

Zur Relation von Vulnerabilität und Vulneranz in Transitionen

Das Wort „Transition“ basiert auf dem lateinischen Wort „transire“, das ins Deutsche übersetzt u.a. „hinübergehen“ oder „überschreiten“ bedeutet. „Transition“ steht somit synonym für „Übergang“. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung im Rahmen der Transitionsforschung fokussiert insofern sachlogisch „Übergänge“ im Lebenslauf von Menschen. Unterschieden werden können in diesem Kontext „normative“ und „nicht-normative“ Transitionen (Griebel & Niesel, 2013; Walther & Stauber, 2018). Normative Transitionen sind solche Übergänge im Lebenslauf, denen jeder Mensch ausgesetzt ist. Darunter können beispielsweise die Geburt eines Menschen oder auch der Tod subsummiert werden und der Übergang in institutionelle Bildungssettings wie die Kita oder später dann die Schule. Nicht-normative Transitionen sind wiederum solche Übergänge, mit denen nicht jeder Mensch „normativ“ konfrontiert ist. Das kann der arbeitsbedingte Umzug einer Familie ins Ausland sein oder auch die Trennung einer Partnerschaft und infolgedessen die Auflösung und grundlegende Veränderung der bis dato bestehenden Lebenssituation der Familie. Deutlich wird bereits an diesen wenigen Beispielen, dass Übergänge immer durch eine umfangreiche Veränderung bestehender Lebensverhältnisse charakterisiert sind.

1. Veränderungs- und Anpassungsprozesse in Transitionsphasen

Nach Welzer (1993) zeichnen sich Transitionsphasen durch folgende drei Kernmerkmale aus:

1. Veränderung: Transitionen sind komplexe und ineinander übergehende Wandlungsprozesse, in denen Lebensbedingungen eine massive Veränderung erfahren.
2. Anpassung: Transitionen sind eine besonders lernintensive Zeit und erfordern die Anpassung an neue Umweltgegebenheiten.
3. Belastung: Transitionen bedeuten eine Anhäufung von Belastungsfaktoren, weil Anpassungen und Veränderungen in einer Vielzahl von Bereichen zu leisten sind.

Griebel & Niesel (2004) erweitern diese Merkmale im Sinne der Differenzierung in drei unterschiedliche Ebenen auf denen z.B. Kinder im Rahmen der Einschulung Anpassungsprozesse an transitionsbedingt veränderte Lebensverhältnisse vollziehen müssen:

1. Individuelle Ebene: Kinder erleben Statusveränderungen, müssen neue sozial-emotionale und kognitive Kompetenzen erwerben (z.B. Kita-Kind > Schul-Kind).
2. Interaktionale Ebene: Beziehungskonstellationen verändern sich, einzelne treten in den Hintergrund, neue entstehen (z.B. Fachkraft-Kind > Lehrkraft-Kind).
3. Kontextuelle Ebene: Neue Lebensräume mit neuen Möglichkeiten werden erschlossen, Veränderungen der Zeit- und Raumstruktur müssen bewältigt werden (z.B. Zuhause – Kita > Zuhause – Schule).

Wie bereits an dem Merkmal „Belastung“ deutlich wird, sind Transitionen Phasen, in denen das Individuum erhöhten Anforderungen gegenübergestellt ist und neue, ungewohnte Belastungsfaktoren in Erscheinung treten (können), die es zu bewältigen gilt, um Transitionen erfolgreich zu meistern. Insofern sind Transitionen auch Phasen, die durch eine erhöhte Vulnerabilität (Dederich & Zirfas, 2022) gekennzeichnet sind und die Gefahr in Übergängen „verletzt zu werden“ oder auch im Sinne der Vulneranz (Keul, 2023) „sich selbst und andere zu verletzen“ steigt an. Die Transitionsforschung fokussiert diese Konstrukte explizit bisher nur vereinzelt (Krähmert,

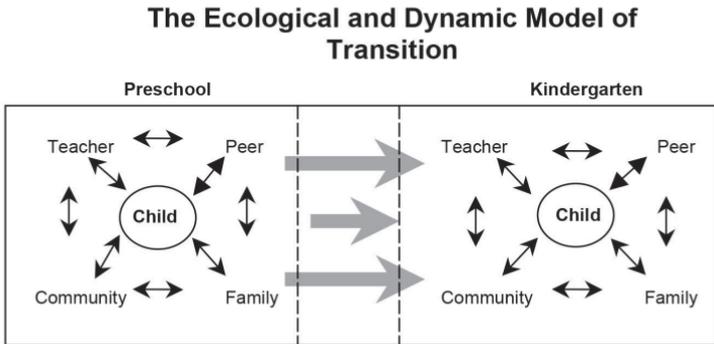
Zehbe & Cloos, 2022), obwohl umfangreiche Vorarbeiten dazu im Prinzip vorliegen. Sowohl aus dem „Bereich der Forschung zu Vulnerabilität“ (Andresen, 2015; Andresen, Koch & König, 2015), wie auch aus dem „Bereich der Forschung zu Transition“ (Beelmann, 2013; Doblinger, 2018; Lichtblau, 2015), jedoch eben deutlich ausbaufähig unter konkretem theoretischem Bezug auf beide Perspektiven und deren komplexen kausalen Beziehungen. Insofern verfolgt dieser Beitrag das Ziel, das konzeptuelle Beziehungsgefüge von „Vulnerabilität“ und „Vulneranz“ in (frühen) „Transitionen“ unter einem systemisch-konstruktivistischen (Lindemann, 2019) und bedürfnisorientierten (Ryan, 2023) Theorieverständnis näher zu beleuchten und hierbei die Frage zu behandeln, wie diese relational verortet und in ihrer Wechselwirkung nachvollzogen werden können.

2. Verhaltensauffälligkeiten unter systemisch-konstruktivistischer Perspektive

Verhaltensauffälligkeiten von Kindern werden unter systemisch-konstruktivistischer Perspektive nicht als „gestörtes“ Erleben und Verhalten gedeutet, sondern wertneutral als ein für das Kind „nützliches“ Verhalten definiert, das hilft, soziale Situationen auf Grundlage einer maßgeblich autobiografisch fundierten individuellen Konstruktionslogik zu gestalten. Insofern sind Verhaltensweisen, die z.B. in (früh-)pädagogischen Settings als „störend“ oder, in diesem Erklärungsgefüge noch passender, „vulnerant“ wahrgenommen werden, immer auch ein reaktiver und kompensativer Lösungsversuch des Kindes aufgrund der fehlenden Passung und Anschlussfähigkeit der individuellen Konstruktion von Wirklichkeit mit der Konstruktionslogik des Systems „Kita“ bzw. einzelner pädagogischer Fachkräfte, anderer Kinder oder auch einer wenig anregungsreichen räumlich-materialen (Lern-)Umwelt. Werden in die Analyse entsprechender Fallverläufe bedürfnistheoretische Deutungsperspektiven eingebunden, fällt zudem auf, dass „vulnerantes“ Verhalten auch eine Reaktion auf eine geringe Befriedigung individueller psychologischer Grundbedürfnisse des Kindes durch die Umwelt sein kann (Lichtblau, 2014; 2015).

3. Vulnerabilität und Vulneranz in der Transitionsphase „Kita-Schule“

Diese Perspektiven werden nun auf den Übergang „Kita-Schule“ übertragen, der im weiteren Verlauf exemplarisch für normative Transitionen im deutschen Bildungssystem (z.B. Grundschule-Sekundarstufe, Schule-Beruf) steht. Dabei kann erklärend auf das Ecological and Dynamic Model of Transition von Rimm-Kaufmann & Pianta (2000) rekurriert werden (vgl. Abb. 1).



From Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, and schools*. Charlottesville: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning.

Abbildung 1: Ecological and Dynamic Model of Transition (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000, S. 497)¹

Dieses Modell beschreibt interaktionale und transaktionale Beziehungen im Übergang von der Kita in die Schule. In Abkehr von überholten, aber leider in der Praxis immer noch verbreiteten, theoretischen Vorstellungen von „Schulreife“ (Winter & Panagiotopoulou, 2017) oder „Schulfähigkeit“ (Andresen, Seddig & Künstler, 2013; Schubert, Pannek & Lichtblau, 2014), definiert dieses Modell in Anlehnung an Bronfenbrenner (2012) die Bewältigung der Transition als eine gemeinsame Aufgabe aller Systeme und Personen, die in die

1 Anmerkung: Die amerikanische „Preschool“ für Kinder von 2–5 Jahren entspricht in etwa einer deutschen Kindertagesstätte, während der amerikanische „Kindergarten“ der Konzeption einer Vorschule gleicht.

sen dynamischen Übergangs- und Wandlungsprozess eingebunden sind. Die erfolgreiche Gestaltung dieser Phase basiert dem Modell zufolge maßgeblich auf gelingenden, interaktionalen Kooperationsbeziehungen, die sich in den Systemen direkt auf das Kind beziehen z.B. Familie-Kind, Kita-Kind, aber auch zwischen den Systemen z.B. Kita-Familie oder Kita-Schule stattfinden. Unter inklusiver Perspektive und speziell in Bezug auf Fälle, die bereits in der Kita auf besonderen Unterstützungsbedarf (z.B. Eingliederungshilfen nach Sozialgesetzbuch VIII und XI) angewiesen sind, fehlt in dem Modell der mikrosystemische Bereich weiterer externer Unterstützungssysteme wie z.B. medizinisch-therapeutischer Dienste oder Maßnahmen aus dem Bereich der Kinder-, Jugend und Familienhilfe (vgl. Albers & Lichtblau, 2014, S. 19ff.).

Wie bereits ausgeführt, ist die Transitionsphase durch eine erhöhte Vulnerabilität und Vulneranz gekennzeichnet, die in unterschiedlichem Ausmaß alle an der Transition beteiligten Akteur:innen betrifft. Wie die Studie von Krähnert et al. (2022) beschreibt, ist die Vulnerabilität in diesem Bildungsübergang aber speziell auf Seiten der Eltern deutlich erhöht, deren Kinder von der Kita als „auffällig“ wahrgenommen werden und einen Integrationsstatus innehaben bzw. erhalten sollen. Die Analyse von 29 Elterngesprächen weist eine erhöhte elterliche Verletzlichkeit nach, die aus der Etikettierung ihrer Kinder resultiert (Krähnert et al., 2022, S. 260). Vulnerant wirken hierbei speziell defizitorientierte Aussagen der pädagogischen Fachkräfte als Belege für eine normabweichende Entwicklung des Kindes, die eine „besondere“ Förderbedürftigkeit bedingt und eine „besondere“ Förderung auf Basis der Zuweisung eines Integrationsstatus erforderlich macht. Während hierbei zwar von einer grundsätzlich erhöhten Vulnerabilität auf Seiten der Eltern ausgegangen wird, zeigen falltypologische Analysen, dass sich die Gespräche im Hinblick auf den Umfang von Vulneranz unterscheiden. „Verletzend“ sind in diesem Kontext speziell Beratungsgespräche in denen eine deutlich defizitorientierte Perspektive professionell eingezogen ist. Wird diese Perspektive von Seiten der Eltern nicht geteilt, führt dies zu Konflikten infolge einer Rahmeninkongruenz – also einer wechselseitig nicht anschlussfähigen Konstruktion der Fähigkeiten des Kindes (Arndt, Rothe, Urban & Werning, 2013; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018; Rothe, Disep, Lichtblau & Werning, 2020).

Ein ähnliches Bild zeichnen auch die Kernergebnisse einer Untersuchung zur Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang Kita-Schule (Lichtblau & Werning, 2012; Lichtblau, Thoms & Werning, 2013), in der, basierend auf dem Model von Rimm-Kaufmann & Pianta (2000), die inter- und transaktionalen Kooperationsprozesse zur Förderung kindlicher Interessen einzelfallbezogen und längsschnittlich analysiert wurden. Speziell die Falldarstellungen zu kontrastiven Interessenentwicklungsverläufen im Übergang Kita-Schule (vgl. Lichtblau, 2013; 2014; 2015) beleuchten hier das Verhältnis von Vulnerabilität und Vulneranz in transitiven Interaktions- und Kooperationsprozessen zwischen Müttern und pädagogischen Fach- und Lehrkräften in Kita bzw. Schule. Vulnerabilität und Vulneranz werden hier bei den Fällen besonders wirksam, die durch eine nicht gelingende Interessenentwicklung auffallen. Die Auswertung von qualitativen Interviews mit Kindern, Eltern und Fach- und Lehrkräften werden dabei als positive und negative Feedbackspiralen im Übergang (vgl. Lichtblau, 2013; 2015) beschrieben. Positive Feedbackspiralen sind dadurch gekennzeichnet, dass sehr wertschätzend und ressourcenorientiert über das Kind und den unterstützenden Einfluss aller beteiligter Systeme gesprochen wird. Vulneranz wird in diesen Gesprächen auch aufgrund einer geringeren Vulnerabilität infolge der sehr positiven Entwicklung des Kindes kaum aktualisiert. Im Kontrast dazu ist die elterliche Vulnerabilität bei Kindern mit einer fragmentarischen – also weniger komplexen und damit normativ weniger erfolgreichen – Interessenentwicklung deutlich erhöht. Die Gespräche im Übergang zwischen Müttern und Fach- und Lehrkräften führen zu deutlich defizitorientierten Beschreibungen des Kindes, wie auch der systemischen Unterstützungsbedingungen in Familie, Kita und Schule. Im Vordergrund stehen hierbei wechselseitige Vorwürfe im Hinblick auf zu geringe oder schlecht geleistete Unterstützung der (Interessen-)Entwicklung des Kindes. Diese konflikthaft-reziproke Interaktionsdynamik führt im Transitionsverlauf sukzessiv zu einem Anstieg von Vulnerabilität auf Seiten der Eltern. Wichtig zu betonen ist, dass diese erhöhte Vulnerabilität und Vulneranz auch das Kind selbst betreffen und direkt (Interaktion zwischen Kind-System) und indirekt bzw. transaktional (Wirkung der konflikthaften Interaktion zwischen Systemen z.B. Familie-Kita) auf das Kind einwirken. Dabei tritt Vulneranz dann besonders deutlich in Erscheinung, wenn

die wechselseitigen Schuldzuweisungen nicht anerkannt werden und die Auffassung vertreten wird, dass das eigene System angemessene Unterstützung bietet, die jedoch von den anderen Systemen so nicht gesehen wird. Die Analyse dieser transitiven Interaktionsverläufe zeigt unter systemisch-konstruktivistischer Perspektive, dass u.a. eine geringe Rahmenkongruenz eine unzureichende Anschlussfähigkeit der individuellen Konstruktionslogiken hervorruft. Gleichzeitig kann unter bedürfnistheoretischer Perspektive weiterhin betont werden, dass in diesen Fällen auch eine deutlich mangelhafte Befriedigung der individuellen psychologischen Grundbedürfnisse des Kindes (Lichtblau, 2014), wie auch der Familie bzw. konkret der Mütter festgestellt werden konnte. Insofern führt die „verletzende“, defizit- und konfliktorientierte Interaktionsgestaltung nachvollziehbarerweise dazu, dass Bedürfnisse nach sozialer Wertschätzung, Kompetenzerleben und Autonomie (Ryan & Deci, 2017) weniger befriedigt werden. In einem Fall wirkt sich diese Situation sogar dahingehend vulnerant aus, dass ein Kind dieser Studie im Übergangsverlauf und speziell nach Einschulung somatische Beschwerden entwickelte und medizinische sowie psychotherapeutische Hilfe in Anspruch nehmen musste.

4. Conclusio

Die Ergebnisse der beiden hier exemplarisch angeführten qualitativen Untersuchungen im Kontext der Transition von der Kita zur Schule gestalten sich anschlussfähig zueinander im Hinblick auf die Frage, wie Vulnerabilität und Vulneranz in einer Phase der Veränderung wirksam werden können. Eine erhöhte Vulnerabilität ist in der Transition per se aufgrund der Anhäufung von Belastungsfaktoren vorhanden und erhöht wird diese speziell dann, wenn „Verhaltensauffälligkeiten“ des Kindes problematisiert werden (müssen). Die Notwendigkeit dies zu tun, wird durch die strukturellen-administrativen Bedingungen erforderlich. Denn eine „besondere“ Förderung des Kindes ist aktuell weiterhin an die Diagnostik eines „Sonderstatus“ in Kita und Schule gebunden. Dies könnte als „strukturelle Vulneranz“ definitorisch gefasst werden, in dem notwendige Vorgaben Interaktionsprozesse begünstigen oder sogar erfordern, die unweigerlich zu Verletzungen führen und vulnerant zu gestalten

sind – in besonderem Ausmaß dann, wenn Eltern sich widersetzen, und in Opposition treten zur Perspektive von derart vermeintlich professioneller pädagogischer Praxis in Kita und Schule. Dabei zeigen sich erste kausale Beziehungsdynamiken von Vulnerabilität und Vulneranz, die anhand von Einzelfallanalysen in ihrer Wechselwirkung praxisnah beschrieben werden können (Krähnert et al., 2022; Lichtblau, 2015). Ohne an dieser Stelle vertieft auf pädagogische Lösungsstrategien eingehen zu können, wird abschließend auf die Bedeutung der erfolgreichen Gestaltung von anschlussfähigen Interaktions- und Kooperationsprozessen in Übergängen des Bildungssystems hingewiesen (Lichtblau, 2021; 2022). Erforderlich ist dafür einerseits die Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen im Kontext von u.a. (Eltern-)Beratung, die auch auf der Fähigkeit basiert, eine selbstreflexive und verstehende Perspektive einzunehmen. Andererseits kann das Ausmaß „struktureller Vulneranz“ in Übergängen auch dadurch verringert werden, dass eine inklusivere Situation im Bildungssystem hergestellt wird und z.B. die etikettierende Diagnostik von Förderbedürftigkeit nicht mehr erforderlich ist, um Kinder mit „besonderen“ Verhaltensweisen pädagogisch unterstützen zu können – und dies mit möglichst geringer Produktion neuer Vulnerabilitäten.

Damit ist explizit nicht der Verzicht auf eine differentielle Diagnostik und kompensative Förderung von Kindern mit herausgehobenen Förderbedarfen infolge belasteter Lebensbedingungen gemeint, sondern gerade die Betonung der Bedeutung einer solchen etikettierungssensiblen Förderdiagnostik für alle Kinder unabhängig von individuellen Voraussetzungen und familiären Hintergründen.

Literatur

- Albers, T. & Lichtblau, M. (2014). *Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (WiFF-Expertisen, Bd. 41)*. München: Dt. Jugendinst.
- Andresen, S. (2015). Das vulnerable Kind in Armut. Dimensionen von Vulnerabilität. In Andresen, S., Koch, C. & König, J. (Hrsg.), *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen* (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Band 10). Wiesbaden: Springer VS.

- Andresen, S., Koch, C. & König, J. (Hrsg.). (2015). *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen* (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Bd. 10). Wiesbaden: Springer VS.
- Andresen, S., Seddig, N. & Künstler, S. (2013). Schulfähigkeit des Kindes und Befähigung der Eltern. Empirische und normative Fragen an die „Einschulung“ der Familie. *Bildungsforschung*.
- Arndt, A.-K., Rothe, A., Urban, M. & Werning, R. (2013). Die sukzessive Konstruktion von Schul(un)fähigkeit im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58(1), (S. 70–84).
- Beelmann, W. (2013). *Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule* (Schriftenreihe Schriften zur Entwicklungspsychologie, Band 13, 2., unveränderte Auflage). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Bronfenbrenner, U. (2012). Ökologische Sozialisationsforschung. Ein Bezugsrahmen. In Bauer, U., Bittlingmayer, U. H. & Scherr A. (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 167–176). Wiesbaden: Springer VS.
- Dederich, M. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2022). *Glossar der Vulnerabilität* (1st ed. 2022). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Doblinger, S. (2018). *Kinder aus psychosozial belasteten Familien beim Übergang vom Kindergarten in die Schule*. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Griebel, W. & Niesel, R. (Hrsg.). (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2013). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (Frühe Kindheit Ausbildung & Studium, 2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Keul, H. (Hrsg.). (2023). *UnSichtbar. Interdisziplinäre Stimmen zu Vulnerabilität, Vulneranz und Menschenrechten*. Würzburg: Würzburg University Press.
- Krähnert, I., Zehbe, K. & Cloos, P. (2022). *Polyvalenz und Vulneranz. Empirische Perspektiven auf inklusionsorientierte Übergangsgestaltung in Elterngesprächen* (Kindheitspädagogische Beiträge, 1. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Lichtblau, M. (2013). Interessenentwicklungsverläufe im Übergang vom Kindergarten zur Schule – Zwei kontrastierende Fallbeispiele. *Gemeinsam leben: Zeitschrift für integrative Erziehung*, 21(4), (S. 224–234).
- Lichtblau, M. (2014). Familiäre Unterstützung der kindlichen Interessenentwicklung in der Transition vom Kindergarten zur Schule. *Frühe Bildung*, 3(2), (S. 93–103).

- Lichtblau, M. (2015). „Zuhause liegt der Kern des ganzen Problems!“ – Nicht gelingende Kooperation zwischen Familie und Bildungseinrichtung und deren negativer Einfluss auf die kindliche Entwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*.
- <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/302/266>
- Lichtblau, M. (2021). Von der Kita in die Grundschule. Gestaltung von Beratungsprozessen im Übergang. *Schule inklusiv*, (12), (S. 28-31).
- Lichtblau, M. (2022). Ich sehe was, was du nicht siehst! In Gutknecht, D., Jessel, H., Lamm, B. & Maywald, H. (Hrsg.), *Jedes Verhalten hat seinen Sinn. Herausfordernden Kindern in der KiTa begegnen* (S. 144–150). Freiburg: Herder.
- Lichtblau, M., Thoms, S. & Werning, R. (2013). Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zur Förderung der kindlichen Interessenentwicklung. In Werning, R. & Arndt, A.-K. (Hrsg.), *Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 200–220). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lichtblau, M. & Werning, R. (2012). Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. In Fröhlich-Gildhoff, K. (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik* (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 10, S. 211–244). Freiburg: FEL Verl. Forschung Entwicklung Lehre.
- Lindemann, H. (2019). *Konstruktivismus, Systemtheorie und praktisches Handeln. Eine Einführung für pädagogische, psychologische, soziale, gesellschaftliche und betriebliche Handlungsfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (1. Aufl.). (S. 131–151). Opladen: Budrich.
- Rimm-Kaufmann, S. & Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten. A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), (S. 491–511).
- Rothe, A., Disep, L., Lichtblau, M. & Werning, R. (2020). Child at risk? Interaction at risk? *Frühe Bildung*, 9(4), (S. 184–192).
- Ryan, R. M. (2023). *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory* (Oxford Library of Psychology Ser). Oxford: Oxford University Press Incorporated. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=7191705>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York & London: The Guilford Press.

- Schubert, L. M., Pannek, M. & Lichtblau, M. (2014). Inklusion und die Konstruktion von Schulfähigkeit durch Kita und Schule. *Zeitschrift des Verbandes Sonderpädagogik*, 2(42), (S. 48-55).
- Walther, A. & Stauber, B. (2018). Bildung und Übergänge. In Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 905-922). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Univ., Habil.-Schr.—Hannover, 1993. Tübingen: Ed. diskord.
- Winter, J. & Panagiotopoulou, A. (2017). Wenn auch Kinder dabei sind, „die noch nicht schulreif waren, als sie eingeschult wurden“ – Der Übergang in die inklusive Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*.

