312. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131305>
- Graham, J. W., Olchowski, A. E., & Gilreath, T. D. (2007). How many imputations are really needed? Some practical clarifications of multiple imputation theory. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 8(3), 206–213. <https://doi.org/10.1007/s11121-007-0070-9>
- Hinni, C., & Zurbriggen, C. (2018). Trend: Intersektionalität in der Sonderpädagogik. Perspektiven für die Analyse der Wechselbeziehungen von Behinderung und anderen Ungleichheitsdimensionen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87(2), 167–172. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art17d>
- Ho, D. E., Imai, K., King, G., & Stuart, E. A. (2007). Matching as nonparametric preprocessing for reducing model dependence in parametric causal inference. *Political Analysis*, 15(3), 199–236. <https://doi.org/10.1093/pan/mpl013>
- In-Albon, T., & Schneider, S. (2006). Psychotherapy of childhood anxiety disorders: A meta-analysis. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 76(1), 15–24. <https://doi.org/10.1159/000096361>
- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., Rohde, L. A., Srinath, S., Ulkuer, N., & Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: Evidence for action. *The Lancet*, 378(9801), 1515–1525. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60827-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60827-1)
- Kranert, H.-W., & Stein, R. (2019). *Der Übergang ins Berufsleben von Heranwachsenden mit psychischen Belastungen. Forschungsstand und weitere Entwicklungslinien*. <https://doi.org/10.25656/01:25194>
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen* (1. Aufl.). Haupt.
- Löser, J. M., & Werning, R. (2015). Inklusion—Allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 17–24.
- Meyer, T. (2003). Zwischenlösung – Notlösung? In Bundesamt für Statistik (Hrsg.), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. (S. 101–109). BFS/TREE.

- Moser, U. (2006). *Stellwerk: Ein computergestütztes adaptives Testsystem. Testtheoretische Grundlagen und erste Erfahrungen*. Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich. <http://docplayer.org/82020514-Stellwerk-ein-computergestuetztes-adaptives-testsystem.html>
- Neuenschwander, M. P. (2006). Entwicklungsanlass oder Entwicklungshemmer? Schulübergänge und Selbstkonzepte im Jugendalter. *Akzente*, 9–11.
- Nguyen, T.-L., Collins, G. S., Spence, J., Daurès, J.-P., Devereaux, P. J., Landais, P., & Le Manach, Y. (2017). Double-adjustment in propensity score matching analysis: Choosing a threshold for considering residual imbalance. *BMC Medical Research Methodology*, 17(1), 78. <https://doi.org/10.1186/s12874-017-0338-0>
- OECD. (2020). *DAC list of ODA recipients*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). <https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DAC-List-of-ODA-Recipients-for-reporting-2020-flows.pdf>
- Petermann, F. (2006). Zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*. <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1026/0942-5403.14.1.48>
- Pössel, P. (2019). Depression/Suizidalität. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band 3: Psychologische Therapie bei Indikationen im Kindes- und Jugendalter* (S. 675–696). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-57369-3_38
- Resch, K., Lindner, K.-T., Streese, B., Proyer, M., & Schwab, S. (2021). *Inklusive Schule und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann Verlag.
- Rosenbaum, P. R. (2002). *Observational studies* (2. Aufl.). Springer Science and Business Media.
- Rübner, M., & Höft, S. (2017). Erwartungen, Interventionen, Wirkungen. Junge Menschen bei der Berufsberatung: Eine Prä-Post-Studie zum Beratungsangebot der Bundesagentur für Arbeit. *Zeitschrift Für Sozialreform*, 63(1), 103–135. <https://doi.org/10.1515/zsr-2017-0008>
- Sacchi, S., & Meyer, T. (2016). Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? *Swiss Journal of Sociology*, 42(1), 8–40. <https://doi.org/10.1515/sjs-2016-0002>
- Sahli Lozano, C., Brandenberg, K., Lustenberger, S., Hauser, J., & Wüthrich, S. (2022). Aktuelle Forschungsprojekte: Langfristige Bildungsverläufe von ehemaligen Regelschüler/innen mit integrativen schulischen Maßnahmen (LABIRINT). *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91(2), 157–159. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art18d>
- Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2014). *Ausbildungsverläufe von der obligatorischen Schule ins junge Erwachsenenalter: Die ersten zehn Jahre. Ergebnisübersicht der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Teil I* [Application/pdf]. <https://doi.org/10.7892/BORIS.131056>
- Schellenberg, C., Hofmann, C., & Georgi, P. (2016). *Laufbahnen auf der Sekundarstufe II mit Nachteilsausgleich. Zwischenbericht zur Befragung der kantonalen Ämter und Schulen*. Hochschule für Heilpädagogik (HfH). https://www.hfh.ch/sites/default/files/documents/1_20_Laufbahnen_auf_Sek_II_mit_NA_Schlussbericht_0.pdf
- Schmier, J. K., & Halpern, M. T. (2004). Patient recall and recall bias of health state and health status. *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*, 4(2), 159–163. <https://doi.org/10.1586/14737167.4.2.159>
- Schneider, S., & Margraf, J. (Hrsg.). (2019). *Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band 3: Psychologische Therapie bei Indikationen im Kindes- und Jugendalter*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57369-3>
- Schneider, S., & Seehagen, S. (2013). Angststörungen im Kindes- und Jugendalter. *PSYCH up2date*, 7(06), 361–372. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1349649>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2007). *Einheitliche Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik von der EDK am 25. Oktober 2007 verabschiedet gemäss der Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. <https://www.edk.ch/de/themen/sonderpaedagogik>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2022). *Nachobligatorische Bildung*. Bildungssystem Schweiz. Abgerufen am 24.04.2023, von <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/nachobligatorium>

- Stalder, B. (2011). *The intellectual demands of initial vocational education and training in Switzerland. Ratings for the period 1999-2005* [Application/pdf]. <https://doi.org/10.7892/BORIS.131086>
- Stalder, B. (Hrsg.). (2012). Kritische Transitionen in der beruflichen Grundbildung: Wenn Ausbildungswege nicht der Norm entsprechen. In *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen*. (S. 90–106). Empirische Pädagogik.
- Stalder, B., & Schmid, E. (2012). Zurück zum Start? Berufswahlprozesse und Ausbildungserfolg nach Lehrvertragsauflösungen. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, T. Meyer, & R. Samuel (Hrsg.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden: Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 265–285). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19071-6_13
- Stein, R., & Kranert, H.-W. (2020). *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs*. Frank & Timme GmbH.
- UN-BRK. (2006). *Übereinkommen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/index.html>
- van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3). <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03>
- Veldman, K., Reijneveld, S. A., Hviid Andersen, J., Nøhr Winding, T., Labriola, M., Lund, T., & Bültmann, U. (2022). The timing and duration of depressive symptoms from adolescence to young adulthood and young adults' NEET status: The role of educational attainment. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 57(1), 83–93. <https://doi.org/10.1007/s00127-021-02142-5>
- Walgenbach, K. (2021). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity / Diversität, Intersektionalität. In I. Hedderich, J. Reppin, & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. (2., durchgesehene Auflage, S. 41–59). Julius Klinkhardt. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus = 22247
- Watson, D. (2005). Rethinking the mood and anxiety disorders: A quantitative hierarchical model for DSM-V. *Journal of Abnormal Psychology*, 114, 522–536. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.114.4.522>
- Weidman, A. C., Augustine, A. A., Murayama, K., & Elliot, A. J. (2015). Internalizing symptomatology and academic achievement: Bi-directional prospective relations in adolescence. *Journal of Research in Personality*, 58, 106–114. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.07.005>
- Weil, M., & Lauterbach, W. (2011). Von der Schule in den Beruf. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 329–366). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92759-6_12
- Weiss, R. H. (2006). Culture Fair Intelligence Test Scale 2—Revision (CFT 20-R). *Göttingen: Hogrefe*.
- Wickersham, A., Sugg, H. V. R., Epstein, S., Stewart, R., Ford, T., & Downs, J. (2021). Systematic review and meta-analysis: The association between child and adolescent depression and later educational attainment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(1), 105–118. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.10.008>
- Woodward, L. J., & Fergusson, D. M. (2001). Life course outcomes of young people with anxiety disorders in adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(9), 1086–1093. <https://doi.org/10.1097/00004583-200109000-00018>
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429.pdf>
- Zhao, Q.-Y., Luo, J.-C., Su, Y., Zhang, Y.-J., Tu, G.-W., & Luo, Z. (2021). Propensity score matching with R: Conventional methods and new features. *Annals of Translational Medicine*, 9(9), 812. <https://doi.org/10.21037/atm-20-3998>

Autorinnen- und Autorenhinweis

 Sara Lustenberger
<https://orcid.org/0000-0001-9070-3647>

 Matthias Wicki
<https://orcid.org/0000-0002-4255-5931>

 Kathrin Brandenberg
<https://orcid.org/0000-0001-8444-7878>

 Sergej Wüthrich
<https://orcid.org/0000-0002-3301-8587>

 Caroline Sahli Lozano
<https://orcid.org/0000-0002-3957-8745>

Korrespondenzadresse:
 Sara Lustenberger
 Institut für Forschung, Entwicklung und
 Evaluation
 Pädagogische Hochschule Bern
 c/o BeLEARN
 Laupenstrasse 19, CH-3008 Bern
sara.lustenberger@phbern.ch

Erstmals eingereicht: 26.04.2023
 Überarbeitung eingereicht: 10.08.2023
 Angenommen: 23.08.2023

Offene Daten	Die analysierten Daten liegen zum jetzigen Zeitpunkt nicht öffentlich zugänglich vor, da das Forschungsprojekt noch nicht abgeschlossen ist. Die Daten können unter sara.lustenberger@phbern.ch angefragt werden
Offener Code	Das R-Skript kann unter sara.lustenberger@phbern.ch angefragt werden
Offene Materialien	Die Materialien können unter sara.lustenberger@phbern.ch angefragt werden
Präregistrierung	Nein
Votum Ethikkommission	Das Staatssekretariat für Bildung Forschung und Innovation (Drittmittelinstanz) hat den Projektantrag geprüft.
Finanzielle und weitere sachliche Unterstützung	Das Forschungsprojekt wird vom SBFJ (Staatssekretariat für Bildung Forschung und Innovation) und von der PHBern (Pädagogische Hochschule Bern) gefördert.
Autorenschaft	SL führte die statistische Analyse durch und schrieb den ersten Entwurf des Manuskripts. SL, KB und CSL haben die Studie geplant und die Daten erhoben. MW und SW unterstützten bei den Analysen und Methoden. Alle Autor*innen trugen zur Überarbeitung des Manuskripts bei, lasen und genehmigten die eingereichte Version.