

Erhardt, Jessica; Then, Daniel; Pohlmann-Rother, Sanna
**Multiprofessionelle Kooperation beim Übergang vom Kindergarten in die
Grundschule. Ein systematisches Review**
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 29 (2026) 3, S. 927-952



Quellenangabe/ Reference:

Erhardt, Jessica; Then, Daniel; Pohlmann-Rother, Sanna: Multiprofessionelle Kooperation beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Ein systematisches Review - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 29 (2026) 3, S. 927-952 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-357169 - DOI: 10.25656/01:35716; 10.1007/s11618-026-01392-w

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-357169>

<https://doi.org/10.25656/01:35716>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://info.oe-deepgreen.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/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.

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/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.

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

Multiprofessionelle Kooperation beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Ein systematisches Review

Jessica Erhardt  · Daniel Then  · Sanna Pohlmann-Rother 

Eingegangen: 25. Juni 2025 / Überarbeitet: 7. Januar 2026 / Angenommen: 20. Januar 2026 / Online publiziert: 20. Februar 2026
© The Author(s) 2026

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag beleuchtet den nationalen und internationalen Forschungsstand zur multiprofessionellen Kooperation beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Ziel ist es, die AkteurInnen, Kooperationsformen, Intensität und thematischen Schwerpunkte der Kooperation herauszuarbeiten und zu analysieren. Hierfür wurde ein systematisches Review in mehreren wissenschaftlichen Datenbanken (z. B. Web of Science, PsycInfo) durchgeführt, in das im Ergebnis 48 Studien aufgenommen wurden. Die Analyse der Studien zeigt, dass sich Kooperationen vor allem zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften vollziehen und überwiegend in wenig intensiver Form stattfinden. Hochintensive, individualisierte Maßnahmen finden sich deutlich seltener, ebenso wie curriculare Abstimmungen in langfristig angelegten Kooperationsstrukturen. Zudem zeigen sich internationale Unterschiede in der Einbindung spezifischer AkteurInnen, etwa von SonderpädagogInnen. Weiterer Forschungsbedarf besteht hinsichtlich der Analyse unterschiedlicher professioneller Perspektiven sowie der Einbindung bislang wenig berücksichtigter Berufsgruppen in die multiprofessionelle Kooperation.

Schlüsselwörter Kooperation · Übergang · Kindergarten · Grundschule · Systematisches Review

✉ Jessica Erhardt · Dr. Daniel Then · Prof. Dr. Sanna Pohlmann-Rother
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Julius-Maximilians-Universität
Würzburg, Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg, Deutschland
E-Mail: jessica.erhardt@uni-wuerzburg.de

Dr. Daniel Then
E-Mail: daniel.then@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Sanna Pohlmann-Rother
E-Mail: sanna.pohlmann-rother@uni-wuerzburg.de

Multiprofessional Cooperation in the Transition from Preschool to Primary School: A Systematic Review

Abstract This paper examines national and international research on multiprofessional cooperation in the transition from preschool to primary school. The aim is to explore and analyze stakeholders, forms of cooperation, levels of intensity, and thematic focuses of cooperation. For this, we conducted a systematic review in several scientific databases (e.g., Web of Science, PsycInfo), identifying 48 studies to be included. The analysis reveals that cooperation primarily takes place between preschool teachers and primary school teachers and is mostly characterized by low-intensity practices. High-intensity, individualized practices occur far less frequently, as do curricular coordination in long-term cooperation structures. Furthermore, international differences emerge regarding the involvement of specific stakeholders such as special education teachers. There is a need for further research concerning different professional perspectives as well as the inclusion of underrepresented professions in multiprofessional cooperation.

Keywords Cooperation · Transition · Preschool · Primary school · Systematic review

1 Einleitung

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist für Kinder ein bedeutender Entwicklungsschritt, der von verschiedenen AkteurInnen wie Eltern, Fach- und Lehrkräften begleitet wird (Pohlmann-Rother und Then 2023). Damit dieser Übergang für Kinder erfolgreich gelingt – sie also die neuen Anforderungen der Schule bewältigen, ohne Entwicklungsbrüche zu erleben oder negative Folgen für ihre Bildungsbiografie zu erfahren (Griebel und Niesel 2020; Rimm-Kaufmann und Pianta 2000) –, wird der multiprofessionellen Kooperation, d.h. der Zusammenarbeit der beteiligten Professionen, theoretisch Bedeutung zugeschrieben (Rimm-Kaufmann und Pianta 2000). Gleichzeitig stellt die Kooperation eine komplexe Aufgabe dar, da unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen, pädagogische Konzepte und rechtliche Vorgaben in Einklang zu bringen sind und hohe Anforderungen an eine gewinnbringende Abstimmung zwischen den AkteurInnen gestellt werden (Griebel und Niesel 2020). Es stellt sich die Frage, wie Kooperationsprozesse in diesem Spannungsfeld gestaltet werden. Der Forschungsstand zur Kooperation am Übergang in die Grundschule ist jedoch komplex, vielschichtig und schwer überschaubar. Es fehlt ein systematischer Überblick über vorliegende Befunde, der übergreifende Aussagen zu den AkteurInnen der Kooperation, den Formen und thematischen Schwerpunkten erlaubt und die Beantwortung dieser Fragestellung ermöglicht. Das vorliegende systematische Review verfolgt deshalb das Ziel, nationale und internationale Forschungsbefunde zur multiprofessionellen Kooperation im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu synthetisieren und analysieren.

2 Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Die multiprofessionelle Kooperation beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule findet in einem Bedingungsgefüge statt, das durch die Rahmenmerkmale des Übergangs definiert wird. Beim Blick auf Kooperationsprozesse im Übergang ist es daher zentral, zunächst die strukturell-institutionellen (Kap. 2.1) und theoretischen Grundlagen zum Übergang (Kap. 2.2) zu klären. Im Folgenden liegt hierauf deshalb ein Augenmerk. Dabei wird auch die spezifische Rolle abgeleitet, die Kooperation in der Gestaltung dieses Übergangs spielt.

2.1 Strukturell-institutioneller Rahmen

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist international von unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen geprägt, in denen Kooperationsprozesse stattfinden. So sind frühkindliche und schulische Bildungseinrichtungen in einem Teil der Länder *institutionell getrennt*. In Deutschland beispielsweise unterliegt der Kindergartenbereich in einer Reihe von Bundesländern (z. B. Bayern, Hessen) der Zuständigkeit der Sozialministerien, während die Schulen den Kultusministerien der Länder zugeordnet sind (Diehm und Panagiotopoulou 2022). Der *Kooperation* zwischen beiden Bildungsbereichen wird vor diesem Hintergrund ein hoher Stellenwert zugeschrieben. So gilt die Kooperation bildungspolitisch als bedeutendes Mittel, um trotz der institutionellen Trennung von Kindergarten und Grundschule bruchlose Übergänge sowie anschlussfähige Bildungsprozesse für die Kinder zu ermöglichen (JFMK und KMK 2009). International findet sich eine institutionelle Trennung frühkindlicher und schulischer Bildung beispielsweise in den Vereinigten Staaten. Frühkindliche Bildung findet hier in Programmen wie Head Start oder Pre-K („Pre-Kindergarten“) statt, die von den Grundschulen („elementary schools“) institutionell und räumlich getrennt sind (Cook et al. 2019). Gleichzeitig existiert mit dem amerikanischen ‚kindergarten‘ eine Bildungsinstitution, die den frühkindlichen Pre-K/Preschool-Programmen und der elementary school zwischengeschaltet ist und zum Schulsystem gezählt wird (Albers und Lichtblau 2014). Um diese institutionellen Unterschiede zu überbrücken und Brüche im Bildungsverlauf zu vermeiden, gilt die *Kooperation* frühkindlicher und schulischer Bildungseinrichtungen in den Vereinigten Staaten ebenfalls als bedeutsam. Dies zeigt sich u. a. in der Vielzahl dezentral organisierter Ansätze und Programme, die auf eine stärkere Abstimmung zwischen den beteiligten Institutionen und Personen abzielen und den Übergang in die Schule gezielt unterstützen sollen (Bornfreund et al. 2020).

Ein anderer Teil der Länder verfügt über *stärker integrierte* frühkindliche und schulische Bildungssysteme, in denen die Kooperation der Bildungsbereiche gleichwohl einen hohen Stellenwert einnimmt. In Finnland und Schweden etwa ist ein verpflichtendes, staatlich finanziertes Vorschuljahr vorgesehen. Frühkindliche und schulische Bildung liegen dort in der Zuständigkeit desselben Ministeriums (Ackesjö und Persson 2019). Die *Kooperation* zwischen den Bildungsbereichen ist auch in diesen Systemen bildungspolitisch verankert. Im schwedischen *Curriculum for Compulsory School, Preschool Class and School-Age Educare* beispielsweise wird betont, dass Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte zusammenarbeiten, Wissen

und Erfahrungen austauschen und den Übergang gemeinsam gestalten sollen, um Kontinuität und individuelle Förderung zu sichern (Skolverket 2022).

Während unterschiedliche Bildungssysteme eine Reihe von strukturellen Besonderheiten aufweisen, zeigen sich im bildungspolitischen Stellenwert der Kooperation am Übergang somit länderübergreifende Gemeinsamkeiten.

2.2 Theoretischer Rahmen: Ökosystemische Perspektive auf den Übergang in die Grundschule

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule stellt für Kinder eine bedeutsame Phase dar, in der sie von einer spielerisch geprägten Lernumgebung in eine stärker strukturierte und leistungsorientierte Umwelt eintreten (Pohlmann-Rother und Then 2023). Um einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen, sind neben individuellen Anpassungsleistungen des Kindes auch strukturelle Änderungen wie die Anpassung pädagogischer Konzepte an heterogene Lernvoraussetzungen relevant (Rimm-Kaufmann und Pianta 2000). In diesem Kontext spielt die *Kooperation* der Übergangsbeteiligten eine theoretisch bedeutsame Rolle. So hat sich im grundschulpädagogischen Diskurs in Deutschland eine ökosystemische Perspektive (Bronfenbrenner 1979) auf den Übergang etabliert (Kammermeyer 2024). Demnach ist der Übergang ein Prozess, der von verschiedenen interagierenden Systemen beeinflusst wird und sowohl das Kind als auch dessen direkte Bezugspersonen, deren Beziehungen untereinander sowie die gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen umfasst. Dem Zusammenspiel dieser Systeme und folglich Kooperationsprozessen zwischen den Systemen wird eine tragende Rolle für den erfolgreichen Übergang zugeschrieben. Dies findet auch in theoretischen Modellen zum Übergang Niederschlag, denen ökosystemische Annahmen zugrunde liegen. Ein Beispiel ist der Transitionsansatz von Griebel und Niesel (2004). Der Übergang wird darin als ko-konstruktiver Prozess beschrieben, an dem Kinder, Eltern sowie pädagogische Fach- und Lehrkräfte aktiv beteiligt sind. Auch im „Generic Model of Inclusive Transition to School“ von Then und Pohlmann-Rother (2023), das aus dem aktuellen Diskurs zu inklusiven Übergängen hervorgegangen ist, spiegelt sich die Bedeutung der Kooperation. Das Modell konzipiert Übergänge als komplexe Vorgänge, die durch die Wechselwirkungen individueller, prozessualer und gesellschaftlicher Aspekte sowie durch *Kooperation* und die Sicherung struktureller und curricularer Kontinuitäten geprägt sind. Einen ähnlich hohen Stellenwert nimmt Kooperation im „Ecological and Dynamic Model of Transition“ von Rimm-Kaufmann und Pianta (2000) ein, das im internationalen Diskurs einflussreich ist. Dieses versteht den Übergang als dynamischen Prozess, der Wechselwirkungen zwischen verschiedenen sozialen Systemen unterliegt. Entscheidend für einen gelingenden Übergang sind stabile Kopplungsprozesse zwischen den beteiligten Systemen, insbesondere zwischen Familie, Kindergarten und Schule. Die Kopplungsprozesse wiederum kommen in Kooperationen zwischen den Beteiligten zum Ausdruck.

Alles in allem wird somit deutlich, dass aus ökosystemischer Perspektive der *Kooperation* der AkteurInnen zentrale Bedeutung für die Übergangsgestaltung zukommt. Im Folgenden wird daher ein spezifischer Fokus auf Kooperation im Übergang gelegt.

3 Multiprofessionelle Kooperation beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Der Begriff *Kooperation* wird im schulischen Kontext häufig uneinheitlich verwendet und nicht selten mit jeglicher Form von Zusammenarbeit gleichgesetzt (Bauer und Fabel-Lamla 2020; Fabel-Lamla und Gräsel 2022). In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung hat sich ein Verständnis etabliert, das auf Spieß (2004) zurückgeht. Kooperation wird darin als eine koordinierte, auf Reziprozität und Vertrauen basierende Form des gemeinsamen Handelns verstanden, bei der die Beteiligten auf ein geteiltes Ziel hinarbeiten. Um Erscheinungsformen von Kooperation im pädagogischen Kontext zu systematisieren, kann grob zwischen zwei Arten der Kooperation unterschieden werden: 1) *professionelle Kooperation*, also die Zusammenarbeit innerhalb einer Berufsgruppe; und 2) *multiprofessionelle Kooperation*, die Fachkräfte verschiedener Professionen (z. B. ErzieherInnen, Lehrkräfte, SonderpädagogInnen) einbindet (Then und Pohlmann-Rother 2024). Um komplexe Problemstellungen anzugehen und die Expertise unterschiedlicher Fachrichtungen zu nutzen, bietet speziell multiprofessionelle Kooperation bedeutendes Potenzial. Wenngleich die Wirkung von Kooperationsmaßnahmen auf die Übergangsgestaltung empirisch nicht zweifelsfrei geklärt ist (Ahtola et al. 2011; Faust et al. 2012), gilt die multiprofessionelle Zusammenarbeit beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule theoretisch daher als wesentlicher Ansatz zur Gestaltung nachhaltiger Unterstützung (Bauer und Fabel-Lamla 2020). In der nationalen und internationalen Übergangsforschung haben sich folglich verschiedene theoretische Modelle etabliert, um Formen der Kooperation zu beschreiben und systematisieren.

Im deutschsprachigen Raum ist das Modell von Gräsel et al. (2006) verbreitet. Zwar wurde dieses für die Kooperation von Lehrkräften im Unterrichtsalltag entwickelt, findet aber auch in Studien zum Übergang Anwendung (z. B. Rathmer et al. 2011). Das Modell unterscheidet drei Formen der Kooperation: Beim *Austausch* werden Materialien, Informationen oder Erfahrungen informell weitergegeben, ohne eine tiefere Abstimmung zu initiieren (z. B. Schulbesuche einer Kitagruppe). Die *arbeitsteilige Kooperation* erfordert ein höheres Maß an Abstimmung und Planung. Aufgaben werden gezielt unter den Beteiligten aufgeteilt, um sie später zu einem gemeinsamen Ergebnis zusammenzuführen (z. B. Planung gemeinsamer Feste von Kindergarten und Grundschule). Die dritte Form, die *Konstruktion*, zeichnet sich durch eine enge und gleichberechtigte Zusammenarbeit aus. Dabei werden gemeinschaftlich neues Wissen oder innovative Ansätze entwickelt, die über individuelle Beiträge hinausgehen. Beispiele sind gemeinsame Einschulungskonferenzen der am Übergang beteiligten Professionen.

Während das Modell von Gräsel et al. (2006) eine Systematik für Kooperationsformen bietet, konzentriert sich das – international etablierte – Modell von Pianta et al. (1999) auf die Intensität übergangsbegleitender Maßnahmen (*transition practices*), zu denen auch Kooperationsaktivitäten zählen. Dabei werden zwei Intensitätsgrade unterschieden: *Low-intensity transition practices* umfassen wenig individualisierte Maßnahmen wie Schulbesuche von Kindergartenkindern oder allgemeine Informationsveranstaltungen für Eltern. Solche Aktivitäten erfordern nur minimale Interaktion zwischen den Beteiligten und setzen keine tiefergehende Ab-

stimmung voraus, da sie allgemein angelegt sind und nicht auf die Berücksichtigung individueller Bedarfe im Übergangsprozess abzielen. *High-intensity transition practices* hingegen sind stark individualisierte Maßnahmen wie einschulungsbezogene Beratungsgespräche, an denen mehrere Professionen beteiligt sind. Solche Aktivitäten zeichnen sich durch eine intensive Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen den AkteurInnen aus.

4 Forschungsbedarf und Forschungsfragen

Die Kooperation am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wurde in zahlreichen empirischen Studien untersucht, die Einblicke in unterschiedliche Facetten der Kooperationspraxis liefern (z.B. Early 2001; Kluczniok et al. 2015; Pianta et al. 2001). Zentrale Forschungsgegenstände sind die AkteurInnen in der Kooperation (z.B. Faust et al. 2012; LoCasale-Crouch et al. 2008), die praktizierten Kooperationsformen (z.B. Einarsdottir et al. 2008; Hanke et al. 2013), die Intensität und Wirkung unterschiedlicher Kooperationsformen (z.B. Ahtola et al. 2011; Faust et al. 2012) oder Inhalte der Kooperation (z.B. LoCasale-Crouch et al. 2008). Obwohl Kooperation dabei häufig als entscheidende Stellschraube zur erfolgreichen Übergangsgestaltung für das Kind (z.B. Faust et al. 2011) und die Eltern (z.B. Pianta et al. 2001) diskutiert wird, wurden die Befunde zu diesen Themenkomplexen bislang nicht systematisch aufgearbeitet. Vorliegende Übersichtsarbeiten fokussieren den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule stattdessen vorrangig auf einer allgemeinen Ebene (z.B. Balduzzi et al. 2019; Boyle et al. 2018; Mays et al. 2023). Auch zu spezifischen Themen wie Schulfähigkeit (Dockett und Perry 2013) oder den Übergang ausgewählter Gruppen von Kindern (Then und Pohlmann-Rother 2023) liegen systematische Übersichtsarbeiten vor, wobei die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten AkteurInnen nicht primär im Zentrum steht. Eine gezielte, systematisch angelegte Zusammenstellung der Befunde zu Kooperation fehlt hingegen, könnte aber dazu beitragen, ein umfassendes Bild der Kooperationspraxis im Übergang über Einzelstudien hinweg zu zeichnen. Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt deshalb darauf, die Gestaltung der multiprofessionellen Kooperation beim Übergang von Kindern in die Grundschule auf nationaler und internationaler Ebene darzustellen. Hierbei werden die folgenden Fragestellungen näher betrachtet:

1. Welche professionellen AkteurInnen sind nach Aussage nationaler und internationaler Studien zur multiprofessionellen Kooperation beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule an Kooperationsprozessen beteiligt?
2. Welche Formen der multiprofessionellen Kooperation im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule werden in diesen Studien beschrieben?

„Formen“ beziehen sich dabei auf die Art und Weise, wie die Zusammenarbeit zwischen den AkteurInnen strukturell und organisatorisch gestaltet wird (z.B. gemeinsame Fortbildungen, gegenseitige Hospitationen oder Besuche von Kindern in der Grundschule). Der Fokus liegt auf den Rahmenbedingungen und Strukturen, die die Kooperation ermöglichen, unabhängig von den inhaltlichen Themen, die darin

behandelt werden. Eine Strukturierungshilfe zur Systematisierung der Kooperationsformen liefert das Kooperationsmodell von Gräsel et al. (2006).

3. In welcher Intensität findet multiprofessionelle Kooperation im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule nach Aussage von Studien zur Kooperation beim Übergang statt und in welchen Kontexten treten unterschiedliche Intensitätsgrade auf?

Hierfür wird auf das Modell von Pianta et al. (1999) zurückgegriffen und die Kooperationsformen hinsichtlich ihrer Intensität (high intensity/low intensity) differenziert. Das Modell wird herangezogen, da es international als das etablierteste Modell zur Bestimmung der Kooperationsintensität gilt und einen geeigneten theoretischen Rahmen bietet, um die angenommene Wirksamkeit von Kooperationsmaßnahmen auf die Entwicklung der Kinder im Übergang zu analysieren.

4. Welche Inhalte der multiprofessionellen Kooperation im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule werden in Studien zur Kooperation beim Übergang in die Schule beschrieben?

Unter „Inhalte“ fallen die thematischen Schwerpunkte der Kooperation (z. B. Austausch über die Entwicklung einzelner Kinder, Abstimmung pädagogischer Konzepte oder curriculare Anschlussfähigkeit). Während die Kooperationsformen die Struktur der Zusammenarbeit beschreiben (z. B. regelmäßige Treffen), umfassen die Kooperationsinhalte die fachlichen und pädagogischen Themen dieser Treffen. So können sowohl individuelle Entwicklungsverläufe als auch curriculare oder pädagogische Fragen besprochen werden. Eine Kooperationsform kann somit unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte haben.

5 Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde ein systematisches Review (Xiao und Watson 2019) nationaler und internationaler Befunde zur übergangsbegleitenden Kooperation durchgeführt. Das methodische Vorgehen, an dem sich hierbei orientiert wurde, ist im Folgenden beschrieben.

5.1 Ein- und Ausschlusskriterien

Um die für das Review relevanten Studien zu ermitteln, wurden sowohl inhaltliche als auch formale Ein- und Ausschlusskriterien definiert. Inhaltlich lag der Fokus auf Studien, die den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule thematisieren und dabei explizit die Zusammenarbeit beider Institutionen in den Blick nehmen. Eine grundlegende Anforderung war, dass sowohl der Kindergartenbereich als auch der schulische Bereich in den Studien explizit berücksichtigt wurde. Studien, die zusätzliche Professionen wie SozialarbeiterInnen oder PsychologInnen einbezogen,

wurden ebenfalls aufgenommen. Es wurden ausschließlich empirische Studien berücksichtigt.

Die formalen Einschlusskriterien umfassten Publikationen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften mit Peer-Review-Verfahren sowie einen Veröffentlichungszeitraum ab dem Jahr 2000 bis einschließlich zum Jahr 2024. Die Studien mussten in deutscher oder englischer Sprache verfasst sein. Ausgeschlossen wurden Kommentare, Editorials, theoretische Arbeiten ohne neue empirische Daten sowie Studien mit unzureichender methodischer Transparenz, beispielsweise solche, bei denen wesentliche Angaben zur Datenerhebung oder -analyse fehlten.

5.2 Suchverfahren

Die Studienrecherche folgte den PRISMA-Flow-Vorgaben (Page et al. 2021) und umfasste zwei Schritte (Abb. 1). Zunächst erfolgte eine systematische Literaturrecherche in den Datenbanken PsycInfo, ERIC, Web of Science und Fachportal Pädagogik. Für die englischsprachigen Datenbanken wurden die Suchbegriffe „(Cooperation OR Collaboration) AND Transition AND (Kindergarten OR Preschool) AND (Elementary School OR Primary School)“ verwendet. Für die deutsche Datenbank wurde der Suchstrang „Kooperation UND Kindergarten UND Grundschule UND Übergang“ genutzt. Insgesamt wurden 948 Treffer erzielt, die mithilfe von Filtern wie Publikationszeitraum, Artikeltyp und Peer-Review-Status eingegrenzt wurden. Nach der Entfernung von Duplikaten und offensichtlichen Nicht-Passungen (z. B. keine empirische Studie, kein Fokus auf Kooperation) wurden 636 Studien für das Abstract-Screening ausgewählt. Zwei GutachterInnen führten die Bewertung unabhängig voneinander durch. Bei abweichenden Einschätzungen versuchten sie zunächst, durch Diskussion eine Übereinstimmung zu erreichen. War keine Einigung möglich, wurde ein dritter Gutachter hinzugezogen, der eine endgültige Entscheidung

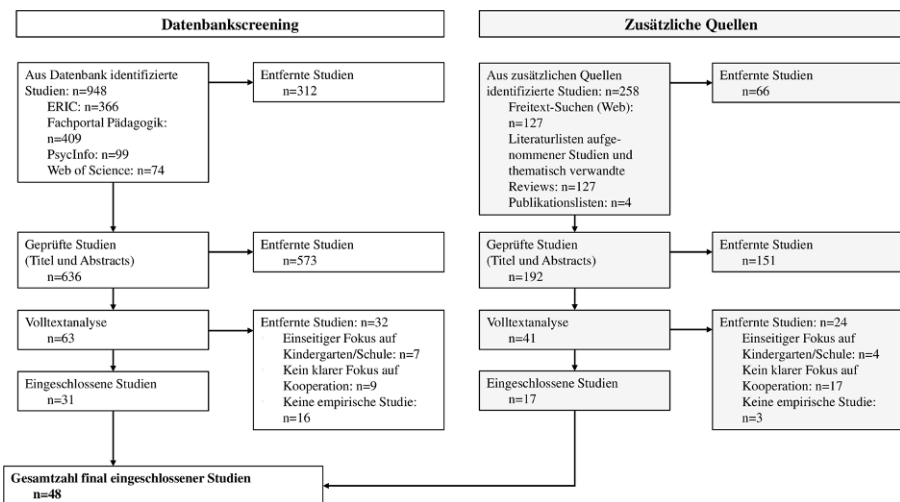


Abb. 1 Suchverfahren basierend auf den PRISMA-Flow-Vorgaben

dung traf. Dadurch wurden 573 Studien ausgeschlossen, die nicht den Einschlusskriterien entsprachen. Die Volltextanalyse der verbleibenden 63 Studien führte zum Ausschluss von weiteren 32 Studien, sodass schließlich 31 Studien ins Review aufgenommen wurden.

Im zweiten Schritt wurden Freitextsuchen in Google und Google Scholar durchgeführt, die Literaturlisten bereits eingeschlossener Studien analysiert, thematisch verwandte Reviews (z. B. Dockett und Perry 2013; Mays et al. 2023) durchsucht sowie Publikationslisten thematisch einschlägiger AutorInnen gesichtet, um zusätzliche Quellen zu identifizieren. Diese ergänzende Suche lieferte 258 zusätzliche Treffer, die erneut von zwei GutachterInnen unabhängig geprüft und Abweichungen diskutiert wurden. Nach Anwendung der Kriterien und der Überprüfung von Abstracts und Volltexten konnten 17 weitere Studien in das Review eingeschlossen werden. Insgesamt umfasst das Review somit 48 Studien, wobei zwei der eingeschlossenen Studien auf derselben Stichprobe basieren (jedoch aufgrund unterschiedlicher Fragestellungen separat berücksichtigt wurden). Die Übereinstimmungsrate zwischen den beiden GutachterInnen bei der Auswahl der Studien lag bei 89,8 %.

5.3 Qualitätsprüfung

Die Qualität der eingeschlossenen Studien wurde im nächsten Schritt mithilfe des Methodological Quality Questionnaire (MQQ) nach Acosta et al. (2020) eingeschätzt. Das Instrument umfasst neun Kriterien, die zentrale Aspekte theoretisch-konzeptioneller, inhaltlicher und methodischer Güte einer Studie abbilden, u. a. theoretisch-konzeptionelle Fundierung, Operationalisierung der untersuchten Konstrukte, Forschungsdesign oder Stichprobenbeschreibung. Es ist sowohl für die Einschätzung quantitativer als auch qualitativer und Mixed-Methods-Studien geeignet. Die Bewertung der Studien mithilfe des MQQ folgte einem zweistufigen Verfahren: Zunächst wurde jedes Kriterium daraufhin geprüft, ob es grundlegend erfüllt war (1 Punkt) oder nicht (0 Punkte). War ein Kriterium grundlegend erfüllt, folgte eine zweite Prüfung, in der analysiert wurde, ob das Kriterium weiterführend erfüllt war (2 Punkte) oder nicht (0 Punkte). Dadurch ergab sich pro Kriterium ein möglicher Endwert von 0, 1 oder 3 Punkten und eine maximale Gesamtpunktzahl von 27 pro Studie.

Zwei unabhängige GutachterInnen führten die Qualitätsprüfung durch. Differenzen zwischen den Bewertungen wurden diskutiert und gemeinsam aufgelöst, sodass eine konsensuelle Validierung der Qualitätsprüfung erreicht wurde. Im Ergebnis ergab sich so über alle Studien hinweg ein durchschnittlicher MQQ-Wert von 18,4 Punkten (SD=6,44; Max.: 27; Min.: 6). Am häufigsten fehlten in den Studien Implikationen für politische Entscheidungsprozesse (Kriterium 9; 41,67 % der Studien) sowie Angaben zur Überprüfung von Validität und Reliabilität der erhobenen Daten (Kriterium 6; 43,75 % der Studien). Keine der eingeschlossenen Studien wurde aufgrund einer geringen Qualität ausgeschlossen. Implikationen dieses Vorgehens werden in der Diskussion reflektiert.

5.4 Analyse

Abschließend folgte die Analyse der aufgenommenen Studien. Hierfür wurde an den Forschungsfragen des Reviews Orientierung genommen:

Zur Beantwortung der *ersten Forschungsfrage* wurden die in den Studien genannten AkteurInnen erfasst, kategorisiert und in eine einheitliche Systematik überführt, wobei Berufsgruppen mit ähnlichen fachlichen Schwerpunkten (z. B. „GehörlosenpädagogInnen“ und „SonderpädagogInnen“) zusammengeführt wurden.

Für die *zweite Forschungsfrage* wurden die Formen der multiprofessionellen Kooperation aus den Studien herausgearbeitet und mit Kontextinformationen (z. B. zur konkreten Durchführung der Kooperationsform) versehen. Die identifizierten Formen wurden anschließend entlang der Frage, ob es sich um einen einfachen Austausch, eine arbeitsteilige Kooperation oder eine gemeinsam entwickelte Strategie handelt, den drei Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006) – Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Kokonstruktion – zugeordnet.

Zur Beantwortung der *dritten Forschungsfrage* wurden die in den Studien beschriebenen Kooperationsformen hinsichtlich ihres Intensitätsgrades systematisiert. Als Orientierung diente die im internationalen Diskurs etablierte Systematik von Pianta et al. (1999). Die Einordnung erfolgte anhand der Frage, ob eine Maßnahme individualisiert auf die Bedürfnisse der Kinder zugeschnitten war und eine enge Abstimmung zwischen den beteiligten Professionen, Eltern und Kindern ermöglichte (high-intensity practice) oder ob sie standardisiert war und für alle Kinder in gleicher Weise umgesetzt wurde (low-intensity practice). Die Einordnung der Maßnahmen erfolgte dabei stets auf Basis der in den Studien dokumentierten Merkmale, sodass die Intensität anhand der beschriebenen Umsetzung bestimmt wurde.

Für die *vierte Forschungsfrage* wurden die in den Studien beschriebenen Inhalte der multiprofessionellen Kooperation herausgearbeitet und systematisiert. Dabei wurden inhaltlich ähnliche Schwerpunkte zusammengefasst.

Alle Analyseschritte wurden von zwei unabhängigen KodiererInnen durchgeführt (Cohen's Kappa = 0,84). Bei Uneinigkeiten in der Kodierung erfolgte eine sorgfältige Diskussion, bis ein gemeinsamer Konsens gefunden wurde. Die Ergebnisse werden in den folgenden Abschnitten präsentiert. Eine Übersicht über alle ins Review aufgenommenen Studien sowie deren methodischen Details ist im Supplementary Material zu finden (Tab. 5).

6 Ergebnisse

6.1 Forschungsfrage 1: AkteurInnen in der multiprofessionellen Kooperation

In den aufgenommenen Studien wird von einer Vielzahl an professionellen AkteurInnen berichtet, die an der Kooperation beteiligt sind (Tab. 1).

Ein Vergleich zwischen nationalen und internationalen Studien zeigt, dass die beteiligten AkteurInnen je nach Bildungssystem variieren. In Studien aus dem deutschen Raum stehen die pädagogischen Fachkräfte und Grundschullehrkräfte im Mittelpunkt der Kooperation – sie werden in allen untersuchten deutschen Studien ge-

Tab. 1 AkteurInnen in der multiprofessionellen Kooperation beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule (Korpus: 48 Studien)

Beteiligte Professionen	Anzahl der Studien	Belege
Pädagogische Fachkräfte	48	z. B. Sisson et al. (2020)
Grundschullehrkräfte	48	z. B. Ahtola et al. (2012)
(stellvertretende) Schulleitungen	14	z. B. Höke und Arndt (2015)
SonderpädagogInnen	9	z. B. Einarsdottir et al. (2008)
Administration	6	z. B. Noel (2011)
KoordinatorInnen (= Fachkräfte mit vorwiegend koordinierender Funktion, die die organisatorische Abstimmung von Übergangsaktivitäten zwischen frühpädagogischen Einrichtungen, Schulen und Familien verantworten.)	5	z. B. Cook und Coley (2019)
PsychologInnen	4	z. B. Schneider et al. (2014)
Frühförderstellen	2	z. B. Curle et al. (2017)
FamilienbegleiterInnen	1	Pianta et al. (2001)
TrainerInnen (= Fachkräfte, die im Bereich der frühkindlichen Bildung Schulungen oder Weiterbildungen für pädagogisches Personal durchführen.)	1	Rous et al. (2007)

nannt. Wenn weitere AkteurInnen beteiligt sind, handelt es sich in erster Linie um die Schulleitung, die in drei von zehn Studien die Rolle als koordinierende Instanz einnimmt (z. B. Höke und Arndt 2015). In einer Studie wird zusätzlich eine administrative Fachkraft einbezogen, die unterstützende Aufgaben in der Organisation des Übergangs übernimmt (Kosłowski 2015). Ebenso werden in einer Studie SonderpädagogInnen als weitere AkteurInnen benannt (Tippelt et al. 2014). Insgesamt zeigt sich, dass die Kooperation in deutschen Studien meist eine eng begrenzte Gruppe von AkteurInnen umfasst.

Eine größere Bandbreite an AkteurInnen finden sich in Studien aus dem internationalen Raum. So werden u. a. administrative Fachkräfte oder ElternkoordinatorInnen genannt, die mit unterstützenden oder organisatorischen Aufgaben im Übergang betraut sind. Diese Muster lassen sich insbesondere in Studien aus Ländern wie Griechenland (Efthymia 2018) und den USA (Cook und Coley 2019; Cook et al. 2019; Rous et al. 2007) erkennen, wo die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule häufig von individuellen AkteurInnen und ihrem Engagement sowie von lokalen Initiativen einzelner Einrichtungen abhängt (Cook et al. 2019; Efthymia 2018). Auch SonderpädagogInnen finden sich in internationalen Studien, v. a. aus Ländern, die seit langem einen starken Fokus auf inklusive Bildung

legen wie Finnland (z.B. Ahtola et al. 2016; Karila und Rantavuori 2014; Rantavuori et al. 2017) oder Kanada (Curle et al. 2017; Janus et al. 2007). Ein auffälliger Unterschied zwischen Deutschland und den genannten Ländern zeigt sich in der Verteilung der Akteursrollen: Während SonderpädagogInnen nach Angabe finnischer, schwedischer und kanadischer Studien in den genannten Ländern fester Bestandteil der Kooperationsnetzwerke sind, bleibt ihre Beteiligung in Deutschland eher punktuell. Darüber hinaus übernehmen Schulleitungen in Deutschland häufiger koordinierende Aufgaben (z.B. Binz et al. 2012), während sie in Finnland oder Schweden aktiv in pädagogische Prozesse eingebunden sind – beispielsweise durch die direkte Mitgestaltung von Förderplänen, die Teilnahme an Unterrichtssequenzen oder die individuelle Begleitung von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf (z.B. Ahtola et al. 2012).

6.2 Forschungsfrage 2: Formen der multiprofessionellen Kooperation

Die Auswertung zeigt, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Formen der Kooperation beim Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule praktiziert wird (Tab. 2).

Die Anzahl der identifizierten Kooperationsformen variiert zwischen den Studien von einer (z.B. Tippelt et al. 2014) bis hin zu drei Formen (z.B. Einarsdottir et al. 2008). Kurzfristige und flexible Maßnahmen, die dem Austausch (z.B. Schulbesuche) oder der arbeitsteiligen Kooperation zuzuordnen sind (z.B. gemeinsame Projekte und Feste), kommen dabei häufiger vor als langfristig angelegte und formal geregelte Maßnahmen, die eine kokonstruktive Kooperation implizieren (z.B. Dokumentation und kontinuierliche Reflexion der Kooperation). Teils deuten die Befunde auch auf länderspezifische Unterschiede hin: Curriculare Abstimmungen etwa werden als kokonstruktive Kooperationsmaßnahme international häufiger beschrieben als in Deutschland. Während internationale Studien sowohl den regelmäßigen Austausch über Lehrpläne als auch deren gemeinsame Überarbeitung thematisieren (z.B. Cook und Coley 2019; Dunham et al. 2016), geben deutsche Studien nur vereinzelt Hinweise auf curriculare Anpassungen bzw. den Austausch über Lehrpläne (Tippelt et al. 2014).

Damit Kooperationen Übergangsprozesse unterstützen können, ist es nicht nur entscheidend, welche Formen genutzt werden, sondern auch, inwiefern diese reflektiert und weiterentwickelt werden. Eine kontinuierliche Reflexion der Zusammenarbeit kann dazu beitragen, bestehende Strukturen zu optimieren und Herausforderungen frühzeitig zu erkennen. Wie die Analyse der identifizierten Studien nahelegt, scheint dies in der Praxis jedoch nur selten umgesetzt zu werden. In nur einer Studie, die in Finnland durchgeführt wurde, wurde die Integration von Reflexionsprozessen in die Zusammenarbeit thematisiert, wobei Fachkräfte gezielt ihre Kooperation analysierten und weiterentwickelten (Karila und Rantavuori 2014).

6.3 Forschungsfrage 3: Intensität der multiprofessionellen Kooperation

Der Großteil der analysierten Kooperationsaktivitäten war nicht-individualisiert und folglich niedrigintensiv (low-intensity, z.B. gemeinsame Fortbildungen, gemeinsame Veranstaltungen wie Feste). Hoch individualisierte und somit intensive Maßnah-

Tab. 2 Formen der multiprofessionellen Kooperation beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule (Korpus: 48 Studien)

Form der Kooperation nach Gräsel et al. (2006)	Beteiligte Professionen	Beispielaktivitäten	Anzahl der Studien	Belege
Austausch	Pädagogische Fachkräfte Grundschullehrkräfte Schulleitungen SonderpädagogInnen Administration KoordinatorInnen PsychologInnen Frühförderstellen	Gegenseitige Besuche und Kennenlernangebote; Weitergabe von Portfolios und Berichten; Elternabende; Hospitationen	46	z. B. Ackesjö (2013); Faust et al. (2012); Garber et al. (2023); Hopps (2014)
Arbeitsteilige Kooperation	Pädagogische Fachkräfte Grundschullehrkräfte Schulleitungen SonderpädagogInnen Administration KoordinatorInnen PsychologInnen Frühförderstellen FamilienbegleiterInnen TrainerInnen	Gemeinsame Projekte, Feste und Veranstaltungen; Planungsgespräche; gemeinsame Raumnutzung (z. B. Kindergarten); Kooperationsverträge	31	z. B. Ahtola et al. (2016); Binz et al. (2012); Nolan et al. (2021); Rous et al. (2007); Vrinoti (2003); Yelland und Waghorn (2023)
Konstruktion	Pädagogische Fachkräfte Grundschullehrkräfte Schulleitungen SonderpädagogInnen Administration KoordinatorInnen PsychologInnen Frühförderstellen	Curriculare Abstimmungen; gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung; gemeinsame Ausschüsse und Reflexionsprozesse	15	z. B. Cook et al. (2019); Dunham et al. (2016); Einarsdotir et al. (2008); Karila und Rantavuori (2014); Rantavuori et al. (2017)

Tab. 3 Intensität der multiprofessionellen Kooperation beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule (Korpus: 48 Studien)

Intensität der Kooperationsmaßnahmen	Beteiligte Professionen	Anzahl der Studien	Gesamtzahl identifizierter Kooperationsmaßnahmen	Belege
Niedrigintensive Kooperationsmaßnahmen	Pädagogische Fachkräfte Grundschullehrkräfte Schulleitungen SonderpädagogInnen Administration KoordinatorInnen PsychologInnen Frühförderstellen FamilienbegleiterInnen TrainerInnen	48	147	z. B. Ackesjö (2013); Carida (2011); Chan (2010); Garner et al. (2021)
Hochintensive Kooperationsmaßnahmen	Pädagogische Fachkräfte Grundschullehrkräfte Schulleitungen SonderpädagogInnen Administration PsychologInnen Frühförderstellen FamilienbegleiterInnen	34	49	z. B. Cook et al. (2019); Curle et al. (2017); Hopps (2014)

men (high-intensity, z. B. Austausch über Stärken und Schwächen einzelner Kinder) werden im Vergleich seltener beschrieben (Tab. 3).

In den meisten Studien wird sowohl niedrig- als auch hochintensive Kooperation beschrieben. Auffällig ist, dass keine der untersuchten Studien dabei ausschließlich über hochintensive Kooperation berichtet. Gleichzeitig gibt es 14 Studien, die ausschließlich niedrigintensive Maßnahmen thematisieren (z. B. Carida 2011; Chan 2010; Koslowski 2015). Der Großteil dieser Studien stammt aus Veröffentlichungen, die mehr als zehn Jahre zurückliegen, während lediglich eine Studie aus jüngerer Zeit stammt (Yelland und Waghorn 2023). Wenngleich diese Studien in verschiedenen Ländern (z. B. Deutschland, China, USA) durchgeführt wurden, fällt der vergleichsweise hohe Anteil von fünf australischen Studien ins Auge (z. B. Dunham et al. 2016; Garner et al. 2021). Mit Blick auf die hochintensiven Maßnahmen stechen hingegen die skandinavischen Länder hervor, für die im Durchschnitt am häufigsten über solche Kooperation berichtet wird (z. B. Ahtola et al. 2012, 2011).

Zur Ausgestaltung der hoch- bzw. niedrigintensiven Kooperation vermitteln vorliegende Forschungsbefunde ebenfalls einen Eindruck. *Hochintensive* Kooperation ist in erster Linie durch den gezielten Austausch individuell abgestimmter Informationen über einzelne Kinder gekennzeichnet, der laut mehreren Studien vergleichsweise verbreitet ist und regelmäßig in Form direkter Dialoge zwischen ErzieherInnen und Lehrkräften über Stärken, Schwächen und spezifische Förderbedarfe der Kinder praktiziert wird (z. B. Ahtola et al. 2012, 2011; Pianta et al. 2001). Deutlich seltener, aber als zweithäufigste Variante der hochintensiven Kooperation wird die gezielte Zusammenarbeit mit Eltern im Übergangsprozess genannt. Hierbei werden Eltern

aktiv in den individuellen Austausch über ihre Kinder einbezogen. In einer Studie wird beispielsweise berichtet, dass Eltern gezielt eingeladen und über die Beobachtungen zu ihren Kindern informiert wurden (Lichtblau et al. 2020). Gemeinsam mit Fachkräften wurden dabei individuelle abgestimmte Fördermaßnahmen oder begleitende Unterstützungsangebote besprochen, um den Übergang in die Grundschule förderlich zu gestalten. Drei Studien berichten von einer gemeinsamen Entwicklung und Umsetzung von Förderplänen für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf (z. B. Rous et al. 2007). In diesen Fällen erfolgte die Zusammenarbeit auch mit weiteren Professionen wie SonderpädagogInnen oder TherapeutInnen, um eine möglichst passgenaue Förderung zu gewährleisten. Zur Wirksamkeit hochintensiver Kooperation auf die Übergangsbewältigung der Kinder geben lediglich einzelne Studien Auskunft. Im Ergebnis legen diese Befunde nahe, dass hochintensive Kooperationsmaßnahmen positiv mit der kindlichen Entwicklungs- und Lernprogression im Übergang verbunden sind (LoCasale-Crouch et al. 2008). In der Studie von Ahtola et al. (2011) beispielsweise zeigte sich, dass Kinder, deren Einrichtungen Übergangsmaßnahmen mit hoher Intensität und enger Abstimmung zwischen Kindergarten und Schule umsetzten, ihre akademischen Kompetenzen schneller entwickelten und sich besser an schulische Anforderungen anpassten.

Unter Maßnahmen zur *niedrigintensiven* Kooperation dominieren Schulbesuche von Kindergartenkindern, die in den Studien nicht nur mit Abstand am häufigsten genannt werden (z. B. Ackesjö 2013; Purtell et al. 2020), sondern auch nachweislich am weitesten verbreitet sind – auch über unterschiedliche nationale Kontexte hinweg (z. B. Chan 2010; Einarsdottir et al. 2008; Kluczniok et al. 2015; Pianta et al. 2001). Werden die Eltern in niedrigintensive Kooperationsmaßnahmen eingebunden, sind besonders allgemeine Informationsveranstaltungen verbreitet (z. B. Ahtola et al. 2011). Diese werden meist von ErzieherInnen und Lehrkräften für die Eltern durchgeführt und dienen primär der Weitergabe allgemeiner Informationen zum Übergang oder zur Schule. Die Wirksamkeit solcher niedrigintensiven Maßnahmen wird in der Forschung als begrenzt eingeschätzt. Ahtola et al. (2011) etwa zeigen, dass seltene oder einmalige Aktivitäten, wie Informationsabende oder sporadische Schulbesuche, kaum messbare Effekte auf die kindliche Entwicklung oder schulische Anpassung haben.

6.4 Forschungsfrage 4: Inhalte der multiprofessionellen Kooperation

Die inhaltliche Ausgestaltung der Kooperation beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule umfasst verschiedene thematische Schwerpunkte (Tab. 4).

Auch mit Blick auf die Kooperationsinhalte werden nationale Unterschiede evident: Ein thematischer Schwerpunkt, der v. a. in internationalen Studien aufgegriffen wird, ist der Austausch über Lehrpläne und curriculare Inhalte (z. B. Boyle und Petriwskyi 2014; Schuler und Wittmann 2014). Dabei wird auch die gezielte Überarbeitung und Weiterentwicklung curricularer Strukturen berichtet (z. B. Ahtola et al. 2016; Rantavuori et al. 2017). Auch die Abstimmung pädagogischer Konzepte wird ausschließlich in internationalen Studien benannt (z. B. Einarsdottir et al. 2008). Elternarbeit in der Kooperation wird sowohl in deutschen als auch in internationalen Studien thematisiert. In den deutschen Studien wird die Thematik dabei relativ ge-

Tab. 4 Inhalte der multiprofessionellen Kooperation beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule (Korpus: 48 Studien)

Inhalt	Beteiligte Professionen	Anzahl der Studien	Belege
Individuelle Begleitung der Kinder	Pädagogische Fachkräfte Grundschullehrkräfte Schulleitungen SonderpädagogInnen Administration KoordinatorInnen PsychologInnen	31	z. B. Apostolou et al. (2021); Choy und Karupiah (2016); Yamauchi und Sousa (2020)
Aufbau positiver Beziehungen und einer wertschätzenden Zusammenarbeit	Pädagogische Fachkräfte Grundschullehrkräfte Schulleitungen SonderpädagogInnen	15	z. B. Boyle und Petriwskyi (2014); Höke und Arndt (2015); Perry et al. (2007)
Austausch über Lehrpläne bzw. curriculare Inhalte	Pädagogische Fachkräfte Grundschullehrkräfte Schulleitungen KoordinatorInnen	11	z. B. Schuler und Wittmann (2014)
Abstimmung pädagogischer Konzepte	Pädagogische Fachkräfte Grundschullehrkräfte Schulleitungen SonderpädagogInnen	6	z. B. Noel (2011)
Erarbeitung und Überarbeitung curricularer Inhalte	Pädagogische Fachkräfte Grundschullehrkräfte	5	z. B. Ahtola et al. (2016)
Elternarbeit	Pädagogische Fachkräfte Grundschullehrkräfte Schulleitungen FamilienbegleiterInnen	4	z. B. Faust et al. (2011)

sehen häufiger berücksichtigt: Drei von zehn deutschen Studien greifen Elternarbeit explizit auf (z. B. Vrinoti 2003).

Neben diesen Inhalten (Tab. 4) gibt es eine Vielzahl weiterer Themen (z. B. Inklusion, Sprachförderung, Förderung von Kinderautonomie und -mitwirkung), die seltener aufgegriffen und nur in bestimmten Kontexten genannt werden. Ein Beispiel ist die Frage, wie die Lese- und Schreibfähigkeiten der Kinder im Übergang gezielt gefördert werden können. Diese Thematik wird im Rahmen der Kooperation diskutiert, findet sich jedoch v. a. in Studien, die sich explizit mit dem Schriftspracherwerb oder frühen Literacy-Kompetenzen befassen (z. B. Apostolou und Stellakis 2020). Ein weiteres Beispiel ist die Förderung kultureller Identität und kultureller Sensibilität, die in einer Studie aus Australien thematisiert wird (Perry et al. 2007).

7 Diskussion

Das Ziel des vorliegenden Beitrags war es, den Forschungsstand zur multiprofessionellen Kooperation im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule systematisch

aufzuarbeiten. Dabei standen die beteiligten AkteurInnen, die praktizierten Kooperationsformen, deren Intensität und Inhalte im Fokus.

7.1 Forschungsfrage 1: AkteurInnen in der multiprofessionellen Kooperation

Die Ergebnisse zeigen, dass die übergangsbegleitende Kooperation in Deutschland häufiger auf eine vergleichsweise kleine Gruppe von AkteurInnen beschränkt ist (v.a. pädagogische Fachkräfte des Kindergartens und Grundschullehrkräfte; z.B. Faust et al. 2012). In anderen Ländern (z.B. Finnland) ist es dagegen etablierter, eine größere Bandbreite an Professionen (z.B. SonderpädagogInnen, BildungskordinatorInnen) einzubeziehen (z.B. Ahtola et al. 2012). Ein möglicher Grund für diese Unterschiede könnte in der besonderen Bedeutung liegen, die Inklusion in skandinavischen Bildungssystemen zugeschrieben wird (s. z.B. auch bei Arnesen und Lundahl 2006). So gilt der Einbezug verschiedener professioneller Perspektiven gerade im Kontext inklusiver Bildung als erforderlich, um den individuellen Unterstützungsbedarfen aller Kinder angemessen zu begegnen (s. z.B. auch bei Albers und Lichtblau 2020). Weitere Gründe für die breiteren Kooperationsnetzwerke in skandinavischen Studien könnten in der institutionellen Nähe von Kindergarten und Schule in diesen Ländern liegen (s. Kap. 2.1). Es ist denkbar, dass eine solche institutionelle Nähe einen engen Informationsaustausch und eine abgestimmte pädagogische Arbeit zwischen den Bildungsbereichen begünstigt. Auch die vergleichbaren Qualifikationen des pädagogischen Personals in skandinavischen Kindergärten und Schulen könnten hier zum Tragen kommen, da diese eine gemeinsame professionelle Basis schaffen und Kooperationsprozesse dadurch erleichtern können. Die seltener dokumentierte Beteiligung weiterer Professionen im deutschen Kontext ist aus Perspektive etablierter ökosystemischer Übergangsmodelle (z.B. Griebel und Niesel 2004; s. Kap. 2.2) hingegen kritisch zu sehen. Gleichzeitig existieren in der gegenwärtigen Kooperationspraxis Ansätze, um dem zu begegnen: Arbeiten, welche den Korpus des vorliegenden Reviews erweitern können (s. ‚Limitationen‘), verweisen auf vielfältige Kooperationsnetzwerke beim Übergang spezifischer Gruppen von Kindern auch in Deutschland (z.B. Kinder mit Beeinträchtigungen: Hensen et al. 2016; Then und Pohlmann-Rother 2024). Es scheint vielversprechend, diese Netzwerke künftig zu weiten und verstärkt auf die Übergangsgestaltung für alle Kinder zu übertragen.

7.2 Forschungsfrage 2: Formen der multiprofessionellen Kooperation

Die Ergebnisse legen nahe, dass die Kooperation im Übergang eher anlassbezogen und pragmatisch erfolgt, was sich sowohl in nationalen als auch internationalen Studien zeigt (Garber et al. 2023; Vrianti 2003). In Deutschland könnte ein möglicher Erklärungsansatz hierfür in der strukturellen Trennung von Kindergarten und Grundschule (Kap. 2.1) liegen, die eine langfristig etablierte curriculare Abstimmung erschwert. Gerade diese strukturelle Trennung macht eine systematische Abstimmung zwischen den am Übergang beteiligten Professionen jedoch umso notwendiger, da strukturelle Unterschiede Brüche zwischen den unterschiedlichen Lern- und Erziehungskulturen begünstigen und anschlussfähige Bildungsbiografien beeinträchtigen

können (s. z. B. auch bei Pohlmann-Rother und Then 2023). Eine stärkere curriculare Anschlussfähigkeit hingegen kann den Lernverlauf nachweislich positiv beeinflussen (Ahtola et al. 2016). Dass eine solche Anschlussfähigkeit durch punktuelle Austauschformate wie Schulbesuche entsteht, ist jedoch zweifelhaft. Vielversprechender scheinen kontinuierliche und inhaltlich abgestimmte Formen der Kooperation wie die gemeinsame Festlegung pädagogischer Ziele (s. z. B. auch bei Faust 2020). An dieser Stelle erscheint die strukturelle Gestaltung des Bildungssystems folglich relevant. Dennoch: Der Umstand, dass auch in integrierten Systemen häufiger Austausch stattfindet, verweist gleichzeitig darauf, dass die strukturelle Organisation des Bildungswesens nicht *allein ausschlaggebend* für die Art der Kooperation ist. Es greift folglich zu kurz, das häufigere Vorkommen einfacher Kooperationsformen allein mit Systemfragen zu begründen. Stattdessen spielen auch andere Faktoren hinein, beispielsweise Zeit- und Personalmangel (Faust et al. 2011), aber möglicherweise auch die Überzeugungen des pädagogischen Personals (s. z. B. auch bei Griebel und Niesel 2020).

Werden die Kooperationsformen im Detail betrachtet, zeigt sich, dass Schulbesuche von Kindergartenkindern (Form: Austausch) besonders häufig als Kooperationsmaßnahme genannt werden (Ahtola et al. 2011; Kluczniok et al. 2015). Langfristig angelegte, kokonstruktive Kooperationsmaßnahmen, wie die Reflexion oder Dokumentation des Übergangs, werden hingegen selten thematisiert. Dies deutet darauf hin, dass nachhaltige Kooperationen bislang nur begrenzt etabliert sind. Da Schulbesuche zwar erste Orientierung bieten und Ängste abbauen können (Binz et al. 2012), jedoch nicht zu einer nachhaltig positiven Entwicklung der Kinder im Übergang beitragen (Ahtola et al. 2011), kann dies eine Herausforderung darstellen. Darüber hinaus ist kritisch zu sehen, dass Reflexionsprozesse in der Kooperation kaum Beachtung finden, obwohl diese zur nachhaltigen Qualitätsentwicklung und Optimierung der Zusammenarbeit beitragen können (Karila und Rantavuori 2014).

7.3 Forschungsfrage 3: Intensität der multiprofessionellen Kooperation

Die Ergebnisse legen nahe, dass niedrigintensive Kooperationsmaßnahmen sowohl national als auch international dominieren. Hochintensive, gezielt auf individuelle Bedarfe der Kinder abgestimmte Maßnahmen sind dagegen seltener. Gleichzeitig verweist der Forschungsstand auf die Bedeutung hochintensiver Maßnahmen für die kindliche Entwicklung im Übergang, während niedrigintensive Kooperationen in diesem Kontext kaum Einfluss haben (z. B. Ahtola et al. 2011; LoCasale-Crouch et al. 2008). Die Dominanz niedrigintensiver Maßnahmen ist folglich kritisch zu sehen. Wenn hochintensive Kooperationen stattfinden, scheint dies v. a. in Bezug auf Kinder zu sein, die individuellen Förderbedarf aufweisen. Dies unterstreicht die Bedeutung einer an den spezifischen Bedürfnissen der Kinder ausgerichteten Übergangsgestaltung. An dieser Stelle gilt jedoch zu beachten, dass die empirische Evidenz zur Wirkung von Kooperationsmaßnahmen am Übergang vergleichsweise dünn ist. Hier besteht folglich Bedarf für weitere Forschung.

Auffällig sind des Weiteren die nationalen Schwerpunkte, die sich in den Studien zeigen. So wird in skandinavischen Ländern häufiger über hochintensive Zusammenarbeit berichtet, wobei insbesondere SonderpädagogInnen als zentrale AkteurInnen

in der Kooperation genannt werden. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Einbindung von SonderpädagogInnen mit intensiveren Formen der Zusammenarbeit einhergeht und eine gezieltere Abstimmung zwischen Kindergarten und Grundschule fördert. Vor dem Hintergrund der im Theorieteil skizzierten strukturellen und institutionellen Unterschiede (Kap. 2.1) erscheint diese Tendenz nicht zufällig. Es liegt nahe anzunehmen, dass integrierte Systeme (z. B. Finnland, Schweden) förderlichere Bedingungen für verbindliche und intensivere Kooperationsstrukturen schaffen. Umgekehrt könnten in stark differenzierten Bildungssystemen (z. B. Deutschland) Faktoren wie die strikte institutionelle Trennung frühkindlicher und schulischer Bildung eine kontinuierliche und eng abgestimmte Zusammenarbeit erschweren.

Bemerkenswert ist weiterhin, dass viele Studien sowohl niedrig- als auch hochintensive Kooperationsmaßnahmen beschreiben (z. B. Einarsdottir et al. 2008; Pianta et al. 2001). Dies deutet auf eine gewisse Flexibilität in der Praxis hin, also darauf, dass häufig unterschiedliche Kooperationsformen kombiniert werden. Unklar bleibt jedoch, ob diese Kombination aus hoch- und niedrigintensiven Maßnahmen systematisch erfolgt oder eher auf individuelle Initiativen zurückgeht. Die Tatsache, dass einige Studien ausschließlich niedrigintensive Maßnahmen beschreiben, legt aber zumindest nahe, dass intensive Kooperation nicht selbstverständlich verankert ist, sondern von spezifischen strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen sowie (möglicherweise auch) dem Engagement einzelner AkteurInnen abhängt.

7.4 Forschungsfrage 4: Inhalte der multiprofessionellen Kooperation

Wenn die AkteurInnen im Übergang in Austausch treten, richtet sich der inhaltliche Fokus häufig auf die Kinder – ihre Kompetenzen und individuellen Förderbedarfe (z. B. Ahtola et al. 2011; Cook und Coley 2019). Solche thematischen Schwerpunkte legen grundsätzlich eine hochintensive Kooperation nahe, da sie auf die individuelle Unterstützung der Kinder abzielen. Die Ergebnisse des Reviews zeigen gleichzeitig aber, dass die Kooperationsformen überwiegend niedrigintensiv, d. h. wenig individualisiert sind. An dieser Stelle scheint ein Widerspruch zu bestehen. Um diesen Widerspruch aufzuklären, sind die unterschiedlichen Bezugsebenen zu beachten, auf die beide Kategorien abzielen: Während die Intensität der Kooperation die Art der Kooperationsformen beschreibt, zielt der Inhalt der Kooperation auf die thematischen Schwerpunkte, die in der Kooperation adressiert werden. So ist es denkbar, dass auch im Rahmen niedrigintensiver Kooperationsformen (z. B. Schulbesuchen von Kita-Kindern) Gespräche über einzelne Kinder geführt und somit kindbezogene Inhalte thematisiert werden. Da niedrigintensive Maßnahmen wie Schulbesuche von Kita-Kindern die verbreitetste Kooperationsform darstellen, liegt dies sogar nahe. Zentrale Inhalte einer individualisierten Übergangsgestaltung würden somit nur sporadisch im Rahmen von Kooperationsformen stattfinden, die hierauf auch dezidiert abzielen – und hierfür somit besonders geeignet sind (z. B. spezifische Einzelgespräche). Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die beteiligten AkteurInnen zwar die Bedeutung individueller Förderung anerkennen, der strukturelle Rahmen eine intensive Abstimmung jedoch nicht unterstützt.

Die thematischen Schwerpunkte einzelner Studien lassen Rückschlüsse darauf zu, welche Faktoren beeinflussen, worüber in der Kooperation im Übergang gesprochen

wird. Dass die gemeinsame Arbeit an curricularen Inhalten und die Abstimmung pädagogischer Konzepte laut den vorliegenden Studien seltener thematisiert werden (z.B. Noel 2011), könnte beispielsweise auf unterschiedliche Qualifikationsprofile der beteiligten Professionen (s. z.B. auch bei Klucznik und Roßbach 2008) zurückzuführen sein. Unterschiede in Ausbildung und Professionalisierung, wie sie etwa in Deutschland zu finden sind, erschweren eine gemeinsame Sprache und ein geteiltes Verständnis pädagogischer Ziele (Höke und Arndt 2015), wodurch solche Themen häufig vermieden oder zugunsten organisatorischer Inhalte zurückgestellt werden – auch weil hierarchische Strukturen eine gleichberechtigte Auseinandersetzung zusätzlich behindern können (Binz et al. 2012). Daneben können auch hier individuelle Initiativen einzelner AkteurInnen sowie vorhandene zeitliche, finanzielle und soziale Ressourcen eine Rolle spielen (Tippelt et al. 2014). Dass die Förderung kultureller Identität und Sensibilität in einer australischen Studie thematisiert wird (Perry et al. 2007), deutet darauf hin, dass einzelne thematische Setzungen zusätzlich durch kulturelle und historische Prägungen beeinflusst werden, die bestimmen, was im jeweiligen Kontext als besonders relevant gilt.

7.5 Limitationen

Der vorliegende Beitrag weist verschiedene Limitationen auf. Die Vergleichbarkeit internationaler Forschungsergebnisse etwa gestaltet sich aufgrund der Unterschiede in den Bildungssystemen als herausfordernd. So sind beispielsweise Kooperationsmaßnahmen aus unterschiedlichen nationalen Kontexten, die im vorliegenden Beitrag einer Kooperationsform zugeordnet wurden, nicht notwendigerweise vollständig deckungsgleich. Die Beschränkung auf englisch- und deutschsprachige Beiträge könnte die regionale Verteilung der berücksichtigten Befunde zudem geprägt haben. Da die Studien anhand festgelegter Kriterien ausgewählt wurden, ist es darüber hinaus möglich, dass weitere relevante Studien vorliegen, die nicht in die Analyse einbezogen wurden. Beispielsweise existieren Studien zur Kooperation im Übergang, die in Sammelwerken veröffentlicht und im vorliegenden Review daher nicht berücksichtigt wurden (z.B. Kekeritz 2019; Lichtblau et al. 2013). Auch unveröffentlichte Ergebnisse sind nicht in das Review eingeflossen und werden durch dessen Resultate somit nicht abgedeckt. Die Qualitätsprüfung (Kap. 5.3) zeigt zudem, dass die Aussagekraft einzelner aufgenommener Studien aufgrund methodischer Einschränkungen teilweise begrenzt ist (s. Tab. 5). Kleine Stichproben (z.B. Boyle und Petriwskyi 2014; Dunham et al. 2016) verringern die Generalisierbarkeit der Ergebnisse teils zusätzlich. Zukünftige Forschung sollte hier anknüpfen und größere, repräsentative Stichproben nutzen, um die Reichweite der Ergebnisse weiter zu erhöhen. Schließlich lautete ein Einschlusskriterium des Reviews, dass in den betreffenden Studien sowohl der Kindergarten als auch die Grundschule fokussiert wurden. Untersuchungen, die sich mit der ausschließlichen Zusammenarbeit einer dieser Institutionen mit externen AkteurInnen (z.B. SozialarbeiterInnen oder Beratungsstellen) befassen, wurden nicht aufgenommen. Weitere Reviews könnten hier ansetzen und auch Arbeiten in den Blick nehmen, die ausschließlich einen der beiden Bildungsbereiche fokussieren.

7.6 Implikationen und Ausblick

Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit multiprofessioneller Kooperation im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule erscheint es notwendig, die Perspektiven verschiedener Professionen auf die Übergangsgestaltung systematisch zu erfassen. Zentral scheint dies insbesondere im Kontext inklusiver Bildung, für deren Gelingen multiprofessionelle Kooperation aus theoretischer Perspektive als zentral gilt (Albers und Lichtblau 2020; Then und Pohlmann-Rother 2023). Aktuell liegt eine Vielzahl an Studien vor, die die Sichtweisen von ErzieherInnen (z. B. Murphy et al. 2013) oder Lehrkräften (z. B. Early 2001) auf Kooperationsprozesse betrachten. Lohnenswert wäre darüber hinaus eine mehrperspektivische Analyse, die die Perspektiven verschiedener Professionen in einem gemeinsamen Diskurs erfasst und vergleichend gegenüberstellt. Aufbauend auf bestehender Forschung sollte zudem untersucht werden, welche Beiträge bislang wenig berücksichtigte Berufsgruppen wie PsychologInnen oder SonderpädagogInnen zur Kooperation im Übergang leisten (können). Dabei ist auch zu analysieren, unter welchen Bedingungen aus deren Sicht eine wirksame Einbindung gelingt, wie es beispielsweise Höke et al. (2017) im Zusammenhang mit gelingender Intensivkooperation zwischen Kindergarten und Grundschule diskutieren.

Die Ergebnisse des vorliegenden Reviews zeigen, dass Kooperation nicht grundsätzlich positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung im Übergang nimmt. Vielsprechend erscheinen v. a. hochintensive Kooperationsmaßnahmen, die die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder gezielt adressieren. In bildungspolitischen Diskussionen sollte die Bedeutung der Kooperation daher in Zukunft differenzierter berücksichtigt werden. So sollte weniger die Frage, ob, sondern vielmehr, *wie* in Kooperationsnetzwerken konkret kooperiert werden sollte, im Zentrum künftiger Debatten stehen. Dies könnte einen Beitrag dazu leisten, pauschal idealisierte Vorstellungen von Kooperation kritisch zu hinterfragen, wie es etwa Quante et al. (2022) im Sinne einer „Entromantisierung“ der Kooperation nahelegen. Auf diese Weise könnte ein stärkeres Augenmerk auf *tatsächlich* wirksame Kooperation im Übergang gerichtet werden.

Zusatzmaterial online Zusätzliche Informationen sind in der Online-Version dieses Artikels (<https://doi.org/10.1007/s11618-026-01392-w>) enthalten.

Förderung Diese Arbeit wurde durch die Fakultät für Humanwissenschaften der Julius-Maximilians-Universität Würzburg gefördert.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt J. Erhardt, D. Then und S. Pohlmann-Rother geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und

die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: school visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387–410. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>.
- Ackesjö, H., & Persson, S. (2019). The schoolarization of the preschool class—policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 127–136. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1642082>.
- Acosta, S., Garza, T., Hsu, H.-Y., & Goodson, P. (2020). Assessing quality in systematic literature reviews: a study of novice rater training. *Sage Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244020939530>.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>.
- Ahtola, A., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2012). Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions in Childhood*, 5(1), 3–21.
- Ahtola, A., Björn, P.M., Turunen, T., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2016). The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practices: a solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 168–181. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996598>.
- Albers, T., & Lichtblau, M. (2014). *Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte*. Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Albers, T., & Lichtblau, M. (2020). Transitionsprozesse im Kontext von Inklusion. Theoretische und empirische Zugänge zur Gestaltung des Übergangs vom Elementar – in den Primarbereich. In S. Pohlmann-Rother, S. Lange & U. Franz (Hrsg.), *Digitalisierung, Inklusion und Mehrsprachigkeit. Kooperation von KiTa und Grundschule* (Bd. 2, S. 198–225). Carl Link.
- Apostolou, Z., & Stellakis, N. (2020). Preschool and first grade teachers' perceptions on working together to enhance literacy. *Educational Role of Language Journal*, 2019-2(2), 101–112. <https://doi.org/10.36534/erlj.2019.02.09>.
- Apostolou, Z., Koustourakis, G., Stellakis, N., & Lavidas, K. (2021). Investigation of perceptions and practices of kindergarten and first grade primary school teachers concerning their cooperation for the enhancement of literacy. *Mediterranean Journal of Education*, 1(1), 15–30. <https://doi.org/10.26220/mje.3401>.
- Arnesen, A.-L., & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285–300. <https://doi.org/10.1080/00313830600743316>.
- Balduzzi, L., Lazzari, A., van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M., & McKinnon, E. (2019). *Literature review on transitions across early childhood and compulsory school settings in Europe*. ERI.
- Bauer, P., & Fabel-Lamla, M. (2020). (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Julius Klinkhardt.
- Binz, C., Grasshoff, G., Pfaff, A., Schmenger, S., & Ullrich, H. (2012). Eltern als Akteure im Übergang vom Elementar – zum Primarbereich: Praktiken von Elternpartizipation in kooperativen Tandems von Kindergärten und Grundschulen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(3), 333–348.
- Bornfreund, L., Ewan, D., Loewenberg, A., McDonald, D., Rafa, A., & Weyer, M. (2020). *State policies to enhance transitions into kindergarten*. https://www.ecs.org/wp-content/uploads/State_Policies_to_Enhance_Transitions_Into_Kindergarten.pdf. Zugegriffen: 22. Okt. 2025.
- Boyle, T., & Petriwskyj, A. (2014). Transitions to school: reframing professional relationships. *Early Years*, 34(4), 392–404. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.953042>.
- Boyle, T., Grieshaber, S., & Petriwskyj, A. (2018). An integrative review of transitions to school literature. *Educational Research Review*, 24, 170–180. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.05.001>.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard Univ. Press.
- Carida, H. C. (2011). Planning and implementing an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school: the Greek project in all-day kindergartens. *The Curriculum Journal*, 22(1), 77–92. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.550800>.
- Chan, W. L. (2010). The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180(7), 973–993. <https://doi.org/10.1080/03004430802586130>.
- Choy, M. Y., & Karupiah, N. (2016). Preparing kindergarten two children for primary one in Singapore: perceptions and practices of parents, kindergarten teachers and primary schoolteachers. *Early Child Development and Care*, 186(3), 453–465. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1040989>.
- Cook, K. D., & Coley, R. L. (2019). Coordination between head start and elementary schools to enhance children's kindergarten success. *Early Education and Development*, 30(8), 1063–1083. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1656318>.
- Cook, K. D., Coley, R. L., & Zimmermann, K. (2019). Who benefits? Head start directors' views of coordination with elementary schools to support the transition to kindergarten. *Children and Youth Services Review*, 100, 393–404. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.021>.
- Curle, D., Jamieson, J., Poon, B. T., Buchanan, M., Norman, N., & Zaidman-Zait, A. (2017). Working together: communication between stakeholders during the transition from early intervention to school for children who are deaf or hard of hearing. *Exceptionality Education International*, 27(2), 54–71. <https://doi.org/10.5206/eei.v27i2.7752>.
- Diehm, I., & Panagiotopoulou, A. (2022). Kindertagesstätte und Grundschule. Strukturdivergenz und Strukturwandel zweier Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 675–694). Springer.
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 163–177. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832943>.
- Dunham, A., Skouteris, H., Nolan, A., Edwards, S., & Small, J. (2016). A cooperative pedagogical program linking preschool and foundation teachers: a pilot study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(3), 66–75. <https://doi.org/10.1177/183693911604100309>.
- Early, D. M. (2001). Transition practices: findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199–206. <https://doi.org/10.1023/A:1026503520593>.
- Efthymia, G. (2018). Barriers facing to the implementation of transition practices in greek kindergartens. *International Online Journal of Primary Education*, 7(2), 1–16.
- Einarsdottir, J., Perry, B., & Dockett, S. (2008). Transition to school practices: comparisons from Iceland and Australia. *Early Years*, 28(1), 47–60. <https://doi.org/10.1080/09575140801924689>.
- Fabel-Lamla, M., & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1189–1210). Springer.
- Faust, G. (2020). Zur Bedeutung des Schuleintritts für die Kinder – für eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In S. Pohlmann-Rother, U. Franz & S. Lange (Hrsg.), *Einblicke in die Forschung – Perspektiven für die Praxis* (Bd. 1, 2. Aufl., S. 3–15). Carl Link.
- Faust, G., Wehner, F., & Kratzmann, J. (2011). Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. *Journal for educational research online*, 3(2), 38–61. <https://doi.org/10.25656/01:5623>.
- Faust, G., Kratzmann, J., & Wehner, F. (2012). Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 197–212. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000069>.
- Garber, K. L., Foster, T. J., Little, M. H., Cohen-Vogel, L., Bratsch-Hines, M., & Burchinal, M. R. (2023). Transition practices of rural pre-K and kindergarten teachers and their relations to children's academic and social skills. *Early Education and Development*, 34(2), 426–448. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2026191>.
- Garner, R., Nicholas, M., & Rouse, E. (2021). Cross-sector early years teacher collaboration: using professional learning workshops as boundary objects for professional boundary crossing. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(5), 764–779. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1968462>.
- Gill, S., Winters, D., & Friedman, D. S. (2006). Educators' views of pre-kindergarten and kindergarten readiness and transition practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 213–227. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.3.213>.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>.

- Griebel, W., & Niesel, R. (2004). *Transitionen: Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Beltz.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2020). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (6. Aufl.). Cornelsen.
- Guo, N., Lu, J., Chen, Z., & Xiao, H. (2018). The problems and suggestions on education of transition from kindergarten to primary school in Zhoushan city. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(4), 818–825. <https://doi.org/10.17507/jltr.0904.20>.
- Hanke, P., Backhaus, J., & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten: Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Waxmann.
- Hensen, G., Lohmann, A., & Wiedebusch, S. (2016). Externe Kooperation von integrativen und nicht integrativen Einrichtungen. Ein Baustein auf dem Weg zu einer inklusiven Praxis? In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, M. Walk, E. Werding & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen: Empirische Befunde und Implikationen zur Praxis* (S. 28–54). Beltz Juventa.
- Höke, J., & Arndt, P. A. (2015). Gegenseitige Wertschätzung als Gelingensbedingung für professionsübergreifende Kooperationsprozesse von Kindergarten und Grundschule. *Journal for educational research online*, 7(3), 54–85.
- Höke, J., Bührmann, T., Bükler, P., Hummel, R., Meser, K., Miller, S., & Stölner, R. (2017). Bildungshäuser als „Dritter Raum“ im Übergang zwischen Kita und Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10(1), 91–106.
- Hopps, K. (2014). Preschool + school + communication = What for educator relationships? *Early Years*, 34(4), 405–419. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.963032>.
- Janus, M., Lefort, J., Cameron, R., & Kopecanski, L. (2007). Starting kindergarten: transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 628–648. <https://doi.org/10.2307/20466656>.
- JFMK, & KMK (2009). *Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf. Zugegriffen: 15. Okt. 2025.
- Kammermeyer, G. (2024). Schulfähigkeit und Diagnostik im Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl., Bd. 8444, S. 351–357). Julius Klinkhardt.
- Karila, K., & Rantavuori, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years*, 34(4), 377–391. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.967663>.
- Kekeritz, M. (2019). Kooperationen zwischen KiTa und Grundschule in der Praxis: Eine Studie zur interaktionalen Ebene des Übergangs. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 326–331). Springer.
- Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. (2008). Übergang Kindergarten – Primarschule. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 321–330). VS.
- Kluczniok, K., Anders, Y., & Roßbach, H.-G. (2015). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht der Eltern: Wovon hängt eine positive Bewältigung ab? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10(2), 129–148. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v10i2.19415>.
- Koslowski, C. (2015). KOOPERATION im „Bildungshaus 3–10“ ist MEHR als Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“. *Frühe Bildung*, 4(1), 3–11. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000187>.
- Lichtblau, M., Thoms, S., & Werning, R. (2013). Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zur Förderung der kindlichen Interessenentwicklung. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 200–220). Julius Klinkhardt.
- Lichtblau, M., Hartmann, M., & Schenk, A. (2020). Kooperative Beobachtung und Förderung kindlicher Interessen im Kontext des Early Excellence-Ansatzes im Übergang Kita-Schule. *Frühe Bildung*, 9(3), 118–125. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000482>.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124–139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001>.
- Mays, D., Quenzer-Alfred, C., Metzner-Guczka, F., Zielemanns, H., Tölle, L., Soyka, V., Krol, L., & Wichmann, M. L.-Y. (2023). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – eine Orientierung zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16(2), 357–389. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00171-4>.

- Moir, T., & Johnson, J. (2021). Ensuring quality transitions from early years' establishments into primary schools: putting research into practice. *Frontiers in psychology*, 12, 499917. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.499917>.
- Murphy, M. A., McCormick, K. M., & Rous, B. S. (2013). Rural influence on the use of transition practices by preschool teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 32(1), 29–37. <https://doi.org/10.1177/875687051303200105>.
- Noel, A. (2011). Easing the transition to school: administrators' descriptions of transition to school activities. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 44–52. <https://doi.org/10.1177/183693911103600407>.
- Nolan, A., Kilderry, A., & Chu, C. (2021). Cross-sectoral professional relationships and transition to school. *Early Years*, 41(5), 476–490. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1617250>.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372, n71.
- Perry, B., Dockett, S., Mason, T., & Simpson, T. (2007). Successful transitions from prior-to-school to school for Aboriginal and Torres Strait Islander children. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood (IJEIEC)*, 5(1), 102–111.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71–86. <https://doi.org/10.1086/461944>.
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 117–132. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00089-8](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00089-8).
- Pohlmann-Rother, S., & Then, D. (2023). *Vom Kindergarten in die Grundschule: Den Übergang inklusiv gestalten*. Kohlhammer.
- Purtell, K. M., Valauri, A., Rhoad-Drogalis, A., Jiang, H., Justice, L. M., Lin, T.-J., & Logan, J. A. (2020). Understanding policies and practices that support successful transitions to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 5–14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.09.003>.
- Quante, A., Urbanek, C., Munser-Kiefer, M., & Rank, A. (2022). Entromantisierung der Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Settings – eine kritische Bestandsaufnahme von Voraussetzungen und Spannungsfeldern. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 5(1), 150–165.
- Rantavuori, L., Kupila, P., & Karila, K. (2017). Relational expertise in preschool–school transition. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 230–248.
- Rathmer, B., Hanke, P., Backhaus, J., Merkelbach, I., & Zensen, I. (2011). Formen und Klima der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule in der Übergangsphase vom Elementar- zum Primarbereich – Ergebnisse aus dem Landesprojekt TransKiGs Nordrhein-Westfalen (Phase II). In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinthoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 111–114). VS.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4).
- Rous, B., Teeters Myers, C., & Buras Stricklin, S. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 1–18. <https://doi.org/10.1177/105381510703000102>.
- Schneider, B. H., Manetti, M., Frattini, L., Rania, N., Santo, J. B., Coplan, R. J., & Cwinn, E. (2014). Successful transition to elementary school and the implementation of facilitative practices specified in the Reggio-Emilia philosophy. *School Psychology International*, 35(5), 447–462. <https://doi.org/10.1177/0143034313511003>.
- Schuler, S., & Wittmann, G. (2014). Mathematiklernen im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule aus der Sicht von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 7(1), 62–75.
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental psychology*, 41(6), 860–871. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>.
- Sisson, J. H., Giovacco-Johnson, T., Harris, P., Stribling, J., & Webb-Williams, J. (2020). Collaborative professional identities and continuity of practice: a narrative inquiry of preschool and primary teachers. *Early Years*, 40(3), 319–334. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1423617>.

- Skolverket (2022). *Curriculum for compulsory school, preschool class and school-Age Educare: Lgr22*. <https://www.skolverket.se/download/18.11f7c7851925054d8c645/172794772375/pdf13128.pdf>. Zugegriffen: 22. Okt. 2025.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Gruppe und Organisation* (S. 193–257). Hogrefe.
- Then, D., & Pohlmann-Rother, S. (2023). Transition to formal schooling of children with disabilities: A systematic review. *Educational Research Review*, 38, 100492. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100492>.
- Then, D., & Pohlmann-Rother, S. (2024). (Multi-)Professionelle Kooperation beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Schule. Kooperationsprozesse aus Sicht der Fachkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(4), 923–952. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01232-9>.
- Timperley, H., McNaughton, S., Howie, L., & Robinson, V. (2003). Transitioning children from early childhood education to school: teacher beliefs and transition practices. *Australasian Journal of Early Childhood*, 28(2), 32–38. <https://doi.org/10.1177/183693910302800207>.
- Tippelt, R., Kadera, S., & Buschle, C. (2014). Interorganisationale Kooperation zur Förderung des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 65–78. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0548-8>.
- Vrinioti, K. (2003). Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Primarschule in Deutschland (Hessen) und in Griechenland. Eine empirisch-komparative Untersuchung der Einstellungen und der Zusammenarbeit von Kindergartenerzieher(inne)n und Primarschullehrer(inne)n in beiden Ländern. *Tertium comparationis*, 9(2), 139–161. <https://doi.org/10.25656/01:2937>.
- Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93–112. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>.
- Yamauchi, L. A., & de Sousa, E. B. C. (2020). Early childhood educators' perspectives on early childhood settings and collaborations to promote kindergarten transition. *The Professional Educator*, 43(1), 100–113.
- Yelland, N., & Waghorn, E. (2023). STEM learning ecologies: collaborative pedagogies for supporting transitions to school. *International Journal of Early Years Education*, 31(1), 216–235. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1863193>.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.