Prof. Dr. Michael Komorek

Professor für Inklusion und inklusive Organisationsentwicklung

Von der Kita in die Schule

Netzwerken für Familien in herausfordernden Lebenslagen

Tagung: „Frühförderstelle und Kita - gemeinsam stark für das Kind“

Forum Frühförderung · Überregionale Arbeitsstelle Frühförderung Brandenburg

am 02.09.2026 in Potsdam

Dasselbe Kind, ein anderes System

Sehr geehrte Kolleg:innen,

stellen Sie sich bitte ein Kind am letzten Freitag vor den Sommerferien vor. Es sitzt in seiner Kita, zwischen vertrauten Kindern und Erwachsenen. Die Fachkräfte wissen, woran sie merken, dass es überfordert ist. Sie kennen die Worte, mit denen es sich beruhigen lässt. Sie wissen, wann ein Auftrag in zwei kleine Schritte zerlegt werden muss. Sie wissen, welche Freundin dem Kind Sicherheit gibt, wie die Mutter erreichbar ist und welche Abstimmung mit der Frühförderstelle funktioniert.

Am Montag nach den Ferien ist dieses Kind nicht plötzlich ein anderes Kind. Aber fast alles um dieses Kind herum ist anders: die Räume, die Zeiten, die Lautstärke, die Erwartungen, die professionellen Zuständigkeiten, die Sprache der Beobachtung, die Verfahren der Hilfegewährung. Das Kind überquert keine natürliche Entwicklungsgrenze. Es überschreitet eine Systemgrenze.

Damit knüpfe ich unmittelbar an den Vortrag zum inklusiven SGB VIII an. Denn Erwartungen und Realität der inklusiven Kinder- und Jugendhilfe zeigen sich besonders scharf dort, wo Systeme ein Kind einander übergeben. In der Kita denken wir zunehmend teilhabeorientiert, multiprofessionell und lebensweltbezogen. In der Schule trifft dieses Denken auf ein System, das zwar Inklusion verspricht, Unterstützung aber häufig erst dann organisiert, wenn ein individueller Bedarf diagnostiziert, beantragt und einer einzelnen Person zugeordnet ist.

Meine zentrale These lautet deshalb: Ein gelingender Übergang ist keine Eigenschaft eines schulreifen Kindes. Er ist eine Leistung eines aufnahmefähigen Netzwerks. Und ein inklusiver Übergang fragt nicht zuerst: Wie machen wir dieses Kind passend für die Schule? Er fragt: Welche Barrieren müssen Kita, Frühförderung, Schule, Hort, Leistungsträger und Verwaltung gemeinsam verändern, damit dieses Kind von Anfang an dazugehören, handeln und lernen kann?

Ich möchte diese These in vier Schritten entfalten: erstens mit Befunden der Transitions- und Inklusionsforschung, zweitens mit einem Blick auf die Einbahnstraße des Sondersystems, drittens mit dem bio-psycho-sozialen Modell der ICF und einer Fallvignette, und viertens mit einem konkreten Vorschlag für Zusammenarbeit und Entwicklungsdokumentation.

Transition und aktuelle Herausforderungen

Transition wird in der Forschung nicht als punktuelles Ereignis verstanden, sondern als Prozess. Er beginnt lange vor dem ersten Schultag und endet nicht mit der Einschulung. Kinder, Eltern und Institutionen müssen Beziehungen, Rollen, Routinen und Erwartungen neu ordnen. Für das Kind verändert sich die Frage: Wo gehöre ich hin, wem kann ich vertrauen, was darf ich hier, und wie kann ich zeigen, was ich kann? Für Eltern verändert sich die Rolle von der Kita-Familie zur Schul-Familie. Und für Fachkräfte stellt

sich die Frage, ob Wissen, Verantwortung und Beziehung über die Systemgrenze hinweg anschlussfähig werden.

Eine aktuelle systematische Übersichtsarbeit von Morawska und Kolleginnen und Kollegen hat 61 Studien zum Übergang in die Schule ausgewertet. Die Autorinnen und Autoren bündeln sechs Themen: schulische Bereitschaft, Beziehungen, Übergangspraktiken, Erfahrungen mit dem neuen Umfeld, das Verständnis der Rollen aller Beteiligten sowie emotionale Reaktionen. Bemerkenswert ist weniger eine einzelne Maßnahme als die Breite des Befundes: Übergänge gelingen nicht durch einen Informationsabend allein. Sie gelingen dort besser, wo Beziehungen aufgebaut, Rollen geklärt, Routinen erprobt und Eltern sowie Kinder tatsächlich beteiligt werden.

Ebenso wichtig sind die Leerstellen dieser Forschung. Die Perspektive der Eltern ist schwächer vertreten als die Perspektive professioneller Akteure. Studien zu Kindern mit Behinderungen und zu Familien mit niedrigem Einkommen sind vergleichsweise selten. Gerade jene Familien, bei denen der Übergang besonders voraussetzungsreich ist, kommen in der Wissensbasis also weniger deutlich vor. Das ist selbst bereits ein Inklusionsproblem: Über Menschen wird viel gesprochen, mit ihnen zu wenig.

Eine weitere systematische Übersichtsarbeit von Donaldson und Kolleginnen und Kollegen zu Übergangsinterventionen zeigt ein gemischtes Bild. Die Ansätze sind sehr unterschiedlich, die Messverfahren ebenfalls, und die Effekte lassen sich nicht auf eine einfache Rangliste bringen. Daraus folgt nicht, dass Übergangsarbeit unwirksam wäre. Es folgt, dass wir vorsichtig mit Patentlösungen sein sollten. Ein zusätzliches Vorschulprogramm kann Beziehungskontinuität nicht ersetzen. Eine Checkliste kann fehlende Zuständigkeit nicht kompensieren. Und ein einzelner Schnuppertag verändert keine strukturelle Barriere.

Hilfreich ist deshalb, Übergang auf drei Ebenen zu betrachten: individuell als Aufbau von Orientierung und Selbstwirksamkeit, relational als Sicherung verlässlicher Beziehungen und institutionell als Anschlussfähigkeit von Routinen, Unterstützungen und Zuständigkeiten. Diese Ebenen machen verständlich, warum sogenannte Schulfähigkeit keine Eintrittskarte sein darf. Sie ist relational: Ein Kind, das einen langen mündlichen Auftrag nicht verarbeitet, kann mit einer Bildfolge sehr selbstständig handeln. Wir messen sonst leicht die Passung zur bisherigen Unterrichtsform und nennen das eine Eigenschaft des Kindes.

Für Familien in herausfordernden Lebenslagen verdichten sich die Aufgaben. Ich benutze diese Formulierung bewusst nicht als Etikett für Familien. Herausfordernd ist häufig nicht die Familie, sondern ihre Lage: unsichere Wohnverhältnisse, Armut, belastende Arbeit, Krankheit, Flucht- oder Diskriminierungserfahrungen, sprachliche Barrieren, komplizierte Antragswege oder die Erfahrung, von Institutionen eher beurteilt als unterstützt zu werden. Diese Faktoren wirken nicht additiv wie Steine in

einem Rucksack. Sie beeinflussen, ob Informationen verstanden werden, Termine wahrgenommen werden können, Vertrauen entsteht und Unterstützung rechtzeitig ankommt.

Der Nationale Bildungsbericht 2024 macht die soziale Dimension sichtbar. Auf Basis der Daten von 2022 lebten in Brandenburg 17 Prozent der Minderjährigen mit einem Armutsrisiko, neun Prozent in einem nicht erwerbstätigen Elternhaus und sechs Prozent bei Eltern mit niedrigen formalen Bildungsabschlüssen. Diese Zahlen sind keine Prognose für ein einzelnes Kind. Sie zeigen aber, dass ein Übergangsverfahren, das digitale Anträge, flexible Arbeitszeiten, sichere Deutschkenntnisse, Mobilität und institutionelles Vertrauen voraussetzt, soziale Ungleichheit leicht in ungleiche Teilhabe übersetzt.

Konkret kann das so aussehen: Eine Mutter im Schichtdienst erhält drei Termine bei drei Stellen; ein Vater versteht die Abgrenzung von Frühförderung, sonderpädagogischer Diagnostik und Eingliederungshilfe nicht; eine Familie im ländlichen Raum kann eine Hospitation ohne Auto nicht erreichen; eine Familie mit negativen Behördenerfahrungen hört im Wort Förderbedarf vor allem die Drohung eines Sonderwegs. Die fachliche Antwort ist dann nicht, mangelnde Mitwirkung zu attestieren. Sie besteht in gebündelten Terminen, verständlicher und bei Bedarf gedolmetschter Kommunikation, einer benannten Ansprechperson und echter Wahlmöglichkeit.

Darum ist der wichtigste Perspektivwechsel: Wir behandeln Eltern nicht als Transportdienst für Akten und Botschaften zwischen Institutionen. Eltern sind Wissenspartnerinnen und Wissenspartner. Sie kennen die Geschichte des Kindes, seine Reaktionen in unterschiedlichen Lebensbereichen und die bisherigen Erfahrungen mit Hilfesystemen. Gleichzeitig dürfen wir ihnen nicht die Koordination eines fragmentierten Systems aufbürden. Beteiligung heißt Mitentscheidung, nicht unbezahltes Fallmanagement.

> **Merksatz:** *Je höher die institutionelle Komplexität, desto weniger darf das Gelingen des Übergangs von der Navigationsleistung der Familie abhängen.*

Inklusive Qualität, Fachkräfteaufgaben und Brandenburgs Auftrag

Inklusion in der Kita ist kein Zusatzangebot für einige Kinder. Sie ist ein Qualitätsmerkmal für alle. Das lässt sich pädagogisch und rechtlich begründen. Paragraf 22a SGB VIII verlangt grundsätzlich die gemeinsame Förderung von Kindern mit und ohne Behinderungen. Inklusion betrifft damit nicht nur den Betreuungsort, sondern die Qualität von Beziehungen, Kommunikation, Material, Zeit, Raum und Beteiligung.

Für Brandenburg lässt sich dieser Anspruch ungewöhnlich konkret fassen. Der Bildungsplan - Erweiterte Grundsätze elementarer Bildung gilt seit Juli 2024 als amtliche Empfehlung. Schon die Überschrift seines fünften Kapitels verbindet drei Aufgaben: mit Familien kooperieren, sich im Sozialraum vernetzen und Übergänge gestalten. Der Plan fordert, Kinder und Familien an der Vorbereitung von Übergängen zu

beteiligen und den Austausch der beteiligten Institutionen zu sichern. Das ist keine freundliche Ergänzung zum Bildungsauftrag. Es ist ein Qualitätsverständnis, in dem Beziehung, Beteiligung und Vernetzung zusammengehören.

Das aktuell geltende Brandenburger KitaG - zuletzt geändert im Juni 2025 - setzt dazu rechtliche Anker. Paragraf 2 erlaubt Kindertagesbetreuung ausdrücklich im Verbund mit Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, des Schul- und Sozialwesens. Paragraf 3 verlangt, unterschiedliche Lebenslagen zu berücksichtigen, das Zusammenleben von Kindern mit und ohne Behinderungen zu fördern und Entwicklung regelmäßig festzustellen. Und Paragraf 4 verpflichtet zur engen Zusammenarbeit mit Familien, zur Abstimmung mit anderen Diensten unter Wahrung der informationellen Selbstbestimmung und zu einer am Entwicklungsstand orientierten Zusammenarbeit mit der Schule. Netzwerkarbeit ist damit keine Kür, auch wenn das Gesetz noch nicht regelt, woher die erforderliche Kooperationszeit kommt.

In einer inklusiven Kita wird Unterschiedlichkeit nicht erst dann bearbeitet, wenn ein Kind einen Status erhält. Visualisierte Abläufe, verständliche Sprache, Rückzugsmöglichkeiten, flexible Gruppierungen, unterstützte Kommunikation und kooperative Lernformen stehen nicht exklusiv einem Kind zu. Sie sind Bestandteile einer Umgebung, die unterschiedliche Kinder von vornherein mitdenkt. Genau darin liegt die Verbindung zum Universal Design for Learning: Wir planen Variabilität ein, anstatt nachträglich Ausnahmen zu organisieren.

Damit unterscheidet sich Inklusion von Integration. Integration fügt ein zusätzliches Kind in eine bestehende Ordnung ein; Inklusion gestaltet die Ordnung für Verschiedenheit. Ein visualisierter Tagesablauf steht deshalb allen zur Verfügung, während einzelne Kinder zusätzliche Unterstützung erhalten. Gleiche Behandlung ist nicht automatisch gerecht, individuelle Unterstützung nicht automatisch inklusiv. Die Qualitätsfrage lautet: Welche gemeinsame Umgebung eröffnet verschiedene Zugänge - und wo ist darüber hinaus eine präzise persönliche Hilfe nötig?

Für Fachkräfte entstehen daraus konkrete, widersprüchliche Anforderungen. Kita-Fachkräfte sollen alltagsnah beobachten und zugleich Berichte für fremde Systeme verdichten; Frühförderstellen sollen individuelle Leistungen begründen und zugleich eine defizitorientierte Fallfixierung vermeiden; Lehrkräfte sollen vor Schulbeginn planen, obwohl Ressourcen, Klasse und Zuständigkeiten oft noch nicht feststehen. Hinzu kommen fehlende gemeinsame Zeit, unterschiedliche Fachsprachen, Datenschutzunsicherheit und die asymmetrische Situation, dass eine Schule Kinder aus vielen Kitas aufnimmt, während eine Kita Kinder an mehrere Schulen abgibt.

Ein 2026 veröffentlichtes systematisches Review von Erhardt, Then und Pohlmann-Rother bündelt 48 nationale und internationale Studien zur multiprofessionellen Kooperation. Das Muster ist deutlich: Kooperation findet vor allem zwischen Kita-Fachkräften und Lehrkräften und überwiegend in wenig

intensiven Formen statt. Hochintensive, individualisierte Abstimmung sowie langfristige curriculare Kooperation sind deutlich seltener; in den deutschen Studien bleibt der Kreis weiterer Professionen eng. Das Review belegt keine Wirksamkeit eines einzelnen Modells. Es zeigt aber sehr klar: Viele Kontakte und ein gemeinsames Sommerfest ergeben noch kein abgestimmtes Netzwerk.

Der systemische Bruch entsteht, wenn dieses Umfeldwissen an der Schultür verloren geht. In der Kita lautet die professionelle Frage vielleicht: Unter welchen Bedingungen beteiligt sich dieses Kind? In der Schule wird daraus leicht: Welche Störung hat das Kind, und wer ist dafür zuständig? In der Kita arbeitet ein Team flexibel mit Alltagssituationen. In der Schule sind Unterricht, Eingliederungshilfe, Hort und sonderpädagogische Förderung institutionell und finanziell getrennt. Aus einer gemeinsamen pädagogischen Verantwortung wird ein Zuständigkeitsproblem.

Dieser Bruch ist nicht das Versagen einzelner Lehrkräfte. Viele Lehrkräfte arbeiten mit hohem Engagement unter Bedingungen, die Kooperation erschweren: knappe Zeit, große Lerngruppen, fehlende multiprofessionelle Planung, uneinheitliche Zuständigkeiten und ein Leistungsverständnis, das Gleichzeitigkeit leicht mit Gleichheit verwechselt. Die Kritik muss daher systemisch bleiben. Wir sollten nicht Personen moralisieren, sondern Arrangements analysieren.

Zum Randthema Ganztag nur so viel: Wenn Unterricht und Hort nebeneinander arbeiten, erlebt das Kind zwei Systeme am selben Ort. Inklusion endet aber nicht um 11.30 Uhr. Eine wirksame Ganztagsstruktur braucht gemeinsame Zeiten, abgestimmte Ziele und geklärte Verantwortung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. Sonst wird dieselbe Übergabelücke innerhalb eines Schultages reproduziert.

Die Einbahnstraße des Sondersystems

Wie weit ist das Schulsystem auf dem Weg zur Inklusion? Die Kultusministerkonferenz weist für das Schuljahr 2024 bundesweit 623.331 Schüler:innen mit sonderpädagogischer Förderung aus. Die Förderquote liegt bei 7,60 Prozent. 350.620 dieser Schüler:innen besuchen Förderschulen. Die Förderschulbesuchsquote liegt bei 4,22 Prozent und bewegt sich seit 2015 im Bereich von etwa 4,2 bis 4,3 Prozent. 272.711 Schüler:innen mit Förderung besuchen allgemeine Schulen; das entspricht einem Anteil von 44,46 Prozent.

Diese Zahlen erlauben zwei gleichzeitige Aussagen: Mehr Kinder mit festgestelltem Förderbedarf lernen heute an allgemeinen Schulen als früher. Zugleich ist das segregierende System keineswegs verschwunden. Besonders deutlich wird die Selektivität beim Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Nur 13,25 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderschwerpunkt lernen an allgemeinen Schulen. Die Chance auf einen gemeinsamen Lernort hängt also erheblich vom zugeschriebenen Förderbedarf ab.

Wir sollten außerdem Förderquote und Inklusionsanteil nicht verwechseln. Wenn mehr Kinder an allgemeinen Schulen einen sonderpädagogischen Förderstatus erhalten, kann der Inklusionsanteil steigen, ohne dass weniger Kinder Förderschulen besuchen. Genau deshalb ist die über Jahre nahezu konstante Förderschulbesuchsquote so relevant.

> **Sie zeigt:** *Die allgemeine Schule nimmt zusätzliche Kinder mit Status auf, während das separate System in seiner Größenordnung stabil bleibt. Inklusion wird dann zum additiven Angebot neben Segregation und nicht zur Transformation des Gesamtsystems.*

Hinter diesen bundesweiten Zahlen stehen zudem große Unterschiede zwischen Ländern, Regionen und Förderschwerpunkten. Statistiken sagen noch nichts über die Qualität der Erfahrung im einzelnen Klassenraum. Ein Kind kann formal an einer allgemeinen Schule sein und den größten Teil des Tages außerhalb der Klasse verbringen. Ein anderes kann in einer gut kooperierenden Lerngruppe echte Zugehörigkeit erleben. Anwesenheit ist eine notwendige Bedingung von Inklusion, aber noch kein hinreichender Nachweis für Partizipation.

Hinzu kommt: 74,1 Prozent der Abgängerinnen und Abgänger aus Förderschulen verlassen diese ohne Ersten Schulabschluss. Ein Teil erhält Abschlüsse des jeweiligen Bildungsgangs; die Zahl darf deshalb nicht verkürzt als individuelle Erfolglosigkeit gelesen werden. Sie markiert aber die hohe Schwelle, die das Sondersystem für weitere Bildungs- und Berufswege erzeugt.

Mit der Formulierung „Einbahnstraße Sondersystem“ meine ich daher keine behauptete bundesweite Rückkehrquote. Eine aktuelle, methodisch vergleichbare bundesweite Statistik darüber, wie viele Kinder von der Förder- in die allgemeine Schule zurückkehren, liegt so nicht vor. Gemeint ist ein institutioneller Pfad: Ist ein Kind erst einem besonderen Lernort, einem besonderen Curriculum und besonderen Zuständigkeiten zugeordnet, werden Übergänge zurück organisatorisch, sozial und erwartungsbezogen schwieriger. Der Ort produziert Anschlussentscheidungen.

Die UN-Behindertenrechtskonvention verschiebt den Maßstab. Ihr Artikel 24 und die Allgemeine Bemerkung Nummer 4 verstehen inklusive Bildung nicht als bloße Platzierung einzelner Kinder in unveränderten Regelschulen. Inklusion verlangt die Transformation von Kultur, Politik und Praxis. Der UN-Fachausschuss hat Deutschland 2023 erneut auf die fortbestehende Segregation und die unzureichende Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems hingewiesen.

Auch hier ist wissenschaftliche Redlichkeit wichtig. Eine Campbell-Übersicht von Dalgaard und Kolleginnen und Kollegen fand in 15 nicht randomisierten Studien keine konsistenten durchschnittlichen Effekte inklusiver gegenüber segregierter Beschulung auf psychosoziale Anpassung und Lernen. Die methodische Qualität der Studien war jedoch so begrenzt, dass daraus weder die Überlegenheit noch die

Wirkungslosigkeit inklusiver Beschulung abgeleitet werden kann. Das Menschenrecht auf Zugehörigkeit hängt außerdem nicht davon ab, ob eine kleine Effektstärke nachgewiesen wird. Empirische Forschung hilft uns, Inklusion gut zu gestalten; sie entscheidet nicht, wem Teilhabe zusteht.

Damit wird die entscheidende Frage nicht: Kann dieses Kind in unserer Schule inkludiert werden? Die Frage lautet: Welche Bedingungen verhindern derzeit, dass dieses Kind selbstverständlich dazugehört? Wer nur das Kind prüft, individualisiert die Barriere. Wer den Kontext prüft, eröffnet Veränderung.

ICF-Fallvignette: Mila im Übergang

Das bio-psycho-soziale Modell der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit - kurz ICF - bietet dafür eine gemeinsame Denkarchitektur. Es unterscheidet Körperfunktionen und Körperstrukturen, Aktivitäten, Partizipation sowie Umweltfaktoren; persönliche Faktoren werden als bedeutsam anerkannt, aber nicht klassifiziert. Entscheidend sind die Wechselwirkungen. Die ICF ist dabei weder Testverfahren noch Förderplan und auch keine neue Sprache für alte Defizitlisten. Ihr Gewinn liegt darin, medizinische, pädagogische, therapeutische und familiäre Perspektiven auf gemeinsame Teilhabefragen zu beziehen, ohne sie gleichzumachen.

Nehmen wir Mila, sechs Jahre alt. Mila spricht in kurzen Sätzen, verarbeitet mehrschrittige sprachliche Aufträge langsam und reagiert empfindlich auf hohen Lärmpegel. Sie interessiert sich intensiv für Tiere, erkennt Muster schnell, baut ausdauernd und übernimmt in vertrauten Spielsituationen gerne Verantwortung. In großen Gruppen zieht sie sich zurück. Bei überraschenden Wechseln kann sie weinen oder den Raum verlassen. Ihre Mutter organisiert viele Termine allein und arbeitet im Schichtdienst. Die Familie hat in Behördenkontakten wiederholt erlebt, dass vor allem Defizite dokumentiert wurden.

Auf der Ebene der **Körperfunktionen** könnten wir Milas auditive Reizverarbeitung, sprachliche Verarbeitung und Emotionsregulation beschreiben. Das ist relevant, aber nicht hinreichend. Auf der Ebene der Aktivitäten fragen wir: Kann Mila einen Arbeitsauftrag verstehen, Material organisieren, Hilfe einfordern, sich in einer Aufgabe halten und Übergänge bewältigen? Auf der Ebene der Partizipation fragen wir: Gehört Mila zur Lerngruppe? Wird sie von anderen Kindern gewählt? Kann sie im Morgenkreis, im Unterricht, in Pausen und im Hort mitentscheiden und wirksam handeln?

Dann betrachten wir die **Umweltfaktoren**. Ein langer mündlicher Auftrag in einem hallenden Raum kann eine Barriere sein. Ein visualisierter Zwei-Schritt-Auftrag, ein verlässlicher Sitzplatz, Vorankündigungen und eine bekannte Ansprechperson können Förderfaktoren sein. Ein Mädchen aus der Kita-Gruppe in derselben Klasse kann soziale Kontinuität schaffen. Eine Mutter, die für jedes Gespräch ihre Schicht tauschen muss, erlebt Terminstrukturen als Barriere. Eine koordinierende Fachkraft, die Termine bündelt, kann diese Barriere reduzieren.

Gerade für Frühförderstellen liegt hier eine besondere Übergangsaufgabe. Die Komplexleistung Frühförderung nach Paragraf 46 SGB IX reicht grundsätzlich bis zur Einschulung; heilpädagogische Leistungen nach Paragraf 79 richten sich an noch nicht eingeschulte Kinder. Die Zuständigkeitsgrenze fällt also genau in den Moment, in dem Kontinuität besonders wichtig ist. Die fachliche Herausforderung lautet deshalb: Nicht lediglich einen Abschlussbericht abgeben, sondern wirksame Strategien, Kommunikationsformen und Kontextwissen so mit Kita und Schule erproben, dass sie nach dem Ende der Frühförderleistung weitergetragen werden können.

Persönliche Faktoren dürfen dabei nicht zur Hintertür neuer Zuschreibungen werden. Milas Temperament, ihre Erfahrungen, Interessen, Motivation und ihr Vertrauen in Erwachsene sind bedeutsam. Aber Aussagen wie „die Mutter ist schwierig“ oder „das Kind ist nicht motiviert“ erklären nichts. ICF-orientiertes Arbeiten zwingt uns, die Beobachtung zu operationalisieren: In welcher Situation zeigt sich Zurückhaltung? Welche Erfahrung könnte das Verhalten verständlich machen? Was verändert sich, wenn Kommunikation, Zeit oder Beziehung anders gestaltet werden?

Sehen Sie, was sich verändert? Wir beschreiben nicht weniger genau, sondern genauer. Statt „Mila ist nicht gruppenfähig“ schreiben wir: „In Gruppen über etwa zwölf Kindern und bei hohem Geräuschpegel beteiligt sich Mila selten verbal; in Kleingruppen mit visualisiertem Auftrag bringt sie eigene Ideen ein und hält eine gemeinsame Tätigkeit etwa 20 Minuten aufrecht.“ Statt „Mila braucht ständig Hilfe“ schreiben wir: „Bei unbekannten mehrschrittigen Aufträgen benötigt Mila zunächst Modellierung; mit Bildfolge beginnt sie selbstständig und kontrolliert den zweiten Schritt nach kurzer Rückfrage.“

Diese Formulierungen verbinden Beobachtung mit Kontext und Handlung. Sie sagen der Schule nicht nur, was schwierig war, sondern wodurch Beteiligung wahrscheinlicher wird. Zugleich bewahren sie Entwicklungsoffenheit: Was in der Kita unter bestimmten Bedingungen beobachtet wurde, ist keine Prognose über Milas zukünftige Leistungsgrenze.

Nun kommt die Transitionsfrage: Wenn die Schule nur die Diagnose erhält, kennt sie eine Kategorie. Wenn sie eine kontextualisierte Entwicklungsbiografie erhält, kennt sie Handlungsmöglichkeiten. Wenn sie Mila und ihre Mutter persönlich kennenlernt und die Bedingungen gemeinsam erprobt, entsteht Beziehung. Erst aus Kategorie, Handlungswissen und Beziehung kann Anschlussfähigkeit werden.

Für die Übergangsplanung könnten deshalb **drei Ziele** vereinbart werden.

Erstens: Mila kann am Morgen ankommen und den ersten Auftrag mithilfe einer visuellen Tagesstruktur beginnen. **Zweitens:** Sie hat in Unterricht und Pause mindestens zwei verlässliche Wege, Hilfe oder eine Pause einzufordern. **Drittens:** Sie erlebt sich in der neuen Gruppe nicht nur als Empfängerin von Hilfe, sondern als kompetente Partnerin - etwa durch ihre Stärken beim Bauen und ihr Wissen über Tiere. Das sind Aktivitäts- und Partizipationsziele, keine Reparaturziele am Kind.

ICF-Prüffrage: *Was kann das Kind unter welchen Bedingungen tun - und welche Veränderung der Umwelt erweitert seine Beteiligung?*

Schulbegleitung und das Paradox der Personenzentrierung

An Mila lässt sich auch das Paradox der Schulbegleitung zeigen. Zunächst das Wichtigste: Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter sichern für viele Kinder ganz konkret Anwesenheit, Orientierung, Kommunikation, Selbstversorgung, Schutz und Zugang zum Unterricht. Ohne diese Unterstützung würden Rechte faktisch verweigert. Kritik an der Einzelfalllogik darf deshalb niemals auf dem Rücken der Beschäftigten oder der Kinder ausgetragen werden.

Und zugleich kann eine personenzentrierte Hilfe eine systemische Barriere verdecken. Das Problem wird einem Kind zugeordnet, ein Antrag wird gestellt, eine Person wird bewilligt. Die Schule bleibt organisatorisch weitgehend unverändert. Personenzentrierung bedeutet hier dann nicht: Wir richten das System an der Person aus. Sie bedeutet: Wir stellen der Person jemanden zur Seite, damit sie im unveränderten System zurechtkommt.

Fallrekonstruktive und qualitative Arbeiten - etwa von Rief sowie die neuere Studie von Alramseder und Kolleginnen und Kollegen - beschreiben Spannungen in der Praxis: unklare Rollen, uneindeutige Zuständigkeiten, prekäre Einbindung in das Kollegium und die Gefahr, dass pädagogische Verantwortung an die Begleitung delegiert wird. Die Eins-zu-eins-Nähe kann Zugang ermöglichen; sie kann aber auch Kontakte zu Mitschülerinnen und Mitschülern unbeabsichtigt filtern. Unterstützung wird dann sichtbar am Kind befestigt.

Der Widerspruch lautet also: Die Einzelfallhilfe kann im bestehenden System notwendig sein und zugleich dessen Nicht-Inklusivität stabilisieren. Daraus folgt kein Entweder-oder, sondern eine doppelte Strategie. Erstens muss die konkrete Hilfe zuverlässig, qualifiziert und in das Team integriert sein. Zweitens müssen aus jedem Einzelfall Fragen an die Struktur entstehen: Warum braucht nur Mila eine visualisierte Tagesstruktur? Warum ist Rückzug an eine Einzelbewilligung gebunden? Warum sind Unterrichtsmaterialien nicht von vornherein auf unterschiedliche Zugänge ausgelegt?

Dabei ist Selbstständigkeit nicht mit möglichst wenig Hilfe gleichzusetzen. Selbstbestimmung kann bedeuten, Unterstützung aktiv wählen, anleiten und ablehnen zu können. Eine gute Assistenz macht sich daher nicht einfach unsichtbar. Sie achtet darauf, dass Ansprache über das Kind und nicht über seinen Kopf hinweg erfolgt, dass Peerinteraktionen nicht ersetzt werden und dass Aufgaben in der Verantwortung der Lehrkraft bleiben. Dafür braucht sie klare Aufträge, Qualifizierung, Austauschzeit und eine verlässliche Einbindung in die schulische Planung.

Pool- oder klassenbezogene Modelle können mehr Flexibilität versprechen, weil Unterstützung nicht dauerhaft an ein einzelnes Kind gekettet wird. Die vorhandenen Untersuchungen, etwa zu Pool-Modellen, geben wichtige Hinweise zu Organisation und Rollen. Sie sind aber kein Beleg dafür, dass jedes Pooling automatisch inklusiv oder bedarfsgerecht ist. Auch ein Pool kann knapp, unqualifiziert oder unklar gesteuert sein. Entscheidend bleibt: Ist Unterstützung verlässlich verfügbar, stärkt sie Selbstbestimmung und Peerbeziehungen, und verändert sie Unterricht und Organisation?

Eine hilfreiche Zielperspektive wäre: so viel individuelle Assistenz wie nötig, so viel gemeinsame Struktur wie möglich - verbunden mit einem überprüfbaren Plan, welche zunächst individuelle Anpassung mittelfristig zum allgemeinen Standard werden kann.

Portfolio 2.0 und abgestimmte Überleitung

Damit komme ich zum praktischsten Hebel des Übergangs: der Entwicklungsdokumentation. Portfoliomappen machen die Entwicklungsbiografie, Interessen und Stimme eines Kindes sichtbar. Für die Grundschule braucht es zusätzlich professionell verdichtetes Handlungswissen - nicht anstelle des kindlichen Portfolios, sondern als zweite Ebene.

Ebene eins gehört dem Kind; es wählt Werke, Selbstbeschreibungen und Stolz-Momente aus. Ebene zwei ist ein kurzer, mit Kind und Eltern besprochener Übergangsbericht, der Beobachtung, Kontext und pädagogische Konsequenz verbindet. Das knüpft an GOrBiKs I an: Beobachtung und Dokumentation sollen anschlussfähige Förderung und gemeinsame Verantwortung ermöglichen. Der Bildungsplan ergänzt Kinderrechte, Familienkooperation und Sozialraumorientierung. Neu wäre also kein weiteres Formular, sondern eine verbindliche Arbeitsweise.

Der professionelle Übergangsbericht lässt sich auf sechs Bausteine verdichten.

1. **Stimmen von Kind und Familie.** Was erwartet das Kind, was macht Sorge und was soll die Schule wissen? Welche Ziele, Erfahrungen, Kommunikationswege und organisatorischen Bedingungen sind für die Familie wichtig? Beide entscheiden mit, was weitergegeben wird.
2. **Stärken, Interessen und Zugehörigkeiten.** Wobei übernimmt das Kind Verantwortung, woran knüpft Motivation an und mit wem arbeitet es gut? Ressourcen werden als konkrete Ansatzpunkte für Unterricht und Peerbeziehungen beschrieben.
3. **Aktivitäten und Partizipation.** Wie kommuniziert, lernt, organisiert, bewegt und vertritt sich das Kind - und in welchen Situationen gelingt Beteiligung?
4. **Umweltfaktoren und erprobte Strategien.** Welche Rolle spielen Raum, Lärm, Zeit, Sprache, Material, Beziehungen und Routinen? Was wurde tatsächlich versucht und mit welcher beobachtbaren Wirkung?
5. **Offene Hypothesen statt Etiketten.** Was sollte die Schule weiter beobachten, was ist noch unklar und welche Erklärung ist nur eine Arbeitshypothese?

6. **Vereinbarte nächste Schritte.** Wer tut was bis wann, welche Bedingungen werden vor Schulbeginn erprobt und wann findet die gemeinsame Auswertung statt?

Professionalisiert wird das Portfolio vor allem durch die Qualität der Aussagen. Vier Regeln helfen dabei. Erstens: beschreiben statt bewerten. Zweitens: Verhalten an Situationen binden. Drittens: Kompetenzen und Herausforderungen gemeinsam darstellen. Viertens: aus jeder relevanten Beobachtung eine handlungsbezogene Information ableiten.

Der Bericht muss dennoch kurz bleiben. Eine praktikable Zielgröße sind drei bis fünf Seiten zuzüglich ausgewählter Portfolioseiten. Ein kleines Redaktionsteam aus Bezugserzieherin oder Bezugserzieher und Frühförderung entwirft ihn gemeinsam mit Kind und Eltern. Die Kita steuert ihr Wissen über Alltag und Peers bei; die Frühförderstelle übersetzt diagnostische und therapeutische Erkenntnisse in Aktivitäts-, Partizipations- und Umweltinformationen. Die Schule benennt vorab, welche Informationen sie für konkrete Planung nutzen kann. So entsteht kein Formularfriedhof, sondern ein gemeinsames Arbeitsinstrument.

Ein Beispiel. Wenig hilfreich ist: „Mila kann sich schlecht konzentrieren und benötigt viel Unterstützung.“ Hilfreicher ist: „Bei frei wählbaren Konstruktionsaufgaben arbeitet Mila 20 bis 30 Minuten ausdauernd. Bei neuen mehrschrittigen Sprachaufträgen verliert sie nach dem ersten Schritt die Orientierung. Eine Bildfolge mit zwei Schritten und eine kurze Verständnisrückfrage ermöglichen ihr einen selbstständigen Beginn.“ Die zweite Formulierung enthält Kompetenz, Herausforderung, Kontext und eine erprobte Unterstützung.

Entscheidend ist nun, dass der Bericht nicht am Ende, sondern innerhalb eines abgestimmten Überleitungsprozesses entsteht. Ein praktikabler Zyklus kann so aussehen:

1. **Start und Einwilligung - neun bis zwölf Monate vorher.** Die Familie bestimmt mit, wer beteiligt wird; eine koordinierende Person wird benannt. Kita und Frühförderstelle sammeln keine Parallelakten, sondern vereinbaren mit Kind und Eltern zwei oder drei Teilhabeziele.
2. **Gemeinsam beobachten - sechs bis acht Monate vorher.** Kita und Frühförderung beobachten relevante Alltagssituationen gemeinsam: Die Kita bringt Gruppe, Routinen und Beziehungen ein, die Frühförderung ihre interdisziplinäre Perspektive. Es entsteht eine gemeinsame Hypothese statt zweier Parallelberichte.
3. **Den künftigen Kontext prüfen - vier bis sechs Monate vorher.** Schule und möglichst Hort nehmen an Hospitation oder Fallwerkstatt teil. Danach werden Räume, Routinen und Kommunikationswege auf Barrieren und Ressourcen geprüft.
4. **Bedingungen erproben - zwei bis vier Monate vorher.** Bei Schulbesuchen werden wenige Unterstützungen getestet. Frühförderung zeigt eine Strategie, die Kita erprobt sie im Gruppenalltag, und die Schule prüft ihre klassenweite Nutzung.

5. **Verbindlich übergeben und rückkoppeln.** Kurz vor Schulbeginn werden Verantwortlichkeiten, Kommunikationswege und ein Plan für die ersten Wochen festgehalten. Nach sechs bis acht Schulwochen werten Kind, Familie und Schule aus; Kita oder Frühförderung werden mit Einwilligung und soweit organisatorisch möglich einbezogen.

Bei Mila hat die Frühförderstelle beispielsweise ein Symbol für Pause erprobt. Die Kita übernimmt es in den Tagesplan der ganzen Gruppe; beim Schulbesuch verwendet die Lehrkraft dasselbe Symbol und bietet die Pausenoption allen Kindern an. Aus einer individuellen Strategie wird ein zugänglicher Klassenstandard. Die Mutter erhält einen gebündelten Termin außerhalb ihrer Schichtzeit. So verbindet das Netzwerk Kontinuität, Familienentlastung und Systementwicklung.

Datenschutz ist dabei Qualitätsbedingung: Eltern wissen, welche Daten wozu, an wen und wie lange übermittelt werden, und können Inhalte begrenzen; das Kind wird entwicklungsangemessen beteiligt. Der Bericht ist kein Abschlusszeugnis, sondern eine Arbeitshypothese. Nach sechs bis acht Schulwochen wird geprüft, was sich bestätigt hat, welche Unterstützung verändert werden kann und welche Barrieren weiter bestehen. So wird Dokumentation dialogisch statt deterministisch.

Netzwerkarbeit braucht zusätzlich eine fallunabhängige Ebene. Ein regionaler Übergangstisch kann vierteljährlich ohne personenbezogene Falldaten klären: Welche Grundschule nimmt aus welchen Kitas auf? Wer koordiniert bei komplexen Bedarfen? Welche Fristen gelten für Hilfen und Dolmetschung? Wo gibt es Rückzugsräume, Beratung und barrierefreie Kommunikation? In Brandenburg bieten GOrBiKs und das Landesprogramm Kiez-Kita 2026 bis 2028 dafür Anknüpfungspunkte. Eine mögliche gute Praxis wäre, Kiez-Kita-Fachkräfte als niedrigschwellige Lotsinnen und Lotsen einzubinden, Frühförderstellen an der fachlichen Fallwerkstatt zu beteiligen und die Schule zur Barrierenplanung zu verpflichten. Das ist ein konzeptionelles Beispiel, keine bereits landesweit evaluierte Praxis.

Sieben Empfehlungen und Schluss

Was bedeutet das nun für die Zusammenarbeit? Ich möchte sieben Empfehlungen mitgeben - sieben Verben, die sich als lokale Übergangsvereinbarung nutzen lassen.

1. **koordinieren.** Für jedes Kind mit komplexem Unterstützungsbedarf wird eine federführende Person benannt. Sie bündelt Termine und sorgt dafür, dass die Familie nicht zwischen Kita, Frühförderung, Schule, Hort und Leistungsträger vermitteln muss.
2. **früh beginnen.** Die gemeinsame Planung startet nicht kurz vor den Sommerferien, sondern möglichst neun bis zwölf Monate vor Schulbeginn. Früh heißt nicht, das Kind früher zu etikettieren. Früh heißt, Zeit für Beziehung, Erprobung und rechtzeitige Ressourcenklärung zu gewinnen.
3. **beteiligen.** Kind und Eltern entscheiden mit, welche Ziele zählen, welche Informationen weitergegeben werden und wer am Tisch sitzt. Gespräche werden verständlich, bei Bedarf gedolmetscht und organisatorisch erreichbar gestaltet.

4. **gemeinsam beobachten.** Kita, Frühförderung und Schule verwenden eine ICF-orientierte Sprache: Aktivität, Partizipation, Barrieren und Förderfaktoren. Mindestens eine Beobachtung oder Erprobung findet im zukünftigen schulischen Kontext statt.
5. **anschlussfähig dokumentieren.** Das Zwei-Ebenen-Portfolio verbindet die Stimme und Bildungsbiografie des Kindes mit einem kurzen professionellen Übergangsbericht. Aussagen werden konkret, kontextbezogen, ressourcenorientiert und handlungsrelevant formuliert.
6. **Verantwortung teilen.** Individuelle Hilfen werden in das multiprofessionelle Team eingebunden. Schulbegleitung ersetzt weder Unterrichtsentwicklung noch Teamverantwortung. Lehrkraft, pädagogische Fachkraft im Ganztag, Sonderpädagogik und Assistenz klären Rollen und gemeinsame Zeiten.
7. **auswerten und verändern.** Sechs bis acht Wochen nach Schulbeginn wird nicht nur gefragt, ob das Kind funktioniert. Gefragt wird, welche Barrieren reduziert wurden, wie Beteiligung gelingt und welche individuelle Lösung künftig allen Kindern als bessere Struktur zugutekommen kann.

Diese Empfehlungen kosten Zeit. Aber die Alternative kostet ebenfalls Zeit - nur später und häufig konflikthafter: wiederholte Diagnostik, neue Anträge, Missverständnisse, Krisengespräche, Schulabsentismus oder ein Wechsel in ein Sondersystem. Kooperation ist keine zusätzliche Schleife. Gute Kooperation verhindert Schleifen.

Eine Kommune oder Region könnte daraus einen verbindlichen Mindestprozess entwickeln: ein frühes Netzwerktreffen, ein einheitliches Einwilligungsverfahren, ein gemeinsames Format für den Übergangsbericht, mindestens eine Erprobung im künftigen Kontext und ein Auswertungsgespräch nach Schulbeginn. Nicht jedes Kind benötigt denselben Umfang. Aber jede Familie sollte wissen, wie der Prozess aussieht, wer erreichbar ist und wie Entscheidungen zustande kommen. Verlässlichkeit ist gerade für belastete Familien eine Form von Barrierefreiheit.

Ich komme zum Anfang zurück. Das Kind am letzten Kita-Tag und das Kind am ersten Schultag sind dasselbe Kind. Ob aus dem Übergang ein Bruch wird, entscheidet sich daran, ob die Erwachsenen ihr Wissen, ihre Verantwortung und ihre Systeme miteinander in Beziehung bringen.

Inklusion ist erreicht, wenn wir nicht mehr fragen müssen, ob ein Kind teilhaben darf, sondern gemeinsam klären, wie Teilhabe in dieser konkreten Situation gelingt. Personenzentrierung ist dann nicht die Zuweisung einer Hilfsperson an ein vermeintlich unpassendes Kind. Sie ist die Verpflichtung, Bedingungen so differenziert zu gestalten, dass Verschiedenheit nicht zum Ausschlussgrund wird.

Vielleicht nehmen Sie deshalb eine Frage mit in Ihre nächste Übergangskonferenz. Nicht: Was muss dieses Kind bis zur Einschulung noch lernen? Sondern: Was müssen wir als Netzwerk bis zur Einschulung gelernt und verändert haben, damit dieses Kind von Anfang an dazugehört?

Vielen Dank.

Literatur und Datengrundlagen

Albers, T., & Lichtblau, M. (2014). Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28531/pdf/Albers_Lichtblau_2014_Inklusion.pdf

Alramseder, F. et al. (2025). Schulbegleitung als Schlüssel zur Inklusion? Rollen, Herausforderungen und Erfahrungen aus dem Schulalltag. Lehren & Lernen, 51(3), 35-41. https://doi.org/10.25656/01:34432

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2024). Bildungshürden für Kinder armer Eltern. Auswertung zum Nationalen Bildungsbericht 2024 auf Basis von Daten des Jahres 2022. https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/news/2024/nationaler-bildungsbericht-2/

Dalgaard, N. T. et al. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. Campbell Systematic Reviews. https://www.campbellcollaboration.org/review/inclusion-children-with-special-educational-needs/

Donaldson, M. L. et al. (2023). A systematic review of school transition interventions. School Mental Health. https://doi.org/10.1007/s12310-022-09539-w

Dworschak, W., Lüders, L. M., & Fitzek, T. (2023). Schulbegleitung an allgemeinen Schulen weiterentwickeln: Pool-Modelle an (Montessori-)Regelschulen in Bayern. Universität Regensburg. https://doi.org/10.5283/epub.54488

Erhardt, J., Then, D., & Pohlmann-Rother, S. (2026). Multiprofessionelle Kooperation beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Ein systematisches Review. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 29, 927-952. https://doi.org/10.1007/s11618-026-01392-w

Hamacher, C., & Seitz, S. (2020). „Was könnte denn das Kind haben?“ Dynamiken der Kooperation von Kindertagesbetreuung und Frühförderung im Kontext inklusionsbezogener Professionalisierung. QfI, 2(3). https://doi.org/10.21248/qfi.42

Kultusministerkonferenz (2026). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2015 bis 2024. Statistische Veröffentlichungen, Dokumentation Nr. 249. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok249_SoPaeFoe_2024.pdf

Land Brandenburg (aktuelle Fassung, zuletzt geändert 23.06.2025). Kindertagesstättengesetz, insbesondere §§ 2-5. https://bravors.brandenburg.de/gesetze/kitag

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (2024). Bildungsplan - Erweiterte Grundsätze elementarer Bildung; seit 29.07.2024 amtliche Empfehlung. https://mbjs-fachportal.brandenburg.de/kindertagesbetreuung/kita-bildungsplan.html

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg. Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule (GOrBiKs). https://mbjs-fachportal.brandenburg.de/sixcms/media.php/102/gorbiks_i.pdf

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (2026). Übergang Kindertagesbetreuung - Grundschule: GOrBiKs I und II. https://mbjs-fachportal.brandenburg.de/kindertagesbetreuung/kita-paedagogik/uebergang-kindertagesbetreuung-grundschule.html

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (2026). Landesprogramm Kiez-Kita - Bildungschancen eröffnen 2026-2028. https://mbjs-fachportal.brandenburg.de/kindertagesbetreuung/bundes-und-landesprogramme-zur-kita-qualitaet/kiez-kita.html

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg. Beobachtung und Dokumentation in Kindertageseinrichtungen [ältere Arbeitshilfe; aktuelle Rechtslage vor Nutzung prüfen]. https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/140/beobachten_und_dokumentieren.pdf

Morawska, A. et al. (online 2024; Band 2026). A systematic review of children’s, parents’ and educators’ experiences of transition to school. Early Childhood Education Journal. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01780-z

Rademacher, A. et al. (2025). Associations between early childhood education and care quality and children’s outcomes: a meta-analysis. European Journal of Psychology of Education. https://doi.org/10.1007/s10212-025-01005-w

Rief, M. (2023). Schulbegleitung als Maßnahme zur Umsetzung schulischer Inklusion. Eine fallrekonstruktive Analyse zu einer professionalisierungsbedürftigen Praxis. Würzburg University Press. https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3499820

Sozialgesetzbuch VIII, § 22a. Förderung in Tageseinrichtungen. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/__22a.html

Sozialgesetzbuch IX, §§ 46 und 79. Früherkennung und Frühförderung; heilpädagogische Leistungen. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9_2018/__46.html und https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9_2018/__79.html

UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016). General Comment No. 4 on the right to inclusive education. https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive

UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2023). Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany. https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=u67%2F9plcqgJF7yknVSdMa2SLx7fx2m6qsIRuyvHJ%2FxWRjEvz9Y1PB45FqoD4qlJ4BpdP1Utm%2Bss5pFrBKJfeyA%3D%3D

Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). https://iris.who.int/bitstreams/83e1c3e0-cf9e-4063-a424-71ccc9a84ded/download

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (2023). Ganztag für Grundschulkinder: Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe. https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27868/pdf/WIFF_2023_Ganztag_fuer_Grundschulkinder.pdf