pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Fischer, Bastian

Nicht-legitime Übergänge verstehend gestalten – ein konzeptioneller Vorschlag zur Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten nach Kündigung des Kita-Platzes

Schindler, Florian [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Heyl, Vera [Hrsg.]; Janz, Frauke [Hrsg.]; Köb, Stefanie [Hrsg.]; Terfloth, Karin [Hrsg.]: Transitionen und Übergänge in Bildungsverläufen. Zwischen Teilhabe, Selektion und pädagogischer Verantwortung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 15-22. - (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung)

Quellenangabe/ Reference:
Fischer, Bastian: Nicht-legitime Übergänge verstehend gestalten – ein konzeptioneller Vorschlag zur Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten nach Kündigung des Kita-Platzes - In: Schindler, Florian [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Heyl, Vera [Hrsg.]; Janz, Frauke [Hrsg.]; Köb, Stefanie [Hrsg.]; Terfloth, Karin [Hrsg.]: Transitionen und Übergänge in Bildungsverläufen. Zwischen Teilhabe, Selektion und pädagogischer Verantwortung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 15-22 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-367182 - DOI: 10.25656/01:36718; 10.35468/6252-01

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-367182
https://doi.org/10.25656/01:36718

in Kooperation mit / in cooperation with:

klinkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
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-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Bastian Fischer

Nicht-legitime Übergänge verstehend gestalten – ein konzeptioneller Vorschlag zur Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten nach Kündigung des Kita-Platzes

Abstract

Kündigungen von Kita-Plätzen im Zusammenhang mit herausfordernden Verhaltensweisen führen häufig zu Brüchen in Bildungsbiografien und Lebenszusammenhängen von Kindern. Der Beitrag fasst diese Situationen als nicht-legitime Übergänge, die in einem Spannungsverhältnis zu den Leitprinzipien von Inklusion und Teilhabe stehen. Als zentrale Ursachen werden ein mangelndes Verstehen kindlichen Verhaltens sowie institutionelle Bedingungen diskutiert, die verantwortliches pädagogisches Handeln erschweren. Als konzeptionelle Perspektive schlägt der Beitrag die Verbindung von verstehender Diagnostik, einem relationalen Verständnis von Übergängen und dem Ansatz struktureller Verantwortung vor, um Kündigungsprozesse frühzeitig zu erkennen, präventiv zu bearbeiten und nicht-legitime Übergänge verantwortungsvoller zu gestalten.

Keywords: Kita-Kündigung, herausforderndes Verhalten, verstehende Diagnostik, Übergänge, Inklusion

1 Einleitung

Im Feld der frühkindlichen Bildung sind vermehrt Kündigungen von Betreuungsverträgen durch Einrichtungen bzw. Träger im Zusammenhang mit herausfordernden Verhaltensweisen zu beobachten. Diese Einschätzung stützt sich unter anderem auf praxisbasierte Erfahrungen aus der Kita-Sozialarbeit im landesweiten, durch den Europäischen Sozialfonds Plus (ESF Plus) geförderten Projekt „Kinder stärken 2.0" in Sachsen; entsprechende Hinweise finden sich auch in fachlichen Austauschzusammenhängen der Kita-Sozialarbeit sowie in der Bundesfachgruppe Kita des Bundesverbandes für Heilpädagogik. Eine vom Verband veranlasste telefonische Nachfrage bei der an der Technischen Universität Dortmund angesiedelten Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik ergab, dass hierzu bislang keine gesonderte statistische Erfassung erfolgt ist.

Die genannten Beobachtungen ersetzen keine systematisch erhobenen empirischen Daten. Gleichwohl lässt sich vorsichtig die These formulieren, dass Kündi-

doi.org/10.35468/6252-01

gungen von Kita-Plätzen durch Träger im Zusammenhang mit herausfordernden Verhaltensweisen zunehmen.
Für die betroffenen Kinder bedeuten solche Kündigungen erhebliche Brüche im Bildungsverlauf, in sozialen Beziehungen sowie in vertrauten Räumen, Routinen und Strukturen.
Derartige Praktiken stehen in einem deutlichen Spannungsverhältnis zu zentralen, rechtlich verankerten Prinzipien der Kinder- und Jugendhilfe, die auf Inklusion und Teilhabe zielen (§ 1, § 8 SGB VIII). Sie markieren damit nicht-legitime Übergänge, die das Recht von Kindern auf Bildung und Teilhabe gefährden und zugleich reale Praxis darstellen.

2 Fehlendes Verstehen und strukturelle Verantwortungslosigkeit als Ursachenkomplexe

Eine zentrale Problematik im Hinblick auf Kita-Kündigungen im Zusammenhang mit herausfordernden Verhaltensweisen liegt in einem unzureichenden Verstehen selbiger. Gelingt es Fachkräften nicht, sich den Hintergründen kindlichen Verhaltens anzunähern, bleibt es unverständlich, wird schnell als störend oder nicht tragbar etikettiert, mit Zuschreibungen wie „unerziehbar" naturalisiert und zunehmend individualisiert. Der Fokus verschiebt sich damit von der Analyse der Situation auf die Problematisierung des Kindes. Die Komplexität der Situation wird auf seine Person reduziert – das Kind erscheint schließlich als Problem, für das die Einrichtung keinen Platz mehr sieht.
Für diese Entwicklung lassen sich zwei eng miteinander verschränkte Ursachenkomplexe benennen.
Zum einen sind verstehende diagnostische Kompetenzen im Praxisalltag häufig nicht hinreichend verfügbar. Herausfordernde Verhaltensweisen erschließen sich nicht unmittelbar, sondern bedürfen einer Rekonstruktion des Mensch-Umwelt-Verhältnisses, um deren Sinn zu entschlüsseln (Jantzen, 2012a, S. 11). Dies verlangt spezifische diagnostische Kompetenzen; fehlen sie, werden professionelle Handlungsmöglichkeiten erheblich eingeschränkt.
Zum anderen erschweren institutionelle Rahmenbedingungen häufig eine intensive Auseinandersetzung mit der Lebensgeschichte und -situation eines Kindes. Ressourcenmangel, standardisierte Abläufe und fehlende multiprofessionelle Unterstützung begrenzen die Möglichkeit, Verhaltensweisen differenziert zu rekonstruieren.
Fehlende diagnostische Kompetenzen und unzureichende strukturelle Bedingungen verunmöglichen so gleichermaßen ein verstehendes diagnostisches Vorgehen – und damit auch die Grundlage, eine pädagogische Verantwortung für diese Kinder zu übernehmen.
Für diese institutionellen Engführungen prägten von Freyberg und Wolff (2005, S. 16) den Begriff der „strukturellen Verantwortungslosigkeit". Gemeint sind institutionelle Bedingungen, die verantwortliches Handeln nicht nur erschweren, sondern teilweise systematisch verhindern. Fachkräfte geraten dadurch in Ziel-

doi.org/10.35468/6252-01

konflikte: Einerseits sollen sie Kinder in ihrer Entwicklung und Teilhabe fördern, andererseits stoßen sie an strukturelle Grenzen, die ihr Handeln enorm einschränken.
Strukturen, die Verantwortung verhindern, drängen so in verantwortungsloses Handeln – nicht aus Absicht, sondern weil Alternativen fehlen (von Freyberg, 2009, S. 118). Zugleich verbleibt die Verantwortung beim Individuum, „weil nicht nur gilt, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse die Menschen machen, sondern auch, dass es die Menschen sind, die ihre gesellschaftlichen Verhältnisse machen und zu verantworten haben" (von Freyberg, 2009, S. 119).
Im Zusammenspiel beider Ursachenkomplexe – fehlendes Verstehen und strukturelle Verantwortungslosigkeit – erscheinen Kita-Kündigungen schließlich als institutionell plausibler Ausweg. Nicht das Kind „produziert" den Übergang, sondern die Institution. Damit lässt sich ein zentraler Widerspruch formulieren: Während Inklusion Teilhabe für alle Kinder verspricht, reproduzieren die realen Bedingungen Exklusion – systematisch und strukturell.

3 Konzeptionelle Perspektiven zur Bearbeitung nicht-legitimer Übergänge

Eine mögliche Antwort auf die skizzierte Problematik liegt in der Verknüpfung dreier konzeptioneller Zugänge: verstehende, rehistorisierende Diagnostik (Jantzen, 2018), ein relationales Verständnis von Übergängen (Andresen et al., 2022) und strukturelle Verantwortung (von Freyberg, 2009).

3.1 Verstehende, rehistorisierende Diagnostik

Im Folgenden werden einige zentrale Aspekte skizziert, die für den hier behandelten Zusammenhang besonders relevant sind.
Verstehende, rehistorisierende Diagnostik ist konsequent personenzentriert und fokussiert im Unterschied zu einer institutionellen Anpassungslogik auf die Überwindung von Ausschluss auf individueller und institutioneller Ebene. Ziel ist die Demokratisierung von Lebensverhältnissen (vgl. Jantzen & Lanwer, 2012b, S. XV). Zugleich verbindet dieser diagnostische Ansatz erklärende und verstehende Momente. Verhaltensweisen werden einerseits unter Rückgriff auf humanwissenschaftliche Theoriezugänge als subjektiv sinnvolle Antworten auf konkrete Lebensbedingungen rekonstruiert (Jantzen, 2012a, S. 17). Andererseits impliziert verstehendes Diagnostizieren eine „affektive Beteiligung" (Jantzen, 2018, S. 30). Dabei verlassen Fachkräfte den rein analytischen Beobachterstandpunkt und lassen sich im Prozess der Auseinandersetzung mit der Entwicklungssituation des Kindes affizieren, um ein empathisches Verständnis zu entwickeln; daraus kann ein professionell reflektiertes Verantwortungsgefühl entstehen, das eine bewusste Nähe-Distanz-Regulation erfordert.
Schließlich verfolgt verstehende Diagnostik einen doppelten Interventionsanspruch. Auf der Subjektebene zielt sie auf die Entwicklung passgenauer pädagogi-

scher Angebote. Zugleich stellt sie, ausgehend von diagnostischen Erkenntnissen, die Frage nach der Veränderung institutioneller Bedingungen, die Persönlichkeitsentwicklung behindern, und impliziert damit deren Analyse im diagnostischen Prozess.

3.2 Ein relationales Verständnis von Übergängen

Ein relationales Verständnis von Übergängen eröffnet die Möglichkeit, verstehendes Diagnostizieren übergangssensibel auszurichten. Aus Sicht der reflexiven Übergangsforschung sind Übergänge keine klar umrissenen Ereignisse, sondern soziale Prozesse, die hergestellt und gestaltet werden (Walther & Stauber, 2021).
Zwei theoretische Perspektiven sind hierfür zentral: eine praxistheoretische, die Übergänge als durch Routinen und Praktiken strukturierte Prozesse begreift (Reckwitz, 2003), und eine differenztheoretische, die Übergänge als Orte der Differenzproduktion entlang sozialer Kategorien betrachtet (Stauber, 2020). Übergänge erscheinen damit als relationale soziale Prozesse, in denen individuelle Biografien, gesellschaftliche Strukturen sowie Ungleichheits- und Machtverhältnisse miteinander verschränkt sind.
Um diese Prozesse systematisch zu erfassen, arbeitet die Übergangsforschung mit drei Modi – dem diskursiven, dem institutionellen und dem individuellen – ergänzt um die drei Dimensionen interpersonale Beziehungen, Zeitlichkeiten und Materialitäten (Walther & Stauber, 2021). Ihr Potenzial für eine verstehende Diagnostik liegt darin, die komplexen Wechselwirkungen sichtbar zu machen, die Kündigungen in der Kita rahmen und hervorbringen. Anhand des diskursiven und des institutionellen Modus soll dies in aller Kürze skizziert werden.
Der diskursive Modus nimmt Erzählungen und normative Zuschreibungen in den Blick, die Übergänge prägen. Entscheidend ist, wie über ein Kind gesprochen wird, insbesondere wenn ein Wechsel ansteht. Begriffe wie „nicht tragbar" oder „verhaltensgestört" fixieren Differenz, stabilisieren problemorientierte Narrative und verengen Handlungsspielräume. Verstehende Diagnostik setzt hier an: Sie dekonstruiert solche Zuschreibungen und rekonstruiert Verhaltensweisen entwicklungslogisch und sinnhaft. Dadurch können alternative Narrative entstehen, die Teilhabe ermöglichen, statt Ausschluss zu verfestigen.
Der institutionelle Modus richtet den Blick auf Regeln, Routinen und pädagogische Praktiken, durch die Übergänge institutionell gestaltet werden. Kündigungsfristen, Übergangsbegleitung oder trägerseitige Vorgaben bestimmen, wie viel Spielraum für individuelle Lösungen bleibt. Solche Strukturen rahmen Übergänge und machen bestimmte Entscheidungen plausibel. Verstehende Diagnostik kann solche Rahmungen rekonstruieren und Reflexionsräume eröffnen, um Routinen und Praktiken kritisch zu prüfen und Übergänge weniger exkludierend zu gestalten.
Das folgende Beispiel verdeutlicht die Relationalität von Übergängen: In einer Kita wird ein Kind über Wochen als „nicht tragbar" und „unerziehbar" beschrieben. Diese Zuschreibungen reproduzieren sich in Dokumentationen und dienen schließlich als Begründung für eine Kündigung. Gleichzeitig belasten diese

doi.org/10.35468/6252-01

Prozesse Beziehungen: Fachkräfte erleben Überforderung, Eltern geraten unter Rechtfertigungsdruck, das Kind erfährt Abwertung. Für eine professionelle Übergangsbegleitung bleibt kaum Zeit – der Wechsel verläuft bruchhaft.
Das Beispiel zeigt, wie Diskurse und institutionelle Routinen ineinandergreifen. Zuschreibungen fließen in Verfahren ein, Verfahren stabilisieren Zuschreibungen. Zugleich werden Beziehungen und Zeitrhythmen in diese Dynamik hineingezogen: Fachkraft-Kind-Beziehungen verschärfen Exklusion, Eltern geraten zunehmend in eine defensive Position, dem Kind fehlen Zeiträume für Entwicklung.
Verstehende Diagnostik kann dieses Geflecht sichtbar machen und den Blick von der isolierenden Problemzuschreibung auf das Kind hin zu den verschränkten Prozessen verschieben, die den Übergang hervorgebracht haben. Diese Rekonstruktion bildet zugleich die Grundlage für begleitende Unterstützungsangebote nach einer Kündigung, um zu verhindern, dass sich im neuen Setting Vergleichbares wiederholt.
Die Analyse solcher Übergänge wirft zugleich die Frage nach dem professionellen Umgang mit strukturellen Begrenzungen auf. Hier setzt der dritte Baustein an.

3.3 Strukturelle Verantwortung

Strukturelle Verantwortung bedeutet, die Begrenzungen, die Fachkräften im Alltag gesetzt sind, nicht einfach hinzunehmen, sondern sie kritisch zu reflektieren. Dazu gehört, Ohnmachtserfahrungen nicht zu verdrängen, sondern als Ausdruck struktureller Begrenzungen zu erkennen und in professionelle Reflexion zu überführen (von Freyberg, 2009, S. 125).
So entsteht ein Bewusstsein für die eigene Begrenztheit, das nicht in Resignation mündet, sondern zur Voraussetzung kritisch-reflexiven, widerständigen professionellen Handelns wird.
Im Kontext von Kita-Kündigungen ist diese Perspektive zentral: Häufig sind es strukturelle Bedingungen, übergroße Gruppen, eine unzureichende Fachkraft-Kind-Relation, fehlende Unterstützungssysteme, die Fachkräfte in Situationen bringen, die verantwortliches Handeln einschränken. Strukturelle Verantwortung heißt, diese Spannungen nicht lediglich auszuhalten, sondern sie zum Ausgangspunkt von Kritik und Veränderungsbemühungen zu machen.
Es geht dabei um berufliche Mündigkeit und damit um die Bereitschaft, widersprüchliche Bedingungen und ihre Begrenzungen klar zu benennen, zu reflektieren und sukzessive zu verschieben – etwa durch Solidarisierung im Team, konzeptionelle Weiterentwicklung oder die Benennung veränderungsbedürftiger Bedingungen gegenüber Trägern. Der Fokus verschiebt sich damit vom vermeintlichen Defizit des Kindes hin zu den Rahmenbedingungen, die Teilhabe ermöglichen oder verhindern.
In der Kombination aus verstehender Diagnostik, einem relationalen Verständnis von Übergängen und der Übernahme struktureller Verantwortung liegt ein präventives Potenzial: Anzeichen für eine drohende Kündigung können frühzeitig erkannt und Bedingungen so gestaltet werden, dass es gar nicht erst zu nicht-legitimen Übergängen kommt.

doi.org/10.35468/6252-01

4 Zur Prävention von Kündigungen

Zur Prävention von Kündigungen ist es erforderlich, frühzeitig verstehend zu diagnostizieren – also Verhalten entwicklungslogisch und sinnhaft zu rekonstruieren, bevor sich defizitäre Narrative stabilisieren oder um solche bestehenden Narrative zu dekonstruieren.

Eine verstehende, rehistorisierende Diagnostik gewinnt an Schärfe, wenn sie mit einem relationalen Verständnis von Übergängen verschränkt wird. Der diagnostische Blick richtet sich dann systematisch auf jene Bereiche, in denen sich im Übergangsgeschehen Ein- und Ausschlussprozesse herstellen: auf diskursive Muster, institutionelle Rahmungen, Zeitstrukturen, räumliche Ordnungen und Beziehungen. Verstehendes Diagnostizieren heißt, diese Faktoren frühzeitig zu reflektieren und vorhandene Gestaltungsspielräume zu nutzen, bevor eine Kündigung plausibel erscheint.

Strukturelle Verantwortung bedeutet hier, institutionelle Engführungen nicht erst nachträglich zu kritisieren, sondern sie frühzeitig im Interesse des Kindes zu thematisieren, etwa durch die Hinterfragung starrer Vorgaben und deren konzeptionelle Weiterentwicklung oder durch den kritisch-konstruktiven Dialog mit Trägern, um Spielräume zu erschließen, die Teilhabemöglichkeiten verbessern.

Im Zusammenspiel von verstehender Diagnostik, einem relationalen Verständnis von Übergängen und der Übernahme struktureller Verantwortung liegt somit ein präventives Potenzial: Frühzeitig wahrgenommene Anzeichen einer drohenden Kündigung können genutzt werden, um Bedingungen so zu gestalten, dass nichtlegitime Übergänge vermieden und Teilhabe nachhaltiger gesichert wird.

5 Schluss

Abschließend stellt sich die Frage, wer verstehend diagnostizieren soll und kann. Auch wenn das damit verbundene Vorgehen voraussetzungsvoll ist, bedarf es gerade angesichts der komplexen Entwicklungssituationen von Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen eines diagnostischen Zugangs, der diese Komplexität systematisch zu rekonstruieren vermag.

Für Fachkräfte im Gruppendienst ist dies kaum leistbar. Naheliegend sind daher Fachkräfte außerhalb des Gruppenkontextes, die über mehr Zeit, eine reflektierte Außenperspektive und die nötige Distanz verfügen, etwa Kita-Sozialarbeiter:innen oder Heilpädagog:innen.

Während Heilpädagog:innen in ihrer Ausbildung stärker mit verstehensorientierter Diagnostik vertraut sind, verfügen sie in Kindertageseinrichtungen nicht durchgängig über institutionell verankerte Funktionsstellen außerhalb des Gruppendienstes. Kita-Sozialarbeiter:innen hingegen besitzen häufig eine solche strukturelle Position, jedoch ist verstehensorientierte Diagnostik bislang im Studium kaum curricular verankert (Fischer, 2025, S. 103).

Erforderlich sind daher eine curriculare Verankerung verstehensorientierter Diagnostik in Ausbildung und Studium sowie strukturelle Lösungen, wie eine Funktionsstelle Inklusion für Heilpädagog:innen.

doi.org/10.35468/6252-01

Die Verknüpfung von verstehender Diagnostik, einem relationalen Verständnis von Übergängen und dem Ansatz struktureller Verantwortung bietet eine Grundlage für die Entwicklung eines inklusionsförderlichen Handlungskonzepts, das Kündigungen von Betreuungsplätzen im Zusammenhang mit herausfordernden Verhaltensweisen frühzeitig vermeiden und Übergänge, sofern sie dennoch erfolgen, verantwortungsvoll begleiten soll. Ein solches Handlungskonzept bleibt weiter auszuarbeiten. Die hier skizzierten Ansätze können dafür einen theoretisch fundierten und zugleich praxisrelevanten Ausgangspunkt bilden.

Literatur

Andresen, S., Bauer, P., Stauber, B. & Walther, A. (2022). Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf: Grundzüge einer reflexiven Übergangsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 1, 15–31.

Fischer, B. (2025). Verstehendes Diagnostizieren als Grundkompetenz von Kita-Sozialarbeiter*innen?! In T. Nurdin (Hrsg.), *Kita-Sozialarbeit: Grundlagen, Konturen, Perspektiven* (S. 88–104). Kohlhammer.

Freyberg, T. von (2009). *Tantalos und Sisyphos in der Schule: Zur strukturellen Verantwortung in der Pädagogik*. Brandes & Apsel.

Freyberg, T. von & Wolff, A. (2005). *Störer und Gestörte: Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher*. Brandes & Apsel.

Jantzen, W. (2012a). Diagnostik, Dialog und Rehistorisierung: Methodologische Bemerkungen zum Zusammenhang von Erklären und Verstehen im diagnostischen Prozess. In W. Jantzen & W. Lanwer (Hrsg.), *Diagnostik als Rehistorisierung: Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen* (2. Aufl., S. 9–31). Lehmanns Media.

Jantzen, W. & Lanwer, W. (2012b). Vorwort zur zweiten Auflage. In W. Jantzen & W. Lanwer (Hrsg.), *Diagnostik als Rehistorisierung: Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen* (2. Aufl., S. V–XVI). Lehmanns Media.

Jantzen, W. (2018). *„Es kommt darauf an, sich zu verändern …": Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention*. Psychosozial-Verlag.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie, 32*(4), 282–301.

Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII). (2021).

Stauber, B. (2020). Doing difference by doing transitions: Differenz(ierungs)theoretische Grundüberlegungen für die reflexive Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 231–252). Barbara Budrich.

Walther, A. & Stauber, B. (2021). *Doing Transitions: Formen der Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Forschungsprogramm*. Online unter: https://doingtransitions.org/wp-content/uploads/2021/03/GRK-2015-Doing-Transitions-Forschungsprogramm-2.-F%C3%B6rderphase.pdf.

doi.org/10.35468/6252-01

Autor

Fischer, Bastian, Dr.
Stadtverwaltung Görlitz, Kinderhaus Zwergenhaus (ESF-Plus-Programm „KINDER STÄRKEN 2 .0“)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusions- und Teilhabeforschung, verstehende und teilhabeorientierte Diagnostik, De-Institutionalisierung in heil- und inklusionspädagogischen Handlungsfeldern, institutionelle Übergänge im Kontext von Teilhabe und Ausschluss sowie Konzeptualisierung von Kita-Sozialarbeit
fischer.bastian81@gmail.com

doi.org/10.35468/6252-01