

Werner Vogd

Komplexe Erziehungswissenschaft jenseits von empirieloser Theorie und theorieloser Empirie

Versuch einer Brücke zwischen Systemtheorie und rekonstruktiver Sozialforschung

Zusammenfassung

Das moderne Erziehungssystem kann im Hinblick auf seine Komplexität, seine Paradoxien und Probleme durch die Luhmannsche Systemtheorie in recht differenzierter Form beschrieben werden. Es stellt sich jedoch die Frage, wie nun die theoretischen Analysen in eine gegenstandsadäquate empirische Forschung übersetzt werden können. Zunächst ist davon auszugehen, dass anspruchsvolle Theorieprogramme, die selbstreferenzielle Prozesse abbilden und polykontexturale Verhältnisse beschreiben, als empirisches Forschungsprogramm eher mit qualitativen Methoden umgesetzt werden können. Aufgrund ihrer Theoriesprachen als auch von ihren unterschiedlichen Traditionen her scheint die rekonstruktive Sozialforschung mit der soziologischen Systemtheorie jedoch zunächst wenig kompatibel. Da Letztere als soziologische Disziplin zumindest in abstrakter Form von empirischen Sachverhalten handelt, erscheint es lohnend, den ihr implizit schon immer gegebenen empirischen Gegenstandsbezug methodologisch zu explizieren. Sie müsste sich dann auch als eine rekonstruktive Sozialwissenschaft verstehen. In diesem Beitrag soll nun am Beispiel der dokumentarischen Methode im Sinne von Ralf BOHNSACK aufgezeigt werden, wie sich die Systemtheorie für empirische Forschung aufschließen lässt. Es kann gezeigt werden, dass dies durchaus theoriekonform, d.h. ohne den Re-

Summary

Complex Educational Science: Beyond Theories Lacking Empiricism and Empiricism Lacking Theory – An attempt at a bridge between system theory and reconstructive social research

The modern education system, its complexity, paradoxes and problems, can be described quite adequately using LUHMANN'S System Theory. The question remains, however, on how to operationalize these theoretical analyses for an empirical research which remains adequate to its object. It may be assumed that qualitative methods are most suitable for empirical research programs which integrate sophisticated theories, reflect self-referential processes and describe poly-contextual relationships. Yet, due to its theoretical language and differing traditions, reconstructive social research appears incompatible with sociological system theory. Since the latter – as social discipline – relates to empirical occurrences, at least in an abstract manner, it would appear helpful to explicate the implicit empirical relationship to objects within the theory. It could then be seen as a reconstructive social science. This paper will demonstrate how system theory can be accessed for empirical research using the example of the documentary method according to Ralf BOHNSACK. It can be shown that this can be achieved in a way which conforms with the theory, i.e. without having to revert back to subject-

kurs auf subjektphilosophische Positionen und unter Beibehaltung der multiperspektivischen Beobachterperspektiven der Systemtheorie, möglich ist. Eine in diesem Sinne verstandene erziehungswissenschaftliche Forschung könnte sich nun sowohl empirisch als auch theoretisch begründet den komplexen Verhältnissen ihrer Gegenstände, etwa der Erziehung in Schule und beruflicher Ausbildung, stellen. Die Überlegungen werden am Beispiel einer Belehrung eines angehenden Arztes verdeutlicht.

bound philosophical positions and maintaining the multi-perspective observer-status of system theory. An educational research under these terms can confront – both empirically and theoretically – the complex relationships, which its object of research tends to present, e.g. in school education and vocational training. These reflections will be clearly demonstrated using the example of doctors' training.

Wenn man versuchen will, die Komplexität der modernen Erziehung von *theoretischer* Seite her zu begreifen, kommt man nicht umhin, lineare Erklärungsmodelle und einfache Ursache-Wirkungs-Schemata zugunsten dialektischer bzw. selbstreferenzieller Ansätze aufzugeben. Entsprechend ist dann auf so genannte wissenssoziologischen Ansätze zu rekurrieren, die nun auch das Erleben, die Werte und die Denkstile der untersuchten Akteure (bzw. die Leitunterscheidungen, die in ihren Kommunikationen zum Tragen kommen), als sozial hergestellt begreifen. Entsprechend haben wir es dann auch in den wissenschaftlichen Erklärungen der von uns untersuchten Verhältnisse mit rekursiven Beschreibungen zu tun, die sich dann – je nach metatheoretischem Rahmen – beispielsweise als „doppelte Hermeneutik“ (vgl. GIDDENS 1984), als Wechselbeziehung von Habitus und Feld (vgl. BOURDIEU 1985) oder als Autopoiesis sozialer Systeme (vgl. LUHMANN 1993) fassen lassen. Gemeinsam ist diesen „komplexen Theorien“, dass die Sinnbearbeitung in den Vordergrund der Analyse rückt, wobei nun eben der Sinn selbst aufgrund seiner rekursiven Verschachtelung als sinnhaft konfiguriert begriffen werden muss.

Unter diesen Ansätzen gewinnt in den Erziehungswissenschaften in letzter Zeit insbesondere die Luhmannsche Systemtheorie eine immer stärkere Beachtung (vgl. LENZEN 2004).¹ Ihre Attraktivität ist dabei wohl neben dem PISA-Schock nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen, dass die Luhmannsche Perspektive zunächst die funktionale Eigenständigkeit des Erziehungssystems betont und hierdurch eine Selbstbeschreibung der Erziehung jenseits der üblichen gesellschafts- und parteipolitischen Diskurse gestattet. LUHMANN beschreibt „Wirklichkeit“ bekanntlich als gleichzeitiges Überlagern und Durchdringen („*Interpenetrieren*“) verschiedener Systeme, die jeweils auf der einen Seite als operational geschlossen, auf der anderen Seite als wechselseitig füreinander irritierbar erscheinen. Die „psychischen Systeme“ der einzelnen Akteure (etwa die Schüler und die Lehrer), die Interaktionssysteme (beispielsweise die Kommunikation im Klassenraum), die Organisationen (z.B. „die Schule“), wie auch die gesellschaftlichen Funktionssysteme („das Erziehungssystem“) lassen sich nun nicht mehr auf eine triviale Weise ineinander überführen, sondern stellen jeweils eigenständige Sphären systemischer Reproduktion dar. Was nun aus theoretischer Perspektive als Tugend erscheint, nämlich als angemessener Komplexitätsgrad der Beschreibung, der den Eigencharakter der jeweiligen Ebenen würdigt, wirkt jedoch aus Perspektive der empirischen Wissenschaften zunächst als methodologische Erschwernis. Man kann sich nun nicht mehr auf lineare, durch wenige Faktoren begrenzte Kausalitäten beschränken, sondern muss nun *polykontexturale* Verhältnisse in Rechnung stellen.

Da anspruchsvolle Theorieprogramme, die den Sinnbegriff in den Mittelpunkt ihrer Beschreibung stellen, nur durch qualitative Methoden umgesetzt werden können, möchte

ich im Folgenden versuchen, eine Brücke zwischen Systemtheorie und rekonstruktiver empirischer Forschung zu schlagen. Die Aufgabe dieses Essays wird zum einen darin liegen, die metatheoretischen und methodologischen Bedingungen eines solchen Projektes zu klären, zum anderen darin, beispielhaft aufzuzeigen, wie sich die Systemtheorie für die Erziehungswissenschaft in sinnvoller Weise empirisch aufschließen lässt. Wenngleich mittlerweile eine Reihe empirischer Arbeiten durch LUHMANN inspiriert wurden,² möchte ich die Argumentation insbesondere aus zwei Gründen am Beispiel der in den Erziehungswissenschaften ebenfalls stark beachteten dokumentarischen Methode entfalten: Zum einen erlaubt die metatheoretische Konzeption dieser Methodologie von sich aus eine Reihe von Anschlüssen an die Luhmannsche Epistemologie. Zum anderen gestattet die Bohnsacksche Konzeption der „multidimensionalen Typologie“ möglicherweise eine Generalisierung qualitativer Forschungsergebnisse im Sinne der Luhmannschen Systemkontexturen. Im Folgenden erscheint es mir zunächst hilfreich, einige Implikationen der Systemtheorie für die Erziehungswissenschaft zu rekapitulieren (1). Anschließend wird dann das Verhältnis der Systemtheorie zur Empirie ausführlicher zu erörtern sein (2), um dann schließlich mit der dokumentarischen Methode eine empirische Umsetzung ihres Programms vorzuschlagen (3), von der dann sowohl die systemtheoretische als auch die rekonstruktive Forschung profitieren könnte.

1 Systemtheoretische Irritationen der Erziehungswissenschaft

Wenngleich das Problembewusstsein hinsichtlich der unhintergehbaren Differenz von Kommunikation und Bewusstsein als *state of the art* der Erziehungswissenschaft mittlerweile voraus gesetzt werden kann, sollte hier zu Beginn doch noch einmal betont werden: Erziehung kann und darf nicht mehr im Sinne der *Transmissionstheorie* annehmen, dass ihre Inhalte – in welcher Form auch immer – übertragen werden, sondern muss von der *Eigensozialisation* der von ihnen behandelten Akteure ausgehen. Dies heißt nicht, dass Erziehung keine Effekte zeigt, bedeutet aber, dass ihre (nun unter Umständen paradoxen) Wirkungen nicht mehr in trivialer Weise beschrieben und vorhergesagt werden können. Hiermit einhergehend ergibt sich das Paradoxon der Motivation: Erziehung setzt *intrinsische* Motivation voraus. Das Handeln des Lehrenden soll also im *Erleben* des Schülers bewirken, dass dieser wünscht, die Dinge zu wissen. Macht, etwa in Form von Zwangsmitteln wie Zensuren, bindet jedoch das Handeln des Lehrers mit dem *Handeln* des Schülers, nicht jedoch mit dessen Erleben. Die *extrinsische* Motivation führt zu einer Reihe verdeckter Lerneffekte: Man lernt dann etwa in bestimmter Weise mit Macht in Organisationen umzugehen, was dann unter Umständen in Konflikt mit den ursprünglichen Erziehungsabsichten liegen kann.

Im Sinne der Luhmannschen Analyse erscheinen in der Schule (schulische) Organisationen und (schulische) Interaktionen als zwei unterschiedliche Systeme. Auf der einen Seite erscheint die institutionelle Entscheidungskommunikation der Organisation, in ihrer zweckrationalen Architektur in Form von institutionalisierten Programmen, Zielen, Leitbildern, Lehrplänen, ... Auf der anderen Seite finden wir das Interaktionssystem im Klassenraum. „Wie gut oder wie schlecht unterrichtet wird, kann nur auf der Ebene der Interaktion entschieden werden“ (LUHMANN 2002, S. 131). Das, was hier geschieht, lässt sich nicht aufgrund zweckrationaler Kalküle beschreiben, denn es überschreitet sowohl das

Bewusstsein der Einzelakteure als auch die Zwecksetzung der Organisation. Unterricht kann entsprechend nur als „Einheit von Routinen und Zufällen, als Einheit von Ordnung und Unordnung“ verstanden werden. Er „konfrontiert den Lehrer mit einem Paradox – eben der Einheit von Routine und Zufall, und läßt ihn ohne Anweisung, wie er dieses Paradox auflösen soll“ (LUHMANN 2002, S. 109). Die Absicht zu erziehen „gebärt“ dabei „aus sich selbst heraus zwei recht ungleiche Kinder, nämlich Erziehung und Selektion“. In der Selbstbeschreibung der Pädagogik wird ersteres „als ihr eigenstes Anliegen geliebt“, Selektion dagegen „als staatlich aufgezwungenes Amt abgelehnt“ (LUHMANN 2002, S. 62f.). Die Einheit dieser Differenz, nämlich *wie* Selektion durch den operativen Vollzug von Erziehung, etwa während der alltäglichen schulischen Interaktion, geschieht, erscheint hierdurch weitgehend als *blinder Fleck* des Erziehungssystems.

Das Erziehungssystem stellt sich als eigenständiges gesellschaftliches *Funktionssystem* dar, das seine Anschlussfähigkeit über das *Verhältnis von Wissen zum Nicht-Wissen* unter dem Blickwinkel von *vermittelbar/nicht vermittelbar* gewinnt. Die unendliche Vielfalt möglicher Themen und Kompetenzen, die prinzipiell vermittelt werden können, lässt Erziehung *kontingent* erscheinen. Denn: Immer ist auch Anderes möglich. Die hieraus entstehenden Rationalitätsdefizite werden durch Organisation bewältigt. Hier kann man sich dann allgemein auf die Kontingenzformel Bildung berufen und diese dann durch Lehrpläne respezifizieren (vgl. LUHMANN/SCHORR 1988, S. 58ff.). Entsprechend der Logik ihres eigenen Funktionsbezugs kann das, was in der Erziehung geschieht, weder unter dem Blickwinkel der Wirtschaft, also nach Kosten und Nutzen, kalkuliert werden, noch unter dem Blickwinkel von Wissenschaft.³ Der Kern von Erziehung besteht darin, „gesellschaftlich anschlussfähige Kommunikationsmöglichkeiten“ zu vermitteln. Erziehung liefert Möglichkeiten, dem weiteren Lebenslauf eine Richtung zu geben“. In diesem Sinne sollte man „daher nicht fragen, ‚wozu‘ Wissen erworben wird. Ausschlaggebend ist vielmehr, daß Sinn, oder spezieller: ein eigener Lebenslauf, auf keine andere Weise Form gewinnen kann“ (LUHMANN 2002, S. 97). Auch wenn das, was gelernt wird, für den äußeren Beobachter (oftmals) beliebig erscheint, erscheint Erziehung – in welcher Form auch immer – konkurrenzlos.

Im Sinne der Einsicht der reflexiven Moderne, dass eine Erhöhung des Wissens nur um den Preis der Vermehrung des Nicht-Wissens zu haben ist, muss Erziehung auch an der negativen Seite ihrer Unterscheidung, am Nicht-Wissen ansetzen. Es kann ihr nicht mehr nur um Wissensvermittlung gehen, sondern auch um Intelligenz, was in diesem Zusammenhang heißt, die Fähigkeit, die Unterscheidung von Wissen und Nicht-Wissen kreativ bearbeiten zu können. Es geht mit Dirk BAECKER nun auch darum, „Personen die Fähigkeit zum Bezug des Wissens auf ein Nichtwissen und umgekehrt lernen zu lassen, weil sie dadurch die Fähigkeit erwerben, an Kommunikation teilzunehmen“ (BAECKER 2004, S. 18). Letzterer Aspekt hat unter den aktuellen Verhältnissen – man denke nur an die PISA Studie – kaum zu unterschätzende Konsequenzen für das Verständnis der Organisation von Lernen.

Die vorangehenden Überlegungen weisen darauf hin, dass das, was im Erziehungssystem und seinen Bildungseinrichtungen vor sich geht, komplexe und verschachtelte Phänomene darstellen. Gerade auch vor diesem Hintergrund scheint es dringend notwendig, einen empirischen und methodologisch gesicherten Zugang zum Wissen der Akteure im jeweiligen Forschungsfeld – im Kindergarten, in der Schule, in den berufsbildenden Einrichtungen und den Hochschulen – zu gewinnen, welcher der Komplexität der systemtheoretischen Beschreibung gerecht zu werden vermag. Eine Erziehungswissenschaft, die unter diesen Voraussetzungen ihren Gegenstand angemessen, d.h. praxisrelevant, ein-

fangen möchte, darf sich weder als empirielose Theorie noch als theorielose Empirie begreifen. Eine Brücke zwischen Theorie und Empirie wird nötig.

2 Systemtheorie und Empirie – eine schwierige Beziehung

Mit wenigen Ausnahmen hat sich jedoch die soziologische Systemtheorie bisher nur wenig mit den methodologischen Fragen der rekonstruktiven Sozialforschung auseinander gesetzt.⁴ Die Leitunterscheidung zwischen Theorie und Empirie scheint hier eine unsichtbare Grenzlinie zu ziehen, die *habituell* nur schwer zu überbrücken ist.⁵ Auf der einen Seite begibt sich der Systemtheoretiker nicht gerne in die Niederungen der Probleme der Dateninterpretation. Auf der anderen Seite vermeidet es der qualitative Forscher unter der Last seiner Forschungspraxis oftmals, sich mit theoretischen Modellen zu beschäftigen, die eine andere Theoriesprache verwenden als die mehr oder weniger bewährten Traditionen.

2.1 Systemtheorie als Forschungsmethodologie?

Aus Sicht der Systemtheorie lassen sich jedoch insbesondere zwei Gründe nennen, warum eine Begegnung mit den Fragen der Empirie lohnenswert erscheinen könnte. Zum einen verlangt ihr Überleben als pragmatische, d.h. nützliche Theorie nach Anschlussmöglichkeiten für empirische Forschungsvorhaben – etwa in der Erziehungswissenschaft. Zum anderen wird über kurz oder lang auch ihr theoretisches Programm verlangen, den eigenen Bezug zur Empirie zu explizieren. Denn anders als eine reine Formalwissenschaft, wie sie die Mathematik darstellt, setzt sie sich als soziologische Subdisziplin schon immer in Bezug zu empirischen Gegenständen unserer sozialen und gesellschaftlichen Wirklichkeit. Wenn ein Soziologe „systemtheoretisiert“, erzeugt er zwangsläufig Konzepte, die von empirischen Gegenständen handeln. Der rekonstruktive Sozialforscher würde hier beobachten können, dass er Daten interpretiert, nur dass die Art und Weise, wie er dies tut, implizit bleibt. Es geschieht, ohne darüber zu reden, *dass* und *wie* es geschieht. Wenn beispielsweise in LUHMANNs erziehungswissenschaftlichen Abhandlungen Bezüge zu Vorgängen in Verwaltungen hergestellt werden, so weist dies auf entsprechende empirische Daten hin. Nur wird eben in der gängigen Praxis des Theoretisierens das Datenmaterials nicht weitergehend in einer Form *expliziert*, wie dies beispielsweise in der für rekonstruktive Verfahren üblichen Form geschieht („Ich referiere hier auf eine Beobachtung, die ich in der Zeit *a* und am Ort *b* und die ich zur Zeit *c* am Ort *d* als Erinnerungsprotokoll niedergeschrieben habe.“). Zumindest in diesem Sinne muss auch der soziologische Theoretiker als Empiriker gelten – nur dass er nicht über die Methode spricht, *wie* er Daten erhebt und *wie* er sie interpretiert. Weniger in formaltheoretischer Hinsicht – hier sind die Begriffe hinreichend reflektiert – sondern in gegenstandstheoretischer Hinsicht zeigt die Luhmannsche Konzeption also ihre blinden Flecken.

2.2 Probleme der hermeneutischen Tradition

Auf der anderen Seite könnte die rekonstruktive Sozialforschung in verschiedener Weise von der Systemtheorie profitieren. In der Erbfolge der hermeneutischen Tradition ist sie vielfach noch in den erkenntnistheoretischen Problemen der Subjektphilosophie gefangen und muss im Anschluss an DILTHEY und WEBER im Hinblick auf die Interpretation der Daten auf den „subjektiv gemeinten Sinn“ rekurren. Dies wirft erhebliche bzw. unlösbare methodologische Probleme auf, denn prinzipiell besteht kein Zugang zum Erleben des Anderen. Auch der empathische Analogieschluss kann hier nicht weiterhelfen, da eben nur das eigene Erleben, nicht das des Anderen zum Ausgangspunkt der interpretativen Analyse genommen wird. Aber auch eine Rekonstruktion des Erlebens über *common sense* Typologien hilft hier nicht wesentlich weiter (vgl. SCHÜTZ 2004). Zum einen muss hier auf ein repräsentationales, zweckrationales Weltmodell zurückgegriffen werden, in dem den Sinnbegriffen lebensweltliche Gegenstände zugeordnet werden, die diese interpretierend repräsentieren. Zum anderen tilgt die typologische Konzeption die soziale Perspektivität der Kommunikation zugunsten eines *Common-sense*-Minimalkonsenses.⁶ Das eigentlich Interessante an der Ich-Du-Beziehung kommt hier in der Interpretation empirischer Protokolle kaum noch zur Geltung: *die unüberbrückbare Differenz zwischen Mitteilung und Verstehen*, also die Ausgangslage der „doppelten Kontingenz“, die dann genau darin besteht, dass *ego* nicht weiß, was *alter* denkt und erlebt, und *alter* nicht weiß, was *ego* denkt und erlebt.⁷ Die Luhmannsche Lösung des hermeneutischen Problems besteht nun darin, dass *ego* und *alter* sich wechselseitig interpretieren und *konstruieren*. In der Schule lassen sich dann in diesem Sinne eine Vielzahl von Konstruktionsprozessen beobachten: Lehrer und Schüler konstruieren wechselseitig Fremd- wie auch Selbstbilder. Für den Lehrer mag es dann auf der einen Seite um Erziehung und Wissensvermittlung gehen, während auf der anderen Seite auch organisationale bürokratische Rationalitäten zu bedienen sind. Der Schüler mag sich vielleicht aufgrund seiner schon längst verinnerlichten Exklusionserfahrungen entschieden haben, dass es für ihn in der Schule nicht mehr um Lernen als Herstellung von anschlussfähigen Biografien gehen kann. Nichts desto trotz wird er die Schule dann dennoch als „sozialen Raum“ begreifen,⁸ in dem es dann *volens volens* – wenngleich nicht mehr in der vom Erziehungssystem intendierten Form – auch um seine Eigensozialisation gehen wird.⁹ Erst mit Blick auf diese und andere inkongruente Perspektiven lassen sich die komplexen empirischen Verhältnisse aufzuschließen und die nicht selten paradoxen Effekte von Erziehung begreifen. Erst auf diese Weise gelingt es der erziehungswissenschaftlichen Forschung, sich von den Psychologisierungen der Common-sense-Erklärungen zu lösen; denn es geht hier nicht mehr um Motivationen und Intentionen der unterschiedlichen Einzelakteure, sondern darum, wie sich unterschiedliche Zurechnungen und Weltansichten, also die verschiedenen systemischen Kontexturen, zu einem Gesamtarrangement verbinden. Die Systemdynamik dieser Prozesse, das, was in den Kommunikationen und Interaktionen geschieht, organisiert sich dabei selbst und liegt damit außerhalb des Bewusstseins (und somit auch der Intentionen) der beteiligten Einzelakteure.¹⁰

Im Hinblick auf die Frage der Latenz sozialer Strukturen zeigen sich hier Parallelen zu strukturalistischen Ansätzen der rekonstruktiven Sozialforschung, beispielsweise zu OEVERMANNs „objektiver Hermeneutik“ (OEVERMANN 1973). Auch hier braucht in der Interpretation eines Textes nicht mehr vom subjektiv gemeinten Sinn ausgegangen zu werden, sondern im Vordergrund steht ein als objektiv begreifbarer Interaktionszusam-

menhang, der spezifische sinnhafte Anschlussmöglichkeiten eröffnet. Die Lehrer-Schüler-Beziehung erscheint dann beispielsweise dadurch charakterisiert, dass dem Schüler einerseits „Autonomie“ unterstellt wird, andererseits aber „erziehungsbedürftig“ gesehen wird, man sich hier also zwangsläufig die Paradoxien der Hilfe zur Selbsthilfe einhandelt, wobei darüber hinaus die nun als „widersprüchliche Einheit“ zu fassende Strukturlogik des pädagogischen Arbeitsbündnisses¹¹ mit der gesetzlichen Schulpflicht kollidiert (OEVERMANN 1996, S. 141ff.). Im Hinblick auf die Selektivität der Sinnoptionen und die differenztheoretische Fassung unterschiedlicher, konfligierender Handlungslogiken erscheint OEVERMANN'S Position zwar durchaus kompatibel mit dem Luhmannschen Sinnbegriff (vgl. SCHNEIDER 1995). Im Unterschied zur Systemtheorie wird hier jedoch von einem objektivistischen Regelbegriff ausgegangen, denn der individuelle Akteur wird hier im Sinne einer generalisierten Ich-Wir-Beziehung einem exterioren sozialen Normengebilde gegenüber gesehen. Entsprechend dieser metatheoretischen Konzeption kann die objektive Hermeneutik die Auffassung vertreten, dass die Bedeutung eines Textes aus den Struktureigenschaften dieser objektiven Interaktionsordnung erschlossen werden könne. Die Luhmannsche Systemtheorie verwirft dagegen die Möglichkeit eines solchen privilegierten Interpretationsstandortes.

Während insbesondere der amerikanische Konstruktivismus im Anschluss an Clifford GEERTZ¹² darin mündete, dass auch die wissenschaftliche Interpretationen sozialer Wirklichkeit nicht mehr gegenstandsbezogen möglich sei, d.h. (beliebig) viele sinnvolle Interpretation eines Sachverhaltes möglich seien, geht die Luhmannsche Position weiterhin davon aus, dass semantische Strukturen als Systeme rekonstruierbar sind, nun jedoch im Sinne von Form (vgl. GÜNTHER 1978) als multiple Kontexturen, die jedoch jeweils eindeutig beschreib- und identifizierbar sind.¹³ Ein Lehrer-Schüler-Dialog kann beispielsweise gleichzeitig als Interaktion mit der hierfür typischen kommunikativen Aushandlung von Themen, als Organisation, nämlich als hierarchische Entscheidungskommunikation, als Ausdruck eines gesellschaftlichen Funktionssystems, etwa des Erziehungssystems, oder eben als Ausdrucksform der beteiligten „psychischen Systeme“ erscheinen, die sich gegebenenfalls historisch-biografisch deuten lassen. Wir brauchen die verschiedenen Beobachtungsperspektiven nun nicht mehr im Sinne der Logik des ausgeschlossenen Dritten (als „entweder-oder“) gegeneinander auszuspielen, sondern können nun von mehreren, jedoch einer begrenzten Zahl von Kontexturen ausgehen, die das untersuchte Phänomen dann multidimensional (im Sinne eines „sowohl-als-auch“) beschreiben. Die konstruktivistische Epistemologie erscheint hier nicht als Not oder Verlegenheit, sondern als Tugend. Die unterschiedlichen semantischen Systeme und Logiken, die latent vorhanden und bei entsprechender Anregung sichtbar werden, können als sich überlappend verstanden werden. Mit Ausnahme von Ralf BOHNSACKS Konzeption der multidimensionalen Typologie fehlt der rekonstruktiven Sozialforschung bisher eine diesbezügliche Perspektivität.

2.3 Kommunikation und Sinngeneses

Anstelle ontisch die Frage nach dem Wesen von „subjektivem“ Sinn und „objektiven“ Regeln stellen zu müssen (bzw. nach dem methodologischen Zugang zu diesen), kann die Systemtheorie nun Handeln und Intentionalität „deontisch“ als abgeleitete Phänomene der kommunikativen Zurechnung behandeln. Der Handelnde ist nun der, der von einem Beobachter als Handelnder betrachtet wird. Die differenztheoretische Fassung des Luh-

mannschen Kommunikationsbegriffs eröffnet zudem die Möglichkeit, Gespräche, Interviews, Beobachtungsprotokolle, ... von ihren innertextuellen Konsequenzen her zu interpretieren, denn es braucht nun nicht mehr von einer Einheit von Information und Verstehen ausgegangen werden. Nicht mehr das, was ein Sprecher auszudrücken beabsichtigt hat, sondern das in den kommunikativen Anschlüssen ausgedrückte Verstehen entscheidet über die Bedeutung der vorangegangenen Kommunikation. Verstehen braucht nicht mehr als Konsens über die Verwendung von Begriffen konzipiert werden, die über Typologisierungprozesse definierte Klassen von Gegenständen repräsentieren.¹⁴ Ebenso wenig muss nun auf einen exterioren Regelbegriff oder soziale Tatsachen im DURKHEIM'Schen Sinne rekuriert werden. Interpretation erscheint hier gerade als die jeder Kommunikation *implizit* innewohnende Praxis der Selektion von Sinn: der Notwendigkeit, dem Gegenüber Einstellungen und Motive *zurechnen zu müssen*.¹⁵ Die Aufgabe einer systemtheoretisch begründeten Rekonstruktion bestände dann als Beobachtung zweiter Ordnung darin, diese Prozesse der wechselseitigen Zurechnungen als Interpretationen von Interpretationen *explizit* werden zu lassen. Sie würde das Augenmerk auf die Herstellung von Bedeutung, auf die *Sinngeneses* lenken. So gesehen erscheint die Systemtheorie von ihrer empirischen Seite her als eine Methode, die Systemgenese *in vivo* beobachten zu können. In den Blick kommt nun die Art und Weise, wie die Sinnselektionen getroffen werden und wie diese Prozesse soziale Realität konstituieren. Ein solches Vorgehen braucht nicht mehr auf verborgene Tiefenstrukturen zu rekurrieren, sondern kann das Sinngeschehen in seiner Prozesshaftigkeit und Fluidität ernst nehmen. Zudem können Texte als Daten empirischer Sprechakte nun als Überlagerung verschiedener, gleichzeitig bestehender systemischer Bezüge betrachtet werden. Die unterschiedlichen sozialen und gesellschaftlichen Kontexturen erscheinen dann als bewährte Schienen, die immer wieder, als kommunikative Eigenwerte stabiler Sinnreproduktion, angelaufen werden können, als bewährte Lösungen des Problems der doppelten Kontingenz (vgl. NASSEHI/ SAAKE 2002).¹⁶ In einem Forschungsinterview, das beispielsweise mit einem Schüler oder Lehrer geführt wird, werden für die systemische Interpretation mindestens sechs Kontexturen relevant: die psychischen Systeme des Informanten und des Interviewers, das aus diesen gebildete Interaktionssystem mit seinen Freiheiten, die Organisation Schule mit ihren Regeln, das Erziehungssystem mit seinen guten Absichten sowie das Wissenschaftssystem, in dem die Daten erhoben und entsprechen der eigenen metatheoretischen Vorannahmen interpretiert werden. Darüber hinaus können durchaus andere systemische Kontexturen, d.h. bewährte Eigenwerte kommunikativer Sinnselektionen im untersuchten Text erscheinen (z.B. Familie – der Lehrer kann dann auch mal väterlich erscheinen). Ein Ausgangspunkt der Interpretation könnte nun entsprechend gerade darin liegen, die im Text vorliegenden Zurechnungen und Festlegungen zu identifizieren, und dahingehend zu prüfen, welchen Sinn sie aus dem Blickwinkel verschiedener Kontexturen ergeben. Als Produkt der Analyse erscheint dann eine mehrschichtige Interpretation, in der verschiedene Orientierungsrahmen, sozusagen unterschiedliche Weisen Sinn herzustellen, – gleichzeitig vorkommend – einander überlagern, wobei sich manchmal mehr der eine und manchmal mehr der andere Orientierungsrahmen in den Vordergrund drängt.

2.4 Probleme der Systemtheorie

Dem Projekt einer systemtheoretisch begründeten rekonstruktiven Sozialforschung stehen jedoch einige Hindernisse im Wege. Als theoretische Probleme erscheinen hier insbesondere die Frage der *Indexikalität*, die Frage, wie mit *normativen* Begriffen umzugehen ist, sowie Schwierigkeiten, den empirischen Ort des *semantischen Gedächtnisses* zu lokalisieren.

Die Daten qualitativer Forschung werden üblicherweise als Verweis auf konkrete lebensweltliche Zusammenhänge betrachtet. Eine wichtige Aufgabe der Interpretation wird dementsprechend in der Rekonstruktion des Kontextes der Äußerungen gesehen. Klassischerweise erscheint dieser im Sinne der repräsentationalistischen Tradition als Verweis auf Dinge, die draußen sind und von einem inneren Seelenwesen wahrgenommen werden können. Auch wenn der „sinnhafte Aufbau“ der Wirklichkeit als sozial konfiguriert und sozial konstruiert betrachtet werden muss,¹⁷ so löst sich das Problem der Indexikalität hier auf klassische Weise. Es erscheint als kausal gerichteter und interpretativ rekonstruierbarer Verweisungszusammenhang von Gegenständen und Sachverhalten in der Umwelt, die in ihrer sinnhaften Aneignung typisiert, d.h. unter einer Struktur von Element und Klasse subsumiert, werden. Den Rekurs auf die Tatsachen der Umwelt verbietet sich die Systemtheorie aus epistemischen Gründen, denn in der Autopoiesis des Sinngeschehens bleibt das Verweisungsgeschehen operational geschlossen. Sinn kann immer nur auf Sinn verweisen und ein relationaler Verweisungszusammenhang enthält, wie Gregory BATESON (vgl. 1987) schon bemerkt hat, keine Gegenstände. Entsprechend steht die systemtheoretisch begründete Textinterpretation vor dem Problem der *deontischen* Rekontextualisierung des erhobenen Datenmaterials.

Ein weiteres Problem besteht in der systemtheoretischen Aneignung des Regelbegriffs. Während BATESON noch von einer impliziten Regelmäßigkeit der geistigen Sphäre ausging (vgl. BATESON/BATESON 1993) und MATURANA gar eine starke Version der Biologie der Liebe formulierte (vgl. MATURANA/VERDEN-ZÖLLER 1994), ist die Möglichkeit einer eigenständigen normativen Dimension der kommunikativen Prozesse der Luhmannschen Systemtheorie eher fremd geblieben. Der eigentliche Leistungsaspekt des Kantischen Erkenntnisprogramms und der Habermasschen Hermeneutik steht hiermit der Systemtheorie als Ressource für die Interpretation empirischen Datenmaterials nicht zur Verfügung. Wenngleich die Systemtheorie eine „Hermeneutik des Besserwissens“ mit guten Gründen zurückweist (vgl. LUHMANN 1998a), bleibt die Frage der kommunikativen Bedeutung von Regeln ungelöst. Theorietechnisch liegen die Schwierigkeiten der Systemtheorie mit den normativen Begriffen in der üblichen Behandlung des Problems der doppelten Kontingenz. Als die Konditionierung von Erwartungen und Erwartungserwartungen erscheint die praxisimplizite Norm innerhalb der Luhmannschen Konzeption nichts anderes darzustellen als ein regelmäßiges Verhaltensmuster. Aufgrund des Wittgensteinschen Regressarguments bringt diese Annahme jedoch nicht die Relevanz des normativen Vokabulars zum Verschwinden, da hier, wie auch OEVERMANN (1995, S. 43) feststellt, vorschneidet die Differenz zwischen Regeln und subjektiven Motiven getilgt wird.¹⁸ Das *funktionale* Potential der normativen Begriffe für das Verständnis von Kommunikation gerät hierdurch aus dem Blickfeld, denn die Differenz zwischen Motivzu-rechnungen und der zurechnenden Bewertung, ob ein Sprechakt bzw. eine Handlung als angemessen erscheint, macht einen gewichtigen Unterschied für das sozialperspektivische Verständnis von Kommunikation und deren Interpretation. Erst durch diese Unterscheidung erschließt sich eine implizite normative Dimension sprachlichen Handelns.¹⁹ Ein

solcher Perspektivwechsel von der expliziten zur impliziten Sphäre würde dann beispielsweise auch der Schulforschung neue Perspektiven eröffnen. Während üblicherweise die expliziten Normen der Institution Schule und ihre Verletzungen im Aufmerksamkeitsfokus der Pädagogik stehen, können nun auch die unausgesprochenen Normen der *peer groups* thematisiert werden. Unter diesem Blickwinkel könnte dann gegebenenfalls auch „abweichendes“ Verhalten „ethisch“ im Hinblick auf den Gruppenethos erscheinen.

Die Systemtheorie kann zwar eine Menge zur gesellschaftlichen wie auch innerpsychischen *Funktion* des Gedächtnisses sagen (vgl. LUHMANN 1998b, S. 578ff.). Es gelingt ihr jedoch nicht, das Gedächtnis als relationalen Knotenpunkt im Gefüge sozialer Systeme *empirisch* zu lokalisieren. Über die Konzeptionen der strukturellen Koppelung und der symbiotischen Medien ist zwar die Ankoppelung des System an den Körper prinzipiell fassbar. Im Theoriediskurs spielen diese Prozesse bisher eine untergeordnete Rolle. Hierdurch rücken Eigenarten des empirischen Gedächtnisses der gesellschaftlichen Semantiken aus dem Blickfeld der Analyse. Während die rekonstruktive Sozialwissenschaft über die Konzeption von *Habitus* (BOURDIEU 1985) und *implizitem Wissen* (POLANYI 1985) langsam lernt, den Träger sozialen Gedächtnisses zu beachten, neigt die Systemtheorie, wie auch FUCHS (2003) feststellt, im Sinne des sauberen Theoriesigns der operationalen Schließung weiterhin dazu, die Differenz von Körper und Geist überzupointieren. Im Sinne der Anbindung an die empirische Forschung erscheint es lohnend, MATURANAS Konzeption von Autopoiesis als physische Verkörperung näher auszuloten.²⁰

3 Systemtheorie und empirische Rekonstruktion – Versuch einer Brücke

Nachdem in den vorangegangenen Ausführungen einerseits die Chancen einer systemtheoretisch begründeten empirischen Sozialforschung andererseits aber auch die Probleme eines solchen Projektes deutlich wurden, soll im Folgenden am Beispiel der dokumentarischen Methode aufgezeigt werden, wie sich rekonstruktive Sozialforschung und Systemtheorie wechselseitig befruchten können. In ihren wesentlichen epistemischen Annahmen kann die dokumentarische Methode als kompatibel mit der Luhmannschen Systemtheorie gesehen werden.²¹ Auch hier braucht das Sinnverstehen nicht mehr auf einer Rekonstruktion des subjektiv erlebten Sinns zu rekurrieren, da die interaktive bzw. kommunikative *Herstellung* von Sinn und Handlungsorientierung ins Zentrum der Analyse rückt. Als wissenssoziologische Konzeption wurde sie ursprünglich von Karl MANNHEIM formuliert, später dann von der Ethnomethodologie aufgegriffen, um schließlich mit Ralf BOHNSACK zu einer elaborierten Methodologie qualitativen Forschens weiterentwickelt zu werden.

Während die ethnografischen Methoden eher den Detailreichtum und die Vielfältigkeiten menschlicher Praxis demonstrieren, steht in der dokumentarischen Methode die Entwicklung formaler Theorien im Vordergrund. Diese sind jedoch im Sinne einer rekonstruktiven Methodologie aus dem empirischen Material zu entwickeln und zu begründen. Da die dokumentarische Methode auf einem mittleren Abstraktionsniveau operiert, liegt sie der Systemtheorie vom Denkstil her näher als etwa die ins Detail verliebte Ethnomethodologie.²² Im Vordergrund jener Theoriegenerierung steht die Sinn- und soziogenetische Typenbildung. Hierin besteht die eigentliche Attraktivität der Bohnsackschen Me-

thode für die Systemtheorie, denn sie nähert sich dem Sinnbegriff nicht mehr über die *Common-sense*-Stereotypen des Alltags an, sondern arbeitet die Sinngeneese aus dem Kommunikationsgeschehen heraus. Das „generative (Sinn-)Muster“ dieser spezifischen sozialen Wirklichkeit kann durch Interpretation aus den Beobachtungen einer Handlungspraxis erschlossen werden. Die Rekonstruktion dieses „handlungspraktischen Herstellungsprozesses“, dieser spezifischen Habitusformation bezeichnet BOHNSACK als „sinngenetische“ Interpretation (BOHNSACK 2001a, S. 231). Als Ergebnis dieser Rekonstruktion erscheinen dann spezifische, die untersuchten Praxen auszeichnende *Orientierungsrahmen*. BOHNSACK übernimmt hier analog zu LUHMANN den Perspektivenwechsel von der Beobachtung erster zur Beobachtung zweiter Ordnung, denn die Sinngeneese erscheint hier als die spezifische Form des „wie“, der Art und Weise der Sinnselektionen, der Selektivität eines beobachtbaren Sinngeschehens. Mit der Untersuchung der *Soziogenese* erweitert BOHNSACK diese Beobachtungsperspektive noch um eine funktionale Analyse: Indem verschiedene Fälle dahingehend verglichen werden, wie homologe Bezugsprobleme behandelt werden, werden auf der einen Seite die Kontingenzen des Sinngeschehens aus der Varianz der gefundenen Sinnselektionen deutlich. Auf der anderen Seite geben die Gemeinsamkeiten in den Selektionsmustern dann Hinweise auf die funktionalen Notwendigkeiten der gefundenen Lösungen. Auch hier zeigen sich wieder Parallelen zu LUHMANNs üblicher Vorgehensweise, nach der *Funktion* semantischer Figuren zu fragen.

Die *komparative Analyse* liefert in der dokumentarischen Methode den eigentlichen Schlüssel, um das Untersuchungsmaterial interpretativ aufschließen zu können. Über den systematischen Wechsel zwischen unterschiedlichen Vergleichshorizonten wird es möglich, die Standortgebundenheit des Forschers methodologisch zu kontrollieren, denn „würde man nicht empirisch vergleichen, wäre die einzige Alternative zur Selektivität des zu untersuchenden Feldes mein eigener Relevanzrahmen, d.h. die Normalitätsvorstellungen, die ich selbst als Forscher bei der Behandlung des Themas walten lasse“ (NOHL 2001a, S. 45). Indem verschiedene Fallbeispiele miteinander in Beziehung gesetzt werden, erscheinen – über die Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede – Kontingenzen und Abhängigkeiten als ein Bedeutungsgewebe, das mit jedem neuen Vergleichshorizont an Struktur gewinnt.

Die dokumentarische Methode kommt bisher überwiegend in der Milieuforschung zum Einsatz, beschäftigt sich also aus Luhmannscher Perspektive mit „Interaktionssystemen“. ²³ Aus diesem Grunde könnte sie von einem Dialog mit der Systemtheorie auch dahingehend profitieren, ihren Gegenstandsbereich in Richtung einer analytisch leistungsfähigen Organisationsforschung ausdehnen zu können. Die Orientierungsrahmen der untersuchten Akteure erscheinen dann auch durch die Kontexturen der Funktionssysteme konfiguriert, an die sich die jeweiligen Organisationen ankoppeln müssen. ²⁴ Gerade hier erscheint die Verbindung von systemtheoretischer Analyse und rekonstruktiver Forschung Gewinn versprechend: Sie würde ein besseres Verständnis von dem ermöglichen, was in Organisationen vor sich geht.

Wie dies im Einzelnen geschehen kann, möchte ich im Folgenden weiter explizieren und dann am Beispiel der Ausbildungssituation einer jungen Ärztin verdeutlichen, was ich während meiner Krankenhausforschungen ausführlich dokumentiert habe (vgl. VOGD 2004a). Der Weg vom Text zur Interpretation verläuft bei BOHNSACK analog der unterschiedlichen eingenommenen Analyseperspektiven in den Schritten *formulierende* Interpretation, *reflektierende* Interpretation und *komparative* Analyse. Im Versuch, abschlie-

ßend eine Brücke zwischen Systemtheorie und rekonstruktiver Forschung zu schlagen, beachte ich ebenfalls diese Schrittfolge.

3.1 Formulierende Interpretation: Identifikation propositionaler Gehalte

Als Datengrundlage für die Interpretation dienen in der Regel tonbandprotokollierte Kommunikationen, Interviews, Gruppendiskussionen, aber auch Beobachtungsprotokolle. Ausgangspunkt der Interpretation sind Sequenzen von Sprechakten, die in ihrer *propositionalen* Struktur, d.h. in ihrer *inferentiellen* Beziehung ²⁵ zueinander gesehen werden. Die Bedeutung einer Proposition ergibt sich nur im *Kontext* der sie voraussetzenden Prämissen und den aus ihnen folgenden Festlegungen. Diese lassen sich in dem zu interpretierenden Text nur mittels der *intertextuellen* Anschlüsse identifizieren. Im Sinne der Bohnsackschen Interpretationspraxis offenbaren sich diese über die Betrachtung der Diskursstruktur, insbesondere über die intertextuellen Verbindungen von *Proposition*, *Elaboration* und *Konklusion*. ²⁶ Das heißt, sie sind erst dann identifizierbar, wenn das „Spiel des Gebens und Nehmens von Gründen“ (BRANDOM 2001) zumindest rudimentär in der Kommunikationspraxis zutage tritt. Der Charakter einer Äußerung als Proposition ergibt sich erst durch die Anschlüsse, die aus ihr folgen, d.h. erst im kommunikativen Prozess wird sie zu einem Grund, zu einem Sinn, der einen spezifischen Selektionszusammenhang entfaltet. Deshalb erscheint auch eine sequenzielle Analyse des Datenmaterials sinnvoll, wobei im Kontrast zur Oevermannschen Sequenzanalyse sich der Sinn einer Sequenz nicht aus einer „objektiven“ Interaktionsstruktur ergibt, sondern erst durch die Folgeäußerungen spezifiziert werden kann. Im Einklang mit LUHMANN entscheiden hier die Anschlüsse über das Verständnis. ²⁷ Die Identifikation und Bestimmung der unterschiedlichen Propositionen, d.h. der einzelnen thematischen Gehalte, erscheint als die eigentliche Aufgabe im Schritt der *formulierenden* Interpretation. Zunächst geht es darum zu lokalisieren, wann ein Thema einsetzt, wie sich dieses und wann es – etwa in Form einer rituellen Konklusion – wieder aus dem Diskurs verschwindet (das laute Denken in längeren, nicht unterbrochenen Narrationen erscheint hier nur als monologischer Sonderfall der kommunikativen Praxis). Methodologisch löst sich hierdurch auch das Problem der Indexikalität, denn um nun am Verstehen teilhaben zu können, brauchen und müssen die Kommunikationspartner weder ihre Festlegungen noch ihr Erleben teilen. Die „Sinngeneese“ zeigt sich vielmehr auf intertextueller Ebene, als die Selektion „inferentieller Rollen“ im Sinne von BRANDOM (vgl. 2001), als Bestimmung und Aushandeln von Selektionen, die schließlich in Form von Konklusionen als ein teilbares Sinngeschehen abgeschlossen werden können. ²⁸ Die formulierende Interpretation erschließt die inferenziellen Gehalte kommunikativer Sequenzen und versucht diese „innerhalb des Relevanzsystems, des Rahmens der untersuchten Gruppe“ zu rekapitulieren (BOHNSACK 1999, S. 36). Das, was während der Alltagsinterpretation der Äußerungen von anderen geschieht, nämlich die Umsiedlung der gehörten Begriffe in den eigenen Interpretations- und Extrapolationszusammenhang, geschieht hier in expliziter Form; d.h., der Interpret gibt methodologisch Rechenschaft darüber ab, dass er propositionale Gehalte und deren inferenzielle Beziehungen identifiziert, ohne jedoch den zweiten im Alltagsverstehen üblichen Interpretationsschritt, die Zurechnung von Motiven, zu vollziehen.

Im Sinne des angekündigten Beispiels aus meiner Krankenhausforschung möchte ich nun den Fall einer sterbenden alten Dame unter dem Blickwinkel der Ausbildungssituati-

on angehender Ärzte beleuchten. In der formulierenden Interpretation stellen sich die Linien des kommunikativen Geschehens in verkürzter und vereinfachter Form folgendermaßen dar (vgl. VOGD 2002; VOGD 2004a, S. 339ff.):²⁹

Frau Mohn ist eine 93-jährige Frau, die mit einem Ikterus (Gelbsucht) auf die internistische Station eingeliefert wird. Martina, seit vier Wochen als Ärztin im Praktikum auf der Station, betreut die Patientin. Die junge Ärztin schildert dem Oberarzt ihr Problem, dass die Patientin jede weitere Diagnostik ablehne. Der Oberarzt schlägt vor, die Sache bei einer Tasse Kaffee zu besprechen. Am Tisch fragt er zunächst nach dem Alter der Patientin. Die junge Ärztin antwortet ihm, worauf der Oberarzt erklärt, dass man nachvollziehen könne, mit 93 Jahren nicht mehr in ein Krankenhaus zu wollen. Im weiteren Gesprächsverlauf werden die medizinischen Aspekte der Fallproblematik erörtert. Hypothesen über das Krankheitsgeschehen werden gebildet. Es verdichtet sich der Verdacht, dass es sich um einen Tumor handelt, der den Gallengang abdrückt. Der Oberarzt begrüßt die Patientin und untersucht sie. Die Patientin erwidert freundlich den Gruß. Dies erlebt der Arzt als Einverständnis, sie ein wenig zu untersuchen. Der Oberarzt spricht an, dass er gehört habe, die Patientin wolle nicht ins Krankenhaus. Frau Mohn bestätigt dies. Der Oberarzt betont ihr gegenüber die Tatsache, dass sie jetzt eben nun mal hier sei und verspricht ihr, sich gut um sie zu kümmern. Während der Oberarztvisite am folgenden Tag erkundigt sich der Oberarzt nach dem akuten Zustand der Patientin. Im Gespräch versucht er, die Patientin davon zu überzeugen, einer Magenspiegelung zuzustimmen, ansonsten müsse diese das Krankenhaus verlassen. Frau Mohn gibt jedoch keine Einwilligung für die geplanten diagnostischen Eingriffe. Vor dem Patientenzimmer wird die Behandlungsstrategie erneut verhandelt. Morphium erscheint nun als die zweite Behandlungsalternative zur Fortführung der medizinischen Routineprozeduren. Schließlich geht der Oberarzt auf die Vorschläge der anderen Fachärzte ein und trifft eine Entscheidung für die palliative Medikation. Am Wochenende verstirbt die Patientin. Der diensthabende Arzt spricht die junge Ärztin am Montag während der Mittagspause auf die Morphiumtherapie an. Martina erklärt daraufhin die Fragwürdigkeit der Indikation. Daraufhin bemerkt der Arzt, dass dies wohl den endgültigen Todesstoß gegeben habe. Martina greift die Indikationsproblematik erneut auf und bekennt, dass sie sich das ganze Wochenende hierüber Gedanken gemacht habe, ohne eine Lösung zu finden.³⁰

3.2 Reflektierende Interpretation: sinngenetische Typenbildung

Die reflektierende Interpretation stellt nun die Sinngeneese in den Vordergrund. Sie lenkt das Augenmerk auf den dokumentarischen Gehalt, den *modus operandi* der Herstellung dieser spezifischen Handlungs- und Orientierungsrahmen. Diesen kann sich in der dokumentarischen Interpretation nun dadurch angenähert werden, indem „die Selektivität, d.h. die spezifische Weichen- und Problemstellung bei der Behandlung des Themas und damit dem für die Behandlung des Themas ausschlaggebenden *Rahmen*, dadurch sichtbar gemacht wird, daß ich Alternativen dagegenhalte, daß ich dagegenhalte, wie in anderen [Fällen, bzw.] Gruppen die Weichen bei der Behandlung desselben bzw. eines vergleichbaren Themas anders gestellt werden: es werden Kontingenzen sichtbar“ (BOHNSACK 1999, S. 36). Die reflektierende Interpretation leistet demnach zugleich eine *Abstraktion*, indem etwa übergreifende Muster entdeckt werden, und eine *Spezifizierung*, indem Unterschiede benannt und lokalisiert werden können. Das den jeweiligen Vergleich struktu-

rierende Dritte (*tertium comparationis*) wird je nach Vergleichshorizont variieren. Es stellt ein gemeinsames *Bezugsproblem* dar, das in den jeweils zu vergleichenden Fällen auf *unterschiedliche* Weise behandelt werden kann. Über diese *funktionale Analyse* wird es auf einer mittleren Abstraktionsebene möglich, sich vom Einzelfall zu lösen und später entsprechende Verallgemeinerungen zu treffen.

Die reflektierende Interpretation lässt sich dabei zunächst als die methodologisch explizierte Form der Praxis des Fremdverstehens unserer Alltagsinterpretation auffassen. Die durch die formulierende Interpretation ins eigene Sprachsystem übertragene Position des Anderen wird perspektiviert und den Divergenzen werden jeweils unterschiedliche Einstellungen zugewiesen. Die Rechtfertigung als wissenschaftliche Interpretation ergibt sich durch die besondere Form der methodischen Kontrolle. Der wissenschaftliche Interpret muss hierzu im Unterschied des Alltagsinterpretieren die logischen Ressourcen seiner Sprache anwenden, um seine Interpretationsleistungen explizit werden zu lassen. Darüber hinaus gehend leistet die Bohnsacksche Konzeption der reflektierenden Interpretation jedoch noch mehr. In Kombination mit der komparativen Analyse ermöglicht sie einerseits, als Methode der systematischen Perspektivierung weitere epistemische Standorte mit einzubeziehen. Sie gestattet es, fremde Gründe mit fremden Gründen zu vergleichen und wird hierdurch hinsichtlich der Infragestellung eigener Festlegungen durchlässiger. Andererseits erlaubt sie als *genetische* Perspektive eine spezifische thematische Differenz zu den Gehalten der Alltagsinterpretation einzunehmen. Im Gegensatz zu dieser steht nicht mehr die *was*-Perspektive, d.h. der sozialperspektivische Vergleich zwischen Auffassungen und Meinungen, im Vordergrund, sondern die *wie*-Perspektive, die Prozesse der Sinngeneese und ihre *funktionalen* Konsequenzen.³¹ Es interessiert, welche Sichtweisen hier zum Tragen kommen und wie sich diese reproduzieren. Systemtheoretisch gesprochen interessieren nun besonders die *Eigenwerte* dieser Zurechnungsprozesse, d.h. ihr Systembildungscharakter. In dieser originär soziologischen Betrachtungsweise erscheinen nun die als Orientierungsrahmen identifizierten sinngenetischen Formationen als eine Medaille mit zwei Seiten: Einerseits als kommunikative, *autopoietische* Reproduktion bewährter Sinnfiguren, andererseits als im Habitus ihrer Akteure verkörperte *Erfahrungsdimensionen*.³² Erst als Interpretation auf der Basis von Beobachtungen zweiter Ordnung können diese Phänomene als Reproduktionsgesetzmäßigkeiten rekonstruiert werden; denn ohne ihren generischen Zusammenhang auf Ebene der Sinnfunktion aufzeigen zu können, würden sich bestenfalls Regelmäßigkeiten oder Muster feststellen lassen, deren systemische Zusammenhänge jedoch ungeklärt blieben. Hierin liegt der eigentliche Mehrwert der dokumentarischen Interpretation gegenüber der Alltagsinterpretation: Die latenten Strukturen werden sichtbar.

In diesem Sinne können nun auch an das vorangegangene Beispiel entsprechende Fragen gestellt werden: Aus welchen Sichtweisen bzw. Kontexturen heraus wird hier kommuniziert? Welche Orientierungsrahmen bzw. Kontexturen kommen hier zur Geltung? – Zunächst erscheint hier eine medizinische Kontextur, in der es nun um die diagnostische Klärung der Gelbsucht geht. Kommunikativ anschlussfähig erscheint hier nur die Krankheit bzw. ihre Spezifizierung mit entsprechenden diagnostischen und therapeutischen Konsequenzen. Darüber hinaus entsteht nun aber mit der Weigerung der Patientin, sich behandeln zu lassen, auch ein organisatorisches Problem, denn die Klärung der Krankheitsursache, eine der Primäraufgaben eines Akutkrankenhauses, kann nicht mehr routinemäßig anlaufen. Als Ausgangsproblem steht nun eine offensichtlich kranke Patientin, die jedoch nicht nach den Regeln der Kunst prozessiert werden kann. Der Oberarzt erklärt

zwar seine Bereitschaft, über die Sache zu sprechen, das Gespräch nimmt nun jedoch eine pädagogische Rahmung an, denn anstelle der Thematisierung des von der Ärztin vorgebrachten Problems tritt nun ein Frage-Antwort-Spiel im Sinne eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Hierbei geht es jedoch nicht nur ums Wissen, sondern auch um die richtige Art des Systematisierens, Darstellens und Orientierens. Implizit geht es auch darum, einen Habitus zu vermitteln, also zu zeigen, dass auch in diesen Fällen der medizinische Orientierungsrahmen im Vordergrund steht.

Der Oberarzt scheint zwar auch „verstehend“ die Position der Patientin zu übernehmen. Im soziologischen Sinne kann hier jedoch nicht von einer Perspektivübernahme gesprochen werden, denn dies würde voraussetzen, dass die Patientin ihre Perspektive zunächst einmal persönlich darlegen würde, was hier (und im weiteren Verlauf des Entscheidungsprozesses) nicht geschehen ist.³³ Der Nachvollzug des realen Einzelfalls bleibt weitgehend rhetorische Suggestion, die jedoch unter den funktionalen Anforderungen des Krankenhauses, möglichst schnell entscheiden zu können, durchaus verständlich erscheint. Als eine Abkürzung zu dem aufwändigeren Weg, eine „reale“ Arzt-Patient-Beziehung aufzubauen, wird hier ein Typus konstruiert, der sich etwa unter der Aussage „sehr alte Frauen, die nicht mehr ins Krankenhaus möchten, wollen sterben“ subsumieren lässt. Die instrumentelle Entscheidungsfindung im Sinne einer „*coordinated task activity*“ geht hier nahtlos in das Vokabular einer reziproken Alltagsbeziehung über, wobei jedoch der Rahmen der Beziehungsorientierung nur vorgetäuscht wird, während im konkreten Prozess die medizinischen wie auch die pädagogischen Kontexturen dominant bleiben.

Am Ende verdichtet sich dann innerhalb des gleichzeitig mitlaufenden medizinischen Rahmens die Arbeitshypothese, dass es sich hier um ein Karzinom, möglicherweise um ein Pankreaskarzinom handelt. Nun greift der Oberarzt die Unsicherheit der ärztlichen Handlungsperspektive wieder auf, indem er die Frage der Behandlung einer Patientin, die nicht ins Krankenhaus will, an die junge Ärztin zurückgibt. Die Rahmung dieser Frage bleibt jedoch im Ungewissen. Es bleibt unklar, ob es sich um die heraufmodulierte Form eines pädagogischen „mal sehen, ob du auch weißt, was zu tun ist“ handelt, oder ob die Frage als offene Anerkennung eines Dilemmas zu sehen ist, das nicht auf triviale Weise zu lösen ist und auch den Oberarzt verunsichert. Die ethische Frage, ob und wie eine Patientin mit schweren klinischen Symptomen, die die Diagnose verweigert, zu behandeln ist, bleibt verbal weiterhin unbeantwortet. Die Lücke, welche durch die Frage aufgeworfen wird, wird jedoch abschließend durch einen Aktionismus geschlossen: Ersteinmal wird die Patientin kontaktiert. Der Arzt-Patient-Kontakt, wenngleich unverdächtig, weil per se wünschenswert, erscheint hier jedoch auch als Übersprungshandlung, die den ethischen Konflikt des Ausgangsdilemmas verschleiert. Denn das Problem einer Kranken, die nicht behandelt werden will, wird hier aus dem Diskurs der Ärzte ausgelagert. Die implizit vorhandene ethische Thematik des Ausgangsproblems wird im Beratungsgespräch durch den Oberarzt geschickt umgangen, indem dieser eine medizinische bzw. pädagogische Rahmung beibehält. In diesen Rahmen bestehen routinierte Reflexionsformen. Für das eigentliche hier im Raum stehende Problem scheint jedoch – zumindest zu diesem Zeitpunkt – kein *explizierbares* Rationalisierungsmuster zu bestehen, das als Lösungsangebot plausibel vermittelt werden kann. Allein handlungspraktisch zeigt sich ein Ausweg, nämlich erst mal etwas zu tun und zur Patientin zu gehen. Im gleichen Sinne erscheint nun im weiteren Verlauf die Morphiumgabe als die *implizite* Behandlungsalternative zur Fortführung der medizinischen Routineprozeduren in den Fällen, wo ein Patient zum Sterben ins Krankenhaus kommt. Dieser Orientierungsrahmen lässt sich durch die Akteu-

re jedoch nicht explizieren, denn verschiedene konfligierende Orientierungsrahmen (die medizinische Akutversorgung, das Pflegen einer Sterbenden, die organisatorischen, die administrativen und die legislativen Rahmen) lassen sich nicht zu einer übergeordneten Rationalität verbinden.

In diesem Sinne kann die junge Ärztin nicht verstehen, was hier geschieht. Dennoch wird sie durch diese und ähnlich gelagerte Prozesse begreifen lernen, was in solchen Fällen zu tun ist. Insbesondere bei sterbenden Patienten wird nun die diffuse Rahmung des nicht Explizierbaren zu einem Habitus, den der angehende Arzt langsam zu lernen hat, um mit den komplexen Verhältnissen in seinem Berufsalltag zurecht zu kommen. Er wird lernen, sich auch bei nichtmedizinischen Problemen in medizinischen Kontexturen zu orientieren, um über anderes im Zweifelsfalle nicht zu viele Worte zu verlieren.

3.3 Komparative Analyse: soziogenetische Typenbildung

Eng verbunden mit den vorangehenden Fragen ist der dritte Schritt im Analyseprozess der dokumentarischen Methode. In der so genannten *soziogenetischen* Interpretation wird eine *Typik* entwickelt, die auf unterschiedliche soziale Erfahrungsdimensionen als jeweils spezifische sinngenetische Zusammenhänge verweist. Die Bildung einer Typik beginnt damit, dass in zwei Fällen ein homologer Orientierungsrahmen gefunden wird, der auf die Gemeinsamkeiten der beiden Fälle innerhalb einer Erfahrungsdimension hinweist. „Auf dem Hintergrund dieser Gemeinsamkeit zeichnen sich andere Orientierungsrahmen ab, in denen die beiden Fälle sich voneinander unterscheiden“. Entsprechend ist zu vermuten, „dass diese kontrastierenden Orientierungsrahmen unterschiedlichen Erfahrungsdimensionen zuzuordnen sind“ (NOHL 2001b, S. 256). In dem Prozess der Ausbildung einer Typik muss das *tertium comparationis* ständig verändert werden, da sich nur hierdurch die verschiedenen Erfahrungsdimensionen offenbaren können. Erst die soziogenetische Typenbildung erlaubt ein erklärendes Verstehen, denn die Orientierungsrahmen der jeweiligen Akteure – in der sinngenetischen Interpretation abstrahiert und spezifiziert – erscheinen nun als eine „Orientierung“ innerhalb einer spezifischen „funktionalen Beziehung“, die im Hinblick zur spezifischen „Erfahrungsdimension“, zur „Sozialisationsgeschichte“ und zum „existentiellen „Hintergrund“ der jeweiligen Praxis herausgearbeitet“ wird (BOHNSACK 2001a, S. 245).³⁴ Habitus und Systeme erscheinen hier wieder als die zwei Seiten einer Medaille: als verkörpertes Gedächtnis eines spezifischen Orientierungsrahmens und als lokale Schnittmenge spezifischer systemischer Kontexturen (vgl. VOGD 2004b). Erst auf der Analyseebene der soziogenetischen Interpretation sind Generalisierungen des Typus im Sinne einer *mehrdimensional* konstruierten Typologie möglich.³⁵ Der Begriff Typus darf hier jedoch keineswegs psychologisch im Sinne einer Einheit der Person begriffen werden, sondern ist eher als eine Schnittmenge genetischer Prinzipien zu verstehen, von denen innerhalb einer konkreten sozialen Konstellation jeweils nur ein Teil aktiv zur Geltung kommen. Empirische Daten kommunikativer Sprechakte, etwa als Beobachtungsprotokolle oder Interviewtranskripte gegeben, sind in diesem Sinne mit guten Gründen sozialperspektivisch zu interpretieren, nämlich als eine textuale Realität, in der verschiedene Orientierungsrahmen, d.h. spezifische Weisen von Sinnselektionen, in einer wohl definierten Beziehung zu einander stehen. Erst in diesem Verständnis lässt sich die Beziehung zwischen sprachlichem Datenmaterial und den Luhmannschen Kontexturen fassen, denn sowohl das Sprechen als auch das Verstehen erscheint nun immer schon als ein *sozialperspektivisches* Geschehen, ein in Beziehung setzen

verschiedener *Kontexturen*, zugleich als Interaktion, als Organisation, als Reproduktion gesellschaftlicher Funktionssysteme (Politik, Recht, Wirtschaft, Medizin, Erziehung, romantische Liebe, etc.).

Um hier wieder auf das Beispiel zurückzukommen: Um etwa entscheiden zu können, ob unser Befund auf die spezifische biografische Lage unserer Informanten zurückzuführen ist oder in grundlegender Weise einen Orientierungsrahmen für akutmedizinische Organisationen darstellt, sind auf der einen Seite Beobachtungen von anderen Ärzten entgegenzuhalten, auf der anderen Seite Untersuchungen in anderen medizinischen Einrichtungen durchzuführen. Hier könnte sich dann auch zeigen, ob wir es hier etwa mit übergreifenden gesellschaftlichen Semantiken – etwa dem immer wiederkehrenden Konflikt zwischen administrativen-legislativen Logiken vs. medizinisch-pflegerischen Logiken – zu tun haben, oder ob wir hier ein lokales Phänomen vorfinden, was anders zu erklären ist. Im Hinblick auf die spezielle Frage der diesbezüglichen Unterweisungen junger Ärzte durch die erfahrenen Kollegen könnte auch untersucht werden, inwieweit auch andere Kontexturen, etwa die Familie (z.B. väterlich sein) oder möglicherweise gar die Geschlechterverhältnisse, eine Rolle spielen. Zudem könnte man im Sinne der inneren Dynamik der Lehrer-Schüler-Interaktion auch fragen, ob eine bestimmte Haltung des Verschweigens bzw. des Nicht explizit werden lassens durch ein bestimmtes Setting, etwa einer bestimmten medizinischen Kultur, oder vielleicht in Koproduktion mit bestimmten pädagogischen Haltungen, verstärkt bzw. erst hergestellt wird. Nicht nur in diesem Sinne ergeben sich dann eine Reihe von Parallelen zwischen der in diesem Sinne durchgeführten Krankenhausforschung und einer systemtheoretisch fundierten Untersuchung dessen, was in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen vor sich geht. Der Blick auf die Orientierungsrahmen und gesellschaftlichen Kontexturen öffnet dabei insbesondere den Blick auf die impliziten Dimensionen des Lernens.

3.4 Multidimensionale Typologie und polykontexturale Verhältnisse

Die Luhmannsche Konzeption der *polykontexturalen* Verhältnisse beschreibt die Durchdringung systemischer Zusammenhänge, schreibt aber nicht vor, ob und wie dies im Einzelnen geschieht. In diesem Sinne ist sie weiter gefasst als der Bohnsacksche Begriff des Orientierungsrahmens. Inwieweit und in welcher Form sich konkrete Akteure als psychische Systeme an Interaktionssysteme, in Bezug auf die Organisationen, im Hinblick auf das Erziehungssystem, wirtschaftliche, juristische oder andere Systemzusammenhänge ankoppeln, ist nicht von vornherein determiniert, sondern lässt sich nur als eine spezifische Interaktionsgeschichte verstehen, die eine besondere, unter Umständen einzigartige strukturelle Koppelung realisiert. Die gesellschaftlichen Kontexturen gestalten gewissermaßen den Möglichkeitsraum, in dem dann weitere Ausdifferenzierungen – eben Geschichte – möglich wird. Der Begriff der Kontextur könnte hier gleichsam als *interpretativer* Metarahmen begriffen werden, über den in dem zu interpretierenden Text verschiedene genetische Prinzipien, etwa die übergreifenden Logiken verschiedener Systeme (Interaktionssysteme, Organisationen, Funktionssysteme und psychische Systeme) miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Das zu interpretierende Textmaterial würde dabei als inhärente Interpretation von multiperspektivischen Verhältnissen zugleich immer auch auf andere Kontexturen verweisen, wie auch seinen eigenen Standort dokumentieren.

Eine in diesem Sinne verstandene Erziehungswissenschaft könnte sich nun sowohl empirisch als auch theoretisch begründet den komplexen Verhältnissen ihrer Gegenstände, etwa der Erziehung in Schule und beruflicher Ausbildung, stellen. Hierdurch könnte sie sich irritieren lassen, jenseits der ausgetretenen Pfade nach Lösungen zu suchen.

Anmerkungen

- 1 Insbesondere Karl-Eberhard SCHORR und später Dieter LENZEN haben die Bedeutung der Luhmannschen Systemtheorie für die Erziehungswissenschaften erkannt und aufgezeigt.
- 2 Forschungspraktisch jedoch nicht metatheoretisch lässt sich etwa aus systemtheoretischer Perspektive an OEVERMANNs objektive Hermeneutik anschließen (vgl. z.B. SCHNEIDER 1995) und auch die weit verbreitete *grounded theory* ließe sich – wenngleich gegen das explizite Votum eines ihrer Gründungsväter (vgl. GLASER 2002) durchaus konstruktivistisch wenden (vgl. CHARMAZ 2000).
- 3 Die „Erziehung möchte weitergeben, woran man sich halten kann. Die Forschung setzt auf eine offene, gestaltungsfähige Zukunft mit mehr Problemen als Problemlösungen und mit einer überproportionalen Produktion von Nichtwissen“ (LUHMANN 2002, S. 133).
- 4 In diesem Zusammenhang zu nennen sind hier insbesondere die Arbeiten von Wolfgang Ludwig SCHNEIDER wie von Armin NASSEHI und seinen Mitarbeitern (vgl. z.B. KNEER/NASSEHI 1991; SCHNEIDER 1995).
- 5 Ein weiteres habituelles Hindernis der Systemtheorie besteht in der Haltung, in der Beobachtung zweiter Ordnung angelegte Möglichkeit, die Dinge der Paradoxie zu entlarven. Jede wissenschaftliche Methodologie beinhaltet als Festlegung, die eben weil sie sich so und nicht anders festgelegt hat, den Ansatz zu ihrer eigenen Dekonstruktion. Der Verweis auf die prinzipiell immer mögliche Fundamentalkritik mündet allzu leicht in dem Schluss, dass es sich nicht lohne, sich mit methodologischen Problemen abzugeben. Genau genommen handelt es sich bei dieser Haltung um einen vorschnellen Kurzschluss der systemischen Kontexturen. Der die Paradoxie vermeidende Anker liegt also in der Rechenschaft über den jeweils eingenommenen Standpunkt. Sobald dieser definiert ist (also lokalisiert ist, was in Beobachtung erster Ordnung, in Beobachtung zweiter Ordnung, etc., beobachtet wird) lassen sich sehr wohl sinnvolle methodologische Überlegungen anstellen.
- 6 Ausführlich zum Problem der Intersubjektivität vgl. LUHMANN 1995.
- 7 In einem ähnlichen Sinne setzt auch Hans-Georg GADAMER in seiner Hermeneutik an der Missverstehensproblematik an. Um hier das Zitat zu nennen: „Die Bemühung des Verstehens hat überall statt, wo sich kein unmittelbares Verstehen ergibt, bzw. wo mit der Möglichkeit eines Mißverstehens gerechnet werden muß“ (GADAMER 1972, S. 167).
- 8 Hier in Anlehnung an BOURDIEU (vgl. 1985; vgl. auch BOURDIEU 1997, S. 539 und 557ff.).
- 9 An dieser Stelle sei auf die rekonstruktive Studie von Claudia STREBLOW (vgl. 2004) zur Schulsozialarbeit verwiesen: In einer „Restschule“, in der die Zielakteure sich selbst „als das Letzte“ titulieren, kann es nicht mehr um Normalbiografie gehen, auch wenn die Lehrer weiterhin die Fiktion aufrecht erhalten, dass es um die hiermit verbundene Wissensvermittlung gehe.
- 10 Um hier mit Loet LEYDESDORFF aus dem Blickwinkel der Netzwerktheorie zu sprechen: „The dynamics of the interactions are assumed to self organize the roles that are attributed to the actors“ (LEYDESDORFF 2000, S. 273f.).
- 11 „Die fehlende Professionalisierung des pädagogischen Handelns zeigt sich unter dem Binnenaspekt täglicher Praxis nun vor allem darin, daß die Lehrer diese widersprüchliche Einheit von Diffusität und Spezifität nicht aufrechterhalten können, sondern entweder zur distanzlosen „Verkindlichung“ des Schülers oder zum technologischen, wissensmäßigen und verwaltungsrechtlichen Expertentum zerfallen lassen“ (OEVERMANN 1996, S. 155).
- 12 Siehe etwa GEERTZ 1993.
- 13 Das heißt, es wird angenommen, dass die zweiwertige Logik im Sinne eines Ursache-Wirkungsverhältnisses zwar lokal seine Gültigkeit hat und entsprechend zu einem analytisch beschreibbaren Typus führen kann, jedoch von einem anderen Horizont aus gesehen andere Ursache-Wirkungs-Verhältnisse bzw. systemische Kontexturen erscheinen.
- 14 Zur Kritik an dieser Position aus sprechakttheoretischer Perspektive siehe auch GREVE 2002.

- 15 „Wenn es stimmt, dass Sinngebrauch in sozialen Systemen immer auch auf Unbekanntes, Ununterschiedenes, auf Unbeobachtetes verweist, also auf die andere Seite alles Unterschiedenen, dann müsste die Logik der Forschung sich exakt dieser Logik der Unterscheidung widmen. Der forschende Blick bekommt dann nicht nur zu sehen, was der Fall ist, sondern vor allem, was *nicht* der Fall ist. Gegenstand der Sozialforschung, so wird unsere These lauten, ist dann die Frage nach der *Kontinenz ihres Gegenstandes*“ (NASSEHI/SAAKE 2002, S. 70).
- 16 Das narrative Interview kann als monologischer Sonderfall des Verfärgens von Gedanken im Sprechen verstanden werden, als ein ständiges Voranschreiten und Erfinden neuer Lösungen.
- 17 Hierzu natürlich grundlegend BERGER/LUCKMANN (vgl. 2003).
- 18 Hierzu auch: „Praxisimplizite Normen als deskriptiv angemessene Regeln zu verstehen, die Regularitäten der Dispositionen kodifizieren [...], bedeutet jenen Gegensatz aus den Augen zu verlieren, der für die zu rekonstruierende Art normativer Beurteilung das Wesentliche ist“ (BRANDOM 2000, S. 70f.).
- 19 Robert BRANDOM (vgl. 2000) entwickelt unter der Metapher „deontisches Kontoführen“ eine Lösung des Problems der impliziten normativen Dimension, die durchaus im Einklang mit der Luhmannschen Konzeption erscheint.
- 20 Die Frage der Lokalisierung des Gedächtnisses sozialer Systeme lässt sich hier von zwei Seiten her spezifizieren. Es konstituiert sich einerseits als die „Dynamik, in welcher sich unsere Körperlichkeit in dem Maße wie unsere Beziehungen verändert und umgekehrt“ (MATURANA 1994, S. 170), zum anderen als interaktionales Gebilde: „Gleichzeitig ist Geist als Phänomen des In-der-Sprache-Seins im Netz sozialer und sprachlicher Koppelung nichts, das sich in meinem Gehirn befindet. Bewußtsein und Geist gehören dem Bereich sozialer Koppelung an, und dort kommt ihre Dynamik zum Tragen“ (MATURANA/VARELA 1987, S. 252). Mittlerweile wird MATURANAS These auch von neurowissenschaftlichen Kreisen vermehrt getragen (vgl. DAMASIO 1994; SINGER 2002).
- 21 Siehe hierzu ausführlich VOGD (2004a, S. 75ff.).
- 22 BAECKER (1999, S. 36) sieht die Ethnomethodologie als das eigentliche empirische Komplement zur Systemtheorie. Als typische Mikrosoziologie erscheinen jedoch die Schritte von den Details der Interaktionen zu den „höheren“ systemischen Kontexturen nur schwer überbrückbar.
- 23 In einigen wenigen Arbeiten wurde die dokumentarische Methode bereits in der Organisationsforschung angewendet, wenngleich hier nicht auf systemtheoretische Analyseinstrumente zurückgegriffen wurde (vgl. z.B. NENTWIG-GESEMANN 2000; WAGNER-WILLI 2004).
- 24 Vgl. zu diesem Gedanken auch Uwe SCHIMANK 2000.
- 25 Der Begriff der Inferenz ist hier im Sinne von BRANDOMS Konzeption der inferentiellen Semantik zu verstehen (vgl. BRANDOM 2001).
- 26 Grundlegend zur Diskursorganisation vgl. PRZYBORSKI 2003.
- 27 Siehe hierzu auch BOHNSACK 2001b, S. 335f..
- 28 Die inferenzielle Analyse des Sinngeschehens bleibt selbst im offensichtlichen Dissens noch möglich, nur dass hier eben als Konklusion der propositionalen Entfaltung die Feststellung „Dissens“ erscheint.
- 29 Einige für die Argumentation bedeutsame Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen:
Donnerstag, 20.3.
 Stationszimmer
 Ärztin im Praktikum: *Habe eine neue Patientin ... hat einen Ikterus [Gelbsucht] ... lehnt aber jede Diagnostik ab.*
 Oberarzt: *Besprechen wir das jetzt in Ruhe und setzen wir uns erst mal zu einem Kaffee hin* (beide setzen sich im Stationszimmer an den Frühstückstisch. Die Famulantin sowie der Beobachter setzen sich mit an den Tisch). [...]
 Ärztin im Praktikum: *Die Patientin mit dem Ikterus ...*
 Oberarzt: *Wie alt ist die?*
 Ärztin im Praktikum: *null acht.*
 Oberarzt: *Ich will ihr Alter wissen ... nicht jetzt eine Gehirnakrobatik leisten und rechnen müssen.*
 Ärztin im Praktikum: *dreiundneunzig ist sie.*
 Oberarzt: *Dann kann man gut nachvollziehen, dass sie jetzt nicht in ein Krankenhaus will. Warum ist sie jetzt hier?*
 Ärztin im Praktikum: *Sie hat beim Hausarzt jede Diagnose abgelehnt ...*
 Oberarzt: *Wie ist sie jetzt hier hergekommen? Ein Zusammenbruch?*

- Ärztin im Praktikum: *Der Ikterus ist jetzt seit Februar ... der Hausarzt hat sie dann überredet.*
 Ärztin im Praktikum: *In der Sonografie zeigt sich dann in der Leber eine Gallenstauung.*
 Oberarzt: *Hypothese?*
 Ärztin im Praktikum: *Verschluss ... der oben sitzt, da sie eine kleine Gallenblase hat.*
 Oberarzt: *Was kommt jetzt als Ursache in Frage für den hoch sitzenden Verschluss?*
 Ärztin im Praktikum: *Tumor.*
 Oberarzt: *Was für ein Tumor?*
 [weiteres Frage-Antwort-Spiel zur Spezifizierung der Diagnose]
 Oberarzt: *Was wollen wir machen mit der Patientin, die nicht ins Krankenhaus will?*
 Ärztin im Praktikum: *Kommt noch dazu, dass sie blutig erbrochen hat und einen Quick von 17 hat.*
 Oberarzt: *Das Wichtigste jetzt erst zum Schluss gesagt.*
 Oberarzt: *Warum könnte die jetzt einen Quick von 17 haben?*
 [weiteres Gespräch über die Ursachen]
 Oberarzt: *Und mit dem blutigen Erbrechen, was macht man jetzt da ... ?*
 Ärztin im Praktikum: *Gastroskopieren.*
 Oberarzt: *Vorher?*
 Ärztin im Praktikum: *Schallen ...*
 Oberarzt: *Warum? ... Was kann das jetzt für eine Ursache haben ... dass der Magen von unten verschlossen ist ... Pankreastumor ...*
 [weiteres Frage-Antwort-Spiel zur Spezifizierung möglicher Diagnosen]
 Oberarzt: *Gut, gehen wir erst mal zur Patientin.*
- 30 Hier die entsprechenden Ausschnitte aus dem Beobachtungsprotokoll:
Montag, 24.3.
 [auf dem Weg zur Station]
 Ärztin im Praktikum: *Weiß dann auch nicht, warum die dann Morphium bekommen hat ... eigentlich ging es ihr gut und sie hat dann auch nicht über Schmerzen geklagt.*
 Dr. Müller: *... das hat ihr dann noch den Rest gegeben.*
 Ärztin im Praktikum: *... habe ich mir jetzt auch das ganze Wochenende Gedanken drüber gemacht, habe ich nicht ganz verstanden ...*
- 31 „Um diese Explikation leisten zu können, muss der Interpret/die Interpretin nach funktional äquivalenten oder homologen Äußerungen zu der empirisch gegebenen Reaktion oder Nachfolgeäußerungen suchen. Auf diese Weise kann eine „Klasse“ oder Reihe von homologen oder funktional äquivalenten Reaktionen identifiziert werden. Indem ich diese Klasse zu benennen suche, bringe ich eine (das Handeln der Erforschten implizit strukturierende) Regel zur Explikation. Die von den Erforschten implizit gewusste (oder auch inkorporierte) Regel war dem Interpreten bisher unbekannt. Dieser Weg der Erkenntnis- und Regelgenerierung entspricht der logischen Schlussform der „Abduktion“ im Sinne von PEIRCE [...]“ (BOHNSACK 2003, S. 564).
- 32 Zur Beziehung der dokumentarischen Methode und dem Bourdieuschen Habitus vgl. MEUSER 2001.
- 33 Siehe diesbezüglich zum „Verstehen“ aus systemtheoretischer Perspektive auch LUHMANN 1986.
- 34 „Diese tiefer greifenden oder impliziten semantischen Gehalte sind an die Wissensbestände gebunden, welche in die Handlungspraxis eingelassen sind. Das die Handlungspraxis orientierende Wissen ist ein vorreflexives. Auf diesen vorreflexiven Charakter nimmt MANNHEIM mit dem Begriff des atheoretischen Wissens und BOURDIEU mit demjenigen des inkorporierten Wissens Bezug. Die Prozessstrukturen oder generativen Muster dieser Handlungspraxis sind Gegenstand praxeologischer Typenbildung“ (BOHNSACK 2001a, S. 229).
- 35 BOHNSACKS Konzeption beantwortet gewissermaßen die Frage von LÜDERS (2000, S. 640f.), wie man auf einer mittleren Abstraktionsebene vor dem Hintergrund heterogener Kontexte gewonnene Daten erstens validiert und zweitens begründet generalisiert.

Literatur

- BAECKER, D. (1999) Wenn etwas der Fall ist, steckt auch etwas dahinter. In: STICHWEH, R. (Hrsg.) (1999) Niklas LUHMANN – Wirkungen eines Theoretikers. – Bielefeld, S. 35–48.
- BAECKER, D. (2004) Würdigt die Dummheit. TAZ, 16.3.2003 – Berlin, S. 18.
- BATESON, G. (1987): Geist und Natur: Eine notwendige Einheit. – Frankfurt a.M.

- BATESON, G./BATESON, M. C. (1993): Wo Engel zögern. Unterwegs zu einer Epistemologie des Heiligen. – Frankfurt a.M.
- BERGER, L. P./LUCKMANN, T. (2003): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. – Frankfurt a.M.
- BOHNSACK, R. (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. – Opladen.
- BOHNSACK, R. (2001a): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: BOHNSACK, R. u.a. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. – Opladen, S. 225-252.
- BOHNSACK, R. (2001b): Dokumentarische Methode: Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In: HUG, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? – Baltmannsweiler, S. 326-345.
- BOHNSACK, R. (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 Jg., S. 550-570.
- BOURDIEU, P. (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. – Frankfurt a.M.
- BOURDIEU, P. (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. – Konstanz.
- BRANDOM, R. B. (2000): Expressive Vernunft. – Frankfurt a.M.
- BRANDOM, R. B. (2001): Begründen und Begreifen. Eine Einführung in den Inferentialismus. – Frankfurt a.M.
- CHARMAZ, K. (2000): Grounded Theory: Objectivist & Constructivist Methods. In: DENZIN, N./LINCOLN, Y. S. (Eds.): Handbook of Qualitative Research. – Thousand Oaks, S. 509-535.
- DAMASIO, A. R. (1994): DESCARTES' Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. – München.
- FUCHS, P. (2003): Die Form des Körpers. Manuskript. URL: http://www.fen.ch/texte/gast_fuchs_koerper.htm Download: 27.12.2004.
- GADAMER, H.-G. (1972): Wahrheit und Methode. – Frankfurt a.M.
- GEERTZ, C. (1993): Die künstlichen Wilden. Der Anthropologe als Schriftsteller. – Frankfurt a.M.
- GIDDENS, A. (1984): Interpretative Soziologie. – Frankfurt a.M.
- GLASER, B. G. (2002): Constructivist Grounded Theory? In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 3 Jg., H. 3. URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02glaser-e.htm> Download: 27.12.2004
- GREVE, J. (2002): Bedeutung, Handlung und Interpretation. Zu den Grundlagen der verstehenden Soziologie. In: Zeitschrift für Soziologie, 31 Jg., H. 5, S. 373-390.
- GÜNTHER, G. (1978): Idee und Grundriß einer nicht-Aristotelischen Logik: die Idee und ihre philosophischen Voraussetzungen. – Hamburg.
- KNEER, G./NASSEHI, A. (1991): Verstehen des Verstehens. Eine systemtheoretische Revision der Hermeneutik. In: Zeitschrift für Soziologie, 20 Jg., H. 5, S. 341-356.
- LENZEN, D. (Hrsg.) (2004): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas LUHMANN. – Frankfurt a.M.
- LEYDESODORFF, L. (2000): LUHMANN, HABERMAS, and the Theory of Communication. In: System Research and Behavioral Science, Vol. 17 (3), S. 273-288.
- LÜDERS, C. (2000): Herausforderungen qualitativer Forschung. In: FLICK, U. u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek, S. 632-642.
- LUHMANN, N. (1986): Systeme verstehen Systeme. In: LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. – Frankfurt a.M., S. 72-117.
- LUHMANN, N. (1993): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. – Frankfurt a.M.
- LUHMANN, N. (1995): Intersubjektivität oder Kommunikation: Unterschiedliche Ausgangspunkte soziologischer Theoriebildung. In: LUHMANN, N. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. – Opladen., S. 169-188.
- LUHMANN, N. (1998a): Die Wissenschaft der Gesellschaft. – Frankfurt a.M.
- LUHMANN, N. (1998b): Die Gesellschaft der Gesellschaft. – Frankfurt/M.
- LUHMANN, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. – Frankfurt a.M.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. – Frankfurt a.M.
- MATURANA, H. R. (1994): Neurophilosophie. In: FEDROWITZ, J. u.a. (Hrsg.): Neuroworld. – Frankfurt/M., S. 152-174.
- MATURANA, H. R./VARELA, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. – Bern.

- MATURANA, H. R./VERDEN-ZÖLLER, G. (1994): Liebe und Spiel: Die vergessenen Grundlagen des Menschseins. – Heidelberg.
- MEUSER, M. (2001): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: BOHNSACK, R. u.a. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Opladen, S. 207-224.
- 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.
- NENTWIG-GESEMANN, I. (2000): Krippenpädagogik in der DDR zwischen normativer Programmatik und erzieherischer Handlungspraxis. In: sozialer sinn, 1 Jg., H. S. 153-167.
- NOHL, A.-M. (2001a): Migration und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven/Millieuvvergleich. – Opladen.
- NOHL, A.-M. (2001b): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: BOHNSACK, R. u.a. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Opladen, S. 253-274.
- OEVERMANN, U. (1973): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. Manuskript. Download unter: <http://www.uni-frankfurt.de/~hermeneu/>
- OEVERMANN, U. (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Modell der Struktur von Lebenspraxis und von sozialer Zeit. In: WOHLRAB-SAHR, M. (Hrsg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. – Frankfurt a.M., S. 27-102.
- OEVERMANN, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. – Frankfurt a.M., S. 70-182.
- POLANYI, M. (1985): Implizites Wissen. – Frankfurt a.M.
- PRZYBORSKI, A. (2003): Formen der Sozialität und diskursive Praxis. Organisationsprinzipien von Kollektivität in Diskursen – eine empirische Rekonstruktion. Diss., Universität Wien.
- SCHMANK, U. (2000): Zur Verknüpfung von Gesellschafts- und Organisationstheorie. In: ORTMANN, G. u.a. (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. – Opladen, S. 312-314.
- SCHNEIDER, W. L. (1995): Objektive Hermeneutik als Forschungsmethode der Systemtheorie. In: Soziale Systeme, 1. Jg., H. 1, S. 129-152.
- SCHÜTZ, A. (2004): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. – Konstanz.
- SINGER, W. (2002): Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. – Frankfurt a.M.
- STREBLOW, C. (2004): Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur rekonstruktiv-lebensweltorientierten Evaluationsforschung. Diss. Freie Universität Berlin.
- VOGD, W. (2002): Die Bedeutung von "Rahmen" (frames) für die Arzt-Patient-Interaktion. Eine Studie zur ärztlichen Herstellung von dem, "was der Fall ist" im gewöhnlichen Krankenhausalltag. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), 2002 Jg., H. 2, S. 321-346.
- VOGD, W. (2004a): Ärztliche Entscheidungsprozesse des Krankenhauses im Spannungsfeld von System- und Zweckrationalität: Eine qualitativ rekonstruktive Studie. – Berlin.
- VOGD, W. (2004b): Ärztliche Entscheidungsfindung im Krankenhaus bei komplexer Fallproblematik im Spannungsfeld von Patienteninteressen und administrativ-organisatorischen Bedingungen. In: Zeitschrift für Soziologie, 33 Jg., H. 1, S. 26-47.
- WAGNER-WILLI, M. (2004): Zwischen Vorder- und Hinterbühne. Rituelle Praxen von Kindern beim Übergang von der Pause zum Unterricht. – Wiesbaden.

Anschrift des Verfassers: PD Dr. Werner Vogd, Freie Universität Berlin, Institut für qualitative Bildungsforschung, Arnimallee 11, 14195 Berlin, Tel. (dienstl.) 030/838-52728, e-mail: vogd@zedat.fu-berlin.de