



Auf der letzten Seite dieses Dokuments befindet sich ein Abstract zum Beitrag in deutscher und englischer Sprache sowie ein Förderhinweis.

## DIE RESULTATE

Autor: Christian Bernhard-Skala

### **Bildungsorganisationen in der Digitalisierung: Gestaltungsorientierte Forschungszugänge**

Umfang: 28 Seiten

Erschienen im Open Access gold

20. Dezember 2021

Bonn: DIE

Monographie

#### **Schlagwörter**

Organisation; Bildungsforschung; Digitalisierung; Gestaltungsorientierung; empirisch

#### **Zitierempfehlung**

Bernhard-Skala, C. (2021). *Bildungsorganisationen in der Digitalisierung: Gestaltungsorientierte Forschungszugänge*. Bonn. <https://www.die-bonn.de/id/41431>

#### **Lizenz**



Creative Commons BY 4.0 Deutsch

#### **Identifizier**

<https://www.die-bonn.de/id/41431>

#### **Reviewstatus**

redaktionelle Qualitätskontrolle

# DIE RESULTATE

aus Forschung und  
Entwicklung



Bildungsorganisationen in der  
Digitalisierung: Gestaltungsorientierte  
Forschungszugänge

CHRISTIAN BERNHARD-SKALA



# 1. Ausgangslage: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung unter Bedingungen der Digitalisierung

## 1.1. Digitalisierung als neue Herausforderung für Bildungssysteme

---

Der Einzug digitaler Medien in alle Lebensbereiche konfrontiert Bildungssysteme weltweit mit neuen Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Herausforderungen. Insbesondere stehen nicht mehr nur die klassischen Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen und Kompetenzen in den Naturwissenschaften im Fokus der politischen und öffentlichen Diskussion darüber, wie Bildungssysteme zu gestalten seien. Das Augenmerk supranationaler Akteure wie UNESCO, EU oder OECD liegt inzwischen ebenso auf den Fragen, wie digitale Lern- und Bildungsmedien den Aufbau von Kompetenzen, von Wissen und Können, von Haltungen und Einstellungen unterstützen und wie Bildungssysteme digitale Kompetenzen fördern können.

Entsprechend werfen auch die großen international vergleichenden Studien nicht mehr nur die Frage auf, inwiefern Bildungssysteme Lese-, Schreib- und naturwissenschaftliche Kompetenzen fördern (z. B. PISA, TIMSS, IGLU und PIAAC). Als neuer Indikator des Vergleichs und damit als neue Anforderung tritt die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen in Bezug auf die Förderung und Vermittlung digitaler Kompetenzen hinzu. So richtet die International Computer and Information Literacy Study – kurz: ICILS – alle fünf Jahre den Blick auf die digitalen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der achten Klasse; die PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) der OECD widmete sich bereits 2013 mit einem substanziellen Anteil den digitalen Kompetenzen Erwachsener. Kaum loszulösen von der globalen politischen und wissenschaftlichen Diskussion um die Förderung von digitalen Kompetenzen sind darüber hinaus Fragen des Einsatzes digitaler Medien zur Förderung von Bildungsprozessen und damit die Nutzung digitaler Medien für Lern- und Bildungsprozesse (z. B. UNESCO, 2015).

## 1.2. Digitalisierung im deutschen Bildungssystem

---

Deutschland – unabhängig vom Bildungsbereich – werden im internationalen Vergleich sowohl in Bezug auf die Vermittlung digitaler Kompetenzen als auch im Einsatz digitaler Medien zur Förderung von Bildungsprozessen, Entwicklungsbedarfe zugesprochen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020): So beschreibt die Studie ICILS, dass die digitalen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der achten Klasse in Deutschland zwar über dem Durchschnittswert aller teilnehmenden Staaten liegen, gleichzeitig belegen die Daten eine überdurchschnittlich starke Abhängigkeit der individuellen digitalen Kompetenzen von der sozialen Herkunft zuungunsten der sozial schwächeren Schichten. Die Schulen weisen ausbaufähige IT-Infrastrukturen auf, die Anzahl der besuchten Fortbildungen der Lehre-

rinnen und Lehrer in Deutschland, bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht, bewerten die Autorinnen und Autoren der ICILS-Studie als gering (Eickelmann et al., 2019). Für die erwachsene Bevölkerung belegen die inzwischen etwas in die Jahre gekommenen Daten der PIAAC-Studie (Rammstedt, 2013), dass ca. ein Drittel der erwachsenen Bevölkerung Deutschlands, im Alter von 16 bis 65 Jahren über IT-Kompetenzen verfügt, die über den privaten Basisgebrauch von E-Mail und die einfache Internetnavigation hinausgehen. In der aktuell immer noch andauernden Covid-19-Pandemie, der daraus folgenden Aussetzung von Präsenzlehre in der ersten Jahreshälfte 2020 sowie der einhergehenden Aufwertung von Online-Formaten, wurde der defizitäre Zustand weiter Teile der deutschen Bildungslandschaft in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien auf teils dramatische Weise offensichtlich. Gleichzeitig scheint – ebenso als Folge der Pandemie – erstmals ein öffentlicher Konsens zwischen allen verschiedenen Anspruchsgruppen des Bildungssystems zu bestehen, dass die Digitalisierung des deutschen Bildungssystems tatsächlich als defizitär zu bewerten ist.

In der deutschen Politik wird die beschriebene Situation um die Digitalisierung von Bildung bereits seit einigen Jahren aufgegriffen. Sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene werden Digitalisierungsprogramme für alle Bildungsbereiche lanciert. Als besonders prominentes Beispiel ist der Digitalpakt Schule ([www.digitalpaktschule.de](http://www.digitalpaktschule.de)) zu nennen, aber auch die Digitalisierungsstrategie der Kultusministerkonferenz (KMK) der Länder „Bildung in einer digitalen Welt“ (KMK, 2017).

### 1.3. Konsequenzen für die Bildungsforschung

---

Für die Bildungsforschung ergibt sich angesichts der großen Digitalisierungsbestrebungen der Politik nicht nur die Möglichkeit, diese forschend zu begleiten. Mit dem Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung und den entsprechenden Ausschreibungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) nimmt die Politik die Bildungsforschung zunehmend in die Pflicht: Die Bildungsforschung ist angehalten, über wissenschaftliche Begleitung hinaus, pädagogische und didaktische Konzepte zur Entwicklung digitaler Kompetenzen sowie zum effektiven Einsatz digitaler Medien in der Bildung wissenschaftlich fundiert zu entwickeln, diese zu erproben und teilweise zu implementieren (BMBF, 2018). Sie soll zum Nutzen der Praxis beitragen und steht somit vor der Herausforderung, methodische Zugriffsweisen zu entwickeln, die dem gewachsenen Anspruch an die Praxistauglichkeit ihrer Ergebnisse gerecht werden.

Als Antwort auf diese Herausforderungen werden in der Bildungsforschung unterschiedliche Forschungsstrategien herangezogen. Dazu gehören etwa Handlungsforschung, Design Based Research (z. B. Euler, 2014), Instruktionsdesign (z. B. Leutner, 2013), Implementationsforschung (z. B. Schrader, Hasselhorn, Hetfleisch & Goeze, 2020) sowie die gestaltungsorientierte Bildungsforschung (z. B. Preußler, Kerres & Schiefner-Rohs, 2014; Tulodziecki, Grafe & Herzog, 2014). Letztere versteht sich selbst als breiter integrativer Rahmen der vorgenannten Ansätze (Tulodziecki et al., 2014) und stellt Forschenden ein Set von Leitkriterien zur Verfügung, die als Anforderung an und Konsequenzen für pädagogische Forschungspraxis zu verstehen sind.

Diese lauten:

01. Gestaltung als Bestandteil des Forschungsprozesses und der Wissensgenerierung
02. Praxisrelevanz von Forschungsfragen und Praxistauglichkeit von Lösungen
03. Reflexion von Wertbezügen bei Gestaltungen und Erprobungen
04. Theoriefundierung und Theorieentwicklung
05. Empirische Fundierung und Kontrolle
06. Forschung als zirkulärer und iterativer Prozess
07. Zusammenwirken von Praxis und Wissenschaft
08. Forschung als Beitrag zur Professionalisierung
09. Verknüpfung unterschiedlicher Vorgehensweisen bei der Datenerfassung und Auswertung
10. Diskussion von Gütekriterien und Qualitätsstandards (zur ausführlichen Erläuterung: Tulodziecki et al., 2014)

Der syntheseshafte Charakter dieses Rahmens wird deutlich im gemeinsamen Anspruch aller angesprochenen Ansätze, die Praxisrelevanz und Praxistauglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse zu erhöhen und somit gestaltend zu wirken. Damit stellt die Gestaltungsorientierung eine Konsensformel ähnlich der vom Wissenschaftsrat (2020) formulierten Idee einer Anwendungsorientierung dar. Gleichzeitig interpretieren Design Based Research, Implementationsforschung, Interventionsforschung sowie gestaltungsorientierte Bildungsforschung diese Grundsätze einer Gestaltungsorientierung jeweils unterschiedlich bis hin zu gegensätzlich: Bezüglich des zehnten Punktes z. B. finden sich in den Ansätzen des Instruktionsdesigns oder der Implementationsforschung eine sehr klare Positionierung in Bezug auf die klassischen quantitativen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität, während sich Ansätze der Aktionsforschung eher auf die Standards des qualitativen Paradigmas wie etwa intersubjektive Nachvollziehbarkeit berufen (Mayring, 2002). Ebenso werden – um ein zweites Beispiel zu nennen – Praxisrelevanz und Praxistauglichkeit unterschiedlich ausgelegt: Die Entscheidungsgewalt über Fragen des Forschungsdesigns und der Interpretation von Daten wird in der Kooperation von Forschung und Praxis in den zugrundeliegenden Ansätzen jeweils stärker in der Praxis oder in der Forschung gesehen.

#### 1.4. Organisationen in der gestaltungsorientierten Bildungsforschung

---

Mit dem Anliegen, Aussagen über die Gestaltung von Medien und medialen Umwelten zu treffen, stellt die Bildungsforschung – insbesondere dann, wenn sie mediendidaktisch ausgerichtet ist – das organisierte Lehr-Lern-Geschehen in den Mittelpunkt. Bildungsorganisationen – Schulen, Kindergärten, Offene Jugendtreffs, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen – werden als institutionelle Einbettung von Lehr-Lern-Prozesse zu einer relevanten Größe in der Lehr-Lern-Forschung und im ganzen Bildungssystem. So sind es

zwar häufig Pädagoginnen und Pädagogen der Bildungsorganisationen, die entwickelte digitale Innovationen einführen und umsetzen, für die nachhaltige Implementation und Verstetigung über das Projektende hinaus sind jedoch Organisationen verantwortlich. Folgerichtig wenden sich die zahlreichen Förderprogramme, auch wenn sie letzten Endes Veränderungen auf der Lehr-Lern-Ebene anstreben, formal nicht an die professionell Lehrenden und noch weniger an die Lernenden, sondern an die organisierten Kontexte, in denen gelehrt und gelernt wird. Die wissenschaftliche Relevanz von Organisationen für Bildung und Bildungsforschung unterstreicht nicht zuletzt die 2018 erfolgte Gründung einer Sektion Organisationspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Welche Rolle Organisationen im Bildungssystem in Bezug auf Digitalisierung spielen und wie Organisationen im Forschungsprozess in einem gestaltungsorientierten Ansatz zu berücksichtigen sind, ist Gegenstand der vorliegenden Handreichung.



## 2. Organisationen in der Bildungsforschung

Theoretisch reflektiert wird die Rolle von Organisationen für den Lehr-Lern-Prozess mit dem häufigen Bezug auf die Mikro-, Makro- und Meso-Ebene des Bildungssystems (bereits in den 1970er Jahren: Flechsig & Haller, 1975; Zawacki-Richter, Röbbken & Ehrenspeck-Kolasa, 2014; Siebert, 2006) sowie in den heute gängigen Referenzen an ein Mehrebenensystem der Bildung (z. B. Schrader, 2011). Bildungsorganisationen kommt in den unterschiedlichen Thematisierungen eine aktive Rolle in der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen und damit Bildungsprozessen zu. Dabei wäre es verkürzt, Bildungsorganisationen als Spielball der Bildungspolitik und damit als eine mehr oder minder passive Instanz von Bildungsreform zu betrachten. Organisationen nehmen aktiv Einfluss auf ihr eigenes Innenleben und auf die sie umgebende Umwelt.

### 2.1. Was sind Organisationen?

---

Der Begriff *Organisation* ist nicht unumstritten. Im alltäglichen Sinne wird Organisation als das Ergebnis der Tätigkeit Organisieren betrachtet – also dem sinnvollen zeitlichen Reihen von Einzeltätigkeiten zu einem Gesamtablauf. In einem ähnlichen Sinn nimmt der wissenschaftliche Diskurs Bezug auf Organisieren als pädagogische Praktik (Feld & Seitter, 2017; Bender, 2007). Organisationen sind dann Ergebnis von regelhaften und routinierten Handlungen. Mit dem Begriff der Praktik verweist der wissenschaftliche Diskurs damit auf einen Handlungsaspekt von Organisieren, gleichzeitig impliziert der Begriff der Praktik – im Gegensatz zum alltäglichen Sprachgebrauch – Regelmäßigkeit. Praktiken des Organisierens laufen entsprechend wiederholt und institutionalisiert ab.

In einer soziologischen Lesart und damit im engeren Sinne (siehe zur Abgrenzung von Organisation im engen und im weiten Sinne: Kühl, 2011 sowie zur Abgrenzung zu Institu-

tion und Organisation: Kuper & Thiel, 2016) sind Organisationen ein Phänomen moderner Gesellschaften (Kühl, 2011, S. 15; Kuper & Thiel, 2016, S. 9), die sich durch drei zentrale Merkmale auszeichnen (Kuper & Thiel, 2016, S. 10): Mitgliedschaft, Zweck und Hierarchien.

- *Mitgliedschaft*: Organisationen entscheiden auf Basis von Regeln über Mitgliedschaft von Personen. Organisationen schließen damit aus und ein (Kühl, 2011, S. 16–23). (Bildungs-)Organisationen wie Schulen, Ausbildungsbetriebe, Kindergärten, Hochschulen oder Weiterbildungseinrichtungen entscheiden aktiv, wer Mitglied der eigenen Organisation wird. Dies erfolgt z. B. über Auswahlgespräche oder Tests zur Studierfähigkeit. Ebenso können Organisationen darüber entscheiden, dass jemand die Mitgliedschaft in einer Organisation verliert, z. B. weil er oder sie wichtige Regeln der Organisation verletzt. Etwa kann eine Bildungsorganisation einzelne Schülerinnen und Schüler oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Verhaltens- oder Leistungsansprüche der Organisation nicht erfüllen, ausschließen. Ebenso können Organisationsmitglieder selbst darüber entscheiden, ob sie Teil der Organisation bleiben oder ihr überhaupt erst beitreten wollen.
- Dabei ist das Kriterium der Mitgliedschaft weniger eindeutig, als es hier scheint. So ist es eine offene Frage, in welchen Kontexten es Sinn ergibt, die Teilnehmenden einer Weiterbildungsveranstaltung oder die Mitglieder des Schulleiternbeirats als Mitglieder der Organisation Weiterbildungseinrichtung bzw. Schule zu definieren und in welchen nicht.
- *Zweck*: Organisationen spezifizieren ihre Zwecke und kommunizieren diese nach Außen, etwa in Form von Leitbildern, Satzungen, Geschäfts- oder Jahresberichten. Die Zwecke von Organisationen bestehen meist in der Bereitstellung von Dienstleistungen, der Produktion von Waren, manchmal in der Erwirtschaftung von Gewinnen oder der Brauchtumspflege (ebd.). In Bildungsorganisationen steht meist ein pädagogischer Zweck der Förderung von Lernen und Bildung im Vordergrund. Dieser wird u. U. durch die schriftliche Ausformulierung von Profilen, Lehrphilosophien oder Definitionen gelungenen Lernens ergänzt. Gleichzeitig werden andere Ziele von Bildungsorganisationen oftmals nicht explizit genannt – etwa die Selektion von Lernenden oder das Erwirtschaften von Gewinnen wie im Fall kommerzieller Bildungseinrichtungen.
- *Hierarchie*: Organisationen verfügen über Hierarchien (ebd.). Es gibt in jedem Verein, jedem Unternehmen und jeder Bildungseinrichtung eine Person oder eine Gruppe von Personen, die befugt ist über andere Personen und deren Kompetenzzuschritte, deren Ressourcen oder deren Beförderung oder Mitgliedschaft zu entscheiden. Gleichzeitig kann diese Person oder Gruppe von Personen rechtlich belangt werden, wenn sie schlechte Entscheidungen trifft oder das Fehlverhalten ihr untergebener Personen nicht überwacht. Entsprechend haften Schulleitungen, Kindergartenleitungen oder der Vorstand eines Trägervereins für ihren Betrieb.

## 2.2. Zentral für die Gestaltung von Organisationen: Autonomie der Entscheidung

---

Zentral für die Rolle von Organisationen und deren Einfluss auf Bildungsprozesse auf der Lehr-Lern-Ebene ist die „Autonomie der Entscheidung“ (Kühl, 2011, S. 20): Organisationen können – so die Prämisse – über ihre Zwecke, die Mitgliedschaft und ihren hierarchischen Aufbau im Rahmen gesetzlicher Regeln selbst entscheiden. Dies trifft auf staatliche Bildungsanbieter wie Schulen angesichts der Normierung von Schulabschlüssen und Zertifikaten und der starken staatlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern nur eingeschränkt zu (Drepper & Tacke, 2012). Gleichzeitig unterstreicht die politische Ermöglichung von Schulautonomie sowie die Liberalisierung der Hochschulen und des Weiterbildungsmarktes, dass die Autonomie der Entscheidung auch für Organisationen des Bildungssektors gilt. Erst mit der Annahme, dass Bildungsorganisationen über einen gewissen Grad von Autonomie verfügen, können sie aktiv Einfluss auf die Gestaltung von Bildungsprozessen nehmen und sind eben nicht nur Spielball der Politik, sondern aktiv gestaltende Akteure. Ein Blick in die Praxis zeigt, dass die Autonomie der Entscheidung auch bei relevanten Praxisakteuren vorausgesetzt wird und damit sehr viel mehr als eine theoretische Prämisse darstellt. Allein vor dem Hintergrund der Autonomie der Entscheidung ergeben Hochschulrankings oder die Auslobung von Preisen für Schulen, Weiterbildungseinrichtungen oder Jugendzentren Sinn. Empirisch zeigt sich die Gestaltungsrelevanz und die Autonomie der Organisationsebene im Bildungssystem u. a. im Phänomen „resilienter Schulen“ – also Schulen, die den soziodemografischen Merkmalen ihrer Schülerschaft und ihrer Umwelt trotzend erwartungswidrig hohe Leistungen in Vergleichsstudien erbringen (Eickelmann, Gerick & Vennemann, 2019).

Mit der (zumindest teilweisen) Autonomie der Entscheidung darüber, ob und wie Bildungsreform oder andere Entwicklungen in der Organisationsumwelt in die eigenen Strukturen übernommen werden, werden Bildungsorganisationen nicht nur zu einem wichtigen Forschungsgegenstand in Bezug auf die Implementierung von Digitalisierung im Bildungssystem, sondern darüber hinaus zur „ersten Adresse politischer Steuerung“ (Kuper & Thiel, 2016, S. 15) im Bildungssystem.





## 3. Forschungsperspektiven auf Bildungsorganisationen in der Digitalisierung

### 3.1. Organisationen und Digitalisierung in Bildungsberichtswesen und Evaluationen

---

Im Bildungsberichtswesen und in Evaluationen mit Bezug zur Digitalisierung tauchen Bildungsorganisationen nahezu immer als Bereitsteller (oder eben Nicht-Bereitsteller) von digitaler Infrastruktur zum Zwecke des Lehrens und Lernens auf. Hier wird teilweise sehr differenziert die digitale Ausstattung von Bildungseinrichtungen erfragt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Scharnberg, Vonarx, Kerres & Wolff, 2017; Bertelsmann-Stiftung, 2016, 2017, 2018), wie auch die Art und Häufigkeit der Nutzung digitaler Medien durch Mitglieder der Organisation oder die Zweckmäßigkeit der Ausstattung. In Bezug auf das Management von Schulen oder Bildungseinrichtungen stehen im Berichtswesen u. a. die strategische Priorität von Digitalisierung sowie die Fortbildungsaktivitäten des in der Organisation beschäftigten Bildungspersonals, in Bezug auf das Lehren und Lernen mit digitalen Medien, im Fokus. Hin und wieder werden auch organisationale Maßnahmen wie die Einrichtung von Projektgruppen in Bezug auf Digitalisierung oder die informelle Kooperation der Lehrenden untereinander und damit der Organisationskultur erfragt.

Mit dieser Art der Erfassung wird Organisationen durchaus eine relevante Rolle in der Digitalisierung von Bildung zugesprochen. Zum einen als Infrastruktur, die ihren Mitgliedern digitale Technik bereitstellt, zum anderen als aktive Steuerungsstruktur im Sinne von Leitung oder Management, die interne Prozesse der Einführung gestaltet, indem sie z. B. die Fortbildung von Lehrenden plant und unterstützt.

Diese Betrachtungsweise steht im Einklang mit der Feststellung, dass die Bereitstellung digitaler Infrastruktur allein zwar als unbedingt notwendige, jedoch nicht als hinreichende Bedingung der Digitalisierung gilt.

### 3.2. Organisationen als soziale Struktur der Digitalisierung von Bildung

---

In der soziologischen und ökonomischen Organisationsforschung können drei unterschiedliche perspektivische Zugriffe auf Organisationen unterschieden werden (Kuper & Thiel, 2016, S. 11):

- die Perspektive auf das Verhältnis von Organisation und Individuum,
- die Perspektive auf die Binnenstruktur der Organisation,
- die Perspektive auf das Verhältnis von Organisationen und Umwelt.

*Die Perspektive auf das Verhältnis von Organisation und Individuum* stellt zwei Probleme in den Mittelpunkt der Forschung: zum einen die Sicherung der Motivation der Mitglieder, den Organisationszweck zu erfüllen, und zum anderen die Koordination individueller Handlungen auf den Organisationszweck hin (ebd.). Zentral ist die Annahme und Beobachtung, dass Ziele von Organisationsmitgliedern untereinander genauso konfliktieren wie die Ziele der Organisationsmitglieder mit den Zielen der Gesamtorganisation. Theoretisch inspiriert sind diese Forschungen von der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie (Organizational Behavior Theory) nach March und Olsen sowie den organisationspsychologischen oder mikropolitischen Ansätzen bei Crozier und Friedberg (Kuper & Thiel, 2016, S. 11). In Bezug auf die Digitalisierung von Bildungsorganisationen würde die Perspektive auf das Verhältnis von Organisation und Individuum aufzeigen, wie Entscheidungsprozesse über die Einführung, Beibehaltung und Weiterentwicklung von digitalen Bildungskonzepten in Bildungsorganisationen angesichts divergierender persönlicher Interessen verlaufen. Ebenso würde die Frage aufgeworfen werden, mit welchen organisationalen Mitteln die Motivation der Mitarbeitenden aufrechterhalten werden kann, sodass sie an der Umsetzung von Digitalisierungszielen im Sinne der Zwecke der Gesamtorganisation produktiv mitarbeiten, sie zumindest nicht boykottieren oder gar sabotieren.

*Die Perspektive auf die Binnenstruktur der Organisation* stellt die Ausgestaltung vertikaler und horizontaler Differenzierung innerhalb von Organisationen in den Mittelpunkt (Kuper & Thiel, 2016, S. 13). Dazu gehört etwa die Trennung von Verwaltung und pädagogischer Arbeit sowie die Unterteilung der pädagogischen Arbeit in Fachbereiche als horizontale Differenzierung von Organisationsstrukturen. Als pädagogische Beispiele für die vertikale Differenzierung lässt sich die Verortung von Leitungs-, Planungs- und Kontrollaufgaben einerseits bei der Schulleitung bzw. im Management einer Bildungseinrichtung beschreiben, in Abgrenzung zur operativen pädagogischen Ebene der Durchführung von Lehrveranstaltungen, Unterricht und Beratungen andererseits. Ziel der Perspektive auf die Binnenstruktur der Organisation ist die Beschreibung und Entwicklung von zweckgerichteten Strukturen, die die instrumentelle Erfüllung des Organisationszwecks besonders effizient erlauben. Organisation wird damit weniger als eine Entität betrachtet, sondern als die sachliche und zeitliche Strukturierung von Abläufen und Aufgaben. Theoretisch wird an die Studien des Scientific Managements von Frederic Taylor, aber auch an die Bürokratietheorie von Max Weber angeknüpft (Kuper & Thiel, 2016). Mit Bezug auf Digitalisierung kann durch die Analyse von Binnenstrukturen von Organisationen die Frage beantwortet werden, welche inneren Strukturen effizient sind, um digitale Bildungskonzepte in einer Organisation erfolgreich einzuführen, aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln. Es können mit Bezug auf die Ziele einer Bildungsorganisation Fragen beleuchtet werden, wie etwa: Wie kann ein IT-Support in einer Bildungseinrichtung verortet werden, damit er effektiv Digitalisierungsprozesse unterstützt? In welcher Form sollten welche Lehrkräfte an der Digitalisierung der Organisation beteiligt werden? Welche Aufgaben sollten in der Digitalisierung einer Bildungsorganisation in einer Spezialabteilung verortet werden, damit die Organisation effizient arbeitet? Welcher Zuschnitt von Zuständigkeiten ist in Bezug auf die Umsetzung digitaler Bildungskonzepte effizient? In welchen Bildungsorganisationen sind zentrale Stabsstellen für Digitalisierung erfolgreicher als die dezentrale Integration von Digitalisierungsfragen in Fachbereichen?

Während die erstgenannten Perspektiven Organisationen in ihrer inneren Verfasstheit und Regelung betrachten, rückt die *Perspektive auf das Verhältnis von Organisationen und Umwelt*, die Interdependenz von organisationalen Strukturen einerseits und Phänomenen in der Organisationsumwelt andererseits, in den Fokus. Die Organisationsumwelt ist dabei geprägt von gesellschaftlichen Entwicklungen, politischen Anforderungen oder (fehlender) Konkurrenz. Organisationen sind dabei selbst aktive Player, die auf ihre Umweltbedingungen zurückwirken. Diese Perspektive ist u. a. inspiriert durch die Systemtheorie oder neo-institutionalistische Ansätze. In Bezug auf Digitalisierung würde sie in den Vordergrund stellen, wie und warum digitale Konzepte aus der Umwelt übernommen oder angepasst werden. Welche Rolle spielen externe Akteure, wie vergleichbare Organisationen in der Umwelt in Bezug auf Digitalisierung? Über welche Mechanismen wird Digitalisierung in Bildungsorganisationen hineingetragen? Wie – also über welche organisationalen Strukturen – verarbeiten Organisationen die Anforderung, digitale Bildungskonzepte einzuführen?

### 3.3. Lernen in, von und zwischen Organisationen – Organisationspädagogik

---

Während die bisher beschriebenen Ansätze Organisationen als soziale Struktur zur Erfüllung von Organisationszwecken betrachten, konstruiert die Organisationspädagogik pädagogische und nicht-pädagogische Organisationen in einer explizit pädagogischen Perspektive. Zentraler Gegenstand ist das organisationale Lernen sowie dessen Ermöglichung und Förderung. Organisationales Lernen umfasst dabei das Lernen in Organisationen, von Organisationen und zwischen Organisationen: Die Organisationspädagogik bezieht sich damit auf Lernprozesse individueller und kollektiver Art; Organisationen lernen selbst und sind Kontext des Lernens. Als normativer Bezugspunkt dient die effektive, humane und bildungsorientierte Gestaltung von Organisationen (Göhlich, Weber & Schröer, 2014, S. 2). Die Organisationspädagogik sieht damit Organisationen in einer Doppelrolle: Organisationen werden sowohl als Entitäten und somit als eigenständige gesellschaftliche Akteure betrachtet, aber auch als ermöglichende Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse ihrer Mitglieder. Das Lernen der Organisationsmitglieder ist dabei notwendige Bedingung für das Lernen der Entität Organisation (ebd.).

Mit dem besonderen Fokus auf Lernen und Lernprozesse legt die Organisationspädagogik ein Augenmerk auf Praktiken und Prozesse der Veränderung und zwar durchaus unter Vorzeichen der Gestaltungsorientierung. So bezieht sich das Forschungsmemorandum Organisationspädagogik explizit auf „partizipative, prozessuale, ästhetisierende und gestaltungsorientierte“ (ebd., S. 10) Forschungszugänge zur Organisationsforschung. In einer organisationspädagogischen Perspektive auf die Digitalisierung von Bildungsorganisationen könnten entsprechend Fragen aufgeworfen werden, wie etwa: Welche Bildungs- und Lernprozesse durchlaufen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Organisationen bei der Einführung, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung digitaler Bildungskonzepte? Welche Lernprozesse durchläuft die Organisation als Ganzes? Ebenso würde die organisationspädagogische Perspektive explizit die Frage aufwerfen, wie solche Lern- und Bildungsprozesse gestaltet und langfristig gesichert werden können.

### 3.4. Leitungshandeln als Gestaltungsmoment von Bildungsorganisationen

---

In allen benannten Perspektiven auf Organisationen stehen die Analyse und Gestaltung von Strukturen der Organisation und das Organisieren von Prozessen im Vordergrund. Angesichts des für Organisationen konstitutiven Elements der Hierarchie sind damit Fragen von Leitung, Management und Führung – also des Agierens der mit entsprechender Entscheidungsfunktion ausgestatteten Personen – fest verbunden. Im Fokus der Digitalisierung des Bildungsbereichs steht dabei die Frage, was Leitungskräfte als Strukturgestaltende von Organisationen tun können, um die Einführung digitaler Medien und digitaler Bildungskonzepte in Schulen, Weiterbildungseinrichtungen, Jugendtreffs, Hochschulen und frühkindlichen Bildungseinrichtungen möglichst produktiv zu befördern.

Empirisch gilt es als unbestritten, dass Leitungshandeln in Schulen einen Einfluss auf die Performanz von Bildungsorganisationen, deren Qualität und deren Leistungsfähigkeit in Bezug auf die Performanz von Schülerinnen und Schülern hat (Wissinger, 2014; Imboden, Schumann & Conrad, 2020). In diesem Sinne sind u. a. Forschungen zum Thema Führung und Entwicklung von Führungskräften sowohl in der Schule als auch in anderen Bildungsbereichen zunehmend ein relevantes Thema geworden (Ramsteck, Muslic, Graf, Maier & Kuper, 2015; Göhlich, Weber, Schiersmann & Schröer, 2011; Herbrechter, 2018). Gleichzeitig besteht in Bezug auf Schule Einigkeit darüber, dass der Einfluss der Führung auf Unterrichtsqualität und Effektivität nur vermittelt über das Lehrerhandeln erfolgen kann (Imboden et al., 2020; Hattie, 2009; Eickelmann, Masek & Labusch, 2019). In Bezug auf Digitalisierung würden in einer Perspektive des Leitungshandelns etwa Fragen aufgeworfen wie: Welche Praktiken, Führungsstile oder Formen der Beteiligung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Bildungsorganisationen sind in Bezug auf die Einführung, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung digitaler Bildungskonzepte in Bildungsorganisationen effektiv? Welche Leitungskompetenzen sind nötig? Wie können diese Kompetenzen entwickelt werden?

Gleichzeitig nimmt die Perspektive des Leitungshandelns einen Sonderstatus in der Organisationsforschung an der Schnittstelle von Professionalisierung und Organisationsforschung ein. Mit Fragen nach den Leitungskompetenzen werden zum einen klassische Fragen des Professionalisierungsdiskurses in pädagogischen Disziplinen angesprochen, zum anderen sind mit Fragen von Leitung und Management auch immer Aspekte des Verhältnisses von Individuum und Organisation angesprochen. Leitungshandeln erhält somit einen Sonderstatus, der an sich in der vorgenannten Perspektive auf das Verhältnis von Individuum und Organisation aufgeht. Sie wird als wachsendes Feld in pädagogischer Organisationsforschung dennoch gesondert aufgeführt. In den nachfolgend dargestellten methodologischen Zugängen zu Bildungsorganisationen und deren Digitalisierung wird sie jedoch unter die Perspektive des Verhältnisses von Organisation und Individuum subsumiert.



## 4. Forschungsstrategische Zugänge zu Bildungsorganisationen und deren Digitalisierung

Um methodologische Zugänge zu Bildungsorganisationen und deren Gestaltung im Rahmen von Digitalisierungsprozessen zu beschreiben, gilt es nun, die bisher dargestellten organisationstheoretischen Überlegungen und Unterscheidungen auf einschlägige methodologische Ansätze der Digitalisierungsforschung zu beziehen.

Maag Merki und Werner (2013) unterscheiden drei organisationsbezogene Forschungsstrategien im Kontext der Schulentwicklungsforschung. In Anlehnung daran werden im vorliegenden Papier ebenfalls drei methodologische Zugänge unterschieden und auf weitere Bildungsetappen bezogen:

- fallorientierte Organisationsforschung,
- Interventionsforschung,
- Implementations- und Wirksamkeitsanalyse von Bildungsreformen.

Ergänzt wird zudem:

- Evaluationsforschung.

Die jeweiligen methodologischen Zugänge werden nachfolgend jeweils knapp definitorisch umrissen. Es werden zudem exemplarisch organisationsbezogene Studien aus mehreren Bildungsbereichen angeführt. Abschließend werden die methodologischen Zugänge auf den Anspruch der Gestaltungsorientierung bezogen.

### 4.1. Evaluationsforschung in Bezug auf Organisationen

---

Evaluationsforschung steht im engen Zusammenhang mit dem Begriff Evaluation. Der Begriff Evaluation beschreibt in einem Alltagsverständnis „Irgendetwas wird von irgendjemandem nach irgendwelchen Kriterien in irgendeiner Weise bewertet“ (Kromrey zitiert nach Marburger, 2016, S. 3). Enger gefasst setzt sich Evaluation aus einer Trias von drei Vorgängen zusammen: dem Sammeln von Erfahrungen, dem Bewerten dieser Erfahrungen sowie dem Ableiten von Entscheidungen aus dieser Bewertung (Kuper, 2005, S. 7; ähnlich Reischmann, 2006, S. 18). In organisierten pädagogischen und nicht-pädagogischen Kontexten hat sich Evaluation inzwischen zu einer eigenständigen professionellen Praxis entwickelt (Kuper, 2005).

- ▶ Organisationen sind auf eine systematischere Informationsverarbeitung angewiesen, als sie im individuellen alltäglichen Handeln üblich ist. Organisationen delegieren im Rahmen ihrer Zwecksetzungen Verantwortung an Mitarbeiter; in Organisationen wird gesteigerter Wert auf Entscheidungen und die Folgen von Entscheidungen gelegt; Organisationen verfügen über Programme, die Erwartungen an ihre Leistung festhalten. Vor diesem Hintergrund etabliert sich Evaluation als ein Instrument, um die Leistungen von Organisationen bzw. Organisationseinheiten zu bewerten und um Informationen für Entscheidungen in Organisation bereit zu stellen. (Kuper, 2005, S. 7–8)

Vor dem Hintergrund ihrer Bewertungsfunktion und ihrem Verwertungsanspruch (Marburger, 2016, S. 18–19) muss sich Evaluation als gestaltungsrelevant erweisen. Mit dem Begriff der Evaluationsforschung wird dabei betont, dass das Sammeln von Erfahrungen in Form von Daten, deren Bewertung sowie die Ableitung von Entscheidungsoptionen auf wissenschaftlicher und systematischer Basis erfolgt (Spiel, Gradinger & Lüftenegger, 2010, S. 224). Insbesondere erfreut sich die Evaluationsforschungscommunity einer lebendigen Diskussion in Bezug auf Erhebungsmethoden.

Angesichts der beschriebenen großen Praxisnähe von Evaluationsforschung und der großen Bedeutung für Organisationen scheint im ersten Augenblick Evaluationsforschung besonders fruchtbar, um die Digitalisierung von Weiterbildungsorganisationen in einem gestaltungsorientierten Zugang zu untersuchen. Jedoch werden in den meisten Studien weniger die Organisationen selbst im oben genannten Sinne in den Blick genommen; meist steht das Lehr-Lerngeschehen im Unterricht im Vordergrund, ohne den organisationalen Kontext systematisch zu berücksichtigen. Organisationen dienen hier mehr als Auftraggeber zur Untersuchung von Maßnahmen auf der Lehr-Lern-Ebene.

Eine Ausnahme stellt hier die Studie von Hofhues et al. (2020a, 2020b, 2020c, 2020d) im Rahmen des Projekts *#ko.vernetzt* dar. Im Rahmen eines Fallstudiendesigns rekonstruieren die Autorin und der Autor organisationale Bedingungen digitaler Lehre in einem Schulnetzwerk. Die Datenerhebung erfolgt in einem qualitativen Zugang mit Gruppendiskussionen. Die Teilnehmenden dieser Gruppendiskussionen sind auf unterschiedlichen Ebenen von Digitalisierung betroffen: Es handelt sich jeweils um Schulleitungen, Pflegekräfte und Lehrkräfte. Die Studie rekonstruiert auf diese Art die innere Logik von Schulen, die in ähnlichen Rahmenbedingungen agieren. Auf Basis der Erhebung werden abschließend Handlungsempfehlungen gegeben.

In Bezug auf Gestaltungsorientierung sind hier insbesondere zwei Elemente der Studie interessant. Sie wird erstens direkt zusammen mit dem Praxispartner und zweitens im Vorhinein eines Antrags um finanzielle Förderung im Rahmen des DigitalPakts durchgeführt, sodass direkt an Entscheidungsbedarfe der Organisationen angeknüpft wird. Das Erhebungsinstrument Gruppendiskussion wird verbunden mit so genannten Multi-Stakeholder-Dialogen. Auf diese Weise erfolgt eine sehr nahe Verbindung von Forschung und Praxis im Entscheidungsmoment. Im Vordergrund der Studie steht die Erfassung unterschiedlicher ggf. konfligierender Perspektiven auf Digitalisierung. Insofern betrachtet sie im Sinne der oben gemachten Unterscheidung das Verhältnis von Subjekt und Organisation.

Andere Evaluationsstudien zu organisationalen Aspekten von Bildung nutzen ähnliche Erhebungsmethoden im Rahmen eines fallorientierten Designs, stellen jedoch andere Gegenstände in den Vordergrund wie intergenerationelles Lernen (Asbrandt & Bietz, 2013) oder Kooperationen im frühkindlichen Bildungs- und Primarbereich (Lamprecht, 2012). Unter dem Label der responsiven Evaluation (Lamprecht, 2012; Beywl, 1988) beziehen die Autorinnen und Autoren entsprechender Studien Praxis besonders mit ein.

Die Perspektiven auf Organisationen können in der Evaluation vielfältig sein und hängen stark vom Auftraggeber ab. Lamprecht verortet sich mit ihrem methodologischen Zugang in einer organisationspädagogischen Perspektive (2013), während die Forschung von Helbig, Hofhues und Kollegen (2020a, 2020b, 2020c) eher der Beschreibung der jeweiligen Perspektiven von Stakeholdern innerhalb und außerhalb der Organisation dient und somit das Verhältnis von Organisation und Umwelt beleuchtet.

Generell steht in Evaluationen, da sie häufig als entscheidungsorientierte Auftragsforschung durchgeführt werden, die Anwendung der Ergebnisse im Vordergrund und weniger die Genese von Theorie. Die oben beschriebenen Ansätze und Vorhaben arbeiten daher intensiv in der Genese von Designs mit den Auftraggebern zusammen.

## 4.2. Fallorientierte Organisationsentwicklungsforschung

---

Fallorientierte Organisationsentwicklungsforschung basiert auf Einzelfallstudien von Bildungsorganisationen oder Gruppen von Bildungsorganisationen. Diese sind weit verbreitet. Sie liegen insofern methodologisch nahe, als dass der Begriff Organisationsentwicklung auf geplante oder durchgeführte Entwicklungen auf Ebene der *einzelnen* Organisation verweist (Gairing, 2017; in Bezug auf Schulentwicklung: Maag-Merki & Emmerich, 2014, S. 6). Maag Merki und Werner (2013, S. 298–299) identifizieren vor diesem Hintergrund den Forschungstypus der fallorientierten Schulentwicklung. In Anlehnung an diesen wird im vorliegenden Kontext von fallorientierter Organisationsentwicklung gesprochen.

In Bezug auf die Digitalisierung von Bildungsorganisationen liegen wenige fallorientierte Studien vor, die explizit als Organisationsforschung gerahmt werden können. Auf zwei Einzelfallstudien baut die Studie von Welling, Breiter und Schulz (2015) auf. Die Studie nimmt medientheoretisch durch Triangulation von Gruppendiskussionsverfahren einerseits und teilnehmender Beobachtung andererseits die Veränderung von Kommunikation durch den Einsatz digitaler Technik innerhalb von zwei Schulen in den Blick. Selwyn (2011) fokussiert das Verhältnis von Organisation und Individuum und wirft Fragen von Macht und Kontrollausübung durch IT-Instrumente in der Schulorganisation auf. Die Begrenzungen der eigenen fallbasierten Interviewforschung beschreibt der Autor selbst:

- ▶ In this sense, there is clearly a need for further sustained ethnographic work that moves beyond the 'snapshot' self-report methods employed by the current study and, instead, begins to explore what it means to live and work within the technology-supported conditions described in this paper. (Selwyn, 2011, S. 487)

Ebenso findet sich fallbasierte Forschung mit Organisationsentwicklungsbezügen in der Sozialen Arbeit (Parpan-Blaser, 2011) und der frühkindlichen Bildung (Schmitz & Wiltzius, 2016). Auch diese arbeiten mit Interviews. Insofern zeigt sich die zentrale Stellung des Experteninterviews in der fallbasierten Organisationsforschung (Dollhausen, 2010) trotz der Begrenzung dieses Zugangs.

Ebenso finden sich in der fallorientierten Organisationsforschung Dokumentenanalysen: So analysieren z. B. Zech et al. (2010) Qualitätsmanagementhandbücher von Weiterbildungsorganisationen und bilden daraus Typen von Weiterbildungsorganisationen. Sie nehmen damit das prozessbasierte Innenleben von Weiterbildungsorganisationen abseits der Narration von Einzelpersonen in den Blick. Dieses Vorgehen trifft insofern einen Kern der Organisationsforschung, als dass Organisationen mit ihren Zwecken, Hierarchien, Prozessen und Regelungen – so die theoretische Annahme der Organisationsforschung – unabhängig von Personen bestehen.

Typisch für die Erwachsenenbildungsforschung ist der Zugang zu Organisationen über ihre in regelmäßigen Abständen online oder gedruckt erscheinenden Angebots- und Programmtexte (Fleige, Gieseke, Hippel, Käßlinger & Robak, 2018). Die Vertreterinnen und Vertreter dieser Forschungsrichtung argumentieren, dass veröffentlichte Programm- und Angebotstexte organisationale Artefakte darstellen, die reichhaltig Aufschluss über Veränderungen in Lernkulturen geben (Fleige, 2011). Üblich ist hier die Verschränkung der Programmanalysen mit Interviews. Auf diese Weise typisiert Robak (2004) Managementhandeln in der Weiterbildung und Organisationsprofile.

Fallorientierte Organisationsforschung nimmt sowohl organisationspädagogische Perspektiven ein als auch System-Umwelt-Perspektiven wie auch die Perspektive der Differenz zwischen Organisation und Individuum. Bei Fragen der inneren vertikalen und horizontalen Differenzierung von Organisationen kommt sie an Grenzen, da sie Fragen der Effektivität der Strukturen nur in einem sehr großen Sample beantworten könnte.

Mit Blick auf gestaltungsorientierte Forschung lässt sich eine geringe Berücksichtigung des Stellenwerts von Organisationen in Digitalisierungsprozessen auch in fallorientierten Zugängen belegen. So nutzen Preußler et al. (2014) ebenfalls einen fallorientierten Zugang zu Schulen. Sie diskutieren im Rahmen dessen, Organisationen als konstant zu haltenden Kontext von mediendidaktischer Forschung (S. 12) und nehmen mit ihrer Ausrichtung keine Ausleuchtung des Organisationskontextes vor. Für eine systematische *Organisationsforschung* könnten die Organisationskontexte entsprechend unter theoretischen Annahmen sukzessive variiert werden und in einer theoretischen Samplingstrategie (Merkens, 2008; Strübing, 2008) in den Blick genommen werden. Dies würde auch – so zeigt das Vorgehen bei Zech et al. (2010) – die Generalisierbarkeit der Befunde in Bezug auf organisationale Faktoren der Digitalisierung erhöhen.



Die Beschreibung von Organisationen und deren Abläufen im Rahmen von Fallstudien ist ein weit verbreiteter Zugang in der Organisationsforschung. Den Postulaten der Gestaltungsorientierung kommt die fallstudienorientierte Organisationsforschung durch seine Konkretion am Einzelfall nach. In Bezug auf Digitalisierung liegen hier allerdings wenige Studien vor, die Organisationen systematisch beschreiben und analysieren.

### 4.3. Innovationen erproben: Interventionsforschung

---

Abzugrenzen von der fallorientierten Organisationsforschung ist die Interventions- und Implementationsforschung in Bezug auf Organisationen (Maag Merki & Werner, 2013). Dieser methodische Zugang zeichnet sich dadurch aus, dass wissenschaftlich entwickelte Innovationen in Bildungsorganisationen eingeführt oder Modellversuche in Bildungsorganisationen durchgeführt werden (ebd., 299–301).

Interventionen bestehen dabei in jeglicher Art von zielgerichteter „Maßnahme, mit der in einem laufenden Prozess eingegriffen wird“ (Leutner, 2013, S. 17). Maßnahmen in diesem Sinne sind u. a. Fortbildungen für Lehrende oder für Leitungen von Bildungsorganisationen, aber auch die Einführung von Verwaltungsakten in der Administration einer Bildungseinrichtung oder von Konzepten digitaler Bildung. „Interventionsforschung liegt dann vor, wenn man sich wissenschaftlicher Methoden bedient, um die Wirkung einer Intervention zu evaluieren – um also festzustellen, ob die mit der Intervention verfolgten Ziele tatsächlich auch erreicht werden“ (Leutner, 2013, S. 19, Hervorhebung im Original). Die Vertreter der Interventionsforschung avisieren das Ideal der methodisch kontrollierten Untersuchung von Wirkungen in Randomized-Control-Trials (RCT) oder quasi-experimenteller Designs (Maag Merki & Werner, 2013) und widmen sich dabei recht konkreten Settings in Bildungsorganisationen.

Um RCTs oder quasi-experimentelle Forschungsdesigns umzusetzen, bedarf es entsprechender Messgrößen, mit denen Bildungsorganisationen beschrieben und systematisch verglichen werden können. Neben der Größe der Organisation können hier das soziale Umfeld oder Homogenität bzw. Heterogenität der Lernenden herangezogen werden. Aus organisationstheoretischer Sicht ist insbesondere die Kooperationspraxis innerhalb der Belegschaft sowie die Leitungskultur interessant, da diese die innere (formale und informelle) Organisationsstruktur und -kultur widerspiegeln. Für deren Operationalisierung in quantitativen Items hilft ein Blick in die wirtschaftswissenschaftliche Managementforschung. In einigen klassischen Studien der Organisationsforschung wurden in sehr langen quantitativen Fragebögen u. a. die Leitungsspanne oder die Qualifikationsstruktur in Industrieunternehmen erfasst (Kieser, 2019, S. 167–170). Da die Qualifikationsstruktur in Bildungseinrichtungen oftmals gesetzlichen oder sozialen Normen unterliegt (z. B. Lehramtsstudiengänge mit zweitem Staatsexamen in Schulen, Hochschulstudium mit pädagogischer Ausrichtung in Weiterbildungseinrichtungen, Ausbildung zum Erzieher bzw. zur Erzieherin in Kindergärten) und entsprechend einheitlich ausfällt, spielt letzteres Maß in der Bildungsforschung selten eine Rolle.

Gleichzeitig dominiert in der Interventionsforschung in Bezug auf Organisationen tendenziell ein Methodenmix (Maag Merki & Werner, 2013). Qualitative Methoden werden eingesetzt, um Prozesse der Intervention en détail zu verstehen oder Variablen zu entdecken, während quantitative Daten zur Erklärung von Effektstärken genutzt werden (ebd., S. 299). Insgesamt lässt sich in Bezug auf die Interventionsforschung im Bereich Schule jedoch feststellen, was auch für die anderen Bildungsbereiche gelten dürfte:

- ▶ Dabei steht weniger der Organisationsprozess innerhalb der Schulen im Zentrum der Analysen, als vielmehr die Frage, ob bestimmte unterrichtliche Prozessmerkmale durch organisatorische Maßnahmen innerhalb eines begrenzten Zeitraumes gezielt verändert werden können. (Maag Merki & Emmerich, 2014, S. 20)

Beispiele von Interventionsforschung in Bezug auf Organisationen mit Digitalisierungsbezug sind aktuell nicht bekannt, jedoch lassen sich verwandte Interventionsstudien finden. So beschreiben und analysieren Imboden et al. (2020) die Effekte eines Trainings für Schulleiterinnen und Schulleiter an beruflichen Schulen. Die Wirksamkeit wird dabei nicht nur aus Sicht der Schulleitungen, sondern auch aus Sicht der Lehrenden untersucht. Die Interventionsstudie von Bauer und Prenzel (2010) bezieht sich auf die Etablierung von Netzwerken zwischen Schulen. Sowohl Studien zum Schulleitungshandeln als auch zur Kooperation zwischen Schulen ließen sich auch für digitalisierungsbezogene Fragestellungen konzipieren, denn sowohl (Schul-)Leitung als auch die Vernetzung gelten aktuell als relevante Größen bei der Implementation digitaler Bildungsformate in Bildungsorganisationen allgemein. So könnten entsprechende Fortbildungen konzipiert und deren Effekte auf die Organisation bzw. auf Organisationen beschrieben werden. Bei der Entwicklung solcher Treatments für Leitungen wiederum können Design based research (Euler, 2014; Spoden, 2021/i.E.) Ansätze hilfreich sein.

Die Stärke der Innovationsforschung ist deren angestrebte Generalisierbarkeit ihrer Befunde. Sie zeigt, dass Treatments wirksam oder nicht-wirksam sind und unter welchen Bedingungen. Sie geben damit wichtige Hinweise auf Gestaltungsoptionen. In ihrer Anlage haben Organisationen meist aber nur einen vermittelnden oder hemmenden Charakter für Innovation. Sie werden wenig selbst in ihren Abläufen in den Blick genommen. Dennoch wäre es möglich z. B. über die Erforschung von Führungsstilen und die Einführung entsprechender Managementfortbildungen das Verhältnis von Organisation und Individuum oder organisationspädagogische Fragestellungen in den Blick zu nehmen.

#### 4.4. Organisationsentwicklungsforschung als Implementations- und Wirksamkeitsanalyse in Abhängigkeit von bildungspolitischen Entscheidungen

---

Während die Interventionsforschung – wie schon begrifflich nahe liegt – Interventionen im Bildungssystem, deren Beschaffenheit und Wirksamkeit sowie ggf. unterstützende Maßnahmen als zentralen Gegenstand fokussiert, so widmet sich die Implementations- und Wirksamkeitsanalyse dem Prozess der Umsetzung von Innovationen bzw. Reformen und damit dem Bildungssystem selbst. In Bezug auf die Art der Intervention, deren Umsetzung zu beforschen ist, bestehen unterschiedliche Lesarten. Während z. B. Maag Merki und Werner (2013) einen Forschungstypus beschreiben, der vor allem Interventionen in Form von politischer Reform im Schulbereich erforscht und damit Entwicklungen des Feldes in den Vordergrund stellt, so fokussieren Schrader et al. (2020) stärker den Implementationsprozess an sich. „Implementationsforschung widmet sich dem Prozess der Umsetzung einer Intervention in einem bestimmten Setting, mit dem Ziel, die institutionellen, organisationalen und personalen Bedingungen zu identifizieren, unter denen diese erfolgreich implementiert werden kann“ (Schrader et al., 2020, S. 15).

In diesem Zugang sind Organisationen die erste Adresse politischer Reform (Kuper & Thiel, 2016) und somit eine zentrale Umsetzungsebene des Bildungssystems. Dennoch lässt sich feststellen: „Personale, organisationale und institutionelle Einflussfaktoren, die den Implementationsprozess und auch das Implementationsergebnis beeinflussen, werden zwar sehr häufig empirisch erfasst, aber kaum theoretisch reflektiert, z. B. im Blick auf ihre moderierenden oder mediiierenden Einflüsse oder im Blick auf ihr Zusammenspiel in einem ebenenübergreifenden Wirkgefüge“ (Schrader et al., 2020, S. 31).

Im Fokus stehen in entsprechenden Studien Faktoren wie die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern untereinander, das Leitungshandeln oder auch das Evaluationsgeschehen sowie die Unterstützung der lokalen politischen Ebene oder das Schulklima (Gräsel, Jäger & Wilke, 2006; Eickelmann, Masek & Labusch, 2019; Meneses, Fàbregues, Rodríguez-Gómez & Ion, 2012). Darüber hinaus wird Organisation sehr stark auf die soziodemographische Zusammensetzung der Lehrer- und Schülerschaft und teilweise der Schulumwelt bezogen und weniger auf die innere Verfasstheit (Eickelmann, Gerick & Vennemann, 2019).

In Bezug auf Digitalisierung lassen sich die Studien von Eickelmann im Rahmen der ICILS als Implementationsforschung klassifizieren. Zwar ist auch dieser Zugang wenig organisationstheoretisch inspiriert, jedoch werden im Anschluss an die Large-Scale-Daten von ICILS die Mehrebenen-Struktur des Bildungssystems analysiert und Wirkmechanismen aufgezeigt (Eickelmann, Masek & Labusch, 2019). Durch die Anbindung an die Studie ICILS, die alle fünf Jahre durchgeführt wird, ist die Studie nicht an konkrete Interventionen zurückgebunden, kann aber im Längsschnitt Reformwirkungen rekonstruieren. Unterlegt wurde die ICILS-Studie im Jahr 2010 mit einer qualitativen Teilstudie. Auf Basis von Fallstudien untersucht und vergleicht Eickelmann (2010) Schulen längsschnittlich zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten. Um die Gesamtorganisation in den Blick zu nehmen, führt

sie Interviews auf Ebene der Schulleitung, der Lehrenden sowie der IT-Beauftragten in elf Schulen und wertet diese inhaltsanalytisch aus.

In Bezug auf die organisationstheoretische Fundierung sticht eine Studie von Hartz (2011) heraus, die die Wirkung der Implementation des Qualitätsmanagementsystems LQW in Weiterbildungseinrichtungen evaluiert. Sie reformuliert den Evaluationsauftrag theoretisch und nutzt neben empirischen Zugängen systemtheoretisch und neo-institutionalistisch inspirierte Konstrukte. Sie kann damit vielfältig empirisch und theoretisch anschließen.

In Bezug auf gestaltungsorientierte Forschung kann eine entsprechend angelegte Implementationsforschung für Organisationen gestaltungsrelevante Ergebnisse erzeugen. Die angeführten Studien zeigen, das multimethodische Vorgehen sowie die empirische Fundierung. Defizite bestehen jedoch in digitalisierungsbezogenen Studien in der organisations-theoretischen Fundierung.



## 5. Herausforderungen einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung in Bezug auf Organisationen

Die dargestellten methodologischen Zugänge zu Bildungsorganisationen lassen sich nun auf die Anforderungen einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung beziehen.

Grundsätzlich erlauben alle benannten Zugänge Ergebnisse zu generieren, mit denen die Gestaltung von Bildungsorganisationen empirisch gesättigt möglich ist. Dazu bedarf es unabhängig davon, welche der drei methodologischen Forschungszugänge gewählt wird, einer entsprechenden Anlage der Forschung.

Mit Blick auf die Geschwindigkeit der digitalen Entwicklung besteht in der Trägheit des Forschungsgegenstands Organisation eine zu lösende Herausforderung: Im Vergleich zu Interventionen auf Lehr-Lern-Ebene, die meistens Gruppen von zehn bis 30 Personen betreffen, bedarf es größerer Zeiträume, um ganze Bildungsorganisationen im Rahmen von Fortbildungen oder didaktischen Interventionen zu verändern. Entsprechend werden Effekte nur langfristig sichtbar. Ein gangbarer Weg wäre hier, bei Interventionen auf der Lehr-Lern-Ebene die kontextuellen Rahmenbedingungen systematisch mitzudenken und zu variieren.

Gleichzeitig ist zu beachten, dass die methodologischen Zugänge auf jeweils unterschiedliche Gegenstände bzw. Handlungsfelder der gestaltungsorientierten Bildungsforschung zielen. So ist die fallorientierte Organisationsforschung eher auf Einzelorganisationen bezogen und kann damit besonders erkenntnisreich in der Gestaltung der konkret untersuchten Organisationsprozesse zum Tragen kommen. Die Interventionsforschung erlaubt, unterschiedliche Maßnahmen gegeneinander abzuwägen, Organisationen sind dabei eher vermittelnde, unterstützende oder hemmende Faktoren der Wirkung von

Interventionen, die auf die Lehr-Lern-Ebene zielen. Die Implementations- und Wirksamkeitsanalyse politischer Reform zielt darauf ab, ebenenübergreifende Wirkungsgefüge zu erfassen. Entsprechend geht in Bezug auf Organisationen mit jeder der genannten Forschungszugänge ein anderer Anspruch an die Generalisierbarkeit der Erkenntnisse einher. Dies gilt insbesondere für die Evaluation. Evaluationen haben primär den Auftrag, eine einzelne oder mehrere Entscheidungen der Praxis zu begründen und empirisch in ihrem konkreten organisatorischen, zeitlichen und räumlichen Kontext zu fundieren. Sie zielt damit immer auf die Entscheidungen am Einzelfall ab und damit nicht primär auf Generalisierbarkeit.

Neben diesen forschungsstrategischen Überlegungen ist die Frage, ob und wie Praxis durch Forschung gestaltet werden kann, auch an Strategien der Kooperation mit Bildungsorganisationen geknüpft.

Hierzu gibt es einige interessante Beispiele, bei dem nicht mit Einzelpersonen, sondern vornehmlich mit Bildungsorganisationen strategisch Kooperationen initiiert und langfristig unterhalten werden.

- Das Hessische Schulgesetz eröffnet der hessischen Bildungspolitik die Möglichkeit, sogenannte Versuchsschulen einzurichten. Versuchsschulen dienen der Weiterentwicklung des Schulwesens durch Erprobung von Veränderungen und Ergänzungen in Didaktik, Methodik und Aufbau einer Schule (§14 HschG). Das Land Hessen hat damit – eingedenk gewisser Voraussetzungen – faktisch die Möglichkeit, ein Netzwerk von Schulen einzurichten, in denen systematisch Forschung betrieben werden kann. Dies bezieht sich auch – wie im Gesetzestext beschrieben – auf den Aufbau und damit auf die Organisation einer Schule. Faktisch nutzt die hessische Landesregierung auch diese Möglichkeit. Im Jahr 2014 bestanden in Hessen fünf Versuchsschulen (eine Grundschule und vier integrierte Gesamtschulen). Ein ähnliches Beispiel stellt die Laborschule in Bielefeld dar, die in Nordrhein-Westfalen – wenn auch als Einzelschule – ein gesetzlich verankertes Untersuchungsfeld für die Schulentwicklungsforschung bietet.
- Seit Dezember 2020 besteht im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) das „DIALOG-Praxisnetzwerk für Wissenstransfer und Innovation“. Es handelt sich um ein institutionalisiertes Netzwerk von aktuell 25 Weiterbildungsorganisationen, die ein großes „Interesse an der Integration von forschungsbasiertem Wissen in ihre Praxis haben und ihrerseits die Forschung des DIE durch die Öffnung ihrer Einrichtungen ermöglichen wollen“ (Brandt & Bosche, 2020, S. 3). Das Netzwerk zielt darauf ab, praxisrelevante Forschungsfragen im Dialog auf Augenhöhe zu entwickeln und zu bearbeiten. Interessierte Weiterbildungseinrichtungen konnten sich auf einen Platz im Netzwerk unter Darlegung ihres Profils und ihres konkreten Interesses an Wissenschaft bewerben. Eine ähnliche Struktur stellt das Kooperationsprogramm „Schule & Wissenschaft“ der LEAD-Graduate School an der Universität Tübingen dar.
- Weniger institutionalisiert sind offene Theorie-Praxis-Formate, die in regelmäßigen Rhythmen von der Wissenschaft für die Praxis mit dem Ziel durchgeführt werden, die Praxis über aktuelle Forschungsergebnisse zu informieren und mit ihr über Forschungsergebnisse ins Gespräch zu kommen. In Bezug auf Bildungsorganisationen

kann hier das Format Bamberger Forum Erwachsenen- und Weiterbildung (ehemals Bamberger Andragogentag) genannt werden. Es wird vom Lehrstuhl für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Bamberg als besondere Form der vernetzten und fachlich inspirierten Alumni-Arbeit durchgeführt: Ehemalige Studierende, die erfolgreich in einem erwachsenenpädagogischen Arbeitsfeld eingemündet sind, stellen bezogen auf ein wechselndes Oberthema ihr aktuelles Arbeitsfeld, ihre Organisation und aktuelle Projekte vor. Sie informieren damit einerseits Studierende und halten andererseits Kontakt mit der Wissenschaft.

Diese Kontakte der Wissenschaft mit Bildungsorganisationen spielen für eine gestaltungsorientierte Wissenschaft eine grundlegende Rolle. Folgt man Schraders und Goezes Darstellung des Forschungsprozesses als Abfolge „ineinander verzahnter Entscheidungen über

01. die Entdeckung und Begründung von Fragestellungen,
02. die Entwicklung von Untersuchungsdesigns,
03. die Generierung und Interpretation empirischer Daten (einschließlich Rückbindung bzw. Weiterentwicklung der Theorie) sowie
04. die Verwertung erarbeiteter Befunde“ (Schrader & Goeze, 2011, S. 69),

so sind Bildungsorganisationen in all diesen Entscheidungen adressiert. Sei es, weil jede Untersuchung im organisierten Bildungssystem der Erlaubnis und des Interesses der jeweiligen Leitungsebene einer Bildungsorganisation bedarf, weil bei Datenerhebung Betriebs- und Personalräte sowie Datenschutzbeauftragte zustimmen müssen, sei es, weil Bildungsorganisationen in Bezug auf bestimmte Fragestellungen wie z. B. Digitalisierungsfragen sehr unterschiedlich aufgestellt sind. Entsprechend gilt es nicht nur Lernende oder Lehrende in ihren jeweiligen organisationalen Kontexten zu befragen, zu untersuchen und zu interpretieren, sondern auch die Organisationen selbst in den Blick zu nehmen. Dazu ist es hilfreich, in Kontakten mit der Praxis, Lehrende und Personen mit Leitungsfunktion nicht nur als Einzelpersonen, sondern immer auch als Vertreterinnen und Vertreter ihrer jeweiligen Organisationen zu sehen und zu verstehen.

Ebenso bietet es sich an, aufgeworfene Praxisprobleme mit einer der hier aufgeworfenen Organisationsperspektiven zu versehen:

- Handelt es sich um ein Problem der effizienten und differenzierten Organisation?
- Handelt es sich um ein Problem des Verhältnisses von Organisation und Subjekt?
- Handelt es sich um ein Problem der Anpassung an Organisationsumwelten?
- Handelt es sich um ein Problem des Lernens in, von und zwischen Organisationen?

Anhand dieser Fragen ließen sich erste theoretisch inspirierte Fragestellungen an Praxisproblemen entwickeln und an Praxisprobleme herantragen wie auch auf den Wissensstand der Organisationsforschung zurückgreifen und anknüpfen. Bisher sind im gestaltungsorientierten Paradigma oder ihr ähnlichen Ansätzen, wenig Befunde zu verzeichnen, die theoretisch inspiriert sind und explizit die Rolle von Organisationen in der Digitalisierung des Bildungswesens reflektieren. Verwiesen wird hier wiederholt auf die empirisch belegte Relevanz der jeweiligen Einzelschule, der Schulleitung, von partizipativer Führung, Medienentwicklungsplänen, der Kooperation der Lehrenden untereinander oder die Schaffung eines Innovationsklimas, der Vernetzung der Schulen untereinander sowie der Lehrerfortbildungen (Gräsel et al., 2006). Gleichzeitig erlaubt ein jeder dieser Faktoren empirische Zugriffe darauf, wie diese jeweils auszugestalten sind, um Digitalisierung erfolgreich in einzelnen Bildungsorganisationen mit ihren jeweils spezifischen Bedingungen oder im ganzen Bildungssystem voranzutreiben. Dabei hilft auch ein breites Spektrum an klassischen, partizipativen sowie kreativen und teils innovativen Forschungsmethoden, die in der Organisationsforschung eingesetzt werden können (Dollhausen, 2010; Buchanan, 2015).

## Literatur

### **Asbrand, B. & Bietz, C. (2019).**

Wissenschaftliche Begleitung und Versuchsschule: Was man aus der Evaluation schulischer Projekte über Schulentwicklung lernen kann. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(1), 78–90. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.08>

### **Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020).**

*Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.* Bielefeld: wbv Publikation.

### **Bauer, J. & Prenzel, M. (2010).**

Kooperation und Netzwerke in und zwischen Schulen. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (Grundlagentexte Pädagogik, 1. Aufl., S. 212–224). Weinheim, München: Juventa.

### **Bender, W. (2007).**

Zwischen Profession und Organisation. Pädagogische Reflexivität in Institutionen der Erwachsenenbildung. In W. Bender & R. Zech (Hrsg.), ... *denn sie wissen, was sie tun! Auf dem Weg zur selbstreflexiven Organisation; Fallstudien zur lernerorientierten Qualitätsentwicklung* (Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit, Bd. 12, 1. Aufl., S. 171–183). Hannover: Expressum.

### **Bertelsmann-Stiftung. (2016).**

*Monitor Digitale Bildung. Berufliche Ausbildung im digitalen Zeitalter.* <https://doi.org/10.11586/2016001>

### **Bertelsmann-Stiftung. (2017).**

*Monitor Digitale Bildung. Digitales Lernen an Schulen.* Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/monitor-digitale-bildung-9/> [letzter Zugriff: 06.12.2021]

### **Bertelsmann-Stiftung. (2018).**

*Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter.* Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/monitor-digitale-bildung-13> <https://doi.org/10.11586/2018007> [letzter Zugriff: 06.12.2021]

**Beywl, W. (1988).**

*Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation* (Europäische Hochschulschriften Reihe 22, Soziologie, Bd. 174). Frankfurt am Main, Bern, New York & Paris: Peter Lang.

**Brandt, P. & Bosche, B. (2020).**

*DIALOG - Praxisnetzwerk für Wissenstransfer und Innovation. Konzept zu Aufbau und Gestaltung eines Netzwerks mit Modelleinrichtungen*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

**Buchanan, D. A. (2015).**

What's trending now@#organizational research methods. In M. Schemmann (Hrsg.), *Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung. Theorien, Methoden, Befunde* (Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 38, S. 37–60). Köln: Böhlau.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2018).**

*Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung*. Berlin. Verfügbar unter: [https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/media/content/Rahmenprogramm%20empirische%20Bildungsforschung\\_barrierefrei\\_NEU.pdf](https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/media/content/Rahmenprogramm%20empirische%20Bildungsforschung_barrierefrei_NEU.pdf) [letzter Zugriff: 06.12.2021]

**Dollhausen, K. (2010).**

Methoden der Organisationsforschung. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens, S. 91–122). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Drepper, T. & Tacke, V. (2012).**

*Die Schule als Organisation*. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 205–237). Wiesbaden: Springer VS.

**Eickelmann, B. (2010).**

*Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 19). Münster: Waxmann.

**Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenholz, J. (Hrsg.). (2019).**

*ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster & New York: Waxmann. Verfügbar unter: [https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS\\_2018\\_Deutschland\\_Berichtsband.pdf](https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018_Deutschland_Berichtsband.pdf) [letzter Zugriff: 06.12.2021]

**Eickelmann, B., Gerick, J. & Vennemann, M. (2019).**

Unerwartet erfolgreiche Schulen im digitalen Zeitalter. Eine Analyse von Schulmerkmalen resilienter Schultypen auf Grundlage der IEA-Studie ICILS 2013. *Journal for educational research online*, 11(1), 118–144.

**Eickelmann, B., Massek, C. & Labusch, A. (2019).**

*ICILS 2018 #NRW. Erste Ergebnisse der Studie ICILS 2018 für Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich*. Münster & New York: Waxmann Verlag. Verfügbar unter: [https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/2019\\_Eickelmann\\_Massek\\_Labusch\\_ICILS\\_2018\\_NRW\\_Erste\\_Ergebnisse\\_Buchbroschuere.pdf](https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/2019_Eickelmann_Massek_Labusch_ICILS_2018_NRW_Erste_Ergebnisse_Buchbroschuere.pdf) [letzter Zugriff: 06.12.2021]

**Euler, D. (2014).**

Design-Research – a paradigm under development. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Beihefte*, (27), 15–44.

**Feld, T. C. & Seitter, W. (2017).**

*Organisieren*. Stuttgart: Kohlhammer.

**Flehsig, K.-H. & Haller, H.-D. (Hrsg.). (1975).**

*Einführung in didaktisches Handeln. Ein Lernbuch für Einzel- und Gruppenarbeit*. Stuttgart: Klett.



**Fleige, M. (2011).**

*Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 554). Münster, New York, München & Bern: Waxmann.

**Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käßlinger, B. & Robak, S. (2018).**

*Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (UTB Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Bd. 4966). Bielefeld: wbv Publikation.

**Gairing, F. (2017).**

*Organisationsentwicklung. Geschichte – Konzepte – Praxis* (Kohlhammer human resource competence, 1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

**Göhlich, M. (2011).**

*Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (Organisation und Pädagogik, Bd. 11, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93298-9>

**Göhlich, M., Weber, S. M., Schröer, A. (2014).**

*Forschungsmemorandum Organisationspädagogik*. Verfügbar unter: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek14\\_OrgaPaed/2014\\_Forschungsmemorandum\\_Organisationspa%CC%88dagogik.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek14_OrgaPaed/2014_Forschungsmemorandum_Organisationspa%CC%88dagogik.pdf) [letzter Zugriff: 06.12.2021]

**Gräsel, C., Jäger, M. & Wilke, H. (2006).**

Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In R. Nickolaus, M. Abel & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–566). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

**Hartz, S. (2011).**

*Qualität in Organisationen der Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93115-9>

**Hattie, J. (2009).**

*Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted.). London: Routledge.

**Helbig, C., Hofhues, S. & Schiller, J. (2020a).**

*Bedingungen digitaler Lehre in einem Schulnetzwerk*. Forschungsbericht. Verfügbar unter: <https://kovernetzt.de/app/uploads/2020/06/HelbigHofhuesSchiller-2020a.pdf> [letzter Zugriff: 06.12.2021]

**Helbig, C., Hofhues, S. & Schiller, J. (2020b).**

*Bedingungen für Wissens- und Innovationsmanagement in einem Bildungswerk*. Forschungsbericht. Verfügbar unter: <https://kovernetzt.de/app/uploads/2020/06/HelbigHofhuesSchiller-2020b.pdf> [letzter Zugriff: 12.01.2021]

**Helbig, C., Hofhues, S. & Schiller, J. (2020c).**

*Perspektiven auf (digitale) Technologien von Fachkräften in der Pflege*. Forschungsbericht. Verfügbar unter: <https://kovernetzt.de/app/uploads/2020/06/HelbigHofhuesSchiller-2020c.pdf> [letzter Zugriff: 12.01.2021]

**Herbrechter, D. (2018).**

*Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/14/1136w>

**Hofhues, S., Helbig, C. & Altenrath, M. (2020).**

*Handlungsempfehlungen für Geschäftsführende und Leitungspersonen. Gutes Arbeiten mit digitalen Technologien im Kolping-Bildungswerk Paderborn*. Verfügbar unter: <https://kovernetzt.de/app/uploads/2020/05/AltenrathHelbigHofhues-2018a.pdf> [letzter Zugriff: 12.01.2021]

**Imboden, S., Schumann, S. & Conrad, M. (2020).**

Leitungshandeln an beruflichen Schulen. Eine empirische Bestandsaufnahme und Wege zur Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(5), 699-726.

**Kieser, A. & Ebers, M. (Hrsg.). (2019).**

*Organisationstheorien* (8., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

**Kühl, S. (2011).**

*Organisationen. Eine sehr kurze Einführung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

<https://doi.org/10.1007/978-3-531-93185-2>

**Kultusministerkonferenz. (2016).**

*Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz.* Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf)

[letzter Zugriff: 06.12.2021]

**Kuper, H. & Thiel, F. (2016).**

Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In R. Tippelt & B.

Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1 – 20). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6\\_24-1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_24-1)

**Kuper, H. (2005).**

*Evaluation im Bildungssystem. Eine Einführung (Urban-Taschenbücher, Bd. 688).* Stuttgart: Kohlhammer.

**Lamprecht, J. (2012).**

*Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93343-6>

**Leutner, D. (2013).**

Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn, Bd. 12, S. 17 – 28). Bielefeld: W. Bertelsmann.

**Maag Merki, K. & Emmerich, M. (2014).**

Die Entwicklung von Schule. Theorie - Forschung - Praxis. *EEO - Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1 – 36.

**Maag Merki, K. & Werner, S. (2013).**

Schulentwicklungsforschung. Aktuelle Schwerpunkte und zukünftige Forschungsperspektiven.

*DDS – Die Deutsche Schule*, 105(3), 295 – 304. Verfügbar unter: [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART101301&uid=frei](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101301&uid=frei) [letzter Zugriff: 06.12.2021]

**Marburger, H. (2016).**

Entwicklungslinien, Funktionsbestimmungen, institutionelle und disziplinäre Verortung der Evaluation. In C. Griese, H. Marburger & T. Müller (Hrsg.), *Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation. Ein Lehrbuch* (S. 3 – 24). Berlin: De Gruyter.

**Mayring, P. (2002).**

*Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (Beltz Studium, 5. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

**Meneses, J., Fàbregues, S., Rodríguez-Gómez, D. & Ion, G. (2012).**

Internet in teachers' professional practice outside the classroom: Examining supportive and management uses in primary and secondary schools. *Computers & Education*, 59(3), 915 – 924. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.011>

**Merkens, H. (2008).**

Auswahlverfahren, Samplung, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Bd. 55628, 6. Aufl., S. 286 – 298). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.

**Parpan-Blaser, A. (2011).**

*Innovation in der Sozialen Arbeit. Zur theoretischen und empirischen Grundlegung eines Konzepts* (1.

Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93485-3>

**Preußler, A., Kerres, M. & Schiefner-Rohs, M. (2014).**

Gestaltungsorientierung in der Mediendidaktik: Methodologische Implikationen und Perspektiven. In A. Hartung-Griemberg, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser & P. Grell (Hrsg.), *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (Jahrbuch Medienpädagogik, Bd. 10.2014, S. 253–274). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_13)

**Rammstedt, B. (Hrsg.). (2013).**

*Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich* (Erwachsenenbildung 2013/14). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/files/PIAAC\\_Ebook.pdf](https://www.bmbf.de/files/PIAAC_Ebook.pdf) [letzter Zugriff: 13.01.2021]

**Ramsteck, C., Muslic, B., Graf, T., Maier, U. & Kuper, H. (2015).**

Data-Based School Improvement: The Role of Principals and School Supervisory Authorities within the Context of Low-Stakes Mandatory Proficiency Testing in Four German States. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 766–789.

**Reischmann, J. (2006).**

*Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen* (Grundlagen der Weiterbildung, 2. korrigierte Aufl.). Augsburg: Ziel.

**Robak, S. (2004).**

*Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen* (Studien zur Erwachsenenbildung, Bd. 21). Hamburg: Kova.

**Scharnberg, G., Vonarx, A.-C., Kerres, M. & Wolff, K. (2017).**

Digitalisierung der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen – Herausforderungen und Chancen wahrnehmen. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 1–14. Verfügbar unter: [https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/05\\_scharnberg\\_vonarx\\_kerres\\_wolff.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/05_scharnberg_vonarx_kerres_wolff.pdf) [letzter Zugriff: 06.12.2021]

**Schmitz, A. & Wiltzius, M. (2016).**

Methodische Herausforderungen zur Untersuchung privatwirtschaftlicher Kindertageseinrichtungen als Organisation und Lernumwelt. In M. Göhlich, S. M. Weber, A. Schröer & M. Schemmann (Hrsg.), *Organisation und Methode. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (Organisation und Pädagogik, Band 19, S. 119–132). Wiesbaden: Springer VS.

**Schrader, J. & Goeze, A. (2011).**

Wie Forschung nützlich werden kann. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(2), 67–77. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-weiterbildungsforschung-04.pdf> [letzter Zugriff: 13.01.2021]

**Schrader, J. (2011).**

*Struktur und Wandel der Weiterbildung* (1. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann. Zugriff am 08.01.2021. Verfügbar unter: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/51429/ssoar-2011-schrader-Struktur\\_und\\_Wandel\\_der\\_Weiterbildung.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/51429/ssoar-2011-schrader-Struktur_und_Wandel_der_Weiterbildung.pdf?sequence=1) [letzter Zugriff: 06.12.2021]

**Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P. & Goeze, A. (2020).**

Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 9–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>

**Selwyn, N. (2011).**

‘It’s all about standardisation’ – Exploring the digital (re)configuration of school management and administration. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 473–488. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.625003>

**Siebert, H. (2006).**

*Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (Grundlagen der Weiterbildung). Neuwied: Luchterhand.

**Spiel, C., Gradinger, P. & Lüftenegger, M. (2010).**

Grundlagen der Evaluationsforschung. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (Handbuch der Psychologie, Bd. 13, S. 223–233). Göttingen: Hogrefe. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/275878938\\_Grundlagen\\_der\\_Evaluationsforschung](https://www.researchgate.net/publication/275878938_Grundlagen_der_Evaluationsforschung) [letzter Zugriff: 06.12.2021]

**Spoden, C. (2021/i.E.)**

Gestaltungsorientierte Forschungszugänge als Antwort auf die Digitalisierung bei Bildungsprozessen? Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. *DIE-Ergebnisse aus Forschung und Entwicklung*.

**Strübing, J. (2008).**

*Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 15, 2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91968-3>

**Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig, B. (2018).**

Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik. In T. Knaus (Hrsg.), *Projekt – Theorie – Methode* (Forschungswerkstatt Medienpädagogik, Band 2, S. 423–448). München: kopaed. <https://doi.org/10.25526/FW-MP.37>

**UNESCO. (2015).**

*Qingdao Declaration, 2015: Seize Digital Opportunities*. Verfügbar unter: <https://millenniumedu.files.wordpress.com/2018/11/unesco-qingdao-declaration-2015.pdf> [letzter Zugriff: 06.12.2021]

**Welling, S., Breiter, A. & Schulz, A. H. (2015).**

*Mediatisierte Organisationswelten in Schulen. Wie der Medienwandel die Kommunikation in den Schulen verändert* (Medien – Kultur – Kommunikation). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03677-5>

**Wissenschaftsrat. (2020).**

*Anwendungsorientierung in der Forschung. Positionspapier*. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8289-20.html> [letzter Zugriff: 06.12.2021]

**Zawacki-Richter, O., Rübken, H., Ehrenspeck-Kolasa, Y. & Ossietzky, C. von. (2014).**

Research Areas in Adult and Continuing Education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 68–86. <https://doi.org/10.7227/JACE.20.1.5>

**Zech, R., Dehn, C., Mrugalla, M., Rädiker, S., Schunter, J. & Tödt, K. (2010).**

*Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91938-6>

## Zum Autor

Dr. Christian Bernhard-Skala ist seit 2018 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Organisation und Programmplanung am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE).

Forschungsschwerpunkte: Digitalisierungsstrategien von Weiterbildungseinrichtungen, subjektorientierte Erwachsenenbildung, erwachsenenpädagogische Organisationstheorie, Raum und Region in der Erwachsenenbildung, Wissenschafts-Praxis-Transfer

## Abstract

Mit dem Anliegen, Aussagen über die Gestaltung von Medien und medialen Umwelten zu treffen, stellt die Bildungsforschung das organisierte Lehr-Lern-Geschehen in den Mittelpunkt. Bildungsorganisationen wie etwa Schulen, Kindergärten, Offene Jugendtreffs, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen werden damit als institutionelle Einbettung von Lehr-Lern-Prozesse zu einer relevanten Größe in der Lehr-Lern-Forschung und im ganzen Bildungssystem. Vor diesem Hintergrund rückt die vorliegende Handreichung die Rolle von Organisationen und deren Gestaltung in der Digitalisierung des Bildungssystems in den Vordergrund. Dazu führt sie zunächst in aktuelle Befunde zu Organisationen des Bildungswesens unter Bedingungen der Digitalisierung ein und stellt den Ansatz der gestaltungsorientierten Bildungsforschung vor. Darauf aufbauend sichtet der Autor aktuelle Forschungsansätze zu Organisationen und gibt konkrete Hinweise, wie die Betrachtung von Organisationen in der gestaltungsorientierten Bildungsforschung einen angesichts ihrer wichtigen Bedeutung angemessenen Stellenwert erhalten können.

*Educational research in digitalisation aims at generating scientific knowledge for instructional media design in formally and non-formally organized teaching and learning settings. By doing so, at the same time, the phenomenon of educational organizations come into discussion. Educational organisations provide a supportive structure and framework for teaching and learning with digital media. Against this background, this papers highlights educational organisations and their role in the process of digitalizing learning and teaching processes. The author, first, provides research results concerning educational organisations and their role in digitalizing educational processes and, secondly, reviews research approaches and strategies, how to investigate educational organizations in the process of digitalizing the education system. The paper finally provides hints and clues that might help in approaching the phenomenon of educational organizations through the lens of educational research.*

## Förderhinweis

Dieses Publikation entstand im Rahmen des Projekts „Metavorhaben Digi-EBF“ und wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JD1800C gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor bzw. den Autoren.

GEFÖRDERT VOM

