STIFTERVERBAND

DISCUSSION PAPER °6/26

KOOPERATION MACHT SCHULE

Bundesweite Schulleitungsbefragung zu Hürden und Gelingensbedingungen für schulisch-außerschulische Kooperationen



ZUKUNFTSMISSION BILDUNG

November 2026

KOOPERATION MACHT SCHULE

Bundesweite Schulleitungsbefragung zu Hürden und Gelingensbedingungen für schulisch-außerschulische Kooperationen

- **Antoine, Lukas**
  Wissenschaftlicher Referent
- **Beyerle, Martin**
  Programmmanager für die Allianz für Schule Plus
- **Leikhof, Ulrike**
  Leitung der Allianz für Schule Plus
- **Morina, Fitore**
  Data Analyst Datenmethoden und Hochschulentwicklung
- **Sievers, Sam**
  Wissenschaftlicher Referent Data & Policy
- **Suessenbach, Felix**
  Teamleitung Bildungsstudien

- **Schulisch-außerschulische Kooperationen können dazu beitragen, individuelle Potenziale zu fördern und zusätzliche Lerngelegenheiten schaffen – mit dem Ziel, allen Schülerinnen und Schülern die Teilhabe an passenden Bildungsangeboten zu ermöglichen.**
- **Die aktuelle bundesweite Umfrage von mehr als 2.000 Schulen schafft Transparenz zu direkten Kooperationen im Unterricht und Ganztag und zeigt, wie weit dieses Ziel noch entfernt ist.**
- **Zwar haben neun von zehn Schulen mindestens einen Kooperationspartner, doch nur weniger als ein Viertel der Schulen erreicht damit alle Schülerinnen und Schüler.**
- **Schulen fördern im Rahmen ihrer Kooperationen durchschnittlich nur vier von zehn Kompetenzbereichen – am häufigsten kulturell-kreative Kompetenzen.**
- **Die größten Hürden im Kooperationsaufbau und in der Zusammenarbeit sind Zeit-, Geld- und Personalmangel sowie unterschiedliche Erwartungen. Hilfreich sind Erfahrungswissen, persönliche Netzwerke und feste Ansprechpersonen auf beiden Seiten.**
- **Jeweils knapp die Hälfte der Schulen mit direkten Kooperationspartnern hat explizit benannte Kooperationsverantwortliche oder eine konzeptionelle Verankerung von Kooperationen.**
- **Diese strukturellen Faktoren stellen zwei wichtige Ansatzpunkte dar: Kooperationsverantwortliche – insbesondere mit Zeitbudget – und eine konzeptionelle Verankerung im Schulprogramm stehen mit breiteren und längerfristigen Kooperationen in Zusammenhang.**

1. Einleitung

Aktuelle Bildungsstudien wie PISA zeigen deutlichen Handlungsbedarf im deutschen Bildungssystem: Die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern bleibt hinter den Erwartungen zurück, während Bildungsungleichheiten fortbestehen. Zugleich verändern sich Gesellschaft, Technologie und Arbeitswelt rasch. Schulen stehen damit vor der Aufgabe, fachliche Grundlagen zu sichern und junge Menschen zugleich auf Anforderungen vorzubereiten, die heute nur begrenzt vorhersehbar sind.

Schulen erreichen alle Kinder und Jugendlichen und haben deshalb eine Schlüsselrolle bei der individuellen Förderung. Sie können diese Aufgabe jedoch nicht allein bewältigen. Kooperationen mit außerschulischen

Partnern[1] – etwa Stiftungen, Vereine, Unternehmen, Wissenschaftseinrichtungen oder Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe – können zusätzliche Lerngelegenheiten, Expertise und Erfahrungsräume eröffnen. Besonders relevant für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern sind *direkte* Kooperationen, bei denen außerschulische Partner unmittelbar mit Schülerinnen und Schülern zusammenarbeiten.[2] Dazu zählen etwa Lernlabore, Mentoring-Programme, Wettbewerbe, kulturelle Angebote, Angebote zur Berufsorientierung oder die gezielte Förderung von Basiskompetenzen.

Wie verbreitet und wie nachhaltig Kooperationen tatsächlich sind, ist bislang nur teilweise untersucht. Die deutsche Forschung konzentriert sich vor allem auf den Ganztag. Die bisherigen Befunde deuten darauf hin, dass trotz zahlreicher bestehender Angebote bislang nur Teile der Schülerschaft davon profitieren. Kooperationen sind häufig projektbezogen, nicht dauerhaft in schulische Kernprozesse eingebunden und oft abhängig vom besonderen Engagement einzelner Lehrkräfte. Um allen Schülerinnen und Schülern die Chancen einer individuellen Förderung durch direkte Kooperationen zu ermöglichen, sollten sie grundsätzlich auch allen offen stehen und unterschiedliche Interessen, Lernvoraussetzungen und Unterstützungsbedarfe berücksichtigen. Daraus ergibt sich das Ziel, dass an jeder Schule alle Schülerinnen und Schüler an passenden direkten Kooperationen teilnehmen können und die Schulen bedarfsgerecht aus einem vielfältigen Angebot auswählen können, das unterschiedliche Kompetenzbereiche abdeckt.

Ziele:
- An jeder Schule sollten alle Schülerinnen und Schüler an direkten Kooperationen teilnehmen können.
- Schulen sollten bedarfsgerecht aus einem vielfältigen Angebot auswählen können, das unterschiedliche Kompetenzbereiche abdeckt.

Bislang fehlen bundesweit vergleichbare Daten dazu, inwieweit dieses Ziel bei Kooperationen über Ganztag und Unterricht hinweg erreicht wird und welche Hürden und Gelingensbedingungen dabei bestehen. Zudem fehlen konkrete Anhaltspunkte dafür, welche organisatorischen Maßnahmen zu verlässlicheren und nachhaltigeren Kooperationen beitragen können. Dieses Steuerungswissen ist eine wichtige Grundlage für Politik, Bildungsverwaltung, Schulen und außerschulische Partner, um den Zugang zu hochwertigen Bildungsangeboten zu verbessern und Beteiligte zu befähigen, Kooperationen wirksam, nachhaltig und bedarfsgerecht umzusetzen.

Hier setzt das vorliegende Diskussionspapier an. Es untersucht auf Basis einer bundesweiten Befragung von Schulleitungen und Kooperationsverantwortlichen allgemeinbildender und berufsbildender Schulen, die zwischen März und September 2026 im Rahmen der Allianz für Schule Plus durchgeführt wurde,

- wie verbreitet direkte Kooperationen von Schulen mit außerschulischen Partnern sind (Kapitel 3),

[1] Wir verstehen unter außerschulischen Kooperationen jegliche Zusammenarbeit, bei der externe Anbieter involviert sind, die die Schule mit einem zusätzlichen Angebot bereichern. Das kann sowohl in Form von Besuchen oder Exkursionen außerhalb der Schule als auch durch zusätzliche Angebote innerhalb der Schule oder im Unterricht erfolgen.

[2] Auch *indirekte* Kooperationen – finanzielle oder fachliche Unterstützung von Schulen, Lehrkräften oder Schulentwicklungsprozessen – leisten einen wichtigen Beitrag zur Förderung der schulischen Bildung. Diese konnten im Rahmen der folgenden Analysen nur ergänzend betrachtet werden (siehe Anhang Abbildung A9).

- wie viele Schülerinnen und Schüler und welche Kompetenzbereiche sie erreichen (Kapitel 3),
- welche Hürden Schulen bei der Anbahnung und Umsetzung wahrnehmen (Kapitel 4) und
- welche Bedingungen zu einer verlässlicheren und nachhaltigeren Zusammenarbeit beitragen können (Kapitel 5 und 6 fokussieren dabei ausdrücklich benannte Kooperationsverantwortliche und die konzeptionelle Verankerung im Schulprogramm).

2. Forschungsstand und aktuelle Studie

Verbreitung und Ausgestaltung: Erkenntnisse vor allem aus dem Ganztagsbereich

Die deutsche Forschung zu Kooperationen von Schulen mit außerschulischen Partnern konzentriert sich bislang vor allem auf den Ganztag. Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) zeigen, dass Kooperationen dort weit verbreitet sind – insbesondere in den Bereichen Sport, Kinder- und Jugendhilfe sowie kulturelle Bildung. Zugleich unterscheiden sie sich deutlich in Reichweite, Dauer und pädagogischer Einbindung und bleiben häufig auf ergänzende oder projektförmige Angebote beschränkt (StEG-Konsortium, 2019, 2021; Tillmann et al., 2019; Arnoldt, 2022).

Der Ganztag ist damit ein wichtiger Erfahrungs- und Lernraum für Kooperationen, bildet aber nur einen Teil des schulischen Kooperationsgeschehens ab. Für Kooperationen im regulären Unterricht und in anderen schulischen Kernprozessen liegen deutlich weniger bundesweit vergleichbare Befunde vor.

Bedingungen gelingender Kooperation

Aus der vorhandenen Forschung lassen sich drei zentrale Ebenen für erfolgreiche Kooperationen zwischen Schulen und externen Partnern ableiten:

- **Anbahnung von Kooperation:** Schulen benötigen Informationen über verfügbare Angebote und deren Eignung für die Bedarfe ihrer Schülerinnen und Schüler. Persönliche Netzwerke können die Partnersuche erleichtern, bergen jedoch die Gefahr ungleicher Zugangschancen (Hands, 2023; Bridwell-Mitchell, 2019).
- **Strukturelle Verankerung:** Kooperationen sind auf verlässliche Rahmenbedingungen angewiesen. Hierzu zählen insbesondere ausreichende zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen, klare Zuständigkeiten sowie eine Verankerung in schulischen Entwicklungsprozessen (Huber et al., 2012; Arnoldt, 2022).
- **Professionelle Zusammenarbeit:** Erfolgreiche Kooperationen beruhen auf gemeinsamen Zielen, regelmäßiger Abstimmung und gegenseitigem Vertrauen. Da unterschiedliche professionelle Perspektiven aufeinandertreffen, kommt einer klaren Aufgabenverteilung und einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe besondere Bedeutung zu (DJI, 2006; Gross et al., 2015; Hands, 2023).

Darüber hinaus wird die Wirksamkeit von Kooperationen wesentlich davon beeinflusst, inwieweit Angebote unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Interessen und Unterstützungsbedarfe berücksichtigen. Zielgruppengerechte und diversitätssensible Angebote können die Teilhabe verschiedener Schülergruppen fördern, sofern Zugangshürden gering bleiben.

Potenziale für individuelle Förderung

Außerschulische Kooperationen können zusätzliche Ressourcen erschließen, Unterstützungsangebote erweitern und neue Lern- und Erfahrungsräume eröffnen (Afrianti et al., 2024; Gross et al., 2015). Für einzelne Felder liegen Hinweise auf positive Zusammenhänge mit fachlichen Kompetenzen, Motivation und Selbstkonzept vor.

Das gilt insbesondere für kontinuierliche und didaktisch eingebundene MINT-Angebote. Eine aktuelle Meta-Studie im Auftrag des Stifterverbandes zeigt, dass Kooperationen im MINT-Bereich insbesondere dann Potenziale für fachliches Lernen und Motivation bieten, wenn sie kontinuierlich angelegt, pädagogisch eingebunden und auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind (IPN, 2026). Auch Erkenntnisse aus einer Untersuchung zu MINT-Kooperationen in Rheinland-Pfalz verweisen auf die Bedeutung lebensweltorientierter Angebote für die individuelle Förderung. Sie können Interessen entwickeln, Potenziale sichtbar machen, Begabungen fördern und spezifische Kompetenzen stärken (Stifterverband, 2026).

Diese Befunde sind für die vorliegende Studie anschlussfähig, lassen sich aber nicht ohne Weiteres auf alle Kooperationsformen und Kompetenzbereiche übertragen. Insgesamt bleibt die empirische Evidenz zu Wirkungen auf schulische Leistungen und Bildungswege uneinheitlich. Viele Studien zeigen positive Zusammenhänge, erlauben aber keine eindeutigen Aussagen darüber, ob Kooperationen die beobachteten Entwicklungen verursacht haben. Entscheidend scheinen unter anderem die Qualität, Dauer, pädagogische Einbindung und Zielgruppenorientierung der Zusammenarbeit zu sein (Bertelsmann Stiftung, 2015).

Für dieses Diskussionspapier folgt daraus: Nicht allein die Existenz einer Kooperation ist relevant. Entscheidend ist auch, wen sie erreicht, welche Kompetenzbereiche sie abdeckt und wie eng sie mit den pädagogischen Zielen der Schule verbunden ist.

Die aktuelle Studie

Die vorliegende Studie baut auf dem vorhandenen Forschungsstand zu Kooperationen im Ganztag auf und erweitert diese um eine systematische Erfassung des Kooperationsgeschehen in und außerhalb des Ganztags, bundesweit und über alle Schulformen hinweg. Hierzu wurden zwischen März und September 2026 Schulleitungen und Kooperationsverantwortliche von 2.076 Schulen in einer Onlineumfrage befragt (siehe: Methodenkasten).

In der folgenden Analyse stehen neben einer generellen Übersicht (siehe Infobox Kooperationsgeschehen auf einen Blick) die Zahl der Partner, die Anzahl der erreichten Schülerinnen und Schüler und die Breite der geförderten Kompetenzen im Fokus (Kapitel 3). Des Weiteren werden Hürden und Gelingensbedingungen in den drei zentralen Ebenen für erfolgreiche Kooperationen – Anbahnung, strukturelle Verankerung, professionelle Zusammenarbeit – erfasst und eingeordnet (Kapitel 4). Zwei Maßnahmen werden im Kontext der vorherigen Analysen näher betrachtet und hinsichtlich ihrer positiven Effekte auf gelingende Kooperationen überprüft: ausdrücklich benannte Kooperationsverantwortliche und die konzeptionelle Verankerung von Kooperationen im Schulprogramm (Kapitel 5).

Methodenkasten: Datengrundlage und Einordnung

Studiendesign und Erhebung

Die Studie basiert auf einer bundesweiten, anonymen Onlinebefragung von Schulleitungen, stellvertretenden Schulleitungen und Kooperationsverantwortlichen an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Befragt wurden Personen, die an ihrer Schule besonders gut über die Auswahl, Organisation und Umsetzung außerschulischer Kooperationen Auskunft geben konnten. Die Erhebung wurde vom 11. März bis zum 30. September 2026 über die Plattform SoSci Survey durchgeführt.

Kontaktiert wurden 28.903 Schulen. In Deutschland gibt es insgesamt 30.563 Schulen; damit konnten rechnerisch rund 95 Prozent der Schulen kontaktiert werden. Die Adressen stammten überwiegend aus den Kultusministerien der Länder und wurden durch öffentlich zugängliche Schuldatenbanken ergänzt. Insgesamt gingen 2.076 Antworten ein; dies entspricht einem Rücklauf von etwa 7 Prozent der kontaktierten Schulen. Die länderspezifischen Rücklaufzahlen und -quoten sind im Anhang (Tabelle A1) dokumentiert. In Bayern wurde aufgrund des Genehmigungsverfahrens nur eine Stichprobe der Schulen kontaktiert; in Berlin war die Teilnahme an ein mehrstufiges Verfahren gebunden. In beiden Ländern fiel der Rücklauf daher geringer aus. Die Verteilung der Schulformen in der Stichprobe ähnelt insgesamt der Verteilung der Schulformen in Deutschland; Förderschulen/Sonderschulen, Gymnasien und berufsbildende Schulen sind leicht überrepräsentiert, Realschulen und Schularten mit zwei Bildungsgängen leicht unterrepräsentiert.

Fragebogen und Auswertung

Der Fragebogen erfasste zentrale Merkmale der Schulen und der befragten Personen sowie das Kooperationsgeschehen mit außerschulischen Partnern. Abgefragt wurden unter anderem die Zahl und Art der Partner, die Reichweite und Dauer der Kooperationen, geförderte Kompetenzbereiche, die curriculare Einbindung sowie Kooperationsverantwortliche und die Verankerung im Schulprogramm. Im Mittelpunkt der Auswertungen stehen direkte Kooperationen, bei denen außerschulische Partner unmittelbar mit Schülerinnen und Schülern zusammenarbeiten. Indirekte Kooperationen wurden ergänzend erhoben und im Anhang (siehe Abbildung A9) ausgewertet.

Der Fragebogen wurde auf Grundlage des Forschungsstands, bestehender Fragebogeninhalte und eigener Expertise entwickelt und durch qualitative Pretest-Interviews mit Schulleitungen aus unterschiedlichen Schulformen und Bundesländern sowie einen schriftlichen Pretest geprüft.

Wichtige Limitationen

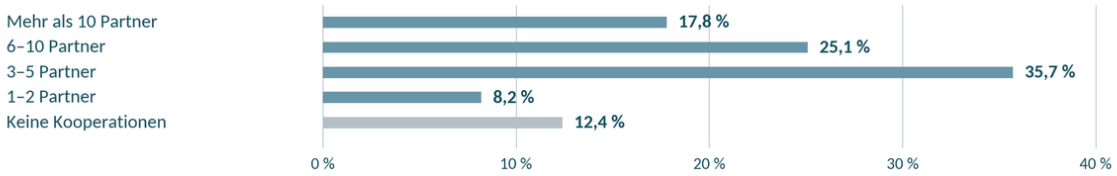
- Da die Teilnahme an der Befragung freiwillig war können Schulen mit besonderem Interesse an Kooperationen oder mit besonders positiven beziehungsweise negativen Erfahrungen überrepräsentiert sein (Selbstselektionsbias).
- Die Ergebnisse bilden die schulische Perspektive auf das Kooperationsgeschehen ab. Sie beruhen auf den Einschätzungen einer Person oder einer kleinen Gruppe an der jeweiligen Schule, die an zentraler Stelle den entsprechenden Überblick hat. Nicht erfasst sind die Perspektiven einzelner Lehrkräfte, der außerschulischen Partner, der Schülerinnen und Schüler oder der Eltern.
- Die Angaben beziehen sich auf das jeweils vergangene Schuljahr und ermöglichen damit einen vergleichbaren zeitlichen Bezug, erlauben aber keine Aussagen über längerfristige Entwicklungen. Aufgrund des querschnittlichen Designs lassen sich beobachtete Zusammenhänge zudem nicht als kausale Wirkungen interpretieren.
- Der Fokus dieser Studie liegt auf dem übergreifenden Muster der Verbreitung, der Herausforderungen und der Unterstützungsbedarfe in Bezug auf Kooperationen für Deutschland insgesamt. Bundesland und Schulform werden in den multivariaten Analysen als Kontrollvariablen berücksichtigt.

Kooperationsgeschehen auf einen Blick

Die Grafiken geben einen Überblick über Verbreitung, Reichweite, Kompetenzspektrum und institutionelle Verankerung direkter Kooperationen an Schulen im vergangenen Schuljahr. Grundlage sind die Antworten von 2.076 Schulleitungen und Kooperationsverantwortlichen aus ganz Deutschland.

01 / ANZAHL KOOPERATIONSPARTNER

Mit wie vielen Partnern kooperieren Schulen?



02 / PARTNERKATEGORIEN

Mit welchen Partnern wird kooperiert?

4,8 von 10 Partnerkategorien im Durchschnitt

UNTERES VIERTEL	MEDIAN	OBERES VIERTEL
max. 3 Partnerkategorien	4 Partnerkategorien	8 Partnerkategorien und mehr

AM HÄUFIGSTEN AUSGEWÄHLT

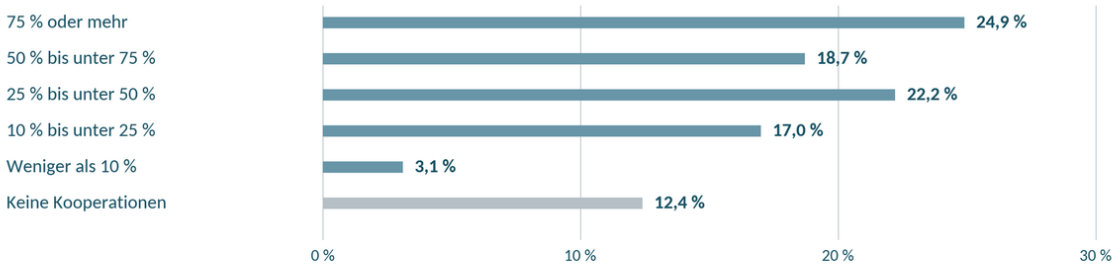
- Sport-, Musik- und sonstige Vereine
- Kinder- und Jugendhilfe
- Gesundheit und Prävention

AM SELTENSTEN AUSGEWÄHLT

- Sonstiges
- Öffentliche Verwaltung und Behörden
- Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen

03 / ERREICHTE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

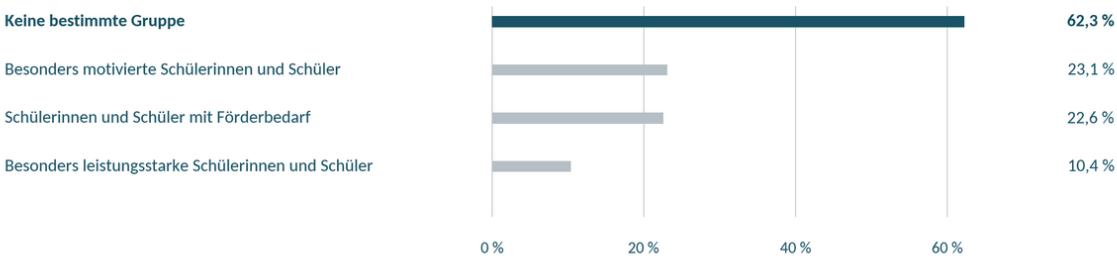
Wie groß ist der Anteil der erreichten Schülerinnen und Schüler pro Schule?



04 / FÖRDERUNG BESTIMMTER GRUPPEN INNERHALB DER SCHÜLERSCHAFT

Werden bestimmte Gruppen besonders gefördert?

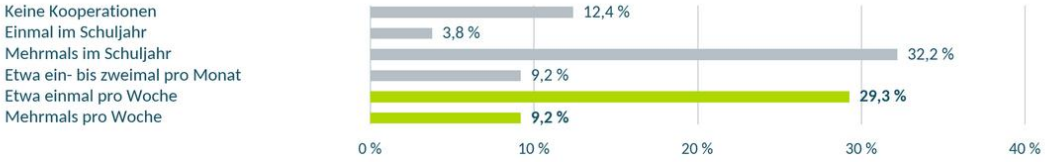
Anteil der Schulen je Gruppe



05 / HÄUFIGKEIT

Wie oft finden Kooperationen statt?

39 % mindestens wöchentlich



06 / KOMPETENZBREITE

Welche Kompetenzen werden gefördert?

4,4 von 10 Kompetenzen im Durchschnitt

UNTERES VIERTEL	MEDIAN	OBERES VIERTEL
max. 2 Kompetenzen	4 Kompetenzen	7 Kompetenzen und mehr

AM HÄUFIGSTEN AUSGEWÄHLT

- Kulturelle und kreative Kompetenzen (z. B. Musik, Kunst, Theater, kulturelle Bildung)
- Weitere fachbezogene Kompetenzen (z. B. Fremdsprachen, Geschichte, Geografie)
- Gesundheitsbezogene Kompetenzen (z. B. Prävention, Wohlbefinden, Bewegung)

AM SELTENSTEN AUSGEWÄHLT

- Sonstiges
- Future Skills (überfachliche Schlüsselkompetenzen) (z. B. kritisches Denken, Kollaboration, Kommunikation, Resilienz, Adaptionsfähigkeit sowie der reflektierte Umgang mit KI und Daten)
- Sprachliche Kompetenzen (z. B. Lesen, Schreiben, mündliche Kommunikation, Deutsch als Zweitsprache)

07 / KOOPERATIONSPROFIL

Wie etabliert sind Kooperationen?



Wann finden Kooperationen statt?



Wie stark sind Kooperationen mit dem Curriculum verzahnt?

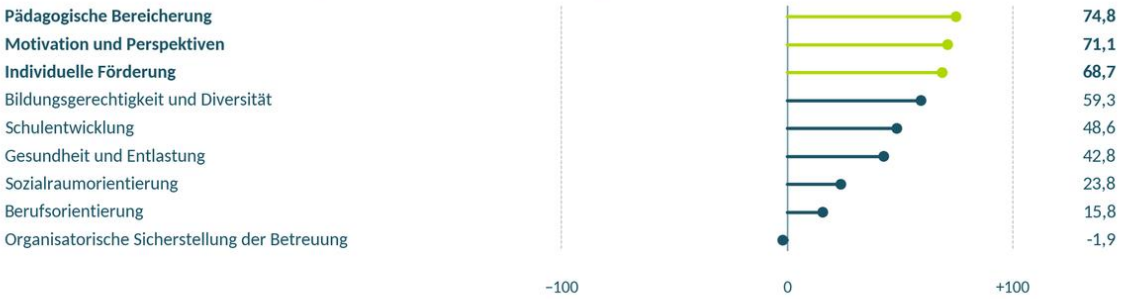


Wo finden Kooperationen statt?



08 / WAHRGENOMMENER MEHRWERT DIREKTER KOOPERATION

Welchen Mehrwert haben Kooperationen im Hinblick auf folgende Ziele?



Punkte zeigen einen Index von −100 (kein Mehrwert) bis +100 (großer Mehrwert), nicht den Anteil der Schulen.

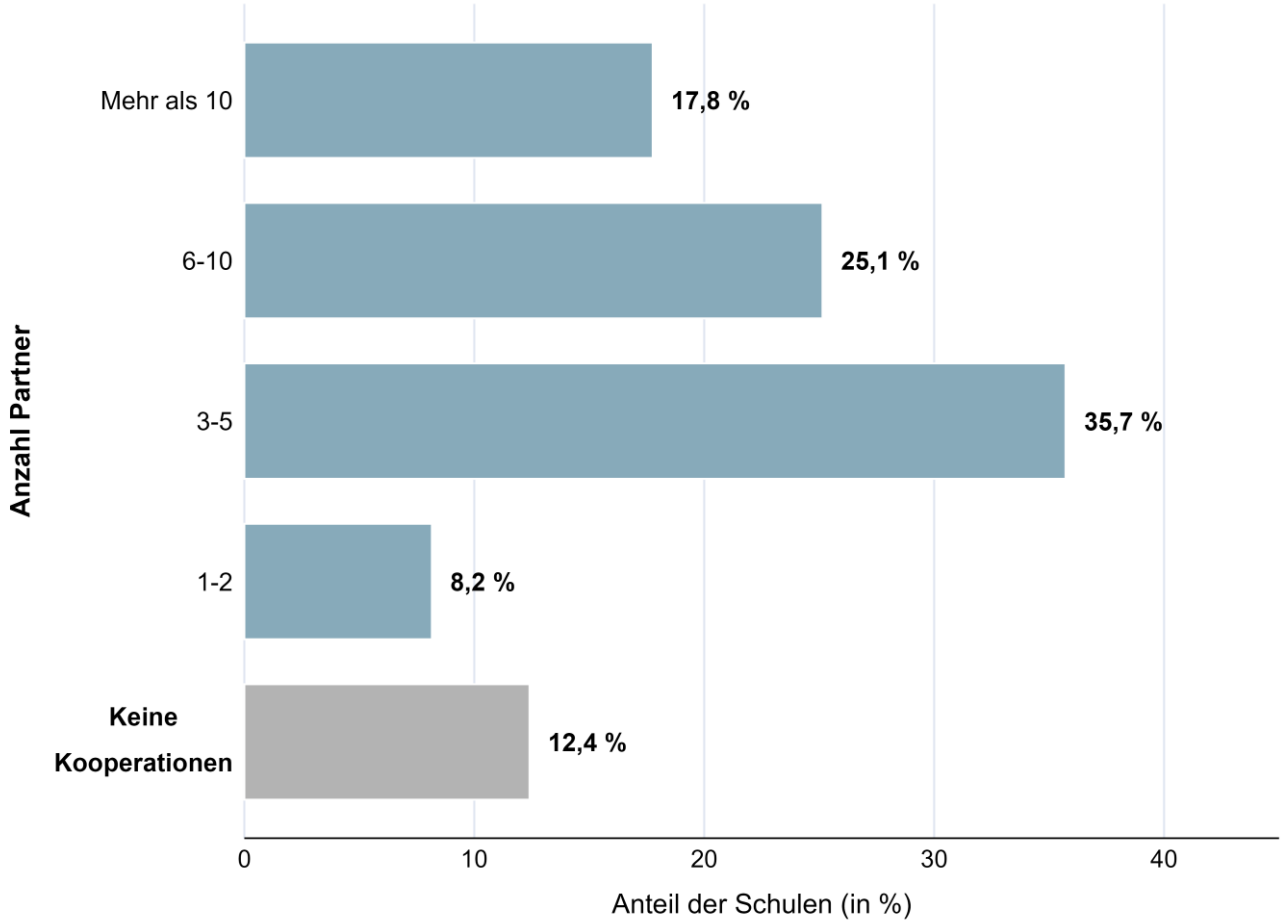
3. Ergebnisse Kooperationsgeschehen

Befund 1
Kooperation ist die Regel; etwa jede achte Schule bleibt jedoch ohne direkten Kooperationspartner.

Direkte Kooperationen sind an den meisten Schulen etabliert, unterscheiden sich aber deutlich in ihrem Umfang. Im vergangenen Schuljahr arbeiteten rund 60 Prozent der Schulen mit drei bis zehn außerschulischen Partnern zusammen (Abbildung 1). 18 Prozent kooperierten mit mehr als zehn Partnern, während 12 Prozent keine direkte Kooperation berichteten. Kooperationen sind damit an Schulen weit verbreitet, aber unterschiedlich stark ausgebaut. Wenn Kooperationen stattfanden, waren die Schulen prinzipiell mit ihrer Qualität zufrieden. Rund 90 Prozent bewerteten ihre Kooperationen als erfolgreich und lebendig.[3]

Abbildung 1: Kooperation ist die Regel, jedoch bleibt etwa jede achte Schule ohne Partner

Verteilung der Befragten Schulen nach der Anzahl außerschulischer Partner in der direkten Kooperation im vergangenen Schuljahr



Anmerkung: 0,8 Prozent der Schulen machten keine Angabe; deshalb summieren sich die ausgewiesenen Anteile nicht auf 100 Prozent. Fragetext: „Gab es an Ihrer Schule Kooperationen mit außerschulischen Partnern, bei denen Kooperationspartner direkt mit Schülerinnen und Schülern gearbeitet haben? Bitte geben Sie uns eine grobe Einschätzung, mit wie vielen verschiedenen Partnern Ihre Schule im vergangenen Schuljahr kooperiert hat.“

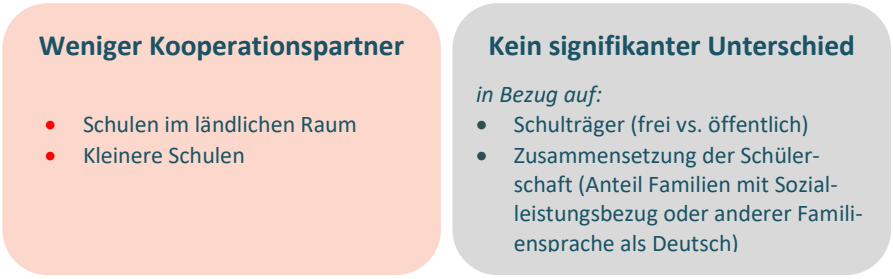
[3] Fragetext: „Bitte geben Sie an, zu welchem Grad Sie den folgenden Aussagen zustimmen: Unsere Kooperationen mit außerschulischen Partnern sind erfolgreich und lebendig.“ Antwortmöglichkeiten: „Stimme gar nicht zu“ – „Stimme eher nicht zu“ – „Unentschieden“ – „Stimme eher zu“ – „Stimme voll und ganz zu“ – „Weiß ich nicht“. Rund 90 Prozent wählten „Stimme eher zu“ oder „Stimme voll und ganz zu“ aus.

Kooperationsnetzwerke sind ungleich verteilt

Vor diesem Hintergrund ist besonders relevant, welche Schulen über kleinere Netzwerke verfügen. Schulen im ländlichen Raum und kleinere Schulen haben signifikant weniger Kooperationspartner (Abbildung 2). Der Großteil der Unterschiede in der Partneranzahl lässt sich allerdings nicht allein durch diese Merkmale erklären. Für die Schulträgerschaft (frei vs. öffentlich) und die untersuchten Merkmale der Zusammensetzung der Schülerschaft zeigen sich keine signifikanten Unterschiede.

Abbildung 2: Nicht alle Schulen verfügen über gleich große Kooperationsnetzwerke

Signifikante Unterschiede in Anzahl der Kooperationspartner in Bezug auf ausgewählte strukturelle Schulmerkmale



Anmerkung: „Weniger Kooperationspartner“ bezeichnet einen statistisch signifikanten Zusammenhang mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit, einer höheren Partnerzahlkategorie anzugehören. Grundlage ist ein ordinales logistisches Regressionsmodell mit Proportional-Odds-Annahme. Die abhängige Variable unterscheidet fünf geordnete Kategorien: keine, 1–2, 3–5, 6–10 und mehr als 10 Kooperationspartner. Die ausgewiesenen Zusammenhänge sind für räumliche Lage (Stadt/Land), Schulträgerschaft, Schulgröße sowie die Anteile von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Sozialleistungsbezug und mit einer anderen Familiensprache als Deutsch adjustiert. Schulform und Bundesland sind als Kontrollvariablen berücksichtigt. Bei den Schulformindikatoren wird zwischen Grundschule, Sekundarschule, berufsbildende Schule und Förderschule unterschieden. Die Schulgröße geht kontinuierlich, die beiden Merkmale der Zusammensetzung der Schülerschaft gehen kategorial ein. Die statistische Signifikanz wird anhand von 95-Prozent-Konfidenzintervallen beurteilt.

Neben dem Ausbau bestehender Netzwerke gilt es, bislang nicht kooperierenden Schulen den Einstieg zu erleichtern. Denn wo Kooperation fehlt, besteht häufig bereits Interesse: Mehr als die Hälfte der Schulen ohne direkte Kooperationen möchte mit außerschulischen Partnern zusammenarbeiten (54 Prozent). Weitere 31 Prozent sind unentschlossen; nur 15 Prozent äußern keinen Kooperationswunsch. Fehlende Zusammenarbeit lässt sich damit nicht pauschal auf mangelnde Bereitschaft der Schulen zurückführen.

Kooperationen erreichen häufig nur einen Teil der Schülerschaft

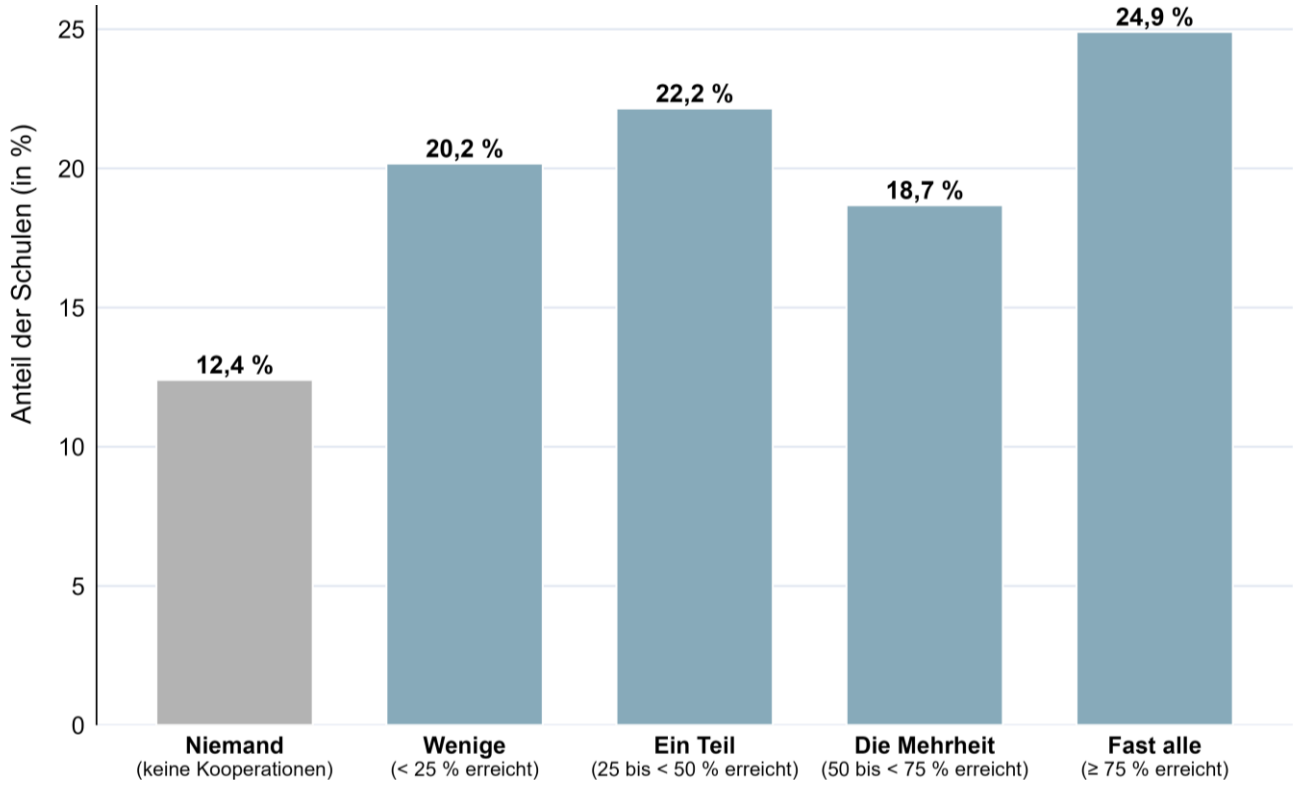
Auch dort, wo Kooperationen bestehen, erreichen die Angebote nicht automatisch einen großen Teil der Schülerschaft. Nur jede vierte befragte Schule berichtet, dass im vergangenen Schuljahr mindestens drei Viertel ihrer Schülerinnen und Schüler an Aktivitäten mit außerschulischen Partnern teilgenommen haben (Abbildung 3). An 42 Prozent der Schulen erreichten die Angebote weniger als die Hälfte der Schülerschaft; weitere 12 Prozent hatten keine direkte Kooperation. Insgesamt blieb die Reichweite damit an mehr als der Hälfte der Schulen begrenzt.

Befund 2

Weniger als jede vierte Schule erreicht mit direkten Kooperationsangeboten jedes Schuljahr alle Schülerinnen und Schüler.

Abbildung 3: Kooperationen erreichen an vielen Schulen nur einen Teil der Schülerschaft

Verteilung der befragten Schulen nach dem Anteil ihrer Schülerschaft, der im vergangenen Schuljahr an Aktivitäten mit außerschulischen Partnern teilgenommen hat



Anmerkung: 1,7 Prozent der Schulen machten keine Angabe; deshalb summieren sich die ausgewiesenen Anteile nicht auf 100 Prozent. Die Kategorie „Keine Kooperationen" umfasst Schulen, die keine direkte Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern berichteten. Fragetext: „Wie viele Schülerinnen und Schüler haben im vergangenen Schuljahr an Aktivitäten teilgenommen, bei denen außerschulische Partner direkt mit ihnen gearbeitet haben?" Die Kategorie „wenige" ist hier zusammengefasst; in der Umfrage wurde zwischen „weniger als 10%" (wählten 3,1% aus) und „10% bis unter 25%" (wählten 17% aus) unterschieden.

Kooperationen decken ein unterschiedlich breites Kompetenzspektrum ab

Die Zahl der geförderten Kompetenzbereiche (unterschieden wird etwa zwischen etwa kulturell-kreative, MINT- oder sprachliche Kompetenzen, siehe Abbildung A1 im Anhang)unterscheidet sich deutlich zwischen den Schulen (Abbildung 4): Während ein Viertel der Schulen höchstens zwei Kompetenzbereiche abdeckt, fördern die 25 Prozent der Schulen mit der größten Kompetenzbreite sieben oder mehr Kompetenzbereiche. Decken die 25 Prozent der Schulen mit der größten Vielfalt geförderter Kompetenzen sieben oder mehr Kompetenzbereiche ab. Im Durchschnitt werden 4,4 Bereiche genannt. Der deutliche Abstand macht das Potenzial sichtbar, Kooperationen an vielen Schulen inhaltlich breiter aufzustellen und so stärker zur individuellen Förderung beizutragen.

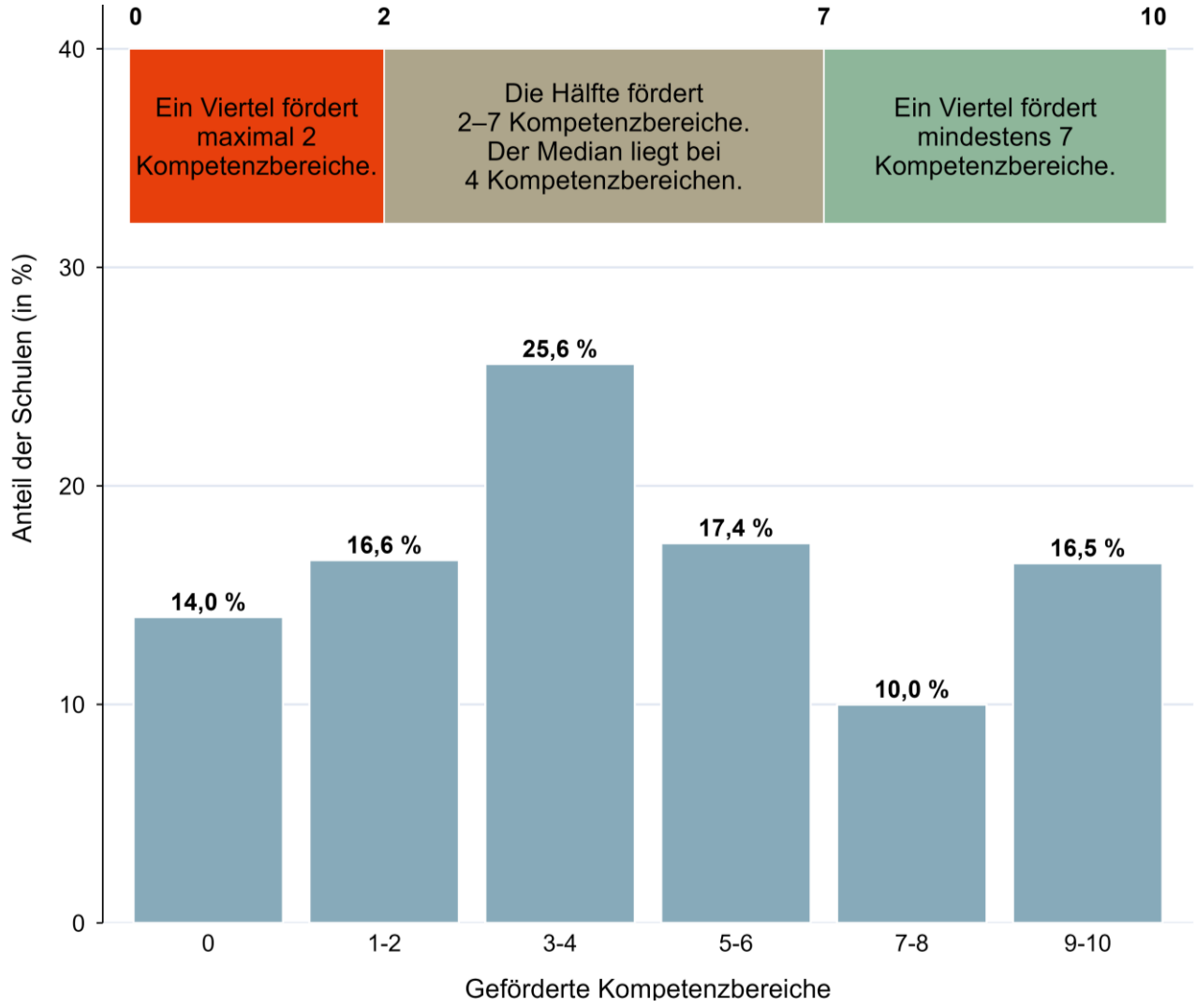
Befund 3
Direkte Kooperationen fördern durchschnittlich 4,4 Kompetenzbereiche; kulturell-kreative Kompetenzen werden besonders häufig genannt.

Am häufigsten wurden kulturell-kreative Kompetenzen ausgewählt (siehe Anhang Abbildung A1): Sie wurden von mehr als drei Viertel der Schulen genannt und umfassen beispielsweise Musik, Theater, künstlerisches Gestalten und kulturelle Bildung. An zweiter Stelle stehen weitere fachbezogene Kompetenzen, etwa in Geschichte oder Geografie. Future Skills,

sprachliche Kompetenzen und berufsorientierende Kompetenzen wurden vergleichsweise seltener ausgewählt.[4]

Abbildung 4: Schulen fördern im Durchschnitt 4,4 von zehn Kompetenzbereichen

Verteilung der Schulen nach der Anzahl der im Rahmen direkter Kooperationen geförderten Kompetenzbereiche



Anmerkung: Den Befragten wurde eine Liste mit Kompetenzbereichen vorgelegt. Die ausgewählten Kompetenzbereiche wurden summiert. Fragetext: „Welche Kompetenzen wurden im Rahmen der Kooperationen gefördert?“ Die Liste der Kompetenzbereiche findet sich im Anhang (Abbildung A1).

Mehr Kooperationspartner gehen mit höherer Reichweite und einem breiteren Förderspektrum einher

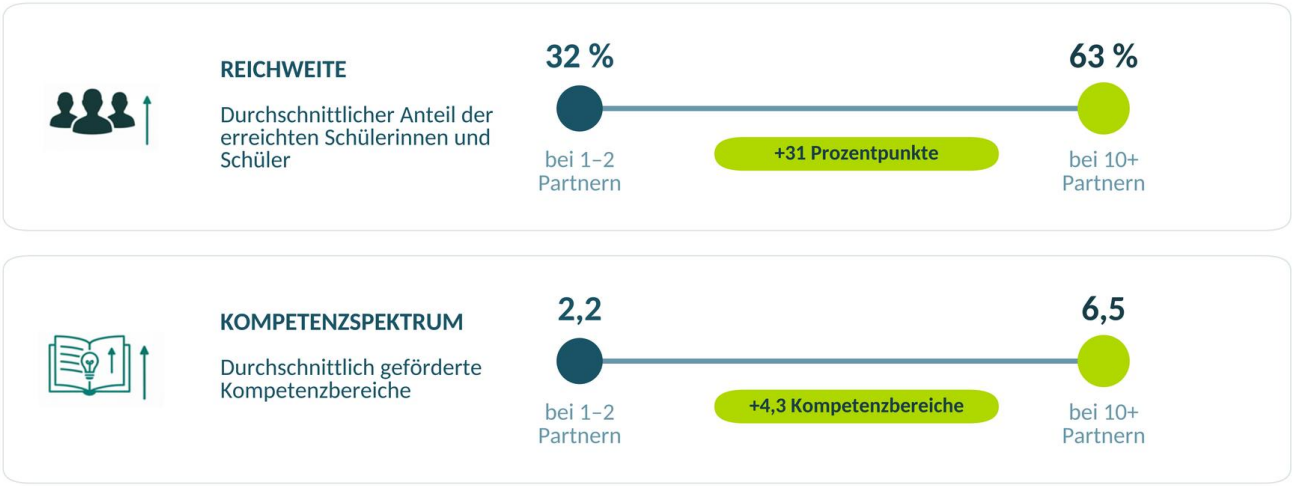
Nur eine große Reichweite der Kooperationen oder eine große Abdeckung von Kompetenzbereichen reichen nicht aus. Um das Ziel erfüllen zu können, *alle* Schülerinnen und Schüler in einer für sie *passenden* schulisch-außerschulischen Kooperation zu fördern, müssen die Kooperationen der Schule eine große Kompetenzbreite abdecken *und* möglichst vielen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen. Ein wichtiger Faktor

[4] Bei der Auswahl der Kompetenzbereiche ergaben sich teilweise schulformspezifische Unterschiede. Siehe Abbildung A1 im Anhang.

scheint dabei die Anzahl der Kooperationspartner zu sein. An Schulen mit ein bis zwei Partnern erreichen Kooperationen im Durchschnitt etwa ein Drittel der Schülerschaft, während an Schulen mit mehr als zehn Partnern fast zwei Drittel erreicht werden. Auch die durchschnittliche Zahl der geförderten Kompetenzbereiche unterscheidet sich deutlich: Sie liegt bei Schulen mit einem oder zwei Partnern bei 2,2 und bei Schulen mit mehr als zehn Partnern bei 6,5 (Abbildung 5). Die Daten können dabei keine kausale Wirkung belegen, zeigen aber einen deutlichen Zusammenhang zwischen mehr Kooperationspartner, mehr erreichten Schülerinnen und Schülern und einem breiteren Förderspektrum.

Abbildung 5: Mehr Partner, größere Reichweite, breiteres Förderspektrum

Reichweite und geförderte Kompetenzbereiche an Schulen mit ein bis zwei beziehungsweise mehr als zehn Kooperationspartnern im Vergleich



Anmerkung: Reichweite: Die ausgewiesenen Anteile basieren auf einer Approximation der Reichweite anhand der Mittelpunkte der abgefragten Prozentkategorien. Die vollständige Verteilung findet sich im Anhang (Abbildung A2). Fragetext: „Wie viele Schülerinnen und Schüler haben im vergangenen Schuljahr an Aktivitäten teilgenommen, bei denen außerschulische Partner direkt mit ihnen gearbeitet haben?“ Kompetenzspektrum: durchschnittliche Zahl der genannten geförderten Kompetenzbereiche. Fragetext: „Welche Kompetenzen wurden im Rahmen direkter Kooperationen gefördert?“ Die Kompetenzbreite ist die Summe der ausgewählten Kompetenzen. Die Verteilung findet sich im Anhang (Tabelle A2)

Kooperation ist verbreitet – Reichweite und Förderspektrum bleiben ungleich

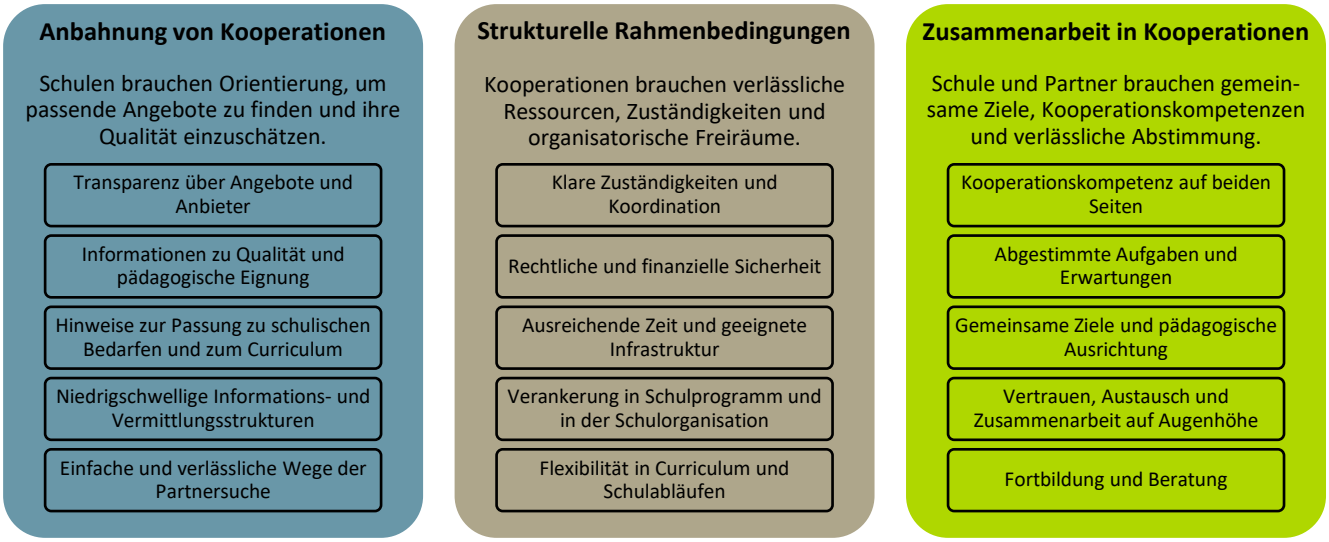
Die Analyse des Kooperationsgeschehens zwischen Schulen und außerschulischen Partnern zeigt: Die meisten Schulen haben direkte Kooperationen, diese unterscheiden sich aber deutlich in Umfang, im Anteil der Schülerinnen und Schüler, die damit erreicht werden, sowie in der Zahl der Kompetenzbereiche, die dadurch abgedeckt werden. Gleichzeitig zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Partneranzahl, Reichweite und Breite des Förderspektrums.

Im folgenden Kapitel wird analysiert, welche Bedingungen die Gewinnung geeigneter Kooperationspartner erleichtern oder erschweren. Aber auch welche strukturellen Rahmenbedingungen und Aspekte in der Zusammenarbeit aus Sicht der Schule hilfreich oder hinderlich sind, damit Kooperationen verlässlich organisiert und an den Bedarfen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet werden können.

4. Hürden und Gelingensbedingungen

Die bisherigen Befunde zeigen: Außerschulische Kooperationen sind verbreitet, erreichen aber nicht überall einen großen Teil der Schülerschaft. Welche Bedingungen erleichtern ihre Anbahnung, Umsetzung und Verstetigung? Ausgehend vom Forschungsstand und den Handlungsfeldern der Charta der Allianz für Schule Plus (Beyerle et al., 2025) unterscheidet die folgende Analyse drei Ebenen (Abbildung 6).

Abbildung 6: Analytischer Rahmen für die Auswertung von Hürden und Gelingensbedingungen



Ebene 1: Anbahnung – passende Angebote finden und auswählen

Schulen müssen aus einer vielfältigen Angebotslandschaft Partner auswählen, die zu ihren pädagogischen Zielen und Bedarfen passen. Fehlende Informationen, begrenzte Möglichkeiten zur Qualitätsbeurteilung und ein hoher Rechercheaufwand erschweren diese Auswahl (DJI, 2006; Huber et al., 2012). Transparenz und Vermittlungsangebote sollen deshalb nicht nur Kontakte ermöglichen, sondern Schulen bei einer bedarfsgerechten Auswahl unterstützen (Hands, 2023; Holme et al., 2022).

Ebene 2: Strukturelle Rahmenbedingungen

Auch passende Angebote lassen sich nur umsetzen, wenn Zeit, Personal, Finanzierung und rechtliche Fragen geklärt sind. Klare Zuständigkeiten, Vereinbarungen und die Einbindung in schulische Entwicklungsprozesse bieten einen Rahmen, um Zusammenarbeit über einzelne Projekte hinaus zu organisieren (Huber et al., 2012; Arnoldt, 2022). Diese Ebene umfasst damit sowohl verfügbare Ressourcen als auch die institutionelle Absicherung von Kooperationen. Die personellen Zuständigkeiten und die konzeptionelle Verankerung werden in den Kapiteln 5 und 6 vertieft.

Ebene 3: Zusammenarbeit – Kompetenzen stärken und Erwartungen abstimmen

Schule und außerschulische Partner bringen unterschiedliche Arbeitsweisen, Erfahrungen und Erwartungen mit. Für eine tragfähige Zusammenarbeit müssen sie gemeinsame Ziele vereinbaren, Aufgaben abstimmen und Verständnis für die jeweiligen Rahmenbedingungen entwickeln. Kooperationskompetenzen, regelmäßiger Austausch und gegenseitiges Vertrauen stehen deshalb im Mittelpunkt dieser Ebene (Gross et al., 2015; Hands, 2023).

Die drei Ebenen sind analytisch zu unterscheiden, greifen im Schulalltag aber ineinander. Transparente Angebote erleichtern die Partnersuche, ersetzen jedoch weder Zeit für die Umsetzung noch die Abstimmung gemeinsamer Ziele. Ebenso können Kooperationskompetenzen erst zum Tragen kommen, wenn organisatorische Freiräume bestehen. Es reicht deshalb nicht, nur an einer Ebene anzusetzen: Anbahnung, strukturelle Rahmenbedingungen und Zusammenarbeit müssen zusammengedacht werden (Hands, 2023; Gross et al., 2015).

Die Befragten wurden gebeten, aus den jeweiligen Themenblöcken die auf ihre Schule zutreffenden Hürden und Gelingensbedingungen auszuwählen und diese nach ihrer Bedeutung zu ordnen.[5] Da die Auswahlhäufigkeit und die relative Platzierung im Ranking ein sehr ähnliches Muster aufwiesen, konzentriert sich die folgende Darstellung nur auf die Auswahlhäufigkeit. Die detaillierten Vierfeldertafeln, die beide Informationen zusammenführen, finden sich im Anhang (Abbildungen A3 –A8). Als zentrale Aspekte werden im Folgenden Hürden und Gelingensbedingungen betrachtet, die von mindestens zwei Dritteln der Schulen im jeweiligen Themenblock ausgewählt wurden (Abbildung 7).

Ressourcen und Verständigung sind die zentralen Herausforderungen

Befund 4
Zeit- und Personalmangel, finanzielle Unsicherheit sowie unterschiedliche Erwartungen sind die größten Kooperationshürden.

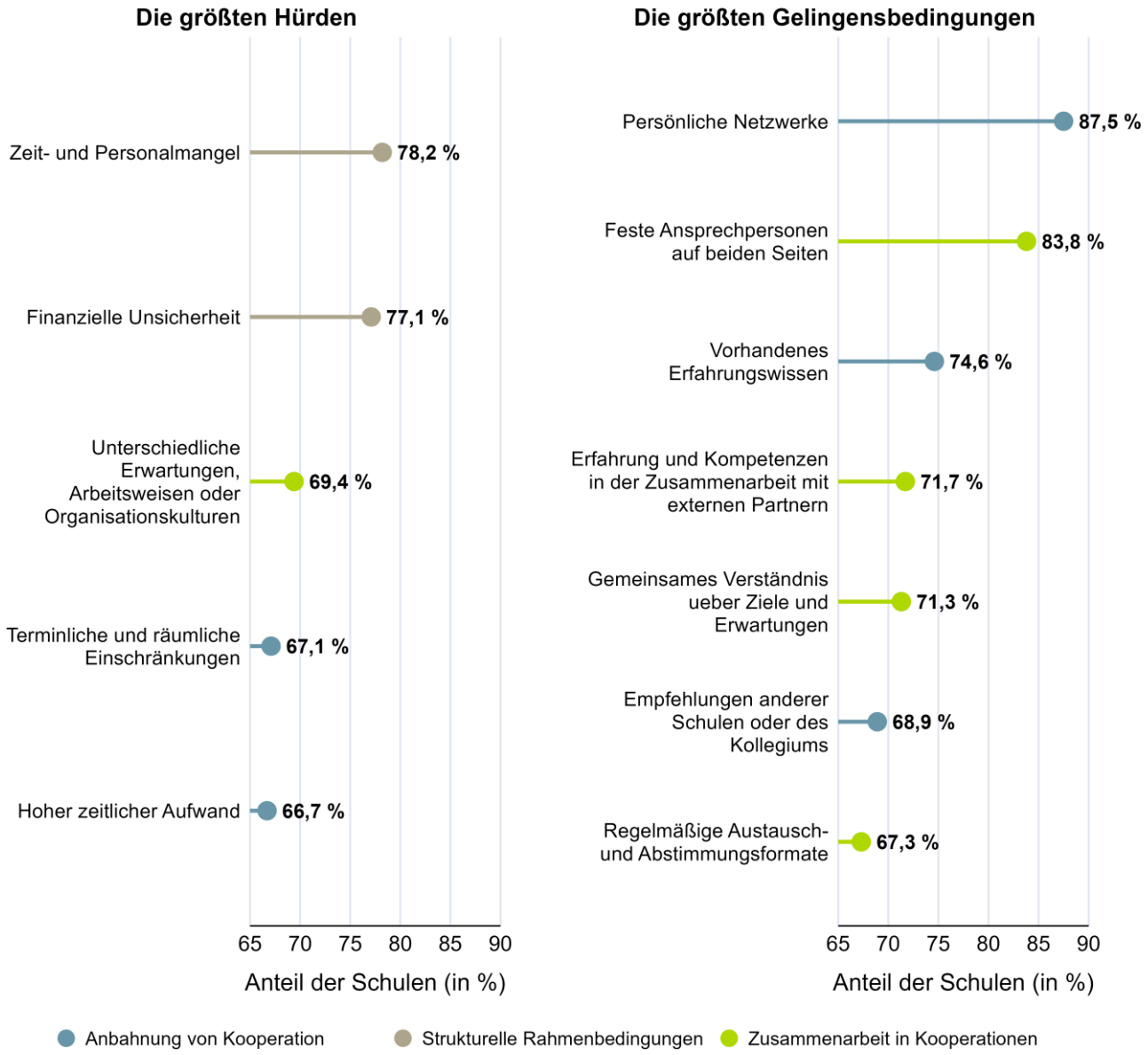
Die am häufigsten ausgewählten Hürden liegen auf der Ebene der strukturellen Rahmenbedingungen und der Zusammenarbeit. Zeit- und Personalmangel und finanzielle Unsicherheit werden von mehr als drei Viertel der Schulen im jeweiligen Themenblock genannt (Abbildung 7). 69 Prozent berichten von unterschiedlichen Erwartungen, Arbeitsweisen oder Organisationskulturen.[6] Jeweils rund zwei Drittel nennen terminliche und räumliche Einschränkungen sowie den hohen zeitlichen Aufwand der Partnersuche und -umsetzung.

[5] Bei den Hürden und Gelingensbedingungen wurde die Befragung aus Zeitgründen in drei zufällig zugewiesene Themenblöcke aufgeteilt. Jede befragte Person bewertete daher nur einen der drei Blöcke zu Anbahnung, strukturellen Rahmenbedingungen oder Zusammenarbeit.

[6] Auch aus Sicht außerschulischer Akteurinnen und Akteure sind kulturelle Bedingungen der Zusammenarbeit relevant: Im MINT Stimmungsbarometer 2023 nannten 61 Prozent der außerschulischen Akteurinnen und Akteure eine mangelnde Kultur der Offenheit als Hindernis für Kooperationen allgemein (MINTvernetzt, 2023).

Abbildung 7: Die am häufigsten ausgewählten Hürden und Gelingensbedingungen

Anteil der Schulen mit direkten Kooperationen, die den jeweiligen Aspekt im zugewiesenen Themenblock als Hürde oder Gelingensbedingung ausgewählt haben



Anmerkung: Abgebildet werden nur Hürden und Gelingensbedingungen, die von mindestens zwei Drittel der Befragten ausgewählt wurden. Die Angaben beziehen sich auf Schulen, an denen direkte Kooperationen mit außerschulischen Partnern bestanden. Anbahnung von Kooperation: „Was sind für Ihre Schule die größten Hürden beim Finden und Auswählen geeigneter Kooperationspartner?“ bzw. „Was hilft Ihrer Schule am meisten dabei, geeignete Kooperationspartner zu finden und auszuwählen?“; Strukturelle Rahmenbedingungen: „Was sind aus Sicht Ihrer Schule die größten strukturellen Hürden für Kooperationen?“ bzw. „Was hilft Ihrer Schule am meisten dabei, Kooperationen strukturell zu ermöglichen und nachhaltig umzusetzen?“; Zusammenarbeit in Kooperationen: „Was sind aus Sicht Ihrer Schule die größten Hürden in Bezug auf Kompetenzen, Rollenverständnis und Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern?“ bzw. „Was hilft Ihrer Schule am meisten in Bezug auf Kompetenzen, Rollenverständnis und Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern?“ Die vollständigen Ergebnisse zur Nennung und relativen Positionierung aller Items samt Formulierungen im Fragebogen finden sich im Anhang (Abbildungen A3 –A8).

Kooperationen scheitern aus Sicht der Schulen damit häufig nicht an fehlenden Ideen oder Angeboten, sondern an fehlenden Voraussetzungen für ihre Umsetzung. Benötigt werden sowohl verlässliche Ressourcen als auch eine gemeinsame Arbeitsgrundlage zwischen Schule und Partner.

Persönliche Netzwerke und feste Ansprechpersonen tragen Kooperationen

Befund 5
Persönliche Netzwerke, Erfahrungswissen und feste Ansprechpersonen auf beiden Seiten unterstützen Kooperationen besonders stark.

Bei den Gelingensbedingungen stehen persönliche und relationale Ressourcen im Vordergrund. Persönliche Netzwerke werden von 88 Prozent der Schulen ausgewählt, feste Ansprechpersonen auf beiden Seiten von 84 Prozent. Knapp drei Viertel der Schulen verweisen auf vorhandenes Erfahrungswissen sowie Erfahrung und Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit externen Partnern.

Diese Ergebnisse zeigen, dass Kooperationen stark von bereits vorhandenen Kontakten und Erfahrungen profitieren. Zugleich verweisen sie auf ein mögliches strukturelles Risiko: Wenn Wissen und Zugänge vor allem bei einzelnen Personen liegen, können Kooperationen abbrechen, sobald diese Personen die Schule oder Organisation verlassen. Erfahrungswissen sollte daher dokumentiert, geteilt und durch institutionelle Zuständigkeiten abgesichert werden. Auch ein gemeinsames Verständnis von Zielen und Erwartungen, Empfehlungen anderer Schulen oder des Kollegiums sowie regelmäßige Austausch- und Abstimmungsformate werden von mehr als zwei Drittel der befragten Schulen als hilfreich empfunden.

Die zentralen Gelingensbedingungen bilden damit weitgehend die Kehrseite der häufigsten Hürden: Unterschiedliche Erwartungen erschweren Kooperationen, während gemeinsame Ziele und regelmäßige Abstimmung sie unterstützen. Fehlende Zeit und Ressourcen begrenzen die Umsetzung; feste Ansprechpersonen und vorhandenes Erfahrungswissen erleichtern sie.

Weniger häufig ausgewählte Aspekte: keine einheitliche Priorität

Am unteren Ende der Auswahlhäufigkeiten stehen vor allem Aspekte, die weniger die unmittelbare Organisation einzelner Kooperationen als deren übergeordnete Steuerung und institutionelle Absicherung betreffen (siehe Abbildungen A3 –A8 im Anhang). Dazu zählen etwa curriculare Flexibilität, schulinterne Verankerung, Steuerungsinstrumente und die Abstimmung mit der Schuladministration. Im Vergleich zu Zeit-, Personal- und Finanzmangel werden diese Punkte seltener als zentrale Hürden benannt. Im schulischen Alltag stehen offenbar zunächst die unmittelbar spürbaren Voraussetzungen der Umsetzung im Vordergrund.

Auch rechtliche Beratung, Fortbildungen, externe Moderation sowie zentrale Plattformen und Vermittlungsangebote werden vergleichsweise selten als unterstützend ausgewählt. Daraus folgt nicht, dass solche Angebote überflüssig sind. Ihre geringere Auswahl kann auch darauf zurückgehen, dass sie weniger bekannt, nicht überall verfügbar oder für Schulen mit etablierten persönlichen Netzwerken weniger relevant sind. Gerade für Schulen ohne solche Netzwerke könnten sie eine wichtige Funktion übernehmen.

Insgesamt sollten seltener ausgewählte Aspekte daher nicht als unwichtig verstanden werden. Sie verweisen vielmehr auf eine andere Handlungsebene: Während Ressourcen und Abstimmung unmittelbare Umsetzungsprobleme markieren, betreffen Steuerungsinstrumente, institutionelle

Verankerung und externe Unterstützungsangebote die langfristige Systematisierung und Zugänglichkeit von Kooperationen. Die ebenfalls seltene Nennung einer fehlenden gleichberechtigten Zusammenarbeit deutet zudem darauf hin, dass Schulen eher konkrete Abstimmungsprobleme als ein grundsätzliches Ungleichgewicht zwischen den Partnern wahrnehmen.

Die Befunde bündeln den Handlungsbedarf in drei miteinander verbundenen Aufgaben: passende Angebote zugänglich machen, verlässliche organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen schaffen und die Zusammenarbeit aktiv gestalten. Für die vertiefende Analyse wurden zwei im Fragebogen erfasste Organisationsmerkmale herangezogen, die an mehrere dieser Ebenen anschließen: ausdrücklich benannte Kooperationsverantwortliche und die konzeptionelle Verankerung im Schulprogramm. Beide Ansatzpunkte stärken vor allem die strukturelle Absicherung von Kooperationen, unterstützen aber auch die Partnersuche, die Abstimmung gemeinsamer Ziele und die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit.

5. Ergebnisse Kooperationsverantwortliche

Die Befunde zu Hürden und Gelingensbedingungen lenken den Blick auf die schulische Organisation: Wie lassen sich verlässliche Ansprechpersonen, klare Aufgaben und Zeit für die Zusammenarbeit absichern? Ein Ansatz sind ausdrücklich benannte Kooperationsverantwortliche.

Kooperationsverantwortliche fungieren als zentrale Anlaufstelle für schulisch-außerschulische Kooperationen. Je nach Aufgabenverteilung unterstützen und begleiten sie ausgewählte oder übergreifende Kooperationsprozesse, etwa durch Planung, Kommunikation, Abstimmung und Dokumentation, ohne notwendigerweise an allen Kooperationen der Schule beteiligt zu sein. Die Aufgabe kann bei Lehrkräften, Mitgliedern der Schulleitung oder anderen schulischen Mitarbeitenden liegen oder von einer Gruppe, etwa einer Steuerungsgruppe, wahrgenommen werden.[7] Zur Entlastung können diese Personen Anrechnungsstunden erhalten: Ihr Unterrichtsdeputat wird reduziert, damit Zeit für die zusätzliche Aufgabe zur Verfügung steht. Die Befragung erfasst ausdrücklich benannte Zuständigkeiten unabhängig davon, in welcher Form sie organisatorisch ausgestaltet sind.

Zuständigkeiten bestehen an vier von zehn Schulen

Eine ausdrücklich benannte Zuständigkeit für Kooperationen besteht an 41 Prozent der Schulen. Weitere 6 Prozent planen die Einführung; an 53 Prozent gibt es weder eine entsprechende Zuständigkeit noch eine konkrete Planung. Fehlende ausdrückliche Zuständigkeiten bedeuten nicht, dass an diesen Schulen niemand Kooperationen organisiert. Die Aufgabe

Befund 6
Schulen mit Kooperationsverantwortlichen und größeren Zeitbudgets weisen tendenziell umfangreichere Kooperationen auf.

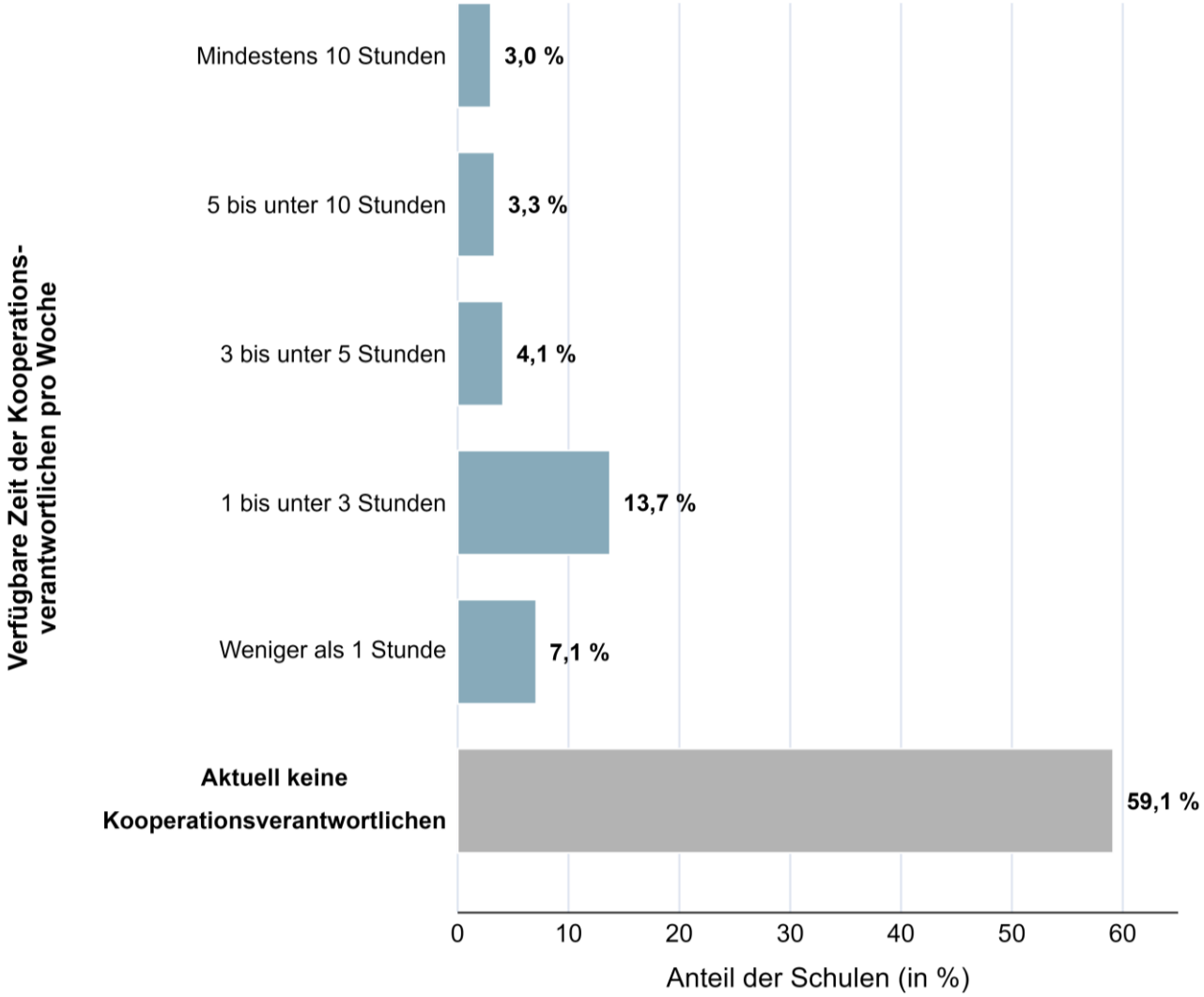
[7] Davon zu unterscheiden sind Kooperationsmanagerinnen und -manager, deren Hauptaufgabe die Koordination schulisch-außerschulischer Zusammenarbeit ist. Solche Funktionen werden in Pilotprojekten auch über externe Träger organisiert und können unterschiedliche Bezeichnungen tragen, etwa Netzwerkmanagement, Projektkoordination oder Campusmanagement.

ist dort jedoch keiner Person oder Gruppe als zentrale Anlaufstelle und übergreifende Zuständigkeit zugewiesen.

Wo Zuständigkeiten bestehen, steht dafür häufig nur wenig Zeit zur Verfügung (Abbildung 8): 7 Prozent aller Schulen weisen weniger als eine Stunde pro Woche aus – das heißt, unter den Schulen mit Angaben zum Zeitbudget verfügen etwa ein Viertel der Kooperationsverantwortlichen über weniger als eine Stunde pro Woche. 14 Prozent geben an, zwischen ein und drei Stunden und 10 Prozent mindestens drei Stunden zur Verfügung zu haben.

Abbildung 8: Sechs von zehn Schulen haben keine ausdrücklich benannten Kooperationsverantwortlichen

Verteilung der Schulen mit direkten Kooperationen nach dem Vorhandensein einer für Kooperationen zuständigen Person oder Gruppe und dem wöchentlichen Zeitbudget für diese Aufgabe



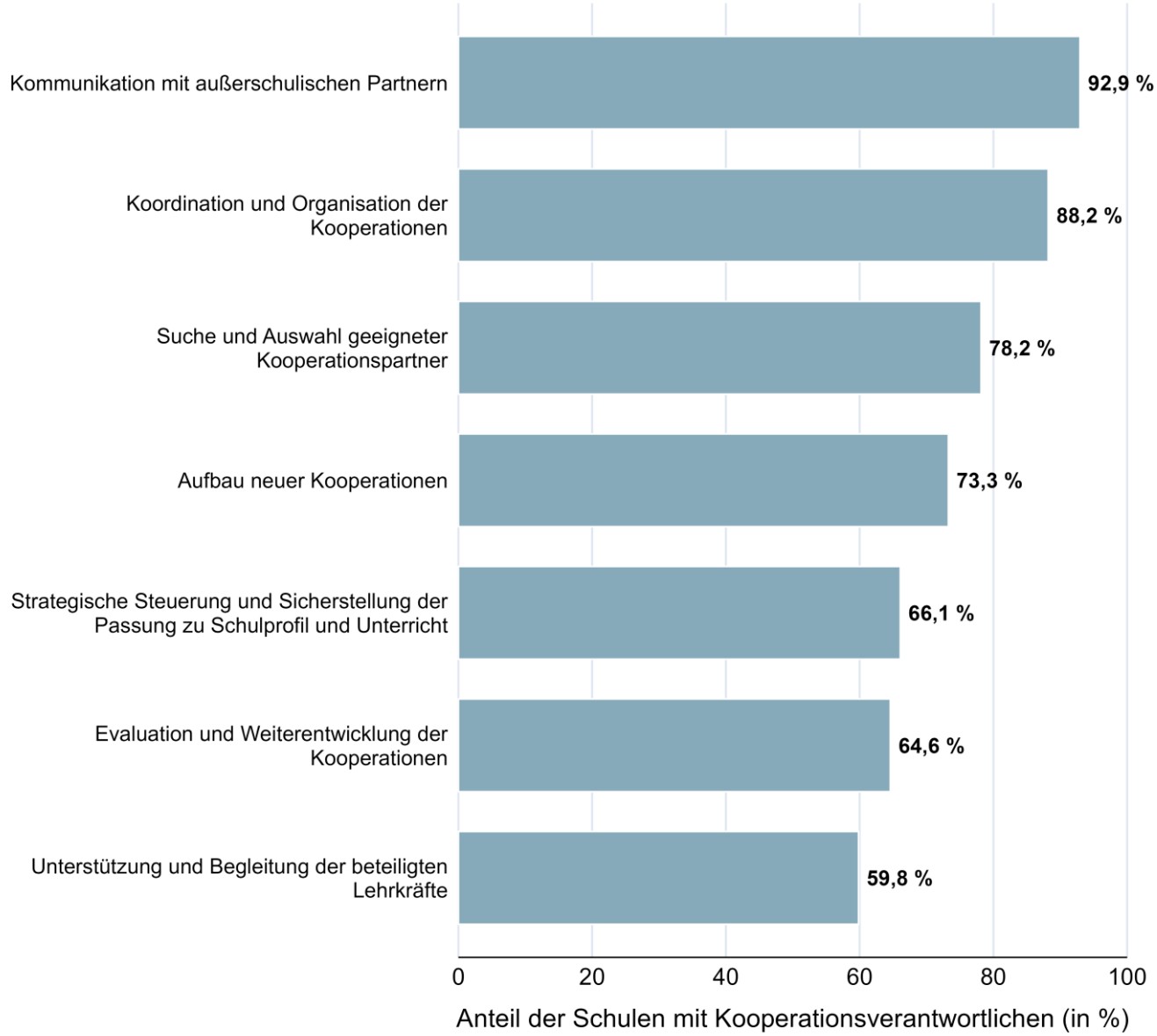
Anmerkung: Die Angaben beziehen sich auf Schulen, an denen direkte Kooperationen mit außerschulischen Partnern bestanden. Die Stundenangaben beziehen sich auf das wöchentliche Zeitbudget der zuständigen Person beziehungsweise auf das Gesamtbudget der zuständigen Personengruppe. 9,6 Prozent der Schulen machten keine Angabe; deshalb summieren sich die ausgewiesenen Anteile nicht auf 100 Prozent. In der Kategorie „Aktuell keine Kooperationsverantwortlichen“ sind auch diejenigen gefasst, die angegeben haben, eine Einführung dieser zu planen. Fragetexte: „Gibt es an Ihrer Schule eine Person oder Gruppe, die ausdrücklich für das Thema Kooperation verantwortlich ist (zum Beispiel Kooperationsbeauftragte / -beauftragter, Steuerungsgruppe)?“ Bei bestehender Zuständigkeit: „Wie viele Stunden stehen der für Kooperationen zuständigen Person bzw. Personengruppe an Ihrer Schule für diese Aufgabe zur Verfügung?“

Breites Aufgabenprofil bei begrenzter Zeit

Diesen Zeitbudgets steht ein breites Aufgabenspektrum gegenüber (Abbildung 9). An fast allen Schulen mit Kooperationsverantwortlichen gehört die Kommunikation mit externen Partnern zu deren Aufgaben, gefolgt von Koordination und Organisation (je knapp 90 Prozent). Auch die Suche und Auswahl geeigneter Partner und der Aufbau neuer Kooperationen sind weit verbreitet.

Abbildung 9: Kooperationsverantwortliche verbinden Organisation mit strategischer Entwicklung

Anteil der Schulen mit ausdrücklich benannter Kooperationsverantwortung, die die jeweilige Aufgabe übernehmen; Mehrfachauswahl möglich



Anmerkung: Die Angaben beziehen sich ausschließlich auf Schulen mit einer ausdrücklich für Kooperationen verantwortlichen Person oder Gruppe. Mehrfachauswahl war möglich. Fragetext: „Welche Aufgaben werden von der Person oder Gruppe, die ausdrücklich für das Thema Kooperation verantwortlich ist (zum Beispiel Kooperationsbeauftragte/-beauftragter, Steuerungsgruppe), im Zusammenhang mit außerschulischen Kooperationen übernommen?“

Rund zwei Drittel übernehmen darüber hinaus strategische Aufgaben, etwa die Sicherung der Passung zum Schulprofil und Unterricht oder die Evaluation und Weiterentwicklung von Kooperationen. Häufig unterstützen und begleiten sie zudem die beteiligten Lehrkräfte. Das Aufgabenprofil reicht damit vom ersten Kontakt bis zur Qualitätsentwicklung und verbindet die drei in Kapitel 4 beschriebenen Ebenen.

Zuständigkeit und Zeitbudget stehen mit umfangreicheren Kooperationen in Zusammenhang

Schulen mit ausdrücklich benannten Kooperationsverantwortlichen weisen signifikant mehr Kooperationspartner, ein breiteres Partnerspektrum, stärker verstetigte Kooperationen und eine engere curriculare Einbindung auf. Ein höheres wöchentliches Zeitbudget steht zudem mit mehr Kooperationspartnern, einer höheren Reichweite und einer stärkeren Verortung der Angebote auf dem Schulgelände in Zusammenhang (Abbildung 10).

Die Befunde aus Kapitel 4 zeigen, dass feste Ansprechpersonen, klare Aufgaben und vorhandenes Erfahrungswissen die Zusammenarbeit unterstützen, während unterschiedliche Erwartungen und Arbeitsweisen sie erschweren. Kooperationsverantwortliche können hier ansetzen, indem sie die Kommunikation bündeln, Ziele und Aufgaben abstimmen sowie Kontakte und Erfahrungen für die Schule sichern und weitergeben.

Abbildung 10: Kooperationsverantwortliche und höhere Zeitbudgets dieser stehen mit umfangreicheren Kooperationen in Zusammenhang

Statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen Kooperationsverantwortung beziehungsweise wöchentlichem Zeitbudget und Merkmalen des Kooperationsgeschehens



Anmerkung: Dargestellt sind statistisch signifikante Zusammenhänge aus separaten linearen beziehungsweise ordinalen logistischen Regressionsmodellen mit Kooperationsverantwortlichen (vorhanden gegenüber nicht vorhanden) oder ihrem wöchentlichen Stundenbudget als Fokusprädiktor. Die Modelle berücksichtigen räumliche Lage, Bundesland, Schulform, Schulträgerschaft, Schulgröße, die untersuchten Merkmale der Zusammensetzung der Schülerschaft sowie weitere organisatorische Merkmale (Verankerung im Schulprogramm und Formalisierung von Kooperationen). Die Zusammenhänge bleiben signifikant, wenn geplante Zuständigkeiten als eigene Kategorie berücksichtigt oder den Schulen ohne Kooperationsverantwortliche zugeordnet werden.

Kooperationskoordination sollte als fester Bestandteil schulischer Organisation verstanden und nicht allein dem zusätzlichen Engagement einzelner Personen überlassen werden. Dafür braucht es klar benannte Zuständigkeiten, geklärte Aufgabenprofile und verlässliche Zeitbudgets, damit die Aufgabe im Schulalltag tatsächlich ausgefüllt werden kann.

6. Konzeptionelle Verankerung im Schulprogramm

Klare Zuständigkeiten regeln, wer die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern organisiert. Die konzeptionelle Verankerung von Kooperationen im Schulprogramm beantwortet die ergänzende Frage, welchen Stellenwert Kooperationen für die pädagogische Arbeit und die Entwicklung der Schule haben.

Konzeptionelle Verankerung bedeutet, dass Kooperationen nicht nur als einzelne Aktivitäten aufgeführt, sondern mit den pädagogischen Grundsätzen, Schwerpunkten und Entwicklungszielen der Schule verbunden werden. Festgehalten werden kann beispielsweise, welche Ziele die Zusammenarbeit verfolgt, wie sie zum Schulprofil passt und wer ihre Umsetzung verantwortet. „Schulprogramm“ wird dabei als Oberbegriff verwendet. Entsprechende Festlegungen können auch in einem pädagogischen Konzept, Schulprofil, Leitbild oder einem vergleichbaren Entwicklungs- und Steuerungsdokument enthalten sein.

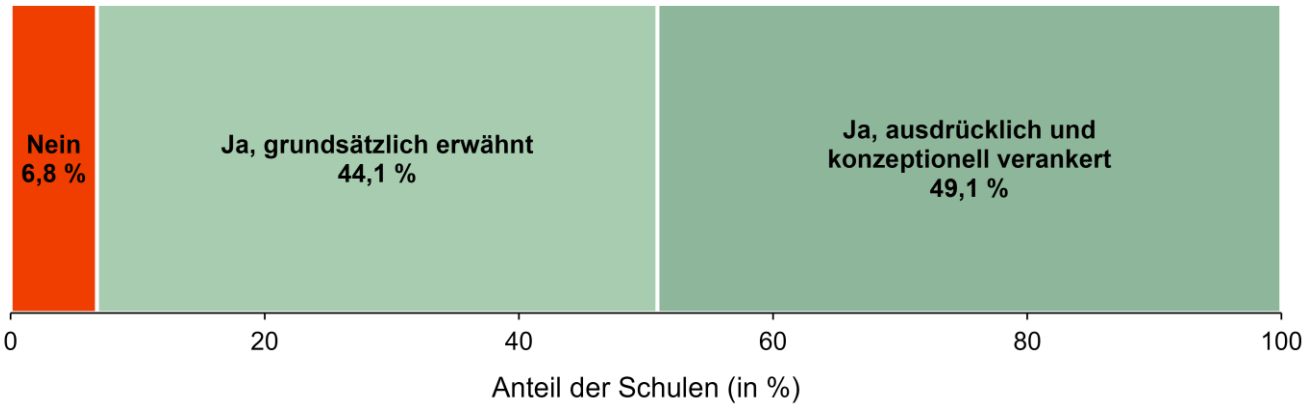
Allgemeine Erwähnung ist verbreitet, konzeptionelle Einbindung ausbaufähig

An 93 Prozent der Schulen sind Kooperationen grundsätzlich im Schulprogramm erwähnt. Nur 49 Prozent der Schulen geben jedoch an, Kooperationen ausdrücklich und konzeptionell verankert zu haben. An 7 Prozent der Schulen sind Kooperationen weder erwähnt noch konzeptionell verankert (Abbildung 11). Die zentrale Entwicklungsaufgabe besteht also darin, in schulischen Dokumenten aufgeführte Kooperation immer mit konkreten Orientierungsrahmen für die Auswahl, Gestaltung und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit zu verknüpfen.

Befund 7
Eine konzeptionelle Verankerung im Schulprogramm steht mit breiteren, reichweitenstärkeren und stärker eingebundenen Kooperationen in Zusammenhang.

Abbildung 11: Fast alle Schulen erwähnen Kooperationen – nur jede zweite verankert sie konzeptionell

Verteilung der Schulen mit direkten Kooperationen nach der Verankerung außerschulischer Kooperationen im Schulprogramm beziehungsweise im pädagogischen Konzept



Anmerkung: Die Angaben beziehen sich auf Schulen, an denen direkte Kooperationen mit außerschulischen Partnern bestanden. Fragetext: „Ist im Schulprogramm bzw. im pädagogischen Konzept Ihrer Schule festgehalten, dass die Schule mit außerschulischen Partnern kooperiert?“

Konzeptionelle Verankerung steht mit breiteren und stärker eingebundenen Kooperationen in Zusammenhang

Bereits die grundsätzliche Erwähnung von Kooperationen steht gegenüber keiner Verankerung mit mehr Kooperationspartnern und einem breiteren Partnerspektrum in Zusammenhang (Abbildung 12). Eine ausdrückliche konzeptionelle Verankerung geht darüber hinaus mit einer höheren Reichweite, stärker verstetigten Kooperationen und einer engeren curricularen Einbindung einher. Die Zusammenhänge bleiben auch unter Berücksichtigung räumlicher, schulischer und organisatorischer Merkmale statistisch signifikant.

Die Ergebnisse schließen an die zuvor dargestellten Hürden und Gelingensbedingungen an: Ein konkret ausgestaltetes Schulprogramm kann Ziele, Zielgruppen und Zuständigkeiten sichtbar machen und die Abstimmung mit außerschulischen Partnern unterstützen. Es ersetzt jedoch weder ausreichende Ressourcen noch die laufende Verständigung zwischen Schule und Partnern. Die Richtung des Zusammenhangs bleibt offen, da ein umfangreiches Kooperationsgeschehen ebenso Anlass für eine stärkere konzeptionelle Verankerung sein kann wie umgekehrt.

Abbildung 12: Konzeptionell verankerte Kooperationen sind breiter, reichweitenstärker und stärker eingebunden

Statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen der Verankerung von Kooperationen im Schulprogramm und Merkmalen des Kooperationsgeschehens



Anmerkung: Dargestellt sind statistisch signifikante Zusammenhänge aus separaten linearen beziehungsweise ordinalen logistischen Regressionsmodellen mit der Verankerung im Schulprogramm als erklärender Variable. Die erste Spalte vergleicht eine grundsätzliche Erwähnung mit keiner Verankerung; die ausdrückliche konzeptionelle Verankerung wird als eigene Kategorie berücksichtigt. Die zweite Spalte vergleicht eine ausdrückliche konzeptionelle Verankerung mit den beiden übrigen Kategorien zusammen. Die Modelle berücksichtigen räumliche Lage, Bundesland, Schulform, Schulträgerschaft, Schulgröße, die untersuchten Merkmale der Zusammensetzung der Schülerschaft sowie Kooperationsverantwortliche und die Formalisierung von Kooperationen.

Die Befragung erfasst direkte Kooperationen unabhängig davon, ob sie im Unterricht, im Ganztag oder in anderen schulischen Kontexten stattfinden. Ergänzend wurde erhoben, ob die Befragten Unterschiede zwischen Kooperationen im Unterricht und im Ganztag wahrnehmen.

Ergänzende Einordnung: Kooperationen im Ganztag

Knapp zwei Drittel der befragten Schulen geben an, einen Ganztagsbetrieb zu haben. Von diesen Schulen berichten rund 90 Prozent, dass außerschulische Partner direkt mit Schülerinnen und Schülern arbeiten. Direkte Kooperationen im Unterricht und im Ganztag wurden in der Befragung zunächst gemeinsam erfasst. Ergänzend wurden die Befragten in zwei quantitativen Fragen und einem Freitextfeld gebeten, mögliche Unterschiede zwischen beiden Bereichen einzuschätzen.

Rund 40 Prozent der Befragten mit Kooperationen im und außerhalb des Ganztags sahen in mindestens einem Bereich Unterschiede. Etwa 6 Prozent berichteten ausdrücklich von keinen Unterschieden; etwas mehr als die Hälfte konnte die Unterschiede nicht verlässlich einschätzen. Wenn Unterschiede wahrgenommen wurden, bezogen sie sich am häufigsten auf den Umfang der Kooperationen und die beteiligten Partner. Etwa ein Drittel bezog sich auf den wahrgenommenen Mehrwert, nur ein kleinerer Teil auf Hürden und Gelingensbedingungen.

Die Freitextantworten deuten darauf hin, dass Kooperationen im Ganztag häufig regelmäßiger und längerfristiger angelegt sind, während Kooperationen im Unterricht eher punktuell, fachbezogen und curricular eingebunden beschrieben werden. Der Ganztag eröffnet zusätzliche Lern- und Erfahrungsräume, etwa für Sport, Kultur, Interessenförderung und soziale Entwicklung. Gleichzeitig erschweren fehlendes Personal, begrenzte Finanzierung, ungeeignete Räume und Schwierigkeiten bei der Suche nach verlässlichen Partnern die Umsetzung regelmäßiger Nachmittagsangebote.

Die Ergebnisse liefern damit Hinweise auf unterschiedliche Kooperationsbedingungen im Unterricht und im Ganztag, ersetzen aber keinen systematischen Vergleich. Sie sprechen dafür, Unterstützungsmaßnahmen an den jeweiligen Kontext anzupassen: Im Unterricht stehen curriculare Einbindung und zeitliche Abstimmung im Vordergrund, im Ganztag eher Kontinuität, Ressourcen und gemeinsame Verantwortung.

7. Fazit: Von der Einzelkooperation zur Infrastruktur individueller Förderung

- Das Ziel, an jeder Schule alle Schülerinnen und Schüler an direkten Kooperationen zu beteiligen und dabei bedarfsgerecht aus einer Vielfalt von Kompetenzbereichen auswählen zu können, ist noch weit entfernt.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass das Ziel, an jeder Schule alle Schülerinnen und Schüler an direkten Kooperationen zu beteiligen und dabei bedarfsgerecht aus einer Vielfalt von Kompetenzbereichen auswählen zu können, noch weit entfernt ist. Die Spannweite zwischen den Schulen ist dabei groß. Während ein Viertel der Schulen nahezu alle ihre Schülerinnen und Schüler in Kooperationen einbinden und dabei aus einer Vielfalt von Kompetenzbereichen wählen kann, kann jede achte Schule gar keine Kooperationen vorweisen. Positiv geht hervor: Die meisten Schulen haben mindestens einen Kooperationspartner und wenn Kooperationen stattfinden, sind die Schulen mit ihrer Qualität grundsätzlich zufrieden. Eine tiefergehende Analyse zur Qualität und Wirksamkeit der Kooperationen hinsichtlich Kompetenzgewinnen konnte anhand der vorliegenden Daten allerdings nicht vorgenommen werden.

Für die meisten Schulen lautet die entscheidende Frage daher nicht mehr, *ob* sie mit außerschulischen Partnern kooperieren, sondern wie sie die bestehenden Kooperationen erweitern und verlässlich organisieren können. Dabei kommt es darauf an, wie Kooperationen so verankert werden können, dass sie dauerhaft mehr Schülerinnen und Schüler erreichen und passgenau zur individuellen Förderung beitragen.

Bundesweit und schulformübergreifend sind dabei die größten Hürden die gleichen: Zeit-, Geld- und Personalmangel. Diese Befunde stehen im Einklang mit kontextspezifischen Untersuchungen zu Kooperationen im Ganztag und im MINT-Bereich (Arnoldt, 2022; IPN, 2026). Daneben treten terminliche und räumliche Einschränkungen, aber auch unterschiedliche Erwartungen und Arbeitsweisen der Kooperationspartner. Die am meisten genannten unterstützenden Faktoren lassen erahnen, wie Kooperationen heute meist an Schulen angebahnt und organisiert werden: über persönliche Kontakte, Erfahrungslernen und -austausch im Kollegium. Gleichzeitig werden feste Ansprechpersonen auf Seiten der Schule und der außerschulischen Partner und klare Erwartungshaltungen als besonders hilfreich hervorgehoben.

Für kurzfristig wirksame Veränderungen eignen sich Maßnahmen, die Schulen mit vergleichsweise wenig zusätzlichen Ressourcen selbst umsetzen können. Unsere Befunde legen zwei solche Maßnahmen nahe: die Benennung von Kooperationsverantwortlichen und die konzeptionelle Verankerung von Kooperationen im Schulprogramm. Die Analyse belegt keine Kausalität und erfolgreiche Kooperation hängt sicher nicht nur von diesen beiden Faktoren ab. Die Zusammenhänge sind jedoch insofern relevant, als sie Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung schulischer Kooperationen aufzeigen: Schulen mit Kooperationsverantwortlichen, insbesondere mit hinterlegten Stunden, und mit einer konzeptionellen Verankerung im Schulprogramm erreichen mehr Schülerinnen und Schüler, haben mehr Kooperationspartner, gestalten ihre Kooperationen nachhaltiger

und stärker curricular eingebunden und decken eine größere Vielfalt an Kompetenzbereichen ab. Unsere Empfehlung daher:

Kooperationsverantwortung verbindlich organisieren

Schulen sollten eine Person oder ein Team mit der Koordination betrauen, ein klares Aufgabenprofil festlegen und dafür ein ausdrücklich hinterlegtes Zeitbudget vorsehen. Die Koordination sollte nicht nur Kontakte verwalten, als feste Ansprechperson dienen, sondern auch Angebote auswählen, Ziele abstimmen, Erfahrungswissen sichern und die Zusammenarbeit weiterentwickeln. Eine mögliche nächste Entwicklungsstufe sind Kooperationsmanagerinnen und -manager, die diese Aufgabe mit einem größeren Stellenanteil oder schulübergreifend übernehmen. Eine solche Rolle sollte dann nicht von Lehrkräften ausgeübt werden, sondern bietet eine sehr gute Möglichkeit, Schule auch für andere Professionen zu öffnen, die Erfahrung im Kooperationsmanagement mitbringen. So wird der Lehrkräftemangel nicht zu einem limitierenden Faktor.

Kooperationen im Schulprogramm verankern

Schulen sollten festhalten, welchen Beitrag Kooperationen zur individuellen Förderung leisten, welche Schülerinnen und Schüler erreicht werden sollen, welche Kompetenzbereiche im Mittelpunkt stehen und wie Qualität und Reichweite überprüft werden. Diese konzeptionelle Verankerung kann auch dazu beitragen, die Erwartungen an die Kooperation nach innen und außen klarer zu kommunizieren. Die bloße Erwähnung von Kooperationen reicht dafür nicht aus. Wichtig bleibt natürlich: Die konzeptionellen Ziele müssen im Schulalltag auch umgesetzt werden.

Dies soll Bildungspolitik, Schulträger und Verwaltung nicht von ihrer Verantwortung entbinden, Kooperationen durch geeignete Rahmenbedingungen zu unterstützen. Bildungspolitik und Schulträger sollten verlässliche Finanzierung, Personal und Zeit für Kooperationen bereitstellen, geeignete Räume und organisatorische Freiräume sichern, kleinere und ländliche Schulen beim Aufbau von Netzwerken unterstützen, den Erfahrungsaustausch zwischen Lehrkräften fördern und ihrerseits Kooperationsverantwortung und konzeptionelle Verankerung in Schul- und Qualitätsentwicklung aufnehmen. Damit geht einher über Anrechnungsstunden verlässliche Zeitbudgets für Kooperationsverantwortliche bereitzustellen. Nur wenn alle Beteiligten im Bildungssystem zusammenarbeiten, können passende schulisch-außerschulische Kooperationen zukünftig auch allen Schülerinnen und Schülern zugutekommen und nicht nur einem Teil von ihnen.

Quellenverzeichnis

Afrianti, H., Viona, E., & Efriyadi, E. (2024). Literature study: School and community partnership model to improve the quality of educational environment. *PPSDP International Journal of Education, 3*(2), 357–366. https://doi.org/10.59175/pijed.v3i2.327

Arnoldt, B. (2022). *Kooperation von Ganztagsschulen mit außerschulischen Partnern: Forschungsstand und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Deutsches Jugendinstitut. https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27862

Bertelsmann Stiftung. (2015). *The ideal of educational partnerships*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_The_ideal_of_educational_partnerships_2015.pdf

Beyerle, M., Fugmann, M., Katzer, O., Kluxen-Pyta, D., Kralemann, M., Leikhof, U., Pötke, R., & Völmicke, E. (2025). *Charta der Allianz für Schule Plus*. Bonn: Stifterverband. https://www.zukunftsmission-bildung.de/sites/zb24/files/2025-12/charta_der_allianz_fuer_schule_plus.pdf

Bridwell-Mitchell, E. N. (2019). Them that's got? How school partnerships can perpetuate inequalities. *Phi Delta Kappan, 100*(8), 32–36. https://doi.org/10.1177/0031721719846886

Deutsches Jugendinstitut. (2006). *Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren (KOSA): Abschlussbericht*. München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/hausaufgaben/Abschlussbericht_KOSA.pdf

Gross, J. M. S., Haines, S. J., Hill, C., Francis, G. L., Blue-Banning, M., Turnbull, A. P., & Grove, J. R. (2015). Strong school–community partnerships in inclusive schools are "part of the fabric of the school … we count on them." *School Community Journal, 25*(2), 9–34. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085646.pdf

Hands, C. M. (2023). School-community collaboration: Insights from two decades of partnership development. In B. Cleveland, S. Backhouse, P. Chandler, I. McShane, J. M. Clinton, & C. Newton (Eds.), *Schools as Community Hubs* (pp. 31–43). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-9972-7_3

Holme, J. J., Castro, A. J., Germain, E., Haynes, M., Sikes, C. L., & Barnes, M. (2022). Community schools as an urban school reform strategy: Examining partnerships, governance, and sustainability through the lens of the Full-Service Community Schools Grant Program. *Educational Policy, 36*(3), 520–549. https://doi.org/10.1177/0895904820901479

Huber, S. G., Ahlgrimm, F., & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Zusammenarbeit in und zwischen Schulen* (S. 11–36). Münster: Waxmann.

Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN). (2026). *Wie gelingt guter MINT-Unterricht? Meta-Studie zur Sammlung von evidenzbasierten Maßnahmen zur Steigerung der MINT-Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler*. Kiel: IPN, im Auftrag der Allianz für Schule Plus im Stifterverband und mit Unterstützung der Vector Stiftung. https://www.stifterverband.org/medien/wie_gelingt_guter_mint-unterricht

MINTvernetzt. (2023). *MINT-Stimmungsbarometer 2023*. Berlin: MINTvernetzt. https://www.mint-vernetzt.de/content/uploads/2023/12/MINT_Simmungsbarometer2023.pdf

StEG-Konsortium. (2019). *Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagsschule*. Frankfurt am Main: DIPF. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19109/pdf/SteG_2019_Individuelle_Foerderung_Potenziale_der_Ganztagsschule.pdf

StEG-Konsortium. (2021). *Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG): Zentrale Ergebnisse der Befragungen*. Frankfurt am Main: DIPF. https://steg.dipf.de/de

Stifterverband. (2026). *Kooperationen im MINT-Bereich in Rheinland-Pfalz*. https://www.stifterverband.org/kooperationen-im-mint-bereich-in-rheinland-pfalz

Tillmann, K.-J., Fischer, N., Holtappels, H. G., & Klieme, E. (2019). *Ganztagsschule als Lern- und Lebensraum: Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen*. Weinheim: Beltz Juventa.

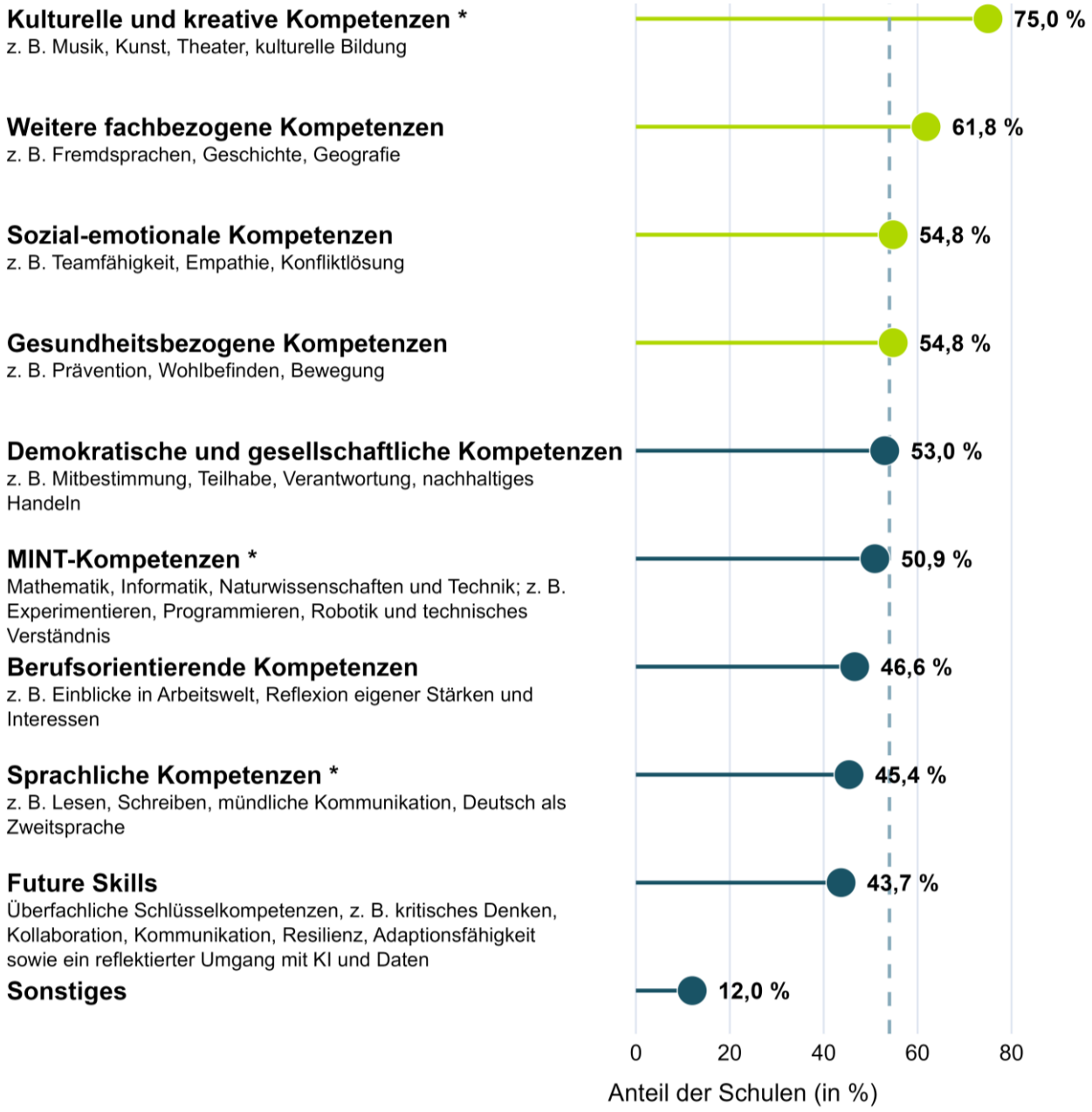
Anhang

Tabelle A1: Rücklauf

Bundesland	Rücklauf (N)	Anteil der teilnehmenden Schulen an allen Schulen im Bundesland
Baden-Württemberg	393	8,17%
Bayern	93	1,65%
Berlin	23	2,50%
Brandenburg	52	5,52%
Bremen	19	8,52%
Hamburg	29	6,13%
Hessen	142	7,06%
Mecklenburg-Vorpommern	40	6,42%
Niedersachsen	285	9,70%
Nordrhein-Westfalen	573	10,60%
Rheinland-Pfalz	85	5,10%
Saarland	20	5,93%
Sachsen	97	5,30%
Sachsen-Anhalt	55	6,08%
Schleswig-Holstein	109	12,11%
Thüringen	61	6,38%
Gesamt	2.076	6,79%

Abbildung A1: Außerschulische Kooperationen fördern ein breites Kompetenzspektrum

Im Rahmen direkter Kooperationen im vergangenen Schuljahr geförderte Kompetenzbereiche; Anteil der Schulen mit direkten Kooperationen

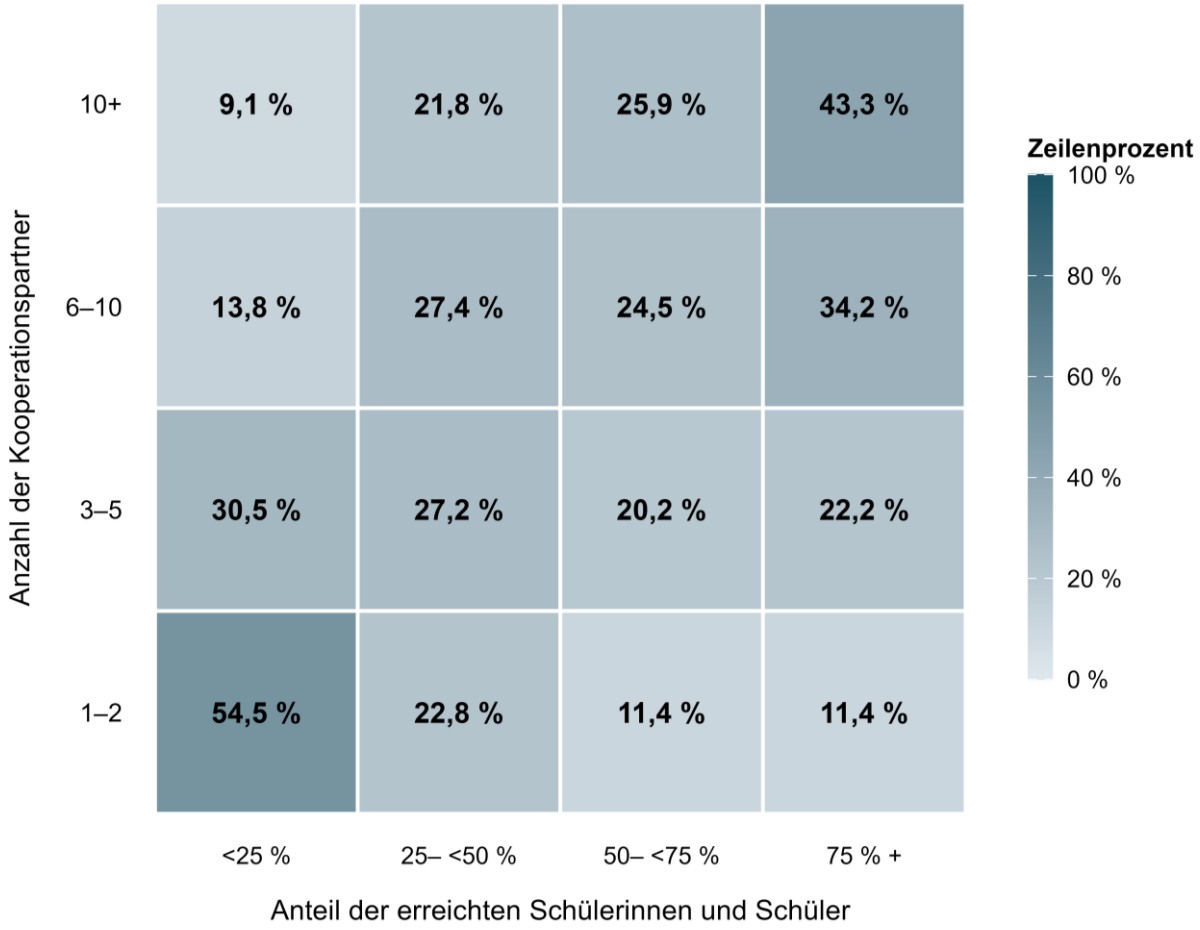


Anmerkung: Die Angaben beziehen sich auf Schulen, an denen direkte Kooperationen mit außerschulischen Partnern bestanden. Der Mittelwert der Auswahlhäufigkeiten über alle Kompetenzbereiche (außer „Sonstiges“) beträgt 54,0 Prozent (gestrichelte Linie). Grün markiert Kompetenzbereiche, die über diesem Mittelwert liegen; blau markiert Bereiche, die darunter liegen. Mehrfachnennungen waren möglich. Fragetext: „Welche Kompetenzen wurden im Rahmen der Kooperationen gefördert?“

Für die mit * gekennzeichneten Kompetenzbereiche zeigen sich größere Schulformunterschiede: **Kulturelle und kreative Kompetenzen** werden besonders häufig an Grundschulen und besonders selten an berufsbildenden Schulen gefördert; **MINT-Kompetenzen** besonders häufig an berufsbildenden Schulen und Sekundarschulen. **Sprachliche Kompetenzen** werden an Grund- und Förderschulen seltener, an berufsbildenden Schulen und Sekundarschulen dagegen häufiger genannt.

Abbildung A2: Größere Kooperationsnetzwerke erreichen mehr Schülerinnen und Schüler

Verteilung der Schulen nach der Anzahl direkter Kooperationspartner und dem Anteil der erreichten Schülerschaft



Anmerkung: Die Angaben beziehen sich auf Schulen mit mindestens einem direkten Kooperationspartner im vergangenen Schuljahr. Die Prozentwerte zeigen die Verteilung innerhalb der jeweiligen Partnerzahlgruppe und summieren sich je Zeile auf 100 Prozent.

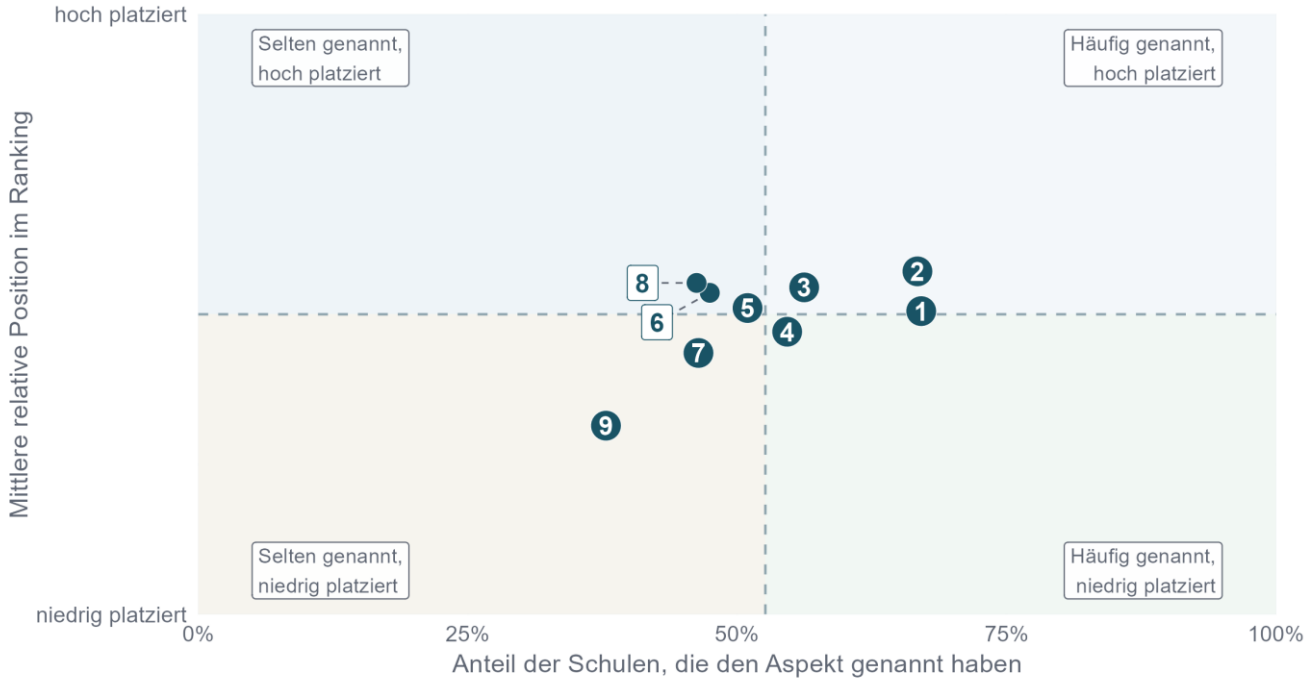
Tabelle A2: Größere Kooperationsnetzwerke gehen mit einem breiteren Kompetenzspektrum einher

Verteilung der Anzahl geförderter Kompetenzbereiche nach der Anzahl direkter Kooperationspartner; Angaben in Kompetenzbereichen

Anzahl der Kooperationspartner	Verteilung der Anzahl der geförderten Kompetenzbereiche			
	Unteres Viertel	Median	Oberes Viertel	Mittelwert
1-2	1	2	2,5	2,2
3-5	2	4	6	4,4
6-10	4	5	8	5,7
Mehr als 10	4	7	9	6,5

Anmerkung: Die Angaben beziehen sich auf Schulen mit mindestens einem direkten Kooperationspartner im vergangenen Schuljahr. Das untere und obere Viertel markieren das 25. beziehungsweise 75. Perzentil; der Median teilt die Schulen in zwei gleich große Gruppen. Der Mittelwert bezeichnet die durchschnittliche Zahl der ausgewählten Kompetenzbereiche.

Abbildung A3: Hürden auf der Ebene der Anbahnung von Kooperation
Nennungshäufigkeit und mittlere relative Platzierung



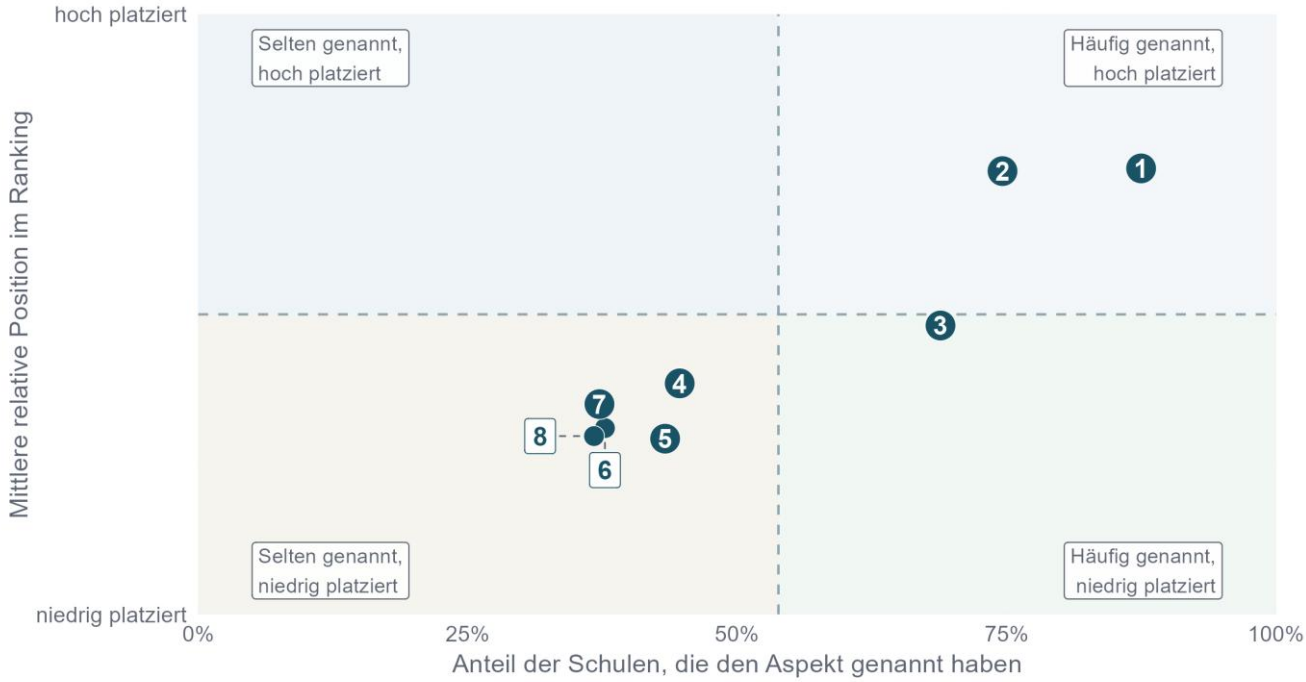
Nennungshäufigkeit von Hürden bei der Anbahnung von Kooperation

1	**Terminliche und räumliche Einschränkungen** Schwierigkeit, Angebote zu finden, die mit unserem Zeitgitter (Stundenplan) oder unseren Räumlichkeiten kompatibel sind.	**67%**
2	**Hoher zeitlicher Aufwand** Zu hoher zeitlicher Aufwand für Recherche, Sichtung und erste Auswahlgespräche im laufenden Betrieb.	**67%**
3	**Unklare Qualität der Angebote** Unklare Wirksamkeit oder Qualität der Angebote (fehlende Referenzen oder Zertifizierungen).	**56%**
4	**Unklare pädagogische Eignung externer Partner** Schwierigkeit, die pädagogische Eignung des externen Personals für die Diversität der Schülerinnen und Schüler vorab verlässlich einzuschätzen.	**55%**
5	**Zu wenig passende Angebote** Grundsätzlich zu geringe Anzahl inhaltlich passender Angebote in unserer Region/unserem Themenfeld.	**51%**
6	**Fehlende zentrale Vermittlung** Fehlen einer externen Koordinierungsstelle, die passende Partner aktiv vermittelt.	**47%**
7	**Hoher Aufwand mit rechtlichen Anforderungen** Hoher Aufwand bei der Klärung rechtlicher Voraussetzungen (z. B. Datenschutz, Führungszeugnisse) bereits in der Auswahlphase.	**46%**
8	**Unübersichtliche Angebotslandschaft** Es ist schwierig, passende Kooperationsangebote zu identifizieren (Wer macht was?).	**46%**
9	**Fehlende Übereinstimmung mit Lehr- und Bildungsplänen** Fehlende Übereinstimmung der Angebote mit den Vorgaben der landesrechtlichen Lehr- und Bildungspläne.	**38%**

Anmerkung: Jeder Punkt steht für eine Hürde. Die Befragten wählten zutreffende Aspekte aus und ordneten sie nach Wichtigkeit. Die x-Achse zeigt den Anteil der Schulen in der jeweiligen Ebene, die den Aspekt auswählten; die y-Achse seine mittlere relative Platzierung unter den auswählenden Schulen. Kleinere Positionswerte entsprechen vorderen Rangplätzen. Die vertikale Linie markiert die mittlere Auswahlhäufigkeit der dargestellten Items; die horizontale Linie bei 0,5 trennt tendenziell vordere von hinteren Platzierungen. Aus Zeitgründen beurteilten die Befragten nur die Aspekte einer zufällig zugewiesenen Ebene. Die Ergebnisse beruhen daher auf Teilstichproben.

Abbildung A4: Gelingensbedingungen auf der Ebene der Anbahnung von Kooperation

Nennungshäufigkeit und mittlere relative Platzierung



Nennungshäufigkeit der Gelingensbedingungen bei der Anbahnung von Kooperation

1	**Persönliche Netzwerke** Kontakte aus dem persönlichen Umfeld oder aus früheren Kooperationen.	**87%**
2	**Vorhandenes Erfahrungswissen** Kenntnisse über geeignete Anbieter und Angebote durch frühere Kooperationen oder langjährige Tätigkeit.	**75%**
3	**Empfehlungen anderer Schulen oder des Kollegiums** Empfehlungen durch Kolleginnen/Kollegen, andere Schulleitungen oder Schulen.	**69%**
4	**Informationsangebote zu Kooperationsmöglichkeiten** Übersichten, Leitfäden oder Beratungsangebote von Schulträgern, Landesinstituten oder Servicestellen.	**45%**
5	**Klar erkennbare Passung der Angebote zum Schulbedarf** Angebote, deren Passung zu den Bedarfen der Schule klar erkennbar ist.	**43%**
6	**Transparente Informationen zur Qualität und Ausgestaltung der Angebote** z. B. klare Beschreibungen, Referenzen oder Beispielmaterialien.	**38%**
7	**Zentrale Plattformen mit Angeboten** Online-Matchmaking-Angebote oder Datenbanken, die Kooperationsangebote bündeln und zugänglich machen, ggf. auf Basis von Qualitätskriterien.	**37%**
8	**Aktive Vermittlung durch Koordinierungsstellen** Konkrete Vermittlung oder Vorschläge durch externe Stellen (z. B. Bildungsbüros oder Netzwerkstellen).	**37%**

Anmerkung: Jeder Punkt steht für eine Gelingensbedingung. Die Befragten wählten zutreffende Aspekte aus und ordneten sie nach Wichtigkeit. Die x-Achse zeigt den Anteil der Schulen in der jeweiligen Ebene, die den Aspekt auswählten; die y-Achse seine mittlere relative Platzierung unter den auswählenden Schulen. Kleinere Positionswerte entsprechen vorderen Rangplätzen. Die vertikale Linie markiert die mittlere Auswahlhäufigkeit der dargestellten Items; die horizontale Linie bei 0,5 trennt tendenziell vordere von hinteren Platzierungen. Aus Zeitgründen beurteilten die Befragten nur die Aspekte einer zufällig zugewiesenen Ebene. Die Ergebnisse beruhen daher auf Teilstichproben.

Abbildung A5: Hürden auf der Ebene der strukturellen Rahmenbedingungen

Nennungshäufigkeit und mittlere relative Platzierung



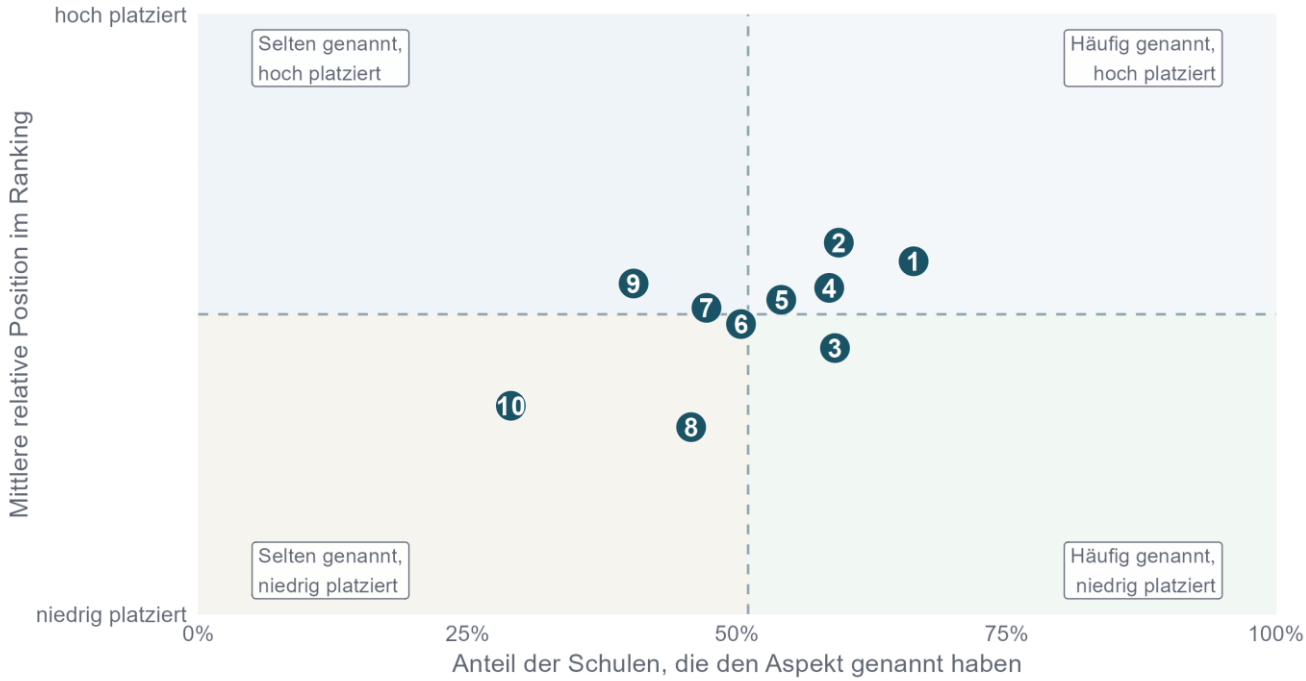
Nennungshäufigkeit von Hürden bei strukturellen Rahmenbedingungen

1	**Zeit- und Personalmangel** Mangelnde Kapazitäten bei Lehrkräften und Schulleitung, um Kooperationen vorzubereiten, abzustimmen, zu begleiten und regelmäßig im Dialog weiterzuentwickeln.	**78%**
2	**Finanzielle Unsicherheit** Fehlendes Budget oder Abhängigkeit von kurzfristigen Förderperioden zur Umsetzung und Verstetigung.	**77%**
3	**Begrenzter Zugang zu geeigneten Räumen und Ausstattung** Konflikte um begrenzt verfügbare geeignete Räume (z. B. Werkstätten, Sporthallen) oder technische Ausstattung innerhalb der Schule.	**51%**
4	**Wiederkehrende Schwierigkeiten mit Schulrhythmus** Kollisionen mit dem Schulalltag (z. B. Notenphasen, Konferenzen, Ferienzeiten) und starren Zeitgittern (Stundenplan).	**45%**
5	**Mangelnde Planungssicherheit** Fehlende Verlässlichkeit durch häufige Personalwechsel bei Partnern oder befristete Projektlaufzeiten.	**42%**
6	**Rechtliche Unsicherheit** Hemmende oder unklare gesetzliche Rahmenbedingungen auf Landes- oder kommunaler Ebene.	**41%**
7	**Fehlende strukturelle Verankerung von Prozessen und Zuständigkeiten** Unklare Festlegung von Verantwortlichkeiten, Rollen und Abstimmungsprozessen innerhalb der Schule.	**34%**
8	**Unklare Steuerung zwischen Schule und Schuladministration** Unklare oder widersprüchliche Zuständigkeiten, Entscheidungswege und Zielsetzungen zwischen Schule, Schulaufsicht, Schulträger und weiteren administrativen Ebenen.	**33%**
9	**Fehlende curriculare Flexibilität** Starre Lehrpläne und Prüfungsordnungen erschweren die Integration von Kooperationsangeboten in den Unterricht.	**32%**
10	**Mangelnde Steuerungsinstrumente** Fehlende Instrumente zur Planung, Koordination und Weiterentwicklung von Kooperationen.	**31%**

Anmerkung: Jeder Punkt steht für eine Hürde. Die Befragten wählten zutreffende Aspekte aus und ordneten sie nach Wichtigkeit. Die x-Achse zeigt den Anteil der Schulen in der jeweiligen Ebene, die den Aspekt auswählten; die y-Achse seine mittlere relative Platzierung unter den auswählenden Schulen. Kleinere Positionswerte entsprechen vorderen Rangplätzen. Die vertikale Linie markiert die mittlere Auswahlhäufigkeit der dargestellten Items; die horizontale Linie bei 0,5 trennt tendenziell vordere von hinteren Platzierungen. Aus Zeitgründen beurteilten die Befragten nur die Aspekte einer zufällig zugewiesenen Ebene. Die Ergebnisse beruhen daher auf Teilstichproben.

Abbildung A6: Gelingensbedingungen auf der Ebene der strukturellen Rahmenbedingungen

Nennungshäufigkeit und mittlere relative Platzierung



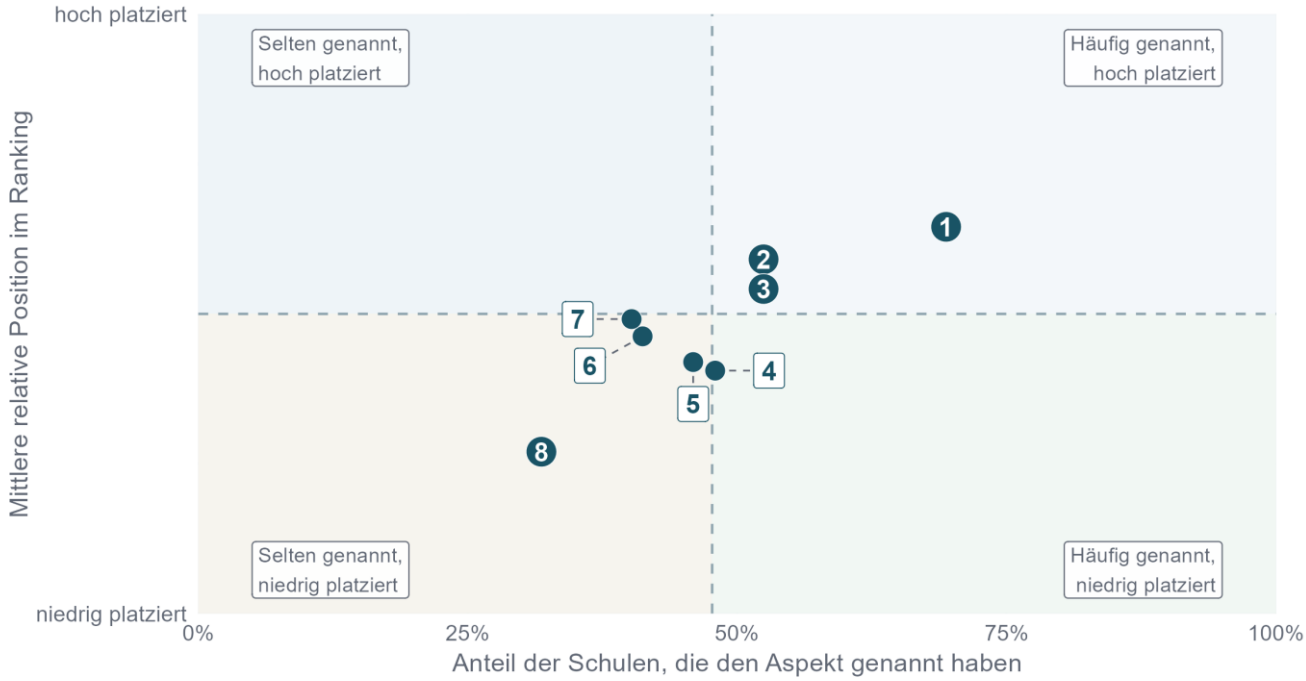
Nennungshäufigkeit von Gelingensbedingungen bei strukturellen Rahmenbedingungen

1	**Verlässliche finanzielle Ressourcen** Bereitstellung ausreichender und planbarer finanzieller Mittel (z. B. durch Förderprogramme, Schulträger oder Projektmittel).	**66%**
2	**Verbindliche Kooperationsvereinbarungen** Schriftliche Vereinbarungen, die Ziele, Zuständigkeiten und Rahmenbedingungen klar regeln.	**59%**
3	**Zeitliche Rahmenbedingungen, die Kooperation ermöglichen** Strukturen, die Kooperationen organisatorisch ermöglichen (z. B. passende Zeitfenster oder Berücksichtigung im Stundenplan).	**59%**
4	**Klare interne Zuständigkeiten für Kooperationen** Festgelegte Verantwortlichkeiten innerhalb der Schule (z. B. Kooperationsbeauftragte oder Steuergruppen).	**59%**
5	**Administrative und organisatorische Entlastung** Unterstützung bei organisatorischen Aufgaben (z. B. Anmeldung, Kommunikation oder Verwaltung).	**54%**
6	**Verankerung von Kooperationen im Schulprogramm** Formale Einbindung von Kooperationen in schulische Entwicklungs- und Planungsprozesse.	**50%**
7	**Unterstützung durch Schulträger oder Schulaufsicht** Institutionelle Unterstützung, z. B. durch Beratung, Entlastungsregelungen oder strukturelle Förderung.	**47%**
8	**Zugang zu geeigneten Räumen und Infrastruktur** Möglichkeit zur Nutzung geeigneter Räume und Ausstattung in der Schule oder beim Kooperationspartner.	**46%**
9	**Klare Verwaltungs- und Entscheidungsstrukturen** Transparente und abgestimmte Zuständigkeiten und Entscheidungswege zwischen Schule, Schulträger und Schulaufsicht.	**40%**
10	**Zugang zu rechtlicher Beratung und Information** Unterstützung bei rechtlichen Fragen, z. B. zu Datenschutz, Aufsichtspflicht oder Versicherungsfragen.	**29%**

Anmerkung: Jeder Punkt steht für eine Gelingensbedingung. Die Befragten wählten zutreffende Aspekte aus und ordneten sie nach Wichtigkeit. Die x-Achse zeigt den Anteil der Schulen in der jeweiligen Ebene, die den Aspekt auswählten; die y-Achse seine mittlere relative Platzierung unter den auswählenden Schulen. Kleinere Positionswerte entsprechen vorderen Rangplätzen. Die vertikale Linie markiert die mittlere Auswahlhäufigkeit der dargestellten Items; die horizontale Linie bei 0,5 trennt tendenziell vordere von hinteren Platzierungen. Aus Zeitgründen beurteilten die Befragten nur die Aspekte einer zufällig zugewiesenen Ebene. Die Ergebnisse beruhen daher auf Teilstichproben.

Abbildung A7: Hürden auf der Ebene der Zusammenarbeit in Kooperationen

Nennungshäufigkeit und mittlere relative Platzierung



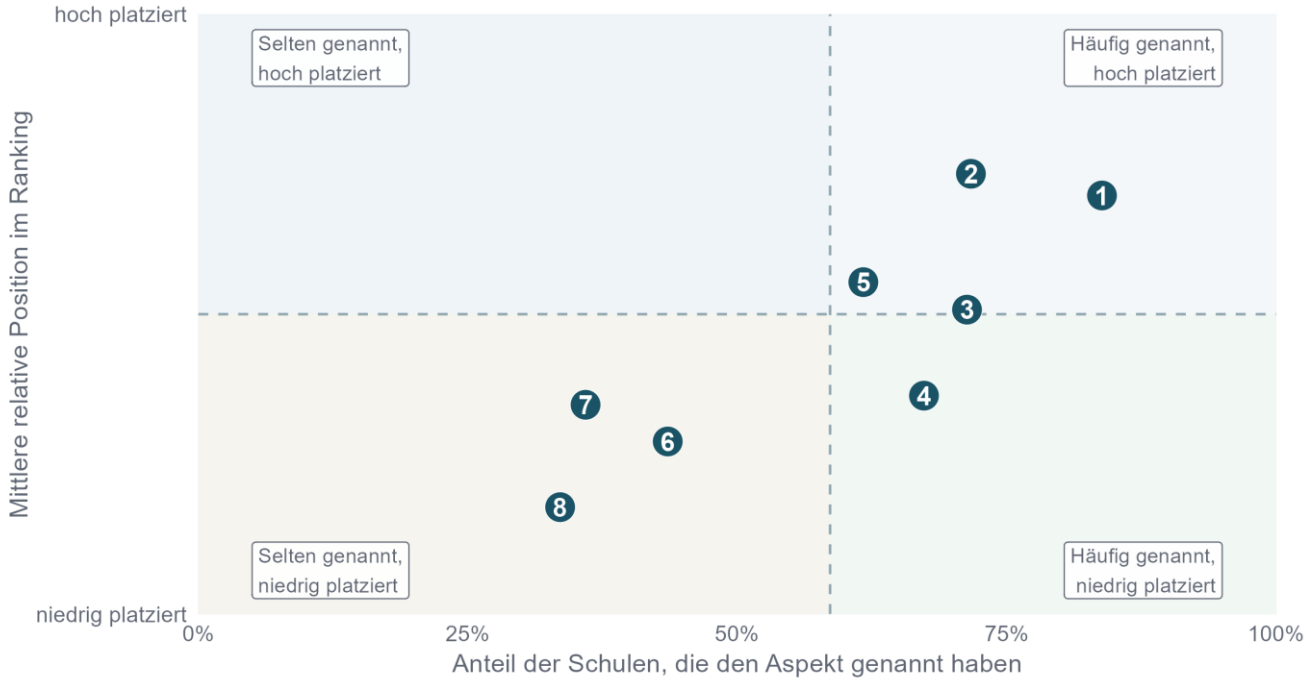
Nennungshäufigkeit von Hürden bei der Zusammenarbeit in Kooperationen

1	**Unterschiedliche Erwartungen, Arbeitsweisen oder Organisationskulturen** Unterschiede in Arbeitslogiken, Kommunikationsweisen oder Zielvorstellungen.	**69%**
2	**Mangelndes Wissen auf Seiten der Kooperationspartner** Begrenzte Erfahrung oder Unsicherheit der Partner im Umgang mit schulischen Strukturen, Anforderungen und Abläufen.	**52%**
3	**Unklares Rollen- und Aufgabenverständnis zwischen Schule und Partnern** Unklare oder unterschiedlich verstandene Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten oder Befugnisse.	**52%**
4	**Fehlende Kontinuität und Wissensweitergabe** Verlust von Erfahrungswissen, z. B. durch Personalwechsel oder fehlende Dokumentation.	**48%**
5	**Vorbehalte oder Skepsis gegenüber Kooperationen** Zurückhaltung oder mangelnde Akzeptanz im Kollegium gegenüber Kooperationen mit externen Akteuren.	**46%**
6	**Mangelndes Wissen auf Seiten der Schule** Begrenzte Erfahrung oder Unsicherheit im Aufbau, in der Gestaltung und Steuerung von Kooperationen mit externen Partnern.	**41%**
7	**Fehlende Fortbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten** Unzureichende Möglichkeiten für Schule oder Partner, Kompetenzen zur Planung und Umsetzung von Kooperationen zu entwickeln.	**40%**
8	**Fehlende gleichberechtigte Zusammenarbeit** Kooperationen werden eher als einseitige Dienstleistung statt als Partnerschaft gestaltet.	**32%**

Anmerkung: Jeder Punkt steht für eine Hürde. Die Befragten wählten zutreffende Aspekte aus und ordneten sie nach Wichtigkeit. Die x-Achse zeigt den Anteil der Schulen in der jeweiligen Ebene, die den Aspekt auswählten; die y-Achse seine mittlere relative Platzierung unter den auswählenden Schulen. Kleinere Positionswerte entsprechen vorderen Rangplätzen. Die vertikale Linie markiert die mittlere Auswahlhäufigkeit der dargestellten Items; die horizontale Linie bei 0,5 trennt tendenziell vordere von hinteren Platzierungen. Aus Zeitgründen beurteilten die Befragten nur die Aspekte einer zufällig zugewiesenen Ebene. Die Ergebnisse beruhen daher auf Teilstichproben.

Abbildung A8: Gelingensbedingungen auf der Ebene der Zusammenarbeit in Kooperationen

Nennungshäufigkeit und mittlere relative Platzierung



Nennungshäufigkeit von Gelingensbedingungen bei der Zusammenarbeit in Kooperationen

1	**Feste Ansprechpersonen auf beiden Seiten** Verlässliche Ansprechpersonen, die die Zusammenarbeit koordinieren und als zentrale Schnittstelle fungieren.	**84%**
2	**Erfahrung und Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit externen Partnern** Vorhandene Erfahrung und Sicherheit im Aufbau und in der Gestaltung von Kooperationen auf Seiten der Schule und der Kooperationspartner.	**72%**
3	**Gemeinsames Verständnis über Ziele und Erwartungen** Ein abgestimmtes Verständnis über Ziele, Inhalte und Erwartungen der Kooperation.	**71%**
4	**Regelmäßige Austausch- und Abstimmungsformate** Gelegenheiten für gemeinsame Planung, Reflexion und Weiterentwicklung (z. B. Planungstreffen, Workshops oder Netzwerktreffen).	**67%**
5	**Klarheit über Rollen und Zuständigkeiten** Ein klares Verständnis darüber, wer für welche Aufgaben und Entscheidungen verantwortlich ist.	**62%**
6	**Didaktische Anschlussfähigkeit in der Zusammenarbeit** Partner passen Vorgehen, Sprache und Materialien an schulische Anforderungen an.	**44%**
7	**Zugang zu Fortbildungen zur Gestaltung von Kooperationen** Fortbildungsangebote, die Kompetenzen zur Planung, Umsetzung und Steuerung von Kooperationen stärken.	**36%**
8	**Externe Beratung oder Moderation bei Bedarf** Unterstützung durch externe Fachstellen, Beratungsangebote oder Moderation zur Klärung von Fragen und Herausforderungen.	**34%**

Anmerkung: Jeder Punkt steht für eine Gelingensbedingung. Die Befragten wählten zutreffende Aspekte aus und ordneten sie nach Wichtigkeit. Die x-Achse zeigt den Anteil der Schulen in der jeweiligen Ebene, die den Aspekt auswählten; die y-Achse seine mittlere relative Platzierung unter den auswählenden Schulen. Kleinere Positionswerte entsprechen vorderen Rangplätzen. Die vertikale Linie markiert die mittlere Auswahlhäufigkeit der dargestellten Items; die horizontale Linie bei 0,5 trennt tendenziell vordere von hinteren Platzierungen. Aus Zeitgründen beurteilten die Befragten nur die Aspekte einer zufällig zugewiesenen Ebene. Die Ergebnisse beruhen daher auf Teilstichproben.

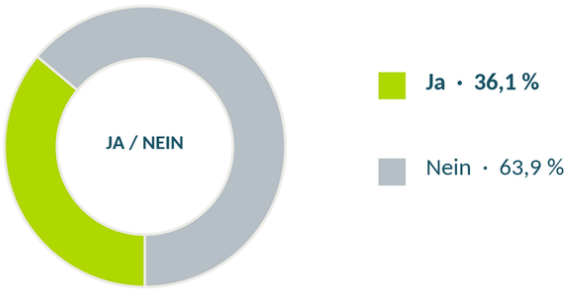
Abbildung A9

Indirekte Kooperation auf einen Blick

Im Fokus dieses Papiers stehen direkte Kooperationen. In der Befragung wurden allerdings auch Informationen zu indirekten Kooperationen abgefragt. Im Folgenden wird ein grafischer Überblick über die Ergebnisse gegeben.

01 / INDIREKTE KOOPERATION

Findet indirekte Kooperation statt?

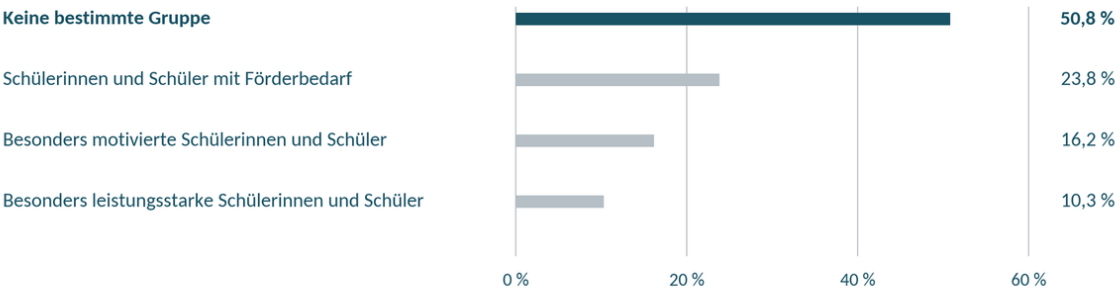


N = 1.774 Ja/Nein-Angaben · 302 fehlende und sonstige Werte ausgeschlossen

02 / FÖRDERUNG BESTIMMTER GRUPPEN INNERHALB DER SCHÜLERSCHAFT

Werden bestimmte Gruppen besonders gefördert?

Anteil der Schulen je Gruppe



03 / PARTNERKATEGORIEN

Mit welchen Partnern wird indirekt kooperiert?

3,9 von 10 Partnerkategorien im Durchschnitt

AM HÄUFIGSTEN AUSGEWÄHLT

- Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen
- Hochschulen und Wissenschaft
- Kinder- und Jugendhilfe

AM SELTENSTEN AUSGEWÄHLT

- Sport-, Musik- und sonstige Vereine
- Soziale Träger und Wohlfahrt
- Gesundheit und Prävention

04 / KOMPETENZBREITE

Welche Kompetenzen werden gefördert?

4,1 von 10 Kompetenzen im Durchschnitt

AM HÄUFIGSTEN AUSGEWÄHLT

- Sozial-emotionale Kompetenzen (z. B. Teamfähigkeit, Empathie, Konfliktlösung)
- Sprachliche Kompetenzen (z. B. Lesen, Schreiben, mündliche Kommunikation, Deutsch als Zweitsprache)
- Kulturelle und kreative Kompetenzen (z. B. Musik, Kunst, Theater, kulturelle Bildung)

AM SELTENSTEN AUSGEWÄHLT

- Future Skills (überfachliche Schlüsselkompetenzen) (z. B. kritisches Denken, Kollaboration, Kommunikation, Resilienz, Adaptionsfähigkeit sowie der reflektierte Umgang mit KI und Daten)
- Weitere fachbezogene Kompetenzen (z. B. Fremdsprachen, Geschichte, Geografie)
- MINT-Kompetenzen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik; z. B. Experimentieren, Programmieren, Robotik, technisches Verständnis)

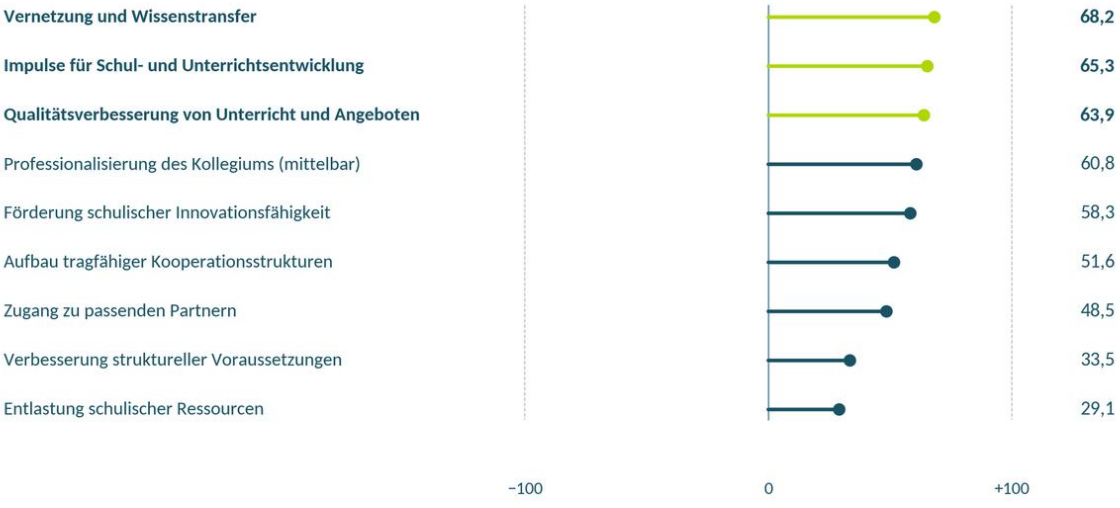
05 / KOOPERATIONSPROFIL

Wie etabliert sind Kooperationen?



06 / WAHRGENOMMENER MEHRWERT INDIREKTER KOOPERATION

Welchen Mehrwert hat indirekte Kooperation im Hinblick auf folgende Ziele?



Punkte zeigen einen Index von −100 (kein Mehrwert) bis +100 (großer Mehrwert).

Impressum

Essen, 2026

DOI: 10.5281/zenodo.23557337

Herausgeber
Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.
Baedekerstraße 1 . 45128 Essen
T 0201 8401-0 . mail@stifterverband.de
www.stifterverband.org

Redaktion
Elena Tibi
Simone Hoefer

KI-Nutzung
Für die Erstellung und sprachlich-redaktionelle Überarbeitung von Texten und Bildern sowie zur Unterstützung bei statistischen Analysen wurde Langdock Auto eingesetzt. Die Ergebnisse und Ausgaben wurden von den Autorinnen und Autoren geprüft. Die inhaltliche Verantwortung verbleibt vollständig bei den Autorinnen und Autoren.

Zitationshinweis
Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: Kooperation macht Schule. Bundesweite Schulleitungsbefragung zu Hürden und Gelingensbedingungen für schulisch-außerschulische Kooperationen. Essen, 2026.