

Viola Hartung-Beck, Barbara Muslic

Herausforderungen qualitativer Interviewstudien innerhalb von Organisationen

Methodologische Überlegungen zu einer empirischen Rekonstruktion schulischer Organisationen am Beispiel des Forschungsprojektes „Realisierung testbasierter Schulreform“

Special challenges of qualitative interview studies within organizations

Methodological reflections towards an empirical reconstruction of school organizations using the example of the research project „The Realization of Test-Based School Reform“

Zusammenfassung:

In der empirischen Bildungsforschung rücken durch das Paradigma der neuen Steuerung schulische Organisationen als methodische Falleinheiten in den Fokus empirischer Untersuchungen. Dazu werden vor allem Interviewdaten als individuelle Aussagen aus unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems bzw. Akteursperspektiven der Schule aggregiert. Bisher konnte nicht ausreichend geklärt werden, wie die Validität der Ergebnisse aus den Interviewstudien als empirische Abbildung der schulischen Organisationen zu bewerten ist.

Neben der Erörterung der zuvor dargelegten Problemstellung werden im Artikel vor allem drei grundlegende Anforderungen eines Validitätskonzepts bei der empirischen Rekonstruktion von schulischen Organisationen diskutiert: a) Die Repräsentations-, b) die Mehrperspektiven-, c) die Mehrebenenthematik. Abschließend wird durch die Synthese einer systemtheoretischen und rekonstruktiven Organisationsforschung ein theoretisch-methodischer Lösungsansatz aufgezeigt, der diese Anforderungen in Rechnung stellt und zu einem empirisch-theoretischen Validitätsverständnis führt. Die Ausführungen des Beitrags können als grundlagentheo-

Abstract:

Within the empirical educational research school organizations as methodical case units move into the focus of empirical investigations due to the paradigmatic shift of a *new governance*. Therefore, results from interview studies are aggregated including individual statements from different levels of the school system or from the stakeholder perspectives of the school itself. So far there is no sufficient clarification how the validity of these results can be interpreted as an empirical reproduction of the school organization. In addition to explaining the outlined problem, the article discusses three basic requirements of a validation concept regarding the empirical reconstruction of school organizations: the topic of a) the representativeness, b) a multi-perspective view and c) the multi-level approach. Finally, the synthesis of system-theoretical and reconstructive organizational research demonstrates a theoretical-methodological solution approach, which overcomes the mentioned deficits and leads to a validation concept. The empirical basis includes data from the qualitative study “The Realization of the Test-Based School Reform” funded by the *Federal Ministry of*

retische, methodologische Herausforderungen bei der empirischen Rekonstruktion von Organisationen – unabhängig vom konkreten Kontext bzw. Gegenstandsbereich – innerhalb der qualitativen Organisationsforschung aufgefasst werden. Die Grundlage der hier dargelegten Betrachtung bildet die vom BMBF geförderte Studie „*Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems*“, die als gegenstandsbezogene Darstellung der methodischen Herausforderungen herangezogen wird.

Schlagworte: Qualitative Organisationsforschung, schulische Organisation, Systemtheorie, rekonstruktive Sozialforschung, Validitätskonzept, neue Steuerung

Education and Research: In a longitudinal design individual structured interviews about the use of mandatory tests were conducted with central actors on all levels of the educational system in four German federal states. The interview data was evaluated according to the qualitative content analysis.

Keywords: Qualitative organizational research, school organization, system theory, reconstructive social research, validation concept, new governance

1 Herausforderungen an eine empirische Rekonstruktion schulischer Organisationen – Problembeschreibung

In der empirischen Schulentwicklungsforschung und Schuleffektivitätsforschung rücken durch das Paradigma der *neuen Steuerung* im Schulsystem Einzelschulen – als Organisationen – in den Fokus empirischer Untersuchungen (vgl. Fend 2011; Ackeren/Heinrich/Thiel 2013). Die auf diesem Paradigma beruhende bildungspolitische Reform setzt bspw. Lernstandserhebungen als Steuerungsinstrumente ein, um eine Verbesserung von Schülerleistungen herbeizuführen. Schulen werden als (organisationale) Einheiten im Kontext der Strukturmerkmale der Reform von *Evidenzbasierung* und *Outputorientierung* sowie der *Dezentralisierung* von Entscheidungen dazu angehalten, selbst Schulentwicklungsprozesse anzustoßen, um langfristige Verbesserungen der Qualität herbeizuführen (vgl. KMK 2006). In diesem Kontext werden qualitative Schulfallstudien (vgl. Horstkemper/Tillmann 2008) durchgeführt, die den Fokus auf die Beschreibung und Interpretation der handelnden Subjekte und auf ihre selbst konstruierten Kontexte lenken, sodass das organisationale Geschehen aus Sicht der Befragten mit möglichst wenig Einfluss auf ihr Verhalten und Handeln rekonstruiert wird (vgl. Rosenstiel 2003). Diese Studien können methodisch im Kontext der qualitativen Organisationsforschung verortet werden; wie z.B. im Verbundprojekt „*Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems*“¹, das innerhalb des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) angesiedelt ist. In diesem Projekt werden systematisch qualitative Interviewdaten ($N=229$) auf allen Ebenen des Schulsystems generiert, um die Handlungskoordinationen und -muster zwischen den einzelnen Akteursebenen nachzuzeichnen sowie Nutzungswirklichkeiten und Veränderungsprozesse im Hinblick auf das Evaluationsinstrument Lernstandserhebungen zu erfassen.

Das inhaltsanalytische Auswertungsvorgehen² beruht darauf, von den subjektiven Sichtweisen der einzelnen Organisationsmitglieder Rückschlüsse auf die Verwendung der Lernstandserhebungen als organisationale Ressource und damit verbundene schulische Organisationsmerkmale zu ziehen. Mit den Organisationsmerkmalen sind organisationale Prozesse und Strukturen gemeint, die sich auf die steuerungsrelevanten Maßnahmen (wie Lernstandserhebungen) beziehen und sich empirisch auffinden lassen und nicht formale Mitgliedschaften oder Organigramme der Formalstruktur. Aus der Zusammenführung der vielfältigen Perspektiven der in der schulischen Organisation agierenden Personen entstehen bei der Auswertung der Interviews erhebliche Variationen in den Sinnzuschreibungen der Befragten, die für die empirische Rekonstruktion von schulischen Organisationen Beachtung finden müssen. Diese Anforderungen bezeichnen wir in diesem Beitrag als *Mehrperspektiventhematik*. Das bedeutet, die empirische Rekonstruktion der schulischen Organisation findet im Spannungsfeld unterschiedlicher Sinngebungen der Mitglieder statt und erzeugt divergierende, komplementäre und konvergierende Interviewaussagen, die miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen.

Differenzierter betrachtet, werden ausgewählte Akteursgruppen der Organisation Schule befragt, die in unterschiedlicher Art und Weise in die Organisation eingebunden und/oder mit der organisationalen Maßnahme bzw. Intervention der Lernstandserhebung vertraut sind. Schulen werden als Organisationseinheiten und die dort agierenden Personen als Mitglieder bzw. Funktionsträger ausgewählt. Diese Anforderungen beschreiben wir als doppelte *Repräsentationsthematik*. Das bedeutet, die Schulen werden als Repräsentationen von Organisationen und Personen als Repräsentanten institutioneller Kontexte bzw. spezifischer Professionalisierungen zur Grundlage der Fallauswahl gemacht. Darüber hinaus werden mit dieser Fallauswahl Personen befragt, die in unterschiedlichen Positionen im hierarchischen Gefüge der Organisation bzw. seiner Umwelt angesiedelt sind und deren Funktionsrollen (vgl. Luhmann 1992) sich zum Teil grundlegend unterscheiden. Das bedeutet auch, dass die ausgewählten Personen in hierarchischen Abhängigkeiten zueinanderstehen (können), was bei der Analyse des Interviewmaterials berücksichtigt werden muss. Diese Anforderungen beschreiben wir als *Mehrebenenthematik*. Das bedeutet, Lehrkräfte der Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik sowie die jeweiligen Fachbereichsleiter/-innen, Schulleitungen und Schulaufsichtsvertreter/-innen werden über steuerungsrelevante Maßnahmen und Interventionen wie Lernstandserhebungen befragt, um Aussagen über interne Prozesse wie Selbstevaluationen, Schul- und Unterrichtsentwicklung etc. zu erhalten.

Vereinfacht lassen sich die *Repräsentations-, Mehrperspektiven- und Mehrebenenthematik* auf methodischer Ebene darauf reduzieren, dass eine Differenz von Erhebungseinheit (Informationsträger) – dem Individuum – und der Untersuchungseinheit (Analyseeinheit) – der Organisation – vorliegt. Das damit verbundene methodologische Zurechnungs- bzw. Kontingenzproblem³, das u.a. durch die divergierenden Aussagen der Befragten sichtbar wird, macht darauf aufmerksam, dass die Beziehung zwischen Erhebungs- und Untersuchungseinheit einer näheren Bestimmung bedarf, um verallgemeinerbare Aussagen über die schulische Organisationseinheit treffen zu können. Wenngleich die Rekonstruktion schulischer Organisationen innerhalb eines spezifischen Kontextes oder unter bestimmten Fragestellungen erfolgt, können die damit zusammenhängenden methodischen und methodologischen Herausforderungen als grundlagentheoretisches Problem qualitativer Organisations- bzw. Schulforschung eingeschätzt werden.

Zur Erörterung des methodologischen Problems werden wir zunächst reflektieren, wie eine empirisch-theoretische Gegenstandsbestimmung der schulischen Organisation (s. Abs. 1.1) erfolgen muss, um darauf aufbauend einen Lösungsvorschlag zu diskutieren (s. Abs. 1.2). Diesen sehen wir in einer Verbindung einer systemtheoretischen Betrachtung der Organisation Schule (s. Abs. 2) und einem methodischen Zugang über eine rekonstruktive Organisationsforschung (s. Abs. 3). Das darauf aufbauende Validitätskonzept wird zunächst erläutert und abschließend anhand eines Beispiels dargelegt (s. Abs. 4).

1.1 Herausforderungen an eine empirische Rekonstruktion – Reflexion

Das Problem der Zurechnung bzw. Kontingenz kann zunächst als ein Problem der Validität gedeutet werden. Das heißt, die Frage danach, welche methodischen Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um schulische Organisationen abbilden zu können. Dies entspricht der Frage nach der Eindeutigkeit der Interpretationsergebnisse (interne Validität). Diese Frage spricht die methodisch-operationale Ebene des Auswertungsvorgehens an⁴. In diesem Beitrag wird aber der erkenntnistheoretische Kern der Interpretationen zur Klärung der Validitätsfrage herangezogen (vgl. Kelle/Kluge/Prein 1993) – das heißt, wir fragen, *wie* aufgrund individueller, aus Interviews gewonnener Aussagen versucht wird, Rückschlüsse auf bzw. Zusammenhänge zwischen schulischen Organisationsmerkmalen und Effekten der outputorientierten Steuerungsstrategie herzustellen. Dabei gehen wir davon aus, dass nicht allein die methodische Vorgehensweise zu einer Lösung des Spannungsfeldes führt, sondern dass vielmehr auch eine theoretisch-methodologische Gegenstandsbestimmung erfolgen muss, um ein tragfähiges Validitätskonzept zu bestimmen. Denn der Gegenstand der Organisation mit seiner auf Unterschiede in den internen Rollen setzenden Struktur bringt das methodische Problem seiner Erforschung selbst auf.

Organisationen als Einrichtungen zur Koordination hochspezifischer Handlungen von Individuen, deren Interessen sowie Wertorientierungen sich insbesondere dann unterscheiden, wenn die Organisationsmitglieder in zentralen Aspekten der Zielerreichung nicht einer Auffassung sind (vgl. Kuper/Thiel 2009, S. 490), sind allgemein prädestiniert, konträre und divergierende Sinnzuschreibungen hervorzubringen. Schulen als Organisationen werden aber dazu angehalten, auf Steuerungsinstrumente wie Lernstandserhebungen im Rahmen ihrer Strukturen ziel- und zweckorientiert zu reagieren (angelehnt an Rosenstiel 2003, S. 226). Beeinflussend für Schulen als Wissensorganisationen kommt hinzu, dass sie *professionelle Organisationen* (vgl. Meier/Schimank 2010) repräsentieren, deren professionelle Mitglieder über ein ausgeprägtes Maß an Autonomie, z.B. in Hinblick auf Entscheidungsspielräume im Unterricht, verfügen⁵. Wir gehen davon aus, dass die beschriebenen Perspektivunterschiede nicht zufällig, sondern an die jeweiligen Standorte der befragten Akteure gebunden sind. Diese Perspektivanhängigkeiten sind wiederum mit den Mustern und Dynamiken der schulischen Organisation verwoben. Im Folgenden soll deshalb primär erklärt werden, wie sich die unterschiedlichen Perspektiven miteinander verzahnen, aufeinander Bezug nehmen, sich abgrenzen, entkoppeln oder distanzieren, um für eine Rekonstruktion schulischer Organisationen nutzbar zu sein.

1.2 Herausforderungen an eine empirische Rekonstruktion – Lösungsvorschlag

Schulische Organisationen ließen sich unter der Prämisse eines solchen Konzepts „valide“ rekonstruieren, wenn es gelänge, die vom Standort innerhalb des Organisationszusammenhangs gegebene Perspektivität zu erheben und systematisch aufeinander zu beziehen. Die *Auswahlstrategie* spielt hier eine bedeutende Rolle, um die Standortgebundenheit der jeweils Befragten bewusst in die Analyse zu integrieren und im organisationalen Gesamtzusammenhang auszuwerten. Weshalb insbesondere Forschungsansätze und Theorien betrachtet werden müssen, die eine Gegenstandsbestimmung der schulischen Organisation unter Beachtung der Standortgebundenheit der Akteure ermöglichen. Im Gegensatz zu klassischen (rational-choice oder neo-institutionalistischen) Organisationstheorien bietet die Systemtheorie, verwendet man sie als *Heuristik* sozialer Funktionssysteme, die Gelegenheit, bei der Betrachtung der schulischen Organisation die Bedingungen der Möglichkeit (und Grenzen) des Verstehens zu reflektieren (vgl. Schneider 2009, S. 165f.). Eine solche Heuristik fungiert dann als eine Art Theorie der Beobachtung zweiter Ordnung, die der Erklärung von Unterscheidungen dient. Im vorliegenden Beispiel, also den Erklärungen von divergierenden Interviewaussagen, die als Beobachtungen erster Ordnung sonst nur den eigenen Standort und nicht den der anderen Systeme reflektierten (vgl. ebd., S. 324 oder Vogd 2011, S. 109f.). Wenngleich dieses Vorgehen Parallelen zur funktionalen Analyse⁶ (vgl. Luhmann 1984) aufzeigt, geht der hier gewählte Weg darüber hinaus, indem die schulische Organisation über das „Inbeziehungsetzen“ der verschiedenen Interviewaussagen konstruiert wird und nicht ein Normalisierungsstandard der schulischen Organisation als Differenzierungsmöglichkeit für die Einschränkung der Kontingenz genutzt werden soll. Zu beachten ist, dass die systemtheoretische Gegenstandsbestimmung darüber hinaus unseres Erachtens keine empirisch nutzbare Methodik bereitstellt.

Die rekonstruktive Organisationsforschung nutzt im Gegensatz zu Ansätzen, die die interaktionistische Perspektive in den Vordergrund stellen, die Standortabhängigkeit der Akteure zur Rekonstruktion spezifischer Organisationsstrukturen und bietet für eine Gegenstandsbestimmung der schulischen Organisation unter systemtheoretischer Perspektive zudem einen Anknüpfungspunkt (vgl. Vogd 2009). Nämlich Sinnzuschreibungen bzw. -konstruktionen, auf die aus dem systemtheoretischen und rekonstruktiven Zugang – zwar in unterschiedlicher Form – rekuriert wird. Mit der *Systemtheorie* wird durch den Kontingenzbegriff Bezug zu den polykontextualen Verhältnissen hergestellt und die Emergenz des Systems in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Vogd 2009, S. 115), wohingegen dies in der *rekonstruktiven Organisationsforschung* durch die Frage nach dem konjunktiven Erfahrungswissen der Akteure der Organisation geschieht. Sieht die systemtheoretische Seite vor allem die Möglichkeit von gleichzeitigen verschiedenen systemischen Beobachtungen, kann die rekonstruktive Sichtweise den Blick auf die individuell verankerten multiperspektivischen Verhältnisse lenken. Die synthetische Verbindung der systemtheoretischen und der rekonstruktiven Sichtweise ermöglicht dann eine multiperspektivische Betrachtung der schulorganisationalen Phänomene und damit deren polykontexturale Beschreibung.

2 Systemtheoretische Betrachtung der schulischen Organisation

Innerhalb der Systemtheorie stellt insbesondere das Konzept der *Polykontextualität* eine reflexive und methodische Ressource dar, die die beschriebenen Repräsentations-, Mehrperspektiven- und Mehrebenenthematik in Form von polyzentrischen Arrangements beschreiben kann. Zur Erläuterung dieser Idee muss zunächst der Begriff der *Kontingenz* herangezogen und erläutert werden. Kontingenz macht deutlich, dass Systeme aufgrund der Komplexität der Umwelt gezwungen sind Entscheidungen zu treffen, d.h. Selektionen oder eine Wahl vorzunehmen, die als Entscheidung kontingent sind – zum einen bedingt, zum anderen auch anders denkbar (vgl. Luhmann 1992). Sie beschreibt demnach die Wahl (-möglichkeiten) von Entscheidungen.

Im Kontext von schulischen Organisationen können zunächst unterschiedliche *Sub-/Systeme* beschrieben werden, wie die Schulaufsicht⁷, Schulleitung, der Unterricht, die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler (s. Abb. 1) und der Umwelt (d.h. gesellschaftliche Funktionssysteme wie das Erziehungs- bzw. Bildungssystem)⁸. Sub-/Systeme können als gleichzeitig geschlossen sowie (wechselseitig) irritierbar interpretiert werden, d.h. sie stellen eigenständige Sphären systemischer Reproduktion dar, sind aber auch wechselseitig voneinander abhängig und müssen sich entsprechend aneinander abarbeiten. Luhmann spricht hier von wechselseitiger Interpenetration⁹. Jedes dieser Systeme erzeugt zudem seine eigene System-Umwelt-Differenz, indem innerhalb der Systeme auf die jeweils anderen Systeme als Umwelten Bezug genommen wird. Hier werden Formen der *Kopplung* gefunden, wie sich die Sub-/Systeme miteinander in Beziehung setzen.

(Strukturelle) Kopplungen von Sub-/Systemen

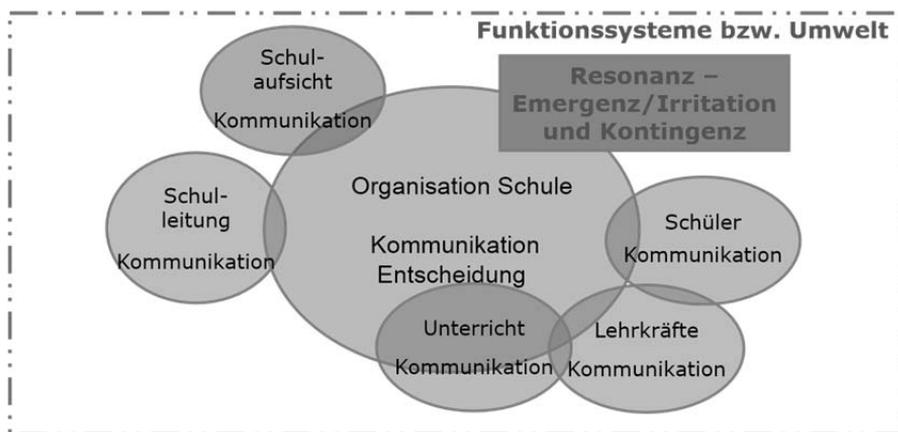


Abb. 1: Systemtheoretische Betrachtung schulischer Organisation (eigene Darstellung)

Eine basale Operation von Organisationen ist aus systemtheoretischer Perspektive die *Kommunikation von Entscheidung*, sie bildet das konstitutive Element so-

zialer Systeme bzw. Organisationen (vgl. Luhmann 2006). Kommunikation wird deshalb als eigenständige Sphäre interpretiert (dargestellt in Abb. 1 über die zentrale Stellung). Diese werden empirisch an Kommunikationswegen der Organisation erfasst und im vorliegenden Fall über Interviews z.T. nachvollziehbar gemacht (z.B. über eingeleitete Handlungen und Maßnahmen wie Beschlüsse von Fachkonferenzen), womit weiterhin die dargestellten Subsysteme als Möglichkeiten identifiziert sind, die einer empirischen Erschließung ebenfalls offen stehen. Sub-/Systeme stellen, wie bereits erläutert, Beziehungen in Form von *strukturellen Kopplungen* (in Abb. 1 grafisch als Überschneidungen dargestellt) her, die sich durch *Resonanz* (als Irritationen der einzelnen Systeme), *Emergenz* (als Bewältigung der aus der Irritation entstehenden Differenz zwischen Mitteilung und Verstehen) und *Kontingenz* (als Wahl zwischen mehreren möglichen Alternativen) auszeichnen.

Polykontextualität entsteht aus dieser Perspektive, indem psychische Systeme einerseits autonom und in diesem Sinne unberechenbar handeln, aber andererseits durch bestimmte institutionelle Funktionsrollen Erwartungen an ihr Handeln gestellt werden, die von anderen Systemen (wie etwa das Bildungssystem, Eltern, Schulleitung etc.) herangetragen werden. Eine Analyse der System-Umwelt-Relation bzw. System-Umwelt-Differenz vermittelt über das Kommunikationssystem kann demnach Rückschlüsse auf organisationale Muster bzw. Arrangements zulassen, insofern individuell-idiosynkratische Merkmale ausgeblendet werden. In den Interviews kommen somit lokal divergierende Standorte zum Ausdruck, die in der Reflexion wechselseitig aufeinander Bezug nehmen und entsprechend nicht als beliebig zu bewerten sind, sondern vielmehr mit der Eigendynamik der untersuchten schulischen Organisation korrelieren.

2 Rekonstruktive Organisationsforschung als methodische Erweiterung der systemtheoretischen Perspektive auf die Organisation Schule

Eine Möglichkeit der methodischen Erfassung unter Anbindung an die zuvor dargestellte systemtheoretische Konzeption der Polykontextualität stellt der Rückgriff auf die rekonstruktive Organisationsforschung dar. Diese betrachtet Organisationen von *innen* heraus, d.h. von den handelnden Personen sowie von ihrer Eigenlogik her. Der Organisationsbegriff ist hier wenig gegenstandstheoretisch gefasst; es ist also nicht im Vorhinein festgelegt, wie sich Organisationen im Einzelnen manifestieren (vgl. Vogd 2009, S. 118). Organisationen werden auf der Ebene der Koordination von Kommunikation und Handlungen empirisch konstituiert (vgl. ebd., S. 35). Anknüpfend an das in der Systemtheorie wesentliche Element der Kommunikation von Entscheidung stellt die rekonstruktive Perspektive die Herstellung von Sinn, d.h. die Sinnogenese als Frage nach der Sinnselektion in den Mittelpunkt der Methode. Die Sinnkonstruktionen der Akteure werden genutzt, um die Organisation zu rekonstruieren. Die hier beispielhaft herangezogenen Interviews beinhalten aus der Perspektive der rekonstruktiven Organisationsforschung Sinnkonstruktionen zu organisationalen Kommunikations- und Entscheidungsprozessen, welche Mehrdeutigkeiten – im Sinne divergenter und kom-

plementärer Interviewaussagen – als Teil der (komparativen) Analyse (vgl. Bohnsack 2007) zu einem wichtigen Aspekt der Interpretation machen. Dieses Vorgehen schließt an Weicks (1995) Perspektive an, dass Organisationen in erster Linie Mehrdeutigkeiten prozessieren. Diese Mehrdeutigkeiten sind Teil des Möglichkeitsraums bzw. der *Kontextur*, die als interpretativer Metarahmen bzw. Orientierungsrahmen verstanden werden kann (s. Abb. 2).

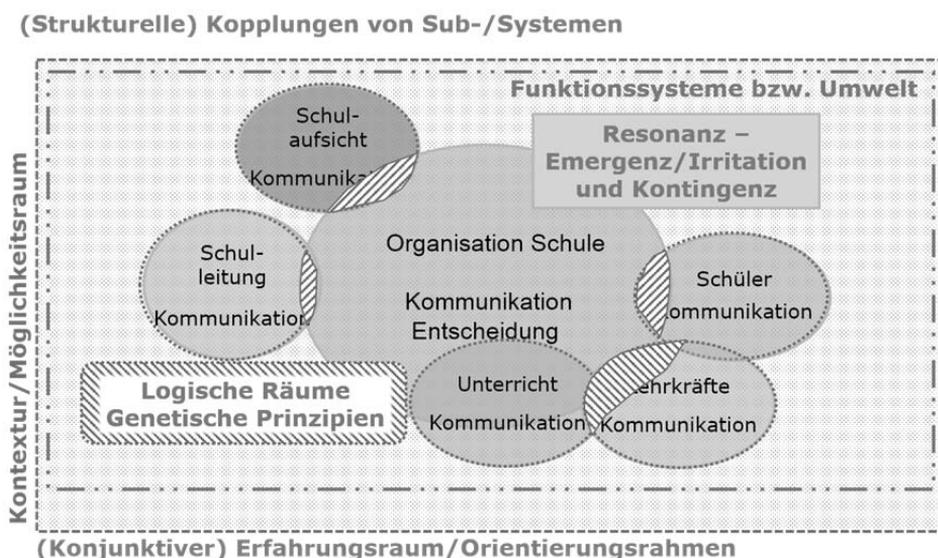


Abb. 2: Erweiterung um die Perspektive rekonstruktiver Organisationsforschung (eigene Darstellung)

Mit der *Kontextur* kann im Sinne einer semantisch-kommunikativen Engführung bestimmt werden, was der Fall ist (vgl. Vogd 2009, S. 31; auch Bohnsack 2007, S. 124 und S. 201). Anders ausgedrückt: Die Kontextur bildet eine (Seins-)Perspektive, die ein eigenes (subjektives) Zentrum der Reflexion bildet und von dort aus andere Perspektiven reflektiert. Als Beispiel kann eine befragte Lehrkraft herangezogen werden, ihre Perspektive stellt eine Kontextur dar, die von anderen Kontexturen und deren Reflexionsperspektiven (wie Schulleitung, Schulaufsicht, Bildungssystem etc.) Kenntnis hat und sich aufgrund der Interviewsituation herausgefordert sieht, sich mit den anderen Kontexturen in Beziehung zu setzen. Durch andere (auch gesellschaftliche) Kontexturen wird somit der Möglichkeitsraum von Organisationen bzw. Systemen abgesteckt (vgl. Vogd 2009, S. 128) und es findet sich ein eigener konjunktiver Erfahrungsraum (vgl. Vogd 2011, S. 215f.) der Organisation wieder, der anhand übergreifender Logiken der jeweiligen Funktionsräume, Organisationssysteme und psychischen Systeme (logische Räume) beschrieben werden kann, die als *genetische Prinzipien* fungieren (vgl. Vogd 2009, S. 53ff.).

Diese *genetischen Prinzipien* verweisen nicht auf die *was*-Perspektive, d.h. den sozialperspektivischen Vergleich zwischen Auffassungen und Meinungen, sondern auf die *wie*-Perspektive. Somit stehen die Prozesse der Sinngenerierung und ihre funk-

tionalen Konsequenzen im Vordergrund. Das vorliegende empirische Material in Form von Interviewaussagen verweist damit immer zugleich auf andere Kontexturen, d.h. es enthält multiperspektivische Verhältnisse, und dokumentiert darüber auch den eigenen Standort (vgl. Vogd 2009, S. 31ff.). Unterschiedliche, sich widersprechende Aussagen zwischen den einzelnen Interviews innerhalb einer schulischen Organisation verzahnen sich aus dieser Perspektive zu übergreifenden Mustern, die als *Interdependenzschleifen* beschrieben werden (vgl. Vogd 2009, S. 16) und sich aufgrund eines gemeinsamen Orientierungsrahmens nach dem Prinzip der Homologie¹⁰ in der Auswertung zusammenführen lassen.

Aus der Zusammenführung der systemtheoretischen und der rekonstruktiven Perspektive wird die Beobachterabhängigkeit thematisiert, d.h.: Welches Interview nimmt welche Systemreferenz (Kontextur) in den Blick, welche Kausalitäten werden aktualisiert und welche Eigenwerte werden in Folge generiert? Anhand der verschiedenen Beobachterperspektiven gewinnt die schulische Organisation aufgrund der sich selbst plausibilisierenden Strukturen schulfallspezifische Realität (angelehnt an Vogd 2013, S. 3). Die divergenten und komplementären Interviewaussagen, die eingangs unter dem Begriff der *Mehrebenen- und Mehrperspektiventhematik* beschrieben wurden, weisen auf andere Systemreferenzen hin, die in der Auswertung herausgearbeitet werden müssen. Diese Systemreferenzen können (je nach Interview) unterschiedliche Kontexturen beschreiben, die aus der Perspektive des Auswerters lokalisiert und analysiert werden müssen. Die methodische Erfassung und Abbildung der schulischen Organisation erfolgt demnach durch eine (empirisch) festgelegte *Anzahl von Kontexturen*, indem anhand der als Texte vorliegenden Daten überprüft wird, welchen Sinn *andere* Kontexturen aus dem Blickwinkel *einer* Kontextur ergeben. Dies ist möglich, da ein Interview mehrere systemische Kontexturen reflektiert, die durch ihre jeweilige standortabhängige Unterscheidung ihren eigenen spezifischen Kausalitätszusammenhang als Möglichkeitsraum rekonstruiert (vgl. Vogd 2013, S. 3).

Aus diesen Überlegungen lässt sich ein methodisches Vorgehen ableiten, das

1. die Kontexturen (Systemreferenzen) und deren Relationen (strukturelle Kopplungen) zu anderen Kontexturen bestimmt.
2. die Sinnkonstruktionen und -zuschreibungen, d.h. die genetischen Prinzipien im Sinne der System-Umwelt-Relation bzw. System-Umwelt-Differenz nachzeichnet.
3. den Orientierungsrahmen (konjunktiven Erfahrungsraum) der schulischen Organisation als polykontexturales bzw. multiperspektivisches Arrangement beschreibt.

3 Empirisches Vorgehen zur Rekonstruktion schulischer Organisationen

Anhand einer Fallschule¹¹ soll das zuvor skizzierte methodische Vorgehen vorgestellt werden. Das empirische Beispiel bezieht sich auf eine Berliner Schule, die sich in einem innerstädtischen, sozioökonomisch insgesamt schwach ausgeprägten Bezirk befindet. Diese Sozialstruktur spiegelt sich auch in der Schülerklientel (sehr heterogen, hoher Anteil an Schüler/-innen mit Migrationshintergrund) wie-

der und ihr Leistungsniveau ist im Vergleich zum Landesdurchschnitt als unterdurchschnittlich einzustufen. Diese Fallschule stellt ein im Vergleich aller untersuchten Fälle¹² hervorzuhebendes Beispiel dar, da innerhalb dieser Schule die Verarbeitung von Lernstandsergebnissen Ebenen übergreifend, d.h. über die gesamte Organisation hinweg erfolgt. Auf diese Weise werden organisationsintern Kommunikations- sowie Kooperationsstrukturen, die auch teilweise zur Schulaufsicht bestehen, im Kontext zentraler Lernstandserhebungen befördert. In Hinblick auf ihre Organisationsstrukturen ist diese Schulorganisation durch eine ausgeprägte funktionale Differenzierung sowie durch eine insgesamt hohe Akzeptanz des Testinstruments gekennzeichnet. Die Schulleitung stellt Rahmenbedingungen bereit (z.B. die Verankerung der Vergleichsarbeiten als ein gesamtorganisationales, alle Lehrkräfte betreffendes Thema), aus denen kollektive und für das gesamte Lehrerkollegium verbindliche Entscheidungen resultieren. Das nachfolgend skizzierte empirische Vorgehen bezieht sich auf das Subsystem der *organisationalen Kommunikation*, da sich hieran unterschiedliche Kommunikationswege bzw. -strukturen der Akteure (hier insbesondere die Schulaufsicht und die Schulleitung) im Anschluss an zentrale Lernstandserhebungen (wie VERA 8: VERgleichsArbeiten in der achten Jahrgangsstufe) identifizieren lassen.

1) Bestimmung der Kontexturen und deren Relationen

Die *Schulaufsicht* (als *eine* Kontextur) überträgt die Verantwortung für die Kommunikation über die Lernstandsergebnisse vollständig an die Schule selbst. Aus der Perspektive der Schulaufsicht sind die Lernstandserhebungen nicht bei ihnen, sondern im Bereich der Schulen selbst (*andere* Kontextur, z.B. Schulleitung) verortet (Systemreferenz). Ein eigener Anlass für die Aufnahme eines Kommunikationsprozesses wird nicht gesehen; der kann nur „auf Anfrage“ der Schulleitung initiiert werden:

„Ich gucke mir die [zurückgemeldeten Lernstandsergebnisse] nicht regelmäßig an. Weil zunehmend die inhaltliche Arbeit nicht mehr mein Thema ist. Aufgrund des Schulgesetzes 2004 werden wir aus inhaltlichen Fragen immer weiter rausgedrückt. [...] Und auch dadurch wird das unterstützt, dass wir über die konkreten Konsequenzen nur von Ferne und nur auf Anfrage Bescheid wissen.“ (Schulaufsicht, t2, 26)

Aus der Perspektive der *Schulleitung* (als *einer* Kontextur) wird auf diese diffuse Form der strukturellen Kopplung mit einem unklaren Rollen- und Funktionsverständnis im Verhältnis zur Schulaufsicht reagiert. Die Referenz zur Schulaufsicht (als *anderer* Kontextur) wird über die formale Aufforderung Zielvereinbarungen zu treffen hergestellt:

„Vom Verfahren her ist es ja festgelegt. Es gibt Zielvereinbarungen zwischen der Schulaufsicht und den einzelnen Schulen und die werden halt regelmäßig gemacht und dann eben auch überprüft, inwieweit das erreicht worden ist, was man ebenda vereinbart hat. [...] Also, da wird natürlich schon darüber gesprochen. Und das hat natürlich auch im weitesten Sinne mit der Autonomie der Schule zu tun.“ (Schulleitung, t2, 98)

Zudem versucht die Schulleitung die strategische und organisationale Rahmung für alle mit der Lernstandserhebung verbundenen Prozesse sicherzustellen. Das heißt, dass die operative Verantwortung für den Prozess an das Subsystem *Kommunikation von Entscheidung* delegiert wird (Schulleitung an die Fachkonferenzen/-bereichen). Auch die *Lehrkräfte* als einzelne Kontexturen verorten alle mit der Lernstandserhebung verbundenen Prozesse in der formalisierten Kommuni-

kation, das heißt, dass die Verantwortung an die Fachbereichsleitungen bzw. der Kommunikation von Entscheidung verwiesen wird (Systemreferenz). Dies verdeutlichen die folgenden Zitate:

„In der Fachkonferenz wird natürlich schon erzählt, wie das Ergebnis war, welche Kompetenz jetzt am schwächsten ist, wo wir ran müssen und was erarbeitet werden muss.“ (Fachbereichsleitung, t2, 56)

„Ja und dann wird natürlich in der nächsten Fachkonferenz, also sobald Ergebnisse definitiv vorliegen, dann wird das dem Kollegium vorgestellt und dann versuchen wir gemeinsam eine Lösung zu finden, wie man das verbessern kann, optimieren kann.“ (Fachbereichsleitung, t1, 23)

2) Nachzeichnung der Sinnkonstruktionen und -zuschreibungen, d.h. der genetischen Prinzipien

Der Vergleich der Sinnkonstruktionen und -zuschreibungen der Kontexturen (Schulaufsicht vs. Schulleitung) ergibt, dass von der Schulaufsicht als genetisches Prinzip die *Externalisierung der Verantwortung* auf das Referenzsystem (Kontextur) der schulischen Organisation vorgenommen wird. Der Kommunikation selbst wird eine Kontroll- aber auch eine Unterstützungsfunktion zugeschrieben. Die Schulleitung interpretiert die Lernstandserhebungen als Kontrollinstrument und die Referenz zur Schulaufsicht aber als Möglichkeit der Unterstützung.

„Wir machen Erhebungen, Erhebungen, Erhebungen, besprechen sie – gebunden an die Ressourcen die vorhanden sind [...]. Aber wir haben darüber hinaus nichts. Und das ist dann eben die „Goodwill-Geschichte“. Die Kollegen treffen sich [...] in zum Beispiel einem Jahrgangsteam irgendwann am Nachmittag, aber in der Regel sind das zwei Stunden oder drei Stunden, die dann von der Freizeit abgeknüpft werden müssen oder von der Zeit, die man eben sonst bräuchte, um am Schreibtisch zu sitzen.“ (Schulleitung, t1, 92)

Innerhalb der schulinternen organisationalen Kommunikation wird vor allem auf das genetische Prinzip der *Freiwilligkeit* rekurriert. Eine Ressource wird als Freizeit benannt (z.B. indem Lehrkräfte Stunden aus ihrer Freizeit für die Beschäftigung mit Lernstandsergebnissen verwenden) und die Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen bleibt zudem freiwillig, d.h. mit dem Anspruch der Lehrkräfte verbunden, gute Arbeit abliefern zu wollen „[...] weil es natürlich jeden Lehrer wurmt, wenn seine Vergleichsgruppe schlecht abgeschnitten hat“ (Schulleitung, t2, 16). Die folgende Interviewpassage weist auf den Ressourcenmangel für die Aufarbeitung und Besprechung der Ergebnisse hin:

„Und das Problem ist: Die Kollegen würden gerne kommunizieren, sie würden auch gerne Teams bilden, aber es fehlen auch da wiederum Ressourcen. Das ist das Problem. Es gibt im Endeffekt für diese ganzen Bereiche – und das ist das Manko nach wie vor – wie Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung keine zeitlichen Ressourcen an der Schule, die von der Senatsverwaltung zur Verfügung gestellt werden“ (Schulleitung, t2, 44).

3) Beschreibung des Orientierungsrahmens als polykontexturales Arrangement

Innerhalb der schulischen Organisation wird ein Orientierungsrahmen rekonstruiert, der jeweils in Abhängigkeit von der Perspektive (Kontextur) bzw. Systemreferenz (Schulleitung, Fachbereichsleitung und Lehrkraft) beschrieben werden kann. Parallelen weisen die beteiligten Beobachterperspektiven vor allem in der Verantwortungsübertragung auf, die von allen Perspektiven in den Bereich

der formalisierten Kommunikation gelegt wird. Die dahinterliegenden genetischen Prinzipien lassen sich weiter differenzieren. Die Kontextur Schulleitung sieht das *Prinzip des autonomen Austausches* wirksam, die Kontexturen Lehrkräfte ziehen sich bei der Umsetzung der formell beschlossenen Maßnahmen auf das *Prinzip der Freiwilligkeit* zurück. Alles in allem ergibt sich für die beteiligten Beobachterperspektiven ein Konsens über begrenzte *Ressourcen(-verfügung)* sowie über das *Berufsethos (Profession)* als zentralem Prinzip in dieses polykontexturalen Arrangements. Die verschiedenen Akteure beziehen sich auf allen Ebenen gleichermaßen auf negative Rahmenbedingungen, d.h. auf mangelnde oder nicht ausreichende zeitliche, personelle und/oder materielle Ressourcen für die Auseinandersetzung mit Lernstandserhebungen. Die Intervention der Lernstandserhebung wird trotz des eigentlichen Anspruchs zu einem „abgeklärten“ Vorgang heruntergebrochen. Die Lernstandserhebung wird in den Bereich der formalisierten Kommunikation der schulischen Organisation verschoben.

4 Forschungsimplikationen

Für eine empirische Rekonstruktion schulischer Organisationen – unabhängig von ihren jeweiligen Gegenstandsbereichen – konnte unter Einbezug einer theoretisch-methodologischen Gegenstandserfassung folgendes Validitätskonzept in diesem Beitrag entwickelt werden:

Aus systemtheoretischer Sichtweise sind unterschiedliche soziale bzw. psychische Systeme – wie Schulen als Organisationen oder die darin agierenden Personen – in ihren System-Umwelt-Differenzen bzw. System-Umwelt-Relationen zu sehen. Die daraus entstehende Polykontexturalität bringt für die empirische Erforschung einerseits ihr eigenes Problem auf, indem divergierende und komplementäre Aussagen zunächst Fragen bezüglich der Validität der Ergebnisse aufkommen lassen. Andererseits birgt diese Polykontexturalität über die dahinter stehenden Sinnzuschreibungen bzw. -konstruktionen der Systeme bzw. Akteure, die aus der Perspektive der rekonstruktiven Organisationsforschung als Multiperspektivität beschrieben werden kann, auch die Möglichkeit, die Relation und Differenz zur Umwelt nach dem Prinzip der Kontingenz zu erfassen.

Aus der systemtheoretischen Perspektive wird die Frage nach einer „validen“ Rekonstruktion der Organisation Schule auf die Frage fokussiert: Wie entsteht bzw. emergiert das System Organisation und wie wird es aus den individuellen Perspektiven heraus rekonstruierbar? Die rekonstruktive Organisationsforschung schließt an diese Frage an, indem der Fokus auf die Rekonstruktion des konjunkativen Erfahrungswissens der Akteure der Organisation gelenkt wird: Wie beschreiben die Akteure die Organisation und deren Strukturen sowie Prozesse?

Beide theoretischen Zugänge bieten eine Beschreibung des zuvor herausgestellten Problems, geben aber zunächst keine Lösung für die Frage nach einem Validitätskonzept für die Rekonstruktion von Organisationen. Die Synthese einer systemtheoretischen und rekonstruktiven Organisationsforschung bietet aber die Möglichkeit, divergente Aussagen auf ein theoretisches Gerüst (Systemtheorie) zu stellen, ohne dass die induktive Vorgehensweise der qualitativen Forschung (rekonstruktive Organisationsforschung) außer Acht gelassen wird. Indem die Sinnzuschreibungen der Systemreferenzen über die für sie relevanten Kontexturen

und deren Verweise betrachtet und analysiert werden, können Aussagen über das Gesamtsystem schulischer Organisation getroffen werden, die nicht als methodische Artefakte zu werten sind. Somit verweisen die häufig auftretenden divergenten (und komplementären) Ergebnisse nicht auf ein Problem fehlender Validität der Ergebnisse, sondern auf den Bezugspunkt des Validitätskonzepts, d.h. der Frage nach den *empirisch bestimmbar*en Kontexturen oder welche genetischen Prinzipien innerhalb der Kommunikation (von Entscheidung) wirksam werden und welche Irritationen diese für andere Sub-/Systeme bedeuten.

Im Sinne der Auswahlstrategie geht es nicht mehr allein um die Frage, welche Personen überhaupt in einer Schule befragt werden, sondern ob die vorliegenden (Interview-) Texte Informationen der Überlagerung verschiedener und gleichzeitig bestehender systemischer Bezüge enthalten. Die darin enthaltenen Beobachtungen zweiter Ordnung – also Rekonstruktionen der Systemreferenzen – machen damit auch immer auf die Realität der gesamten schulischen Organisation aufmerksam. Die eingangs beschriebenen Herausforderungen an qualitative Interviewstudien (Repräsentations-, Mehrperspektivitäts- und Mehrebenenthematik) bestehen folglich nicht darin, die Irritationen methodisch möglichst gering zu halten, sondern vielmehr die polykontexturalen, multiperspektivischen Verhältnisse – die aus unterschiedlichen Funktionsrollen und aus unterschiedlichen Hierarchieebenen resultieren können – auf eine endliche, d.h. empirisch bestimmbare Anzahl an Kontexturen und deren genetische Prinzipien in *einem* Orientierungsrahmen der schulischen Organisation zurückzuführen. Ein solches Erhebungs- und Auswertungsvorgehen ermöglicht eine konsequente Absicherung der Ergebnisse (interne Validität), indem innerhalb der Interviews darauf geachtet wird, dass eine Sättigung in Hinblick auf die angesprochenen Kontexturen und genetischen Prinzipien erreicht wird. Hierfür eignen sich schrittweise Samplingverfahren wie das theoretische Sampling (vgl. Glaser/Strauss 1967).

Das hier entwickelte Validitätskonzept ist unter zwei Gesichtspunkten besonders relevant: Zum einen nimmt angesichts von umfassend implementierten Reformstrategien neuer Steuerung die Bedeutung von schulischen bzw. pädagogischen Organisationen sowie ihrer Erforschung (v.a. mittels qualitativer Methoden) innerhalb der Bildungsforschung stetig zu. Zum anderen wird dem Methodenpluralismus innerhalb der qualitativen Organisationsforschung mit der hier dargestellten Verknüpfung unterschiedlicher multiperspektivischer theoretischer sowie methodischer Ansätze ein methodologisches Konzept bereitgestellt. Weitere Auswertungen von Schulfallstudien unter dem vorgestellten Validitätskonzept sind allerdings notwendig, um eine Verallgemeinerung der Erkenntnisse aus der exemplarischen Schulfallstudie auf allgemeine organisationale Merkmale von Schulen zu erlauben.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt mit einer Laufzeit vom 05/2010 bis 07/2013 wurde im Verbund von Wissenschaftler/-innen der Freien Universität Berlin, der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch-Gmünd durchgeführt (Ergebnisse nachzulesen bei Muslic et al. 2013).
- 2 Hier werden u.a. organisationale und professionelle Verarbeitungs- bzw. Rezeptionsmuster durch die Nutzung von Datenfeedback aus Lernstandserhebungen/Vergleichsarbeiten sowie der Einfluss schulischer Organisationsmerkmale und -prozesse

- auf diese Nutzungsmuster untersucht (zum Vorgehen s.a. Kuper/Hartung 2007; Hartung-Beck 2009).
- 3 Nassehi und Saake (2002) sehen in den Daten selbst „Beobachter, die das, was sie sehen, selbst erzeugen“ (ebd., S. 68) und weisen auf die Möglichkeiten der funktionalen Analyse zur Bearbeitung der vorliegenden Kontingenz hin. Dabei könne nicht nur die Selbstsicht der Interviewten aufgezeigt werden, sondern auch das beobachtete System. Eine zentrale Position nimmt dabei der Konstruktionsprozess der Kommunikation ein, indem betrachtet wird, wie diese Kontingenz in den Interviewtexten eingeschränkt wird.
 - 4 Auf der methodisch-operationalen Ebene stellt z.B. die Konzeption der Interviewleitfäden eine Möglichkeit dar, die Eindeutigkeit der Interpretationen zu erhöhen. Durch die mit den Leitfäden verbundene mittlere Strukturierungsleistung auf Seiten des Interviewers und des Interviewten kann eine formelle Vergleichbarkeit der Aussagen (z.B. von Lehrkräften, Fachbereichsleiter/-innen, Schulleiter/-innen und Schulaufsicht) erreicht werden. Eine weitere Möglichkeit für die Auswertung der tendenziell oder partiell konvergierenden, zum Teil komplementär zueinander stehenden oder sich divergent zueinander verhaltenden Interviewaussagen stellt das Prinzip der Triangulation dar (Übersicht vgl. Denzin 1970; zu Daten- und Perspektiven-Triangulation vgl. Flick 2011).
 - 5 Bei Organisationen und Professionen handelt es sich um zwei Formen von Handlungskoordination, die in einem spannungsgeladenen Verhältnis zueinander stehen. Dies begründet sich darin, dass Professionelle aufgrund ihrer begrenzt standardisierbaren Tätigkeit über ein hohes Maß an autonomem Handlungsraum verfügen, die Organisation aber einen gewissen Anspruch an Steuerbarkeit stellt. Die untersuchten Interventionen und (evaluativen) Maßnahmen stellen im Schulsystem ebensolche Ansprüche an die Steuerbarkeit innerschulischer Prozesse. Zudem weisen die untersuchten Akteursgruppen ein hohes Maß an Autonomie auf, das aber unterschiedlich ausgeprägt ist.
 - 6 Die Funktionale Analyse dient als Methode der Beobachtung und als Analyseinstrumentarium von Differenzen der Informationsgewinnung (vgl. Schützeichel 2003).
 - 7 Für unsere Analyse ist entscheidend, die funktionalen Aspekte der Kommunikation in Hinblick auf die Verwendung der Ergebnisse aus Lernstandserhebungen zu betrachten. Das bedeutet, die Kommunikation von Entscheidung repräsentiert durch die befragten Schulaufsichtsvertreter/-innen wird zum Teil der Analyse, um aus dieser Beobachterperspektive heraus die schulische Organisation zu beschreiben und nicht die Schulaufsicht zu einem Teil der schulischen Organisation selbst zu machen.
 - 8 In einer strengen Auslegung der Systemtheorie nach Luhmann ist eine Darstellung, die Personen in den Mittelpunkt stellt, nicht zulässig. Kommunikation wird von Luhmann als subjektloser Prozess gedacht und Personen als selbstreferentielle Systeme interpretiert (vgl. Luhmann 1984). Systeme werden so differenziert in psychische Systeme (im Sinne u.a. von Schüler/-innen, Lehrkräften etc.) sowie Interaktionssysteme (wie der Unterricht) und gesellschaftliche Funktionssysteme. Dieser Beitrag stellt aber die Möglichkeiten der Systemtheorie als Reflexionsperspektive in den Vordergrund und greift Aspekte auf, die für eine empirische Rekonstruktion von schulischen Organisationen umsetzbar sind.
 - 9 Interpenetrieren beschreibt das gleichzeitige kommunikative Durchdringen sowie Überlappen verschiedener Systeme, die in sich geschlossen sind (vgl. Luhmann 1984). Es lässt sich auf Parsons' AGIL-Schema beziehen, das auch zur funktionalen Analyse von Sozialsystemen eingesetzt wird.
 - 10 Die comparative Analyse (vgl. Bohnsack 2007) dient der Identifikation von Homologien, d.h. durch den Vergleich unterschiedlicher Fälle werden ähnliche Strukturen identifiziert, um die gemeinsamen Bezugsprobleme und die homologen, aber auch divergenten Lösungswege zu betrachten (vgl. Vogd 2011, S. 13).
 - 11 Innerhalb der Schule wurden insgesamt elf Interviews mit Schulleiter/-innen, den Fachbereichsleiter/-innen in Mathematik, Englisch und Deutsch sowie den entspre-

chenden Lehrkräften und dem zugehörigen Schulaufsichtsvertreter/-innen geführt. Die Zitate beziehen sich auf den ersten Messzeitpunkt (t1) oder den zweiten (t2), zudem werden die Zeilennummern der Interviewtranskripte angegeben. Die Auswahlstrategie richtete sich danach, dass innerhalb der Schule und relevanten Unterrichtsfächer diejenigen Lehrkräfte befragt wurden, die mit der Lernstandserhebung zum Zeitpunkt der Studie befasst waren.

12 Zur Gesamtauswertung des Projekts vgl. Ramsteck et al. 2013.

Literatur

- Ackeren, I. van/Heinrich, M./Thiel, F. (Hrsg.) (2013): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund. In: *Die Deutsche Schule*, 12. Beiheft.
- Bohnsack, R. (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen/Farmington Hills.
- Denzin, N. K. (1970): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago.
- Fend, H. (2011): Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung. Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1. Jg., H. 1, S. 5–24.
- Flick, U. (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago.
- Hartung-Beck, V. (2009): *Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung. Folgen von Lernstandserhebungen an Gesamtschulen*. Wiesbaden.
- Horstkemper, M./Tillmann, K.-J. (2008): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, S. 285–320.
- Kelle, U./Kluge, S./Prein, G. (1993): Strategien der Geltungssicherung in der qualitativen Sozialforschung. Zur Validitätsproblematik im interpretativen Paradigma. In: *Der Vorstand des Sonderforschungsbereichs 186 - Bereich Methoden und EDV* (Hrsg.), Arbeitspapier Nr. 24, Universität Bremen.
- KMK (2006) – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006. Bonn: KMK.
- Kuper, H./Hartung, V. (2007): Überzeugungen zur Verwendung des Wissens aus Lernstandserhebungen. Eine professionstheoretische Analyse. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., H. 2, S. 214–229.
- Kuper, H./Thiel, F. (2009): Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch für Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 483–498.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundrisse einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1992): *Organisation*. In: Küpper, W./Ortmann, G. (Hrsg.): *Mikropolitik. Macht und Spiele in Organisationen*. 2. Auflage Opladen, S. 165–185.
- Luhmann, N. (2006): *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden.
- Meier, F./Schimank, U. (2010): Organisationsforschung. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S. (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden, S. 106–117.
- Muslic, B./Ramsteck, C./Kuper, H. (2013). Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht im Kontext testbasierter Schulreform. Kontrastive Fallstudien zur Rezeption von Lernstandsergebnissen im Mehrebenensystem der Schule. In: *Die Deutsche Schule*, 12. Beiheft, S. 96–119.

- Nassehi, A./Saake, I. (2002): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 31. Jg., H. 1, S. 66–86.
- Ramsteck, C./Maier, U./Graf, T./Muslic, B./Kuper, H. (2013). Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems. Kategoriale Grundauswertung, Fallbeschreibungen und Fallanalysen. http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/weiterbildung_bildungsmanagement/media/downloads/Die-Realisierung-testbasierter-Schulreform-in-der-Mehrebenenstruktur-des-Schulsystems_-Kategoriale-Grundauswertung_-Fallbeschreibungen-und-Fallanalysen_.pdf?1404911738 (10.04.2015)
- Rosenstiel, L. v. (2003): Organisationsanalyse. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 4. Auflage Reinbek bei Hamburg, S. 224–238.
- Schneider, W. L. (2009): *Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 3: Sinnverstehen und Intersubjektivität - Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie*. 2. Auflage Wiesbaden.
- Schützeichel, R. (2003): *Sinn als Grundbegriff bei Niklas Luhmann*. Frankfurt/New York.
- Vogd, W. (2009): *Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration*. Opladen.
- Vogd, W. (2011): *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke*. Opladen.
- Vogd, W. (2013): Polykontextualität. Die Erforschung komplexer systemischer Zusammenhänge in Theorie und Praxis. In: *Familiendynamik*, 38. Jg., H. 1, S. 2–11.
- Weick, K. E. (1995). *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt a.M.