

Disziplinierung durch Methode: Zur Bedeutung der Methodenlehre für das Fach Soziologie

Kressin, Lisa

Veröffentlichungsversion / Published Version

Dissertation / phd thesis

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kressin, L. (2022). *Disziplinierung durch Methode: Zur Bedeutung der Methodenlehre für das Fach Soziologie*. (Science Studies). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839463277>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Lisa Kressin

Disziplinierung durch **METHODE**

Zur Bedeutung der Methodenlehre
für das Fach Soziologie

[transcript] science**S**tudies

Lisa Kressin
Disziplinierung durch Methode

Lisa Kressin, geb. 1989, ist wissenschaftliche Referentin für Open Science und Forschungsinfrastrukturen in der Geschäftsstelle der Leibniz-Gemeinschaft. Vor ihrem Wechsel in das Wissenschaftsmanagement hat die Soziologin Wissenschaftskulturen beforscht. Sie promovierte an der Universität Luzern und war Fellow im Wikimedia-Programm »Freies Wissen«.

Lisa Kressin

Disziplinierung durch Methode

Zur Bedeutung der Methodenlehre für das Fach Soziologie

[transcript]

Die Open-Access-Ausgabe wird publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Die vorliegende Arbeit wurde 2021 vom Soziologischen Seminar der Kultur- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Luzern als Dissertation angenommen.

Gutachter:innen: Prof. Sophie Mützel, PhD (Universität Luzern) und Prof. Dr. Martin Reinhart (Humboldt Universität zu Berlin)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

(Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

© Lisa Kressin

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Korrektur: Robert Kreusch, lektoratgeber.de

Satz: Sebastian M. Schlerka, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-6327-3

PDF-ISBN 978-3-8394-6327-7

EPUB-ISBN 978-3-7328-6327-3

<https://doi.org/10.14361/9783839463277>

Buchreihen-ISSN: 2703-1543

Buchreihen-eISSN: 2703-1551

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Abbildungen	9
Tabellen	11
1. Einleitung	
Der sinnhafte Aufbau der Soziologie	13
1.1 Von der Wissenschafts- zur Lehrgestalt	13
1.2 Beitrag der Arbeit	14
1.3 Kapitelübersicht	17

Theorie

2. Kultur wissenschaftlich betrachtet	21
2.1 Öffentliche und persönliche Kultur	22
2.2 Deklarative und non-deklarative Modi von Kultur	24
2.3 Elemente kulturellen Wissens	28
2.3.1 Verkörpertes Wissen	29
2.3.2 Kognitives und symbolisches Wissen	30
2.3.3 Materialisiertes Wissen	33
2.4 Gestaltung von Enkulturationsprozessen	36
2.4.1 Rekontextualisierung von Kultur	36
2.4.2 Gestaltungsprinzipien der Lehre	40
2.4.3 Zusammenfassung	44
3. Wissenschaft kulturell betrachtet	47
3.1 Wissenschaftliche Kulturen	48
3.1.1 Disziplinäre Kultur	48
3.1.2 Wissenskulturen	54
3.2 Methode, die Wissen schafft	58
3.2.1 Differenz von Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft	59

3.2.2	Ausdifferenzierung der Wissenschaft	59
3.2.3	Ausdifferenzierung der Soziologie	62
3.2.4	Zusammenfassung	68

Gegenstand

4.	Soziologien lehren	71
4.1	Lehrgestalt der Soziologie	72
4.1.1	Die Moral disziplinärer Lehrgestalt	72
4.1.2	Die Prinzipien der Lehrgestalt	73
4.1.3	Einheit durch Einheit	75
4.1.4	Einheit durch Vielfalt	79
4.1.5	Die materielle Dimension des <i>Minimums</i>	81
4.1.6	Collective Matters as Individual Concerns	85
4.2	Soziologie im Einband	88
4.2.1	Disziplinäre Klassifikation des Multikulturalismus	88
4.2.2	Disziplinäre Rahmung des Multikulturalismus: Symbolik der Einheit	93
4.2.3	Disziplinäre Rahmung des Multikulturalismus: Praxis der Einheit	95
4.2.4	Standardisierung persönlicher Kultur	97
4.3	Soziologien lehren	100
5.	Methode und Disziplin	103
5.1	Wissenschaftliche Methodenlehre	104
5.1.1	Die Herausforderung der Methodenlehre	104
5.2	Soziologische Methodenlehre	109
5.2.1	Soziologie als Erfahrungswissenschaft	117
5.2.2	De-Kontextualisierung von Methodenwissen	125
5.2.3	Re-Kontextualisierung von Methodenwissen	130
5.3	Methode und Disziplin in der Lehre	132

Empirie

6.	Methodenkapitel	139
6.1	Methodologischer Standpunkt	140
6.2	Diskursiver Zugang zu Kultur	144
6.2.1	Legitimation des Interviews	144
6.2.2	Datenerhebung	148
6.2.3	Qualitative Rekonstruktion kultureller Muster	156
6.3	Materieller Zugang zu Kultur	167
6.3.1	Datenerhebung	169
6.3.2	Quantitative Rekonstruktion kultureller Muster	171

7. Wenn Soziolog:innen Soziologie deuten	179
7.1 Die Basistypik: Soziologie	181
7.2 Soziologie studieren, Soziologie lehren	183
7.3 Differenz von Disziplin und Methoden/Einheit der Wissenschaft	188
7.3.1 Methoden als (disziplin-)neutrale Instrumente	189
7.3.2 Methodenrollen	194
7.4 Einheit von Disziplin und Methode/Ausdifferenzierung der Wissenschaft	206
7.4.1 Die Methodenautorität der Soziologie	207
7.4.2 Einheit in der Praxis	217
8. Wenn Soziolog:innen andere deuten, die Soziologie deuten	221
8.1 Die Soziologie der Studierenden	223
8.1.1 Soziologiestudierende	223
8.1.2 Methodenstudierende	247
8.2 Die Soziologie der Studienstruktur	252
8.2.1 Abfolge kultureller Aneignung	253
8.2.2 Der Modus kultureller Aneignung	258
8.3 Die Soziologie anderer Soziolog:innen	267
8.3.1 Ein Modul, zwei Kulturen	267
9. Soziologie gemeinsam deuten	
Umgang mit Deutungsdifferenzen	277
9.1 Typik der Schließung: Anspruch auf Deutungshoheit	278
9.1.1 Standardisierung der Studierenden	278
9.1.2 Standardisierung des Studienverlaufs	285
9.1.3 Standardisierung der Lehre	286
9.2 Typik der Öffnung	288
9.2.1 Individualisierung des Studienverlaufs	288
9.2.2 Individualisierung der Lehre	291
10. Soziologie verschieden deuten	
Reproduktion methodologischer Differenz	301
10.1 Soziologische Methoden binär deuten und lehren	301
10.1.1 Undoing Quali	305
10.1.2 Doing Quali-Quanti	308
10.1.3 Undoing Quali-Quanti	316
10.1.4 Undoing Quanti	321
10.1.5 Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen	327
10.2 Die Lehrkultur methodologischer Kulturen	331
10.2.1 Kulturspezifische Zitationspraktiken in der Lehre	332
10.2.2 Klassifikation und Framing durch Lehrliteratur	333
10.3 <i>Rekontextualisierung</i> rekontextualisiert	339

11. Sociologist in the making	
Im Dreischritt zur empirischen Soziologie	341
11.1 Einheit durch Einheit, zweiter Teil	342
11.2 Einheit durch Vielfalt, zweiter Teil	343
11.3 Offene Fragen einer gewordenen Soziologin	344
A. Anhang	349
A.1 Studienstandorte	350
A.2 Leitfaden Methodenlehrende	353
A.3 Leitfaden Methodenlehrbuch	354
A.4 Situational Map der Methodenlehre	356
A.5 Kodeliste mit Kodierregeln	358
A.6 Netzwerk Methodenbiografie	358
A.7 Anschreiben Interviews	358
A.8 Anschreiben Syllabi	359
A.9 Kodierung der Methodenmodule gemäß den methodologischen Kulturen	360
Literatur	363

Abbildungen

Abbildung 1: »Branching Diagram Depicting the Distinction between Declarative Culture, Nondeclarative Culture, and Public Culture«	25
Abbildung 2: Schematische Darstellung der Konzepte kultureller Elemente	29
Abbildung 3: Schematische Darstellung der drei relevanten Kulturen	35
Abbildung 4: Rekontextualisierung von Wissen zu Wissen'	37
Abbildung 5: Schematische Gewichtung der Gestaltungsprinzipien der Lehre	41
Abbildung 6: Systematisierung der Binarität soziologischer Ausdifferenzierung	67
Abbildung 7: Ordnung des soziologischen Diskurses zur disziplinären Lehre	101
Abbildung 8: Klassifikation von »Veranstaltungsarten«	113
Abbildung 9: »Schematische Darstellung des Curriculums«	113
Abbildung 10: Systematisierung literatur- und theoriebasierter Thesen	134
Abbildung 11: Ausschnitt Situational Map der Methodenlehre, Teil 1	162
Abbildung 12: Ausschnitt Situational Map der Methodenlehre, Teil 2	163
Abbildung 13: Schematischer Ablauf des Forschungsprozesses	165
Abbildung 14: Ausschnitt Beispielsyllabus	168
Abbildung 15: Modell eines bipartiten Netzwerkes	175
Abbildung 16: Typik der Soziologie und ihres Methodenverhältnisses	182
Abbildung 17: Einordnung des Differenzschemas in die Systematik der Typiken	189
Abbildung 18: Einordnung des Einheitsschemas in die Systematik der Typiken	207
Abbildung 19: Typik der Deutungskonflikte	222
Abbildung 20: Typik des Umgangs mit Deutungskonflikten	298
Abbildung 21: Fraktionierung methodologischer Kulturen	302
Abbildung 22: Rekontextualisierung methodologischer Kulturen im Rahmen soziologischer Methodenlehre	303
Abbildung 23: Syllabernetzwerk mit Communitymitgliedschaft	324
Abbildung 24: Veranstaltungskategorien pro Community	326
Abbildung 25: Klassifikation des Verhältnisses methodologischer Kulturen	329
Abbildung 26: 2. Stufe: Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen	330
Abbildung 27: Zusammensetzung der Genres in der Lehre qualitativer Methoden	337
Abbildung 28: Zusammensetzung der Genres in der Statistiklehre	337
Abbildung 29: Zusammensetzung der Genres in der allgemeinen Methodeneinführung	337
Abbildung 30: 3. Stufe: Die Rekontextualisierung der methodologischen Kultur	339

10 Disziplinierung durch Methode

Abbildung 31: Der dreistufige Prozess der Rekontextualisierung des soziologischen Methodenwissens	340
Abbildung 32: Ausschnitt der Situational Map der Methodenlehre, Teil 3	356
Abbildung 33: Ausschnitt der Situational Map der Methodenlehre, Teil 4	357

Tabellen

Tabelle 1: Auswahlkriterien der Interviews	150
Tabelle 2: Auszug bipartite Matrix.....	175
Tabelle 3: Auszug transponierte Matrix Nr. 1: Ko-zitierte Referenzen	176
Tabelle 4: Auszug transponierte Matrix Nr. 2: Bibliografisch gekoppelte Syllabi	176
Tabelle 5: Communityattribute.....	325
Tabelle 6: Attribute der Literaturnetzwerke pro Community.....	333
Tabelle 7: Die fünf meistzitierten Quellen der Community 1.....	334
Tabelle 8: Die fünf meistzitierten Quellen der Community 2	334
Tabelle 9: Die fünf meistzitierten Quellen der Community 3	335

1. Einleitung

Der sinnhafte Aufbau der Soziologie

Die vorliegende Arbeit beansprucht die Dokumentation der erfolgreichen Enkulturation ihrer Autorin in die wissenschaftliche Disziplin der Soziologie. Sie entspricht nicht allein einem Produkt wissenschaftlich-soziologischer Erkenntnisproduktion, sondern dient formal auch dem Nachweis jener Qualifikationen, die die Autorin, mich, als *Soziologin* ausweisen. Mit der Aneignung dieser Qualifikationen ist die Aneignung soziologischer Kultur erfolgt, welche neben der hier dokumentierten Forschungspraxis beispielsweise auch die Konventionen ihrer diskursiven Aufarbeitung beinhaltet. Dabei entspricht diese Qualifikationsarbeit nicht allein einem Produkt der Enkulturation einer Soziologiedoktorandin und damit der kulturellen Reproduktion ihrer Disziplin, sondern macht diese Prozesse zugleich zu ihrem zentralen Gegenstand. So fragt meine Dissertation mit empirischem Fokus auf das universitäre Studium nach dem Verhältnis der Wissenschafts- und Lehrgestalt der Soziologie und damit nach dem Verhältnis einer disziplinären Kultur zu ihrer Lehrkultur.

1.1 Von der Wissenschafts- zur Lehrgestalt

Denn als Historiker und Soziologen wissen wir nur allzu gut, daß die Anfangskonstellation einer Wissenschaft deren spätere Gestalt prägt, daß besonders die Lehrgestalt auf die Wissenschaftsgestalt zurückzuwirken pflegt. (Mannheim, 1932, S. 3)

Dass die Wissenschaftsgestalt der Soziologie vielfältig, in zum Teil widersprüchliche *Paradigmen* ausdifferenziert ist, wissen Soziolog:innen »nur allzu gut«. Sie wissen dies auf Grund des »Reflexivitätsbedürfnisses« (Poferl und Keller, 2016, S. 14) wissenschaftsoziologischer Analyse oder auf Grund der erfahrenen Mitgliedschaft in einer Profession, die sich seit ihrer Entstehung auch im Konflikt um die Legitimität ihrer *Multiparadigmatik* befindet. Zuletzt resultierte dieser Konflikt im Jahr 2017 in der Gründung einer zweiten Organisation mit Fachvertreteranspruch, der *Akademie für Soziologie* (AS), die neben die seit knapp 100 Jahren bestehende *Deutsche Gesellschaft für Soziologie* (DGS) trat.

Dabei gilt *die Disziplin* innerhalb der Wissenschaftssoziologie nach wie vor als die zentrale Organisationsform wissenschaftlichen Wissens, um an Universitäten Studierende in *die* Wissenschaft und auch in *die* Soziologie zu sozialisieren. So hat auch die Soziologie, wie alle wissenschaftlichen Disziplinen, für das universitäre Studium jene Wissensbestände zu bestimmen, die eben nicht nur die Differenzen im *Maximum*, sondern auch die Einheit im *Minimum* repräsentieren. Wenn sich nun jedoch die kulturelle Vielfalt unter der disziplinären Bezeichnung *Soziologie* nicht *einig* ist hinsichtlich der Bewertung der Legitimität ihrer *Vielfalt*, stellt sich die Frage, mit welcher Lehrgestalt eine derartige Wissenschaftsgestalt korrespondiert. Aus welcher Lehrgestalt geht sie hervor, welche Lehrgestalt ist ihr Resultat und vor allem: Welche Mechanismen vermitteln zwischen Wissenschafts- und Lehrgestalt? Diese nach wie vor offenen Fragen nach der *kulturellen Reproduktion* der Soziologie im universitären Studium stehen im Zentrum der vorliegenden Arbeit.

Dabei hat die Soziologie als »dritte Kultur« zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften besondere Grenz- und Identitätsarbeit in Forschung und Lehre zu leisten. Diese Grenzarbeit weist sie zum einen als Wissenschaft im Allgemeinen und zum anderen als Disziplin im Spezifischen aus. Besondere Bedeutung für diese Grenzarbeit weise ich in meiner Arbeit der soziologischen Methodenlehre zu, die die Soziologie als *empirische Wissenschaft* und zugleich als *Disziplin mit diversen methodologischen Kulturen* ausweist. Vermittelnd zwischen der allgemeingültigen Norm der »gegenstandsan-gemessenen« Wahl von Methoden aus der Breite des methodischen Repertoires der Disziplin und der gleichzeitigen Ausdifferenzierung dieses Repertoires in methodologische Kulturen erbringt die Methodenlehre des Soziologiestudiums, so meine These, eine zentrale Leistung für die Disziplin und ihren Nachwuchs: die Integration kultureller Vielfalt über das Grenzobjekt Methode und damit die *Disziplinierung durch Methode*.

Der Fokus meiner Arbeit liegt also auf den Mechanismen kultureller Reproduktion, die im Rahmen institutionalisierter Enkulturationskontexte, wie dem universitären Studium, relevant werden. Konkret möchte ich das Phänomen der soziologischen Methodenlehre, ihre Bedingungen und kulturbezogenen Mechanismen aus der Perspektive der Lehrenden verstehen.

1.2 Beitrag der Arbeit

Meine Arbeit steht also in jener kultur- und wissenssoziologischen Tradition, die sich mit einem weiten Verständnis von *Kultur* als gruppenspezifische Symbolsysteme und Praktiken, welche Gruppenmitglieder zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Sinn befähigen, der Wissenschaft nähert und diese entsprechend als Kulturphänomen definiert. Dabei fokussiere ich jedoch nicht auf wissenschaftliche Forschung, sondern auf die wissenschaftliche bzw. disziplinäre Lehre an Universitäten. Diese vermittelt nicht nur kulturelles Wissen und organisiert die Reproduktion (sub-)disziplinärer Kultur über die Enkulturation ihrer Neumitglieder. Ergänzend definiere ich auch das disziplinäre Lehrwissen als spezifisches kulturelles Wissen. Entsprechend stelle und be-

antworte ich die Frage nach der Existenz einer disziplinären, konkret soziologischen Lehrkultur.

Die Soziologie bietet sich insbesondere auf Grund ihrer Ausdifferenzierung in vielfältige, zum Teil widersprüchliche Wissenskulturen an, da diese besondere Ansprüche an die Lehrenden stellen, die neben der Enkulturation in und Reproduktion von der *Einheit von Disziplin und Wissenschaft* auch die ihrer Differenz – trotz kultureller Inkonsistenzen – zu ermöglichen haben. Der empirische Fokus liegt also auf jenen, die innerhalb dieser Enkulturations- und Reproduktionsprozesse neben der zu reproduzierenden (sub-)disziplinären Kultur auch das Wissen um dessen Vermittlung vertreten: auf den Lehrenden im Bereich der Methodenlehre im Soziologiestudium.

Dabei macht meine Arbeit nicht nur ein empirisch fundiertes Angebot soziologischer Reflexion ihrer eigenen Verfasstheit in Forschung und Lehre, sondern leistet einen genuin soziologischen Beitrag zur Hochschul- und Wissenschaftssoziologie als auch zur Soziologie der Soziologie.

Die Kernleistung meiner Arbeit liegt in der systematischen Erarbeitung eines **Modells wissenschaftlich-disziplinärer Lehrkultur**. Dabei definiere ich *Lehrkultur* als das implizite und explizite Wissen der Lehrenden über die Mechanismen kultureller Reproduktion, die in der disziplinären Lehre wirksam werden. Zum einen teilen die Lehrenden Erfahrungen, Deutungen und Erwartungen an die Bedingungen der jeweiligen Lehrsituationen, zum anderen begreife ich ihre persönlichen Kulturen und Biografien zugleich als Bedingungen dieser Situationen, die entsprechend zu Variationen in der Lehrkultur bzw. in den -kulturen führen können. An das Eingangszitat Mannheims anschließend bietet ich in dieser Arbeit mit dem Modell der Lehrkultur eine Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschafts- und Lehrgestalt. Theoretisch begreife ich diesen Prozess des Bedeutungswandels von der gelebten zur gelehrten Soziologie als *Rekontextualisierung* und rekonstruiere empirisch mithilfe qualitativer und quantitativer Textanalyse von leitfadengestützten Interviews, Syllabi und Studierendokumenten die Bedeutungsstrukturen des Rekontextualisierungswissens bzw. der Lehrkultur, die die kulturelle Vielfalt der Soziologie in ihre Lehrform überführt. So spezifiziere ich das allgemeine Modell wissenschaftlich-disziplinärer Lehrkultur hin zum dreistufigen **Modell der Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens**.

Allgemeine Lehrkultur

Da das Verständnis der Lehrkultur ein Verständnis ihrer Bedingungen, das heißt der repräsentierten und repräsentierenden Kultur, voraussetzt, leiste ich empirisch fundiert auch einen Beitrag zum besseren Verständnis der Disziplin der Soziologie in ihrer Selbst- und Fremdbeschreibung, insbesondere hinsichtlich ihres Verhältnisses zum Wissensbestand der Methoden und dessen Leistung für die disziplinäre Identitätsarbeit inner- wie außerhalb der Lehre. So rekonstruiere ich anhand der Analyse leitfadengestützter Interviews mit Methodenlehrenden zwei Deutungsschemata als Ausprägungen einer **Typik des Disziplin-Methoden-Verhältnisses**: das Einheits- und das Differenzschema. Je nach Schema werden Methoden entweder zu allgemeinen Garanten von Wissenschaftlichkeit ungeachtet disziplinärer Eigenheiten oder zum spezifischen Ausweis eines disziplinären Eigenwertes ungeachtet ihrer wissenschaftlichen

Integrationsleistung. Sie leisten also zugleich die Integration als auch Ausdifferenzierung der Disziplin innerhalb der Wissenschaft. Diese Deutungsschemata ordnen nicht nur, wie Soziolog:innen über Soziologie und soziologische Praxis in Forschung und Lehre reden, sondern auch die Strukturen des Studiums, beispielsweise in Form von Lehrveranstaltungen oder auch -rollen. Dabei ergeben sich aus der Gleichzeitigkeit beider widersprüchlicher Schemata Deutungskonflikte innerhalb der Lehre.

Mit der **Typik der Deutungskonflikte** biete ich einen weiteren Baustein zum Verständnis der Lehrkultur soziologischer Methodenlehre. Diese Typik schließt unmittelbar an die vorhergehende zum Verhältnis von Disziplin und Methode an. Die Konflikte ergeben sich aus den Widersprüchen der Schemata und ihren Träger:innen. Empirisch fundiert differenziere ich wiederum drei Konfliktquellen aus, die sich den Lehrenden stellen: die Studierenden und ihre Erwartungen an das Soziologiestudium, die Studienstrukturen und andere Soziolog:innen. Alle drei repräsentieren oder aktivieren situativ verschiedene Deutungsschemata von Soziologie und Methode, die zum einen miteinander, aber eben vor allem auch mit der jeweiligen Deutung der Lehrperson im Konflikt stehen können. Ein wichtiger Bestandteil der Lehrkultur ist dabei nicht allein das Wissen um Deutungskonflikte, sondern auch das Wissen um den Umgang mit diesen. In diesem Sinne erarbeite ich auch die **Typik des Umganges mit Deutungskonflikten**, die zweigeteilt zum einen die Öffnung, zum anderen die Schließung von Deutungsspielräumen durch die Lehrenden vorsieht. Mit der jeweils gewählten Strategie durch Lehrende oder auch materialisiert in den Studienstrukturen werden die Studierenden unterschiedlich stark in die Aushandlung dessen, was Soziologie im Allgemeinen und soziologisches Methodenwissen im Spezifischen ist, einbezogen. Entsprechend variiert mit den Umgangsweisen auch das Maß der Ausdifferenzierung der soziologischen Kultur im Studium.

Spezifische Lehrkultur

Diese drei Typiken entsprechen in meinem Modell der Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens drei Dimensionen der im Prinzip allgemeinen Lehrkultur und damit der ersten Stufe des Modells. Auf der zweiten und dritten Stufe differenziert sich diese Lehrkultur jedoch zunehmend aus im Hinblick auf die implizierte Bewertung und Darstellung des Verhältnisses methodologischer Kulturen der Soziologie (zweite Stufe) und im Hinblick auf Lehrkulturen, die spezifischen methodologischen Kulturen entsprechen (dritte Stufe).

Mit den **Typiken der Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen** systematisiere ich die empirisch beobachtete Repräsentation des Verhältnisses qualitativer und quantitativer Kulturen in der Lehre, manifestiert in den Studienstrukturen oder repräsentiert in den persönlichen Kulturen der Lehrenden. Auf dieser zweiten Stufe des Modells steht nicht mehr wie zuvor die Positionierung der Soziologie innerhalb der Wissenschaft im Zentrum, sondern die Ausdifferenzierung der Soziologie und die Bewertung dieser Ausdifferenzierung – insbesondere hinsichtlich ihrer methodologischen Ausdifferenzierung. So kommen in den rekonstruierten vier Typiken nicht nur die Unterschiede in der relativen Ordnung qualitativer und quantitativer Methoden zum Ausdruck, sondern auch die bereits eingangs erwähn-

te Ausdifferenzierung in der Bewertung der Ausdifferenzierung. So wird innerhalb der Lehre die methodologische Kultur der Soziologie mal im Singular, mal im Plural dargestellt; mal als Einheit, mal als Differenz.

Auf der dritten und letzten Stufe des Modells steht die Rekontextualisierung einer spezifisch methodologischen Kultur im Zentrum. Hierfür leiste ich den **empirischen Nachweis methodologisch ausdifferenzierter Lehrkulturen** im Sinne voneinander unterscheidbarer Konventionen und Praktiken der Repräsentation methodischen Wissens innerhalb der Lehre. Empirische Grundlage dieser Analyse sind Syllabi von Methodenlehrveranstaltungen. Der Fokus meiner Analyse der lehrkulturellen Unterschiede liegt auf den Bibliografien der Syllabi und entsprechend auf unterschiedlichen Zitationspraktiken in der Methodenlehre.

1.3 Kapitelübersicht

Die systematische Erarbeitung des Modells der Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens erfolgt im Weiteren entlang folgender Ordnung: In Kapitel 2 stelle ich mit der kultursoziologischen Perspektive den theoretischen Rahmen dieser Arbeit vor. Hierbei differenziere ich den *Kulturbegriff* in eine *öffentliche* und *persönliche* Kultur aus und unterscheide letztere in einen *deklarativen* und *non-deklarativen* Modus. Zudem führe ich Kernkonzepte dieser Arbeit ein. Anschließend erfolgt der Übergang zum Prozess der Vermittlung und Aneignung von Kultur: die *Rekontextualisierung*. Hierbei unterscheide ich meine Beobachtung von Kultur erstmalig in eine *repräsentierte*, *repräsentierende* und eine *Lehrkultur*. In Kapitel 3 folgt die Zuspitzung der kultursoziologischen Perspektive auf die Wissenschaft, ihre Disziplinen und Wissenskulturen. Hierfür stelle ich verschiedene Konzepte sozio-kultureller Einheiten der Wissenschaft vor, die sich primär hinsichtlich ihrer Deutung von Wissenschaft als deklaratives oder praktisches Wissen unterscheiden. Im Zentrum stehen das Konzept *Disziplin*, welches vor allem zur Rahmung von Wissenschaft als deklarativer Wissensbestand verwendet wird, und das Konzept der *Wissenskulturen*, welches Wissenschaft primär als praktisches Wissen deutet. Im Anschluss wende ich mich dem wohl wichtigsten Kulturobjekt der Wissenschaft zu: der *Methode*. Diese markiert innerhalb der Wissenschaft wie kein anderer Gegenstand symbolische und soziale Grenzen nach innen und außen. Dies gilt insbesondere für die Soziologie, eine Disziplin, die intern stark in eine Vielzahl von Wissenskulturen ausdifferenziert ist. Die symbolischen und sozialen Grenzen dieser Kulturen werden wiederum am Gegenstand der Methoden festgemacht. Diese internen Grenzen sind eine der Quellen von Widersprüchen und Inkonsistenzen der Deutungsangebote der soziologischen Kultur und stehen im Konflikt mit ihrer Einheitsdarstellung als Wissenschaft.

Mit Kapitel 4 beginnt der zweite Teil der Arbeit mit dem Fokus auf ihren konkreten Gegenstand. In diesem Kapitel arbeite ich den soziologischen Diskurs zu ihrer Lehre in Form eines Diskurses zur *Lehrgestalt* und zum Lehrbuch auf. Das Kapitel schließt mit einem ersten thesenhaften Systematisierungsversuch des Diskurses mithilfe der Systematik der Rekontextualisierung. So reproduziert sich in dem Lehrdiskurs die binäre Wertung soziologischer *Multiparadigmatik* als Defizit oder Mehrwert. Die Einheit

oder Vielfalt der Lehrgestalt wird so als schädlich oder angemessen in der Repräsentation der Soziologie als distinkte Wissenschaft gedeutet. Ähnliches zeigt sich im Diskurs zur Lehrliteratur in dem Anspruch an das Lehrbuch, Vielfalt zu ordnen, und in dem Anspruch an Lehrliteratur, soziologisches Wissen kommunizier- und zugleich erfahrbar zu machen. Eine geteilte disziplinäre Lehrkultur zeichnet sich in diesem Diskurs nicht ab, wohl aber die kollektive Praxis, den konfliktreichen Diskurs um die disziplinäre Form auf ihre Lehre zu übertragen. Im Kapitel 5 leite ich zur Methodenlehre über. Diese stelle ich zunächst als allgemein wissenschaftlichen Lehrbereich vor und erarbeite erste Überlegungen zu ihren spezifischen Herausforderungen. Daran anschließend leite ich zur Bedeutung der Methodenlehre für die kulturelle Reproduktion einer spezifischen Disziplin, der Soziologie, über. Auch hierfür greife ich auf Literatur zurück, die sich mal beschreibend, mal bewertend, historisch wie gegenwärtig mit dem Verhältnis der Soziologie und ihrer kulturellen Reproduktion als allgemeine und zugleich spezifisch *empirische Disziplin* auseinandersetzt. Ich schließe diesen zweiten Teil der Arbeit mit einer Übersicht über Thesen der Kapitel 4 und 5.

Mit Kapitel 6 beginnt der letzte Teil der Arbeit, der die empirische Auswertung und Weiterentwicklung meiner Thesen beinhaltet. In diesem Kapitel stelle ich mein methodisches Vorgehen der Analyse kultureller Muster vor, zum einen basierend auf leitfadengestützten Interviews mithilfe interpretativ-konstruktiver Verfahren und zum anderen netzwerkanalytisch anhand von Syllabi und ihren Literaturverweisen. Mit Kapitel 7 beginnt die empiriegestützte Ergebnisdarstellung. Zunächst rekonstruiere ich die disziplinäre Orientierung der Methodenlehre und erarbeite zwei Deutungsschemas, die das Verhältnis von Soziologie und ihren Methoden ordnen. Diese zwei Schemas der Einheit und Differenz von Disziplin und Methode sind Bestandteile des soziologischen kulturellen Repertoires. Auf Grund ihrer Gegensätzlichkeit sind sie zugleich Quellen von Deutungskonflikten in der Lehre. In Kapitel 8 differenziere ich diese Deutungskonflikte dreiteilig aus nach den situativen Träger:innen der Schemas – den Studierenden, Studienstrukturen und Wissenskulturen der Kolleg:innen – und stelle die Deutungs- und Handlungsprobleme dar, denen sich die Lehrenden gegenübersehen. Kapitel 9 rekonstruiert die zwei Umgangsweisen der Lehrenden mit den Konflikten, die auf der einen Seite die Schließung und damit Standardisierung von Deutungsangeboten in der Lehre und auf der anderen ihre Öffnung und somit Möglichkeit zur Individualisierung anstreben. Kapitel 10 verschiebt den Fokus von der Rekonstruktion einer allgemeinen Lehrkultur soziologischer Methoden hin zur gezielten Rekonstruktion methodologisch spezifischer Lehrkulturen und leistet den Schritt der empirisch informierten Theoriegenese. Das elfte und letzte Kapitel gilt der Zusammenfassung der Argumentation dieser Arbeit und Überlegungen zu möglicher Anschlussforschung.

Theorie

2. Kultur wissenschaftlich betrachtet

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit bezogen auf den Gegenstand der soziologischen Methodenlehre ist wissens- und kultursoziologisch informiert. Aus dieser Perspektive wird die Methodenlehre als Phänomen kultureller (wie sozialer) Reproduktion und Enkulturation verstanden. In diesem Sinne entspricht die Lehrgestalt(ung) Differenzierungs-, Evaluations-, Selektions- und Ordnungsprozessen, die symbolische Grenzen zwischen spezifischen Wissensordnungen, als auch soziale Grenzen zwischen den Repräsentant:innen des kulturellen Wissens ziehen (vgl. Atkinson, 2002, S. 143). Studienordnungen, Modulhandbücher, Veranstaltungspläne sowie Lehrbücher werden als kulturelle Objekte betrachtet, die kulturspezifische Symbolstrukturen und Praktiken repräsentieren und stabilisieren. Die beteiligten Akteure, wie Lehrende und Studierende, werden aus dieser Perspektive zu Träger:innen von Kultur. Dabei fokussiert die vorliegende Arbeit auf die Perspektive und Rolle der Lehrenden innerhalb des beobachteten Enkulturationskontextes. Die Beforschung des Soziologiestudiums als Phänomen spezifisch *wissenskultureller* Reproduktion und Enkulturation ermöglicht nicht nur Erkenntnis bezüglich der Bedingungen und Mechanismen, die die Kontingenz der möglichen Lehrform einer stark ausdifferenzierten Disziplin in eine realisierte überführen. Aus dieser Forschung lässt sich über das konkrete Phänomen hinaus lernen, welche Deutungs- und Handlungsprobleme sowie diese adressierende Strategien Lehrende wahrnehmen und als Handlung umsetzen, wenn weder das zu lehrende Wissen (*Was* lehren?) noch das Wissen um die angemessene Form der Lehre (*Wie* lehren?) einer geschlossenen Ordnung folgen.

In diesem Kapitel führe ich in die kultursoziologische Perspektive dieser Arbeit ein. Zunächst erfolgt die Darlegung der systematischen Unterscheidung von *öffentlicher* und *persönlicher* Kultur, sowie deren *deklarativen*, semiotischen und *non-deklarativen*, somatischen Modi. Daran anschließend stelle ich für diese Arbeit relevante kultursoziologische Konzepte vor und schließe mit Ausführungen zur Bedeutung der konkreten Gestaltung des Lehrkontextes für die Aneignung kulturspezifischer Wissensstrukturen ab. Dabei formuliere ich die Einsicht, dass Forschung zu kultureller Reproduktion und Enkulturation mindestens zwei Kulturen analytisch unterscheiden muss, die von besonderer Relevanz sind für die Lehrsituation: die repräsentierte wie die repräsentierende Kultur. Lehrende greifen in ihrer Rolle als Repräsentant:innen von Wissenskul-

turen nicht nur auf ihr persönliches Repertoire (sub-)disziplinären Wissens zurück, sondern rahmen dieses auch bewusst wie unbewusst in spezifischer Weise im Kontext der Lehre. Entsprechend relevant ist nicht nur, wie die Lehrenden *ihre* Disziplin deuten, sondern auch ihre Deutung der Lehre mit all ihren Kontextbedingungen, wie den Studierenden, zeitlichen und organisatorischen Strukturen etc. So repräsentieren sie nicht einfach Soziologie, sondern *rekontextualisieren* sie. Damit beeinflussen die in diesem Kontext getroffenen, bewussten wie unbewussten Entscheidungen der Lehrenden (*was* wird als relevantes Wissen klassifiziert und *wie* wird es im Vermittlungsprozess gerahmt), in welcher Weise die Enkulturation der Studierenden verläuft, und entsprechend auch, welche Kultur potenziell reproduziert wird – oder nicht.

2.1 Öffentliche und persönliche Kultur

Die vorliegende Arbeit versteht *Kultur* als gruppenspezifische »systems of symbols and meanings« und Praktiken (Sewell, 2005). Die soziologischen Traditionen, die entweder »culture as text« oder »culture as embodiment« (Csordas, 1993, S. 135) verstehen, werden verbunden. Kultur zeichnet sich durch semiotische wie somatische Dimensionen aus, die einander ergänzen und voraussetzen (Sewell, 2005, S. 47). Dabei liegt beiden Konzepten nicht die Annahme von Kultur als kohärenter, in sich geschlossener Einheit zugrunde. Stattdessen werden die beiden Konzeptionen von Kultur als symbol- oder körpervermitteltes Wissen im Sinne von Swidlers Metapher von Kultur »as a ›tool kit‹ of symbols, stories, rituals, and world-views, which people may use in varying configurations to solve different kinds of problems« (Swidler, 1986, S. 273), verknüpft.

In dieser Toolkit-Theorie ist bereits eine Unterscheidung angelegt, die Lizardo als *persönliche* und *öffentliche* Dimension von Kultur systematisiert. Erstere manifestiert sich »at the level of the individual« (Lizardo, 2017, S. 93) und entspricht »aspects of a person's memory that are shared (i.e., not idiosyncratic) and learned (i.e., not innate)« (Wood u. a., 2018, S. 244). Im Fall der vorliegenden Arbeit geht es hierbei primär um die persönlichen Kulturen der lehrenden Soziolog:innen. Die davon unterschiedene öffentliche Kultur »is located outside of persons and therefore always material, sensuous, and tangible. This public form includes everything potentially available for interaction, like physical objects and settings, as well as sounds, human and nonhuman bodies, texts, and conversations« (2018, S. 244). Hierzu werden auch »[i]nstitutions and contexts and other forms of objectified cultural structure« gezählt, die im Sinne eines »external scaffolding« (Lizardo und Strand, 2010, S. 206) Handeln beeinflussen. In dieser Arbeit wird es vor allem um die öffentlichen Kulturen der Disziplin Soziologie, ihrer subdisziplinären sozialen Einheiten und die öffentliche Kultur der Institution Universität bzw. universitäres Studium gehen.

Symbolsysteme und Praktiken entsprechen Potenzialen, welche Individuen situative Deutungen und soziales Handeln ermöglichen, und in diesem Sinne leistet dieser Kulturbegriff die analytische Verbindung von Individuum und Gesellschaft, bzw. von individueller/m Lehrperson/Wissenschaftler:in und ihrer/seiner Disziplin, Methodencommunity und der Gesellschaft, in der sie/er lebt und lehrt. Zugleich stellt sich die

Frage nach der Beziehung zwischen symbolvermitteltem öffentlichem und persönlichem Wissen sowie nach dem Zusammenhang von Kultur und Handeln. Fragen nach diesen Zusammenhängen entsprechen zum einen substantiellen Fragen, die im Zentrum kultursoziologischer Forschung stehen, die zum anderen aber auch methodische Entscheidungen eines jeden kultursoziologischen Projektes hinsichtlich der Operationalisierung von Kultur und des empirischen Zugangs nach sich ziehen. Je nach Erkenntnisinteresse und nach vermutetem Zusammenhang von Kultur und Handeln eignen sich unterschiedliche Erhebungsinstrumente, wie Interviews und Beobachtungen für die persönliche Kultur, Objekt-/Text-/Bildanalysen für öffentliche Kultur und idealerweise Kombinationen für den Zusammenhang von Kultur und Handeln. Auch mir stellen sich diese Fragen. Inwieweit informiert das Verständnis der Lehrenden von empirischer Soziologie ihr Verständnis angemessener Lehre und inwieweit informiert dies schlussendlich ihr tatsächliches Lehrhandeln? Gerade auf Grund meines Forschungsinteresses an Reproduktions- und Enkulturationsprozessen stellen sich diese Fragen, gar im doppelten Sinne. So sind die persönlichen Kulturen der Lehrenden relevant und deren Beziehung zur bereits öffentlich verfügbaren Kultur, beispielsweise zu Lehrbüchern, bzw. zur öffentlich verfügbaren Ausdrucksform, mit der die Lehrenden die Elemente ihrer persönlichen Kultur öffentlich zugänglich machen, beispielsweise durch verbale Darstellungen, Präsentationsfolien etc. Diesen Elementen öffentlicher Kultur sind wiederum die Studierenden ausgesetzt, deren Enkulturationsprozesse im Falle des Gelingens die Aneignung und Speicherung dieser öffentlichen Kultur in Form ihres persönlichen Pendants beinhalten. Diese Aneignung und Speicherung begründen wiederum die potenziellen Grundlagen des zukünftigen Handelns der Studierenden, beispielsweise die zukünftige Praxis ihrer soziologischen Forschung. Zum Verständnis dieser Zusammenhänge hat sich ein Teil der Kultursoziologie kognitionswissenschaftlichen Prämissen geöffnet, um theoretisch wie empirisch die Brücke zwischen externer, öffentlicher und interner, persönlicher Kultur sowie zwischen der Konzeption von Kultur als Symbol und Kultur als Praxis zu schlagen (Zerubavel, 1997b; DiMaggio, 1997; Lizardo und Strand, 2010; Lizardo u. a., 2019). Entsprechend vielfältig sind die Formen, in denen Kultur konzeptualisiert und beobachtet werden kann: symbolisch, materiell, kognitiv und verkörpert.

Wie bereits angedeutet, lehnt dieses Kulturverständnis die Annahme eines deterministischen Zusammenhangs von Kultur und Handlung ab. Situativ verschieden und damit in Abhängigkeit von Kontextfaktoren kann auf die Deutungs- – *meaning-making* und *meaning-maintaining* (Patterson, 2014, S. 7) – und Handlungsressourcen zurückgegriffen werden, die die jeweilige Kultur bereitstellt. Dies führt zum einen zur Feststellung, dass die Frage nach der Richtung des Zusammenhangs von Kultur und Handeln nur empirisch zu beantworten ist. So kann beispielsweise das auf Individualebene vorhandene kulturelle Repertoire der Lehrenden einerseits ihr Lehrhandeln motivieren, entsprechend im Sinne einer unabhängigen Variable wirken. Andererseits wird auch auf Kultur zurückgegriffen, um Handeln retrospektiv zu deuten und so sinnvoll verstehbar zu machen. Im ersten Fall wird Kultur als Motivation wirksam, im zweiten als Rechtfertigung (Vaisey, 2009). Zum anderen öffnet dieses Kulturverständnis den Blick für die Vielfalt an Einflussfaktoren, die bedingen, auf welche kulturellen Elemente zurückgegriffen wird (z.B. *Kategorien* und *Schemas*), um Situationen sinn-

verstehend zu deuten und spezifisches Handeln zu motivieren. So enthalten soziale Situationen »a multitude of overlapping and interpenetrating cultural systems« (Sewell, 2005, S. 47), die einander ergänzen oder in Konflikt stehen können und als Bedingungen der jeweiligen »Culture in Action« (Swidler, 1986) wirksam werden. Die Verschränkung unterschiedlicher öffentlicher Kulturen wird auch über die persönliche Kultur der handelnden Individuen wirksam, die sich diese im Laufe ihrer Biografien – durch primäre und sekundäre Sozialisationserfahrungen – angeeignet haben. Zudem variiert das Zusammenspiel von persönlicher Kultur und öffentlicher Kultur in Abhängigkeit von der Stabilität und Kohärenz der letzteren (Swidler, 2001; Lizardo und Strand, 2010). Darüber hinaus kann auch in einer kultursoziologischen Analyse nicht vernachlässigt werden, dass neben dem situativ verfügbaren kulturellen Repertoire vielfältige Formen soziologisch beobachtbarer Strukturen, »economic, political, social, spatial, and so on« (Sewell, 2005, S. 51), die Motivation für und retrospektive Deutung von Handeln beeinflussen.

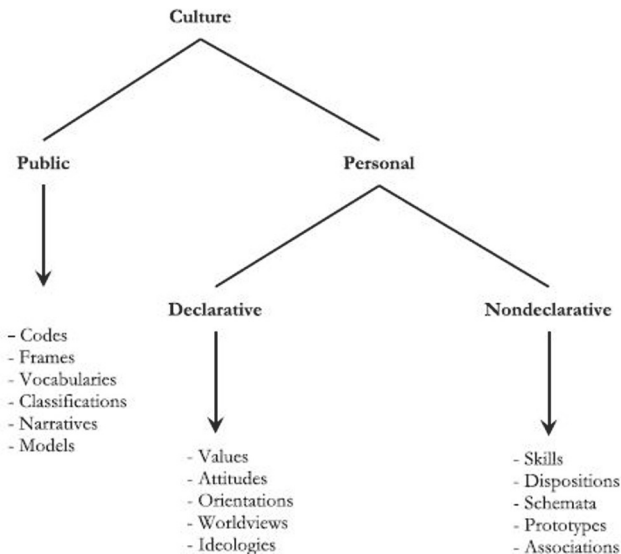
2.2 Deklarative und non-deklarative Modi von Kultur

Neben der Unterscheidung von öffentlicher und persönlicher Kultur ist eine weitere Unterscheidung von analytischer wie empirischer Bedeutung für meine Arbeit. Sie betrifft unterschiedliche Modi der persönlichen Kultur: bewusste wie unbewusste bzw. explizierbare und implizite Formen kulturellen Wissens. Diese Unterscheidung ist relevant für die bereits aufgeworfene Frage nach dem Zusammenhang von Kultur und Handeln, den Bedingungen von Enkulturationsprozessen und für die Frage nach dem empirischen Zugang zu kulturellem Wissen.

Im Zusammenhang mit seiner bereits erwähnten Systematisierung von Kultur als Motivation oder Rechtfertigung von Handeln führt Vaisey auch das »Dual-Process Model of Culture in Action«¹ ein, welches zwischen »discursive« und »practical« Modi der Kultur unterscheidet. Demnach beeinflusst kulturelles Wissen in Form von »Schemas«, gemeint sind kulturspezifische kognitive Strukturen, »emotions, intuitions, and unconscious judgments« (Vaisey, 2009, S. 1685) und es motiviert Handeln. Auf der anderen Seite wird Kultur in Form der bereits angesprochenen Rechtfertigungsstrategien wirksam, welche vor allem »acceptable forms of talk« (ebd., S. 1685) beinhalten und damit das Wissen um spezifische Konventionen und diskursive Strategien. Der erste kognitive Prozess, der Kultur und Handlung verbindet, entzieht sich dem individuellen Bewusstsein und Reflexionsvermögen und ist in dem Sinne nicht sprachlich explizierbar. Er vollzieht sich schnell, ohne großen kognitiven Aufwand und basiert vor allem auf Mustererkennung und Erfahrung (siehe Moore, 2017, S. 198). Der zweite Prozess hingegen arbeitet langsamer, erfordert bewusstes Abwägen und erfolgt meist symbolvermittelt, primär über Sprache. Im Vokabular des bereits angesprochenen Modells von Lizardo handelt es sich hierbei um die Unterscheidung

1 »Different scholars name these fast/slow processes differently: for example, heuristic/systematic (Chaiken 1980), associative/rule-based (Sloman 1996; Smith and DeCoster 2000), System 1/System 2 (Evans 2008), or practical/discursive (Vaisey 2009), just to name a few.« (Moore, 2017, S. 198)

Abbildung 1: »Branching Diagram Depicting the Distinction between Declarative Culture, Non-declarative Culture, and Public Culture« (Lizardo, 2017, S. 94)



des deklarativen und non-deklarativen Modus persönlicher Kultur (siehe Abbildung 1).

Aneignung und Ausdruck verschiedener Modi von Kultur

Nützlich an Lizardos Modell ist neben der analytischen Schärfe der Unterscheidung der öffentlichen von der persönlichen Kultur mitsamt ihres deklarativen und non-deklarativen Modus, dass es zugleich den analytischen Blick auf die mit den beiden Modi verbundenen »different ways of experiencing, encoding, and expressing cultural knowledge« (Rinaldo und Guhin, 2019, S. 2) eröffnet. Im Kontrast hierzu fokussiert Vaisey in seinen Überlegungen in erster Linie auf den *Zugriff* auf das kulturelle Repertoire, das er ausschließlich als kognitiv gespeichert versteht. Vor allem vor dem Hintergrund meines Forschungsinteresses an kulturellen Reproduktions- und Enkulturationsprozessen sind die Konsequenzen der unterschiedlichen kulturellen Modi für ihre Erfahrung, Aneignung und Speicherung wie auch ihre Aktivierung und ihren Ausdruck von Bedeutung.² So haben die Lehrenden die Phasen der Aneignung, Aktivierung und des Ausdrucks von beispielsweise soziologischer Kultur bereits durchlaufen bzw. durchlaufen diese weiterhin und greifen auf diese im Zuge ihres Lehrhandelns zurück. Der Zugriff auf, das Abrufen von und die Anwendung ihres kulturellen Wissens gehen ihrem Lehrhandeln voraus und stellen somit wiederum die Grundlage dar

2 »The mode of cultural encoding is connected to cognitive process, because the way that culture is accessed, retrieved, and ultimately used is systematically influenced by the format in which it is encoded in the first place.« (Lizardo, 2017, S. 91)

für die Enkulturationsprozesse der Lernenden,³ die diesem Wissen ausgesetzt werden und es sich individuell spezifisch aneignen (speichern). In diesem Sinne verstehe ich die Enkulturationsprozesse der Lehrenden als Grundlage und somit Bedingung für die Enkulturation der Lernenden. Vermittelt wird dies unter anderem durch die kulturellen Ausdrucksformen, zu denen die Lehrenden fähig sind und derer sie sich in der Lehre bedienen.

Das »primary symbolic medium via which persons are exposed to *declarative culture* is spoken or written language (Tomasello 1999), although other public non-linguistic symbolic systems (e.g., audio-visual codes, iconic symbols, ritual performance) may also serve as a conduit for the transmission and internalization of declarative culture« (Hervorhebung durch LK Lizardo, 2017, S. 91). Entsprechend können Elemente deklarativer Kultur in Form verbaler Interaktion oder schriftlicher Medien vermittelt werden. Diese Form kulturellen Wissens entspricht der alltagsgebräuchlichen Vorstellung von Wissen, »with declarative *know-thats* constituting (lay or folk) knowledge in the phenomenological sense (Berger and Luckmann 1966)« (Hervorhebung durch LK, ebd., S. 91). Deklaratives Wissen ist symbolvermitteltes und gegenstandsspezifisches Wissen, welches in ähnlichem Detailgrad abgerufen wie gespeichert werden kann. Wichtig ist hierbei, dass dieser Prozess der Reflexion zugänglich ist. Individuen »not only ›know‹ declarative culture, but upon reflection, may also ›know that they know it« (ebd., S. 92). Im Rahmen institutionalisierter Lehrkontexte ist dieses Wissen relativ einfach auszudrücken und darzustellen, beispielsweise in Form von Lehrbüchern oder Präsentationsfolien in Vorlesungen. Ähnlich wie von Vaisey beschrieben, kann auf Elemente deklarativer Natur »in a deliberate (slow), linear fashion (as in the construction of life narratives or motivational justifications)« zugegriffen werden. Relevant ist dies vor allem für die Prozesse »reasoning, evaluation, judgment, and categorization« (ebd., S. 92). Methodisch ist der Zugriff auf diese Formen von Kultur diskursiv leicht möglich, indem beispielsweise nach Meinungen und Begründungen gefragt wird.

Die Aneignung von Elementen *non-deklarativer* Kultur entspricht im Kontrast dazu einem »slow learning« pathway in the form of implicit, durable, cognitive-emotive associations, bodily comportments, and perceptual and motor skills built from repeated long-term exposure to consistent patterns of experience« (ebd., S. 92). Statt der Details situativer Erfahrungen prägen sich deren übergreifende Muster ein; statt der Speicherung in Form von »semantic or logical links among explicit symbolic elements« führt die wiederholte, habitualisierte Erfahrung dieser Wissensmodi im Zuge des Enkulturationsprozesses zu »recurrent linkages based on patterns of physical and perceptual similarity and spatial and temporal contiguity« (ebd., S. 92). Der Kontakt mit entsprechendem kulturellem Wissen erfolgt nicht symbolvermittelt, sondern unmittelbar körperlich als Bestandteil von *Praktiken*. Während das Erlernen dieser kulturellen Elemente viel Zeit und Wiederholungen erfordert, erfolgt der Ausdruck dieser Form von Kultur wiederum schnell, unreflektiert und unabhängig von kognitiver Aufmerksamkeit und Absicht. Klassischerweise ist ein Beispiel für diese Form der kulturellen

3 Für kontextübergreifende Aussagen zu Enkulturationsprozessen werde ich den allgemeinen Begriff der »Lernenden« verwenden und für den spezifischen Enkulturationsprozess des Studiums den der »Studierenden«.

Aneignung das Erlernen praktischer Fertigkeiten (*skills*). Da non-deklaratives Wissen nicht bewusst über symbolvermittelte Interaktion weitergegeben werden kann, werden praktische Formen der Vermittlung durch Erfahrung notwendig. Methodisch bedeutet dies, das nach non-deklarativer Kultur nicht gefragt werden kann, sondern im Fall von Interviewstudien entweder spezifische rekonstruierende Auswertungsverfahren notwendig werden oder direkt andere Formen der Erhebung geeignet sind, wie Beobachtungen.⁴

Ist die Unterscheidung deklarativer und non-deklarativer Kultur einmal eingeführt, stellt sich die Frage nach ihrem Zusammenspiel. So kann von einer »dynamic interaction between meanings at the semantic level of discourse and those at the non-discursive, practical level of bodily perception, habit, and movement« (Winchester, 2016, S. 586) ausgegangen werden. Dabei hängt das Zusammenspiel auch vom jeweiligen Stadium der Individuen im Zuge ihrer kulturspezifischen »experiential career«⁵ (Tavory und Winchester, 2012) ab. Pagis schlägt vor, das Verhältnis beider Modi kulturellen Wissens – sie verwendet die Begriffe »conceptual« und »embodied knowledge« – hinsichtlich ihrer relativen Bedeutung, der Richtung ihres Zusammenhangs als auch hinsichtlich der spezifischen Form der gegenseitigen Beeinflussung (2010) zu untersuchen.

Ermöglichung von Enkulturation

Die Aneignung und der Ausdruck von Kultur stellen folglich zwei Seiten einer Medaille dar und so sind Studium und Lehre nicht nur als Prozesse der Reproduktion von Kultur, sondern auch als Prozesse der sekundären Sozialisation bzw. Enkulturation zu verstehen. *Sozialisation* entspricht hierbei der »Internalisierung der Wirklichkeit« (Berger und Luckmann, [1969] 2012, S. 139) und der Begriff der *Enkulturation* kommt zuweilen in Abgrenzung vom als zu passiv gedeuteten Begriff der Sozialisation zum Einsatz. Dabei leistet die sekundäre *Aneignung von Wirklichkeit* in Abgrenzung zur primären Sozialisation die »Internalisierung institutionaler oder in Institutionalisierung gründender ›Subwelten« (ebd., S. 148) und steht damit vor dem Problem, an die biografische Reichhaltigkeit vergangener Sozialisationsprozesse der Lernenden anzuschließen. Sie ist Folge der arbeitsteiligen Organisation der modernen Gesellschaft und betrifft entsprechend auch den Prozess des disziplinären Studiums. Das Ergebnis sekundärer Sozialisationsprozesse ist der »Erwerb von rollenspezifischem Wissen«, welches »normative, kognitive und affektive Komponenten« (ebd., S. 149) beinhaltet, und somit im deklarativen und non-deklarativen Modus vorliegt. Dieses Wissen wird folglich zum Bestandteil der persönlichen Kultur der Studierenden, und

4 Mehr zu den methodischen Entscheidungen, die ich basierend auf diesen Überlegungen getroffen habe, folgt in Kapitel 6.

5 Tavory und Winchester definieren dieses Konzept als »patterned fluctuations of experience social actors go through as they participate in a specific field of practice. Using experiential careers as our unit of analysis, we demonstrate how focusing greater attention on when particular experiences emerge within the temporal flow of social actors' lives allows sociologists to interrogate the inevitably social processes shaping individual experience [...]« (2012, S. 352)

kann beispielsweise in der Ausbildung einer spezifischen Fachidentität zum Ausdruck kommen.

Im Verlauf dieses Prozesses stützen sich die Lernenden zunächst primär auf explizite Regeln, d.h. deklaratives Wissen, dessen Bedeutung jedoch mit der Zunahme der Verkörperung non-deklarativen Wissens abnimmt (Lizardo, 2017; Dreyfus, 2004).⁶

Diese Einsichten in die unterschiedlichen Bedingungen von Enkulturationsprozessen, die in den Modi kulturellen Wissens – deklarativ wie non-deklarativ, symbolisch wie praktisch – begründet liegen, sind für die vorliegende Arbeit primär hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Lehrenden relevant. Statt des empirischen und analytischen Fokus auf die Internalisierung von Kultur durch *Lernende*, soll es um die Deutung und Gestaltung dieses Prozesses durch die *Lehrenden* gehen. Dies ist gerade deshalb interessant, weil sich diese zum einen bereits im fortgeschrittenen Stadium ihrer *experiential career* bezüglich soziologischer, methodologischer Kulturen befinden. Entsprechend haben bereits Encoding-Prozesse dazugehöriger Symbolstrukturen und Praktiken stattgefunden. Zugleich haben sie genau jenes kulturelle Wissen innerhalb der Lehre zu repräsentieren, es entsprechend abzurufen und in Formen auszudrücken, das wiederum zum Gegenstand der Enkulturation der Lernenden wird. Somit wird über die Lehrenden der empirische Zugriff auf die Verknüpfung von Enkulturation – auch sie haben sich im Zuge ihrer Biografien soziologisches und methodisches Wissen im Sinne *kulturellen Wissens* angeeignet – und Repräsentation – dieses geeignete *Repertoire* ist nun eine der Kontextvariablen, die ihr Lehrhandeln prägen – von Kultur möglich. Im Gegensatz zu den Lernenden kennen sie zumindest implizit die inkonsistenten Deutungen ihrer Disziplin, die in der Lehrsituation und in Interaktion mit den Lernenden manifest und potenziell irritierend werden. Sie sind zugleich diejenigen, die mit diesen Irritationen umzugehen haben, um Kohärenz und Bedeutung wiederherzustellen.

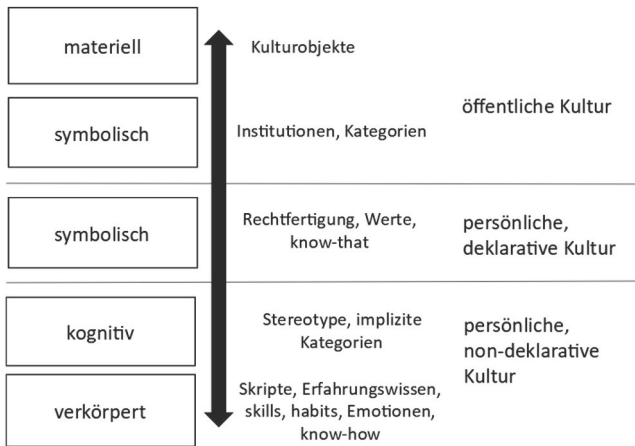
In meiner Arbeit interessieren mich als *repräsentierte* Kulturen die disziplinären und methodologischen Kulturen und als *repräsentierende* Kultur das Wissen zur Lehre, ihren Kontextbedingungen und das als angemessen gedeutete Lehrhandeln.

2.3 Elemente kulturellen Wissens

Anschließend an diese erste Systematisierung des Kulturbegriffes werden nun spezifische Konzepte kultureller Elemente vorgestellt, die ich in starker Anlehnung an ein ähnliches Modell von Rotolo (2021, S. 5) gemäß den bereits eingeführten Unterscheidungen öffentlicher und persönlicher, sowie deklarativer und non-deklarativer Modi einordne. Zudem differenziere ich diese beiden Modi weiter aus und unterscheide die

6 Relevant ist in der Betrachtung der relationalen Entwicklung beider Modi von Kultur eine weitere Ausdifferenzierung des non-deklarativen Wissens, wie Schulz-Schaeffer sie im Zusammenhang seiner Theorie der Situationsdefinition ausführt. Er verweist darauf, dass non-deklaratives Wissen routiniertem, ehemals deklarativem Wissen entstammen kann oder aber nie im Modus reflexiv verfügbaren Wissens vorgelegen hat (vgl. Schulz-Schaeffer, 2010, 332ff.). Diese Unterscheidung ist offensichtlich wichtig für die Gestaltung (unterschiedlicher Phasen) von Enkulturationsprozessen.

Abbildung 2: Schematische Darstellung der Konzepte kultureller Elemente, angelehnt an Rotolo (2021, S. 5)



Elemente als verkörpert, kognitiv, symbolisch und materiell auf Grund der Folgen für die empirische Beobachtbarkeit dieser Elemente. In diesem Modell (siehe Abbildung 2) ist auch eine Information zur Relation der unterschiedlichen Ebenen enthalten. Mit Rotolo gehe ich davon aus, dass »while various types of conceptual knowledge emerge from embodied dispositions, emergent forms of cultural knowledge can exert downward causation and influence embodied experiential knowledge as well« (2021, S. 8). Dieser Zusammenhang ist relevant für Prozesse des Lernens, die somit nicht unidirektional verlaufen müssen.

Entlang dieses Modells werde ich im Folgenden die für diese Arbeit relevanten Kernkonzepte kultureller Elemente vorstellen: *verkörpertes Wissen*, *Schemas* und *Kategorien*, sowie *kulturelle Objekte*.

2.3.1 Verkörpertes Wissen

Das Konzept, das von den hier relevanten die Bedeutung des *Körpers* für die Speicherung, Aktivierung und den Ausdruck von Kultur am stärksten macht, ist das des *verkörperten Wissens* und damit der non-deklarativen, persönlichen Kultur. Verkörpertes Wissen ist nicht intentional symbolvermittelt explizier- oder lernbar, sondern Bestandteil des non-deklarativen Wissensbestandes. Hierzu gehören beispielsweise »skills, habits [and] ›know how‹ knowledge« (Rotolo, 2021, S. 5). Die körperlichen Erfahrungen, die die Grundlage dieser Form des Wissens darstellen, werden durch die menschlichen Sinne vermittelt, gleichermaßen wirken die so ermöglichten *embodied dispositions* (ebd., S. 8) auf diese zurück. So konnte Cerulo zeigen, dass der Geruchssinn automatisch mit sozialen Klassifikationen, wie *Klasse* und *Rasse*, verbunden ist, dass er unsere Interpretation sozialer Situationen informiert und dass diese Interpretationsleistung zugleich sozio-kulturell spezifisch ist (2018). Dabei kann zwischen *online* und *offline* embodiment (Wilson, 2002) unterschieden werden. Erstere bezieht sich auf »immediate bodily

responses to new conditions [which] are necessary for the encoding and interpretation of new experiences«, Zweitens auf die »continuing influence of this repertoire of bodily responses even when cognitive activity is decoupled from the social and physical environment« (Hervorhebung durch LK, Ignatow, 2007, 121f.) und damit auf den bleibenden Eindruck, den die körperliche Erfahrung über die jeweilige Situation hinaus hinterlässt. Auch wenn verkörpertes Wissen non-deklarativer Natur ist, kann es – ohne Intention der Sprechenden – deklarativ zum Ausdruck gebracht werden über den unreflektierten Gebrauch von *embodied metaphors* (für die kognitionslinguistische Literatur hierzu, siehe Lakoff und Johnson, 1980; Lakoff und Johnson, 1996; Johnson, 2009; für soziologische Studien, exemplarisch Ignatow, 2009; Winchester, 2008; Winchester, 2016; Cerulo, 2018). Somit ist auch der empirische Zugang zu dieser Form des praktischen, verkörperten und affektiven Wissens über primär symbolvermitteltes empirisches Material, wie Texte, möglich.

Des Weiteren gehört zum verkörperten Wissen auch die assoziative Verknüpfung sozialer Kontexte mit spezifischen *Emotionen* (wegweisend hierfür siehe Hochschild, 1979).⁷ So wird »[d]ie Welt [...] erst durch unterschiedliche gefühlsmäßige Besetzung von Gedankenkategorien strukturierbar. Differenzierung zwischen sakral und profan, fremd und eigen, nah und fern wird nur dank Emotionen erreicht. Diese Differenzierung ist notwendig, damit wir überhaupt wissen, wie wir zu denken und zu handeln haben. Emotionen ermöglichen also die handlungsbefähigende Konstruktion der Wirklichkeit« (Flam, 2002, S. 83). Dabei erfolgt die Assoziation zwischen einer kognitiven Klassifikation und der jeweiligen Emotion über Wertzuschreibungen, folglich über Evaluationspraktiken (siehe exemplarisch Stocker und Hegeman, 1996; Candiotto, 2019).

In diesem Sinne sind auch die Wissenschaft und ihre Disziplinen in Forschung und Lehre nicht allein über ihre deklarativen Wissensbestände, sondern insbesondere über ihr Praxiswissen zu verstehen (exemplarisch Polanyi, 2010; Torka, 2015a).⁸

2.3.2 Kognitives und symbolisches Wissen

Schemas

Das Konzept des kognitiven *Schemas* ist stark von kognitionswissenschaftlichen und -linguistischen (als »Image Schemas«, vgl. Johnson, 2009) Einflüssen geprägt (exemplarisch Wood u. a., 2018; Leschziner und Green, 2013). Innerhalb der Soziologie wird es zumeist in zweifacher Hinsicht verwendet. So sind Schemas »both representations

7 Dass die Klassifizierung dieser verschiedenen Formen kultureller Elemente als *verkörpert*, *kognitiv* etc. rein analytischer Natur ist, zeigt ihr Einsatz in der Empirie. Für *Emotionen* illustriert Hochschild dies anhand der von ihr ausgearbeiteten Dimensionen von Emotionsarbeit: »There are various techniques of emotion work. One is *cognitive*: the attempt to change images, ideas; or thoughts in the service of changing the feelings associated with them. A second is *bodily*: the attempt to change somatic or other physical symptoms of emotion (e.g., trying to breathe slower, trying not to shake). Third, there is *expressive* emotion work: trying to change expressive gestures in the service of changing inner feeling (e.g., trying to smile, or to cry).« (Hochschild, 1979, S. 562)

8 In Kapitel 6 lege ich daran anschließend die methodische Entscheidung dar, mich auch der Praxis der Lehre und Soziologie über Interviews zu nähern (Kleres, 2011).

of knowledge and information-processing mechanisms« (DiMaggio, 1997, S. 269). Im ersten Sinne werden sie im Kern als Klassifikationssysteme verstanden, die »images of objects and the relations among them« (ebd., S. 269) beinhalten. Im zweiten Sinne sind sie »sets of cognitive associations, developed over repeated experience, that represent information and facilitate interpretation and action« (Hunzaker und Valentino, 2019; Vaisey, 2009, If.) und damit Kognition vereinfachen (vgl. DiMaggio, 1997, S. 269). Im deutschen Diskurs wird statt des Schemabegriffes vielfach der des *Deutungsmusters* in unterschiedlichen Ausprägungen verwendet, von denen die der »weichere[n]« interaktionistische[n]« (Lüders und Meuser, 1997, S. 62) Spielart meinem Verständnis entspricht. In jedem Fall sind sie, wie verkörpertes Wissen, ein Element des persönlichen, non-deklarativen Wissens. Boutyline und Soter verorten diese Traditionen auf unterschiedlichen Ebenen der Beobachtung: auf dem »functional or behavioral« und dem »representational/ algorithmic level« (Boutyline und Soter, 2021, S. 732). Da ich in meiner Arbeit nach Deutungs- und Handlungskonflikten frage, die sich aus kulturellen Inkonsistenzen für Enkulturationsprozesse und -situationen ergeben, wird für mich vor allem das erstgenannte Level relevant sein. Auf dieser Ebene entsprechen Schemas »socially shared representations deployable in automatic cognition« (ebd., S. 735).

In ihrer Systematisierung des »Cultural Schema« als soziologisches Konzept differenzieren Boutyline und Soter dieses in drei Subtypen aus, die verkörperte und kognitive Formen annehmen: »implicit categories (e.g., those used to automatically categorize a person by race or gender); default assumptions (e.g., stereotypes); and internalized cultural scripts (e.g., those used to effortlessly recognize behavior as appropriate or inappropriate)« (ebd., S. 738). Der erste Subtypus ermöglicht mit geringem kognitivem Aufwand durch das Ignorieren unnötiger Informationen, basierend auf reinen Ähnlichkeiten die Einordnung sozialer Phänomene in soziale »taken-for-granted« Kategorien. Der zweite wiederum ergänzt Informationen im Sinne automatischer Annahmen zu sozialen Phänomenen. Zum dritten Subtyp gehören einerseits internalisierte Normen und andererseits Skripte des diesen Normen angemessenen Handelns. Diese beeinflussen das eigene Handeln und ermöglichen die Bewertung des Handelns anderer. Vor allem dieser letzte Subtyp ist durch die unmittelbare Verbindung mit Handeln nicht allein kognitiv, sondern auch verkörpert gespeichert, die Bewertungen wiederum lassen sich symbolvermittelt in diskursiver Form ausdrücken.⁹

So gilt auch für die drei hier relevanten Subtypen der Schemas, dass sie zwar primär im Sinne persönlicher, non-deklarativer Kultur kognitiv wirksam werden, dabei jedoch innerhalb des Modells kultureller Elemente (siehe Abbildung 2) aus anderen Modi entstehen oder in diese übergehen: Sie informieren automatisches, körperlich vermitteltes Handeln, genauso wie diskursive Äußerungen, die die Form von öffentlich verfügbaren Rechtfertigungen und Diskursen annehmen. Auch können Schemas und mentale Modelle (zur häufig synonymen Verwendung beider Konzepte, siehe Rotolo, 2021, S. 12; Patterson, 2014, S. 9) als Elemente der persönlichen Kultur durch Lern- und Diffusionsprozesse in Form von Institutionen bzw. »instituted models« externalisiert und so Bestandteil der öffentlichen Kultur (Rotolo, 2021, S. 12) werden.

9 Und werden so auch im Interview zugänglich.

Kategorien

Da »our capacity to categorize« »[t]he basis of all cultural knowledge« (Patterson, 2014, S. 8) ausmacht und Kategorien so zu einer Art Baustein vieler komplexer kultureller Elemente werden, widme ich ihnen vertiefend ein eigenes Unterkapitel. Wie zuvor eingeführt, können Kategorien in kognitiver Form als Teil der persönlichen Kultur und somit als Subtyp des Schemas verstanden werden. Kategorien existieren jedoch auch in symbolisch-diskursiver und sozial-materialisiert Form (Lamont und Molnár, 2002) als Teil der öffentlichen Kultur.

Als Wissen um die Einheit und Differenz von Sinneinheiten stellen Kategorien einen elementaren Bestandteil eines jeden kulturellen »tool kits« dar. Dieses Wissen ermöglicht das Markieren und Erkennen von *symbolic boundaries* (ebd.), definiert als »conceptual distinctions made by social actors to categorize objects, people, practices, and even time and space« (ebd., S. 168). Die Kompetenz zur Herstellung von Differenz (»splitting«) auf der einen und Einheit (»lumping«, für diese begriffliche Unterscheidung, siehe Zerubavel, 1996) auf der anderen Seite ist kulturell geteilt und individuell erlernt. »What gives categories their authority is indeed the fact that they are collectively crafted, sustained, and enforced and as a result, hardwired into our (naturalized) social world« (Fourcade, 2016, S. 176). Kognitive Kategorien reduzieren die Komplexität potenziell möglicher Wirklichkeitsdeutungen, indem sie die Zuordnung bzw. Unterscheidung von Elementen in mal mehr, mal weniger stabile kognitive Einheiten ermöglichen. Mit diesen Einordnungen und Unterscheidungen sind spezifische Erwartungen und damit Handlungsfähigkeit verbunden. Gemeinsam gruppierten Elementen werden geteilte Eigenschaften zugeschrieben, so dass in neuen Situationen und Begegnungen mit neuen Elementen durch die Herstellung von Analogien zwischen dem Neuen und Bekannten Erwartungen an das Neue und damit Sinn hergestellt werden kann. Dabei erfolgt die Klassifikation von Elementen, also deren Zuordnung zu einer Kategorie, wie auch die Wahl der jeweils relevanten Informationen der Kategorie situativ verschieden (Blumer, 1969).

Kategorien sind im persönlichen und im öffentlichen Modus »tools by which individuals and groups struggle over and come to agree upon definitions of reality« (Lamont und Molnár, 2002, S. 168), die soziale Konsequenzen nach sich ziehen. So verstetigen sich die symbolischen Grenzen zu *social boundaries*: »objectified forms of social differences manifested in unequal access to and unequal distribution of resources (material and nonmaterial) and social opportunities« (ebd., S. 168). Spätestens in dieser *objectified form* werden aus kognitiv verfügbaren Kategorien als Teil der persönlichen Kultur öffentlich verfügbare Institutionen, die Handeln beschränken oder ermöglichen. Sie unterscheiden sozio-kulturelle Formen, wie Gruppen, und ermöglichen so die Entstehung kollektiver Identitäten und Rivalitäten, eines Verständnisses von »uns« vs. »die« (exemplarisch Smith und Hogg, 2008), welches die Grundlage kollektiven Handelns darstellt. Entsprechend ist das Erlernen der symbolischen wie sozialen Grenzziehung bzw. Kategorisierung ein wichtiger Bestandteil kultureller Reproduktions- bzw. Enkulturationsprozesse.

Dabei können Kategorien in Form von Institutionen Stabilität erlangen oder Wandel unterliegen, mal situativ aktiviert und damit relevant werden oder eben als situativ

irrelevant in den Hintergrund treten (Hirschauer, 2014). Wirksam im Sinne einer Deutungsressource werden Kategorien, wie alle kulturellen Elemente, durch ihre internen wie externen Relationen. Entsprechend sind auch ihre Strukturen unabdingbar für die Entstehung von Sinn. So können den Relationen der Kategorien beispielsweise spezifische *Bewertungs- und Vergleichskriterien* zugrunde liegen, die diese ordnen und damit komplexere Elemente persönlicher Kultur, wie *Mental Models*, oder der öffentlichen Kultur strukturieren, wie *Diskurse und Narrative*.

Schemas und insbesondere ihr Subtypus Kategorien gehören zu den wichtigsten Konzepten der vorliegenden Arbeit. Sie zu rekonstruieren, wird im Zentrum stehen, da sie verstehen lassen, welche kulturellen Einheiten in welcher Beziehung (und Wertigkeit) in den Deutungen der Lehrenden der Lehrsituation und ihres eigenen Lehrhandelns relevant sind. Neben diesen formbezogenen Aspekten ermöglichen sie zudem den Zugang zur Deutung jener Kulturen, die sie repräsentieren. Was wird wie unter *Soziologie* verstanden? Was unter *Methoden*? Wie verhalten sich diese Kategorien zueinander, wie sind sie weiter auszudifferenzieren? In welchen Relationen liegen mögliche Inkonsistenzen begründet? Nicht zuletzt sind Kategorien und Schemas für die Deutung der organisatorischen Rahmenstruktur, beispielsweise die Strukturierung von Instituten durch Lehrstuhldenominationen oder die Struktur von Studiengängen, und des mit dieser im Wechselverhältnis stehenden Lehrhandelns unabdingbar. In diesen Strukturen materialisieren sich Kategorien und Schemas der repräsentierenden und repräsentierten Kulturen.

2.3.3 Materialisiertes Wissen

Kulturobjekte

Kulturobjekte sind kulturelle Elemente materieller Natur und somit Bestandteil der öffentlichen Kultur. Sie gehen in ihrer materiellen Form aus anderen kulturellen Elementen hervor – symbolischer, kognitiver oder auch verkörperter Art. Diese verdichten sich zu *Kulturobjekten*, »by which I mean a set of shared symbols embodied in a tangible or expressive form« (Griswold, 1987, S. 1081).¹⁰ Die Materialisierung anderer kultureller Formen zu Objekten leistet die Funktion eines kulturellen Gedächtnisses, welches verschiedene Potenziale für Bedeutung unabhängig von individueller Kognition speichern und verbreiten, schlussendlich also kommunizieren kann (Spillman, 2020, S. 44–46). Dabei liegt ihr Beitrag zur Herstellung von Bedeutung gleichermaßen in ihrem symbolischen Gehalt und ihrer materiellen Beschaffenheit (exemplarisch McDonnell, 2010; Taylor, Stoltz und McDonnell, 2019) begründet. Zum einen besitzen kulturelle Objekte inhärente, kontextunabhängige »Qualitäten«, die bestimmen, wie »the materiality of the cultural object and its setting enhance or diminish an audience's exposure to its symbolic content«. McDonnell bezeichnet diese Eigenheit kultureller Objekte als »perceptibility« (2010). Ergänzt wird dieses Konzept um die »legibility«, die auf die kontext- und damit auch publikumsabhängige Mehrdeutigkeit

10 »People experience material objects directly via perception (audibly, visually, tactilely, proprioceptively, or via smell and taste) or indirectly through conceptual information (e.g., conversation, diagrams, or texts)« (Taylor, Stoltz und McDonnell, 2019, S. 1).

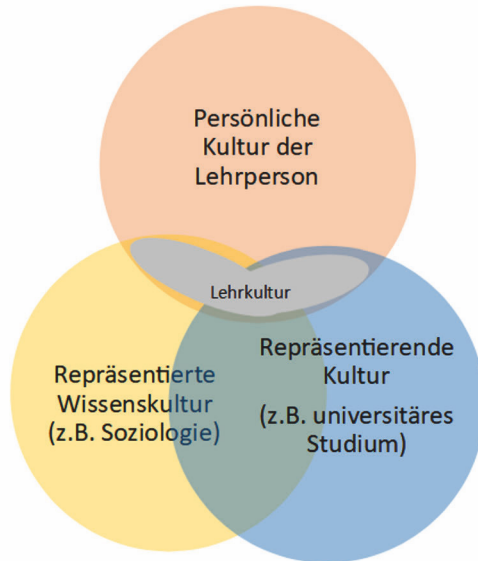
kultureller Objekte verweist. In dem damit verbundenen Konzept der »Affordances« (ein mittlerweile auch in der Soziologie erfolgreiches Konzept, ursprünglich entwickelt vom Psychologen Gibson, 1979) resultieren die Charakteristiken der Objekte und des Publikums in einem »latent set of possible actions that environments and objects enable« (McDonnell, 2010, S. 1806) oder behindern.

Interessant ist also primär das Zusammenspiel sozio-kultureller und materieller Bedingungen der Interpretation des symbolischen Gehaltes der Objekte bzw. der entsprechenden Bedingungen ihrer Einbindung in kulturelle Praktiken (vgl. Griswold, 1987, S. 1079). In diesem Sinne unterscheiden sich die Bedeutungszuschreibungen zu den Objekten bzw. zu Kontexten, zu denen diese Objekte gehören, nicht nur auf Grund ihrer inhärenten Charakteristika, sondern auch auf Grund »socially shared pre-suppositions« (ebd., S. 115), also der sozialen Gruppenzugehörigkeit des Publikums. Kulturelle Objekte markieren somit symbolische wie soziale Grenzen. Objekte mit klarer sozio-kultureller Zugehörigkeit bezeichnet Puetz als »anchor objects«, deren Bevorzugung kommuniziert, »to which group you belong, no matter whether that is your intention« (Puetz, 2017, S. 242). Die Enkulturation in eine soziale Gemeinschaft etabliert somit auch die Beziehung zu entsprechenden Objekten, vielfach geschieht dies in Form von Ritualen (vgl. Collins, 2004, S. 26) und über die Einbindung der Objekte in die gleichermaßen zu erlernenden Praktiken (vgl. Bowker und Star, 2017, S. 181; Lave und Wenger, 2011). Das Pendant zur Grenzziehungsleistung des *anchor objects* stellen »boundary objects« (Star und Griesemer, 1989) dar. Sie zeichnen sich dadurch aus, »[that they carry] different meanings in different social worlds but their structure is common enough to more than one world to make them recognizable, a means of translation. The creation and management of boundary objects is a key process in developing and maintaining coherence across intersecting social worlds« (ebd., S. 393). Sie zeichnen sich durch Bedeutungsvielfalt aus, die jedoch in spezifischen Kontexten sozio-kulturelle Einheiten integriert, statt sie zu unterscheiden. Welche Leistung für welche Publika kulturelle Objekte also erbringen, bleibt eine empirische Frage. Abschließend sei noch auf das Potenzial kultureller Objekte als Stabilisatoren kultureller Ordnung bzw. als Unterstützer kulturellen Wandels hingewiesen. So kann zum einen im Sinne des »meaning-making« Bedeutung durch die Erzeugung eines kulturellen Objektes (»innovating«) hergestellt werden.¹¹ Zum anderen kann im Prozess des »indexicalizing« (Taylor, Stoltz und McDonnell, 2019, S. 2) die in der Objektherstellung intendierte Bedeutung bestätigt werden. Dies entspricht der Leistung des »meaning-maintaining« (Patterson, 2014, S. 7).

Im Rahmen meiner Arbeit werden kulturelle Objekte als *Datenmaterial* – Syllabi und Lehrbücher – als auch als Referenzobjekte in den verbalisierten Deutungen der Lehrenden ihrer Lehrgestaltung relevant. Sie werden als Materialisierung von kultur- und damit gruppenspezifischen Schemas verstanden, die somit zum Bestandteil öffentlicher Kultur werden. Zugleich repräsentieren beispielsweise Lehrbücher nicht nur Weltansichten ihrer Autor:innen (in primär deklarativer Form), sondern unterstützen

11 Die Leistung von Objekten für kulturelle Praktiken haben vielfach empirisch vor allem Repräsentant:innen der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) und in enger Anlehnung daran die Social Studies of Science (STS) nachgewiesen.

Abbildung 3: Schematische Darstellung der drei relevanten Kulturen



zugleich deren Aneignung durch die Studierenden im Zuge ihrer Enkulturationsprozesse.

Abschließend sei noch einmal betont, dass mich in meiner Arbeit primär jene verkörperten, kognitiven, symbolischen wie materiellen kulturellen Formen interessieren, die *aus der Perspektive der Lehrenden* Kontextbedingungen der soziologischen Methodenlehre darstellen, im symbolinteraktionistischen Sprachgebrauch also für die Deutung und Gestaltung der Lehre einen *Unterschied machen*. Diese Elemente sind somit Teil der persönlichen Kulturen der Lehrenden, die sich unter anderem aus der öffentlichen Kultur der Wissenschaft und der Soziologie, die es zu repräsentieren gilt, speisen und der öffentlichen Kultur der Lehre im universitären Studium, welche wissenschaftliches Wissen repräsentiert. In der für die jeweilige Lehrsituation spezifischen Konstellation dieser drei Kulturen vermute ich das Potenzial für Deutungs- und Handlungskonflikte, die den Lehrenden gleichermaßen auf der Deutungs- und Handlungsebene Lösungen abverlangen.

Anschließend an diese Vorstellung der wichtigsten kultursoziologischen Konzepte meiner Arbeit steht im Folgenden die Kernaktivität der Lehrenden im Zentrum: die Gestaltung des Enkulturationskontextes bzw. die *Rekontextualisierung* soziologischen Wissens im Kontext der universitären Lehre. Das deklarative und non-deklarative Lehrwissen, das den Lehrenden für diese Gestaltung zur Verfügung steht, besteht gleichermaßen aus ihrem disziplinär oder methodologisch spezifischen Wissen als auch ihrem Wissen um die Kontextbedingungen des universitären Studiums. Somit entspricht das Wissen, das ihr Lehrhandeln informiert, dem *Ideal* nach der Schnittmenge der drei Kulturen (siehe Abbildung 3).

2.4 Gestaltung von Enkulturationsprozessen

Den Bildungskontext des für diese Arbeit relevanten Enkulturationsprozesses stellt das universitäre Studium dar, in dem soziale und kulturelle Ordnung(-en) reproduziert werden. Dass soziale und kulturelle Reproduktion (und damit Enkulturation) eine Grundfunktion jeder Form der (Aus-)Bildung darstellen, hat die Bildungssoziologie vor allem für Schulbildung aufgezeigt (als wegweisend siehe Bernstein, 1981). Dabei stellen Form und Inhalt der Lehre kulturelle Produkte als auch Grundlagen eines fortlaufenden Reproduktionsprozesses von Kultur dar.

Da ich mich in meiner Arbeit mit dem empirischen Fall der Methodenausbildung innerhalb des *Soziologiestudiums* beschäftige, ist anzunehmen, dass es sich bei der zu reproduzierenden Kultur um *soziologische* Kultur(-en) handelt. Doch wie kann kulturelles Wissen, welches für gewöhnlich im Kontext praktischer Forschungserfahrung Bedeutung gewinnt, im Kontext des universitären Studiums repräsentiert und verinnerlicht werden? Wie also verhält sich die zu repräsentierende Kultur zum Kontext ihrer Repräsentation?

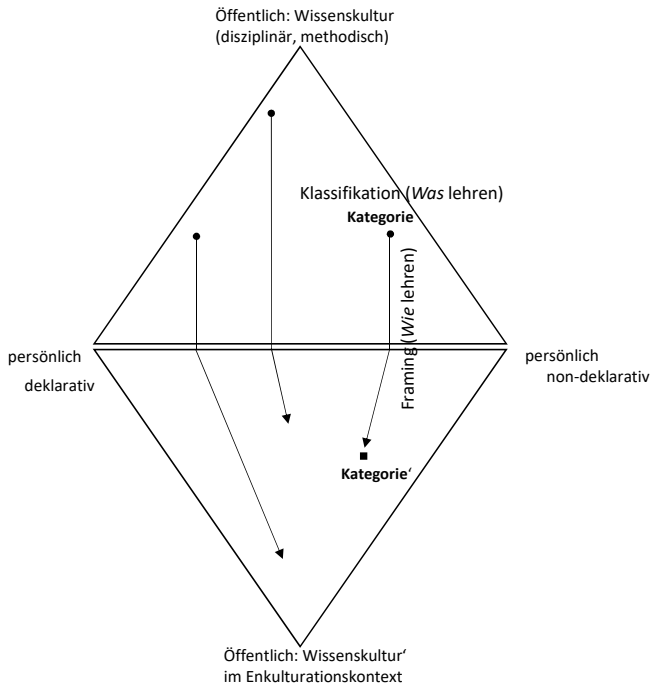
In diesem Unterkapitel widme ich mich der theoretischen Vorbereitung dieser später empirisch verfolgten Fragen. Als Erstes werde ich Bernsteins Konzept der *Rekontextualisierung* einführen. Dieses vermittelt zwischen dem wissenschaftlichen Wissen und dem Kontext seiner Repräsentation über die Teilprozesse *Klassifikation* und *Framing*. Daran anschließend geht es um den Zusammenhang der Beschaffenheit von spezifischem kulturellem Wissen und der Möglichkeit, dieses über den Prozess der Rekontextualisierung in der Lehre zu repräsentieren.¹² Ich widme mich also der folgenden Frage: »Are disciplines and the curricula that are designed to induct students into their mysteries one and the same thing?« (Muller, 2009, S. 215)

2.4.1 Rekontextualisierung von Kultur

Die Übersetzung kulturellen Wissens intellektueller Domänen, wie der Wissenschaft, in den Kontext von Bildungs- bzw. Enkulturationsprozessen entspricht einem sozio-kulturellen Produkt und Prozess einer Vielzahl an Differenzierungs-, Selektions- und Ordnungsentscheidungen beteiligter Akteur:innen. Die Elemente des Lehrplans und die Form ihrer Vermittlung entsprechen somit einem »system of choices« (Bernstein, 2009, S. 72), welches kognitive Kategorien (*Klassifikation*) der persönlichen Kulturen der Lehrenden in spezifischer Weise (*Framing*) als *Kategorie* (siehe Abbildung 4) in den Modus der öffentlichen Kultur überführt und damit den Enkulturationsprozessen der Lernenden zugänglich macht. Diese Kategorien liegen beispielsweise in materialisierter Form eines Lehrplans vor oder werden diskursiv zum Ausdruck gebracht. Am Ende dieses Prozesses stellt sich den Lernenden diese ihnen neue Kategorie in »naturalisierter« (vgl. Bowker und Star, 2017, S. 194) statt sozial konstruierter Form dar (vgl. auch

12 Ich verstehe und verwende die Begriffe der *Repräsentation* und *Rekontextualisierung* weder synonym noch atonym. Stattdessen begreife ich die Rekontextualisierung als eine spezifische Form der Repräsentation, typisch für Bildungskontexte.

Abbildung 4: Rekontextualisierung von Wissen zu Wissen' unter Rückgriff auf das »Cultural Triangle« von Lizardo (2017)



Bernstein, 1981, S. 336). Zusammen ergeben Klassifikation und Framing den Prozess der »Rekontextualisierung« (Bernstein und Solomon, 2010, S. 268).¹³

Klassifikation

Bernstein bezeichnet die Gesamtheit der Entscheidungen der Lehrenden hinsichtlich der durch sie innerhalb der Lehre relevant zu machenden Wissenskategorien als »Klassifikation«. Im Zentrum steht die Markierung relevanter und legitimer Sinneinheiten, das Ziehen unterschiedlich starker Grenzen, sowie deren Relationierung.

Where classification is strong, contents are well insulated from each other by strong boundaries. Where classification is weak, there is reduced insulation between contents for the boundaries between contents are weak or blurred.

13 Dabei hat sich Bernstein primär auf die Differenz zwischen dem Entstehungskontext *wissenschaftlichen* Wissens und dessen Lehre im Rahmen der *schulischen* Ausbildung konzentriert. Im Unterschied dazu bringen Studienanfänger:innen bereits die schulische Enkulturationserfahrung mit und sind somit mit den Schüler:innen und ihren Lehrbedürfnissen nicht gleichzusetzen. Nichtsdestotrotz unterscheiden sich auch die Kontexte wissenschaftlicher Forschung und Lehre, so dass das Konzept der *Rekontextualisierung* beibehalten und empirisch überprüft wird. In diesem Sinne stellte auch Fleck fest, dass »die Einweihung in die Wissenschaft nach besonderen pädagogischen Methoden geschieht« (Fleck, [1935] 2015, S. 148).

Classification thus refers to the degree of boundary maintenance between contents. Classification focuses our attention upon boundary strength as the critical distinguishing feature of the division of labour of educational knowledge. (Bernstein, 1971, S. 49)

In diesem Zitat spricht Bernstein auch die bereits eingeführte Verbindung symbolischer wie sozialer Grenzen an, wenn der Prozess der Klassifikation nicht nur Sinneinheiten unterscheidet, sondern sich auch in spezifischen Rollen der arbeitsteiligen Organisation der Lehre materialisiert. Zudem ist, wie bereits im vorherigen Kapitel thematisiert, die Beteiligung an dieser Art von Klassifikationsprozessen und die Durchsetzung von sozio-kulturell spezifischen Wirklichkeitsdeutungen im Zusammenhang mit der Erstellung von Curricula eine Folge spezifischer *Macht*verteilungen. Der Prozess der Klassifikation markiert nicht nur, was gelehrt wird, sondern auch, wer dies entscheiden kann, und entsprechend, wessen Deutung von Welt repräsentiert wird.

Framing

Ergänzt wird die Klassifikation um den Prozess des *Framings*, die Gestaltung des »context in which knowledge is transmitted and received« (ebd., S. 50). Hierbei geht es um das Prinzip hinter dem *Wie* der Vermittlung einer spezifischen Form (Klassifikation) kulturellen Wissens im Zuge der Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden. Definiert ist das Framing durch die Verteilung der *Kontrolle* »over the selection, organization and pacing of the knowledge transmitted and received in the pedagogical relationship« (ebd., S. 50) zwischen den Lehrenden und Lernenden. Eine starke Ausprägung des Framings liegt vor, wenn die Lehrenden die Kontrolle ausüben. Das Framing gilt hingegen als schwach, wenn die Lernenden die Wahl, Ordnung und das Tempo der Vermittlung des jeweils durch die Klassifikation bestimmten kulturellen Wissens mitbeeinflussen. Eine weitere Dimension des Framings ist die Moderation des Verhältnisses von »educational knowledge«¹⁴ und dem den Lernenden bereits zur Verfügung stehenden *Alltagswissen* im Rahmen der Lehre.

Wenn die Lehrenden also unter Rückgriff auf ihr persönliches Wissen zur disziplinären Kultur als auch zur Kultur des universitären Studiums Sinneinheiten für die Lehre abgrenzen und ordnen, folglich *klassifizieren*, bestimmen sie *what is to be reproduced*. Dies können große Kategorien wie die Themen ganzer Lehrveranstaltungen sein, aber auch diejenigen einzelner Sitzungen und kleiner Einheiten, wie Konzepte, in den Sitzungen. Wenn die Lehrenden entscheiden, in welchem »mode of exposure« (Lizardo, 2017, S. 92) sie diese Sinneinheiten in der Lehre relevant machen, legen sie die Parameter des *Framings* fest. Mit dieser Festlegung, z.B. ob die Lernenden spezifische Inhalte wählen können oder zu diesen verpflichtet werden, ob sie ein Buchkapitel (materialisiertes, symbolisches Wissen) lesen, eine spezifische Form der

14 »In a sense, educational knowledge is uncommonsense knowledge. It is knowledge freed from the particular, the local, through the various languages of the sciences or forms of reflexivity of the arts which make possible either the creation or the discovery of new realities.« (Bernstein, 1971, S. 58)

Datenerhebung praktizieren (verkörpertes Wissen) oder einem Vortrag (symbolisches, diskursives Wissen) folgen, entscheiden die Lehrenden auch über die mögliche »form of its [der Sinneinheiten, LK] acquisition« (Bernstein, 1981, S. 343).

Zusammen leisten die Prozesse der Klassifikation und des Framings die Rekontextualisierung von Wissen bzw. Kultur für den Enkulturationskontext des disziplinären Studiums an einer Universität. Ich konzeptualisiere das Wissen zu diesen Prozessen als das *Lehrwissen* der individuellen Lehrenden bzw. als *Lehrkultur* der Soziologie, wenn sich dieses Wissen zu Mustern über individuelle Lehrende hinaus stabilisiert (siehe Abbildung 3). Es beinhaltet das Wissen darum, *was wie* gelehrt/gelernt wird. Dabei liegt das Lehrwissen, genauso wie das gelehrtete Wissen, im deklarativen und non-deklarativen Modus vor (vgl. Bernstein und Solomon, 2010, S. 267). Somit sind Klassifikation und Framing nicht zwingend, aber doch möglicherweise Gegenstand des *absichtsvollen* Handelns der Lehrenden. Dies bleibt eine empirische Frage.

Kombinationen von Klassifikation und Framing

Je nach Ausprägungen von Klassifikation und Framing unterscheidet Bernstein zwei Idealtypen von »knowledge codes«, die die jeweilige Rekontextualisierung qualifizieren: den »collection code« und den »integrated code«. Ersterer zeichnet sich durch eine starke Klassifikation, das heißt Grenzziehung zwischen kulturellen Elementen, und durch ein starkes Framing, das heißt starke Kontrolle der Lehrenden über den Vermittlungsprozess, aus.

For the many, socialization into knowledge is socialization into order, the existing order, into the experience that the world's educational knowledge is impermeable. (Bernstein, 1971, S. 57)

Die Kontrolle darüber, was vermittelt wird, erfolgt über die Fokussierung auf Elemente deklarativen, konzeptuellen Wissens, welches im Zuge einer hierarchischen und ritualisierten Organisation der Beziehung von Lehrenden und Lernenden kommuniziert wird (ebd., S. 58). Die Organisation, das Tempo und Timing der Enkulturations-situationen werden durch die Lehrenden bestimmt. Dabei genießen die Lehrenden, bedingt durch die starken Grenzen zwischen Wissenskategorien und den mit diesen verbundenen Lehrzuständigkeiten hinsichtlich ihrer Beziehungen zu anderen Lehrenden, Autonomie bei der Ausgestaltung des Framings. Erst im fortgeschrittenen Stadium der Ausbildung kann es zu einer Lockerung der Grenzen und Regeln kommen und somit auch erst dann zum Verständnis der Lernenden für »the ultimate mystery of the subject, I mean its potential for creating new realities. [...] that the ultimate mystery of the subject is not coherence, but incoherence; not order, but disorder; not the known, but the unknown« (ebd., S. 58). Die Geschlossenheit der Kategorien kann im Fall einer strengen *subject loyalty*, das heißt im Falle der Spezialisierung in der Ausbildung auf primär eine Kategorie, auch zu einer »educational identity which is clear-cut and bounded« führen. Etabliert wird keine »communality with«, sondern eine »difference from« (ebd., S. 55). Bewertet werden die Lernenden hinsichtlich *states of knowledge* (ebd., S. 57), folglich deklarativer Einheiten kulturellen Wissens.

Am anderen Ende des Kontinuums, das die beiden idealtypischen Kodes aufspannen, wird der *integrated code* durch eine schwache Grenzziehung einzelner Wissens-

elemente charakterisiert. Statt »Inseln des Wissens« (Zerubavel, 1997a) gibt es *eine* »Landmasse«, die ein gemeinsames, explizit zu machendes Prinzip zusammenhält. So schwach die Grenzen zwischen den Wissenselementen sind, so schwach ist auch die hierarchische Ordnung zwischen Lehrenden und Lernenden. Das schwache Framing äußert sich darin, dass die Lernenden aus einem Angebot von Inhalten und über Modi der Aneignung des Wissens auswählen, beispielsweise organisiert in Gruppenarbeiten. Der *integrated code* kann durch eine Lehrperson oder koordiniert über mehrere Lehrpersonen umgesetzt werden. Im letzteren Fall ist das Framing, also die Kontrolle einzelner Lehrenden, besonders schwach auf Grund der Interdependenz der Lehrenden. In der Evaluation der Lernenden und des Fortschrittes des entsprechenden Enkulturationsprozesses liegt der Fokus auf der Etablierung spezifischer *ways of knowing* (Bernstein, 1971, S. 57), folglich auf non-deklarativem Wissen.

2.4.2 Gestaltungsprinzipien der Lehre

Das Lehrwissen habe ich als Schnittstelle der persönlichen Kultur der Lehrperson, der repräsentierten sowie der repräsentierenden Kultur bezeichnet. Die Faktoren, die über das bewusste wie unbewusste Lehrhandeln der Lehrenden den Prozess der Rekontextualisierung prägen und damit den Enkulturationskontext der Studierenden, sind somit potenziell disziplinären oder studiumsbezogenen Ursprungs.

Posner und Strike illustrieren Einflussfaktoren auf die Lehre über die Systematisierung von Prinzipien, die die Selektion und Ordnung von Wissenselementen als Teil des Klassifikationsprozesses potenziell anleiten (1976). Diese orientieren sich zum einen an den spezifischen Inhalten des zu reproduzierenden (z.B. soziologischen, methodologischen) Wissens. Dies entspricht der epistemischen Dimension der Lehre. Zum anderen folgt die Ordnung den Bedingungen der spezifischen Lehrsituation, also der pädagogischen Dimension der Lehre (für die Unterscheidung der Dimensionen, siehe Morais und Neves, 2018). Erstere Dimension bezieht sich demnach auf das »subject matter« (wiederum unterschieden in *world*, *concept* und *inquiry related*), Letztere auf die »learners« (unterschieden in *learning and utilization related*) und »frame factors« (*implementation related*) (Posner und Strike, 1976, S. 671),¹⁵ worunter die Autoren »the administrative, physical, personnel, societal, and time frames of teaching« (ebd., S. 671) zusammenfassen.

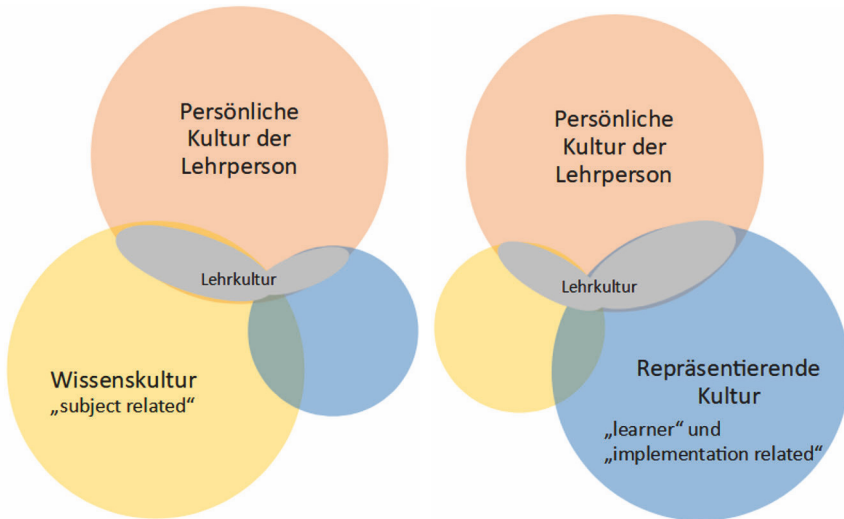
Bezogen auf den empirischen Fall dieser Arbeit verweist *subject related* im Kern auf die *öffentliche Kultur* der Disziplin Soziologie und möglicher Subkulturen, sowie ihrer Interaktion mit der *persönlichen Kultur* der Lehrperson, die diese Kultur(-en) in der Lehre repräsentiert. *Learner related* verweist auf die Deutung der Bedürfnisse der Studierenden durch die Lehrenden. Zuletzt weisen die *implementation related* Bedingungen

15 Wobei die Autoren im Gegensatz zu meiner Systematik nur die *subject* und *learner matter* als Quellen der Gestaltungsprinzipien der internen Ordnung der Lehrinhalte begreifen und die *frame factors* als Bedingungen des Verhältnisses von Inhalt und externen Faktoren. Diese Unterscheidung erscheint mir nicht sinnvoll, da ich es für eine empirisch offene Frage halte, inwieweit beispielsweise Studienstrukturen Inhalte beeinflussen. Daher werde ich im Weiteren alle drei Bezugssysteme als Einfluss auf die Ordnung von Wissen im Rahmen von Enkulturationsprozessen, wie dem Studium, ernst nehmen.

Abbildung 5: Schematische Gewichtung der Gestaltungsprinzipien der Lehre

(a) Schwerpunkt der »subject related« Einflussfaktoren des Enkulturationskontextes

(b) Schwerpunkt der »learner« und »implementation related« Einflussfaktoren



der Wissensordnung auf den zeitlich und lokal spezifischen Kontext der Lehre, der diese beispielsweise organisatorisch und institutionell in universitären Studiengängen einbettet. Im nachfolgenden Teil werde ich den Einfluss der Studierenden und der Studienstrukturen als repräsentierende Kultur zusammenfassen und von dieser weiterhin den Einfluss der wissenschaftlichen Wissenskulturen unterscheiden (siehe Abbildung 5).

Da es in meiner Arbeit vor allem um die Reproduktion (via Rekontextualisierung) von soziologischer (Sub-)Kultur geht, geht der folgende Abschnitt noch einmal vertiefend auf die Fachkultur als Einflussfaktor der Lehrkultur und somit des Enkulturationskontextes ein.

Fachkultur als Kontextvariable

Zuvor habe ich bereits argumentiert, dass kulturelle Elemente für Enkulturationsprozesse je nach ihrem *mode of culture* (deklarativ und non-deklarativ) auch spezifische *modes of exposure* erfordern (z.B. Dauer, Medium etc.). In ähnlicher Weise ist davon auszugehen, dass das Wissen unterschiedlicher Kulturen und/oder ihrer Elemente unterschiedlich gut mit den vorgestellten, vielfältigen Ordnungsprinzipien der Curricula korrespondiert (zu disziplinären Unterschieden in der Lehre, siehe exemplarisch Smeby, 1996). In diesem Zusammenhang kann vermutet werden, dass die Kompetenz, in Abhängigkeit vom jeweiligen kulturellen Element, Mittel (Ordnungsprinzip) und Zweck (Lehrziel der Lehrenden) aufeinander abzustimmen, Bestandteil des Toolkits der Lehrenden und damit ihrer persönlichen Lehrkultur ist – »pedagogic content knowledge« (Shulman, 1987). Unterschiedliche Arten kulturellen Wissens stellen al-

so unterschiedliche Anforderungen an den Lehrkontext und an die Prinzipien ihrer Rekontextualisierung. Zunächst stelle ich im Folgenden die Unterscheidung von *educational* und *common sense knowledge* vor, um anschließend Ersteres in das kulturelle Wissen der Natur- und Sozial-/Geisteswissenschaften auszudifferenzieren.

Die erste Unterscheidung lässt sich im Kontext dieser Arbeit gleichsetzen mit der Differenz von wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Wissen, wie Alltagswissen. Letzteres charakterisiert einen »horizontal discourse«, »[that is] likely to be oral, local, context dependent and specific, tacit, multi-layered, and contradictory across but not within contexts« (Bernstein, 1999, S. 159). Die Struktur des Wissens ist segmentär ausdifferenziert, »embedded in on-going practices, usually with strong affective loading, and directed towards specific, immediate goals, highly relevant to the acquirer in the context of his/her life« (ebd., S. 159). Relevant für den Enkulturationsprozess ist hier vor allem die starke Kontextabhängigkeit der Deutung und Aneignung des kulturellen Wissens und das Fehlen allgemeingültiger, explizierbarer Prinzipien. Gegenteilig organisiert hierzu sind vertikale Wissensformen und ihre Diskurse. Die Elemente dieser Wissensform sind integriert »at the level of meanings« und entsprechen »specialised symbolic structures of explicit knowledge. The procedures of vertical discourse are then linked [...] to other procedures hierarchically« (ebd., S. 161). Die Verbreitung dieser Wissensform, beispielsweise im Rahmen des universitären Studiums, erfolgt meist reguliert hinsichtlich des Zugangs (von Lehrenden und Lernenden), der Form der Repräsentation und Evaluation. Für den Lehrkontext ist eine starke Rekontextualisierung notwendig.

Die Anforderungen an die Enkulturationskontexte des vertikalen und horizontalen Diskurses sind sehr verschieden, die beiden dazugehörigen Prozesse werden als *primäre und sekundäre bzw. tertiäre Sozialisation* bezeichnet. Im Zuge des Studiums können sie jedoch miteinander ins Verhältnis treten, immerhin gehört Alltagswissen unterschiedlicher sozio-kultureller Ausprägung auch zur persönlichen Kultur der Lehrenden und Lernenden. Auch das Konzept des *Framings* bzw. dessen Stärke verweist auf das Verhältnis beider Wissensdiskurse. Je stärker das Framing, desto *wissenschaftlicher* und damit *professionalisierter* die Art der Präsentation kulturellen Wissens; je schwächer das Framing, desto stärker der Rückgriff auf alltagsgebräuchliche Diskurselemente und desto geringer das Hierarchiegefälle zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Unterscheidung wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Wissens wird im Rahmen dieser Arbeit nicht nur analytisch getroffen, sondern stellt auch eine symbolische wie soziale Unterscheidung des zu beforschenden Feldes dar.

Wichtig für den Zusammenhang von Fachkultur und Rekontextualisierung ist jedoch vor allem eine zweite Unterscheidung, und zwar die Ausdifferenzierung des wissenschaftlichen Wissens in »hierarchical knowledge structures« und »horizontal knowledge structures« (ebd., 162f.). Erstere nehmen »the form of a coherent, explicit, and systematically principled structure, hierarchically organised, as in the sciences«, an und zweitere »the form of a series of specialised languages with specialised modes of interrogation and specialised criteria for the production and circulation of texts, as in

the social sciences and humanities« (ebd., S. 159).¹⁶ Hierarchische Wissensstrukturen folgen dem Prinzip der Wissensintegration und damit dem *integrated code*, horizontale dem der Wissensakkumulation und damit dem *collection code* (ebd., S. 163). In ähnlicher Weise unterscheidet auch Whitley die »intellectual and social organization of the sciences« (2000) entlang der zwei Dimensionen des »degree of mutual dependence« und »degree of task uncertainty« (Whitley, 2000, S. 85). So führt der integrative Kode der hierarchischen Strukturen zur Abhängigkeit zwischen Wissenschaftler:innen, die sich hinsichtlich ihrer Ausrichtung und Erreichung der »collective intellectual goals« (ebd., S. 88) koordinieren. Dafür zeichnen sich die entsprechenden Kollektive durch eine vergleichsweise geringe Unsicherheit hinsichtlich ihrer Verfahren der Wissensgenerierung und der Bewertungskriterien der Ergebnisse aus (ebd., S. 85). Für die Kollektive mit horizontalen Wissensstrukturen gilt hingegen eine geringe soziale Abhängigkeit, dafür ein höheres Maß an Unsicherheit in der Praxis und hinsichtlich der Evaluationskriterien, die nicht kodifiziert, sondern »highly tacit, personal, and fluid« (ebd., S. 121) sind. Diese Verschiedenartigkeit kulturspezifischer Ordnungsprinzipien von Wissens-elementen markiert die Unterscheidung zwischen Natur- und Sozialwissenschaften. Zudem gehe ich davon aus, und dies werde ich im Unterkapitel 10.2 empirisch prüfen, dass dies auch für die unterschiedlichen epistemischen Kulturen innerhalb der Soziologie gilt, die unterschiedliche wissenschaftstheoretische Grundsätze vertreten und die entsprechend in ihrer Wissensproduktion und -organisation kumulativ oder komplementär orientiert sind.

Die unterschiedliche Strukturierung der Kulturen hat spezifische Folgen für die notwendigen Lehrbedingungen. Beispielsweise geht mit ihnen ein unterschiedliches Maß an individuellem Lehraufwand für die Lehrenden einher. So ist die hierarchisch organisierte Kultur in der Lehre kooperativer, der individuelle Aufwand entsprechend geringer und somit stehen mehr Ressourcen für Forschung bereit (Muller, 2009, S. 211). Für Vertreter:innen der horizontalen Kultur gilt hingegen: »[T]hey end up researching and publishing less« (ebd., S. 211). Zudem verweist Muller im Einklang mit den Ausführungen zu den unterschiedlichen Encoding-Anforderungen deklarativer und non-deklarativer Kultur darauf, dass die hierarchische Kultur auf Grund ihrer allgemeineren Prinzipien schneller erlernt werden kann als die »masses of particulars« (ebd., S. 212) der horizontalen Kultur. Dessen Partikularität führt auch dazu, dass die Lehre in ihrer inhaltlichen Gestaltung deutlich abhängiger ist von der persönlichen Kultur der Lehrenden. Mit dem Personalwechsel wechselt auch das Wissen, das gelehrt werden kann. Durch die geteilten Prinzipien der hierarchischen Kultur existieren hingegen »high levels of agreement about disciplinary foundations. This means that any adept can teach them, and consequently, the work is easily shared« (ebd., S. 213).

16 »This distinction refers to the way that different domains of knowledge embody different ideas of how knowledge progresses. Whereas in vertical knowledge structures (typically the natural sciences), knowledge progresses by moving toward higher levels of abstraction (for example, from Newton's laws of gravity to Einstein's theory of relativity), in horizontal knowledge structures (such as the social sciences and humanities), knowledge progresses by developing new languages and new concepts that pose new problems (an example is how the symbolic interactionism of the Chicago School, [...] raised sociological questions that were quite beyond the scope of the structural functionalism of Talcott Parsons and Neil Smelser).« (Young, 2008, S. 16)

Je hierarchischer die Kultur, desto wichtiger ist zudem die Repräsentation dieser sequentiellen Ordnung von Elementen im Curriculum (»conceptual coherence«). Zudem steigt mit der Hierarchie der Struktur der Anteil deklarativer Wissens Elemente und die Notwendigkeit, darauf abgestimmte Lehrkontexte hinsichtlich der (primär symbolvermittelten) Formen des *exposure* der Lernenden zu ermöglichen. Genauso können Zugangsvoraussetzungen und Evaluationskriterien expliziert und durchgesetzt werden. Die horizontale Struktur hingegen erfordert Kontexteinbettung (»context coherence«) und praktische Erfahrungen. Die Selektion und Evaluation der Leistungen der Lernenden ist weniger formalisiert, Lernende haben entsprechend mehr Unsicherheit zu ertragen (vgl. Bernstein, 1999; Muller, 2009). Berücksichtigen die Curriculaorganisiator:innen diese Spezifika nicht, »then learning is put at risk« (Muller, 2009, S. 219).

Somit lassen sich bereits zwei mögliche Thesen zu kulturbedingten Deutungs- und Handlungskonflikten in der Lehre formulieren: Zum einen kann es zu Widersprüchen kommen zwischen der Wissenskultur und den Bedingungen des Studiums inklusive der Bedürfnisse der Studierenden. Die Studienbedingungen »can be judged to be *more or less compatible with disciplinary structure*« (Hervorhebung durch LK, ebd., S. 216). Zum anderen entsteht aus diesem Verhältnis ein Konflikt, wenn unterschiedliche Wissenskulturen mit unterschiedlichen Lehrerfordernissen auf dieselbe Studienstruktur treffen. Ob und wie sich dies empirisch äußert und wie die Lehrenden hiermit umgehen, sind Leitfragen dieser Arbeit.

2.4.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel habe ich die kultursoziologische Perspektive auf meinen Gegenstand, das Soziologiestudium, eingeführt. Dafür habe ich im ersten Teil das Konzept der *Kultur* und synonym des kulturellen Wissens ausdifferenziert in ihre *öffentliche* und *persönliche* Ausprägung, letztere in einen *deklarativen* und *non-deklarativen Modus*. Diese Unterscheidungen sind zum einen für das weitere methodische Vorgehen relevant, weil sich die Modi unterschiedlich empirisch beobachten lassen. Zum anderen sind sie theoretisch relevant, weil sich mit den Modi von Kultur auch die Mechanismen ihres Einflusses auf soziales Handeln unterscheiden. Spezifisch für das Handeln in Enkulturationskontexten bedeutet dies beispielsweise, dass mit dem Modus des kulturellen Elementes auch das erforderliche Lehrhandeln variiert. Im zweiten Teil des Kapitels folgte der Fokus auf den institutionalisierten *Enkulturationskontext*, für den wissenschaftliches Wissen aus seinem Entstehungs- und Anwendungskontext herausgelöst und für die Enkulturation in Schule oder Studium *rekontextualisiert* wird. Für die konkrete Ausgestaltung der beiden Teilprozesse der Rekontextualisierung, der *Klassifikation* und des *Framings*, sind im Zuge des Lehrhandelns nicht nur die Modi der zu lehrenden kulturellen Elemente zu berücksichtigen, sondern auch die Wissensstrukturen des Faches (*subject related*) und die Bedingungen des Studiums (*learner, implementation related*). In der Konsequenz wird deutlich, dass Lehrende im Soziologiestudium nicht nur soziologisches Wissen benötigen, sondern auch ein Lehrwissen, welches die genannten Bedingungen und ihre Relationen umfasst.

Kulturbezogenes Konfliktpotenzial in der Lehre erwächst somit theoretisch hergeleitet aus dem empirischen Verhältnis der Wissensstruktur bzw. des Modus der kul-

turellen Elemente des zu lehrenden Faches, ihrer Ausdifferenzierung in andersartige Wissenskulturen und der Studienbedingungen, wie der Studierenden und Studienstrukturen.

3. Wissenschaft kulturell betrachtet

Während in Kapitel 2 die theoretischen Ausführungen zur *Kultur* und *Enkulturation* relativ allgemein geblieben sind, werde ich mich in diesem Kapitel dem empirischen Phänomen meiner Arbeit annähern. Dies erfolgt in zwei Schritten. Zunächst richte ich die kultursoziologische Perspektive auf die *Wissenschaft* als Untersuchungsobjekt aus. Dabei werde ich die relevanten sozialen Organisationsformen wissenschaftlicher Kultur detaillierter vorstellen. Dies sind primär *disziplinäre* und *subdisziplinäre* Einheiten.¹ Anschließend richte ich den Fokus auf ein spezifisches Element wissenschaftlicher Kultur, welches von besonderer Bedeutung für ihre symbolische und soziale Form ist: das Kulturobjekt und verbundene Narrativ der *wissenschaftlichen Methode*. Teil dieses Narrativs ist die symbolische »boundary work« (Gieryn, 1983) nach *außen*, die *wissenschaftliches Wissen* von anderen Wissensarten, wie beispielsweise dem bereits thematisierten *Alltagswissen*, unterscheidet. Methoden, verstanden als epistemische Regeln und Praktiken zur Generierung von *wissenschaftlicher Erkenntnis*, dienen hierbei als »anchor object« (Puetz, 2017), die das Innen und Außen der Kategorie *Wissenschaft* markieren. Zum anderen wird über unterschiedliche Deutungen des kulturellen Objektes *Methoden* die Ausdifferenzierung verschiedener Kulturen innerhalb der Wissenschaft markiert. Für die Kultur der Wissenschaft besitzen Methoden als Gegenstand von Selbst- und Fremdbeschreibung entsprechend eine herausragende symbolische wie soziale Differenzierungskraft. Teil dieser Ausführungen zur kulturellen Bedeutung von Methode für Wissenschaft ist auch die Engführung der Perspektive auf die konkrete wissenschaftliche Disziplin der Soziologie und ihr Verhältnis zur Methode.

1 Während in dieser Arbeit der Fokus auf der disziplinären und subdisziplinären Ebene wissenschaftlicher Kulturen liegt, gibt es auch eine »general academic identity« (Flottum, 2005). Da in dieser Studie jedoch kein Disziplinenvergleich geschieht, kann das *Generelle* nur schwer ausgearbeitet werden. Aus diesem Grund werden empirische Elemente, für die der Anspruch erhoben wird, *Wissenschaft im Allgemeinen* zu repräsentieren, auf ihre spezifische Bedeutung für die disziplinäre und subdisziplinäre Identität und Enkulturation hin befragt.

3.1 Wissenschaftliche Kulturen

Vom theoretischen Standpunkt dieser Arbeit aus gilt die Feststellung, dass »classification, knowledge and value [...] inseparable« (Strauss, 1959, S. 26) sind für alle sozio-kulturellen Kontexte ungeachtet dessen, welcher Anspruch hinsichtlich der Besonderheit des jeweiligen Wissens erhoben wird. Die Wissenschaft stellt diesbezüglich also theoretisch keine Ausnahme dar. Zugleich wird das *wissenschaftliche* Wissen als solches von anderem Wissen (empirisch wie theoretisch) unterschieden, womit ihm spezifische Eigenheiten zugewiesen werden, welche wiederum kulturellen Ursprungs sind. Im Rahmen dieser Arbeit wird es also vor allem um *wissenschaftliche Kulturen* und ihre Reproduktion bzw. ihre Beteiligung an den universitär organisierten Enkulturationsprozessen, die Studierende durchlaufen, gehen. Zwar entsprechen sie primär der repräsentierten Kultur, sind dabei jedoch zum einen über die persönliche Kultur der lehrenden *Soziolog:innen* und zum anderen in institutionalisierter Form Bestandteil der Organisation der Universität und damit der Lehrkultur (siehe Abbildung 3).

Die Wissenschaftssoziologie kennt eine Vielzahl an Konzepten für die sozio-kulturelle Organisation wissenschaftlichen Wissens (für einen Überblick, siehe Dayé, 2016). Das wohl stabilste der Konzepte, welches zudem als Feldbegriff die Wissenschaft maßgeblich prägt, ist das der *Disziplin*. Somit steht dieser im Zentrum des folgenden Unterkapitels. Dabei mache ich deutlich, dass das Konzept der Disziplin zumeist als Ordnungsprinzip wissenschaftlicher Kommunikation und Reproduktion verstanden wird und *disziplinäre Kultur* somit als primär öffentliche Kultur. Dem wird anschließend das Konzept der *epistemischen Kulturen* gegenübergestellt, dessen Nutzer:innen sich dezidiert dagegen aussprechen, wissenschaftliche Kultur mit deklarativem, konzeptuellem Wissen gleichzusetzen. Sie verschieben den analytischen Fokus stattdessen auf die non-deklarative Praxis von Wissenschaft: »From Science as Knowledge to Science as Practice« (Pickering, 1994).

3.1.1 Disziplinäre Kultur

Gemäß der Wissenschaftssoziologie kann die Bedeutung der Disziplin als soziale Organisationsform der Wissenschaft kaum überschätzt werden. Disziplinen sind seit Beginn des 19. Jahrhunderts »the primary unit of internal differentiation of the modern system of science and, as such [...] of scientific developments« (Stichweh, 1992, S. 4) sowie »the life-blood of higher education: alongside academic institutions, they provide its main organising base (Clark, 1983) and its main social framework« (Becher, 1994, S. 151). An die implizite Unterscheidung ihrer epistemischen wie institutionellen Dimension schließt auch Cranes Definition an:

An academic discipline has an epistemological foundation and an institutional base. A discipline constitutes a way of knowing and has distinctive tools, concepts, methods, and language (Coast et al. 2007: 16). Disciplines are usually synonymous with academic departments that insure their continuity by training new generations of students. In other words, disciplines are firmly

established social structures for the organization of knowledge (Greckhamer et al. 2008: 312). (Crane, 2010, S. 170)

Sie beschreibt Disziplinen als sozio-kulturelle Einheiten, die sich einerseits durch spezifische Elemente deklarativer wie non-deklarativer Kultur auszeichnen und andererseits durch ihre Organisation in Form universitärer Strukturen von besonderer Stabilität gekennzeichnet sind (siehe auch Kohler, 1982, S. 2). Die Referenz auf eine spezifische *disziplinäre Kultur* ist vielfach in der Literatur zu finden. So ist die Disziplin »stark mit dem Konzept von Konformität hinsichtlich kognitiver und habitueller Normen innerhalb einer bestimmten Wissenscommunity verbunden« (Froese und Simon, 2016, S. 11).

Zugleich entspreche diese Vorstellung von Konformität jedoch einem »idealized picture« (Crane, 2010, S. 170), da sich Disziplinen intern zuweilen durch eine starke »overspecialization [...] without integration of different fields« auszeichnen. Knorr-Cetina wiederum attestiert, dass »diese Begriffe [wie *Disziplin*, LK] keine analytische Umschreibungskraft [haben], wenn es um die ›Durchführungsrealität‹ und Erkenntnispraxis von Wissensbereichen geht« (Knorr-Cetina, [2002] 2011, S. 12). Diese Deutungen der Disziplin schwächen die Bedeutung einer geteilten kulturellen Basis für die disziplinäre Identität² stark ab, weshalb das Konzept schlussendlich primär auf ein rein universitäres Organisationsprinzip verweist.³ Dabei besitzt dieses Prinzip eine bemerkenswert universelle Wirksamkeit:

Disciplinary cultures, in virtually all fields, transcend the institutional boundaries within any given system. In many, but not all, instances they also span national boundaries. That this is the case can be seen through the existence of national, and often international, subject associations which embody collective norms and exercise an informal control on undergraduate and graduate curricula, as well as providing a shared context for research. (Becher, 1994, S. 153)

Wie Becher hier deutlich macht, organisiert das disziplinäre Prinzip über die interne Organisation von Universitäten in *disziplinäre* Institute, Departements, Lehrstühle und Studiengänge gleichermaßen *lokale* Ausbildungs- und Karrierestrukturen⁴ (siehe auch Whitley, 2000, S. 64; Abbott, 2007) als auch *nationale* und *internationale* Kommunikationszusammenhänge, beispielsweise in Form von Fachgesellschaften (zum Beispiel *Deutsche Gesellschaft für Soziologie* oder *International Sociological Association*), Konferenzen

-
- 2 Vielfach betont wird die kulturelle Bedeutung einer *geteilten Geschichte* für die Identität von Disziplinen (exemplarisch Lepenies, 1981). Mit dem Verweis auf das integrative Moment der Geschichte ist jedoch wenig gesagt über eine geteilte disziplinäre Praxiskultur der Gegenwart. Stattdessen wird diagnostiziert, dass die »present organization of content into [disciplinary] departments is highly arbitrary, a product in large part of historical accident« (Campbell, 1969, S. 331).
 - 3 Dieses Argument macht beispielsweise Turner spezifisch für die (amerikanische) Soziologie stark und attestiert ihr »Differentiation without integration« (2006).
 - 4 Ausbildung und Rekrutierung sind beides Prozesse disziplinärer Reproduktion, da disziplinär organisierte Institute zumeist disziplinär Ausgebildete einstellen (Hollingsworth und Hollingsworth, 2000; Stehr und Weingart, 2000).

und Zeitschriften (zum Beispiel *Zeitschrift für Soziologie* oder *American Journal of Sociology*) (exemplarisch Stichweh, 1992; Lewis, Bartlett und Atkinson, 2016, S. 474).

Wie lassen sich nun diese Aussagen zur disziplinären Sozialstruktur und Kultur mit jenen zur Abwesenheit integrativer Elemente vereinbaren? Was sind die Inhalte der disziplinären Form? Die Literatur bietet folgende Antwort: Die sozio-kulturelle Organisationsform der Disziplin besteht primär aus deklarativem (Lehr-)Wissen in Abgrenzung zu praktischem (Forschung-)Wissen. Diese Unterscheidung der relevanten Modi kulturellen Wissens erklärt die vermeintliche Inkonsistenz der Literatur, die auf sozio-kulturell distinkte disziplinäre Grenzen nach außen verweist und deren integrierende Leistung nach innen zugleich negiert. Becher argumentiert, dass die Verantwortung der universitär organisierten Wissenschaft, nicht nur zu forschen, sondern auch zu lehren, diese zu »some degree of conceptual unity« (Becher, 1990, S. 343) zwingt. Damit ist das integrative (kulturelle) Moment nicht in der Forschung, sondern in der Lehre zu finden. In diesem Sinne argumentiert auch Abbott, dass die Leistung von Disziplinen darin besteht, zu verhindern, dass »knowledge [...] too abstract or too overwhelming« wird. »Disciplines legitimate our necessarily partial knowledge. [...] They provide a specific tradition and lineage« (Abbott, 2007, S. 130). *Disziplinäre Kultur* ist folglich primär in dem Kontext relevant, in dem sie reproduziert wird: im disziplinären Studium. Mögen ausgebildete, forschende Wissenschaftler:innen also subdisziplinäre, »inkommensurable« (Kuhn, [1967] 2014) Identitäten ausgebildet haben, so teilen sie doch zumindest die Erfahrung des disziplinären Studiums als Student:in und ggf. als Lehrperson:

Yet the existence of a common degree curriculum will have a significant effect on the experiences of all of its professors and thus distinguish them from persons who lack this experience. (Turner, 2000, S. 60)

Becher ist sich sicher, dass »some sense of identity with and loyalty to it will commonly survive«. Trotz der unterschiedlichen Entwicklungen nach dem Studium können die Absolvent:innen »communicate in the same basic *lingua franca* acquired in their earlier and less specialised undergraduate days« (Becher, 1990, S. 343). Demnach finden im disziplinären Studium Enkulturationsprozesse statt, deren Beiträge zur persönlichen Kultur der Wissenschaftler:innen im weiteren Bildungsverlauf nicht einfach durch andere Praxisgemeinschaften (Lave und Wenger, 2011) überschrieben werden, sondern vielmehr deren Basis bilden (siehe auch Strauss u. a., 1962).

Somit ist auch der theoretische und empirische Fokus meiner Arbeit gerechtfertigt, der auf der *Soziologie* in ihrer disziplinären Form liegt, und damit darauf, wie sie sich an Universitäten organisiert und organisiert wird, wie sie in *soziologischen* Studiengängen *Soziologie* studierende ausbildet und diese mit dem Zertifikat eines Bachelors oder Masters in *Soziologie* in den inner- wie außerakademischen Arbeitsmarkt entlässt. Somit wird dieses Label ernst genommen und akzeptiert, dass es auf sozio-kulturelle Differenzen einer *spezifischen* Disziplin verweist. Nichtsdestotrotz ist nicht davon auszugehen, dass das Potenzial der Enkulturation, das das disziplinäre Studium bereitstellt, eine vollständige Enkulturation in eine »communit[y] of practioners« (Lave und Wenger, 2011, S. 29) darstellt. Dies hat zum einen mit dem bereits vorgestellten Prozess der *Re-Kontextualisierung* von Wissen im Studium zu tun, aber

auch mit der Existenz nicht zwingend kongruenter disziplinärer wie subdisziplinärer Kulturen. Letztere entsprechen Organisationsformen wissenschaftlichen Wissens, die quer zu den disziplinären Strukturen liegen bzw. diese intern ausdifferenzieren. Dies verweist darauf, dass »die kognitiven Bezugsrahmen, mit deren Hilfe Wissenschaftler [sic!] Forschungsprobleme identifizieren, nicht mehr unbedingt auf der Ebene der klassischen Disziplinen angesiedelt« (Stichweh, 1979, S. 84) sind. Auch diese Organisationsformen weisen eigene Kommunikationszusammenhänge, wie Tagungen und Zeitschriften, auf, kontrollieren Reputationszuweisungen und sind elementarer Bestandteil der Identität ihrer Mitglieder. Es ist anzunehmen, dass auch diese durch die persönlichen Kulturen der Lehrenden im Rahmen des disziplinären Studiums vertreten sind, genauso wie jene Identität, die an die Unterscheidung wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Wissens anschließt: die »scientific community«. Da wissenschaftliche Kulturen auf unterschiedlichen Ebenen definiert werden können, muss ich präzisieren, dass *die* repräsentierte Kultur repräsentierten Kulturen entspricht.

Im Weiteren vertiefe ich nun das besondere Verhältnis disziplinärer und universitärer Ordnung, um anschließend den Fokus noch einmal auf die subdisziplinären Praxisgemeinschaften zu richten, die Knorr-Cetina als *epistemische Kulturen* bezeichnet (2011).

Universitäre Organisation disziplinärer Reproduktion

Es sollte deutlich geworden sein, dass die wissenschaftsspezifische soziale Organisationsform der Disziplin über ihre Strukturen der Reproduktion eng verflochten ist mit der internen Organisation von Universitäten. Diese Organisation gehört somit zu den Einflussfaktoren des disziplinären Enkulturationskontextes und trägt zum Gelingen und Nicht-Gelingen der Aneignung disziplinärer Kultur bei. Diese zuvor eingeführten *implementation*-bezogenen Bedingungen der Lehrgestaltung stehen nun noch einmal im Fokus, insbesondere die Studienstruktur.

Unlike research, teaching, in the first place, is co-ordinated by an institution, and not by a disciplinary community. Teaching content is heavily influenced by discipline-specific standards, but degree structure, curriculum and teaching plans are all framed by the institution. There are also institutional norms concerning faculty members' teaching loads and the time they are expected to use for preparation. (Smeby, 1996, S. 69)

An den in dieser Studie untersuchten Universitäten wird die disziplinäre Reproduktion und Enkulturation in Form eines dreistufigen Studiensystems organisiert. Diese europaweite Differenzierung des universitären Studiums in *Bachelor-* (BA), *Master-* (MA) und *Promotionsstufe* ist das Ergebnis eines politischen Integrationsprozesses der Europäischen Union, welcher über die Erhöhung der Anschlussfähigkeit der nationalen, tertiären Bildungssysteme die Entstehung eines »Europäischen Hochschulraumes« befördern soll (European Ministers of Education, 19. Juni 1999). Dass diese Struktur die Ordnung disziplinärer Reproduktion tangiert, zeigt sich unter anderem in Stellungnahmen der DGS, wie derjenigen »zur Einführung gestufter Studiengänge« (Deutsche Gesellschaft für Soziologie, 2002). Vor allem die Umwandlung

der kontinuierlichen Ausbildung des Diplomstudienganges hin zur diskreten Unterscheidung zweier, nicht zwingend konsekutiver Studiengänge veranlasste die DGS zur Forderung, das Diplomstudium weiterhin anbieten zu können. Die Forderung kann als Unterscheidung eines *rein* (Abbott, 1981) soziologischen und eines disziplinär gesehen *weniger reinen* Studienverlaufs verstanden werden. Drei Jahre später hat die DGS diese Unterscheidung noch einmal betont, indem sie Empfehlungen für die »Ausgestaltung soziologischer BA- und MA-Studiengänge« (Deutsche Gesellschaft für Soziologie, 2005) vorgelegt hat, die ein »professionelles soziologisches Studium« mit »hinreichende[m] Abschluß« in Abgrenzung zu »sozialwissenschaftlichen« und »interdisziplinären Studiengängen« »erst durch die Kombination von B.A. und M.A. erreicht« sieht (ebd., 2f.). Was hierbei gesichert werden soll, ist eine genuin disziplinäre Reproduktionsressource, da der Verlust disziplinärer Reinheit auch Statusordnungen bedroht (Abbott, 1981, S. 823). Die externe Aushandlung und Entscheidung zweistufiger Studiengänge birgt aus disziplinärer Perspektive die Gefahr des Kontroll- und damit Qualitätsverlustes bezogen auf die Ausbildung des Nachwuchses und damit die Reproduktion der Disziplin. Entsprechend bemüht sie sich zu verhindern, dass im BA-Studium – quasi einem halben Diplomstudium – bereits zertifizierte *Soziolog:innen* produziert werden, bzw. dass die eigene Deutung notwendiger Studieninhalte nicht mehr nur inner-, sondern interdisziplinär ausgehandelt wird. Scheinbar hat die DGS die Veränderung der Studienstrukturen potenziell auch als Veränderung der Kontextbedingungen der disziplinären Reproduktion gedeutet.

Wie bei der Einführung des Systems antizipiert, leisten die Stufen in unterschiedlicher Weise Beiträge zur Ausbildung der Studierenden. Dies betrifft zum einen das Maß des Autonomieanspruchs der Disziplinen gegenüber wissenschaftsexternen Anforderungen und zum anderen die Modi und Strukturen kulturellen Wissens, denen die Studierenden ausgesetzt werden. So wird beispielsweise vor allem von BA-Absolvent:innen erwartet, dass ihre Kompetenzen anschlussfähig sind für gesellschaftliche Teilbereiche jenseits der Wissenschaft. Nicht alle Studierenden werden Wissenschaftler:innen, sondern in diverse Arbeitsmärkte entlassen. Markant zeigt dies der Begriff der *Berufsbefähigung*,⁵ welcher spätestens seit der Bologna-Reform die gesellschaftlichen Erwartungen an das akademische Studium markiert. Daran anschließend verweisen zahlreiche Proteste gegen Bologna und die Neuausrichtung der Steuerung der Universitäten hin am *New Public Management* auf die Wahrnehmung von Akademiker:innen, die wissenschaftliche Autonomie sei bedroht (exemplarisch Münch, 2011). Marktwirtschaftliche Anreizstrukturen würden die Forschung korrumpieren, und die Ausbildung werde *verschult*. Autonomieansprüche der Wissenschaft kommen jedoch vor allem in der dritten und letzten Phase, der Promotion, zum Tragen. Dies zeigt sich exemplarisch an der Kritik an der vom Bologna-Prozess implizierten dreistufigen Organisation universitärer Bildung. Diese Position betont den wissenschaftlichen Charakter der Promotion, und will Letztere vor der Rahmung als Teil der Berufsausbildung, wie das Bachelor- und zum Teil das Masterstudium, bewahren (exemplarisch

5 Im Englischen firmiert diese Erwartung unter dem Begriff der »employability« der BA-Absolvent:innen (exemplarisch <http://www.ehea.info/pid34423/employability.html>, letzter Zugriff: 22.04.2020).

Hornbostel, 2009). In diesem Sinne gilt erst die erfolgreiche Promotion als Nachweis der Befähigung zur wissenschaftlichen Forschungspraxis⁶ (exemplarisch Sahner, 1982, S. 65).

Trotz der unbestrittenen Relevanz der Promotion für die Reproduktion wissenschaftlicher Kulturen konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die BA- und MA-Stufe in der Annahme, dass auch diese kulturelle Reproduktionsleistungen erbringen (Taylor, 1976, S. 131; Becher und Trowler, 2001, S. 47). Die Fokussierung auf diese Stufen ist auch dadurch gerechtfertigt, dass gerade dort auf Grund der notwendigen Offenheit des Studiums für zunächst kontingente Anschlusskontexte divergierende Ansprüche verhandelt werden, die eben nicht nur aus der Heterogenität der Disziplin selbst entstehen, sondern zusätzlich um wissenschaftsexterne Anforderungen ergänzt werden. Aber auch mit Fokus auf die disziplininterne Differenzierung in unterschiedliche Kulturen erscheint mir der Blick auf den Beginn des möglichen Enkulturationsprozesses relevant, da die strukturellen Vorgaben hinsichtlich der Form der Lehre, ihr Framing, deutlich stärker ausgeprägt sind als innerhalb der Promotion⁷ oder des MA-Studiums. Dies drückt sich beispielsweise in der formalen Unterscheidung von *Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlveranstaltungen* aus, deren relative Verteilung zu Studienbeginn deutlich stärker auf Pflichtveranstaltungen setzt als im weiteren Studienverlauf. Während die strukturell angelegte Kontrolle der Studierenden über die eigene Enkulturation im Studienverlauf zunimmt und sie sich somit bezüglich disziplinärer Subkulturen spezialisieren können, führen verpflichtende Einführungsveranstaltungen zumeist in als disziplinär deklarierte Grundlagen ein.

Die sequentielle und hierarchische Ordnung von BA- und MA-Studium als auch ihre Unterscheidung von verpflichtenden Grundlagen- und darauf aufbauenden Wahlveranstaltungen implizieren nicht nur den Verlauf einer zunächst starken und im Weiteren abnehmenden Rahmung des Studiums durch die Lehrenden und Strukturen, sondern auch die Begünstigung der Darstellung hierarchischer Wissensstrukturen. Zudem verweist bestehende Literatur zu wissenschaftlichen Enkulturationsprozessen darauf, dass diese bezüglich der Verteilung von kulturellen Modi ganz im Sinne des allgemein formulierten *Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition* von Dreyfus (2004) verlaufen: »The instruction process begins with the instructor decomposing the task environment into context-free features that the beginner can recognize without the desired skill« (Dreyfus, 2004, S. 177). Mit jeder weiteren Phase erhöht sich auch die Komplexität des Kontextes, in dem spezifische Fähigkeiten erlernt, angewendet und angepasst werden. So hat beispielsweise Traweek die unterschiedlichen Ausbildungsstufen des Physikstudiums hinsichtlich ihrer Inhalte (d.h. deklarative Wissens Elemente), Ziele sowie stufenspezifischen Ängste des wissenschaftlichen Nachwuchses unterschieden (1992). Dabei hat sie als markanten Unterschied zwischen *under- und postgraduates*

6 Entsprechend werden Promotionen und Habilitationen als »Qualifikationsarbeiten« bezeichnet, womit spezifische formale Konsequenzen einhergehen, wie ein gesonderter arbeitsrechtlicher Rahmen.

7 Auch Promotionen finden zunehmend in strukturierten Kontexten statt, jedoch sind diese zumindest in den Sozialwissenschaften im deutschsprachigen Raum noch nicht sehr weit verbreitet (für D, siehe Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2017, 147ff.).

die Aneignung theoretischen und praktischen Wissens genannt. Die *Undergraduates* – vergleichbar mit den BA-Studierenden – werden vor allem im explizierbaren, konzeptuellen Denken geschult und eingewiesen in die kanonisierten Wissensbestände. Im Gegensatz dazu dient die Promotion vor allem der Aneignung impliziten, non-deklarativen Wissens durch den Fokus auf praktische Forschungsarbeit. Im gleichen Sinne charakterisiert auch Torka Lehrforschungsprojekte im Masterstudium als »learning on the job« (Torka, 2015b, S. 2) und damit als Lernkontext, der vor allem die Aneignung praktischen, non-deklarativen Wissens begünstigt.

Die gegenwärtige Ordnung des universitären Studiums ist also hierarchisch, linear und begünstigt die Vermittlung deklarativen Wissens. Eine zunächst starke Ausprägung von Klassifikation und Framing wird mit dem Voranschreiten des Studiums und Enkulturationsprozesses rückläufig, und ein größeres Maß kontextsensitiver Praxis, welche die Aneignung non-deklarativen, praktischen Wissens begünstigt, legitim.

3.1.2 Wissenskulturen

Die Disziplin – als im Studium dominante soziale Form wissenschaftlichen Wissens – und Kultur zum Ausgangspunkt zu nehmen, impliziert keine Vernachlässigung anderer Organisationsformen wissenschaftlichen Wissens, die gleichermaßen innerhalb der Lehrsituation relevant und sichtbar werden. Gerade das Verhandeln der Vielfalt wissenschaftlicher (insbesondere soziologischer) Kollektivformen und ihrer kulturellen Toolkits steht im Mittelpunkt dieser Arbeit. Ich gehe also davon aus, dass etablierte sowie angehende Soziolog:innen Elemente der öffentlichen Kultur der Disziplin der Soziologie und subdisziplinärer Kulturen als Bestandteil ihrer persönlichen Kultur verinnerlichen bzw. bereits verinnerlicht haben. Disziplinäre wie subdisziplinäre Kulturen gilt es im Rahmen des Soziologiestudiums zu reproduzieren, dabei bleibt es eine empirische Frage, wie sich die Kulturen zueinander verhalten.

In divergent disciplines, on the other hand, the disputation between sub-groups is subject to weaker collective controls, and is liable to degenerate into a state of open civil war. [...] Such major clashes between sub-groups within the same discipline will often reveal a fundamental difference in the conception of what constitutes a valid form of enquiry, or even what the ultimate goal of the discipline ought to be. (Becher, 1990, S. 431)

Becher beschreibt in diesem Zitat die »Counter-Culture of Specialisation« und versteht Spezialisierungen als Untereinheiten ausdifferenzierter Disziplinen. Das kritische Potenzial der Beziehungen dieser subdisziplinären Einheiten gilt auch für den Lehrkontext. Vor dem Hintergrund dieser verschiedenen Kulturen, die sich in Konkurrenz um Sichtbarkeit im Rahmen des Studiums befinden, wird die Lehrgestalt(-ung) zum Gegenstand von »classification struggle[s]« (Lamont und Molnár, 2002, S. 173). Beispielsweise hat Bucher für die Pathologie aufgezeigt, dass verschiedene Subkulturen der Disziplin innerhalb der Ausbildung des Nachwuchses darum konkurrieren, »an imagery of pathology« sichtbar zu machen, »which expresses their own segmental identification« (1962, S. 47). Dies impliziert ein Nullsummenspiel darum, welchem Kollektiv es gelingt, im Rahmen der Lehrgestaltung die eigene Kultur für die Enkultu-

ration der Studierenden sichtbar und damit verfügbar zu machen und so potenziell zu reproduzieren. Diese Grenzziehungen und Sichtbarmachung bzw. Reproduktion eigener konzeptueller wie praktischer Kategorien in der Lehre sind deshalb so bedeutsam für die einzelnen Kulturen, weil sie zu »disciplinary [sic!] devices« (Zuckerman, 2017, S. 32f.) des zukünftigen Handelns derjenigen werden, die diese Kategorien verinnerlichen. Dies sind die Studierenden, die basierend auf diesen Erfahrungen Entscheidungen hinsichtlich des weiteren Verlaufs ihres akademischen Enkulturationsprozesses treffen, oder auch anschließend auf wissenschaftlichen und wissenschaftsnahen Arbeitsmärkten zu Vertreter:innen dieser Kulturen werden. Am Ende des erfolgreichen Enkulturationsprozesses steht die *Naturalisierung* der ehemals kontingenten kulturellen Repertoires. Jenen Kulturen, die innerhalb dieses Prozesses keinerlei *Macht* über repräsentierte Lehrinhalte (Klassifikationen) und keinerlei *Kontrolle* über die Ausgestaltung der Lehrkontexte (Framing) besitzen, droht, von Studierenden nicht gewusst zu werden.

Wie bereits geschrieben, deutet die wissenschaftssoziologische Literatur darauf hin, dass das Konzept der Disziplin ungeeignet ist, um Organisationsformen wissenschaftlicher *Praxis* zu beschreiben. Diese lokale, »actual manifestation« von Wissenschaft ist nicht gleichzusetzen mit den »fundamental instructions« (Becher und Trowler, 2001, S. 43) der Disziplin. Entsprechend werden alternative Konzepte gebraucht, um sozio-kulturelle Formen wissenschaftlichen Wissens in all seinen Modi zu beschreiben. An dieser Stelle werden zwei alternative Konzepte vorgestellt, welche sich zwar auf den ersten Blick hinsichtlich ihrer Bezugnahme auf wissenschaftliche Praxis zu unterscheiden scheinen, die de facto jedoch – neben dem Verständnis wissenschaftlicher Kultur als primär deklarativ und damit Symbol vermittelt – *Erfahrungsstrukturen* einbeziehen. Dies sind zum einen Flecks Werk zu *Denkstil und Denkkollektiv* und zum anderen das Konzept der *epistemischen* bzw. *Wissenskulturen* von Knorr-Cetina.

Wissenschaft im Modus deklarativer und non-deklarativer Kultur

Das bereits 1935 erschienene Werk *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache* von Ludwik Fleck gilt als eines der ersten, welches wissenschaftliches Wissen als sozio-kulturell spezifisches Wissen versteht.⁸ So unterscheidet Fleck die Wissenschaft in unterschiedliche *Denkkollektive* mit jeweils spezifischen *Denkstilen*, und wendet sich damit gegen ein positivistisches Verständnis von der Einheit der Wissenschaft. Aus diesem Grund gilt das Buch auch als ein »Schlüsselwerk des Konstruktivismus« (Dayé, 2016, S. 3). Statt *objektiv* Wahrheit zu erkennen, unterliegen Wissenschaftler:innen einem »Denkzwang«, dessen Aneignung dem »Charakter einer Indoktrination« anstatt der »Weckung kritisch-wissenschaftlichen Denkens« (Schäfer und Schnelle, 2015, S. XXXVI) entspricht. Der »Denkstil als gerichtetes Wahrnehmen«,

8 Das viel zitierte Werk *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* von Kuhn (2014) hat viele von Flecks Überlegungen noch einmal aufgegriffen und um weitere Konzepte, wie *Normalwissenschaft* und *Revolutionen*, ergänzt. Das an dieser Stelle jedoch kultursoziologisch so relevante Konzept der *Denkstile* ist bei Kuhn mit dem *Paradigma* nicht grundverschieden, weshalb ich mich primär auf Fleck stütze.

als »bestimmte[r] Wissensbestand und Kulturbestand« (Fleck, [1935] 2015, S. 58) determiniert das »gedankliche und sachliche Verarbeiten des Wahrgenommenen« und entspricht somit einer spezifischen Weltsicht. Im bereits vorgestellten Vokabular kann dies als spezifisches Schema gedeutet werden, welches gemäß dem deterministischen Impetus von Fleck jedoch weniger zur Weltdeutung befähigt als vielmehr *verpflichtet*. Mag diese Strenge zwar nicht dem Kulturverständnis der vorliegenden Arbeit entsprechen, so verweisen die Konzepte des Denkkollektivs und Denkstils trotzdem produktiv zum einen auf die sozio-kulturelle Dimension wissenschaftlicher Praxis (ebd., S. 63) und zum anderen auf die kulturelle Binnendifferenzierung der Wissenschaft. Dabei wendet Fleck seine Konzepte auf unterschiedlichen Ebenen an. So gibt es ein *wissenschaftliches Denkkollektiv* mit entsprechendem Denkstil vergleichbar mit der *scientific community* und der darin implizierten Abgrenzung von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen. Davon ausgehend stellen Disziplinen wiederum »spezialistische Denkkollektive« (ebd., S. 147) dar, die sich noch weiter ausdifferenzieren lassen. Neben diesen Verweisen auf kognitive und deklarative Elemente wissenschaftlicher Kulturen führt Fleck auch damals schon aus, dass der Denkstil, das spezifische »Gestaltsehen«, im Rahmen von Enkulturationsprozessen erlernt werden muss durch die »praktisch-theoretische Einführung in ein Gebiet und eigene[...] Erfahrung« (Schäfer und Schnelle, 2015, S. XXVI). In diesem Sinne widmet er sich in seinem Buch auch der Ausbildung von Wissenschaftler:innen bzw. ihren Enkulturationsprozessen,⁹ die die Aneignung verkörperten Erfahrungswissens ermöglichen. Implizit ist darin zudem die Unterscheidung öffentlicher und persönlicher Kultur enthalten. So schreibt er zur Aneignung des Denkstils, dass »[d]ie Notwendigkeit der Erfahrung [...] ein irrationales, logisch nicht legitimierbares Element in das Wissen [bringt]. Die Einführung, eine Art Weihe, die andere erteilen, eröffnet den Eingang in ein Wissen, – Erfahrung, immer nur persönlich erlangbar, befähigt erst zum tätigen, selbstständigen Erkennen« (Fleck, [1935] 2015, 125f.). So ist der Denkstil schlussendlich ein kollektiv geteilter, dabei zugleich abhängig von der individuellen *Erfahrung* und damit auch *praktischen* Aneignung der jeweiligen Sichtweise. Abschließend sei an dieser Stelle noch erwähnt, dass Fleck bereits auf die symbolische Funktion von Hand- und Lehrbüchern hingewiesen hat, spezifische Denkstile und ihre -kollektive als konsistente Einheit zu beschreiben (ebd., S. 158ff.). Im Gegensatz zur Fokussierung auf Disziplinen bietet Fleck mit seinem Konzept der Denkkollektive also auch eine mögliche Binnenperspektive an. Besonders wichtig ist seine frühe Einsicht, dass sich Wissenschaft mitsamt ihren Untereinheiten nicht auf explizierbare Prinzipien – deklaratives Wissen – reduzieren lässt, sondern zum einen weitere Modi annimmt (*Science as Knowledge* und *Science as Practice*) und zum anderen im Zuge von Enkulturationsprozessen individuell *erfahren* werden muss.

Noch einmal deutlich konkreter hinsichtlich der praktischen Dimension von Wissenschaft wird Karin Knorr-Cetina, vor allem in ihrem Werk *Wissenskulturen* (2011). In

9 »Mitgliedschaft und Identität, Arbeitsweise und Problemstellung, theoretisches Rüstzeug und experimentelle Verwendung bilden sich aus bzw. werden erworben in der konkreten Ausbildungsphase des Vor- und Nachmachens exemplarischer Leistungen« (Schäfer und Schnelle, 2015, S. XXXIV).

ihrem Verständnis wissenschaftlicher Kulturen – bezeichnet als *Wissens- oder epistemische Kulturen* – ist der Praxisbegriff zentral:

In diesem Buch geht es um Wissenskulturen: um diejenigen Praktiken, die, gebunden durch Verwandtschaft, Notwendigkeit und historische Koinzidenz, in einem Wissensgebiet bestimmen, *wie wir wissen, was wir wissen*. Wissenskulturen generieren und validieren Wissen. [...] Der Ausdruck »epistemisch« soll auf Erkenntnis verweisen; es geht also um diejenigen Strategien und Prinzipien, die auf die Erzeugung von »Wahrheit« oder äquivalente Erkenntnisziele gerichtet sind. (Knorr-Cetina, [2002] 2011, S. 11)

Auch sie richtet sich gegen das Einheitsverständnis von Wissenschaft, wenn auch im Gegensatz zu Fleck mittlerweile eingebettet in ein Forschungsfeld, welches die kulturelle Ausdifferenzierung der Wissenschaft als selbstverständlich erachtet. Zugleich betont sie, dass mit der Verschiebung des analytischen Fokus auf Praxis, statt beispielsweise Diskurs, das Konzept der Disziplin ungeeignet wird. Denn »[i]ndem man sich auf Wissenskulturen statt auf Disziplinen oder Spezialgebiete konzentriert, amplifiziert man die Wissenspraxis zeitgenössischer Wissenschaften, bis das gesamte Gewebe technischer, sozialer und symbolischer Elemente sichtbar wird, das diese Praxis ausmacht«. Diese sind wiederum so divers, dass die Betrachtungsebene der Disziplin, nicht der »Fragmentierung zeitgenössischer Wissensprozesse« (ebd., S. 13) gerecht wird. Zugleich unterscheidet sich ihr Kulturverständnis von jener handlungstheoretischen Perspektive der »Wissenschafts- und Wissenssoziologie [...] in den späten 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts« (ebd., S. 19), indem sie dreierlei Aspekte einer kultursoziologischen Perspektive hinzufügt: zum einen »Brüche in der Einheit und Einförmigkeit von Praxis«, folglich kulturell verschiedene Praxisformen. Zum Zweiten verweist ihr Kulturbegriff auf »das Dickicht verschiedenartigster Muster, die sich in lebensweltlichen Zusammenhängen überlagern und anhäufen« (ebd., S. 21), und drittens fügt sie »dem Praxisbegriff Sensibilität für Symbole und Bedeutungen« hinzu (ebd., S. 22). Damit ist der Kulturbegriff von Knorr-Cetina nah an jenem, wie ich ihn in Abschnitt 2.1 beschrieben habe. Er bleibt offen für die empirische Beobachtung der Kulturelemente, die einerseits Handeln motivieren und andererseits Handeln rechtfertigen. Er bleibt ebenfalls offen für deklarative wie non-deklarative Elemente, konzeptuelles wie praktisches Wissen. Zugleich präzisiert Knorr-Cetinas Terminologie der *epistemischen Kultur*, dass die Praxis, die im Zentrum steht, eine ist, die auf die Generierung einer spezifischen Form von Erkenntnis abzielt. Dies ist das *Commitment*, welches die beteiligten individuellen wie kollektiven Akteure eint.

Im Sinne der Ausführungen der letzten zwei Unterkapitel arbeite ich sowohl mit dem Konzept der Disziplin als auch dem Konzept von Wissenskulturen und gehe davon aus, dass beide relevant sind für das Verständnis des Enkulturationsprozesses des wissenschaftlichen Studiums an Universitäten. Ich erwarte, dass beide als *repräsentierte Kultur* relevant sind und sowohl einzeln als auch im Zusammenspiel spezifische Anforderungen an die *Lehrkultur* stellen. Damit wird auch die Unterscheidung von Disziplin als sozio-kultureller Organisationsform der Lehre und der Wissenskultur als Pendant der Forschung aufgehoben. So wie die disziplinäre Ausbildung als geteilte *lingua franca* der weiter ausdifferenzierten Wissenskulturen (Becher, 1990, S. 343) bestehen bleibt,

so sind die Wissenskulturen zum einen in der Lehrsituation durch die persönlichen Kulturen der Lehrenden präsent als auch an der Aushandlung der Studienstrukturen und damit an Klassifikationsprozessen beteiligt.¹⁰

Im Folgenden wird der Kulturbegriff ein letztes Mal zugespitzt auf die Bezeichnung *methodologischer Kulturen*. Dafür führe ich zunächst in die kulturelle Bedeutung der *Methoden* für die Wissenschaft ein und konkretisiere diese im Weiteren hin zur »method-centered self-identity« (Diaz-Bone, 2016, S. 7) einer spezifischen Disziplin, der Soziologie. Dies dient der Plausibilisierung der Entscheidung, das Konzept der Wissenskulturen auf *methodologische (Wissens-)Kulturen* hin zu präzisieren und den empirischen Fokus vom Studium auf die spezifische Methodenausbildung als Teil des wissenschaftlichen, disziplinären und wissenskulturellen Enkulturationsprozesses zu richten.

3.2 Methode, die Wissen schafft

Methoden sind im Rahmen von Abgrenzungs- und zugleich Identitätsdiskursen der Wissenschaft(-en) von großer symbolischer wie sozialer Bedeutung. So fungieren sie vielfach als Quelle für die Legitimierung *der Wissenschaft* und für »knowledge claims« innerhalb *der Wissenschaften*. Somit ist die Kompetenz, diesen Diskurs zu bedienen, Bestandteil kultureller Repertoires von Wissenschaftler:innen und das Erlernen dieser Kompetenz Teil wissenschaftlicher Enkulturationsprozesse.

Dabei ist der Begriff der *Methode* nicht leicht zu definieren. Da das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit genau darin liegt, die Bedeutung(-en) von *Methode* innerhalb der Soziologie nachzuvollziehen, bleibt die hier vorgestellte Definition zunächst vorläufig und offen für Felddefinitionen. Wenn also im Weiteren von *Methoden* die Rede ist, dann sind Konzepte,¹¹ Objekte und Praktiken gemeint, von denen die jeweiligen Akteur:innen annehmen, dass ihr Einsatz den Erkenntnisgewinn befördert. Dabei geht es den Akteur:innen explizit um einen *wissenschaftlichen* Erkenntnisgewinn. Zu diesem Repertoire an Methodendimensionen gehören auch diskursive Strategien, die in die Konstruktion und Legitimationen der Konzepte, Objekte und Praktiken der Erkenntnisgenerierung einfließen. Zugleich wird im Folgenden gezeigt, dass dieses *methodische Wissen* innerhalb der Wissenschaft in vielfältiger Form vorliegt und diese entsprechend in unterschiedliche *methodologische Kulturen*¹² ausdifferenziert.

10 Dies wird in Kapitel 5.2 illustriert durch den Verweis auf die Aushandlungen der *Deutschen Gesellschaft für Soziologie*, die in Objekten wie den »Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zur Methodenausbildung« (Vorstand der DGS, 2002) resultieren.

11 Dazu zählen auch *wissenschaftstheoretische, ontologische, epistemologische* wie *methodologische* Grundannahmen empirischer Forschungspraxis.

12 Ich wähle diese Bezeichnung in Anlehnung an Abbott, der den Begriff der »methodological communities« (Abbott, 2007, S. 11) verwendet. Mit geht es bei der Begriffswahl jedoch nicht um eine gezielte Unterscheidung von *methodologisch* und *methodisch*. Im Sinne der Einheitlichkeit bleibe ich bei der Bezeichnung *methodologische Kulturen*, verwende aber sonst beide Begriffe – wenn nicht anders ausgewiesen – synonym.

3.2.1 Differenz von Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft

The intellectual ecosystem has with time been carved up into »separate« institutional and professional niches through continuing processes of boundary-work designed to achieve an apparent differentiation of goals, *methods*, capabilities and substantive expertise. (Gieryn, 1983, S. 789)

In einem viel zitierten Aufsatz schreibt Thomas Gieryn über Strategien der »Demarcation of Science from Non-Science« (1983). Der Fokus des Artikels liegt auf diskursiven Strategien von Wissenschaftler:innen zur Abgrenzung eigener Zuständigkeiten und gesellschaftlich als legitim anerkannter Geltungsbereiche. Diese Perspektive versteht *Wissenschaft* und ihre symbolischen wie sozialen Außen- und Innengrenzen als »ambiguous, flexible, historically changing, contextually variable, internally inconsistent, and sometimes disputed« (ebd., S. 782). Die Grenzen von Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft werden von sozialen Akteur:innen erzeugt, stabilisiert und neu gezogen. Dabei dient die »boundary-work« auch dem Erhalt und der Etablierung von Machtstrukturen und Ressourcenflüssen. Wichtig hierbei ist, dass, wie im Eingangszitat angedeutet, die Grenzziehung vielfach entlang spezifischer Verständnisse von legitimen Methoden vorgenommen wird. Der konkrete Prozess der Generierung wissenschaftlichen Wissens über spezifische *methodische* Verfahren ist ein wichtiges Distinktionsmerkmal, auf welches sich die Wissenschaft zur Abgrenzung von Nicht-Wissenschaft beruft und wodurch sie ihre Legitimation gegenüber anderen Formen des Wissens, wie beispielsweise Alltagswissen, geltend macht. Wenn also die Leistung der Wissenschaft für die Gesellschaft darin liegt, *wissenschaftliches* Wissen bereitzustellen (Luhmann, 1992), so ist der praktische wie auch diskursive Rückgriff der Wissenschaftler:innen auf *Methoden* zur Erzeugung dieses Wissens eine zwingend notwendige Bedingung für die Leistungserfüllung. In dem Sinne kann es in unserer Gesellschaft keine Wissenschaft geben ohne den impliziten wie expliziten Verweis auf wissenschaftliche Methoden. Damit sind Methoden Teil der Definition von Wissenschaft.

3.2.2 Ausdifferenzierung der Wissenschaft

Von Gieryn wissen wir auch, dass mithilfe von Methoden nicht nur diskursive Grenzen zwischen *Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft* gezogen werden, sondern Grenzen zudem als »ideological demarcations of disciplines, specialties or theoretical orientations within science« (Gieryn, 1983, S. 792) dienen. Die Folge sind symbolische Grenzen innerhalb der Wissenschaft, die gleichermaßen in sozialen und materiell verfestigten Grenzen (Lamont und Molnár, 2002) resultieren können. In diesem Sinne lässt sich die interne Ausdifferenzierung der Wissenschaft und ihrer Disziplinen, wie der Soziologie, auch über das Nachvollziehen von Aushandlungen angemessener Methoden verstehen. Schuster und Yeo systematisieren diese unterschiedlichen Ebenen der Grenzziehung mit Verweis auf *wissenschaftliche Methoden* dreiteilig:

- (1) The »internal« level of technical debate and argument where knowledge claims are initially framed, negotiated, and evaluated;

- (2) the level of institutional and disciplinary organization and politics;
- (3) the level of the »public politics« of the scientific community. (Schuster und Yeo, 1986, S. xi)

In dritten Punkt spiegelt sich die bereits eingeführte Unterscheidung von Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft, die dem wissenschaftlichen Wissen durch den Verweis auf ihre Methoden eine epistemische Sonderstellung innerhalb der Gesellschaft zuweist. Im Sinne von Gieryns Argument situativ flexibler Grenzziehung wird – innerwissenschaftliche Differenzen an dieser Stelle negierend – zuweilen gar vereinheitlichend von *der wissenschaftlichen Methode* gesprochen. Damit wird zugleich die Deutung der *Einheit der Wissenschaft* mitgeliefert, denn was sie vom Rest der Gesellschaft unterscheidet – die methodisch kontrollierte Generierung von Wissen –, ist zugleich die Eigenschaft, die sie dieser Deutung nach eint. Dabei setzt dieser Grenzziehungsdiskurs wiederum jene Ausdifferenzierungen innerhalb der Wissenschaft außer Kraft (zum Konzept des »Un/doing Differences« siehe Hirschauer, 2014), welche Schuster und Yeo in ihrem zweiten Punkt ansprechen. Hier verschiebt sich die Argumentationslinie und verweist auf innerwissenschaftliche Hierarchien, die wiederum durch die Aushandlung von Claims legitimer Methodenpraktiken erzeugt werden. So repräsentiert *die wissenschaftliche Methode* ein spezifisches Prinzip epistemischer Praktik, welches zumeist mit Verweis auf den Wissenschaftsphilosophen Karl Popper als *Kritischer Rationalismus* bezeichnet wird. Im Kern beinhaltet dies ein deduktives, das heißt theoriegeleitetes, empirisches Vorgehen (Popper, 1935). Doch gerade an diesem Anspruch der *scientific method* zeigt sich, dass es subdisziplinäre Kulturen gibt, die sich und ihre Praxis mit diesem rein deduktiven, zumeist als *objektivistisch* verstandenen Wissens- und Wissenschaftsverständnis nicht identifizieren: Sie markieren eine Unterscheidung wissenschaftlicher Verfahren der Wissensgenerierung, die nicht nur praktische Details, sondern ihre vermeintlichen Prinzipien betrifft. Die gängige Unterscheidung *harter* und *weicher* Disziplinen bezieht sich – neben einer Vielzahl an Unterscheidungskriterien – auch zumeist auf die Homo- bzw. Heterogenität interner Wissenskulturen mitsamt ihren methodologischen Grundprinzipien. In der binären Unterscheidung harter und weicher Disziplinen werden die Naturwissenschaften zumeist durch »a single paradigm [...] characterized«, verstanden als »greater consensus about appropriate content and method than are nonparadigmatic fields«. Geisteswissenschaften (und mit einer Zwischenposition die Sozialwissenschaften) gelten hingegen als »nonparadigmatic« (exemplarisch Biglan, 1973, S. 210). Liest man den *Paradigma*-Begriff (Kuhn, [1967] 2014) als *Kultur* (für diese Deutung siehe Latour und Woolgar, 1986, S. 54), so markieren die Bezeichnungen als hart oder weich auch das Maß interner sozio-kultureller Ausdifferenzierung. Je weicher, desto mehr Alternativen zur *einen* wissenschaftlichen Methode sind Bestandteil wissenschaftlicher Repertoires. Die Kontingenz der Unterscheidung von Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft, sowie der Unterscheidung von harten und weichen Disziplinen lässt sich anhand der berühmten Rede »The Two Cultures« von Snow aus dem Jahr 1959 illustrieren. Mit seiner Unterscheidung der »Literary intellectuals at one pole—at the other scientists, and as the most representative, the physical scientists« (Snow, [1959] 2005, S. 4) verortet der Literat und Wissenschaftler die *zwei Kulturen* einmal innerhalb und einmal außerhalb

der Wissenschaft. So geschieht es im angloamerikanischen Raum bis heute, denn dort werden semantisch die »Sciences« von den »Humanities« unterschieden (Sonner, 2018). Einmal mehr zeigt sich daran die Kontingenz der Grenzverläufe, denn im deutschsprachigen Raum gelten die »Humanities« als *Geisteswissenschaften*. Damit beschreiben die zwei Kulturen nicht inner- und außer-, sondern rein innerwissenschaftliche Domänen. Dabei verweist die englischsprachige Unterscheidung auf eine hierarchische Ordnung dieser Wissenskulturen, die durchaus auch im deutschsprachigen Raum gegeben ist: So ist das Objektivitätsgebot, was dem kritischen Rationalismus und damit primär den Verfahren naturwissenschaftlicher Praxis zugrunde liegt, nach wie vor das dominante Ideal, welches auch außerhalb der Wissenschaft an diese herangetragen wird. *Objektivität* von Beobachtungen ist hierbei das anzustrebende Ideal, von dem die gängigen Gütekriterien empirischer Forschung hergeleitet werden: Validität und Reliabilität. Die damit verbundenen Praktiken der Standardisierung von Datenerhebung und -auswertung sowie deren Formalisierung sichern kommunikative Anschlussfähigkeit innerhalb der Wissenschaft (Heintz, 2000, S. 348; Daston und Galison, 2017), aber auch über deren Grenzen hinweg, und streben die Vermeidung von *subjektiven Verzerrungen* der Beobachtung an, die diesem Verständnis nach alltagsweltliches, aber nicht wissenschaftliches Wissen kennzeichnen. Obwohl es in den Sozial- und Geisteswissenschaften alternative Konventionen legitimer *methodischer* Praxis gibt, spiegelt sich auch innerhalb der Sozialwissenschaften die »hegemony of positivist quantitative methods« (Savage, 2013, S. 6; für eine ähnliche Diagnose für Deutschland, siehe Rehberg, 2003).¹³ Andere empirische Praktiken, die sich als *wissenschaftlich* verstehen, haben infolgedessen stärkere Legitimationsarbeit zu leisten. Wirksam wird die »normativity of method«¹⁴ (Law, 2007, S. 4), für die meist gilt: je härter, desto besser.

Dabei lassen sich Debatten um die Legitimität methodischer Verfahren und damit Debatten um *Wissenschaftlichkeit* von Debatten über die Qualität und Aktualität eingesetzter Methoden unterscheiden. Letzteres ist gängige Praxis in der Bewertung wissenschaftlicher Arbeit durch *peers*. Diese Evaluationspraxis soll der Qualitätssicherung dienen und damit gegebenenfalls jene Arbeiten, die den Evaluationskriterien nicht genügen, von jenen unterscheiden, die dies tun, bzw. sie in eine ordinale Ordnung bringen (exemplarisch Hirschauer, 2004; Lamont und Huutoniemi, 2011; Reinhart, 2012). Dabei muss nicht zwingend die *Wissenschaftlichkeit* an sich infrage gestellt werden, obgleich dies mit Verweis auf illegitime empirische Praktiken eine Möglichkeit bleibt. Hieran zeigt sich auch, dass die oben angeführten drei Ebenen der Distinktion

13 In dem Zusammenhang thematisiert Taylor passenderweise das »prestige by association«, welches zumeist sozialwissenschaftliche Disziplinen – er selbst bezieht sich auf die Geografie – zu aktivieren versuchen, wenn sie die spezifischen Praktiken der Physik zum Ideal wissenschaftlicher Praktik *im Allgemeinen* erheben (Taylor, 1976, S. 136). Für die Einordnung dieser hegemonialen Position in den gesellschaftsweiten Diskurs um die »Herrschaft durch Zahlen« (Münch, 2018) siehe beispielhaft Porter (1996), für die historische Wirksamkeit der Objektivität siehe Daston und Galison (2017).

14 Wobei ihre Richtung je nach Ort, Zeit, Situation natürlich variiert. So hat Mannheim schon 1932 bemängelt, dass »es vor aller Untersuchung als ausgemacht gilt, daß »naturwissenschaftlich«, »positivistisch« und »generalisierend« Schimpfwörter seien« (S. 15).

durch Methodendiskurse aufeinander zu beziehen sind. Da über die Methodenpraxis die Existenz (und damit Förderung) der Wissenschaft legitimiert wird, ist jene streng auf Qualität zu überwachen. Zweifel außerwissenschaftlicher Akteure an dem Distinktiven wissenschaftlichen Wissens könnte Ressourcenflüsse und damit die Wissenschaft selbst gefährden, da die Wissenschaft in starkem Maße abhängig von den Ressourcenzuweisungen durch andere Teilsysteme ist (beispielhaft Braun, 2004, S. 69). Zur Sicherstellung dessen muss die Wissenschaft bzw. müssen ihre Untereinheiten auch nach innen Grenzen ziehen und ggf. solche Einheiten ausschließen, bei denen Zweifel an der *Wissenschaftlichkeit* ihrer Praxis besteht.¹⁵ Gemäß dem Verständnis von Wissenschaft als Profession kann nur sie selbst »professional control« (Abbott, 1983) bzw. eben Qualitätssicherung betreiben, denn nur sie verfügt über die dafür notwendigen Qualitäts- und Bewertungskriterien (Pfadenhauer und Sander, 2010). Die mit der Qualitätssicherung verknüpften Distinktionsdiskurse geschehen wiederum primär über Verweise auf legitime und illegitime empirische, das heißt methodisch geleitete, Praktiken (vgl. Schuster und Yeo, 1986, S. xii). In dem Sinne ist Grenzziehungsarbeit grundsätzlich immer auch Identitätsarbeit (Kaldewey, 2016, S. 153).

3.2.3 Ausdifferenzierung der Soziologie

Anschließend an die wissenschaftsinterne Differenzierungsleistung von Methoden geht es in diesem Unterkapitel konkreter um die kulturelle Ausdifferenzierung der Soziologie. Damit nähere ich mich zunehmend meinem konkreten Untersuchungsgegenstand an. Die Auseinandersetzung mit der eigenen *Multiparadigmatik* bzw. dem eigenen *Multikulturalismus* ist elementarer Bestandteil soziologischer Kultur, in der Vergangenheit und Gegenwart, in der Forschung und Lehre. Sie geht mit besonderen Anforderungen an die disziplinären Grenzziehungs- und Identitätsdiskurse einher, um trotz der internen Differenz zum einen die Einheit mit der Wissenschaft und zum anderen die Einheit als Disziplin zu verteidigen.

Multikulturalismus und disziplinäre Identität

Wie bereits angesprochen, ist die Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Disziplinen in inter- wie intradisziplinäre Wissenskulturen ein allgemeines Charakteristikum von Wissenschaft, welches jedoch in der Stärke der Ausprägung die *soft sciences* von den *hard sciences* unterscheidet. Je größer die Anzahl der Subkulturen – auch als Paradigmen bezeichnet (Kuhn, [1967] 2014) –, desto »unreifer« und damit *softer* die Disziplin. Spezifisches Merkmal der Soziologie scheint darauf aufbauend die symbolische Bedeutung dieser internen Ausdifferenzierung für ihre disziplinäre Identität. So pflegt die Disziplin einen selbstreflexiven Diskurs zur eigenen »Multiparadigmatik« bzw. von mir umformuliert zum *Multikulturalismus*, in dem das Vorzeichen der Bewertung dieser Eigenschaft wiederum auf die interne Ausdifferenzierung verweist. So wird der Multikulturalismus auch von Disziplinvertreter:innen zuweilen als Mangel

15 Was natürlich kontextabhängig sehr verschieden definiert werden kann und viel Raum für machtpolitische Manöver – *classification struggle* – innerhalb der Wissenschaft bietet. Genau dies beschreibt Gieryn mit seinem Konzept der »boundary-work«.

disziplinärer Reife interpretiert, also als Defizitnachweis im Vergleich zu den Naturwissenschaften. Eine andere Deutung bewertet ihn hingegen als »Reichtum an Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung« (Münch, 2018, S. 5) und als angemessen für die Komplexität soziologischer Forschungsgegenstände.¹⁶ Nicht nur die Bewertung des Multikulturalismus und damit der durch diesen geprägten Disziplin ist gegensätzlich, auch die Kulturen, die ihn ausmachen, werden als füreinander im besten Fall indifferent, im schlimmsten Fall als unvereinbar hinsichtlich ihrer »intellektuelle[n] Ziele und Prioritäten«, Forschungspraktiken und Erhebungsinstrumente sowie Qualitätskriterien (Froese und Simon, 2016, S. 12) beschrieben. Mal wird ein integratives Moment im Gegenstandsbereich, in den Problemstellungen oder in einer spezifisch soziologischen Perspektive gesehen, mal das zusammenhangslose Nebeneinander der Kulturen festgestellt (für eine Systematik der Positionen zur Qualität der *Multiparadigmatik*, siehe Kneer und Schroer, 2009). Diese zum Teil konfliktreiche kulturelle Heterogenität der soziologischen Disziplin¹⁷ hat Folgen für ihre Selbstpositionierung im Feld der Wissenschaft, also für ihr Verhältnis zu anderen Disziplinen und ihr Verhältnis zu Akteuren in Feldern außerhalb der Wissenschaft, kurzum: Ihr stellen sich spezifische Identitäts- und Grenzziehungsprobleme.

[Sociology] is also the most general of the social sciences, or, to put it less politely, the least defined. [...] a defining characteristic of sociology – the fact that the discipline is not very good at excluding things from itself. (Abbott, 2007, 3ff.)

In ähnlicher Weise charakterisiert auch Whitley die Soziologie als »fragmented adhococracy«, die sich dadurch auszeichnet, dass sie »diffuse, discursive knowledge of commonsense objects« (Hervorhebung durch LK, 2000, S. 159) produziere. Daher steht die Soziologie vor der Anforderung, die Legitimität des eigenen Faches in Abgrenzung zu den Deutungsangeboten des Sozialen durch andere wissenschaftliche Disziplinen und in Abgrenzung zu nicht-wissenschaftlichen Akteuren und Alltagswissen zu sichern. So können auf Grund der thematischen »Nähe zu den Problemen von Staat und Wirtschaft sowie allgemein zum Alltagswissen« (Honegger, 2007, S. 35) in der Außenwahrnehmung der Soziologie Legitimitätskrisen entstehen, wenn nicht unmittelbar

16 Zuletzt wurde die Frage des Wertes des Multikulturalismus für die Soziologie öffentlich anlässlich der Gründung der *Akademie für Soziologie* (AS) im Jahr 2017 diskutiert. Mit ihrem Anspruch, die Disziplin zu vertreten, steht sie in Konkurrenz zur seit 1909 bestehenden »Deutschen Gesellschaft für Soziologie« (DGS). In dieser Manifestation des Konfliktpotenzials soziologischer Ausdifferenzierung trifft die Ablehnung des »Abfeiern[s] der Buntheit« (Thomas Hintz, ehemaliger Vorsitzender der Akademie für Soziologie, Eröffnungsrede des ersten Kongresses der AS, 04.04.2018) auf den Appell, die »Zumutungen des Fachs« (Scheffer, 2016) auszuhalten, und somit Teil der kulturellen Heterogenität zu bleiben, anstatt sich dieser zu entziehen. Die gegensätzliche Bewertung der Vielfalt der Soziologie spiegelt sich auch in ihrem Diskurs zur eigenen Lehrform, siehe hierfür Kapitel 4.

17 Hierzu exemplarisch Becher: »[S]ociologists commonly fail to agree on what does or does not constitute good sociology: they work within a convention of dissent, in which doctrinal schisms are common and rival theories come and go.« (Becher, 2006, S. 273)

erkenntlich ist, ob sie »Quelle oder aber Empfängerin derartiger Deutungsangebote und gesellschaftlicher Selbstbeschreibungen« ist (Reinhart, 2016, S. 162). Dadurch wird die eigentliche »Versozialwissenschaftlichung‘ des Alltages« als »Bedeutungsverlust der Soziologie« (Sutter, 2012, S. 440) gedeutet. Bleibt die Abgrenzung vom Alltagswissen ohne Erfolg, das heißt gelingt es der Soziologie nicht, einen exklusiven Gegenstand oder exklusive Kompetenzen im Zugang zu diesem Gegenstand nachzuweisen (Zimenkova, 2007; Zimenkova, 2016), und wird die Selbstbeschreibung als *wissenschaftlich* nicht angenommen, »gerät sie schnell unter ›Ideologieverdacht« (Mevissen, 2016, S. 199; für eine intensive Beschäftigung mit dem »Grenzproblem« gegenüber der *Praxis*, das sich der Soziologie auf Grund ihres spezifischen Gegenstandes stellt, siehe Mevissen, 2019). Gleichermaßen konkurriert sie innerhalb der Wissenschaft mit anderen Disziplinen um Zuständigkeiten, Reputation, und Ressourcen, wie Fördergelder, Studierende etc. (exemplarisch Knie, 2005).

Yet, sociology is an extreme case insofar as sociological knowledge does not claim jurisdiction over any particular form of professional knowledge or practice. This condition is defined here as »ajurisdiction« – the disciplinary absence of (non-academic, external) professional responsibility. Contrasted with economics, political science, psychology, and other social sciences, sociology’s fragmentation appears to reflect the discipline’s lack of professional outlets, resulting in a »remainder discipline« of topic areas not covered elsewhere within the academic field. (Lybeck, 2019, S. 186)

Lybeck spricht der Position der Soziologie im disziplinären Ökosystem gar jede Selbstbestimmtheit durch die Besetzung von Zuständigkeiten ab und charakterisiert sie als Disziplin, die sich passiv der »Reste« der anderen Disziplinen annimmt und der damit eine inhärente Systematik fehlt. Vor dem Hintergrund der Selbstdiagnose *Multikulturalismus* und dem daraus resultierenden Unvermögen, zum einen Differenz zum Alltagswissen und zum anderen disziplinäre Exklusivität nachzuweisen, wird innerhalb der Soziologie um ihre Legitimität¹⁸ gefürchtet. Der Krisendiskurs (besonders prominent Gouldner, 1974; Savage und Burrows, 2007; exemplarische Kommentare zur deutschen Soziologie Giesen, 1989; Münch, 2018)¹⁹ ist somit neben der Diagnose der *Multiparadigmatik* Kernbestandteil der öffentlichen Kultur der Soziologie.

18 Zum allgemeinen Zusammenhang von stark ausdifferenzierten Disziplinen und Legitimität, siehe beispielsweise Stichweh: »Einmal darf die für Wissenschaft charakteristische Dekomposition von Problemstellungen in eine Vielzahl von disziplinspezifischen Partialperspektiven nicht so weit vorangetrieben werden, daß unabsehbar wird, ob es möglich ist, diese Partialperspektiven in einer Weise zu rekombinieren, die es erlaubt, daß sie für die Lösung der vergleichsweise kompakten außerwissenschaftlichen Probleme fruchtbar gemacht werden. Eine derart desintegrierte Wissenschaft würde kaum noch als Kommunikationspartner für andere Teilsysteme der Gesellschaft fungieren können und daher Gefahr laufen, die notwendigen externen Ressourcenzuweisungen und Unterstützungsleistungen nicht mehr mobilisieren zu können.« (Stichweh, 1979, S. 89)

19 Wobei die Soziologie mit dem Konzept der *Krise* konsequent eines auf sich selbst anwendet, mit dem sie auch ihren Untersuchungsgegenstand, die Gesellschaft, vielfach beschreibt (Preunkert, 2011).

If we cannot agree upon our disciplinary identity and, more importantly, upon the state of our cumulative knowledge, then who will listen to us, and why should they? (Boyns und Fletcher, 2005, S. 17)

Dabei stellt sich dieses Problem der Soziologie auch besonders im Hinblick auf ihre interne Vielfalt *methodologischer* Kulturen. Immerhin sind es die Methoden, die die Soziologie als Wissenschaft ausweisen und so von Alltagswissen und Konkurrent:innen in der Deutung des Sozialen jenseits der Wissenschaft abgrenzen. Zugleich ist es die innerwissenschaftliche Schnittstellenposition der Soziologie, die sie besonders macht, zwischen Natur- und Geisteswissenschaft und ihren spezifischen Deutungen legitimer, methodischer Praxis.

Festzuhalten bleibt zunächst, dass Grenzziehungs- und Identitätsdiskurse die Soziologie auf Grund ihres Multikulturalismus in besonderer Weise prägen. Dabei stellt sich die Frage, was die Soziologie zusammenhält – also die Frage nach ihrer Außen- grenze –, insbesondere hinsichtlich der Lehre, da sie, wie bereits beschrieben, durch ihre Organisationsform als *Soziologiestudium* stärker als die Forschung auf *disziplinäre* statt *subdisziplinäre* Kultur zu verweisen hat.²⁰ Im Folgenden wird diese doppelte Form symbolischer wie sozialer Grenzziehung, die innerhalb der Soziologie in besonderer Weise notwendig ist, historisch anhand ihrer Institutionalisierung illustriert. Dabei wird der Fokus vor allem auf der Bedeutung des Kulturobjektes der Methoden liegen.

Zwei Kulturen

Ende des 19. Jahrhunderts begann sich jene Wissensorganisation zu institutionalisieren, die wir heute als *Soziologie* bezeichnen. Im Sinne dieser Institutionalisierung haben Soziologen (sic!), die heute gemeinhin als *Klassiker* bezeichnet werden, Teile ihrer Werke der Legitimierung einer soziologischen Disziplin gewidmet (exemplarisch Simmel, [1908] 1992; Weber, [1921] 2009). Diese Ausführungen beinhalteten schon damals zum einen den Anspruch, soziologisches Wissen sei auf Grund seines Rückgriffs auf spezifische *Methoden* in den Praktiken der Erkenntnisgenerierung Bestandteil der Wissenschaft. Zum anderen bestimmen sie das Distinktive der Leistung der soziologischen Disziplin und damit ihren Mehrwert in Abgrenzung zu bereits existierenden Sozial- und Geisteswissenschaften. So weist Simmel ihr die Untersuchung *sozialer Formen* statt *Inhalte* zu (Simmel, [1908] 1992) und Weber schreibt ihr die Aufgabe zu, »soziales Handeln deutend [zu] verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich [zu] erklären« (Weber, [1921] 2009, S. 1). Bis heute wird dies als Appell zur selbstverständlichen Verbindung hermeneutischer (geisteswissenschaftlicher) und kausal-analytischer (naturwissenschaftlicher) Methoden gedeutet.

Wie bereits angedeutet, wurden Distinktionslinien um ein spezifisches Wissenschaftsverständnis und das Verständnis der Soziologie als distinktive Wissenschaft von Beginn an nicht nur im Sinne der einheitlichen Selbstbeschreibung des Faches

20 Selbstverständlich wird die Frage auch hinsichtlich der bereits erwähnten dezidiert disziplinären Organisationsstrukturen, wie Fachvertreter:innenorganisationen, relevant. Gerade deshalb kam es zur Ausgründung der AS, die deren Gründungsmitglieder auch damit begründeten, sich (auch) kulturell innerhalb der DGS nicht mehr repräsentiert zu sehen (Deutsche Gesellschaft für Soziologie, 2018).

gezogen, sondern auch zur Markierung disziplininterner Differenzen. Dies ist tief in ihrer Entstehungsgeschichte verankert:

In der älteren deutschen Ökonomie war die Soziologie der Theorieträger dieser Wissenschaft, in der Philosophie des 19. und des beginnenden 20. Jhdts. war die Soziologie einer der wesentlichsten Erfahrungsträger des deutschen Philosophierens. (Schelsky 1959, S. 14, zitiert nach Siefer, 1995, S. 262)

Die Binarität ihrer disziplinären Wurzeln und damit auch kulturellen Ursprünge zwischen der *härteren* Ökonomie und *weicheren* Philosophie drückt sich seit Beginn ihrer Institutionalisierung in Deutschland²¹ in innerdisziplinären Konflikten aus, die sie bis heute prägen. So wird bereits die Gründung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 1909 vom *Werturteilsstreit* der Disziplin begleitet, und damit von internen Unstimmigkeiten bezüglich der Deutung der Soziologie als neutrale Wissenschaft oder normatives Engagement. 50 Jahre später kam es zum ähnlich, im Detail jedoch anders gelagerten *Positivismusstreit*, in dem nicht grundsätzlich die Deutung der Soziologie als empirische Wissenschaft zur Diskussion stand, wohl aber die Grenzen der für die Beforschung der Gesellschaft angemessenen Methoden (Mevissen, 2016). Die Vielfalt ihrer Wissenskulturen und deren Konfliktpotenzial in Bezug auf Klassifikationskämpfe hat in der Geschichte des Faches oft im Zentrum von Kontroversen und kritischer Selbstreflexion gestanden. Teil dessen sind auch historische Kontroversen um die Deutung von Wissenschaft und die ihr angemessenen Methoden. Für die Soziologie sind diese Kontroversen stets auch Kontroversen um die disziplinäre Identität.

Die Verknüpfung der ambivalenten Position der Soziologie innerhalb des Wissenschaftssystems mit ihrer internen Ausdifferenzierung hat Lepenies in »Die drei Kulturen« geleistet. Darin argumentiert er, dass die Position der Soziologie hinsichtlich ihrer Kultur als empirische Disziplin eine dritte Position zu Snows zwei Kulturen (siehe Kapitel 3.2.2) darstellt. Abbott benennt in ähnlicher Weise den »interstitial character of Sociology« (Abbott, 2007, S. 5). Diese dritte Position ist eine Art Schnittstelle der binären Pole und führt auf Grund der Anschlussfähigkeit an widersprüchliche Kulturen zu innersoziologischen Spannungen (Lepenies, 1985).²² Mit seiner Heuristik der »fractal distinction« ordnet Abbott die »principal methodological communities« (Abbott, 2007, S. 11) der Soziologie entlang der Unterscheidung von *qualitativ* und *quantitativ* und illustriert (siehe Abbildung 6) die weitreichende Ordnungsfunktion,

21 Bisher waren in dieser Arbeit *nationale* Ausprägungen der Soziologie nicht relevant, da die innerdisziplinären, vielfach binär dargestellten Spannungen innerhalb der Soziologie im Grundsatz kein nationales Phänomen darstellen. Nationale Rahmen werden jedoch im Weiteren relevant bezüglich der Institutionalisierung der Soziologie an Universitäten, im Zusammenhang mit der lokalen Organisation von Lehre und der Fallauswahl der vorliegenden Arbeit.

22 Dass mit diesen symbolischen Grenzen auch soziale einhergehen, illustriert Lepenies amüsant, wenn er berichtet: »Die Treffen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie bestätigten vollends das sogenannte Herringsche Gesetz, das die Behauptung aufstellt, die Anhänger eines bestimmten Faches seien immer darin besonders schlecht, was eigentlich ihre spezifische Fachkompetenz ausmacht: [...] Soziologen sind unfähig, ihre sozialen Beziehungen zu organisieren.« (Lepenies, 1985, S. 407)

Abbildung 6: Systematisierung der Binarität soziologischer Ausdifferenzierung entlang unterschiedlicher Dimensionen (Abbott, 2007, S. 28)

Quantitative	versus	Qualitative
POSITIVISM		INTERPRETATION
ANALYSIS		NARRATIVE
REALISM		CONSTRUCTIONISM
SOCIAL STRUCTURE		CULTURE
INDIVIDUAL LEVEL		EMERGENT LEVEL
TRANSCENDENT KNOWLEDGE		SITUATED KNOWLEDGE

die diese Binariät innerhalb der Soziologie leistet. Statt der alleinigen Differenz »Statistics versus Words« (Collins, 1984) oder »Analytic Versus Critique« (Williams, Sloan und Brookfield, 2017) gehen mit ihr Differenzen entlang vielfältiger wissenschafts- und sozialtheoretischer Positionen einher.

Diese binäre und damit antagonistische Ordnung durchzog die bereits erwähnten großen historischen *Streits* in Deutschland, sowie spätere Ausdifferenzierungsprozesse. So entschlossen sich 1997 Vertreter:innen qualitativer Methoden, innerhalb der DGS eine eigene Arbeitsgruppe neben der bereits bestehenden Sektion »Methoden der empirischen Sozialforschung«, durch welche sich die AG-Mitglieder nicht vertreten sahen, einzurichten und diese 2003 in Form einer eigenen Sektion zu stabilisieren.²³ 20 Jahre später kam es wiederum zur bereits erwähnten Gründung der *Akademie für Soziologie* (AS) in Deutschland, welche durch ihre Existenz den Anspruch der DGS in Frage stellt, »die wissenschaftliche Fachgesellschaft für die Soziologie in ihrer gesamten Pluralität und Breite« (Deutsche Gesellschaft für Soziologie, 2018) zu sein. Auch diese Form der Ausdifferenzierung erfolgt entlang von Spannungen, die sich an unterschiedlichen Ansichten zu legitimen wissenschaftstheoretischen, methodologischen und schlussendlich methodischen Fragen festmachen lassen. So positioniert sich die AS als »eine Fachvereinigung von Sozialwissenschaftler/inne/n, die auf dem Gebiet der *analytisch-empirischen Soziologie* forschen, lehren bzw. deren Erkenntnisse in der Berufspraxis anwenden« (Hervorhebung durch LK),²⁴ und damit eine Außenseite markieren: eine Soziologie, die weder analytisch noch/oder empirisch arbeitet. Entsprechend provoziert die Symbolik der Selbstbenennung als *Akademie für Soziologie* andere selbstidentifizierte Soziolog:innen, da sie das Teil zum Ganzen erhebt (für die entsprechende Reaktion der DGS, siehe ebd.).

23 Rehberg zum konfliktreichen Hintergrund dieser Ausdifferenzierung: »Bekannt ist, dass die unterschiedliche Ausdifferenzierung und Kanonisierung methodischen Wissens in den als »quantitativ« und »qualitativ« bezeichneten Ansätzen zu dem unbefriedigenden Resultat geführt haben, dass die Spezialisten (zuweilen hat man auch den Eindruck: Jüngerinnen und Jünger) sich nicht einmal mehr unter dem Dach der Methodensektion der DGS gemeinsam organisieren wollen. [...] Diese organisatorische Spaltung ist mit mancherlei Abgrenzungs-, zuweilen: Feindsetzungsattitüden verbunden, selbstbewusste Aggressivität und leidenserfahrene Larmoyanz sind keine Seltenheit unter den Beteiligten.« (Rehberg, 2003, S. 23)

24 Siehe die Webseite der Akademie für Soziologie <https://akademie-soziologie.de/die-akademie/ziele-und-aufgaben/>, letzter Zugriff: 03.04.2022.

Dass diese Spannungen innerhalb der Soziologie entlang methodischer Positionen wiederholt zu Repräsentationskonflikten führen, verdeutlicht einmal mehr, dass die disziplinäre Kultur und die methodologischen Kulturen eng miteinander verzahnt sind und über Klassifikationskämpfe der Subkulturen auch disziplinäre Identität verhandelt wird. Aus diesem Grund steht auch im Zentrum meiner Studie zur Reproduktion der Soziologie im Studium bzw. zur Enkulturation in die Disziplin die Lehrform dieser methodologischen Differenzen. Hergeleitet aus den zurückliegenden Ausführungen gehe ich davon aus, dass gerade die methodologischen Kulturen der Soziologie die Rekontextualisierung der Disziplin im Kontext der Lehre vor Herausforderungen stellen, die sich empirisch als Deutungs- und Handlungskonflikte beobachten lassen.

3.2.4 Zusammenfassung

Im zurückliegenden Kapitel habe ich die Kategorisierungsleistung von *Methoden* für die Kultur *der* Wissenschaft und Kulturen *in der* Wissenschaft illustriert. Methoden unterscheiden Disziplinen. Methoden unterscheiden aber auch *methodologische Kulturen* innerhalb von Disziplinen. Somit vermittelt das Kulturobjekt Methoden zwischen den Außen- und Innengrenzen von Wissenschaft, sichert ihre Legitimität und ordnet interne Heterogenität. Die Frage nach dem (Wert-)Verhältnis dieser subdisziplinären Kulturen zueinander bleibt dabei *empirisch*, in der Soziologie ist es historischer Gegenstand interner Konflikte.

Festzuhalten bleibt am Ende dieses Kapitels, dass die Existenz und Reproduktion methodologischer Kulturen innerhalb der Wissenschaft gerade deshalb so spannend ist, weil grenzenloser Multikulturalismus auch eine Entgrenzung von Wissenschaft bedeutet. Wie gezeigt wurde, ist es gerade die Referenz auf das *anchor object* Methoden, welches wissenschaftliches Wissen von anderen Arten des Wissens, wie Alltagswissen, unterscheidet. Wenn sich diese Grenzen auf Grund der fehlenden Integration von methodologischen Kulturen nicht ziehen lassen, verliert entweder die Wissenschaft ihre Legitimität²⁵ oder aber disziplinäre und methodologische Kulturen verlieren ihre Klassifikation als wissenschaftlich. Die Herausforderung dieser doppelten Grenzziehungs- und Identitätsarbeit nach innen und außen bleibt zentral für meine Arbeit.

25 Was im Übrigen ein Grunddilemma der konstruktivistischen Wissenschaftssoziologie darstellt bzw. gegenwärtig empirisch wieder relevant wird in Anbetracht von Diskussionen um den Begriff des »Postfaktischen«.

Gegenstand

4. Soziologien lehren

Dieses Kapitel ist dem innerdisziplinären Diskurs zu Inhalt und Form der Lehre der deutschen Soziologie ab dem Zweiten Weltkrieg gewidmet. Mithilfe der Mannheimer'schen Konzeption von der »Lehrgestalt« (Mannheim, 1932) der Soziologie ordne ich den disziplinären Diskurs um ihre allgemeine (statt spezifisch methodische) Lehre ein in meinen theoretischen Rahmen (Kapitel 2) und in die Ausführungen des letzten Kapitels (Kapitel 3) zum spezifischen Grenz- und Identitätsdiskurs der Soziologie, der zugleich ihre Innen- und Außenseite adressiert.

Grundlage dieses Kapitels sind Publikationen, die ich als Dokumente des Diskurses der primär deutschen Soziologie zu ihrer Lehre inklusive des Lehrbuchs deute. Dies sind Studien zur Ausgestaltung der soziologischen Lehre und ihrer Lehrbücher, die zum einen Deutungen und Bewertungen des Ist-Zustandes der Lehre und Lehrbücher von Soziolog:innen und zum anderen – damit verbunden – normative Positionen zum Soll-Zustand darstellen. Hierbei stellt sich für die Soziologie der Soziologie die Herausforderung, dass die Grenzen dieser doppelten Klassifikation soziologischer Beiträge zur soziologischen Lehre als *neutrale Beobachtung* oder *normative Positionierung* fließend sind. Entsprechend wird die hier vorgestellte Literatur in doppelter Weise und mit doppeltem Ertrag gelesen. Zugleich bleiben die gewonnenen Einsichten somit thesenartig und sind in den Folgekapiteln anhand der erhobenen Empirie methodisch kontrolliert zu prüfen.

Mit Blick auf den Diskurs der Soziologie zu ihrer Lehre wird deutlich, dass dieser stark auf den klassifizierenden Teil der Rekontextualisierung soziologischen Wissens fokussiert und somit auf die Frage danach, *was* gelehrt wird. Die Ebene, auf der innerhalb der Literatur die Lehrgestalt der Soziologie primär beobachtet und bewertet wird, ist die standortübergreifende *der deutschen Soziologie*. Entsprechend dominiert den Diskurs die Orientierung an einer *disziplinären* Kultur. Dabei wird die Lehre in Form ihrer diskursiven Konstruktion in der Literatur in multipler Weise für disziplinäre Grenzarbeit nach innen wie außen instrumentalisiert. So geht aus der Literatur zum einen hervor, dass die Konstruktion einer disziplinären Außengrenze zum kollektiven Ziel der Lehre erhoben wird. Zum anderen wird auch deutlich, dass zur Erreichung dieses Ziels zwei Werte miteinander konkurrieren, welche die Wahl der kulturellen Ordnungsprinzipien als Mittel anleiten. Dies sind zum einen der Wert

der *einen* Lehrform (Einheit durch Einheit) und zum anderen der Wert *multipler* Lehrformen (Einheit durch Vielfalt). Interessanterweise lassen sich in der Diskussion zur richtigen Lehrgestalt kaum Argumente wiederfinden, die auf die *subject matter* der Soziologie verweisen, sondern primär auf die Studierenden und die gesellschaftlichen bzw. institutionellen Bedingungen der Soziologie und ihrer Lehre. Neben der Rekonstruktion dieser Soll-Positionen kann aus den Beschreibungen des Ist-Zustandes zudem geschlussfolgert werden, dass sich die Lehrpraxis und damit die *Lehrgestalt(-ung)* entgegen der oben formulierten Annahme *nicht* an Prinzipien orientiert, die als Ergebnis kollektiver Aushandlung *disziplinäre* Kultur repräsentieren bzw. konstruieren. Vielmehr zeichnet sich ab, dass die persönlichen Kulturen der Lehrenden als auch spezifische Wissenskulturen einzelner Standorte die Ausprägungen der Lehre und Lehrziele der Soziologie vervielfältigen. Gerade diese beobachtete Praxis ist der zentrale Gegenstand dieses Diskurses.

4.1 Lehrgestalt der Soziologie

Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat mit Karl Mannheim einer der Gründer der Wissenssoziologie mit »Lehrgestalt« jenen Begriff eingeführt, der in den Folgejahrzehnten den soziologischen Diskurs zur eigenen Lehrform geprägt hat. Zudem hat er bereits die normative Ausrichtung dieses Diskurses vorweggenommen. Aus diesem Grund werde ich im Weiteren anhand von Mannheims Schrift *Gegenwartsaufgaben der Soziologie: ihre Lehrgestalt* die Leit motive des Diskurses zur soziologischen Lehrgestalt einführen und diese anschließend vertiefend mit Blick auf die Literatur der Folgejahrzehnte illustrieren.

4.1.1 Die Moral disziplinärer Lehrgestalt

Was uns heute zusammenführt, ist nicht das Problem, welche die allein seligmachende Soziologie sei, sondern wir fragen uns diesmal nur, welche Inhalte in welcher pädagogisch-didaktischen Gestalt den Studierenden an der Universität dargeboten werden sollen. (Mannheim, 1932, S. 1)

In diesem Zitat verweist Mannheim bereits auf zwei wichtige Unterscheidungen zum Verhältnis der Soziologie und ihrer Lehrgestalt. Zum einen setzt auch er voraus, dass *die Soziologie in der Lehre* von der *Soziologie jenseits der Lehre* zu unterscheiden ist. Übereinstimmend mit dem Konzept der Re-Kontextualisierung benennt er zwei Schritte, die zwischen diesen beiden Versionen der Soziologie vermitteln: jenen der Klassifikation (»welche Inhalte«) und der Rahmung von soziologischem Wissen (»in welcher pädagogisch-didaktischen Gestalt«). Die zweite Unterscheidung schließt unmittelbar daran an und unterscheidet den disziplinären Diskurs zur »tiefsinnige[n] Frage [...] ist die Soziologie überhaupt möglich, und wenn ja, wie ist sie möglich?« (ebd., S. 1) von der Frage nach dem Was und Wie ihrer Lehrgestalt. Impliziert ist, dass der Prozess der Lehrgestaltung ungeachtet möglicher Konflikte zur Frage nach »der allein seligmachende[n] Soziologie« kollektiv gestaltbar ist. Noch lange nach der

Veröffentlichung dieses Textes wird die deutsche Soziologie diskutieren, ob sie *eine* Lehrgestalt hat (Deutung des Ist-Zustandes), *eine* Lehrgestalt haben sollte (normative Position des Soll-Zustandes) und, wenn ja, nach welchen Kriterien diese zu gestalten ist.

Zugleich aber muß man mutig genug sein, sich klar zu machen, daß eine Bindung im Minimum keine Beschneidung der individuellen Ausgestaltung von Forschung und Lehre bedeutet. Gerade wenn wir das Minimum, das jeder Soziologe lehren müßte, herausstellen, dann geben wir ihm das gute Gewissen zur Freiheit der Forschung in jenen Gebieten, die seinem individuellen Entwicklungsgang und Interesse entsprechen. (Ebd., S. 5)

Des Weiteren definiert Mannheim die disziplinäre Lehrgestalt als »Bindung im Minimum, Freiheit im Maximum« (ebd., S. 57) und nimmt damit den Diskurs um die Notwendigkeit und Ausgestaltung eines einheitlichen *Kerns* soziologischer Lehre voraus. Dieses Minimum wäre Ausdruck der *öffentlichen, disziplinären Kultur*, wie sie typischerweise auch in den universitären Strukturen der Institute und Studiengänge sichtbar wird. Im Maximum wiederum ist Heterogenität der wissenskulturellen Bezüge zwischen den Standorten der Studiengänge und Lehrveranstaltungen legitim. Mit der Gegenüberstellung der »Bindung im Minimum« mit dem »gute[n] Gewissen zur Freiheit« rahmt Mannheim die kollektive (disziplinäre) Lehre als *moralische* Anforderung an die Lehrenden, ihre persönlichen Kulturen im Sinne der Darstellung einer einheitlichen disziplinären Kultur zurückzustellen. In Anlehnung an die vorangegangenen Kapitel läßt sich auch festhalten, dass in der Bestimmung dieses *Minimums* nicht nur das Verhältnis kollektiver und individueller »Interessen« verhandelt wird, sondern auch das Verhältnis *unterschiedlicher* Kollektivinteressen, wie die subdisziplinärer Wissenskulturen. Um deren unterschiedliche Vorstellungen der »allein seligmachende[n] Soziologie« soll es in diesem Kontext eben *nicht* gehen. So entspricht die kollektive Einigung auf ein Minimum der soziologischen Lehrgestalt der normativen Verpflichtung der Individuen, einen Beitrag zum Kollektivgut der soziologischen Disziplin zu leisten. Dieses Gut ist, wie im folgenden ausgeführt wird, die deutliche symbolische Grenzziehung und damit Positionierung der Soziologie in Wissenschaft und Gesellschaft.

4.1.2 Die Prinzipien der Lehrgestalt

Der vorliegende Vorschlag geht also darauf aus, die Soziologie in der Tat in den Lehrplan einzugliedern, aber möglichst so, daß ihr diese Verschulung nichts schadet, sondern ihr vielmehr *konkrete Gestalt* gibt. Stets wird hierbei darauf zu achten sein, daß jene Scheinprobleme, die bei einer Abkapselung der Lebenswissenschaften im Schulbetrieb entstehen, nicht überhand nehmen, und daß der Leitfaden immer letzten Endes aus der konkreten Problematik der umfassenden Lebenssituation der Gesamtgesellschaft gewonnen werde. Um dies zu erreichen, muß sie stets einen einheitlichen Schulkern und eine experimentierende Peripherie haben. (Hervorhebung durch LK, ebd., S. 61)

Die Moral der Lehrgestalt aufgestellt, bestimmt Mannheim »Prinzipien zur Bestimmung der Stoffauswahl« (Mannheim, 1932, S. 33) und damit jene, die zwischen der Soziologie jenseits der Lehre und innerhalb der Lehre moderieren. Dabei macht er deutlich, dass die Soziologie (vor allem im damaligen »Stadium der Entwicklung«) sich in der Bestimmung dieser Prinzipien gezielt an ihrem gesellschaftlichen, institutionellen (universitären) und wissenschaftlichen Kontext zu orientieren habe. An diesem ausgerichtet wird das »Minimum« der Lehrgestalt formuliert, welches an Potenzialen¹ der Soziologie anknüpft, aber nicht durch diese determiniert wird. So muss nach Mannheim in der Lehre erstens das theoretische Interesse der Soziologie verbunden werden mit den empirisch-praktischen Problemen der gegenwärtigen Gesellschaft. Die Soziologie als universitäres Lehrfach hat zweitens spezialisiertes Fach- als auch allgemeines Bildungswissen anzubieten und drittens den ausdifferenzierten Fächern der Sozialwissenschaften eine integrierende wissenssoziologische Grundlage zu geben. Offensichtlich ist die Komplexität der soziologischen Lehrgestalt(-ung) nicht zu unterschätzen. Ganz im Gegenteil sind in ihr nach Mannheim die drei »Gestaltungen« der Soziologie im Sinne disziplinärer Anforderungen (*subject related*, siehe Kapitel 2.4.1) mit zeitlich und lokal spezifischen gesellschaftlichen Anforderungen als auch mit den Anforderungen der Institutionen Universität und Wissenschaft zu vereinbaren (*learners* und *implementation related*). Erst unter Berücksichtigung dieser Aspekte (Disziplin, Gesellschaft, Wissenschaft) erhält die Disziplin Soziologie durch die Lehre ihre »konkrete Gestalt« (ebd., S. 61). Somit hat gemäß Mannheim die Lehrgestalt das performative Potenzial, auf die Soziologie zurückzuwirken und sie zu formen. Da er diese Funktion als bedeutsam für die Position der Disziplin innerhalb von Wissenschaft und Gesellschaft beschreibt, deute ich sie als Beitrag zur *Professionalisierung* der Disziplin.

Zusammenfassend hat Mannheim die Lehrgestalt der Soziologie zum Gegenstand des disziplinären Diskurses gemacht und ihn damit vom Diskurs ihrer selbst unterschieden. Die Entscheidung darüber, was und wie als Soziologie zu lehren ist, folgt entsprechend anderen Kriterien als jenen, nach denen das Was und Wie der Soziologie verhandelt wird. Zudem entspricht für Mannheim die kollektive Einigung auf ein Minimum an Lehrinhalten einer moralischen Verpflichtung der lehrenden Soziolog:innen. Dieses Minimum deute ich entsprechend als genuin *disziplinäre* Kultur. Im Folgenden werde ich diese normative Position als *Einheit durch Einheit* bezeichnen. Gleichmaßen verweist Mannheim auf die Bedeutung eines Maximums, in dem aus der Lehrgestalt im Kern *Lehrgestalten* in der Peripherie werden. Die lässt den Lehrenden den Freiraum, *subdisziplinäre* Wissenskulturen relevant für den Enkulturationskontext der Studierenden zu machen. Die öffentliche Kultur der Disziplin wird somit um die vielfältigen Potenziale der persönlichen Kulturen der Lehrenden ergänzt. Diese Norm werde ich im Weiteren als *Einheit durch Vielfalt* bezeichnen. Für Mannheim ergänzen sich Minimum und Maximum und sind als Mittel zum Ziel der symbolischen Positionierung der Soziologie über ihre Lehrgestalt gegenüber der Wissenschaft und

1 Mannheim spricht von »drei Gestaltungen, in denen Soziologie überhaupt betrieben werden kann« (Mannheim, 1932, S. 5): Allgemeine Soziologie, Kultursociologie und Soziologie der einzelnen Disziplinen.

Gesellschaft zu verstehen. Sie sind spezifisch *soziologisch* und zugleich anschlussfähig an andere wissenschaftliche und gesellschaftliche Relevanzen. Entsprechend stehen die Disziplin und ihre Lehrgestalt im zirkulären Verhältnis zueinander: Über die Organisation der soziologischen Lehrgestalt im Minimum und Maximum könne sich auch die Soziologie professionalisieren. So wird sie zur Bedingung ihrer Lehrgestalt und die Lehrgestalt zur Bedingung der Soziologie.

In den Folgejahrzehnten wird in der disziplinären Selbstbeobachtung und -bewertung aus dem Mannheim'schen Zusammenspiel von Minimum und Maximum eine Kontrastierung der Werte der *Einheit durch Einheit* und *Einheit durch Vielfalt*. Was sie jedoch eint, ist die Deutung der Lehrgestalt als strategisches Instrument zum grenzvermittelnden *meaning-making*. So hat die Lehre die Abgrenzung *einer* historisch unscharfen wissenschaftlichen Disziplin zu leisten bei gleichzeitiger Sicherstellung der Anschlussfähigkeit innerhalb der Wissenschaft (Soziologie als *Nebenfach*) und Gesellschaft (Soziologie als *berufsqualifizierend*). Ähnlich wie die im Unterkapitel 3.2.3 eingeführten Positionen zur (fehlenden) Legitimität des Multikulturalismus der Soziologie wird auch bezüglich der Lehrgestalt von Soziolog:innen argumentiert und normativ gefordert, dass sie ihre grenzsichernde Leistung entweder in singularer (Einheit durch Einheit) oder multipler Ausprägung (Einheit durch Vielfalt) erbringen kann und soll. Hinzu kommt, dass der Disziplin *der eine* Standpunkt fehlt, von dem aus sie ein geteiltes Minimum an Lehrgestalt empirisch erkennen kann, wenn es vor ihr steht – entsprechend schwer haben es Debattenbeiträge, die sich um eine empirisch informierte Selbstbeschreibung bemühen: Wie definiert und operationalisiert man eine *soziologische* Veranstaltung?

So bleibt nach Sichtung der Literatur unklar, welche kulturelle Orientierung und damit Referenzgruppe die Lehrgestaltung primär informiert, ob es also erstens eine kollektive Orientierung in der lokalen und individuellen Lehrgestaltung gibt und, wenn ja, welches zweitens das relevante Kollektiv (Disziplin und/oder Subdisziplin) darstellt. Hingegen scheint die Soziologie einmal mehr in ihrer Uneinigkeit geeint. Dieses Mal bezüglich der Fragen, ob ein geteiltes Minimum der Lehrgestalt zum Erhalt ihrer organisierten Existenz geboten ist und, wenn ja, wie es aussehen *sollte* und wie es aussieht, wenn es denn gegeben *ist*. Dies hat Folgen für zwei zuvor von mir hergeleitete Annahmen: zum einen bezüglich der Unterscheidung, die Forschung sei primär von subdisziplinären Wissenskulturen geprägt, die Lehre hingegen von einer disziplinären (siehe Kapitel 3.1.1). Zum anderen betrifft dies die Annahme, die disziplinäre Lehrgestaltung ergebe sich durch *classification struggle* (siehe Unterkapitel 3.1.2) disziplinärer Subkulturen. Dies ist nach wie vor möglich, muss jedoch relativiert werden, denn es ist natürlich abhängig davon, dass die Lehrgestalt überhaupt Gegenstand kollektiver Aushandlung ist. Die empirische Analyse muss folglich offenbleiben für die Frage, welche Kulturen in welcher Zusammensetzung die soziologische Lehrgestalt prägen: disziplinäre, subdisziplinäre, standortspezifische oder persönliche.

4.1.3 Einheit durch Einheit

Mannheim hat in seinem Text zur Lehrgestalt zwei Dinge als selbstverständlich gerahmt, die dies bis heute nicht sind: Zum einen ist dies die Aufstellung der Norm,

dass die Soziologie ein standortübergreifend geteiltes *Minimum* der Lehrgestalt benötigt, und zum anderen, dass sich Soziolog:innen als Kollektiv sowohl auf die Kriterien zur Bestimmung dieses Minimums als auch auf das Minimum selbst einigen können. Wie voraussetzungsreich diese Annahmen Mannheims sind, illustrieren dieses und das folgende Unterkapitel. Zum einen zeichnen sie die historische Entwicklung der soziologischen Lehre nach, die eben nicht die Ausbildung eines geteilten Minimums, ja nicht einmal dem Versuch der kollektiven Aushandlung dessen sicherstellt. Vor diesem Hintergrund zeichnet sich der Wert der *Einheit durch Einheit* ab, der gegen die beobachtete Ausdifferenzierung der soziologischen Lehrgestalt argumentiert. Diesem Wert wird nun im Diskurs der Wert der *Einheit durch Vielfalt* entgegengesetzt. So dass aus dem von Mannheim intendierten Zusammenspiel zwei Pole in der Auseinandersetzung darüber geworden sind, *wie viele* Lehrgestalten sich die Soziologie leisten kann/soll.

Die Ausdifferenzierung der soziologischen Lehrgestalt begann zugleich mit ihrer Institutionalisierung Ende der 1950er und vor allem in den 1960er Jahren. Im Zuge der Hochschulexpansion stieg das Interesse an soziologischen Studiengängen und damit die Notwendigkeit, aufbauend auf Lehrpositionen, die »entweder in der Wirtschaftswissenschaftlichen oder in der Philosophischen Fakultät plazierte« (Siefer, 1995, S. 261) waren, soziologische Studiengänge zu etablieren. Jedoch waren durch diese unterschiedlichen Ausgangslagen »die Chancen für Institutionalisierung spezifisch soziologischer Studiengänge und Prüfungsabschlüsse von vielen kaum berechenbaren Faktoren abhängig, nicht zuletzt natürlich auch von den individuellen Vorstellungen und der Durchsetzungskraft des (anfangs noch) meist einzigen Soziologie-Ordinarius am Ort« (ebd., S. 263). In diesem Sinne drückte 1954 der spätere DGS-Vorsitzende Plessner sein Unbehagen bezüglich der Eigenständigkeit der Disziplin in einem Brief an den damaligen DGS-Vorsitzenden von Wiese aus:

Schließlich darf die Umstrittenheit einer reinen Soziologie im gegenwärtigen Entwicklungsstadium des Faches nicht unerwähnt bleiben. Ich habe nicht den Eindruck, als ob wir im Ganzen gesehen zu einer im Vergleich etwa zu den Zeiten vor dem 3. Reich deutlicher gegen Nachbarfächer abgeschlossenen soziologischen Wissenschaft gekommen seien. (4. Juni 1954)

So sprach sich der Vorstand der DGS entgegen dem Wachstum der Anzahl soziologischer Studiengänge Ende der 1960er gegen ein eigenständiges Diplomstudium im Fach Soziologie aus und empfahl die Umwandlung der bereits bestehenden in sozialwissenschaftliche (vgl. Vaskovics, 1987, S. 43f.). Im Gegensatz zu Mannheim, der in der koordinierten Lehrgestaltung ein Mittel zur Professionalisierung der Disziplin erkannte, sorgte sich der damalige DGS-Vorstand um die Qualität der Studiengänge in Anbetracht einer nicht hinreichend entwickelten Disziplin. Entsprechend gestand er der Lehre nicht jenes disziplinäre Gestaltungspotenzial zu, wie es Mannheim 30 Jahre zuvor getan hatte, und sprach sich dagegen aus, dass die Soziologie an den Universitäten in Konkurrenz zu den Studiengängen anderer, etablierter Disziplinen trat (vgl. ebd.). Das hinderte Kolleg:innen jedoch nicht daran, genau dies voranzutreiben. So waren »[z]um Zeitpunkt dieser Entwicklung [...] die Weichen für eine andere Entwicklung schon längst gestellt. Zu keiner Zeit (nicht vorher und nicht nachher)

wurden an so vielen Universitäten und Hochschulen eigene soziologische Studiengänge eingerichtet als unmittelbar nach dieser Erklärung [der DGS]« (ebd., S. 43).² Nicht nur blieb der Versuch der Intervention durch die DGS folgenlos, Vaskovics weist zudem darauf hin, dass sich die DGS auch im anschließenden Jahrzehnt nicht mehr zur Ausgestaltung der Studiengänge äußerte.

In der Phase des stärksten Wachstums der Soziologie an deutschen Universitäten gab es entsprechend keinerlei Koordination bzw. kollektive Aushandlung der soziologischen Lehrgestalt. Zudem kam es in Folge des Positivismusstreits zum »Erlöschen [des] Dialogs zwischen ›Fortschrittlichen‹ und ›Konservativen‹« (Siefer, 1995, S. 264), also jenen Studienstandorten, die entweder primär die philosophischen oder die ökonomischen Wurzeln der Soziologie pflegten.³ Gemäß den Beobachtungen Neidharts manifestierte sich das Ende des Dialoges auch auf sozialer Ebene, indem es an den Standorten »auf der Gesinnungsebene [zur] Homogenisierung des Lehrpersonals durch entsprechend selektive Rekrutierung« kam mit den Folgen für die Lehrgestaltung, dass »ein die kognitiven Inhalte der Wissenschaftsprozesse verdrängender Gesinnungsstreit weniger durch aufwendige Konsensbildung überwunden als durch Kooptation von Genossen vermieden wird« (Neidhart, 1976, S. 445). Somit fand weder die Aushandlung einer kollektiven Lehrgestalt auf Fachebene vertreten durch die DGS statt, noch vielerorts auf lokaler Ebene einzelner Studienstandorte. Neidhart impliziert stattdessen, dass die jeweiligen Studienstandorte sich in ihrer Lehrgestaltung an subdisziplinären Kulturen orientierten.⁴ Der DGS-Vorsitzende von 1979 bis 1982 kommentierte diese Entwicklungen der Ausdifferenzierung der Lehrgestalt⁵ wie folgt:

Institutionell zersplittert, ohne durchdachte und erprobte Konzeption dessen, was man gemeinsam will, und ohne auch nur ein Minimum an regelmäßiger Kommunikation über das, was man jeweils tut, treiben die akademisch lehrenden Soziologen in der Bundesrepublik ihr Geschäft. (Matthes, 1973, S. 48)⁶

-
- 2 Wobei sich, wie bereits angedeutet, die hier wirksamen Einflussfaktoren nicht allein auf die Disziplin zurückführen lassen: »Jeder war dabei auf seine Autonomie bedacht, die Universitäten gegenüber dem ›Staat‹, jedes Bundesland gegenüber dem Bund – so daß binnen kurzem jedes Institut für Soziologie seine eigene Studien- und Prüfungsordnung hatte.« (Siefer, 1995, S. 266)
 - 3 »Als ›progressive‹ Vororte galten lange die FU Berlin, Bremen, Marburg und Frankfurt, die Institute in Köln, Mannheim und München hatten dagegen eher den Ruch des Konservativen. Zeitweilig sah es so aus, als ob man die Progressiven (die Linken) eher der Philosophischen Tradition des Fachs zuordnen könnte, während die Konservativen (die Rechten) eher den Praktiken der wirtschaftlichen Studiengänge zuneigten, kurz: daß die einen ihre Aussagen lieber in Manifesten und Flugblättern, die anderen lieber in Tabellen und Zahlen formulierten.« (Ebd., S. 265)
 - 4 Wobei damit noch nichts dazu gesagt ist, ob der Partikularismus für die Studierenden erkennbar ist, oder ob sie die spezifische lokale Soziologie als allgemeine deuten.
 - 5 Mit »Ausdifferenzierung« sind in diesem Zusammenhang meist Unterscheidungen wissenskultureller Art, aber auch hinsichtlich der Leistungsfähigkeit unterschiedlich großer Standorte gemeint (exemplarisch Matthes, 1973, S. 47).
 - 6 Vaskovics teilt diese Einschätzung auch fast zwanzig Jahre später: »Es handelt sich bei dieser Entwicklung übrigens nicht um eine unter den Universitäten und Fachvertretern abgesprochene, geplante, arbeitsteilige oder wie auch immer begründete professionelle, universitäre oder regionale Strategie, sondern um einen ›naturwüchsigen‹, durch individuelle Präferenzen der örtlichen Fachvertreter vorangetriebenen Prozess der ›Nischensuche‹, der Spezialisierung in der Forschung und

In dieser vermeintlichen Deskription der Lage, wie sich die Soziologie und ihre Lehrgestalt zueinander verhalten, drückt sich merklich deren Bewertung vor dem Hintergrund von Matthes' normativer Vorstellung davon aus, wie sich die Soziologie und ihre Lehrgestalt zueinander verhalten *sollten*. Statt der von ihm als erforderlich erachteten kollektiven Aushandlung disziplinärer Lehrgestalt beobachtet er lokale, individuelle als auch entlang der historischen binären Binnendifferenz der Soziologie beschlossene, vielfältige Lehrgestalten. So beschreibt er das von ihm wahrgenommene Dilemma wie folgt: Ohne die Institutionalisierung der Soziologie als Lehrfach bliebe auch ihre Entwicklung als wissenschaftliche Disziplin unvollendet, das Ergebnis wäre eine »Soziologie ohne Soziologen« (Matthes, 1973). Unter dem zusätzlichen Einfluss der gestiegenen Nachfrage an den Hochschulen wurde der Ausbau des soziologischen Studiums unvermeidbar. Zugleich prägte genau jener »noch nicht zureichend entwickelte Status der Disziplin« die Lehrgestalt dieser Phase (ebd., S. 49), repräsentiere damit die mangelnde Professionalisierung der Disziplin und öffne »einem profunden Dilettantismus im Fach selbst Tür und Tor« (ebd., S. 49).⁷ Entsprechend beschreibt Matthes ähnlich wie Mannheim das von ihm antizipierte Wechselverhältnis der Soziologie innerhalb und jenseits der Lehre, inklusive der normativen Position, dieses als Kollektiv aktiv gestalten zu müssen, statt es sich selbstläufig diversifizieren zu lassen. Damit wird der Wert der *Einheit durch Einheit* der Bewertung der beobachteten Lage als »drohenden Chaotisierung der akademischen Soziologie« (ebd., S. 50) und Lehrgestalt entgegengesetzt und diskursiv als Imperativ für die weitere Entwicklung soziologischer Lehre positioniert. Denn entgegen diesem Wert schien das eingetreten zu sein, was der DGS-Vorstand Ende der 1960er hatte verhindern wollen und dabei durch den Verzicht auf Koordination, durch das Symptom des »Organisationsdefizits der Soziologie« (Neidhart, 1976, S. 429),⁸ zugleich ermöglicht hat.⁹ Die Position, wie

der Anpassung an örtlich vorgefundene (personelle und infrastrukturelle) Rahmenbedingungen der einzelnen Fakultäten.« (Vaskovics, 1990, S. 226)

- 7 Diese zwei gegensätzlichen Annahmen zur Wirkrichtung von Lehrgestalt und Professionalisierung der soziologischen Disziplin unterschied damals auch die DGS von den kleineren Fachgemeinschaften in der Schweiz und Österreich. Auf die Position der DGS gegen eigenständige Soziologiestudiengänge reagierten diese mit »Bestürzung« und »Besorgnis«, wie ein Brief des damaligen Vorsitzenden der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie Bodzenta an den DGS-Vorsitzenden Dahrendorf dokumentiert. Er schließt seine Ausführungen zur Ausgestaltung soziologischer Studiengänge mit dem Satz: »Es wäre sehr zu begrüßen, wenn das Soziologische Hauptfachstudium sowie die Professionalisierung der Soziologen in der BRD weiterhin Fortschritte machen würden.« (Brief vom 14.5.1969 Digitales Archiv der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, o. D.)
- 8 Der ehemalige DGS-Vorsitzende Matthes illustriert dies für die damalige Situation wie folgt: »Die nach Jahren der Lähmung wieder an Handlungsfähigkeit gewinnende Deutsche Gesellschaft für Soziologie hat sich – auf ihren Konzilssitzungen im Juni und Oktober 1972 – mit der Lage befaßt, ohne freilich über ein Konstatieren gemeinsamen Erschreckens hinauszukommen.« (Matthes, 1973, S. 49)
- 9 Siefer befindet entsprechend 1995, dass sich Soziolog:innen »im Grunde bis heute darüber uneins sind, ob das Fach Soziologie als Hauptfach und damit als akademische Basis für einen eigenständigen Beruf überhaupt tragfähig sei« (Siefer, 1995, S. 261). Womit die Soziologie genau daran zweifeln würde, was sie eigentlich gegenüber der Umwelt zu verteidigen hat. Tatsächlich kommt es nach den Kürzungen an soziologischen Studienstandorten in den Nullerjahren (vgl. Knoll, 2002; Marquardt, 2006; für exemplarische Standorte, bspw. die Universität des Saarlandes, siehe Stock-

sie von mir hier exemplarisch Matthes (auch Mannheim) zugeschrieben wird, argumentiert normativ – und affektiv – mit dem Potenzial der Lehrgestalt, soziologische Vielfalt gezielt zu re-kontextualisieren, indem die Einigung auf ein geteiltes Minimum der Lehrgestalt performativ auf die Soziologie und ihren Professionalisierungsgrad zurückwirkt. Dabei impliziert *Professionalisierung* zum einen die Außenwahrnehmung der Disziplin durch andere Disziplinen und die Gesellschaft. Dies zeigt sich in den vielfältigen Debatten um die Gestaltung der Soziologie als Nebenfach (vgl. exemplarisch Sommerkorn, 1990a, S. 14; Oehler und Solle, 1995), welche inter-/disziplinäre Grenzen verhandeln, und in dem Themenkomplex Soziologie als berufsqualifizierend,¹⁰ welcher die Schärfung außer-/wissenschaftlicher Grenzen ins Zentrum stellt. Zum anderen ist eine mögliche Professionalisierung von innen im Sinne einer Entdifferenzierung impliziert, wenn die Bedürfnisse der Studierenden nach Deutungs- und damit Orientierungshilfe in Anbetracht soziologischer Vielfalt als Argument für »Mindestanforderungen [= Minimum, LK] für die soziologischen Studiengänge« angeführt werden.¹¹ Entsprechend muss aus dieser Position, die den Wert der Einheit durch Einheit vertritt, das Fehlen eines geteilten Minimums an Lehrgestalt als problematisch für die Soziologie an sich bewertet werden.

4.1.4 Einheit durch Vielfalt

Charakteristisch für die Soziologie ist dieser Wert der Lehrgestalt(-ung), der auf ihre Einheit abzielt, nicht unumstritten, sondern wirkt gegenteilig als »Differenzgenerator« (Reckwitz, 2005, S. 67).¹² In Teilen spiegelt der Diskurs um die Legitimität der vielfältigen Lehrgestalt der Soziologie jenen zum Multikulturalismus der Disziplin und zu den impliziten Vorstellungen von Wissenschaftlichkeit, die auch zwischen harten und weichen Wissenschaften unterscheiden und dabei die vermeintliche kulturelle Einheit harter Wissenschaften zur Leitorientierung machen. Während die einen also

mann, Meyer und Knoll, 2002b; für die FU Berlin, siehe Ganssmann, 2013) mit dem Umbau der Studienstrukturen im Zuge der Bologna-Reform vielfältig zu Umwandlungen ehemals *soziologischer* in *sozialwissenschaftliche* Studiengänge (vgl. Grunert u. a., 2016, S. 904).

- 10 Hierzu gibt es viel Literatur, auf die ich an dieser Stelle in der Breite nicht eingehen kann. Breit diskutiert wird das Thema beispielsweise in der Zeitschrift *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* und jüngst analytisch grundsätzlich zum Verhältnis von Soziologie und Praxis in Mevissen (2019). An dieser Stelle sei nur darauf verwiesen, dass »[v]ielfach [...] von einer Krise, ja vom Scheitern der berufsqualifizierenden Studienkonzeption für Soziologie gesprochen [wird], wobei zum einen die Entwicklung der Arbeitslosigkeit bei Soziologen und zum anderen das Argument angeführt werden, daß die Soziologie sich grundsätzlich mit ihrem berufsqualifizierenden Studiengang überfordere« (Vaskovics, 1987, S. 32). Nicht zuletzt das daran anschließende Narrativ, Absolvent:innen der Soziologie sei eine Anstellung als Taxifahrer:in sicher, hat eine Vielzahl an *Absolvent:innenstudien* motiviert.
- 11 Ein in diesem Zusammenhang gebrachtes Argument ist zudem die Sicherstellung vergleichbarer Leistungserwartungen an die Studierenden und Ermöglichung ihrer Mobilität in Form von Studienortswechseln (Vaskovics, 1990).
- 12 So »provoziert« der Versuch der Synthese soziologischen Wissens »regelmäßig die Reaktion, diesen Allgemeinheitsanspruch in Frage zu stellen, die Selektivität [...] zu demonstrieren, es mit Alternativen zu konfrontieren und damit das [...] Feld erneut zu öffnen« (Reckwitz, 2005, S. 67).

die Pluralität der Lehrgestalt als Ausdruck der problematischen Unschärfe disziplinärer Kontur deuten, die unweigerlich zum gesellschaftlichen Legitimitätsverlust und folgend zu Ressourcenentzug (zu dieser realen Gefahr, siehe Fußnote 9) führen muss, stehen dem gegenüber Vertreter:innen der Disziplin, die sich gegen die »Gefahr der ›Borniertheit‹ des Fachs durch die ›Ausblendung ganzer Traditionen und Denkmöglichkeiten« (Daheim und Schönbauer, 1987a, S. 20) aussprechen.¹³ »Der Verzicht auf eine ›kanonisierte‹ und ›standardisierte‹ Ausbildung eröffne verschiedenen studentischen Motivationen eine Chance; verschiedene Studiengänge hätten unterschiedliche Anziehungskraft auf die Studenten: an vielen Stellen ›revoltierten‹ diese gegen eine Soziologie, die ihre Einheit über die Kompetenz zur theoriegeleiteten Forschung definiere und damit die Ausbildung ›berufsqualifizierend‹ zu machen glaube« (ebd., S. 21). So hat sich die DGS auch gegenüber der Einführung der Bachelor-Master-Struktur mit dem Argument positioniert, ausgebildete Soziolog:innen würden auf dem Arbeitsmarkt gerade von der Vielfalt ihrer Lehrinhalte und Abschlüsse, Diplom und Magister, profitieren (vgl. Rehberg, 2003; Deutsche Gesellschaft für Soziologie, 2005). Der implizierte Wert ist der der *Einheit durch Vielfalt*. Offensichtlich wird in dem Potenzial einer geteilten Lehrgestalt auch das Potenzial zur Repräsentation eines zu engen Verständnisses von Soziologie gesehen, dessen Realisierung sich primär dadurch verhindern lässt, den Anspruch kollektiver Aushandlung abzulehnen. In dieser Form des *classification struggle* kommt es im engen Sinne nicht einmal zum Konflikt um die Klassifikation der Soziologie, sondern bereits zur Ablehnung der Erwartung, am kollektiven Aushandlungsprozess teilzunehmen. So erweist sich neben der Frage nach der »seligmachende[n] Soziologie« auch der Konflikt darum, wie viele Antworten es darauf geben darf, als disziplinäres Ritual. Erneut zeigt sich auch, dass dieser disziplinäre Konflikt um ihre symbolische Einheit in erster Linie mit Referenz auf ihre Umwelt relevant wird. So verweisen die Forderungen sowohl nach Einheit als auch nach Vielfalt der Disziplin und Lehrgestalt auf die notwendige Praxistauglichkeit¹⁴ des Soziologiestudiums und auf die erforderliche Anschlussfähigkeit an die Nachbarstudiengänge, um ihre Position zu vertreten.

So fasse ich zusammen, dass die Disziplin durchaus in ihrem Ziel geeint ist, ihre Position in Wissenschaft und Gesellschaft und ihre organisierte Existenz zu verteidigen. Diese gemeinsame Orientierung an der von außen erkennbaren symbolischen Einheit der Disziplin wird dabei von der zeitlichen Konstanz der Beschreibung der

13 Hierbei scheint mir der Hinweis wichtig, dass eine stark ausdifferenzierte Lehrgestalt nicht zwingend gleichzusetzen ist mit der Reproduktion der kulturellen Ausdifferenzierung der Soziologie. Dies sicherzustellen, würde eine Einigung auf mindestens ein geteiltes *Minimum* der Lehrgestalt bedingen, entweder pro Standort oder über Standorte hinweg im Sinne sich ergänzender Profile. So hat die DGS beispielsweise 2002 *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zur Methodenausbildung* veröffentlicht. Diese kann als kollektive Einigung darauf verstanden werden, *einheitlich* die Vielfalt methodologischer Kulturen, subsumiert unter die beiden Kategorien *qualitativer* und *quantitativer* Methoden, in der Lehrgestalt zu verankern. In dem Sinne kann ohne die Einigung auf das Minimum auch die Vielfalt der Disziplin ohne Repräsentanz in der Lehrgestalt bleiben.

14 Der Begriff wird in der Literatur mehrdeutig verwendet und kann sowohl Forschungspraxis als auch die Praxis außerakademischer Arbeitsmärkte meinen.

soziologischen Lehre als intern ausdifferenziert begleitet.¹⁵ Uneinigkeit besteht in der Bewertung dieses Zusammenspiels. Während die Position der *Einheit durch Vielfalt* die selbstläufige Ausdifferenzierung der Lehrgestalt als angemessenes Mittel zur Positionierung der Soziologie deutet, fordert *Einheit durch Einheit* die kollektive Einigung auf eine Entdifferenzierung der Lehrgestalt. Die einen sehen in der vielfältigen Lehrgestalt die Repräsentation einer vielfältigen Disziplin, die anderen in der einheitlichen Lehrgestalt die Gelegenheit, eine vielfältige Disziplin zu professionalisieren.¹⁶

4.1.5 Die materielle Dimension des *Minimums*

Die diskursive Kontrastierung der Mannheim'schen Differenzierung von Minimum *oder* Maximum, die die Lehrgestalt ursprünglich gemäß den Werten von Einheit *und* Vielfalt gestalten wollte, steht in Wechselwirkung mit der kollektiven Handlungsfähigkeit der deutschen Soziologie, vertreten durch die DGS. So existieren trotz der unkontrollierten Ausdifferenzierung der Lehrgestalt Entwürfe ihrer Einheit, wie Empfehlungen für die Gestaltung von Soziologiestudiengängen, erarbeitet von der DGS. Diese beschreibt sich selbst als »Vereinigung wissenschaftlich qualifizierter Soziologinnen und Soziologen Deutschlands«¹⁷ und tritt somit als die organisierte, kollektive Stimme der Disziplin auf. Zugleich wird diesen Entwürfen in der disziplinären Bewertung ihrer eigenen Lehrgestalt(-en) kaum gestalterisches Wirken in der symbolischen Dimension zugeschrieben, die materielle bleibt hierbei noch unerwähnt. Dabei zielen die Empfehlungen eines Minimums soziologischer Lehrgestalt nicht nur auf die Sicherung eines symbolischen, sondern auch materiellen Kerns ab. Umgedeutet als *Mindestausstattung* wird das Minimum vom Gegenstand disziplinärer Aushandlung zum Gegenstand der materiellen Absicherung der Disziplin.

Trotz der anfänglichen Lähmung, die auf die misslungene Intervention der DGS Ende der 1960er Jahre zur Zeit der unkontrollierten Expansion der Soziologiestudiengänge folgte, wurde sie zum »Forum für die anhaltenden Diskussionen über die Frage der soziologischen Lehre« (Glatzer, 1995, S. 226). Dies äußert sich in einer Vielzahl an Beiträgen in der Zeitschrift der DGS – ehemals »Soziologie. Mitteilungsblatt der DGS«, heute nur noch »Soziologie« –, als auch in ihrer Beteiligung an »fachspezifischen Bestimmungen« der Rahmenordnungen der Kultusministerkonferenz (zum Beispiel 1967, 1978, 1985, 1990, 2002) sowie in Empfehlungen der Studiengangsgestaltung (2005). Schließlich stammen die meisten Texte, die dieses Kapitel informieren,

15 So folgen beispielsweise auch nach der Umstellung auf das Bologna-System »in den neuen Studiengängen [...] eine Reihe von Seminarthemen weiterhin in erster Linie den partikularen Forschungsinteressen der Lehrenden« (Band, August 2004, S. 202). Zudem ist »eine starke Standortabhängigkeit bezüglich der vermittelten Inhalte [...] zu beobachten [...] und somit [lässt sich] auf eine große Heterogenität zwischen den verschiedenen Soziologieinstituten schließen« (Lenger, Rieder und Schneickert, 2014, S. 459; siehe auch Schneickert u. a., 2019).

16 Dabei gilt bis heute, dass sich »[d]ie Soziologie [...] anhand ihrer eigenen Professionalisierungstheorien weder als professionalisierte wissenschaftliche Disziplin noch als professionalisierter außerwissenschaftlicher Anwendungsbezug beschreiben lässt« (Zimenkova, 2016, S. 107).

17 Vgl. die Webseite der DGS, <https://soziologie.de/ueber-die-dgs>, letzter Zugriff: 22.04.2020.

von Autor:innen, die sich im Auftrag von oder im Rahmen der Ausübung einer Funktionsrolle innerhalb der DGS mit der soziologischen Lehrgestalt als kollektive Aufgabe befasst haben (Daheim und Schönbauer, 1987b; Sommerkorn, 1990b; Schäfers, 1995; Stockmann, Meyer und Knoll, 2002a). Doch scheint zum einen, dass mit Blick auf die Gegenwart – die letzte DGS Empfehlung zur Lehrgestalt ist heute 15 Jahre alt, Sammelbände zum Thema erschienen zuletzt Anfang der Nullerjahre – von »ambitionierten Debatten [...] wenig nur geblieben [ist, denn] [...] Auslöser [für die letzten Rahmenrichtlinien für das Diplomstudium, LK] waren nicht neue Fachdebatten um den Kanon der Lehrinhalte, sondern rechtliche Anpassungszwänge. Und kaum jemand interessiert sich noch [...] für die darin ausformulierten Empfehlungen, jedenfalls erhitzen sie niemandes Gemüt mehr« (Rehberg, 2003, S. 18). Zum anderen war selbst zur Zeit, als die kollektive Aushandlung soziologischer Lehrgestalt noch »Gemüter erhitzte«, das Handlungspotenzial der DGS begrenzt darin, in Anbetracht ihrer Vertretung wissenskultureller *Vielfalt* die Einheit einer Lehrgestalt zu formulieren. So ist beispielsweise in der Dokumentation der *Tagung und Enquete zur Soziologielehre 1986* nachzulesen, dass »Einheitslösungen« nicht durchzusetzen seien und dass sich »kaum wirklich bündige und von einem breiten Konsens getragene Antworten [...] finden [lassen] [...]. Dazu sind allein schon hier in diesem Kreise zu unterschiedliche Erfahrungshintergründe und Interessen vertreten« (Burkart, 1987, S. 15).

Die DGS als »wissenschaftliche Sozietät« (Tönnies 1911, 27) hat mit dieser Arbeitstagung des Ausschusses für Lehre symbolisiert, daß sie Lehre als zentralen und integralen Bestandteil der Soziologie betrachtet, sie ist jedoch in ihren Handlungs- und Umsetzungsmöglichkeiten begrenzt. Die DGS kann und will eine Plattform sein zur Stärkung des Diskurses in der soziologischen Fachgemeinschaft, aber sie kann und will den betroffenen Lehrenden ihr Handeln nicht vorschreiben oder gar abnehmen. (Sommerkorn, 1990a, S. 18)

Vor diesem Hintergrund sind auch die Rahmenverordnungen zu bewerten, an deren Ausarbeitung die Disziplin u.a. durch die DGS beteiligt wurde. Statt die standortübergreifende Lehrgestalt zu koordinieren, konnten »die von der Kultusministerkonferenz erlassenen Rahmenordnungen zu Diplom- und Magisterprüfungen an vielen Orten unberücksichtigt bleiben« (Neidhart, 1976, S. 429). Grundsätzlich sei »[d]ie Gestaltbarkeit des soziologischen Studiums durch Studien- und Prüfungsordnungen [...] relativ beschränkt« (Vaskovics, 1990, S. 223). Zwar findet sich diese Grundstruktur des soziologischen Studiums vielerorts in den lokalen Studienordnungen wieder, so dass Grunert u. a. im Vergleich mit erziehungswissenschaftlichen Studiengängen der Soziologie sogar attestieren, dass »eine übergreifende disziplinäre Kontur erkennbar wird« (Grunert u. a., 2016, S. 898). Doch scheint dies noch nicht die Erwartungen an ein Minimum der Lehrgestalt jener Soziolog:innen zu erfüllen, die dessen empirische Untersuchungen auf der Veranstaltungsebene durchgeführt haben (Klima, 1979; Heitbrede, 1986; Hartmann, 1990; Artus, 1996). Deutlich wird die fehlende Orientierungsleistung, die Rahmenordnungen für die soziologische Lehrgestalt zuletzt geleistet haben, auch an der Vielzahl an Dokumentationen der *lokalen* Umsetzung der Bologna-Reform in Soziologiestudiengängen (exemplarisch Band, August 2004;

Brüderl, 2006; Winter und Anger, 2010). Dieser Widerspruch zwischen der Erfahrung der nicht realisierbaren kollektiven Handlungsfähigkeit auf der einen Seite, und der Notwendigkeit der Beteiligung an hochschulpolitischen Gestaltungsprozessen auf der anderen kommt in der Dokumentation der Befragungsergebnisse von Kolbe und Sommerkorn von Hochschullehrer:innen zu den Inhalten soziologischer Einführungsveranstaltungen zur Geltung:

Das jeweilige Verständnis, das sich *ob seiner großen Vielfalt nicht auf einen Nenner bringen lässt*, soll in der Meinung der befragten HochschullehrerInnen vermittelt werden anhand von

- Grundbegriffen
- inhaltlichen Themenschwerpunkten
- soziologischen Klassikern sowie anhand der
- Geschichte der Soziologie.

(Hervorhebung durch LK, Kolbe und Sommerkorn, 1990, S. 120)

Gemäß dieser Dokumentation werden in Anbetracht einer als scheinbar *nicht zu leistenden* bewerteten Einigung auf konkrete Inhalte vergleichsweise allgemeine Kategorien zur Orientierung der Lehrgestaltung angeboten. In ähnlicher Weise funktionierte auch die letzte Empfehlung der DGS zur Lehrgestalt des Soziologie-Bachelors:

1. Vom Alltagswissen ausgehende Einführung in soziologisches Denken: Grundbegriffe; soziologische Praktiken (Beobachten, Schreiben etc.)
2. Soziologische Theorien, einschließlich Geschichte der Soziologie
3. Methoden (entsprechend den Empfehlungen der DGS www.sozio.de – »Stellungnahmen«): Forschungslogik, Empirie I (Datenerhebung) und II (Datenauswertung) sowie Statistik I und II
4. Sozialstruktur-, Kultur- und Gesellschaftsvergleich
5. Lehrforschungsseminar/Forschungspraktikum, Zusammenhang mit einem der Vertiefungsgebiete
6. Mindestens zwei spezielle Soziologien bzw. Felder sozialer Wirklichkeit sowohl aus Mikro- als aus Makrosoziologie
7. Berufspraktikum und Schlüsselqualifikationen
8. Vertiefungsgebiet bzw. Profil
9. Wahlpflichtfach – möglichst offen nach Wahl der Studierenden (auch aus anderen Fakultäten)
10. B.A.-Arbeit

(Deutsche Gesellschaft für Soziologie, 2005, S. 3f.)

Wichtig für das Verständnis der Bedeutung derartiger Auflistungen von Kategorien durch die DGS bzw. deren Beteiligung an der Formulierung von geteilten Grundstrukturen soziologischer Studiengänge ist die Berücksichtigung ihrer professionspolitischen Kommunikation und damit symbolischen Grenzarbeit, die nicht nur die kollektive Lehrgestaltung im Inneren adressiert, sondern eben auch ein Außen. Denn mit der Formulierung von *Mindestanforderungen* sind auch Forderungen nach einer

»personelle[n] Mindestausstattung«, folglich Ressourcen verbunden, die zum Qualitätserhalt des Studiums nötig seien (vgl. Vaskovics, 1990; Imorde, 1990):

Für die fachinterne Diskussion ging es dann allenfalls um die taktische Frage, wie deutlich – vor allem durch Formulierung hoher Mindestanforderungen an die personelle Ausstattung von Instituten bzw. Fachbereichen mit Diplomausbildung – der Widerspruch zwischen Ideal und Realität hervorgehoben werden soll, um nicht einerseits bestehende (und bei zu hohen Standards unzweifelhaft als defizitär erscheinende) Lehrkapazitäten und Stellen zu gefährden, ohne andererseits den Druck auf die Kultusministerien zu verbesserter Stellenausstattung zu sehr abzuschwächen. (Burkart, 1987, S. 12)

Stützen kann sich die DGS bei der Formulierung entsprechender Ansprüche auch auf ein Schreiben des Wissenschaftsrates. In dem stellt dieser fest, dass »[d]ie volle Vertretung des Faches Soziologie an einer wissenschaftlichen Hochschule in einem eigenständigen Diplomstudiengang oder im Hauptfach im Magisterstudiengang [...] die qualifizierte Vertretung von wenigstens vier Teilbereichen der Soziologie durch Professoren und den entsprechenden Mittelbau [erfordert]. Diese vier Teilbereiche sind: Soziologische Theorie und Theoriegeschichte; Soziologische Strukturanalyse der Bundesrepublik und vergleichende Strukturanalyse von modernen Gesellschaften (Makrosoziologie); Soziologie der Interaktions- und Sozialisationsprozesse (Mikrosoziologie); Methoden der empirischen Sozialforschung. Über diesen Kernbestand hinaus erfordert eine volle Fachvertretung eine Spezialisierung im Hinblick auf die verschiedenen Anwendungsgebiete der Soziologie« (Wissenschaftsrat, 1992, S. 72). Gemäß dieser Argumentation wird das universitäre Studium der disziplinären Kategorie der *Soziologie* (nominal, Qualität) erst durch die Sicherstellung einer Mindestanzahl interner Elemente (Quantität) gerecht. Umgekehrt kann die Forderung, ohne diese Mindestausstattung könne nicht angemessen Soziologie gelehrt werden, auch zur selbsterfüllenden Prophezeiung werden. Dies wird beispielsweise dann bemängelt, wenn der von der DGS formulierte Mindestanspruch über die Ausstattung existierender Institute hinausgeht und diese somit nicht jene Soziologie lehren können, die die DGS definiert. Daher fordern »die DGS-Empfehlungen [...] Studiengänge, die aufgrund ihres Umfanges für die meisten soziologischen Institute nicht machbar und für die Studierenden nicht studierbar sind« (Brüderl, 2006).

Dieses Unterkapitel hat in der Absicht, sich langsam dem Verhältnis der Soziologie zu ihrer Lehrgestalt anzunähern, den Fokus noch einmal auf die DGS und ihre vergangene wie gegenwärtige Bedeutung in der symbolischen Aushandlung der Lehre der Soziologie gerichtet. Wiederholt hat sie sich mit Publikationen als Organisation des disziplinären Kollektivs dazu geäußert, jedoch ohne dadurch als Gestalterin wahrgenommen zu werden. Liest man diese Publikationen jedoch nicht allein als Dokumente wirkungsloser Kompromisse, sondern zusätzlich als Dokumente materieller Ansprüche, wird noch einmal konkret, was bisher implizit blieb: Nicht nur die qualitativen Eigenschaften der Lehre (zum Beispiel Inhalte der oben zitierten Lehrkategorien) werden im Diskurs um die Lehrgestalt ausgehandelt, sondern auch ihre quantitativen (zum Beispiel die Anzahl von Lehrinheiten, Professuren, Verhältnisse der Lehrkategorien gemessen an ihren Semesterwochenstunden, Credit Points, vgl.

Deutsche Gesellschaft für Soziologie, 2005, S. 5). Somit wird die Frage nach der qualitativen Bestimmung der legitimen Kategorien (im Minimum oder Maximum) der Lehrgestalt zur Frage nach ihrer quantitativen Zusammensetzung mit gegebenenfalls materiellen Konsequenzen für die Disziplin und ihre Wissenskulturen. Dies wird im folgenden Kapitel 5 zur Methodenlehre und auch im Empirieteil dieser Arbeit relevant, wenn die Aushandlung der soziologischen Lehrgestalt eben nicht mehr primär die zu lehrenden Wissenskategorien wie die hier zitierten Studiengangsempfehlungen diskutiert, sondern von der Aushandlung der nominalen zur ordinalen Ordnung übergeht bzw. von der Aushandlung der Artig- zur Wertigkeit.

4.1.6 Collective Matters as Individual Concerns

Der in diesem Kapitel dargelegte Diskurs der deutschen Soziologie zu ihrer Lehrgestalt hat die disziplinäre Grenzarbeit sichtbar gemacht, die nicht allein durch das Lehrhandeln sondern bereits in der Verständigung über die Lehre vollzogen wird.¹⁸ Dabei kommen in der diskursiven Selbstbeobachtung der Soziologie und ihrer Lehrgestalt zwei Normen zur Geltung, die ich als *Einheit durch Einheit* und *Einheit durch Vielfalt* unterschieden habe. Die Rechtfertigungen beider *Soll*-Vorstellungen verweisen auf das der Lehrgestalt(-en) zugeschriebene Potenzial zur disziplinären symbolischen wie materiellen Grenzarbeit – einem kollektiven Gut, das der disziplinären Legitimitäts- und damit Existenzsicherung dienen soll. Beiden Normen zielen auf eine starke Klassifikation der Soziologie und damit Positionierung in Wissenschaft und Gesellschaft ab. Während sie die Grenzziehung nach außen eint, unterscheiden sie sich bezüglich der Anerkennung der Legitimität interner Grenzen in der Lehrgestalt der Soziologie. So rahmen Vertreter:innen einer einheitlichen Darstellung die Lehrgestaltung als disziplinär-kollektive Aufgabe, die die Verpflichtung auf ihre Grundlagen beinhaltet. Dabei erzeugt gerade die implizierte Verheißung des *Minimums* Widerspruch, denn in der wissenschaftlich ausdifferenzierten Disziplin ist die Setzung von Grundlagen ein politisches Phänomen. So lautet die Gegennorm, eine ausdifferenzierte Disziplin erfordere eine ausdifferenzierte Lehrgestalt. Liest man die zitierten Beiträge und empirischen Erhebungen zur Lehrgestalt als empirische Beschreibungen des *Ist*-Zustandes soziologischer Lehre, kann vorsichtig¹⁹ geschlossen werden, dass die

18 Dabei ist dieser normative Diskurs um die Einheit und Vielfalt der soziologischen Lehrgestalt kein deutsches Phänomen, auch wenn er natürlich von den nationalen, politischen Rahmenbedingungen geprägt ist. Grundsätzlich führen jedoch auch andere nationale Soziologien den normativen Diskurs um ihren *Kern* und das *Minimum* der Lehre. Für den angloamerikanischen Raum ist viel davon in der Zeitschrift *Teaching Sociology* (für eine Auflistung entsprechender Artikel siehe Lowney, Price und Gonzalez Guittar, 2017, S. 2; exemplarisch Wagenaar, 2004; Keith und Ender, 2004; Zipp, 2012; Ballantine u. a., 2016; Ferguson, 2016) dokumentiert, zudem gibt es eine Sonderausgabe der Zeitschrift *Current Sociology* ([2] 2008) zu diesem Thema.

19 *Vorsichtig* deshalb, weil deutliche Unterschiede bezüglich des methodischen Vorgehens und der Operationalisierungen der hier zitierten Studien bestehen. Welche Studienordnungen, welche Angebote an Lehrveranstaltungen sind ähnlich genug, um ein *Minimum* der soziologischen Lehrgestalt zu erkennen? Was schon zu verschieden? Was überhaupt macht das Minimum, den Kanon aus: Themen, Konzepte, Theorien, Methoden oder Autor:innen? Erst nach Beantwortung dieser Fragen lässt sich das Maß der internen Diversität soziologischer Lehrgestalt bewerten. Dass es auf

Soziologie ihre Lehrgestalt nicht primär als disziplinäres Kollektiv, sondern lokal und individuell gestaltet. Als Begründung dieser Beobachtung nennen Campbell u. a. die Bedeutung des (wissenschafts-)kulturellen Wertes der Autonomie individueller Wissenschaftler:innen, welche die Deutung und Umsetzung der Curriculumserstellung und gegebenenfalls -veränderung als gemeinsame Aufgabe *grundsätzlich* unterbindet. Die Verantwortung für die Lehrgestalt liege deshalb primär bei den individuellen Lehrenden im Kontrast zu einer instituts- oder fachübergreifenden Koordination:

Faculty members choose to see themselves as autonomous professionals, each of whom knows best how to pursue her or his own ends. If each accords the other that right, we generously allow that the greatest good for the greatest number will arise. [...] Under these circumstances, a curriculum can be scarcely more than the sum of the courses that the faculty chooses to offer. [...] Even the nicest people become quarrelsome and recalcitrant when asked to explain just what it is they do in their own special courses and how that contributes to some larger departmental end. And, if the department is territorially divided, then for the social psychologist to stick his nose in the demographer's tent is to invite trouble. (Campbell u. a., 1977, S. 53)²⁰

Als *spezifische* Begründung benennen sie die kulturelle Vielfalt der soziologischen Disziplin als Hindernis für die kollektive Gestaltung eines Lehrplans. Ähnlich argumentiert auch Kleinmann, dass die Enkulturation im Rahmen des Soziologiestudiums darauf ausgerichtet ist, »[to] learn early in the program that others expect them [the students, LK] to identify with particular areas of interest. Students learn that individuation is important; they cannot simply take courses, study, write papers, and thereby *become sociologists*. They must also learn to be certain kinds of sociologists, who do particular types of research on select problems, often in particular substantive areas« (Kleinmann, 1983, S. 207ff.). Interessanterweise verweisen Campbell u. a. zudem darauf, dass ihre Kolleg:innen keine Rechtfertigungen zur Begründung des Status quo der Lehrgestalt zur Hand hatten: »[...] and no one quite remembers the justification for having things as they are« (Campbell u. a., 1977, S. 52). Dies kann darauf verweisen, dass der Lehrgestalt kein reflexiver Prozess vorausgeht, in dem bewusste Entscheidungen hinsichtlich der Elemente der Lehrpläne und ihrer Relationen getroffen werden. Damit verknüpft scheint es auch keine kollektiv geteilten, deklarativen Vorstellungen dazu zu geben, nach welchen Kriterien die Lehrgestaltung zu

diese Fragen keine Antwort im innerdisziplinären Diskurs zur Lehrgestalt gibt, macht die Beiträge, die hier zitiert wurden, schwer vergleichbar – ein Problem, dass auch von einigen Autor:innen reflektiert wird (vgl. Artus, 1996; Imorde, 1990). Zudem stellen Vorlesungsverzeichnisse und Befragungen von Lehrenden oder Studierenden die häufigsten Quellen dar. Sommerkorn kommentiert deren Aussagekraft wie folgt: »Wichtig ist es dabei hervorzuheben, daß die hier vorliegenden empirischen Übersichten über Lehrangebote keinen Einblick in die *Lehrwirklichkeit* vermitteln, sondern auf der Ebene des Lehranspruchs verharren.« (Sommerkorn, 1990c, S. 9)

20 Auch für den deutschen Kontext hat Imorde darauf aufmerksam gemacht, dass die »Lehre trotz der Studien- und Prüfungsordnungen zum größten Teil von den Lehrenden bestimmt wird; die wollen sich aber selten in ihre Karten gucken lassen. Jeder, der mal versucht hat, Seminarpläne zu einem Thema zu bekommen, wird dieses bestätigen.« (Imorde, 1990, S. 105)

geschehen habe. An welche Wissenskulturen die offenbar ritualisierte Lehre damit anschließt, lässt sich so nicht sagen.

Eine weitere soziologiespezifische Ursache für das Fehlen deklarativen Wissens zu Prinzipien der Lehrgestaltung sehen Campbell u. a. in der Unsicherheit des Ziels der soziologischen Ausbildung auf Grund ihrer doppelten Identität, die Mannheim als Fach- und Bildungswissenschaft bezeichnet hatte. Je nachdem ob das Studium auf der Deutung der Soziologie als empirische Wissenschaft mit Spezialisierungen in spezifischen Themenfeldern oder auf der Soziologie als humanistisch informierte Reflexionswissenschaft aufbaut, ist die Lehre entsprechend anders zu gestalten. Verbleibt die Interpretation dieser Unsicherheit bei den individuellen Lehrenden, geht mit der Pluralität der Lehrziele auch die Pluralität der Lehrgestalt einher. Auch für den deutschen Kontext verweist Hillmert auf spezifische Zielkonflikte des Soziologiestudiums, welche Lehrende wie auch Studierende vor Entscheidungsprobleme stellt. »Studierende sind sich häufig nicht klar über die eigenen Ziele und Möglichkeiten. [...] Dozenten sind sich nicht sicher über die Erwartungen ihrer Zuhörer, aber auch nicht über das eigene professionelle Verständnis« (Hillmert, 1995, S. 415; siehe auch Bussman, Letzian und Oehler, 1990). Unklar bleibt, ob die fehlende kollektive Aushandlung soziologischer Lehrgestalt und der sie anleitenden Prinzipien Ursache der individuellen Freiheiten ist oder ob sie schlicht als Rechtfertigung eingesetzt wird, um sich auf »eigene« Zielsetzungen als Bewertungsmaßstab zurückzuziehen« (Hillmert, 1995, S. 415).

Dieses Kapitel zur soziologischen Lehrgestalt und implizierten Lehrpraxis zusammenfassend, lässt sich zwischen der disziplinären Orientierung des Diskurses und damit der Rahmung der Lehre als »collective matter« und der beobachteten und bewerteten Lehrpraxis als »individual concerns« (Kleinmann, 1983, S. 207ff.) unterscheiden. »Die Einheit der Soziologie als akademisches Lehrfach [scheint] in ihrer Vielfalt« (Kolbe und Sommerkorn, 1990, S. 122) zu liegen. Wichtig als Einsicht in eine mögliche Kultur soziologischer Lehre ist die Instrumentalisierung der Lehre für die symbolische wie soziale Grenzarbeit der Disziplin. So spiegeln sich in der Uneinigkeit in der Bewertung der Differenz zwischen disziplinärer Orientierung im Diskurs und Ausdifferenzierung in der Lehrpraxis zum einen die kulturelle Vielfalt der Disziplin und zum anderen die widersprüchlichen Bewertungen dieser Vielfalt als positiv oder negativ. Je nachdem welcher Wert zugeschrieben wird, wird die Vielfalt der Lehre entweder als angemessene Repräsentation der soziologischen Vielfalt verstanden, oder aber die Lehre als performatives Instrument zur Gestaltung der Einheit der Disziplin. Der hier dargestellte Diskurs zur Lehre scheint also losgekoppelt von der Lehrpraxis. Verweise auf die Studierenden und den institutionellen wie gesellschaftlichen Kontext dienen primär dem *classification struggle* der Disziplin.

Im Folgenden verschiebt sich der Fokus von der Lehrgestalt zum kulturellen Objekt des Lehrbuches und seiner Bedeutung für die Reproduktion von Wissenskultur. Lehrgestaltung und Lehrbuch sind sich ähnlich bezüglich der Herausforderungen der Darstellung von Einheit trotz Vielfalt. Entscheidend anders ist hierbei jedoch, dass das Lehrbuch als *Produkt* und Objekt im *Prozess* der Lehrpraxis verstanden werden kann. Der Diskurs um die Lehrgestalt der Soziologie ist ein abstrakter, der auf eine Aggregationsebene fokussiert, welche im Lehralltag unsichtbar bleibt. Das Lehrbuch

hingegen liegt in seiner Wissensordnung auf Grund seiner Materialität raum-zeitlich sichtbar *in der Hand*.

4.2 Soziologie im Einband

Die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Inhalte und Formen die Soziologie als Disziplin im Enkulturationskontext des Studiums angemessen repräsentieren, stellt sich auch den Produzent:innen und Konsument:innen von Lehrbüchern. Lehr-gestalt wie Lehrbücher konstruieren symbolische Ordnungen, die *Soziologie* durch Re-Kontextualisierung repräsentieren. Dabei ist davon auszugehen, dass Lehr-gestalt und Lehrbücher nicht unabhängig voneinander bestehen, allein schon deshalb, weil sich Lehrbuchautor:innen vielfach aus den Lehrenden rekrutieren. Zugleich stellt das Lehrbuch durch seine Materialität andere Bedingungen für die Re-Kontextualisierung, da stets sein symbolischer Gehalt *als Ganzes* vorliegt. Dies antizipieren Autor:innen oder Herausgeber:innen bei der Produktion dieses kulturellen Objektes genauso, wie es die Konsument:innen einfordern, indem sie das Lehrbuch anhand seiner symbolische Ordnung bewerten. Durch die materiellen Grenzen wird das Buch mit seinem inhärenten symbolischen Potenzial zugleich mobil, kann in räumlich, zeitlich wie sozial verschiedenen Lehrsituationen zum Einsatz kommen und so durch die standortübergreifende Vernetzung von Lehrsituationen zum Objekt einer öffentlichen Lehrkultur der Soziologie werden. Dabei bleibt es eine empirisch offene Frage, inwieweit im Rahmen der jeweiligen Lehrpraxis das Lehrbuch durch Studierende und Lehrende so gedeutet wird wie von den Autor:innen. Im Gegensatz dazu besitzt die Lehr-gestalt außer in der Studienordnung keine Materialität und aktualisiert sich räumlich, zeitlich als auch sozial verteilt. Dadurch kann angenommen werden, dass Inkonsistenzen bzw. die Unschärfe ihrer Grenzen in der Lehrpraxis weniger leicht beobachtbar und somit auch weniger relevant sind.

So gehe ich davon aus, dass der Ordnungsanspruch der Lehr-gestalt der Lehrpraxis nur – wenn überhaupt – latent zugrunde liegt, während sich die Ordnungsleistung des Lehrbuches in der Lehrpraxis direkt manifestiert und daher auch empirisch leichter zugänglich ist. Dabei bestehen viele Parallelen in der reflexiven Auseinandersetzung der Soziologie mit ihrer Lehr-gestalt und mit ihren Lehrbüchern, beispielsweise fokussiert die Soziologie beide Male auf die angemessene Darstellung ihrer Einheit oder Ausdifferenzierung. Zugleich liegt ein wichtiger Unterschied in dem diskursiven und legitimierenden Fokus auf die *symbolische Ordnung* der Lehr-literatur, insbesondere der Lehrbücher und der exemplarischen Texte der *Klassiker*.

4.2.1 Disziplinäre Klassifikation des Multikulturalismus

Für Kuhn ist die Relevanz von Lehrbüchern innerhalb des disziplinären Studiums Ausdruck der kulturellen Einheit von Disziplinen – je geringer das Maß interner Ausdifferenzierung, desto relevanter das Lehrbuch. Impliziert ist, dass die symbolische Ordnung des Lehrbuches der sozio-kulturellen Ordnung der Disziplin im Prinzip entspricht. Fehlt der Disziplin diese Ordnung, wird das Textgenre des Lehrbuches für sie

irrelevant. Eine einheitliche Klassifikation der Vielfalt durch den Einsatz von Lehrbüchern spielt gemäß Kuhn in den Sozialwissenschaften eine untergeordnete Rolle:

In der Geschichtswissenschaft, der Philosophie und den Sozialwissenschaften ist die Lehrbuchliteratur von größerer Bedeutung [als in »der Musik, der bildenden Kunst und der Literatur«]. Aber selbst auf diesen Gebieten laufen neben der Einführungsvorlesung Übungen über Quellentexte einher, teils »Klassiker« des Fachgebiets, teils zeitgenössische Forschungsberichte, welche die Fachleute füreinander schreiben. Daraus ergibt sich, daß der Studierende jeder dieser Disziplinen ständig mit der immensen Vielfalt von Problemen vertraut gemacht wird, welche die Mitglieder seiner zukünftigen Gruppe im Laufe der Zeit zu lösen versucht haben. Noch wichtiger ist, daß er ständig eine Anzahl von konkurrierenden und inkommensurablen Lösungen dieser Probleme vor Augen hat, Lösungen, die letztlich er selbst bewerten muß. Stellen wir diese Situation jener gegenüber, die jedenfalls heute bei den Naturwissenschaften vorherrscht. [...] Bis auf das allerletzte Studium der Ausbildung eines Naturwissenschaftlers treten Lehrbücher systematisch an die Stelle kreativer wissenschaftlicher Werke [...]. Warum auch sollte der Student der Physik beispielsweise die Werke von Newton, Faraday, Einstein oder Schröder lesen, wenn alles, was er über diese Arbeiten wissen muß, in weit kürzerer, genauerer und systematischerer Form in einer Anzahl moderner Lehrbücher rekapituliert wird? (Kuhn, [1967] 2014, S. 176f.)

Nach Kuhn besitzt in den Disziplinen mit geringer kultureller Ausdifferenzierung, meist werden so Naturwissenschaften charakterisiert, die eigene Geschichte im Rahmen des Enkulturationsprozesses der Studierenden keine große Bedeutung. Sie stellt lediglich die Basis, auf die im Sinne einer linearen Entwicklung der gegenwärtige Stand des Lehrbuchwissens aufbaut (vgl. ebd., S. 178). Die Sozialwissenschaften hingegen, und so auch die Soziologie, besitzen – so Kuhn – zum einen keinen allgemein geteilten Sinnhorizont, kein ordnendes Prinzip, als auch keine lineare, kumulative Logik der Wissensgenerierung. Dadurch sind einführende Lehrbücher nicht von zentraler Bedeutung. Stattdessen wird die Konstruktion von disziplinärer Geschichte und damit implizierte Kontinuität (vgl. Barlösius, 2004; Dayé, 2018, S. 514) über die Bedeutung der Kategorie der *Klassiker* geleistet. Entsprechend reproduziert sich die Vielfalt der Disziplin auch in der Vielfalt der in der Lehrliteratur repräsentierten Perspektiven und ihrer Genres (Lehrbücher, Monografien, Zeitschriftenartikel).

Gemäß Kuhn liegt die Verantwortung der Entwicklung individueller Bewertungs-, Selektions- und Ordnungskriterien zur Bewältigung sozialwissenschaftlich kultureller Vielfalt bei den Studierenden. Dies entspräche nach Bernstein einer schwachen Rahmung des soziologischen Wissens im Studium, da weder die Lehrenden noch die Lehrbücher diese Kriterien vorgeben. Dies erscheint vielleicht zunächst in der Kontrastierung zu den Naturwissenschaften plausibel, doch überzeugt es wenig in epistemischer als auch sozialer Hinsicht. So scheint Kuhn dem Lehrbuch wenig Re-Kontextualisierungsleistung zuzuschreiben. Sei eine Disziplin kulturell vielfältig, lasse sie sich nicht im Lehrbuch darstellen. Statt der Enkulturation in eine öffentliche disziplinäre Kultur entwickelten Studierende individuelle Vorstellungen davon, was

Soziologie ist. Jedoch ist bereits im vorhergehenden Unterkapitel deutlich geworden, dass die Lehre natürlich aus der »immensen Vielfalt« selektiert. So haben unterschiedliche Einflüsse, beispielsweise sozio-kulturelle Selektionsmechanismen, der kulturelle Wert der *individuellen* Freiheit der Lehre bzw. Lehrkultur, oder auch institutionelle Bedingungen, spezifische Ordnungen erzeugt, die Ausschnitte soziologischer Vielfalt darstellen. Selektion und Ordnung als Leistungen von Lehrbüchern sind unverzichtbare Bestandteile der Re-Kontextualisierung soziologischen Wissens in der Lehre und so scheint im Kontrast zu Kuhns Ausführungen das Lehrbuch auch relevant für ausdifferenzierte Disziplinen, wie die Soziologie, zu sein. Neben dieser epistemischen Beziehung von Soziologie und soziologischem Lehrbuch bleibt auch die soziale zwischen Lehrenden und Studierenden unerwähnt. Es erscheint sehr unplausibel, dass den Studierenden die Ordnungsleistung ohne Orientierung durch die Lehrenden überlassen bleibt, dies widerspricht dem pädagogischen Kontext, den auch das Studium darstellt. Wenn wiederum die Lehrperson die Wissensordnung durch Rahmung mitgestaltet, so scheint auch die Einbindung von unterstützender Lehrliteratur, wie Lehrbüchern, sinnvoll. So stellt sich für das Studium der Soziologie die Frage nach der Art und Einbindung von Lehrliteratur empirisch offen. Was ist bekannt über die kulturelle Bedeutung der Lehrliteratur für die Reproduktion von Disziplin, vor allem in Anbetracht der vielfältigen Wissenskulturen der Soziologie? Inwieweit stützt, ergänzt oder widerlegt sie als Dokument öffentlicher Kultur die persönlichen der Lehrenden, die gemäß Kapitel 4.1 die Lehrgestalten der Soziologie prägen?

Während *Lehrliteratur* natürlich mehr als nur Lehrbücher beinhaltet, werde ich mich im Folgenden trotzdem auf diese konzentrieren, konkret auf jene, die wie *einführende* Lehrveranstaltungen einen breiten statt spezialisierten Anspruch im Inhalt vertreten. Weil sie dezidiert für den Enkulturationskontext des disziplinären Studiums produziert werden, müssen sie ähnlich wie die Curriculums- bzw. Lehrgestaltung dem Multikulturalismus der Soziologie *disziplinierende* Form geben. So leisten auch Lehrbücher in der Soziologie Grenzarbeit, markieren und somit klassifizieren nach außen wie innen, was Soziologie ist und sein soll (exemplarisch Reckwitz, 2002, S. 248f.), auch wenn das nicht immer einfach ist:

Eine Einführung in die Soziologie ist aufgrund ihrer Spannbreite und Vielseitigkeit eine besonders heikle Aufgabe für Autorinnen und Autoren. Uneinigkeit, Paradigmenvielfalt und keine »konsensfähige disziplinäre wissenschaftliche Identität« (Kaesler 2000: 11) heißen die Herausforderungen. (Daniel u. a., 2012, S. 262)

Diese Herausforderungen stellen sich Lehrbüchern gerade daher, weil ihnen auch innerhalb der Soziologie die Aufgabe zugeschrieben wird, ein »geschlossenes System« bzw. »a coherent, thematically integrated view of a discipline« (Stambaugh und Trank, 2010, S. 664) zu repräsentieren, welche »aus den einzelnen Arbeiten wie ein Mosaik aus vielen farbigen Steinchen [entsteht]: durch Auswahl und geordnete Zusammenstellung« (Fleck, [1935] 2015, S. 158). Lehrbücher sind das Produkt eines sozio-kulturellen Konstruktionsprozesses, von dem erwartet wird, die »persönliche und vorläufige Zeitschriftenwissenschaft in kollektive, allgemeingültige« (ebd., S. 158) Form zu bringen

und damit zum Gegenstand der öffentlichen Kultur der *Disziplin* statt subdisziplinärer Kulturen zu machen. Dabei zeichnen sie sich »gegenüber Monographien durch Systematisierung und vor allem Didaktisierung aus [...], da sie sich vor allem an Neulinge in entsprechenden Teilgebieten richten« (Daniel u. a., 2012, S. 262). Entsprechend leisten sie ausgeprägte Klassifikation als auch Framing der kulturellen Vielfalt der Soziologie. Gerade diese starke Re-Kontextualisierung ist charakteristisch für das Textgenre Lehrbuch. Schon seine Bezeichnung markiert: Seine Kernfunktion leistet es im Kontext der Lehre. Dabei scheint es plausibel, dass das Ausmaß der kulturellen Selektions- und Ordnungsleistung, sowie das inhärente Konfliktpotenzial mit dem Grad der Ausdifferenzierung der jeweiligen Disziplin steigt. Darüber, ob und welches Lehrbuch samt der repräsentierten Ordnung relevant im Lehrkontext wird, entscheidet wiederum die lehrverantwortliche Person mit der ihr eigenen persönlichen Kultur und ihren akademischen, disziplinären und wissenskulturellen Identitäten.

Die Erwartung an das Lehrbuch, die Soziologie in den vielfältigen Ausprägungen ihrer Deutung durch Soziolog:innen zu repräsentieren, spiegelt sich im selbstreflexiven Interesse der (primär US-amerikanischen) Soziologie an ihren Lehrbüchern, verknüpft mit dem bereits dargelegten Diskurs zur eigenen Lehrgestalt. So bezeichnet Meroney bereits 1933 die Inhaltsanalysen von einführenden Lehrveranstaltungen der Soziologie und ihren Lehrbüchern als »somewhat traditional and stereotyped« (Meroney, 1933, S. 54). Dabei ist in den zahlreichen, vor allem US-amerikanischen Folgestudien mit dem Interesse an den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Inhalte der Lehrbücher stets auch das Interesse an Einblicken in den Zustand der eigenen Disziplin verbunden.

[...] when using textbooks to explore the nature of the mainstream – they can show what sort of analysis counts as noncontroversial for most teaching sociologists. (Ferree und Hallo, 1996, S. 930)

So wird an Lehrbücher die Erwartung gerichtet, den *Kern*, *Kanon* oder eben *Mainstream* der Soziologie wiederzugeben und somit empirisch zugänglich zu machen. Dies setzt zum einen voraus, dass die Soziologie so einen Kern besitzt, und illustriert zum anderen, dass der Soziologie ein Bewusstsein ihrer Grundlagen fehlt. Immerhin gilt es deren Latenz erst mittels Mustererkennung sichtbar zu machen. So lernt die Soziologie aus Lehrbüchern gemeinsam mit ihren Studierenden etwas über sich selbst. Dabei zeigt sich wie in der Literatur zur soziologischen Lehrgestalt, dass diese empirisch gewonnene Erkenntnis zumeist auf normative Vorstellungen davon trifft, wie die Soziologie und ihre Buchform zu sein hat. Mal wird durch den Vergleich von Lehrbüchern ihre Inkohärenz festgestellt und als schädlich für die Disziplin bewertet: »When sociology is introduced in the absence of a coherent foundation of knowledge – in other words, a common language – the field is not well-represented as a science« (Keith und Ender, 2004; für die gleiche Bewertung 70 Jahre zuvor, siehe Meroney, 1933). Ein anderes Mal wird den Büchern die Normalisierung innerdisziplinärer Ausdifferenzierung zugestanden: »sociology textbooks portray a discipline with a common ancestry, a unified field of investigation, and a general scientific methodology« (Lynch und Bogen, 1997, S. 484). Dabei wird dies jedoch als eine nicht »appropriate sociological conception of science« (ebd., S. 489) bewertet bzw. als Repräsentation

und Reproduktion einer spezifischen »intellectual hegemony« (Agger, 1989, S. 365) kritisiert. Entgegen dieser Darstellung subdisziplinärer Kulturen als »integrated by a higher-level paradigm« (Lynch und Bogen, 1997, S. 487) identifizieren Manza, Sauder und Wright in ihrer Studie ein »paradigm-in-conflict-model« (Manza, Sauder und Wright, 2010, S. 285) bestehend aus der »functionalism/conflict/interactionism triad« (ebd., S. 280), die die Mehrheit amerikanischer Einführungsbücher in die Soziologie prägte. Doch auch diese Ordnung »is very much at odds with the actual state of the discipline (at least as practised in the United States)« (ebd., S. 280f.). Als »outdated« deuten die Autoren diese Ordnung soziologischer »ways of conceptualizing societies and social life« gerade deshalb, weil es »the view of sociology as a bitterly divided discipline in the United States« stütze und damit der »movement towards professionalization and normal science« (ebd., S. 285) zuwiderlaufe. Während die empirischen Befunde als auch Bewertungen dieser exemplarischen Studien konträr zueinander verlaufen, eint die Artikel einerseits die *Ist*-Feststellung, dass Lehrbücher ordnen, und andererseits die *Soll*-Aussage, dass sie sich hierbei am *wahren* Zustand soziologischen Wissens zu orientieren haben. So werden auch Lehrbücher und ihre Rezensionen zu Dokumenten innersoziologischer Klassifikationskonflikte,²¹ da die Deutung der *wahren Soziologie* zwischen Produzent:innen und Leser:innen von Lehrbüchern ausgehandelt werden. Sie entsprechen somit kulturellen Produkten und Stabilisatoren *spezifischer* Deutungen der Soziologie – trotz des Signals eines in der Klassifikation soziologisch *allgemeinen* Anspruches (zur »visibility and invisibility« durch Lehrbücher, siehe Couper, 2018): »By their silences they influence what students/readers are exposed to – either directly or through the recommendations of those teaching them. [...] All textbooks are political media, but some are more political than others« (Johnston, 2006, S. 294). Dabei scheint im Zeitverlauf eine Verschiebung der Darstellung soziologischer Wissensordnung im Lehrbuch von *Einheit durch Einheit* zu *Einheit durch Vielfalt* erkennbar: »Another interesting feature in accounts of sociological theory is the tendency (also found in some US texts) for earlier books to treat theory as unified, or earlier theories as being superseded by later developments, while later ones treat it

21 Dabei werden diese wenig überraschend nicht als solche markiert. So gleichen sich die Autoren in ihrem dargelegten Motiv, das Lehrbuch gemäß dem *subject related* Prinzip an der *eigentlichen* Wissensordnung der Soziologie zu messen und nicht die *implementation related* Prinzipien dominieren zu lassen: So sehen Lynch und Bogen das »Metanarrativ« eines positivistischen Wissenschafts- und Wahrheitsverständnisses am Werk, welches primär als externe Erwartung von »university administrators, government officials, and media pundits« (Lynch und Bogen, 1997, S. 490) an die Soziologie herangetragen wird. In der Einheitsdarstellung des Lehrbuches würde genau dies bedient. Manza, Sauder und Wright sehen hingegen als Ursache der Differenz zwischen ihrer Deutung von Soziologie und jener, die sie in Lehrbüchern identifiziert haben, einen profitorientierten Lehrbuchmarkt sowie ein stark sozial ausdifferenziertes Hochschulsystem, welche zu den Beharrungstendenzen alter Ordnungen führen. Ersterer fördert Ordnungsprinzipien, die sich ökonomisch als erfolgreich erwiesen haben, und Zweiteres behindert die Aktualisierung der Lehrbücher auf Grund der notwendigen Lehroutine, mit der Lehrende und Standorte auf die starke ungleiche Belastung durch hohe Studierendenzahlen reagieren. Neu im Vergleich zur Lehrgestalt ist hierbei das ökonomische Strukturierungsprinzip, welches im Rahmen der Re-Kontextualisierung zwischen disziplinärem Wissen und ihrer Lehrordnung vermittelt.

as consisting of alternative and coexisting ›perspectives‹ of potentially equal validity.« (Platt, 2008b, S. 329)

Wie auch in der Literatur zur Lehrgestalt gilt, dass diese empirischen Befunde zum einen auf Grund der unterschiedlichen normativen Positionen ihrer Autor:innen (zum Wissenschafts- und Soziologieverständnis) als auch auf Grund der vielfältigen Operationalisierungen des soziologischen *Kerns* schwer vergleichbar sind.²² Dabei sind diese Studien in sich kohärent, teilen jedoch im Vergleich weder das Verständnis davon, was die Elemente eines soziologischen Kerns darstellen sollten (Konzepte, Themen, Autor:innen, Texte), noch, auf welcher Ebene der Lehrbücher (Ordnung/Form oder Inhalt, Kapitelüberschrift oder Textkörper) die Analyse ansetzt. Somit lässt sich nicht sagen, ob Lehrbücher übergreifend einen Kern der Soziologie konstruieren oder repräsentieren. Allerdings lässt sich festhalten, dass die Disziplin das Lehrbuch, wie auch ihre Lehrgestalt, in Grenzziehungsprozesse nach innen wie außen einbindet, ihr also im Rahmen des Enkulturationsprozesses des potenziellen soziologischen Nachwuchses Klassifikationsleistung zuschreibt und, wie im folgenden Absatz deutlich wird, eine ordnende Rahmung soziologischer Vielfalt einfordert. Denn Studierende »are likely to base their perceptions of the discipline on the coherence of the course since, for many, it will be their only exposure to the field. For this reason alone, the introductory textbook plays an important role in *framing* the discipline« (Hervorhebung durch LK, Keith und Ender, 2004, S. 30). Wichtig im Unterschied zum Diskurs zur Lehrgestalt ist also hinsichtlich des Lehrbuches, dass dies das Prinzip mitliefern muss, welches die Vielfalt an ihre disziplinäre Einheit zurückbindet.

4.2.2 Disziplinäre Rahmung des Multikulturalismus: Symbolik der Einheit

Innerhalb der deutschen Soziologie sind Lehrbücher »kein zentraler Bestandteil der professionspolitischen Reflexion« (Daniel u. a., 2012, S. 261) und entsprechend gibt es wenig Literatur zu ihren Lehrbüchern.²³ Ein Medium, das sich jedoch anbietet für einen Einblick in die Bewertungskriterien und damit normativen Erwartungen an Lehrbücher sind Lehrbuchbesprechungen. So schreiben Daniel u. a., Lehrbücher haben »Abbilder ihrer Zeit und des Zustands der Disziplin« zu sein. In mittlerweile

22 Keith und Ender erkennen beispielsweise die lehrbuchübergreifende Kohärenz der Kapitelbezeichnungen an, bemängeln aber, dass »there is relatively little commonality in the language used to define the discipline, either within each cross-section or between them« (Keith und Ender, 2004, S. 28), und schlussfolgern: »The discipline appears to be presented not as one or more distinct paradigms but rather through the multiple perspectives of varied authors, a finding that is as true today as it was in the 1940s« (ebd., S. 29). Oder, nun im deutschen Kontext, es werden »verschiedenste Anordnungs- und Systematisierungsweisen« (Barlösius, 2004, S. 522) erkannt, um sich dann in der Diagnose eines »bemerkenswert breite[n] Kanons« darauf zu stützen, dass »[s]oziologische Klassiker [...] erstaunlich unumstritten« (ebd., S. 530) sind.

23 Plausibel erscheint, dass in der deutschen Literatur konzeptuell nicht zwischen Lehrgestalt und Lehrbuch unterschieden wird. Diese Vermischung zeigt sich auch vielfach innerhalb der zitierten US-amerikanischen Literatur. In der deutschen Literatur wird sie beispielsweise an der Diskussion der *Klassiker* sichtbar, deren Identifikation mal über Lehrbücher (ebd.), mal über Umfragen unter Lehrenden und Studierenden (Gerhards, 2014; Schneickert u. a., 2019) geleistet wurde. So verstanden wird aus dem Lehrbuch die im Druck materialisierte Lehrgestalt.

bekannter Manier argumentieren die Autor:innen mit diesem Verweis auf den disziplinären Konflikt um die Legitimität interner Ausdifferenzierung, ähnlich wie 15 Jahre zuvor Lynch und Bogen, dass eine »ungebrochene Narration der ›einen‹ Soziologie« dem Versuch entspräche, »apodiktisch zu bestimmen, was legitime soziologische Fragen sind und daher auch, was nicht« (Daniel u. a., 2012, S. 262). Die symbolische Lehrbuchdarstellung einer soziologischen Einheit sei entsprechend unsoziologisch und illegitim. Nachdem diese Prämisse einmal gesetzt wurde, werden in der Bewertung der Lehrbücher primär Kriterien hervorgehoben, die *learner related* die Studierenden adressieren. So stellen sich »[n]eben alltagspragmatischen Aspekten wie Handhabung (Größe, Gewicht, Qualität der Bindung/des Einbandes, Schrift, Seitenstärke usw.) [...] die Ordnungskriterien der Beiträge und Kapitel in den jeweiligen Büchern als besonders signifikant heraus« (ebd., S. 263). Neben der Betonung der bisher noch gar nicht angesprochenen Relevanz der physischen Eigenheiten des Objektes Lehrbuch werden vor allem erbrachte oder nicht erbrachte symbolische Ordnungsleistungen kommentiert.²⁴ So erscheint eine »unscharfe Trennung von Soziologie, Sozialphilosophie und anderen Fachdisziplinen problematisch [...], da es keine Orientierungsfunktion im Feld der Soziologie erfüllt«;²⁵ eine »metatheoretische Analyse« wird gelobt, weil sie »den Eindruck einer bloßen Aneinanderreihung soziologischer Ansätze« (ebd., S. 270) verhindere; Theorievergleiche werden gelobt, ihr Ausbleiben bemängelt. Die Autor:innen setzen sich explizit für die Darstellung des Multikulturalismus der Soziologie ein und für die Vielfalt »sowohl in der Konzeption einzelner Lehrbücher, als auch in der Varianz zwischen ihnen« (ebd., S. 273). Deutlich wird also die Vielfalt möglicher Ordnungen betont, dabei aber eben auch die Möglichkeit der Ordnung der Vielfalt durch ein entsprechendes Framing. Hierbei wird vorausgesetzt, dass Vergleichskriterien den Multikulturalismus ordnen können und somit als spezifisch *soziologisch* klassifizieren. Entgegen der Kuhn'schen Überlegungen und unter Vorbehalt empirischer Einblicke in die tatsächliche Einbindung von Lehliteratur in die Lehrpraxis wird dem Lehrbuch in deutlicher Weise auch für die Soziologie – vielleicht *gerade* für die Soziologie – ein Beitrag zum Leitziel soziologischer Lehre zugeschrieben: die deutliche Abgrenzung, und damit Klassifikation, nach außen durch die Ordnung der internen Ausdifferenzierung. In Ergänzung zum Diskurs der Lehrgestalt wird vom Lehrbuch vor allem eine starke Rahmung und damit Vorgabe der Ordnung der Vielfalt erwartet. Im Gegensatz zur Lehrgestalt ist die Einheit des Lehrbuches materiell gegeben und wird entsprechend auch symbolisch eingefordert. Ungeachtet der Quantität der im Buch klassifizierten Subkulturen der Soziologie hat das Buch deren Integration zu leisten.

24 An den Zitaten innerhalb des Reviews aus den besprochenen Lehrbüchern zeigt sich, dass dieser Ordnungsanspruch nicht nur von den Leser:innen eingefordert, sondern auch von den Autor:innen vertreten wird, exemplarisch: »Seine Lektüre soll Studierenden des Fachs ein gezieltes Beschreiten der ›ausgetretenen Hauptpfade des weiten und unübersichtlich erscheinenden ›Soziologie-Dschungels« (5) ermöglichen.« (zu Brock, Junge und Krähnke, 2012, Daniel u. a., 2012, S. 264)

25 Anders fordert beispielsweise Reckwitz in einer Sammelbesprechung von Lehr- und Handbüchern »mehr Grenzüberschreitung und weniger Disziplinierung«. Jedoch kommt auch er nicht umhin, es »gut mit der *Soziologie*« zu meinen (Hervorhebung durch LK, Reckwitz, 2002, S. 257) und ihre deutliche Klassifikation über die Betonung ihrer *Theoriegeschichte* vorzunehmen.

Ein Lehrbuch, das Unverbundenes darstellt, ist innerhalb dieses Bewertungsrahmens ein schlechtes Lehrbuch.

Eine ähnliche Leistung symbolischer Integration wird den bereits von Kuhn angesprochenen *Klassikern*²⁶ (Connell, 1997; Gerhards, 2014) zugeschrieben. Im Vergleich zu andere Sozialwissenschaften erreichen »only very few 20th century scholars [...] textbook eminence in sociology« (Korom, 2018). Statt kumulativen Wissensaufbaus ist es folglich die »History of Social Thought« (Abrutyn, 2013, S. 143), die eine geteilte disziplinäre Vergangenheit und somit integrierende Grundlage ihrer Gegenwart und Zukunft symbolisiert.²⁷ In diesem Sinne liegt die symbolische Bedeutung soziologischer Klassiker als Kategorie der Lehre (in Büchern, aber auch als Bestandteil der Lehrgestalt, siehe die Empfehlungen der Studiengangsgestaltung in Kapitel 4.1.5. in der Illustration der »continuity and unity of the discipline« (Taylor, 1976, S. 131). Dabei scheint es weder zwingend notwendig, dass die zeitlichen Grenzen dessen, wer (Autor:in) (Barlösius, 2004; Lenger, Rieder und Schneickert, 2014) oder was (Text) (Gerhards, 2014) noch oder schon als *Klassiker* gilt (vgl. Barlösius, 2004, S. 530), einheitlich definiert werden, noch, ob es diesen *klassischen Kanon* tatsächlich gibt oder nicht.²⁸

4.2.3 Disziplinäre Rahmung des Multikulturalismus: Praxis der Einheit

Die Literatur der Klassiker verweist zudem darauf, dass Lehrliteratur im Allgemeinen die Studierenden nicht nur wie bisher besprochen *symbolischen*, sondern auch *praktischen* Ordnungen disziplinären Wissens aussetzt. Da Lehrliteratur hauptsächlich im Medium der Schrift vorliegt, scheint es primär geeignet, kulturelles Wissen zu kommunizieren, welches sich symbolisch ausdrücken lässt und damit im deklarativen Modus vorliegt. So werden Regeln, wie Definitionen soziologischer, theoretischer Konzepte oder auch methodischer Verfahren, in Textform ausgedrückt und durch die Leser:innen wahrgenommen, verinnerlicht und als Praxis anleitend oder zumindest für die diskursive Legitimation der eigenen Praxis angewendet. Jedoch erschöpft sich die Leistung von Lehrliteratur und Lehrbüchern nicht zwingend in der Darstellung

26 Für Kritik an der Praxis, den soziologischen *Kanon* als primär männlich zu reproduzieren, siehe exemplarisch Buckermann (2015).

27 Auch in anderen Disziplinen ist die Lehre des »community's image of its history« (Traweek, 1992, S. 77) wichtiger Bestandteil, gemäß einer kumulativen Logik der Wissensproduktion jedoch nicht mehr zwingend instruktiv für den *aktuellen* Wissensbestand.

28 Diese Literatur stellt also wie jene zur Lehrgestalt oder allgemein zu einführenden Lehrbüchern in ihren widersprüchlichen Ergebnissen keine Ausnahme dar. So wird für Barlösius nach der Analyse von Lehrbüchern sichtbar, »dass die Kanonisierung der soziologischen Klassiker ein die Länder und Kontinente übergreifendes Phänomen darstellt und dass die Zusammensetzung des Kanons weitgehend identisch ist« (Barlösius, 2004, S. 530). Hingegen stellen Lenger, Rieder und Schneickert fest, dass ihre »vorgelegten Befunde zeigen, dass sich die standortspezifische Spezialisierung auf verschiedene Inhalte durch das gesamte Studium zieht und entsprechend nicht von einem einheitlichen Lehrkanon gesprochen werden kann«. Relativiert würde dies nur durch »die Trias der Theorien von Bourdieu, Weber und Luhmann« (Lenger, Rieder und Schneickert, 2014, S. 459), die die Autor:innen zum einen in einer späteren Publikation wiederum als »de facto canon« bezeichnen (Schneickert u. a., 2019, S. 1) und die zum anderen zu zwei Dritteln gemäß der Klassifikation der Autor:innen nicht einmal zu den *Klassikern* zählen.

propositionalen Wissens. Denn häufig kommunizieren sie kulturelles Wissen in einer spezifischen Form, die die Verbindung symbolischer wie praktischer Dimensionen disziplinären Wissens ermöglicht: *Musterbeispiele* wie »exemplarische Beobachtungen und Experimente« (Kuhn, [1967] 2014).

Contrary to what one might assume from my characterization of textbooks as »instruction manuals,« inexperienced practitioners are rarely, if ever, given »rules« for explanation. Instead, they are instructed obliquely through examples (which often occupy a majority of textbook space and lecture time). [...] Here students cultivate analytic skills by mimicking [...]. Exemplars, in other words, display, without explicitly articulating, what a scientific community judges to be explanatory, what model of intelligibility it has chosen to embrace. [...] An exemplar is a more self-conscious construct than an example, because it has been imbued with a certain normative status. [...] An exemplar is an example that, through community sanction, we are urged to follow. [...] Nothing lacking this communal status can be an exemplar. (Woody, 2003, S. 24)

Das von Kuhn eingeführte Konzept des Musterbeispiels bzw. *exemplar* ist eine symbolvermittelte Repräsentation der jeweiligen wissenschaftlichen Praxis, die im Zentrum der Lehre steht. Es zeichnet sich gerade nicht dadurch aus, Praxis in Form abstrakter Regeln darzustellen. Stattdessen zielt die Einbettung von Musterbeispielen in der Lehre darauf ab, in Form der Symbolik von Text Praxis so *erfahrbar* wie möglich zu gestalten. »What you wish to share with them is skill, an embodiment of knowledge, rather than information, an abstract representational object of knowledge. Precisely because exemplars are examples, they are an appropriate means of cultivating embodied knowledge« (ebd., S. 28). In Abgrenzung zu reinen Beispielen, die je nach Grad der Kontextualisierung gleichermaßen zwischen Symbolik und Praxis wissenschaftlichen Wissens im Rahmen von Enkulturationskontexten vermitteln, konzentriert sich das Maß an Deutung einer symbolischen Einheit der jeweiligen Wissenskultur in den *exemplars*. Sie repräsentieren das wahrgewordene Ideal wissenschaftlicher Praxis und ergänzen somit die normativen Vorgaben des Lehrbuches zum symbolischen Repertoire der Disziplin. »Textbook exemplars aim to cultivate communal skills and techniques by a more direct, and yes, implicit, form of communication. Skills are introduced by direct demonstration. Correct theory application is cultivated through mimicry and experience« (ebd., S. 27). Dabei entsprechen verschiedene in der Lehre zum Einsatz kommende Textgenres unterschiedlichen Graden an Kontextualisierung deklarativen Wissens. So werden Musterbeispiele unterschiedlichen Umfangs in Lehrbücher eingebettet, können diese jedoch auch in Form der Literatur von *klassischen* Studien (dies ist eine von sechs Funktionen der Klassiker gemäß Stinchcombe, 1982), in Form wissenschaftlicher Artikel oder Monografien, ergänzen. Durch den Einbezug dieser historischen *exemplars* in die Lehre wird diese zum Bestandteil einer »ongoing chain, which will be further repeated, discussed, or augmented in the future« (Collins, 2002, S. 27). Klassische Autor:innen und Studien werden zum geteilten Fixpunkt einer kulturell ausdifferenzierten Soziologie, ihre Einbindung in Lehrbücher leistet die Rückbindung des Enkulturationskontextes an disziplinäre Praxis.

Diese Übersicht über die normativen, symbolischen wie praktischen Ordnungsleistungen der Lehrliteratur und Lehrbücher zusammenfassend, kann als Abgrenzung zu Kuhn als These festgehalten werden, dass die Studierenden in der Lehre nicht unbedingt »inkommensurablen«¹ Wissenskulturen der Soziologie gegenüberstehen. Denn die Leistung des Lehrbuches und der Lehrkategorie der Klassiker besteht gerade darin, diese kommensurabel zu machen. Wichtig ist hierbei vor allem die Einheit der Form des Objektes (Lehrbuch) und der Kategorie (Soziologie). Dies gilt im Hinblick auf *ein* Lehrbuch. Ob durch einen Vergleich verschiedener Lehrbücher mögliche Unvereinbarkeiten der Inhalte für die Studierenden sichtbar und zum Problem werden, ist eine empirisch offene Frage, die darauf verweist, dass Lehrbücher in ihrer Bedeutung für den Enkulturationskontext nur zu verstehen sind, wenn sie auch innerhalb dieses Kontextes untersucht werden. In diesem Sinne muss noch auf einen entscheidenden Unterschied in der Bedeutung von Lehrbuch und Lehrgestalt für die disziplinäre Reproduktion eingegangen werden: Die Relevanz einer spezifischen Lehrbuchordnung ergibt sich erst aus den sozialen Relationen von Autor:innen, Verlagen/Verleger:innen und dem durch diese repräsentierten (nationalen) Lehrbuchmarkt, von Studierenden und natürlich von jenen Lehrenden, die Entscheidungen für und gegen die Einbindung bestimmter Lehrliteratur treffen. Die Deutungen von Soziologie, denen die Studierenden in ihrem Studium begegnen, sind schließlich nicht identisch mit den Lehrbüchern, die existieren, sondern mit jenen, die im Lehrkontext mit der persönlichen Kultur der Lehrenden Resonanz erzeugen. So materialisiert sich in dem Lehrbuch, welches den Studierenden vorliegt, nicht nur ein Teil der persönlichen Kultur der Lehrbuchautor:innen, sondern auch die nationalen Bedingungen von Angebot und Nachfrage des Lehrbuchmarktes, wie auch die soziale und kulturelle Einbettung von Buch, Autor:in und Lehrperson.

4.2.4 Standardisierung persönlicher Kultur

So wird in der angloamerikanischen Literatur dem Lehrbuchmarkt und seinen gewinnorientierten Verlagen eine gewisse Standardisierungsleistung zugeschrieben (Platt, 2008c; Manza, Sauder und Wright, 2010; Macionis, 1988; Ritzer, 1988, S. 152), da ökonomisch erfolgreiche Prinzipien der Lehrbuchgestalt identifiziert und reproduziert werden. Aber auch im Kontext des deutschen Soziologiestudiums wurden Lehrbücher für die symbolische Konstruktion von Disziplin erst relevant, als »der historisch beispiellose Ausbau des Faches Soziologie an den bundesdeutschen Hochschulen eine sehr viel handfestere verlegerische Kalkulationsbasis«² bot (Römer, 2016, S. 493). In diesem Zusammenhang gedeutet ist die Darstellung einer einheitlichen Form von Soziologie auch der wirtschaftlichen Nachfragelogik unterworfen. Lehrbücher »administer conventional doctrines and methods to *large* numbers of novices«³ (Hervorhebung durch LK, Lynch und Bogen, 1997, S. 484) und entlasten somit die Lehrenden. Entsprechend nahm die Deutungshoheit der Lehrbücher auch im Zuge der Hochschulexpansionen zu, in der zwar auch die Anzahl der Hochschulprofessuren in Deutschland stieg, didaktische Hilfsmittel jedoch unverzichtbar wurden. Damit diese Entlastung gelingt, gilt es durch eine widerspruchsfreie Darstellung der Disziplin »spoon-feeding to the students«⁴ (Platt, 2008a, S. 179) zu betreiben.

Charakteristisch für Lehrbücher im Kontrast zu beispielsweise wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln ist gerade die Rekontextualisierung wissenschaftlichen Wissens für Enkulturationsprozesse. Bestandteil der damit notwendigen Komplexitätsreduktion ist dabei auch die bereits erwähnte Ordnung einer ungeordneten Disziplin (vgl. auch Korom, 2018, S. 912). An dieser instrumentellen Leistung zeigt sich auch, dass Lehrbücher nicht nur den Anschluss an die Bedürfnisse der Studierenden leisten müssen, sondern vor allem an jene der Lehrenden. Dabei sind diese in doppelter Rolle anzusprechen: als Soziolog:in, welche:r die dargebotene Klassifikation der Soziologie als legitim bewertet, als auch als Lehrperson, die maßgeblich über die Bedingungen des Enkulturationskontextes zu entscheiden hat, denn zu diesen Bedingungen gehört auch die Wahl der Lehliteratur.

The fact that textbooks are aimed at students often obscures the idea that the profession itself is probably a more relevant audience. Textbooks are evaluated, accepted, or rejected by members of the discipline before they reach the student. In this way members of the discipline act as »gatekeepers« for the types of knowledge incorporated into introductory books. (Rothman, 1971, S. 125)

Gerade weil Lehrbücher durch ihre Einbindung in die Lehre meist von Lehrenden empfohlen und somit primär von diesen statt den Studierenden verglichen und ausgewählt werden, sei »textbook material [...] generally limited to those concepts, theories, and findings that are widely accepted withing the field« (Rothman, 1971, S. 126; ähnlich argumentiert auch Platt, 1998, S. 33). Was so sichtbar wird, ist die bereits angesprochene *Mainstreamsoziologie*. Zudem – und dies erinnert sehr an die performative Wirkung, die Mannheim und andere einer einheitlichen Lehrgestalt zugewiesen haben – sozialisiere das Lehrbuch und die von ihm repräsentierte Form soziologischen Wissens nicht nur Studierende, »but also the faculty members who teach from [from those books]. Indeed, many graduate students and junior faculty members are acculturated to our common disciplinary assumptions by teaching through the chapters of the introductory books. [...] The books not only reflect our discipline; they also help to reproduce it in the way in which they expose graduate students and faculty to the consensus underlying the dominant approach to epistemology, methodology and theory« (Hervorhebung durch LK, Agger, 1989, S. 366). Vor allem jene Lehrbücher, die breite Verwendung in der Lehre finden, erfüllen in diesem Sinne eine Normierungsleistung, die nicht nur die Sozialisation der Studierenden, sondern auch die Repertoires der lehrenden Soziolog:innen betrifft (vgl. auch Platt, 1998, S. 33).

Trotz dieser Befunde scheint es kaum empirische Studien zu den entscheidenden Kriterien der Wahl von Lehliteratur durch die Lehrenden zu geben.²⁹ Dabei wäre dies

29 Meroney hat immerhin Vermutungen diesbezüglich angestellt, wenn auch vielfältiger Art: So hat seiner Ansicht nach das Prestige der Autor:innen Einfluss auf die Wahl von Lehrbüchern, deren »Schule« oder des Verlages des Buches. Soziale Beziehungen zu den Autor:innen, Vertrauen in deren Kompetenzen als Lehrbuchautor:innen oder auch Vertrauen in spezifische Verlage könnten Einfluss nehmen. Zudem existieren Trends, so dass sich neue Bücher vielfach an älteren orientieren etc. (Meroney, 1933, S. 57).

zum einen für ein Verständnis des Verhältnisses von Disziplin und Lehrgestalt vermittelt über Kriterien der Rekontextualisierung wichtig als auch für ein Verständnis der kulturellen Quellen, die die disziplinäre Enkulturation prägen. Hierzu ist mir nur die Studie von Collins-Dogrul und Saldaña bekannt, die US-amerikanische Lehrende nach dem präferierten Lehrliteraturgenre als auch nach Vor- und Nachteilen von Lehrbüchern fragt. Dabei zeigt sich in Einklang mit den bisherigen Überlegungen zur starken Rekontextualisierungsleistung von Lehrbüchern, dass diese primär aus didaktischen (*learners related*) und zeitlichen Gründen (*implementation related*) eingesetzt werden. Ähnlich wie in der Besprechung von Daniel u. a. loben die Interviewten, Lehrbücher »can provide breadth, organization, and ease of use« (Collins-Dogrul und Saldaña, 2019, S. 95) für die Studierenden. Zudem werden sie als »time saver« für die Lehrenden beschrieben. Genau auf Grund dieser Orientierungsleistung werden sie jedoch in den Interviews zugleich mehrheitlich als weniger geeignet als andere Textgenres bewertet. Der Vorteil alternativer Textgenres, primär Monografien und Zeitschriftenartikel, für »students and faculty is more authentic engagement with the discipline in their courses, giving them both opportunities to evaluate and critique texts and create their own analyses« (Collins-Dogrul und Saldaña, 2019, S. 99; zur Position gegen den alleinigen Einsatz von Lehrbüchern, siehe auch Platt, 2008a, S. 173). So bewertet, leisten Lehrbücher zu viel Rekontextualisierung und deuten das repräsentierte Wissen zu sehr aus. Wie die Autorinnen selbst anmerken, lassen ihre Interviews keine verallgemeinernden Schlüsse zu und so lässt sich nichts darüber aussagen, inwieweit die wahrgenommenen Vor- und Nachteile den situativen Einsatz von Lehrbüchern beeinflussen. Allerdings zeigt sich deutlich, dass bei der Wahl der Lehrliteratur, vor allem der Lehrbücher, einer Herausforderung begegnet werden muss, die bereits hinsichtlich der soziologischen Lehrgestalt formuliert wurde: Zielkonflikte durch unklare Ziele soziologischer Lehre. Dies hat Folgen für die durch die Lehrenden zu leistende Rekontextualisierung soziologischen Wissens und die beiden Teilprozesse der Klassifikation und des Framings. So leistet gemäß den Befragten das Lehrbuch durch sein Ordnungsangebot auf der einen Seite eine klare symbolische Abgrenzung soziologischen Wissens. Auf der anderen Seite dieser Klassifikationsleistung suggeriert diese jedoch Ordnung, wo vielfältige Kulturen und symbolische Grenzverläufe repräsentiert gehören. Zudem schafft die symbolische Einheit aus disziplinärem Wissen, Lehrbuch und Lehrperson ein starkes Framing, weil den Studierenden situativ kaum Freiraum in der Deutung all dessen bleibt. Die quasi natürliche Unordnung disziplinären Wissens, die in Ansammlungen von Studien zum Ausdruck kommt, motiviert dementsgegen, die Ordnung als gemeinsame Aufgabe von Lehrenden und Studierenden wahrzunehmen, mit »critical thinking outcomes« (Collins-Dogrul und Saldaña, 2019, S. 94) für beide Seiten.

So wird einmal mehr die kulturelle Bedeutung des soziologischen Lehrbuches für die potenzielle Enkulturation der Studierenden deutlich. Es repräsentiert zugleich Deutungen der Soziologie, ihres symbolischen wie zum Teil praktischen Wissens, als auch Deutungen der kulturellen wie sozialen Verhältnisse innerhalb des Enkulturationsprozesses. Es vermittelt zwischen soziologischen Wissenskulturen sowie den persönlichen Kulturen der Lehrenden und Studierenden. In welcher Weise dieses Potenzial nutzbar gemacht wird, hängt ab von der konkreten Einbindung dieses Genres

in die Lehre: »Die jeweils von den Büchern vorgegebene Gebrauchsanweisung kann dementsprechend zwischen linearem Selbststudium und flankierenden Informationen zu Seminaren changieren. Als Lehrmaterial lassen sich die Einführungen auf verschiedene Weisen nutzen (von der Seminarstrukturierung bis hin zu unterstützender Literatur). Im deutschen Universitätsalltag erweisen sich unserer Erfahrung nach so genannte Reader als funktionales Äquivalent zu Lehrbüchern. Diese Studienbriefe oder Skripte können aufgrund ihrer impliziten Didaktisierung durch entsprechende redaktionelle Ausarbeitung zu Lehrbüchern werden« (Daniel u. a., 2012, S. 262). Kuhns Annahme der vergleichsweise geringen Bedeutung von Lehrbüchern in den Sozialwissenschaften und der resultierenden Orientierungslosigkeit der Studierenden verkennt somit zum einen das Potenzial vielfältiger Lehrbuchordnungen und ihrer Aktivierung im Rahmen der Lehrpraxis als auch die damit verbundene Ordnungsleistung, die die Lehrenden leisten.

4.3 Soziologien lehren

Deutlich spiegelt sich in dem Diskurs der Soziologie zu ihrer Lehre die grundlegende Herausforderung, die sich dieser spezifischen sozio-kulturellen Form wissenschaftlichen Wissens seit ihrer Gründung stellt: die permanente Aktualisierung ihres Legitimitätsanspruchs als eine spezifische Wissenschaft, die zugleich anschlussfähige Angebote an Gesellschaft und Wissenschaft macht. Historisch zwischen den Polen wertneutraler und engagierter, zwischen empirischer und theoretischer Wissenschaft sowie zwischen den Erkenntniszielen allgemeingültiger Gesetzmäßigkeiten oder fallspezifischen Verstehens hat sich eine Vielzahl soziologischer Kulturen ausgebildet, deren Reproduktion im Rahmen des disziplinären Studiums somit auch die Reproduktion der mehrdimensionalen Binarität bedeutet, die die Soziologie zu etwas Drittem macht, das auf Grund seiner Unterdeterminiertheit in ständiger Spannung steht. Da die Rekontextualisierungsleistung der Lehr- und Lehrbuchgestalt(-ung) jedoch genau darin besteht, durch Entscheidungen für oder gegen Inhalte, für oder gegen Formen kulturellen Wissens dieses deutlich zu *klassifizieren*, wird aus Unbestimmtem Bestimmtes. Dabei behindern die zwei gegensätzlichen Metanormen zur Frage, *wie viele* Soziologien es grundsätzlich und in der Lehre geben darf, eine kollektive Aushandlung des Bestimmten. Infolgedessen kommt es zur Vielfalt individueller oder standortspezifischer Lehrgestalten, die Abhängigkeiten zwischen den Lehrenden und ihren Zielorientierungen in der Lehre vermeiden oder zumindest latent halten. Zugleich leistet die Lehrliteratur, die als kulturelle Objekte deutlich mobiler sind als beispielsweise lokale Lehrgestalten, deren Rückbindung an kollektiv verfügbare Ordnungen disziplinären Wissens, symbolischer wie praktischer Natur. Da sie hierbei jedoch den Einfluss anderer persönlicher oder subdisziplinärer kultureller Ordnungen und implizierter Lehrziele einschränken, bleibt die Quantität und Qualität ihrer Einbindung in die Lehrpraxis des Soziologiestudiums und damit ihre disziplinierende Wirkung eine empirisch offene Frage.

In der Abbildung 7 werden die zwei Metanormen der Soziologie, Monokultur gegen Multikulturalismus, hinsichtlich ihrer lehrbezogenen Ausprägungen systemati-

Abbildung 7: Ordnung des soziologischen Diskurses zur disziplinären Lehre mittels des Bernstein'schen Konzepte der Rekontextualisierung

		Klassifikation	
		+	-
Framing	+	Collection code (Idealtypus) „states of knowing“ (Bernstein, 1971) <ul style="list-style-type: none"> • Scharfe Wissenskategorien • Deklarativer Modus der Aneignung (z.B. Vorlesung) • Lehre als individuelle Aufgabe • Klare Zieldefinition 	Norm: Monokultur, Einheit durch Einheit Einheit der Lehrgestalt, Lehrbuchliteratur <ul style="list-style-type: none"> • Standardisierung Lehrgestalt (K-) • Lehrbuch, Klassiker (F+) • Dominanz einer öffentlichen Kultur • Enkulturationsbedingungen befördern primär die Aneignung deklarativen Wissens
	-	Norm: Multikulturalismus, Einheit durch Vielfalt Vielfalt der Lehrgestalt, Vielfalt der Lehrliteratur <ul style="list-style-type: none"> • Ausdifferenzierung der Lehrgestalt (K+) • Vielfältige Primärquellen, exemplars (F-) • Dominanz persönlicher Kultur der Lehrenden • Enkulturationsbedingungen befördern primär die Aneignung non-deklarativen Wissens 	Integration code (Idealtypus) „ways of knowing“ (Bernstein, 1971) <ul style="list-style-type: none"> • Integrierendes Prinzip weicher Kategorien • Praktischer Modus der Aneignung (z.B. Gruppenarbeit, Seminare) • Lehre als kollektive Aufgabe – Abhängigkeit der Lehrenden • Unsicherheit Lernziele (vgl. Whitley, 2000)

siert. Dabei wird auf die Konzepte von Bernstein zurückgegriffen, die in Kapitel 2.4 eingeführt wurden. So lassen sich mithilfe der zwei *educational knowledge codes collection* und *integration* (Bernstein, 1971) die Normen hinsichtlich ihrer Folgen für die Rekontextualisierung des soziologischen Wissens innerhalb der Lehrpraxis ordnen. Sie entsprechen idealtypischen Kombinationen der binären Ausprägung (stark + bzw. schwach –) der *Klassifikation* von Wissen und des *Framings* der Wissensaneignung. So sind beide Metanormen am eingangs genannten Ziel disziplinärer Klassifikation, also Grenzziehung nach außen, orientiert. Dabei unterscheiden sie sich jedoch hinsichtlich der Stärke der internen Klassifikation. So zielt auf der einen Seite die Lehrnorm *Einheit durch Einheit* darauf ab, zugunsten der Außengrenzen auf Binnendifferenzierung zu verzichten und die unterschiedlichen Wissens Elemente stattdessen durch ein geteiltes Leitprinzip zu verbinden. Die *Einheit wissenschaftlicher Methode* ist ein Beispiel für diese Form der *schwachen (internen) Klassifikation*. Dies bedeutet für die Lehrenden, dass sie in ihrer Lehrgestaltung voneinander abhängig sind, um kollektiv die Repräsentation des integrierenden Prinzips und damit die Einheit soziologischen Wissens sicherzustellen. In diesem Sinne richtet sich ihr Lehrhandeln an einem geteilten Ziel aus, welches auch den Studierenden Orientierung gibt. Zugleich ist die Durchsetzung dieser Norm in der Lehre auf ein *starkes Framing* angewiesen und bedient sich daher didaktischer Instrumente, die die Lernprozesse der Studierenden deutlich strukturieren und die Weitergabe deklarativer Wissens Elemente ins Zentrum stellen. So kommen Vorlesungen und Lehrbücher zum Einsatz, die klare Wissensordnungen und Regelsysteme ausdrücken, um die interpretative Flexibilität in der Aneignung dieser öffentlichen Kultur durch die Studierenden möglichst gering zu halten. Dafür wird auch das Rollenverhältnis von Lehrenden und Lernenden deutlich hierarchisch praktiziert.

Auf der anderen Seite zieht die Norm *Einheit durch Vielfalt* nicht nur deutliche Außen-, sondern auch Innengrenzen, folgt also einer *starken Klassifikation*. Dies stützt die Autonomie der Lehrenden im Rahmen ihrer Lehrpraxis auf Grund der fehlenden Notwendigkeit von Absprachen. Jedoch bedeutet dies auch die Gleichzeitigkeit diverser Lehr-/Lernziele und liefert entsprechend Potenzial für Deutungs- und Handlungskonflikte der Lehrenden und Studierenden. Diese Norm folgt zudem einem *schwachen Framing*, wodurch zum einen die Rollen der Lehrenden und Lernenden nur undeutlich abgegrenzt sind, und zum anderen die Lernprozesse durch praktische Gruppen- und Seminararbeiten studentisch bestimmt organisiert werden – im Kontrast zur Vorgabe klarer Lernstrukturen. Die Lektüre, die zum Einsatz kommt, folgt keinen spezifischen deklarativen Prinzipien der Wissensordnung, sondern dokumentiert die Vielfalt soziologischer Praxis. Durch die starke Unabhängigkeit der Lehrenden und die freie Lehrgestaltung kommen in dieser Form des normativ motivierten Lehrkontextes vor allem die persönlichen, damit aber auch praxisgesättigten Kulturen der Lehrenden zum Tragen, die die Studierenden vielfältigen Wissenskulturen aussetzen.

Während in der Grafik Bernsteins *collection* und *integration code* als allgemein theoretische Idealtypen eingetragen sind, sind die beiden ergänzten Lehrnormen bereits empirisch informiert. Jedoch besteht diese Empirie allein aus diskursiven Beiträgen, die zwar normativen Positionen entsprechen, die jedoch keinen Befunden zu den tatsächlich resultierenden Bedingungen der Lehrpraxis entsprechen. Stattdessen ist die Abbildung 7 als ein erster Versuch der Thesenformulierung zu verstehen, der aus den zwei Meta- und resultierenden Lehrnormen Folgen für die Lehrpraxis herleitet. Da sich die soziologische Disziplin gerade dadurch auszeichnet, beide Normen zu vertreten, ist davon auszugehen, dass auch in der Lehre beide Formen zugleich wirksam werden. Je nach wissenskultureller Zusammensetzung der Standorte ist dies auch innerhalb eines Studienganges möglich, wodurch wiederum Deutungs- und Handlungskonflikte für die Lehrenden wie auch für die Studierenden wahrscheinlich werden. Die Überprüfung dessen anhand des empirischen Falls der soziologischen Methodenlehre erfolgt im empirischen Teil dieser Arbeit.

5. Methode und Disziplin

Entlang der Argumentation von Kapitel 3 ist es das deklarative und non-deklarative *methodische* Wissen um Verfahren der Erkenntnisgenerierung, welches eine:n Wissenschaftler:in zu dieser:m macht, und somit ist dies auch der Bestandteil des kulturellen Repertoires, welches der Soziologie den Status einer *wissenschaftlichen* Disziplin zuweist. Teile dieses Repertoires sind dabei nicht nur Regeln und Praktiken methodisch geleiteter Forschung, sondern auch das Wissen, diese zur Markierung legitimer wie illegitimer Wissensansprüche, die sich als *wissenschaftlich* klassifizieren, einzusetzen. Somit ist es für mich nicht von Bedeutung, ob die gewusste und praktizierte Methode der Erkenntnisgenerierung *wissenschaftliches Wissen* zu etwas ontologisch von anderen Wissensarten Unterscheidbarem macht. Jedoch ist entscheidend, dass das kulturelle Wissen (Normen, Überzeugungen etc.) um diese Andersartigkeit auf das Methodenwissen verweist. Somit stellen *Methoden* als eine eigenständige, abstrakte Kategorie wissenschaftlichen und soziologischen Wissens ein *boundary object* zwischen wissenschaftlichen Disziplinen dar. Zugleich dienen sie als *anchor object* spezifischer Wissenskulturen, wodurch Methoden zur Markierung von Grenzen innerhalb der Wissenschaft verwendet werden.

Ausgehend von dieser Feststellung der (mindestens) doppelten Klassifikationsleistung der Methoden von Forschungspraktiken und Akteur:innen als *Wissenschaft/ler:in* und als *spezifische (sub-)disziplinäre Wissenskultur/Identität* führe ich im ersten Unterkapitel 5.1 basierend auf entsprechenden Studien in die Methodenlehre als selbstständiges, disziplinunabhängiges, *wissenschaftliches* Lehrfach ein. Anschließend richte ich in Unterkapitel 5.2 den Blick zurück auf die Soziologie, betrachte ihren Diskurs zur Methodenlehre im Soziologiestudium und bette die Methodenlehre somit in den disziplinären Kontext ein. Das Ziel dieses Kapitels ist es, wie auch im vorherigen Kapitel 4, die Aufarbeitung der Literatur und damit des fachlichen Diskurses zum Thema Methodenlehre für die Generierung von Thesen zu nutzen, die ich in den folgenden Kapiteln an meine Empirie herantrage.

5.1 Wissenschaftliche Methodenlehre

Allein die Existenz von wissenschaftlicher Literatur zur »pädagogischen Kultur« (exemplarisch Wagner, Garner und Kawulich, 2011) der Methodenlehre ungeachtet ihrer disziplinären Einbettung stellt ein Datum dar, welches auf die allgemeine wissenschaftliche Sozialisationsleistung dieses Wissensbestandes verweist. Methodenlehre ist hierbei untrennbar verbunden mit der *Erfahrung von Forschungspraxis*, die ungeachtet der jeweiligen Disziplin zum Kern des wissenschaftlichen Studiums und somit zur Enkulturation gehört. Diese Literatur fokussiert somit nicht auf die Methodenlehre spezifischer Studiengänge, sondern entweder allgemein auf die Sozialwissenschaften (exemplarisch Kilburn, Nind und Wiles, 2014; Nind und Lewthwaite, 2019; Nind, 2020; Wagner, Garner und Kawulich, 2011) oder aber auf das wissenschaftliche Studium an sich (exemplarisch Brew und Mantai, 2017; Earley, 2014; Wilson u. a., 2012).

Dabei zeichnen sich besondere Herausforderungen für die Ausbildung im Bereich der wissenschaftlichen Methoden ab. So beinhaltet dieser Wissensbestand neben dem deklarativen Wissen¹ auch einen für das Gesamtstudium bedeutenden Anteil an praktischem Erfahrungswissen von Forschung. Dieses ist in seinen Bedingungen stärker als das rein deklarative Wissen an der forscherschen Praxis orientiert – und somit in einem anderen, vermutlich geringerem Maße rekontextualisiert. Methodenlehre hat somit die Aneignung abstrakter Prinzipien und Verfahrensregeln als auch praktischer Erfahrungen zu ermöglichen und die damit verbundenen unterschiedlichen *modes of exposure* (Lizardo, 2017, S. 92) und *forms of acquisition* (Bernstein, 1981, S. 343) innerhalb derselben Strukturen des universitären Studiums zu bedienen. Wissen um und Strategien gegen diese Herausforderungen auf Seiten der Lehrenden werden ähnlich der in Kapitel 2 eingeführten *Lehrkultur* in der bildungswissenschaftlichen Literatur als »pedagogical culture« (exemplarisch Wagner, Garner und Kawulich, 2011) konzeptualisiert.²

5.1.1 Die Herausforderung der Methodenlehre

Wie bereits vielfach ausgeführt, haben Lehrende grundsätzlich die Auswahl und Form (was und wie lehren) der Präsentation von Methodenwissen nicht nur vor dem Hintergrund ihrer eigenen Forschungserfahrungen, Deutungs- und Bewertungsmuster des zu repräsentierenden Wissens zu gestalten (*subject related*), sondern auch vor dem Hintergrund ihrer Deutung der Lehrsituation inklusive der Studierenden (*learners related*) und organisatorischen Bedingungen (*implementation related*). In diesem Sinne zeigt auch die Literatur zur Methodenlehre, dass Studienstrukturen, Zeit und Ressourcen

1 Hierunter ist vieles vorstellbar, wie wissenschaftstheoretische und methodologische Prinzipien; mögliche Verfahrensregeln der Datengenerierung, der Aufbereitung und Analyse dieser Daten sowie zum Verhältnis dieser Schritte zueinander; methodologisch wissenschaftskulturell spezifisches Wissen um Werte und Bewertungen und folglich um symbolische und soziale Grenzverläufe legitimen Methodenwissens etc.

2 Unterschiedlich sind beide Konzepte dahingehend, dass ich mich in der Konzeption einer Lehrkultur für die der spezifisch *soziologischen* Methodenlehre interessiere und damit für das Wechselspiel von Methoden und Disziplin.

(vgl. Brew und Mantai, 2017) Einfluss auf die Lehrpraxis haben. Besondere Bedeutung wird jedoch vor allem den Studierenden und ihren Problemen in der Aneignung methodischen Wissens zugeschrieben.

Anschluss an studentische Kulturen

Research indicates social science research methods courses are problematic for students and instructors alike [...]. (Markle, 2017, S. 105)

An den den Studierenden zugeschriebenen Problemen und Bedürfnissen richten die Methodenlehrenden ihr Lehrhandeln primär aus (vgl. Nind, 2020, S. 16). Da es jedoch keine öffentliche Kultur der Methodenlehre zu geben scheint, greift das angepasste Lehrhandeln vor allem auf individuelle Erfahrungen und Handlungsstrategien zurück. Die Probleme der Studierenden werden zu Herausforderungen der Lehrenden. Als herausfordernd werden die Heterogenität der Studierenden bezüglich ihrer »seniority, professional, and disciplinary backgrounds« (Nind, Kilburn und Luff, 2015, S. 458) genannt als auch, dass »[s]tudent attitudes toward these courses tend to be negative and sometimes even hostile« (Markle, 2017). Die Studierenden täten sich schwer, die Relevanz der (verpflichtenden) Methodenausbildung vor dem Hintergrund ihrer fachlichen Interessen zu sehen, und besäßen aus Sicht der Lehrenden falsche Vorstellungen davon, was Methoden sind. Ihnen fehle infolgedessen nicht nur die Motivation, entsprechendes Wissen zu lernen, sondern sie besitzen zudem negative Affekte und Einstellungen gegenüber diesem Lehrbereich. Diesbezüglich gibt es vor allem zur quantitativen Methoden- bzw. Statistiklehre viel Literatur zur sogenannten »statistics anxiety« der Studierenden (exemplarisch Förster und Maur, 2015; Condrón, Becker und Bzhetaj, 2018; Onwuegbuzie und Wilson, 2003; Daniel, 2018), die nicht nur in den kognitiven Herausforderungen des Faches begründet liegt, sondern auch im Modus und den Konsequenzen der Evaluation von Methoden- und Statistikleistungen. So sind sowohl der Besuch der entsprechenden Kurse als auch das Bestehen dazugehöriger Klausuren meist Bedingung für den weiteren Verbleib im jeweiligen Studium.

Aber auch in den qualitativen Methoden gehen Studierende »through a range of emotions including anxiety, frustration, excitement, and amazement« (Cooper, Chenail und Flemin, 2012, S. 7). So empfinden die Studierenden im Studium qualitativer Methoden vielfach Unsicherheiten auf Grund als fehlend empfundener Angaben in Lehrbüchern zu Verfahren der Datenanalyse und hinsichtlich der Bewertung entsprechender Verfahren als »lacking rigor and validity« (ebd., S. 9). Diese Bewertung kommt primär dadurch zustande, dass Studierende vor dem Kontakt mit qualitativen Methoden oftmals bereits der »dominance of quantitative methods in research methods pedagogy« (Wagner, Kawulich und Garner, 2019, S. 1) ausgesetzt waren. Entsprechend rechtfertigen Lehrende ihr Lehrhandeln primär mit der Absicht, »to increase relevance, interest, and attitude« (Earley, 2014, S. 246). Zur Erreichung dessen greifen die Lehrenden gemäß eigenen Aussagen vor allem auf einen stark praxisorientierten

Lehrmodus zurück³ mit starkem Themen- und Problembezug (Nind, Kilburn und Luff, 2015, S. 459) durch die Arbeit an echten Forschungsdaten. Interessanterweise wird diese Kontexteinbettung abstrakten methodischen Wissens als »pedagogic hook« (Nind, 2020, S. 194) gedeutet und damit primär als den Bedürfnissen der Studierenden folgend statt den Erfordernissen der Lehre und des Lernens von Forschungswissen.

Diese beschriebene Lehrpraxis der Kontextualisierung von Methodenwissen deutet ich als eine spezifische Ausprägung der Klassifikation, die einen Teil des Rekontextualisierungsprozesses methodischen Wissens im Studium darstellt. Ich bezeichne diese Ausprägung als *Re-Kontextualisierung* des zunächst abstrakt und deklarativ eingeführten Wissens. Konträr dazu bezeichne ich die Lehre abstrakter Regeln und Prinzipien als *De-Kontextualisierung* von Forschungswissen, immerhin wird es um Unschärfen und Erfordernisse flexibler, situativer Adaption des Handelns bereinigt, einzelne Wissenskategorien werden scharf voneinander unterschieden. Daran anschließend wird im Rahmen der forschungspraktischen Lehre dieses deklarative Wissen re-kontextualisiert und somit dem Modus tatsächlicher Forschungspraxis angenähert. *Methodenwissen* und *Gegenstandswissen* werden wieder zusammengeführt. Daraus folgt auch, dass die Methodenlehre mit zunehmendem Praxisgrad des vermittelten Wissens unschärfer als *Methodenlehre* zu klassifizieren ist, da theoretisches wie auch gegenstandsspezifisches Wissen gleichermaßen relevant werden.⁴ Diese Unterscheidung von *De-* und *Re-Kontextualisierung* als spezifische Ausprägung der Klassifikation von Methodenwissen in der wissenschaftlichen Methodenlehre hat für mich die Funktion einer These, an die ich später meine Empirie herantrage.

Fehlen deklarativer Lehrkultur

Da die Lehrenden jedoch weder Erklärungen für die negativen Einstellungen der Studierenden gegenüber Methoden haben, noch explizite, konkrete Lehrziele formulieren können,⁵ ist dieses Lehrhandeln als individuelles Versuch-und-Irrtum-Vorgehen zu deuten (vgl. Earley, 2014, S. 247) bzw. als »their own grass roots solutions to lived problems« (Nind, Kilburn und Luff, 2015, S. 459), die auf »working theories« (Nind, 2020, S. 196) aufbauen.

Mostly the pedagogical decision-making reflected a mix of what had been tried and found to work and adapting to new situations such as deriving from the unpredictability of student responses. (Ebd., S. 196)

-
- 3 Earley klassifiziert die in einem Literaturreview identifizierten Lehrstrategien als *active learning*, *problem-based learning*, *cooperative learning*, *service learning* *experiential* und *online learning* (Earley, 2014, 246f., siehe auch Nind und Lewthwaite, 2019).
 - 4 Zur Umgehung dieses Problems fokussiere ich mich in diesem Kapitel auf jene Wissensbestände und Lehrpraktiken, die allgemein oder von Soziolog:innen als *Methodenlehre* bezeichnet werden. In der empirischen Analyse nehme ich die Abgrenzung gleichermaßen über die Fokussierung auf die *Methodenmodule* des Feldes vor.
 - 5 Bzw. sind jene, die identifiziert wurden, mehr oder weniger gleichzusetzen mit der Entscheidung für praktische Modi der Wissensaneignung: »the first goal sought to make the research process visible by actively engaging students in the aspects of the methods at hand; the second sought to facilitate learning through the experience of conducting research; and the third sought to encourage critical reflection on research practice« (Kilburn, Nind und Wiles, 2014, S. 197).

Entsprechend stellen Autor:innen das Fehlen einer öffentlichen pädagogischen Kultur der Methodenlehre, beispielsweise in Form von Ausbildungen oder Weiterbildungen, fest (Wagner, Garner und Kawulich, 2011; Earley, 2014; Kilburn, Nind und Wiles, 2014; Nind, Kilburn und Luff, 2015). Trotz des Mangels dieses deklarativen Wissens zu den Mitteln und Zielen der Methodenlehre, wissen »skilled teachers [...] much more than they can tell« (Nind und Lewthwaite, 2019, S. 2). So ist ihr praktisches Lehrwissen nicht per se theoretisch informiertes pädagogisches Wissen, sondern basiert auf den eigenen Forschungs- (Nind, 2020, S. 193), aber auch Lehr-, Lern- und somit Enkulturationserfahrungen (allgemein für die Hochschullehre, siehe Oleson und Hora, 2014). Auf diesen aufbauend entwickeln sie »pedagogical beliefs and values« (Nind, 2020, S. 191) bzw. »professional or strategic dispositions of the teachers« (Hoadley und Ensor, 2009).

Dieses unbewusste Lehrwissen ist nicht rein individueller Natur. So sind, wie bereits erwähnt, geteilte Problemdeutungen zu beobachten, beispielsweise bezüglich der Heterogenität sowie Motivation, Kompetenzen und Interessen der Studierenden, als auch geteilte resultierende Lehrpraktiken. Beispielsweise haben Wilson u. a. in einer australischen Studie zur Methodenlehre an forschungsstarken Universitäten mit primär naturwissenschaftlichen Studiengängen sechs »undergraduate research experience aims« identifiziert, die gemäß ihrer anvisierten Modi der Wissensaneignung typisiert wurden. In ihrer hierarchischen Anordnung entsprächen sie vier »steps to becoming a researcher«: »(i) acquiring an essential knowledge base (category 3 to 4); (ii) acquiring an essential skills base (category 4); (iii) learning to think like a researcher (category 5); and (iv) entering the research culture (category 6)« (Wilson u. a., 2012, S. 524). Dem liegt jene klassische Konzeption von Enkulturationsprozessen zugrunde, die ausgehend von der Darlegung abstrakten Wissens den Anteil non-deklarativen Wissens immer stärker erhöht bzw. in der aus deklarativem zudem non-deklaratives Wissen wird (exemplarisch Dreyfus, 2004; Lizardo, 2017, S. 89). In ähnlicher Weise haben Nind und Lewthwaite in einer internationalen Studie basierend auf Fokusgruppen und Expertenpanels mit über 100 Methodenlehrenden und Studierenden aus den Sozialwissenschaften versucht, implizite »types of practices« der Lehre zu identifizieren, statt bei der Feststellung rein individueller Lehrpraktiken zu verbleiben. Dabei konnten sie Typen entlang spezifischer Wissenskulturen identifizieren – konkret haben sie Unterschiede zwischen Lehrenden der qualitativen und quantitativen Methoden identifiziert. So waren kollaborative und diskursive Formen des Lernens »important to teachers of qualitative, digital and mixed methods, but learning within quantitative methods was more often individualised« (Nind und Lewthwaite, 2019, S. 12). Gleichermaßen waren »experiential approaches to teaching« (»[v]aluing the power of authentic experience«) typischer für die Lehre qualitativer Methoden (vgl. auch Wagner, Kawulich und Garner, 2019), die für die Studierenden vorsahen, »[to] enter the field [a]nd attend to the sensory« und noch spezifischer »[to] embody data by reading it aloud« (Nind und Lewthwaite, 2019, S. 9). Anschließend an den Befund, dass Studierende vielfach unzufrieden sind mit dem deklarativen Wissen, welches Lehrbücher zu qualitativen Methoden bereitstellen, erscheint es schlüssig, dass für die Lehre qualitativer Verfahren, die sich ja gerade durch methodische Offenheit und damit eine bewusste Beschränkung in der Regeldichte der Verfahren auszeichnen, praktische Lehrformen

vorgezogen werden. Ebenso sei ein »standpoint-led approach to teaching« (»[v]aluing reflexivity and critical engagement«) typischer für die qualitative Methodenlehre. Dies wiederum kompensiert die Abwesenheit rigoroser Verfahrensregeln und führt bei den Studierenden dadurch vielfach zu »a form of cognitive dissonance«, wenn sie zuvor in Kontakt mit »a traditional, scientific model of research« (Cooper, Chenail und Flemin, 2012, S. 9) gekommen sind. Ein »[v]isual approach« (»to reduce the cognitive load«), der vorsieht, dass »students work with visual metaphors and visual software«, ist hingegen typischer für die Statistiklehre, genauso wie der »[v]erbal approach«, der von der Annahme ausgeht, »that learning stats is like learning a foreign language« (Nind und Lewthwaite, 2019, S. 9). Leider stellen die Autorinnen keine Überlegungen dazu an, warum für die Lehre qualitativer und quantitativer Methoden unterschiedliche Lehrstrategien bestehen, inwieweit also beispielsweise die Wahl der Lehrstrategien unmittelbar durch die Wissensstrukturen bestimmt werden bzw. inwieweit Wissenskulturen mit Lehrkulturen zusammenhängen.

Die Tatsache, dass die hier zitierte Literatur die Methodenlehre und damit auch wissenschaftliche Methoden als eigenes Fach versteht und entsprechend nach einer der Methodenlehre eigenen Kultur ungeachtet ihrer wissenskulturellen Einbettung fragt, spricht für sich. Wissenschaftlichen Methoden wird so in erster Linie eine sozialisatorische Funktion im Hinblick auf Wissenschaft im Allgemeinen zugewiesen. Somit scheint sich die in Kapitel 3 dargelegte kulturelle Bedeutung von Methoden für die Wissenschaft auch übergreifend im Studium niederzuschlagen. Zugleich zeichnet sich die Methodenlehre durch besondere Anforderungen an die Studierenden und Lehrenden aus. Dabei scheint Methodenwissen vor allem im deklarativen, dekontextualisierten Modus schwer anschlussfähig an die studentischen Erwartungs- und Relevanzstrukturen zu sein, so dass die praktischen und gegenstandsbezogenen Formen der Methodenlehre nicht nur dem tatsächlichen Forschungswissen ähnlicher sind, sondern auch als Strategien der Lehrenden eingesetzt werden, um den Problemen der Studierenden zu begegnen. Je nach der jeweiligen methodologischen Wissenskultur – qualitative oder quantitative – unterscheiden sich diese Strategien im Detail.

Trotz dieser Rahmung der Methodenlehre als besonderer Wissensbestand innerhalb des wissenschaftlichen Studiums befindet die Literatur mehrheitlich, dass eine öffentliche Kultur der Methodenlehre nicht existiere. Lehrende beschreiben zwar ähnliche Deutungen der Lehre vor allem hinsichtlich der Bedingungen, insbesondere hinsichtlich der Studierenden, jedoch basieren diese Bedingungen auf individuellen Erfahrungen und nicht beispielsweise auf einer entsprechenden Ausbildung. Gleiches gilt für die Lehrstrategien der Lehrenden, die sich vielfach ähneln, aber doch im Modus non-deklarativen Wissens bleiben. Somit werden die individuellen Lehrenden samt ihrer persönlichen Kulturen besonders wichtig für die Bestimmung der Bedingungen, unter denen die Studierenden Methoden- bzw. Forschungswissen ausgesetzt werden. Dabei müssen sie je nach Lehrziel unterschiedliche Ausprägungen von Klassifikation und Framing des Methodenwissens beherrschen, um flexibel zwischen den Bedingungen des Gegenstandes, den institutionellen Studienstrukturen und studentischen Bedürfnissen zu moderieren. So unterscheiden Lehrende in der Deutung ihre Lehrzieler beispielsweise zwischen »training consumers of research or producers of

research« (Earley, 2014, S. 242). Dies hat entsprechend Folgen für die Ausgestaltung des Enkulturationskontextes hinsichtlich der unterstützten kulturellen Modi.

Die Literatur zur disziplinunspezifischen, wenn auch primär sozialwissenschaftlichen, Methodenlehre zusammenfassend, formuliere ich drei Thesen für die weitere empirische Arbeit. Erstens stellen sich der Methodenlehre als wissenschaftlichem Lehrfach spezifische Herausforderungen, die jedoch keinen spezifisch disziplinären Charakter besitzen. Dies umfasst zum Beispiel den Konflikt mit der den Studierenden zugeschriebenen fehlenden Motivation, sich emotional und kognitiv auf Methodenwissen einzulassen. Zweitens scheint keine öffentliche Kultur der Methodenlehre zu existieren. So teilen die Lehrenden zwar Problemdiagnosen und Lehrstrategien, aber schlussendlich stellt die wichtigste Wissensquelle für die Lehrpraxis der Lehrenden ihre eigene vergangene Praxiserfahrung und somit das Repertoire ihrer persönlichen Kultur dar. Als dritte These habe ich als eines dieser Muster das Zusammenspiel der beiden Ausprägungen der Klassifikation von Methodenwissen und anderen Wissensdomänen als De- und Re-Kontextualisierung identifiziert. Während bereits die Reduktion von Forschungswissen auf *Methodenwissen* in der *Methodenlehre* der De-Kontextualisierung entspricht, wird mit der Rückführung hin zur schwach klassifizierten Forschungspraxis durch praktische Lehrformate versucht, Anschlussfähigkeit zwischen den Methoden und den Studierenden herzustellen. Diese schwache Form der Klassifikation geht auch mit einem schwachen Framing einher, denn in der Präferenz praktischer Lehrformate lösen sich nicht nur die Grenzen der Kategorie *Methodenlehre* auf, auch bietet sich den Studierenden mehr Freiheit, ihre Lernprozesse mitzugestalten.

Vor dem Hintergrund dieser Einblicke in das Fach der *wissenschaftlichen Methoden* und in die *allgemeine Lehre der Soziologie* (Kapitel 4) richte ich den Fokus im Folgenden auf die spezifische *Methodenlehre im Soziologiestudium*.

5.2 Soziologische Methodenlehre

Für die Soziologie habe ich bereits gezeigt, dass die Methoden im Vergleich zu anderen Wissensdomänen der Disziplin von besonderer kultureller Bedeutung sind, da vor allem die interne Ausdifferenzierung des methodischen Wissens vielfältig zum Ursprung von Konflikten um die Identität der Soziologie wurde. Dies ist auch plausibel vor dem Hintergrund der bisherigen Charakterisierungen der Disziplin: Scheinen ihre Grenzen zum Alltagswissen fließend, muss sie jenen Teil des disziplinären Wissens relevant machen, welcher spezifisch als Ausweis ihrer Wissenschaftlichkeit gilt, und dies ist ihr Methodenwissen. Ist dieses jedoch zugleich stark ausdifferenziert und somit strukturell von dem Ideal der *Einheit einer wissenschaftlichen Methode* verschieden, entstehen Konflikte darum, welche methodologische Wissenskultur die Klassifikation der Soziologie als Wissenschaft stützt und welche nicht. Da Methodenwissen also in mehrfacher Hinsicht identitätsstiftend ist, ist es auch von besonderer Relevanz für die Ausgestaltung des soziologischen Studiums. Dieses sozialisiert nicht nur den soziologischen »Nachwuchs« in die (sub-)soziologische (empirische) Forschungspraxis mitsamt ihrer Werte- und Bewertungsordnungen, sondern ist zugleich wichtiger

Bestandteil der disziplinären Außendarstellung, welche zum Legitimitäts- und somit Ressourcenerhalt notwendig ist. Auf die besondere Relevanz der Methodenausbildung für Fragen soziologischer Identität im Vergleich zu anderen soziologischen Wissens-kategorien verweist auch die ehemalige DGS-Vorsitzende Allmendinger:

Es wäre falsch, zu behaupten, die Soziologie vernachlässige sich selber. Die Selbstbeobachtung unserer Disziplin erfolgt, der Um- und Aufbau der Soziologie in den neuen Bundesländern wurde wissenschaftlich sorgfältig beobachtet, begleitet und kommentiert [...], die Curricula diskutiert – am deutlichsten sichtbar in den noch immer spannungsreichen, zunehmend aber konstruktiven Auseinandersetzungen über die Methodenausbildung. (Allmendinger, 2002, S. 9)

In diesem Sinne gibt es zahlreiche empirische Erhebungen, meist durchgeführt durch Mitglieder der Sektion *Methoden der empirischen Sozialforschung*, zur Beobachtung der Ausgestaltung der soziologischen Methodenlehre. So haben Hofmann (1985), Schnell und Krebs (2002) und Eifler u.a., Letztere wiederholt in den Jahren 2011, 2015 und 2016, als Vertreter:innen der Sektion⁶ Publikationen zur Ausgestaltung der Methodenlehre im deutschen Soziologiestudium im DGS-eigenen Magazin veröffentlicht. Hirschauer und Völkle (2017) untersuchen unabhängig von der Sektion die Denominationen von Methodenlehrstühlen und ihren wissenskulturellen Ausrichtungen. Jann und Laubscher schließen wiederum an die Erhebungen der Sektionsvertreter:innen an und veröffentlichten 2016 Vergleichbares für die Methodenlehre im Schweizer Soziologiestudium.

Doch *was* diskutiert die Soziologie *wie*, wenn sie ihre Methodenlehre diskutiert? Ausgehend von den vorhergehenden Ausführungen zur allgemeinen Lehre im Soziologiestudium und zur allgemeinen Methodenlehre kann vermutet werden, dass die Methodenlehre im Soziologiestudium weder im Hinblick auf die interne Klassifikation des zu lehrenden Wissens noch auf das Framing der Lehrsituationen eine disziplinär geteilte öffentliche Lehrkultur besitzt. Zugleich ist leicht ersichtlich, dass die Wissenskategorie *Methoden* standortübergreifend verfügbar und sichtbar ist durch die entsprechende Lehrkategorie (*Methodenmodul*) und in Form sozialer Rollen (*Methodenprofessur*). So wird im Zuge dieses Kapitels deutlich, dass die Methoden als ein Bestandteil soziologischen Wissens einen besonderen Status innerhalb des Soziologiestudiums besitzen. Dieser äußert sich in der soeben erwähnten Aufmerksamkeit, die die Soziologie in Form der Selbstbeobachtung auf ihre Methodenlehre richtet, und darin, dass die DGS als Repräsentantin der deutschen Soziologie Normen der Lehrgestaltung ausformuliert und kommuniziert – eine »Empfehlung«, die sie in dieser Form für keinen anderen soziologischen Wissens- bzw. Lehrbereich ausgesprochen hat.

6 In der Geschichte der Sektion wurden immer wieder Erfahrungsberichte und Erhebungen zur Methodenlehre ausgetauscht, die nicht immer eine öffentliche Publikation wurden, sondern zum Teil auch einzelne Sitzungen der Sektion informierten. (Das Digitale Archiv der Deutschen Gesellschaft für Soziologie [DGS] in Konstanz ist hierfür eine hilfreiche Quelle.) Von daher erhebe ich nicht den Anspruch, alle Arbeiten zur Methodenlehre innerhalb der Soziologie aufzuführen.

Disziplinäre Methodenlehre

Die DGS, deren Organisation einer kollektiven Aushandlung soziologischer Lehrgestalt ich in Kapitel 4 als zurückhaltend charakterisiert habe, hat mit *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zur Methodenausbildung* ihre einzige Empfehlung zur Lehre einer spezifischen Wissenskategorie der Methodenausbildung gewidmet (Vorstand der DGS, 2002). Zudem wurden Debatten um die angemessene Ausgestaltung soziologischer Methodenlehre durch DGS-Mitglieder, wie jene der Sektion *Methoden der empirischen Sozialforschung*, bereits vor 50 Jahren geführt (exemplarisch Deutsche Gesellschaft für Soziologie, o. D.; siehe auch Elwitz u. a., 1977). Dass jedoch die DGS ihr *laissez-faire*-Prinzip hinsichtlich der allgemeinen Lehrgestalt für die Methodenausbildung bricht und dabei die Konsensbildung entgegen negativer Affekte der beteiligten Repräsentant:innen verschiedener methodologischer Kulturen forciert (Rehberg, 2003, S. 23), unterstreicht nicht nur die kulturelle Bedeutung von Methoden für die Soziologie, sondern auch die Bedeutung der Methodenlehre im Soziologiestudium. Standortspezifische oder auch individuelle Deutungen dieser Lehrkategorie scheinen nicht gleichermaßen legitim, so dass statt eines Metadiskurses um die Vielfalt legitimer Methodenlehrgestalten *eine* ausgehandelt und von der DGS vertreten wird.

Diese starke Klassifikation und damit auch Segmentierung des methodischen Wissens aus dem Zusammenhang soziologischen Wissens wird dabei primär mit dem Verweis auf die Arbeitsmarktchancen der Studierenden gerechtfertigt als auch, wie im Kapitel zur soziologischen Lehrgestalt dargelegt, mit dem Verweis auf die performative Auswirkung der Methodenlehre auf die Verfassung und professionelle Identität der Soziologie. So sei »[e]ine gute Methodenausbildung [...] für die weitergehende Professionalisierung, Identität und Profilbildung unserer Disziplin geradezu konstitutiv« (Vorstand der DGS, 2002, S. 1). Somit scheint entschieden, dass die Disziplin sich selbst – vertreten durch die DGS – als empirische Disziplin begreift, deren symbolische Abgrenzung nach außen jedoch auch im Jahr 2002 noch immer nicht als gesichert gedeutet wird. Neben dieser Wirkung nach innen sichere »die bessere methodische und methodologische Qualifikation ihrer [der Soziologie, LK] Absolventinnen und Absolventen« in der »Substitutionskonkurrenz mit anderen Sozialwissenschaftler(inne)n« auch den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt. Dieser Empfehlung der Methodenlehre unterliegt also zum einen die fortwährende Wahrnehmung der Notwendigkeit der Stärkung der symbolischen disziplinären Außengrenzen, die zugleich die Integration im Inneren sichern soll. Im Vergleich zur in Kapitel 4 geschilderten Zurückhaltung der DGS im Diskurs um die soziologische Lehrgestalt scheint dies eine klare Positionierung zu sein. Zugleich soll die Methodenlehre auch die Anschlussfähigkeit an außerakademische Arbeitsmärkte sicherstellen. Somit wird zum einen Methodenwissen in das Zentrum soziologischer Praxis gestellt und zum anderen der Lehre die Leistung disziplinärer Transformation zugeschrieben. Denn mit der Produktion der Soziologie gemäß ihrer Deutung als *empirisch* über die Methodenlehre soll ihre Position innerhalb der Gesellschaft gesichert werden.

An dieser Stelle noch ungeachtet der Frage, als wie bindend sich diese *Empfehlung* in der Lehrpraxis erweist, ist doch allein die Deutung der Gestaltung dieser Lehrkategorie als disziplinäre Aufgabe besonders und Ausdruck des Anspruches, zu

»eine[r] zumindest normativ wirksame[n] Einigung« (Rehberg, 2003, S. 23) zu kommen. Dabei zeigt der Vergleich einer Klassifikation von Methodenlehrveranstaltungen (Abbildung 8) aus dem Jahr 1985 (Hofmann, 1985) mit der Empfehlung (Abbildung 9) aus dem Jahr 2002 (Vorstand der DGS, 2002), dass Letztere in ihrer Formulierung von Kategorien der Methodenlehre keineswegs neuartig war, sondern im Gegenteil Dokument ihrer auffälligen Stabilität. In den fast 20 Jahren soziologischer Methodenlehre, die beide Dokumente rahmen, scheinen sich fünf Kategorien etabliert zu haben, die im Rahmen des Studiums soziologisches Methodenwissen inhaltlich unterscheiden: *allgemeine Methoden*, *qualitative/nicht-standardisierte Methoden*, *quantitative/standardisierte Methoden*, *Wissenschaftstheorie*, sowie *Statistik*. Dabei zeigt sich jedoch im Vergleich beider Dokumente ein Unterschied im Verhältnis der ersten drei Kategorien. Während Hofmann die drei Kategorien verwendet, um Lehrveranstaltungen entlang ihrer Inhalte kategorisch voneinander zu unterscheiden, werden in der schematischen Darstellung der DGS-Empfehlung »standardisiert[e] und nicht standardisiert[e]« Methoden durch die allgemeine Kategorie *Empirische Sozialforschung* integriert. Dass die Integration beider Kategorien offenbar keiner intuitiven, reibungslosen Logik folgt, zeigt sich zusätzlich in der Formulierung: »Ob dies [die Einführung in standardisierte und nicht-standardisierte Methoden, LK] integriert oder sukzessive in »Empirischer Sozialforschung I und II« erfolgt, muss vor Ort entschieden werden« (ebd., S. 3). Dass das Verhältnis beider nicht nur in diesem Sinne reflektiert wird, sondern explizit vermerkt wird, dass es im Ermessensspielraum der lokalen Lehrgestaltung liegt, markiert deutlich, dass die Aushandlung dieses Verhältnisses, kategorisch verschieden (*collection*) oder geeint (*integrated*), nicht auf Disziplinebene – vertreten durch die DGS – entschieden werden konnte, sondern offenbleibt. Eine weitere Kategorie markiert wiederum weniger kategorische Grenzen als vielmehr einen Unterschied des Framings, folglich den Modus der Aneignung von Methodenwissen. So liegt im *Forschungspraktikum* der Fokus auf der praktischen Aneignung von *Forschungserfahrung* und der Integration der zuvor unterschiedenen Kategorien deklarativer Ordnung, jedoch wieder mit der Ambivalenz des Verhältnisses »standardisierte *und/oder* nicht-standardisierte Verfahren«.

So zeigt sich, dass die im Vergleich zu anderen Lehrkategorien des Soziologiestudiums außergewöhnliche Empfehlung zur Methodenlehre nicht notwendig war, um Kategorien zu etablieren, die schon mindestens zwei Jahrzehnte zuvor die Lehre strukturierten – dies betrifft zum einen die Methoden als Lehrkategorie als auch ihre interne Ausdifferenzierung. Was es stattdessen aus der Perspektive der DGS *normativ* zu regulieren gab, scheint das Verhältnis dieser internen Kategorien im Sinne von »nominal« (gleichartig oder nicht) und »ordinal judgements« (gleichwertig oder nicht) (Fourcade, 2016) zu sein:

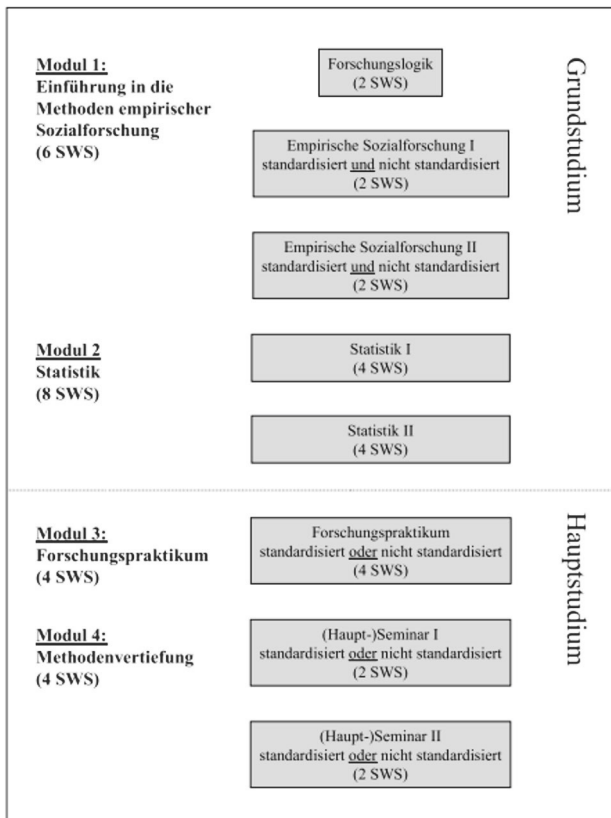
Im Vordergrund steht dabei die methodologisch unbestrittene Einsicht, dass sich die Wahl der Methode nach dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand bzw. der einzelnen Forschungsfragestellung und den damit verbundenen Erkenntnisabsichten und -zielen und nicht nach persönlichen Methodenfähigkeiten (oder gar Methodenvorlieben) der Forscher(inne)n richtet. [...] Deshalb wird empfohlen, im Grundstudium sowohl standardisierte als auch nichtstan-

Abbildung 8: Klassifikation von »Veranstaltungsarten« (Hofmann, 1985, S. 5)

Tabelle 2 VERANSTALTUNGS-ARTEN

Typ	Gegenstandsbereich	Beispiele
1	<u>METHODENLEHRE</u> :	Einführung in die Methodenlehre; Empirie I ; Methoden der empirischen Sozialforschung
2	<u>EDV</u> :	Grundlagen der EDV; EDV für Soziologen; Einführung in Computer-Anwendungen
3	<u>STATISTIK</u> :	Statistik I und II ; Deskriptive Statistik ; Mathematik für Sozialwissenschaftler
4	<u>COMPUTERANWENDUNGEN</u> :	Programmiersprachen; Computer-Simulation ; EDV für Fortgeschrittene
5	<u>QUANTITATIVE METHODEN</u> :	Verteilungsfreie Methoden; Pfad-Analyse; Multivariate Verfahren; Höhere Methoden
6	<u>QUALITATIVE METHODEN</u> :	Nicht-reaktive Verfahren; Diskurs-Analyse ; Teilnehmende Beobachtung; Hermeneutik
7	<u>PRAKTIKA</u> :	Forschungspraktikum; Empirie-Praktikum; praktische Datenauswertung
8	<u>WISSENSCHAFTSTHEORIE</u> :	Geschichte der Empirie; Theorie-Applikation; Theoretische Aspekte der emp. Forschung

Abbildung 9: »Schematische Darstellung des Curriculums« (Vorstand der DGS, 2002, S. 2)



dardisierte Methoden – möglichst integrativ und aufeinander bezogen – zu vermitteln, während im Hauptstudium die Möglichkeit eröffnet werden sollte, sich in einer Methodenrichtung in Abhängigkeit von Neigungen, Interessen und Voraussetzungen der Studierenden – aber auch in Abhängigkeit von den Angeboten und Ressourcen vor Ort – zu spezialisieren.

Sehr deutlich werden hier legitime und insbesondere illegitime Kriterien genannt, die die Entscheidung von Soziolog:innen für ein bestimmtes methodisches Vorgehen anleiten *sollen*. Diese Kriterien dürfen nicht allein auf das persönliche Repertoire der forschenden Personen verweisen – seien es praktische Kompetenzen oder Motive, die in Affekten begründet liegen –, sondern müssen primär den Eigenheiten von Forschungsgegenstand und -frage entsprechen. Dass diese Selbstverständlichkeit wissenschaftlicher Praxis (»methodologisch unbestritten«!) explizit formuliert wird, verweist deutlich darauf, dass die DGS als Kollektivorgan der deutschen Soziologie gegen die Wirksamkeit methodologischer Kulturen anschreibt, die die disziplinäre untergraben. Dafür bedient sie sich der in der Wissenschaft gängigen Strategie, andere Kriterien als subjektiv und damit unwissenschaftlich zu diskreditieren. Somit begründet sie die Empfehlung der Lehre qualitativer wie quantitativer Methoden nicht nur, wie eingangs erwähnt, mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes, sondern auch aus den Erfordernissen wissenschaftlichen Arbeitens heraus. Unsicher in der Klassifikation, doch stark im Framing markiert die Empfehlung durch die DGS eine normative Position, die zumindest in Bezug auf die Lehrkategorie der Methoden eine öffentliche Kultur der Disziplin zum Maßstab der konkreten Methodenlehre machen soll. Ob integriert oder kategorisch verschieden – standardisierte und nicht-standardisierte Methoden gehören gemäß dieser Empfehlung zum kulturellen Repertoire der Soziologie und dies habe in der Lehre weder von persönlichen noch spezifischen Wissenskulturen unterminiert zu werden. Dass diese Norm der methodisch breiten Ausbildung der wissenschaftlichen Praxis der Spezialisierung widerspricht, muss auch die DGS anerkennen, weshalb sie dem Haupt- in Abgrenzung zum Grundstudium durchaus zugesteht, dass persönliche und lokale Bedingungen ausschlaggebend für die Methodenorientierung sein dürfen.

Eine Bedingung dieses ganzen Dokumentes und der dadurch symbolisierten *verpflichtenden* Relevanz der Methodenlehre im Soziologiestudium ist die Deutung der Disziplin als empirische Disziplin. Diese ist, wie bereits ausgeführt, historisch wie gegenwärtig jedoch gerade nicht selbstverständlich für die Soziologie mit ihren sozialphilosophischen Wurzeln. Dass gegenwärtig trotzdem keine Soziolog:innen ohne den Besuch von Lehrveranstaltungen zu Methodenwissen ausgebildet werden, war und ist entsprechend Gegenstand von Konflikten. Dass sich die Soziologie aus ihren Lehrbereichen gerade die Methodenlehre als Gegenstand ihrer »konstruktiven Auseinandersetzung« (Allmendinger, 2002, S. 9) ausgewählt hat und die DGS der Methodenlehre als Gegenstand kollektiver Aushandlung Relevanz zuweist, legt nahe, dass bis in die Gegenwart weder die Deutung der Soziologie als empirisch noch das Verständnis der Bedeutung von *empirisch* geklärt sind.

Diese Besonderheit der Lehrempfehlung der DGS entspricht also einer normativen Positionierung und dem Anspruch der Formulierung einer öffentlichen Kultur

durch die Fachvertretung der Soziologie im doppelten Sinne. Zum einen bekräftigt sie die Deutung der Soziologie als empirische Disziplin. Die Methodenlehre sichert die Reproduktion dieser Deutung und damit die Anschlussfähigkeit an die akademische, soziologische Praxis als auch die Anschlussfähigkeit an die außerakademische. Zum anderen macht die Empfehlung normative Angaben zur internen Klassifikation der Methodenkatgorie, die *gleichwertig* qualitative als auch quantitative Wissenskulturen zu repräsentieren und damit zu reproduzieren habe.

Aufbauend auf diesen einführenden Abschnitt, der einen ersten, kondensierten Einblick geben sollte darin, worüber die DGS redet, wenn sie über Methodenlehre redet, wird nun der Rest dieses Kapitels den zeitlichen Rahmen dieses Diskurses erweitern und die Relevanz der Methodenlehre für die Soziologie weiter ausdifferenzieren.

Empirische Soziologie vs. empirische Sozialforschung

»[A]uf ihrer Herbsttagung am 14./15. Oktober 1977 [hat sich die Sektion *Methoden der empirischen Sozialforschung*] ausführlich mit Problemen der Methoden-Vermittlung im Grund-, Haupt- und Postgraduierten-Studium beschäftigt« (Deutsche Gesellschaft für Soziologie, o. D., S. 16). Ergebnisse dieser Auseinandersetzung mit den Bedingungen der Methodenlehre wurden an die DGS weitergeleitet, mit der Bitte, »folgende Punkte in die Curriculum-Diskussion des Ausschusses für Lehre einzubringen«:

1. Wenn Soziologie als Erfahrungswissenschaft betrieben werden soll, müssen Methoden der empirischen Sozialforschung gleichrangig neben anderen Hauptfächern im Grundstudium vertreten sein.
2. Nach den bislang vorliegenden Erfahrungen sollten Methoden nicht isoliert von den Inhalten des jeweiligen Faches angeboten werden. Anzustreben ist eine enge Koordination inhaltlicher und methodisch ausgerichteter Lehrveranstaltungen sowie eine aufeinander bezogene Vermittlung der Methoden empirischer Sozialforschung und der Grundzüge der Statistik.
3. Es sollten unbedingt Erfahrungen in der »Forschungspraxis« vermittelt werden, entweder durch Sekundäranalyse ausgewählter und besonders aufbereiteter Studien oder durch spezielle Lehrprojekte. (Ebd., S. 16)

An diesen Anforderungen an die Methodenlehre aus dem Jahr 1977 zeigt sich deutlich die Kontinuität dessen, was und wie innerhalb der Soziologie als relevant erachtet wird, wenn sie den Fokus auf die eigene Methodenlehre richtet. Wie auch in der DGS-Empfehlung von 2002 wird die Lehrkategorie der *Methoden* innerhalb der soziologischen Lehre mit ihrer Notwendigkeit für die Reproduktion der Soziologie als »Erfahrungswissenschaft« legitimiert. Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs begann sich die Deutung der Soziologie als *empirische* Disziplin von Amerika aus⁷ in Deutschland durchzusetzen⁸ und damit auch die Bedeutung der *Methoden der empirischen Sozialfor-*

7 »There was only one place where academic sociology flourished between 1920 and 1950: in the new metropole, the United States.« (Connell, 1997, S. 1535)

8 Zur Geschichte sozialwissenschaftlicher Methoden inklusive der Statistik siehe exemplarisch Porter (1996), Raftery (2001), Leahey (2005), Abbott (2010), Fleck (2007).

schung für die deutsche Soziologie.⁹ Allein schon die Konkretisierung der Soziologie als *Erfahrungswissenschaft* macht deutlich, dass der Einsatz empirischer Methoden keine notwendige Bedingung für die Existenz soziologischen Denkens darstellt. So wie es Soziologie ohne Methoden gibt, gibt es Methoden bzw. deren Fachbezeichnung als *empirische Sozialforschung* ohne Soziologie. Zugleich präzisiert Bolte zu einer »soziologisch orientierte[n] Sozialforschung« (Bolte, 1989) und auch Weischer geht der Geschichte des »Unternehmens ›Empirische Sozialforschung« anhand der Soziologie nach mit der Begründung, dass »die Auswahl und Darstellung dieser vermeintlich universellen Instrumentarien durch fachspezifische Problemlagen und Diskurse geprägt ist« (Weischer, 2009, S. 34). Welche Bedeutung spielen Methoden und Soziologie also sozialisatorisch füreinander im wissenschaftlichen, disziplinären Studium? Wo verläuft die Grenze zwischen *Methoden der empirischen Sozialforschung* und *Methoden der empirischen Soziologie*?

Für den Rest dieses Kapitels werden die drei von der Sektion formulierten Ansprüche bzw. Beobachtungen zur Methodenlehre im Soziologiestudium als Orientierung für die Formulierung weiterer Thesen dienen. Im ersten Unterkapitel führe ich historisch die bereits eingeführte These weiter aus, dass die soziologische Methodenlehre insbesondere die Funktion besaß und besitzt, die spezifische Deutung der *Soziologie als Erfahrungswissenschaft* gegen alternative Deutungen innerhalb wie außerhalb des Studiums zu etablieren. Methoden sind hierbei ganz im Sinne der Ausführungen von Kapitel 3 jener kulturelle Gegenstand, über den eine Vielzahl symbolischer Grenzen verhandelt wird: zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft, zwischen Theorie und Empirie, zwischen qualitativ und quantitativ, zwischen Methoden und Statistik. Die Methodenlehre hat das Potenzial, diese Grenzen symbolisch wie sozial zu stabilisieren, indem sie sie zum Bestandteil der disziplinären Enkulturation potenziell zukünftiger Soziolog:innen macht und die institutionellen Strukturen, denen die Lehre unterliegt, dazu einsetzt, um Ressourcen an diese spezifische Deutung zu binden. Im zweiten und dritten Unterkapitel widme ich mich der Weiterentwicklung der bereits im vorherigen Unterkapitel eingeführten These, dass sich die Klassifikation im Prozess der Rekontextualisierung (siehe Unterkapitel 2.4.1), über die die Soziologie innerhalb des universitären Studiums durch die Methodenlehre als *empirisch* klassifiziert wird, in die zwei Teilprozesse der *De- und Re-Kontextualisierung*¹⁰ unterteilen lässt. Hierbei steht zunächst die »Verselbstständigung« (Artus, 1996, S. 79) und anschließend die Rückbindung der Methodenkategorie im Zentrum. So ermöglicht die De-Kontextualisierung im Sinne der Etablierung der Methoden als separater Wissensbestand und Lehrkategorie die Sichtbarkeit der Soziologie als empirische Wissenschaft und entspricht vor allem im Kontext der steigenden Studierendenzahlen und damit der Lehrbelastung in den 1960er und 1970er Jahren einer effektiven Lösung für die Organisation von Teilen des Soziologiestudiums. Zugleich führt diese De-Kontextualisierung zur Separierung

9 Zum Widerspruch der damaligen Ideale amerikanischer Sozialforschung, wie »the empiricism, quantification, and micro-analysis«, und den philosophisch-historischen Wurzeln der deutschen Soziologie, siehe Hiller (1979).

10 Die unterschiedliche Schreibweise soll hierbei die »Re-Kontextualisierung« als Teilprozess von der »Rekontextualisierung« als Ganzer unterscheiden.

der Methoden von anderen Wissenskategorien, wie der Theorie oder gegenstandsbezogenem Wissen. Dadurch, so meine These, stellt sich innerhalb der soziologischen Methodenlehre die Herausforderung, dieses primär deklarative Wissen durch die Integration der diversen soziologischen Wissensbestände wieder zu re-kontextualisieren und damit die Integration der *empirischen Sozialforschung* zur *empirischen Soziologie* zu ermöglichen.

5.2.1 Soziologie als Erfahrungswissenschaft

Bereits kurz nach Beginn des Institutionalisierungsprozesses der Soziologie an den deutschen Universitäten¹¹ in den 1950er Jahren begann auf Grund einer »increasing orientation to empirical research and the increasing elaboration and theorisation of method« (Platt, 1998, S. 54) auch die Etablierung des *Methodenwissens* als Bestandteil des Soziologiestudiums. Dies geschah dabei zunächst in vielfältiger Art und Weise, was sich auf die bereits eingeführte Ausdifferenzierung des soziologischen Lehrfaches an ökonomischen und philosophischen Fakultäten zurückführen lässt. So gab es in den Magisterstudiengängen der Soziologie an philosophischen Fakultäten keine »profunde und systematische Ausbildung in sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden« (Matthes, 1981, S. 46). In den Diplomstudiengängen der Soziologie an wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten wurde die Methodenlehre jedoch bereits in den 1960ern vielfach in Kombination mit einer *speziellen Soziologie* zum Prüfungsfach (Weischer, 2009, S. 106) und ist auch in der 1967 von der DGS vorgeschlagenen Rahmenprüfungsordnung bereits als Teil des Grundstudiums verankert (ebd., S. 188).¹²

In den Folgejahrzehnten nahm der Anteil methodischer Lehrveranstaltungen kontinuierlich zu und ist seit den 1970ern eines der »umfangreichste[n] aller Lehrgebiete« hinsichtlich der Anzahl angebotener Lehrveranstaltungen (Klima, 1979, S. 248; Heitbrede, 1986; Artus, 1996).¹³ Gleichmaßen kam es hinsichtlich der Veröffentlichung von

11 Für die Geschichte sozialwissenschaftlicher Methoden und auch ihrer Lehre in Amerika von 1920 bis 1960, siehe exemplarisch Platt (1998) oder auch Sibley (1963).

12 Diese ungleiche Bedeutung der Methodenlehre für Diplom- und Magisterstudiengänge der Soziologie blieb bis zur Einführung der Bachelor-Master-Ordnung erhalten. So zeigen Schnell und Krebs basierend auf einer Umfrage unter Methodenlehrenden, dass auch im Jahr 2002 82 % der Lehrinhalten, die zuständig sind für die Methodenlehre eines Diplomstudienganges, ein »verbindliches Curriculum für die Methodenausbildung« haben, von jenen mit ausschließlicher Zuständigkeit für einen Magisterstudiengang hingegen nur 53 % (Schnell und Krebs, 2002, S. 2).

13 Die Methoden- und Theorielehre konkurrieren durchgängig um den ersten Platz. Da die Studien zu Lehrveranstaltungen mit unterschiedlichen Operationalisierungen und vor allem Klassifikationen von Lehrveranstaltungen arbeiten, sind sie streng genommen nicht vergleichbar. Deutlich ist jedoch, dass die Veranstaltungsanzahl aus dem Bereich der Methodenlehre fast alle anderen übersteigt. Damit ist jedoch natürlich noch nichts darüber gesagt, inwieweit sich dies im realisierten Studium der Studierenden niederschlägt. Zuletzt hat die DGS im Jahr 2005 in ihren *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) zur Ausgestaltung soziologischer Bachelor- und Master-Studiengänge* den notwendigen Umfang der Methodenlehre am Soziologie-Bachelor mit 20 % festgelegt. Als einzelne Lehrkategorie ist dies wohl der höchste Wert, da die 30 % für »spezielle Soziologien und Vertiefungsgebiete« und die 25 % »Soziologisches Denken/Theorien« inhaltlich weiter bemessen sind (vgl. Deutsche Gesellschaft für Soziologie, 2005, S. 4).

einführenden Methodenlehrbüchern zu einem quantitativen Zuwachs Ende der 1970er, mit einem regelrechten »Boom« in den 1990er Jahren (vgl. Weischer, 2009, S. 178). Als wegweisend gilt die Reihe »Praktische Sozialforschung«, deren erster Band bereits 1957 erschienen ist. Während diese Reihe, herausgegeben von René König und seinen Mitarbeitenden, als »Kochbuch« den Schwerpunkt primär auf die Darstellung von Methodenwissen als »handwerkliche«, praktische Kompetenz legte (ebd., S. 180f.), gilt das Ende der 1960er erschienene »Handbuch der Empirischen Sozialforschung«, als Dokument symbolischer Grenzziehung, welches den Beginn des »Kalten Krieg[es]« (ebd., S. 182) soziologischer Wissenskulturen markierte. In der Phase ihrer Institutionalisierung zum eigenständigen Lehrbereich diente die Methodenlehre wie heute der symbolischen Grenzarbeit der Disziplin nach innen wie außen. Dabei sind die gezogenen Grenzverläufe vielfältig.¹⁴

Empirische vs. theoretische Soziologie

Eine dieser Grenzen markiert die Unterscheidung einer theoretischen von einer empirischen Soziologie. So signalisiere der rasante Anstieg der Methodenlehre bis hin zur Lehrkategorie mit den meisten Lehrveranstaltungen die *Emanzipation* der Soziologie von ihren »staatswissenschaftlichen und philosophischen Mutterdisziplinen« (vgl. Klima, 1979, S. 252) und damit den Wandel hin zu einer »»moderne[n]« an naturwissenschaftlichen Maßstäben orientierten Wissenschaft« (Weischer, 2009, S. 108) mit »hochformalisierte[m] Handwerkszeug« (ebd., S. 349), die zugleich einer Anpassung der Soziologielehre an die »methodische Härtung benachbarter Disziplinen« (Heitbrede, 1986, S. 112) entspreche. Im Kontrast dazu bürge die zweithäufigste Lehrkategorie, die Theorie, die »Wahrung der akademischen Tradition der Soziologie« (ebd., S. 113), die jedoch ähnlich wie die Methodenlehre in den Kontext »professioneller Konkurrenzen« zu stellen sei. Heitbrede interpretiert die Inhalte der Lehre im Soziologiestudium somit nicht primär als Ausdruck soziologischer Charakteristika, sondern als Reaktion auf externe Anforderungen. Somit ähnlich motiviert, unterliegt beiden Lehrkategorien ein gegensätzliches Verhältnis zur Soziologie: die Theorielehre wird zum Export-, die Methodenlehre zum Importprodukt; die Theorielehre wird zum Symbol der Stabilität disziplinärer Identität, die Methodenlehre zum Symbol disziplinären Wandels. So nehmen beide Lehrkategorien die Mehrheit soziologischer Lehrveranstaltungen ein, werden jedoch gegensätzlich gedeutet hinsichtlich ihres Bezuges zur soziologischen Identität und damit wohl auch zur disziplinären Sozialisation.

Quantitative vs. qualitative Soziologie

Eine weitere Grenze, die bereits im Zuge der Institutionalisierung der Methodenlehre im Soziologiestudium implizit verhandelt wird, ist jene zwischen quantitativen/stan-

14 »Im Handbuch der Sozialforschung wurden verschiedene Grenzlinien gegenüber der zeitgenössischen Forschung formuliert: wissenschaftstheoretisch fundierte Forschung vs. naiver Empirismus und Deskription; statistisch bzw. mathematisch orientierte Sozialforschung vs. geisteswissenschaftlich orientierte Sozialforschung; Theorien der mittleren Reichweite und hypothesentestende Forschung vs. kritische Gesellschaftstheorie, Sozialkritik etc.; wissenschaftsorientierte vs. anwendungsorientierte Forschung.« (Weischer, 2009, S. 182)

dardisierten und qualitativen/unstandardisierten Methoden.¹⁵ Anders als zur Zeit der Empfehlung der DGS im Jahr 2002 blieb diese Grenzziehung in den 1960er und 70er Jahren latent und wird vor allem aus heutiger Perspektive sichtbar. So erfolgte mit der Institutionalisierung der Lehre von Methoden zugleich die Institutionalisierung und Kanonisierung der Lehre *quantitativer* Methoden, begleitet von der Marginalisierung der Lehre qualitativer Methoden (vgl. Weischer, 2009, S. 195ff.). Dabei entsprach diese Engführung nicht dem Methodenspektrum der soziologischen Forschungspraxis¹⁶ der damaligen Zeit. Die Rekontextualisierung des soziologischen Methodenwissens innerhalb der Lehre fiel entsprechend selektiv aus. Jenseits der Methodenlehre war die Soziologie theoretisch, empirisch, qualitativ wie quantitativ, innerhalb wurde jedoch ein engeres Verständnis von Soziologie präsentiert (ebd., S. 199). Zu diesem gehörte die qualitative Sozialforschung damals nicht, stattdessen galt sie als Gegenentwurf zu den »Leitbilder[n], die mit dem Unternehmen Empirische Sozialforschung verknüpft waren: Wissenschaftsorientierung, Sozial- bzw. Gesellschaftsreform, Sozialtechnologie« (ebd., S. 198). Die Methoden der (standardisierten) empirischen Sozialforschung repräsentierten hingegen ein »Wissenschafts- und Forschungskonzept«, das gezielt die »Abgrenzung gegenüber geisteswissenschaftlichen Orientierungs- und Arbeitsweisen« (ebd., S. 349) suchte, und somit wurde ihre Lehre zum Ausdruck einer »Professionalisierungsstrategie« (exemplarisch Klima, 1979, S. 248; vgl. auch Heitbrede, 1986, S. 112). Diese Ansprüche erfüllen aus dieser Perspektive weder theoretische noch qualitative Arbeiten. Damit verbunden wird bis heute teilweise nicht zwischen diesen unterschieden.¹⁷

-
- 15 Wie bereits im Unterkapitel 3.2.3 ausgeführt, ist diese binäre Unterscheidung methodologischer Traditionen selbst ein kulturelles Produkt und ihre Verwendung bzw. bewusste Abweichungen davon sind stets Akte symbolischer wie sozialer Grenzziehung. So wurde jene Forschung, die »seit den achtziger Jahren den Namen ›quantitative Methoden‹ bekommen hat« (Meulemann, 2002, S. 55), lange Zeit allgemein als »Methoden der empirischen Sozialforschung« bezeichnet. Auf jene methodologischen Kulturen, die ihre Art der Forschung unter dieser Bezeichnung nicht wiederfinden, wirkte und wirkt dies bis heute wie ein »Etikettenschwindel« (Hirschauer und Völkle, 2017). Dem entgegen steht die Position, die die Gegensätzlichkeit und Gleichwertigkeit beider Seiten der Unterscheidung als vollwertige *Paradigmen* nicht anerkennt und daher die allgemeine Kategorie bevorzugt: »›Methoden‹ überhaupt sind definiert durch ein standardisiertes, d.h. nachprüfbares und wiederholbares Vorgehen der Informationsbeschaffung zu spezifizierten Konzepten. [...] In jedem Fall aber geht die Entwicklungsrichtung der Forschung zur Standardisierung; in jedem Fall bilden die ›Paradigmen‹ eine Folge von Phasen im Forschungsprozess.« (Meulemann, 2002, S. 56f., Hervorhebung im Original) Zusätzlich gilt auch *qualitative* Sozialforschung/Methoden als »Sammelbegriff«, der nicht etwa auf eine kohärente methodologische Wissenskultur verweist, sondern primär die geteilte Position als Opposition zur quantitativen Sozialforschung markiert. Für die Entwicklung dieser Kategorie *qualitativer Methoden* aus einer Vielfalt an methodischen Traditionen, siehe exemplarisch Ploder (2016). Da diese Form der binären Unterscheidung in Bezug auf die heutige Methodenausbildung im Soziologiestudium jedoch die häufigste und relevanteste ist zur Ordnung methodischen Wissens, werde ich mich dieser bedienen.
- 16 Weischer verweist auf die Vernachlässigung der in der industriesoziologischen Forschung verbreiteten qualitativen Methoden in der Methodenlehre und ihren Lehrbüchern.
- 17 So schreibt beispielsweise Hofmann in der Ergebnisdarstellung einer Umfrage zur Methodenlehre: »Abb. 5 zeigt, daß die Befragten subjektiv in der Methoden-Ausbildung das Schwergewicht bei quantitativen Verfahren sehen. Es ist allerdings nicht ganz auszuschließen, daß insbesondere in

Ende der 1970er und während der 80er Jahre verschob sich das Verhältnis qualitativer und quantitativer Methoden innerhalb der deutschen Soziologie und ihrer Methodenlehre hin zur gesteigerten Sichtbarkeit qualitativer Methoden zu verschieben. Das erste deutschsprachige Lehrbuch für qualitative Methoden erschien 1979 (Ploder, 2016, S. 748). Möglich wurde diese Verschiebung durch die »Verknüpfung qualitativer und interpretativer Zugänge« (ebd., S. 747) und die damit entstandene kritische Masse an Soziolog:innen, die qualitative Methoden aus der Marginalisierung herausholten und als (mindestens) gleichwertige Alternative zu den quantitativen Methoden verstanden. Sie fanden somit »Unterstützung von GutachterInnen in relevanten Gremien und konnten sich im Kampf um Drittmittel, Lehrstühle und Curricula besser positionieren« (ebd., S. 749). Zudem kam es zum Anstieg »universitäre[r] Positionen, die mit der zum Teil ausschließlichen Lehre qualitativer Methoden betraut werden. Dazu gehören eine Reihe von Professuren, aber auch einige Dauer- und Zeitstellen auf Mitarbeiter/innenpositionen. Darüber hinaus wird bei neuen Ausschreibungen von Positionen für »empirische Sozialforschung« auch verstärkt auf die Kenntnisse in der qualitativen Forschung geachtet« (Knoblauch, 2007, S. 3).¹⁸ Auch kam es zum Anstieg der Anzahl entsprechender Lehrbücher, deren »Volumen und die inhaltliche Breite [...] sowohl die wachsende Verankerung Qualitativer Forschung an den Universitäten [...] als auch die methodologische Heterogenität des Feldes« (Ploder, 2016, S. 751) widerspiegelte.

Im Kontrast zu dieser Sichtbarkeit der Heterogenität qualitativer Kulturen unterscheiden sich in der Lehre »allgemeiner« bzw. standardisierter Methoden Inhalt und Form kaum hinsichtlich der vertretenen methodologischen (quantitativen) Kultur. Dies gilt auch für das Verhältnis von Lehrpraxis und -buch. So weist Weischer beispielsweise darauf hin, dass sich »[i]n den Auflagenzahlen [...] recht gut die Struktur der universitären Methodenausbildung [spiegelt]; mehr als zwei Auflagen erreichten nur die beiden einführenden Texte zur deskriptiven und schließenden Statistik, sowie der Band zum Forschungsprozess« (Weischer, 2009, S. 353). Zugleich führt diese Form der Kanonisierung der Methodenlehre mit der Zeit zur Entkopplung von der

den großen Fachbereichen eine gewisse Untererfassung vorliegt: vielleicht sind die überwiegend befragten Methodologen mit entsprechenden Lehrangeboten soziologischer »Theoretiker« weniger vertraut.« (Hofmann, 1985, S. 9) 2002 schreibt Meulemann, dass die qualitative Sozialforschung entgegen ihrem Anspruch, die Hälfte der Inhalte der Methodenlehre zu stellen, »[i]hrem eigenen Anspruch nach – der unmittelbaren Verbindung von Theorie und Erhebung in der »grounded theory« (Lamnek 1993: 111) und der »theoretischen Stichprobenziehung« (Lamnek 1993: 238) – [...] in den inhaltlichen Teil der soziologischen Ausbildung« gehöre (Meulemann, 2002, S. 62).

- 18 2002 befinden Schnell und Krebs als Ergebnis einer Umfrage von Methodenlehrenden, dass »[a]n einem Sechstel der Lehreinheiten [...] qualitative Methoden nicht unterrichtet werden« (Schnell und Krebs, 2002, S. 4). Im Jahr 2017 stellen zudem Hirschauer und Völkle fest, dass an deutschen Soziologiestandorten von den Professuren mit Methodendenomination 21 % als mit einem Fokus auf *qualitative* Methoden ausgewiesen werden. Dem stehen 73 % der Professuren gegenüber, die sich durch eine *quantitative* oder allgemein gehaltene Denomination auszeichnen, dabei aber de facto quantitativ ausgerichtet sind (vgl. Hirschauer und Völkle, 2017, S. 419). Schneickert u. a. stellen innerhalb der deutschen Soziologie und ihrer Methodenlehre gar »a quite equal use of quantitative and qualitative methods« (Schneickert u. a., 2019, S. 5) fest.

Methodenforschung und so werden Lehrpraxis und Lehrbücher der *empirischen Sozialforschung* zu »Muse[en] der modernen Sozialforschung« (Mayer, 1999, S. 4). Anders als diese Form der Kanonisierung zeigte sich die qualitative Sozialforschung in vielfältiger, aber auch »insulare[r]« Gestalt (vgl. Knoblauch, 2007, S. 3). Die Stellen waren »innerhalb der Hochschullandschaft noch sehr verstreut« und »einige institutionalisierte Vertreter/innen [hätten] lediglich einen sehr engen Bereich dieser Methoden« (vgl. Knoblauch, 2007; Mey und Mruck, 2014, S. 3) abgedeckt. Mit dem Fehlen einer öffentlichen Kultur der qualitativen Methodenlehre, wie sie zumindest hinsichtlich deklarativer Inhalte für die Lehre quantitativer Methoden bestand, geht eine stärkere Abhängigkeit von den persönlichen Kulturen der Lehrenden einher und damit die Verknüpfung von Forschungspraxis und Lehrinhalten. Allerdings setzte auch hier mit der Zeit das Bemühen um »eine[...] verstärkte[...] Systematisierung der Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden (z.B. Kleemann et al. 2009) [ein]. Bachelor-Studiengänge, außeruniversitäre Forschungsinstitute und empirisch interessierte Disziplinen, in denen eine systematische Methodenausbildung fehlt, fordern zunehmend eine Systematisierung ein, die eine rasche Einarbeitung in verschiedenste Ansätze ermöglicht.« (Ploder, 2016, S. 752; vgl. auch Knoblauch, 2007, S. 3) Dieser Anspruch einer gewissen Ordnungsleistung zeigt sich auch in der Stabilität der Bezeichnung *qualitative Methoden* für »Tagungs- oder Zeitschriftentitel, Stellenausschreibungen, Curricula und Handbücher« (Ploder, 2016, S. 753), die weniger einer einheitlichen wissenskulturellen Identität im Inneren entsprach als einer wissenschaftspolitischen Abgrenzung nach außen. Um die 2000er und in den Folgejahren schritt die Institutionalisierung qualitativer Methoden in der Soziologie und ihrer Lehrgestalt weiter voran. So kam es 1997 zur Gründung der DGS-Arbeitsgruppe *Methoden der qualitativen Sozialforschung*, aus der 2003 eine eigene Sektion hervorging. Auch die Empfehlung der DGS aus dem Jahr 2002 kann als Dokument dieses Prozesses gedeutet werden, der keineswegs auf eine konsensuelle Integration der methodologischen Kulturen verweist, sondern auf einen fortwährenden Konflikt quantitativer und qualitativer Wissenskulturen um die Sichtbarkeit in der Lehre – mit sich wandelnden Kräfteverhältnissen.¹⁹

Praxisrelevante vs. -irrelevante Soziologie

Mit Verweis auf diese zahlreichen Grenzziehungsprozesse, die mit der Institutionalisierung der Methodenlehre im Soziologiestudium einhergingen, wird deutlich, dass die Methodenlehre ganz grundsätzlich auch der »Selbsterziehung [der Soziologie] in

19 Dabei zeigen diverse Studien, dass es zwischen den nationalen Soziologiestudiengängen diesbezüglich große Unterschiede gibt. So dominieren in Großbritannien die qualitativen Methoden die Methodenausbildung und genießen innerhalb der Disziplin einen höheren Status (exemplarisch Williams, Sloan und Brookfield, 2017; Brookfield, 2017; Hampton, 2018). Ähnlich ist das Kräfteverhältnis in Neuseeland gelagert. In den Niederlanden wiederum dominieren quantitative Methoden (für einen Überblick über international vergleichende Studien, siehe auch Brookfield, 2017). Zudem lassen sich beispielsweise in Engel (2002) einige Beiträge von Vertreter:innen eines quantitativen Verständnisses empirischer Sozialforschung finden, die den Anspruch von Vertreter:innen qualitativer Methoden, die Hälfte der Methodenausbildung zu stellen, als Teil einer »Erschütterung« der Methoden im Studium bezeichnen (vgl. Meulemann, 2002).

wissenschaftlicher Arbeit« (Weischer, 2009, S. 108) dient. Was Weischer hier als Funktion der Methodenlehre identifiziert, entspricht jener performativen Wirkung, die auch im Diskurs um die allgemeine Lehrgestalt sichtbar wurde (Kapitel 4): So werden über die Gestaltung der Lehre nicht nur symbolische, sondern auch soziale Grenzen gezogen; die Soziologie wird nicht einfach repräsentiert, sondern gestaltet. Dabei ist gleichermaßen deutlich, dass die Methodenlehre zur Zeit ihrer Institutionalisierung entlang der historisch binären Ausdifferenzierung der Soziologie primär die Deutungen und Praktiken einer spezifischen Soziologie vertreten hat: die einer empirischen, die sich in ihrem Wissenschaftsverständnis am Ideal der Naturwissenschaften orientierte. Statt eine Diskussion um die angemessene Form der Lehre, in Einheit oder Vielfalt, zu führen, hat die Methodenlehre dieser Zeit den Anspruch der *Professionalisierung* vertreten und diese über die Einführung soziologischer Vielfalt durchzusetzen versucht. Dabei traf dies erwartungsgemäß auf Widerstände, beispielsweise innerhalb den »dominierende[n] historisch-philosophischen Schulen« (Wissenschaftsrat, 23. Januar 1981, S. 8; siehe auch Weischer, 2009, S. 39; für entsprechende Diskussionen innerhalb der DGS, siehe Daheim und Schönbauer, 1987a), aber auch in der Studierendenschaft. Diese sprachen sich in Teilen gegen die Etablierung der Methodenlehre als selbstverständlicher Bestandteil des (Diplom-)Studiums aus, weil sie ein spezifisches Verhältnis der Soziologie zur politischen Praxis voraussetze und sich entgegen dem »humanistischen Bildungsideal« auf die »Bedürfnisse von Industrie und Wirtschaft« (Elwitz u. a., 1977, S. 13) einstelle. »[T]echnologische Konzeptionen der Soziologieanwendung«, gestützt durch die Methodenlehre, wurden als Gegenentwurf zur (kritischen) »Politisierungsstrategie« der 1960er gedeutet (vgl. Klima, 1979, S. 248).

So war in den 1960er und 70er Jahren die politische Förderung der empirischen Sozialforschung auch über die disziplinären Strukturen der Universitäten stark verbunden mit gesellschaftlichen Erwartungen an den Praxisbezug sozialwissenschaftlichen Outputs: eine Leistung, die stärker der quantitativ-empirischen als der theoretischen oder qualitativen Forschung zugeschrieben wurde. So symbolisierte die Methodenlehre nicht nur einen Wandel hinsichtlich des »empirischen Potentials« der Disziplin, sondern auch hinsichtlich der Leistung »angewandte[r] Forschung« (ebd., S. 252) und damit ihres gesellschaftlichen Mehrwertes. Dabei ist der Arbeitsmarktbezug nach wie vor eines der gängigen Argumente für die Bedeutung der Methodenausbildung innerhalb des Soziologiestudiums. Gerade weil die Soziologie außerhalb der Wissenschaft kein klares Berufsbild habe, wird der Methodenausbildung innerhalb der Disziplin eine besondere Bedeutung für den Anschluss an außeruniversitäre Arbeitsmärkte zugeschrieben (Grunert u. a., 2016). Dieses Argument wird für die Methodenausbildung im Allgemeinen formuliert (Deutsche Gesellschaft für Soziologie, 2005; Eifler, Hoffmeyer-Zlotnik und Krebs, 2011), aber auch vielfach mit konkretem Fokus auf die Lehre quantitativer Methoden (exemplarisch Engel, 2002b; Schnell und Krebs, 2002), zum Teil explizit gegen interne Ansprüche anderer: So »wird hier als zielführender angesehen, die relative Bedeutung qualitativer Methoden für die Praxis der Sozialforschung dadurch abzuschätzen, dass sie in die [externe] Bedarfsermittlung einbezogen werden« (Engel, 2002a, S. 24). Innerhalb dieser Argumentation haben ausschließlich der Soziologie externe Faktoren, wie die Nachfrage der Arbeitsmärkte, eine Bedeutung für die Ausgestaltung der Lehre und vom Angebot eines Soziologiestudiums ist es primär

das Methodenwissen, welches für Absolvent:innen von Relevanz bleibt. »Die Methoden der empirischen Sozialforschung sind also auch von der Wissenschaft zur Praxis die einzige Brücke: So wie sie in allen Bindestrich-Soziologien angewendet werden, so in allen Praxisfeldern, denen die Soziologie sich anbietet.« (Meulemann, 2002, S. 47) Vor dem Hintergrund des Interesses der vorliegenden Arbeit – an der Reproduktion von Wissenskulturen – ist dies bemerkenswert, scheint doch in dieser Diskussion eine irgendwie geartete disziplinäre Kultur keine Bedeutung zu besitzen für das Studium. Dabei besitzen Vertreter:innen der universitären Soziologie sogar gegensätzliche Vorstellungen zu außeruniversitären Arbeitgeber:innen hinsichtlich der Relevanz spezifischer Inhalte im Methodenstudium (vgl. Engel, 2002a). Konsistenterweise wird daran anschließend als Ziel der Methodenlehre nicht primär die Befähigung zur praktischen Forschung, sondern zum konzeptuellen, »rezeptiven« Verständnis ins Zentrum gestellt (exemplarisch Engel, 2002a; Meulemann, 2002; dieses Argument wird natürlich auch von Vertreter:innen qualitativer Methoden genannt, siehe exemplarisch Flick u. a., 2014). Im Kern dieses Argumentes wird also die Lehre von de-kontextualisiertem Wissen gefordert statt die Lehre forschungspraktischen Wissens.

Basierend auf der hier vorgestellten Literatur deute ich also die Institutionalisierung der Methodenlehre innerhalb des Soziologiestudiums als Institutionalisierung einer spezifischen Deutung von Soziologie, die auch anders denkbar gewesen wäre. Die Methodenlehre symbolisiert historisch die Gleichsetzung einer spezifischen Wissenskultur mit der allgemein disziplinären, ein Teil der Soziologie wurde zum Ganzen. Ermöglicht durch eine Vielzahl an Lehrbedingungen bzw. daraus erwachsenen Argumenten im Sinne der Studierenden (*learner related*: Anschlussfähigkeit an inner- wie außerakademische Arbeitsmärkte), Pragmatik der Lehrpraxis (*implementation related*: Standardisierung der Lehre primär deklarativer Inhalte) und der Positionierung der Soziologie im Kontext eines empirisch-positivistischen Wissenschaftsverständnisses (*subject related*) schien die Methodenlehre ein geeignetes Instrument zur kulturellen (Re-)Produktion einer Soziologie aus der Vielfalt ihrer Potenziale. Dabei lässt sich auch herleiten, dass die Repräsentation der Soziologie als empirische Disziplin innerhalb des Studiums nicht als historisch abgeschlossener Prozess zu begreifen ist, sondern trotz der Institutionalisierung entsprechender Lehrstrukturen und -rollen im Rahmen der Lehrpraxis permanent verteidigt werden muss vor dem Publikum der Soziologiestudierenden.

Soziologie der Lehrenden vs. Soziologie der Studierenden

Dass sich Lehrstrategien der Methodenlehre primär auf die wahrgenommenen Bedürfnisse der Studierenden ausrichten, habe ich bereits für die allgemeine Methodenlehre ausgeführt und im Kontext der soziologischen Methodenlehre angedeutet. So dient die Lehre von Methoden nicht allein der »Konsolidierung und Selbstverständigung der [...] soziologischen Disziplin« (Weischer, 2009, S. 277), sondern auch der Erziehung der Studienanfänger:innen. »[A]ls Initiationsritus und als Übergangsritual im Kampf gegen Spontansozilogie und soziologisches Alltagswissen« (ebd., S. 227) haben die Methoden- und Statistiklehre auch die Deutungen und Erwartungen der potenziellen Nachwuchssoziolog:innen an das Fach ihrer Wahl als Basis der Klassifika-

tion und des Framings zu berücksichtigen. Anschließend an jene von Weischer angesprochenen Erwartungen der Studierenden, was Soziologie und soziologisches Wissen ist (siehe auch Kiefer, Panzer und Weinbrenner, 2018), ist es, wie auch in Kapitel 5.1 ausgeführt, die Abneigung der Soziologiestudierenden gegenüber der Methodenlehre (exemplarisch Schnell und Krebs, 2002) – vor allem gegenüber den quantitativen Methoden zugunsten der qualitativen (exemplarisch Meulemann, 2002, S. 59) –, die durch die Lehrenden beobachtet und als problematisch gerahmt wird.

So ziehe das Soziologiestudium leistungsschwächere Studierende an als andere Fächer (exemplarisch Scarletti und Blossfeld, 2006; für eine Gegenposition, siehe Blaich und Grunow, 2020), was sich verstärkt in den Mathematikkenntnissen zeige und auch durch entsprechende Vorbereitungskurse nicht aufzufangen sei (Windrich, 2016; zum Zusammenhang von Leistungskursen und Studienfachwahl, siehe Heublein u. a., 2017). Zu absolvierende Prüfungen im Bereich der Methoden- inklusive Statistiklehre würden durch die Studierenden »vielfach als zentrale fachliche Herausforderung im Studium« (Blaich und Grunow, 2020) gewertet und als Konsequenz sei auch der Anteil methodisch hinreichend ausgebildeter Soziologiestudierender (exemplarisch Hofmann, 1985; Schnell und Krebs, 2002, S. 11) zu gering. Dies würde, wie bereits angedeutet, auch im Hinblick auf die Mobilität der Studierenden zwischen Studienorten und -phasen ein Problem, denn schlecht und uneinheitlich ausgebildete BA-Absolvent:innen der Soziologie führten zum Problem fehlender Anschlussfähigkeit im MA-Studium. Durch die Unsicherheit bezüglich der Methodenkenntnisse, die die Studierenden aus dem BA-Studium mitbringen, würde auch die Bestimmung des angemessenen Methodenumfangs im MA erschwert (Eifler, Hoffmeyer-Zlotnik und Krebs, 2015, S. 311). Dabei existiere die Abneigung der Soziologiestudierenden vor allem gegenüber quantitativen Methoden scheinbar ungeachtet der im Studium dominanten Methodenkultur (für das qualitativ ausgerichtete Studium in Großbritannien, siehe exemplarisch Hampton, 2018; Brookfield, 2017, S. 154).

Durch die Ausführungen zur Institutionalisierungsgeschichte der soziologischen Methodenlehre wurde deutlich, dass die spätestens seit der Empfehlung der DGS zur Methodenlehre (2002) reproduzierte Deutung der Soziologie als *empirisch*, jedoch nicht ausschließlich *quantitativ*, keine Selbstverständlichkeit ist. Auch ist die Verhandlung des Soziologieverständnisses über Methoden im Sinne einer öffentlichen Kultur²⁰ bemerkenswert, ist dies doch nicht in gleicher Weise mit anderen Wissenskategorie, wie der Theorie, erfolgt. Im Widerspruch hierzu steht jedoch, dass die Kategorien *Soziologie* und *Methoden* historisch gesehen keine füreinander zwingend notwendigen Kategorien darstellten.²¹ Die starke Differenzierung beider Kategorien, die auch durch die Organisation der Lehre unterstützt wird, führt zugleich zu Problemen im Kontext eines

20 Wobei eine öffentliche Kultur innerhalb der Methodenkategorie wiederum primär für die quantitativen Methoden zu existieren scheint, für die qualitativen hingegen im Entwickeln ist. Ein empirischer Einblick in den gegenwärtigen Stand der Etablierung einer öffentlichen Kultur – mit einem Mindestmaß an Strukturbildung – erfolgt im Unterkapitel 10.2.

21 Dies ist wieder im Vergleich zur Theorie ersichtlich, die wiederum immer Teil der Selbstbeschreibung der Soziologie gewesen ist.

Studiums, welches auf die Reproduktion einer spezifisch *soziologischen* Kultur ausgelegt ist. Wenn zudem, wie in Unterkapitel 5.1 ausgeführt, im praktischen Alltag der Methodenlehre primär die Bedürfnisse, Probleme und Einstellungen der Studierenden das Lehrhandeln prägen, und ein dominantes Element davon die Ablehnung der Methodenlehre darstellt, gehe ich davon aus, dass sich den Lehrenden, die die Deutung der Soziologie als *Erfahrungswissenschaft* vor allen anderen zu vertreten haben, praktische Probleme stellen. So wird aus einem allgemeinen Problem wissenschaftlicher Methodenlehre ein spezifisch disziplinäres Problem kultureller Reproduktion.

5.2.2 De-Kontextualisierung von Methodenwissen

Wie bereits ausgeführt, ging die Institutionalisierung der Methodenlehre im Soziologiestudium, ähnlich wie bei anderen Wissenskategorien, mit der Ausdifferenzierung *soziologischen* Wissens in einzelne Nominalkategorien einher, die ihr Pendant in separaten Veranstaltungen, Modulen, Lehrbereichen, Professuren und Lehrbüchern fanden. So kann die DGS eine Empfehlung zur Methodenlehre formulieren, ohne gleichermaßen eine Empfehlung zur Lehre theoretischen und gegenstandsbezogenen Wissens zu liefern. Zugleich »bildeten sich formell oder informell Experten der empirischen Sozialforschung heraus, denen diese Ausbildung nunmehr unterlag« (Weischer, 2009, S. 349). Wenn man die soziologische Forschungspraxis zum Vergleich heranzieht, kann diese Separierung – »splitting« (Zerubavel, 1996) – von Wissensbereichen als *De-Kontextualisierung* verstanden werden. Die so erhöhte Sichtbarkeit einer *Methodenkategorie* kann, wie in Punkt zwei des vorhergehenden Zitates der Sektion *Methoden der empirischen Sozialforschung* ausgeführt, auf Kosten eines Enkulturationskontextes gehen, der den Studierenden praktische Forschungserfahrung ermöglicht. Demnach sollten »Methoden nicht isoliert von den Inhalten des jeweiligen Faches angeboten werden«. Was also einerseits als Kanonisierung und Professionalisierung der empirischen Sozialforschung in ihrer Bedeutung für die Soziologie und ihre Lehre gedeutet wird, wird andererseits als Abbild einer »fachlich-institutionellen Verselbstständigung der empirischen Sozialforschung« (Artus, 1996, S. 79) diskutiert. So kam es in den 1950er und 1960er Jahren zu »eine[r] allmähliche[n] Loslösung des Methodendiskurses von den fachlichen, sach- und problembezogenen Diskursen der Disziplin. In den sechziger und siebziger [Jahren] kam es dann zu weiteren Differenzierungsprozessen[,] als sich aus dem Bereich der Literatur zu den empirischen Methoden wissenschaftstheoretische und methodenkritische Darstellungen sowie Darstellungen zu spezifischen Erhebungsmethoden herauskristallisierten« (Weischer, 2009, S. 176).

So lehnen auch Elwitz u. a. in ihrer Erhebung zur Methodenlehre die praktizierte »artifizielle« (ebd., S. 358) Unterscheidung von Lehrveranstaltungen zur *Statistik*, *Datenanalyse* und *Datenerhebung* ab, die nicht »die Logik des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses« widerspiegeln (Elwitz u. a., 1977, S. 26). Parallel dazu attestieren sie basierend auf ihrer Erhebung neben diesen symbolischen Grenzen auch soziale, da Lehrende der Methoden, Statistik oder aus den »inhaltlich-sozialwissenschaftlichen Bereichen« vielfach nicht kooperierten (ebd., S. 28). Gerade in Anbetracht des Positivismusstreits der 1960er Jahre und des Kernkonfliktes um das Verhältnis von Empirie und Theorie sei die »Verbindung von Empirie und Statistik [...] in [der] Lehrpraxis«

(Elwitz u. a., 1977, S. 13) notwendig. In dieser wurde »die Ausbildung im Bereich der Erhebungsmethoden als originär soziologische Aufgabe begriffen [...], [...] die Statistik [hingegen] als ›Nachbarwissenschaft‹ mit obligatorischem Charakter« (Weischer, 2009, S. 107). Somit fand die Methodenausbildung durch Soziolog:innen statt, die Statistikausbildung wurde hingegen vielfach als »Dienstleistung« Externer begriffen.²² Dass das Ausmaß der ausgelagerten Statistiklehre im Laufe der Zeit abnahm, scheint auch am studentischen Feedback dieser Lehrpraxis zu liegen: »Die vorgeschriebenen Vorlesungen und Übungen werden oft nicht mit dem erhofften Erfolg absolviert, weil sie zu allgemein, der Problematik der Soziologen zu fern dargeboten werden.« (Mackensen 1964, S. 174, zitiert nach Weischer 2009, S. 189)²³ So leitet sich direkt aus der Separierung von Soziologie und Statistik bzw. Methoden und Statistik in der Lehre die Notwendigkeit ihrer Integration ab.

Diese Organisation der Statistiklehre verdeutlicht zudem, dass Lehrkategorien im disziplinären Studium nicht zwingend als genuiner Wissensbestand der jeweiligen Disziplin gedeutet und strukturell eingebettet werden müssen. Auch bezüglich der Methoden wird zwischen der *empirischen Soziologie*, die »ihre Forschung immer schon theoretisch anleitet« (Artus, 1996, S. 78), und der *empirischen Sozialforschung* unterschieden, für die kein Bezug mehr zu Theorie und Gegenstand besteht. In dieser sprachlichen Differenzierung drückt sich zudem erneut die kategorische Unterscheidung von Soziologie und Methoden aus. Während sie in der empirischen Soziologie integriert werden, sind die Methoden ohne Theorie eine Art Residualkategorie, die primär dadurch zu qualifizieren ist, dass ihr etwas fehlt. Trotzdem prägt die Methoden- und Statistiklehre wie keine andere Lehrkategorie den Zugang zum Soziologiestudium im Sinne der Selektion von Studierenden, so dass sie »als obligatorischer Studienbestandteil oft den entscheidenden Engpass [darstellt], der die Einführung des NC beschleunigte« (Elwitz u. a., 1977, S. 27).²⁴ Vergleichbar sehen auch Eifler, Hoffmeyer-Zlotnik und Krebs die Funktion von Methodenkompetenzen als notwendige Zugangsvoraussetzung auf Masterstufe. Somit verschiebt sich im Soziologiestudium formal das Verhältnis von Soziologie und Methoden/Statistik. Stellten die Methoden zwar in der Vergangenheit keine notwendige Bedingung für die Soziologie dar, so wurden sie doch im Rahmen der Lehre unverzichtbar.

Quantität von Lehre

Eine weitere Leistung, der Segmentierung soziologischen Wissens im Bereich der Methoden ist die Messung und der anschließende Vergleich von Lehrinhalten für die

22 1977 wurde die Statistiklehre noch in 50 % der Fälle »in fachfremden Bereichen (vorwiegend bei den Wirtschaftswissenschaften) durchgeführt« (Elwitz u. a., 1977, S. 26). 2002 betrug der Anteil der Soziologiestandorte, die die Statistiklehre auslagern, 20 %. Bei den Methoden sind es 7 % (Schnell und Krebs, 2002, S. 2).

23 Zur Bewertung dieses Wechselverhältnisses seitens der Statistik schreibt Weischer: »Nachdem sich die Statistik mühsam von ihren universitätsstatistischen, staatswissenschaftlichen und substanzwissenschaftlichen Traditionen befreit hatte und zur *universellen* Methode des modernen Wissenschaftsbetriebs geworden war, mußte ein stärkerer Bezug auf die empirische Soziologie als ein Rückschritt in dieser ›Erfolgsgeschichte‹ erscheinen« (Hervorhebung durch LK, 2009, S. 172).

24 Womit zum Teil auch die *statistics anxiety* erklärt wird.

Selbstbeobachtung der Disziplin. Beispiele hierfür sind die bereits vielfach zitierten Studien zum Anteil der Methodenlehrveranstaltungen am Gesamtstudium der Soziologie, aber eben auch zur quantitativen Zusammensetzung der Methodenlehre an sich. Ohne die Segmentierung in einzelne Elemente wäre die Bewertung von Inhalt und Form der Methodenlehre durch die Autor:innen nicht in ähnlich legitimer Weise möglich. Ähnlich wie im Diskurs zur soziologischen Lehrgestalt, jedoch gestützt durch die Empfehlung der DGS, fließt in diese Bewertungen vielfach die Norm einer standardisierten Ausgestaltung der Methodenlehre über die unterschiedlichen Standorte hinweg ein. Erhoben und ausgewertet wurden dafür zumeist die formale Ausgestaltung der Methodenlehre hinsichtlich des Umfangs von Methodenmodulen und der enthaltenen Veranstaltungen, gemessen in Semesterwochenstunden (SWS), Workload (WL) und den zugewiesenen Punkten gemäß dem »European Credit Transfer System« (ECTS). Im Kern können die Fazits dieser Studien in dem Sinne zusammengefasst werden, dass die Methodenlehre innerhalb des Soziologiestudiums trotz der bereits zitierten Zahlen zu ihrer quantitativen Bedeutung zu kurz komme.²⁵ So kommen beispielsweise Eifler, Hoffmeyer-Zlotnik und Krebs für das Bachelorstudium in Deutschland zu der Einschätzung, dass »in den derzeitigen Studiengängen ›[...] nur das Notwendigste an Kenntnissen in Methoden und Statistik [...]‹ vermittelt wird« (Eifler, Hoffmeyer-Zlotnik und Krebs, 2011, S. 462; siehe auch Schnell, 2002). Zudem bestehe gemessen an den Empfehlungen der DGS, eine »mangelnde formale Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit der Methodenausbildung in sozialwissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen«. Diese »führ[ten] zu einer Unschärfe des Profils der Methodenkompetenz der Absolventen« (Eifler, Hoffmeyer-Zlotnik und Krebs, 2011, S. 461). Anschließend an die negative Bewertung der Heterogenität von Umfang und Inhalt der BA-Methodenlehre bemängeln die Autor:innen für die MA-Studiengänge fehlende Standards in der Regelung der Zugangsvoraussetzungen. Durch die Diversität der BA-Studiengänge und die gesteigerte Heterogenität an Studienhintergründen durch die Offenheit der MA-Studiengänge für Bewerber:innen ohne einen BA-Abschluss in Soziologie seien klare Zugangsvoraussetzungen umso wichtiger. Fehlten »ausreichende[...] Leistungsnachweis[e] in soziologischer Theorie und empirischen Methoden der Datenerhebung und Datenanalyse« (Eifler, Hoffmeyer-Zlotnik und Krebs, 2015, S. 311) ginge im MA-Studium viel Zeit dafür verloren, »die Heterogenität der Voraussetzungen zu beseitigen« (ebd., S. 311). In ähnlicher Weise, wenn auch weniger kritisch, attestieren Jann und Laubscher für den Studienstandort Schweiz eine »considerable variation in the organization of methods training among the study programs,

25 Natürlich kommen diese Bewertungen von jenen, die ein spezifisches Interesse an der Methodenlehre qua ihrer Position innerhalb der Soziologie und innerhalb ihrer Organisation an Universitäten haben. Zugleich ist ihre Arbeit mit Verweis auf die DGS-Stellungnahmen und Publikationen im »Soziologie«-Magazin der DGS durchaus anschlussfähig an breitere disziplinäre Diskurse. Die Publikationen sind als Beiträge zur disziplinären Aushandlung dessen zu verstehen, *was* (im Sinne von Wissensbeständen) in welchem *Umfang* und in welchen *Relationen* zum Kern der Soziologie gehört und zu ihrer Lehrform. Dabei geht es in diesen Aushandlungen nicht nur um symbolische, sondern auch soziale Grenzen und um Ressourcen, wie ich im Unterkapitel 4.1.5 gezeigt habe. Denn die Einigung auf ein inhaltliches Minimum setzt die Verfügbarkeit entsprechender Ressourcen im Sinne einer Mindestausstattung voraus.

both with respect to the number of teaching hours and with respect to content« und empfehlen, dass für die Anschlussfähigkeit zwischen BA und MA eine »further standardization of the methodological curricula in the bachelor programs« (Jann und Laubscher, 2016, S. 27) förderlich wäre. Im Vergleich der Studienjahre 2009/10 und 2014/15 diagnostizieren Hoffmeyer-Zlotnik, Eifler und Krebs sogar, »that the situation concerning methodological training has deteriorated« (Hoffmeyer-Zlotnik, Eifler und Krebs, 2016, S. 22), wobei vor allem der Rückgang des Umfangs an Statistikveranstaltungen gemeint ist.²⁶ Der zeitgleiche Anstieg des Angebotes vertiefender Methodenveranstaltungen wird kritisch hinterfragt: »How successful can participation in a ›teaching research project‹ possibly be without knowledge of basics in ›methods‹ and ›statistics‹?« (Ebd. S. 23) Hierin zeigt sich die wahrgenommene Verschränkung deklarativer wie non-deklarativer Elemente methodologischer Kulturen, die Notwendigkeit der schrittweisen De- und anschließenden Re-Kontextualisierung. Ähnlich defizitär bewerten Hirschauer und Völkle die Methodenlehre des Soziologiestudiums, dieses Mal jedoch mit dem Fokus auf die relative Zusammensetzung der Lehre quantitativer und qualitativer Methoden. Sie kommen zum Schluss, dass im verpflichtenden BA- und MA-Studium die Lehre quantitativer Methoden überrepräsentiert sei, dies jedoch durch die Benennung von Modulen bzw. Veranstaltungen und Lehrstuhldennominationen als integrative Kategorie der *Methoden der empirischen Sozialforschung* verschleiert werde. In diesem Sinne fordert auch das *Manifest. Methoden der qualitativen Sozialforschung* herausgegeben von der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (2010) eine stärkere Sichtbarkeit qualitativer Methoden in der Lehre.

Organisation von Lehre

Historisch entstanden, leistet die de-kontextualisierte Form des Methodenwissens auch die pragmatische, ressourcensparende Organisation des Soziologiestudiums. So sind Lehre und Lernen praktischen Wissens, wie vielfach ausgeführt, deutlich ressourcenintensiver als Lehre, die auf die Vermittlung deklarativen Wissens ausgelegt ist. Entsprechend waren Ausdifferenzierung, De-Kontextualisierung und der Lehrfokus auf die deklarativen Elemente methodischen Wissens auch eine notwendige Reaktion auf die Lehrbelastung und die Lehrveranstaltungen mit großen Studierendenzahlen (vgl. Weischer, 2009, S. 188).²⁷ In ähnlicher Weise dienen auch die Lehrbücher, primär Medien sprachlichen und damit deklarativen Wissens, dazu, »eine ständig steigende Zahl von Studierenden in Haupt- und Nebenfachstudiengängen in die Theorien und Praktiken von Statistik und empirischer Forschung einzuführen, sie auf Prüfungen vorzubereiten etc.« (vgl. Weischer, 2009, S. 348; vgl. auch Platt, 1998, 52ff.). Hinzu kommt die Einfügung in die linearen Studienstrukturen und kognitiven Vorstellungen

26 Die Sorge um eine mangelhafte Statistikausbildung der Soziologiestudierenden teilen die deutschen Autor:innen mit der US-amerikanischen Kollegin Sibley, die diese Sorgen bereits 1963 umtrieb.

27 Tutor:innen, also Studierende, die die Lehre unterstützten, wurden wiederum vielfach zur Kompensation des Personalmangels eingesetzt, um die »Methodenlehre in Kleingruppen, Testen verschiedener didaktischer Konzepte etc.« zu ermöglichen (Elwitz u. a., 1977, S. 13).

des linearen Wissenserwerbs, welche durch die segmentierte und de-kontextualisierte Ordnung einzelner Wissens Elemente leichter umzusetzen ist. So sollte dem Ideal nach das im MA-Studium gelehrt Methodenwissen auf das Wissen aus dem BA aufbauen sowie grundlegendes Methoden- und Statistikwissen dem angewandten Vertiefen vorausgehen (exemplarisch Eifler, Hoffmeyer-Zlotnik und Krebs, 2015).

Im Kontext der de-kontextualisierten Form von Methodenwissen werden auch, wie bereits im Kapitel 5.1 zur allgemeinen Methodenlehre angesprochen, Unterschiede in den Eigenheiten methodologischer Wissenskulturen relevant, zum Beispiel hinsichtlich ihrer Zusammensetzung aus deklarativen und non-deklarativen Wissensbeständen. Diese Zusammensetzung ist wiederum mit dem Grad der Ausdifferenzierung bzw. Standardisierung dieser Kulturen verbunden. In Enkulturationskontexten mit begrenzten Zeit- und Personalressourcen und der entsprechenden Bedeutung von Vorlesungen und Lehrbüchern ist jene Kultur im Vorteil, dessen Repertoire zum größten Teil aus deklarativen Prinzipien besteht. Offensichtlich unterscheidet sich also, wie bereits im Kapitel 5.1 ausgeführt, die »Lehr- und Lernbarkeit« (Mey und Mruck, 2014, S. 19) mehr oder weniger standardisierter Methoden, bzw. diskret formuliert: qualitativer und quantitativer Methoden. Dies gilt disziplinübergreifend, wird aber auch spezifisch innerhalb der Soziologie diskutiert. Zudem unterscheidet sich die Bedeutung des Diskurses um die Lehrbarkeit, die stärker von Vertreter:innen qualitativer statt quantitativer Methoden geführt wird.²⁸ So widerspreche eine massive Standardisierung und De-Kontextualisierung qualitativer Methoden in der Lehre eben jenen Prinzipien, die sie in der Praxis definieren.²⁹ Entsprechend lässt sich schlussfolgern, dass die institutionellen Bedingungen der Methodenlehre nicht nur die Lehre und das Lernen spezifischer Modi kulturellen Wissens fördern (deklaratives Wissen) bzw. erschweren (non-deklaratives Wissen), sondern zudem jene methodologischen Kulturen bevorzugen, deren kulturelles Repertoire abstrakte Prinzipien zur Anleitung der praktischen Umsetzung kennt. »Qualitative« Formen der Informationsbeschaffung lassen sich praktizieren, aber nicht kanonisieren« (Meulemann, 2002, S. 58).

28 Dabei wird die Passung der Studienstrukturen und Erfordernisse qualitativer Methodenlehre offenbar von beiden methodischen *Traditionen* als kritisch bewertet, jedoch erwartungsgemäß mit anderen Schlussfolgerungen hinsichtlich der Ursache für die fehlende Passung, ob also der Enkulturationskontext oder die methodologische Kultur zu ändern sei, siehe zum Beispiel: »Erst mit der formelhaften Standardisierung einer Technik kann diese in einen Standardkatalog von Lehr- und Prüfungsstoff auf den elementaren Stufen einer soziologischen Ausbildung aufgenommen werden« (Scheuch, 1976, S. 83).

29 Gerne wird in der Diskussion des legitimen Maßes an Regelgeleitetheit oder auch Orientierung an allgemein gültigen Gütekriterien die Gegenüberstellung von »Methoden als Kunst« und »Methoden als Handwerk« (Knoblauch, 2007) bemüht. Diese bringt zum einen gegensätzliche Vorstellungen der legitimen Form qualitativer Methoden aus dem Kreise ihrer Vertreter:innen zum Ausdruck (exemplarisch Strübing u. a., 2018; Eisewicht und Grenz, 2018; Reichertz, 2019), und zieht zum anderen unterschiedliche Konsequenzen hinsichtlich der Explizierbarkeit und damit der Lehr- und Lernmodi nach sich. Dabei ist die Analogie zwischen Methoden und Kunst streng genommen nicht geeignet, um qualitative und quantitative Selbstbeschreibungen zu unterscheiden. So schreiben beispielsweise auch Schnell, Hill und Esser in ihrem stark auf standardisierte Methoden ausgerichteten Lehrbuch »[d]ie traditionelle Kunstlehre der empirischen Sozialforschung« (Schnell, Hill und Esser, 2018, S. 325).

Ob die Lehre qualitativer Methoden tatsächlich auf andere Modi der Wissensaneignung angewiesen ist, ist jedoch kaum erforscht. In einer der wenigen vergleichenden Studien zur forschungspraktischen Aneignung der »tricks of the trade« von Soziologiedoktorierenden beobachtet Leahey tatsächlich Unterschiede zwischen der Lehre standardisierter und weniger standardisierter Methoden (2006). Dabei bestehen diese weniger hinsichtlich der Notwendigkeit praktischer Forschungserfahrung, diese ist übergreifend wichtig, sondern in Bezug auf die Bedeutung der Betreuer:innen für die Aneignung von »craft knowledge and a certain comfort level with research norms and practices« (Leahey, 2006, S. 94). Überraschenderweise war der Einfluss der Betreuenden besonders stark im Zusammenhang standardisierter Elemente von Forschungspraktiken, wie der Einstellung zum Signifikanztest – »as reflected in the size of the coefficient and the R^2 value« (ebd., S. 103). Entgegen ihrer Ausgangshypothese zeigte sich der Einfluss der Betreuer:innen vor allem in diesem Wissensbereich, welcher als hochgradig kodifiziert und damit unabhängig von individueller, praktischer Erfahrung gilt. Dementgegen bestätigte sich ihre Hypothese, dass weniger standardisierte Forschungspraktiken schwerer interpersonell, also durch Betreuung, weitergegeben werden können. Ihr Erlernen, zum Beispiel das Vertrauen in Interviewdaten, hängt weniger von der Interaktion mit Betreuenden ab, als von der individuellen »hands-on« Forschungserfahrung der Promovierenden (vgl. ebd., S. 103). Jedoch zeigt sich für alle Formen der Forschungspraktiken, dass Studierende in ihrem Lernprozess davon profitieren, wenn stark kodifizierte, deklarative Lern-/Lehrformate ergänzt werden um solche, die auf »informal mechanisms – learning by experience and by collaborating with a mentor« (ebd., S. 106) setzen. So scheinen sich die Unterschiede hinsichtlich diskursiver und praktisch-verkörperter Modi von Wissen und deren Aneignung graduell zwischen qualitativen und quantitativen Methoden zu unterscheiden, jedoch nicht kategorisch.

5.2.3 Re-Kontextualisierung von Methodenwissen

Zwar kann die De-Kontextualisierung als Professionalisierung eines Wissensbereiches und als seine effektive Anpassung an die Bedingungen des Enkulturationskontextes des universitären Studiums gedeutet werden. Doch leite ich von der vorgestellten Literatur zur soziologischen und zur allgemeinen Methodenlehre ab, dass in Ergänzung zur Praxis der Segmentierung der Wissensbereiche (Methoden, Theorie, Gegenstand) und der Wissensmodi (deklarativ, non-deklarativ) die Norm besteht, dekontextualisiertes Methodenwissen im Studienverlauf wieder zu *re-kontextualisieren*:

Die Vermittlung der Methoden der Sozialforschung muß so vorgenommen werden, daß die Studenten eine Anleitung dafür erhalten, wie eine praktische Forschung durchgeführt werden kann. Hierfür reicht es nicht aus, eine Sammlung von Erhebungsinstrumenten vorzustellen und sie mehr oder weniger detailliert zu beschreiben. Grundlage und »roter Faden« einer Methodenvermittlung muß daher der sozialwissenschaftliche Forschungsprozeß sein. In ihm werden nicht nur das Ineinandergreifen »empirischer« und »statistischer« Verfahren aufgezeigt, sondern auch die erkenntnistheoretischen und

im engeren Sinne theoriebezogenen Probleme eines Forschungsansatzes ebenso wie Fragen der praktischen Verwertbarkeit der Untersuchungsergebnisse. (Gorges und Martin, 1977, S. 2)

Deutlich wird Methodenwissen hier als im Kern praktisches Wissen verstanden, welches im Studium spezifische Lehrbedingungen erfordert. Die Lehre von de-kontextualisiertem Methodenwissen wird hierbei in doppelter Hinsicht als ungeeignet kritisiert: zum einen hinsichtlich der Separierung von Wissenskategorien, zum anderen hinsichtlich des Modus des präsentierten kulturellen Wissens und des damit verbundenen Framings seiner Aneignung. Beide Dimensionen sind eng verbunden und so ist der ideale Gegenentwurf zur Lehre von Methoden als kategorisch abgegrenzte Domäne konzeptuellen Wissens die Integration vielfältiger Domänen im Rahmen einer forschungspraktischen Veranstaltung. Ohne die Annäherung der Lehr-/Lernbedingungen an die Komplexität der Forschungspraxis bleibt auch die disziplinäre Sozialisation unvollständig.³⁰ Die Methodenlehre rein kategorisch verstanden qualifiziert die Soziologie eben noch nicht als empirische Disziplin bzw. ihre Studierenden als potenzielle Repräsentant:innen. Erst die praktische Einbettung deklarativen Methodenwissens innerhalb eines der Forschung nachempfundenen Enkulturationskontextes entspricht der legitimen Form der Ausbildung potenzieller Soziolog:innen. Entsprechend formuliere ich die These, dass das zunächst de-kontextualisierte Wissen re-kontextualisiert wird.

Dabei ist die Methodenlehre in ihrer Ausgestaltung nicht beschränkt auf die Extrempole *abstraktes Lehrbuchwissen* und *Forschungsseminar*, sondern bedient sich einer Bandbreite an alternativen Lehrformen, die Gorges und Martin entlang des »Grade[s] der Projektorientierung« ordnen. Sie stellen Instrumente dar, um die Differenz zwischen der Deutung von Methodenwissen als praktischem Wissen und den ressourcenknappen Bedingungen (Zeit und Personal) des Enkulturationskontextes zu überbrücken:

- Nachvollzug von Literaturbeispielen
 - Gesamtstudie im Nachvollzug
 - Sekundäranalyse
 - empirisch-praktische Einzelbeispiele
 - Lehrprojekt
- (Ebd.)

Im Kontext des de-kontextualisierten Methodenwissens werden folglich auch die bereits im Kapitel 4.2 eingeführten *exemplars* relevant, die zur Vermittlung zwischen externalisiertem, deklarativem und erfahrungspraktischem Wissen eingesetzt werden. Auch Platt weist darauf hin, dass im Sinne der Re-Kontextualisierung gerade

30 Beispielsweise zeigt Hampton, dass Soziologielehrende in Interviews Studierende nur dann als Soziolog:innen bezeichnen, wenn diese im Rahmen ihrer Ausbildung forschungspraktische Erfahrungen gesammelt haben. »This act of ›doing‹ appeared to reflect most of these teachers' conceptualisations of the discipline and the practise of Sociology as empirical research.« (Hampton, 2018, S. 220)

nicht spezifische Methodenlehrbücher zum Einsatz kommen, sondern zumeist Studien, die Forschungsbereiche geprägt haben (vgl. Platt, 1998, S. 129).³¹ Zudem finde ein großer Teil der forschungspraktischen Enkulturation gerade nicht in der dekontextualisierten Grundausbildung statt, sondern später in thematischen Veranstaltungen mit »methodological messages from what they do read, which will mostly be substantive and theoretical work in the fields of interest« (ebd., S. 129). Durch diese Verbindungen über die Beispiel- bzw. Vorzeigestudien entstehen auch spezifische Verknüpfungen bestimmter Spezial-Soziologien mit methodischen Traditionen (exemplarisch Schneickert u. a., 2019).

So leite ich aus der in diesem Kapitel vorgestellten Literatur ab, dass sich die Klassifikationsleistung der Lehrkultur soziologischen Methodenwissens zweiteilig entfaltet: in Form der De- und Re-Kontextualisierung soziologischen Wissens. Diese Teilprozesse manifestieren sich strukturell in der Organisation des Studiums und dort in Wissenskategorien und sozialen Rollen, die einzelne Wissensbereiche ausdifferenzieren (*Methodenmodul* und *Methodenprofessur*), oder in unterschiedlichen Lehrformen, wie der reinen *Methodenvorlesung* im Kontrast zum mehrsemestrigen Forschungsseminar mit Gegenstands- und auch Theoriebezug. Sie manifestieren sich zudem diskursiv in der Kritik an den für das zu lehrende Wissen ungeeigneten Studienbedingungen und den lehrpraktischen Maßnahmen gegen diese. Teil dieser öffentlichen Lehrkultur ist entsprechend auch das Verständnis soziologischen Methodenwissens als primär praktisches Wissen, welches außerhalb des Kontextes anderer Wissensbestände, wie Theorie und spezifischer Forschungsgegenstände, wie auch in der Darstellung in rein deklarativer Form defizitär bleiben muss. Vorausgesetzt ist, das Ziel des Soziologiestudiums besteht in der Ausbildung der Studierenden für die akademische und damit empirische Soziologie.

5.3 Methode und Disziplin in der Lehre

In diesem Kapitel habe ich mich zunächst der empirischen Literatur zur Lehrkultur der wissenschaftlichen Methoden zugewandt und aus dieser bereits eine Vielzahl an Elementen herausgearbeitet, die anschließend in dem Diskurs der Soziologie zu ihrer spezifisch disziplinären Methodenlehre wieder relevant wurden. Diese Elemente sind insbesondere die Zuschreibung, Methodenwissen stoße bei Studierenden auf Ablehnung; die Diagnose der Abwesenheit einer deklarativen öffentlichen Kultur der Methodenlehre, die kollektiv verbindlich ihre Inhalte und Form festlegt; und das von den Methodenlehrenden trotzdem implizit geteilte Wissen, Methodenlehre habe idealerweise im Modus praktischer und damit forschungsnaher Lehrformate zu erfolgen. Diese Lehrstrategie habe ich bereits theoretisch informiert als *Re-Kontextualisierung* von Methodenwissen bezeichnet und als notwendiges Pendant zur *De-Kontextualisierung* dargestellt, welche primär durch die Studien- und innerhalb der Soziologie auch

31 Für den Kontext des deutschen Soziologiestudiums benennt Weischer *Die Arbeitslosen von Marienthal* als »unbestrittenes Musterbeispiel«, allerdings basiert dies auf der Einschätzung von lediglich zwölf »Konzils- und Vorstandsmitglieder[n]« der DGS im Jahr 1984 (vgl. Weischer, 2009, S. 354).

Rollenstrukturen realisiert wird. Ob diese theoretische Ordnung des Diskurses zur Methodenlehre auch durch die Lehrpraxis bestätigt wird, werde ich in den folgenden Empiriekapiteln überprüfen. Die folgenden Ausführungen sind in diesem Sinne zunächst als Thesen zu verstehen.

Die Auswertung der Literatur zur allgemein wissenschaftlichen Methodenlehre und zur spezifisch soziologischen hat zudem deutlich gemacht, dass die Charakteristika, die die wissenschaftliche Methodenlehre im Allgemeinen beschreiben, von der Soziologie als spezifische Charakteristika ihrer Methodenlehre gedeutet oder zumindest diskursiv gerahmt werden. So müssten beispielsweise Soziologiestudierende diszipliniert werden, die soziologische Methodenlehre sei nicht standardisiert genug und auch die Organisation der Methodenlehre im Soziologiestudium in Form einer »artifiziellen« Unterteilung von Lehrbereichen sei der eigentlichen Forschungspraxis einer empirischen Soziologie nicht angemessen. Das Allgemeine wird disziplinspezifisch gedeutet, die Lehre wissenschaftlicher Methoden zum Objekt der Aushandlung der Lehrform der Soziologie. Die für die Wissenschaft spezifische Bedeutung der Methoden für symbolische und soziale Grenzziehung, die im Unterkapitel 3.2 im Zentrum stand, offenbart sich auch in der Lehre. Die soziologiespezifische Bedeutung der Methodenlehre zeigt sich nicht nur im Vergleich mit anderen Disziplinen, sondern auch im Vergleich mit anderen Lehrbereichen innerhalb der Soziologie und mit Blick auf die Geschichte der Disziplin und ihrer Institutionalisierung an deutschen Hochschulen. Durch die Methodenlehre ist eine spezifische Version der Soziologie als *empirische* und zunächst quantitative Disziplin etabliert worden, die die Selbst- und Fremdbeschreibung der Disziplin adressiert. Noch heute erfährt kein anderer Lehrbereich jene Aufmerksamkeit, die die Soziologie ihrer Methodenlehre zuweist. Die DGS versucht, diese kollektiv zu gestalten, und legt mit der entsprechenden Empfehlung ein Dokument öffentlicher Kultur vor, welches zum einen die Bedeutung der Lehrkategorie der Methoden im Kontrast zu anderen hervorhebt und zum anderen ihre interne Ausdifferenzierung spezifiziert. Was die Soziologie hier disziplinspezifisch behandelt, markiert zugleich ein allgemeines Problem des wissenschaftlichen Studiums und weist sie damit im Lehrkontext implizit als das aus, als was sie sich öffentlich inszeniert: als Wissenschaft unter Wissenschaften.

Hiermit endet der zweite Teil dieser Arbeit. Seine Kapitel 4 und 5 dienten der Darstellung des empirischen Gegenstandes der soziologischen Methodenlehre und der Formulierung erster Thesen. Diese habe ich aus der Literatur generiert, die zum einen den Diskurs der Disziplin zu ihrer allgemeinen Lehre in Form der Lehrgestalt und des Lehrbuches abbildet, und die zum anderen Einblicke in die Entwicklung und den Diskurs der Soziologie zur nun spezifischen Methodenlehre gewährt. Diese Thesen werde ich abschließend in einer Systematik zusammenfassen, die anschließend in den dritten Teil meiner Arbeit führt. In diesem zentralen, letzten Teil werde ich die theoretische Systematik anhand meiner Empirie korrigieren und weiterentwickeln.

Basierend auf den ersten, vorläufigen Einblicken in die soziologische Methodenlehre aus den Kapiteln 4 und 5 konzeptualisiere ich die Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens in der Lehre als einen mindestens zweistufigen Prozess, welcher primär dazu dient, die Soziologie als *empirische Disziplin* zu repräsentieren: Auf der ersten Stufe steht die Etablierung der *Methodenkategorie* als elementarer Bestand-

Abbildung 10: Systematisierung literatur- und theoriebasierter Thesen

1. Stufe: „Methoden“ als Wissenskategorie einer Wissenschaft

Klassifikation	De-Kontextualisierung	Re-Kontextualisierung
2. Stufe: Form und Inhalt der Methodenkategorie		
Klassifikation Framing	+	-
+	Collection (Idealtypus nach Bernstein, 1971) <ul style="list-style-type: none"> • Scharfe Wissenskategorien • Deklarativer Modus der Aneignung (z.B. Vorlesung) • Professionelle Unabhängigkeit der Lehrenden • Klare Ziel-Mittel-Relation 	Norm: Einheit durch Einheit <ul style="list-style-type: none"> • Standardisierung Lehre (K-) • Lehrbuch, Klassiker (F+) • Lehre als öffentliche Kultur • Enkulturationsbedingungen befördern Aneignung deklarativen Wissens
-	Norm: Einheit durch Vielfalt <ul style="list-style-type: none"> • Ausdifferenzierung der Lehrgestalt (K+) • Vielfältige Primärquellen, <i>exemplars</i> (F-) • Lehre als persönliche Kulturen • Enkulturationsbedingungen befördern Aneignung non-deklarativen Wissens 	Integration (Idealtypus nach Bernstein, 1971) <ul style="list-style-type: none"> • Integrierendes Prinzip weicher Kategorien • Praktischer Modus der Aneignung (z.B. Gruppenarbeit, Seminare) • Professionelle Abhängigkeit der Lehrenden • Unklare Ziel-Mittel-Relation

teil soziologischen Wissens im Zentrum. Daran anschließend wird diese Kategorie auf der zweiten Stufe ausgestaltet und soziologisches Methodenwissen als Einheit oder ausdifferenzierte Vielfalt rekontextualisiert.

Die **erste Stufe** entspricht im Kontext der Lehre der Durchsetzung einer spezifischen Deutung von Soziologie, die, wie dargestellt, historisch kontingent ist. Die Durchsetzung dieser Deutung ist eine der zentralen Funktionen der Methodenlehre und zugleich die zentrale Herausforderung, die sich den Lehrenden stellt. Umgesetzt wird dies über die zwei Ausprägungen der Klassifikation als Bestandteil des Rekontextualisierungsprozesses, die ich als *De-* und *Re-Kontextualisierung* bezeichne. Der Prozess der *De-Kontextualisierung* soziologischen Praxiswissens unterscheidet in Form harter Klassifikation die grundlegenden Wissensdomänen einer empirischen Soziologie, also Methoden, Theorie und Gegenstand. Durch die Unterscheidung dieser Kategorien werden diese sichtbar und somit zu expliziten Gegenständen studentischer Enkulturation. Für die Methodenlehre ist insbesondere die Sichtbarkeit der Methodenkategorie relevant, die dazu dient, Empirie bzw. Methoden als konstitutiv für die Soziologie auszuweisen und diese damit als empirische Disziplin zu rahmen. Auf diese Weise wurde die Methodenlehre während der Institutionalisierung der Disziplin an Universitäten etabliert, auf diese Weise wird noch heute die Wissenschaftlichkeit der Disziplin kommuniziert. Um diese »artifizielle« Ordnung an die Praxis soziologischer Forschung zurückzubinden und Anschluss an die Erwartungsstrukturen der Studierenden herzustellen, folgt auf die *De-* die *Re-Kontextualisierung*. Entsprechend variiert mit der Stärke der Klassifikation idealtypisch auch die Stärke des Framings hinsichtlich des Modus der Wissensaneignung. De-kontextualisiertes Methodenwissen ist primär deklarativ und wird in Vorlesungen und über Lehrbücher gelehrt, re-kontextualisiertes Methodenwissen ist praktisches Wissen, welches in Forschungsseminaren und über

exemplarische Studien angeeignet wird. Primär steht auf dieser ersten Stufe jedoch die Klassifikationsleistung im Zentrum. Sie etabliert die *Methodenkategorie* als nicht nur relevant, sondern elementar für die Identität der Soziologie, die eine wissenschaftliche ist. Diese erste Stufe dient somit als Zugang zur disziplinären als auch wissenschaftlichen Enkulturation. Eingeleitet wird nicht allein der Prozess der Enkulturation von *Soziolog:innen*, sondern auch von *Wissenschaftler:innen*. In diesem Sinne stellen sich den Lehrenden der soziologischen Methodenlehre die gleichen Probleme wie anderen Disziplinen und in den persönlichen Kulturen der Methodenlehrenden zeichnen sich Muster einer geteilten Praxiserfahrung ab. Gleichmaßen deute ich vor dem Hintergrund der Literatur zur Einheit und Vielfalt der allgemeinen Lehrgestalt der Soziologie die Existenz der *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zur Methodenausbildung* als für die Soziologie ungewöhnlichen Anspruch, ein geteiltes Minimum zu definieren und somit eine öffentliche Kultur soziologischer Methodenlehre zu etablieren, die zum einen die Integration der kulturellen Vielfalt der Disziplin und zum anderen die Integration der Disziplin in die Wissenschaft leistet.

Während die erste Stufe der Etablierung und Sichtbarkeit der Methodenkategorie gilt, steht im Zentrum der **zweiten Stufe** der Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens die interne Ausgestaltung dieser Kategorie, insbesondere hinsichtlich der Repräsentation methodologischer Kulturen. Für den Teilprozess der Klassifikation stellt sich entsprechend die Frage, ob methodologische (Sub-)Kulturen als harte Kategorien binär voneinander unterschieden oder über eine schwache Klassifikation integriert werden. Auch diese Stufe wird in der DGS-Empfehlung adressiert, in dem offengelassen wird, ob die Lehre qualitativer und quantitativer Methoden »integriert oder sukzessive« (Vorstand der DGS, 2002, S. 3) zu erfolgen hat. Zugleich formuliert sie den Imperativ, beiden Kulturen Sichtbarkeit zu verschaffen. Die Literatur zur Institutionalisierung soziologischer Methodenlehre hat deutlich gemacht, dass über die Gestaltung der Methodenlehre auch in der Vergangenheit Soziologie gestaltet wurde. Lange war sie nicht nur empirisch, sondern empirisch quantitativ. Die Sichtbarkeit entsprechender Kategorien hat sich jedoch verschoben, qualitative Methoden sind über Lehrbücher und Lehrveranstaltungen stärker sichtbar geworden. In einer Disziplin, in der die Lehrgestalt jedoch vielfach hinsichtlich ihrer Form – Einheit oder Vielfalt – diskutiert wird statt hinsichtlich konkreter Inhalte, bleibt auch in der Methodenlehre das legitime Maß der internen Ausdifferenzierung umstritten. Entsprechend setzt die DGS mit der Empfehlung einmal mehr den lokalen und persönlichen Lehrkulturen den Versuch einer öffentlichen Lehrkultur entgegen. Für den Prozess des Framings ist Varianz hinsichtlich des Maßes der Mitgestaltung der Studierenden an der Ausgestaltung der Methodenkategorie denkbar. Beispielsweise kann sich ein schwaches Framing in der studentischen Wahl spezifischer Inhalte, einer methodologischen Kultur oder präferierter Literatur äußern. Im Kontrast dazu stünde die standardisierte Vorgabe all dessen im Fall eines starken Framings.

Im nun anschließenden, dritten und letzten Teil dieser Arbeit werde ich dieses Zwei-Stufen-Modell der Rekontextualisierung soziologischer Methodenlehre anhand selbst erhobener Daten auf seinen Nutzen für das Verständnis der Bedingungen, Mechanismen und Folgen der Methodenlehre für die kulturelle Reproduktion der Disziplin aus Sicht der Lehrenden überprüfen, korrigieren und weiterentwickeln. So widme

ich mich im Anschluss an die Darlegung meines methodischen Vorgehens in Kapitel 6 in den Kapiteln 7 bis 10 empirisch verschiedenen Aspekten der Methodenlehrsituation. Da ich diese mehrheitlich gestützt auf die Interviews mit Lehrenden rekonstruiere, deute ich diese Inhalte als deklarative und non-deklarative Elemente der Lehrkultur soziologischer Methoden. Während ich in Kapitel 7 zu verstehen versuche, welche Vorstellungen die Lehrenden vom Verhältnis ihrer Disziplin und Methoden und somit auch von der Bedeutung der Methodenlehre für das Soziologiestudium haben, fokussiere ich in Kapitel 8 auf die drei Kernbedingungen der Methodenlehre: die Studierenden, die Studienstrukturen, andere Lehrende und auf die Herausforderungen in der Lehrpraxis, die sich auf Grund der ersten drei ergeben. Kapitel 9 stellt das propositionale und Erfahrungswissen um mögliche Umgangsformen mit diesen Herausforderungen vor. Hinsichtlich der soeben vorgestellten Systematik gilt es innerhalb dieser Kapitel zu prüfen, ob die Annahme der Unterscheidung beider Stufen und damit die Unterscheidung einer geeinten wissenschaftlich-disziplinären von einer ausdifferenzierten disziplinär-methodologischen Lehrkultur aufrechterhalten werden kann mit Blick auf das praktische Wissen der befragten Lehrenden. Während ich diese Differenz selbst hinsichtlich meiner Fragen an das empirische Material in diese Kapitel noch nicht einführe, frage ich im letzten Empiriekapitel 10 gezielt nach der Rekontextualisierung wissenskulturell spezifischen Methodenwissens. Vor dem Schlusskapitel 11 fasse ich die empirischen Ergebnisse in der Form der Überarbeitung meines Modells der Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens zusammen.

Empirie

6. Methodenkapitel

Auch im Zentrum dieses Kapitels stehen: die Methoden. Dieses Mal geht es jedoch nicht um ihre Bedeutung als Kulturobjekt der Wissenschaft oder der Soziologie, sondern um die Reflexion meiner eigenen, in der vorliegenden Arbeit materialisierten Praxis mithilfe der bereits eingeführten analytischen Konzepte.

Bereits die Existenz dieses *Methodenkapitels* dokumentiert das Voranschreiten meiner eigenen Enkulturation in eine wissenschaftliche Disziplin. Dass ich mich selbst als *Soziologin* und meine Arbeit als *soziologisch* klassifiziere, hat Konsequenzen für Inhalt und Form der Arbeit, die ich schreiben kann. Das Wissen um diese Charakteristika ist das kulturelle Wissen, welches ich mir bereits in den letzten Jahren meiner Enkulturation in die Soziologie angeeignet habe. Da ich meine Arbeit zudem nicht nur als soziologisch, sondern auch als *empirisch* klassifiziere, besteht die kulturelle Erwartung eines Methodenkapitels. Gleiches gilt für das Theoriekapitel, den Überblick zum Forschungsstand etc. Spezifisch für das Methodenkapitel ist jedoch dessen expliziter Anspruch, die eigene forschersche Praxis – je nach Wissenskultur – zum Beispiel *intersubjektiv nachvollziehbar* oder *reproduzierbar* zu machen. Meine Arbeit folgt unmittelbar der kulturellen Erwartung an ein soziologisches Methodenkapitel, das auf eine *interpretative* Praxis verweist und »Reflexivität« im Sinne eines »[a]llgemeine[n] Leistungsmerkmals« im »Anspruchsprofil [...] qualitativer Forschung« (Strübing u. a., 2018, S. 85) verortet. Dieses Kapitel dient also dazu, auf eine kulturell spezifische Art und Weise die Praxis hinter dem Text in Text auszudrücken. Ich stelle mein Wissen um methodische Praktiken aus sowie mein Wissen um die angemessene Darstellung dieses Wissens.

Im Folgenden werde ich auf methodologische Grundannahmen meiner Forschung eingehen, die an die theoretischen Ausführungen zur kultursoziologischen Perspektive dieser Arbeit in Kapitel 2 anschließen. Mit dieser schaue ich nicht nur auf meinen Gegenstand, die Wissenschaft, sondern sie unterliegt konsequenterweise auch meiner eigenen wissenschaftlichen Praxis. Anschließend verfare ich zweigeteilt. Zunächst stelle ich meinen diskursiven Zugang zu Kultur vor, begründe die Wahl des Interviews als Erhebungsinstrument und rekonstruiere die *Fallauswahl*, *Datenerhebung*, *-aufbereitung* und *-analyse* dieses empirischen Teils meiner Studie. Darauf folgt die gleiche Systematik für die Rekonstruktion meines materiellen Zugangs zu Kultur. Mein

empirisches Material dieses Abschnittes besteht aus Dokumenten der Lehre, den Syllabi.

6.1 Methodologischer Standpunkt

Meine kultursoziologische Perspektive auf Wissenschaft und Forschung und damit auf Prozesse des *meaning-makings* entspricht zugleich einem der methodologischen Grundpfeiler *interpretativer* Sozialforschung.¹ So steht Individuen, wie jenen, die Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung sind, oder jenen, die sozialwissenschaftlich forschen, kulturspezifisches Wissen zur Verfügung, das dazu befähigt *soziale Situationen* mitsamt ihren Objekten und handelnden Subjekten zu deuten, ihnen also einen spezifischen Sinn zuzuschreiben, und aufbauend auf diese Deutung eine Handlung vorzunehmen. Wie bereits ausgeführt, ist dieses Wissen zwar individuell erlernt, entstammt also individuell biografischen Erfahrungen, wurde in großen Teilen jedoch »sozial abgeleitet« (Schütz, 2004, S. 166). Damit ist diese individuelle Lernerfahrung eine sozial geteilte und das damit verbundene Wissen kein rein idiosynkratisches, sondern kultureller Natur. Dass die Untersuchungssubjekte der Sozialwissenschaften zu dieser Form der sozialen Sinnproduktion fähig sind, stellt einen markanten Unterschied zwischen Sozial- und Naturwissenschaft dar. In der Soziologie stehen diese Deutungsprozesse mit ihren sozialen Konsequenzen vielfach im Zentrum des Forschungsinteresses, so auch in meiner Arbeit. Zugleich sind diese Deutungsprozesse der Zugang zur empirischen Welt für die interpretative Sozialforscherin. Sie deutet die Deutungen anderer, entwirft also »Konstruktionen zweiten Grades« (ebd., S. 159) mit dem Ziel des »Fremdverstehens« (Schütz, 1974). Dies tut sie als Mensch unter Menschen im Rahmen ihrer alltäglichen Situationsdeutungen, dies tut sie aber auch, wenn sie Wissenschaft betreibt, dann »in Übereinstimmung mit den Verfahrensregeln [ihrer] Wissenschaft« (Schütz, 2004, S. 159), folglich mit dem Anspruch des »*methodisch kontrollierten* Fremdverstehens« (Hervorhebung durch LK, Schütze u. a., 1981).

Dabei bleibt ein Teil der interpretativen Sozialforschung nicht bei der Konstruktion zweiten Grades stehen, interessiert sich in letzter Instanz also nicht für den *subjektiv gemeinten Sinn* der Untersuchungsobjekte (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 18), sondern beansprucht, aus diesem *objektive Sinnstrukturen* zu rekonstruieren, die über Individuen hinaus gesellschaftlichen und gruppenspezifischen Sinnstrukturen,

1 Diese Label markiert wie so oft keine eindeutigen Grenzen wissenskultureller Praxis. Wie an anderer Stelle auch als Felddescription ausgeführt, gibt es beispielsweise Grenzziehungsdiskurse zwischen *qualitativer* und *interpretativ-rekonstruktiver* Sozialforschung (folgendes Lehrbuch materialisiert diesen Diskurs geradezu: Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014b), aber auch Argumente dafür, die Bezeichnung *interpretativ* offen zu nutzen für Teile der *qualitativen* und *quantitativen* Sozialforschung (Akremi u. a., 2018). Ich schließe mich dieser letzten Position an, verweise jedoch primär auf Methodenliteratur, die sich auf qualitative Daten bezieht, da hier die methodischen Konsequenzen des »interpretativen Paradigmas« (Keller, 2012) umfassend ausformuliert wurden. Die interpretative Sozialforschung arbeitet primär mit dem Anspruch, soziales Handeln *deutend zu verstehen* (Weber, [1921] 2009, S. 1).

bzw. kulturellen Wissensbeständen, entsprechen (vgl. Kleemann, Krähnke und Matuschek, 2009; Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014b). Diese werden als »Prinzipien der Herstellung sozialer Praxis« (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 11) verstanden. Somit geht mit dem Anspruch der interpretativen Sozialforschung, soziales Handeln *zu verstehen*, auch in klassisch Weber'scher Manier der Anspruch einher, dieses zu *erklären*. Der subjektive Sinn einzelner stellt also lediglich den empirischen Zugang zur Rekonstruktion kulturspezifischer Deutungsmuster dar, die wiederum soziales Handeln erklären.

In diesem Sinne ist es auch mein Anspruch, Muster kulturellen Wissens zu rekonstruieren, welche erklären, wieso die Lehrenden handeln, wie sie handeln. Wieso sie reden, wie sie reden; wieso sie lehren, was sie lehren; wieso Studienordnungen und Syllabi so aussehen, wie sie aussehen etc. Lassen sich kulturelle Muster identifizieren, die die Existenz einer Lehrkultur soziologischer Methoden plausibel machen? Wenn ja, über welche Kulturobjekte, Narrative, Schemas, Emotionen, Skripte etc. lässt sie sich beschreiben? In welcher Relation steht diese Lehrkultur zu den repräsentierten Wissenskulturen? Darüber hinaus stelle ich die konkrete Frage, welche Bedeutung die kulturelle Vielfalt der Soziologie für die Ausprägung einer möglichen Lehrkultur besitzt. Ob sie also die möglicherweise identifizierten Muster zu Lösungen für aus der Vielfalt erwachsene Probleme erklärt? Ist sie eines ihrer Bezugsprobleme? Welche anderen Bezugsprobleme lassen sich identifizieren?

Ich suche also im ersten Schritt nach einer (kultur-)strukturellen Erklärung für meine empirischen Beobachtungen (Dokumente, Aussagen etc.), interpretiere diese somit in der Absicht, das hinter diesen Zeichen liegende Phänomen zu rekonstruieren. Ist dies gelungen – konnte also eine Lehrkultur soziologischer Methoden identifiziert werden – suche ich im zweiten Schritt nach der Erklärung für dessen spezifische Ausprägung.

Prinzipien meiner Forschungspraxis

In meiner Forschung verfolge ich, wo möglich, das Prinzip der *Offenheit*. Dies äußert sich beispielsweise im iterativen Verlauf des Forschungsprozesses, in dem Datenerhebung und schrittweise Auswertung parallel und in Abhängigkeit voneinander erfolgen. Dies beschreibt auch das Wechselspiel theoretischer Annahmen und empirischer Beobachtungen. Wie in Kapitel 4 herausgearbeitet, gibt es kaum analytische Literatur zur soziologischen Lehre. Dokumente des disziplininternen Diskurses hierzu lassen zwar die Abwesenheit einer übergreifenden Lehrkultur vermuten, machen jedoch auch die Annahme plausibel, dass die Methodenlehre hierbei eine Ausnahme darstellt. Zugleich verweist die Literatur im Allgemeinen auf die Abwesenheit einer zumindest öffentlichen Kultur der Methodenlehre. So lassen sich bisher nur vage Vorannahmen zum Gegenstand treffen, die ich an meine Daten herantrage – also mit gerichteter Sensibilität (Blumer, 1954, S. 7) gegenüber den empirischen Eindrücken –, hierbei jedoch nicht streng deduktiv teste. So entwickle ich meine deskriptiven wie theoretischen Ergebnisse im Wechselspiel von De- und Induktion, ein Verlauf, der häufig als *Abduktion* (für eine forschungspraktische Aufbereitung des Konzeptes von Peirce, exemplarisch Reichertz, 2013; Tavory und Timmermans, 2014) bezeichnet wird. Da ich meine theo-

retischen Annahmen anhand der Daten entwickle und überprüfe, entstehen wiederum neue Fragen an die Empirie, was wiederum, wenn möglich, zu leichten Veränderungen in der Erhebung führt etc. Diese Arbeitsweise ist zudem durchzogen von der Logik des *ständigen Vergleichs* (vgl. Glaser und Strauss, 1967, S. 101). Vergleiche unterschiedlicher Phänomene innerhalb eines Falls, aber auch fallübergreifend, unterstützen die Theoriegenerierung und -überprüfung. Diesen Prozess habe ich fortgesetzt bis zum Eintreten einer *empirischen Sättigung*, was bedeutet, dass mit der Zunahme der Fälle keine weiteren Dimensionen des beobachteten Phänomens identifiziert werden. Die kulturellen Muster haben sich verdichtet.

Analytische Einheit

Meine analytische Einheit ist, wie bereits ausgeführt, die soziale Situation der Methodenlehre, die sich soziologisch zufriedenstellend nur über die Berücksichtigung ihrer Deutung durch die beteiligten sozialen Akteur:innen verstehen lässt. Dabei fokussiere ich mich vor allem auf die Gruppe der Lehrenden, die zwar wie alle beteiligten Akteur:innen die Situation durch ihre Deutung mitgestalten, die jedoch auf Grund ihrer Rolle als Lehrende sogar eine sozial zugewiesene Verantwortung für die Gestaltung der Situation besitzen. Wie bereits zuvor theoretisch konkretisiert, ist eine wichtige Funktion dieser spezifischen Situation und somit auch der Lehrenden als Rollenträger:innen die Ermöglichung der Enkulturation der Studierenden. Die Situation der Methodenlehre wird somit – von mir und theoretisch von den Lehrenden – auch als Enkulturations-situation² gedeutet. Dabei beobachte ich nicht einzelne Interaktionssituationen, sondern interessiere mich für die »situational webs« (Tavory, 2018, S. 122), die die Methodenlehre ausmachen. Hierzu gehören eben nicht nur die unmittelbaren Interaktionssituationen mit den Studierenden, sondern beispielsweise auch die Situation, in der die Lehrperson ihr Bücherregal betrachtet, um Lektüre für Sitzung 3 auszuwählen, oder die Situation, in der die Lehrperson die Klausurergebnisse mit Kolleg:innen diskutiert etc. »Thus, a »situation« is never contained. It emerges from the past through our habits of thought and action and sends its tentacles into a future without which we cannot understand its shape« (ebd., S. 122). Die Grenzen der Situation der Methodenlehre ziehe ich dort, wo jene der Deutungs- und Relevanzstrukturen der Lehrenden verlaufen, denn mein Zugang zu diesen »situational webs« sind primär die Lehrenden selbst, die mich retrospektiv an ihrem Situationserleben teilhaben lassen.

Da ich mich dafür interessiere, ob/wie die Repertoires soziologischer und methodologischer Wissenskulturen in Form einer spezifischen Lehrkultur in der Situation der soziologischen Methodenlehre relevant werden, muss deren Erfassung auch offen sein für die Vielfalt der Elemente und Modi, in der sich Kultur manifestiert: deklarativ, materiell, symbolisch und non-deklarativ, kognitiv, verkörpert. Eine Studie, die sich für all dies interessiert, muss zwingenderweise auf unterschiedliche Datenarten zurückgreifen. So stütze ich mich primär auf Interviews und Dokumente der Lehre, vereinzelt ergänzen teilnehmende Beobachtungen bei Veranstaltungen der in der

2 Den bereits vielfach verwendeten Begriff *Enkulturationskontext* gebrauche ich synonym.

Lehre repräsentierten Wissenskulturen das Bild. Wenn auch im Medium der Sprache kodiert, nutze ich die Interviews gezielt als Zugang zur *non-deklarativen, persönlichen Kultur* der Befragten, welche die Brücke schlägt zwischen der Methodenlehre-situation mitsamt dem in dieser relevanten Wissen und den öffentlichen Kulturen, die repräsentiert werden. Im Wissen um die Grenzen der Interviewanalyse hinsichtlich ihres Zugangs zu praktischem Wissen berufe ich mich auf jene rekonstruktiv-interpretativen Analyseverfahren, die beanspruchen, aus deklarativen Äußerungen »atheoretisch-implizite[s] und theoretisch-explizite[s] Wissen« (Nohl, 2017, S. 18) zu rekonstruieren. Ergänzt werden die Interviews um Dokumente der Lehre, primär Studienordnungen und Syllabi. Diese verstehe ich als Zugang zu den *explizierbaren Elementen der öffentlichen Kultur* der Lehrkultur und repräsentierter Wissenskulturen.

Feldgrenzen

Für eine Untersuchung der Enkulturation in die Soziologie bzw. in soziologisches Methodenwissen müssen Studienstandorte und Studiengänge ausgewählt werden, an denen sich die Methodenlehre empirisch manifestiert. Dabei konzentriere ich mich auf den deutschsprachigen Raum innerhalb Europas, mit dem Schwerpunkt auf Deutschland (D), aber unter Berücksichtigung des Soziologiestudiums in Österreich (AT) und dem deutschsprachigen Teil der Schweiz (CH). Dies ist zum einen damit begründet, dass die universitäre Bildung nach wie vor in nationalstaatlicher (föderaler) Verantwortung liegt trotz Bemühungen wie jenen zum europäischen Hochschulraum. Mit der Entstehung nationaler Hochschulsysteme ist wiederum stark die Entstehung nationaler Soziologien verknüpft (Göbel 2001, siehe auch Kapitel 4 und 5). Zum anderen spielen für die Wissenskulturen der Geistes- und Sozialwissenschaften sozio-kulturelle Kontextbedingungen, wie Nationalstaaten, eine stärkere Rolle als für die zumeist stark international orientierten Naturwissenschaften. Dies liegt unter anderem daran, »dass die Soziologien, ihre Ideen, Konzepte und Instrumentarien zumindest historisch in vielen Fällen als Antworten auf problematische bzw. als problematisch wahrgenommene Situationen spezifischer nationaler Konstellationen betrachtet werden können« (Moebius und Ploder, 2016, S. 4). Vergleichende Studien konnten diese nationalen Unterschiede auch unterhalb bzw. quer zu den disziplinären Grenzen für methodologische Kulturen zeigen (Keller und Pöferl, 2016; Bethmann und Niermann, 2015). Vielfach werden nationale Traditionen auch durch ihre Sprach- und damit Rezeptionsgrenzen stabilisiert (Moebius und Ploder, 2016, 4, mit Verweis auf; Schögler, 2016). Hierdurch wird auch die Größe dieses Rezeptionsraumes relevant für die Ausprägung nationaler oder internationaler Wissenskulturen. So sind beispielsweise die deutsche, französische oder auch amerikanische Soziologie noch heute stark national geprägt. Kleinere Nationen, wie beispielsweise die Niederlande, haben sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hingegen stärker international orientiert (Haan und Leeuw, 1995; Vanderstraeten, 2010).

Zur Auswahl der Studiengänge habe ich mich für D an den Informationen der Webseite www.studium.org/soziologie der DGS orientiert (Stand: August 2017), die entsprechende Studiengänge im deutschsprachigen Raum listet und über diese informiert. Ausgewählt wurden primär Hauptfachstudiengänge, aber auch sozialwis-

senschaftliche Studiengänge, bei denen der soziologische Studienteil nicht weniger ECTS umfasst als ein anderes Fach.³ Für AT und CH habe ich alle deutschsprachigen Standorte ausgewählt, die die Studiengänge Soziologie oder Sozialwissenschaften anbieten. So wurden schlussendlich 66 Bachelor- und 63 Master-Studiengänge von 69 Universitäten in D (59⁴), der CH (5) und AT (5) ausgewählt (siehe Anhang A.1). Diese Standorte bzw. Studiengänge stecken die Grenzen meines empirischen Feldes ab.

6.2 Diskursiver Zugang zu Kultur

In diesem Abschnitt stelle ich den ersten von zwei empirischen Zugängen zur Lehrkultur bzw. zur Enkulturation in soziologische und methodologische Kulturen vor. Zunächst begründe ich die Wahl des Erhebungsinstrumentes des Interviews, benenne dann die Auswahlkriterien der Interviewten im Rahmen der zuvor abgesteckten Feldgrenzen, beschreibe die Gestaltung des Leitfadens und stelle abschließend den Analyseverlauf dar.

Leitfadengestützte Interviews stellen die zentrale empirische Quelle meiner Arbeit dar. Sie dienen als Zugang zu den persönlichen Kulturen der Lehrenden, die wiederum individuellen Ausprägungen kultureller Muster entsprechen. Hierbei interessieren mich die kulturellen Muster, die auf eine Lehrkultur verweisen und die den repräsentierten Kulturen entsprechen, den disziplinären und den methodologischen. Diese Muster werden durch die interpretative Analyse rekonstruiert. Qua Definition meines Verständnisses einer Lehrkultur geht es dabei auch um das Verhältnis dieser Kulturen, also um den Nachvollzug des Prozesses der Re-Kontextualisierung. Aus welchem Soziologieverständnis resultiert welche Lehrstrategie? Welche kulturbedingten Konflikte treten auf? Wie werden sie gelöst?

6.2.1 Legitimation des Interviews

Die Wahl des Interviews für den Zugang zur Breite kultureller Modi ist begründungsbedürftig. So lässt sich legitim fragen, ob eine Interaktionssituation zwischen Befragten und Interviewerin verkörpertes kulturelles Wissen, wie habitualisierte Praktiken, Emotionen, kurz: alles nicht intentional Verbalisierbare offenlegen kann. Noch grundsätzlicher lässt sich fragen, in welchem Ausmaß zeitlich und räumlich gebundene Aussagen in Interviewsituationen Auskunft geben können über räumlich und zeitlich verschiedene Situationen, wie die der hier interessierenden Methodenlehre. Hinzu kommt, dass auch Interviewsituationen soziale Interaktionssituationen darstellen, die beeinflussen, was und wie die befragte Person zum einen kognitiv als Reaktion auf Fragen abrufen, und was und wie sie zum anderen verbalisiert.

3 Oftmals steht es den Studierenden offen, ob sie einen soziologischen oder politikwissenschaftlichen Schwerpunkt belegen.

4 Auf Grund der Besonderheiten der Studiengänge und Lernmaterialien der Fernuniversität Hagen wurden diese ausgeschlossen.

Als Folge dieser Einwände ist der Einsatz von Interviews, wenn auch jahrzehntelange Praxis, innerhalb der Kulturosoziologie nicht unumstritten. Kritiker:innen vertreten beispielsweise die Ansicht, über Interviews nur an das Rechtfertigungsrepertoire zu gelangen, welches Befragte auf Grund ihrer Positionen in spezifischen soziokulturellen Strukturen besitzen (Vaisey, 2009; Vaisey, 2014; Martin, 2010). Damit lasse sich jedoch nichts über ihr tatsächliches Handeln oder über jene Elemente erfahren, die das Handeln der Befragten unbewusst anleiten. Aus dieser Perspektive erscheinen standardisierte Befragungsinstrumente (Vaisey, 2009; Moore, 2017), die spezifisch an Interviewer:innen ausgerichteten Rechtfertigungen von Befragten keinen Raum geben, oder Beobachtungen von Praxis, wie in ethnografischen Studien, angemessener (exemplarisch für eine grundlegende Ablehnung aller Befragungsformen, siehe Jerolmack und Khan, 2014; Atkinson und Silverman, 1997; Silverman, 2017).

Ich arbeite im Rahmen der vorliegenden Studie trotzdem mit leitfadengestützten Interviews und verstehe entgegen der eben aufgeführten Kritikpunkte Interviews durchaus als legitimen Zugang zu Erfahrungsstrukturen und unreflektierten Deutungsmustern. Selbst Kritiker:innen von unstandardisierten Interviews gestehen zu, dass »interviews [... are] indispensable to cultural sociology. [...] I see them as useful for detecting the cultural schemas available in a social environment as well as the schemas to which people have emotional attachments« (Vaisey, 2014, S. 7 f.). Genau diesen Nutzen werde ich im Folgenden anhand ausgewählter Annahmen und Konzepte rekonstruktiver Sozialforschung, die mit Interviews arbeitet, illustrieren. Denn für die Beantwortung der Frage nach der Legitimität des Interviews gilt, wie bei allen Methoden, die Berücksichtigung des Forschungsinteresses, die konkrete Ausgestaltung des Interviews und natürlich die Wahl des Analyseverfahrens.⁵ Der Zugang zu verbalisiertem, reflektiertem Wissen, wie Rechtfertigungen, und zugleich verbalisiertem, unreflektiertem Wissen, wie Schemas oder Emotionen, via Interviews wird primär möglich durch die methodisch-analytische Trennung von Textsorten, wie Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen und Evaluationen, und deren spezifische Auswertung. Aufbauend auf diesen Unterscheidungen arbeiten beispielsweise die *Narrationsanalyse* und die *Dokumentarische Methode* mit Interviewmaterial zur Identifikation kultureller Elemente unterschiedlicher Modi.

Narrationsanalyse

So erheben *biografische* und *narrative Interviews* bzw. die *Narrationsanalyse* den Anspruch, Zugang zu den nicht reflektierten und verkörperten Erfahrungsstrukturen von Befragten zu ermöglichen.⁶

5 Oft scheinen Debatten, die einzelne Methoden gegeneinander ausspielen, sich jeweils vor allem an der *schlechten* Umsetzung der zu diskreditierenden Methoden abzuarbeiten, dies jedoch im Ton einer allgemeinen Methodenkritik. So werfen beispielsweise Pugh (2013) und Vaisey (2014) einander vor, der Methode, die sie jeweils vertreten, nicht gerecht zu werden. Gleichermaßen verweist Silverman (2017) bereits im Titel darauf, dass sich seine Kritik an »(poorly analyzed) interview[s]« richtet.

6 Aus diesem Grund erfolgt auch die Eröffnung des leitfadengestützten Interviews dieser Studie gezielt mit einer offenen Frage nach einem Teil der Biografien der Befragten: ihrem akademischen Werdegang. Mehr hierzu erfolgt im Abschnitt zu den Inhalten des Leitfadens.

Es werden Personen zu ihren Wissens- und Relevanzsystemen befragt, und diese sind im Sinne von Erfahrungsaufschichtungen immer biografisch mitbedingt [...]. Deutungsmuster, Skripte, Repräsentationen, subjektive Theorien, mentale Modelle – oder wie auch immer Relevanzsysteme an der Schnittstelle von sozialem und (re-)subjektivoertem Wissen bezeichnet werden wollen – sind in diesen biografischen Wissensdimensionen stets verwoben. (Kruse, 2015, S. 325f.)

Dabei wird zum einen methodischer Nutzen gezogen aus der inhaltlichen Fokussierung auf die Biografie, dem »vermittelnde[n] Bindeglied zwischen Subjekt und Gesellschaft« (ebd., S. 327), der Verbindung von persönlicher und öffentlicher Kultur. Zum anderen zielt dieser Interviewtypus auf eine spezifische Form der Antwort der Befragten ab. So strebt der offene Erzählstimulus (zum Beispiel »Ich möchte Sie bitten, einmal zu erzählen, wie es dazu kam, dass ...«, vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 85) nicht auf eine lückenlose Dokumentation »tatsächlicher« Ereignisse ab, sondern auf die Erzeugung von *Stegreiferzählungen* bzw. *Narrationen* im Sinne einer »retrospektiven Erfahrungsverarbeitung« (Schütze, 1976, S. 38). Konversationsanalytisch informiert liegt der methodische Nutzen der Erzeugung von Erzählungen, beispielsweise in Abgrenzung zu Argumentationen, in den in der Interaktionssituation des Interviews aktivierten »Zugzwängen«, wie dem »Detaillierungszwang, de[m] Gestaltschließungszwang und de[m] Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang« (Kallmeyer und Schütze, 1976, S. 162, zitiert in Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 80). Diese erzeugen spezifische »Geschichtengestalt[en]« (ebd., S. 8), die eine Annäherung (»Homologie«) von »Erzählkonstitution und Erfahrungskonstitution« (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014a, S. 80) ermöglichen. In diesem Sinne ist das innerhalb der Erzählung Explizierte nah an den *erfahrenen*, biografischen Prozessstrukturen der Befragten. Zugleich ist die »narrative Kompetenz«, den Zugzwängen zu folgen, untrennbar verbunden mit der »Motivexplikations- und Erklärungskompetenz [...] sowie der Bewertungs- und Rechtfertigungskompetenz« (Schütze, 1976, S. 20) von Individuen. So sollen die durch die offene Einstiegsfrage erzeugten Antwortsequenzen neben dem Zugang zu – nicht zwingend reflektierten – Narrativen der Erfahrung auch »Einstellungs- und Bewertungskomponente[n] [...] zur Aufdeckung und Analyse von Werthaltungssyndromen, Interessenkonstellationen und ideologischen Sprechweisen [motivieren]« (ebd., S. 27). Diese dokumentieren das Wissen der Befragten um kulturspezifische Evaluations- und Klassifikationssysteme (was), aber auch ihr Wissen um legitime Ausdrucksweisen (wie). Dieses Wissen schlägt analytisch und empirisch die Brücke zwischen den kulturellen Repertoires der befragten Lehrenden und den öffentlichen Kulturen, die Teil ihrer Identitäten sind. Das Wissen ist zum einen Teil ihrer persönlichen Toolkits und weist sie zum anderen als Mitglieder spezifischer Wissenskulturen aus, »who have at their disposal common categorization systems to differentiate between insiders and outsiders, and common vocabularies and symbols through which they create a shared identity. Interviewees who share such categories can be considered to be members of a same symbolic community even if they have no face-to-face interactions and if their work situations vary greatly.« (Lamont, 1992, S. 15)

Dokumentarische Methode

Eine weitere rekonstruktiv orientierte Forschungspraxis, die primär auf die Erforschung »sozial geprägte[r] kollektive[r] Alltagsorientierungen« (Kleemann, Krähnke und Matuschek, 2009, S. 199) ausgerichtet ist, ist die *Dokumentarische Methode*. Im Gegensatz zur Narrationsanalyse ist die Dokumentarische Methode nicht ausschließlich für Interviewmaterial einsetzbar (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014a, S. 280; Nohl, 2017), geht jedoch auch davon aus, dass sich »formale Struktureigenschaften von Alltagspraktiken [...] auf dem Wege einer Rekonstruktion gesprochener Texte empirisch erschließen und – vor allem – intersubjektiver Beobachtung zugänglich machen [lassen]« (Bohnsack, 1983, S. 2). Wissenssoziologisch fundiert, baut die Dokumentarische Methode auf einer Unterscheidung Karl Mannheims auf, die der des deklamatorischen und non-deklamatorischen kulturellen Wissens entspricht: die beiden Wissens Ebenen des »implizite[n], handlungspraktische[n] – in der Sprache von Mannheim »atheoretische[n]« bzw. »konjunktive[n]« – Wissen[s] und begrifflich explizierte[n], kommunikative[n] Wissen[s]« (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014a, S. 281). Durch die Analyse des *Dokumentsinns* des Gesagten, zielt diese Form der Analyse auf die Rekonstruktion *konjunktiver Erfahrungen*, welche aus der Mitgliedschaft in spezifischen sozio-kulturellen Kollektiven gewonnen werden. So hat auch Sprache eine *konjunktive Bedeutung*, die durch die Rekonstruktion »der Gestaltung, des Wie der diskursiven Praxis [...] für eine dem jeweiligen Erfahrungsraum fremde Interpretin einen Zugang zum konjunktiven, dokumentarischen Sinngehalt« (ebd., S. 290) gestattet. So spricht auch dieses Analyseverfahren Interviews das Potenzial zu, empirisches Material zu erzeugen, welches die Rekonstruktion von implizitem Erfahrungswissen sowie kollektiv geteiltem Wissen ermöglicht.

Zusammengefasst liegt der Nutzen von Interviews in spezifischen Formen rekonstruktiver Analyse, die sich nicht allein dafür interessiert, *was* die Befragten sagen (deklarativ), sondern auch dafür, *wie* sie dies tun (non-deklarativ) (vgl. Pugh, 2013, S. 50). Dabei schließen diejenigen, die den Einsatz von Interviews zur Beforschung aller Modi kulturellen Wissens befürworten, implizit an eine theoretische Einsicht aus Kapitel 2 an: Die analytische Trennung von Kognition, Praxis und Diskurs ist empirisch durchlässig. So wie sich symbolische Grenzen zu sozialen materialisieren können, wie aus Diskursen Bücher werden, so lässt sich verkörpertes und kognitives Wissen diskursiv ausdrücken. Körperlich-sinnliche Erfahrungen stabilisieren sich in Form kognitiver Schemas, welche wiederum Denken und Handeln beeinflussen (exemplarisch Ignatow, 2007; Johnson, 2009; Lizardo, 2004). So erfolgt beispielsweise im Konzept der *embodied metaphor* (Gibbs, Costa Lima und Francozo, 2004; Lakoff und Johnson, 1980, S. 195) die Zusammenführung kognitiver und verkörperter Wissens Elemente in einem diskursiven Ausdruck, zum Beispiel in Interviews. Metaphern sind damit ein Beispiel dafür, dass über diskursive Formen der Zugang zu kulturspezifischen kognitiven Mustern verkörperter Erfahrung (für weitere Beispiele der empirischen Anwendung des Konzeptes siehe auch Winchester, 2008; Winchester, 2016) oder auch Emotionen (exemplarisch Gibbs, Leggitt und Turner, 2002) möglich ist.

6.2.2 Datenerhebung

Fallauswahl

Insgesamt habe ich mit 22 Interviewpartner:innen von 17 Studienstandorten 21 Interviews durchgeführt. Entsprechend fand ein Interview zeitgleich mit zwei Personen statt.

Für die Auswahl der Interviewpartner:innen bin ich im Zuge des Forschungsverlaufs mehrschrittig vorgegangen und habe mich dabei jeweils an ersten empirischen Beobachtungen orientiert. Zunächst habe ich für die 69 Studienstandorte (Anhang A.1) jene Personen recherchiert, denen Dokumente, wie Modulhandbücher, die Hauptverantwortung für die *Methodenmodule* zuweisen. An allen bis auf einem Standort liegt diese formale Verantwortung bei Professuren. Damit ist nicht impliziert, dass nicht zahlreiche andere Lehrpersonen Verantwortung in der Methodenlehre übernehmen. Für mich ist jedoch zum einen diese formale Zuweisung von Bedeutung und zum anderen interessiert mich vor allem die Verantwortung der Organisation der *grundständigen* Methodenlehre. Diese umfasst die Pflichtveranstaltungen, auf welche ich ein besonderes Augenmerk lege. Sie definieren jenes methodische Wissen, welches *kollektiv* wirksam als *Minimum* des für Soziolog:innen relevanten Methodenwissens definiert wurde (entweder pro Standort und/oder unter Rückbezug auf die entsprechende Empfehlung der DGS [Vorstand der DGS, 2002]). Die Recherche der formal Verantwortlichen der Methodenlehre habe ich vorgenommen, um zum einen die strukturelle Einbettung dieser Rolle zu erheben (zum Beispiel Status, Denomination, geteilte oder alleinige Verantwortung) und um zum anderem meine Interviewpartner:innen auszuwählen.

So besitzen elf der 22 befragten Personen eine Professur mit einer Denomination, die explizit die Spezialisierung auf Methoden ausweist. Wie auch von Hirschauer und Völkle (2017) thematisiert, variieren die Standorte bezüglich der Anzahl an expliziten Methodenlehrstühlen und ihrer jeweiligen Benennung. Von den elf *Methodenprofessuren qua Denomination* haben wiederum neun einen allgemeinen Titel, wie »Professur für Methoden der empirischen Sozialforschung«, und zwei einen spezifischen, wie »Professur für Methoden der qualitativen Sozialforschung«. Zwei weitere befragte Professor:innen tragen keinen Methodenverweis in ihrer Denomination trotz einer vollständigen oder partiellen Verantwortung für die Methodengrundausbildung.

Da sich im Zuge der Erhebung die starke Bedeutung der Lehrliteratur abzeichnete, habe ich im Laufe der Erhebung beschlossen, auch gezielt Lehrbuchautor:innen zu interviewen.⁷ So wurden drei weitere Interviews gezielt auf Grund der Lehrbuchautor:innenschaft der Befragten von in der Methodenlehre prominenten Methodenlehrbüchern geführt. Diese Lehrbücher habe ich wiederum auf Grund der Analyse von Lehrplänen (Kapitel 6.3) identifiziert.

7 Wobei fünf weitere der Befragten *allgemeine* Methodenlehrbücher verfasst haben. Im Gegensatz zu diesen wurden die anderen drei Befragten jedoch gezielt auf Grund ihrer erfolgreichen Lehrbücher ausgewählt, ungeachtet ihrer formalen Einbindung in die soziologische Methodenausbildung.

Zudem wurde deutlich, dass einzelne Pflichtveranstaltungen dauerhaft informell in der Verantwortung anderer Personen, sogenannter Lecturer oder Akademische Räte, liegen. Dies ist entfristetes, aber nicht auf eine Professur berufenes Personal, welches an manchen Standorten die Methodenlehre oder zumindest Teile davon, wie die Statistikausbildung, vollkommen selbstständig verantwortet. In diese Kategorie fallen zwei Befragte. Zwei weitere Personen verantworten Teile der Methodenausbildung über Jahre hinweg, jedoch in befristeter Anstellung. Eine der beiden Personen stellt eine Ausnahme hinsichtlich des Fokus auf Pflichtveranstaltungen der Methodenlehre dar. Dies ist damit begründet, dass es Standorte gibt, an denen einzelne methodologische Kulturen nicht Teil der Pflichtlehre sind, aber trotzdem wiederkehrend durch entsprechende Repräsentant:innen im Studienangebot vertreten werden. Die befragte Lehrperson hat an ihrem Standort allein die qualitativen Methoden auf einer befristeten Stelle vertreten.

An fünf Standorten wurden jeweils zwei Interviews durchgeführt, um die lokale Methodenlehre nicht nur aus einer Perspektive kennenzulernen, obwohl die Verantwortung eine geteilte war. Die Kombinationen der doppelten Standortbefragungen waren die einer allgemeinen Methodenprofessur mit einer Professur verantwortlich für die qualitativen Methoden, und eine Professur mit einem:r wissenschaftlichen Mitarbeiter:in.⁸

Da ein wichtiger Kontext des Studiums im Allgemeinen der jeweilige Studienstandort samt seiner Geschichte darstellt, habe ich auch diesbezüglich auf die Abdeckung unterschiedlicher Merkmale geachtet. Zum einen ist dies eine Studie mit dem Anspruch die deutschsprachige Soziologie zu untersuchen, entsprechend liegen, wie bereits erwähnt, die relevanten Standorte in D, AT und CH. Von den Befragten vertreten 14 Standorte Deutschland, dabei je zur Hälfte in den alten und zur Hälfte in den neuen Bundesländern. Vier Befragte arbeiten an einem schweizerischen, vier an einem österreichischen Standort. Die Größe der Studienstandorte im Sinne von Studierendenzahlen insgesamt oder auch für die Soziologie habe ich nicht separat berücksichtigt, da ich annehme, dass sich entsprechende Einflussfaktoren auf die Methodenlehrsituation über die Anzahl der Professuren am Soziologieinstitut bzw. über die Verfügbarkeit mehrerer Hauptverantwortlicher für die Methodenlehre auswirken. Dies habe ich wiederum, wie bereits beschrieben, in der Auswahl der Befragten berücksichtigt.

Mit den hier genannten Verteilungen ist kein Anspruch auf eine statistische Repräsentativität verbunden, ihre Nennung dient lediglich der Darlegung der Auswahlkriterien der Befragten. Da der Fokus meines Interesses auf der Methodenlehrsituation aus der Perspektive der Lehrenden liegt, also jenen, die ich als Repräsentant:innen von Wissenskulturen deute, ist auch die Erhebung entsprechend ausgerichtet. So sprechen andere beteiligte Gruppen, wie die Studierenden, im Rahmen dieser Studie nicht selbst, werden hinsichtlich ihrer Beteiligung an der Ko-Produktion des in der Lehre

8 Die Kategorie dient hier als Platzhalter für alle Anstellungsverhältnisse unterhalb der Professur.

Tabelle 1: Auswahlkriterien der Interviews

Einheit	Anzahl	Einheit	Anzahl
Interviews	21	Entfr. WiMis	2
Interviewte	22	Befr. WiMis	2
Methodenlehrende	19	Professor:innen	18
Lehrbuchautor:innen	3	Allg. Methodendenomination	9
D	14	Spezifische Methodendenomination	2
CH	4	Keine Methodendenomination	2
AT	4		
verschied. Studienorte	17		

repräsentierten Methodenwissens jedoch innerhalb der Erzählungen der Lehrenden sichtbar.⁹

Interviewsituation

Die Interviewkontakte wurden mehrheitlich über Mailanfragen hergestellt (für das Anschreiben, siehe Anhang A.7), vereinzelt erfolgte die Kontaktaufnahme in anderen Kontexten, wie Tagungen oder Workshops.¹⁰ In zwei Fällen war ich mit den Befragten bereits im Vorfeld persönlich bekannt aus Bildungskontexten. 19 Interviews fanden unter beidseitiger Anwesenheit statt, eines davon in einer Privatwohnung, drei in gastronomischen Einrichtungen, der Rest in Universitätsbüros. Drei Interviews fanden mit kurzen Unterbrechungen und Ortswechseln statt. Zwei Interviews erfolgten auf Grund terminlicher Probleme, die ein persönliches Treffen erschwerten, online bzw. telefonisch, einmal mit und einmal ohne Video. Von allen Interviews wurde der Ton aufgezeichnet. Die Einverständnis der Befragten zur Aufzeichnung, Speicherung und Weiterverwertung der Daten durch mich im Rahmen meines Forschungsprojektes ist mir von allen schriftlich bestätigt worden. Die Interviews wurden im Zeitraum von Februar 2018 bis Juli 2019 geführt.

Jede Interviewsituation ist eine Interaktionssituation zwischen mindestens zwei Personen, wie mir und den Befragten, und dem sozio-kulturellen Kontext, den die Beteiligten mitbringen. Besonders an den Interviews meiner Studie ist die Tatsache,

9 An zwei Standorten, in denen im Zuge der Erhebungen Kontroversen um die Methodenausbildung mit starkem Einbezug der Studierenden sichtbar wurden, habe ich auch spontan Interviews mit Studierendenvertreter:innen durchgeführt, diese jedoch nicht systematisch ausgewertet.

10 Natürlich blieben einige Anfragen unbeantwortet oder wurden abgelehnt. Dies ist schon allein deshalb nicht überraschend, weil die Befragten zu einer Gruppe mit hohem Status und zumeist vollen Mailfächern und Terminkalendern gehören. Ich konnte jedoch kein wissenschaftliches Muster erkennen, welches auf eine systematische Verzerrung hinsichtlich jener, die sich auf ein Interview eingelassen haben, und jener, die dies nicht taten, hinweist.

dass ich selbst den Enkulturationsprozess in die Wissenskulturen, die im Zentrum stehen, durchlaufe. Ich bin Soziologin, die empirisch arbeitet; ich habe Soziologie studiert und eine Methodenausbildung durchlaufen. Dies sind Bedingungen, die bei der Analyse zu berücksichtigen sind, da sie in spezifischer Weise beeinflussen, was wie gesagt wird – von den Befragten, aber auch von mir als Interviewerin. Je kulturell ähnlicher ich wahrgenommen werde, desto weniger Wissen werden die Befragten explizit machen, sondern voraussetzen, und desto unangenehmer waren mir Nachfragen zur Explizitmachung (vgl. Platt, 1981, S. 82). Zugleich bin ich als Doktorandin eine Novizin, die nicht nur einen niedrigeren Status besitzt als die Befragten, sondern auch einen Enkulturationsprozess durchläuft, den die Befragten wiederum gewohnt sind, in der Rolle als Professor:in zu betreuen. Dies äußerte sich beispielsweise in Hinweisen dazu, welchen Zeitplan ich verfolgen sollte etc. Zudem erkannte ich in den Befragten Expert:innen einer Praxis, die ich beabsichtigte, mir anzueignen. Sie lehren, ich lerne Methoden. Entsprechend war ich vereinzelt versucht, Befragte zu meiner empirischen Arbeit zu konsultieren. Dem bin ich bis auf einen Fall, in dem ich die befragte Person bereits im Vorfeld aus dem Kontext einer Interpretationsgruppe kannte, nicht gefolgt. Dies illustriert jedoch die Mehrdimensionalität des Rollenverhältnisses der Befragten und mir. Gegenüber qualitativ Forschenden kam es vor, dass ich meine eigene Interviewpraxis reflektierte, beispielsweise wenn ich entgegen der Vorstellung guter Interviewführung eine Suggestivfrage gestellt habe. Dadurch habe ich die Situation selbst als eine Prüfung meiner Praxis gerahmt.

Ergänzend bestand vielfach nicht nur eine kulturelle, sondern auch eine soziale Nähe im direkten Sinn, wie im Fall der Bekanntschaft durch eine Interpretationsgruppe, aber auch in indirekter Weise. So wurde ich beispielsweise gebeten, meine Promotionsbetreuerin zu grüßen. Für die Interviews bedeutet dies auch, dass die Befragten vielfach davon ausgehen konnten, dass ich nicht nur ihre kulturelle Sprache spreche, sondern auch Personen und Orte kenne, die sie erwähnen. Dies ist bei der Interpretation des Gesagten zu berücksichtigen und kann methodisch nutzbar gemacht werden. So lerne ich etwas über die persönlichen Kulturen der Lehrenden, je nachdem was sie in Bezug auf mich explizit machen oder implizit lassen. Wie sie mich und meinen wissenskulturellen Hintergrund deuten, beeinflusst wiederum ihr Gesagtes im Sinne einer Positionierung zu mir. Mal war ich die Verbündete, mit der man lästern konnte, mal gab ich Anlass zur Rechtfertigung der eigenen Praxis. Mal wurde ich belehrt, mal als gleichwertige Partnerin im Methodendiskurs anerkannt (für unterschiedliche Zuschreibungen der Interviewer:innenrolle, siehe Bogner und Menz, 2002, 50ff.). Ich verstehe diese kulturelle und soziale Nähe zu den Befragten als Interpretationsressource, denn »[j]ede Positionierung gegenüber einer Interviewerin bzw. einem Interviewer kann also auch als eine Positionierung gegenüber fiktiven Dritten, einer sozialen Gruppe sowie als Positionierung in einem Diskurs gelesen werden und ist somit von der konkreten Interviewsituation immer wieder auch abstrahierbar« (Kruse, 2015, S. 338).

Im Anschluss an die Gespräche habe ich jeweils ein Protokoll verfasst, in dem ich nicht nur die objektiven Bedingungen des Gesprächs (Ort, Zeit etc.) vermerkt habe, sondern auch meine Bewertungen und Emotionen, die ich im Hinblick auf die Interaktionssituation empfunden habe. Meine grundsätzliche Strategie hinsichtlich meines

Verhaltens innerhalb der Interviewsituation war Zurückhaltung, um der Selbstläufigkeit der Erzählungen der Befragten Raum zu lassen. In der Phase der Nachfragen habe ich mich wiederum bemüht, Implizites nicht implizit zu lassen und auch dann nachzufragen, wenn ich glaubte, verstanden zu haben. Mal blieben meine Fragen so gezielt naiv, ich spielte die Rolle der Novizin aus. Andere Male, wenn ich Implizites nicht als Ausdruck der Nähe, sondern der Differenz wahrnahm, habe ich durch Nachfragen gezielt signalisiert, dass das entsprechende Thema anschlussfähig ist an mein vorhandenes Wissen und somit ausgeführt werden kann. Die Interviews dauerten von 1 h 08 min bis zu 2 h 49 min. Vielfach wurde die Bereitschaft zu weiteren Gesprächen signalisiert und/oder die Gespräche gingen nach Aufzeichnungsende weiter, oft mit Fragen der Befragten an mich.

Leitfaden

Die Interviews wurden leitfadengestützt durchgeführt. Klassischerweise dient dieses Instrument dazu, auf die Gesprächsthemen durch leichte Lenkung Einfluss auszuüben, dabei zugleich offenzubleiben für Gesprächs- und Themenverläufe, die seitens der Befragten und nicht der Befragenden initiiert und relevant gemacht werden (exemplarisch Helfferich, 2014). Die Vorsortierung von Fragen in Themenblöcken bedeutet nicht, dass die entsprechende Ordnung dem konkreten Gesprächsfluss entspricht. Im Gegenteil werden durch die Offenheit dieser Interviewform die im Leitfaden unterschiedenen Themen vielfach verschränkt behandelt. Dass die meisten Themen auch ohne mein Zutun als Interviewerin zur Sprache kamen, deutete ich als Zeichen dafür, dass sie zum einen auch aus Lehrendenperspektive sinnvoll zusammenhängen und somit zum anderen relevant sind für die Situation der Methodenlehre.

Im Folgenden stelle ich die Themenblöcke vor und die mit diesen verbundenen Forschungsfragen. Der konstante Kern des Leitfadens, der sich an die Lehrenden richtet, umfasst drei Themenblöcke (siehe Anhang A.2) mit zwei optionalen Blöcken, einem zum Thema des kulturellen Wandels (anhand des Themas *Big Data*) und einem zur Konzeption von Methodenlehrbüchern. Ob diese beiden bzw. einer der beiden Blöcke zum Einsatz kamen, habe ich situativ entschieden. Den Block zu *Big Data* habe ich weggelassen, falls der zeitliche Verlauf ihn nicht mehr zuließ. Die Lehrbuchfragen wiederum ergaben natürlich nur Sinn, falls die befragte Person auch Lehrbuchautor:in ist. Für die Befragten, die ich explizit auf Grund ihrer Lehrbuchautor:innen-schaft ausgewählt habe, liegt ein separater Leitfaden vor (siehe Anhang A.3). Da das theoretische Interesse und somit die Begründung der Fragen denen aus dem ersten Leitfaden ähnlich sind, konzentriere ich mich im Weiteren auf die Darstellung dieses ersten Leitfadens.

1) Eingeleitet wurden die Interviews mit einer offenen Erzählaufforderung zur **akademischen Sozialisation**: *Bitte beschreiben Sie Ihren akademischen Werdegang, der Sie auf Ihre aktuelle Position als Professor:in *Platzhalter für Denomination* mit Verantwortung für die Methodenlehre im BA- und MA-Studiengang Soziologie in *Platzhalter Ort* geführt hat. Wie bereits in Abschnitt 6.2.1 beschrieben, verfolgt diese Aufforderung zwei Ziele. Zum einem dient sie der Generierung einer spezifischen Form von Antwort, konkret einer narrativen Sequenz. Im Modus der Erzählung und ohne Eingriffe durch die Interviewerin*

sollte im Rahmen der Interaktionssituation des Interviews eine gewisse Selbstläufigkeit des diskursiven Nachvollzugs der Erfahrungsstrukturen der Befragten erfolgen. Zum anderen gilt das Interesse spezifischen *Inhalten* der Erzählung, welche Einblick in jene Enkulturationskontexte, Standorte, Organisationen, Personen und Disziplinen gewähren, die die Befragten heute als relevant für ihre gegenwärtige Position und ihre Verantwortung für die Methodenlehre deuten. Konkrete Nachfragen richten sich auf spezifische Entscheidungen der Vergangenheit oder evaluative Anmerkungen. Zudem dient diese biografische Erzählung der Verortung der befragten Person in sozialen wie kulturellen Netzwerken, wieder nicht im Sinne einer reinen Nennung von Orten und Namen, wie sie anderweitig verfügbare CVs gewährleisten, sondern stets gerahmt und eingeordnet durch spezifische Bedeutungszuschreibungen der Befragten. Die mit diesem Block an Interviewfragen verknüpften Forschungsfragen sind folgende:

I. Akademische Sozialisation

Welche lebensgeschichtlichen Verläufe sind der institutionell zugewiesenen Rolle als Methodenprofessor:in und ihrer Deutungsmuster (siehe II.) vorausgegangen? Welche (wissens-)kollektivgeschichtlichen Verläufe werden in den Erzählungen re-konstruiert (Rosenthal, 2016, S. 15)?

Welchen biografischen Enkulturationserfahrungen schreiben die Befragten Relevanz für ihre gegenwärtige Position zu?

Wie wird die erlebte beruflich-akademische Biografie in einen sinnvollen Zusammenhang zur gegenwärtigen Praxis der Methodenlehre gesetzt?

2) Ein weiterer Themenblock ist dem **Verhältnis der Disziplin der Soziologie und ihren Methoden** aus Perspektive der persönlichen Kultur der Befragten und damit auch der öffentlichen Kulturen, deren Mitglied sie sind, gewidmet. Die Motivation hierfür liegt in dem Forschungsinteresse an der Verbindung bzw. Aushandlung von disziplinären und methodologischen Kulturen und ihrer Repräsentation in der Lehre. Erschien mir ein Stimulus zu diesem Thema notwendig, habe ich die Frage nach der Bedeutung der Methodenlehre im soziologischen Studium gestellt. Je nach Denomination der Befragten und je nach Titel der Einführungsveranstaltung habe ich zudem nach dem Bezug dieser zum Soziologiestudium gefragt. Hintergrund hierfür war meine empirisch basierte Feststellung, dass vermehrt die Kategoriebezeichnung »soziologische Theorie«, aber nie »soziologische Methoden«, sondern »Methoden der empirischen Sozialforschung« verwendet wird. Infolgedessen stellte ich mir die Frage, ob aus Sicht der Methodenlehrenden über die Methodenausbildung auch dezidiert *disziplinäre* Sozialisation betrieben wird.

II. Verhältnis von Disziplin und Methode

Welche symbolischen Grenzen werden um die *Disziplin der Soziologie* gezogen? Wie charakterisieren Methodenlehrende die Disziplin, in der sie ausbilden und in der sie ausgebildet wurden?

Welche symbolischen Grenzen werden um *wissenschaftliche Methoden* und innerhalb dieser Kategorie gezogen? Wie charakterisieren Methodenlehrende Methoden, in denen sie ausbilden und in denen sie ausgebildet wurden?

In welchem Verhältnis stehen Soziologie und Methoden gemäß den Lehrenden zueinander?

Welchen Beitrag leistet die Methodenlehre zur disziplinären Enkulturation/Reproduktion gedeutet durch die Lehrenden?

3) Der größte Themenblock gilt der **Konzeption der Methodenlehre**. Zum allgemeinen Einstieg habe ich zumeist *Wie entwerfen Sie Ihre Veranstaltungen?* gefragt, die Frage aber situativ angepasst an bereits Gesagtes und an die lokalen Lehrkontexte. Das Interesse gilt dabei den Prozessen der Lehrplanung, aber auch den Elementen der Planung, wie Sitzungsinhalten, Literatur als Quelle des Lehrinputs und/oder als Pflicht- oder empfohlene Lektüre für die Studierenden, sowie der gewählten Software. Diese Fragen zielen entsprechend auf das reflexiv verfügbare Wissen der Befragten zum Rekontextualisierungsprozess ab. Die beiden Blöcke zuvor sollen dem Zugriff auf das non-deklarative Wissen hierzu dienen. In diesen dritten Themenbereich habe ich die Syllabi als zusätzliches Kontextwissen einbezogen, wenn sie für die Veranstaltungen der befragten Person vorlagen. Nachfragen gelten Veränderungen dieser Planungsprozesse bzw. ihrer Produkte, den einzelnen Veranstaltungen, mit der Bitte um Illustration durch konkrete Beispiele. Ein zweiter Bereich fokussierte hierbei auf die Relationen zwischen den Lehrveranstaltungen der Befragten und jenen ihrer Kolleg:innen im zeitlichen Verlauf des Studienjahres oder hinsichtlich der Verbindung von Bachelor- und Master-Veranstaltungen. Zudem spielt neben der Systematik der eigenen Veranstaltungen auch die (Nicht-)Koordination mit anderen Lehrbereichen eine Rolle. Immerhin ist jede Veranstaltung, jedes Veranstaltungscurriculum eingebettet in eine übergeordnete Studienstruktur und Teil eines als modular konzipierten Systems. Hinzu kommen in diesem Block Fragen zum Feedback der Studierenden zur Lehre und die Bewertung des Verhältnisses von Lehre und Forschung.

III. Konzeption der Methodenlehre

Welche Bedingungen gestalten aus Sicht der Methodenlehrenden die Methodenlehre mit, über welche Mechanismen und mit welchen Folgen für die Repräsentation von Methodenwissen in der Lehre?

Inwieweit reproduzieren sich die Sozialisationserfahrungen der Lehrenden in ihrer Lehrkonzeption?

Inwieweit reproduzieren sich die Vorstellungen von Disziplin und Methode im Rahmen der Methodenlehre?

Analytisch verbunden sind diese drei Blöcke dadurch, dass die akademische Sozialisation (I.) der Befragten und ihre Vorstellungen von Soziologie und Methoden (II.) als Einflussfaktoren der Methodenlehrsituation verstanden werden. Die Begründung hierfür geht auf die bereits in Unterkapitel 2.1 eingeführte Unterscheidung der öffentlichen und persönlichen Kultur und ihrer Aneignung zurück. Während die disziplinäre Lehre als Ganzes unter anderem die Funktion besitzt, die öffentliche Form der disziplinären kulturellen Ordnung zu reproduzieren, findet die entsprechende Arbeit auf der Mikroebene statt, durchgeführt von den individuellen Lehrenden, die die Verantwortung der Methodenlehre tragen. Die Lehrenden leisten nicht nur ihren Beitrag im Enkulturationsprozess der Studierenden, sondern haben selbst diesen

Prozess durchlaufen. Ihren Studierenden haben sie bereits die Selektionsschritte voraus, welche darüber entscheiden, ob jemand als Soziolog:in zertifiziert wird oder ob jemandem die Rolle zugestanden wird, zur Reproduktion disziplinärer Kultur beizutragen. Die daraus erwachsenen persönlichen Kulturen der Lehrenden beeinflussen wiederum ihr gegenwärtiges Handeln als Mitglieder disziplinärer wie subdisziplinärer Wissenskulturen und so auch ihre Lehre.

Ich gehe also davon aus, dass das kulturelle Repertoire, welches die Lehrenden aktivieren, um ihrer Biografie samt Enkulturationserfahrungen Bedeutung beizumessen (I.), sowie die Deutungsschemata (II.), die im Zuge des Biografieverlaufs angeeignet wurden, gleichermaßen in ihre gegenwärtige Praxis der Lehrkonzeption einfließen. Diese Annahme fußt auf dem *acquired disposition model* (Vaisey und Lizardo, 2016) von Kultur.¹¹ Dieses besagt, dass individuelle Ausprägungen kultureller Positionen, beispielsweise Einstellungen, nicht spontanen Einflüssen unterliegen, sondern in der Vergangenheit ausgebildet, langfristig und stabil Handeln beeinflussen. Entsprechend resultieren der I. und II. Block des Leitfadens aus der These, dass die dort abgefragten Themen die Rekonstruktion der persönlichen Kultur ermöglichen, die wiederum die Gestaltung der Methodenlehre prägt.

4) Nachdem über inkrementelle Veränderungen der Lehrgestaltung gesprochen wurde, fokussierte der vierte bzw. erste optionale Themenbereich stärker auf einen konkreten Anlass zur Veränderung soziologischen Methodenwissens und ihrer Lehre: **die Verfügbarkeit großer, digitaler Datenmengen**. Mithilfe dieses konkreten Falls eines möglichen kulturellen Wandels sollte explorativ der Zugang zu Rechtfertigungen des Status-quo-Erhalts und/oder von Wandlungsimperativen erfolgen, vor allem vor dem Hintergrund, dass die Diskurse um diesen »Datenschatz« für Soziolog:innen von externen wie internen Erwartungen durchsetzt sind und die Forschung und Ausgestaltung der Methodenlehre betreffen.

5) Bei Befragten mit eigenem Methodenlehrbuch habe ich diesem einen weiteren Themenblock gewidmet, entweder auf Kosten eines anderen oder ergänzend, je nach Interviewsituation. Fragen fokussierten auf den Entstehungskontext der Bücher, die zugrunde liegende Motivation und Opportunitäten, und vor allem, in Anlehnung an die Fragen nach der Lehre, auf die Konzeption des Buches. Wie wurden Elemente ausgewählt und in Ordnung gebracht? Welche Relevanz-, Wertungs- und damit Klassifikationssysteme werden diesbezüglich retrospektiv hervorgehoben? Fragen fokussierten hierbei nicht nur auf die inhärente Logik der Bücher, sondern auch auf ihre Einordnung in den bereits existierenden Lehrbuchbestand. Welche Positionierungen wurden mit diesem Buch verbunden? Auch hier wurde nach dem wahrgenommenen Feedback der Studierenden wie Kolleg:innen gefragt und nach Beispielen für sub-

11 »The term dispositions is important; the basic proposal is not that people «store» ideas or opinions in their brains in a coherent form. Instead, social experience shapes cognition such that people have dispositions to reproduce similar judgments to cultural objects over time (Zaller 1992). That is, a person does not walk around with a settled view of (say) country music in his or her long-term memory but is able to recreate this judgment as needed in response to appropriate external prompts (e.g., Lizardo and Skiles 2016).« (Vaisey und Lizardo, 2016, S. 3)

stantielle (inhaltliche) Veränderungen zwischen Auflagen. Schließlich ging es um das Verhältnis der Lehrpraxis zum Verfassen eines Lehrbuches.

6.2.3 Qualitative Rekonstruktion kultureller Muster

Im Folgenden werde ich das Vorgehen zur Aufbereitung und Auswertung der Interviews darlegen. Da ich die aufgezeichneten Interviews nicht nur als Dokumente der Interaktion der Interviewsituation verstehe, sondern auch als Dokumente, aus denen sich kulturelle Muster (disziplinäre, methodologische und spezifisch zur Lehre) erschließen lassen, muss ich ein systematisches Vorgehen wählen, welches mir nicht nur dabei hilft, die Relevanzen, Deutungsschemas, Bewertungsmuster etc. pro Fall (persönliche Kultur) zu rekonstruieren, sondern welches mir auch dabei hilft, von der Fallrekonstruktion abstrahiert die darin sichtbaren öffentlichen Kulturen zu erkennen. Ich verfolge mit der Auswertung ein analytisches Ziel: Ich möchte das Phänomen der soziologischen Methodenlehre, ihre Bedingungen und kulturbezogenen Mechanismen aus der Perspektive der Lehrenden verstehen. Mich interessiert also ihr deklaratives wie non-deklaratives Lehrwissen. In der Auswertung unterscheide ich zwischen jenen Elementen ihres persönlichen Lehrwissens, welche sich primär aus der zu repräsentierenden Kultur, beispielsweise als Ergebnis ihrer disziplinären Sozialisation, speisen, und jenen, die im Lehrkontext angeeignet wurden. Die Vermittlung zwischen diesen erfolgt im Prozess der Rekontextualisierung. In meinem an diesem Ziel ausgerichteten Vorgehen habe ich mich nicht durchgängig an einem existierenden Auswertungsverfahren orientiert, sondern zum einen geteilte Prinzipien interpretativ-rekonstruktiver Verfahren übernommen (siehe auch das vorhergehende Unterkapitel 6.1) und zum anderen Verfahrensschritte kombiniert, die mir für mein empirisches Material und Forschungsinteresse gegenstandsangemessen erschienen.

Aufbereitung

Zunächst habe ich alle Audioaufzeichnungen der Interviews vollständig transkribiert und mich hierbei für eine einfache Form der Transkription entschieden, die für die Auswertungsziele der rekonstruktiven Sozialforschung ausreichend ist (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 167). Dabei war meine Absicht primär, die gesprochene Wortabfolge abzubilden, ergänzt um Markierungen von Wortbetonungen, Pausen, Abbrüchen, Überlappungen der Sprecher:innen und nonverbaler Kommunikation, wie Lachen. Die Zeilen wurden durchnummeriert. Direkt im Anschluss an die Transkription habe ich die Interviews anonymisiert, das heißt Verweise auf Personen, Gender, Orte, Institutionen und Ähnliches durch Platzhalter ersetzt. In einem separaten Dokument habe ich paarweise die ersetzten Textstellen und den Ersatztext dokumentiert. Für die weitere Analysearbeit am Transkript und an weiteren Dokumenten des Feldes, wie Studien- und Prüfungsordnungen, Beobachtungsprotokollen von Tagungen, Archivmaterial und Ähnlichem habe ich primär mit der Software ATLAS.ti gearbeitet.

Einzelfallanalyse

Anschließend an die Transkription und Anonymisierung der Audioaufnahmen der Interviews habe ich die thematische Struktur eines jeden Interview niedergeschrieben.

Diese Struktur ist zum einen verfahrenspraktisch hilfreich, weil sie für den späteren Fallvergleich die Orientierung im Interview mithilfe der Zeilennummern und den gezielten Zugriff auf thematische Strukturen erleichtert. Aber auch aus Perspektive des rekonstruktiven Anspruchs ist dieser Schritt notwendig, um einen ersten Eindruck von den relevanten Themen und ihren Relationen zu bekommen (vgl. Nohl, 2017, S. 50f.).¹²

Offenes Kodieren

Zum »Aufbrechen« des an kulturellen Verweisen dichten diskursiven Materials habe ich mich an der in der *Grounded Theory* üblichen Praxis des *offenen Kodierens*¹³ orientiert und diese *Zeile für Zeile* umgesetzt. Meine Absicht hierbei war, eine Ausgangsbasis zu schaffen, von der aus Sinnelemente (Themen, Argumente, Erzählungen etc.) und deren Relationen rekonstruierbar werden. Dabei wollte ich gezielt trotz meines theoretischen Fokus auf die Reproduktion einer ausdifferenzierten Kultur und der damit verbundenen theoretischen Annahmen, die in den Aufbau des Leitfadens flossen, offenbleiben für Rahmenbedingungen und Konsequenzen der Situation der Methodenlehre, wie sie durch die Lehrenden gedeutet und von mir nicht theoretisch antizipiert wurden. *Offen* bezieht sich beispielsweise auf die Art der Kodes – expliziter Inhalt (Beispiel für einen *Was*-Kode: *Dealing with institutional change*)¹⁴ oder implizite Bedeutung¹⁵ (Beispiel für einen *Wie*-Kode: *Differentiating disciplines by deficit*¹⁶) – und auf die Größe der kodierten

-
- 12 Hierbei muss im Kontext von Leitfadeninterviews bei der Auswertung dringend berücksichtigt werden, wer welche Themen zu solchen macht. Ob also die Befragten Relevanzen setzen oder jenen folgen, die ich als Interviewerin eingeführt habe.
- 13 Ich übernehme zwar viele Schritte und Forschungsprinzipien der *Grounded Theory* und der verwandten Situationsanalyse, weiche von diesen im Zuge meiner Analyse jedoch ab. Beispielsweise habe ich zwar auch Zitate als »Indikatoren« (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 213ff.) paraphrasiert und aus diesen wiederum abstraktere »Konzepte« generiert, differenziere aber darüber hinaus nicht zwischen *Konzept* und *Kode*. Bei meiner folgenden Ausdifferenzierung von Kodes geht es nicht um die Ordnung der Relationen unterschiedlicher Aktivitäten, sondern um verschiedene Ausprägungen einer Aktivität. Die Relationierung verschiedener Aktivitäten, Kodes, nehme ich mithilfe von Netzwerkvisualisierungen in Memos vor.
- 14 Hierbei handelt es sich um eine Oberkategorie, die ich vielfach ausdifferenziert habe. Relevant wurde sie, wenn die Befragten im Kontext der Lehre von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen institutionellen Wandels sprachen.
- 15 Diese Zweiteilung der Analysedimensionen wird in den meisten rekonstruktiv-hermeneutischen Verfahren so ähnlich vorgenommen, wenn auch jeweils unterschiedlich betitelt. Przyborski und Wohlrab-Sahr sehen diese Unterscheidung in der *Narrationsanalyse* in den »narrativen und argumentativen Passagen«, bei der *Dokumentarischen Methode* im »immanenten und dokumentarischen Sinngehalt« und für die *Objektive Hermeneutik* in der Unterscheidung von »objektive[r] Bedeutungsstruktur [...] und [...] de[n] Bedeutungen, die vom Sprecher subjektiv intentional realisiert werden« (ebd., S. 252).
- 16 Bei diesem Kode geht es nicht um konkrete Elemente, die die befragte Person für die Methodenlehrsituation als relevant beschreibt, sondern um die Logik, mit der Argumente formuliert und Prozesse nachgezeichnet werden. Dieser beispielhafte Kode verweist auf einen Akt symbolischer Grenzziehung, der von den Befragten geleistet wird. Er enthält Informationen zu Deutungsschemas (Kategorien und ihren Relationen) und Bewertungssystemen der Befragten. Dabei geht es im Zentrum nicht darum zu notieren, dass beispielsweise eine Soziologin einer Ökonomin fehlendes Kontextbewusstsein vorwirft, sondern darum, dass die entsprechenden Disziplinen zwar unter-

Sinneinheiten – eine Zeile, ein Satz etc. Für die Kodes formuliere ich explizit nicht den Anspruch, dass sie trennscharf zu sein haben. Da ich sie als Verweise auf Elemente der kulturellen Toolkits der Befragten deute und diese sich sowohl ergänzen als auch überlappen, widersprechen und bestätigen können, ist auch das Verhältnis der Kodes entsprechend zu verstehen.

»[E]vents/actions/interactions« (Corbin und Strauss, 1990, S. 12) sind mit Gerunds betitelt, denn »coding with gerunds helps you detect processes and stick to the data« (Charmaz, 2006, S. 49).¹⁷ Mit der Zeit habe ich von der Praxis, Zeile für Zeile zu kodieren, Abstand genommen, da diese Ordnung schlicht ein Layoutartefakt darstellt, und bin jedoch dabei geblieben, diese Form der offenen Kodierung *sequentiell* vorzunehmen.

Sequenzanalyse

Die Bedeutung von Worten und Sätzen ist nichts diesen substantiell Inhärentes, sondern ergibt sich in Relation zum Vor- und Nachhergehenden, folglich aus ihren Kontexten heraus. Für die Rekonstruktion impliziter Deutungsmuster muss also rekonstruiert werden, in welchem Kontext etwas gesagt wird. Dies führt zur Notwendigkeit eines systematisch sequenzanalytischen Vorgehens,¹⁸ dessen Ziel es ist, »herauszufinden, welche Mechanismen die Auswahl und Gestaltung sowie die temporale und thematische Verknüpfung der Textsegmente steuern« (Fischer-Rosenthal und Rosenthal, 1997, S. 153). Das sequenzanalytische Prinzip soll das systematische Verstehen anstelle von Ad-hoc-Interpretationen sicherstellen. Spezifisch für die Strukturanalyse biografischer Interviews empfehlen Fischer-Rosenthal und Rosenthal folgende Fragen an den Text, die der Hypothesenentwicklung dienen:

1. Weshalb wird dieses Thema an dieser Stelle eingeführt?
2. Weshalb wird dieses Thema in dieser Textsorte präsentiert?

schieden, aber gemäß einheitlichen Kriterien bewertet werden. Nur so ist es aus Perspektive der Befragten sinnvoll, sie entlang eines einheitlichen Maßstabes zu vergleichen und Defizite zu diagnostizieren. Im Akt der Differenzierung wird somit Gemeinsamkeit impliziert und basierend auf dieser Gemeinsamkeit ergibt es Sinn, dass Disziplinen beispielsweise im Wettbewerb um die besseren Deutungsangebote stehen. Die Unterscheidung zweier Kodearten und damit analytischer Dimensionen entspricht in etwa der Unterscheidung der *formulierenden* und der *reflektierenden Interpretation* der *Dokumentarischen Methode* (exemplarisch Nohl, 2017, S. 29).

- 17 »Think of the difference in imagery between the following gerunds and their noun forms: describing versus description, stating versus statement, and leading versus leader. We gain a strong sense of action and sequence with gerunds. The nouns turn these actions into topics. Staying close to the data and, when possible, starting from the words and actions of your respondents, preserves the fluidity of their experience and gives you new ways of looking at it. These steps encourage you to begin analysis from their perspective.« (Charmaz, 2006, S. 49) Da diese Praxis im Englischen leichter fällt, sind zahlreiche Kodes, die ich in diesem Stil benannt habe, englischsprachig. Die Prozessperspektive auf diese Art in den Kodierprozess einzubeziehen ist auch im Sinne der Toolkit-Theorie. Gemäß dieser besteht kulturelles Wissen weder aus statischen Elementen noch ist ihr Einfluss auf Handeln deterministisch. Kultur wird wirksam »in action« (Swidler, 1986) und ist somit prozesshaft zu denken und idealerweise zu analysieren.
- 18 »Sozialwissenschaftliche Rekonstruktionen von Deutungsmustern sind deshalb im Kern *immer* Sequenzanalysen.« (Hervorhebung durch LK, Lüders und Meuser, 1997, S. 69)

3. Weshalb wird dieses Thema in dieser Ausführlichkeit bzw. Kürze dargestellt?
4. Was sind die möglichen thematischen Felder, in die sich dieses Thema einfügt?
5. Welche Themen (Lebensbereiche oder Lebensphasen) werden angesprochen und welche nicht? (Ebd., S. 153)

Diese Fragen sollen helfen, vermeintlich Selbstverständliches zu entfremden und daran anschließend unterschiedliche Lesarten des Textes zu bilden. Diese entsprechen »gedankenexperimentell [entworfenen] mögliche[n] Deutungsmuster[n] [...], die die vertexteten Äußerungen plausibel erscheinen lassen, um dann in den folgenden Sequenzen überprüfen zu können, welche der Lesarten aufgegeben werden müssen oder vorläufig aufrechterhalten werden können« (ebd., S. 70). Somit können Interpretationen systematisch getestet werden. Das sequenzanalytische Vorgehen betrifft primär die Erzeugung der *Wie-* statt *Was-*Kodes.¹⁹ Die kontextsensitive Sequenzanalyse ist zudem hilfreich für die Zuordnung rekonstruierter kultureller Elemente, beispielsweise Klassifikationen, zur repräsentierten Wissenskultur oder zur repräsentierenden Kultur, da sich die kulturellen Kontexte wiederum im diskursiven Kontext einzelner Elemente abzeichnen.

Im Sinne des iterativen Forschungsdesigns bin ich hinsichtlich des offenen, sequentiellen Kodierens nicht mit jedem Interview gleich verfahren. So habe ich mit der steigenden Zahl kodierter Interviews den Detailgrad des offenen Kodierens neuer Interviews reduziert. Ich habe zwar jedes Interview ungeachtet des Zeitpunktes in dem Forschungsprozess einmal durchkodiert, jedoch im Zeitverlauf zunehmend auf bereits vorhandene Kodes zurückgegriffen bzw. an diesen weitergearbeitet.²⁰

Biografische Eingangssequenz

Auf Grund meiner Annahme, dass sich die persönlichen Kulturen der Lehrenden besser vor dem Hintergrund ihrer Deutungen der eigenen Enkulturation verstehen lassen, habe ich für den Einstieg in die Interviews Gesprächsimpulse für narrative Sequenzen zur Biografie der Lehrenden gesetzt. Zur Auswertung dieser Abschnitte habe ich mir insbesondere Einsichten der von Schütze entwickelten Narrationsanalyse zu Nutze gemacht (exemplarisch Schütze, 1983). Diese unterscheidet zum einen unterschiedliche Textsorten, wie Erzählung, Argumentation und Beschreibung, und ermöglicht somit den Zugang zu unterschiedlichen Modi von Kultur. Mit dem Narrativen Interview fokussiere ich in der Eingangssequenz auf Erzählungen²¹ und dadurch auf

19 Dabei sind selbstverständlich beide Arten der Kodierung Ergebnis eines Verstehensprozesses. In der inhaltsanalytischen Kodierung geht es jedoch um die Markierung des Verstandenen, im zweiten Fall um die Markierung des »Verstehen[s] des Verstehens« (Hitzler und Honer, 1997, S. 24).

20 Eine Übersicht über die Kodes und Kodierregeln, wie sie zum Abschluss meiner Arbeit vorlagen, befindet sich im Anhang A.5.

21 Für die Auswertung des gesamten Interviews sind für mich jedoch alle Textsorten relevant. Denn wie bereits angedeutet interessieren mich auch Argumentationen und Evaluationen, weil diese Momente symbolischer Grenzziehung sind, die Einblicke in die kulturellen Repertoires der Befragten ermöglichen.

non-deklaratives und nicht reflektiertes Wissen, da in dem durch die Erzählung »geforderten oder induzierten Erinnerungsvorgang *Eindrücke, Gefühle, sinnliche und leibliche Empfindungen oder bisher zurückgedrängte Komponenten der erinnerten Situationen* vorstellig werden, an die man sich lange nicht mehr erinnert oder über die man noch nie gesprochen hat. Dazu können auch solche gehören, die mit der Gegenwartsperspektive nicht kompatibel sind oder nicht dem jetzigen Präsentationsinteresse des Biographen und den Regeln der gegenwärtig wirksamen kollektiven Diskurse [...] entsprechen.« (Hervorhebung im Original, Rosenthal, 2014, S. 512)²² Der inhaltliche Fokus der Eingangssequenz auf eine autobiografische Erzählung ist für mich sinnvoll, um die Frage nach dem Zusammenhang der Identität, persönlichen Kultur und des Lehrhandelns der Befragten zu beantworten und somit auch die Frage nach der »biographische[n] Bedeutung des in der Vergangenheit Erlebten, als auch [nach der] [...] Bedeutung der Selbstpräsentation in der Gegenwart« (ebd., S. 515). In der Kodierung dieser Sequenz bin ich, wie bereits beschrieben, vorgegangen, habe dabei jedoch jedes Interview ungeachtet des Zeitpunktes im Forschungsprozess mit gleichbleibender Gründlichkeit kodiert. Dies liegt in der Besonderheit der »Eröffnungspassage« des Interviews begründet, in der »sich die befragten Personen [...] häufig in besonders verdichteter Form [präsentieren], so dass hier oft geradezu das ›Motto‹ einer Lebensgeschichte erkennbar wird« (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 268).

Fallrekonstruktion

Basierend auf dem ersten Kodieren zweier Fälle habe ich für jeden Fall ein *Storymemo* (eigene Bezeichnung) zu den »Methodenbiografien« der Befragten verfasst, in dem ich im Sinne einer »Fallrekonstruktion« jene wiederkehrenden Deutungsmuster identifiziert und niedergeschrieben habe, die einzelne Interviews prägen. Diese entsprechen einem dominanten Leitmotiv, welches ich zum einen als Verweis auf die *Methodenidentität* der individuellen Befragten deute und das zum anderen ihr Lehrhandeln verständlich macht. Diese Zusammenhänge habe ich mir über die in ATLAS.ti mögliche Netzwerkvisualisierung der Codes dieser Interviews erschlossen. Ein Beispiel für so ein Netzwerk findet sich im Anhang A.6. Während sich meine Kode- und Memoarbeit dahingehend im Laufe des Forschungsprojektes veränderte, dass über den ständigen Vergleich auch zwischen den Fällen eine theoretische Verdichtung stattfand, habe ich die fallspezifischen Storymemos über das gesamte Projekt hinweg gleichbleibend für alle Interviews einzeln verfasst. Sie sind Teil der Routine, mit der ich mir neue Fälle erschlossen habe.

Fallvergleich

Quer zur Einzelfallanalyse steht durchgängig der Vergleich der Fälle als auch die fallübergreifende Rekonstruktion von Deutungsmustern.

Nach der offenen Kodierung der ersten beiden Interviews war die Anzahl der Codes bereits umfassend. Entsprechend habe ich begonnen, sie in einem ersten Durch-

22 Fischer-Rosenthal und Rosenthal unterscheiden hierbei zwischen »erlebte[r] und [...] erzählte[r] Lebensgeschichte« und bauen damit auf einer Unterscheidung auf, die meiner Unterscheidung des inhaltsanalytischen und rekonstruierenden Codes ähnelt.

lauf zu systematisieren, redundante Codes zusammenzuführen und einander zuzuordnen, wenn sie unterschiedliche Dimensionen bzw. Ausprägungen der gleichen Aktivität abbildeten.²³ Zur Unterstützung der Übersicht über die so entstandenen Haupt- und Unterkategorien habe ich mich an der Konvention orientiert, die Friese für die Arbeit mit ATLAS.ti vorschlägt (2014, S. 108ff.). So habe ich das Label der Hauptkategorie (die Aktivität) vorangestellt und durch Großbuchstaben visuell abgehoben und die jeweilige Spezifizierung dessen innerhalb des Kodelabels in Kleinbuchstaben angefügt, beispielsweise:

- CHANGING TEACHING: updating
- CHANGING TEACHING: as part of own »teaching career« development
- CHANGING TEACHING: cutting methods/statistics
- CHANGING TEACHING: along perception of external demands
- CHANGING TEACHING: changing software
- CHANGING TEACHING: expanding qualitative methods' teaching
- CHANGING TEACHING: formal aspects
- CHANGING TEACHING: in dependence on staff resources
- CHANGING TEACHING: more statistics/methods
- CHANGING TEACHING: reducing complexity/requirements

Daran anschließend habe ich mich für eine erste Exploration der Codes mithilfe von Heuristiken der Clark'schen *Situationsanalyse* entschieden (Clarke, Friese und Washburn, 2018), insbesondere für die *Situationsmap* (für einen Ausschnitt, siehe 11 und 12, für die Fortführung der Map, siehe A.4). Der Einsatz der Map diente der Absicht, einen ersten systematischen Eindruck davon zu bekommen, wovon die Methodenlehrsituation gedeutet durch die Lehrenden handelt.²⁴ Die Situationsmap half mir, Sinneinheiten – »all the potentially analytically pertinent human [(individuals, groups, organizations, institutions, subcultures)] and nonhuman, material, and symbolic/discursive elements« (ebd., S. 128) – der Methodenlehrsituation in den kodierten Interviews zu identifizieren und entsprechend dieser von Clarke vorgeschlagenen Klassifikation zu ordnen. Kulturelle Elemente sind Teil dieser Klassifikation.

23 Dieser Schritt ähnelt dem »Axialen Kodieren« der Grounded Theory, jedoch habe ich hierbei keine »Schlüsselkategorie« aus dem Material induktiv identifiziert. Die zuvor von mir theoretisch begründete Schlüsselkategorie ist die des *Deutungskonfliktes*.

24 »The analytic focus of a situational map is the situation broadly conceived. The core goal is to descriptively lay out all the human and nonhuman elements in the situation of inquiry. The questions are: Who and what are in this situation? Who and what else may matter in this situation? What other elements may make a difference in this situation?« (Clarke, Friese und Washburn, 2018, S. 127)

Abbildung II: Ausschnitt: Situational Map der Methodenlehre, Teil 1

Individual Human Elements/Actors	Nonhuman Elements/Actants	Organizational/Institutional Elements	Collective Human Elements/Actors	Implicated/Silent Actors/Actants	Discursive Constructions of Individual and/or Collective Human Actors
Professor:innen;	Lehraufträge;	Reformen (Bologna, Bologna 2020);	Methoden(-fach-)bereich;	Kompetenzen/Motivation/Interessen der Studierenden;	Studierende als negativ eingestelt gegenüber Methoden/Statistik;
Kolleg:innen;	Lehrbücher, Literatur;	Studienordnungen/Modulstrukturen;	Fachschaft;	andere Disziplinen, die Teil der Studierenden als inkompetent soziologischen Methodenlehre im Bereich sind;	Methoden/Statistik;
Lehrstuhlmitarbeitende;	Statistik/statistische Verfahren;	Allgemeine Rahmenverordnungen;	Vollversammlung;	Arbeitsmarktbedürfnisse;	Studienanfänger:innen als uninformiert über Soziologie;
Institutsinterne Methodenlehrkräfte (z.B. Postdocs);	Daten;	Haupt-/Nebenfach;	DGS;	Beziehung zwischen Lehrenden und individuellen Studierenden;	Studierende als faul;
Externe Lehrkräfte;	Statistische Software;	ECTS;	Institut;	Heterogenität der Studierenden;	Selbstbeschreibung als „nicht nur Methoden machen“;

Abbildung 12: Ausschnitt Situational Map der Methodenlehre, Teil 2

Discursive Construction of Nonhuman Actants	Political/Economic Elements	Sociocultural/Symbolic Elements	Temporal Elements	Spatial Elements	Major Issues/Debates (Usually Contested)	Related Discourses (Historical, Narrative, and/or Visual)
Statistik macht Angst;	Anschlussfähigkeit quantitativer Methodenkompetenzen an den Arbeitsmarkt;	Hierarchie zwischen Lehrstühlen und wiss. Mitarbeitenden;	Lehre/Betreuung von Qualifikationsarbeiten als zeitliche Belastung von Mitarbeitenden;	Verbindung soziologischer Lehrstühle mit anderen Disziplinen über organisatorische Strukturen (z.B. gemeinsame Fakultät, Gremien);	Legitimität qualitativer Lehre;	Gesellschaftliche Relevanz/Legitimität von Sozialwissenschaften;
Lehraufträge als Extrakosten; Methoden/emp. Sozialforschung als disziplinunabhängige Instrumente;	Verkäufe von Lehrbüchern; Legitimierung von Ressourcen über Studierendennachfrage; „Wissenschaftspolitisches Engagement“ zur Stärkung der repräsentierten Methoden(-lehre);	Organisationsinterne Hierarchien; Standortspezifische „Traditionen“ der methodischen Ausrichtung in Forschung und Lehre;	Wiss. Karriere unter Zeitdruck; Wenig Zeit im Rahmen der Modul-/Semesterstruktur für Menge an Lehrinhalten;	Standortspezifische „Traditionen“ der methodischen Ausrichtung in Forschung und Lehre;	„Unity of scientific method“ oder unvermeidbare Differenzierung	Breite oder spezialisierte Ausbildung;
Empirische Forschung soll Spaß machen;		Kanonisierte Wissensbestände;	Wechsel von Lehrstuhlinhaber:innen;	Standort als Studiumpkontext		Methodenstreit;
Arbeit mit Daten als „Schmutziges“ Handwerk;	Softwarelizenzen und ihre Kosten;	Wahl von Literatur auf Grund von Bekanntheit/Vertrauen in Autor:en:innen;	Veränderung der Lehrgestaltung im Laufe der Zeit/ökologischen Erfahrungen;			Werturteilsstreit in der Forschung; Kritik an Bologna-Reform/ Verschulung/ Modularisierung des Studiums

Mit dem Ziel, eine erste (stets vorläufige)²⁵ Version der Situationsmap zu erstellen, bin ich die bisherigen Kodes durchgegangen und habe mithilfe von Clarkes Systematisierung jene Entitäten identifiziert, die – gemäß den Deutungen der Befragten! – entweder das Bezugsproblem der kodierten Aktivitäten darstellen (Ursache) oder deren Ziel (Motivation). Parallel hierzu habe ich begonnen, die Relationen zum einen der Elemente der Situationsmap als auch die Relationen der Kodes zu analysieren. Hierfür habe ich innerhalb von ATLAS.ti *kookkurrente*²⁶ Kodes und andere Einheiten, wie konkrete Zitate, als Netzwerke visualisiert. Hierbei bin ich entweder von einer Gruppe von Kodes ausgegangen, die ich als Dimensionen einer Aktivität deute oder von denen ich basierend auf der sequenzanalytischen Interpretation annahm, dass sie gemeinsam auf ein latentes Phänomen verweisen. Um deren Relationen zu erkunden, habe ich mir die Zitate anzeigen lassen, über die die Kodes verbunden sind. Sie ermöglichen die Rückbindung der Kodes an ihren Erzählkontext. Dadurch wurde mir der Inhalt der Relation der Kodes zugänglich und diese wurden so interpretierbar. Ergebnisse zu derartigen Beziehungen habe ich in Memos festgehalten. Wenn es mir nicht darum ging, Annahmen zu Zusammenhängen zu testen, sondern offen zu erkunden, habe ich mir ausgehend von einem spezifischen Kode die kookkurrenten Kodes anzeigen lassen, wieder deren Relationen mithilfe des Kontextes (Zitate) qualifiziert,²⁷ und bin so von einem Kode im entstehenden Netzwerk zum nächsten gewandert, bis ich Kodes als Phänomengrenzen gedeutet habe.

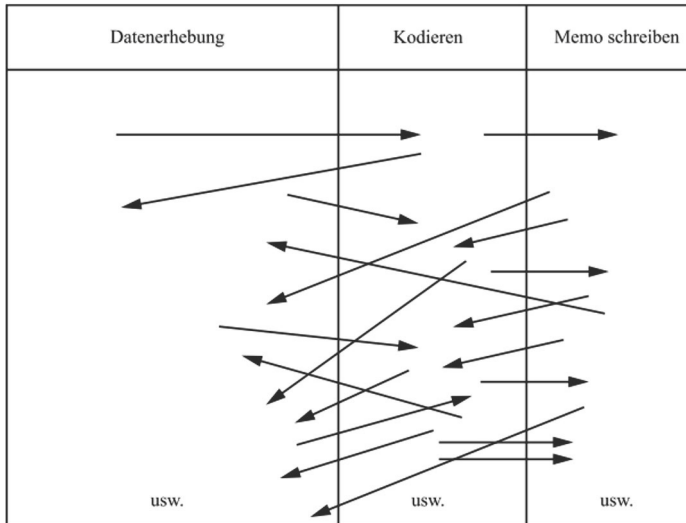
Mit den Maps und den bereinigten Kodes konnte ich nun wieder an die ersten Interviews herantreten und habe vergleichend gefragt, welche Elemente und Relationen in beiden existieren, welche nicht und vor allem, wenn sie existieren, inwieweit deren Qualität sich ähnelt oder nicht und dies umfassend in Memos festgehalten. So spielen beispielsweise in den ersten beiden Interviews (int07 und int13) *Kolleg:innen* eine wichtige Rolle in den Erzählungen vergangener wie gegenwärtiger Praktiken im Zusammenhang mit der Methodenlehre. In einem Fall wurden sie jedoch primär zur Abgrenzung herangezogen, zur Markierung eines Unterschiedes zwischen der befragten Person und ihrem sozialen Umfeld im universitären Kontext. Die eigene Karriere inklusive der gegenwärtigen Methodenprofessur ist demnach Resultat ihrer Andersartigkeit hinsichtlich methodischer Kompetenzen und Interessen. Im Fall einer anderen befragten Person wurde auch eine individuelle Erfolgsgeschichte erzählt, diese jedoch gestützt auf das soziale Umfeld, das die Karriere begleitet hat. So wurde die Betonung

25 Dabei sind alle vermeintlichen Produkte (Memos, Maps, Kodes) dieser frühen Phase im Forschungsprozess vorläufiger Natur, die mir als Basis für weitere Interviews und ihre Auswertungen dienen (siehe schematisch für diesen iterativen Prozess Abbildung 13). So erkannte ich frühzeitig den von mir durch meinen starken Fokus auf die Wissenskulturen unterschätzten Einfluss der Studierenden auf den Prozess der Rekontextualisierung. Die Befragten räumten diesen vielfach viel Raum in ihren Erzählungen ein, so dass ich entsprechende Nachfragen auch in meinen Leitfaden übernahm.

26 Die Relation, eben *Kookkurrenz*, zweier Kodes ergibt sich für die Software aus dem Zitat, welchem ich beide Kodes zugeordnet habe.

27 Dieses Verfahren ist technisch vergleichbar mit der Inspektion der fallspezifischen Methodenbiografie, siehe Anhang A.6, allerdings habe ich in der fallübergreifenden Analyse Kodes ungeachtet der Fallgrenzen zueinander ins Verhältnis gesetzt.

Abbildung 13: Schematischer Ablauf des Forschungsprozesses (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 209, in Anlehnung an Strauss, 1991)



der Kompetenzen ihrer Mitstreiter:innen ihrer biografischen Stationen als Beleg eigener Kompetenzen herangezogen. Erst der Fallvergleich half mir zu erkennen, dass zum einen das geteilte Narrativ einer individuellen Erfolgsgeschichte im Methodenbereich mit einem gegensätzlichen Rollenverständnis einhergehen kann (Außenseiter:in vs. Mitglied einer besonderen Gemeinschaft), und dass zum anderen dieses Rollenverständnis, welches die Befragten zu ihren Kolleg:innen in Relation setzt, auch prägt, wie über die Organisation der Methodenlehre gesprochen wird. So konnte ich erste Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifizieren.

Systematisierung mit Typiken

Da das Ziel meiner Analyse nicht beim Sinnverstehen der einzelnen Befragten und ihren Lehrkontexten stehen bleibt, sondern die Rekonstruktion kultureller Muster sozialer Gruppen (zum Beispiel Methodenlehrende, qualitativ und quantitativ Forschende und Lehrende) anstrebt, habe ich, wie beschrieben, durchgängig mit dem Prinzip des *ständigen Vergleichs*, vor allem des Fallvergleichs gearbeitet. Die dadurch identifizierten, fallübergreifenden Muster, die ich als *Kulturen* deute, entsprechen einer theoretischen Generalisierung des empirisch Beobachteten.

Für diese qualitative Form der Generalisierung habe ich *Typologien* erstellt: Typologien von Deutungsmustern und -konflikten, Typologien des Umgangs mit diesen Konflikten und somit Typologien des Lehrhandelns und -deutens.

Grundsätzlich handelt es sich bei jeder Typologie um das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird [...], so daß sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind (interne Homogenität auf

der »Ebene des Typus«) und sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden [...]. Mit dem Begriff Typus werden die gebildeten Teil- oder Untergruppen bezeichnet, die gemeinsame Eigenschaften aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden können. [...] Entsprechend besteht jeder Typus (1.) aus einer Kombination von Merkmalen, wobei jedoch zwischen den einzelnen Merkmalsausprägungen nicht nur empirische Regelmäßigkeiten (Kausaladäquanz), sondern (2.) auch inhaltliche Sinnzusammenhänge (Sinnadäquanz) bestehen sollten. (Kluge, 2000, S. 2)

Da mein theoretisches Interesse jedoch in den meisten Fällen nicht bei einzelnen Akteur:innen oder Studienstandorten liegt, sondern bei den (sich ergänzenden, sich widersprechenden, redundanten etc.) Elementen der persönlichen kulturellen Toolkits der Lehrenden und der öffentlichen Kulturen, wie sie beispielsweise in den Studienstrukturen oder Lehrbüchern materialisiert werden, arbeite ich primär mit *Typiken* statt *Typen*. Diese beiden Ausprägungen von Typologien unterscheiden sich dahingehend, »ob nämlich jeweils nur eine Dimension eines Falls in den Typus eingeht; oder ob Typen aus einer Abstraktion des Verweisungszusammenhangs aller zentralen Dimensionen des Falles gewonnen werden. Nach dem ersten Verfahren vereinigt der Fall unterschiedliche *Typiken* in sich [...], nach dem zweiten entsteht der Typus aus dem sinnlogischen Zusammenhang der unterschiedlichen Dimensionen bzw. tragenden Kategorien« (Hervorhebung durch LK, Wohrab-Sahr, 1994, S. 274; vgl. Nentwig-Gesemann, 2007). Da es in meiner Analyse um die Rekonstruktion »kollektive[r] Orientierung« statt um »eine[...] Individualgeschichte« (Wohrab-Sahr, 1994, S. 272) geht, ist die Typik die angemessene Heuristik für die Systematisierung bzw. Abstraktion und Generalisierung meiner empirischen Beobachtungen. Mit Bohnsack (bzw. Mannheim) deute ich sie als »Erfahrungsraum« (exemplarisch Bohnsack, 2007)²⁸ und somit als eine Quelle von Elementen der persönlichen Kulturen der Lehrenden, die diese mit jenen mit ähnlichen *Erfahrungen* im Zuge ihrer Biografien teilen. Diese können kulturwie sozialraumspezifische Erfahrungen sein. Diese geteilten Erfahrungsräume habe ich, wie im vorherigen Absatz beschrieben, durch die Relationierung der Kodes, die ich als kulturelle Elemente von Relevanzen, Bewertungen etc. deute, rekonstruiert.

Typiken sind vor allem für die folgenden Kapitel 7 bis 10 bedeutsam, da sie als methodisches Instrument der Strukturierung meiner empirischen Arbeit zugrunde liegen. In Kapitel 7 beginne ich mit der *Basistypik Soziologie*, welche im Sinne einer disziplinären Identität meiner Befragten ihre geteilte kulturelle Basis darstellt. Diese schlägt sich nicht nur explizit in ihren Selbstbeschreibungen nieder, sondern auch

28 »Das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums fasst also eine von der konkreten Gruppe gelöste Kollektivität grundagentheoretisch. Es verbindet diejenigen, die an Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilhaben, welche in einem bestimmten Erfahrungsraum gegeben sind. Zugleich ist diese Kollektivität, wie wir gesehen haben, keine dem Einzelnen externe, ihn zwingende oder einschränkende, sondern eine, die Interaktion und alltägliche Praxis ermöglicht, die gemeinsame Handlungsvollzüge ohne Umweg über den Subjektbegriff beschreibbar macht« (Przyborski, 2004, S. 29).

in ihren Deutungen von Disziplin, Methode und ihrer Repräsentation in der Methodenlehre. Hieran anschließend steht in Kapitel 8 die *Typik der Deutungskonflikte* im Zentrum, in Kapitel 9 die *Typik des Umgangs mit Deutungskonflikten* und in Kapitel 10 die *Typik der methodologischen Kulturen*. Somit stehen einzelne Typiken in meiner Arbeit für spezifische Elemente der kulturellen Toolkits der Methodenlehrenden, die im Wechselverhältnis zu unterschiedlichen öffentlichen Kulturen stehen. Damit verweisen Typiken nicht nur auf Deutungen, sondern möglicherweise auch auf deren materialisierte Formen, wie Studien- und Rollenstrukturen, oder das aus ihnen resultierende Lehrhandeln. Somit entsprechen Typiken in meiner Verwendungsweise auch einzelnen Dimensionen des Rekontextualisierungswissens der Lehrenden. In den folgenden Kapiteln werde ich die Typiken zum einen empirisch herleiten und zum anderen theoretisch einordnen.

6.3 Materieller Zugang zu Kultur

Zusätzlich zum diskursiven Zugang zu Kultur, den die Interviews ermöglichen, habe ich Pläne von Methodenlehrveranstaltungen (Syllabi) erhoben,²⁹ die ich als Objekte der öffentlichen Lehrkultur und jener Lehrpraxis deute, die in den Interviews sprachlich zum Ausdruck kommt.

Syllabi dokumentieren die Inhalte einzelner Lehrveranstaltungen. Sie können des Weiteren Informationen zu Literaturquellen beinhalten sowie Informationen zu den organisatorischen Rahmenbedingungen der Veranstaltungen (Ort, Zeit, Lehrperson, Einbettung in Studienordnung etc.). Dabei existiert nicht zwingend zu jeder Veranstaltung ein solcher Syllabus und auch ihre Form ist nicht standardisiert. Abbildung 14 zeigt beispielhaft den Ausschnitt eines solchen Dokumentes.³⁰

Ich deute Syllabi als Produkte der Rekontextualisierungsleistung der Lehrenden. Sie dokumentieren Kategorien des Methodenwissens im Kontext der Lehre und differenzieren diese wiederum in ihre Elemente aus. So zeigt der Beispielsyllabus, dass das *einführende Wissen quantitativer Methoden* pro Semester in 15 bzw. unter Ausschluss der letzten beiden, klausurbezogenen Sitzungen in 13 linear geordnete Unterkategorien ausdifferenziert werden kann. Streng genommen sind Syllabi Teilprodukte der Re-Kontextualisierung, da sie Bestandteil des andauernden Re-Kontextualisierungsprozesses der Lehrpraxis sind, in dem sie einer semesterlangen Veranstaltung zeitliche und inhaltliche Ordnung geben und damit einer Festlegung der Lehrenden entsprechen, wann, in welcher Reihenfolge, welche Inhalte

29 Ich stütze mich in meiner Auswertung zusätzlich auf Studien- und Prüfungsordnungen der lokalen Studiengänge. Diese Dokumente sind frei verfügbar auf den Homepages der Universitäten. Sie ermöglichen mir primär den Nachvollzug formal-juristischer Rahmenstruktur der Studiengänge, die auch die Methodenlehrsituation prägen. Studien- und Prüfungsordnungen dienen dem Verständnis der Relationen der Lehrveranstaltungen und zur Überprüfung von Verweisen auf Regularien aus den Interviews.

30 Verfügbar unter https://www.ls4.sozioologie.uni-muenchen.de/studium_lehre/sose20/methodeneinfuehrung/methoden.pdf, letzter Zugriff: 25.04.2022

Abbildung 14: Ausschnitt Beispielsyllabus, »Vorlesung Einführung quantitative Methoden«, Universität München

<p>V) WÖCHENTLICHES PROGRAMM (in Klammern: Literaturangabe für D = Diekmann)</p> <p>Zu diesen Mittwochsterminen wird jeweils auf Moodle das Vorlesungsvideo bereitgestellt sowie die dazugehörigen Materialien (Übungsaufgaben, Skript). Studieren Sie die Materialien in der Woche bis zum nächsten Termin!</p> <ol style="list-style-type: none"> 01. 22.04. Merkmale & Ziele Sozialforschung, Forschungsprozess (D Kap. I, Kap. II,3) 02. 29.04. Wissenschaftstheoretische Grundlagen (D Kap. IV, 3-6) 03. 06.05. Methodologische Grundlagen: Variablen und Hypothesen (D Kap. IV, 1-3) 04. 13.05. Messen, Skalieren, Indizes (D Kap. VI) 05. 20.05. Forschungsdesigns I: Experimentelle Designs (D Kap. VIII; XIII, 2) 06. 27.05. Forschungsdesigns II: Querschnitt-, Trend- und Paneldesigns (D Kap. VII) 07. 03.06. Auswahlverfahren (D Kap. IX) 08. 10.06. Quantitative Befragungen I: Grundlagen, Frageformulierung (D Kap. IX, 6; X 1-2,5,6) 09. 17.06. Quantitative Befragungen II: Antwortskalen, Fehler im Interview (D Kap. X, 4, 7-10) 10. 24.06. Quantitative Befragung III: Befragungsfornen; Beobachtungen (D Kap. X, 12; XI) 11. 01.07. Inhaltsanalyse, nicht-reaktive Erhebungsverfahren (D Kap. XII, XIII) 12. 08.07. Auswertungen: Grundauswertungen (D Kap. XIV, 1-4) 13. 15.07. Auswertungen: Einfache Zusammenhangsanalysen (D Kap. XIV, 5,7) 14. 22.07. <i>Kein neuer Stoff; nur Klausurvorbereitung!</i> 15. 29.07. Klausur <p>VI) LITERATUR</p> <p>Die Vorlesung stützt sich insbesondere auf das folgende Lehrbuch; wir empfehlen Ihnen eine Anschaffung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diekmann, Andreas (2014): Empirische Sozialforschung. Reinbek: Rowohlt. (Auflagen ab 2006 sind gleichermaßen geeignet.)¹ <p>Ergänzend werden folgende Lehrbücher empfohlen (über Moodle verfügbar):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opp, Karl-Dieter (2014): Methodologie der Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS (Online über die Bibliothek verfügbar). • Schnell, Rainer/Hill, Paul/Esser, Elke (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg.

relevant gemacht werden. Situative Adaptionen sind damit selbstverständlich nicht ausgeschlossen, aber der Syllabus stellt mindestens die Ausgangsbasis für diese dar.

Mein empirischer Fokus liegt spezifisch auf jenen Syllabi, die *verpflichtende* Methodenlehrveranstaltungen repräsentieren. Diese werden vor allem für das BA-Studium definiert. Diese Veranstaltungen müssen durch BA-Studierende besucht und bestanden werden, um das Soziologiestudium abzuschließen und die damit verbundene formale Qualifikation zu erhalten. In grundsätzlicher Übereinstimmung mit den *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) zur Ausgestaltung soziologischer Bachelor- und Master-Studiengänge* (2005) definieren alle Standorte (siehe Anhang A.1) verpflichtende Methodenveranstaltungen gebündelt in Pflichtmodulen. Dabei variiert die jeweilige Zusammensetzung dieser Module bezüglich der Anzahl

und Inhalte der Veranstaltungen und weicht somit von diesen Empfehlungen ab.³¹ Die Besonderheit *verpflichtender* Methodenlehrveranstaltungen für das vorliegende Forschungsinteresse liegt zum einen darin, dass sie *alle* Studierenden adressieren, anstatt individuelle Spezialisierungen zu ermöglichen. Zum anderen deute ich diese als *ein führend* konzipierten Veranstaltungen als *prototypische*,³² de-kontextualisierte Vorstellungen legitimen Methodenwissens. Durch die Modularisierung der Veranstaltungen wird es notwendig, *methodisches Wissen* als separate Kategorie von *theoretischem* und *gegenstandsspezifischem Wissen* zu unterscheiden (siehe Kapitel 5.2). Diese Ausdifferenzierung von Methodenwissen als eigene Kategorie sowie die immanente Bewertung einer *Pflichtveranstaltung* legen es nahe, die Inhalte als für Soziolog:innen notwendiges methodisches *Minimalwissen* (siehe Kapitel 4.1) zu konzeptualisieren.

Die Konzeptualisierung der Syllabi verpflichtender BA-Methodenveranstaltungen im Soziologiestudium als Materialisierung prototypischer Kategorien ermöglicht auch ihre Deutung als Objekt der Grenzarbeit ihrer Autor:innen und somit implizit der Kulturen, die sie innerhalb der Methodenlehre repräsentieren. Mögliche in-/out-group-Konstellationen in diesem Kontext sind jene, die im Zentrum von Kapitel 3 stehen: die Unterscheidung von Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft, zwischen Soziologie und anderen Disziplinen sowie zwischen methodologischen Kulturen innerhalb und quer zur Soziologie. Dabei ist die Grenzziehung bzw. eben Kategorisierung bereits durch Titel der Veranstaltungen impliziert, beispielsweise Veranstaltungen zu *wissenschaftlichen*, *soziologischen* oder *qualitativen/quantitativen* Methoden.

6.3.1 Datenerhebung

Für die Erhebung der Syllabi habe ich die Verantwortlichen der Methodenmodule der Soziologiestandorte per E-Mail kontaktiert (für das Anschreiben, siehe Anhang A.8) und um ihre und die Syllabi ihrer Mitarbeitenden gebeten. Als Kompromiss zwischen dem Wunsch, einen Zeitverlauf in den Daten abzubilden, um mögliche Dynamiken bzw. Stabilitäten zu erkennen, und dem Anspruch, die Befragten nicht zu sehr zu belasten, habe ich um die Syllabi ab dem Wintersemester 2012 bzw. 2013 gebeten.³³ Ganz im Sinne der im Unterkapitel 4.1.6 thematisierten individualistischen Kultur der Wissenschaft (Campbell u. a., 1977, S. 52) wurden die Syllabi von den Kontaktierten mehrheitlich als Eigentum der jeweiligen Lehrperson und nicht als Teil einer öffentlichen Lehrkultur verstanden. Als Resultat weigerten sich die Kontaktpersonen zumeist, die Dokumente anderer zugänglich zu machen. In Folge wurden anhand der Vorlesungsverzeichnisse der Universitäten all jene Lehrenden identifiziert und angeschrieben, die im entsprechenden Zeitraum eine Veranstaltung innerhalb der zuvor

31 Für eine Diskussion der Literatur zur Empfehlung der DGS, siehe Kapitel 4.

32 »[C]ategories are represented as prototypes in the eyes of observers; a prototype is a set of attributes that define the category and distinguish it from others. Thus, prototypes accentuate intragroup similarities and intergroup differences and submerge intra-category variability and diversity in a single representation that characterizes an entire group.« (Wang, Rao und Soule, 2019, S. 6)

33 Die Erhebung der Syllabi ist von November 2017 bis Ende 2018 erfolgt.

ausgewählten Studiengänge gelehrt haben, die gemäß der Studienordnung einem *Methoden*modul zugeordnet war. Insgesamt konnten so 759 Lehrpläne aus dem Zeitraum 2013 bis 2018 für BA- wie MA-Veranstaltungen erhoben werden.

Auf Grund der Komplexität dieser Kontaktpphase zum Feld³⁴ und entstandener Zweifel hinsichtlich der Datenqualität der Vorlesungsverzeichnisse³⁵ ist es nicht möglich, fundierte Angaben zum Nonresponse³⁶ anzugeben und Rückschlüsse auf die Inferenzpopulation zu ziehen. So musste ich als Konsequenz Abstand nehmen von dem ursprünglichen Vorhaben, die Methodenlehre aus fünf Studienjahren im Sinne einer Vollerhebung abzubilden. Trotz der Ungewissheit hinsichtlich der Aussagekraft der Daten habe ich entschieden, mich dem analytischen Potenzial der Syllabi im Hinblick auf mein Interesse an der Lehrkultur *explorativ* zu nähern.

Aufbereitung

Für ein Mindestmaß an Kontrolle über die eingegangenen Syllabi wurde jede Veranstaltung daraufhin überprüft, ob sie den zuvor definierten Auswahlkriterien entspricht, und wurde im negativen Fall ausgeschlossen. Nach dieser Prüfung wurden die Metadaten (Veranstaltungs- und Modultitel, Pflicht- oder Wahlstatus, Universität, Studiengang, Lehrperson, Semester) aller entsprechenden Veranstaltungen tabellarisch zusammengetragen, inklusive der Lehrinhalte und Literaturangaben.³⁷ Anschließend wurde für die explorative Analyse aus den zugesendeten Lehrplänen ein Textkorpus zusammengestellt, welcher die verpflichtende Methodenlehre im Zeitraum der Studienjahre von 2015/16 bis 2017/18³⁸ abdeckt und dabei auf die Pflichtveranstaltungen der BA-Studiengänge fokussiert. Anhand der Zusendungen, die die angefragten fünf Jahre umfänglich abdecken, wurde ersichtlich, dass sich die Lehrinhalte in den meisten Fällen nicht von einem Studienjahr auf das nächste ändern – unter der Voraussetzung, dass in dem Zeitraum keine Neubesetzung der Methodenprofessur erfolgt ist. Aus diesem Grund wurde das Datenmaterial der drei Jahrgänge 2015/16 bis 2017/18

34 Teilweise wurde ich beispielsweise an Kolleg:innen verwiesen oder habe Dokumente von Personen bekommen, die nicht zur Zielgruppe gehörten.

35 Zusätzlich zu den in der vorhergehenden Fußnote beschriebenen Irritationen wurden Anfragen zum Teil mit dem Verweis abgelehnt, die entsprechenden Personen hätten in dem Zeitraum gar keine Methodenveranstaltungen gelehrt. Da mir keine Daten zur Verfügung stehen, die mich wiederum die Angaben der Vorlesungsverzeichnisse prüfen lassen, ist die Bestimmung der Auswahlgesamtheit nicht möglich.

36 Dies bezieht sich nicht nur auf jene Personen, die sich nicht zurückgemeldet oder verweigert haben. Auch jene Lehrenden, die mir Syllabi zugesendet haben, haben dies vielfach entlang einer eigenen Systematik getan (zum Beispiel entlang einer selektiven Auswahl von Semestern und Veranstaltungen aus den fünf angefragten Jahren, es gab Verweise auf ihnen nicht mehr verfügbare Dokumente, Verweise auf gleichgebliebene Inhalte, Zusendung von Syllabi zu nicht von mir identifizierten Veranstaltungen etc.).

37 Oft wird der genannten Literatur eine ordinale Ordnung zugewiesen, die sie ähnlich der Veranstaltungslogik in Pflicht- und Wahlliteratur unterscheidet. Da diese Unterscheidung jedoch nicht durchgängig gemacht wurde und keine Indizien für die zugrunde liegende Systematik bzw. Motivation dieser Zuweisung vorliegen, konnte die Information in der Analyse nicht genutzt werden.

38 Die Jahre zuvor waren besonders schlecht abgedeckt.

zusammengeführt, um lückenfüllend die verpflichtende Methodenlehre eines Studienjahres, das heißt Winter- und Sommersemester, in Form ihrer Lehrpläne abzudecken.

Das Korpus, auf dem die folgenden Auswertungen basieren, deckt schlussendlich die verpflichtende Methodenlehre von rund 82,6 % der soziologischen BA-Studiengänge in Deutschland, Österreich und der Schweiz ab. Da auch aus den enthaltenen Studiengängen nicht zu allen Kursen Syllabi vorliegen, liegt die Abdeckung aller verpflichtenden Methoden-BA-Veranstaltungen (Vorlesungen wie Seminare) bei 61,2 %.³⁹ Dies entspricht 169 Syllabi.

Auf Grund meines theoretischen Interesses an der Reproduktion spezifischer Wissenskulturen innerhalb der Lehre habe ich in einem letzten Schritt der Datenaufbereitung die Syllabi gemäß ihren Veranstaltungstiteln kodiert als *allgemeine Einführung (AE)*, *Vertiefung Methoden (VM)*,⁴⁰ *qualitative oder quantitative Einführung (QualiE oder QuantiE)* bzw. als deren Pendats *Vertiefung Methoden qualitativ (VMQuali)* oder *Vertiefung Methoden quantitativ (VMQuanti)* und zuletzt als *Statistikveranstaltungen I (S1)* und *II (S2)*.

6.3.2 Quantitative Rekonstruktion kultureller Muster

Ich verstehe die Syllabi primär als Dokumente der Klassifikation im Rahmen der soziologischen Methodenlehre. Ihre Angaben zu konkreten Lehrinhalten einzelner Veranstaltungen wie auch zur entsprechenden Literatur, wie Lehrbüchern, Sammelbänden oder Studien, werden als Marker symbolischer Grenzen konzeptualisiert. Dabei konzentriere ich mich in der hier dargestellten Analyse auf die symbolische Grenzziehung, die durch die Lehrenden über die Wahl von Lehrliteratur, dargestellt als Literaturangaben der Syllabi, vorgenommen wird. Motiviert ist dies durch die Annahme, dass die im Kontext der Methodenlehre eingesetzte Literatur repräsentativ ist für das jeweilige zu lehrende kulturelle Wissen. Entsprechend sind die Lehrbücher, Studien und Sammelbände, wie in Unterkapitel 4.2 dargestellt, als kulturelle Objekte wichtiger Bestandteil der Rahmung von Methodenwissen. Sie stehen gleichermaßen für Teile des persönlichen kulturellen Repertoires der Lehrenden und des öffentlichen Repertoires der Disziplin und methodologischen Kulturen. Empirisch sichtbar werden die symbolischen Grenzen mithilfe der Netzwerkanalyse. Zunächst werde ich die Entscheidung begründen, die bibliografischen Netzwerke als Marker symbolischer Grenzen zu operationalisieren. Anschließend folgt die Darlegung des methodischen Vorgehens beim Messen dieser Grenzen.

Literaturverweis als kulturelle Markierung

Die Tatsache, dass die Wissenschaft einen großen Teil ihrer Kommunikation über Publikationen organisiert, macht sich das Forschungsfeld der Bibliometrie bzw. Szi-entometrie zur Vermessung sozialer wie kultureller Strukturen der Wissenschaft zunutze. Dieses Feld befasst sich seit den 1960er Jahren »mit der statistischen Analyse

39 Dies lässt sich unter Rückgriff auf die Modulhandbücher bestimmen.

40 Die Titel oder Veranstaltungsbeschreibungen dieser Kodierung verweisen auf weiterführende Verfahren, die jedoch nicht entlang der Differenzierung von *qualitativ* und *quantitativ* verortet werden.

bibliographischer Informationen« (Havemann, 2009, S. 7). Dabei liegt der Fokus der *Zitationsstudien* auf Analysen bibliografischer Angaben der wissenschaftlichen Veröffentlichungen. Dabei repräsentieren Zitationen Beziehungen zwischen Dokumenten (Smith, 1981, S. 84). Zur Sichtbarmachung dieser Beziehungen werden vor allem die Verfahren der *Ko-Zitationsanalyse* und der *bibliografischen Kopplung* eingesetzt. Erste re leitet die Beziehung zweier Publikationen aus ihrem gemeinsamen Zitiertwerden in einem dritten Dokument ab (Small, 1973). Zweitere definiert die Beziehung über geteilte zitierte Dokumente in ihren Referenzlisten (Kessler, 1963).

Zitationsstudien erheben den Anspruch, Aussagen über die sozio-kulturelle Struktur der Wissenschaft aus den bibliografischen Angaben der Publikationen herzuleiten. Dabei liegen diesem Anspruch implizit verschiedene Repräsentationsketten zugrunde: »Whereas the scientific literature represents science by focusing on its cognitive claims and results [...], the SCI [eine Zitationsdatenbank, LK] represents the scientific literature by obliterating this content and focusing, instead, on its formal properties« (Wouters, 1998, S. 227). Für die vorliegende Analyse entsprechen die Bibliografien der Syllabi der Zitationsdatenbank. Die dort enthaltenen Referenzen verweisen auf Lehrbücher, Sammelbände, Buchkapitel, Monografien, Zeitschriftenartikel etc., die wiederum Ausschnitte der rekontextualisierten Wissenschaft und ihren Wissenskulturen repräsentieren. Auf dieser Annahme einer mehrfach vermittelten Repräsentanz fußt auch meine Operationalisierung der Messung der Grenzen methodologischer Kulturen innerhalb der soziologischen Methodenlehre über die Referenzen der Veranstaltungspläne.

Dieser Art von Zitationsanalyse liegt eine weitere Annahme zugrunde: »the citing behaviour of scientists is assumed to be both sufficiently important and regular enough to shed light on the characteristics of science« (ebd., S. 230). Die Bibliometrie hat sich jener Frage nach einer »citation theory« (Smith, 1981; Wouters, 1998; Leydesdorff, 1998) bzw. dem Verständnis des »citation behavior« zugewandt. Um die *Bedeutung* eines Publikationsverweises⁴¹ zu verstehen, muss die Motivation dahinter verstanden werden.⁴²

1. Citation of a document implies use of that document by the citing author. [...]
2. Citation of a document [...] reflects the merit (quality, significance, impact) of that document. [...]
3. Citations are made to the best possible works. [...]

41 Begrifflich wird zwischen »Referenz« und »Zitation« unterschieden. So wird die Referenz meist als Verweis einer *zitierenden* Veröffentlichung auf eine andere verstanden, während das »Zitat« komplementär den Verweis bezeichnet, den die *zitierte* Publikation erhält (exemplarisch Smith, 1981, S. 83).

42 Die Vergabe von Referenzen ist vielfältig, oft basierend auf empirischen Analysen interpretiert worden: Mal als Vergabe von Credit (Merton, 1979; Latour und Woolgar, 1986), als rhetorische Strategie zur Legitimation der Claims der Autor:innen (Gilbert, 1977) und zur Markierung der Zugehörigkeit zu einem Wissenskollektiv (Small, 1978; Hyland, 1999; exemplarisch für die vielen Versuche der Systematisierung, siehe Moravcsik und Murugesan, 1975; Leydesdorff, 1998; Riviera, 2012).

4. A cited document is related in content to the citing document; if two documents are bibliographically coupled, they are related in content; and if two documents are cocited, they are related in content. [...]
5. All citations are equal. (Smith, 1981, 87ff.)

Während in dieser Systematisierung die Annahmen drei und fünf insbesondere für die Praxis der Wissenschaftsevaluation folgenreich sind, leiten in der bibliometrischen Forschungstradition des »science mapping« in erster Linie die Annahmen die Untersuchungen an, die in den Referenzen und somit Relationen der Publikationen »carriers of cognitive information« (Leydesdorff, 1998, S. 19) sehen. Diese Arbeiten zielen darauf ab, eine »accurate map of the cognitive structure« (Lenoir, 1979, S. 455) eines Forschungsfeldes samt ihrer Dynamik abzubilden und diese mit der Entwicklung sozialer Strukturen zu verknüpfen (ebd., S. 455). Diese Strukturen sind auch als sozio-kulturelle Strukturen zu verstehen.

Offensichtlich gibt es einige Unterschiede zwischen den Datengrundlagen der hier vorgestellten bibliometrischen Tradition und jenen Daten meiner Arbeit. Gleichermaßen gibt es Zitationsstudien, die sich nicht nur auf Journalartikel beziehen, sondern sich mit anderen Genres wissenschaftlicher Texte befassen, wie Monografien oder Förderanträgen. Diese zeigen, dass die Funktionen von Referenzen nach Genre variieren können (Hammersley, 2010). In diesem Sinne übernehme ich grundsätzlich einige Annahmen der Smith'schen Systematik und ergänze diese um die Ausführungen aus dem Unterkapitel 4.2 zur Bedeutung des Lehrbuches und der Lehrliteratur. So erfolgt die Entscheidung der Lehrenden, Lehrbücher in die Lehre einzubinden, nicht willkürlich, sondern entlang kultureller Muster, die die Entscheidungen motivieren. Als eine wichtige Motivation für die Wahl von Lehrbüchern durch Lehrende habe ich bereits die ihr zugeschriebene Ordnungsleistung, ihre disziplinäre Repräsentationsfunktion und Zeitersparnis in der Lehrgestalt identifiziert.

Die Analyse kultureller Strukturen: Von Bibliografien zu Netzwerken

Wie bereits beschrieben habe ich die Syllabi der Lehrveranstaltungen entlang der Feldklassifikationen aus den Veranstaltungstiteln kodiert. Für die Arbeit mit den Bibliografien der Syllabi wurden diese extrahiert und als weitere Variable aufgenommen. Zu ihrer Standardisierung wurden sie automatisiert mit einer bereinigten Liste derselben Referenzen⁴³ abgeglichen.⁴⁴ Dies stellt sicher, dass identische Quellen auch als solche erkannt werden.

Wie bereits im Abschnitt 6.3.2 angesprochen, schließt die vorliegende Analyse an bibliometrische Vorstellungen von Relationen an: die der bibliografischen Kopplung und der Ko-Zitation. Die Analyseeinheiten bilden dabei die Syllabi. Die eigentliche Praxis, die durch diese und ihr Netzwerk repräsentiert wird, ist die Lehrkonzeption durch die Lehrenden. Die Relationen des Netzwerkes bestehend aus Lehrplänen und

43 Die vollständige Liste ist hier abgelegt: <https://osf.io/x6m5v/>.

44 Hierfür habe ich mit Python 3.7 und dem Modul *Fuzzy Wuzzy*, Version 0.17 gearbeitet, welches eine Reihe von *Fuzzymatching*-Verfahren anbietet. Für mehr Informationen zum Modul, siehe <https://github.com/seatgeek/fuzzywuzzy>. Der zur Aufbereitung und Analyse gehörende Code ist hier <https://github.com/lisakressin/Kulturelle-Muster-Lehrliteratur> einsehbar.

Referenzen werden als »indicator« (Borgatti und Halgin, 2011, S. 9) für geteilte oder nicht geteilte Affinitäten innerhalb der einzelnen Knotenklassen interpretiert. Die Veranstaltungen, respektive die sie repräsentierenden Syllabi, sind durch die Präferenz für bestimmte Texte und die damit verknüpften *kategorischen Affinitäten* bezüglich der Klassifikation soziologischen Methodenwissens verbunden oder unterscheiden sich diesbezüglich. Zugleich sind die Literaturlisten Repräsentantinnen und Bestandteil der für die Methodenlehre relevanten kulturellen wie sozialen Strukturen, inklusive Diskurse. So verweist eine Referenz auf ein Lehrbuch auf spezifisch für die Lehre rekontextualisierte Formen des Methodenwissens; empirisch orientierte Journalartikel hingegen auf konkrete Adaptionen von Methodenwissen und -praktiken innerhalb soziologischer Forschung. Bibliografien der Lehrveranstaltungen werden folglich als Entitäten begriffen, die aktiv an der Rekontextualisierung von Kultur innerhalb der Lehre beteiligt sind und ein Bedeutungsnetzwerk stricken, welches sich über die Standorte und einzelne Veranstaltungen hinweg empirisch nachvollziehen lässt.

Wenn Beziehungen zwischen Dokumenten über ihre Bibliografien oder über das sie zitierende Dokument hergestellt werden, wird auf ein wichtiges Konzept der Sozialen Netzwerkanalyse (SNA), das Konzept der sozialkonstitutiven »Dualität« (Breiger, 1974) sozialer Formen, zurückgegriffen.⁴⁵ Mit Breiger können zwei soziale Entitäten, wie Personen und Gruppen, als Graph mit zwei verschiedenartigen (*bimodalen* oder *bipartiten*) Knotentypen im Rahmen der sogenannten »membership network analysis« (ebd., S. 183)⁴⁶ operationalisiert werden. Nach einem anfänglichen Fokus auf soziale Organisationsformen wird das Konzept der »duality« mittlerweile auch verwendet, »to analyze the underlying structure of interests, tastes, styles, and categories« (Mützel und Breiger, 2021, S. 4). In diesem Sinne ist die Heuristik des bimodalen Netzwerkes auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit hilfreich. Mit der Metapher des Netzwerkes können die Lehrveranstaltungen und die Literatur, die im Rahmen der Lehre zur Vermittlung soziologischen Methodenwissens herangezogen wird, als Knoten der Netzwerkstruktur der Methodenlehre verstanden werden. Abbildung 15 veranschaulicht, dass es sich aus dieser Perspektive bei den Syllabi und ihren Literaturangaben um zwei verschiedene Arten von Entitäten respektive Knoten handelt. Tabelle 2 illustriert exemplarisch die dazugehörige Matrix.

Um von den Beziehungen zwischen den Syllabi und ihren Bibliografien zu jenen standortübergreifenden Beziehungen zwischen den Lehrveranstaltungen einerseits und den zitierten Quellen andererseits zu gelangen, muss das bimodale Netzwerk in

45 In seinem Essay »Die Kreuzung sozialer Kreise« hat Simmel darauf hingewiesen, dass sich Individualität und Gesellschaft vermittelt über die Mesoebene »sozialer Kreise« gegenseitig konstituieren. Die Individualität ergibt sich aus den spezifischen Mitgliedschaften in einer Vielzahl sozialer Kreise (Gemeinschaften), während sich deren Eigenheiten und Wechselverhältnisse an ihren Schnittstellen, die die Individuen darstellen, manifestieren (Simmel, 2018). Zur Nutzbarmachung des methodisch-empirischen Potenzials von Simmels Ausführungen hat Breiger diese als »The Duality of Persons and Groups« aufgegriffen und durch Formalisierung in die Sprache der SNA überführt.

46 Die Bezeichnung führt Breiger in Abgrenzung zur bis dato klassischen »social-relations network analysis«, die mit unipartiten Graphen arbeitet, ein.

Abbildung 15: Modell eines bipartiten Netzwerkes aus Lehrplänen (Kreis) und Referenzen (Quadrat)

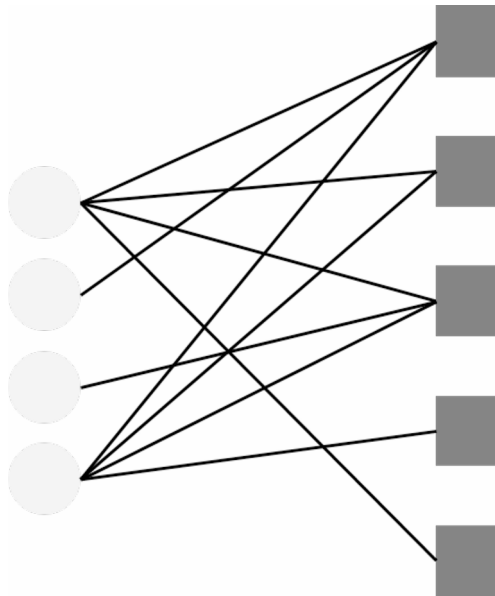


Tabelle 2: Auszug bipartite Matrix

	Empirie: qualitative Methoden	Empirie: quantitative Methoden	Vorlesung Datenerhebung	Vorlesung Datenanalyse
opp karldieter methodologie der sozialwissenschaften	0	1	0	0
hirschauer stefan die empiriegeladenheit von theorie und der erfindungsreichtum der praxis	1	0	1	0
schwarze jochen grundlagen der statistik	0	1	0	0
loos peter et al. dokumentarische methode grundlagen entwicklungen anwendungen	1	0	0	1

zwei Netzwerke umgeformt werden.⁴⁷ In Breigers formaler Umsetzung der Dualitätsperspektive, wie auch in der klassischen Zitationsanalyse der Bibliometrie wird die aus den erhobenen Daten gewonnene bimodale Ausgangsmatrix in zweifacher Hinsicht transponiert und so in zwei verschiedenartige einmodale Matrizen überführt. Dieser Schritt leistet praktisch genau das, was der Dualitätsansatz theoretisch formuliert:

47 Die in diesem Abschnitt vorgestellten netzwerkanalytischen Aufbereitungen und Auswertungen wurden mehrheitlich mit dem Pythonmodul *Networkx*, Version 2.2 (<https://networkx.github.io/documentation/stable/reference/index.html>) durchgeführt.

Die Bedeutung sozialer Entitäten lässt sich aus ihren Relationen zu einem andersartigen Typus an Entitäten herleiten. Im Ergebnis werden aus einem Netzwerk bestehend aus Veranstaltungsplänen und Quellen zwei Netzwerke: Das Netzwerk bestehend aus den Referenzen wird als *Ko-Zitationsnetzwerk* interpretiert. Die entsprechende Matrix hat die Form *Referenz x Referenz* (siehe Tabelle 3) (alle Knoten sind zitierte Werke). Die Relationen des zweiten Netzwerkes, welches nur aus Syllabi besteht, werden als *bibliografische Kopplungen* bezeichnet. Die entsprechende Matrix hat die Form *Syllabus x Syllabus*. Die Zellenwerte geben an, wie oft zwei Syllabi dieselbe Literatur zitieren (siehe Tabelle 4). Dies entspricht zugleich der Gewichtung der paarweisen Beziehung von Lehrplänen im Netzwerk (siehe Abb. 23).⁴⁸ Die Transformation der Ausgangsmatrix bestehend aus *Syllabus x Referenzen* in die zwei vorgestellten Matrizen macht folglich das Symmetrieprinzip der Dualität nutzbar, indem aus dem ursprünglich bimodalen Netzwerk zwei verschiedene Strukturmuster extrahiert werden.

Tabelle 3: Auszug transponierte Matrix Nr. 1: Ko-zitierte Referenzen

	opp karldieter methodologie der sozialwissenschaften	schwarze jochen grundlagen der statistik	hirschauer stefan die empiriegeladenheit von theorie und der erfindungsreichtum der praxis	loos peter et al. dokumentarische methode grundlagen entwicklungen anwendungen
opp karldieter methodologie der sozialwissenschaften	0	0	0	0
schwarze jochen grundlagen der statistik	0	0	0	0
hirschauer stefan die empiriegeladenheit von theorie und der erfindungsreichtum der praxis	0	0	0	1
loos peter et al. dokumentarische methode grundlagen entwicklungen anwendungen	0	0	1	0

Tabelle 4: Auszug transponierte Matrix Nr. 2: Bibliografisch gekoppelte Syllabi

	Empirie: qualitative Methoden	Empirie: quantitative Methoden	Vorlesung Datenerhebung	Vorlesung Datenanalyse
Empirie: qualitative Methoden	0	1	0	0
Empirie: quantitative Methoden	1	0	2	0
Vorlesung Datenerhebung	0	2	0	0
Vorlesung Datenanalyse	0	0	0	0

48 Bei der Projektion wurden die absoluten Häufigkeiten geteilter Referenzen normalisiert um die Länge der jeweiligen Bibliografien.

Die Analysen, die auf diese Aufbereitung der Syllabi zum Syllabinetzwerk (bibliografische Kopplung) und zum Literaturnetzwerk (Ko-Zitationen) aufbauen, folgenden im Kapitel 10.

7. Wenn Soziolog:innen Soziologie deuten

Die folgenden vier Kapitel dienen der Ergebnisdarstellung meiner empirischen Studie. Im Zentrum steht die empirische Beantwortung der zuvor theoretisch hergeleiteten Fragen zu und Annahmen von unterschiedlichen Deutungsdifferenzen bzw. -konflikten, die sich den Lehrenden im Soziologiestudium stellen. In ihrer Funktion als Vermittelnde zwischen repräsentierten Kulturen, wie der Soziologie und ihren methodologischen Subkulturen, und der repräsentierenden Kultur des universitären Studiums stellen sich ihnen eine Vielzahl an Bedingungen, unter denen sie diese Rekontextualisierungsleistung zu erbringen haben. Dabei lassen sich Muster der Deutungen (Kapitel 8) des Zusammenspiels der *subject, learners and implementation related* Lehrbedingungen als unterschiedlich, zum Teil gegensätzlich und somit herausfordernd rekonstruieren, aber auch als Potenzial für das Lehrhandeln (Kapitel 9), durch das mit den Herausforderungen umgegangen wird. Diese Deutungs- und Handlungsmuster sind Indikatoren für die Existenz einer Lehrkultur, die in Teilen öffentlich verfügbar ist, vielfach jedoch in der Form non-deklarativen Wissens vorliegt. Dabei existiert diese Lehrkultur in allgemein disziplinärer und in spezifisch subdisziplinärer Form. Diese für methodologische Wissenskulturen spezifischen Deutungs- und Handlungsmuster soziologischer Methodenlehre vervollständigen das persönliche Lehrwissen der Methodenlehrenden (Kapitel 10).

In diesem Kapitel lege ich den Fokus auf die Ausarbeitung der *Basistypik* meiner Arbeit, die Soziologie, und führe die zunächst geteilte kulturelle Grundlage der Methodenlehrenden aus: ihre disziplinäre Identität. So lässt sich aus den Interviews deutlich die enge Verbindung der Identität der Lehrenden als *empirische Soziolog:innen* mit ihren Rollen als Methodenlehrenden herausarbeiten. Dabei stellt sich den Lehrenden in erster Linie eine Herausforderung, die ich in den Kapiteln 3 bis 5 bereits wiederholt als Ursache andauernder Identitäts- und Grenzkonflikte der Soziologie beschrieben habe: die Repräsentation der Soziologie als methodisch geleitete Wissenschaft in Anbetracht einer Vielzahl konkurrierender Deutungen der Disziplin. Somit lassen sich auch gegenwärtig aus den Interviews jene disziplinspezifischen Deutungs- und Handlungskonflikte der Methodenlehrenden im Soziologiestudium rekonstruieren, die bereits für die Geschichte der Methodenlehre dargestellt wurden (siehe Unterkapitel 5.2). Dabei liegt die Ursache dieser Konflikte nicht allein innerhalb der kulturellen Vielfalt

der Disziplin, repräsentiert durch die Lehrenden und ihre Kolleg:innen, sondern in der Spiegelung der vielfältigen Deutungen von Soziologie in den Erwartungen der Studierenden und in ihrer Materialisierung in den Studien- sowie Rollenstrukturen des Lehrkontextes. Auffällig zentral in den Erzählungen der Lehrenden ist das Publikum ihres Lehrhandelns: die Studierenden. Die Konfrontation der persönlichen Kulturen der Lehrenden mit den studentischen Erwartungen an das Studium der Soziologie macht die Latenz der widersprüchlichen Routinen disziplinärer Selbstbeschreibung für die Beobachterin zweiter Ordnung sichtbar. Die Lehrenden arbeiten sich primär an den Kategorien und Deutungsschemas¹ der Studierenden davon, was Soziologie ist, ab.

Dabei erzeugen nicht nur die Studierenden, sondern eben auch institutionelle Bedingungen der universitären Lehre, wie Studienstrukturen und die Ausdifferenzierung von Lehrrollen, Deutungskonflikte bei den Lehrenden. Es zeigt sich, dass diese Bezugsprobleme des Lehrhandelns der Methodenlehrenden nichtsdestotrotz anschlussfähig sind an das kulturelle Wissen der Lehrenden, weil sie im Kern Deutungen von Soziologie repräsentieren, die auch Bestandteil der disziplinären Kultur sind. So deuten die Lehrenden die Erwartungen der Studierenden an das Studium der Soziologie als un- oder fehlinformiert. Dabei unterstellen sie ihnen insbesondere eine nicht-empirische Deutung der Disziplin. Dies mag dem Verständnis der Lehrenden und ihrem Repräsentationsauftrag, die Soziologie als empirische Wissenschaft vorzustellen, mehrheitlich widersprechen, ist jedoch trotzdem für sie sinnhaft und somit *verständlich*,² da die Grenzen von theoretisch/empirisch seit jeher ihre interne Ausdifferenzierung ausmachen, wie ich im Unterkapitel 3.2.3 allgemein für die Disziplin und in Unterkapitel 5.2.1 spezifisch für die Institutionalisierung ihrer Methodenlehre ausgeführt habe. Auch die strenge Differenzierung verschiedener Wissensdomänen der Soziologie in *Methode, Theorie, spezielle Soziologien*, die in den segmentär und zugleich linear organisierten Studienordnungen sowie in den mehrheitlich entkoppelten Lehrrollen materialisiert sind, treffen auf komplementäre Deutungen innerhalb der stark ausdifferenzierten Disziplin. So gibt es das Schema der Soziologie als theoretische Disziplin, als Disziplin der Methodenentwicklung und als Disziplin, die primär mit bestimmten Themen assoziiert ist. Diese Deutungen sind zwar historischen Ursprungs, dabei jedoch nach wie vor für die Gegenwart durch ihr Konfliktpotenzial relevant. Denn daraus erwächst die Kernherausforderung der Wissenschaft der Gesellschaft: die Simulation von Einheit als Disziplin (und in Folge Differenz zu anderen

1 Die Terminologie zu den kulturellen Elementen folgt meinen Ausführungen aus Kapitel 2. Auch wenn ich im Folgenden mit der Heuristik der *Typiken* arbeite, die primär mit der *Dokumentarischen Methode* assoziiert ist, so übernehme ich nicht dessen begriffliche Unterscheidung von »Deutungsschemata« und »Deutungsrahmen« (vgl. Bohnsack, 2007, S. 246). Mit dem ersten Begriff bezeichnet Bohnsack die Erklärungen, die Akteur:innen von ihrem eigenen Handeln explizit machen, also deklaratives Wissen. Die Deutungsrahmen hingegen sind das non-deklarative, handlungsleitende Wissen, welches ich wiederum je nach Einheit als kognitive Klassifikation oder Schema begreife. So wie er beide Konzepte unter dem Begriff des »Deutungsmusters« eint, verwende ich *Kategorie* und *Schema* für kognitive als auch öffentliche Elemente, je nach Modus, in dem sie sich zeigen.

2 Wobei dies eben keine Zustimmung impliziert!

Disziplinen) und Einheit als Wissenschaft (in Folge keine Differenz zu anderen Disziplinen) bei gleichzeitigem Mangel eines Einheitsnarrativs der Disziplin in Forschung und Lehre (siehe Kapitel 4).

What sounded like inconsistent understandings [...] turned out to be ways of dealing with two different institutional aspects [...]. There are, thus, powerful cultural consistencies, but they are less a consistent set of internalized beliefs than coherent orientations to the demands of institutions. (Swidler, 2001, S. 176)

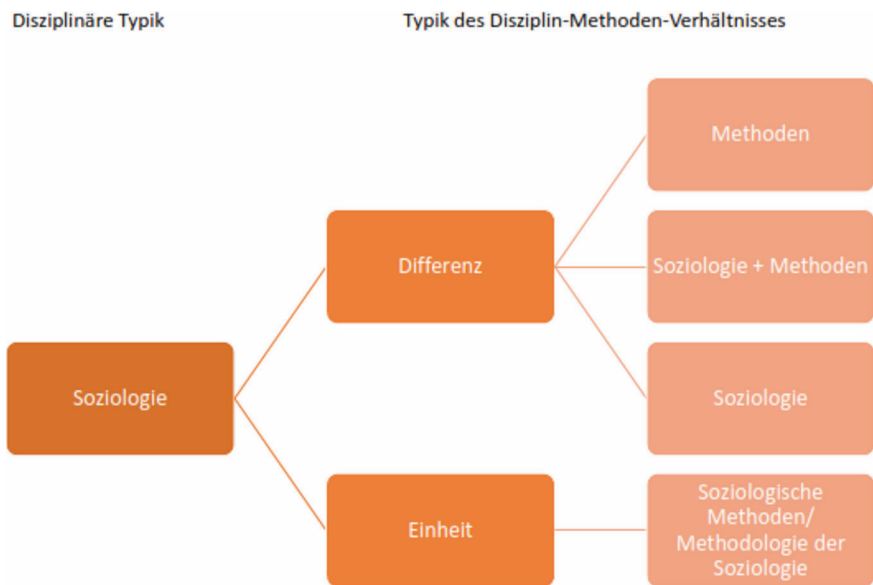
Im Folgenden werde ich zeigen, dass und wie jene – mit Swidler gesprochen – vermeintlich inkonsistenten Deutungen von Soziologie vor allem in Relation zur *Methode* sichtbar und bearbeitet werden. Somit illustriere ich auch, dass die in der Wissenschaft kulturell so charakteristische *Grenzarbeit* über das wissenschaftliche Kulturobjekt der Methoden (siehe Unterkapitel 3) nicht nur forschersiche und professionspolitische Praxis prägt, sondern auch die Lehre.

7.1 Die Basistypik: Soziologie

Wie im Methodenunterkapitel 6.2.3 dargelegt, systematisiere ich meine Auswertungsergebnisse kultureller Lehrmuster über die Erstellung und Darstellung von *Typiken*. Die *Basistypik* (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 303ff.), die am Anfang der Systematisierung und Generalisierung steht, ist die Disziplintypik der Soziologie und/trotz ihrer Deutungsdifferenzen. Das für die Soziologie typische »Identitätsdefizit« (Mevisen, 2019) habe ich bereits mit Blick auf ihre konfliktreiche Geschichte (Unterkapitel 3.2.3) sowie ihren Diskurs zur eigenen Lehre eingeführt (Kapitel 7) und im Detail als Folge ihres Multikulturalismus vorgestellt. Zugleich besitzt die Soziologie durchaus eine disziplinäre Form, die ihre Reproduktion an Universitäten gewährleistet. Zudem wirkt ihr Identitätsdefizit identitätsstiftend. So werde ich im folgenden Unterkapitel 7.2 zunächst die empirische Relevanz der Typik der Soziologie innerhalb der Methodenlehre nachweisen und das bisher theoretisch Gesetzte empirisch stützen: Im Studium der Soziologie orientiert sich das Lehrhandeln tatsächlich an der disziplinären Kategorie der Soziologie und greift dabei nicht nur auf die materielle Rahmung des Handelns an den Universitäten zurück, die ja eine disziplinäre ist, sondern ist zudem fest verankert in den persönlichen Kulturen der Befragten, die sich ihres biografisch verfügbaren, *geteilten soziologischen Erfahrungsraumes* bedienen. So liegt der Fokus dieses Unterkapitels auf der (den) *repräsentierten Kultur(-en)*, die ich anhand der biografischen Erzählungen und der Erzählungen zur Lehrpraxis der Lehrenden (non-deklarative Kultur), sowie anhand ihrer Bewertungen und Rechtfertigungen der Lehrgestaltung (deklarative Kultur) rekonstruiere.

Anschließend werde ich diese Disziplintypik im Kontext der Methodenlehre weiter ausdifferenzieren in eine *Typik des Disziplin-Methoden-Verhältnisses*. In den Unterkapiteln 7.3 und 7.4 stelle ich der handlungsleitenden disziplinären Kategorie *Soziologie* jene der *Methoden* an die Seite und frage nach dem Verhältnis beider. Dabei arbeite ich empirisch das *Schema der Differenz* heraus, welches das Lehrhandeln dahingehend

Abbildung 16: Typik der Soziologie und ihres Methodenverhältnisses



anleitet, dass die Kategorie der Soziologie und die der Methode trennscharf unterschieden und somit kombinierbar werden. Dabei ist die Kombinatorik grundsätzlich als Potenzial und nicht als Imperativ zu verstehen. In diesem Sinne ist die Soziologie auch ohne Methoden und sind die Methoden auch ohne Soziologie sinnvoll. Neben dem Schema der Differenz bzw. Kombinatorik gehört zur Typik des Disziplin-Methoden-Verhältnisses das *Schema der Einheit*. Gemäß diesem Schema ist die diskrete Unterscheidung der zwei Kategorien eine künstliche, die dem eigentlichen kontinuierlichen Verständnis von *soziologischen Methoden* oder einer *Methodologie der Soziologie* zuwiderläuft. In der Vorstellung dieser beiden Schemas werde ich nicht nur auf das diskursive Material der Interviews eingehen, die die Schemas und kognitiven Kategorien als non-deklarative Elemente des kulturellen Wissens der Lehrenden rekonstruieren. Ich werde zusätzlich basierend auf Dokumenten der Organisationsstrukturen des Studiums auf ihre Materialisierung und damit Öffentlichkeit in Form von Studien-, Instituts- bzw. Lehrstuhlstrukturen hinweisen. Somit werden die Schemas nicht nur als Bestandteile der persönlichen Kulturen der Lehrenden handlungsleitend, sondern auch als externe Bedingungen im Modus einer öffentlichen Kultur. Abbildung 16 illustriert den Zusammenhang beider Typiken.

Das Verhältnis beider Schemas entspricht zwei Elementen im Toolkit der Methodenlehrenden im Soziologiestudium. So ordne ich nicht einzelnen Lehrenden ein spezifisches Schema zu, beide sind für sie sinnvoll auf Grund des gemeinsamen Erfahrungshintergrundes der disziplinären Kultur der Soziologie, zu der diese Schemas gehören. Somit existieren die Schemas zumindest in ihrer Latenz gleichzeitig und werden je nach Situation aktiviert und somit handlungsleitend. Zugleich zeigen sich

im Sinne der *Typik einer methodologischen Wissenskultur* Unterschiede hinsichtlich der Gewichtung der Schemas und somit der Wahrscheinlichkeit, dass das eine oder das andere aktiviert wird. Diese Typik wird in diesem Unterkapitel jedoch nur angedeutet und rückt erst in Kapitel 10 in den Fokus. Je nach aktivem Schema werden nicht nur unterschiedliche Lehrstrategien zur Vermittlung dieses Wissens sinnvoll. Aus diesen unterschiedlichen Deutungen ergeben sich auch Konflikte für das Lehrhandeln.

7.2 Soziologie studieren, Soziologie lehren

Für die Methodenlehrenden im Soziologiestudium ist die Kategorie der *Soziologie* selbstverständlicher Bestandteil ihres kulturellen Toolkits, mit dem sie Personen (Selbst- und Fremdbeschreibungen), Organisationen und Praktiken klassifizieren und damit Relationen herstellen zwischen sich und anderen, zwischen sich und spezifischen Praktiken.

Besonders kondensiert zeigt sich die Bedeutung der Soziologie als Kategorie, über die die Lehrenden ihre Vergangenheit (Biografie) und Gegenwart (aktuelle Position) zueinander ins Verhältnis setzen, in den Eingangssequenzen der Interviews. Während der von mir gesetzte Erzählstimulus³ die Befragten auffordert, den Bogen von der Vergangenheit zur Gegenwart zu spannen, und dabei *Gegenwart* durch den Verweis auf ihre aktuelle Position als Methodenlehrperson⁴ deutet, bleibt es den Befragten überlassen, den konkreten Start- und Endpunkt ihrer Erzählung zu wählen. Diese Entscheidung ist abhängig von der Interpretation des Stimulus durch die Lehrenden und diese ist wiederum abhängig von den Schemas, die der Stimulus aktiviert hat.

Auffällig ist die *Typik der (Enkulturation in die) Soziologie*, die die Eingangssequenzen der Methodenlehrenden prägt. In ihnen kommt die Soziologie entweder im Sinne eines Studienfaches oder/und im Sinne einer spezifischen Gemeinschaft explizit zur Sprache und fungiert so als Anker der gegenwärtigen Lehrpraxis in der biografischen Vergangenheit. So illustrieren die Anfänge der biografischen Eingangserzählungen, dass der von mir gesetzte Stimulus als folgende oder sinnähnliche Frage interpretiert wurde: »[W]ie kam ich in die Soziologie« (into4) Diese typische unmittelbare Reaktion auf den Erzählstimulus verweist auf die Umdeutung der Frage nach dem

-
- 3 Gemeint sind an dieser Stelle nur die Interviews mit den Befragten, die primär wegen ihrer gegenwärtigen Position als Methodenlehrende ausgewählt wurden und nicht primär wegen ihrer Lehrbuchautor:innenschaft. Der Stimulus lautete gemäß dem Leitfaden wie folgt: »Bitte beschreiben Sie mir Ihren akademischen Werdegang, der Sie auf Ihre aktuelle Position als *Denomination/Stellenbezeichnung* mit Verantwortung für die Methodenlehre im BA- und/oder MA-Studiengang *Studiengangsbezeichnung* in *Standort* geführt hat.« (Anhang A.2)
- 4 Im Leitfaden ist die Idealversion des Stimulus zu finden, der in der realen Situation des Interviews nicht immer Wort für Wort formuliert wurde. Erst im Nachhinein hat sich gezeigt, dass ich zwar immer die Rolle als Methodenlehrperson anspreche, jedoch nur selten die Einbettung der Lehre im Soziologiestudium oder die Ausübung der Rolle einer Soziologieprofessur. Der Methodenstimulus ist also immer erfolgt, der disziplinäre nicht. Dies habe ich für die weiteren Ausführungen in diesem Unterkapitel berücksichtigt und konnte jedoch keinen systematischen Zusammenhang erkennen zwischen dem Stimulus, der auf die Disziplin verwiesen hat, und der Relevanz der Disziplin in der Antwort.

Weg zur Lehre in die Frage nach dem Weg zur Soziologie. Dadurch stellen die Befragten einen unmittelbaren Zusammenhang her zwischen ihrer eigenen formalen, disziplinären Enkulturationserfahrung und jener, an der sie gegenwärtig mitwirken. Durch diesen Beginn ihrer Erzählung kommt zum Ausdruck, dass sie die Bedeutung ihrer gegenwärtigen Position als Methodenlehrende vor dem Hintergrund ihrer eigenen disziplinären Sozialisation verstehen. Sie sind durch ein entsprechendes Studium ausgebildete und somit zertifizierte Soziolog:innen, die heute Methoden in der Ausbildung von Soziolog:innen lehren.

Auch wenn die Befragten diesen Rahmen der Erzählung vom eigenen Soziologiestudium zur Lehre in der Soziologie implizit zeichnen, so unterscheiden sie sich doch im tatsächlichen und erlebten Verlauf ihrer Biografien. Doch auch der Vergleich dieser Unterschiede bestätigt die Rekonstruktion der kognitiven Verknüpfung der eigenen disziplinären Enkulturation und der gegenwärtigen Rolle. Diese Assoziation ist so stark, dass sogar Lehrende, die nicht Soziologie studiert haben, diese Verbindung herstellen:

I: Genau ähm, zum Einstieg würde ich Sie gerne bitten, Ihren eigenen akademischen Werdegang zu schildern, der Sie jetzt hier auf die Professur, in der Sie auch eine Methodenverantwortung haben, gebracht hat.

B: (.) Oh, das ist jetzt natürlich die Frage, wie weit man ausholt. Ich habe, ähm ja, ich habe Soziologie studiert, nein, ich habe Sozialwissenschaften studiert, das ist noch mal ein Unterschied an der [Universitätsname1]. (int11)

I: Gut, dann würde ich dich zum Einstieg gerne fragen nach deinem eigenen akademischen Werdegang, der dich hier auf die Position als, ich glaube, es heißt formal [Stellenbezeichnung], gebracht hat.

B: Genau, ja, angefangen hat's [als ich] 1998 angefangen [habe] zu studieren, genau, damals, ganz interessant Soziologie, nee nicht einmal Soziologie, ne Entschuldigung, es war Informatik, Philosophie und VWL. Genau. (int18)

In diesem Sinne richten auch andere Lehrende, die gleichermaßen über »Umwege« zur Soziologie kamen, ihre Eingangserzählung auf den Weg zur Soziologie aus.

I: Genau, und dann würde ich Sie zum Einstieg gerne einmal ganz offen bitten, Ihren eigenen akademischen Werdegang zu schildern, der Sie hier auf die Position gebracht hat, in der Sie ja doch auch einen, zumindest den Statistikeil, wie ich es gesehen habe-

B: Genau.

I: -einen wichtigen Bestandteil der Methodenlehre übernehmen und ja auch den Studiengang größtenteils organisieren.

B: Gut, ähm, ich habe so einen a-typischen Verlauf in dem Sinne, dass ich [den Abschluss, der zum Hochschulzugang berechtigt] nachgeholt habe, weil ich einen ganz anderen Weg eingeschlagen hatte, und dann habe ich das Ganze eigentlich dann klassisch fortgesetzt. Ich habe dann ein Unistudium

zur Soziologie. Ich habe Soziologie, Politikwissenschaft und Sozial- und Wirtschaftsgeschichte studiert. Und, dann bin ich hierhergekommen. (int12)

I: Genau, als erstes würde ich dich gerne bitten, mir mal deinen eigenen akademischen Werdegang zu schildern, der dich jetzt hier auf die Professur mit Methodenverantwortung im Soziologiestudiengang gebracht hat.

B: Ja, also studiert habe ich zuerst Sozialpädagogik, in [Studienort], von [Zeitraum]. Das habe ich auch abgeschlossen. Ähm, da wollte ich noch die Welt retten und alles gut machen, ähm, und dann habe ich aber doch gesehen im Laufe des Studiums, dass das praktische Arbeiten in Jugendhilfeeinrichtungen oder irgendwie so etwas, dass das nicht so mein Ding ist und dass mir da so ein bisschen, mir fehlte so der Theoriebezug. Ich habe mich im Studium immer schon wohler gefühlt, wenn man irgendwie so mit Texte arbeiten kann, wo man irgendwie in logische[n] Gedanken denken kann oder, ja, so etwas. Das hat mir, so von der Arbeitsweise her, mehr gelegen und dann ergab es sich, dass in derselben Stadt dann gleiche, ähm, ein Soziologiestudium aufmachte-

I: in [Studienort]?

B: [nickt] In dem Sommer. Und dann ähm, habe ich da angefangen. Habe allerdings dann nur ein abgebrochenes Soziologiestudium gemacht, weil mir ganz viel Altes anerkannt wurde. Sozialpädagogik hat natürlich auch damals zumindest viel soziologische Bestandteile gehabt, und die wurden dann teilweise auch angerechnet. So dass ich dann ein verkürztes Studium in der Soziologie hatte. (int03)

Trotz dieser disziplinären Rahmung der gegenwärtigen Lehrpraxis variiert die Ausprägung der Bedeutung, die der Soziologie in den Erzählungen zugestanden wird. Mal markiert sie primär eine Statuspassage (»Bin ja Diplomsoziologe« [int07]), mal wird sie affektiv als soziale (»Kontakt zur Mutterdisziplin Soziologie« [int11]) und räumliche Heimat (»wenn man aus der Soziologie kommt« [int13]) gerahmt. Dabei tritt auch die *Typik des Disziplin-Methoden-Verhältnisses* neben jene der Soziologie.

I: Ja gut, dann würde ich Sie zum Einstieg gerne einmal bitten, mir von Ihrem eigenen akademischen Werdegang zu berichten, der Sie jetzt hier auf die Stelle gebracht hat mit der Methodenverantwortung.

B: Ich habe Soziologie und Politikwissenschaft studiert in [aktueller Standort] und habe eine (.) Hauskarriere gemacht, was eigentlich, akademisch, vollständig unerwünscht ist.

I: Ja.

B: Ähm, aber das hat sich so ergeben und die, das Interesse an Methoden hat sich eigentlich im Studium schon, schon äh heraus:kristallisiert und hat sich dann eigentlich über die Lehre ergeben. Das heißt, nachdem ich dann Assistent[:in] geworden bin, war die Frage, was ich unterrichten soll, weil halt auch Lehrverpflichtung dazugehört und äh, wir hatten eine furchtbare Statistikausbildung und das war mein Antrieb, zu sagen, (.) ich möchte das besser

machen, ich möchte was Anderes machen, ich möchte die Statistikausbildung bei uns neu konzipieren, auf neue Beine stellen, ähm, das hat etwas gedauert bis man die Alten- [grinst und murmelt unverständlich] entfernen konnte-

I: [lacht]

B: Und dann halt die, die Statistik übernommen, habe zehn Jahre Statistik unterrichtet, ähm, äh- nebenbei dann auch andere Methoden, äh, hab mir dann auch (.) ähm, ja, hab mir dann auch zum Methodenthema habilitiert, bin also über die Lehre zur Forschung gekommen-

I: Ah ja.

B: Äh, und äh, betreibe mittlerweile auch Methoden, Methoden:äh-forschung, also ich forsche auch über Methoden und äh, ja, so hat sich das dann ausgeweitet. Habe die Statistik dann wieder abgegeben, bin so in die allgemeine Methodenausbildung eingestiegen und auch in der Lehre auch im fortgeschrittenen Bereich für Methoden. (int17)

Die Soziologie wird hier zwar eingangs erwähnt und markiert den Beginn des Teils der Biografie der befragten Person, welcher für das Verständnis der gegenwärtigen Lehrrolle relevant ist, verschwindet jedoch anschließend sofort. Die Relevanz verschiebt sich unmittelbar zum eigentlichen Kernthema: dem Interesse an und der Begeisterung für Methoden. Die Soziologie wird als formales Studienfach relevant gemacht, doch im Zentrum stehen die Inhalte der Studien- und Lehrpraxis mit Methoden. Kontrastierend hierzu dient folgende Eingangssequenz eines anderen Interviews:

I: Als erstes würde ich Sie gerne einmal ganz allgemein oder recht weit als [Einstieg] bitten, mir Ihren eigenen akademischen Werdegang zu beschreiben, der Sie nicht nur auf die aktuelle Position als Soziologieprofessor[.in] gebracht hat, sondern vor allem auch in diese Position, in der Sie ja doch auch recht stark für eine bestimmte Methodenentwicklung stehen, und nicht nur Entwicklung, sondern auch VERmittlung, also wenn ich jetzt an [spezifischer Beitrag zur Methodenentwicklung] denke, zum Beispiel.

B: Ja, ja ok, ich meine, wenn ich, der Einstieg ist natürlich die Frage, wie kam ich in die Soziologie. Also, ich wollte nach dem Abi oder im Zuge des Abis Soziologie studieren. Das hatte mich interessiert, einfach, weil, wir in einem Kontext, Ende der 1970er Jahre, wo es einfach sehr viel Politisierung gesellschaftlich gab. Also es war die Zeit der Umweltbewegungen, der Friedensbewegungen, der, ja Neugründung von Parteien, der Grünen damals, in diesem Zeitraum. Was sehr viel, eigentlich gesellschaftlich so die Idee hinterlassen hat, dass sich irgendetwas verändert oder dass sich etwas verändern sollte, und dass da sehr viel Aufbruchsstimmung ist. Und ich war politisch sehr interessiert und eigentlich interessiert, wie Gesellschaft funktioniert, so könnte man sagen. Also, ich hatte nicht so eine klare Ideologie oder etwas, sondern mich hat einfach interessiert, was passiert da. Und habe dann ange-

fangen, Politik zu studieren auf Ratschlag einer Studienberatung, der ich nie dankbar war dafür.

I: [lacht]

B: Politikwissenschaft. Weil die meinten, dass im Grunde Soziologie oder diese ganzen Wissenschaften eigentlich sowieso keinen Job mit sich bringen und Politik gibt es immerhin und Politiker gibt es und Politikerinnen und das war dann irgendwie noch mal ein bisschen sicherer als dieses komische Fach Soziologie. (into4)

In dieser Eingangssequenz spielt nicht wie im vorhergehenden Interview die Soziologie die Neben- und die Methoden die Hauptrolle. Ganz im Gegenteil fokussiert die Erzählung vollständig auf die Motive, normativer wie epistemischer Art, der Studienfachwahl und wertet damit die individuelle, emotionale Bedeutung der Soziologie für die Lehrperson stärker auf als die reine Auflistung des Studienabschlusses.

So lassen sich die Eingangssequenzen auf einem Kontinuum hinsichtlich der Priorisierung der Disziplin oder der Methoden abtragen, jedoch mit der Schiefelage, dass die Soziologie von den Befragten *immer* bereits im Intervieweinstieg relevant gemacht wird. In Anbetracht der Tatsache, dass der Stimulus der Interviewerin im Kontrast dazu immer auf die Methoden und selten auf die Soziologie verwiesen hat, kann die stark disziplinäre Orientierung der Eingangssequenzen als Bestätigung der disziplinären Ordnung gedeutet werden. Diese strukturiert nicht nur in Form organisatorischer Strukturen die Gegenwart der Lehrpraxis der Befragten, sondern prägt auch in Form kognitiver Schemas die Deutung und somit das Handeln im Kontext der eigenen Lehre. Zudem deute ich die durchgängigen Verweise auf die Disziplin als ersten Hinweis auf das Vertrauen der Lehrenden in den nachhaltigen Effekt, den das disziplinäre Studium auf den eigenen Werdegang hatte, und damit auch auf das Vertrauen in die Stabilität der kulturellen Muster, die in diesem Lebensabschnitt angeeignet wurden. Wie zu Beginn der Arbeit theoretisch eingeführt, stehen die Lehrenden als Akteur:innen der disziplinären Reproduktion und Enkulturation auch deshalb im Zentrum meines Interesses, weil sie die entsprechende Enkulturation selbst durchlaufen (haben) und zugleich basierend auf dem im Zuge dessen entstandenen kulturellen Repertoire den Enkulturationkontext der gegenwärtigen Studierenden gestalten. Dabei sind die hierbei relevanten Kulturen zum einen die repräsentierten, disziplinär und subdisziplinär, zum anderen aber auch die erfahrene und die nun praktizierende Lehrkultur. Die Verbindung dieser beiden Ebenen, die ich zuvor primär theoretisch hergeleitet habe, sehe ich bereits in den Eingangssequenzen der Interviews bestätigt.

Wichtig als Fazit dieses Abschnittes ist die Einsicht, dass die Lehrenden ihr Lehrhandeln durchaus als *disziplinär gerichtetes Handeln* deuten. Dieses Schema ist ein starkes Element ihrer kulturellen Toolkits, wie die starke und konsistente Aktivierung dessen durch den Erzählstimulus gezeigt hat. Wichtig ist die Hervorhebung dessen vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses meiner Studie an einer disziplinären Lehrkultur, wie ich sie bereits anhand des Diskursmaterials in Unterkapitel 4.1 zur Lehrgestalt der Soziologie diskutiert habe. Auch dort wurde deutlich, dass bei aller Uneinigkeit hinsichtlich der konkreten einheitlichen oder vielfältigen Ausgestaltung der Lehrgestalt die Fokussierung darauf lag, der Soziologie gerecht zu werden. Diese

Orientierung lässt sich also auch für die Gegenwart anhand des Interviewmaterials rekonstruieren. Im Gegensatz zum rekonstruierten Diskurs stellt sich im Kontext der Lehrpraxis jedoch die Frage, wie und ob diese disziplinäre Orientierung aufrechterhalten werden kann, wenn konkret entschieden werden muss, was wie gelehrt wird. Dann wird aus der Frage nach der Form – eine disziplinäre – eine nach konkreten Inhalten und somit die Frage danach, was gelehrt wird, wenn Soziologie gelehrt wird. Dass sich diese auf Grenzarbeit verweisende Frage innerhalb der Wissenschaft im Allgemeinen und in der Soziologie im Besonderen insbesondere für ihre Methoden stellen lässt, habe ich bereits umfassend in Kapitel 3 ausgeführt. Zudem habe ich im Unterkapitel 5.2 darauf verwiesen, dass sich der besondere Status der Methoden für die Ausdifferenzierung der Soziologie auch in der Lehre spiegelt. Ausdruck findet dies in dem Versuch der DGS, das Maß der innerdisziplinären Ausdifferenzierung zu kontrollieren und somit die Frage, was gelehrt wird, wenn soziologische Methoden gelehrt werden, kollektiv bindend zu beantworten. Methoden sind in den *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zur Methodenausbildung* unverzichtbar als Pflichtbestandteil des Soziologiestudiums, die Deutung der Soziologie als *empirische Disziplin* wird als Imperativ gesetzt. Zugleich ist diese einheitsorientierte Rahmung der Soziologie als empirische Wissenschaft nach innen differenzorientiert. So zeichnet sich die Soziologie als Wissenschaft gerade durch ihre Methodenvielfalt aus, durch ihre Kompetenz in qualitativen und quantitativen Methoden (vgl. Vorstand der DGS, 2002).

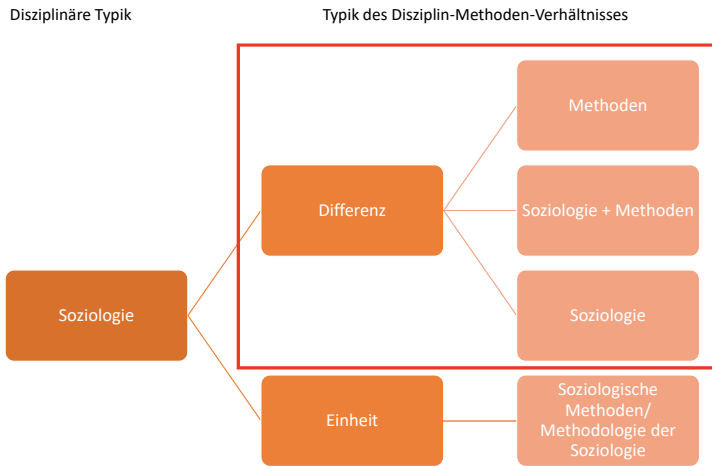
An diese Ausführungen anschließend stehen im Zentrum des folgenden Abschnittes jene Deutungsmuster, die vor dem Hintergrund dieser Grundspannung der multikulturellen Soziologie durch die Methodenlehrenden aktiviert werden, um die Kategorien der Soziologie und Methoden zueinander ins Verhältnis zu setzen. Als die zwei Deutungsmuster, die dabei die primären Quellen von »inconsistent understandings« der Methodenlehrenden darstellen, werde ich das *Differenzschema* und das *Einheitsschema* vorstellen. In Kapitel 8 werde ich daran anschließend darlegen, welche spezifischen Konsequenzen sich für die Methodenlehrenden innerhalb der Lehre auf Grund der Gleichzeitigkeit der verschiedenen Deutungsmuster ergeben.

7.3 Differenz von Disziplin und Methoden/Einheit der Wissenschaft

Na ja, überhaupt, die Ringvorlesungen würde ich jetzt nicht als soziologisch bezeichnen, aber die ist methodisch. (int08)

In diesem Abschnitt beschäftige ich mich mit einem Schema zum Verhältnis von Soziologie und Methoden, welches ich im Weiteren als *Differenzschema* bezeichnen werde (siehe Abbildung 17). Dieses Schema geht von einer kategorischen Unterscheidung disziplinären und methodischen Wissens aus. In diesem Sinne können sie, wie es in der empirischen Forschung geschieht, kombiniert werden. Vor dem Hintergrund dieses Schemas ist es sinnhaft, die Kategorie der Soziologie durch die Erweiterung zur »empirischen Soziologie« zu konkretisieren. Implizit ist auch eine Soziologie ohne Empirie, ohne Methoden denkbar, wie auch (sozialwissenschaftliche) Methoden ohne

Abbildung 17: Einordnung des Differenzschemas in die Systematik der Typiken



etwas spezifisch Soziologisches. Auf diesem Schema fußen auch die gängigen Formulierungen, wie »Methoden der empirischen/quantitativen/qualitativen Sozialforschung« im Kontrast zur »soziologischen Theorie«. Erstere ist gemäß der sprachlichen Ausdrucksform grundsätzlich erst einmal disziplinenunspezifisch, Zweitere hingegen disziplinspezifisch. Methoden leisten gemäß diesem Schema weniger die Integration in eine spezifische Disziplin, sondern ermöglichen Interdisziplinarität und die Integration aller sozialwissenschaftlichen Disziplinen. Dadurch entlastet das Schema bei methodenbezogenen Konflikten auch von der Konsequenz, entlang methodologischer Grenzen über den Ein- und Ausschluss disziplinärer Zugehörigkeit zu entscheiden. Nicht zuletzt ermöglicht die kategorische Unterscheidung von Soziologie und Methoden die Existenz und Ausübung der Rolle des oder der Methodiker:in, die ihr Handlungspotenzial gerade aus der disziplinär peripheren Stellung als »Service«, den sonst »niemand machen will«, zieht. In meiner Darstellung dieses Schemas werde ich im Folgenden den Schwerpunkt auf die Verwendung der Methodenkategorie als distinkte, quasi disziplinneutrale Kategorie legen, da diese – obwohl ihr untergeordnet – den stärksten Kontrast zur bereits vorgestellten Typik der Soziologie darstellt.

Dieses Schema ist in den Interviews durchgängig präsent als diskursiver Ausdruck kognitiver Repräsentation. Zugleich ist es Bestandteil der öffentlichen Lehrkultur, materialisiert in Studienordnungen und Modulstrukturen, in Lehrveranstaltungstiteln, in der Denomination von Lehrstühlen (zum Beispiel *Professur für empirischen Sozialforschung* oder *Professur für Allgemeine Soziologie, insb. soziologische Theorie*) und in Lehrbüchern. Auch innerhalb der Strukturen der Fachvertreter:innenorganisation Soziologie findet sich diese Ordnung, zum Beispiel in Form spezifischer Methodensektionen.

7.3.1 Methoden als (disziplin-)neutrale Instrumente

I: Sehen Sie so etwas wie eine spezifisch soziologische Anwendung von Methoden empirischer Sozialforschung, was ja noch mal viel weiter fasst?

B: Ja, es gibt soziologische Anwendungen sicherlich, aber ich sehe jetzt wenig Sinn, mich jetzt darauf zu beschränken oder das sozusagen besonders deutlich zu machen.

I: Ok, also könnte Ihre Veranstaltung auch von anderen Sozialwissenschaften, das würde quasi keinen Unterschied machen?

B: Also wir hatten, also wir haben ja durchaus auch Gäste aus anderen Fachrichtungen, wir hatten es auch schon stärker bei anderen im Studienplan sogar mit drin, das ist jetzt im Moment wieder nicht so, die machen das jetzt wieder selber.

I: Da war für die auch verpflichtend, zu Ihnen zu kommen?

B: Genau, aber es unterscheidet sich, glaube ich, glaube ich jetzt, marginal, was, was jetzt die Methoden selber betrifft. Ich meine, ich weise natürlich schon auch darauf hin, dass es auch durchaus größere Unterschiede gibt in den Zielen zum Beispiel, mit denen bestimmte Methoden angewandt werden. Es ist häufig gar nicht so das Handwerkliche. Sie können einen Fragebogen, können Sie in allen möglichen Kontexten, mit allen möglichen Intentionen verschicken, häufig ist es auch nicht einmal ein Forschungsinteresse. Eine Direktive zum Beispiel, ja. Sie sagen, Sie forschen und möchten aber eigentlich zwischen den Zeilen [unverständlich]

I: Aha, dafür ließe sich ein Fragebogen dann auch einsetzen, aber das wäre dann nicht soziologisch?

B: Das ist zumindest nicht das Ziel soziologischer Erkenntnis oder wissenschaftlicher Erkenntnis.

I: Können Sie mal einen Unterschied aufmachen für mich, weil Sie sagen, dass es unterschiedliche Ziele gibt, was meinen Sie da beispielsweise, können Sie da-

B: Na ja, dass eben dieselben- oder ähnlich aussehende Instrumente eben mit unterschiedlicher Zielsetzung eingesetzt werden, da gebe ich Ihnen ein Beispiel. Wenn Sie zur Wahl gehen, dann sieht das aus wie ein Fragebogen. Da ist eine Liste, Sie sollen Sachen ankreuzen. Wenn der Forscher zu Ihnen kommt, gibt der Ihnen auch eine Liste und Sie sollen was ankreuzen. Nun könnte man denken, es ist dasselbe und es ist ja technisch auch irgendwie dasselbe. Wenn ich nun Frage, welcher Partei stehen Sie nahe, kreuzen Sie bitte an oder ob ich sage, wir machen heute eine Abstimmung, wird irgendwie der Bundestag gewählt, kreuz das mal bitte an. Aber ist natürlich ganz etwas anderes.

I: Wobei das eher die außerakademisch- innerakademische Differenz aufmacht, weil wenn man dann mal zwischen Disziplinen-

B: Nein, nein, es geht gar nicht-

I: aha, da würden Sie das nicht machen.

B: Also, kann man auch machen, aber- Man darf jetzt sozusagen die Form und den Inhalt oder die Form und den Sinn jetzt nicht verwechseln und eins in eins setzen. Sie können jemanden beobachten, um ihn auszuspionieren

oder Sie können jemanden beobachten, um wissenschaftliche Erkenntnisse zu sammeln. Also, nicht alle Techniken, die wir anwenden, sind jetzt automatisch wissenschaftliche Techni- oder zum Erkenntnisgewinn nicht geeignet. Das ist das eine. Disziplinär, na ja gut, da sind die Unterschiede innerhalb der Sozialwissenschaften wahrscheinlich nicht so groß, ich meine, es ist ja auch sehr schwer zu sagen, wo fängt jetzt die Soziologie an und wo hört die Politikwissenschaft auf [lacht]. Aber, ist natürlich klar, dass es dann unterschiedlich gewichtete Fragestellungen sind oder unterschiedliche Erkenntnisebenen, Beobachtungsebenen oder was weiß ich. Natürlich kann man da Unterschiede machen. Ähm, aber das würde ich jetzt nicht in den Vordergrund stellen, es geht eher um ein Bewusstsein dafür, äh, dass man eben, äh, ja unterschiedliche Einsatzzwecke hat, dass man auch unterschiedliche soziale Kontexte, soziale Konsequenzen und so etwas hat. Ich meine, Probleme von sozialer Erwünschtheit, Reaktivität, so etwas ähm spielt da ja auch rein. Also, wie wird das verwendet, äh, das Wissen, das man jetzt hier, das man jetzt hier erhebt. Macht ja einen großen Unterschied, also, die entscheidet darüber, ob es jetzt wissenschaftliche Forschung ist oder nicht, aber hat durchaus auch ähm Konsequenzen für Validität, je nachdem, was Sie wissen oder glauben mit Ihren Informationen passiert. Was jemand erfährt und wenn, wer. Was der damit macht. (into2)

Gemäß diesem Interviewausschnitt eignet sich methodisches Wissens grundsätzlich nicht zur sozialwissenschaftlich-disziplinären Unterscheidung. In diesem Sinne leistet auch die Lehre dieses Wissens keinen Beitrag zur *disziplinär*-spezifischen Enkulturation. Dabei geht die Person sogar so weit, die Grenzziehung von Methoden zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft aufzuheben. Methoden tragen keinen spezifischen »Sinn«, sondern entsprechen einem kontextneutralen »Handwerk«. Dabei lässt sich diese extreme Auslegung der maximalen Anschlussfähigkeit von Methoden schon innerhalb dieser Interviewpassage nicht aufrechterhalten und so führt die Person die Unterscheidung des Handwerklichen und des Anwendungskontextes des Instrumentes ein, also dem Ziel seines Einsatz, welches dann doch spezifisch wissenschaftlich oder disziplinär sein kann. Aber dieser Deutung nach gibt es nichts den Methoden intrinsisch Disziplinäres, ja nicht einmal intrinsisch Wissenschaftliches. Entsprechend lassen sich diese Wissensbereiche auch in der Lehre unterscheiden – Methoden sind neutrale »Techniken«, das Wissen um ihren Anwendungskontext ist davon unterscheidbar. Methodenwissen ist gemäß diesem Deutungsschema Grenzobjekt entlang disziplinärer wie transdisziplinärer Unterscheidungen und somit hochgradig integrativ. Die disziplinäre Unterscheidung leisten die »Fragestellungen«, die jedoch die Methodenwahl und -durchführung nicht in jenem Maße spezifizieren, dass sie somit disziplinären Charakter bekommen. Dabei ist das Differenzschema nicht spezifisch für eine bestimmte methodologische Wissenskultur, sondern in allen Interviews aufzufinden.

I: Siehst du in der Anwendung der Methoden was spezifisch Soziologisches in deiner Arbeit? Weil es heißt ja immer, Methoden der empirischen Sozialforschung oder qualitative Sozialforschung, aber da bleibt es ja bei dem weiten

Begriff Sozialforschung und nicht Soziologie, würdest du da irgendwie was spezifisch Soziologisches benennen können?

B: Im Allgemeinen jetzt, oder-

I: Ja, oder es auch plastisch machen, jetzt spezifisch, wenn es leichter fällt, in deiner Arbeit.

B: Also, ich glaube, ich würde das gar nicht sagen, unbedingt, dass so von der Vorgehensweise, das ist was unbedingt Soziologisches, ich denke einfach, Sozialwissenschaften, da gehört nicht nur die Soziologie zu, sondern auch die Erziehungswissenschaften. [...] Aber ich glaube, in der Art und Weise, wie man Methoden anwendet, würde ich jetzt nicht unbedingt sagen, also wir haben ja auch in dieser [Bottom-up-Organisation für Austausch zu qualitativen Methoden], bin ich ja, die war ja, ähm interdisziplinär, oder transdisziplinär, also wir waren viele Erziehungswissenschaftler, wir waren Soziologen und auch jetzt in den letzten Jahren waren auch welche von Medizin, Ethik oder so. Aber ich würde jetzt, bei den Sozialwissenschaften, das ist nicht unbedingt ein Riesenunterschied ist, ob man jetzt – also rein von der methodischen Vorgehensweise, zum Beispiel, wenn man jetzt irgendwie Narrative Interviews hat, ob das jetzt ein Erziehungswissenschaftler analysiert oder ein Soziologe oder eine Soziologin, das glaube ich nicht. Die Fragestellung schon und entwickeln sich vielleicht spezielle Foci oder eben dann auch Heuristiken, die entwickelt werden daraus, aber das würde ich nicht sagen. Vielleicht noch mal mit der, mit der Linguistik noch was Anderes, aber es gibt ja da auch Überschneidungen.

I: Ja, ok.

B: Aber da würde ich nicht sagen, rein soziologisch. (int14)

Entkopplung methodologischer und disziplinärer Identität

Die Deutung der Methoden als etwas von den Disziplinen prinzipiell Separates leistet vor allem in jenen Kontexten eine Integrationsfunktion, in denen die Disziplin selbst dies nicht vermag. Das Zitat von int14 verweist beispielhaft auf eine Organisation an der Universität, die über verschiedene Fachbereiche hinweg gegründet wurde von jenen, die durch die eigene methodologische Kultur am eigentlichen disziplinären Fachbereich eine periphere Stellung einnehmen. Trotz der Selbstbeschreibung als Soziolog:in am Soziologieinstitut war es nicht primär die disziplinäre Unterscheidung, die die Person vor Ort in ein Kollektiv integrierte, sondern die methodische. Deutlich wird die interdisziplinäre Anschlussfähigkeit sozialwissenschaftlicher Methoden zur Kehrseite der Unschärfe soziologisch-disziplinärer Grenzen.

B: [...] und da war ich so ein bisschen im Dilemma, weil mir war schon klar, als ich nach [Standort] kam – nicht so klar wie jetzt – aber mir war schon klar, dass das Institut eher quantitativ ausgerichtet ist. [...] und für mich war es aber so ein bisschen, ok, da bin ich [immerhin] in meiner Stammdisziplin [...] also am Anfang fand ich das sehr schwierig, dass niemand auch versteht, wie man arbeitet und warum und was [...], das erste Jahr fand ich wirklich hart

und habe dann mich wirklich umgeschaut aktiv nach Leuten, so nach Peers, die auch qualitativ arbeiten. (int14)

Was die Methoden, wiederum getragen durch *spezifische* methodologische Kulturen, hier leisten, ist nicht nur die interdisziplinäre Anschlussfähigkeit sich disziplinär identifizierender Individuen, sondern zugleich die Stabilisierung der Grenzen der Soziologie in Anbetracht de-integrativer Erfahrungen einer eigentlich methodologisch symbolisch wie sozial stark ausdifferenzierten Disziplin. Trotz der Marginalisierungserfahrung, die in dem Zitat zum Ausdruck kommt, steht die Verwendung der Kategorie *Soziologie* für die Selbstbeschreibung der Person oder die Fremdbeschreibung ihrer Kolleg:innen, die andere Wissenskulturen vertreten, nicht zur Debatte. Trotz der Erfahrung der Anschlusslosigkeit an die Symbolsysteme und Praktiken der soziologischen Kolleg:innen, die immerhin darin resultiert, soziale Kontakte dezidiert außerhalb der Disziplin zu suchen, bleibt die Ordnungsleistung der Soziologie unverändert. Der situative Rückgriff auf das Deutungsschema des kombinatorischen Verhältnisses von Soziologie und Methode ermöglicht die Entlastung der soziologischen Identitätsarbeit. Inkongruenzen und Widersprüche zwischen der individuellen methodologischen Kultur und jenen der Kolleg:innen innerhalb der als soziologisch klassifizierten Organisationseinheit (zum Beispiel des universitären Instituts) können entkoppelt werden. Als Erweiterung zum vorhergehenden Zitat kommt im Folgenden noch stärker die individuelle Identifikation mit einer spezifischen methodologischen und in dem Sinne subdisziplinären Kultur dadurch zum Tragen, dass die symbolische wie auch soziale Exklusion durch eine andere methodologische Kultur innerhalb der gleichen Disziplin »persönlich genommen« wird.

B: Ich bin jetzt seit langem in [nicht-soziologischer Fachbereich] und es gibt aber auch ein soziologisches Institut in unserer Fakultät und das aber jetzt mit einer Ausnahme ausschließlich quantitativ orientiert ist [...]. Und, da habe ich immer wieder gehört und ich meine, das bezog sich nie auf mich als Person oder Soziolog[.in] oder Lehr[person], aber da gab's, wurde mir dann von Studenten irgendwie weitergetragen, einfach dumme, polemische Aussagen zu qualitativen Methoden. Also, das ist Lyrik und das ist Phantasie und das ist, was weiß ich, ja. [...] Also, ich habe eben auch Studierende zum Teil aus der Soziologie, die dann bei mir auch Lehrveranstaltungen machen und das ist schon irgendwie, also das ist schon blöd. Weil das hat dann, auch wenn das nicht gegen die eigene Person geht und das würden die auch nie mir gegenüber sagen oder auch nicht, das denken die, glaube ich, auch nicht über mich, aber trotzdem ist es natürlich, wenn Ansätze diskreditiert sind, mit denen man aber selbst arbeitet, dann merkt man schon, dass es an bestimmten Stellen eben auch in der Soziologie – da ist [Standort] vielleicht auch ein besonderes Pflaster oder SICHERLICH ein besonderes Pflaster – auch einfach keine Akzeptanz nach wie vor gibt von qualitativen Methoden, ja. [...] Und ich habe meine Kooperationspartner halt immer aus anderen Fächern gehabt. Und das hat aber auch eben schon ein bisschen was damit zu tun. (int16)

Auch in diesem Zitat drückt sich eine Diskriminierungserfahrung aus,⁵ die zwar kulturell-kollektiv (gegen *qualitative Methoden* und implizit ihre Repräsentant:innen) gedeutet, aber auch persönlich empfunden wird.⁶ Trotzdem führt dies wieder nicht dazu, dass sich die befragte Person selbst oder jene Soziolog:innen, die in dem beschriebenen Kontext eine konkurrierende methodologische Kultur vertreten, symbolisch aus der Soziologie ausschließt. Es gibt augenscheinlich kaum Gemeinsamkeiten zwischen den in der Erzählung repräsentierten methodologischen Kulturen. Forschung und Lehre der befragten Person finden auch organisatorisch unterschieden in einem anderen Institut statt, und doch dient symbolisch die *Soziologie* weiterhin als einende Klammer. In diesem Kontext kann die methodologische Kultur aus der disziplinären ausgeklammert werden, so dass der Konflikt mit der einen nicht zum Konflikt mit der anderen führt. Einen ähnlichen Zweck erfüllt die Deutung erfahrener Konflikte mit Vertreter:innen anderer methodologischer Kulturen als standortspezifisch, die Deutung des Standortes als »besonderes Pflaster«. Dabei lässt sich der räumliche Rahmen für diese Art der *Erklärung* der Erfahrung mangelnder Integration beliebig weit ziehen: »[Die internationale Konferenz] ist spannender, weil vieles im deutschen Soziologiebereich, oder im Methodenbereich ist nicht interessant. Und international ist viel besser. Ich habe in Deutschland so gut wie keinen, mit dem ich mich über [methodische Spezialisierung] austauschen kann« (int07).

Die Leistungen der kategorialen Trennung von Soziologie und Methoden liegen also grundsätzlich zum einen in der Anschlussfähigkeit an andere wissenschaftliche Disziplinen und zum anderen in der gleichzeitigen Aufrechterhaltung disziplinärer Grenzen trotz interner, methodologischer Spannungen.

7.3.2 Methodenrollen

Das Differenz- bzw. kombinatorische Schema lässt sich auch in institutionalisierter Form im Modus öffentlicher Kultur in Rollen- und organisatorischen Strukturen der Disziplin und ihrer Lehre rekonstruieren.

Die Identität als Methodiker:in

B: [...] da gab's [...] auch einen sehr netten Kollegen, [...] [der] war da auch ein bisschen ein Vorbild als Methodiker, der da gearbeitet hat und da habe ich mich da so in diese Richtung orientiert. (int08)

Eine spezifische Rolle, die durch die Unterscheidung von Soziologie und Methoden sinnhaft wird, ist die des Methodikers oder der Methodikerin. Im Sinne des Differenz-

-
- 5 Vielfach werden auch weniger drastische, im Prinzip aber ähnliche Erfahrungen berichtet, zum Beispiel »Ich bin eigentlich die einzige, es gibt jetzt, glaube ich, noch eine zweite neue mit der, also, muss ich mal gucken, aber ich glaube, ich war lange die einzige [Person], die überhaupt mit qualitativen Methoden arbeitet. Und ich sehe da nicht so richtig, also auch die Themen, die die dann besprochen werden, die sind für mich nicht so richtig anschlussfähig [am soziologischen Institut]« (int09).
 - 6 Den Bezug zur »eigenen Person« führt die befragte Person zwar zur Abgrenzung ein, hebt diese durch »aber trotzdem« dann wieder auf.

schemas stellen die Rolleninhaber:innen ihre spezialisierte Leistung in Forschung wie Lehre potenziell ungeachtet disziplinärer Grenzen zur Verfügung und sind in diesem Sinne interdisziplinär anschlussfähig.

[Im Kontext umfangreicher Ausführungen zum Potenzial von *Big Data* in der Soziologie:]

B: Also zum großen Teil, viele von den Sachen, die diskutiert werden, bräuchte ich überhaupt [nicht], da kann ich die herkömmlichen Konzepte zum Umgang mit Prozessdaten [nehmen], da brauche ich jetzt keine neue Methodologie. Was eher spannend wäre, aber da müsste man ganz anders diskutieren, was jetzt der Unterschied von zwischen den digitalen und analogen Prozessdaten ist. Das, das läuft parallel, aber da kristallisiert sich jetzt erst seit so 5 bis 6 Jahren überhaupt raus, dass sie so etwas wie erste Hinweise, was man dazu sagen könnte, was man dazu rausgeben könnte, wo man auch eine Empfehlung machen könnte.

I: Aus methodischer Sicht?

B: Na die Aufgaben der Methoden ist ja, Empfehlungen an die Kollegen zu machen bei der und der Frage. Also, wenn du jetzt das Problem umkehrst, sagst, ich habe ein bestimmtes inhaltliches, theoretisches Problem, wie setze ich das um, ist meine Aufgabe als Methodiker[:in], auf der einen Seite Forschung dazu zu machen [...] und dann Handlungsempfehlungen [zu formulieren], weil dich als Anwenderin interessieren dann ja vielleicht nur die Empfehlungen, die ich machen kann. (into5)

B: Also, wir stellen, wenn man das so sagen will, das Handwerkszeug oder den Werkzeugkasten her, damit Soziologen damit ordentlich arbeiten können. [...] es gibt ja fast kein Gebiet, das ohne Daten auskommt inzwischen, also. [...] Weil da haben wir jetzt, [was] weiß ich, Mediziner, Sexualwissenschaftler, Juristen, Theologen, ja. [...] mit denen haben wir schon Studien gemacht und die brauchen das [...] (into8)

In beiden Interviewpassagen drückt sich exemplarisch die Identifikation der Befragten mit der Rolle der Methodikerin oder des Methodikers aus, die ihre eigene Arbeit als Serviceleistung für disziplinäre »Anwender« rahmen. Das Schema, das Methoden und Soziologie trennt, wird hier über die Arbeitsteilung zwischen Rollenträger:innen verkörpert. Die im Kontext der Ausübung dieser Rolle mögliche Entkopplung von Disziplin und Methode entlastet erneut von Zwängen und Konflikten disziplinärer Zuordnung, inner- wie außerakademisch, und eröffnet dadurch strategische Handlungsräume.

[Die befragte Person berichtet von ihrer Arbeit im Rahmen eines Forschungsprojektes:]

I: Ok, und da haben Sie sich dann in die qualitativen Methoden vertieft, und-

B: Ja, und auch Seminare gegeben, also Kurse gemacht, Workshops gegeben uns so.

I: Ok, das war dann auch die Lehr-, also einfach als Teil der Mitarbeiter:instelle, wie auch die Beteiligung an den Projekten?

B: Also das sowieso, als Teil der Stelle ist ja üblich, dann an der Uni auch Seminare zu machen. Und dann habe ich auch Workshops, wurde ich angefragt zum Teil und hab Workshops gemacht und hab das auch später versucht in die Selbstständigkeit umzuwandeln, deshalb weiß ich auch nicht mehr so genau, wann war genau was. Aber so in der, in der Richtung.

I: Selbstständigkeit meint Beratung in Methoden, oder wie-

B: Ja, ich hatte ja keine, also ich war ja eine der üblichen Mitarbeiter[:innen], die, wenn [er/sie] Pech hat Halbjahresverträge, wenn [er/sie] Glück hat Dreijahresverträge kriegt und dieses Damoklesschwert dieser 6-Jahres-Frist [...] [kurzes Gespräch über das Wissenschaftszeitvertragsgesetz] Jedenfalls, und ähm, da halt irgendwann auch die Stellen ausgehen, habe ich halt irgendwie geguckt, wo ich unterkomme, was ich mache. Und die Selbstständigkeit war eine Idee. Und dann habe [ich] zwei Qualifikationen, einmal [spezifisches kulturwissenschaftliches Wissen] und einmal die Methoden und dann habe ich mich halt versucht, mit beiden Standbeinen zu qualifizieren. (into1)

Wie bereits zuvor beschrieben, impliziert die kombinatorische Logik des Differenzschemas zugleich das Potenzial der Entkopplung. In Folge eröffnet die Rolle als Methodiker:in die Möglichkeit, die disziplinäre bzw. die wissenschaftliche Zugehörigkeit situativ latent zu lassen und dadurch neue Handlungsräume, hier bezüglich der individuellen Existenzsicherung, zu generieren. Im Kontext unsicherer Anstellungsverhältnisse innerhalb der Wissenschaft wird dem Methodenwissen das Potenzial für einen alternativen Karriereweg zugeschrieben.

Im extremen Fall kann die Entkopplung nicht nur als disziplinär neutral, sondern gar neutral im Kontext kultureller Konflikte gedeutet werden. So wird die Selbstidentifikation als Methodiker:in mit dem Potenzial verbunden, nicht nur in disziplinären und anderen wissenschaftlichen Konflikten als *neutral* zu gelten, sondern auch in institutsinternen und sogar »ideologischen« Konflikten.

B: [...] und da bin ich mal ein bisschen mit dem damaligen Chef von diesem Institut aneinandergeraten, weil ich mich irgendwo in eine bestimmte Richtung vorgewagt habe zu denken, um es mal vorsichtig zu sagen, die nicht so ganz seinen Vorstellungen entsprach. Und um dem zu entgegnen, ist man natürlich bei den Methoden am ehesten aufgehoben. Also, ein Mittelwert, ein Fragebogen, äh, das, wie man Interviews macht, ist ja so ideologisch indifferent. (into8)

Die Aktivierung der Interpretation von Methoden als *neutrale Instrumente* befreit in diesem Kontext von streng definierten, kollektiv wirksamen sozialen wie symbolischen Grenzen. Methoden dienen in der Auslegung eben gerade *nicht* der Grenzziehung, zur Markierung disziplinärer »turfs«, sondern der freien Ermöglichung professioneller Arbeit. Zur Aktivierung dieses Potenzials bleibt in spezifischen Kontexten methodisches Wissen frei von disziplinärer oder anderen Formen der Vereinnahmung.

[Im Kontext der Erzählung des akademischen Karriereverlaufs:]

B: Und da war ich dann, war ich dann auch HIER, uuund- ja. Da habe ich mich beworben und, ja.

I: Und da haben Sie die Professur dann auch bekommen und das war auch konkret mit der Methoden- also mit der Denomination Methoden der empirischen Sozialforschung?

B: Methoden der empirischen Sozialforschung, ja. Ohne weitere Zusätze, was ich sehr spannend finde. Also, nicht plus Sozialstruktur oder plus irgendetwas anderes, sondern NUR. (into8)

Das Rollen-/Stellenpotenzial in der Methodenlehre

An die Methodiker:innen-Rolle schließt die bereits erwähnte organisatorisch stabilisierte Rolle der Methodenprofessur an. Diese Denomination verweist auf spezifische Verpflichtungen in Forschung und Lehre⁷ und ist somit auch als eine Ausprägung der Institutionalisierung des Differenzschemas zum Verhältnis von Disziplin und Methode im Soziologiestudium zu verstehen. Gleiches gilt für die Studien- bzw. Modulstrukturen. Beispielhaft ist dies an dieser Stelle anhand der Kurzfassung der *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) zur Ausgestaltung soziologischer Bachelor- und Master-Studiengänge* illustriert, für eine ausführlichere Version siehe Unterkapitel 4.1.5:

Der Anteil der Soziologie als 100 % gesetzt soll sich etwa wie folgt auf die größeren Teilgebiete aufteilen:

- 25 % Soziologisches Denken/Theorien
- 20 % Methoden/Lehrforschung
- 10 % Sozialstruktur
- 30 % spezielle Soziologien und Vertiefungsgebiet
- 15 % B.A.-Arbeit (Deutsche Gesellschaft für Soziologie, 2005)

Das Differenzschema ist folglich in die Strukturen der disziplinären Lehre eingeschrieben, wodurch beispielsweise die Unterscheidung von *soziologischem Denken* und *Methoden* im verpflichtenden Grundstudium möglich wird, oder auch die Unterscheidung methodenspezifischer und anderer Denominationen und damit Zuständigkeiten der Professuren der Soziologieinstitute. Dabei sind nicht nur Methoden und Soziologie als Kategorien voneinander unterschieden, sondern auch die Ordnung von Lehre und Forschung.

I: Jetzt sind Sie hier seit letztem Jahr-

B: Ja.

7 Siehe beispielsweise Ausschreibungen für entsprechende Professuren im Erhebungszeitraum 2019 und 2020 in Bremen (Universität Bremen, 2019), Mainz (Universität Mainz, 2019), Aachen (RWTH Aachen, 2020). Stuttgart (Universität Stuttgart, 2019) hingegen formuliert die Kompetenzerwartungen im Bereich der Methoden nur explizit hinsichtlich der Lehr- und nicht Forschungsaufgaben.

I: -wenn ich das richtig verstehe. Und wie kam das hier, war das eine reguläre Ausschreibung, oder?

B: Ja, genau.

I: Und dann hat ihr gutes Methodenprofil quasi Wirkung gezeigt, dass Sie hier-

B: Nee, ich glaube, das war eher mein inhaltliches Profil, da ich ja auch zu [Forschungsthemen] forsche und wir haben hier, ähm, [Name des/der Kolleg:in1], [die/der] ja auch die qualitativen Methoden vertritt, aber ähm auch zu [Forschungsthema1] forscht, ähm, als auch [Name des/der Kolleg:in2], [die/der] unter anderem zur [Forschungsthema2] forscht und von daher passte das eigentlich inhaltlich ganz gut. Also ich, das war dann eher der ausschlaggebende Punkt.

I: Ok.

B: Also glaube ich, so habe ich das jetzt rausgehört.

I: Ok, dass man wie so eine Art Spezialisierung, des Studienstandortes oder der Soziologie hier...

B: Ähm, ja man will ja, also die wollten dann, glaube ich, jemanden haben, der auch anschlussfähig ist, also jetzt nicht ähm jemanden, der jetzt ähm Fertilität in Südafrika oder so

I: [lacht] Ok, das war jetzt das, was am weitesten entfernt ist, ok.

B: Sondern schon irgendwie was, wo sich dann auch Kooperationsmöglichkeiten ergeben.

I: Ok, aber sieht man das dann auch in der Lehre, oder Sie werden, oder haben Sie, also merken Sie das, dass sich das irgendwie produktiv dann entfaltet? Weil das ist ja erst mal eine schöne Idee, aber merkt man das dann in Lehre oder Forschung?

B: Ähm, also in der Lehre natürlich nicht so wirklich, weil da ähm, bin ich jetzt ja für die Methoden zuständig. Äh, in der Forschung, ja, das läuft jetzt so ein bisschen an, also mit [Name des/der Kolleg:in1], da wollen wir jetzt ein Projekt starten und auch mit [Name des/der Kolleg:in2], gibt es auch die Idee, mal was gemeinsam zu machen. (int10)

Die Verinnerlichung der Entkopplung der Rolle der Methodenlehrenden von anderen disziplinären Wissensbereichen und ihren Repräsentant:innen am Institut zeigt sich hier eindrücklich in dem kategorischen Ausschluss der Zusammenarbeit im Bereich der Methodenlehre. Dabei wird nicht nur die Entkopplung von Methodenwissen und anderen Domänen bekräftigt (»natürlich nicht«), sondern dies insbesondere für den Lehrkontext getan. Im Gegensatz dazu scheint eine Kooperation in der thematisch gerahmten Forschung durchaus möglich.

Darüber hinaus klingt in diesem Zitat die Ausdifferenzierung des Differenzschemas zum Verhältnis von Soziologie und Methoden an. Neben der Fokussierung auf eine der beiden Kategorien, wie in der Rolle des Methodikers bzw. der Methodike-

rin, lässt sich aus den evaluativen Äußerungen der Methodenlehrenden eine weitere Ausprägung des Differenzschemas rekonstruieren. Sie zeichnet sich durch die Umkehrung der Statusordnung von Methoden und Soziologie zu Ungunsten der Methoden ab. So deutet das letzte Zitat bereits an, dass der soziologischen Forschung das Potenzial zugeschrieben wird, unterschiedliche Rollenträger:innen der Lehre zu integrieren. Den Kontrasthorizont hierzu stellen die Methoden, die in dem Zusammenhang de-integrieren. Kontraintuitiv zeigt sich dabei, dass der »reinen« (int09, int10) Methodenfokussierung nicht nur Handlungspotenzial jenseits der Wissenschaft zugeschrieben wird, sondern dass die Rolle des Methodikers bzw. der Methodikerin ihr handlungsmächtigendes Potenzial gerade aus einem Statusgefälle zu anderen disziplinären Wissensdomänen bezieht.

[Beginn des Interviews, die befragte Person hat kurz die Studienorte und -fächer ausgeführt:]

B: Ja und dann habe ich mich beworben und bin nach [Name Standort2] gegangen als Mitarbeiter von [Name eines deutschen Soziologen].

I: Ah ja, ok.

B: Und ja, das war eigentlich sehr gut. Da hatte ich auch wieder viele Freiheiten, ich kam dann auch nach [Stadtname] und dachte mir: »Methodenparadies« und habe festgestellt, dass [Name Standort2] wesentlich weiter hinter [Name Standort1] zurück war.

I: Ah ja, inwiefern?

B: In Methoden

I: Also, was meinen Sie mit-

B: Die Angebote in Methoden waren deutlich geringer.

I: Von der Menge her, oder?

B: Von der Menge her. Und ich war natürlich damals neuer, gerade Examen, war natürlich in dem Grundstudium, habe dann Methoden unterrichtet. Wer Methoden unterrichtete, war immer freigestellt bei ihm. [Name eines deutschen Soziologen] hatte sieben Mitarbeiter, sieben Assistenten und er brauchte immer irgendein, ein bis zwei Dumme, die dann Methoden unterrichteten, Statistik unterrichteten.

I: Wieso sagen Sie »zwei Dumme«?

B: Ja, weil die Leute das eigentlich gar nicht wollten, seine Mitarbeiter. Das waren ganz wenige, die das wollten.

I: Ok.

B: Und ein anderer, der das immer wollte, war [Names eines Kollegen, Soziologe] und ich. Wir kamen zusammen dahin und wir beide haben dann immer gesagt »Ja, machen wir«. Ne, und damit waren wir frei. Ich war auch bei [Name eines deutschen Soziologen] mehr oder weniger freigestellt von irgendwelchen: ich brauchte, ich habe einmal ein Seminar mit ihm gemacht und war dann aber mehr oder weniger freigestellt.

I: Frei von ...?

B: ... anderen Aufgaben des Instituts.

I: Ok. So administrative Geschichten?

B: Ja. War völlig freigestellt. Konnte forschen. Er hat mich immer unterstützt, wenn ich irgendwo hingehen wollte oder hinfahren wollte, habe ich Gelder bekommen.

I: Mhm.

B: Und ich hatte da volle Unterstützung.

I: Wie begründen Sie das? Ist das weil er so dankbar war, dass Sie das so bereitwillig...

B: Ja, dass ich Methoden machte. Dass ich dann, wenn Methodenfragen waren, Methodenfragen beantwortet habe.

I: Von ihm, oder von wem?

B: Von ihm oder ausm Lehrstuhl, von anderen Mitarbeitern. Die habe ich dann auch mitbeantwortet. Und dann war ich eben frei von diesen ganzen administrativen Geschichten. Ich war frei von irgendwelchen, dass ich für ihn Masterarbeiten korrigieren musste oder helfen musste. War eigentlich gar nicht, ne. Ich glaub, in den fünf Jahren, ersten fünf Jahren, eine Arbeit hatte ich. Die sehr methodisch orientiert war.

I: Das hat Ihnen dann wahrscheinlich auch nicht, hat sie nicht gestört.

B: Hat mich nicht gestört, nein nein, das hat mich überhaupt nicht gestört. Und insofern war ich frei, ne. Konnte dann forschen so viel ich wollte, ich konnte publizieren. [Nennt Kontakte zur anderen methodenspezialisierten Person] Hab andere Kontakte aufgebaut, weil ich war dann nach kurzer Zeit, ich war erst im Seminar für Soziologie. Und da hat [Name eines deutschen Soziologen] auch schnell festgestellt, dass da nicht der richtige Arbeitsort für mich ist.

I: Inwiefern?

B: Ja, weil da die Leute eigentlich kein Interesse hatten an Soziologie, an Methoden schon gar nicht. Und da hat er mich gefragt, wo ich hin möchte, entweder bei ihm ins Institut oder ins [Infrastruktureinrichtung]. (into7)

Dieser Interviewausschnitt steht exemplarisch für jene erzählten biografischen Karrieren, in denen die Identität als Methodiker:in das dominante Motiv ausmacht. Ganz deutlich wird die Ausübung dieser Rolle mit dem individuellen Erfolg ihrer Träger:innen belohnt, weil sie unter anderen Soziolog:innen einen niedrigen Status besitzt. Pointiert kommt in den ironischen Selbstbeschreibungen der augenscheinliche Widerspruch zwischen der existierenden Rolle – jemand muss im Rahmen des Soziologiestudiums Methoden unterrichten – und dessen niedrigem Status innerhalb der damaligen Referenzgruppe zum Tragen. Es sind »die Dummen«, die Methoden und Statistik lehren. Sie erledigen den Job, den sonst niemand machen möchte oder kann. Dabei wird diese – kulturell verstanden – Außenseiterposition mit beruflichem

Aufstieg belohnt, mit »vielen Freiheiten« und Ressourcen. Narrative der Aus- und Abgrenzung gehen Hand in Hand, die soziale und Rollenidentität sind identisch. Das Motiv des *Andersseins* hinsichtlich methodischer Interessen und Kompetenzen ist auch deshalb elementarer Bestandteil einiger Lehrendenbiografien, weil sie gerade diesem Anderssein ihren beruflich erfolgreichen Verlauf zuschreiben. Methoden machen – um damit dezidiert nur eine Seite der Unterscheidung des Differenzschemas zu bedienen – heißt, frei, aber auch isoliert zu sein.

B: [...] ich kann mich erinnern, wie ich dann angeboten habe, ich mache die Statistikausbildung bei uns, ich mache ein neues Konzept, ich setze das auf neue Beine. Äh, hat die Institutsleitung gesagt, »dolle Idee, aber wir können die, ich meine, die damalige Kollegin nicht einfach vor die Tür setzen«, ja. Das hat dann etwas gedauert-

I: [lacht] bis man sie vor die Tür gesetzt hat?

B: [lacht] bis der Leidensdruck groß genug war. Und andere Dinge sind, äh, jedes Mal, wenn ein Curriculumwechsel ansteht, ja, also und solche Studienpläne werden eigentlich im Abstand von einigen Jahren immer wieder überarbeitet, kleinere oder größere Überarbeitungen und äh, das sind, äh, diese Überarbeitungen sind immer auch ein Abbild von Interessen, von Machtstrukturen, äh, jemand glaubt, er muss sich da durchsetzen und so, und so weiter und die die Methodenausbildung, ähm, ja, läuft da meistens so nebenbei. [...] Man hat, also, wenn man so ein kleines Institut ist, hat man natürlich auch Freiheiten, ja. Man hat auch aus der Notwendigkeit [heraus], man ist froh, dass das jemand macht, dass sich jemand darum kümmert, ja. Und ähm und aber bei solchen formalen Dingen wie Prüfungsordnungen, Studienpläne, da wird dann wieder versucht die, die eigenen Claims abzustecken, ja.

I: Ok. Aber »sich um etwas kümmern« meint jetzt so etwas wie mal eine neue Studienordnung aufsetzen oder meinen Sie damit, erweiterte Möglichkeiten für den Master anzubieten, oder? Sie hatten jetzt nur gesagt, »ist man da dankbar, wenn sich jemand drum kümmert«, aber worum?

B: Im Prinzip beides, ja, also es gibt so die formale Regelung, ja, in der, in der Studienordnung. Klar, da werden Dinge festgeschrieben. Aber, es gibt auch den Bereich, wie man, wie man die dann lebt, wie man die ausfüllt, wie man die äh, ja, wie man damit umgeht. [Berichtet von standortspezifischen Interna] Ähm, und und ja, insofern ist, damals waren wir tatsächlich froh, dass dass jemand da ist, der sich um das Thema, das eigentlich sonst niemanden wirklich interessiert hat, ja, dass sich jemand gekümmert hat, ich möchte Statistik machen, ich möchte Methoden machen, äh, das ist, macht mir Spaß, ist spannend, und alle andere haben gesagt, ja, gut, weil dann brauchen wir das nicht machen, ja.

I: Ja, und offenbar hat sich ja auch, also, haben Sie das ja strukturell verändern können, weil Sie ja jetzt auch eine eigene Professur haben [...]

B: Und meine Stellung ist wieder (.) spezifisch, ist eigentlich keine volle Professur, ja, sondern ich bin [spezifische Stellenbeschreibung]. Das gehört formal sogar nur zum Mittelbau.

I: Ja.

B: Ja, äh, aber also ich bin habilitiert, habe alle, habe alle Pflichten, ja, aber weniger Rechte. [lacht]

I: Ah ja, ok.

B: Ja, also insofern ist, wurde jetzt, wenn man die Struktur anschaut, keine eigene Professur für Methoden geschaffen, das heißt, wenn ich ausscheiden würde, wäre dann die Frage, wie würde das nachbesetzt. (int17)

Wieder reproduziert sich zum einen das Differenzschema, welches es nicht nur ermöglicht, von *Methoden* ohne *Soziologie* zu reden, sondern auch Rollen zu schaffen, auszuüben und sich anzueignen, denen durch die Methodenassoziation besondere Freiheitsgrade zugeschrieben werden. Methoden sind dahingehend von Soziologie untrennbar, dass die Notwendigkeit, das entsprechende Wissen im Studium vorzuhalten, außer Frage steht. Zugleich sind sie unbeliebt in der Forschung und in der Lehre, wie bei into7 anklingt, so dass konkurrenzfreie Räume wahrgenommen werden durch jene, die sich des Notwendigen, aber Unerwünschten annehmen. Dabei erwachsen aus der Differenz von Methodenrelevanz und Methodenstatus innerhalb der Soziologie, wie sie hier rekonstruiert wurde, weitere Rollenpotenziale auch jenseits der Professur. So zeigt sich in den Interviews wiederholt das Potenzial des Differenzschemas, durch die Bereitstellung spezifischer Rollen der Methodenlehre zur Sicherung einer eigenen Stelle beitragen zu können.

In diesem Sinne ist ein weiterer thematischer Kontext innerhalb der Interviews, in dem sich das Differenzschema sehr dominant reproduziert, der Lehrbereich der Statistikausbildung. Zwar ist sie verpflichtender Kernbestandteil aller Methodenmodule, wird jedoch als »Hilfswissenschaft« (into3) gedeutet und somit jenseits disziplinärer Grenzen verortet, denn »das ist natürlich schon eher eine allgemeine Statistikausbildung, ohne, dass man jetzt das speziell auf Sozialwissenschaftler abstimmt. Das sind einfach Grundlagen« (into2). Im Extremfall wird dies in der Form institutionalisiert, dass entsprechende Lehrangebote ausgelagert werden an mathematische oder wirtschaftswissenschaftliche Lehrstühle. Während die Soziologie in der Regel mindestens eine Professur mit Verantwortung für die Methodenlehre vorhält, scheint die Statistik in der Vorstellung von Methodenlehrenden wie auch in ihren organisatorischen Konsequenzen *noch weniger* disziplinär gebunden. Sie wird nicht nur kategorisch unterschieden, sondern zuweilen auch organisatorisch. Sie ist ein disziplinunabhängiger »Service« (into3). Was die teilweise Exklusion der Statistik aus den Zuständigkeiten der Soziologielehrstühle bei gleichzeitiger Institutionalisierung in Form eines Pflichtbestandteiles im Studium jedoch ermöglichen kann, sind augenscheinlich Dauerstellen. Dabei bleiben diese Dauerstellen mit der Aufgabe der Statistiklehre innerhalb soziologischer Institute dem Status der Professur untergeordnet, reproduzieren in dem Sinne den Status der Statistik als der Soziologie externer Wissensbestand:

B: Ähm, ja und so bin ich dann hier an der Uni reingerutscht und habe dann nebenher noch eine ganze Menge andere Sachen [gemacht], also auch wegen dem Gehalt, weil das nicht gereicht hat, ist ja keine ganze Stelle, eine ganze Menge Sachen nebenher machen müssen. Und ähm mache das auch noch bis heute alles, also viele Sachen nebenher, weil das sozusagen, jetzt habe ich ja eine halbe Stelle, das war damals ein bisschen weniger, jetzt ist es ungefähr eine halbe Stelle, ähm, und da bin ich so reingerutscht. Und dann haben sie irgendwann einmal, aber das ist eigentlich- die Sache, dass ich jetzt diesen Vertrag habe, der unbefristet ist, hat nur was eigentlich damit zu tun, dass sie irgendwann mal in diese Kettenvertragsregel reingekommen sind und ihnen das eingefallen ist und dann-

I: Was meinst du? So Wissenschaftszeitvertrags[gesetz]mäßig-

B: Genau, [...] und ähm für Lehre kann man das relativ lange machen. Das ist anders auch für Projektmitarbeiter und ich war dann zwischendurch mal im Projekt angestellt und dann gab es da ein paar Quälereien und dann hat man halt irgendwann mal gesagt, weil es eigentlich, so wie es hier ist, ich werde auch, also wenn man extern angestellt ist, wird man genauso bezahlt, als wenn man fix angestellt ist. Der einzige Unterschied ist, dass es ein unbefristeter Vertrag ist, ja. Man kriegt das gleiche Geld, ich habe das gleiche Geld bekommen vorher wie jetzt. Der einzige Unterschied ist, es ist unbefristet und ich unterrichte halt Grundlagen, das heißt, ich unterrichte die immer und die brauchen wir auch immer, von dato war das also für die Universität budgetmäßig ein Nullsummenspiel und das haben wir denen irgendwann mal klargemacht und dann haben die das gemacht. Und so hat sich das eigentlich ergeben, dass ich das, genau. So kam im Grunde auch die Stelle nur zustande, das war jetzt keine-

I: Die gab es nicht.

B: Ja, die gab es in dem Sinne nicht, das war eine, ähm, ja, weil die Uni berechnet hier die Stellen nach einem Schlüssel, [wenn] die eine Person anstellen und in jedem Vertrag steht eine gewisse Stundenzahl und diese Stundenzahl, die nimmt man und dann guckt man ins Curriculum mit der Anzahl an Studierenden, wie viele Stunden braucht [man] und dann kriegt man sozusagen zwischen dem, was man an festem Personal hat und dem, was man noch braucht, kriegt man ein Budget, damit man das extern einkaufen kann und jetzt hat man sozusagen meine Stelle von dem Budget, ja, aber das ist ja für die Uni egal und von daher, ja.

I: Ok, also du bist hier unbefristet, aber es sind trotzdem 50 % nur.

B: Genau, ja, und [Stellenbezeichnung], muss man auch dazu sagen, das ist eine, weil die Universität hat dann, es gibt ja verschiedene Kategorien, was man alles so machen kann und [Stellenbezeichnung] sind halt 100 % für die Lehre angestellt, das heißt, die sind keinerlei, das gibt es keinerlei irgendwie für Forschung oder irgendetwas. (int18)

Durch die Verknüpfung des Status der Statistik als Pflichtbestandteil des Soziologiestudiums mit der organisatorischen Stellenstruktur, in die die disziplinäre Lehre eingebettet ist, ist es gelungen, die Rollenstruktur zum individuellen Vorteil zu ändern. In diesem konkreten Fall der beschriebenen Aushandlung des institutionellen Status der Statistik offenbart sich einmal mehr die Ambivalenz des Differenzschemas. Die Statistik kann in ihrer Deutung als »Hilfswissenschaft« aller wissenschaftlichen Disziplinen als Symbol der Einheit der Wissenschaft gedeutet werden, dem widerspräche eine spezifisch soziologische Organisation. Und doch erfolgt vielfach eine Rückbindung an das soziologische Institut, sei es über die Etablierung entsprechender Dauerstellen oder über enge Absprachen mit jenen, die die »Service«leistung der Statistiklehre erbringen.⁸ So ist neben der Methodenkategorie auch die Statistik allgemein und zugleich disziplinspezifisch.

Entkopplung von Methodenrolle und disziplinärer Identität

Der scheinbar paradoxe Befund zum Stellenpotenzial der ausdifferenzierten Methodenlehrrolle auf der einen und dem geringeren Status der ausdifferenzierten Identität als Methodiker:in auf der anderen Seite zeigt sich auch bzw. insbesondere bei jenen ohne die entsprechende Identität, aber mit der Rolle. So wurde ich innerhalb der Interviews häufig korrigiert, weil ich fälschlicherweise von der Rolle als Methodenprofessor:in auf die Identität als Methodiker:in geschlossen bzw. dies impliziert habe.

I: [...] weil Sie ja auch den Methodenfokus haben und der sich ja auch im Lehrbuch ...

B: Ja, aber nicht nur! Keineswegs nur, ne. Viele wollen mich da immer drauf reduzieren. Mich interessieren ganz andere Sachen im Moment viel mehr. (int15)

B: Ja, nee, ich bin da auch so ein bisschen reingerutscht, auch über die Professur in [Unistandort3], die dann ja für Sozialstruktur und Methoden war, und dann konnte ich das schon mal vorweisen, na ja, ich habe auch hier, auch was für Methoden vertreten und dort auch schon meine Statistik-Vorlesung gehalten und dann war ich natürlich auch für eine reine Methoden- äh, also für die Vertretung einer reinen Methodenprofessur einschlägig und ähm, ja, und dann habe ich dann natürlich noch weitere Lehrerfahrung, ähm gesammelt und bin da also so ein bisschen reingerutscht, weil ich bin kein, ich bin eigentlich [kein:e Methodiker:in]. Also, ich ähm entwickle keine Verfahren oder ich forsche NICHT methodisch, sondern ich habe rein inhaltliche Forschungsinteressen.

I: Und trotzdem sagen Sie, sind Sie da so REINgerutscht, oder war das schon auch trotzdem ein bewusster Weg, also, Sie haben ja auch jetzt hier die Methodenprofessur.

B: Äh, ja, nee, nicht so ein bewusster Weg, aber in dem Bereich gab es viel mehr Stellen, oder gibt es viel mehr Stellen als im Bereich Sozialstrukturan-

8 Alternativ wird die Statistikausbildung von den Methodenlehrstühlen geleistet.

lyse. Von daher, und, oder dann bin ich über die Vertretungsprofessuren da so ein bisschen reingeruscht und konnte mir da dann auch ein entsprechendes Profil zulegen und war von da an natürlich auch für die Bewerbungen von Methodenprofessuren einschlägig, zumal an so kleineren Standorten wie [aktueller Standort], da sucht man jetzt auch [keine:n reine:n Methodiker:in], sondern auch dann jemanden mit einem inhaltlichen Schwerpunkt, der dann auch noch ähm anschluss-anchlussfähig ist zu den, zu den anderen Lehrstühlen, also, ähm, die die größeren (.) Institute, wie zum Beispiel [Ort der Uniz], äh, die können es sich natürlich leisten, dann irgendwie da einen reinen Methoden-ähm Professor zu haben oder eine (.) Professorin, die sich dann halt REIN mit methodischen Fragen beschäftigt. Aber hier haben wir [weniger Professuren], da will man jetzt nicht jemanden haben, der hier den ganzen Tag sitzt und und sich mit verzerrten Standardfehlern bei Strukturgleichungsmodellen beschäftigt.

I: Ok, wäre das aber eine Situation, die Sie aber eigentlich gerne hätten, oder finden Sie das gut, dass das so kombiniert ist?

B: Nein, nein, ich bin nicht SO methodisch ausgerichtet, also ich, ich äh, also ich finde die Anwendung sehr spannend, aber ich brauche schon eine inhaltliche Fragestellung. (int10)

Die Interviewpassage aus int10 illustriert die vielfach beobachtete Diskrepanz von Methodenrolle und -identität besonders eindrücklich. Noch immer im Modus des Differenzschemas wird die einseitige Fokussierung auf Methodenwissen abgelehnt und, wie int15 formuliert, gemessen an der Selbstbeschreibung als »Reduktion« der eigenen akademischen Identität und Praxis empfunden. In dieser Logik ist die Beschäftigung »nur« mit Methoden eine unvollständige, da die Identifikation als Soziolog:in mehr erfordert, zum Beispiel die Beschäftigung mit spezifisch soziologischen Themen. Methoden und Soziologie sind so gedeutet in ihrer kategorischen Differenz bestätigt. Dieses Verständnis der disziplinär gesehenen Unvollständigkeit drückt sich auch im Kommentar von int10 aus, in dem die Deckungsgleichheit von Methodenlehrrolle und Methodenidentität als weltfremder Luxus gerahmt wird. Dabei ist die Abgrenzung zahlreicher Methodenlehrender – ausschließlich mit dem Hintergrund einer primär quantitativen Methodenkultur⁹ – in den Interviews so verbreitet, dass ich die Statushierarchie zwischen Methodiker:innen und anderen empirischen Soziolog:innen als eine offen praktizierte Ordnung interpretiere.

B: [...] es gibt wie gesagt so verschiedene Framings, was man alles nicht kann. Ein Framing ist auch, dass, wenn du Methoden machst, dass du dich nicht mehr für Inhalte oder Theorie interessierst. (int05)

9 Abgesehen von möglichen kulturellen Erklärungen ist dies sehr wahrscheinlich strukturell begründet. So wird normalerweise eine *reine*, allgemeine Methodenprofessur von Vertreter:innen quantitativer Methodenkulturen vertreten und auch Denominationen, die ausschließlich auf qualitative Methoden verweisen, sind ein vergleichsweise seltener Luxus (vgl. Hirschauer und Völkle, 2017). So gesehen, existiert diese reine Methodenrolle für Vertreter:innen qualitativer Methoden nicht im gleichen Maße und könnte entsprechend auch nicht zur Abgrenzung dienen.

Allein die Tatsache, dass Methoden in diesen Darstellungen aus der Kategorie soziologischer Inhalte ausgeschlossen werden, repräsentiert nicht nur das Differenzschema idealtypisch, sondern auch, in Bestätigung der Typik der Soziologie, die Dominanz der disziplinären vor der methodischen Identität innerhalb der Soziologie. Diese normative Ordnung wird auch als offenes Vorurteil wirksam.

Daran an- und abschließend sei an dieser Stelle ein Fall dargestellt, in dem zum einen das Wissen um das Rollenpotenzial der Methodenidentität innerhalb der universitären Lehre und zum anderen das Wissen um das Statusgefälle zwischen Methoden- und disziplinärer Identität unter Wirkung des Differenzschemas strategisches Handeln beeinflusst haben. Konkret geht es in diesem Fall um eine Methodenlehrperson innerhalb eines Soziologieinstituts, die durch die strukturelle Rahmung von Methodenwissen als dezidiert *soziologisch* nicht nur die individuelle Stelle, sondern auch ihren persönlichen Status aufzuwerten beabsichtigte. In Abgrenzung zum zuvor dargestellten Fall aus der Statistiklehre besteht die besondere Leistung in diesem Fall in dem Versuch der Umdeutung des Verhältnisses von Soziologie und Methoden. Statt eines Differenzverhältnisses, das die Methoden unterordnet, wird das Einheitsschema aktiviert, in dem der Statusunterschied keinen Bestand mehr hat, da Soziologie und Methode einander bedingen.

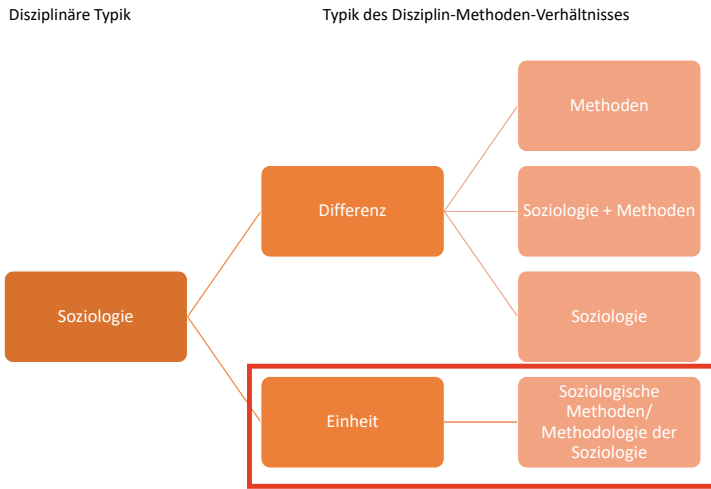
B: Da war es mir ein großes Anliegen, die [Methodenausbildung] nicht nur nebenbei und nicht nur als Hilfsmittel zu sehen, ja – als Soziologe oder Soziologin muss man Grundkenntnisse in Methoden haben – sondern auch im weiteren Studienverlauf, dass es zum Beispiel möglich ist, [...] mit Methodenthemen eine Masterarbeit zu schreiben. Also, über Methodenforschung. Und dass man also das nicht nur als Hilfsmittel sieht, sondern dass das auch ein soziologisch relevanter Forschungsbereich ist. (int17)

Die strukturelle Verstetigung der Deutung methodischen Wissens als genuin soziologisch durch die Studien- und Prüfungsordnung wertet nicht nur den entsprechenden Wissensbestand im Rahmen des soziologischen Studiums auf, sondern auch die Position der Lehrperson. Mit Blick auf die gegenwärtige Studienordnung des Standortes ist die symbolische Arbeit auch auf der sozialen Dimension erfolgreich gewesen. So konnte nicht nur die Aufwertung des individuellen Status hin zur Professur erzielt werden, sondern auch die Angleichung der Fremdbeschreibung als Methodiker:in an die Selbstbeschreibung als Soziolog:in. Die Deutung von Methoden als der Soziologie distinkte Kategorie konnte verschoben werden hin zur Deutung der Methoden als Teilmenge der Soziologie.

7.4 Einheit von Disziplin und Methode/Ausdifferenzierung der Wissenschaft

Das alternative Verständnis des Verhältnisses von Soziologie und Methoden bzw. von Disziplinen und Methoden zum Differenzschema deutet Methodenwissen als einen Bestandteil disziplinären Wissens. Ich bezeichne dies als *Einheitsschema*. Vor dem Hintergrund dieser Deutung ist es möglich, die Distinktion der Soziologie bzw. die

Abbildung 18: Einordnung des Einheitsschemas in die Systematik der Typiken



Abgrenzung von anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen über die Methoden zu leisten. Auch diese Funktion hat die Methodenlehre zusätzlich zur eingangs erwähnten Rahmung der Soziologie als Bestandteil der Wissenschaft zu erfüllen. Schließlich sozialisiert das Soziologiestudium die Studierenden zum einen in eine allgemein wissenschaftliche und zum anderen in eine spezifisch disziplinäre Kultur (und in Subkulturen). Vor dem Hintergrund dieses Schemas wird es möglich, dass die Methodenlehre nicht nur in die Wissenschaft, sondern auch in eine Disziplin sozialisiert.

7.4.1 Die Methodenautorität der Soziologie

Aus den Interviews lassen sich je nach methodologischem Hintergrund der Methodenlehrenden unterschiedliche Rechtfertigungen für die Legitimität dieses Schemas rekonstruieren:

1. Historisch: Welche Disziplin hat welche Methode entwickelt?
2. Theoretisch/methodologisch: Aus welcher Disziplin stammen die theoretischen Grundannahmen einer Methode?
3. Qualitativ: Welche Disziplin ist im Einsatz von Methoden entlang spezifischer Qualitätskriterien am kompetentesten?
4. Kritisch: Welche Disziplin hat die Kompetenz, Methoden/empirische Praktiken zu hinterfragen?

Dabei ist die Zuschreibung der Autorität im Bereich des Methodenwissens zu einer spezifischen Disziplin, hier der Soziologie, entlang der Kriterien von Qualität (3.) und Kritikkompetenz (4.) raum-zeitlich variabel. Die Rechtfertigung über die disziplinäre Geschichte (1.) oder die theoretischen Grundlagen einer Methode (2.) verleiht der Zuschreibung von Autorität hingegen Stabilität unabhängig von Raum und Zeit.

Die historische Beziehung von Soziologie und ihren Methoden

Wie in vorhergehenden Kapiteln thematisiert (siehe zum Beispiel Unterkapitel 3.2.3) lässt sich bereits aus der soziologischen Entstehungs- bzw. Institutionalisierungsgeschichte eine spezifisch disziplinäre Bedeutung der Methoden für die Soziologie rekonstruieren. Dieses historische Narrativ für die enge Bindung von Disziplin und Methoden bis hin zur Charakterisierung Letzterer als historisch *soziologische Methoden* bedienen auch die Lehrenden.

[Im Kontext des Themas der Bedeutung von *Big Data* für die Soziologie:]

B: [...] das ist ja, das ist ja ein Missverständnis, dass das was Neues ist. Die Gründung der deutschen Soziologie [erfolgte] in der Auseinandersetzung erstens mit dem Historismus und zweitens mit der amtlichen Statistik, was nämlich damals *Big Data* war, und das heißt, die Auseinandersetzung war damals, dass die damaligen Statistiker gemein- behauptet haben, die Daten der amtlichen Statistik würden ja für sich selber sprechen und man hätte Vollerhebung. Kommt dir vielleicht irgendwie bekannt vor. Und das heißt, der Ausgangspunkt wirklich damals in den soziologischen Debatten war, dass natürlich erst mal die Grundgesamtheit hochgradig verzerrt ist, weil die, weil du halt nur das hast, was die Institutionen interessiert und die Kategorien auch das sind-

I: Damals bei der Statistik, nee-

B: Nee, bei der Gründung und deshalb wurde die deutsche Soziologie als Komplementärwissenschaft gebaut und zwar, die Idee war, dass wir über die Theorie und Methoden diese Verzerrtheit der Debatten [ausgleichen] und deshalb wurden auch in den Methoden erst mal die sogenannten forschungsinduzierten Daten sortiert, da wurde das, nicht, da ging es nicht darum, dass man keine Fehler macht, sondern, dass du dann wenigstens die Fehlergruppe [definierst] und nachvollziehbar machst. Und es gab dann im Prinzip verschiedene Innovationen. Also zum Beispiel in der quantitativen Forschung war dann die Zufallsstichprobe als Lösung des Verzerrungs[problems]. Das heißt, das ist dann noch mal das erste Problem, das heißt, viele von den Sachen sind gar nicht so neu. (into5)

In dieser Interviewpassage reproduziert sich die Deutung einer historisch begründeten Beziehung von Soziologie und Methoden, die auf den Wesenskern der Disziplin verweist. Im Sinne eines Gründungsauftrages der Disziplin hatte sie von Beginn an »als Komplementärwissenschaft« methodische Probleme, wie Verzerrungen, durch die Verbindung theoretischen und methodischen Wissens zu lösen. Dabei wird das implizite Einheitsschema im Kontext eines zeitlichen Vergleichs ehemaliger und vermeintlich neuartiger Daten und Methoden aktiviert. So wird gegen ein Narrativ argumentiert, welches Phänomene wie *Big Data* als neuartige Herausforderung rahmt, der die Soziologie gegenwärtig nicht gewachsen sei. Über den Verweis auf den historischen Kern der Soziologie wird ihre epistemische Autorität im Bereich des Methodenwissens bekräftigt.

I: Wir haben ja jetzt viel relativ abstrakt bezogen auf Disziplinen über Methoden gesprochen, Methoden der empirischen Sozialforschung, qualitativ, quan-

titativ. Nun ist es ja aber ein Soziologiestudium. Siehst du so etwas wie einen distinktiv soziologischen Einsatz von Methoden?

B: [atmet laut ein] Methoden bestimmen sich ja wesentlich über den Gegenstand. Die Soziologie hat, also ich begreife die Soziologie immer als die Grundlagenwissenschaften aller Gesellschaftsforschung. Äh und auch über Gesellschaft hinaus, nebenbei gesagt. Es gibt ja auch Sozialität, als eine allgemeinere Kategorie als Gesellschaft. Und ähm, und hat von daher ihr spezifisches Empirieproblem, also, sie muss diesen Grundlagengegenstand sich erschließen, empirisch. Hat dafür Methoden entwickelt, ähm und die werden in anderen Fächern teilweise auch verwendet. Ähm, und man sieht das immer wieder, also nicht nur hier, sondern auch in anderen Unis, dass sozusagen das Methodenprimat in der Regel bei der Soziologie angesiedelt ist, dass das sozusagen, abgesehen von Statistik. Aber das meiste an Methodenkompetenz wird dort vorgehalten. [...] Von daher würde ich sagen, hat die Soziologie nicht was Spezifisches, was die Methoden betrifft, sondern sie ist eigentlich die erste Adresse, wo es losgeht und man muss ja auch gucken, so wie sind die Ausdifferenzierungsprozesse in den Wissenschaften gelaufen, ja. Also Psychologie gab es vor der Soziologie, knapp davor, hat aber ein ganz stark naturwissenschaftliches Programm gehabt von Anfang an, aber Erforschung von Gesellschaft, von Interaktion, von Sozialität, ist etwas, was eben mit der Soziologie erst so richtig, ähm, systematisch betrieben wurde. Es gab Völkerkunde, das war mehr so ein Vergleich von Kulturen irgendwie so etwas, dann kam auf die Ethnologie als Fortsetzung der Völkerkunde, wo es dann ein bisschen spezifischer wurde, Ethnografie als Methode eben auch erfunden wurde. Aber und insofern aber auch, so ein eigenes Merkmal erst mal war für Ethnologie, ähm. Erst dann auf verschiedene Wege in die Soziologie eingewandert ist, aber von da an würde ich sagen, ist es eigentlich die Soziologie, die das prägt und die sozusagen vorne dran ist, was das Methodische betrifft. Abgesehen von quantitativ. Also quantitative Methoden sind sicher in den Wirtschaftswissenschaften wesentlich dezidierter entwickelt worden, [wo] allerdings auch andere, also mehr metrische Skalenmaße, als in der Soziologie üblich sind, ja. (into3)

Auch in dieser Interviewpassage wird mit der Rolle der Relation der Soziologie im Gefüge sozialwissenschaftlicher Disziplinen argumentiert. Dieses Mal wird sie nicht als »Komplementär-«, sondern auf Grund ihres »Gegenstandes« und ihrer Methodenkompetenzen und der Rolle als Methodenentwicklerin als »Grundlagenwissenschaft« bezeichnet. Dabei ergibt sich diese spezifische Methodenkompetenz unmittelbar *aus* ihrem Gegenstand, statt als externe Ressource an diesen herangetragen zu werden. Das Methodenwissen ist somit etwas spezifisch Soziologisches, auch wenn es im Zeitverlauf von anderen Disziplinen angeeignet wurde. Dieses »Methodenprimat« verschafft ihr nicht nur eine besondere epistemische Autorität im abstrakten Disziplinengefüge, sondern weist ihr vielfach auch in der Lehre eine spezifische Rolle zu: die der »ersten Adresse« bezüglich Methodenkompetenzen. Gegen Ende des Zitates lässt sich wiederum die Perspektivität der befragten Person hinsichtlich ihrer Identifikation mit einer methodologischen Kultur rekonstruieren. Während zuvor stets aus

der Perspektive der Soziologie argumentiert wurde, wird dieser breite Rahmen später eingengt bzw. ausdifferenziert. Plötzlich gilt die historisch begründete Autorität der Soziologie im Bereich des Methodenwissens und die enge Beziehung beider nur noch für Soziologie »abgesehen von quantitativ«. Dabei wird hier augenscheinlich eine Differenz explizit gemacht, die vorher das Denken der Person bereits unreflektiert ordnete. Wenn »Soziologie« gesagt wurde, war *empirische Soziologie mit qualitativen Methoden* gemeint. So gilt aus Sicht der befragten Person das Methodenprimat nur für eine methodologische Subkultur der Disziplin. In diesem Verständnis sind in der qualitativen Soziologie sogar die Methoden soziologisch. In der quantitativen Soziologie hingegen sind sie wirtschaftswissenschaftlich. Diese implizite Argumentation entspricht genau jenem Einsatz der Methoden als Ressource symbolischer Grenzarbeit, wie Gieryn sie beschrieben hat (1983).

Weniger existentiell, aber doch im Sinne einer zeitlichen Logik lassen sich ähnliche Zusammenhänge von Disziplin und Methode vielfach in den Interviews wiederfinden.

B: Also ich denke von der Soziologie her und die Methoden, mit denen wir es da zu tun haben, also, das sind ja all- die sind alle von Soziologen entwickelt. (int16)

B: Aber letztlich, die ganzen Entwicklungen waren [von] Soziologen, ja, Sozialpsychologie hat sehr stark die Netzwerkanalyse [entwickelt]. [...] Ja, da waren die Soziologen innovativ. Dann bei den ganzen Forschungsmethoden überhaupt. Interviewmethoden, der Lazarsfeld, die Tradition der Columbia School und so weiter, das waren die Soziologen. (int15)

Hier wird die Unterscheidung zwischen Disziplinen eindeutig entlang historischer Fragen der Methodenentwicklung gezogen. Die Soziologie wird zum Ursprung von Methodenwissen. Da dieses grundsätzliche Argumentationsmuster innerhalb der Interviews ungeachtet der methodologisch-kulturellen Zugehörigkeit der Befragten aktiviert wurde, kann hier eine Parallelität zur Diagnose, die Einheit der Soziologie würde primär in ihrem steten Verweis auf *Klassiker* (Connell, 1997; Gerhards, 2014) erfolgen, hergestellt werden. Mit der Autorität der Geschichte wird auch in der Gegenwart für die Einheit von Soziologie und Methode argumentiert und somit ihre spezifische Leistung im Disziplinenvergleich herausgestellt.

Die theoretische Beziehung von Soziologie und Methoden

Die Argumentationslogik verschiebt sich, wenn aus der Gegenwart, statt aus der Vergangenheit argumentiert wird. So zeigt sich, dass Vertreter:innen qualitativ-interpretativer Wissenskulturen die Soziologie auf Grund der Bedeutung ihrer Theorie für die methodische Praxis nach wie vor als Grundlagendisziplin deuten, nun also nicht mehr mit dem Schwerpunkt auf dem historischen, sondern dem methodologischen Argument. Dieses geht nicht von einer Trennung von Theorie und Methoden aus, sondern versteht *soziologische Theorie* als Grundlage *soziologischer Methoden*.

B: Ralf Bohnsack ist Soziologe, auch wenn er dann in der Erziehungswissenschaft seine Professur hatte, aber, und Oevermann ist Soziologie und Schütze ist Soziologe, also das sind alles Soziologen und die denken von soziologischen Grundlagentheorien. (int16)

Dies zeigt sich in den Interviews zudem implizit in der Art und Weise, wie die Befragten mit dem entsprechenden methodologischen Hintergrund soziologische Theorie und Methoden assoziativ verbinden:

B: Also, ich fand es, also ich weiß nicht, qualitative Methoden haben mich immer schon interessiert, es war, also ich fand das sozusagen schlüssig, es hat mir auch Soziologie anders erschlossen. Also auch der Zugang zur Theorie ist dadurch noch mal ein anderer geworden. Also den Zusammenhang von Theorie und Empirie und was ja jetzt heutzutage wesentlich stärker in der qualitativen Forschung noch mal ausbuchstabiert wird. Das fand ich interessant. (into3)

B: Na, weil ich finde, dass generell der Forschungsgegenstand leitet, welche Methoden zur Anwendung kommen. Ich sage ja auch, dass wir auch quantitative Erhebungen gemacht haben, je nachdem, was ich gerade erforschen möchte. Also das Thema steht schon im Vordergrund, ich bin nur der Überzeugung, je länger ich das mache, dass die meisten Themen eben besser eigentlich mit qualitativen Methoden erforscht werden können, würde ich das doch mal sagen. [...] Ich komme nur gerade aus einem Seminar, wo wir Lektürekurs hatten, Herbert Blumer noch mal, sein Buch zum Symbolischen Interaktionismus, wo er beschreibt, was eigentlich soziale Probleme sind und wie wir soziale Probleme wahrnehmen und (.) [das] bestärkt mich immer wieder mehr in der Auffassung, was ist los in dieser sozialen Welt und da müssen wir so offen wie möglich vorgehen und können danach wahrscheinlich erst unsere ganzen Instrumente, die wir entwickelt haben, dann draufsatteln. Das finde ich auch sehr wichtig, aber, dieser offene, entdeckende Zugang, den finde ich einfach unglaublich spannend. (int11)

Beide Passagen verweisen auf die assoziative Verbindung, die soziologische Theorien und (qualitative) Methoden für die Sprecher:innen besitzen. In Gesprächskontexten, in denen die Methoden im Zentrum standen, machen sie die diesen zugrunde liegenden Theorien relevant. Gerade auch in der zweiten Passage wird deutlich, dass die kategorischen Grenzen zwischen Methoden und Gegenstand oder Methoden und Theorie, wie sie für das Differenzschema charakteristisch sind, hier keine Funktion besitzen. Soziologische Gegenstände, wie »soziale Probleme«, und soziologische Perspektiven, hier in Form der Theorie des »Symbolischen Interaktionismus«, bedingen ganz spezifische Methoden, die durch diese gegenseitige Bedingung gar nicht jenseits der Disziplin stehen können.

Die qualitative Beziehung von Soziologie und Methoden

Während ich im vorhergehenden Unterkapitel zum Differenzschema auf dessen Funktion hingewiesen habe, Differenzen zwischen methodologischen Kulturen von disziplinären Identitätskonflikten abzukoppeln, erfüllt das Einheitsschema eine komplementäre Funktion. Es stärkt die Identifikation mit der Disziplin durch die enge Bindung an ein spezifisches Qualitätsverständnis empirischer und somit methodengeleiteter Arbeit. In dieser Deutung wird im Gieryn'schen Sinne disziplinäre Grenzarbeit sehr stark über den Verweis auf *mehr und weniger* legitime methodische Praktiken geleistet.

B: [...] innerhalb vom Projekt war es auch ein bisschen schwierig, weil dort die Politikwissenschaftler, die hatten eben (.) ähm weniger so eine Methodenausbildung, also einen methodischen Hintergrund und bei so Analysesitzungen war dann wie klar, wir hatten unterschiedliche Vorstellungen, wie man jetzt mit dem Material ähm umgeht-

I: Bezüglich konkreter Verfahren irgendwie oder-

B: Genau, also eben-

I: was war der Unterschied?

B: Ich hatte das Gefühl- [lacht] du anonymisierst, oder?

I: Ja, natürlich.

B: Ich hatte das Gefühl, sie hatten kein Verfahren, also-

I: Ah ok.

B: Also die, die Projektleitung, die war sehr ähm, so in der Schiene Foucault. Und eine Foucaultanalyse, aber irgendwie, für mich war das immer, ich hatte immer den Standpunkt, ja, der alleine ist ja noch keine Methode oder keine methodische Vorgehensweise, das ist für mich so ein Rahmen, eine Heuristik, aber (.) da wurde dann ganz schnell gesprungen von einer Stelle zur anderen oder grob drübergelesen, aber einfach nur geschaut, welche Begrifflichkeiten – also es ging um [Forschungsthema] – werden jetzt für die [spezifische Akteur:innen innerhalb dieses Themas] verwendet, [Beispielswort1] und [Beispielswort2] und dann wurde einfach nur das Wort genommen und dann wurde interpretiert, warum dieses, also nicht so stark im Kontext, sequentiell und-

I: Ja ja, ok.

B: Und das war auch in Ordnung, weil, ich meine, sie konnten das so machen, ich habe das dann anders gemacht.

I: Aber Sie alle in einem, Sie waren im gleichen Projekt entsprechend?

B: Wir waren im gleichen Projekt, genau. Und ähm, das hat mich aber dann dazu bewogen ähm zur Doktorandenwerkstatt in [Studienort] zu gehen. Also während dem Studium war ich eben für ein Semester in der Forschungswerkstatt für Studierende, aber in [Studienort] ähm gab es auch eine für Doktoranden und Habilitierende und äh, da bin ich dann regelmäßig [hin]gegangen. (int14)

Sichtbar wird hier eine Unterscheidung nicht entlang der Grenzen methodologischer Kulturen gezogen, sondern entlang des Qualitätsverständnisses zwischen Disziplinen, konkret der Politikwissenschaft und der Disziplin, mit der sich die Person identifiziert (in diesem Abschnitt nicht abgebildet), der Soziologie. Dabei wird kein expliziter Zusammenhang zwischen Soziologie und Methoden hergestellt, jedoch implizit durch die Abgrenzung von der Arbeitsweise einer anderen Disziplin – und diese Zugehörigkeit wird explizit gemacht – kommuniziert. Die Beobachtung der Arbeit der politikwissenschaftlichen Kolleg:innen ist merklich mit Unwohlsein für die Person verbunden, die sich diese gefühlte Differenz mit Unterschieden in »Methodenausbildung, also einem methodischen Hintergrund« erklärt. Was schlussendlich sogar dazu führt, dass die Person Kompensation sucht bzw. ein Umfeld, welches ihrer disziplinarischen Enkulturation in methodische Verfahren entspricht.

I: Und können Sie aus der Zeit schon sagen, dass Sie einen Unterschied sehen, wie qualitative Methoden auch in den Disziplinen angewandt wurden. Ich frage das nur an der Stelle, weil Sie konkret meinten, da waren das Soziologen, hier war das Pädagogen, die ja offenbar auch empirisch gearbeitet haben. Haben Sie da wie eine disziplinspezifische Adaption der Methoden- gesehen?

B: Also für den Bereich der Pädagogik habe ich keinen Unterschied zu den Sozialwissenschaften-Studierenden gesehen. Und, muss ich wirklich sagen, die [Arbeitsort]-Zeit, ich war ja dann doch zehn Jahre wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in dort, es waren tolle Studienprojekte mit den äh Studierenden, also tolle empirische Projekte. Was mir dort eher gefehlt hat, war die soziologische Theorie, der Bezug dazu, der war nicht da oder kaum da. Aber empirisch waren die super und auch sehr sehr engagiert. Ähm, ich sehe eher heute, mh, weil ich ja in dem Feld der [Bezeichnung des Forschungsbereiches] so tätig bin und dann sieht man, was passiert in der Psychologie, in der Medizin, Pflegewissenschaften und so weiter und so fort. Und wie eklektisch dort qualitative Methoden verwendet werden, wie man sich bestimmte Verfahren nur so herauspicks und die ganze Methodologie, die ganze Fundierung eigentlich doch fehlt, kann man schon so sagen. Aber das war damals, also bei den Pädagogen, mh, äh dadurch, dass wir an dem Lehrstuhl, wo [Bereichsleitender Soziologe, zweiter Vorgesetzter] eben Professor war, äh, die Methodik, weiter die Methoden verantwortet haben, haben wir darauf Wert gelegt, dass wir erst auf eine Fundierung, also in Erkenntnistheorie in interpretative Paradigma und so weiter eingingen und dann Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Also, ich glaube, die damaligen Studierenden waren ganz gut fundiert, also wie gesagt, die empirischen Projekte waren überwiegend sehr sehr gut. (int11)

Auch hier zeigt sich ähnlich wie im vorhergehenden Zitat eine Unterscheidung der Qualität methodischer Praxis entlang disziplinärer Grenzen. Dabei wird die Einheit von Soziologie und Methode durch die Abgrenzung des Verhältnisses anderer Disziplinen und Methoden geleistet. Verbunden ist diese Deutung des Qualitätsgefälles erneut mit der Assoziation von »soziologische[r] Theorie« im Sinne einer *Methodologie* bzw. der »ganze[n] Fundierung« und Methoden. Anderen Disziplinen fehlt diese, entspre-

chend kritisiert die soziologisch sozialisierte befragte Person die methodische Praxis von Psychologie, Medizin und Pflegewissenschaften. Hier, wie zuvor, wird die *disziplinäre* Fachidentität über die spezifische *methodische* Vorgehensweise aktiviert und stabilisiert. Methoden leisten in diesem Zusammenhang eine starke Integration in die soziologische Disziplin, was sich auch in den biografischen Erzählungen der entsprechenden Befragten wiederfinden lässt. So ist trotz der oben beispielhaft zitierten interdisziplinären Arbeitszusammenhänge die disziplinäre Identität stark und durch Methodenbezug stabilisiert.

Während das Einheitsschema von Soziologie und Methoden bei Vertreter:innen qualitativ-interpretativer Wissenskulturen primär mit Verweis auf Theorie und Methodologie geleistet wird, welche wiederum *historisch* die *Qualität* soziologischer Formbedingen, kommt die implizite Verwendung des Einheitsschemas durch quantitative Vertreter:innen ohne den Bezug auf die soziologische Theorie als Grundlage soziologischer Methoden aus. Im Kontrast zur Verbindung über die Methodologie/Theorie, die Soziologie und Methoden ganz fundamental miteinander verbindet, ist das Verhältnis beider für Vertreter:innen quantitativer Methoden instabilerer Natur. Stattdessen stehen Disziplinen diesbezüglich in einer Art Wettbewerb.

B: [...] und die Soziologie ist immer schon relativ stark gewesen, wenn es um Datenerhebung geht, also die, die Umfrageforschung ist natürlich nicht etwas, was nur die Soziologie macht, aber bei der die Soziologie im Vergleich zu diesen anderen mehr Know-how hat. (into6)

B: Die Netzwerkanalyse war quasi ein bisschen am Aussterben in der Soziologie. Erst mit dem Internet ist da wieder enormer Schwung reingekommen. Aber da war es dann plötzlich nicht Sache der Soziologen, sondern dann kamen die Physiker und die Informatiker und alle anderen da rein. (int15)

Auch in diesen Zitaten wird Identitätsarbeit über die Grenzziehung gegenüber anderen Disziplinen geleistet und Distinktion aus spezifisch methodischen Kompetenzen hergeleitet. Aber deutlich ist auch als Unterschied zu den vorherigen Zitaten, dass die Zuschreibung dieser Kompetenzen durch Soziolog:innen selbst oder externe Beobachter:innen in ihrem Naturell nicht so stabil ist wie jene Narrative, die an der historischen oder methodologischen Dimension ansetzen. Die Zuschreibung der Methodenautorität kann sich auf andere Disziplinen verlagern. Damit verbunden sind nicht nur symbolische Konsequenzen für die Identitäts- und Grenzarbeit, sondern gegebenenfalls auch soziale. Dieses Schema von der vergleichsweise losen Kopplung von Disziplin und Methoden, quasi auf dem Kontinuum von Differenz- und Einheitsschema, beinhaltet somit stärkeres Potenzial für disziplinäre Identitäts- und damit Distinktionskonflikte als die bisher genannten.

B: Hat aber natürlich auch Gefahren und ich meine, die Soziologie ist ja auch nicht unbedingt in der allerstärksten Position immer und es kommt ja immer wieder die Frage, ja warum eigentlich, wozu braucht man eigentlich die Soziologie, weil das können doch andere auch. (into2)

B: [...] wenn wir nicht aufpassen, dann definieren uns die Informatiker das Feld weg. (int05)

Wenn die Beziehung von Disziplin und Methoden, die ihre methodische Autorität bedingt, so instabil ist, kann das, was mal als spezifische Methodenkompetenz galt, zur Autorität und Distinktionsressource einer anderen Disziplin werden.

Kritikkompetenz als Beziehung von Soziologie und Methoden

Der gegenwärtige Diskurs um die disziplinäre Zuständigkeit für die Mobilisierung großer digitaler Datenmengen zur Beforschung des Sozialen und dessen Repräsentation in den Interviews illustriert eine Verschiebung der disziplinären Grenzarbeit. In Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen, die als Initiator eines disziplinären Wettbewerbs um Zuständigkeiten und damit Grenzen gedeutet werden, verschiebt sich die Logik der Distinktion von disziplinärer Kompetenz in spezifischen Verfahren hin zu methodischen Metakompetenzen. In dieser Logik ist es nicht mehr spezifisch das Wissen um methodische Verfahren, sondern um soziale Konstruktionsprozesse im Kontext des Einsatzes von Methoden, das die Soziologie von anderen Disziplinen unterscheidet.

B: [...] also dieses Argument, es ist neu und schick, das mag zwar in der Informatik gelten, aber in der Soziologie bei den Methoden ist das kein Argument. (int05)

B: Also, wenn man die, wenn man die Methodenforschung anschaut, kommt es entweder von der Soziologie, teilweise von der Psychologie, die sich kritisch mit Methoden beschäftigt, ja. [...] und das ist auch etwas, was wir unseren Studenten versuchen zu vermitteln: theoriegeleitet vorgehen, also das, das verleitet natürlich zu einem empiristischen Vorgehen, dass man sagt, wo Riesendatenmengen, da korreliere ich jetzt einmal alles. Ja, irgendwo kommen dann Sternchen heraus und dann habe ich was gefunden. Ja, also das, das ist sicher die falsche Zugangsweise. (int17)

B: Ich glaube, die Soziologen haben systematisch gesehen durchaus was einzu-bringen, weil sie sowohl – jedenfalls in bestimmten Bereichen – fachkompetent sind und wissen, worum es sich hier überhaupt handelt bei den Daten. Was man damit tun kann, was man damit nicht tun kann, einerseits. Und, und das unterscheidet sie dann doch, glaube ich, von anderen, die da noch technisch auch sehr bewandert sind, also Informatiker. (int02)

Sehr explizit werden hier disziplinäre Grenzen durch die Verweise auf spezifische Methodenkompetenzen gezogen und somit implizierte Angriffe auf soziologische Zuständigkeitsbereiche abgewehrt. Hier geht es gerade nicht darum, methodisches Wissen aus disziplinären Zusammenhängen zu lösen, sondern darum, Methodenkompetenzen gezielt soziologisch zu rahmen. In Kontexten, in denen sich diese Kompetenz nur schwer plausibel als technische Kompetenz darstellen lässt, ist es das kritische

Potenzial der Soziologie, die Begleiterscheinung ihrer historischen Methodenerfahrung, welches sie auszeichnet und unterscheidet. Dabei fordert der digitale Wandel nicht nur die gängigen Argumente soziologischer Grenzarbeit quantitativer Wissenskulturen heraus:

[Führt eigene Erfahrungen der Praxis quantitativer Methodenarbeit aus:]

B: Insofern kann man sicherlich heute auch mit äh (1) Computerprogrammen natürlich eine ganze Menge auch mehr machen und rechnen und das wird sich auch zukünftig, also werden sich die qualitativen Methoden auch stärker mit den quantitativen Methoden auseinandersetzen müssen bzw. beide Richtungen müssen ihre Grundkonzepte überdenken, ja, in Angesicht von Big Data und den Rechenleistungen und den Rechenoperationen, die ja einen großen Teil der sozialen Wirklichkeit mitstrukturieren, also die ja Rückwirkungen haben auf das, wie wir handeln, denken, entscheiden, so.

I: Und da sehe Sie auch für die empirische Arbeit der Soziologinnen dann für quali und quanti- also Sie haben gesagt, die Konzepte hinterfragen. Können Sie das noch mal, was Sie konkret damit meinen, noch mal ausführen?

B: Na ja, zum Beispiel kann man sich ja grundsätzlich fragen, ob diese Idee der Soziologie der Typenbildung, also ob das, was wir gerade beobachten, was sozusagen an, also man kann ja sagen, dass so etwas wie Gesellschaftsanalysen zur Ethnomethode geworden ist, ja, mit den Algorithmen. Also die Algorithmen berechnen ja dauernd, ja irgendwelche Verhaltensweisen im Netz und ziehen daraus Schlüsse. Und ähm, werden eingesetzt in allen möglichen auch wissenschaftlichen, also im diagnostischen Bereich zum Beispiel, ja, was dazu führt, dass man, ähm, zum Beispiel in der Medizin eine wahnsinnige Komplexität erreicht an differenzierten Krankheitsbildern zum Beispiel, die eigentlich, also die, wo man gar nicht mehr sagen kann, Diabetes ist sozusagen ein Krankheitsbild, ja, weil das, so individualisierbar ist, also und dann natürlich auch Behandlungsmethoden entsprechend individualisierbar sind, dass diese Typen, ja, mit denen wir, in denen wir bisher denken und das tut die Soziologie ja auch, schon (.) fragwürdig werden, ja, also ob die Bestand haben, ob diese Art der Typenbildung, über Typenbildung Gesellschaft zu erklären, ob das zukünftig noch geht. Bin ich sehr unsicher.

I: Sie meinen, dass die Algorithmen quasi mehr Komplexität im Ergebnis abbilden, als wir das mit den Typen machen könnten.

B: Ja, oder dass das sozusagen eine Entwicklung ist, die irgendwie gegenläufig zueinander ist, ich will nicht sagen, also ich bin jetzt auch keine, als ich, wie soll ich sagen, ich bin NICHT äh sehr technik- mh (1) aff- also affin, also affin sowieso nicht, aber- Also, ich glaube nicht, dass die Algorithmen die Gesellschaft erklären können, ja, sowieso nicht alleine und dass das immer Menschen sind, die das tun, aber ich glaube, dass Algorithmen die Art und Weise, wie wir denken und wie wir entscheiden, wie wir wahrnehmen, wie wir ausbilden, verändern und dass das Auswirkungen darauf hat, wie wir

Gesellschaft, also die Gesellschaft ist, ja, und wie sie sich dann eben auch beschreiben lässt. (int09)

In diesem Zitat verschmelzen Argumente disziplinärer (Einheitsschema) und wissenschaftlicher (Differenzschema) Abgrenzung, nun jedoch interessanterweise in beiden Dimensionen zum Nachteil der Soziologie. Statt je nach Kontext das Deutungsmuster disziplinärer Eigenheit oder wissenschaftlicher Einheit zu mobilisieren, drückt sich in dem Zitat die Befürchtung aus, beide Grenzziehungsstrategien könnten in Anbetracht gegenwärtiger Entwicklung ihren symbolischen wie sozialen Nutzen verlieren. Weder kann die Soziologie für sich dauerhaft die Zuständigkeit für die Gesellschaftsanalyse beanspruchen noch die komplexitätsreduzierende Leistung von Wissenschaft. Hier bleibt zu beobachten, ob sich neue Strategien der Grenzziehung und Legitimierung herausbilden bzw. welche Konsequenzen es für Soziologie und Wissenschaft haben wird, wenn dies nicht erfolgreich gelingt.

7.4.2 Einheit in der Praxis

Das hier dargestellte Einheitsschema lässt sich also vielfältig aus den Erzählungen und Argumentationen der Befragten als Element ihrer persönlichen Kulturen rekonstruieren. Seine Relevanz ergibt sich aus seinem starken Potenzial für die Selbst- und Kollektivbeschreibungen der sich als empirische Soziolog:innen identifizierenden Befragten. Die hier dargestellten Argumentationsweisen für soziologische Methoden sind dabei eine deklarative, kulturelle Ressource, deren Verfügbarkeit sich, wie angedeutet, im Detail zwischen Vertreter:innen unterschiedlicher methodologischer Kulturen unterscheiden. Im Gegensatz zum Differenzschema gestaltet sich die Suche nach der Institutionalisierung des Einheitsschemas in Studienstrukturen schwerer, da das Erkennen der Abwesenheit einer Differenz voraussetzt, dass der oder die Beobachter:in die Differenz erkennt. Daher wird das Einheitsschema eher graduell sichtbar.

So wird zuweilen argumentativ darauf verwiesen, dass sich an dem quantitativen Umfang der Methodenausbildung des Soziologiestudiums die disziplinspezifische Bedeutung dieser Wissensdomäne erkennen lasse:

B: Also, ich sehe es nur im Vergleich hier mit anderen sozialwissenschaftlichen Fachbereichen. Oder Studiengängen. Äh, da haben wir doch die deutlich umfangreichste Methodenausbildung noch im Curriculum. (int17)

B: [...] es ist natürlich schon auch so, dass die Soziologen einfach von Anfang an in ihrem Studium wesentlich mehr an Methodenausbildung haben. Das heißt, die haben von Anfang an wesentlich ja breiteren, breiteres Spektrum inhaltlich auch, also da, da kann man im Prinzip dann anders arbeiten, ne, einfach, weil die, weil die sozusagen grundlegend von Anfang an mehr Methodenkenntnisse mitbekommen. (int20)

Implizit wurde dies auch in einer bereits zitierten Passage aus int14 kommuniziert, als die Beobachtung einer von den eigenen Qualitätskriterien abweichenden empirischen Praxis bei den Politikwissenschaftler:innen mit der fehlenden Methodenausbil-

dung erklärt wurde. In eine ähnliche Richtung geht des Weiteren die Beobachtung von into3, dass im Rahmen sozialwissenschaftlicher Studiengänge die Methodenlehre vielfach von Soziolog:innen verantwortet wird.¹⁰ Strukturell drückt sich hierbei eine stärkere Einheit von Soziologie und Methoden als von anderen Disziplinen und Methoden aus.

Deutlich sichtbarer für Akteur:innen innerhalb der Studiengänge ist hingegen die Unterscheidung von beispielsweise einer Professur für Methoden *oder* einer Professur für Theorie, wie *Methoden quantitativer Sozialforschung und Sozialstruktur* oder *Mikrosoziologie und qualitative Methoden*. In dieser Form werden die Wissenskategorien zwar symbolisch unterschieden jedoch innerhalb *einer* statt mehrerer Rollen.

I: Ja, und Ihre Professur, haben Sie ja gesagt, die hat nun diese doppelte Denomination, wird ja auch so ausgeschrieben [gewesen] sein. Ähm, wir hatten jetzt auch schon einen Teil Ihres Karriereverlaufs, sind wir gesprungen, aber mich interessiert auch, wenn Sie da auf Jobsuche gegangen sind, also dann auch durchaus Berufungsverhandlungen. Nach was für Professuren guckt man dann da? Also bezüglich der Denomination, oder-

B: Ähm, das ist jetzt eine interessante Frage, weil ich habe relativ breit geguckt, tatsächlich. Also, ich habe gar nicht, also ich habe das so gemacht, ich habe mir da irgendwie immer diese Academics, äh ja jede Woche angeguckt und hatte dann so ein Abo und später dann vom deutschen Hochschulverband die, die bieten das ja auch an als Service. So, und dann gucke ich halt immer alle Anzeigen durch und ähm, dann gab's eine Zeit lang wirklich relativ viel und das liegt ein bisschen auch daran, dass ich recht viel Unterschiedliches gemacht habe, ja. Mit der [Forschungsfeld1], der ähm, der also diese Nachwuchsgruppe, das ging dann um [Forschungsfeld2], ähm, dann eben die, also mit meiner Promotion hatte ich diese Schnittmenge zwischen [Aufzählung dreier Forschungsfelder] einerseits und [Forschungsfeld 4] andererseits. Also das waren dann schon recht breite Zugänge-

I: Ok, das klingt aber, als hätten Sie tatsächlich eher auch inhaltlicher Art geschaut.

B: Schon und, aber klar, ist das Verbindende daran, dass ich doch vorwiegend mit qualitativen, mit [spezifiziert die Art qualitativer Methoden] Methoden arbeite und auch so etwas an [inhaltlicher Bezug der Denomination] interessiert bin, so. Und insofern passt die Denomination jetzt schon recht gut. (into9)

B: Also, ich habe immer nach inhaltlichen Professuren gesucht, ähm, ja und dann, wenn da natürlich steht, mit Schwerpunkt qualitative Methoden, dann ist es ein Glücksfall, aber da gibt es einfach auch viel weniger Ausschreibungen, muss man auch so sagen. Obwohl ich doch, erstaunlicherweise recht viele Hearings hatte, also, wo ich eingeladen wurde, also, wo das ja irgendwie gepasst haben muss, ja.

10 Gegenwärtig lässt sich dies auch beispielsweise in Stuttgart, Augsburg, Berlin (HU) und Würzburg erkennen.

I: Ja, ok und wieso war aber für Sie der Fokus auf den Inhalt?

B: Na, weil ich finde, dass generell der Forschungsgegenstand äh leitet, welche Methoden zur Anwendung kommen. (int11)

Auch wenn in den Interviews deutlich wird, dass die konkrete Ausgestaltung der Denomination nicht durch ihre Inhaber:innen bestimmt werden konnte, so reproduziert sich auch in ihrer Reflexion über den gegenwärtigen Titel ihrer Professur das Schema zur Verbindung unterschiedlicher Wissensdomänen innerhalb der *soziologischen* Forschungspraxis. Beide an dieser Stelle zitierten Befragten definieren sich nicht primär über ihre Methodenkompetenz, sondern sehen deren Bedeutung für ihre Forschungspraxis und auch Lehrrolle in ihrem Verhältnis zu soziologischen, thematischen Schwerpunkten. Gleiches spiegelt sich in den Lehrveranstaltungen, vor allem jenseits der verpflichtenden Einführungsveranstaltungen, in denen die Wissensdomänen nicht mehr ausdifferenziert und somit erst im Zusammenspiel der Veranstaltungen kombiniert werden, sondern in denen die Einheit dieser Domänen *praktisch* eingeübt wird. So zeigt sich die Abwesenheit kategorischer Grenzen von Wissensdomänen und somit die Selbstverständlichkeit, mit der Methoden soziologisch und die Soziologie empirisch gerahmt werden, vor allem in dem Teil der Lehre, der den Schwerpunkt auf non-deklaratives Wissen legt, wie Forschungsseminare oder Lehrforschung.

Trotzdem bleibt die Sichtbarkeit des Differenzschemas in den Studienstrukturen dominierend, insbesondere in der Einstiegsphase des Studiums. Auch wenn dieses Schema, welches disziplinäres und methodisches Wissen scharf unterscheidet und Methoden somit zum wissenschaftlichen Grenzobjekt macht, durchaus sinnhaft für Soziolog:innen ist und aus diesem Grund aus einer Vielfalt an thematischen Kontexten der Interviews rekonstruiert werden konnte, so reibt es sich zugleich innerhalb der Lehre am gegensätzlichen Verständnis von Soziologie und Methode, welches im Zentrum dieses Unterkapitels steht. Die Gleichzeitigkeit von Einheits- und Differenzschema als kognitive wie auch materielle und damit öffentliche kulturelle Ressource für Soziolog:innen und andere, die Soziologie deuten, ist eine Konfliktquelle innerhalb der Methodenlehre und steht als solche im Zentrum der beiden Folgekapitel.

Dieses Kapitel galt einer Dimension der soziologischen Kultur, welche besonders wichtig ist für die Positionierung der Disziplin innerhalb von Wissenschaft und Gesellschaft: ihr Verhältnis zum Kulturobjekt der Methoden. Mit dem Fokus auf die Soziolog:innen, welche die Soziologie (und Methoden) deuten, galt die Analyse zunächst der innerhalb der Lehre repräsentierten Kultur und somit der *subject related* Bedingung der Enkulturationsituation des Studiums, jedoch bereits mit Blick auf ihre strukturelle Materialisierung (*implementation related*). Im anschließenden Kapitel 8 verschiebt sich der Blick darauf, wie Soziolog:innen andere deuten, die Soziologie deuten. Diese anderen sind die Studierenden (*learners*), die Studienstrukturen (*implementation*) und andere Soziolog:innen (*subject*), die im Rahmen ihrer Lehrrolle gleichermaßen als Repräsentant:innen soziologischer und methodologischer Kultur ein Element der Methodenlehre darstellen. Um die Konflikte, die aus der Konfrontation all dieser Deutungen entstehen, geht es im Folgenden.

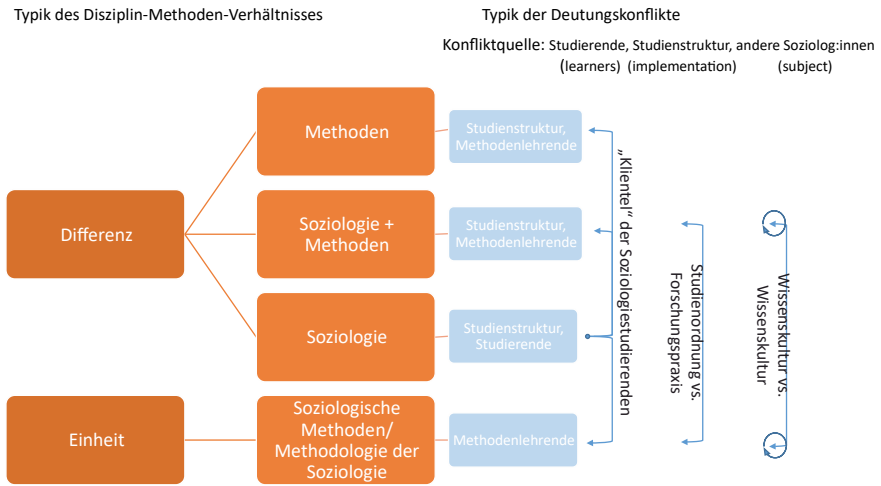
8. Wenn Soziolog:innen andere deuten, die Soziologie deuten

In diesem Abschnitt geht es die um Herausforderungen, die sich den Methodenlehrenden in der Lehre auf Grund der gleichzeitigen Wirkmächtigkeit des Differenz- und Einheitsschemas von Soziologie und Methoden stellen. Es schließt dabei unmittelbar an die Verweise auf institutionalisierte Ausprägungen des Differenzschemas an, zum Beispiel die Ausdifferenzierung der Methodenlehre als eigener Lehrbereich in der Studien- bzw. Modulstruktur und die Rolle der Methodenprofessur. Der Fokus der folgenden zwei Kapitel liegt auf den Folgen für die Methodenlehre bzw. auf den resultierenden Problemen der Lehrgestaltung und auf dem Umgang der Lehrenden mit diesen.

Entscheidend für die spezifische Ausprägung innerhalb der *Typik der Deutungskonflikte* (Abbildung 19) ist die jeweils dominante Kontextbedingung, die die jeweilige Deutungsdifferenz sichtbar und somit in ihrer »Reproduktionsgesetzlichkeit« (Wohlrab-Sahr, 1994, S. 273) nachweisbar macht. Diese Kontextbedingungen, die in der Interaktion mit den Lehrenden die Konflikte sichtbar machen, sind, wie theoretisch eingeführt, die Studierenden (*learners related*), die Studienstrukturen (*implementation*) und die Methodenlehrenden selbst bzw. die Wissenskulturen, die diese repräsentieren (*subject*). Auch wenn ich aus analytischen Gründen die singulären Beiträge einzelner Lehrbedingungen zur Aktivierung von Deutungsdifferenzen herausarbeite, liegt deren empirisches Potenzial doch vor allem in ihrem Zusammenspiel in der Situation der Methodenlehre.

In diesem Kapitel schließe ich insbesondere an die Ausführungen zur Methodenlehre im allgemein wissenschaftlichen und spezifisch soziologischen Studium aus Kapitel 5 an. Der Anschluss erfolgt dadurch, dass ich an dieser Stelle basierend auf den Interviews und Studiendokumenten frage, inwieweit der öffentliche Diskurs der Soziologie zu ihrer Methodenlehre sich auch in den konkreten Deutungen der Methodenlehrenden widerspiegelt, ihnen widerspricht oder sie ergänzt. Im Kern habe ich in Kapitel 5 gezeigt, dass die Literatur eine, wenn auch schwach ausgeprägte, »pädagogische Kultur« der wissenschaftlichen Methodenlehre impliziert, die sich analytisch unabhängig von der konkreten disziplinären Einbettung beobachten lässt. Zudem ha-

Abbildung 19: Typik der Deutungskonflikte



be ich für das Soziologiestudium ausgeführt, dass über die Institutionalisierung der Methodenlehre im deutschen Soziologiestudium eine spezifische Deutung von Soziologie in der disziplinär internen wie externen Öffentlichkeit durchgesetzt wurde. Diese spezifische Deutung ist die einer *empirischen Soziologie*, wobei empirisch lange Zeit mehrheitlich als *quantitativ* verstanden wurde. Anhand der DGS-Empfehlung zur Gestaltung der Methodenlehre aus dem Jahr 2002 habe ich illustriert, dass die Methodenlehre nach wie vor von besonderer Bedeutung ist in der sichtbaren Rahmung der Soziologie als empirische Disziplin, dass jedoch zugleich eine Verschiebung stattfand hin zum Anspruch, die Deutung von *empirisch* über *quantitativ* hinaus als *qualitativ* zu erweitern. Zusätzlich ließ sich aus der Literatur bereits rekonstruieren, dass die *Rekontextualisierung* soziologischen (Methoden-)Wissens innerhalb des Studiums gemäß zweier Logiken erfolgt, die unterschiedlichen Ausprägungen des Prozesses der *Klassifikation* entsprechen. Zum einen erfolgt die *De-Kontextualisierung* praktischen Forschungswissens in Form scharf abgegrenzter Wissenskategorien. Zum anderen überführt die *Re-Kontextualisierung* in den Wissens- und Vermittlungsmodus praktischen Wissens mit schwacher Klassifikation. De- und Re-Kontextualisierung werden gleichermaßen durch unterschiedliche Kontextfaktoren der Lehre möglich und nötig und sind in dem Sinne nicht als Bestandteile eines linearen, sondern zirkulären Prozesses zu verstehen. Dies gilt es zum einen anhand des Interviewmaterials zu überprüfen und zum anderen weiter auszudifferenzieren.

Im Laufe dieses Kapitels erarbeite ich die dreiteilige *Typik der Deutungskonflikte*. Im ersten Teil werde ich mich auf die Vorstellung jener Deutungsdifferenzen konzentrieren, die sich aus der Konfrontation der Fachidentitäten (und der Rollenverständnisse) der Lehrenden und Studierenden ergeben. Dabei aktivieren beide Gruppen gleiche Elemente aus zwei unterschiedlichen Sets kognitiver Kategorien und Schemas, die wiederum durch die Strukturen des Studiums materialisiert und verstetigt werden.

Jedoch entstehen aus der Parallelität der Deutungsschemas und ihrer situativ- und gruppenspezifischen Aktivierung Handlungsprobleme der Lehre bzw. Lehrenden. So geht es im Kapitel 8.1 primär um den Konflikt, der sich aus dem kognitiven wie emotionalen Widerstand der Studierenden gegenüber der Repräsentation der Soziologie als *empirische Wissenschaft* ergibt.¹ Das Kapitel 8.2 schließt unmittelbar an diesen Befund an und zeigt auf, wie die universitäre Studienstruktur samt der verschiedenen Arten der Lehrveranstaltungen aus Sicht der Lehrenden nicht die richtigen Bedingungen für die Aneignung von Methodenwissen bereitstellen, da sie zwar *De-Kontextualisierung* ermöglichen, *Re-Kontextualisierung* hingegen erschweren. Zuletzt behandelt das Kapitel 8.3 Handlungsprobleme der Methodenlehre, die durch die Konfrontation der unterschiedlichen Einheitsdeutungen des Differenz- (*eine Wissenschaft*) und des Einheitsschemas (*eine Soziologie*) mit der Wirklichkeit einer symbolisch wie sozial ausdifferenzierten methodologischen Kultur der Soziologie entstehen. Die Akteur:innen dieses Konfliktes sind die Methodenlehrenden und ihre Lehrkolleg:innen.

8.1 Die Soziologie der Studierenden

In diesem Unterkapitel fokussiere ich auf die Studierenden, die aus Sicht der Lehrenden als eine der drei Hauptbedingungen der Methodenlehre ihre Form und ihren Inhalt mitgestalten. Dabei unterscheide ich zwischen Studierenden aus Soziologiestudiengängen und Studierenden anderer Disziplinen, denen der Zugang zu Methodenveranstaltungen von Soziolog:innen möglich ist.

8.1.1 Soziologiestudierende

Bei Lehrveranstaltungen in den Universitäten kann man davon ausgehen, daß die Studenten, die sich für Methoden interessieren bzw. sich nicht gegen sie sperren (sic!), nicht mit denen identisch sind, deren Interessen eher substantiellen Problemen gelten. Studenten haben oft eine gewisse Scheu vor Veranstaltungen, die sich mit Statistik und Mathematik und Computern befassen. Durch inhaltlich definierte Veranstaltungen hat man dann die Möglichkeit, diese Studenten zu erreichen, um sozusagen unter der Hand die Methoden zu vermitteln. (Friedrichs, 1977, S. 21)

Dieses Zitat bringt nicht nur eines der Kernprobleme des Differenzschemas für die Lehre von Methoden im Soziologiestudium auf den Punkt, sondern ist zudem auf Grund seiner Aktualität ein Indikator für die Stabilität dieses Problems. Die Befragten der gegenwärtigen Methodenlehre teilen mit den Repräsentant:innen der Sektion »Methoden der empirischen Sozialforschung« der DGS aus dem Jahr 1970 die Deutung der *typischen* Soziologiestudierenden – des Publikums ihres Lehrhandelns und der Zielgruppe erwartbarer Enkulturationsprozesse – als methodenresistent.

1 An dieser Stelle noch einmal die Erinnerung, dass kein direkter empirischer Zugang zu den Deutungen der Studierenden besteht, sondern der Fokus auf den Deutungen der Studierenden durch die Lehrenden liegt.

Ungeachtet konkreter Bewertungen und Einstellungen angemessenen Lehrhandelns der Lehrenden konnten aus allen Interviews die *Soziologiestudierenden* als dominante Bedingung der Methodenlehrsituation und somit als permanenter Bezugspunkt für die Berichte zum Gelingen und Misslingen des absichtsvollen Handelns der Lehrenden innerhalb der Methodenlehre rekonstruiert werden.² Darin wird ein Stereotyp der Soziologiestudierenden imaginiert, das sich auch als Teil der öffentlichen Kultur der Soziologie in ihrer Literatur wiederfindet. Diesen stereotypischen Soziologiestudierenden werden zum einen eine unklare Studienmotivation und zum anderen eine Fachidentität zugeschrieben, die sich nicht mit der der Lehrenden im Bereich der Methodenlehre deckt. Dem entgegen steht die Deutung des Faches durch die Studierenden, die dezidiert methodisches Wissen ausschließt. Somit werden den Studierenden ein Informations- und Identifikationsdefizit hinsichtlich des *legitimen* Verständnisses der Soziologie als empirische Disziplin zugeschrieben, welche innerhalb der Methodenlehre die Form von Motivations- und Leistungsdefiziten annehmen.

Wie bereits ausgeführt, repräsentiert und stabilisiert die modulare Ordnung der Studienstruktur zu Beginn eines Studienganges die kategorische Unterscheidung soziologischer und methodischer Wissensbestände im Rahmen des Soziologiestudiums. So werden Letztere in Form eines spezifischen und verpflichtenden *Methodenmoduls* repräsentiert. Als Konsequenz kommen Soziologiestudierende in D, AT und der CH, »deren Interessen [im expliziten Kontrast zu Methoden, LK] eher substantiellen Problemen gelten«, nicht an den primär deklarativen Lehrveranstaltungen vorbei, die nicht (explizit) *soziologische* Themen/Probleme lehren, sondern *empirische, quantitative und/oder qualitative Sozialforschung*. Auch wenn beide Logiken, die strukturelle als auch die hier imaginiert studentische, keinem Einheitsschema von Disziplin und Methoden folgen, so unterscheiden sie sich doch fundamental in der Hinsicht, dass die Kategorie der Methoden auf der einen Seite strukturell ein Imperativ darstellt und auf der anderen für die Studierenden weder Relevanz noch Legitimität besitzt. Entsprechend ist die ausdifferenzierte Form der Methodenlehre, wie sie seit 1970 und bis heute praktiziert wird, aus Perspektive der Lehrenden ohne Anschlussmöglichkeit an das disziplinär spezifische kulturelle Repertoire der Soziologiestudienanfänger:innen. Aus diesen Deutungskonflikten erwachsen Handlungsprobleme für die Lehrenden.

Die »Klientel« der Soziologie

Aus den Interviews lässt sich im Anschluss an Unterkapitel 5.2.1 deutlich eine stereotype Vorstellung davon rekonstruieren, wie Soziologiestudierende sind. Diese Vorstellung ordnet einen großen Teil der Erzählungen zur Lehre. Teil der Lehrkultur der Methodenlehrenden in der Soziologie ist die Vorstellung einer spezifischen »Klientel [, die] ja auch in die Soziologie eher reinströmt« (int15). Den Studierenden wird zum einen zugeschrieben, die Ordnung von Wissen durch eine epistemische Autorität einzufordern, anstatt sich selbstständig an der Reflexion und Einordnung von

2 Die »diskursive Präsenz« (vgl. Clarke, Friese und Washburn, 2018, S. 76) der Studierenden innerhalb der Interviews ist sehr auffällig, insbesondere deshalb, weil weder der Leitfaden noch die Interviewerin diesen Fokus gesetzt haben.

Wissen zu beteiligen, wie es einer Wissenschaft angemessen wäre. Zum anderen repräsentieren die Studierenden eine Form der öffentlichen Deutung der Soziologie, die sich nicht deckt mit ihrer Selbstbeschreibung als *empirische* Wissenschaft, und lehnen somit die im Studium repräsentierte Ordnung ab. Ihr historischer Identitätskonflikt reproduziert sich somit aus Sicht der Lehrenden mit jedem neuen Studierendenjahrgang innerhalb der Methodenlehre. So wird aus der Arbeit an der Fachidentität der Studierenden Arbeit an der Identität des Faches.

Eine Dimension der stereotypen Vorstellung von Soziologiestudierenden ist das ihnen zugeschriebene *Ordnungsbedürfnis*. Statt aktiver Beteiligung an der Ausdeutung und Aneignung wissenschaftlichen, soziologischen Wissens signalisieren sie eine »Konsumhaltung« (into5) und Obrigkeitsgläubigkeit, welche sie zumindest zum Studienbeginn daran hindert, eine wissenschaftlich kritische Haltung einzunehmen.

B: [...] ich glaube, wo die [Studierenden] Schwierigkeiten mit haben, ist meine offene Art, also eher die Art sozusagen zum Denken anzuregen, ja. Ich gebe dann jetzt nicht Standardantworten, sondern ich stelle Dinge in Frage und fordere dazu auf, dass sie selber dazu sich Gedanken machen, ja und die versuchen einzuordnen und so. (into9)

B: Und das zweite war, das ist so eine Erfahrung, die ich (.) auch in der Einführungsvorlesung vor allem mache, Leute, die anfangen zu studieren, ich rede jetzt von der Soziologie, ähm, die wollen immer (.) die Wahrheit sozusagen, also zum Beispiel in der Einführungsvorlesung wollen die gerne ein Buch, in dem alles steht.

I: Aha!

B: Geben Sie mir ein Buch, wo alles drinsteht, das kann ich lesen, dann weiß ich es. [lacht] Punkt. Das ist natürlich, ähm, sehr im Widerspruch zu dem, was wir uns unter Wissenschaft vorstellen und ist ähm, die Studierenden ändern diese Haltung auch im Laufe des Studiums, aber am Anfang [lacht] haben sie halt diese Haltung. Also, die wollen halt was, wo, wo das steht und ähm, die sind dann auch so druck- oder schriftbasiert, so Schwarz auf Weiß, wenn das irgendwo steht, dann ist es richtig. Also, wenn irgendjemand sagt, wenn das sogar in einem Buch ist, das man im Geschäft kaufen kann oder auch im Internet bei Wikipedia, also, wenn das da steht, dann ist es richtig. (into1)

Diese Beobachtung vieler Lehrenden, dass die Studierenden *ein* Buch einfordern, ist elementarer Bestandteil der Zuschreibungen, über die die Lehrenden Studierende bewerten und an denen sie ihr Lehrhandeln ausrichten. Damit fordern die Studierenden genau jene Funktion von Lehrbüchern als Instanz von Ordnung und Orientierung ein, die ihnen auch durch ihre Autor:innen und Lehrenden, die mit den Büchern arbeiten, zugeschrieben werden (siehe Unterkapitel 4.2). Die Kernfunktion von Lehrliteratur ist hierbei nicht primär die Repräsentation spezifischer Wissens Elemente und -ordnungen, sondern die Repräsentation eines möglichst geschlossenen Wissensbestandes.

B: Also, was es, glaube ich, wirklich erleichtert und es ist halt gerade so im Erstsemester, die Tatsache, dass es halt ein Buch nur ist, ist halt schon vom großen Vorteil, also, dass man sich nicht für jede Sitzung selber spezielle Literatur noch mal besorgen muss, oder, selbst wenn sie zur Verfügung gestellt wird. Ja, ich glaube, die Leute haben einfach gerne ein Buch oder es ist quasi so ein Ritual. Am Anfang sagt man, das ist die Kurslektüre, man könne dies kaufen oder ausleihen oder so und dann haben sie den Eindruck, sie haben schon mal was gemacht und da ist sozusagen das gesammelte Wissen. (int02)

B: Ja, also ich dachte mir eigentlich schon, dass ich mir tatsächlich ein Lehrbuch nehme, was sozusagen, ja gut eins oder mehrere, am besten wäre aber, glaube ich, schon eins, einfach weil das einigermaßen durchgehend ist [...] wenn man mehrere hat, dann immer ein bisschen, glaube ich, dann gibt es halt, dann ist es für die Studierenden auch ein bisschen schwieriger halt. Dass man einfach das Lehrbuch als Grundlage nimmt. (int18)

In dieser Deutung steht das Einheitsversprechen des Lehrbuches – ein zweites oder drittes ist nicht notwendig – klar im Zentrum. Dieses Einheitsversprechen richtet sich dabei primär an die Studierenden. Die Lehrenden beschreiben ein wahrgenommenes Bedürfnis der Studierenden nach der möglichst kompakten Repräsentation von Wissen, beispielsweise weil eine Vielfalt an Literatur zu mehr Aufwand in der Beschaffung oder zur Irritation durch Fragmentierung führt. In diesem Sinne steht die Form des *einen* Buches im Zentrum, nicht zwingend die Inhalte. Schon die Bekanntgabe des Buches ist von symbolischem Wert, weil es den Beginn des gemeinsamen Lehr-Lernprozesses markiert. Für int02 hat dies gar einen ritualisierten Charakter, da sich mit jedem neuen Studienjahrgang die Inszenierung wiederholt. Das eine Buch ist somit nicht allein Symbol für die Einheit eines Wissensbestandes, sondern auch Symbol des gemeinsamen Weges, den Studierende und Lehrende in den kommenden Sitzungen und Semestern nehmen werden. Es schafft Erwartungssicherheit auf beiden Seiten, indem es klare Grenzen eines nun geteilten kulturellen Repertoires markiert. Dabei moderiert das Lehrbuch als kulturelles Objekt nicht nur die Beziehung von Lehrenden und Studierenden, sondern es steht auch in besonderer Relation zu den Studierenden. Es ist anzunehmen, dass die kulturellen Grenzen des Buches vorerst die Grenzen dessen markieren, was die Studierenden als *Methodenwissen* deuten.

B: [...] die kaufen sich dieses Buch, die Studierenden, und die haben [es] gelb, orange, rot gestrichen und sie haben es immer mit dabei und dann kommen sie zu mir und dann fragen sie, »[der Autor des einen Lehrbuches] der sagt das und das«. Also, sie haben es immer mit dabei und das spricht für mich dafür, dass es hilfreich ist. (int12)

Zugleich wird in den Zitaten durch den Einsatz von Ironie die Distanzierung von der Praxis *des einen Buches* deutlich. Denn aus Sicht der Lehrenden endet weder das relevante Methodenwissen an den Grenzen eines Buches, noch entspricht es ihrem Selbstverständnis von Wissenschaft, die Auseinandersetzung mit Wissen unkritisch

an Autoritäten abzugeben. Trotzdem entlastet das *eine* Buch Studierende und Lehrende von Selektionsentscheidungen. Im Kontext dieses Kapitels steht es jedoch insbesondere für die Bewertung der Studierenden als passive Konsument:innen in der Auseinandersetzung mit Wissenschaft, Soziologie und Methoden.

Neben dieser Zuschreibung des Ordnungsbedürfnisses gehört zum Stereotyp der Soziologiestudierenden auch die Zuschreibung einer spezifischen Ordnungs- bzw. Deutungsverweigerung. Konkret verweigern sie sich der Deutung der Soziologie als empirische Wissenschaft. Die daraus resultierenden Motivations- und Leistungsdefizite werden dabei mit einer Hierarchie der Disziplinen bzw. Studienfächer (hierzu auch exemplarisch Bleazby, 2015; Hampton, 2018) erklärt.

B: [...] also die, ich finde, die Methodenausbildung, ich will jetzt nicht als Interessenvertreter jetzt für meinen Bereich, aber ich finde es einfach nötig für ein ordentliches Studium, professionelle Sozialforschung. Dann muss es auch vermittelt werden. Es werden dann natürlich andere Leute auch in die Soziologie kommen. Das ist ja von vorneherein eine Auswahl, wer studiert Volkswirtschaftslehre, wer studiert Psychologie, wer Soziologie. Und äh, wenn man weiß, dass das auch ein anspruchsvolles Studium ist, dass diese Fertigkeiten, kommen vielleicht auch äh zum Teil, werden auch andere Leute da reinkommen. (int15)

Deutlich zeigt sich in dieser Passage die Einstellung: *jeder Disziplin die Studierenden, die sie verdient*. Was der Volkswirtschaftslehre und Psychologie in dieser Deutung im Kontrast zur Soziologie zugeschrieben wird, ist genau das, was der Soziologie zu fehlen scheint: eine anspruchsvolle Methodenausbildung. Wie bereits in Unterkapitel 5.2.2 ausgeführt, ist die Kritik an der als zu gering wahrgenommenen Methodenausbildung ein typisches Narrativ der Vertreter:innen *empirischer Sozialforschung* im Sinne der gleichnamigen Sektion, die konsequent »als Interessenvertreter« deren Ausbau fordern. Doch auch ungeachtet der kritischen Bewertung verweist die Passage auf zwei Deutungen, die typisch sind für die Breite der Interviews dieser Studie ungeachtet der methodologischen Kultur: Zum einen ist es das Methodenwissen und somit die Methodenausbildung, die *den Anspruch* in eine Disziplin und ihr Studium bringt, und sie entsprechend zur Wissenschaft macht. Im Sinne des Differenzschemas ist Disziplin ohne Methode denkbar, aber nicht im Einklang mit der Deutung der Soziologie durch die Methodenlehrenden als *empirische Soziologie* und Wissenschaft (siehe Unterkapitel 5.2.1). Zum anderen impliziert die Passage, dass die Soziologie für sie typische Studienanfänger:innen³ anzieht, die entweder gar keine oder – aus Sicht der Lehrenden – *fälsche* Vorstellungen davon haben, welches Wissen das soziologische Wissen ausmacht, bzw. konkret, dass dieses Wissen das anspruchsvolle Methodenwissen ist.

3 Da die Charakteristika disziplinspezifischer Studierendentypen auch auf die Charakteristika dieser Disziplin zurückgeführt werden, gibt es entsprechend auch »typische Soziologie[n]« (int21) bzw. »Durchschnittssoziologen« (intos), die gemäß den Methodenlehrenden primär den quantitativen Methoden gegenüber abgeneigt sind.

B: Also, die eher sehr soziologisch, orientierten ähm, ja, vielleicht methodologisch interessierten Studierenden, die, oder sagen wir so, die wissenschaftlich orientierten, also die dann auch weitermachen, ähm, die fanden Methoden immer viel spannender als andere. Also, das kann man wirklich sagen und ähm, ich kann auch schon so einen Unterschied, ähm, zwischen [gegenwärtiger Standort] und [zwei Standorte der Biografie der befragten Person] machen, ähm, also in [gegenwärtiger Standort] gibt es viele BA-Studierende, die halt aus [gegenwärtiger Standort] kommen, die in [gegenwärtiger Standort] bleiben wollen und die halt irgendein Studium machen wollen und die dann auch da bleiben wollen sozusagen und manchmal haben wir uns dann auch gefragt, ja warum studieren die jetzt Soziologie, weil man nicht immer so wissen konnte vom Interesse, ne. Genau, die waren dann meistens dann auch an der [ortspezifische Ausprägung eines soziologischen Themas] interessiert, also so, ne, Ernährung, Landwirtschaft, Regionalentwicklung, ähm, und also sehr lokal oder vielleicht noch, ja, so an Migrationsfragen, also das gab es schon auch noch, aber genau, also schon so diese [ortsspezifisches Thema] war schon spannend, hat auch der Kollege sehr sehr interessant gemacht und sehr sehr angewandt, ähm, und ja, also wirklich einfach interessant und ähm, genau, also von daher ähm, gab es halt diese Klientel. Es gab natürlich viele Studierende auch aus [Nachbarland], die halt nach [gegenwärtiger Standort] kamen, nicht weil das Institut für Soziologie da so wahnsinnig berühmt ist, sondern weil halt die Berge da sind und weil sie da Skifahren können-

I: [lacht]

B: und Freizeit, äh toll, also wir haben die Leute auch mehrheitlich halt einfach befragt, oder weil sie Beziehungen hatten. (int19)

B: Vielleicht noch eine Ergänzung vielleicht noch, was wir in den letzten zwei, drei Jahren versucht haben, aber was wir jetzt eingestellt haben, ist, ähm, wir hatten die Erfahrung, dass viele, äh viele der Studierenden, ähm, Schwierigkeiten mit so, ja, Grundkenntnissen im Bereich des Rechnens, im Bereich der Mathematik hatten und dann hatten wir zusätzlich noch einen Kurs angeboten in Elementarmathematik, wo die Studierenden also die Möglichkeit hatten zum Beispiel so etwas wie den Umgang mit Summenzeichen oder einfache allgemeine algebraische Umformungen zu wiederholen oder auch noch mal Grundkenntnisse im Bereich der Wahrscheinlichkeitstheorie, die ne, die eigentlich ja in der Schule gelehrt wird, aber die, ja, wo es dann häufig so ist, dass man hier doch eine Klientel hat in den Sozialwissenschaften, ähm, es ist nicht spezifisch für [gegenwärtiger Standort] sondern eigentlich allgemein so ein Thema, äh, die eben nicht damit rechnet im Soziologiestudium noch mal was mit Mathe zu tun zu haben. (int20)

Beide Passagen stehen exemplarisch für eine Vielfalt an erfahrungsbasierten Bewertungen der Studierenden, deren Wahl des Faches Soziologie eher als Verlegen-

heitslösung⁴ gerahmt wird, die also nicht auf soziologiespezifische Interessen und Kompetenzen verweist, oder die ohne Wissen um Inhalte, wie Methoden und Statistik, erfolgt ist. Dabei geht aus den Passagen nicht hervor, was sich die Studierenden unter Soziologie vorstellen, aber es wird deutlich, was es *nicht* ist. Damit entsteht eine Defizitrahmung der Studierenden und das Defizit ist klar zu benennen: Methodeninteresse und Methodenkompetenzen. Somit besteht die Aufgabe der Lehrenden darin, die Studierenden zunächst in Wissenschaft und anschließend in eine wissenschaftliche Disziplin einzuführen. Bei int19 kommt dabei deutlich das Differenzschema zum Tragen, in dem die befragte Person die Gleichung impliziert, dass Soziologie in Kombination mit Methoden Wissenschaft ergebe. Im Umkehrschluss sind demnach Studierende mit Methodeninteresse auch »wissenschaftlich« orientiert. Doch gerade diese Orientierung scheint der Mehrheit der Studienanfänger:innen der Soziologie oder Sozialwissenschaften zu fehlen. Ihnen fehlt das Wissen um die soziologische Relevanz dieses Wissensbestandes, ihr Verständnis von Soziologie kommt ohne Methoden aus.

B: Ähm, also zum anderen haben wir auch den Studiengang Sozialwissenschaften und äh, wir haben natürlich hier sehr viele Studierende, die letztendlich nicht ganz genau wussten, was sie irgendwie machen SOLLen und sehen dann, oh Sozialwissenschaften, das klingt spannend und das kenne ich doch aus der Schule, da habe ich immer mitgemacht-

I: [lacht]

B: – und da hatte ich immer eine zwei, das ist doch super!

I: Wie bei Ihnen mit der Mathematik!

B: Ja, genau. Und dann fangen sie an und dann merkten sie erst einmal, was? Ich soll hier noch Statistik oder das ist Wissenschaft. Also, da gibt es schon sehr starke Selektionsprozesse.

I: Ok, Sie hatten jetzt so betont, das ist hier Studiengang Sozialwissenschaften. In Angrenzung zur Soziologie rein, oder in Abgrenzung zu was?

B: Ja, also das ist so ein bisschen meine Vermutung. Also, wer Soziologie studiert, der hat sich da vielleicht ein paar mehr Gedanken gemacht. Oder ich merke das gerade im Vergleich zum Studiengang Bildungswissenschaft, wo ich jetzt hier aus lehre. Also die sind doch (.) deutlich engagierter als der, als unsere Studierenden im Studiengang Sozialwissenschaften, weil Bildungswissenschaft ist halt nicht irgendwie, also ähm ähm, also da muss man sich erst mal aktiv auseinandersetzen mit dem Studiengang, was ist das überhaupt, was mache ich damit. Ähm, das wusste ich auch nicht, was die da konkret machen, da musste ich auch erst mal mir das Modulhandbuch ähm anschauen. Wogegen Sozialwissenschaften hat jeder irgendwie eine gewisse Vorstellung, was das ist und wenn ich jetzt gar nicht weiß, was ich studieren möchte und

4 Aktuell haben Blaich und Grunow illustriert, dass diese Zuschreibung die Disziplin schon länger beschäftigt, und stellen der Zuschreibung die Ergebnisse ihrer aktuellen Umfrage entgegen (2020).

jetzt auch wirklich (.) mich damit nicht näher beschäftigen möchte mit der Studienwahl, dann nehme ich halt das, was ich schon kenne und dann sind es Sozialwissenschaften, das passt doch irgendwie, mache ich erst mal das.

I: Ok, und das ist dann wiederum stärker verbunden mit keine Lust auf Statistik und Softwareprogrammen, oder?

B: Äh, ja, obwohl das haben Sie wahrscheinlich von allen gehört [beide lachen] und wenn nicht, sagen Sie mir bitte, an welchem Standort Sie das nicht gehört haben, dann versuche ich da hinzukommen irgendwie. [beide lachen]

I: Nee, da muss ich Sie enttäuschen.

B: Nee, das ist ein grundsätzliches Motivationsproblem, ähm, also das ist allerdings, vielleicht nicht nur in der Statistik, das ist vielleicht auch bei anderen Bereichen, also auch hier die Sozialstrukturanalyse, die sagen auch, die Studierenden, die lesen nicht die Texte, aber äh in der Statistik ist es, also dort wird auch nichts gelesen. (int10)

In diesem Beispiel einer Lehrperson innerhalb eines Sozialwissenschaften-Studienganges wird erneut die implizite Vorstellung einer Hierarchie der Studiengänge reproduziert. Statt der Soziologie stehen nun jedoch die Sozialwissenschaften auf der untersten Stufe. Doch wieder ist der Knackpunkt neben der scheinbar willkürlichen Studienfachwahl⁵ die fehlende Erwartung methodischer und statistischer Inhalte und die damit assoziierte *wissenschaftliche* Ausbildung. Das bedeutet, dass den Studierenden über die stereotype Vorstellung von ihnen die Wissenschaftlichkeit im Studienanspruch bzw. noch problematischer die Erwartung einer Wissenschaftlichkeit der Disziplin(-en) abgesprochen wird: Wenn Soziologiestudierende Soziologie erwarten, wird nicht Wissenschaft erwartet. Dass dies so ist, lässt sich aus den Interviews im Sinne eines Common-Sense-Wissens der Lehrenden rekonstruieren, immerhin habe ich »das [...] wahrscheinlich von allen gehört«. Dies zeigt sich sogar in Interviews mit Befragten, die für ihren eigenen Standort eine methodisch interessierte und kompetente Studierendenschaft beschreiben, da sie dies explizit als Ausnahme rahmen und von ihrer Studierendenschaft als »extrem verzerrte Gruppe« (int21) oder eben als abweichend von den »Durchschnittssoziologen« (int05) sprechen. Das Stereotyp der methoden- und statistikscheuen Soziologiestudierenden ist entsprechend Teil der öffentlichen Lehrkultur des Soziologiestudiums und reiht die Disziplin hierbei, den Lehrenden scheinbar unbewusst, wie im Unterkapitel 5.1 ausgeführt in die wissenschaftlich *allgemeine* Kultur von Methodenlehre ein.

Kognitives und affektives Methodenwissen

B: Ähm (I.5) in der Statistik gibt es immer große Vorbehalte, weil das ist ganz etwas Furchtbares, und das ist, die muss man versuchen einmal vorher abzubauen.

I: Ja, ok.

5 Wobei dies hier nicht im Sinne einer Willkür dargestellt wird, sondern als Ausdruck vermeintlicher Anschlussfähigkeit. Doch ist dies kein Kriterium im Sinne einer informierten Fächerwahl.

B: Ähm, bei Methoden gibt es jetzt nicht so die Vorbehalte, aber das ist halt dann mal furchtbar fad- ja. Und da geht's darum, das Interesse zu wecken oder [eigentlich] gar nicht sehr das Interesse, sondern die Relevanz zu wecken. Also viele sehen nicht, warum man das machen muss, also, was jetzt da die Relevanz ist. Warum man sich mit solchen Dingen beschäftigen muss. Die Soziologie bietet solche spannenden Themen, da passiert so viel in unserer Gesellschaft und man beschäftigt sich mit Methoden, das ist-

I: [lacht]

B: Das äh, das ist nicht klar oder das ist schwer vermitteln, ja. (int17)

B: Ja, manchmal habe ich das Gefühl, ich spreche in sehr leere Gesichter. Das kann aber auch sein, dass Methoden einfach nicht so ziehen, ja. Ich weiß es nicht. Ich bin ja nicht [die:der] einzige. Ich weiß ja, mein Kollege für die quantitativen Methoden berichtet das natürlich auch. (int11)

In beiden exemplarischen Passagen kommt Hilflosigkeit zum Ausdruck in Anbetracht der seitens der Lehrenden erfahrenen Vermittlungshürden von Methoden- und Statistikwissen. Die Ursachen hierfür werden augenscheinlich als mehrdimensional gedeutet. Zum einen kommt, wie bereits ausgeführt, die kognitive Vorstellung von Soziologie der Studierenden ohne Methoden und damit Wissenschaft aus. Aus Sicht der Lehrenden sprechen die Studierenden der Soziologie die *Relevanz* von Methoden ab und als Konsequenz liegt die Aufgabe der Lehrenden nicht einfach in der Vermittlung von Methodenwissen im Sinne von *Was-ist-Methodenwissen*, sondern sie etablieren dieses als für die Soziologie *notwendige* Kategorie im Sinne von *Es-gibt-Methodenwissen* und bauen damit das Differenzschema auf. Dabei empfinden sie ihre Arbeit sichtbar als Arbeit *gegen* bestehende Deutungen und darauf basierende Erwartungen der Studierenden ans Fach. Merklich klingt auch eine gewisse Resignation an, die aus dieser Reibung erwachsen ist. So stuft int17 den eigenen Anspruch von der Vermittlung von Interesse hin zur Vermittlung von Relevanz ab und int11 scheint vor der Größe des kollektiven Problems, immerhin ist sie:er »nicht [die:der] einzige«, zu kapitulieren.

In beiden Passagen wird zudem unterschwellig neben der kognitiven Anerkennung der Methoden für die Soziologie durch die Studierenden die affektive Komponente von Methodenwissen, Methodenlernen und auch Methodenlehren angedeutet. So beobachten die Lehrenden, dass Methoden als »furchtbar fad« bewertet werden und bei den Studierenden nicht viel mehr als »leere Gesichter« erzeugen. Extremere noch als diese kognitive wie emotionale Teilnahmslosigkeit ist die emotionale Bewertung von Statistik als »etwas Furchtbares« durch die Studierenden.

B: Also, es gibt dann die Empirie, ne und also ich darf zum Beispiel jetzt in ein paar Wochen in den Studieneinführungstagen Vorträge halten, vor [Schulabsolvent:innen] und dann ist natürlich auch immer mal wieder die Frage von den jungen Leuten. »Oh, wie viel Statistik ist da drin«, ne. Es ist ja immer auch-

I: Eine sorgenvolle Frage?

B: Eine sorgenvolle Frage! So ist es. Und dann erzähle ich dann, »na ja, machen Sie sich da nicht so viel.« also man darf jetzt keine Angst, wenn man einen Würfel sieht, darf man jetzt nicht schreiend wegrennen, weil da Zahlen drauf sind, das ist ja klar und nee, man muss auch ehrlich sein, wir wollen ja auch keine verlorene Lebenszeit irgendwie produzieren. Dass man, also, gibt natürlich schon auch Leute, die sagen, »ich möchte gerne in [Studienstandort] studieren, weil meine Eltern sind hier und ich bin immer hier gewesen« und Soziologie ist auch so ein Fach, das klingt vielleicht auch ein bisschen so nach Sozialkunde oder Sozialer- und dann haben die dann im ersten Semester, kommen die dann hier her und dann sagt dann jemand wie ich: »Willkommen am soziologischen Institut, Sie wissen, wir sind ein quantitativ-empirisches Institut« und dann sind manche ein bisschen überrascht. Obwohl wir das in der, überall, auf, also schreiben und klar machen und so ist dann halt auch bei der Statistik, natürlich, wie viel ist das denn und dann sage ich, ja ok und nicht so schlimm, aber ein bisschen, also man darf da jetzt nicht große Angst davor haben. (int13)

B: Also, wenn ich die erste Stunde Statistik [im ersten Semester] gebe, dann habe ich wirklich, dann sind sie da, erschreckt, weil sie haben dann wirklich Angst. Es tut mir immer so leid, denke o:ha. Und dann denken sie, dann geht es noch, die ersten Stunden, dann sind sie doch wieder erleichtert, aber das ist schon dann, so Mitte des Semesters kommt dann die Abwehr, dass sie das nicht mehr machen, sie wollen das nicht und so weiter. (int12)

B: Und die Statistik[veranstaltung] soll im Idealfall das [gemeint ist die Lehrforschung] nur vorbereiten. Aber (.) für mein (.) ähm, (.) weiß ich (1), also ich würde ja gerne auch ein bissl vermitteln, dass das gar nicht, also ihnen die Berührungsängste ein bissl nehmen und das ein bissl vermitteln, damit sie verstehen, warum sie das für die Realität brauchen, ja. Weil, also das, ich glaube das mit den technischen Aspekten, dass man guckt, wie man das in der Software umsetzen kann und so, und wenn man ein Lehrbuch hat, wo man nachlesen kann, was das Verfahren macht, dann hat man doch schon ein paar Sachen, womit man dann das Problem lösen kann. Aber ich finde ja irgendwie die sollten ja an einem Problem arbeiten und nicht davor zurückschrecken, weil sie denken, sie kriegen das nicht hin. (int18)

Für die Statistiklehre gilt im Besonderen, dass einzelne Zuschreibungen zum Stereotyp der *Soziologiestudierenden* eigentlich allgemeine Zuschreibungen zu Studierenden wissenschaftlicher Methoden sind. Methoden sind unbeliebt bei Studierenden und die Statistik wird gefürchtet. Das gilt für die Soziologie wie für Sozialwissenschaften und Wissenschaften im Allgemeinen. Ungeachtet möglicher Unterschiede im Detail zwischen verschiedenen Studierendengruppen ist dies eine Herausforderung, die sich Methodenlehrenden disziplinunabhängig stellt (siehe Unterkapitel 5.1). Sie ist Teil der Aufgabe, Studierende in Wissenschaft zu sozialisieren. Vor dem Hintergrund der zahlreichen historischen wie gegenwärtigen, internen wie externen Deutungskämpfe der

Soziologie wird die Ablehnung der Inhalte, die sie als empirisch markiert, jedoch zur disziplinspezifischen Herausforderung.

Dabei beobachten die Lehrenden, wie bereits in Unterkapitel 5.2.1 und im vorhergehenden Zitat von int17 angeklungen, bei den Studierenden eine hierarchische Ordnung nicht-positiver Emotionen in der Methodenlehre. Während der Lehrkategorie *Methoden* eher mit Desinteresse und Teilnahmslosigkeit begegnet wird, ist die Statistik Quelle der »Angst«.

B: Bei den Methoden ist es etwas weniger, aber ähm, dass die, die Methoden sind auch weniger, äh, weniger sagen wir mal ähm, weniger verbunden mit selber Rechnen, selber ähm, genau, also selber irgendwie eine Formel ähm praktisch bearbeiten und einen Koeffizienten ausrechnen und interpretieren, also, das ist eigentlich eher, äh eher so in dem Bereich, dass dann, dass dann Probleme auftauchen. (int20)

So kann die Statistiklehre im Gegensatz zur Methodenlehre durchaus an bestehende Erfahrungsstrukturen der Studierenden aus ihrer Schulzeit anschließen, allerdings sind dies offensichtlich Erfahrungen, die mit negativen Emotionen assoziiert werden. Die Studierenden scheinen »vielfach traumatisiert vom Gymnasium, von der Mathematik« (int12), wobei diejenigen, »die in der Schule schlecht in Mathe waren« (int05), spezifische Bedürfnisse gegenüber den Lehrbedingungen mitbringen. Die *statistics anxiety* nährt sich aus eben jenen als negativ bewerteten Erfahrungen der Vergangenheit und bedingt die Kapazitäten, mit denen nun auch im Soziologiestudium der Statistiklehre begegnet werden kann. Statistik leistet nicht nur disziplinunabhängige Anschlussfähigkeit innerhalb der Wissenschaft und ihres Studiums, sondern auch Anschlussfähigkeit an die allgemeine schulische Ausbildung, die jedem disziplinären Studium vorgelagert ist. Im Umgang der Soziologielehrenden mit dieser für die Aneignung von Wissen problematischen Voraussetzung – immerhin werden mit der negativen Emotion der Angst auch kognitive Hürden verbunden – müssen diese nicht allein Wissen vermitteln, sondern hierbei »Emotionsarbeit« (Hochschild, 1979) leisten. Dabei adressiert diese Arbeit nicht nur die Emotionen der Studierenden, sondern auch die eigenen.

Statt der Lehrintention, bestehende negative Emotionen abzubauen oder in positive umzuwandeln, liegt der Fokus der Emotionsarbeit, wie sie in der Passage von int13 zum Ausdruck kommt, darauf, die Anzahl entsprechend fühlender Studierender im Soziologiestudium zu verringern. Die sprachliche Verbindung der Beiträge auf Informationsveranstaltungen für potenzielle Soziologiestudierende mit deren als illegitim bewerteten Motiven der Fachwahl (zum Beispiel private, standortbezogene statt fachbezogene Gründe oder falsche Deutungen des Faches als »Sozialkunde«) drückt die Intention der Selektion der *richtigen* Studierenden für die Soziologie, wie sie vom »quantitativ-empirische[n] Institut« vertreten wird, aus. Deutlich sind die erwünschten Studierenden jene, die »nicht schreiend wegrennen«, wenn sie mit Zahlen in Kontakt kommen. Zum einen wird hierbei die Komplexität der Quelle negativer Emotionen von *der Statistik* auf *Zahlen* reduziert und damit auf die binäre Ausdifferenzierung der Soziologie angespielt (und durch die Klassifikation des eigenen Instituts als »quantitativ« explizit gemacht). Zum anderen kommt die Motivation der Lehrenden zum

Tragen, die »Angst« vor der Statistik nicht innerhalb der Lehrsituation bearbeiten zu müssen, sondern diese Angst schon im Vorfeld zu adressieren und zum Kriterium der Selbstselektion der Studierenden zu machen. Im Kontrast dazu stehen die anderen Passagen exemplarisch für Emotionsarbeit, die explizit an die eigene Wahrnehmung der Emotionen der Studierenden anschließt und die Motivation ausdrückt, diese zu adressieren und im Idealfall zu ändern. So ist auch wissenschaftliche Lehre nicht allein die Vermittlung kognitiven Wissens, sondern damit verbunden die Arbeit an den Emotionen, die mit diesem Wissen verbunden sind. So wie die Studierenden Angst haben, so übernehmen Lehrende die Verantwortung für diese Angst und ersinnen Strategien, um dieser zu begegnen. Dabei zeigt sich anhand der Zitate deutlich die Unterscheidung in der Bewertung der Studierenden und ihrer Emotionen gegenüber der Statistik. Auf der einen Seite ist diese Angst, die zugleich als das Fehlen mathematischer Kompetenzen interpretiert wird, eine stabile Eigenschaft der Studierenden, die sie als ungeeignet für das Studium der Soziologie ausweist. Auf der anderen ist die Angst wandelbar und die Arbeit an der eigenen Angst wiederum ein legitimer Weg in die Soziologie. Mit diesen unterschiedlichen Bewertungen gehen offensichtlich auch unterschiedliche Deutungen der eigenen Rolle einher, die die Emotionsarbeit aktiv annimmt oder ihre Notwendigkeit zu verhindern versucht.

Deutlich wird auch, dass sich die notwendige Emotionsarbeit nicht nur auf die Emotionen der Studierenden bezieht, sondern auch auf die Emotionen der Lehrenden. Diese müssen den Konflikt zwischen der eigenen Deutung der Soziologie als empirisch und jener Deutung der Studierenden nicht nur kognitiv, sondern auch emotional bewältigen. Diese Art der Emotionsarbeit verweist zum einen auf ihre Emotionen, die sie biografisch basiert mit ihrer eigenen Praxis als empirische Soziolog:innen verbinden, und zum anderen auf jene Emotionen, die sich aus der Diskrepanz zwischen dem eigenen leidenschaftlichen Verhältnis zu Methoden und dem entweder gleichmütigen oder ablehnenden Verhältnis der Studierenden zu diesen ergeben. Emotionen stabilisieren nicht nur die Bindung an spezifische disziplinäre und methodologische Kulturen, sondern sind auch elementarer Bestandteil der Lehrkultur. Im Kontext der Bewertung von Lehrsituationen als erfolglos im Hinblick auf spezifische Vermittlungsziele sind diese Emotionen entsprechend Enttäuschung und Verärgerung.

B: Und ich mache das, also da geht sehr sehr viel Zeit drauf, weil ich viel mit Animation arbeite, dass sich dort ein Bild aufbaut, ne, also Forschungsdesign, zuerst kommt der Bereich und dann sag, dann entwickelt sich das so. Oder klassische Studien habe ich auch immer noch einen Slot in der Vorlesung. Was passiert in der Marienthal-Studie und so. Also, ich versuche das interessant zu machen, merke aber, dass es mir bei manchen Themen besser gelingt als bei anderen. Und früher dachte ich, das hängt vielleicht von meiner Tagesform ab-

I: [lacht]

B: Die ist ja auch nicht immer gleich gut. Ähm, mittlerweile denke ich, das hängt aber auch mit Themen zusammen. Also, ich liebe das Verfahren der Objektiven Hermeneutik, aber DAS in der Vorlesung vorzustellen, ist ganz schwierig, man müsste am Text arbeiten, so wie qualitative Forschung ohnehin

eine Kunstlehre ist, also (.) ich bin manchmal einfach sehr unzufrieden, dann denke ich, ach hast du den Funken nicht entfachen können. (int11)

B: Sobald ich da zu viele Formeln bringe, [verzieht das Gesicht] »äähhh Summenzeichen ääähhh«. Und das nervt natürlich, aber ja. Also das geht nicht. Ja, dann habe ich das eben [anders] konzipiert. (int07)

Deutlich zeigt sich in den Interviewausschnitten der iterative Prozess zwischen Lehrkonzeption und Lehrerfahrung, der sich aus dem Wechselverhältnis zwischen eigenen mit Emotionen verbundenen Relevanzbestimmungen spezifischer Formen und Inhalte der Methodenlehre, der gedeuteten Emotionen der Studierenden und der Adaption der Relevanzbestimmungen ergibt. Mangels einer öffentlichen Kultur der Soziologielehre, im Sinne einer disziplinspezifischen Didaktik, fließen individuelle Ressourcen in die Lehrplanung und damit verbunden Erwartungen an die kognitive und emotionale Resonanz der Studierenden. Was sich in diesen beiden Passagen exemplarisch zeigt, ist die Einsicht der Lehrenden in die notwendige Verschiebung des eigenen emotionalen Engagements hin zur Suche nach jenen Inhalten und Formen von Methodenwissen, die das Potenzial besitzen, positive studentische Emotionen zu erzeugen. Dieser Weg von einem zum anderen zeichnet sich als klassischer Lernprozess der Lehrenden ab, der in der Reflexion über diesen Prozess selbst negative Emotionen, wie Frust und Enttäuschung, erzeugt. Erneut kommt hierbei auch das Verantwortungsbewusstsein der Lehrenden für die Emotionen der Studierenden zum Ausdruck. Dabei ist die Verantwortung für die Emotionen der Studierenden (in Abgrenzung zum kognitiven Verstehen)⁶ in indirekter Weise auch institutionalisiert über unterschiedliche Formen der Lehrevaluation. Sie dienen als Vergleichswerkzeug an einzelnen Instituten und Organisationen, aber eben auch den Lehrenden als spezifische Form des Feedbacks zur Bewertung des emotionalen Zustandes der Studierenden.

B: Äh, ich würde sagen, dass Methoden – weiß ich von meinem Studium – ist erst einmal so etwas, mh trocken und ähm, also erst mal so ein nicht so eine wahnsinnige Begeisterung, also die Methodenseminare und Veranstaltungen sind auch meistens nicht so gut evaluiert wie angewandte, also mit Ausnahme vielleicht des Forschungsprojektes, aber, also so eine reine Methodenvorlesung, weiß ich jetzt aus meiner Zeit und weiß ich auch hier – also ich hatte immer gut bis sehr gute ähm Evaluationen, aber trotzdem, ähm, gab es auch genug Leute, denen, die halt da Kritik hatten. (int19)

B: Das sind natürlich Selbstselektionseffekte, wir haben eine extrem verzerrte Gruppe, die Studenten, die wissen, was sie erwartet hier, oder SOLLTEN es

6 Dabei geht es mir hierbei nicht um faktische Zusammenhänge von Verstehen und Emotionen, wie sie die Psychologie oder Kognitionswissenschaften beschreiben würden, sondern um die Selbstzuweisung von Verantwortung seitens der Lehrenden. In diesem Sinne ist es gut denkbar, und auch empirisch beobachtbar, wie zum Beispiel in einer Passage von int13 zur Statistikangst potenzieller Soziologiestudierender, dass diese Form der Emotionsarbeit deklarativ abgelehnt wird und der Fokus des Beitrages zum Enkulturationsprozess auf der Steigerung der Komplexität deklarativen Wissens liegt.

eigentlich wissen. Es gibt auch Leute, denen das plötzlich zu theoretisch, zu technisch ist, die sich was Anderes vorgestellt haben, aber ich sage mal, 80 % oder mehr wissen, worauf sie sich einlassen. Die kommen ja explizit nach [gegenwärtiger Standort], weil sie ja gerne diesen etwas äh quantitativen Zugang hätten, ähm. Die sind dann schon ein bissl überrascht immer wieder, dass Statistik auch viel Mathematik sein kann-

I: Ok. In Abgrenzung zu was? Was kann Statistik-

B: Na gut, Statistik, das ist ja denken, na gut, dann kriegt man irgendeinen Output, eine Zahl und dann muss man die interpretieren, aber dass man-

I: Aha, das Davor-

B: wie die Zahl entsteht, dass sie das auch noch erst mal sehr tiefgehend, erst mal studieren müssen, das überrascht dann einige SCHON. Ne, die dann, dem vielleicht nicht abgeneigt sind, aber jetzt gedacht hätten, sie brauchen jetzt auch nie mehr etwas ableiten oder etwas invertieren, ne, lineare Algebra, Calculus sowieso, ähm, aber eigentlich ist es die, man kann die Studenten schon begeistern, dann für so etwas, auch die selektive Gruppe dann. Man sieht's ja, wir machen flächendeckend Lehrevaluationen und die Leute, die jetzt sagen, das war – Entschuldigung – alles scheiße, also, die findet man höchst höchst selten, ne, die Reaktion ist eigentlich eher meistens, oh ich dachte bis jetzt, das sei extrem langweilig-

I: [lacht]

B: aber es ist eigentlich doch ganz interessiert und SEHEN vor allem, das ist das Wichtige, warum ich das alles machen muss. Also dass ich kein Soziologe, Politikwissenschaftler oder was auch immer sein kann, ohne dass ich irgendwie Daten analysieren kann. Ist ja völlig egal, ob wir das jetzt quantitativ oder qualitativ machen, aber sie müssen Methoden haben, die sie Daten auswerten können und das muss man halt lernen. (int21)

B: Also ich meine, wir haben so, wir haben ja diese komischen Feedbackbögen, ne. Also so, einmal gibt's die formalisiert, so standardisierte Dinge, dann so formlos. Ähm, also was bei diesen formlosen kommt, ist, dass sie sagen, das glaube ich schon, dass sie sich ähm einigermaßen wertgeschätzt fühlen. Ähm, ich glaube, das Thema ist halt einfach für die meisten doch nicht das, was ihnen auf der Seele brennt, dementsprechend ist das, glaube ich, nicht ganz, ähm, ja. Aber ich glaube, also die, so grundsätzlich ist es jetzt nicht, also, ich glaube, dass die, dass sie das positiv wahrnehmen, weil ich versuche schon, dass sie eben, auch so auf einer zwischenmenschlichen- zu verstehen zu geben, dass mir klar ist, dass das nicht ihr präferiertes Fach ist und dass das nicht so einfach ist so alles. Die Frage ist ja letztlich, die man sich stellen muss, man ist ja nicht da, um ihnen ein wohlige Gefühl zu machen, sondern man ist ja da, um ihnen etwas zu vermitteln. Und ähm, inwieweit das GUT gelingt, da muss ich sagen, bin ich mir noch nicht so ganz sicher, weil ich habe jetzt dieses quantitative Forschungsseminar erst zweimal gehalten, ähm und da gibt es

Licht und Schatten. Also, da gibt es manche, bei denen merkt man wirklich, dass die da viel mitgenommen haben, die das auch gut verstanden haben. (int18)

Auch wenn die Lehrenden offiziell »nicht [dafür] da [sind], um ihnen ein wohlige Gefühl« zu machen, nehmen sich die Lehrenden augenscheinlich dieser Aufgabe an. Das Wissen, dessen Vermittlung die Methodenlehrenden qua Rolle zur Aufgabe haben, ist nicht allein die rationale Klassifikation und Bewertung epistemischer Hilfsmittel der Erkenntnisgenerierung nach logischen Kriterien, sondern auch eine positive emotionale Bindung an Methoden und damit an ein empirisches Verständnis von Soziologie. Da die emotionale Ausgangssituation des Stereotyps der Anfänger:innen des Soziologiestudiums die Spannweite von Gleichgültigkeit bis hin zu »Angst« und »Hass« abzudecken scheint, stellt die Emotionsarbeit der Lehrenden, wie sie sie selbst mal mehr, mal weniger bewusst wahrnehmen, eine nennenswerte Herausforderung dar, die für die Lehrenden und ein potenzielles Publikum jenseits der eigentlichen Lehrsituation unter anderem durch Evaluationen sichtbar wird. Dabei ist die Verzahnung der Emotionsarbeit für die Studierenden mit der Emotionsarbeit für sich selbst nicht allein im Kontext negativer Emotionen gegeben.

B: Und äh, das ist eigentlich dann insgesamt eine ganz feine Sache, muss ich sagen, also das Forschungspraktikum mache ich ausgesprochen gerne, das ist ein Haufen Arbeit, aber ich mache das ausgesprochen gerne, weil ich da eben auch sehe, da gibt es dann Studierende, die wirklich auch dann, ja, so ein bisschen Gefallen finden an der empirischen Sozialforschung, die dann auch selber irgendwie sagen, ach das ist ja, also das ist ja interessant und wir machen in dem Bereich dann eine empirische Abschlussarbeit, eine Bachelorarbeit und das ist, das ist gut. (int20)

Situationen, in denen die Lehrenden die eigene positive emotionale Beziehung zu Methoden als mehr oder weniger gespiegelt durch die Studierenden wahrnehmen, werden zwar mehrheitlich als *Ausnahmen* gerahmt, aber doch auch deutlich als Situationen der Zufriedenheit in der Lehre inszeniert. Aus der geteilten Freude an Methoden entsteht die Freude am Lehren. Genauso wie die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens darauf angewiesen ist, Kultur ganzheitlich, das heißt in allen Modi, auch jenen, die eigentlich außerhalb des rationalen Geltungsbereiches der Wissenschaft liegen, zu vermitteln, ist auch Lehrwissen durchdrungen von der emotional herausfordernden Reibung an Gefühlsunterschieden von Lehrenden und Lernenden.

Dabei zeigt sich jedoch auch, dass die Emotionsarbeit der Lehrenden von diesen nicht als bedingungslose Selbstverständlichkeit verstanden wird, sondern ein spezifisches *moralisches* Verhalten der Studierenden zum Anlass nimmt. So haben die Studierenden »mit Anstand« (int20) die Bedeutung von Methoden für die Soziologie und entsprechend die Bedeutung der Methodenlehre und -lehrenden im Soziologiestudium anzuerkennen. Auch wenn der Lehre im Zuge der Interviews unterschiedliche Ziele zugeschrieben werden, so illustriert das Folgezitat, dass im Zentrum der Methodenlehre die Etablierung der Relevanz der Methoden für die Soziologie und damit die Rahmung der Soziologie als empirische Wissenschaft steht.

I: Ok, und, Sie hatten jetzt die äh, sozialwissenschaftliche »Klientel« beschrieben, die dann überrascht ist, dass sie sich noch mal mit Mathe befassen muss. Äh wie erleben Sie das in ihrer eigenen Lehre? Sie hatten ja schon angesprochen, das führt zu hohen Durchfallquoten, aber es gibt wahrscheinlich auch andere Situationen, wo Sie das wahrnehmen?

B: Ja, also das äh, das, um es mal ganz ehrlich zu sagen, äh, das, das ist ziemlich nervig, also, diese, diese Haltung, also ich, ich erwarte dann von den Studierenden, das sage ich denen auch so, ähm, wenn Sie das, Sie müssen das Fach nicht mögen, aber ähm, Sie müssen da mit Anstand durch. Und äh, ich finde, Sie lassen es häufig auch so an diesem Anstand vermissen.

I: Ok.

B: Ja.

I: Was meinen Sie mit »Anstand«?

B: Na ja, dass man eben sagt, man beißt sich da einfach durch, so gut man kann. Und man ist zumindest mal in den Vorlesungen und den Übungen anwesend und nutzt die Angebote, die wir machen, ähm und viele, viele versuchen dann einfach zwei bis drei Wochen vor der Klausur, also intensiv zu lernen und damit haben die natürlich keine Chance. Ne, damit haben die keine Chance durch unsere Klausuren zu kommen. Und das sagen wir sehr sehr klar, ähm, dass das so nicht geht, ähm, dass das Ganze auch äh dann schon auch so ist, dass man, also, dass es hilfreich ist unsere Angebote, ähm, anzunehmen, die wir machen. Und ähm, dass die Angebote wirklich auch darauf zugeschnitten sind, dass es den Studierenden hilft durch die, äh, durch die Klausuren zu kommen und äh ja, mehr als dass man das dann wirklich ganz klar sagt und auch deutlich macht, warum und inwiefern, mehr kann man ja seitens der Lehre auch nicht machen, ähm. Und wenn dann immer noch über Anwesenheitspflicht diskutiert wird und dann ähm, die dann trotzdem die Leute nicht kommen und das einfach nicht einsehen und einem ganz klar signalisieren, sie interessieren sich nicht oder sie wollen es nicht, dann es ist natürlich einfach unerspießlich. Also, was ich mache, ist, ich habe manchmal auch andere Kandidatinnen, KandidatINNEN vor allen Dingen, also das scheint irgendwie auch so ein Genderding zu sein, die wirklich mit so einer Matheangst, mit so einer ausgeprägten Matheangst kommen. Also da versuche ich natürlich dann zu helfen, also ich versuche schon, da zu differenzieren zwischen denen, die dann den Anstand eben nicht haben äh, sich sich da eben so miNimal anzustrengen und das einfach hinter sich zu bringen, ähm, das ist, das meine ich so mit »Anstand«, dass ich irgendwie sage, die Leute müssen einsehen, es gehört zum Studium und sie müssen da irgendwo durch und sie müssen sich, die müssen da nicht gut durch und sie müssen auch nicht begeistert sein, ne. Aber sie müssen es einfach machen, PUNKT.

I: Ja.

B: Und die, ähm, da gibt es aber andere, die wirklich dann schon, wenn sie schon eine Matheaufgabe, wenn sie schon eine Formel sehen einfach innerlich

äh Zustände kriegen, also die Angst kriegen vor dieser Formel, die einfach dann förmlich konfus werden und das Phänomen ist mir sehr gut bekannt. Und da versuche ich dann schon zu helfen-

I: Ja

B: Aber das geht dann nur individuell, das mache ich dann natürlich nicht in der Gruppe, sondern äh, das ist dann wirklich sehr individuell, ne. Dass ich dann sage, ich, also, alle, die bei mir durch die Klausur durchfallen, wo ich so den Verdacht habe, es gibt, es liegt dieses Problem vor, die lade ich dann auch noch mal in eine Sprechstunde ein und versuche dann eben auch da Angebote zu machen. (int20)

B: Und dann ist es so, dann hast du wiederum zwei Sachen, du hast entweder die Leute, die echte Schwierigkeiten haben, zum Beispiel, weil die familiäre Probleme haben oder ein Zeitmanagementproblem und die anderen, die haben einfach so eine passive Konsumhaltung von der Schule. Denen ich mal im Wesentlichen, um die Ohren haue, dass sie ja eigentlich nicht studieren müssen und auch nicht gehen, wenn sie keine Lust darauf haben und dass mir das scheißegal ist, aber wenn sie kommen, dass sie dann sich vorbereiten sollen. Also dieses relativ früh über die Einzelgespräche, auch das führt, na ja, es funktioniert mehr oder weniger, du hast ja jetzt gesehen im Sommer, also Disziplin ist immer so eine Sache, je nachdem wie du es durchsetzt, wenn du es nicht gleich durchsetzt, nimmt die Disziplin wieder ab. [...] und ich denke immer, dass die Aufgabe der Methoden schon auch ein bisschen ist, dass wir Disziplin in dieses Fach hereinbringen. [...] Ich habe auch das Gefühl, dass im Zweifelsfall, wenn die Methoden, wenn du die im Zeugnis hast, dass sie schon wissen werden, was sie davon haben werden. Weil viele Arbeitgeber vor allem auf die Methodennoten gucken. Ähm, also außer in Berufen, wo es keine Rolle spielt, aber an der Uni gucken alle immer auf die Methodennoten und dann wirst du schon wissen, was du davon hast. Das heißt, es ist im Prinzip auch ein Abstrafen für schlechtes Lernen, dass ich jemanden im Zweifelsfall gerade noch so durchkommen lasse. (int05)

In beiden Passage wird die Differenzierung des studentischen Stereotyps in zwei Gruppen vorgenommen. Das sind zum einen jene, »die wirklich mit so einer Matheangst« kommen, die quasi wider Willen am falschen Ende der emotionalen Skala im Kontext von Methodenwissen stehen. Denen gegenüber stehen jene Soziologiestudierende, die »Anstand vermissen lassen«, die gegen Moralvorstellungen verstoßen, die sich nicht nur aus der Bedeutung von Methoden für die Soziologie ergeben, sondern auch aus der Bedeutung der Methodenlehre im Soziologiestudium. Methoden nicht als relevant anzuerkennen und als Folge sich dem Lernprozess und entsprechenden Vermittlungsangeboten der Lehrenden zu verweigern, ist schlicht unanständig. Das heißt, die Lehrenden unterscheiden implizit zwischen jenen Studierenden, die ihre Emotionsarbeit verdienen und jenen, die dies nicht tun. Für beide Gruppen, wenn auch umgesetzt mit unterschiedlichen pädagogischen Mitteln, gilt: Methoden

sind als *soziologische Wissenskategorie* anzuerkennen. Dabei ist dieser Anspruch an die Studierenden im Sinne einer Mindestanforderung zu verstehen, die zugleich einen verminderten Anspruch an die Ziele des verantworteten Teils des disziplinären Enkulturationsprozesses bedeutet. Im Ernstfall ist das Ziel also nicht Verständnis der Studierenden oder eine positive Bewertung von Methodenwissen durch diese, sondern die schlichte Anerkennung der Kategorie *Methode*.

Studierendenpräferenz und epistemischer Status

Neben der bereits thematisierten Identitätsarbeit der Lehrenden über die Studierenden, die auf die Deutung der Soziologie als empirisch ausgerichtet ist, wird die Beobachtung der Studierendenpräferenzen auch zur bereits vielfach thematisierten methodischen Ausdifferenzierung von *qualitativ* und *quantitativ* und ihrer Bewertung herangezogen.

So wie das Wissen um die Unbeliebtheit des Methodenstudiums Bestandteil der Lehrkultur und somit der Rahmenbedingungen des Lehrhandeln ist, immerhin werden »an den meisten Unis [...] Methoden gehasst« (int05), gehört auch das Wissen um eine Art Beliebtheitsranking innerhalb der Methodenausbildung zum Lehrwissen. Dabei ist dieses Wissen erneut, wie zuvor die Statushierarchie der Disziplinen, eng verknüpft mit dem Stereotyp der nicht primär leistungsorientierten Soziologiestudierenden. Das eine (negative) Ende dieser studentischen Beliebtheitsskala von Methodenlehrveranstaltungen wurde bereits mit der Statistik besetzt. In dieser Skala reproduziert sich deutlich die Ausdifferenzierung der Soziologie selbst, die wiederum durch die Ausdifferenzierung der Methodenlehrveranstaltungen und der Lehrenden, die die ausdifferenzierten Einheiten repräsentieren, innerhalb der Lehre relevant wird. So wird von der beobachteten *statistics anxiety* der Studierenden ihre Präferenz der qualitativen Methoden gegenüber den quantitativen Methoden abgeleitet.

B: Und da haben wir ein qualitatives und ein quantitatives [Forschungspraktikum]. Also die Leute können, das ist ein großes Thema bei uns, im Prinzip wählen, ob sie ein quantitatives Forschungspraktikum machen wollen oder ob sie ein qualitatives machen wollen. Und die ganz Begeisterten, die können beide machen und sich das zweite anrechnen lassen, als Ergänzungsbereich oder irgendwie so was. Das ist ja in den Bachelorstudiengängen kann man ja nicht einfach irgendetwas machen und dann einen Schein dafür kriegen.

I: Ja, man könnte in seiner Freizeit-

B: Ja ja, genau, also irgendeinen Schein dafür kriegen, dass sie zeigen, ich habe mich hier für qualifiziert.

I: Sie hatten jetzt gesagt, »das ist ein großes Thema bei uns«.

B: Ja, weil ähm die, es sind ein großes Ungleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen Forschungspraktikum gibt, die meisten Studierenden wollen das qualitative machen. Und da kann man jetzt fragen und diskutieren und rätseln, was, welche Gründe das hat. Meines Erachtens ist einer der Gründe der, dass sie zwangsweise zwei Semester Statistik machen MÜSSEN.

I: Ah ja, ok.

B: Ist eine meiner Erklärungen, aber das ist auch nur eine Vermutung und dass dann viele halt gerne noch sozusagen die qualitativen die Balance, ja. Aber es gibt ähm IMMER ein paar, die sehr interessiert sind an Statistik und quantitativer Forschung, aber eben relativ wenige. [lacht] Und das ist ja ein Problem der Lehre, Sie brauchen ja das Personal. Sie können nicht das Forschungspraktikum, das ist zusammensitzen und das gemeinsam erarbeiten, das können Sie nicht mit 30 Leuten machen, das geht nicht und das heißt, wir müssen das irgendwie bedienen in der Lehre. (int01)

Nah an der Erfahrung der eigenen Lehrpraxis wird in dieser Passage von einem Organisationsproblem berichtet, welches sich aus den wahrgenommenen Präferenzen der Studierenden entlang der Unterscheidung der Lehre qualitativer und quantitativer Methoden ergibt. Während sich das Wissen um diese Präferenz über alle Interviews hinweg reproduziert und durch die Bezeichnung als »Vorurteil«⁷ (int16) implizit auch als kollektives, gruppenspezifisches Wissen gedeutet wird, bleiben die Erklärungen dieser Präferenz vielfältig. In dieser Passage wird den Studierenden die Motivation zugeschrieben, eine in die Studienstruktur eingeschriebene Asymmetrie des Verhältnisses der Lehre qualitativer und quantitativer/statistischer Methoden ausgleichen zu wollen. Die gängigere Erklärung ist die Annahme, qualitative Methoden seien kognitiv weniger anspruchsvoll als quantitative Methoden. Hierbei zeigt sich erneut, wenn auch dieses Mal aus umgekehrter Richtung, der Deutungszusammenhang des Status spezifischen Wissens, zum Beispiel soziologischen oder methodischen Wissens, und des als defizitär gerahmten Stereotyps der Soziologiestudierenden. Zum einen wird die Wahl der Soziologie als Studienfach durch die eher negativ typisierte Studierendenschaft durch das öffentliche Bild der Soziologie erklärt. Zum anderen wird von den wahrgenommenen Präferenzen der Studierenden auf die Verfassung des präferierten Wissens, in dem Fall des qualitativen Methodenwissens, geschlossen. Diese Präferenz zeigt sich immer dann, wenn sich die Studierenden zwischen qualitativen oder quantitativen Methoden entscheiden müssen – wenn die symbolische Bevorzugung oder Ablehnung einer Seite der Unterscheidung also strukturell notwendig ist. Dies geschieht häufig, wie im obigen Zitat thematisiert, bei zeitintensiven Lehrforschungsprojekten oder auch empirischen Abschlussarbeiten.

B: Also sicherlich gibt es eben auch die anderen, die das mit quali lieber [haben]. (.) Es ist natürlich anschaulicher. Also, klar, da sage ich Ihnen irgendeinen Koeffizienten und die anderen bringen einen ganz charakteristischen Satz aus ihren qualitativen Interviews. Was sagt mir dann R Quadrat oder so.

I: [lacht] ok. Da sind die Studierenden dann beim R Quadrat verloren, aber bei quali-

B: Ja, es ist auch irgendwie lustiger zu sagen, was da alles so für komische Statements kamen-

I: [lacht]

7 Beziehungswiese habe die Methodenlehre ganz grundsätzlich »dann auch oft mit irrsinnigen Stereotypen zu kämpfen, kämpfen, was die Leute unter Methoden verstehen« (int16).

B: ... und dann kann man das aufbereiten. Und es gibt ja auch schöne Abschlussarbeiten, die sich richtig spannend lesen, was die den Leuten so entlockt haben, JOA. Und dann muss man sich, das kann wahrscheinlich auch jeder lesen, während diese quanti-äh Sachen natürlich eine gewisse statistische Grundkenntnis schon erfordern, was da getestet worden ist und was diese Koeffizienten bedeuten. (int08)

Dabei zeigt sich anhand dieser Passage, dass die Annahme des unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades nicht nur den Studierenden zugeschrieben wird, sondern auch von Lehrenden, hier der quantitativen Methoden, geteilt wird. Während die Anschlussfähigkeit der Statistik an studentische Erfahrungsstrukturen aus der Schulzeit zur Erklärung negativ konnotierter Voreinstellungen herangezogen wurde, wird eine andere Form der Anschlussfähigkeit nun als Argument für die positive Präferenz qualitativer Methoden angeführt. Mit Bernstein gesprochen ist es die Text- im Gegensatz zur Zahlenarbeit qualitativer Methoden, die durch ihre stärkere Nähe zur Alltagskommunikation und zum nicht-wissenschaftlichen Alltagswissen (zunächst) den Anschluss für die Studierenden erleichtert und scheinbar reibungsloser gestaltet. Die Sprache quantitativer bzw. statistischer Kommunikation repräsentiert viel sichtbarer wissenschaftliches Wissen und erzeugt damit stärkere Reibung. In diesem Sinne wird die studentische Präferenz auch als Indikator für die fehlende Wissenschaftlichkeit qualitativer Methoden aufgeführt und so zum Element in der innerdisziplinären Grenzarbeit. So wird im obigen Zitat impliziert, dass über die Sprache als Ausdruck des wissenschaftlichen Anspruchs der Ein- und Ausschluss qualifizierter Leser:innen-schaft nicht nur produziert wird, sondern auch werden *sollte*. Während das eine »jeder lesen« kann, erfordert das andere spezifische Kenntnisse. Während das eine mittels Kriterien der Unterhaltung (»irgendwie lustiger«, »richtig spannend«) bewertet wird, ist das andere kognitiv voraussetzungsreich.

B: Aber wenn jetzt die Studis sich aufteilen und [der] Lehrstuhl standardisierte Methoden und auch ein gewisses Niveau hat, dann sieht man, dass der größte Teil geht dann in die qualitative Methoden, möchte da seine Arbeit schreiben.

I: Wenn es einen guten? Das habe ich jetzt nicht-

B: Wenn es-

I: Wenn es zwei Lehrstühle gibt, meinen Sie?

B: Ja, ist auch, ich kann es jetzt zahlenmäßig nicht belegen, [Name eines großen Soziologiestandortes], zwischen den Lehrstühlen, die jetzt eher qualitative Methoden machen, die ziehen, würde ich mal sagen, mehr Absolventen an, oder? (int15)

Auch hier wird das Stereotyp der Soziologiestudierenden, die, wenn sich schon Methoden nicht vermeiden lassen, den Weg des vermeintlich geringsten Widerstandes wählen, mit einer hierarchischen Ordnung der binären Wissenskulturen verbunden. Immerhin ist es das »gewisse Niveau«, das im Kontext dieses Zitates die Angebote beider Lehrstühle unterscheidet und zugleich als Ursache der studentischen Präferenz qualitativer Methoden gedeutet wird. Diese Präferenz wird jedoch nicht nur von

Vertreter:innen quantitativer Methoden wahrgenommen, sondern auch von den qualitativen Kolleg:innen, wenn auch, wenig überraschend, mit einer anderen Erklärung der Präferenz.

Bz: Und dann hält sich das Vorurteil natürlich ganz stark, das Qualitative ist das leichtere und dann heißt es dann halt, man stellt irgendwie ein Aufnahmegerät auf und fasst es zusammen und das ist halt dann irgendwie schade, ne.

B1: Na ja, das ist ja auch, ähm, äh so kommen ja auch manchmal auch Studierende zu einem, ne. Also ich, ich will jetzt meine Abschlussarbeit schreiben mit qualitativen Methoden, weil quanti: mag ich nicht, ja. Und dann fragt man, haben Sie das schon mal gemacht vorher, nein, ja. Und dann kommt dann halt ein Misstrauen da heraus. (int16)

Hier wird die Präferenz gleichermaßen mit der leichteren Anschlussfähigkeit erklärt, jedoch diese nicht als Indikator des mangelhaften wissenschaftlichen Anspruchs qualitativer Methoden verstanden, sondern ähnlich wie die grundsätzliche Deutung der Methoden durch die Studierenden als Fehlinformation. Alternativ wird die Entscheidung nicht als Entscheidung für die qualitativen, sondern gegen die quantitativen Methoden gedeutet. Hierbei sind die quantitativen Methoden, bzw. vor allem die statistische Analyse, als Wissenskategorie für die Studierenden bereits hinreichend mit negativen Erwartungen besetzt, so dass die qualitativen Methoden schlicht als kleineres Übel erscheinen. In der Konsequenz ist diese Zuschreibung der Studierenden ein »Vorurteil«, gegen das Vertreter:innen beider methodologischer Kulturen arbeiten.

B: Also, was ich auch in der [Titel des ersten Teils der Einführungsveranstaltung] schon unmittelbar betone, auch in der [Titel des zweiten Teils], dass die qualitative Sozialforschung nicht irgendwie nur locker ist. Also so ungefähr, wenn ich nicht weiß, was Statistik ist, dann mache ich halt das. Und man lernt halt auch schon relativ schnell, dass ist sehr anspruchsvoll. (int13)

I: Können Sie irgendwie einschätzen bei den Studierenden, also, gibt es wie Präferenzen, merkt man da, die Leuten gehen dann doch alle zu-

B: [lacht] ja, qualitativ, ja, hochgradig.

I: Ah.

B: Und dann sind sie immer sehr enttäuscht, wenn sie dann die Arbeit schreiben, denken sie, oh das gibt aber viel zu tun mit diesen Transkripten.

I: Aha, ist das eigentlich gedacht, also, wird das gewählt, weil die Studierenden denken, es sei einfacher oder wie?

B: Ja, wir haben den Eindruck, wir haben das nicht geprüft, also, das können Sie, bitte Vorsicht!

I: Nee, nee, klar, nein, nein.

B: Wir haben einfach den Eindruck, ja. Dass sie das, weil sie können Leute interviewen, diese ganze Livesituation und so weiter und und, sie wissen auch

gar nicht, was es heißt. Ich meine, ähm, 20 Seiten, wenn du irgendwie ein Interview von 45min oder so durchführst, dann hast du schon mal 20 Seiten in etwa oder, die du zu transkribieren hast und sie müssen, sie haben die Auflage, etwa 10 Interviews mindestens zu transkribieren. (int12)

Somit gehört zur Kultur der Methodenlehre das Stereotyp der methoden- und als Konsequenz wissenschaftsfernen Studierenden, die das Fach aus fachfernen Gründen und falscher Fachidentität und somit Studierenerwartung studieren. Die außerdem, sind sie erst einmal der Methodenlehre ausgesetzt, wiederum die qualitativen Methoden aus den falschen, also nicht wissenschaftsimmanenten Gründen bevorzugen: entweder weil diese die unwissenschaftlichen Motive der Studierenden spiegeln oder weil die Studierenden eben jene Wissenschaftlichkeit qualitativer Methoden verkennen. In dieser Form des Stereotyps dienen die Studierenden der Identitätsarbeit der Methodenlehrenden und der Disziplin, die sie vertreten. Dessen Wissenschaftlichkeit qua Methode steht nicht nur immer wieder in innerdisziplinären Diskursen zur Debatte oder im Austausch mit anderen Disziplinen und der Gesellschaft, sondern auch im Kontext ihrer eigenen kulturellen Reproduktion, in dem sich ihr Nachwuchs ihr unter falschen Prämissen widmet. In den Interviews zeigt sich zudem, wie das kulturelle Wissen davon, wie Soziologiestudierende typischerweise sind und was sie in ihren Studienentscheidungen motiviert, innerhalb der Disziplin als Ressource der Grenzziehung verwendet wird. Hierbei werden eigene Deutungen konkurrierender Kulturen mit den den Studierenden zugeschriebenen Deutungen vermischt. Dies trifft auf Vertreter:innen quantitativer und qualitativer Methoden zu.

B: Aber ich denke mir immer, Statistik ist ja vielleicht auch nicht so lebendig. Vielleicht ist das auch nur ein Vorurteil. Ich denke, es sollte mir [mit qualitativen Methoden] irgendwie gelingen, die zu faszinieren. Aber immer gelingt es mir nicht. (int11)

Zwar wird in der Passage den quantitativen Methoden nicht mit Referenz auf Studierendenpräferenzen die Wissenschaftlichkeit abgesprochen, jedoch spiegeln sich auch hier die eigenen Emotionen und Identifikation mit einer spezifischen methodologischen Kultur in den Erwartungen an die Studierenden. Die eigene »Faszination« für qualitative Methoden, die eben vor allem auch *in Abgrenzung* zu quantitativen Methoden faszinieren, wird nicht sichtbar von den Studierenden geteilt. Die Vermittlung von kulturellem Wissen gelingt scheinbar nicht im Modus der Emotion und so wird das Vorurteil der Präferenz qualitativer Methoden wieder nicht aus den *richtigen* Gründen bestätigt. Spannend an diesen Formen disziplinärer Identitätsarbeit über die eigene Studierendenschaft ist, dass das, was die Lehrenden als spezifisch disziplinäre Probleme deuten, disziplinübergreifend beobachtet wird. Studierende ziehen typischerweise andere Studieninhalte der Methodenlehre vor und innerhalb der Methodenlehre jene methodologischen Kulturen, die verschieden sind von der ihnen bekannten Statistik. Was für das wissenschaftliche Studium im Allgemeinen gilt, gilt für die Soziologie im Spezifischen. Dies wird interessanterweise jedoch nicht als Argument für die Integration der Soziologie in die Wissenschaft gedeutet, sondern im Gegenteil als Ausweis von Defiziten, die in der Soziologie selbst liegen.

Disziplinierung der Studierenden

Da in der Wahrnehmung der Lehrenden die Methodenlehre den unter den Studierenden unbeliebten Teil des Soziologiestudiums ausmacht, hat sie auch das größte Potenzial zur *Disziplinierung* der Studierenden durch Sanktionierung. Sie wird zum Testfall, an dem die Studierenden beweisen müssen, dass sie die notwendigen Tugenden besitzen, um zertifizierte Wissenschaftler:innen bzw. Soziolog:innen zu werden. Dies zeigt sich nicht nur anhand von Strategien der Leistungsprüfung und -sanktionierung, sondern auch an den Studienstrukturen.

B: [...] also generell hat man den Eindruck, das was nicht Pflicht ist, wird sowieso, da verlaufen sich die Studierenden sowieso ein bisschen stärker. (int13)

B: Es wurde ein freiwilliges Tutorium angeboten, aber das haben wirklich immer nur die sehr sehr guten Studierenden angenommen, die speziell gefragt haben und so weiter, also das war halt freiwillig. IN dem Sinne wäre eine verpflichtende Übung, wenn man jetzt sagt, also im Sinne des Bestehens der Klausur und des Vertiefens der Methodeninhalte schon besser gewesen und ähm das später anzusetzen. (int19)

Der studienstrukturelle *Pflicht*status der Methoden- und Statistikveranstaltungen entspricht in dem Sinne nicht nur einer Form der Institutionalisierung der Bedeutung von Methoden für die Soziologie, sondern auch der Institutionalisierung ihrer Disziplinierungsleistung. Im Einklang mit der Beobachtung der studentischen Ignoranz und Ablehnung von Methodenwissen für die Soziologie ist struktureller Zwang notwendig, denn sonst kämen die Studierenden laut der mehrheitlichen Zuschreibungen durch die Lehrenden nicht.

B: Na ja, ich hab halt, also, man muss unterscheiden zwischen Pflicht und Kür. Ich habe eine klare Vorstellung darüber, was jeder Soziologe wissen – muss und äh, das setze ich auch durch und habe entsprechend, als ich hierherkam, auch die Studienordnung so geändert, dass das dann auch für jeden verpflichtend ist. Das war vorher nicht für jeden verpflichtend und jetzt ist es, ähm, und das wird dann halt jedes Semester gehalten. [...] Also, das ist so, so meine Philosophie, Pflicht und Kür muss getrennt werden. Und bei der Kür sind wir [Lehrenden] frei und bei der Pflicht eben nicht.

I: Und Pflicht und Kür meint dann wahrscheinlich einerseits für die Studierenden, aber auf eine Art auch für Sie als Lehrende.

B: Genau, ich muss, das, was ich für die Studenten als Pflichtveranstaltungen reingeschrieben habe, das muss in einem festen Turnus kommen und kommt auch. Im Winter hab ich die Veranstaltung, im Sommer hab ich die Veranstaltung. Und dann bleiben mir noch im Winter nicht so viel, aber im Sommer ein bisschen mehr Luft, um was anzubieten, was mich gerade interessiert. (into6)

B: Aber auf jeden Fall ist das Engagement viel viel höher im Master. Ähm, die haben auch schon eine Bachelorarbeit geschrieben. Ich glaube, die wissen dann auch schon, was dieses wissenschaftliche Arbeiten bedeutet, vielleicht haben sie auch schon mal dann doch ein bisschen empirisch gearbeitet und irgendwie ist dann, ja ein ganz anderer Elan in den Kursen drin.

I: Ok, aber es ist wie klar, dass die:der Professor:in den Bachelor stärker bedienen muss oder schonen Sie da Ihre Mitarbeitenden ab oder wieso ist die Arbeitsteilung so?

B: Das ist so ein- ungeschriebenes Gesetz, das ist jetzt nicht so, dass, das mache ich, weil, ich will nicht sagen, dass die Lehre einfacher ist im Master, aber- sie macht einfach mehr Spaß, das ist so. Und ja, so ein Seminar, so mit 60 Leuten ist ja auch nicht so, so erfrischend, aber ich glaube- obwohl ich auch schon gesagt habe, ich brauche ab und an auch mal ein Masterseminar [lacht], aber ist schon [unverständlich]

I: Für die Lehrmotivation?

B: Genau. (int11)

Zusätzlich zur Verpflichtung der beginnenden Soziologiestudierenden dient die Studienstruktur merklich auch der Disziplinierung der Lehrenden. Die Pflichtveranstaltungen der Studienstruktur und auch die Rolle der Methodenprofessur sichern neben der Teilnahme der Soziologiestudierenden auch das Angebot dieser Methodenveranstaltungen im Kontext der als zumeist negativ empfundenen Lehrbedingungen. So zeigt sich erneut, dass sich aus der Perspektive der Lehrenden der Status der Studierenden und jener der Lehrinhalte gegenseitig bedingen. Die Methodenlehre muss von den Studienanfänger:innen, deren Fachidentität stark von jener der Lehrenden abweicht, verpflichtend besucht werden. Zugleich bedingt dieser Pflichtstatus für die Studierenden einen Pflichtstatus für die Lehrenden. Mögen *Methoden* die Lehrenden begeistern, die *Methodenlehre* kann dies typischerweise nicht.

Disziplinierung in der Methodenlehre hat eine weitere Dimension. So ist die Lehre der Methoden *empirischer/qualitativer/quantitativer Sozialforschung* durch die Konfrontation mit den Studierenden gezwungen, sich entgegen dem Differenzschema, welches die Integration der Soziologie in das Wissenschaftssystem über ihre Methoden symbolisiert, explizit im Kontext der Soziologie zu behaupten. Die Methodenlehre selbst wird also diszipliniert. Denn implizit fordern die Erwartungsstrukturen der Studierenden nicht eine wissenschaftssozialisatorische, sondern auch die disziplinsozialisatorische Funktion der verpflichtenden Methodenlehre ein. Dies zeigt sich beispielsweise im bereits angesprochenen Fall der Statistik. Einerseits ist sie Kernbestandteil der Methodenmodule des Soziologiestudiums, andererseits ist es legitim, entsprechende Lehrangebote im Kontrast zu anderen verpflichtenden Bestandteilen an soziologieexterne Lehrstühle auszulagern.

B: [...] ich nehme [Name der Lehrperson am nicht-soziologischen Lehrstuhl] sozusagen nicht als Teil der hiesigen Methodenausbildung wahr, sondern als jemanden, der diese Hilfswissenschaft Statistik mitbringt, sozusagen als ex-

ternes Paket, was sich die Studierenden abholen müssen. Aber eigentlich die Fachidentität wird anders gebildet, die wird hier gebildet. (into3)

Trifft dieses kognitive, diskursive und vor allem auch organisatorisch manifestierte Differenzschema von Soziologie und Statistik jedoch auf die Soziologiestudierenden, werden Korrekturen der entsprechenden Rahmung notwendig:

B: ... und damit sind die Kollegen von Mathematik schon so drauf geeicht, relativ ja, routiniert Einführung zu machen in die statistischen Methoden. Das stieß lange Zeit auf Kritik, weil die Soziologiestudenten, vor allem die fühlten sich nicht angenommen. Also, ein Soziologe braucht ja irgendwie die Lebenszufriedenheit oder Werte oder irgendetwas- [...]. Und da wurde eben mit der Körpergröße der Kinder gearbeitet, oder so etwas. [...] dann haben wir auch mit denen gesprochen und das ist jetzt, hat sich irgendwo ein bisschen entspannt. [...] Und dann haben wir, also auch die Tutorien dazu aus der Soziologie, so dass da sich eigentlich keiner mehr so richtig drüber beschwert, was da los ist. (into8)

B: ... und die Statistik war auch lange Zeit sehr weit weg von dem, was wir im Detail so gerne gehabt hätte. Es hat erst langsam in Aushandlungen, mit [Name der Lehrperson am nicht-soziologischen Lehrstuhl] ging es dann etwas besser, [...] dass man die Vorlesung dort vielleicht etwas mehr zurichtet auf soziologische Forschungszuschnitte. (into3)

Ohne die wiederholte Markierung der Relevanz von Statistik und Methoden für das Studium der Soziologie werden diese von den Studierenden nicht als legitime Kategorien akzeptiert und so dem Enkulturationsprozess nicht zugänglich. Damit sind auch die Lehrenden, für die dieses Verhältnis kaum noch zu reflektieren ist, gezwungen, vermeintlich Außerdisziplinäres disziplinär zu verorten. Primär stellt sich den Methodenlehrenden also die Aufgabe, den Inhalt ihrer strukturell zugewiesenen Lehrzuständigkeit und vielfach auch eine Quelle ihrer professionellen Identität gegenüber den Studierenden zu rechtfertigen und Methoden gegen Widerstände als für die Soziologie relevant zu markieren. Damit knüpft ihre »primary activity« (Strauss, 1978, S. 122) unmittelbar an eine der eingangs historisch eingeleiteten Kernherausforderungen der Soziologie an: die Selbst- und Fremdbeschreibung als Wissenschaft aufrechtzuerhalten bzw. zu etablieren. Somit ist Teil der Aufgabe der Methodenlehre auch die Herstellung von Anschlussfähigkeit zwischen den studentischen Vorstellungen von Soziologie und dem eigenen und kollektiv gestützten Verständnis der Soziologie als empirische Disziplin – mit einem entsprechenden Repertoire an regelgeleiteten Verfahren der Erkenntnisgenerierung.

8.1.2 Methodenstudierende

Studierende werden innerhalb der Interviews nicht nur im Kontext des Stereotyps der Soziologiestudierenden relevant, sondern auch im Zusammenhang der Methodenlehre durch Soziolog:innen für Studierende anderer Studiengänge. Obwohl das

beschriebene Stereotyp negativ konnotiert ist, schafft es doch merklich eine gewisse Erwartungssicherheit: »[...] das haben Sie wahrscheinlich von allen gehört« (int10). Dem gegenüber stehen die Studierenden anderer disziplinärer Hintergründe, die bei offenen Methodenlehrveranstaltungen auch einen Teil des studentischen Publikums ausmachen können. Hier ist es gerade das Fehlen der Erwartungssicherheit an Kompetenzen und Präferenzen der Studierenden, welches Konflikte für das Lehrhandeln erzeugt. Dies trifft insbesondere auf die Heterogenität zu, die sich aus der Kombination der Studierenden unterschiedlicher Studiengänge ergibt. Auch hierbei zeigt sich deutlich der Konflikt der gegensätzlichen Deutungen des Verhältnisses von Soziologie und Methoden und die damit verbundenen Richtungen der Grenzarbeit. Während ich anhand des Stereotyps der Soziologiestudierenden gezeigt habe, dass das Differenzschema in der Ausprägung einer harten Unterscheidung beider Lehrkategorien zu Deutungskonflikten mit den Studierenden führt und zur Notwendigkeit, Methoden zu *disziplinieren*, so lässt sich anhand der Studierenden anderer Studiengänge zeigen, dass sich hierbei das Lehrproblem der Lehrenden aus der handlungsmotivierenden Wirksamkeit des Einheitsschemas ergibt.

I: Für mich sah das so aus, als seien quasi die Grundveranstaltungen der Methoden in der Soziologie geöffnet für andere Disziplinen.

B: Ja, genau, das haben wir, das war somit ein Ergebnis der [Name eines Weiterbildungsangebotes im Bereich der Methoden], dass wir gesagt haben, ähm wir, wir bieten also jedem die Möglichkeit bei uns, ähm, diese, diese Methodenmodule mitzumachen.

I: Ja.

B: Und das fand ich ganz wichtig, zu sagen, ähm, die, dass, ja, die können praktisch den normalen Veranstaltungs-äh -modus durchlaufen. Also angefangen von Verfahren der Datenerhebung über, äh, über Verfahren der Datenanalyse und dann im Hauptstudium haben wir noch Module, die heißen einfach fortgeschrittene Verfahren der Datenerhebung und der Datenanalyse. Das ist dann tatsächlich dann tatsächlich auch sehr wichtig-

I: Ok. Und da hatten Sie dann aber quasi wieder verschiedene Diszi-, also wenn das dann so angenommen wurde und auch andere Disziplinen zu Ihnen in die Veranstaltungen kamen, ja unterschiedliche Hintergründe in der Veranstaltung, oder? Da würde ich dann annehmen, dass das dann auch bezüglich der Beispiele, die Sie angesprochen hatten, ähm, ja, Sie können ja quasi nicht alle Disziplinen in einer Veranstaltung mit Beispielen bedienen-

B: Nee, genau. Ich fokuss- ich konzentriere mich dann und ich erkläre es auch den Leuten, dass das so sein muss, weil ich, weil diese Module eben zu dem, ja zum KERNbereich, also praktisch auch zum Pflichtbereich der, der sozialwissenschaftlichen Studiengänge gehören und dann sage ich, ich muss mich da einfach drauf fokussieren, also es hilft nichts, selbst, wenn ich jetzt gerne noch mehr Zeit hätte, und auch noch breitere, ähm ein breiteres Spektrum an Beispielen berücksichtigen wollte, ähm, dass, da habe ich dann gesagt, das ist aber nicht realistisch, also ich, kann das so auf die Weise jetzt nicht, nicht

machen, ähm, ich muss da einfach eine Fokussierung äh vornehmen, ne. Das ist dann, ja, das ist auch, bei allen, also die das, die jetzt diese Situation hatten, ist das auch auf volles Verständnis gestoßen, also das, das war überhaupt kein, überhaupt kein Problem. (int20)

Aus dem ersten Teil dieser Passage lässt sich leicht das Differenzschema rekonstruieren, welches die Annahme impliziert, bei Methoden handle es sich primär um disziplinneutrale Werkzeuge, deren Lehre sich entsprechend unkompliziert einheitlich für verschiedene Studiengänge anbieten lasse. Im zweiten Teil der Passage zeichnet sich jedoch im Widerspruch dazu ein Anschlussproblem zwischen den Studierendengruppen unterschiedlicher Disziplinen ab. Zum Ausdruck kommt hierbei die Engführung auf ein spezifisches Verhältnis von sozialwissenschaftlichen Disziplinen und Methoden. Einerseits geschieht dies durch den expliziten Verweis auf die Besonderheit der Quantität der soziologischen Methodenlehre, in dem diese als »sehr umfangreich« (int17) oder die Methodenlehre anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen als »dünnbrettbohrerhafte Ausbildung« (int03) charakterisiert wird. Es wird also ein Kontrast gezeichnet zwischen den durch ihre Studienstruktur methodisch gut ausgebildeten Soziologiestudierenden und den anderen.

B: Und außerhalb unseres Faches kämen Leute, mit denen ich nichts anfangen kann, die von Methoden keine Ahnung haben. (int07)

B: Aber eben auch sehr heterogen in den Voraussetzungen. Weil nicht alle Soziologie studiert haben und schon mal gar nicht alle Soziologie HIER studiert haben. Das wird schwer. (int09)

B: Das heißt, ich habe jetzt Leute drin, die zwar von Statistik was verstehen, aber von Sozialforschung nichts. Oder von Soziologie nichts. (int17)

Andererseits wird mit dem Verweis auf die Qualität soziologischer Methodenlehre, wie auch in der Passage aus int20, das Besondere an der Einheit von Disziplin und Methode dargelegt.

B: [...] und wir haben schon immer versucht, also sowohl die quantitative Kollegin, oder der Kollege davor, auch halt sehr viele Beispiele zu machen, die irgendwie beide ansprechen, weil die Politikwissenschaftlerinnen, die interessieren sich halt mehr, also zumindest zum Großteil, hier, [für] Wahlumfragen, Wahlkommunikation, politische Kommunikation, also [lacht] in dem Sinne, also es war zumindest bei den Leuten so. Es gibt sicher auch andere, und genau, und konnten auch nicht immer was mit den Beispielen der Soziologie, also haben sich jetzt nicht immer für Arbeitslosigkeit oder Armutsforschung oder Rechtsextremismusforschung [interessiert]. (int19)

[Befragte Person erzählt vom Ausbau der qualitativen Methodenlehre, zuvor von der Zusammenlegung des soziologischen und politikwissenschaftlichen Instituts:]

I: Ok, ähm, und wo kam da der Anreiz quasi her? War das irgendwie, dass Politikwissenschaften dann dachten, wir brauchen mehr qualitative [Methoden], oder?

B: Nein, nein, die Methoden, die sind. Nein, nein, das ist nicht so. Die Politikwissenschaft hat ihre eigenen Methoden, die haben ihre eigenen, die haben immer noch ihren eigenen Stundenplan. (int12)

Erneut reproduziert sich in diesen Passagen die Deutung eines spezifischen Verhältnisses von Methoden und Disziplin und führt im Kontext der heterogenen Zusammensetzung der Studierendenschaft zu wahrgenommenen Problemen der Anschlussfähigkeit. Strukturell verhindert werden kann dies primär dadurch, dass die Disziplinen »ihre eigene« Methodenlehre haben. Dabei ist diese Frage nach disziplinar gemeinsamen und unterschiedlichen Wissensdomänen selbstverständlich auch, wie in dem Unterkapitel 4.1.5 ausgeführt, eine ganz grundlegend existentielle nach Ressourcen.

B: Aber ich, also ich denke, vielleicht geht es irgendwann auch mal in die Richtung an der Uni. Also, ich meine, es wird ja auch immer gespart und wenn es an jedem Institut irgendwie eine Ausbildung gibt, also eigentlich wäre ja, wäre wieder bei der Frage, wie disziplinspezifisch ist jetzt die Methodenanwendung, aber-. (int14)

B: Also in der Politikwissenschaft ist das alles sehr ähnlich. Da könnte man auch drüber diskutieren, ob man es nicht einfach zusammenlegen möchte. Die Ressourcen werden sowieso langsam knapp. Ähm, die Psychologie hat einen etwas- (.) anderen Zugang. Die lernen noch diverse Methoden, die bei uns nicht ganz so zentral sind, aber, das würde sich im Endeffekt auch, also das ließe sich vom Prinzip her, ließe sich das GUT vereinheitlichen mit etwas Abstrichen, aber- [es] ist jetzt nicht so, [es] wird auch aktuell nicht drüber diskutiert, ob man das zusammenlegen will. (int21)

In diesem Zusammenhang können über die Durchsetzung der Deutung der Besonderheit des Verhältnisses von Methode und Disziplin das Differenz- und Einheitschema strukturell verbunden werden. So wird gerade mit der spezifischen Methodenautorität der Soziologie dafür argumentiert, die entsprechende Lehre disziplinweit leisten zu können, also über eine *spezifische* Kompetenz die zumindest sozialwissenschaftlich *allgemeine* Integration der Disziplinen zu leisten. Dabei bleibt jedoch die Herausforderung bestehen, dass lehrpraktisch die Verbindung beider Deutungsschemas Irritationen erzeugt, die bewältigt werden müssen.

Zusammenfassend ist deutlich geworden, dass in der Deutung der Methodenlehren die Soziologie der Studierenden eine fundamental andere ist als ihre. Während sich die Soziologiestudierenden in stereotyper Ausprägung den Methoden als Kategorie von Relevanz für die Soziologie kognitiv wie emotional verweigern, fehlt den Studierenden anderer Disziplinen der soziologische Zugang zu Methoden. Die daraus resultierende Vielzahl an vermeintlich widersprüchlichen Bewertungen der Leistung

von Statistik- und Methodenlehre (mal sozialwissenschaftliche Grundkompetenz, mal spezifisch soziologisch) und der Studierenden (mal resistent in der Angleichung des eigenen mit dem professionellen Fachverständnis, mal methodisch besser ausgebildet als die Studierenden anderer Studiengänge) führt stets zum Kernkonflikt zurück: die Deutung und Repräsentation der Soziologie als allgemeine und zugleich spezifische Wissenschaft. In der Methodenlehre manifestiert sich dieser Konflikt primär in der grundständigen, verpflichtenden Methodenlehre, welche dem Differenzschema von Disziplin und Methode folgt, dabei als Lehereinheit jedoch nur die Hälfte dieses Verhältnisses abdeckt. Den Interviews zufolge ist sie in dieser Form nicht erfolgreich in dem Aufbau bzw. der Veränderung studentischer Fachidentität, weder bei den eigenen noch den fachfremden Studierenden. Lehrhandeln und auch die *Lehrgestalt* im Kontext der Methodenlehre sind somit stark *learners related*, wobei sich die Deutungs- und Handlungskonflikte aus der Reibung der Deutungen der Studierenden mit denen der Lehrenden (*subject related*) und denen der Studienstrukturen (*implementation related*) ergeben. Studienstrukturen und Studierende sind also maßgeblich an der Rekontextualisierung von Form und Inhalt des soziologischen Methodenwissens beteiligt.

In den Interviews wurde auch deutlich, dass die grundlegende Methodenlehre inklusive ihrer Bedingungen starke Unsicherheit bei den Lehrenden bezüglich der Ziele und Mittel ihrer (kollektiven) Lehraufgabe erzeugt,⁸ ähnlich wie in Kapitel 4 für die allgemeine Methodenlehre beschrieben. Zuvor habe ich bereits die Rahmung der Soziologie als empirische und damit *wissenschaftliche* Disziplin als primäre Funktion der grundständigen Methodenlehre ausgearbeitet. In den Interviews zeigte sich jedoch, dass sich die hierfür eingesetzten Mittel unterschieden, so wurden beispielsweise verschiedenen Formen der *Emotionsarbeit* mal angenommen und mal abgelehnt. Antworten auf die Frage nach Zielen und legitimen Mitteln werden individuell gefunden, eine öffentliche Kultur ist nicht erkennbar. Die Unsicherheit äußert sich empirisch in den diversen Erklärungsversuchen der Inkongruenz von studentischem und professionellem Fachverständnis sowie in dem Mangel einer konsistenten Strategie dagegen. Mal sei der Anteil an Methodenveranstaltungen im Studium zu gering und damit auch die Gelegenheit, dem entsprechenden Wissen wiederholt ausgesetzt zu sein. Mal ist das Gedächtnis der Studierenden schlecht, ihre Verweigerungshaltung zu stark, die studentische »Klientel« am Standort ungeeignet, Selektionsprozesse im Studium zu durchlässig etc. Diese Erklärungsunsicherheit geht auch mit dem Ausdruck fehlender Kontrolle über den Verlauf des jeweils verantworteten Teils des Enkulturationsprozesses einher. So wird das Gelingen der Lehre zum »Glücksfall« (int10) oder ist gegenteilig Ausdruck von »Pech« (int08).

B: Man versucht es immer mal wieder und wenn das, weiß jetzt nicht, ob man das sagen kann, das gute Studenten sind und man selbst das irgendwie gut vorbereitet, geht das. Es geht nicht immer, dann kommt, ist ja auch

8 Was dem klassischen organisationssoziologischen Verständnis von Bildungsinstitutionen entspricht (Cohen, March und Olsen, 1972).

freigegeben, wer dort hinkommen kann, also, wenn die alle zu dem [Kollegen] kommen, hab ich Pech oder umgekehrt. (into8)

B: [...] also im letzten Jahr hat das ganz gut geklappt. [Da] hatte ich sie gebeten, dass sie mal so ihre zehn Gebote der qualitativen Sozialforschung formulieren, dieses Semester hat das NICHT geklappt, also- kam irgendwie nichts zurück. (into9)

Die Konzeption der Methodenlehre wird so zu einem »Versuchsballon« (int11) ohne gesichertes, erwartbares Ergebnis. Entsprechend wird das Gelingen vielfach als Überraschung gerahmt.

B: [...] ich hätte es nicht gedacht, aber, als ich den Kurs gemacht habe, weiß jetzt nicht, im Wintersemester, haben die Studierenden tolle Interviews geführt. (int11)

B: Gleichzeitig hat man aber auch gesehen, dass es da Studierende gab, wo man am Anfang gedacht hatte und das fand ich sehr positiv, was ich wirklich an diesen Gruppenarbeiten sehr positiv finde, also wirklich, wo, das war so eine Frauengruppe, wo man sich gedacht hat am Anfang: Mh, Statistik 1 gerade so [geschafft] und die drei, vier [Studierenden] setzen sich jetzt zusammen, mal sehen. Aber die haben zusammengearbeitet und die haben wirklich eine sehr gute Arbeit abgegeben. (int18)

In den folgenden Unterkapiteln fokussiere ich nun spezifisch auf die Deutung von Soziologie, die in die Studienstrukturen eingeschrieben ist, und auf die Deutung von Soziologie, die die Kolleg:innen der Methodenlehrenden vertreten. Sie sind weitere Bedingungen der Methodenlehrsituation. Anschließend komme ich im Kapitel 9 darauf zu sprechen, wie die Lehrenden trotz der erwähnten Unsicherheiten, die sich als Folge des der Soziologie inhärenten Konfliktes um die Deutung ihres Verhältnisses zu ihren Methoden und damit ihrer wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Umwelt ergeben, mit diesen Konflikten umgehen.

8.2 Die Soziologie der Studienstruktur

In diesem Unterkapitel fokussiere ich mich auf Konflikte, die aus Sicht der Lehrenden primär durch die Beschaffenheit der Studienstrukturen entstehen. Die bereits vielfach thematisierte kategorische Unterscheidung von Wissenskategorien, wie Theorien und Methoden, gehört prinzipiell auch hierzu. Da ich diese jedoch an anderer Stelle prominent behandle, konzentriere ich mich hier auf eine andere Diskrepanz: jene zwischen der in den Studienstrukturen und der Lehrplanung manifestierten linearen Ordnung von Wissensstrukturen und -aneignung und dem als realisiert wahrgenommenen Erfolg in der Wissensvermittlung und -aneignung durch die Studierenden.

8.2.1 Abfolge kultureller Aneignung

Die Studienstrukturen des Bachelor-Master-Modells sind stark entlang einer spezifischen zeitlichen Ordnung ausgerichtet, die die Dauer von Semestern und über normative Vorgaben, wie die »Regelstudienzeit«, auch die Dauer der Studiengänge normiert. Damit ist auch der zeitliche Rahmen gesetzt, in dem Soziolog:innen ausgebildet und Methodenwissen angeeignet werden kann. Innerhalb dieser zeitlichen Struktur impliziert die Logik von »Einführungs-« und »vertiefenden Veranstaltungen« einen kumulativen Wissenserwerb, in dem sequentiell das neue Wissen dahingehend komplexer wird, dass es auf das vorherige aufbaut.

B: Und Statistik hat einfach wie so ein bisschen Mathematik, man beginnt auf ganz tiefem Niveau und dann geht man schrittweise weiter, das ist alles eben wie gesagt standardisiert. Das meine ich mit dem. Und natürlich [...] kommt man dann an den Punkt, wo die Basics wie ein bisschen überschritten werden. [...] Also, es gibt dann, es gibt natürlich schon auf Masterebene oder auf höherer Ebene gibt es ja schon diese Tradition in dem Sinne, dass man dann irgendwie Multilevel und Strukturgleichungsmodelle, dort, wo es dann komplexer wird, dass man dann bestimmten Traditionen nacheifert, der Auswertung, der Komplexität, der, ja, dann diese Differenzierung. [...] Also, ich habe ein Semester, wo es wirklich nur rein konzeptuell ist, wo die verschiedenen Konzepte der Statistik abstrakt und auch schwierig sind, in dem Sinne. [Da] merke ich [bei] den Studierenden nicht immer sehr viel Bereitschaft und so weiter, [das] gehört dazu. [...] Und dann kommt das zweite Semester und dann beginne ich eigentlich schon mit SPSS-Einführen und dann werden wirklich alle Inhalte sozusagen, die wir im ersten Semester gemacht haben, deskriptiv, angewendet mit SPSS und das macht ihnen Spaß. (int12)

B: [...] weil für mich auch immer die Frage war, wann ist der beste Zeitpunkt für eine Einführungsveranstaltung oder so.

I: Im Studienverlauf, der Zeitpunkt?

B: Im Studienverlauf, genau. Und jetzt habe ich ja, hatte ich so ein Modell entwickelt äh, wo ich auch gesagt habe, es gibt eine Einführung, Vertiefung und Spezialisierungsstufe, in der Einführung soll ein Überblick gegeben werden, aber immer wichtiger (1), es hat, glaube auch, zugenommen so in den Jahren, ich habe das ja dann mehrmals gemacht, mehr wirklich praktische Anteile zu machen, weil ich immer denke, man kann wirklich ALLES in Methodenbüchern lesen, aber diese praktischen Erfahrungen, wenn es wirklich nur die Erfahrung ist, einen kleinen Interviewausschnitt zu transkribieren. Das kann man eben nicht aus einem Buch bekommen, oder? Das ist auch meine Erfahrung aus der Forschungswerkstatt, also ich glaube, wo man es dann wirklich erst lernt, ist in der Forschungswerkstatt. Deswegen so dass, diese, quasi so diese Grundlage, ideal-idealerweise, die nächste Stufe Vertiefung, da machen

wir Lehrveranstaltungen ein ganzes Semester, zu einer Methode, wirklich so den ganzen Forschungsprozess mal, ähm, zu machen und das auch dann kombiniert aber mit einem Thema, weil man kann nicht nur über eine Methode (.) sprechen und die Spezialisierung in die Forschungswerkstatt [verlagern]. (int14)

Exemplarisch geben die Passagen die Logik der Komplexitätssteigerung wieder, der die Lehrgestaltung unterliegt. Dabei bezieht sich diese Steigerung zum einen auf die hierarchische Abfolge des eingeführten deklarativen Wissens, welches dahingehend komplexer wird, dass jede nächste Stufe das vorhergehende Wissen zum Verständnis voraussetzt. So folgen auf die »Basics« oder »Einführung« die »Vertiefung« und »Spezialisierung«. Diese Logik ordnet einzelne Lehrveranstaltungen, aber natürlich auch das Zusammenspiel von Bachelor- und Masterstudiengang. Zum anderen beschreibt die Komplexitätssteigerung die Verschiebung des Schwerpunktes des vermittelten Wissensmodus. Während Lehrgestaltung und Wissensvermittlung zunächst auf deklaratives, »rein konzeptuell[es]« Wissen fokussieren, nehmen im Studienverlauf die non-deklarativen, »praktischen« Anteile zu, »weil man kann nicht nur über eine Methode sprechen«. Jedoch wird in den Interviews auch deutlich, dass dieses Ideal einer linearen Ordnung, das nicht nur der extern vorgegebenen Studienstruktur unterliegt, sondern auch der Lehrkonzeption der Methodenlehrenden, in der Praxis nur schwer einzulösen ist.

B: Also generell, man lernt viel weniger mit einem Mal, als man so denkt, ja. Man überschätzt sich in der Regel. Wenn man wirklich mal misst, was man weiß und insbesondere, was man ein Jahr später noch weiß. Wenn man es nicht wiederholt hat in irgendeiner Form, dann ist es einfach wenig. Ob es jetzt Methoden ist, oder ob es Theorie ist, oder ob es irgendetwas ist. Das ist in der Schule genauso. (into2)

Was in diesem Ausschnitt nüchtern als grundsätzliche Grenze des Lernens und Rememberns normalisiert wird, ist für andere Lehrende ein spezifisches Problem der Methodenlehre im Soziologiestudium. Statt an verinnerlichtes und erinnertes Wissen der Studierenden aus Grundlagenveranstaltungen anzuschließen, müssen Grundlagen stets wiederholt werden. In diesem Sinne bleiben auch jene Konflikte stabil, die im vorhergehenden Unterkapitel mit Fokus auf die Studienanfänger:innen und somit den Beginn des antizipierten Enkulturationsprozesses beschrieben wurden. Die Notwendigkeit der Rechtfertigung der Relevanz von Methoden für die Soziologie, die Arbeit an kognitiven wie emotionalen Grundlagen von Methodenwissen bleiben konstant Herausforderungen der Lehrenden über den Verlauf des Bachelorstudiums hinweg bis hinein in den Master. Folglich muss in den Veranstaltungen wiederkehrend unabhängig vom Semester und von der Studienstufe *Grundlagenwissen* präsentiert werden, statt es vorauszusetzen.

B: ... also ich weiß gar nicht, warum ich das Lehrbuch wirklich HOCHlade, weil ich glaube nicht, dass irgendjemand ernsthaft in das Lehrbuch guckt, die laden sich-

I: Für die Vorlesung?

B: Zum Beispiel. Aber auch für die Seminare. Dort hatten wir auch die Idee, wir arbeiten mit Kohler und Kreuter und haben das alles dann in den E-Learning-Kurs gestellt und gesagt, so lesen Sie zu nächster Woche bitte die Seiten 20 bis 40, Kapitel 1.

I: Für den STATA Kurs?

B: Ja, oder für welchen Kurs auch immer. Aber das passiert eigentlich nicht.

I: Das merken Sie dann, wenn Sie versuchen, mit den Studierenden zu reden?

B: Ja:, ä:h-

I: Also, dass sie das nicht gelesen haben?

B: Ja, also das merke ich daran, dass in der letzten Sitzung dann immer noch irgendjemand den Recode-Befehl nicht kann, der eigentlich in der zweiten Sitzung gelehrt wird und mit dem wir uns in den folgenden 13 Sitzungen auch beschäftigt haben irgendwie und wenn dann da jemand sitzt und weiß am Ende immer noch nicht genau, wie das geht, dann (.) hat da jemand irgendwie nicht- also, ähm, was die dann häufig äh oder was einige dann machen, die setzen sich da hin und die tippen dann immer schön brav das ab, was ich vorne vielleicht vortippe oder dann, ja genau, die sehen ja dann die Syntax und ähm tippen das dann ab und aber haben keine wirkliche Idee, was sie dort machen, was dort geschieht. [...] Also wir sind hier erst mal mit den Grundlagen beschäftigt. Wenn das gut läuft, dann kann man vielleicht mit Big Data anfangen. Das wäre auf jeden Fall spannend, aber wir haben hier noch mit viel grundlegenden Problemen zu kämpfen, also ich persönlich finde das [Thema »Big Data«] spannend, also ich fände es auch spannend viele andere Dinge zu machen, die ich hier bislang auch nicht, auch nicht machen kann. (int10)

B: Wobei man dann merkt, äh, bei allen, die vom Bachelorstudium Soziologie [in eine Masterveranstaltung] kommen, ist auch nicht alles hängen geblieben, äh und-

I: [lacht]

B: [...] also sagt man, das habt ihr eh schon oft gehört, also das muss doch bekannt sein. Die sitzen da drinnen und schauen groß-

I: Das habt ihr von mir gehört!

B: Ja [lacht] Ja, und so, Statistik, ich weiß doch, was der Kollege unterrichtet, was der macht, ja. [Darauf die Studierenden:] Noch nie gehört, ja. (int17)

B: Ja, aber ab und an habe ich natürlich auch ein Masterseminar. Die sind wirklich angenehmer, die Gruppen sind ja sehr sehr viel kleiner. Aber die Idee, dass wir dort auf Methoden aufbauen können, dass da was vorhanden ist. Das funktioniert nicht, das hat man einfach gemerkt. Ich hatte- das eine Seminar zur [spezifischere Version des Schwerpunktthemas der befragten Person] war tatsächlich ein Masterseminar und da musste man wirklich doch noch mal

erzählen, was qualitative Forschung überhaupt ist. Und warum wir da nicht äh von Repräsentativität sprechen und so, also wirklich so Dinge, wo man denkt, okay. (int11)

Das dem Stereotyp der Soziologiestudierenden eingeschriebene Defizitverständnis ist augenscheinlich sehr stabil und nicht auf den Anfang des Studiums beschränkt. So beschreibt int10, dass gemäß eigener Wahrnehmung kein nachhaltiger Wissensaufbau über die Dauer einer semesterlangen Veranstaltung stattfindet und dass somit die Logik des kumulativen Aufbaus von Wissen seitens der Studierenden nicht greift. Dies behindert nicht nur die Ausbildung in den konventionellen Grundlagen, sondern auch die Einführung neuer Inhalte. Die kumulative Logik strukturiert die Lehrplanung und somit den beabsichtigten Verlauf einer Veranstaltung, aber kann in der Lehrpraxis nicht wirksam werden. Int17 und int11 illustrieren wiederum, dass die Bewertung der eigenen Arbeit und die der Kolleg:innen in der Methodenausbildung als Sisyphosarbeit nicht nur den Verlauf einzelner Veranstaltungen betrifft, sondern über den Bachelor hinweg bis in das anschließende Masterstudium bestehen bleibt. Das Publikum der Methodenlehre zwingt zum permanenten Troubleshooting, statt dem Ideal des kumulativen Wissensaufbaus von den Grundlagen zur Spezialisierung zu folgen, wie es in die Lehrplanung der Lehrenden und die Studienstruktur eingeschrieben ist. Ursächlich erklärt wird dies von den Methodenlehrenden erneut zum einen mit den *typischen* studiengangseigenen Studierenden und ihrem »grundsätzliche[n] Motivationsproblem«, und zum anderen durch die Tatsache, »dass im Master die Studierenden sehr bunt zusammengewürfelt sind« (int11). Eine weitere Erklärung für die Notwendigkeit von »Brückenkursen« (into8) und »Integrationsmodulen« (into9), die zu Beginn der Methodenausbildung im Masterstudium Anschlussfähigkeit zwischen den Methodenkompetenzen der BA-Absolvent:innen und dem weiteren Verlauf des Masters herstellen sollen, ist die Annahme einer mangelhaften Methodenausbildung an jenen Soziologiestandorten, an denen die angehenden MA-Studierenden ihren Bachelorabschluss erlangt haben.

B: [...] es gibt jetzt seit einigen Jahren so etwas wie ein Wiederholungs-/ Einführungskurs im Master, der die Leute sozusagen noch mal auf gleiches Niveau bringen will, was natürlich nicht ganz funktioniert, klar, das ist ja ein ganzes Studium. Aber so ungefähr, ich meine, auf dem Papier sollte es ja auch gar nicht so unterschiedlich sein, also wenn man in Studienpläne guckt, da steht überall drin, Methoden, Statistik und so weiter, also jeder, der in Deutschland irgendwo Soziologie studiert hat, hat das eigentlich auf dem Papier, es ist eigentlich eher faktisch, dass man diese großen Unterschiede sieht. Na ja, dann versucht man da halt so ein bisschen auszugleichen. Und dann hat man natürlich im Master auch keine Pflichtveranstaltungen mehr. Also, wo wirklich jeder hin muss, ne.

I: Ist diese, dieser Versuch, das ein bisschen anzugleichen, ist das freiwillig, oder das ist die Pflicht?

B: Nein, nein, das, die ist Pflicht oder oder, na ja, wenn uns jemand sein selbstpublizierten Artikel mit sonst was vorlegt, dann würden wir da auch eine Ausnahmen machen. (into2)

B: Ähm, mein Eindruck von den Masterstudierenden ist ähm, dass sie gerade jetzt mit dem neuen Studiengang, der funktioniert ganz gut, also so wie der aufgebaut ist, äh, entsteht da ziemlich viel Gruppendynamik. Also, die machen halt im ersten Semester eigentlich alles zusammen, ne.

I: Ok.

B: Und dann entsteht da eigentlich eine ganz gute Diskussionskultur und eben die Voraussetzung dafür, dass man auch in Arbeitsgruppen zusammenarbeiten kann und so. Und das fand ich schön, also, die waren sehr äh entspannt. Ob das jetzt im nächsten Wintersemester wieder so wird, ja, aber die sind sehr engagiert, sehr rege dabei in Diskussion, sehr interessiert. Aber eben auch sehr heterogen in den Voraussetzungen, ne. Weil nicht alle Soziologie studiert haben und schon mal gar nicht alle Soziologie HIER studiert haben, ne. Das wird schwer, ne. (into9)

In dieser Erklärung liegt die Ursache für die wiederholten Brüche in der Anschlussfähigkeit an die Methodenkompetenzen der Studierenden weder beim Stereotyp der Soziologiestudierenden noch bei den disziplinfremden Studierenden, sondern bei der Lehrgestalt der Soziologie. Das Repertoire an Rechtfertigungen wird erweitert um die mangelhafte oder zu diverse Methodenausbildung unterschiedlicher Soziologiestandorte. Hierin spiegelt sich die innerdisziplinäre Kritik an der Vielfalt der Lehrgestalt,⁹ die ich bereits umfassend in Unterkapitel 4.1 ausgeführt habe. Wie selbstverständlich dieses Wissen um Unterschiede zwischen den Standorten zu sein scheint, zeigt sich an der Selbstverständlichkeit, mit der into9 die Tatsache, dass »schon mal gar nicht alle Soziologie HIER studiert haben«, sogar als Steigerung der Heterogenität der Studierenden im Vergleich zum disziplinären Hintergrund formuliert. Offenbar ist die BA-Sozialisation an einem anderen Soziologiestandort ein noch größerer Garant für Anschlussprobleme im MA als das Studium einer anderen Disziplin. Dass die Erklärung durch die Vielfalt der Lehrgestalt eine von vielen ist, legt zum einen nahe, dass kaum faktisches Wissen zu den Ursachen zur Verfügung steht, sondern individuell auf kollektiv verfügbare Erklärungen zurückgegriffen wird, die schlussendlich auch die Enttäuschung der Erwartungen an die eigenen Lehrerfolge rechtfertigen. Sie weisen zum anderen erneut auf die enge Assoziation der Deutung und Bewertung der Lehre und der Deutung und Bewertung der Disziplin.

Zwar greifen die linearen Studienstrukturen (*implementation*) und die Vorstellungen der Lehrenden vom deklarativen Methodenwissen (*subjekt*) ineinander, sie stoßen in der Lehrpraxis jedoch auf Hürden der Vermittlung bzw. Aneignung des Wissens seitens der Studierenden (*learners*). Im nächsten Unterabschnitt kehrt sich dieses Problemverhältnis um. Nun steht primär non-deklaratives Methodenwissen im Zentrum,

9 Wobei »Vielfalt« neutral die Inhalte, aber natürlich auch die Bewertung der Qualität der Lehre meinen kann.

welches in der Lehrpraxis Erfolge der Vermittlung und Aneignung von Wissen durch die Studierenden erzielt, dabei jedoch an die Grenzen der Studienstrukturen stößt.

8.2.2 Der Modus kultureller Aneignung

Im Kontrast zu der bisherigen Darstellung der Bewertung der kognitiven und emotionalen Voraussetzungen, mit denen Soziologiestudierende ihre Methodenausbildung *typischerweise* beginnen, und der Bewertung der daran anschließenden Misserfolge in der Wissensvermittlung liegt in diesem Unterkapitel der Fokus auf Erfolgserzählungen und den strukturellen Bedingungen, die diese einschränken.

So typisch, wie die Lehrenden die Fortschritte in der Vermittlung deklarativen Methodenwissens zumeist negativ bewerten, so typisch ändern sich die Vorzeichen in der Bewertung, wenn sie sich in ihren Erzählungen den praktischen Elementen der Methodenlehre zuwenden.

B: [...] in dem Sinne habe ich festgestellt in der Methodenlehre, dass je stärker also je steigender das Semester, desto mehr Interesse an Methoden. Also deswegen haben wir vermehrt im Methodenbereich gesagt, dass die Vorlesungen im ersten Semester eigentlich und die Vermittlung dessen, was da schon vermittelt werden soll, zu früh IST. Weil die haben noch gar keinen soziologischen Zugang. Also wir hatten immer gesagt, also, einige Kolleginnen ähm gerade im Methodenbereich, eigentlich bräuchte man ein Propädeutikum erst mal. Um zu verstehen, wie tue ich das Wissen einordnen und dann erst, ja, soziologische Grundbegriffe zu haben, um danach dann Methoden zu machen. Das würde vieles erleichtern, weil für die Leute eigentlich die Methodenvorlesung eigentlich immer eine bisschen zu schwierig war und das wurde auch von den Evaluationen angemerkt, ja, dass der Arbeitsaufwand, die Lektüre, ähm, also eher so ein bisschen zu schwierig. Also das war so das Allgemeine, was ich wirklich allgemein sagen kann. Dass gerade in den ersten Semestern viele Methoden zu schwierig fanden.

I: Ok.

B: Mhm, und zu viel Aufwand. Ähm, irgendwie so ein Verständnis hatten an Methoden, dass das doch irgendetwas Technisches wäre und ähm, man das dann einfach halt so lernen kann und wir haben die Erfahrung gemacht, wir hatten in den Vorlesungen auch ähm, Klausuren, also wir hatten immer 40 bis 50 Durchfallquote.

I: Mhm, in der allgemeinen Einführung?

B: Allgemeine Einführung. Das war schon sehr sehr viel, äh und ähm, wir haben das unterschiedlich erklärt. Also einmal war es darauf zurückzuführen, dass halt ähm von 400 angemeldeten 150 da waren [beide lachen]

I: Und die anderen sind automatisch durchgefallen?

B: Nee, waren sie nicht, aber man kann wirklich sagen, dass ähm, also die Leute, die anwesend waren, haben es schon mehrheitlich geschafft. Es gibt sicher auch Leute, die können das so, einfach an Folien und Texte lernen.

[...] und wenn die Leute dann zur Klausureinsicht kamen und wir mit ihnen diskutiert haben, dann war schon oft so, ja, also, sagen wir mal vermehrt, viele hatten einfach die Texte nicht gelesen. Die haben halt versucht, anhand von Folien, was manche Leute echt gut können, ne, aber halt nicht jeder. [lacht] Einfach die Texte nicht gelesen, also das wirklich irgendwie so etwas, dass das ganz ganz zentral war und das waren so mehrere Gründe, warum auch unterschiedliche Leute die Klausur quasi dann erst beim zweiten Mal oder dritten Mal dann verstanden haben.

I: Ja.

B: Wir fanden beide, also nicht nur beide, sondern ähm durchgängig eigentlich vom Methodenpersonal so die Vorlesung, ja, so ein bisschen, ok, ist eine Einführung, aber äh, man müsste sie, ähm und wir haben das Proseminar dazu, aber es wäre schon besser, wenn wir, wenn man wirklich, ähm, also ein Proseminar oder eine Übung hätte, die ganz ganz in Abstimmung mit der Vorlesung, also am besten, man würde es selber machen oder mit jemanden, der dann nicht im Proseminar was ganz Anderes macht. [...] Man hat das halt gemerkt, im zunehmenden Semester, schon im Bachelorstudiengang, mit dem Forschungsprojekt oder auch davor war schon das Vertiefungsseminar, da haben die Leute dann erst mal gemerkt, oh ich kann ja das und das erforschen, das funktioniert so und so, dafür brauche ich also, also so in diesem angewandten forschenden Lehren und LERNen ist das quasi so, ja, dieses Aha und das ist ja doch interessant und das kann ich so oder so machen und das hat irgendwie so einen Bezug, also da wurde das halt immer immer relevanter. Also in dem Sinne habe ich halt, ähm, so ähm vom Feedback, also viele haben mir am Ende des Studiums, AH ich hab erst wirklich am Ende und im Forschungsprojekt verstanden, für was brauche ich das jetzt eigentlich, also und da musst man jetzt sowohl als Lehrende:r, als auch als Studierender halt durch, also [lacht]-. (int19)

Diese Passage steht exemplarisch für die von den Methodenlehrenden geteilte Beobachtung, dass Erfolge in der Lehre auf spezifische Lehrformate zurückzuführen sind, die die Aneignung praktischen statt rein deklarativen Wissens ermöglichen. Ganz im Sinne der wissenschaftssoziologischen Erkenntnis, dass es sich bei wissenschaftlichem Wissen in starkem Maße auch um praktisches und non-deklaratives Wissen handelt (exemplarisch Polanyi, 2010; Torca, 2015a; Knorr-Cetina, [2002] 2011), sind die Erzählkontexte, in denen positive Erfahrungen der Lehrpraxis berichtet werden, solche, in denen *Forschungsseminare* oder *Lehrforschungsprojekte* im Zentrum stehen. Sie ermöglichen das Potenzial der *überraschenden* Lehrerfolge, wie sie bereits im vorhergehenden Kapitel angesprochen wurden, in denen Studierende emotional und kognitiv engagiert Methodenpraxis ausüben und dabei aneignen. Deutlich wird hierbei nun das Funktionieren der linearen Logik des Wissenserwerbs der Studierenden, welche zuvor zumeist mit Blick auf deklaratives Methodenwissen als gescheitert umschrieben wurde. Hierbei zeigt sich jedoch, dass es eben nicht dem Differenzschema folgend eine einseitige methodische Ausbildung ist, auf die aufgebaut werden kann, sondern dass soziologische Grundlagen als notwendiger »Zugang« gedeutet werden für ein dis-

ziplinspezifisches Verständnis von Methoden. Zudem zeichnet sich das Kontinuum ab zwischen deklarativem und non-deklarativem Wissen bzw. zwischen den unterschiedlichen Formen ihrer Materialisierung, wie sie im Unterkapitel 4.2 bereits angedeutet wurden. So wird beispielsweise dem reinen Lernen mit Foliensätzen ein anderes Lehr-/Lernpotenzial zugeschrieben als der Lehre unter Kopräsenz. Dabei muss hierbei noch nicht einmal zwingend ein praktischer Modus der Wissensvermittlung impliziert sein, jedoch zumindest eine Interaktionsform, in der sich mehr vermitteln und aneignen lässt, als durch die Lektüre von »Folien und Texte[n]«. Als weitere Steigerung wird das »angewandte[...] forschende[...] Lehren und Lernen« verstanden. Da diese Lehrformate zumeist im Sinne der linearen Aufbau-logik der Studienstruktur am Ende stehen, erfüllt sich mit diesen doch zuweilen die Erwartung der Lehrerfolge. Damit ist nichts darüber gesagt, ob das zuvor dargebotene deklarative Methodenwissen dem praktischen als Grundlage dient oder ob das praktische allein stehend Vermittlungserfolge erzielt. Tatsächlich zeichnet sich in dieser Passage deutlich ab, dass die praktischen Lehrformate weniger als logische Weiterführung der Vorlesung (deklarativ) gedeutet werden, sondern als die eigentlich angemessene Lehrform. So teilen die Lehrenden typischerweise die Annahme, dass »die Vorlesung [...] für die wenigsten Inhalte die geeignete Lehrform« (int10) ist, obwohl sie an allen Standorten zum Standardreper-toire der Lehrorganisation der einführenden Methodenlehre gehört.

B: Also, was ich mache in der Vorlesung, ist, SPSS-Ausgaben besprechen. Also, wenn wir jetzt irgendwie Zusammenhangsmaße haben, dann werfe ich die mit dem Beamer an die Wand, was ist die Ausgabe, was gibt SPSS aus und haben Beispiele und bespreche diese Ausgabe. Das ist ja auch ein Teil der Software, dass ich verstehe, was die ausspuckt. [lacht] Aber, was ich da anwähle oder welche Syntax ich verwende und worauf ich achten soll, ich erwähne Sachen immer, aber dieses wirklich Praktische und Konkrete, das machen die eben in den Tutoraten. Das finde ich ist nicht leistbar in der Vorlesung. (int01)

B: Ich muss einfach sagen, Vorlesung ist, finde ich, eine ganz undankbare Geschichte, ähm, man hat ja nur 1,5 h, zuhören also können die Studierenden nicht so lange, also kann kaum jemand wirklich, 1,5 h folgen und dann steht man da, [spezifischer Hörsaal] bei uns, der ist ja sehr groß und ich versuche, mir sehr sehr viel Mühe zu geben mit Power Point. Ähm, aber nicht, dass es so Power-Point-Karaoke wird, also, dass ich das vorlese, was auf der Folie steht, sondern ich überlege mir das wirklich, ich sage jetzt das und dann kommt dazu ein Bild oder eine Grafik. Und ich mache das, also da geht sehr sehr viel Zeit drauf, weil ich viel mit Animation arbeite, dass sich dort ein Bild aufbaut, ne, also Forschungsdesign, zuerst kommt der Bereich und dann sag, dann entwickelt sich das so. Oder klassische Studien habe ich auch immer noch einen Slot in der Vorlesung. Was passiert in der Marienthal-Studie und so. Also, ich versuche das interessant zu machen, merke aber, dass es mir bei manchen Themen besser gelingt als bei anderen. (int11)

Ergänzend zur Passage aus int19 wird deutlich, dass die Vorlesung als Standardformat der Lehre zur Vermittlung deklarativen Wissens für die Methodenlehre als ungeeignet wahrgenommen wird. Dies zeigt sich nicht nur in den Explikationen genau dieser Bewertung, sondern auch in den Bemühungen der Lehrenden, die Defizite der Vorlesungen intern oder extern auszugleichen. Im ersten Fall wird versucht über die Einbindung von Bildern und Grafiken die Praxis über die Abbildung ihrer Produkte in den primär deklarativen Modus der Wissensvermittlung aufzunehmen. Im zweiten werden die Grenzen der Vorlesung schlicht anerkannt und durch zusätzliche Lehrformate, wie Tutorien oder Übungen, ausgeglichen. Dies ist übliche Lehrpraxis. Die Passage von int19 illustriert in Abgrenzung zum vorhergehend präsentierten Narrativ erfolgloser Lehrbemühungen, dass durch die praktische Arbeit die kognitive Einsicht der Studierenden in und das Verständnis von der Relevanz der Methoden sowie auch eine positiv konnotierte emotionale Erfahrung im Kontext der Methodenlehre möglich werden. Ganz im Sinne der Ausführungen aus Kapitel 2.2 ist dieser Prozess der Wissensaneignung durch praktische Ausübung jedoch zeitintensiv, was Lehrende wie Lernende herausfordert, die da »halt durch« müssen.

Deutlich ist das Wissen, dass Methodenwissen praktisches Wissen ist und entsprechend auch in entsprechenden Lehrformaten gelehrt gehört, Teil der Lehrkultur der soziologischen wie auch der allgemeinen Methodenlehre.

Da Methoden und Techniken empirischer Sozialforschung erfolgreich nicht ausschließlich theoretisch-abstrakt vermittelt werden können, ist auf praktische Anwendung ein besonderes Augenmerk zu richten, damit Möglichkeiten und Grenzen einzelner Methoden durch eigene Praxis und deren Reflexion erfahrbar werden. (Vorstand der DGS, 2002)

Dies ist Teil der öffentlichen Kultur der Methodenlehre, wie sie sich in schriftlichen Diskursen der Vertreter:innen dieses Lehrbereiches und der DGS zeigt, und dies ist Teil der persönlichen Kulturen, wie die zahlreichen, auch impliziten Verweise auf den Ausgleich der Defizite der Vorlesungen illustrieren. Im Unterkapitel 5.2.3 habe ich, ohne bereits das begriffliche Werkzeug des *Differenz- und Einheitsschemas* zur Verfügung zu haben, auf die spezifische Funktion der Re-Kontextualisierung der praktischen Methodenlehre hingewiesen, die in dieser Form überhaupt nur auf Grund der stark modular kategorisierenden Studienstrukturen notwendig ist. So lässt sich mit dem Begriff der Rekontextualisierung nach Bernstein die Lehre als Ganzes begreifen, aber als ein Teilschritt im Sinne einer Re-Kontextualisierung des deklarativen Modus des Lehrwissens und der Lehrformen in der Einführung hin zum Modus und zur Form der Forschungspraxis.

B: Und da machen die Studis ein Projekt und machen sozusagen *in Anführungszeichen* ein ganzes Forschungsprojekt von A bis Z. In Anführungszeichen, weil sich sie sich natürlich aufteilen. Also, nicht eine Person macht alles, aber sie sitzen zusammen und beraten sich und besprechen das. Und dann macht eine Gruppe die Vorbereitung, die Erhebung oder so teilen die sich auf. (int10, Hervorhebung durch LK)

Rekontextualisierung in diesem Sinne macht deutlich, dass nicht nur deklaratives Lehrwissen nicht identisch ist mit der Forschungspraxis, sondern dass auch praktische Seminare selbstverständlich nur eine Annäherung an diese darstellen können. *Re-Kontextualisierung* kann aber auch innerhalb dieser durchgängig notwendigen Adaption von Fachwissen an die Lehrbedingungen als notwendige Reaktion auf die zuvor getätigte *De-Kontextualisierung* verstanden werden. In dieser Lesart der Studienstruktur und verbundenen Lehrformen, wie der Vorlesung, wird im ersten Schritt in der Grundausbildung der einführenden Module deklaratives wie non-deklaratives Wissen einer als *empirisch* gedeuteten Soziologie durch die scharfe, strukturelle Unterscheidung von *Methoden* und anderen Wissensdomänen *de-kontextualisiert* und damit eine Ordnung herstellt, die den persönlichen Kulturen und daraus erwachsenen Erwartungen der Studierenden widerspricht und deutlich sichtbar in den Interviews Vermittlungsprobleme erzeugt. Im zweiten Schritt muss nun zur Kompensation der Vermittlungsdefizite dieser Lehrorganisation und zum Ausgleich des »artifizielle[n] Verständnis[es] des Forschungsprozesses« (Weischer, 2009, S. 358) die De- durch die Re-Kontextualisierung aufgehoben werden. Dies leisten die forschungsorientierten Lehrveranstaltungen.

Dass Lehrende in diesem Sinne eben nicht allein gegen die Studierenden bzw. gegen ihre stereotype Darstellung arbeiten, sondern eben auch gegen die Lehrstrukturen, zeigt sich in unterschiedlichen Erzählkontexten zur Lehrform, aber auch zu den Prüfungsmodi.

[Die befragte Person erzählt von einer mit anderen Kolleg:innen geteilten Methodenlehrveranstaltung und den Irritationen, die zwischen der eigenen Rahmung von Methodenwissen und der der Kolleg:innen bei den Studierenden entstehen:]

B: Und ähm, aber das heißt natürlich jetzt nicht, dass das dann eine Antwort in der Klausur ist, klar, sondern dass sie einfach sich sensibilisieren und irgendwie merken, ok, es gibt keine eindeutigen Antworten, sondern es gibt immer auch gegenstands- und fallbezogen, situationsbezogen verschiedene Möglichkeiten und ähm, sozusagen, so einen RAUM der, der Möglichkeiten ja, in dem man sich, in dem man dann eben immer auch Entscheidungen treffen und die begründen und verantworten muss.

I: Wenn Sie da so eine andere Logik irgendwie bedienen, dass es sogar auf Verwirrung stößt bei den Studierenden. Wie formuliert man dann eine geteilte Klausur? Als geteilt, jetzt Sie und die Kollegen.

B: Na, da ist ja dann auch so, dass wir dann, jeder hat seinen Teil und stellt die Fragen und dann wird das halt irgendwie untereinandergelegt. Aber es ist natürlich schwieriger, so eine Art und Weise dann in der Klausur auch abzufragen, ne, das ist klar. Insofern versuche ich dann schon immer eine Mischung, also es gibt dann schon so Definitionen oder ja BeGRIFFE, die, wo ich dann schon erwarte, dass die damit argumentieren können, weil die wissen, was das heißt. Die müssen das nicht auswendig lernen, aber sie

müssen schon wissen, was sich dahinter verbirgt und auch, dass an einem eigenen Beispiel dann auch anwenden können. (int09)

B: Also alle meine Kollegen, [versuchen] in der Regel den Studenten die Angst vor solchen Klausuren zu nehmen. Das [gemeint ist die Klausur, LK] ist für die Statistik auch nicht das Beste. Also ich habe es in [vorheriger Standort] immer anders gemacht, also ich habe keine 90minütigen Statistikklausuren schreiben lassen, sondern eher dieses, dieses amerikanische System, ne, ich gebe denen einfach eine klare Fragestellung. Dann ist das ein Take Home Exam, dann nach drei Tagen muss es eingereicht werden, dann müssen die eine Arbeit schreiben.

I: Ok.

B: Die aber voraussetzt, dass sie dann eben die Methoden, die sie gelernt haben, auch anwenden. Das darf ich hier nicht. Die Prüfungsordnung schreibt mir hier ganz andere Sachen vor. Also, ich darf keine dreitägigen, ich darf denen keine Frist geben, drei Tage für das Take Home Exam. Das darf ich nicht. Ich darf nicht übers Semester verteilt sagen, es gibt am Schluss eine Note, die gibt sich aber durch einen Midterm und einen Endterm zusammen, das darf ich auch nicht. Ich darf hier erst eine Klausur schreiben lassen, nachdem die Anmeldung zu einer Klausur vorbei ist, die ist bei uns aber immer erst ein paar Wochen vor Ende des Semesters, also das setzt einem enge Grenzen und dann ist tatsächlich dieses 90 Minuten so ein bissl Wissen abfragen, ja. Also, das, das ist dann, das ist nicht optimal, aber ich kann es halt schlecht anders machen, ähm, aber das ist dann so ein Mischmasch. Also, die kriegen STATA Outputs, wo sie nur etwas interpretieren müssen, die kriegen kleine Aufgaben, wo sie was rechnen müssen. Die kriegen Multiple Choice Fragen, wo sie einfach ein gewisses Verständnis haben müssen, was ist richtig, was ist falsch und so ähm, da versucht man so ein bissl das Transferdenken so mit einzubringen. Aber auch eben die Anwendung als solches, dass die, sagen wir mal, vier Zahlen kriegen, ne, dann müssen die was rechnen. Klar. (int21)

Deutlich entspricht über die methodologischen Kulturen hinweg das Repertoire an Lehr- und Prüfungsgestaltung zur Abfrage von studentischem Wissen, welches die Studienstrukturen und -verordnungen zulassen, genauso wenig dem *eigentlichen* Modus dieses Wissens und entsprechend seiner Speicherung und Abrufung, wie die Vorlesung das angemessene Format zur Vermittlung dieses Wissens ist. Der alleinige Fokus auf Deklaration ist weder im Sinne der Studierenden noch der Lehrenden. So wie die Lehrenden wissen, dass Forschungswissen praktisches Wissen ist, so wissen sie auch, dass Vorlesungen und Klausuren nicht einmal dem Modus an Wissen nahekommen, welches es eigentlich zu lehren und lernen gilt. Dass dieser Modus jenseits der universitären Studienstrukturen steht, zeigt sich auch daran, dass die Angebote

der empirischen Veranstaltungen nicht mehr zwingend von denen ausgehen, die die entsprechende Denomination tragen.¹⁰

B: Das hat natürlich auch Vorteile, da, wo es darum geht, dann im Master Lehrforschungsprojekte zu machen, weil ja alle [Institutsprofessor:innen] sozusagen stark empirisch aufgestellt sind, auch im qualitativen Bereich, klar. Also auch die [Lehrbereich1] oder die [Lehrbereich2], [Lehrbereich3], sind alle eben auch stark empirisch forschend unterwegs, mit einem steifen Blick auch auf Methodisches dabei. Also nicht nur irgendwie so machen, so Feld, Wald und Wiesen, sondern auch mit einer methodischen Perspektive. Das macht ja die Stärke dieses Instituts auch ein bisschen aus. (into3)

Ungeachtet der konkreten Ausgestaltung einer an der Forschungspraxis orientierten Veranstaltung zeichnet sie sich dadurch aus, dass strukturell unterschiedenes methodisches Wissen mit disziplinären Themen kombiniert, re-kontextualisiert und damit anschlussfähig wird an die studentischen Erwartungs-, Motivations- und auch Relevanzstrukturen sowie an jene der Lehrenden, die neben ihrer Lehrrolle insbesondere empirisch arbeitende Soziolog:innen sind. Dass sich diese strukturellen Vorgaben deutlich nicht nur an der Lehrbedingung der Studierenden reiben, sondern eben auch an der zu lehrenden Fachkultur, ist in den bisherigen Passagen bereits angeklungen, soll aber nun noch einmal expliziert werden. So wird in den Interviews sehr deutlich der Imperativ sichtbar, gemäß dem sich – im Rahmen der formalen Vorgaben des jeweiligen Lehrdeputats – Lehrende in der Wahl der Lehrinhalte an jenen orientieren, die sie aus *eigener Erfahrung* kennen.

B: [...] also am Anfang habe ich so geschaut äh, dass irgendwie so eine Vielfalt von Methoden angeboten wird, so einfach, da war das Konzept, also nach einer Einführung ähm (2) und da habe ich natürlich auch, also ich entscheide mich für Lehrveranstaltungen, die ich selber anbiete, dass ich in dem methodischen Bereich über praktische Forschungserfahrung verfüge. Also zum Beispiel, ja, ich habe viel über Objektive Hermeneutik gelesen und ich war auch schon, ich weiß nicht, in [Ortsname] gab es auch mal einen Workshop mit Oevermann, aber ich habe keine eigene wirklich, würde ich sagen, praktische Forschungserfahrung in Objektive Hermeneutik, deswegen, weil da, es gibt einen Professor hier, Professor [Name], der ist Soziologe und Philosoph und der bildet so ein bisschen den methodologischen Überbau. Und ich glaube, der hat früher auch mal irgendwie eine Quali- äh Veranstaltung angeboten. Also, er ist wirklich ähm sehr lange da, aber hat eigentlich auch keine praktische Forschungserfahrung. Und der hat irgendwie auch – genau, er ist Theoretiker. Und er hat irgendwann mal gesagt, ob ich nicht irgendwas

10 Zudem werden die praktischen Formate, die Vorlesungen flankieren, zumeist von wissenschaftlichen Mitarbeitenden oder studentischen Mitarbeiter:innen angeboten. Hier schlägt sich die strukturell vorgegebene Statushierarchie durch, gemäß der gerade die Vorlesungen zur Lehrverantwortung der Professuren gehören und die durch die Aufteilung der Studierenden in mehrere Gruppen zumeist ressourcenaufwendigeren Übungen den Mitarbeitenden.

machen will mit Objektive Hermeneutik und dann ist wie für mich klar, das mache ich nicht, also ich könnte es natürlich irgendwie machen nach Lehrbuch, aber ich führe mich da nicht ausgewiesen genug (.) wahrscheinlich könnte ich es schon irgendwie für so Bachelorstudierende, aber das ist so ein Kriterium für mich, dass ich wirklich Forschungserfahrung habe, praktische Forschungserfahrung. Und nicht aus dem Buch und dann nur angewandt. (int14)

B: Und du hast auch so Nebenbotschaften, ich kam, als ich herkam, hatte ich nur quantitative Projekte, aber das lag an den Themen und den Forschungsgegenständen. Und (.) [lacht] offensichtlich ist es so, wenn du aus der eigenen Forschung berichtest, kommt es viel lebensnäher ran und obwohl ich immer gesagt habe, das ist gleich wichtig, kam irgendwie bei einem erheblichen Teil des Jahrgangs raus, dass eigentlich nur quantitative Forschung richtige Forschung ist. Das kam raus, weil [Name eines Kollegen] sich beschwert hat. Die Konsequenz, die ich daraus gezogen habe, ist, dass wir eine Reihe qualitativer Projekten gemacht haben, von denen ich genauso begeistert erzähle, weil du einfach bringst als Dozent einfach deine Persönlichkeit mit rein. (int05)

B1: [...] also ich finde es so ein bisschen schwierig, wenn man ähm so ein Lehrbuchkapitel macht zu Ansätzen, mit denen man selber nicht gearbeitet hat. Also eigentlich muss mans selber, also zum Beispiel Grounded Theory, also hatte ich dezidiert vorher nicht gemacht, also klar, man hatte so ein bisschen als Hintergrund immer, also diese minimale-maximale Kontrastierung und so, aber, und dann habe ich mich dann hingestellt und dann haben wir das, für das Lehrbuch haben wir es dann mal mit Material, also das war Material, was ich aus dem Projekt hatte, mal durchgespielt, so, wie funktioniert das dann damit. Also wie, wie, um das mal selber, weil, sonst kann man es auch nicht schreiben, nee, man muss es im Prinzip, muss man es und das ist so ein bisschen, ähm, also, weil es macht ja keinen Sinn ein Kapitel zu machen, äh, um eine Methode darzustellen, nur damit-

B2: Damit sie dargestellt ist!

B1: Damit sie dargestellt ist! (int16)

B: [...] also ich biete dann natür- auch inhaltliche Seminare an, die natürlich auch meinem Forschungsprofil entsprechen, also, weil ähm ja, ich biete natürlich auch nur das an, was ich selbst kann, wo ich mich selbst auskenne ein Stück weit, ähm, das das ist natürlich grundsätzlich schon der Fall. (1) Ähm, ja, also sowohl im BA als auch im Masterseminar. Der Punkt ist auch, wenn ich jetzt ein Seminar mit dem Titel »Ereignisanalyse« anbiete, dann wirkt das auch nicht ganz so ähm attraktiv-

I: [lacht]

B: -also dann sagt man dann, wir betrachten uns die Fertilität zum Beispiel und dann schauen wir, äh, wie ist die Übergangsrate von dem Zustand kinderlos zum Zustand mit Kindern und das kann man dann anhand der Ereignisanalyse untersuchen, also als ein Beispiel. Ansonsten funktioniert das nicht so wirklich. Oder nicht hier in [aktueller Standort]. (int10)

Konsequent kommt in diesen umfassenden Beispielsequenzen zum Ausdruck, dass Forschungswissen eben nicht allein durch spezifische Lehrformate, wie praxisorientierte Seminare, von den Studierenden im Sinne des *learning by doing* angeeignet werden kann, sondern auch das Vertrauen in die eigene Lehre auf dieser Praxiserfahrung aufbaut, ein *teaching after doing*. Erfahrung kann nur durch jene vermittelt werden, die diese selbst gemacht haben. Somit ist auch in der Lehrforschung im Kontrast zu den Grundlagenveranstaltungen das zu lehrende Wissen am nächsten an Forschungspraxis und Erfahrung der Lehrenden. In dem Sinne unterliegt der Bewertung dieser verschiedenartigen Lehrveranstaltungen und ihrer spezifischen Wissensordnungen durch Studierende und Lehrende eine ähnliche Nähe-Distanz-Erfahrung.

B: Ja, also meine eigenen Forschungsinteressen (1) kriege ich generell nicht so in die Lehre unter. (int13)

B: Aber eigene Forschung, das ist ja schon was, was gewünscht ist, auch in [gegenwärtiger Standort], dass man die eigene Forschung mit der Lehre halt verknüpft [...]. Aber das funktioniert bei der Statistikausbildung in dem Sinne wenig. (int21)

B: Also, das ist so meine Philosophie: Pflicht und Kür muss getrennt werden. Und bei der Kür sind wir frei und bei der Pflicht eben nicht. [...] ich muss das, was ich für die Studenten als Pflichtveranstaltungen reingeschrieben [gemeint ist die Studienordnung, LK] habe, das muss in einem festen Turnus kommen und kommt auch. Im Winter hab ich die Veranstaltung, im Sommer hab ich die Veranstaltung. Und dann bleiben mir noch im Winter nicht so viel, aber im Sommer ein bisschen mehr Luft, um was anzubieten, was mich gerade interessiert. (int06)

Augenscheinlich ist die Grundlagenlehre im Bereich der Methoden nicht nur wenig anschlussfähig an studentische Interessenstrukturen, sondern eben auch wenig anschlussfähig an jene der Lehrenden. Dieser Teil ist nicht nur symbolisch durch Modul- und Veranstaltungsbezeichnung losgelöst von soziologischer Forschungspraxis, sondern auch losgelöst von der Forschungspraxis der Soziolog:innen. Entsprechend unterteilen die Lehrenden die unterschiedlichen Lehrstadien und ihre Veranstaltungen in eine hierarchische Ordnung der »Pflicht und Kür« mit Veranstaltungen, die man gerne oder weniger gerne macht. Diese Ordnung hat sicher etwas mit der »Größengruppe zu tun, irgendein Idiot hat sich ausgedacht, dass du die Methoden in Massenveranstaltungen machen kannst« (int05), und auch damit, dass zum späteren Zeitpunkt des Studiums »das Engagement [der Studierenden] viel viel höher« ist (int11), aber eben

auch mit der Re-Kontextualisierung von Forschungswissen, die in der Lehrforschung möglich wird. Es sind also primär die Vorgaben der Lehrstrukturen, die insbesondere den Beginn des Soziologiestudiums inklusive der Methodenausbildung prägen, und weder die Charakteristika des zu lehrenden Wissens noch die Deutungen und Interessen der Lehrenden und Studierenden.

Die Soziologie der Studienstruktur materialisiert also eine segmentäre Ordnung deutlich abgrenzbarer Wissenskategorien, wie Theorie und Methoden, die zudem in erster Linie aus deklarativem Wissen bestehen, welches linear im Sinne einer Komplexitätssteigerung zu lehren und zu lernen ist. Dem Gegenüber steht ein »furchtbares Durcheinander« (int16) im Hinblick auf die Zusammensetzung und Lernerfolge der Studierenden, die eben in den Beobachtungen der Lehrenden keineswegs einen in diesem Sinne linearen Enkulturationsprozess durchlaufen, und im Hinblick auf die verschiedenen Modi kulturellen Wissens und der diesen angemessenen Lehr- und Lernformate. Die Ausdifferenzierung des Methodenwissens und die Steigerungslogik ihrer Lehrorganisation repräsentieren symbolisch die Integration der Soziologie in eine von hierarchischen Wissensstrukturen geprägte Wissenschaft. Diese Ordnung der Studienstruktur erzeugt dabei jedoch zahlreiche Handlungs- und auch Motivationsprobleme der Lehrenden, da sie den eigentlichen Erfahrungen der Lehrenden widersprechen, in denen Methoden nicht isoliert und Forschung nicht aus Büchern gelernt werden kann.

8.3 Die Soziologie anderer Soziolog:innen

Eine letzte Quelle der Deutungskonflikte, die ich innerhalb dieses Kapitels vorstelle, sind die Kolleg:innen der Lehrenden, insbesondere jene, die eine andere methodologische Kultur vertreten. Während die Organisation dieser Differenz im Zentrum von Kapitel 10 steht, zeige ich an dieser Stelle zunächst die Konflikte auf, die aus der Repräsentation verschiedener methodologischer Kulturen durch Kolleg:innen entstehen. Wie in den beiden Unterkapiteln zuvor bleiben trotz dieser Fokussierung auf eine Bedingung der Methodenlehre die Studierenden und Studienstrukturen relevant und stellen Instanzen dar, die zwischen den Deutungen der Lehrenden und denen ihrer Kolleg:innen vermitteln.

8.3.1 Ein Modul, zwei Kulturen

Vor dem Hintergrund der Studienstruktur, die insbesondere zu Beginn des Studiums das Differenzschema von Disziplin und Methoden materialisiert, gibt es mit der Kategorie des Methodenwissens *eine* Kategorie, die symbolisch eine in sich kohärente Einheit bildet – eben *die* Methoden. Entgegen dieser Einheit von Wissenschaft durch die Einheit ihrer Methode ist die Soziologie, wie bereits vielfach ausgeführt, ausdifferenziert in verschiedene methodologische Kulturen. Dominant ist die Unterscheidung *qualitativer* und *quantitativer Methoden*. Wie zuvor zitiert, empfiehlt die DGS »im Grundstudium sowohl standardisierte als auch nichtstandardisierte Methoden – möglichst integrativ und aufeinander bezogen – zu vermitteln, während im Hauptstudium die

Möglichkeit eröffnet werden sollte, sich in einer Methodenrichtung in Abhängigkeit von Neigungen, Interessen und Voraussetzungen der Studierenden – aber auch in Abhängigkeit von den Angeboten und Ressourcen vor Ort – zu spezialisieren« (Vorstand der DGS, 2002, S. 1f.). Dabei markiert dies nicht nur die theoretisch möglichen Formen der Organisation des Verhältnisses beider methodologischer Kulturen in der Lehre, sondern auch die Bandbreite realisierter Praxis. Unerwähnt in dieser Empfehlung bleibt lediglich der Verzicht auf diese binäre Ausdifferenzierung, denn gerade diese soll überwunden werden. Wie bereits in Unterkapitel 5.2 ausgeführt, zeigt sich an der Existenz dieser Empfehlung die besondere Bedeutung von Methodenwissen für die Soziologie und für ihre Lehre: Für keinen anderen Bereich wagt die DGS den Versuch einer entsprechenden Regulierung.

Dabei setzt die Studienstruktur ganz im Sinne der DGS-Empfehlung der »integrativen Methodenlehre« einen deutlichen Rahmen im Sinne des Differenzschemas: Es gibt im Sinne der Ausdifferenzierung der soziologischen Wissensdomänen *ein* Methodenmodul, das für all seine möglichen Bestandteile das gleiche Verhältnis zur Soziologie symbolisiert. Zugleich habe ich in der Ausführung des Einheitsschemas dargelegt, dass Methoden und Disziplin nicht nur sowohl gemäß des Einheits- als auch des Differenzschemas gedeutet werden, sondern dass methodologische Kulturen zudem unterschiedlich anschlussfähig sind an beide. Während quantitative Kulturen stärker dem Ideal der Einheit von Wissenschaft und damit der Ausdifferenzierung allgemein wissenschaftlicher Methoden folgen, gehört zu den qualitativen Kulturen tendenziell eine spezifisch disziplinäre Selbstbeschreibung, da sie ihre eigenen methodologischen Grundlagen disziplinär deuten. Die disziplinären und methodologischen Deutungen von Studienstruktur und Fach bzw. ihre Vertreter:innen irritieren sich erneut.

Vor allem die historische und methodologische Begründung der Disziplinspezifik von Methoden, welche das Einheitsschema stützt, verweist auf die dezidiert *soziologischen* Grundlagen der Methoden. Entsprechend relevant ist diese Argumentation auch für die Ausgestaltung der verpflichtenden Methodenlehre. Ihr kann immerhin die Aufgabe zugeschrieben werden, die methodischen und methodologischen Grundlagen der Disziplin darzulegen. Eines der Kernprobleme der Lehrenden in der Methodenlehre ist die Organisation *der allgemeinen* Grundlagen, die in der Denomination und dem Modul- und Veranstaltungstitel *Methoden der empirischen Sozialforschung* repräsentiert werden. Diese Form der Organisation der Methodenlehre des Soziologiestudiums trifft auf alternative symbolische Ordnungen soziologischer Methoden, die wie bereits beschrieben, eine der Grundspannungen der Disziplin ausmachen. Am dominantesten ist hierbei die binäre Ordnung, die *qualitative* und *quantitative* Methoden der Soziologie unterscheidet. Wird nun das Differenzschema aktiviert, welches die Zugehörigkeit der Soziologie zur Wissenschaft markiert, geschieht dies über den Verweis auf die Einheitskategorie der Methoden der Soziologie. Diese Einheit wird nun innerhalb der Lehre in Anbetracht der erwähnten binären Ordnung wieder problematisiert und als symbolisches und soziales Problem (vgl. Hirschauer und Völkle, 2017) verhandelt. So konkurriert die Einheits- mit der Differenzdarstellung von Methoden, die *Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung* mit der Unterscheidung von *Einführung in die quantitative Sozialforschung* und *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Ähnliches lässt sich für Denominationen beobachten. Dabei stellt sich den Lehrenden die Frage,

ob sie die Differenz über die Lehrorganisation einführen *sollten* – dies ist im Kontext interner soziologischer Diskurse keine rein wissenschaftstheoretische, sondern eine klar normative Frage. Denn diese Differenz ermöglicht zwar einerseits eine Markierung des zuvor Unsichtbaren, öffnet aber zugleich das Tor für Bewertungsmuster, die wiederum die angestrebte einheitliche Darstellung der Soziologie – immerhin befinden wir uns im Kontext *des Soziologiestudiums* – konterkarieren.

B: Es ist nicht die Einführung in die quantitative- sondern es ist eine Einführung in die empirische Sozialforschung.

I: Aha, ich dachte, Sie hätten eine Einführung in die quantitative-

B: Nein.

I: -und eine Einführung in die qualitative.

B: Also so ist sozusagen, wird das Modul genannt, das war aber nicht meine Idee.

I: Ah ok, daran hatte ich mich jetzt orientiert, Entschuldigung.

B: Weil ich jetzt sozusagen diese Trennung auch nicht sehe und nicht so für so sinnvoll halte. Gerade eben in den allerersten Semestern nicht, hier sozusagen so eine klare Trennung vorzunehmen bzw. eine Trennung, die die Leute vorher am Ende noch treffen. Also, bevor sie irgendetwas lernen, sie sich entscheiden, will ich das oder will ich das. Sie sollen es sich erst einmal ansehen und dann kann man ja-

I: Wobei, laut Modulstruktur ist es ja verpflichtend, ne? Ich habe es nicht als Wahlmöglichkeit gelesen, sondern-

B: Ja, ist richtig, aber es würde das natürlich im Prinzip noch stärker irgendwie symbolisch ausdrücken. Und es ist klar, ich lege eben stärkeren Wert auf strukturierte Verfahren, das ist schon richtig, weil es ja eben auch die andere Vorlesung gibt. Aber es ist sicherlich jetzt nicht eine Sache, wo man sagen kann, das ist jetzt quantitative Forschung. Also jedenfalls in den meisten Punkten nicht, ich versuche den Anschluss an die Statistik zu halten und zu klären, an welcher Stelle das eben ins Spiel kommt. Ähm und so, aber, es ist nicht so, dass das ein Semester gemacht wird und so Dinge wie Fragen von Hypothesenbildung oder Begriffsbildung oder ja selbst Untersuchungsdesigns hat mit Quantifizierung in dem Sinne nichts zu tun. Wenn man es sozusagen streng nimmt, ja. Dann heißt quantitativ quantifizierend und ähm, wenn man, erst nur wenn man den weiten Begriff nimmt, dann sagt man jaja und zu quantitativ gehört auch so etwas wie theoriegeleitete Forschung, Hypothesen überprüfen, ähm, bestimmte Beobachtungsdesigns. Na ja, würde ich jetzt nicht sagen. (into2)

B: Das erste, was du siehst, was schon mal anders ist [als an anderen Standorten], damit du diese Quali-Quanti-Trennung gar nicht so stark aufmachst ähm, eher an den Datensorten als standardisiert, nicht-standardisiert ähm orientiert. Das zweite Element ist das, was ich zum Beispiel mit [Name eines

Kollegen] abgesprochen habe. [Name eines Kollegen] führt die Interaktion in der Soziologie ein, ich mache die Beobachtung und [er] schickt sie ins Feld.

I: Ah ja, ist das zeitlich getimed?

B: Das ist ganz wichtig für die Verzahnung, dass sie sehen, also erst mal, dass sie nicht das Schubladendenken ha[ben], dass ich Theorie-Methoden denken kann, aber auch dass sie unmittelbar sehen, dass das was bringt und das auch, das funktioniert aber nur, wenn die Kollegen miteinander können. Wenn sie nicht miteinander reden oder sich nicht füreinander interessieren, funktioniert es nicht. (into5)

In diesen exemplarischen Passagen drückt sich die für die Lehrenden notwendige Auseinandersetzung mit der Ausdifferenzierung qualitativer und quantitativer Methodenkulturen aus. Deutlich ist die Differenzierung diskursiv präsent, die Lehrenden argumentieren und orientieren ihr Lehrhandeln *bewusst* und explizit gegen diese, weil sie sie weder für das Fach noch den Lernprozess der Studierenden als produktiv bewerten. In den Passagen wird auch deutlich, dass diese Praxis aus Sicht der Sprechenden eine zu rechtfertigende Praxis und nicht die Norm ist. So konnte sich beispielsweise into2 am eigenen Standort nicht mit der Einheitsdeutung und der entsprechenden Form der Lehre der Methoden durchsetzen. Die Unzufriedenheit, dass die eigene Deutung derjenigen, die die Struktur symbolisiert, widerspricht, ist sichtbar. Sichtbar ist auch der Konflikt mit Kolleg:innen, die offensichtlich im Klassifikationskampf soziologischer Subkulturen ihre Deutung entgegen jener von into2 strukturell verankern konnten. Into2 versteht diese ganz prinzipielle binäre Ausdifferenzierung, die sich strukturell in der Abwesenheit einer einheitlichen Grundlagenveranstaltung äußert, weder als angemessen in Anbetracht des eigenen Verständnisses von Methode noch als didaktisch angemessen. Die Lehrperson lehnt ganz explizit die Gleichsetzung *quantitativer Methoden* mit dem Verständnis *deduktiven Forschens* ab und damit die Deutung *allgemeiner* Grundlagen des Methodenwissens als *spezifische*. Der eigene Fokus auf »strukturierte Verfahren« ist rein reaktiv in Anbetracht der komplementären Veranstaltung und nicht eigentlich Ausdruck des eigenen Verständnisses einer angemessenen Re-Kontextualisierung von Methodenwissen in der Lehre. Auch in der Passage von into5 wird explizit der Verzicht auf die Re-Kontextualisierung der binären Unterscheidung methodologischer Kulturen in Form zweier getrennter Veranstaltungen gerechtfertigt. Statt beide Kulturen in diesem Sinne strukturell zu unterscheiden, wird deren Integration innerhalb einer Veranstaltung gesucht. Dabei bedeutet dies keine Aufhebung der Unterscheidung, aber die Unterscheidung ist weniger fundamental. Der gemeinsame Rahmen einer Veranstaltung symbolisiert die mögliche Vergleichbarkeit beider Kulturen, wodurch wiederum gemeinsame Kriterien, die diese Vergleichbarkeit ermöglichen, impliziert sind.

Into5 spricht darüber hinaus eine Kritik an der Studienstruktur an, die ich bereits vielfach rekonstruiert habe: die harte interne Klassifikation soziologischen Wissens, die durch die Lehrorganisation manifest wird in der dem Differenzschema folgenden Unterscheidung von *Theorie* und *Methoden* und der Ausdifferenzierung der Methodenkategorie in *qualitativ* und *quantitativ*. Sie resultiert in einem illegitimen »Schubladendenken«, welches der soziologischen Forschungspraxis widerspricht. Into5 macht

hierbei auch die Bedeutung der Kooperation der Lehrenden im Soziologiestudium explizit, denn die symbolischen Grenzen der Modul- und Wissenskategorien sind auf Grund ihrer Repräsentation in gleichermaßen getrennten Zuständigkeiten und somit Lehrrollen, wie der Methodenprofessur, auch soziale Grenzen (siehe auch die Ausführungen hierzu von Elwitz u. a. in Unterkapitel 5.2.2). So ist die symbolische Grenzarbeit der Lehrgestalt auch soziale Grenzarbeit. Kolleg:innen repräsentieren Soziologie- und Methodendeutungen, denen widersprochen, die ignoriert oder in Zusammenarbeit innerhalb der Lehre aufgegriffen werden können. Dass das Potenzial für diesen Widerspruch primär in der Repräsentation des Verhältnisses qualitativer und quantitativer Methoden liegt, verweist auf die Aktualität der Deutungsdifferenzen, die die DGS-Empfehlung aus dem Jahr 2002 zu moderieren versuchte. Während beispielhaft in der Passage von into2 die Unvereinbarkeit der Methodendeutungen der Kolleg:innen deutlich wird, die sich auch in der strukturellen Trennung der Lehrveranstaltungen niederschlägt, so kommt in der Passage von into5 die Motivation bzw. Praxisbeschreibung zum Ausdruck, *entgegen* der strukturellen Ausdifferenzierung von Wissenskategorien und Lehrrollen gemeinsam zu lehren.

Die Passagen eint die Rechtfertigung einer tendenziellen Einheitsdarstellung soziologischer Methoden. Diese Form der Lehrorganisation ist dabei nicht nur begründungsbedürftig in Anbetracht beobachteter Alternativen am eigenen oder an anderen Standorten, sondern auch in Anbetracht gängiger Diskurse innerhalb der Soziologie. Die Unterscheidung *qualitativer* und *quantitativer* Methoden ist die dominante Leitunterscheidung soziologischer Methodendiskurse und muss entsprechend in der Lehre organisiert werden – nicht nur vor dem Hintergrund disziplinärer Erwartungen (Vorstand der DGS, 2002), sondern auch unter Beobachtung durch jene, bei denen noch kein gesichertes Verständnis des Verhältnisses von Methoden und Soziologie vorausgesetzt werden kann: die Studierenden. Dass die an den jeweiligen Standorten realisierte Organisation dieser Methodendifferenzierung zu Deutungskonflikten bei den Studierenden führt, lässt sich aus Interviewsequenzen rekonstruieren, in denen Verweise auf die fehlende Anschlussfähigkeit zwischen methodologischen Kulturen mit der fehlenden Anschlussfähigkeit dieser Differenz an die Deutungen der Studierenden verbunden werden. Dies äußert sich gemäß den Lehrenden in Form studentischer Irritationen in Anbetracht ausdifferenzierter Deutungsangebote, aber auch in Anbetracht des Fehlens dieser Angebote im Rahmen der Lehrveranstaltungen.

B: [...] also ich habe mir natürlich angeguckt, was die Kollegen [in der gemeinsamen Einführungsveranstaltung] da machen, habe mir die Folien angeschaut und, gerade weil ja im ersten Teil so ein bisschen grundsätzlicher, methodologische, erkenntnistheoretische Fragen behandelt werden [...]. Und dann habe ich halt geguckt, ok, was ist mir wichtig, was sind so meine Schwerpunkte, die ich auch in der Lehre habe, auf die ich schon mal hinweisen möchte. Und fange dann im Prinzip an mit so einer, schon noch mal mit so einer grundsätzlichen Frage [nach der] methodologischen Grundhaltung. Was ist der Unterschied zwischen einem positivistischen und einem konstruktivistischen Wirklichkeitsverständnis und dann verwirrt, also dann sind die [Studierenden] immer alle ganz verwirrt. (into9)

An diesem Zitat lassen sich drei für dieses Kapitel wichtige Aspekte illustrieren. Zum einen kommt die bereits angesprochene soziale Manifestation der methodologisch symbolischen Grenzen dahingehend zum Ausdruck, dass die Beziehung der Methodenlehrenden keine direkte, sondern eine über Lehrmaterialien vermittelte ist. Statt an dieser Stelle von der direkten Kommunikation mit Kolleg:innen zu berichten, hat sich die befragte Person die Präsentationsfolien der Kolleg:innen angeschaut und konzipiert die verantwortete Lehre qualitativer Methoden im Anschluss an diese. Eine gemeinsame Aushandlung ist an dieser Stelle augenscheinlich nicht relevant. Into9 kann auf das, was durch die Folien repräsentiert wird, keinen Einfluss mehr nehmen, sondern nur am eigenen Beitrag arbeiten. Zum Zweiten zeigt sich, dass aus dem Kontrast zwischen *einem* Methodenmodul oder *einer* Einführungsveranstaltung mit *zwei* methodologischen Kulturen Vermittlungsprobleme entstehen. Statt gemeinsame methodologische Grundlagen zu formulieren, von denen ausgehend qualitative und quantitative Methoden, wie von den beiden Lehrenden vertreten, eingeführt werden, werden Grundlagen »schon noch mal« eingeführt, als »positivistische[s]« und »konstruktivistische[s] Wirklichkeitsverständnis«. Wie zuvor bei into2 wird eine zunächst als *allgemein* verstandene Einführung ausdifferenziert. Dabei handelt es sich nicht um die Ausdifferenzierung in zwei vergleichbare Spezialisierungen, sondern um eine so fundamentale Differenzierung, dass die unterschiedenen Einheiten als »Wirklichkeitsverständnisse« bezeichnet werden. Drittens erzeugt die Umdeutung des bereits Gedeuteten in der Wahrnehmung der Befragten Irritationen bei den Studierenden. Dabei ist diese doppelte Einführung, die vielfach an der Abgrenzung der Grundlagen qualitativer Methoden von dem quantitativen Pendant ansetzt, gängige Praxis.

B: Also, ich mache zu Beginn eine Einführung [in die] allgemeine Wissenschaftstheorie, weil ich das wichtig finde. Was ist kritischer Rationalismus, wo kommt das her, jetzt die Vertreter, wie hat sich das Wissenschaftsverständnis verändert, um dann irgendwann zu verstehen, was der Unterschied zwischen Natur- und Geisteswissenschaften ist und der Unterschied zwischen quantitativen und qualitativen Methoden. Da verbringe ich recht viel Zeit in der Vorlesung drauf, ich glaube, aber nicht sehr erfolgreich, wenn ich mir das ansehe, was zur Erkenntnistheorie bleibt. (int11)

B: Und, ich glaube, ich fange meist irgendwie so an mit so allgemein, also was, vor allem um sie wieder ein bisschen abzuholen, wo sie sind, was ist eigentlich der Unterschied zwischen quantitative und qualitativer Sozialforschung und was sind unterschiedliche Qualitätskriterien oder diese Sichtweise-. (int14)

Diese Passagen aus Interviews mit Vertreter:innen qualitativer Wissenskulturen ergänzen die zuvor beschriebene Beobachtung, dass es in den Lehrdeutungen und dem Lehrhandeln zum Bruch mit dem Differenz- als auch dem Einheitsschema kommt, da beide in unterschiedlicher Weise von geteilten Grundlagen ausgehen. Zum einen sind dies *allgemeine* Grundlagen wissenschaftlicher Praxis, zum anderen *spezifische* Grundlagen soziologischer Methoden. So wird durch die Lehrenden selbst auf der Stufe der Grundlagen eine Unterscheidung eingeführt, da sich jene, die sich mit

einer der dieser Unterscheidung unterliegenden methodologischen Wissenskulturen identifizieren, in den Grundlagen der Kolleg:innen der *anderen* nicht wiedererkennen. So fehlen augenscheinlich die Kriterien zur Beschreibung empirischer Praxis, die zur Nennung von Gemeinsamkeiten befähigen, und so werden Studierende nicht nur der Deutung der Soziologie als empirische Disziplin, sondern der Deutung der Soziologie als zwei empirische Disziplinen ausgesetzt.

B: Und ich finde es wesentlich günstiger, wenn Leute sozusagen erst einmal diese Offenheit, Breite, das Interpretativ-Konstruktivistische auch mitbekommen. Also auch aus einer Forschungsperspektive, empirisch. Und dann sehen, und dann gibt es auch so etwas Standardisiertes, die haben noch mal einen anderen Zugriff und dann andere Perspektiven, da muss man stärker auf Variablen und all so etwas, also so eine andere Logik anlegen. Aber dann kennt man das andere schon mal. Wenn man aber aus dieser Variablenlogik kommt [...], dann ist es total schwer, sozusagen in die Qualiperspektive einzumünden. (into3)

Deutlich sind zuweilen Methodendeutungen derjenigen, die gemeinsam qua Denomination die Methodenlehre verantworten, so verschieden, dass ihr Verhältnis nicht einmal als komplementär, sondern als *nicht anschlussfähig* gedeutet wird. Handlungsmotivierend ist hierbei die Beobachtung, dass Studierende, die bereits in eine methodologische Kultur eingeführt wurden, einer anderen verschlossen bleiben bzw. diese nach Maßstäben der anderen bewerten.¹¹ Die Verwirrung der Studierenden, die sich auf Grund dessen laut into9 einstellt, versucht into3 im Rahmen der Vermittlung der eigenen methodologischen Kultur durch die strategische (formale) Ordnung der Studienstruktur zu verhindern bzw. das Problem zu verschieben, indem die eigene Deutung vor der *anderen* gelehrt wird. Die Kompatibilität der Inhalte der Lehrveranstaltungen ist hier nur im Sinne der Abwesenheit ein Thema, die eigentliche Motivation der beschriebenen Lehrorganisation ist es, in den Wettbewerb *konkurrierender Wirklichkeitsbestimmungen* (vgl. Berger und Luckmann, [1969] 2012, S. 156) zu treten und strategisch auszuhandeln, welche methodologische Kultur die Norm und welche die Abweichung darstellt. Diese wettbewerbliche Deutung des Verhältnisses der Lehre und Lehrenden qualitativer und quantitativer Methoden im Rahmen des Soziologiestudiums zeigt sich auch an den bereits thematisierten Zuschreibungen der methodologischen Präferenzen der Studierenden.

B: Wir haben einfach den Eindruck, [dass die Studierenden qualitative Methoden präferieren] ja. Dass sie das, weil sie können Leute interviewen, diese ganze Livesituation und so weiter. (int12)

B: Also, was ich auch in der [Einführungsveranstaltung] schon unmittelbar betone, dass die qualitative Sozialforschung nicht irgendwie nur locker ist.

11 Auch bei dieser Beobachtung handelt es sich nicht um eine Beobachtung, die spezifisch ist für die Lehre im Soziologiestudium, sondern die allgemein von Methodenlehrenden diverser Disziplinen beschrieben wird, siehe Unterkapitel 5.1.

Also so ungefähr, wenn ich nicht weiß, was Statistik ist, dann mache ich halt das. (int13)

B: Das kann aber auch sein, dass Methoden einfach nicht so ziehen, ja. Ich weiß es nicht. Ich bin ja nicht die einzige. Ich weiß ja, mein Kollege für die quantitativen Methoden berichtet das natürlich auch. Aber ich denke mir immer, Statistik ist ja vielleicht auch nicht so lebendig. Vielleicht ist das auch nur ein Vorurteil. Ich denke, es sollte mir irgendwie gelingen, die zu faszinieren. (int11)

Die Studierenden werden bezüglich ihrer Präferenzen beobachtet und diese mit Selbst- und Fremdbewertungen der methodologischen Kulturen verknüpft. So arbeiten die Methodenlehrenden mit ihrer Deutung einer empirischen Soziologie nicht nur gegen die studentischen Deutungen der Disziplin an, sondern auch gegen die der methodologischen *Alternative*, die zuweilen durch Kolleg:innen vertreten wird. Im Rahmen der Methodenlehre stehen die Lehrenden somit vor dem Problem, die Einheitssystematik der Studienstruktur und die ausdifferenzierten Bewertungsmuster der Disziplin gleichzeitig zu vertreten. Zuweilen ist diese widersprüchliche Logik auch in die Studienstrukturen eingeschrieben, beispielsweise wenn diese vorsehen, dass die Studierenden sich in der meist vertiefenden Methodenlehre für eine Seite der Unterscheidung entscheiden. Hierbei führen ungleiche Präferenzen, wie bereits zitiert, zuweilen zu organisatorischen Problemen.

B: [...] weil es ein großes Ungleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen Forschungspraktikum gibt, die meisten Studierenden wollen das qualitative machen. [...] Und das ist ja ein Problem der Lehre, Sie brauchen ja das Personal. Sie können nicht das Forschungspraktikum, das ist zusammensitzen und das gemeinsam erarbeiten, das können Sie nicht mit 30 Leuten machen, das geht nicht und das heißt, wir müssen das irgendwie bedienen in der Lehre. [...] Wir haben die Studierenden auch schon gezwungen, also wir haben gesagt, dann müssen wir Sie aufteilen, wir lösen. Das haben wir auch schon gemacht. Und so hatten wir immer-

I: Sie mussten dann zu quantitativ rüber.

B: Genau. (into1)

Das ungeklärte Verhältnis qualitativer und quantitativer methodologischer Kulturen innerhalb der Soziologie reproduziert sich in der Lehre in den unterschiedlichen strukturellen Lösungen der Organisation von Differenz (siehe Kapitel 10), die wiederum zu neuen Organisationsproblemen führen. Beispielsweise kommuniziert die in der Studienstruktur festgehaltene Wahlmöglichkeit zwischen einer quantitativen oder qualitativen Veranstaltung zwar zum einen die Gleichwertigkeit beider, zugleich aber auch ihren alternativen Charakter. Das eröffnet den Studierenden die Möglichkeit, sich mehrheitlich einer der Alternativen anzuschließen und damit das Ideal der Gleichwertigkeit zu unterlaufen, welches so auch strukturell schwerer zu erhalten ist. So werden die Studierenden zu aktiven Akteur:innen innerdisziplinärer Ausdifferenzierung und Klassifikationskämpfe, die gar die strukturell angelegten gleichwertigen

Verhältnisse der methodologischen Kulturen unterlaufen. Wie schon in Kapitel 8.1 dargelegt, besitzen die Studierenden eine aktive Rolle in der Ausgestaltung der soziologischen Lehrgestalt, so auch bezüglich der Repräsentation der binären Unterscheidung methodologischer Kulturen.

B: Ich glaube, der einzige Grund, dass es überhaupt, also diese Kurse hier gibt, sage ich mal, d[er ist] glaube ich, weil es eine Nachfrage gibt von Studierenden. Oder wenn es die nicht mehr geben würde, also dann gibt es quasi Protest, also wie jetzt auch die Studierenden überlegen, was sie denn jetzt eigentlich machen können mit der Situation. (int14)

B: [...] mit der Zeit hat man das einfach gemerkt, dass man wirklich Komplexität allzu reduziert und die Studierenden wie eine Art mehr Bedarf hätten [nach mehr Angeboten zu methodologischen Grundlagen qualitativer Forschung]. Ich weiß nicht genau, das ist natürlich, ich gebe diese Vorlesung nicht, insofern habe ich das nur [mitgeteilt bekommen]. [...] Aber es ist schon etwas, was so im Wechselspiel von Lehrenden und Lernenden – in Anführungszeichen – stattgefunden hat, diese, das ist auch von der Lehrperson gekommen direkt, ja. (int12)

Das hier beschriebene Handlungsproblem der Lehrenden ist die Vereinbarkeit gegenläufiger struktureller Impulse: Die Darstellung *einer* empirischen Disziplin, bei gleichzeitiger Repräsentation ihrer Ausdifferenzierung in methodologische Kulturen. Ist die Differenz erst einmal in der Lehre präsent, scheint sie ein Eigenleben zu entwickeln, an dem auch die Studierenden beteiligt sind. Ohne Institutskolleg:innen, die beide Seiten der Unterscheidung repräsentieren, ohne Studien- und Rollenstrukturen, die sie institutionalisieren, und ohne Studierende mit dem Bewusstsein um beide Seiten der Differenz könnte sie selbst nicht zum Organisationsproblem werden.

In diesem Kapitel lag der Fokus auf den Quellen bzw. den Vermittlern von Deutungskonflikten, die die Lehrenden im Bereich der soziologischen Methodenlehre wahrnehmen. Als ursächliche Quelle dieser Differenzen habe ich in Kapitel 7 die Typik des Disziplin-Methoden-Verhältnisses vorgestellt, welche ausdifferenziert in zwei Schemas die Deutungen der Soziolog:innen, die Methoden lehren, des Verhältnisses von Soziologie und Methoden zum Gegenstand haben. Dieses Verhältnis wird von den Studierenden, Studienstrukturen sowie den Lehrenden gemeinsam im Sinne einer Rekontextualisierung der Selbstbeschreibung der Disziplin im Kontext des Studiums ausgehandelt. Die beiden Schemas, die hierbei miteinander situativ konkurrieren, sind das der Differenz, welches die Isolation beider Kategorien wie auch ihre Kombination möglich macht, und das der Einheit von Soziologie und Methoden. Aus Perspektive der Lehrenden wurde deutlich, dass die drei Kernbedingungen der Lehre, die Studienstrukturen, Studierenden und Lehrenden, unterschiedliche Schemas aktivieren und materialisieren, sie zur Grundlage von Erwartungen, Emotionen und Handlungen machen. So verweigern sich aus Perspektive der Methodenlehrenden die *typischen* Studienanfänger:innen der Soziologie den Methoden als Wissenskategorie kognitiv wie emotional. Die Studienstrukturen sind komplexer in ihrem Einfluss auf

die Entstehung von Deutungs- und in Folge Handlungskonflikten der Methodenlehre. So differenzieren sie nicht nur im starken Maße Wissensdomänen aus und überlassen die Verantwortung für eine mögliche Kombination den Lehrenden und Studierenden, sondern behindern in ihrer linearen bzw. hierarchischen und zugleich in endliche Einheiten unterschiedenen Ordnung die Vermittlung forschungspraktischen Wissens. Dies ist deshalb problematisch, weil es sich hierbei um jenen Modus von Wissen und seiner Vermittlung handelt, der aus Sicht der Lehrenden nicht nur ihrem Verständnis soziologischen Methodenwissens am ehesten entspricht, sondern dem auch das meiste Potenzial zugeschrieben wird, eine angemessene Fachidentität der Studierenden auszubilden. Zuletzt sind es die Lehrenden selbst bzw. je nach Perspektive die Kolleg:innen, die gegenseitig Vorstellungen angemessener Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens in der Lehre herausfordern. Hierbei zeigt sich, dass entgegen der in Unterkapitel 3.1.1 ausgeführten Vorstellung, die Lehre sei der Ort, an dem die praktisch nicht vorhandene Einheit von Disziplinen reproduziert wird, durchaus auch in der Lehre die Ausdifferenzierung in praktische Wissenskulturen zum Tragen kommt.

Probleme erzeugt, dass die Soziologie sich selbst und ihr Verhältnis zu verschiedenen Methoden vielfältig deutet und diese Deutungen in der Lehre miteinander, mit den Studienstrukturen und Studierendenerwartungen in Konflikt stehen können.

9. Soziologie gemeinsam deuten

Umgang mit Deutungsdifferenzen

Nachdem ich in Kapitel 7 in die schematische Ordnung der repräsentierten Kultur eingeführt habe und damit in die zwei Schemas, mit denen Soziolog:innen das Verhältnis ihrer Disziplin zu Methoden ordnen und die für die Disziplin historisch wie gegenwärtig wichtige Funktionen der Identitäts- und Grenzarbeit leisten, bin ich in Kapitel 8 auf die Deutungskonflikte eingegangen, die aus diesen Schemas innerhalb der Methodenlehre erwachsen. So sind die Schemas nicht nur als Teil der disziplinären Kultur der Soziologie und somit auch der Lehrenden zu verstehen, sondern in Teilen auch materialisiert in Studienstrukturen oder repräsentiert in den Erwartungen und Studienmotiven der Studierenden. Die Gleichzeitigkeit dieser Repräsentationsformen gegensätzlicher Schemas führt zu Problemdiagnosen der Lehrenden, die mit diesen Deutungskonflikten umzugehen haben. Eben jener Umgang steht im Zentrum dieses Kapitels.

Dabei werde ich zwei Modi des Umgangs mit diesen Konflikten unterscheiden, welche ich als *Öffnung* und *Schließung* von Deutungsangeboten bezeichne. Methodisch entsprechen beide Ausprägungen einer *Typik des Umgangs mit Deutungskonflikten*. Im theoretischen Rahmen der Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens in der Lehre entsprechen sie einer starken (Schließung) oder schwachen (Öffnung) Ausprägung des Framings und im unterschiedlichen Maße einem Kontrollverzicht der Lehrenden über »the selection, organization and pacing of the knowledge transmitted and received in the pedagogical relationship« (Bernstein, 1971, S. 50) zugunsten einer stärkeren Kontrolle der Studierenden. Zunächst stelle ich im Unterkapitel 9.1 die *Schließung* vor, welche sich durch ein starkes Framing der Vermittlung von Wissen auszeichnet, das heißt die Lehrenden und Studienstrukturen kontrollieren den Lehr-/Lernprozess. Sie geben den Deutungsrahmen dessen, was als Soziologie gewusst werden kann und wer Soziolog:innen sind, vor. Die Stärke des Framings in der Strategie der Schließung kommt in der Standardisierung von Studienverläufen, Veranstaltungshinweisen und Studierenden zum Ausdruck. Anschließend geht es im Unterkapitel 9.2 um die *Öffnung*. Entlang dieser Typik deuten und gestalten Lehrende Lehrveranstaltungen und -inhalte prinzipiell als variabel und Lehrkategorien somit als

offenen Möglichkeitsraum. Sie passen ihre Lehrgestaltung individuell an das wahrgenommene Feedback der Studierenden an bzw. überlassen diesen die Ausgestaltung ihres individuellen Studienverlaufs. Grundsätzlich gilt, dass sowohl die identifizierten Deutungskonflikte als auch die Umgangsweisen mit ihnen aus dem Wechselverhältnis der drei Bedingungen – der persönlichen Kulturen der Lehrenden (und ihrer Kolleg:innen), der Studierenden und der Studienstrukturen – entstehen. In konkreten Lehrsituationen können jedoch einzelne Bedingungen in den Vorder- oder Hintergrund rücken.

9.1 Typik der Schließung: Anspruch auf Deutungshoheit

Lehrhandeln im Sinne der Schließung zeichnet sich durch ein starkes Framing des Vermittlungskontextes dieses Wissens aus und richtet sich primär gegen die Deutungskonflikte, die sich aus der Konfrontation der Fachidentität der Lehrenden mit dem Stereotyp der Soziologiestudierenden ergeben. Die Kontrolle der Vermittlung und somit Aneignung soziologischen Methodenwissens erfolgt über die Standardisierung und damit die Kontrolle der Studierenden, der Studienstrukturen und der Lehrinhalte sowie über den Einsatz von Lehrbüchern. Die Lehrenden machen keine Angebote, sondern geben standardisierend vor, welche Inhalte in welcher Reihenfolge Soziologie repräsentieren und zum Abschluss eines Soziologiestudiums führen.

9.1.1 Standardisierung der Studierenden

Ausgehend von der Diagnose der Deutungskonflikte der Methodenlehrenden mit den *typischen* Soziologiestudierenden bemühen sich Lehrende um die Kontrolle der Fachidentitäten der Studierenden und damit auch um die Veränderung der Eigenheiten, die typische Soziologiestudierende ausmachen. Implementiert wird dies über die Initiierung von Selektionsmechanismen, die entscheiden, wer Soziologiestudent:in sein und/oder bleiben darf und wer nicht. Dabei setzt die erste Ausprägung dieser Strategie am Anfang der Studieneinheit an und betrifft nicht nur den Zugang zum Methodenstudium. Dabei wird jedoch einmal mehr deutlich, wie stark sich die Soziologie über ihre Methoden definiert und dass gerade diese in vorausschauender Vorwegnahme der Fachidentität der Studierenden als unverzichtbarer Bestandteil einer als empirisch verstandenen Soziologie inszeniert werden.

Die gängige Praxis an Universitäten, den Zugang zu Studiengängen durch eine Selektion der Studierenden zu regulieren, erfolgt in soziologischen Studiengängen mehrheitlich erst ab MA-Stufe entlang fachlicher Kriterien. Auf Grund des vorangegangenen BA-Studiums wird strukturell Anschlussfähigkeit erwartet und dezidiert als Zugangsvoraussetzung festgeschrieben. Kriterien sind spezifische BA-Abschlüsse, Motivations schreiben oder inhaltlich konkreter ein bestimmter Umfang an theorie- oder methodenbezogenen Studienerfahrungen, quantifiziert über das geleistete Maß an ECTS. Dabei zeigt sich auch, dass trotz dieser Regulierung des Zugangs zur MA-Stufe die Heterogenität der Studierenden auf allen Stufen als grundlegendes Problem der Methodenlehre genannt wird. Mal sind es, wie bereits ausgeführt, Leistungs-,

Motivation- und Interessenunterschiede, mal die Einbettung in die Studienstruktur (Hauptfach- vs. Nebenfachstudierende) oder die unterschiedlichen (Vor-)Erfahrungsstrukturen bezüglich soziologischen und spezifisch methodischen Wissens von Studierenden der Soziologie und anderen Studiengängen. Wenn diese Heterogenität die Quelle von Konflikten des Lehrhandelns darstellt, kann ihre Homogenisierung als Lösung verstanden werden. Eine mögliche Erklärung dafür, dass der formale Ausweis von besuchten Methodenveranstaltungen, beispielsweise über geleistete ECTS, nicht auf von den Lehrenden erwartete Kompetenzen verweist, ist, dass diese ECTS und ihre Äquivalente etwas ausweisen, was nicht nachhaltig ist. Vielfach schließt die entsprechende Diagnose direkt an die Unterscheidung von Lehrbuch- und praktischem Wissen an und betrifft somit die Bedingungen von Lehr- und Lernbarkeit spezifischer Wissens Elemente, wie das Methoden- bzw. weniger eng gefasst das Forschungswissen (Torka, 2015b), exemplarisch:

B: Die lernen halt Dinge auswendig, dann kommen sie durch die Prüfung, aber wenn es dann wirklich darum geht, das irgendwo anzuwenden, entweder selber was zu machen oder auch nur in der Literatur was, irgendwelche Tabellen richtig zu, zu interpretieren, dann scheitern die schon, weil die haben das nie verstanden, was das eigentlich heißt. (int17)

Zum anderen kann dies darauf verweisen, dass auch die Selektionskriterien und Strategien unsicher sind und in Folge nicht einheitlich über die Standorte hinweg zur Anwendung kommen. So weist die übergreifende Referenz der Interviewten auf *Studierendenzahlen* diesen eine für die Ausgestaltung der Methodenlehre wichtige Bedeutung zu, dies jedoch je nach Standort mit unterschiedlichen Vorzeichen. So sind es mal zu viele für spezifische Lehrformate, mal zu wenige in Anbetracht spezifischer Erwartungen an die Institute. Entsprechend sehen sich einige Standorte gezwungen, Strategien zu entwickeln, die eine Mindestanzahl an Studienanfänger:innen und vor allem Absolvent:innen sicherstellen. Denn diese Form der Outputsteuerung von Hochschulen koppelt die Produktion von Absolvent:innen mit der Legitimation von Studiengängen und der sie tragenden Institute und Lehrstühle. Dabei kann diese Form der Steuerung strukturelle Entscheidungen im Sinne der Typik der Öffnung oder der Schließung motivieren: entweder die gezielte Regulierung der Qualität der Anfänger:innen oder der Verzicht auf diese Regulierung mit dem Ziel einer erhöhten Quantität an Studienanfänger:innen.

B: Also, das ist so etwas, also wir versuchen schon möglichst viel zu machen, damit hier nicht die falschen Leute dann dastehen. Weil das macht keinen Sinn. Abbrecherquoten [sind] auch etwas, worauf das Land [gemeint ist die Landesregierung, LK] achtet. (int21)

B: [...] weil wir das Gefühl haben und das wird uns auch gesagt, dass wir an der Masterebene zu wenig Studierende haben. Auch in Anbetracht unserer Ressourcen. [...] Ich meine, die Unileitung, wenn es da auch um Professuren geht [...] die zählen die Studierenden. (int13)

Kontrolle des Zugangs durch Öffentlichkeitsarbeit

Innerhalb der Typik der Schließung kann die Beobachtung der gescheiterten formalen Selektionsmechanismen zu einer Kommunikationsstrategie führen, die vor dem Beginn des Studiums, insbesondere des BA-Studiums, ansetzt und das Problem der fehlenden Kongruenz von studentischer und professioneller Deutung des Faches Soziologie als wissenschaftliche Disziplin adressiert.

B: Und dann fangen sie [die Studierenden] an und dann merkten sie erst einmal, was? Ich soll hier noch Statistik oder das ist Wissenschaft? Also, da gibt es schon sehr starke Selektionsprozesse. (int10)

Eine Diagnose, die die Lehrenden auf Grund der starken Diskrepanz zwischen dem eigenen und dem studentischen Verständnis von Soziologie implizit ziehen, ist die eines öffentlichen Darstellungsproblems der Soziologie. Die Studierenden repräsentieren hierbei die gesellschaftliche Öffentlichkeit und ihr Verständnis davon, was Soziologie ist und was entsprechend (nicht) von ihrem Studium zu erwarten ist. Konsequenterweise ist die Lösung dieses Problem gezielte Öffentlichkeitsarbeit.

[Die befragte Person sucht Erklärungen für die als ungenügend empfundenen Statistikkenntnisse von MA-Soziologie-Anfänger:innen:]

B: [...] andere Vorstellungen [vom Fach] – wobei steht im Internet – eigentlich weiß man es. Und eben, dann kommen sie eben und wollen, ja, ich weiß es auch nicht. [Haben alles] vergessen oder dann ist's doch zu abstrakt und äh-. (int07)

B: Dass man sagt, ok, wir müssen offenbar noch ein bisschen mehr Werbung [für die Studiengangsinhalte] machen, auch auf unseren Websites [...]. Wo man sich auch manchmal denkt, wir machen uns so viele Gedanken über Strukturen und Studienordnungen und Punkte und nachher habe ich im ersten Semester doch wieder Studierende drin, denen ich sage, auf unserer Webseite steht das und das. [Daraufhin die Studierenden:] »Wie, Statistik?«, hach. (int13)

B: [...] und dann Präsentationen dann so auch mit Außentransfer oder zumindest inneruniversitären Transfer total wichtig und gut, auch um zu zeigen, ok, was machen wir jetzt als Soziologinnen, wie erforschen wir das und das ist etwas Anderes als Journalismus. [...] weil wir machen das halt methodisch kontrolliert und das hat Hand und Fuß und so, und Interpretationsprozesse und ich nehme nicht nur Zitate und tue meine Aussagen quasi damit bestätigen. (int19)

B: Wir versuchen auch viel über soziale Methoden zu machen, ne, dass ehemalige Studenten das Ganze weitertragen. Dass man auch so auf vielen Veranstaltungen, wo Studiengänge vorgestellt werden. Dass wir auch Studienanfän-

gertage haben, aber das ist natürlich dann hier in [gegenwärtiger Standort].
Da muss man auch erst mal erfahren. (intzo)

Diesen Passagen liegt merklich die Wahrnehmung zugrunde, dass es der Soziologie an Öffentlichkeit fehlt bzw. konkreter an einer öffentlichen Deutung, die der Fachidentität entspricht, die auch Methodenlehrende vertreten. Somit sind die als typisch wahrgenommenen Soziologiestudierenden die Konsequenz einer Disziplin, der eine öffentliche Sichtbarkeit ihrer Kultur fehlt. Dieser Mangel ist entsprechend individuell durch einzelne Standorte und Lehrende auszugleichen.

Einerseits als Ausdruck von, andererseits als institutionelle Strategie gegen die aus Sicht der professionellen Soziolog:innen der Institute fehlgeleiteten Vorstellungen der Studierenden von Soziologie verstehe ich sogenannte »Erwartungstests« oder auch »Studienorientierungsverfahren«, beispielsweise angeboten von den Universitäten Mannheim, Freiburg, Leipzig und München. Diese Form der Öffentlichkeitsarbeit bietet den Studieninteressierten die Möglichkeit, ihre Erwartungen an das Fach Soziologie abzugleichen mit den klar definierten Vorstellungen der Soziolog:innen vor Ort. Teil der Mannheimer Auswertung ist eine Webseite, überschrieben mit »Darstellung der Anforderungen zur Klarstellung häufig falscher Erwartungen«, welche unter anderem darauf hinweist, dass »[e]in häufiger Irrtum in der Annahme [besteht], dass man im Soziologiestudium eine sozialpädagogische Ausbildung erhält und anschließend typischerweise im sozialen Bereich wie beispielsweise in Kindergärten, Jugendheimen, Suchtberatungsstellen und mit Behinderten arbeitet. Das ist nicht der Fall!«¹ Interessanterweise unterscheiden sich die Tests zweier exemplarisch, aber kontrastierend ausgewählter Standorte – Freiburg ohne Methodenprofessur, Mannheim als innerhalb der Soziologie bekannter Vertreter einer quantitativ orientierten Soziologie – zwar hinsichtlich der Schwerpunkte, die die Fragen legen. So fokussiert der Mannheimer Test in der Abfrage von Erwartungen primär auf methodisch/statistische Inhalte und soziologische Themenbereiche, während Freiburgs Fragen weniger inhaltlich, sondern stärker auf die Soziologie verstanden als eine spezifische Perspektive ausgelegt sind.² Sie eint jedoch die Grenzarbeit in Richtung von als weniger wissenschaftlich verstandenen Ausbildungsangeboten, wie der Sozialpädagogik oder Sozialer Arbeit. Gleiches gilt für Institute ohne explizite Erwartungstests, die jedoch in der Studiengangsbeschreibung symbolische Grenzziehung betreiben, die durchaus gemeinsame Muster aufweist, so beispielsweise die Soziologie der Universität Leipzig: »Sie strebt eine werturteilsfreie Analyse auf der Grundlage empirischer Daten an und sollte weder mit der Anleitung zu politischer Aktion noch mit Sozialer Arbeit noch mit einer Methode der Selbstfindung verwechselt werden. Soziologie ist nicht eine Wissenschaft mit den Menschen, sondern über die Menschen im sozialen Kontext.«³

1 Der Test ist hier zu finden: <https://ww3.unipark.de/uc/Dickhaeuser/de7d/ospe.php?SES=8408c4986bd7ea11d1e94e92b3de70c4&syid=557111&sid=557112&act=start>, letzter Zugriff: 19.03.2020.

2 Zu finden unter <https://www.osa.uni-freiburg.de/soziologie/>, letzter Zugriff: 03.10.2021.

3 Zu finden unter <http://sozweb.sozphil.uni-leipzig.de/de/institut/profil-des-instituts.html>, letzter Zugriff: 19.03.2020.

Ähnliches lässt sich auf dem von der DGS verantworteten Studieninformationsportal nachlesen unter der Rubrik »Was ist Soziologie nicht?«, zum Beispiel: »Soziologie interessiert sich für Einzelfälle eher weniger. Das hat zwei Konsequenzen. Erstens: Soziologie hat viel mit Zahlen zu tun. Das mag manche überraschen. Zweitens: Sie bietet kaum Anleitungen, wie man Menschen helfen kann. Soziologie ist nicht Sozialarbeit. Das mag manche frustrieren. Wer diese Überraschung und diese Frustration nicht aushält, für den ist ein Soziologiestudium vielleicht keine ganz so gute Idee.«⁴

Diese Formen disziplinärer Selbstdarstellung sind Ausdruck eines starken Framings dessen, was Soziologie ist und was nicht. Dies betrifft nicht nur die Abgrenzung von spezifischen Berufsfeldern, auf die die Soziologie *nicht* primär vorbereitet, wie beispielsweise Sozialarbeit, sondern insbesondere auch die Betonung spezifischer Wissensdomänen, die die Soziologie dezidiert als empirische Wissenschaft auszeichnen, vor allem wissenschaftliche Methoden und Statistik. Über diese sehr explizite Form der Deutung der Disziplin, die durch den Detailgrad der Abgrenzung augenscheinlich an konkrete, erfahrene Fremddeutungen der Disziplin anschließt, wird nicht nur versucht, öffentlich sichtbar Soziologie zu deuten, sondern auch beabsichtigt, Prozesse der studentischen Selbstselektion anzustoßen. Anschließend an die obigen Zitate lässt sich das Ziel dieser Strategie rekonstruieren, dem bereits beschriebenen Stereotyp der Soziologiestudierenden entgegenzuwirken, indem *informierte* und deutungskonforme Studienanfänger:innen den Weg in die Soziologie finden. Indem im Vorfeld kommuniziert wird, wo die Grenzen von Soziologie liegen und dass methodisches Wissen innerhalb dieser Grenzen verortet wird, wird versucht, die zum einen diversen, zum anderen als dissonant verstandenen studentischen Deutungen von Soziologie an die der Lehrenden anzugleichen und so zu standardisieren.

Kontrolle des Verbleibs durch Evaluation

Des Weiteren gibt es üblicherweise das Instrument der Leistungskontrolle, mit dem nicht der Zugang der Studierenden, sondern ihr Verbleib im Studium reguliert wird. Wie bereits thematisiert, wird der Methodenlehre durch die Studienstruktur und von den Lehrenden eine besondere Bedeutung für die Disziplinierung der Studierenden innerhalb des Soziologiestudiums zugeschrieben. Denn auf Grund ihres Pflichtcharakters und der zumeist numerischen Evaluation im Rahmen der Methoden- und Statistikausbildung besitzt sie eine besondere Gatekeeper-Funktion (vgl. Wagner und Büning, 2008; Elwitz u. a., 1977, S. 27), die den Lehrenden bewusst ist. Diese spezifische Funktion drückt sich auch in den bereits erwähnten Zugangsvoraussetzungen zum MA-Studium aus, welche insbesondere auf eine Mindestanzahl an ECTS im Bereich Methoden (und Theorie) verweisen.

Dabei zeigt sich in den Interviews, dass die konkrete Ausgestaltung und damit auch Stärke der Konsequenzen der Evaluationen im individuellen Ermessensspielraum der Lehrenden liegen.

4 <https://www.studium.org/soziologie/fragen/was-ist-soziologie-nicht>, letzter Zugriff: 19.03.2020.

B: Es gibt auch bestimmte Fragen, die sich leichter korrigieren lassen als andere. Also zum Beispiel auch, weil du da weißt, dass sie da eh alle nicht aufgepasst haben und dann bei der ersten Frage schon klar ist, dass sie das nicht beantworten können. (2) Wobei das dann immer fies ist, dass darfst du nicht, also, wenn du keinen Durchfall produzieren willst, solltest du das nicht machen. (int05)

B: Und ähm und das zweite ist, ich bin auch der Meinung, dass eine Prüfung, äh, also man hat da schon irgendwie auch so ein bisschen so Gatekeeper, glaube ich. Und das sollte, glaube ich, auch ein bissl so sein, dass sozusagen, also man muss schon eine gewisse Leistung bringen. [...] Und die, die durchfallen, das ist, glaube ich, ich gehöre hier am Institut zu denen, die relativ viele durchfallen lassen, im Verhältnis. (int18)

In vielen Interviews werden ungefragt Durchfallquoten genannt, entsprechend werden die Methoden- und Statistiklehre unmittelbar mit Leistungsprüfung und gegebenenfalls dem Ausschluss der Studierenden aus dem Soziologiestudium verbunden. Hierbei wird, erkennbar an den zitierten Interviewpassagen, die Evaluation und Bestimmung der Leistungskriterien als individuelle Verantwortung gedeutet und nicht als kollektive. Das bedeutet, dass Qualität und Quantität des realisierten Disziplinierungspotenzials der Methodenlehre variieren. Obwohl die Methodengrundausbildung inklusive der Statistik an allen Standorten verpflichtend ist, wird nicht kollektiv definiert, wie tief und nachhaltig diese Wissensaneignung zu erfolgen hat. Der *Pflicht*status bezieht sich auf den In-, nicht zwingend den Output der Lehre. So lassen sich zwei Erwartungen an die Leistungen der Studierenden und damit verbundene Selektionskriterien rekonstruieren, die im Rahmen der Methodenlehre zum Einsatz kommen: spezifische kognitive Leistungen im Bereich des Methodenwissens oder aber als Mindesterwartung der »Anstand« der Anerkennung der empirischen und damit methodenabhängigen Natur der Soziologie. Dieser Anstand muss, so die Lehrenden, von den Studierenden durch Lernbereitschaft signalisiert werden.

B: Und dann ist es so, das sage ich auch immer ganz offen, dass die, also der Haupttermin [der schriftlichen Prüfung] ist eher verständnisorientiert, da es aber ja sein könnte, dass jemand echte Verständnisschwierigkeiten hat und es ja auch, Methoden zwar wichtig für die Soziologie, aber nicht das einzige, man auch mit Auswendiglernen durchkommt. Deshalb ist der Ersatztermin für den Fall, dass jemand Verständnisschwierigkeiten hat, lernorientierter. (int05)

B: [...] finde ich auch, für Statistik sollte das meiner Meinung nach der Anspruch sein, auch wenn man jetzt nicht die Mathematikleuchte ist oder sagt, das ist jetzt mein Ding, wenn man lernt und wenn man sich hinsetzt und das macht. Das sollte man schaffen können und das ist jetzt, glaube ich, so aufgebaut, dass das geht. (int18)

In diesen Passagen wird deutlich, dass entgegen der Symbolik der Studienstruktur nicht alle Lehrenden zwingend ein tiefes Verständnis von Methoden und Statistik erwarten, um die volle Ausbildung als Soziolog:in zu absolvieren. Durch das starke Framing der Wissensabfrage im Sinne des »Auswendiglernen[s]« (into5) wird die Erwartung an die Leistung der Studierenden mit Verständnisproblemen umdefiniert vom Verständnis innerer Zusammenhänge hin zum Abrufen von Definitionen. Dabei bleibt jedoch die Erwartung an die Studierenden bestehen, die Relevanz von Methodenwissen als notwendige Bedingung für die Zertifizierung als *Soziolog:in* anzuerkennen. Die verschiedenen Ausprägungen der Leistungserwartung sind gleichermaßen moralische Erwartungen (siehe Unterkapitel 8.1). Dabei wird eingefordert, die Form der Repräsentation von Disziplin und Methoden durch die Lehrenden zu respektieren und somit eben auch deren Weltverständnis inklusive der epistemischen Werte.

B: [...] Also, was ich mache, ist, ich habe manchmal auch andere Kandidatinnen, KandidatINNEN vor allen Dingen, also das scheint irgendwie auch so ein Genderding zu sein, die wirklich mit so einer Matheangst, mit so einer ausgeprägten Matheangst kommen. Also da versuche ich natürlich dann zu helfen, also ich versuche schon, da zu differenzieren zwischen denen, die dann den Anstand eben nicht haben äh, sich sich da eben so miNimal anzustrengen und das einfach hinter sich zu bringen, ähm, das ist, das meine ich so mit »Anstand«, dass ich irgendwie sage, die Leute müssen einsehen, es gehört zum Studium und sie müssen da irgendwo durch und sie müssen sich, die müssen da nicht gut durch und sie müssen auch nicht begeistert sein, ne. Aber sie müssen es einfach machen, PUNKT.

I: Ja.

B: Und die, ähm, da gibt es aber andere, die wirklich dann schon, wenn sie schon eine Matheaufgabe, wenn sie schon eine Formel sehen einfach innerlich äh Zustände kriegen, also die Angst kriegen vor dieser Formel, die einfach dann förmlich konfus werden und das Phänomen ist mir sehr gut bekannt. Und da versuche ich dann schon zu helfen. Aber das geht dann nur individuell, das mache ich dann natürlich nicht in der Gruppe, sondern äh, das ist dann wirklich sehr individuell, ne. Dass ich dann sage, ich, also, alle, die bei mir durch die Klausur durchfallen, wo ich so den Verdacht habe, es gibt, es liegt dieses Problem vor, die lade ich dann auch noch mal in eine Sprechstunde ein und versuche dann eben auch da Angebote zu machen. (int20)

Die Prüfung der (primär quantitativen) Methoden testet eben nicht nur das kognitive Leistungsvermögen der Studierenden, sondern auch ihre Motivation und Leistungsbereitschaft im Fach. Entsprechend gibt es mehr oder weniger legitime Gründe für ein schlechtes Abschneiden in den Prüfungen. Int20 passt hier zwar im Kontrast zu into5 nicht die Art der Leistungsabfrage an, bietet jedoch zusätzliche Unterstützungsangebote an jene an, deren »Durchfallen« durch die Klausur als legitim bewertet wird. Schlussendlich leistet auch jene Evaluationspraxis, die primär die Bereitschaft zum Lernen prüft, ihren Beitrag zur Definition von Methodenwissen als harte Bedingung für die angemessene Deutung von Soziologie. In der Ausübung ihrer Rolle

haben die Lehrenden der grundständigen Methoden- und Statistikveranstaltungen schlussendlich die Macht, zu entscheiden und durchzusetzen, dass die Abweichung von der Deutung der Soziologie als empirische Disziplin Anlass zur Sanktionierung der Studierenden gibt.

Auch in den verschiedenen Selektionsstrategien, die zwischen Anerkennung und Verständnis unterscheiden, zeigt sich, dass eine der Kernaufgaben der Methodenlehre in der sichtbaren Rahmung der Soziologie als empirische Wissenschaft liegt.

9.1.2 Standardisierung des Studienverlaufs

Eine weitere Ausprägung der Typik der Schließung ist die gezielte Kontrolle der Aneignung kulturellen Wissens der Soziologie und ihrer Methoden durch die Standardisierung von Studienstrukturen. Begründet wird die Standardisierung von Studienstrukturen und Lehrinhalten, die zur Schließung von Interpretationsspielräumen führt, erneut primär mit dem Verweis auf das Stereotyp der Soziologiestudierenden.

B: [...] und wir wollen mehr Studierende. Also wir haben vor allem im Masterbereich einiges geändert, Tracks eingerichtet, weil wir das Gefühl haben und das wird uns auch gesagt, dass wir an der Masterebene zu wenig Studierende haben. Auch in Anbetracht unserer Ressourcen.

I: Das kommt seitens Unileitung, oder?

B: Ja, natürlich. Ich meine, die Unileitung, wenn es da auch um Professuren geht.

I: Klar, muss die nachfragen.

B: Die zählen die Studierenden und dann kann man dann immer wieder sagen: Na ja, die Soziologie ist ein inhaltlich breites Fach und wir kriegen nicht mehr Studierende wenn wir nicht auch ein breites, inhaltliches Angebot geben. So, aber wir versuchen jetzt den Master etwas so zu machen, dass da vielleicht mehr Studierende kommen [...].

B: Aber dass dies, es ist natürlich immer auch, manche wollen auch ein bisschen mehr, dass man ein stärkeres Profil zeigt. Wir machen das jetzt auch im Master, weil manche Studierende das gerne stärker noch mal festgesetzt bekommen, was sozusagen drin ist in dem Studium.

I: Ok, in der Einführungsveranstaltung oder wovon ...?

B: Nein, im Masterstudiengang, also diese Tracks sozusagen.

I: Ach so, das es grundsätzlich das Studium viel definierter ist?

B: Ja, genau. Es gibt ja strukturierter, definierter, manche sagen verschulter, da gibt es ja jetzt je nachdem, ob man es mag oder nicht. (int13)

B: Das ist, das ist schön. Ähm, es ist leichter und offenbar auch für die Studierenden zunächst besser, es doch strenger strukturiert vorgegeben zu kriegen. Damit kommen sie schon zu einer BA-Arbeit, die vielleicht nicht gerade glänzend ist, aber Sie haben damit einen Abschluss. Das ist, das ist gut. Also,

diese VerschuLUNG, die sicher damit verbunden ist, führt schon dazu, dass wir weniger Abbrecher haben. (into8)

Die Befragten argumentieren mit Verweis auf die orientierungsbedürftigen Soziologiestudierenden für die Engführung des Studiums und damit für die Übernahme der Kontrolle darüber, welches Wissen Absolvent:innen der Soziologie haben.⁵ Im folgenden Unterkapitel zur *Typik der Öffnung* werde ich darstellen, dass mit Verweis auf die Studierenden jedoch auch für die Pluralisierung von Lehrangeboten argumentiert wird. Merkwürdig bestätigt sich einmal mehr die in den Kapiteln 4 und 5 hergeleitete Feststellung, dass über die Aushandlung der disziplinären Lehrgestalt auch die Disziplin an sich verhandelt wird. Folgt die Lehrgestalt(-ung) dem Modus der Schließung, wie in diesen Zitaten illustriert, wird die kulturelle Vielfalt der Soziologie und somit auch das darin enthaltene Konfliktpotenzial reduziert, der Deutungsraum der Studierenden eingeschränkt und die Vorgabe dessen, was Soziologie ist, verhärtet.

9.1.3 Standardisierung der Lehre

Auch wenn diese Praxis der Standardisierung des Studiums gegenwärtig primär für als »quantitativ« selbstidentifizierte Studienstandorte zu beobachten ist, so ist die Wahrnehmung des Orientierungsbedürfnisses der Studierenden eine allgemeine. Dies zeigt sich auch, wie in Kapitel 8.1 ausgeführt, an dem den Studierenden zugeschriebenen Wunsch nach einer Autorität im Studium, die ihnen eigene Entscheidungen abnimmt. Besonders deutlich wird dies an der vielfach geäußerten Erwartung der Studierenden, »ein Buch« als Begleitlektüre zu den Methodenveranstaltungen zu bekommen sowie klare Anweisungen im Hinblick auf zu lernendes Wissen im Vorfeld von Prüfungen. Tatsächlich entspricht diese Ordnungsleistung exakt jener Funktion, die Autor:innen und Nutzer:innen dem Kulturobjekt Lehrbuch zuschreiben (siehe Unterkapitel 4.2). Dabei fällt erneut auf, dass die Schließung von Deutungspotenzialen dessen, was Soziologie und Methoden sind, insbesondere von Lehrenden quantitativer Methoden im Modus deklarativen Wissens mithilfe des Lehrbuches umgesetzt wird.

B: [...] da [in der inhaltlichen Lehrkonzeption] orientiere ich mich auch an den Standardlehrbüchern, weil ich denke, das ist so, das was verpflichtend ist, muss eigentlich in den Lehrbüchern stehen und umgekehrt. Da müssen wir die Lehrbücher auch verwenden. (into6)

B: Also, was es, glaube ich, wirklich erleichtert und es ist halt gerade so im Erstsemester, die Tatsache, dass es halt ein Buch nur ist, ist halt schon vom großen Vorteil, also, dass man sich nicht für jede Sitzung selber spezielle

5 Dabei werden derartige Diskurse im Kontext des soziologischen Studiums sichtbar auch mit allgemeinen Diskursen zu den Vor- und Nachteilen durchstrukturierter Studiengänge verbunden, die insbesondere mit der Einführung des Bachelor-Master-Systems aufgekommen sind. Es zeigt sich jedoch auch, dass diese Verbindung von Diskursen trotzdem zur Rechtfertigung der Zunahme an Studienvorgaben im disziplinären Kontext führt, insbesondere weil die Soziologie seit jeher den Diskurs um ihre Vielfalt als Disziplin und als Studienfach in Form einer Identitätsdebatte führt.

Literatur noch mal besorgen muss, oder, selbst wenn sie zur Verfügung gestellt wird. Ja, ich glaube, die Leute haben einfach gerne ein Buch oder es ist quasi so ein Ritual am Anfang sagt man, das ist die Kurslektüre, man könne dies kaufen oder ausleihen oder so und dann haben sie den Eindruck, sie haben schon mal was gemacht und da ist sozusagen das gesammelte Wissen. (into2)

B: Klar, das [»Empirische Sozialforschung« von Andreas Diekmann] ist halt die klassische Einführung in den Methoden. (int13)

B: Ich meine, da [bezüglich der Lehrveranstaltung] ist nicht viel zu konzipieren. Das ist das Klassische, ne. (into7)

Gerade im Kontext *allgemeiner Einführungen* und im Bereich der standardisierten Methoden ist das Selbstverständnis kollektiv geteilter Vorstellungen von für das Soziologiestudium relevantem Methodenwissen tonangebend. Schlussendlich bedient die Lehre anhand des einen Buches, welches die Einheit soziologischen Methodenwissens repräsentiert, neben dem Orientierungsbedürfnis der Studierenden auch die Selbstbeschreibung einer spezifischen methodologischen Kultur im Sinne eines einheitlichen Wissensbestandes. Somit ist die Standardisierung des Studiums über die »Profilbildung« von Studiengängen oder der Lehrgestaltung entlang *eines* Lehrbuches aus Perspektive der Lehrenden weniger Rekontextualisierung als vielmehr angemessene Repräsentation ihres *spezifischen* Soziologie- und Methodenverständnisses. Zugleich entlastet der Einbezug von Lehrbüchern in der Vermittlung von Methodenwissen nicht nur die Studierenden von Entscheidungen, sondern auch die Lehrenden.

B: [Zudem sind] die [Lehr-]Pläne selber hochgradig standardisiert [...], zumindest für die Methodeneinführung und für die Statistikeinführung. Es ist so, dass es so hochgradig standardisiert, dass es [unverständlich] wirst du wahrscheinlich deutschlandweit [finden]. (into5)

B: Weil, also in diesem grundlegenden Bereich, denke ich, gibt's einen Kanon der einigermaßen, ja, kompakt ist. (int17)

Die Fundierung der eigenen Lehre durch den Verweis auf eine kollektiv geteilte Lehrgestaltung der »Standardmethoden, die man im Bachelor lehrt« (int21), entlastet nicht nur von der Reflexion der eigenen Lehrpraxis, sondern rahmt diese auch als disziplinär geteiltes, kollektives Unterfangen. Die zumindest grundständige Methodenlehre ist somit ausgedeutet. Weder die Studierenden noch die Lehrenden üben in dieser Darstellung Kontrolle über Lehrinhalte aus, denn die Standardisierung bzw. Schließung entlastet von der aktiven Ausgestaltung des Prozesses der Rekontextualisierung. Denn »da ist nicht viel zu konzipieren. Das ist das Klassische, ne« (into7).

9.2 Typik der Öffnung: Verzicht auf Deutungshoheit

Anschließend an die Vorstellung der Lehrtypik der Schließung geht es in diesem Kapitel um Lehrhandeln, welchem die gegenteilige *Typik der Öffnung* zugrunde liegt. Dieses Lehrhandeln setzt im Umgang mit Deutungskonflikten innerhalb der Methodenlehre primär auf ein schwaches Framing durch die Lehrenden und reagiert im Kontrast dazu flexibel auf Deutungen der Studierenden und gibt somit an diese Deutungshoheit ab. Zum Ausdruck kommt dies insbesondere in den individuellen Lehrstrategien der Lehrenden, die primär auf die individuelle Lehrerfahrung zurückgreifen statt auf strukturelle Vorgaben. Das Ziel dieser Strategien ist nicht die Standardisierung der Studierenden, der Lehrinhalte oder Studienverläufe, sondern die individuelle Erprobung unterschiedlicher Lehr-/Lerninhalte und -formen. Auf Grund des Verzichtes auf die Deutungshoheit im kulturellen Vermittlungsprozess werden studienstrukturelle, studentische und professionelle Deutungen von Soziologie und ihrem Verhältnis zu Methoden entweder angeglichen oder es wird der studentischen Deutung so weit Vorrang gewährt, dass Konfliktpotenziale um die angemessene Deutung entschärft werden.

9.2.1 Individualisierung des Studienverlaufs

Die Individualisierung des Studienverlaufs ist eine der Ausprägungen der Lehrtypik der Öffnung, die im Umgang mit der Vielfalt gegensätzlicher Deutungen im Soziologiestudium auf die Abgabe der Kontrolle des Deutungs- und Vermittlungsprozesses an die Studierenden setzt. Dem Ziel der Individualisierung des Studienverlaufs liegt dabei die Unterscheidung von »Pflicht und Kür« (into6) zugrunde, die nicht nur Pflicht- und Wahlangebote definiert, die seitens der Lehrenden vorzuhalten, sondern eben auch seitens der Studierenden zu belegen sind. So markiert schon die Unterscheidung von Pflicht- und Wahlbereich die grundsätzliche Idee, dass an einen durch die Lehrenden und Studienstrukturen stark vordefinierten Lehrbereich eine Studienphase anschließt, dessen Ausgestaltung primär von den Studierenden dominiert wird. Somit besteht immer dann, wenn die Studierenden über die Zusammensetzung ihres Soziologiestudiums entscheiden können, das heißt Inhalte und deren Ordnung bestimmen, das Potenzial für eine Individualisierung des Studienverlaufs und damit im Rahmen der Angebote auch die Möglichkeit, das, was für sie Soziologie ausmacht, mitzugestalten. Dabei ist es nicht an mir zu entscheiden, ab welchen Freiheitsgraden und ab welchem Umfang an Lehrangeboten eine Öffnung oder Schließung des Interpretationsspielraums soziologischen Wissens vorliegt. Stattdessen stützt sich meine in diesem Kapitel vorgestellte Struktur auf die entsprechenden Motive, die die Lehrenden selbst im Zusammenhang mit ihrem absichtsvollen Lehrhandeln kommunizieren.

B: Mein Eindruck ist jetzt schon, dass es eine bewusste Entscheidung gegeben hat dafür, keine Spezialisierung, also gerade im Master keine Spezialisierung vorzunehmen, sondern Soziologie in der Breite zu lehren. Und ähm, das schon ein besonderes Kennzeichen hier ist es, so etwas wie eine ähm, äh eine Orientierung am Pluralismus also am Theorie- und Methodenpluralismus.

Das würde ich schon sagen, also das finde ich gerade für die, also für die Methoden ist das jetzt ein bisschen neuer, weil ja, aber das ist ja auch eine Entscheidung, also noch mal eine Professur [für qualitative Methoden] einzurichten, also den Methodenbereich zu stärken und ein bisschen auf eine breitere Basis zu stellen. Und das äh muss man jetzt eben, muss man noch ein bisschen mit Leben füllen, ja. Aber für die Theorien, finde ich, gilt das sehr, ja. Dass äh, der [Name des Professors für Theorie am Institut], der hier die Theorienprofessur hat, ähm, überhaupt keine theoretische Präferenz hat, ja, also die HAT er vielleicht, die hat er bestimmt, aber die macht er in der Lehre nicht, ähm, er gibt da nichts vor, ja, sondern für ihn ist, ähm, und das geht für mich eben auch für die Methoden, dass mir wichtig ist, äh, dass die Studierenden möglichst viel kennenlernen und dass sie vom Gegenstand her denken und dass sie auch, also dass man auch nicht orthodox ja, mit irgendwelchen Methoden, also sich sklavisch an ein methodisches Vorgehen hält. (into9)

B: Ja, natürlich, wir [Lehrende] sprechen uns ab, aber [schnauft] ja, ähm, es ist natürlich auch nicht so ein ganz strenger, ähm, Studienplan, dass, oder es kann gar nicht so sein, jetzt auch unter den Rahmenbedingungen, dass man das wirklich so streng festlegen kann, dass genau das gemacht werden muss, weil das genau im nächsten Semester gebraucht wird, also es ist viel Mobilität, es sind viele Wahlmöglichkeiten vorgesehen. Die Leute kommen ja im Master von unterschiedlichen Universitäten mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorkenntnissen und ähm, mal will die ja alle irgendwie da bedienen. (into2)

Diese Passagen stehen exemplarisch für die Gegenstrategie zur Schließung von Deutung und verweisen zugleich auf damit verknüpfte kulturelle Annahmen und organisatorische Konsequenzen. So kommt in into9 die Verbindung dieser Lehrstrategie mit der multikulturellen Deutung der Disziplin und ihrer entsprechenden Repräsentation in ihrer Lehrgestalt zum Tragen. Die Breite des Faches widerspricht einer Einführung im Studium. Strukturell wie auch praktisch wird hier Vielfalt sichtbar und auch sichtbar ausgebaut. Dabei ließe sich nun argumentieren, dass hierbei auch eine Schließung beabsichtigt wird, eben hin zur Deutung von Soziologie als multikulturelles Fach.⁶ Schlussendlich ist dies jedoch, solange die Kontrolle über die konkreten Veranstaltungen durch Wahlentscheidungen der Studierenden bei diesen liegen, nicht unmittelbar durch das breite Angebot determiniert. Erst wenn die Breite im Pflichtbereich abgedeckt werden *müsste*, wäre dies der Fall. Durch Wahlentscheidungen wäre

6 Exemplarisch hierfür: »Also, das heißt, ich sage den Leuten, es gibt nicht nur [Nachname der Lehrperson] in der Statistik, deshalb sollen die nicht meine Vorlesung hören und dann auch noch mein Skript lesen und dann sagen, das ist die Statistik« (into1). Dies entspricht eher meinem Verständnis einer Schließung von Deutung, wie ich es im vorhergehenden Kapitel vorgestellt habe. Dabei meint Schließung in diesem Kontext nicht die Reduktion des Umfangs möglicher Deutungen, sondern die Vorgabe, diesen Umfang zu erweitern.

jedoch im Gegensatz hierzu auch eine Spezialisierung der Studierenden auf einzelne Kulturen im Studium möglich. Implizit kommt dies in der Passage von int09 zur Sprache beim Verweis auf den Kontrast zwischen der Existenz und zugleich fehlenden Zurschaustellung der »theoretische[n] Präferenzen« des Theorieprofessors. Er selbst hat eine Spezialisierung gewählt, macht diese aber nicht zur Grundlage seiner Lehrgestaltung. Das Ziel ist nicht zwingend, dass die Studierenden in möglichst viele Versionen von Soziologie hineinsozialisiert werden, sondern ihnen freizustellen, ob sie genau dies wollen oder nicht. Im Zitat aus int02 wird zusätzlich deutlich die Verbindung hergestellt zu den diversen Deutungen, mit denen die Studierenden in die Studiengänge kommen. Entgegen der Logik von »Brückenkursen«, welche eine Einschränkung der Heterogenität der Studierenden und damit einer der Quellen der Deutungskonflikte in der Lehre anstreben, wird nun versucht, an diese Unterschiede mit entsprechenden Angeboten anzuschließen und somit die Kontrolle über den Verlauf bei den Studierenden zu lassen. Davon profitieren auch die Lehrenden, denen kognitive wie emotionale Konflikte erspart bleiben.

B: Das ist vielleicht auch äh der Vorteil von dem Wahlbereich, also die Personen, die kommen, die wollen auch und dann [gehen] vielleicht am Anfang vielleicht 1-2 [Studierende] weg, aber-

I: [lacht]

B: -also wie, wie überall, oder? In den ersten zwei Wochen schauen sie mal. Aber sonst äh, ist eigentlich die Beteiligung sehr gut und die Rückmeldungen sind sehr gut. Die sind wirklich wie auch froh über die Möglichkeit irgendwie, das kennenzulernen. (int14)

Zugleich führt dies durch die veränderten Ansprüche an die Organisation des Studiums zur Vermeidung notwendiger Koordination mit Kolleg:innen. Die Öffnung des Studienverlaufs ist somit auch ein Weg, um potenzielle Deutungskonflikte mit Kolleg:innen, die eventuell andere Vorstellungen von Soziologie und Methode haben, zu umgehen.

In Verbindung mit der Absicht, an die Vielfalt studentischer Deutungen mit dem Lehrangebot anzuschließen, steht auch die Lehrerfahrung, dass gerade eine zu geschlossene Version von Soziologie zur Ursache möglicher Deutungskonflikte wird. Hier fordern Studierende nicht die epistemische Autorität, die ihnen die Last von Selektionsentscheidungen abnimmt, sondern mehr Vielfalt im Studium.

B: Also das Bachelorstudium ist halt sehr sehr verschult, sehr sehr strukturiert und es bleibt ja sehr viel, ähm, sehr wenig Wahlmöglichkeit und das kam auch in den Evaluationen, in der Evaluation des Bachelorstudienganges raus, dass die Leute doch sehr sehr gerne auch noch viel, also andere Themenbereiche gerne hätten. Also das Studium [am gegenwärtigen Standort] ist sehr sehr zentral, zentralistisch würde ich fast schon sagen, organisiert. Also wir haben Methoden, dann gibt es die Theorie und dann die vier Gegenstandsbereiche, also, ähm zu jedem Gegenstandsbereich gibt es eine Vorlesung und ein Seminar. Ähm, was so ein bisschen weggefallen ist, sind die speziellen Soziologien,

die ich so von [vorherigen Studien- und Arbeitsorten] halt sehr ähm gut fand und auch die Module halt für qualitative Auswertungsmethoden, die so ein bisschen da gefehlt haben und in der Evaluation kam beides, wurde beides, wurde von den Studierenden auch selbst ähm gefordert. Also wir brauchen wirklich mehr Quali-Auswertungsmethoden. (int19)

B: Das [der Wahlreich, LK] ist dann verschieden. Das sind dann Kurse wie Regressionsanalysen, mal. Einführung in SPSS, Einführung in Stata, qualitative Verfahren, Datenerhebung. Das geht so ein bisschen, damit die Leute auch ein bisschen Abwechslung haben. (into7)

Studierende bauen sich also ihre Deutung von Soziologie zusammen, ihnen wird Kontrolle im Rekontextualisierungs- und Vermittlungsprozess des disziplinären Studiums zugestanden. Dabei ist davon auszugehen, dass die Angebote, die zur Wahl stehen, wie im Zitat von into7, weder dem kulturellen Repertoire der Lehrenden widersprechen noch zur Bedingung der Zertifizierung als Soziolog:in gemacht werden. Die Elemente sind in ihrer Bedeutung für den Enkulturationsprozess der Studierenden redundant oder auch *gleichwertig* und somit für die Deutung von Soziologie und Methoden austauschbar.

9.2.2 Individualisierung der Lehre

Neben der Individualisierung des Studienverlaufs gehören auch die individuellen Umgangsweisen der Lehrenden mit Deutungskonflikten zum hier vorgestellten Modus der Öffnung. Anstatt auf strukturelle und kollektive Antworten auf die Fragen zurückzugreifen, was und wie im Rahmen der soziologischen Methodenlehre als solche zu rekontextualisieren ist, gestalten die Lehrenden Lehre ganz bewusst situativ und unter Rückgriff auf ihre Lehrerfahrungen. Hierbei geht es in meiner Argumentation nicht um eine Gegenüberstellung deklarativer Intentionen der Lehrenden in den Interviews mit tatsächlicher Praxis oder um ein Ausspielen der beiden Ausprägungen des Umgangs mit Deutungskonflikten, Öffnung oder Schließung. Beide können durch die gleichen Akteur:innen vertreten werden. Lehrende können in verschiedenen Kontexten im- wie explizit sowohl auf Strategien der Schließung von Deutungspotenzialen als auch auf solche der Öffnung verweisen. *Öffnung* in diesem Unterkapitel meint daher in erster Linie die Abwesenheit starrer Lehrstrategien und die Bereitschaft zur flexiblen Anpassung des Lehrhandelns an strukturelle und vor allem studentische Inputs. Lern- und Anpassungsprozesse der Lehrenden sind in dem Sinne genauso kontingent, wie die Anschlussstrukturen der Studierenden.

B: [...] ich muss das endlich mal aufschreiben, weil ich gerne mal Feedback hätte, weil ich bis heute nicht weiß, ob [meine Form der Lehrkonzeption] geht. Mache ich einfach so.

I: Also, ob das bei den Studierenden ankommt?

B: Nee, auch was die Methodenkollegen dazu sagen. Ich habe es einfach gemacht. Bei den Studierenden funktioniert es wunderbar. (int05)

B: [...] also ich kann, formal kann ich meine Lehre konzipieren, wie ich möchte. Das habe ich bis jetzt sozusagen nicht gemacht, ich habe mich immer sehr stark an dem, was der [Vorname des Statistikprofs] macht, orientiert und ähm, das will ich eigentlich in der Zukunft weniger tun, ähm, weil ich glaube, dass wir, also wir haben jetzt, meiner Meinung nach kommen wir in gewisse Ressourcenprobleme herein in naher Zukunft. Es gibt jetzt Studienplatzfinanzierung in [Land des gegenwärtigen Standortes], das heißt, wir werden über die prüfungsaktiven Studierenden finanziert, zu mehr als 90 %. Das heißt, die prüfungsaktiven Studierenden müssen wenigstens 16 ECTS im Studienjahr Prüfungen ablegen.

I: Was heißt das dann, was definiert »prüfungsaktiv«? Den Begriff kannte ich nicht.

B: Genau, das sind die Prüfungsaktiv-, alle, die weniger machen, zählt nicht. Und dann, ich glaube, für alle die weniger sind, man kriegt sozusagen erst mal das Geld, glaube ich und alle, die weniger machen, kriegen, glaube ich 10.000 abgezogen. Das ist ein RIESENbatzen Geld, der da weggeht. Also man muss die Studierenden UNBEDINGT, also erstens muss man die Studierenden rekrutieren und man muss die Studierenden auch dazu kriegen, die Prüfung zu absolvieren. Und die Frage ist natürlich auch DANN, wie wir unser Curriculum aufbauen können, dass das möglichst interessant ist. Und meiner Meinung nach ist die Frage dann, inwieweit wir es uns leisten können, für so etwas, wie Statistik (.) so viel Zeit, deshalb dieses Lächeln vorhin, so viel Zeit zu investieren. (int18)

Deutlich kommt hier der individualisierte Umgang mit Herausforderungen der Methodenlehre zum Tragen. Zum einen zeigt sich dies plakativ in der Umschreibung der eigenen Lehrfreiheit in der Formulierung »wie ich möchte« (int18). Weder Vorgaben zu den Inhalten noch den Vermittlungswegen dieses Wissens schränken die Möglichkeiten der Lehrenden, wie es hier beschrieben wird, ein. Zum anderen drückt sich dies in der expliziten Gegenüberstellung der individuellen Vorstellungen gelingender Lehre mit der Referenzgruppe der »Methodenkollegen« (int05) aus. Der Verweis auf eine mögliche Validierung durch das Kollektiv markiert ja gerade, dass Lehre als Kollektivaufgabe verstanden werden könnte, jedoch vielfach so nicht praktiziert wird. Gleichermäßen sieht sich auch int18 nicht durch Vorgaben des Faches oder der Standortkolleg:innen an spezifische Deutungen und Darstellungsweisen statistischen Wissens gebunden. Ganz im Gegenteil macht sich die befragte Person hier für einen Umbau der Studienordnung stark und für eine Abkehr von der etablierten Lehrpraxis der Kolleg:innen. Dabei wird der Vorschlag für den Umbau mit externen Erwartungen an die Leistungsfähigkeit von Studiengängen begründet. So folgt aus der Kombination der Erwartung hoher Studierendenzahlen und der Beobachtung der negativen Bewertung von Statistik durch Studierende eine Verschiebung der Rela-

tionen von Lehrinhalten. Zur Erfüllung der strukturellen Erwartungen des Staates werden die Interessen der Studierenden relevant, ihre Erwartungen und Deutungen an die Soziologie als Fach. Damit liegt die Kontrolle über die konkrete Ausgestaltung des Studiums bei den Studierenden, ihren Präferenzen und Kompetenzen. Die starke kulturelle Ausdifferenzierung der Disziplin ist hierbei ein Potenzial zur Gewinnung der Studierenden, da sie eine Vielzahl alternativer Inhalte im Repertoire hat.

Dieser individuelle Zugang der Lehrenden zur Lehrgestaltung über die individuelle Lehrerfahrung ist merklich eine der Hauptquellen, aus der sie schöpfen.

B: Das ist ein anderer Grund, wenn das ein erfahrener Dozent macht, weil eine gewisse Art mit dem Stoff zu spielen, kannst du erst machen, wenn du das ein paar Mal gemacht hast. Also, ich sage immer, (.) das erste Mal musst du den Stoff aufstellen, das zweite Mal äh findest du [unverständlich] am Lehrplan, das dritte Mal drehst du an der Didaktik. Spielen kannst du erst nach vierten oder fünften Mal, wenn du dieselbe Veranstaltung machst. Das heißt, die werden erst [besser], wenn du sie mehrmals gehalten hast. (int05)

B: Also, der Vorteil ist, ich finde es jetzt tatsächlich auch einen Vorteil, was die Statistik angeht, ich mache ja jedes Semester mache ich eine Statistikvorlesung, also jedes Jahr einmal Statistik 1 im Sommer und Statistik 2 im Winter. Und ich glaube, vielleicht, wenn man das von außen betrachtet, unterscheiden die sich vielleicht nicht so, meine erste Vorlesung und die jetzige. Aber sie hat sich sehr verändert, von der Erfahrung einfach. (int01)

Wenig überraschend ist auch die Kompetenz zur Rekontextualisierung disziplinären Wissens im Studium eine, die sich durch zeitintensive Praxiserfahrung verändert. Dabei sind Teile dieser Lehrerfahrung insbesondere von der Offenheit der Lehrenden gegenüber den zunächst konfliktreichen Deutungsangeboten der Studierenden geprägt. Statt einer Schließung von Inhalten zeigen sie Offenheit gegenüber der Wahl der inhaltlichen Elemente und ihrer Ordnung und deuten das resultierende Lehrhandeln als individuelle Leistung.

Eine dieser typischen Strategien, die der Typik der Öffnung folgt, ist die Reduktion der Lehrinhalte bzw. die Reduktion ihrer Komplexität. Dabei ist das Ziel die Darstellung eines prinzipiellen Kerns anstatt der Grenzen von Bedeutung. Hierdurch wird das Potenzial der Anschlussfähigkeit an weitere Inhalte erhöht.

B: Und man muss sich dann überlegen, [...] ist es sinnvoll, so viele Dinge in eine Lehrveranstaltung zu packen, die aber überhaupt nicht hängen bleiben? Und insofern ist in den Jahren durchaus ein Mut zur Lücke entstanden, zu sagen, ok, ich lasse das weg, ja, das bringt eh nichts. (int17)

B: Ich meine, [man] darf ja auch nicht überschätzen, so viel wird ja auch nicht mitgenommen, so viel wird auch nicht gelernt, sondern wenn die Leute überhaupt eine Idee bekommen, dass es da Probleme gibt und dass sie schon mal drei Möglichkeiten gesehen haben, dann können sie sich ja wenigstens

vorstellen, dass es noch fünf andere gibt, ohne dass sie jetzt auch die fünf anderen wissen müssen. (into2)

B: Und ich war damals ziemlich mathematisch ausgerichtet. Habe ich heute nicht mehr dieses so extrem Mathematische, dass ich das von den Studis verlange oder ich mache ja letzten Endes den Kurs, den ich auch schon vor 20 Jahren gemacht habe oder vor 30, vor 25 Jahren. Und damals habe ich es eben sehr viel mathematischer gemacht.

I: Ok.

B: Das mache ich heute nicht mehr.

I: Haben Sie das bewusst angepasst?

B: Ja, ja ja. Weil ich mitbekommen habe, ich bin nicht, es ist eben nicht, ne und das können die Studierenden nicht

Diese Form der Lehrkonzeption, die als Ergebnis der Anpassung an Vermittlungs(-miss-)erfolge zu verstehen ist, resultiert in der Darstellung einer Art Modellversion von Methodenwissen. Dieses Modell kann, wie in der Lehre von into2, der Form eines *linearen Forschungsprozesses* entsprechen, oder sich in der Lehre weniger standardisierter Methoden in der Fokussierung auf die Darstellung eines Verfahrens als *pars pro toto* ausdrücken:

B: Es ist auch so gedacht, dass man dann, also das Grundlegende, also zum Beispiel, wie man den Forschungsprozess organisiert, welche Rolle kollektives Forschen spielt, das ist alles bei der [Name einer qualitativen Forschungsrichtung] verhandelt. Und das tippt man dann natürlich bei der [weiteres Verfahren1] oder bei der [weiteres Verfahren2] nur noch an. [...] Da kann man sich dann auf das konzentrieren, was sowohl theoretisch methodologisch als auch in Heuristiken die Unterschiede oder die Spezifika markiert. (into3)

Dabei stellt diese Strategie der Elementreduktion eine *typische* und nicht individuelle Lehrstrategie der Öffnung dar. Derartiges Lehrhandeln entspricht einem non-deklarativen Element einer Lehrkultur, die als solche von den Lehrenden nicht reflektiert wird, sich jedoch aus den geteilten Erfahrungen mit den Bedingungen der Methodenlehre zu geteilten Mustern des Lehrhandelns verdichten.

Neben der Reduktion bzw. Kondensation der Lehrinhalte auf das Wesentliche ist auch der explorative Austausch von Wissens-elementen von Semester zu Semester oder die Ergänzung neuer Inhalte eine Strategie, um anhand des unmittelbaren Feedbacks der Studierenden herauszufinden, welche Inhalte »gut ziehen«.

B: Also, ich versuche das interessant zu machen, merke aber, dass es mir bei manchen Themen besser gelingt als bei anderen. Und früher dachte ich, das hängt vielleicht von meiner Tagesform ab. Die ist ja auch nicht immer gleich gut. Mittlerweile denke ich, das hängt aber auch mit Themen zusammen. [...] Und Typenbildung ist zum Beispiel so ein Thema, wo ich denke, das kann ich auch vielleicht doch kürzer vorstellen, um mir dann Freiräume zu schaffen,

um eben Diskursanalyse zu machen. Was ich mir gut vorstellen kann, was bestimmt gut ziehen würde bei den Studierenden. (int11)

B: Und das ist jetzt noch so im Werden, also da gucke ich einfach, was gut funktioniert, was ungefähr angenommen wird, was äh, was ich dann auch sozusagen auf den, in den Folgesemestern dann sehe, denn da gerade ich ja erst den Kontakt auch, zumindest mit den Soziologiestudierenden. (int09)

B: Und die Sache, dass sie das als Ergänzungsbereich machen ist eine Folge dieser jahrelangen Auseinandersetzung mit dem Thema, weil es halt wirklich immer wieder Studierende gibt, die beides machen wollen und weil wir halt gesagt haben, das ist jetzt mal eine Alternative, dass wir sagen, sie können beides machen und es wird angerechnet in irgendeiner Form. (int01)

B: Wenn ich jetzt sehen würde, dass die dann, ähm, alle auch auf R umsteigen, dann müsste man sich das noch mal neu überlegen. Und dann hätte ich allerdings, also, gut, ich muss ja jetzt diese Stata-Kurse nicht mehr machen, das machen ja meine Mitarbeiter, aber das, das müsste dann schon mal, und ich überlege auch, ob wir das jetzt irgendwie so wahlweise machen, dass wir sagen, wir haben ja so ein Seminar in, oder unseren Pflichtkurs, Pflichtveranstaltung in computergestützter Datenanalyse. Das sind in der Regel fünf oder sechs Seminare, die parallel laufen. Und das wir da vielleicht erst mal zwei mit R machen und der Rest mit Stata, einfach mal um zu sehen, ob da bei den Studenten ein Interesse dran ist. (int06)

Merklich haben die Lehrenden keine starren Vorstellungen von den Elementen, die im Rahmen ihrer Methodenlehrveranstaltungen das Wissen, welches sie repräsentieren, ausmachen. Das primäre Ziel ist, herauszufinden, »was gut funktioniert«, und somit in der Konsequenz die Lehre und die Art der Soziologie, die sie repräsentiert, mit den Studierenden auszuhandeln. Gleiches gilt, wie das Zitat von int06 zeigt, für die empirische Praxis, zu der nicht allein Elemente deklarativen Wissens gehören, sondern auch Werkzeuge, die die praktische Arbeit ermöglichen, wie Software.

Eine weitere Stellschraube, über die Lehrende versuchen auf die wahrgenommenen Probleme der Studierenden einzugehen, ist die Ordnung der inhaltlichen Elemente. Beispielsweise wird mit der Stellung der Methodenlehre im Studienverlauf experimentiert. Wieder liegt kein öffentlich verfügbares Wissen hinsichtlich der für die Wissensvermittlung erfolgreichen Ordnungen vor, jedoch existieren geteilte Vorstellungen von der notwendigen Flexibilität bei der Wahl der geeigneten Mittel der Vermittlung soziologischen Methodenwissens.

B: Wir sind gerade dabei, das umzustrukturieren. Die Methoden wandern jetzt vom zweiten Semester in das vierte.

I: Aha!

B: Das hat sich der Kollege von den quantitativen Methoden gewünscht, weil in seiner Klausur so viele durchfallen. Und nicht mitkommen. Und die Hoffnung ist, am Ende des Bachelorstudiums, dass wir dort auf Vorwissen aufbauen können. Ich weiß nicht, das müssen wir jetzt abwarten.

I: Ok, aber methodisches Vorwissen können Sie dann ja nicht haben, weil das ist ja immer noch die Einführung, also dann theoretisches Vor-

B: Ja, ja, ich weiß nicht, ob es funktioniert. Ich fand es jetzt eigentlich gar nicht so schlecht. Ähm-

I: Ausprobieren.

B: Ausprobieren, genau. Das ist ein bisschen für die Bachelorordnung schwierig, finde ich, weil sie haben die Einführung und sofort die Forschungspraxis. Kann gut sein, wenn es zusammenfällt, dann ist es noch frisch, aber ich weiß es nicht. Es sprach auch einiges für das andere Modell. (int11)

B: [...] also ich meine im Prinzip, und zwar bei der Methodeneinführung ist es so, dass normalerweise angefangen wird mit so ein bisschen Wissenschaftstheorie, dann Messtheorie, dann kommt irgendwie Datenauswahl und dann bei der Datenerhebung, qualitativ, quantitativ, ein bisschen Beobachtung ähm und bei der Statistik hast du normalerweise eine Statistik I und II, eine ist uni- und bivariat und die andere ist- Und das siehst du jetzt zum Beispiel, dass wir bei uns, was wir bei uns schon mal gemacht haben, ich habe das erste Mal, ich habe das umgedreht. Wir fangen, den Tipp hat mir ein Kollege gegeben, dass du erst mal mit der Datenerhebungsmethode äh anfängst, weil die ähm, weil das viel näher an den Studis dran ist. (int05)

B: Es ist genauso aufgebaut, also wissenschaftstheoretische Grundlagen, Forschungsdesign, Messen und Erhebungsmethoden und dann geht's eigentlich mit der Datenanalyse weiter. Und ähm, die Methoden ähm, finde ich eigentlich noch schwerer zu fassen, ähm für Studienanfänger als die Statistik. Bei der Statistik, da kann man eigentlich immer schön mit Beispielen arbeiten, so wir schauen jetzt mal an, wie sieht denn die durchschnittliche Lebenszufriedenheit bei Frauen und Männern aus, wie kann man das auswerten, was sagt jetzt die Standardabweichung. Genau, die Methoden habe ich als Student selbst nicht so richtig, also da war mir selbst nicht so ganz klar, wozu das jetzt alles gut sein muss. Also, es macht eigentlich mehr Sinn auch erst die Statistik zu lernen und dann die Methoden, also man sagt erst, wir haben die Daten, wie können wir die Daten auswerten, äh und dann anschließend, im nächsten Semester sagt man, ja, aber Moment, wir haben die Daten ja noch gar nicht, die müssen wir ja auch noch mal erheben, wie machen wir das denn. Also, da ist da, ansonsten lehren die letztendlich die Erhebungsverfahren ohne zu wissen, was man jetzt mit den Daten überhaupt machen sollte oder könnte, also so ging mir das, mir war das so ein bisschen fremd. (int10)

Deutlich wird in den Passagen, dass nicht eine dem Fachwissen interne prinzipielle Logik die Ordnung der Wissens Elemente im Rahmen der Lehre anleitet, sondern primär erfolgreiche und weniger erfolgreiche Ordnungen von Wissen an den Studierenden ausprobiert werden. Insbesondere in dem Ausschnitt von int11 wird durch die wiederholte Beteuerung von »ich weiß nicht« die Unsicherheit, mit der Fachwissen für die Lehre rekontextualisiert wird, explizit. Mechanismen einer als erfolgreich gedeuteten Wissensvermittlung sind auch nach vielen Jahren der Lehre unbekannt, und so wird in einem Semester diese und im nächsten Semester jene Ordnung ausprobiert, immer entlang der individuellen Lehrerfahrungen der Lehrenden. Im Gegensatz zur expliziten Unsicherheit kann into5 die Mechanismen erfolgreicher Wissensvermittlung zur Rechtfertigung der gewählten Ordnung benennen. Im unmittelbaren Vergleich mit der Logik von int10 wird jedoch auch deutlich, dass die Argumentation der Rechtfertigung keinem kollektiv geteilten, konsistenten Lehrwissen entspricht, sondern die Logik der einen Person der Logik einer anderen widersprechen kann. Ob also die Einführung der Datenerhebung vor der Datenanalyse oder die Analyse vor der Erhebung anschlussfähiger und somit nachvollziehbarer für Studierende ist, ist im Kern nicht relevant, sondern die Sicherheit, die die Lehrenden durch den Glauben an eine spezifische Ordnung in ihrem Lehrhandeln gewinnen. Nicht selten entsprechen diese Ordnungen und die ihnen unterliegenden Prinzipien jenen, die die Lehrenden aus ihrer eigenen Enkulturation in die Disziplin und ihrer anschließenden Praxiserfahrung kennen.

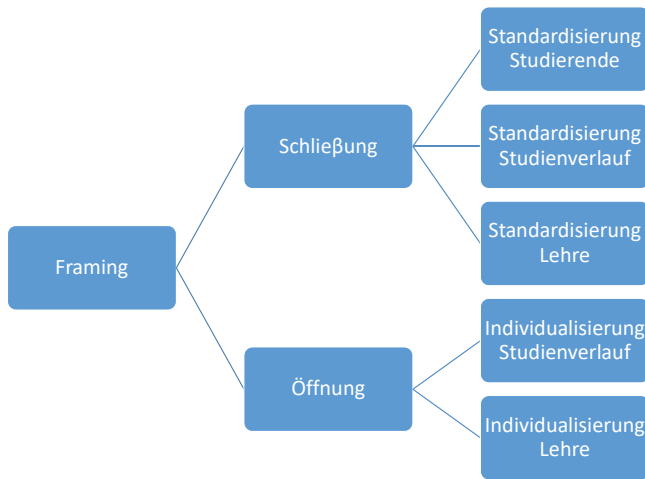
Schlussendlich deuten die Lehrenden die Prinzipien ihrer Lehrgestaltung vor dem Hintergrund ihres Nutzens für die Studierenden. Die Anpassung der Lehrinhalte und ihrer Ordnung entsprechen einem Verzicht auf die Deutungshoheit durch die Lehrenden. Sicher passen die flexiblen Elemente nicht *nicht* in die jeweilige Deutung von Soziologie und Methodenwissen der Lehrenden, sie sind jedoch nicht streng vordefiniert, sondern variabel und offen für studentische Deutungen. Dadurch, dass diese Variabilität geprägt wird von den konkreten Lehrerfahrungen der Lehrenden, bleiben die Ergebnisse in der Deutung der Lehrenden individuelle Strategien der Rekontextualisierung. Da die Lehrenden jedoch mit ähnlichen Bedingungen ihrer Lehre konfrontiert sind und sich somit geteilte Muster der Lehrstrategien ausbilden, werden diese zu non-deklarativen Elementen einer kollektiven Lehrkultur.

B [...] und ich habe das thematisch – das kann ich gar nicht genau [sagen] – ich bin systematisch schon vorgegangen, aber ich habe dann plötzlich meine Struktur gehabt. (int12)

B: Dann habe ich im Sommersemester Wissenschaftstheorie [im Lehrplan]. Kann sein, dass ich das von [ehemaliger Mentor] übernommen habe, da weiß ich nicht genau, ob die anderen das genauso machen, [aber] ich halte mich [in der Lehre] nicht mit der Geschichte der empirischen Sozialforschung auf. (into5)

Diese Zitate unterstreichen noch einmal abschließend, was bereits deutlich wurde: Lehrwissen ist vielfach vorreflexiv und wird nicht durch ein disziplinäres oder insti-

Abbildung 20: Typik des Umgangs mit Deutungskonflikten



tutsinternes Kollektiv explizit ausgehandelt. Auf die Unsicherheiten, die entstehen, wenn weder Mittel noch Ziel der eigenen Lehrkonzeption expliziert werden können, wird schlicht pragmatisch reagiert. Dies beinhaltet die Feststellung und Akzeptanz, dass »so viel [...] ja auch nicht mitgenommen [wird], so viel [...] auch nicht gelernt [wird]« (into2). Alternativ wird die Bewertung des Erfolgs der eigene Lehrkonzeption nicht innerhalb des unmittelbaren Kontextes der Lehrveranstaltungen vorgenommen, sondern zeitlich und räumlich verlagert: »das ist vielen gar nicht bewusst, dass sie die [Methodenkompetenz] erwerben im Laufe des Studiums. Das sehen sie dann erst, wenn sie rausgehen« (int17). So erwächst aus dem individuellen Umgang mit Deutungskonflikten in der Lehre eine Lehrkultur, die ihren Träger:innen nicht bewusst ist.

Schlussendlich werden beide Typiken des Umgangs mit Deutungskonflikten, Öffnung und Schließung (Abbildung 20), in der Lehre primär mit dem Verweis auf studentische Bedürfnisse gerechtfertigt, repräsentieren dabei jedoch selbstverständlich auch eigene (bzw. kollektiv geteilte, subkulturelle) Deutungen von Disziplin und Methoden. So verhandelt, wie auch grundsätzlich für die Lehre im Unterkapitel 4.1 ausgearbeitet, die Soziologie das Ausmaß ihrer Diversität, ihre Einheit und Vielfalt, insbesondere in und über die Lehre. Je diverser Soziologie durch die Lehrenden gedeutet und rekontextualisiert wird, je schwächer also Framing und Klassifikation, desto größer das Potenzial, Deutungskonflikten in der Lehre durch den Einbezug der Studierenden in die Gestaltung hin zu einer Individualisierung der Lehre zu begegnen. Je enger jedoch dieses Verständnis ist, desto relevanter ist die Vorselektion und konsequente Standardisierung der Soziologiestudierenden und des Studiums.

Im Folgekapitel 10 wende ich mich nun dem für die Soziologie historisch wie gegenwärtig, im Fach- wie im Lehrdiskurs dominanten Deutungskonflikt zwischen den methodologischen Kulturen quantitativer und qualitativer Methoden zu. Keine andere Differenz der multikulturellen Vielfalt der Disziplin ist so präsent in der Methoden-

lehre, wird dort ausgetragen, ausgehandelt und schlussendlich in vielfältiger Weise reproduziert. Daran anschließend führe ich die empirischen Kapitel 7 bis 10 zusammen und trage sie an mein theoretisches Modell der Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens heran (siehe Abbildung 10), korrigiere dieses und entwickle es weiter.

10. Soziologie verschieden deuten

Reproduktion methodologischer Differenz

Während ich mich in den zurückliegenden Kapiteln 7 bis 9 den Methodenlehrenden prinzipiell als einer sozialen Gruppe mit geteilter Kultur – der repräsentierten und der Lehrkultur – genähert habe und dabei erst im Zuge der Analyse kulturelle Differenzen festgestellt habe, ist innerhalb dieses Kapitels die Analyse gezielt auf die Ausdifferenzierung soziologischer Methoden in methodologische Kulturen und damit auf die Ausdifferenzierung der Lehrkultur in Lehrkulturen ausgerichtet. Innerhalb des zum Ende von Kapitel 5 vorgestellten Modells der Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens in der Lehre (siehe Abbildung 10) wechsele ich an dieser Stelle also von der ersten zur zweiten Stufe. Auf dieser Stufe liegen die Quellen der Deutungskonflikte nicht außerhalb der repräsentierten Kultur, wie die Fachidentität der Studierenden oder modulare Studienstrukturen, sondern innerhalb. Diese eine von drei theoretisch und empirisch identifizierten Kernbedingungen (learners, implementation, subject) der Methodenlehrsituation habe ich bereits im Unterkapitel 8.3 als *Soziologie anderer Soziolog:innen* thematisiert, dort jedoch noch nicht spezifisch nach der Rekontextualisierung methodologischer Kulturen innerhalb der soziologischen Methodenlehre gefragt. Das erfolgt nun in diesem Kapitel.

So wende ich mich in Unterkapitel 10.1 zuerst der Frage zu, wie innerhalb der soziologischen Methodenlehre die methodologische Ausdifferenzierung soziologischen Methodenwissens organisiert wird. Es geht also um die intendierte Sichtbarkeit oder Unsichtbarkeit methodologischer Diversität. Anschließend richte ich im Unterkapitel 10.2 den Fokus auf spezifische Lehrkulturen methodologischer Kulturen. Im Zentrum stehen die methodologischen Kulturen hier nicht als deklarative Kategorien oder Gegenstand der Lehre, sondern als non-deklarative Praktiken der Lehrgestaltung.

10.1 Soziologische Methoden binär deuten und lehren

In den vergangenen Kapiteln und mit Verweis auf die *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zur Methodenausbildung* (2002) habe ich dargelegt, dass an den

Abbildung 21: Fraktionierung methodologischer Kulturen (Abbott, 2007, S. 11)

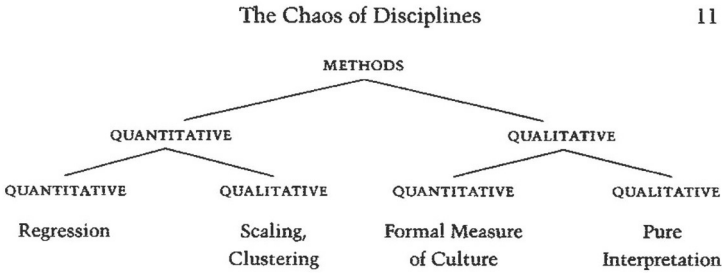
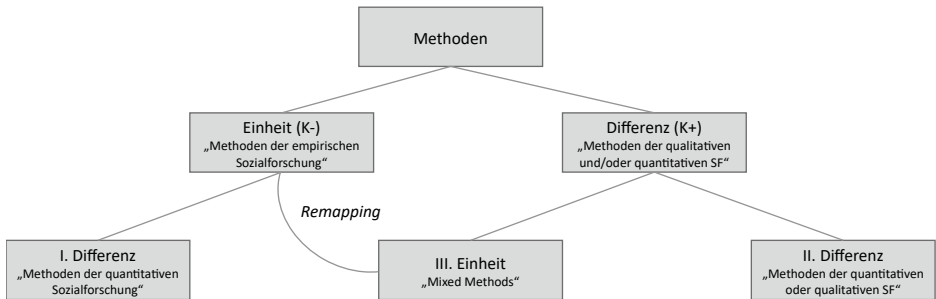


Figure 1.2

Diskurs der Soziologie zur Selbstbeschreibung als empirische Wissenschaft unmittelbar ihr Diskurs um die Ausdifferenzierung ihrer Methoden anschließt. Diese Ausdifferenzierung folgt primär einer binären Logik, »[d]eshalb ist eine breite, avancierte Ausbildung in standardisierter (»quantitativer«) und nicht-standardisierter (»qualitativer«) Sozialforschung unverzichtbar« (Vorstand der DGS, 2002, S. 1). Zugleich wird durch das ungeklärte Verhältnis dieser zwei Kategorien die Einheit der Methodenkategorie prinzipiell in Frage gestellt. Zur Annäherung an die Rekontextualisierung dieser Unterscheidung soziologischer Methoden im Rahmen des disziplinären Studiums greife ich auf die Heuristik der »fractal distinction« von Abbott (2007) zurück. Mit der Übernahme des geometrischen Konzeptes der Fraktionierung beschreibt er die Ausdifferenzierung kultureller Muster innerhalb der Soziologie. Charakteristisch ist die »self-similarity« (S. xvi) dieser Strukturen. Gemeint ist damit die stetige Reproduktion der Differenzierungslogik innerhalb der ausdifferenzierten Einheiten.

Im Gegensatz zu Abbott, der damit unter anderem die binäre Unterscheidung methodologischer Kulturen in qualitative und quantitative illustriert (siehe Abbildung 21), setzt die Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen eine Abstraktionsebene höher an. Statt der kategorischen Unterscheidung quantitativer und qualitativer Methoden unterscheide ich durch die Analyse der Kategorisierungsprozesse (Klassifikation) innerhalb der Rekontextualisierung soziologischen Methodewissens die Organisation methodologischer Differenz oder Einheit. Damit schließe ich zum einen an den Identitätskonflikt der Soziologie an, der in Folge ihrer Selbstbeschreibung als »multiparadigmatisch« entsteht, und zum anderen an den Diskurs ihrer Lehrgestalt (siehe Kapitel 4). In beiden wird verhandelt, wie einheitlich oder divers die Soziologie in ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung zu sein hat. Daran anschließend frage ich auch in diesem Kapitel, ob über Mechanismen einer starken und schwachen Klassifikation die Kategorie *soziologische Methoden* ausdifferenziert wird oder nicht. Empirisch untersuchen werde ich dies im Folgenden anhand der Interviews mit den Lehrenden, anhand der Denominationen der Methodenprofessuren, der Modul- und Veranstaltungsstrukturen und zuletzt der Bibliografien grundlegender Methodenveranstaltungen. Dadurch zeichne ich das Wechselverhältnis der in den persönlichen Kulturen der Lehrenden repräsentierten disziplinären und methodologi-

Abbildung 22: Rekontextualisierung methodologischer Kulturen im Rahmen soziologischer Methodenlehre



schen Kulturen und der strukturellen Bedingungen der Methodenlehre nach, verbinde repräsentierte und repräsentierende Kultur.

Typiken der Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen

Im Weiteren werde ich über eine qualitative Analyse Typiken der Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen herausarbeiten, in die zwar die Studien- und Rollenstrukturen der Methodenlehre eingehen, dies jedoch nicht im Sinne einer passiven Rahmung von Lehrpraxis, sondern als materialisierte Stütze der persönlichen Kulturen der Lehrenden, insbesondere ihrer methodologischen Identitäten. Die drei Typiken unterscheiden sich hinsichtlich der Art und Stärke der symbolischen und sozialen Grenzziehung methodologischer Kultur(-en) (Klassifikation) und hinsichtlich des Ausmaßes der Kontrolle der Studierenden über die Aneignung dieser Kultur(-en) (Framing). Was ich hier als *Typiken* formuliere, wäre auch als *Typen* denkbar, da durch die Stabilität der Studienstrukturen die Methodenlehre einzelner Standorte als Fall eines Typus verstanden werden kann. Typiken hingegen, wie im Methodenunterkapitel 6.2.3 dargelegt, entsprechen einzelnen Erfahrungsräumen, von denen mehrere einzelne Fälle betreffen. Trotzdem habe ich mich entschieden, bei der Begrifflichkeit der Typik zu bleiben, da diese verschiedenen Ordnungen der Differenz oder Einheit qualitativer und quantitativer Methoden auch an den einzelnen Standorten nicht einheitlich praktiziert werden und zugleich als Bestandteil der soziologischen Kultur implizit überall präsent sind. Somit vereinen sich in den Studienorten doch wieder verschiedene Ausprägungen der Typik. Für eine Übersicht der drei Typiken in der Abbott'schen Logik fraktaler Ausdifferenzierung, siehe Abbildung 22.

Typik I – *Undoing Quali* – zeichnet sich durch die Abwesenheit der Klassifikation verschiedener methodologischer Kulturen aus. Dabei steht die *Einheit* der Kategorie nicht für die Integration der binären Unterscheidung, sondern für ihre Negierung. Zwar werden quantitative Methoden gelehrt, aber zugleich bleibt diese *Differenz* im Rahmen der Lehre prinzipiell unsichtbar. Dadurch ist es den Studierenden gleichermaßen prinzipiell nicht möglich, sich an dieser Ausdeutung soziologischer Methoden zu beteiligen. Das Framing ist entsprechend stark. Strukturell materialisiert sich die Typik dadurch, dass die professorale Hauptverantwortung für die Methodenlehre

von einer Person getragen wird. Die binäre Differenz der methodologischen Kulturen wird hier folglich nicht explizit im Sinne einer symbolischen wie sozialen Ausdifferenzierung eingeführt. Zudem lehnen die Rolleninhaber:innen unter Rückgriff auf ihre persönlichen Kulturen entweder die Verantwortung für eine binäre Form der Lehre explizit ab und markieren damit die Existenz der Differenz immerhin als relevant, oder aber sie machen im Interview implizit deutlich, dass die Differenz für ihre Deutung soziologischer Methoden keine Relevanz besitzt. Hierbei zeigt sich empirisch deutlich die Verknüpfung der repräsentierenden und der repräsentierten Kultur in den Lehrdeutungen und der darin antizipierten Lehrpraxis der Lehrenden.

Typik II – *Doing Quali-Quant* – zeichnet sich gegenteilig durch die starke Klassifikation zweier Methodenkategorien aus, deren *Differenz* symbolisch wie sozial zum Ausdruck kommt. Die binäre Organisation reproduziert sich in der Rollenstruktur der Methodenprofessuren und Methodenlehrveranstaltungen. Das Framing lässt sich für diese Typik nicht eindeutig bestimmen, da mit dem Umfang der Methodenausbildung, welcher meist abhängig ist von lokalen Lehrressourcen, zumeist auch die Stärke des Framings variiert. So entspräche eine starke Ausprägung des Framings dieser Typik der Rekontextualisierung der Anforderung an die Studierenden, entweder verpflichtend Lehrveranstaltungen beider Kulturen zu besuchen oder sich im Laufe des Studiums für eine der beiden Kategorien im Sinne einer Spezialisierung zu entscheiden. Dabei erscheint es mir plausibel, dass sich aus einem geringen Umfang des Methodenmoduls auch zwangsweise die Pflicht zur Entscheidung für eine Kultur ergibt. Eine schwache Ausprägung entspräche der vollständigen Kontrolle der Studierenden über die Repräsentation des Verhältnisses der methodologischen Kulturen in ihrem Studienverlauf, ob kombiniert oder spezialisiert.

Zuletzt führt Typik III – *Undoing Quali-Quant* – die *Differenz* zweier Methodenkategorien zwar ein, dies jedoch mit weichen Grenzen, die wie bei einem Kippbild den Wechsel zur Einheitsdeutung zulassen. Entgegen dieser schwachen Ausprägung der Klassifikation ist der Anspruch der Vermittlung dieser schwachen kategorischen Grenzen stark, immerhin stellt sie den Anspruch der Abweichung von der Norm, und geschieht bewusst. Zugleich ist dieses starke Framing, welches Studierende idealtypisch zu beiden methodologischen Kulturen verpflichtet, schwer zu implementieren, da die Lehrenden selbst primär die Identität einer methodologischen Kultur in der Selbstbeschreibung bedienen. Strukturell liegt auch hier die Verantwortung für die grundlegende Methodenlehre symbolisch und sozial geeint bei einer Professur, die Rolleninhaber:innen erkennen die binäre Unterscheidung jedoch trotzdem als eine konstitutive Ordnung soziologischen Methodenwissens an und bedienen diese in ihrer Lehrgestaltung. Das eigentliche Motiv ihres Lehrhandelns ist jedoch, die als antagonistisch verstandene Ordnung nicht zu reproduzieren, sondern ihr die *Einheit* einer integrierten Methodenkategorie entgegenzusetzen, zuweilen durch die Erweiterung um eine dritte Methodenkategorie, die der »Mixed Methods«. Im Abbott'schen Sinne verstehe ich diese dritte Typik als »Remapping« (Abbott, 2007) der Einheitsdeutung methodologischer Kulturen. Repräsentant:innen dieser Kategorie streben in Forschung und Lehre nach der symbolischen Rückführung der binären Ordnung auf ihren geteilten »Stamm« (vgl. ebd., S. 165) und beabsichtigen damit, durch die Enkul-

turation potenziell zukünftiger Soziolog:innen die als Norm wahrgenommene binäre Ordnung der Soziologie zu verändern.

10.1.1 Undoing Quali

Die erste hier dargestellte Typik der Rekontextualisierung methodologischer Kulturen repräsentiert *eine* Seite der binären Ordnung, die quantitative. Die Typik lässt sich zudem ausdifferenzieren in zwei Positionen gegenüber der binären Unterscheidung. So gibt es zum einen Fälle, bei denen die Markierung der Differenz in den Interviews durch die Lehrenden dem studienstrukturellen Verzicht auf diese Differenz gegenübersteht. Die Differenzmarkierung geschieht hierbei primär im Kontext der Rechtfertigung des somit *bewussten* Verzichtes auf die Repräsentation qualitativer Methoden in der Lehrgestaltung. In der Lehrpraxis und in der Studienstruktur wird die Differenz jedoch nicht eingeführt, eine mögliche alternative Methodenkatgorie bleibt unsichtbar. Titel von Methodenlehrveranstaltungen und Methodenprofessuren sind hinsichtlich der repräsentierten methodologischen Kultur unspezifisch, gleiches gilt für die Studiengangsbezeichnung als *Soziologie*. Sichtbar wird hier eine öffentliche Kultur der methodologisch nicht ausdifferenzierten Disziplin. Zur Durchsetzung dieses Verzichtes auf eine interne Differenzierung der Methodenkatgorie in Anbetracht alternativer Deutungen kommen Praktiken der Schließung zum Einsatz.

B: Das gibt es schon mal ab und zu, dass jemand [gemeint sind Studierende, LK] kommt und sagt, er würde jetzt eine Qualiveranstaltung vermissen, dann ist halt die Antwort, dass er- a haben wir niemand, der das in genügend gutem, in genügend guter Qualität machen könnten und zweites ist das nicht die Art und Weise, wie wir hier Datenanalyse betreiben. Also, wir sind alle davon überzeugt, dass wir besser mit großen Datensätzen und dann halt quantitativen Methoden und der Fragestellung beantworten. Das heißt jetzt nicht, dass man nicht, niemand erzählt hier, also qualitativ ist Blödsinn, gute qualitative Arbeiten oder- ja, Herangehensweisen sind natürlich auch angebracht, aber-

I: Nicht hier.

B: -wir lehren das hier nicht, wir haben die Kapazitäten nicht und wir haben die Leute nicht. (int21)

In dieser Passage, die eine Rechtfertigung der Klassifikation von Methoden als quantitative Methoden ohne die Sichtbarkeit ihrer Alternative darstellt, kommt implizit die von der DGS-Empfehlung vertretene Konvention zum Ausdruck, qualitative und quantitative Methoden zum einen als andersartig und zum anderen als gleichwertig anzuerkennen. Die Wirkung dieser Konvention zeigt sich zwar hier nicht in den Studienstrukturen, aber diskursiv in den Rechtfertigungen der Abwesenheit qualitativer Methoden über Verweise auf Ressourcen und lokale Bewertungen legitimer empirischer Praxis. Zwar kommt diese Praxis in Soziologiestudiengängen im deutschen Sprachraum gegenwärtig vor und erfolgt nach wie vor im Sinne der historischen Asymmetrie nur zugunsten quantitativer Methoden (siehe Kapitel 5), ist dabei jedoch keineswegs selbstverständlich, weder im Kontext des disziplinären Lehrdis-

kurses noch für die Studierenden, die offensichtlich Ansprüche der Beteiligung an der Deutung soziologischer Methoden erheben. Diese vom Studienstandort vertretene Deutung der Disziplin und ihrer Methoden als intern nicht ausdifferenziert wird von Teilen der Umwelt als *spezifische* Deutung wahrgenommen und entsprechend herausgefordert. Im Interview stehe ich als Forscherin, die qualitative Interviews führt, für diese Umwelt, in der unmittelbaren Lehrpraxis sind es die Studierenden. Entsprechend kommen Strategien der Schließung diskursiv als Rechtfertigungen und praktisch in der Lehre zum Einsatz. Die Fokussierung auf eine methodologische Kultur bzw. der Ausschluss der anderen wird als legitime »Profil«bildung des jeweiligen Standortes gerahmt und somit als legitime Fokussierung begrenzter Lehrressourcen, wie Personal, und der kognitiven Kapazitäten der Studierenden. Kommunikationsstrategien der Studiengänge sind von der Absicht motiviert, die Selbstselektion der Studierenden (siehe Unterkapitel 9.1.1) anzuregen, um die Deutungshoheit aufrechtzuerhalten.

B: Also, in den [Gremium der Studierendenvertretung im Studiengang] wird immer wieder gesagt, wir brauchen die qualitative Sozialforschung unbedingt, unbedingt, unbedingt. Und ich [bin] immer Feuer und Flamme, ja, machen wir, machen wir und bieten Kurse an und Lehraufträge und die Kosten ja auch Geld und muss man Leute für finden und so. Und nachher sind diese Nicht-Pflichtkurse für qualitative Sozialforschung, wo der [Gremium der Studierendenvertretung im Studiengang] oft sagt, brauchen wir, brauchen wir, da haben wir fünf Leute drin. (int13)

Qualitative Methoden gehören auch gemäß dieser Passage nicht zur öffentlichen Kultur der Soziologie, wie sie in dem von int13 vertretenen Studiengang dargestellt wird. Entsprechend ist dieses Methodenwissen weder in der Studien- noch Rollen- bzw. Stellenstruktur institutionalisiert. Im Fall der expliziten Konfrontation mit diesem Umstand und damit der Herausforderung dieser Deutung wird wiederum auf die Strukturen als Ursache des eigenen Handelns verwiesen und dieses somit stabilisiert. Hier wird deutlich die Reproduktion einer methodologischen Subkultur angestrebt, die jedoch nicht durch die Studienstrukturen als solche kenntlich gemacht wird. Stattdessen sind es Umwelterwartungen, wie jene der Studierenden, der Fachvertreter:innenorganisation oder antizipiert im Rahmen der Interviewsituation, die die spezifische Konstruktionsleistung dieser Studiengänge markieren und somit zur Diskussion stellen.

Zudem gibt es eine zweite Ausprägung dieser Typik, die durch Strategien schwacher Klassifikation und starken Framings die Differenz methodologischer Kulturen durch Ausschluss dieser Differenz organisiert. Auch in diesen Fällen sind die Inhaber:innen der Rolle der hauptverantwortlichen Methodenprofessur Vertreter:innen einer quantitativen Wissenskultur. Im Unterschied zur ersten Typikausprägung entspricht die Abwesenheit der Differenz methodologischer Kulturen in den Lehrstrukturen und der Lehrpraxis jedoch weniger einer bewussten Entscheidung gegen eine Konvention, sondern ist Ausdruck der Irrelevanz dieser Differenz für die entsprechenden Verantwortungsträger:innen. Deutlich zeigt sich dies in den Interviews durch die

diskursive Abwesenheit qualitativer Methoden, die zuvor zumindest in den Rechtfertigungen ihrer Abwesenheit relevant wurden.

B: Ich bin eigentlich alleine [hinsichtlich der Lehrverantwortung], gesamte Empirie.

I: Aha, also [übernehmen Sie] auch qualitative Sozialforschung?

B: Qualitativ habe ich noch einen Kollegen, [aber] diese ganze quantitative Empirie – und qualitativ ist noch ein Kollege, der mitmacht. [...] An der Quant[front] bin ich ganz allein, Empirie, Quali teile ich mir mit einem Kollegen.

Ohne den Hinweis der Interviewerin hätte die befragte Person in die Kategorie der empirischen Soziologie keine qualitativen Methoden eingeschlossen. Erst durch die Nachfrage wurde sie zur Redefinition der Kategorie »Empirie« motiviert. Die unreflektierte Irrelevanz qualitativer Methoden in den kognitiven Kategorien einiger Methodenlehrenden geht somit, wenn reflektiert, nicht zwingend mit ihrer Abwertung einher. Vielmehr kommt das non-deklarative Erfahrungswissen aus der eigenen Forschungspraxis zum Tragen, welches vollständig aus der Praxis quantitativer Sozialforschung besteht. So kommt diskursiv im Interview und in der Lehrgestaltung die Irrelevanz qualitativer Methoden des eigenen Erfahrungswissens einer:s quantitativ orientierten Soziolog:in zum Ausdruck.

B: [...] beschäftigt man sich mit Themen, die so unmittelbar aus der soziologischen Literatur kommen, mal ganz platt formuliert, möchte ich möglichst effizient und unverzerrt einen ganz bestimmten Koeffizienten schätzen? Oder beschäftige ich mich mit Themen, die eher von breiterem [öffentlichen] Interesse sind, wo vielleicht das Interesse auch von anderen an einen herangetragen [wird]. (into6)

Deutlich ist das Soziologieverständnis von der eigenen Forschungspraxis geprägt, ein aus der Beobachter:innenperspektive *spezifisches* soziologisches Thema erscheint den individuellen Soziolog:innen und Lehrenden als *typisch* soziologisches. Statt des expliziten und bewussten Ausschlusses qualitativer Forschungspraxis ist diese als kognitive Kategorie zur Deutung und Darstellung von Soziologie und ihren Methoden schlicht unreflektiert nicht verfügbar. Entgegen der kategorischen Unterscheidung qualitativer und quantitativer Methoden liegt die eigentlich relevante Differenz soziologischer Wissenskategorien für Personen, bei denen diese Typik dominiert, auf der ersten Stufe des Rekontextualisierungsprozesses einer als empirisch gedeuteten Soziologie. Dies ist die kategorische Differenz von Theorie und Empirie.

B: Ich habe relativ schnell gemerkt, dass das, was in der Soziologie geredet wird, dass ich das oft gar nicht so richtig verstehe, nachvollziehen kann. Aber in Statistik war ich von Anfang an gut. [...] Und dann habe ich relativ schnell gesehen, wo meine Qualitäten liegen. Und bei dem Reden, das ist jetzt auch, sagen wir mal, zugespitzt formuliert gewesen. Ich habe vieles schon verstanden, aber manches in der Tat kam mir ein bisschen seltsam vor. [...] also ich würde sagen, manches, was in der soziologischen Theorie gemacht

wird, ist ein bisschen unklar. [...] Also manchmal hat man den Eindruck, verkümmert die Klarheit hinter der Schönheit der Sprache. Oder Schönheit ist es dann vielleicht am Ende gar nicht. (into6)

B: [...] also ich habe angefangen mit gesellschaftlichen Fragen. Und habe gesehen, dass ich mit der Theorie nicht weit komme. Und dass mir das zu wenig präzise ist. Und dass, wenn ich in die Methoden, in die Statistik reingehe, habe ich eine vernünftige Formulierung und kann ich was zeigen. Dann ist es nicht nur so eine Behauptung. Ich kann ja viel behaupten, was Luhmann oder irgendwelche Leute schreiben. [...] Wenn das breiter, empirischer wäre, das wäre natürlich schöner. Wenn mehr Kollegen auch mehr Empirie [in der Lehre] machen würde, ja. Aber, pff. Ich habe eben meine Leute. Gibt ein paar Lehrbeauftragte, Lehrbeauftragte nicht, äh, Projektmitarbeiter, die dann solche Kurse machen. (into7)

In diesen Passagen kommt eine grundsätzliche Ausdifferenzierung von Theorie und Empirie zum Tragen und die negative Bewertung der Fokussierung soziologischer Praxis auf Theorie. Dies stützt, was bereits vielfach thematisiert wurde: Methodenlehrende repräsentieren qua Lehrrolle und aus ihrer Forschungspraxis heraus die Deutung der Soziologie als empirische Disziplin, eine einseitige Fokussierung auf Theorie stellt eine Abweichung hiervon dar. Für die spezifische, hier vorgestellte Typik der Rekontextualisierung methodologischer Kulturen, die eben ohne deren Ausdifferenzierung auskommt, bedeutet dies konkret, dass das bewusste Ziel die Klassifikation der Soziologie als *empirische* Disziplin ist und ihre Unterscheidung von dem, was als nicht empirisch gilt. Dabei zeigt sich in der Lehrpraxis die vielfach spezialisierte Forschungspraxis der Lehrenden, durch die das Spezifische zum Allgemeinen wird. Da die vorhergehenden Zitate, in denen eine bewusste, auf expliziten Bewertungsprozessen basierende Ausgrenzung qualitativer Methoden stattfand, so massiv von Rechtfertigungsnarrativen begleitet wurden, halte ich es für plausibel, dass die unreflektierte Selbstverständlichkeit, mit der *empirische Soziologie* in Interviews *quantitativ* charakterisiert wird, als solche auch im Rahmen der Lehre wirksam wird. Die Kopplung von Forschungs- und Lehrpraxis, die gemeinhin als Humboldt'sches Ideal der universitären Ausbildung formuliert wird, bedeutet in diesen Fällen nun eindrücklich, dass die Gleichsetzung eines spezifischen Verständnisses soziologischer Methoden mit einem allgemeinen Verständnis auch in der Lehre zum Ausdruck kommt und somit die dem Prinzip nach allgemeine Einführung in methodische Grundlagen der Soziologie aus der Perspektive der im Folgenden vorgestellten Rekontextualisierungstypen eine spezifische darstellt.

10.1.2 Doing Quali-Quanti

Die zweite Typik der Rekontextualisierung methodologischer Kulturen im Soziologiestudium zeichnet sich dadurch aus, dass soziologisches Methodenwissen in der Lehre symbolisch wie sozial ausdifferenziert, also in zwei harte Kategorien unterschieden wird. Diese Unterscheidung findet sich in der Studien- wie der Rollenstruktur der

Lehrenden wieder, indem soziologisches Methodenwissen, mal in-, mal exklusive der Statistik, durch zwei Professor:innen vertreten wird. In der idealtypischen Ausprägung werden bereits die Grundlagen in Form von zwei Einführungsveranstaltungen gelehrt. Empirisch kommt es jedoch auch vor, dass zwei Professuren eine Grundlagenveranstaltung gestalten, dabei jedoch, wie ich ausführen werde, ihre Lehrpraxis nicht inhaltlich, sondern rein formal koppeln. Diese soziale Dimension der binären Logik methodologischer Kulturen zeigt sich zudem deutlich in den Selbstbeschreibungen der Lehrenden, die sichtbar einen Teil methodologischer Identität in der Lehre reproduzieren. Diese harte Form der Klassifikation dieser Typik wird mal von einem schwachen, mal einem starken Framing begleitet. So bleibt den Studierenden im Studienverlauf anschließend an die Einführungsveranstaltung(-en) vielfach die Wahl einer methodologischen Kultur, wobei hiermit die Möglichkeit ausgeschlossen wird, sich *beide* methodologischen Kulturen anzueignen. Nur selten ist es den Studierenden vollkommen freigestellt, ob sie beide oder nur eine Kultur wählen.

B: Na ähm, eine Zeit lang, also jetzt gibt es ja seit einer geraumen Zeit noch eine zweite Stelle, die sich mehr für die qualitativen Methoden interessiert, aber- Na, als ich hier angetreten bin, war so eine Art Agreement, dass sowohl qualitative als auch quantitative Ansätze von mir vertreten werden, zumal viele Kollegen am Institut vor allem eher qualitativ arbeiten. Also, wenn ich da mit einem Dickkopf, wäre nicht so gut gewesen. [...] Es gibt ja jetzt einen neuen Studienplan, wo das jetzt konsequenter aufgeteilt ist in quali, quanti. (int08)

B: Ja, wir sprechen uns da auf einer gewissen Ebene schon ab, also wer bietet wie viele Veranstaltungen an oder wie viel CP haben die Veranstaltungen, also weil wir müssen vier, sechs oder können zehn CP vergeben, dann, schon, weil das muss dann irgendwie kompatibel sein. Aber im Grund, ähm, (.) wählen beide Bereiche das dann selbst, was sie da-

I: beide Methodenbereiche?

B: Ja, beide Methodenbereiche.

I: Und bei den Einführungsveranstaltungen. Weil Sie da jetzt ja einmal Ihre Veranstaltung [haben] und einmal die von [Kolleg:in1]. Ist das auch inhaltlich so klar getrennt, dass man dann nichts besprechen muss, oder?

B: Genau, nee, nee, also das ist wirklich, das ist quantitativ und qualitativ. Weil das ist, da gibt's jetzt ähm, also das ist in der Regel vollkommen getrennt. Also, es gibt natürlich Standorte, wo das dann die gleiche Person ist, die das macht, aber häufig oder häufig auch nicht und dann macht jeder dann sein, sein Eigenes. (int10)

In diesen Passagen kommt deutlich die Härte der kategorischen Unterscheidung qualitativer und quantitativer Methoden zum Ausdruck, hinter der die Repräsentation einer einheitlichen Methodenkategorie verschwindet. Zudem zeigt sich die Normativität dieser Unterscheidung, die der »Regel« (int10) entspricht und deren strukturel-

le Repräsentation schlicht eine »konsequente« (int08) Anpassung an diese selbstverständliche Unterscheidung des im soziologischen Repertoire verfügbaren Methodenwissens darstellt. Dabei ist diese Unterscheidung nicht nur symbolischer Bestandteil der öffentlichen Kultur der Disziplin und ihrer Lehre, wie in Form der binären Unterscheidung von Denominationen oder Veranstaltungstiteln, sondern eben auch ein sozialer. Die Unterscheidung von methodologischen Zuständigkeiten entspricht einer »vollkommen[en]« Trennung, die die gesamte Lehrpraxis umfasst, so dass die Verantwortlichen ihr »Eigenes« machen.

Methodologisch verschieden, disziplinär verbunden

Statt die Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens als gemeinsame Aufgabe kultureller Reproduktion zu definieren und zu praktizieren, erfolgt die Koordination der Lehrpraxis zweier Inhaber:innen von Methodenprofessuren strukturell über die formalen Grenzen des Soziologie-BA-/-MA-Studienganges.

B: Na, das ist, glaube ich, schon üblich, dass dann immer zu Beginn des Semesters für das entsprechend folgende so eine Lehrplanung gemacht wird. Man weiß ja in etwa, wie viele Studierende wir haben, man weiß nach diesen Regeln, wie viel angeboten werden muss. (int08)

B: Wäre natürlich sinnvoll [die Lehre untereinander zu koordinieren]. Mhm, wir sprechen allgemein die Lehre ab, dass die abgesichert ist, also haben wir genügend Seminare im qualitativen und quantitativen Bereich. (int11)

Die Koordination der Lehre einzelner Lehrstühle beschränkt sich darauf, durch das Angebot einer spezifischen *Anzahl* an Veranstaltungen mit einer jeweils verbundenen Anzahl an *ECTS* die Studierenden dazu zu befähigen, die formalen Vorgaben der Studienordnung zu erfüllen. Die Koordination entspricht nicht primär der Aushandlung des zu repräsentierenden Wissens, seiner Form und der geteilten wissenskulturellen Grundlagen, sondern der Aushandlung zwischen Rollenträger:innen, die Formalia eines Ausbildungsangebotes sicherzustellen haben. Vor dem Hintergrund, dass, wie im Unterkapitel 8.3 thematisiert, neben den Studierenden und Studienstrukturen auch die Kolleg:innen als Repräsentant:innen unterschiedlicher disziplinärer Subkulturen eine potenzielle Quelle in der Lehre zu bewältigender Deutungskonflikte darstellen, ist es wahrscheinlich, dass die lose Kopplung der beiden Rollen ressourcenintensive Koordinationsleistung reduziert.¹

1 Die individuelle Gestaltung der Lehre habe ich bereits im Zusammenhang mit der allgemeinen Lehre der Soziologie thematisiert und hierbei Campbell u. a. zitiert, die gleichermaßen eine Ursache der wenig gemeinschaftlichen Lehrgestaltung in der Ausdifferenzierung der Soziologie sehen: »And, if the department is territorially divided, then for the social psychologist to stick his nose in the demographer's tent is to invite trouble« (Campbell u. a., 1977, S. 53). In diesem Zusammenhang ist eine individualisierte Lehre nicht nur eine Strategie, um mit Deutungskonflikten, die ihre Ursache bei den Studierenden haben, umzugehen, sondern eben auch eine Folge ansonsten konfliktreicher Koordination zwischen lehrenden Soziolog:innen.

Dabei ist die lose Kopplung organisatorischer Elemente nicht nur ein allgemeines Charakteristikum von Bildungsinstitutionen (Weick, 1976), wie Universitäten, sondern auch die strukturelle Entsprechung der harten symbolischen und sozialen Grenzen der methodologischen Kulturen im Rahmen des disziplinären Studiums. Die Unterscheidung zweier gegensätzlicher Kategorien hat in dieser Typik der Rekontextualisierung im Kontrast zu den anderen einen quasi-natürlichen Charakter angenommen.² Dabei deuten auch die Lehrenden die fehlende inhaltliche Koordination als Ausdruck der fehlenden Anschlussfähigkeit methodologischer Kulturen und ihrer Vertreter:innen.

B: Es hackt an den meisten Unis an wissenschaftstheoretischen Differenzen, dann dass teilweise die Kollegen nicht miteinander reden, weil sie theoretische Differenzen und persönliche Differenzen haben. (into5)

B: Ich bin verantwortlich für die Struktur, für das Curriculum der Veranstaltung und ich [...] spreche das mit niemandem ab. Ich erzähl's den Kollegen, aber [...] denen sagt das nichts. (into7)

In der Konsequenz werden den Studierenden die Grundlagen soziologischen Methodenwissens doppelt vermittelt, und ein gemeinsamer Referenzrahmen nicht einmal von den Lehrenden gesehen. Hieraus ergibt sich der Anspruch, mit Blick auf die eigene methodologische Kultur die Verantwortung in der Lehre und damit Deutungshoheit zu übernehmen. Impliziert ist damit kein arbeitsteiliges Verständnis des Verhältnisses mit Institutskolleg:innen, die gleichermaßen Verantwortung für die Methodenlehre tragen. Zugleich stellt auch die organisatorische Logik der formalen Arbeitsteilung und der damit verbundenen Ressourceneinsätze einen Orientierungsrahmen dar, in dem das eigene Lehrhandeln eingeordnet wird.

B: [...] und [der anderen Lehrperson mit Methodendenomination] würde es halt besser passen, wenn [sie] selber sozusagen die Grundlagen legen kann. Dabei soll [sie] sich nicht beklagen, weil ich mache eben auch die gesamte Wissenschaftstheorie in meiner Vorlesung, das geht dann zwar von meiner Vorlesungszeit ab [...]. Das ist alles im Teil ja schon bei mir in der Vorlesung, wo dann die quantitative Vorlesung im Grunde anknüpfen kann und das Rad sozusagen nicht neu erfinden muss. (into2)

B: Aber wenn ich zwei Vorlesungen zur Erkenntnistheorie mache, ist es natürlich zu wenig. Leider machen es die anderen Kollegen NICHT. Und ich finde, es könnte auch bei der Einführung in quantitative Methoden eine Rolle spielen. (int11)

2 Im Gegensatz hierzu verweist die Empfehlung der DGS zur Methodenausbildung auf die Kontinuität des Verhältnisses beider Kategorien, über deren »integriert[e] oder sukzessiv[e]« Darstellung »vor Ort« an den einzelnen Studienstandorten entschieden werden soll (Vorstand der DGS, 2002, S. 3).

In diesen Passagen zeigt sich, dass die zitierten Lehrenden im Rahmen des organisatorischen Kontextes des Studiums die Übernahme von Verantwortung für Inhalte der Lehre, zum Beispiel wissenschaftstheoretischer oder erkenntnistheoretischer Grundlagen, als Mehrleistung inszenieren, die die Kolleg:innen entlastet. Dieses Argument wiederum ist nur sinnvoll vor dem Hintergrund eines Deutungsrahmens, der die individuellen Lehrressourcen in einen gemeinsamen Organisationskontext setzt und zugleich kulturelle Anschlussfähigkeit zwischen den eigentlich kategorisch verschiedenen Methodenveranstaltungen voraussetzt. Entsprechend existieren die Deutungen der Organisation des Studiums als kollektive Aufgabe und die Deutung der Organisation des Studiums im Sinne einer Rekontextualisierung kategorisch verschiedener methodologischer Kulturen parallel. Die Orientierung des eigenen Lehrhandelns wechselt zwischen beiden Kollektiven und so kann die Referenz auf die lokale arbeitsteilige – damit anschlussfähige –, gemeinsame Organisation der Lehre zur Rechtfertigung des Handelns herangezogen werden, das zugleich auf die Darstellung einer verschiedenen methodologischen Kultur abzielt. Die spezifischen Inhalte *methodologischer* Kulturen und die formale Ordnung des *disziplinären* Studiums sind lose gekoppelt und so ist die harte kategorische Unterscheidung zweier Kulturen innerhalb eines Studienganges möglich.

Deutlich stellt die lose Kopplung nicht nur eine soziale, sondern auch eine spezifisch kulturelle Lösung für Deutungskonflikte zwischen Vertreter:innen methodologischer Kulturen dar. So zeigt sich empirisch, dass eine inhaltliche Zusammenarbeit der Methodenlehrenden durchaus möglich ist – nur nicht für die Lehre von Methodenwissen.

B: Und da merke ich schon, dass dieser Bereich [zweiter Teil der Denomination der Professur], was die Theorien angeht, relativ gut abgedeckt ist. Also, wir haben da die Theorieprofessur auch, die relativ stark ist [...]. Vom Lehrdeputat, also auch von Mitarbeitern, die jetzt nicht alle zu der Professur gehören, aber die ihre Lehre im Theoriebereich halt verorten. Und andererseits eben die qualitativen Methoden, die gab's ja vorher eigentlich gar nicht. [...] Und deswegen habe ich jetzt erst mal meine Lehrveranstaltungen vor allem in dem Methodenbereich stark gemacht. (int09)

B: Ich habe ja [neben den Methoden] auch einen inhaltlichen Schwerpunkt in [Forschungsthema] [...] und dann kamen die auch auf mich zu und meinten, Mensch, kannst du da nicht was anbieten. Wir müssen so viel anbieten, also der [Name Kolleg:innen]lehrstuhl, der jetzt in den qualitativen Methoden und in [zusätzliche inhaltliche Zuständigkeit der interviewten Person] Lehre anbieten muss.

I: Ok und dann können Sie wie was abnehmen?

B: Ja genau, dann setzen wir uns zusammen in der Lehrplanung und dann schaut man, wo gibt's noch Lücken und wer könnte da jetzt noch was anbieten. (int10)

Deutlich wird hier kommuniziert, dass es Überschneidungen in den kulturellen Repertoires, hier in Form inhaltlicher Kompetenzen und Interessen, der Lehrstuhlinhaber:innen gibt und kulturelle Anschlussfähigkeit somit nicht prinzipiell ausgeschlossen ist. So werden Kolleg:innen im Kontext begrenzter Lehrressourcen dahingehend relevant, dass sie einander ermöglichen, die eigene Lehre auf jene Wissensbestände zu konzentrieren, welche nicht durch vielfältige Träger:innen am Institut vertreten sind. Schlussendlich sind dies die Inhalte, die die Kolleg:innen *unterscheiden*. Nun ist es offenbar gerade das Methodenwissen, welches die Professuren mit geteilter Methodenverantwortung unterscheidet und so erfolgen Verhandlungen hinsichtlich der Kompensation begrenzter Lehrkapazitäten über die gemeinsame soziologische Kultur, wie Themen oder Theorie, statt über die verschiedenen methodologischen Kulturen. Zwar war der Anlass der im Zitat beschriebenen situativen Aushandlung von Veranstaltungszuständigkeiten kein inhaltlicher, sondern die Ressourcenungleichheiten zwischen den Lehrstühlen,³ die Kopplung des Lehrhandelns erfolgte also wieder primär formal. Doch zeigt sich in diesen Fällen auch das unterschiedliche Potenzial von Lehrinhalten zur Stärkung oder Schwächung der Kopplung. Im Vergleich zur soziologischen Theorie oder zu Forschungsthemen liegt offenbar in den Methoden weniger Potenzial zur Kopplung des Lehrhandelns zweier Methodenprofessuren.

Binäre Identitäten

Die starke Klassifikation, die diese Typik ausmacht, ist aus der Perspektive der Lehrenden von einem starken Framing der Vermittlung dieser Klassifikation zu begleiten. So besteht seitens der Lehrenden, die besonders prägnant für diese Typik stehen, die Differenzerwartung an die Studierenden, sie haben eine statt beide methodologische Kulturen zu wählen. Diese Position kommt deutlich in der Rekonstruktion von Elementen der persönlichen Kulturen der Lehrenden zur Geltung. Zugleich ist den Studierenden die Wahl einer Seite der Differenz grundsätzlich freigestellt.

B: Und da haben wir ein qualitatives und ein quantitatives. Also die Leute können, das ist ein großes Thema bei uns, im Prinzip wählen, ob sie ein quantitatives Forschungspraktikum machen wollen oder ob sie ein qualitatives machen wollen. (into1)

B: Also, es wird ja den Studierenden hier freigestellt in welche Richtung sie sich, also die Grundlagen müssen schon alle machen, aber dann kann man ja, so oder so machen. (into8)

B: Weil im Prinzip diese Proseminare so sichergestellt haben, das war so das einzige Seminar neben der Vorlesung, wo die Leute auch praktisch quali und

3 So besitzen jene Lehrstühle, die die Lehre qualitativer Methoden verantworten, häufiger eine Denominationen mit weiteren inhaltlichen Zuständigkeiten. Sind diese nicht zugleich mit proportional mehr Ressourcen ausgestattet, kommt es zum hier illustrierten Abwägen von Prioritäten in der inhaltlichen Lehrgestaltung.

quanti ausprobiert- weil dann in den Vertiefungsseminaren konnten die Studierenden wählen. (int19)

Durch das starke Framing der methodologischen Differenzerwartung an die Studierenden wird nicht nur die symbolische Unterscheidung qualitativer und quantitativer Methoden reproduziert, sondern insbesondere die soziale. So wie die Methodenlehrenden *eine* der beiden methodologischen Kulturen repräsentieren, werden die Studierenden auch in *eine* hineinsozialisiert. Dabei geschieht die soziale Grenzziehung nicht nur durch die Organisation der Lehre und der Denominationen, sondern ist darüber hinaus fester Bestandteil der persönlichen Kulturen aller Lehrenden. So ist auffällig, dass sich alle Befragten ungeachtet der Ordnung der binären Unterscheidung in ihrer Lehre oder an ihrem Institut eindeutig *einer* methodologischen Kultur zuordnen.

B: Aber in meiner Zeit, als ich da so eingestiegen bin in qualitative Forschung [...] (into1)

B: Und es ist klar, ich lege eben stärkeren Wert auf strukturierte Verfahren [...] (into2)

B: Weil ich hatte immer [...] das Interesse einerseits empirisch qualitativ, interpretativ zu arbeiten, auf der anderen Seite aber starke Theorieinteressen. (into4)

B: [...] aber wenn man [wie ich] in der quantitativen Forschung unterwegs ist [...] (int13)

B: [...] ich komme eher von der quantitativen Seite. (int17)

B: Also ich hatte mich eigentlich schon im Studium auf die qualitativen Methoden spezialisiert [...] (int19)

Die sichtbare Konsistenz zwischen der binären Ordnung der methodologischen, persönlichen Kulturen der Lehrenden und den Studienstrukturen verdeutlicht die symbolische und soziale Wirkmächtigkeit der binären Differenz als Norm, deren Abweichungen auch als solche markiert werden.

B: ... ich bin auch heute noch der Auffassung, dass man nicht beide Stränge gleich gut bedienen kann. Man muss sich irgendwie spezialisieren und entscheiden. Würde ich jedenfalls für meine Karriere auf jeden Fall so sagen. Ich habe Grundverständnis in der Statistik, also wir haben auch Forschungsprojekte durchgeführt, wo wir Faktorenanalysen und ähnliches machen, aber da hole ich mir gerne doch Experten dazu. Und ein bisschen finde ich es dann, bin ich ein bisschen argwöhnisch, wenn, es gibt ja doch relativ viele Kollegen, die quantitativ sind, die dann meinen, Interviews können wir auch noch

mitmachen, das ist ja qualitativ, so. Und ich denke, wir haben so einen hohen Spezialisierungsgrad in beiden Bereichen erreicht und ich kenne niemanden, der beide gleich gut kann. Daher war es für mich irgendwie logisch, sich festzulegen und zu entscheiden. (int11)

B: Und es gibt ja nicht umsonst nur sehr wenige Leute auch in der Wissenschaft, die wirklich in beidem sehr gut sind. Also, wenn man ein Forschungsprojekt macht mit Methodentriangulation, ist ja extrem selten, dass man da Leute hat, die beides machen und in beidem hervorragend sind. [...] Klar, es gibt Leute, die machen beides. Aber so richtig auf hohem Niveau, also sowohl in der Statistik auf hohem Journalniveau, als auch- Weil auch beides extrem aufwendig ist und man braucht auch zehn Jahre Erfahrung für beides. (int13)

B: [...] [Name Inhaber:in einer anderen Methodenprofessur] war auch noch in der Gruppe mit drin [und hat] die Idee gehabt, auch in so einer Mittlerposition, dass man das beides können müsste. Also, als [ein:e] ordentlich[e:r] Methodenprofesso[r:in] sozusagen die gesamte Breite kann. [Diese Person] nimmt das immer für sich in Anspruch und kann auch relativ viel, aber vor allem eigentlich auf Wissenschaftstheorieebene, da [besteht] diese Breite. Was die practicalities der Verfahren betrifft, würde ich es bezweifeln, ja. Weil man das auch nicht, nicht aufrechterhalten kann. Das ist ja auch eine händische Kompetenz sozusagen, ja, die man praktisch ausfüllen muss. Und wenn man das über Jahre nicht beides machen kann, dann wird es schwierig. (into3)

Dem Verständnis dieser Zitate nach ist Methodenwissen ein so hochgradig spezialisiertes Wissen, dass die Identifikation mit beiden Kulturen entlang der binären Unterscheidung nur unter großem Ressourcenaufwand (hier primär Zeit) möglich ist und damit praktisch unmöglich wird. Diese Bewertung fußt auf den individuellen Biografien der Lehrenden und den Beobachtungen ihrer Kolleg:innen. Das Wissen um die Härte der Grenzen ist somit praktisches Wissen, das entsprechend die Rekontextualisierung methodischen Wissens innerhalb des Soziologiestudiums prägt. Die Zitate eint zudem der Verweis auf den befürchteten Qualitätsverlust empirischer Arbeit, wobei die Qualitätskriterien und die mit ihnen verbundenen Bewertungssysteme (zum Beispiel Peer Review in Zeitschriften) wiederum vor dem Hintergrund der binären Strukturen gedeutet werden. Deutlich dient die binäre Unterscheidung der Methoden eben auch der Stabilisierung ihrer Hälften. So deutet sich beispielsweise im Zitat von int11 ein Narrativ an, welches sich in anderen Interviews mit qualitativen Lehrenden wiederholt: das Narrativ der Bevormundung qualitativer (Lehr-)Praxis – und somit ein symbolischer Grenzübergang – durch quantitative Kolleg:innen.

B: [...] größere Auseinandersetzungen gibt es dann sozusagen, dass dann irgendwie die quantitativen, manche quantitative Kollegen glauben dann auch,

sie können jetzt irgendetwas besonders gut in der qualitativen Forschung.
(int16)

B: Es gab irgendwann mal den Versuch, vor ein paar Jahren, dass ein Professor sagen wollte, welche Methode denn nun unbedingt in der Einführungsveranstaltung qualitative Sozialforschung drin sein sollte, weil es irgendwie relevant ist für für Marktforschung oder so. (int14)

Wie auch zuvor in den Zitaten von int11 und int13 kommt hier zum Ausdruck, dass der Anspruch, eine andere methodologische Kultur als die in der Fremdbeschreibung zugewiesene zu bedienen, als illegitimer Grenzübertritt verstanden wird und somit als unqualifizierter Eingriff »der anderen« Kultur in die eigene.

So werden mit dieser zweiten Typik zwei symbolisch und sozial stark unterschiedene Kategorien soziologischen Methodenwissens rekontextualisiert, die in den Interviews deutlich als Reproduktion gleichermaßen binär angelegter methodologischer Identitäten sichtbar werden. Die soziale Dimension dieser kategorischen Differenz, die auch die Disziplin durchzieht, wird hierbei über das starke Framing im Sinne der Differenzerwartung auf die methodologische Ausbildung der Studierenden übertragen. Davon leite ich ab, dass die resultierende Enkulturation der Studierenden in zwei methodologische Kulturen auch die Enkulturation in (mindestens) zwei Versionen von Soziologie bedeutet, denn »[a] simple contrast summarizes an entire structure only by becoming rootless« (Abbott, 2007, S. 12).

10.1.3 Undoing Quali-Quant

Die dritte Typik schließt unmittelbar an die zweite in dem Sinne an, dass sie das auszeichnet, was soeben als unmöglich beschrieben wurde: die Aufhebung der normalisierten harten Klassifikation binärer Wissenskulturen in der Soziologie und ihrer Methodenlehre. Diese Typik folgt der Abbott'schen Logik des *Remapping*, da die Lehrpraxis an die binäre methodologische Differenz mit dem Anspruch ansetzt, diese aufzulösen. Dies kommt, wie in der ersten Typik, rollenstrukturell durch eine Methodenprofessur zum Ausdruck, die die grundständige Methodenlehre verantwortet. Im Unterschied zur ersten Typik erkennen jedoch die Rollenträger:innen die Existenz der methodologischen Differenz als Bestandteil disziplinärer Kultur an und bewerten sie somit als relevant für die Lehrgestaltung.

B: Äh, weil man kann über quali-quant stundenlang diskutieren.

I: [lacht]

B: Ähm, und die beiden Methodenvorlesungen mache ich selber, ja, die Proseminaren machen andere, aber in Abstimmung und bei den beiden Vorlesungen, die habe ich nicht qualitativ, quantitativ geteilt, sondern äh beWUSST anders geteilt, bewusst in Methodologie und Methoden geteilt. Äh, weil man kann über quali-quant stundenlang diskutieren und streiten sowieso, aber auch, ob das so sinnvoll ist, oder ob diese Unterscheidung und und wie die Praxis aussieht, äh, aber mein Verständnis ist, dass äh – es – enorm wichtig

ist, zu wissen, warum man so forscht, also warum, äh, eine quantitative Befragung, ein Survey so aussieht wie er aussieht und warum ein qualitativer Forschungsprozess so aussieht, wie er aussieht, ähm und nicht nur auf dieser Methodenebene die Unterschiede zu machen, auf dieser Werkzeugebene, dass man sagt, in ein, in ein Fragebogen sind äh, die Fragen vorgegeben und die Antwortmöglichkeiten und äh, in den qualitativem Interview hat man vielleicht einen Leitfaden, ähm, nur Punkte, die man anspricht aber nicht ausformuliert und keine Antwortvorgaben. Das ist quasi nur die Oberfläche. Äh, und mir ist wichtig zu vermitteln, äh, was was dahintersteckt, ja, und warum das so ist. Um das Verständnis für den Unterschied zu vermitteln. Ob man das dann, und wenn man das dann später, äh, oder gerade wenn man das dann später auch kombiniert zum Beispiel Mixed Methods, ja, also ist ist verheerend, wenn dann das so wirklich gemischt wird, dass dann qualitative Forschung mit einem quantitativen Forschungsprozess gemacht wird, ja, und so weiter. Ja, und da vertut man sich eigentlich die Chance, das herauszuholen, was man herausholen kann. Daher die Überlegung, das äh so, also in der Methodologie-Vorlesung, die Hintergründe zu machen, den Forschungsprozess sich anzuschauen, zu vermitteln, warum das so ist und in der Methodenvorlesung dann die konkrete Umsetzung, das heißt, Befragung und Beobachtung, Inhaltsanalyse oder verschiedene andere spezifische Forschungssettings dann von Feldforschung als spezifisch qualitativer Ansatz, ähm und so weiter. (int17)

B: Und dann ist es so, dass wir die qualita- quanti, das ist ein bisschen ein Problem mit einer Mixed-Methods-Ausbildung. Das Problem ist, dass die qualitativen Methodendebatten sehr stark an die Theorie angebunden sind und die quantitativen an die Statistikentwicklung [...] du hast ganz unterschiedliche Texte. Das heißt, ab dann lernen wir getrennt, sagen das aber explizit. Und zwar ist es so, dass du, ähm, dass ich, ich habe die Veranstaltung umgestrickt. Ich habe die so umgestrickt, dass ich parallel, in der Parallelveranstaltung sind die Methoden 2, qualitative Auswertung und die multivariate Statistik und die sind an theoretischen Problemen erklärt. (into5)

Aus beiden Passagen lässt sich deutlich rekonstruieren, dass die Lehrenden in ihrer Deutung soziologischer Methoden und ihrem Anspruch, diese in der Lehre zu rekontextualisieren, zwischen der Ablehnung und Annahme der Unterscheidung zweier methodologischer Kulturen wechseln. Beide formulieren über die Selbstbeschreibung der eigenen Praxis als »Mixed Methods« und auch materialisiert in der Veranstaltungsstruktur das Motiv, die binäre Klassifikation nicht als harte Unterscheidung zu repräsentieren. Zugleich bedienen sie sich diskursiv der Differenz, führen diese detailliert aus und formulieren Konsequenzen, gar »Probleme« dieser Unterscheidung zweier Wissenskulturen für die Forschungspraxis und Lehrgestaltung.

Remapping

Diese inkonsistente Rahmung der Rekontextualisierung der methodologischen Kulturen der Soziologie entweder als *dritte* Kategorie im Sinne von »Mixed Methods« oder als Rückführung zu *einer* Methodenkategorie ist typisch für das Abbott'sche »Remapping«. Die Deutung als dritte Kategorie knüpft unmittelbar an die beiden Kategorien der Leitunterscheidung von qualitativ und quantitativ an und *mixt* diese unter Beibehalt der Differenz. Die Rückführung zu *einer* Kategorie entspricht hingegen einem anderen *Common Sense* soziologischen Methodenwissens: Die Wahl der Methoden sollte grundsätzlich vom Forschungsgegenstand abhängig gemacht werden ohne eine diesem Schritt vorgelagerte Schließung wissenschaftlicher Zugehörigkeiten der Forschenden (siehe auch Vorstand der DGS, 2002).

B: Und ich meine, ich glaube, da kann man auch viel lernen von den außeruniversitären Forschungseinrichtungen, ja, die stärker auch dienstleistungsorientiert sind. Also, die viel stärker mit Mixed Methods Designs arbeiten und sozusagen Forschungsfrage-, Forschungsgegenstandsbezogen auch beraten. (int09)

B: [...] ich würde mich deshalb auch nicht als Mixed Methods [bezeichnen], ich würde sagen, ich interessiere mich für Methodologie und [Bezeichnung weiteres Forschungsfeld] und häufig läufst du halt bei Methodenkombinationen raus, weil es keine anderen Daten gibt. (int05)

In der Korrektur der Selbstbeschreibung von int05 wird erneut der fluide Charakter der Deutung dieser dritten Typik und ihrer Ordnung innerhalb der disziplinären Praxis als eine oder als dritte Kategorie deutlich, die jeweils eine situative Positionierungen zur gegenwärtig dominanten binären Unterscheidung darstellt. Sie repräsentiert somit zugleich durch schwache Klassifikation die Einheit und durch starke Klassifikation die Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Methode und Disziplin.

Remapping als Normabweichung

Dabei arbeitet sich die dritte Typik sichtbar daran ab, dass in einer binär differenzierten methodologischen Welt der Soziologie die Deutung der eigenen Forschungs- und Lehrpraxis ohne diese Differenz schwer zu kommunizieren ist. Das Ergebnis ist die Ausdifferenzierung der dritten Kategorie, die sich jedoch unter Verwendung des ausdifferenzierten Vokabulars zu legitimieren versucht und dabei als bewusste Abweichung von der binären Norm versteht. Die Zuschreibung der Normabweichung lässt sich nicht nur aus Interviews mit Vertreter:innen von *Mixed Methods* rekonstruieren, sondern wird auch durch Bewertungen in Interviews mit anderen Befragten deutlich.

B: Ja, ich bin ein bisschen kritisch, ja, weil ich nicht genau dann weiß, warum man das [gemeint sind *Mixed Methods*, LK] dann macht. Also ich meine, es ist dann, es sind so zwei, man könnte zwei Artikel daraus machen, nebeneinanderstellen und es ist dann alles integriert in einem, aber die Logiken an sich, die getrennt sind und auch das, was das Auswertungspotenzial ist und

was man davon auch gewinnen kann an Erkenntnis, das ist dann immer so getrennt. (int12)

B: Und war eben, also was ich persönlich sehr wichtig finde, ist die Arbeit mit integrierten Methoden, also nicht nur heute machen wir quantitativ, morgen machen wir qualitativ, sondern die Überlegung, wie das zu vereinbaren ist und was vielleicht auch mit den Methoden ähm angepasst oder geändert werden muss. (into1)

Der Praxis des *Remapping* wird hier deutlich die Gefahr zugeschrieben, hinter die Qualitätskriterien der binär gedachten methodologischen Kulturen zurückzufallen. Zugleich wird daraus die normative Erwartung hergeleitet, diese dritte Kultur habe eigene Qualitäts- und Bewertungskriterien zu entwickeln (für eine Reflexion dieses entsprechenden Diskurses, siehe Knappertsbusch, 2019). Damit ist den methodologischen Klassifikationskämpfen innerhalb der Soziologie und auch der soziologischen Methodenlehre eine dritte Position hinzugefügt.

Der Wechsel zwischen harter und schwacher Klassifikation methodologischer Kulturen wird von den Lehrenden dieser Typik als notwendige Gegenmaßnahme zur nicht nur binären, sondern in der Soziologie als antagonistisch gedeuteten Unterscheidung qualitativer und quantitativer Kulturen gesehen. Die eigene Praxis entspricht somit der Abweichung von der (Lehr-)Norm und somit wird ein starkes Framing in der Lehre notwendig. Dass diese Deutung der eigenen Lehrpraxis als Abweichung verstanden wird, ist wenig überraschend in Anbetracht der harten sozialen Ausdifferenzierung methodologischer Kulturen, wie ich sie zuvor beschrieben habe. Aus der binären Logik heraus ist das in Typik III implizierte *Remapping* im Anspruch, etwas Drittes zu sein, »unrein« (zum Konzept der »purity« im Kontext von Professionen, siehe Abbott, 1981; Zuckerman, 2017). Der »categorical imperative« der binär geordneten methodologischen Kulturen der Soziologie erfordert eine eindeutige, eine »reine« Zuordnung zu den qualitativen oder quantitativen Methoden und stellt diesen Anspruch an einzelne Arbeiten und Personen, die durch den Bruch dieser Norm schlussendlich defizitär bleiben:

B: [...] und [Name einer:s Soziolog:in] war ja auch eher, von der Orientierung her quali. Von der Herkunft quantitativ ausgebildet und hatte aber noch so ein altes Objektivitätsideal und so etwas, also die war so ein Zwitterwesen [sic!] im Grunde in der Orientierung. (into3)

B: Dass ich ja eigentlich über Methodenkombinationen nicht sprechen kann, weil ich ja eigentlich, wenn du einen Quanti fragst, von den quantitativen Methoden und wenn du einen Quali fragst, von qualitativen Methoden keine Ahnung habe. Jedes Mal, wenn die andere Sektion was gemacht hat, wurde mir gesagt, was meine Sektion für einen Scheiß machen würde, egal, dass ich in der Sektion auch war. [...] also wie gesagt, bei den Quantis [war ich] immer ein:e Quali und bei den Quali immer ein:e Quanti. (into5)

Die persönliche Kultur von into3 repräsentiert deutlich die harte binäre Klassifikation, die in der Fremdbeschreibung und Bewertung einer anderen Person als »Zwitterwesen« und damit dem eigenen Verständnis von »Quali« und »Quanti« widersprechend zum Ausdruck kommt. Nicht allein die Forschungs- oder Lehrpraxis, sondern die Person als Ganzes, ihr »Wesen« wird als jenseits der Norm markiert. Darin impliziert ist die *diffuse dritte* Kategorie methodologischer Kultur, die im Fall einer Fremdzuschreibung zu sozialen Exklusionserfahrungen führen kann, wie im Zitat von into5 zum Ausdruck kommt. Trotzdem sehen ihre Träger:innen gerade in der Eigenschaft »nicht Quali und nicht Quanti« das Potenzial von Mixed Methods in Forschung und Lehre.

Mit diesen symbolischen und sozialen Grenzen binär organisierter methodologischer Kulturen bzw. Identitäten stellt sich den Lehrenden dieser dritten Typik in der Lehrpraxis ein spezifisches Problem beim Framing der mal harten, mal weichen kategorischen Grenzen. So ergibt sich aus der Selbst- und Fremdbewertung als Abweichung von der binären Norm grundsätzlich die Notwendigkeit eines harten Framings, gerade weil die alternative binäre Deutung omnipräsent ist. Zugleich ist es Bestandteil des *Remapping*, an genau diese binäre Ordnung anzuschließen und dies nicht nur symbolisch zu leisten, sondern eben auch sozial in der Weise, dass die Lehrenden, die für dieses *Remapping* stehen, sich selbst *einer* methodologischen Kultur zuordnen. Somit kann eine mögliche Framingstrategie dieser Typik nicht zwingend auf der Ebene des fortgeschrittenen Studienverlaufs liegen, der den Studierenden die Verpflichtung zu oder die Wahlfreiheit einer methodologischen Kultur vorgibt. Stattdessen versuchen die Lehrenden diesen Widerspruch durch ein *bewusst* hartes Framing der Angebote in und von Veranstaltungen aufzulösen.

B: Und dann mache ich die bewusste Auswahl, das ist ein bisschen ein Problem, weil [...] die Statistik ist tatsächlich schwieriger, das heißt, dass du mehr Sitzungen brauchst, vor allem, weil du Non-Response machen musst in den Stichproben. Ich sage zwar immer, qualitatives Sampling ist genauso wichtig, aber wenn du mit denen 7 bis 8 Wochen [Auswahlverfahren standardisierter Forschung] intensiv gemacht hast ...[Zum einen] hast du durch die [An]zahl der Sitzungen, also, egal wie oft du es sagst, die [Studierenden] sehen Relevanzen [anhand der Anzahl an Sitzungen zu einzelnen Themen] und [zum anderen], dass die dann so getrimmt sind nach ein paar Wochen in dieser Denkweise [der Stichprobenziehung], dass es total schwierig ist, das [gemeint ist die Gleichwertigkeit der Fallauswahl in qualitativer wie quantitativer Forschung, LK] umzusetzen. Ich habe das dann auch in der Klausur [umgesetzt], dass es immer genauso viele Punkte [gibt für] Fragen [zur] qualitativen und zur quantitativen Stichprobenauswahl. Damit das klar ist, dass das genauso wichtig ist nachher im Endergebnis. (into5)

Deutlich wird in dieser Passage, dass die Kernherausforderung, die sich den Lehrenden dieser dritten Typik hinsichtlich des Framings stellt, die Kontrolle über die Kriterien ist, die den Studierenden als Marker kategorischer Grenzen kommuniziert werden. Ähnlich wie im Diskurs zur *Mindestausstattung* soziologischer Institute (siehe

Kapitel 4) oder auch zur Gestalt der Methodenlehre (siehe Kapitel 5) wird die Qualität der Disziplin oder eben ihres Methodenwissens über ihre quantitative Zusammensetzung bestimmt. Mangels eines qualitativ bestimmbareren Vergleichskriteriums der ausdifferenzierten Elemente verschiebt sich der Fokus der Lehrenden in der Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen in der Lehre auf die Kontrolle ihrer Quantitäten. Über diese Quantitäten wird das primäre Ziel der Rekontextualisierung methodologischer Kulturen dieser Typik verfolgt: qualitative und quantitative Methoden »als gleich wichtig und gleichwertig zu vermitteln« (int17). Jene symbolischen Grenzen, die diese Lehrpraxis durch gezieltes Framing sichtbar macht, sind Grenzen von Nominalkategorien, beispielsweise entlang der Andersartigkeit methodologischer Grundlagen. Zu vermeiden sind jedoch ordinale Grenzen, normative Grenzen der Wertigkeit. Dabei wird die Formalstruktur des Studiums (Studienstruktur, Lehrstuhldenominationen etc.) nicht nur zum Medium, über welches eine harte oder schwache Klassifikation methodologischer Kulturen kommuniziert wird, sondern auch zum Medium von Gleich- und Ungleichwertigkeit. Während die Selektion und die Ordnung spezifischer Elemente der Lehrgestaltung immer ein Ergebnis von Wertzuschreibungen darstellen, wird im Fall der Unterscheidung qualitativer und quantitativer Methoden auch die Kommunikation dieser Wertzuschreibung relevant und damit potenziell die Konstruktionsleistung der Lehre sichtbar. Über den gegenteiligen Umgang mit den zugrunde liegenden Wertzuschreibungen wird in den Interviews auch berichtet im Sinne einer Praxis, von der es sich abzugrenzen gilt. Dies schließt somit auch an die bereits angesprochene Konvention an, die methodologischen Kulturen nicht durch eine ordinale Ordnung gegeneinander auszuspielen.

B: Das ist die, das hängt davon ab, was die Dozenten sagen, ich meine, als ich kam, da hattest du, na ja, also [Name1] hat Qual gemacht und dann [Name2] Quantitativ. Und dann hat erst mal ein Semester lang erzählt, dass quantitative Forschung scheiße ist und der andere in Statistik, dass man sich das selbst erarbeiten muss und qualitative Forschung, na ich weiß nicht genau, also zumindest offensichtlich nicht so deutlich gemacht und am Ende kam dann raus, dann keiner dann Methoden mochte, weil das irgendwie, also, ne. Also, dass ist das, was dann meistens passiert und das läuft auch in den Veranstaltungen ab. (into5)

Die Strategie der Lehrenden ist folglich die Markierung von kultureller Differenz über die inhaltliche Ausgestaltung einzelner Veranstaltungen, bei gleichzeitiger Markierung der Einheit der Wertigkeiten beider Seiten der Differenz. Dies wird durch praktische Framingstrategien qualitativer Art, wie die Vermeidung spezifischer Label der Lehreinheiten, und quantitativer Art, wie den Ausgleich der Anzahl entsprechender Lehreinheiten, umgesetzt.

10.1.4 Undoing Quanti

Anschließend an die qualitative Rekonstruktion der drei Typiken der Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen frage ich in diesem Unterkapitel, inwieweit sie sich quantitativ beobachtbar in der Lehrpraxis niederschlagen. Dabei

richte ich diese Frage als Erstes an die Studienstrukturen und als Zweitens an die Ausgestaltung einzelner Veranstaltungen.

Für einen ersten quantitativen Zugang zur Frage der Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen im Soziologiestudium habe ich Studiengangsbzw. Methodenmodulstrukturen der BA-Studiengänge (für die Auswahl, siehe Unterkapitel 6.1) hinsichtlich der Organisation der Einheit und Differenz soziologischer Methoden kodiert (siehe Anhang A.9). Als Orientierung für die Kodierung der Veranstaltungen im verpflichtenden Methodenmodul habe ich die Titel gewählt. Als Resultat zeigt sich, dass rund 77 % der Studiengänge über *eine* dem Titel nach *allgemeine* Veranstaltung in das Methodenwissen einführen und somit zumindest strukturell die Einheit soziologischer Methoden symbolisieren. In 35 % der Studiengänge mit einer allgemeinen Einführungsveranstaltung wird diese noch auf Einführungsebene neben der Statistikveranstaltung, die an 100 % der Standorte vertreten ist, um eine qualitative Veranstaltung ergänzt, in 6 % um eine quantitative. In 21 % aller Studiengänge werden die Grundlagen ohne eine allgemeine Einführung bereits binär unterschieden in qualitative und quantitative Methoden. In den Studiengängen, in denen die Methodenmodule auch vertiefende Methodenveranstaltungen verpflichtend beinhalten, bieten 65 % qualitative und quantitative Veranstaltungen an. Allerdings erfordern in der Mehrheit dieser Fälle (58 %) die Studienstrukturen eine Entscheidung der Studierenden für eine der beiden methodologischen Ausrichtungen. Entsprechend wird nur in 42 % der Studiengänge, die vertiefend qualitative und quantitative Veranstaltungen unterscheiden, das Verhältnis beider methodologischer Kulturen der Soziologie als komplementär statt als substitutiv kommuniziert. So organisiert die Mehrheit deutschsprachiger Soziologiestudiengänge Methodenwissen den Titeln nach im Sinne der DGS-Empfehlung. Eine *allgemeine* Einführung suggeriert auf modulstruktureller Ebene die Einheit einer soziologischen Methode, die anschließend in zwei methodologische Kulturen ausdifferenziert wird. In welchem Verhältnis diese zueinander stehen im Rahmen der studentischen Enkulturation, als komplementär oder alternativ, scheint insbesondere vom Umfang der Methodenmodule abzuhängen.

Um hinter die Feldklassifikation der Veranstaltungen zu blicken, wechsele ich im Folgenden von der studienstrukturellen zur Veranstaltungsebene. Dafür greife ich auf die Syllabi von Lehrveranstaltungen zurück. Diese deute ich als materielle Dokumente der Lehrkultur (siehe Unterkapitel 6.3). Wie im Unterkapitel 6.3.2 ausgeführt, nutze ich insbesondere die Literaturangaben der Lehrveranstaltungen, um in Anlehnung an bibliometrische Zitationsstudien kulturelle Muster der grundlegenden Methodenlehre im BA-Studium der Soziologie zu identifizieren. Somit nähere ich mich dem Prozess der Klassifikation methodologischer Kulturen der Soziologie nach der qualitativen Rekonstruktion entsprechender Typiken an dieser Stelle quantitativ mit netzwerkanalytischer Methode. Das Ziel ist, durch die Analyse der identischen und unterschiedlichen Literaturangaben der Syllabi Veranstaltungen zu identifizieren, die sich hinsichtlich der Wahl von für die jeweilige methodologische Kultur repräsentativer Literatur ähnlich sind oder hinreichend unterscheiden. Diese *Communities* deute ich als methodologische Kulturen, deren Latenz durch die Analyse geteilter Literatur sichtbar wird. Dadurch kann die Rekontextualisierung dieser Kulturen bzw. ihres Verhältnisses auch anhand der tatsächlichen Lehrpraxis ergänzend zu den Studienstrukturen, Aussagen

der Lehrenden und deklarativen Bezeichnungen wie Titel der Veranstaltungen untersucht werden. Ausgehend von den drei soeben vorgestellten Typiken erwarte ich, dass in der quantitativen Analyse vier Communitys sichtbar werden bzw. fünf, da hier auch die Statistikveranstaltungen berücksichtigt werden, die ich zwar im vorhergehenden Absatz zur Kodierung der Modulstruktur angesprochen habe, die in den Typiken jedoch nicht zur Sprache kommen.⁴ Gemäß den Typiken ist eine Community zu erwarten, deren Veranstaltungen ihren Titeln nach einen einheitlichen Methodenanspruch vertreten, über die Literatur jedoch auf eine quantitative Kultur verweisen (Typik I). Zudem erwarte ich zwei Communitys, deren Veranstaltungen sich hinsichtlich der repräsentierten methodologischen Community jeweils durch eine eindeutige Selbstklassifikation als entweder qualitativ oder quantitativ ausweisen und deren Literatur dieser Selbstbeschreibung entspricht (Typik II). Eine weitere erwartbare Community eint die Kulturen, ist entsprechend auch in der Literaturwahl methodologisch divers (Typik III). Abschließend ist mit einer Community zu rechnen, die sich durch Statistikkultur auszeichnet.

In der Vorbereitung der folgenden Untersuchung habe ich die Syllabi ähnlich den Modulstrukturen gemäß ihren Titeln kategorisiert,⁵ anschließend die Bibliografien der Lehrveranstaltungen von den Syllabi extrahiert und folgend aus diesen verschiedenartige Netzwerke erstellt (siehe Unterkapitel 6.3.2). Relevant für die folgende Untersuchung ist das Netzwerk, dessen Knoten den Syllabi und dessen Kanten der bibliografischen Kopplung dieser Syllabi entsprechen.

Community detection

Die Suche nach distinktiven Einheiten bzw. Kategorien und damit auch ihren Grenzen im Syllabinetzwerk operationalisiere ich als Problem der »community detection« (Newman, 2004), welche in der Methodenliteratur in unterschiedliche Maßzahlen übersetzt wird. Im Folgenden arbeite ich mit dem Maß der Modularität basierend auf dem *Louvain-Algorithmus* (Blondel u. a., 2008). Dieser definiert die *Communities* so, dass sich ihre Dichte⁶ maximal von den Beziehungen zu den Mitgliedern (Syllabi) anderer Communitys unterscheidet. Die Bezeichnung der errechneten Einheiten als *Gemeinschaften* bzw. eben *Kulturen* nehme ich wörtlich, da ich in Anlehnung an Konventionen der Bibliometrie davon ausgehe, dass die Strukturen geteilter Referenzen ein Indikator für geteilte kulturelle Deutungsmuster des jeweiligen Gegenstandes der Literatur darstellen. Relationen zwischen den Syllabi verweisen auf geteilte Vorstellungen der jeweiligen Methodenkategorie und diese verweisen auf ihre Trägerkultur.

Im vorliegenden Fall hat das beschriebene Verfahren erwartungsgemäß fünf *Communities* identifiziert. Allerdings bestehen zwei dieser Communitys aus lediglich ei-

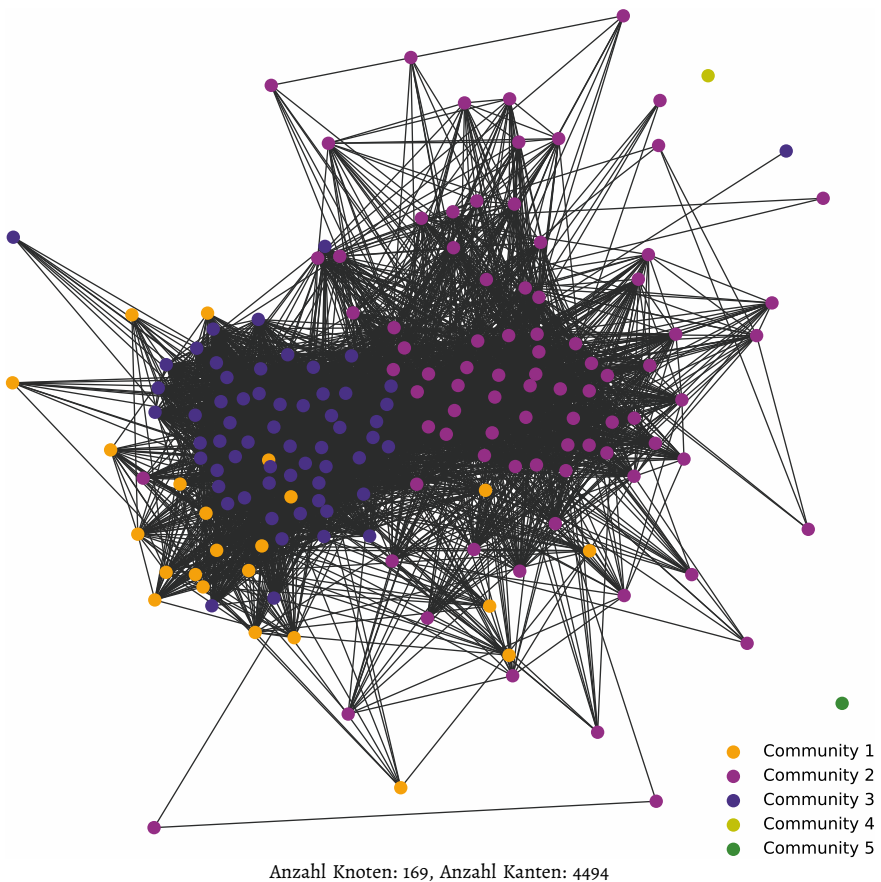
4 Die Kategorie der *Wissenschaftstheorie* ist zwar zuweilen, wie in den *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zur Methodenausbildung* der DGS (2002), eine Unterkategorie der Methodenlehre, aber in meinem Datensatz der Veranstaltungssyllabi nicht enthalten und spielt daher auch an dieser Stelle keine Rolle.

5 Zur Erinnerung: allgemeine Einführung (AE), qualitative oder quantitative Einführung (QualiE bzw. QuantiE), Vertiefung Methoden (VM), Statistik (S bzw. S1 und S2).

6 Die Dichte gibt an, wie viele der potenziell möglichen Verbindungen zwischen den Knoten (Syllabi) des Netzwerkes tatsächlich in der Empirie bestehen.

nem Syllabus, da deren Bibliografien keine Referenzen mit anderen Veranstaltungen teilen.⁷ Entsprechend schließe ich sie aus der weiteren Analyse aus. Basierend auf dem Ergebnis des Louvain-Algorithmus unterscheide ich die Syllabi folglich in drei Subgruppen bzw. methodologische Kulturen. Abbildung 23 visualisiert das Netzwerk bestehend aus Syllabi inklusive ihrer Communitymitgliedschaften.

Abbildung 23: Syllabinetzwerk mit Communitymitgliedschaft



Es zeigt sich, dass sich die Communitys in ihrer Größe und Dichte unterscheiden (siehe Tabelle 5). Obwohl Community 2 die Mehrheit der Syllabi beinhaltet, zeichnet sich Community 3 mit einem durchschnittlichen Grad ihrer Mitglieder von 74 Koppungen (zu 33 und 45) durch ihre stärkere Einbindung ins Netzwerk der Lehrpläne aus. Hinzu kommt ein im Durchschnitt leicht größer Closenesswert. Dieser lässt sich so interpretieren, dass die Syllabi der Community 3 im Durchschnitt den anderen Syllabi des Gesamtnetzwerkes *näher* sind als die der anderen Communitys. *Nähe* bezieht

7 Hierbei handelt es sich um zwei Syllabi der Statistiklehre mit je einer Referenz.

Tabelle 5: Communityattribute

Community	n Knoten (Syllabi)	n Kanten	Dichte	∅ Grad	∅ Closeness
1	23	157	0.62	33.48	0.52
2	84	1408	0.4	44.87	0.55
3	60	1566	0.88	74.15	0.63
4	1	0	0.0	0.0	0.0
5	1	0	0.0	0.0	0.0

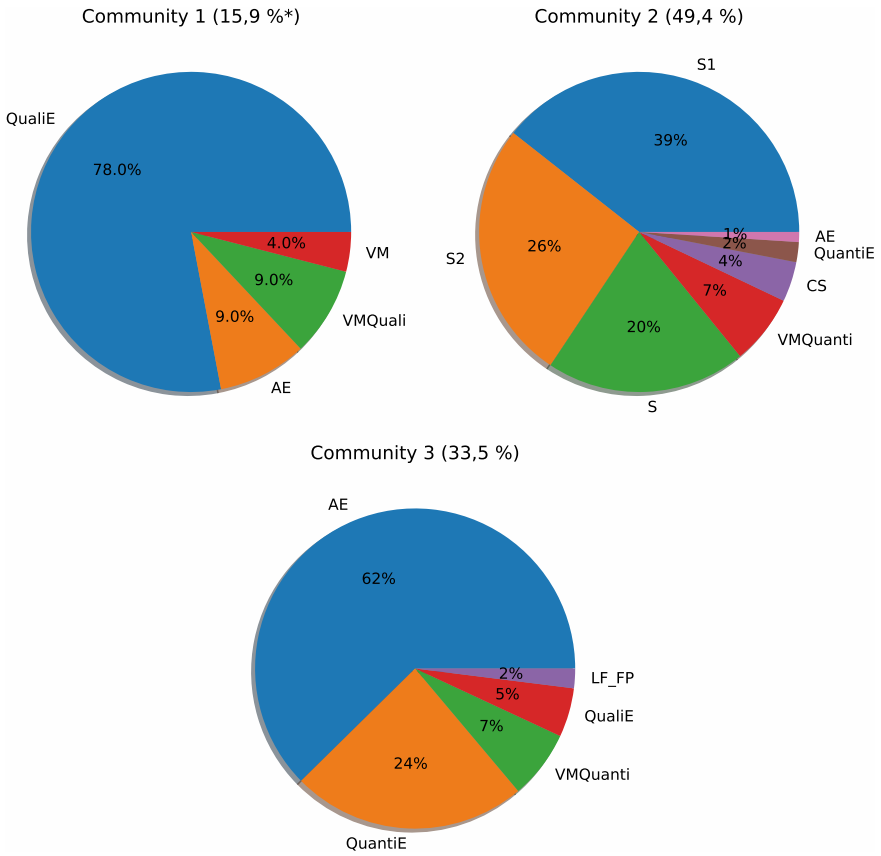
sich in diesem Fall auf die Pfadlängen zwischen Knoten. *Nähe* kann im vorliegenden Fall aber auch als kulturelle Nähe gedeutet werden. Community 3 nimmt folglich eine leicht zentralere Stellung im Syllabinetzwerk ein. Zugleich sind 88 % aller möglichen Kopplungen zwischen den Syllabi innerhalb Community 3 existent und damit ist sie die mit Abstand dichteste. Für alle drei Communities gilt, dass ihre Dichte deutlich über der des Gesamtnetzwerkes liegt. Dies lässt sich vor allem als Ergebnis der wenigen Verbindungen *zwischen* den Communities deuten und unterstreicht damit ihre Grenzverläufe. Anzumerken ist, dass bei der Berechnung der Dichte nicht berücksichtigt wird, wie viele Referenzen die Syllabi miteinander teilen, es reicht eine. Die Berechnung der Communities über die Modularität, wie sie der hier gewählte Algorithmus vornimmt, bezieht diese Gewichtungen jedoch mit ein. Diese sind ohne Normalisierung zugleich von der Länge der Bibliografien der Syllabi beeinflusst: Je mehr Referenzen gesetzt werden, desto größer ist das Potenzial, diese mit anderen Syllabi zu teilen.

Latente und explizite Kulturen

Im Folgenden vergleiche ich die Ergebnisse der Community-Modellierung mit den Kategorien, mit denen die Lehrenden ihre Veranstaltungen klassifiziert haben.

In Abbildung 24 wird ersichtlich, dass die errechneten Communities Kongruenzen zu den dem Feld entnommenen Selbstklassifikationen aufweisen. Damit verweist der Einbezug der Veranstaltungskodierung zum einen auf die Konsistenz dieser Klassifikationspraxis und validiert zugleich die Modellierung der Communities. Community 1 ist gemäß den Titeln der Veranstaltungen zu drei Vierteln von *qualitativen* Einführungsveranstaltungen geprägt, Community 2 im noch stärkeren Maße von *Statistik* (S1 und S2 zusammengenommen) und Community 3 verbindet rund zwei Drittel *allgemeine* Methodeneinführungen mit einem knappen Drittel Lehrveranstaltungen zu *quantitativen* Methoden. Entsprechend markieren die Bezeichnungen der Veranstaltungen als Lehre *qualitativer* Methoden und der *Statistik* tatsächlich klar distinktive, durch die Literatur vermittelte Inhalte und reproduzieren so voneinander unterscheidbare methodologische Einheiten. Community 3 weist diesbezüglich jedoch weniger Konsistenz auf. Die explizite Grenzziehung der Veranstaltungstitel deckt sich nicht mit latenten Mustern kulturell verschiedener Bibliografien. Die durch die Titel markierte Unterscheidung allgemeiner und quantitativer Einführungen drückt sich nicht in entsprechenden Grenzen der durch Literaturverweise repräsentierten Kulturen aus.

Abbildung 24: Veranstaltungskategorien pro Community



*des Gesamtnetzwerkes. Die Communities 4 und 5 sind hier nicht abgebildet. Beide Syllabi gehören zur Kategorie Statistik.

Anders formuliert: Quantitative und allgemeine Einführungen bedienen sich größtenteils an der gleichen Literatur, obwohl sie semantisch unterschieden werden. Entweder bedienen sich allgemeine Einführungen also mehrheitlich bei Literatur, die eine quantitative Wissenskultur repräsentiert – in Community 1 gibt es mit 9 % das *qualitative* Pendant –, oder aber die quantitativen Einführungen greifen primär auf wissenschaftlich allgemeine Literatur zurück. Dies bestätigt den pointierten Vorwurf des »Etikettenschwindels« von Hirschauer und Völkle (2017), die diesen Vorwurf an Denominationen von Methodenprofessuren und Titel von Lehrveranstaltungen richten. Vermeintlich inklusive Titel würden zumeist von Personen und Inhalten ausgefüllt, die die Methoden nicht allgemein, sondern in ihrer quantitativen Ausprägung repräsentieren. Hierin scheint sich nach wie vor die historische Hegemonie quantitativer Methoden in der deutschen Soziologie und ihrem Studium abzubilden (siehe Kapitel 5.2).

Die Mehrheit der als *allgemein* klassifizierten Einführungsveranstaltungen in der Community 3 erlaubt zugleich die Interpretation ihres im Durchschnitt höheren Clo-

senesswertes und insbesondere der durchschnittlich höheren Gradzahl ihrer Veranstaltungen: Die allgemeinen Einführungsveranstaltungen stellen durch die sie repräsentierenden Texte Anschlüsse an andere Veranstaltungen her, nicht nur quantitativer, sondern auch statistischer und qualitativer Art. Dass Community 2 fast die Hälfte aller Syllabi beinhaltet, lässt sich nun wiederum dadurch erklären, dass sie die Statistiklehre abbildet, welche zum einen an allen Standorten stattfindet und zum anderen vielfach in Form von zwei Veranstaltungen pro Standort gelehrt wird (siehe auch Abbildung 9 aus Vorstand der DGS, 2002, S. 2).

Entgegen der auf der Rekonstruktion der qualitativen Typiken basierenden Erwartung, mithilfe der Bibliografien der Lehrpläne fünf verschiedene Ausprägungen der Repräsentation methodologischer Kulturen zu identifizieren, wurden nur drei latente Communitys sichtbar. Jene methodologische Kultur, die nicht als eigene Kategorie sichtbar wurde, ist jene der quantitativen Methoden. Bei der Kodierung der Modulstrukturen (siehe Abschnitt 10.1) wurde bereits deutlich, dass einerseits, wenn die Repräsentation binär ausdifferenzierter Methoden in der Lehre durch die Studienstrukturen erfolgt, den Gegenpart zur Veranstaltung qualitativer Methoden vielfach die Statistik bildet. Andererseits hat sich bestätigt, dass, wie bei Typik I und auch in der Community 3, Veranstaltungen mit explizit allgemeinem, also einheitlichem Vertretungsanspruch soziologischer Methoden von Veranstaltungen der Lehre quantitativer Methoden nicht immer kulturell zu unterscheiden sind. Somit werden *quantitative Methoden* als eigene Kategorie methodologischen Wissens auf der Ebene der Einführungsveranstaltungen zu Beginn des BA-Studiums kaum sichtbar, sind implizit jedoch in allen anderen außer den Veranstaltungen explizit qualitativer Methoden vertreten. Zudem wurde jenes Verhältnis methodologischer Kulturen, für die Typik III steht, der Selbstbeschreibung nach »Mixed Methods«, nicht als latente Struktur, die der bibliografischen Strukturierung von Lehrveranstaltungen unterliegt, sichtbar. Statt einer Community, die die methodologischen Kulturen repräsentiert in der Literatur zu qualitativen und quantitativen Methoden vereint, gibt es mit Community 3 eine allgemeine Einführung, die als eigenes Genre jenseits einer reinen Addition qualitativer und quantitativer Kulturen zu verstehen ist. Wenn diese Community überhaupt wissenskulturell spezifisch wird, dann in quantitativer Ausprägung. Somit bleibt offen, welche praktische Ausdrucksweise das *Remapping* methodologischer Differenz im Soziologiestudium annehmen könnte. Entweder tritt diese Typik III empirisch so selten auf, dass sie in der hier vorgestellten Analyse nicht quantitativ sichtbar wird, oder aber sie verharrt bei Lehrstrategien allgemeiner und binär ausdifferenzierter Veranstaltungen, ohne eine eigene Rekontextualisierungspraxis zu entwickeln.

10.1.5 Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen

In diesem ersten Abschnitt des Kapitels stand die Rekontextualisierung des Verhältnisses der methodologischen Kulturen der Soziologie im Zentrum. Während sich Methodenlehrende aller methodologischer Kulturen auf der ersten Stufe der Rekontextualisierung soziologischer Methoden (siehe Abbildung 10) der Herausforderung gegenübersehen, Methoden als für die Soziologie relevante und obligatorische Kategorie zu etablieren, hat sich anschließend an die Auswertung der Empfehlung der DGS zur

Ausgestaltung der Methodenlehre⁸ in der soziologischen Geschichte und Gegenwart (Kapiteln 4 und 5) bestätigt, dass die Methodenkategorie auf der zweiten Stufe des Prozesses hinsichtlich ihrer internen Einheit oder Differenz konkretisiert wird.

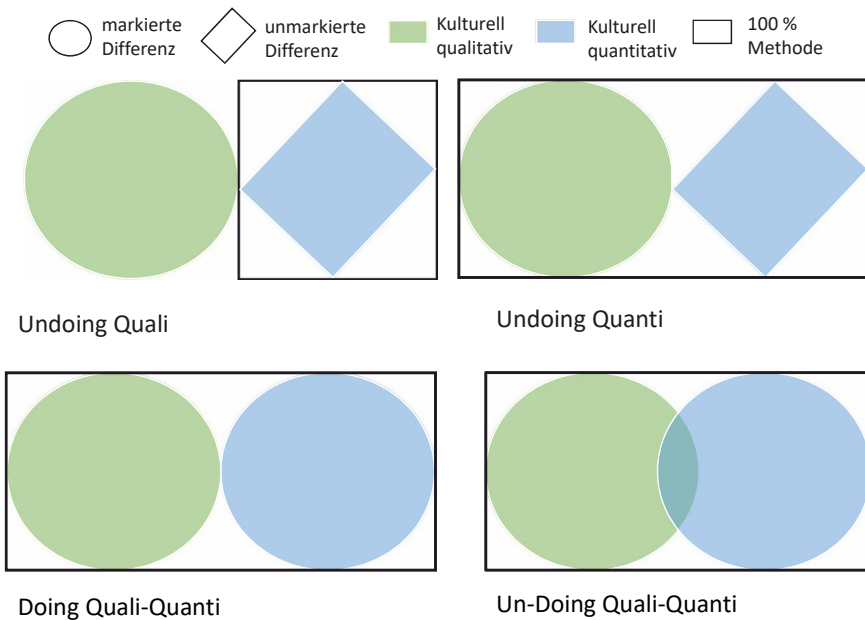
Hierfür habe ich zum einen qualitativ drei Typiken der Rekontextualisierung ausgearbeitet, die unterschiedliche Strategien im Umgang mit der binären Ausdifferenzierung soziologischer Methoden darstellen. Zum anderen habe ich quantitativ die expliziten methodologischen Kategorien, wie sie in den Studienstrukturen sichtbar und kombinierbar werden, mit ihrer Relevanz für die Lehrpraxis in Form latenter kultureller Muster kontrastiert. Die Ergebnisse dieser verschiedenen Perspektiven auf die Rekontextualisierung methodologischer Kulturen im Rahmen soziologischer Methodenlehre habe ich wiederum zu vier Typiken zusammengeführt. Diese unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Stärke der Klassifikation – schwach in der Einheitsdarstellung von Methoden und stark in ihrer binären Ausdifferenzierung –, sondern auch im Ausmaß ihrer Sichtbarkeit. Somit finden Kategorisierungsprozesse sowohl auf der deklarativen als auch non-deklarativen Ebene statt. Damit gehen auch Unterschiede im Framing einher, denn was in der Lehre unmarkiert bleibt, kann von den Studierenden nicht als etwas wahrgenommen werden, was auch anders sein könnte.

Abbildung 25⁹ visualisiert diese vier Typiken. Während *Doing Quali-Quant* und *Un-Doing Quali-Quant* eint, dass sie die deklarative und praktizierte Differenz methodologischer Kategorien im Studium einführen, unterscheiden sie sich in der Schärfe der kategorischen Grenzen. Während *Doing Quali-Quant* diese Grenzen symbolisch wie sozial so scharf zieht, dass eine Unvereinbarkeit impliziert ist, setzt *Un-Doing Quali-Quant* im Sinne des Abbott'schen *Remapping* auf die Rückführung der Differenz zur Einheit durch die Schwächung der symbolisch wie sozial kategorischen Grenzen. Im Kontrast hierzu führen *Undoing Quali* und *Undoing Quanti* auf unterschiedliche Weise die binäre Differenz *nicht* ein. So unterscheidet *Undoing Quali* die binären methodologischen Kulturen implizit in der Lehrpraxis, aber nicht deklarativ in der Bezeichnung dieser Praxis. Typik I des vorherigen Absatzes entspricht dem wie auch in der Tendenz die Community 3. Hierbei wird durch eine als *allgemeine* Methodenlehre deklarierte einheitliche Methodenkategorie das Wissen quantitativer Methoden gelehrt. Die Differenz bleibt entsprechend unmarkiert, beide Kategorien sind deklarativ unsichtbar, qualitative Methoden auch praktisch. Ähnlich, aber doch im Detail verschieden funktioniert *Undoing Quanti*. Diese Praxis der Ordnung methodologischer Kulturen markiert nicht die binäre Differenz, sondern nur eine Hälfte und lässt die andere implizit. Dies zeigt sich empirisch in den Studienstrukturen, in denen die

8 Zur Erinnerung: »Im Vordergrund steht dabei die methodologisch unbestrittene Einsicht, dass sich die Wahl der Methode nach dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand bzw. der einzelnen Forschungsfragestellung und den damit verbundenen Erkenntnisabsichten und -zielen und nicht nach persönlichen Methodenfähigkeiten (oder gar Methodenvorlieben) der Forscher(inne)n richtet. Dies impliziert einerseits die Kenntnis der verschiedenen Methoden und andererseits eine prinzipielle Entscheidungsoffenheit für deren Auswahl« (Vorstand der DGS, 2002, S. 1).

9 Lesebeispiel anhand von *Undoing Quali*: Die methodologische Kultur, die im Rahmen der Lehre von Relevanz ist, ist ausschließlich quantitativ, wird als solche jedoch nicht explizit gemacht bzw. nicht markiert. Stattdessen sind diese Veranstaltungen dem Titel nach allgemeine Methodeneinführungen, die die binäre Differenz nicht einführen.

Abbildung 25: Klassifikation des Verhältnisses methodologischer Kulturen



Grundlagen über eine allgemeine Einführung in Ergänzung um eine Veranstaltung qualitativer Methoden und Statistik gelehrt werden. Implizit sind quantitative Methoden als Gegenpol zu den qualitativen Methoden vorhanden, gehen praktisch in den allgemeinen und statistischen Methoden auf. Aber als deklarative Kategorie bleiben sie unmarkiert. Während es in *Undoing Quali* eine harte unmarkierte Deutung der Einheit methodologischen Wissens gibt, die praktisch quantitativ ist, wird in *Undoing Quanti* diese unmarkierte Deutung der Einheit als quantitativ über die Markierung der methodologischen Abweichung (qualitativ) erhärtet.

Wenn die Differenz implizit eingeführt wird und implizit bleibt, wie bei *Undoing Quali*, hat dies natürlich Konsequenzen für die Stärke des Framings. Ohne das Wissen, dass das in der Lehre gemachte Deutungsangebot methodologischer Kulturen der Soziologie ein spezifisches ist, besteht für Studierende prinzipiell nicht das Potenzial, Inhalt und Form der eigenen methodologischen Enkulturation hinsichtlich des methodologischen Multikulturalismus der Disziplin zu kontrollieren. (Auch wenn das nicht ausschließt, dass Studierende diese Lehrpraxis genau als solche erkennen auf Grund von Informationen, die sie aus anderen Kontexten besitzen. Dies zeigt sich auch an den von mir untersuchten Fällen und führt genau wieder jene Deutungskonflikte ein, die die Lehrenden eigentlich durch die Schließung der Deutung verhindern wollen.) In dieser Dimension ist das Framing stark und Spielraum für die studentische Mitgestaltung der eigenen Enkulturation bleibt nur innerhalb dieser gesetzten Klassifikation. *Undoing Quanti* nimmt hingegen im Kontext der vier Typiken eine Zwischenposition ein, in der die eine Hälfte der binären Unterscheidung spezifisch markiert wird und

Abbildung 26: 2. Stufe: Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen

1. Stufe: Wissenskategorien einer „empirischen Soziologie“

Klassifikation	De-Kontextualisierung	Re-Kontextualisierung
2. Stufe: Wissenskategorie „soziologische Methode(n)“: Verhältnis methodologischer Kulturen		
Framing Klassifikation	+	-
Schließung +	<ul style="list-style-type: none"> • Symbolisch: Ausdifferenzierung qualitativer und quantitativer Methoden • Sozial: Ausdifferenzierung Rolle der Methodenprofessuren, lose Kopplung • Verpflichtung der Studierenden zu beiden/ Wahl einer Kategorie 	<ul style="list-style-type: none"> • Symbolisch: Darstellung methodische Einheit • Sozial: eine Methodenprofessur, starke Kopplung der Lehrrollen • Differenz hinter der Einheit bleibt latent
Öffnung -	<ul style="list-style-type: none"> • Symbolisch: Ausdifferenzierung qualitativer und quantitativer Methoden • Sozial: Lose Kopplung der Lehrrollen • Wahl der Kategorien (beide oder eine) durch Studierende 	<ul style="list-style-type: none"> • Symbolisch: Darstellung methodische Einheit • Sozial: eine Methodenprofessur, starke Kopplung der Lehrrollen • Differenz hinter der Einheit wird explizit gemacht

die andere das Allgemeine darstellt. Je nachdem, ob die qualitativen Methoden hierbei verpflichtend oder freiwillig gelehrt werden, stünde es den Studierenden frei, sich zusätzlich zur unmarkierten Norm für die markierte Abweichung zu entscheiden.

Zu den tatsächlichen Folgen dieser vier verschiedenen Praktiken der Ordnung methodologischer Kulturen im Soziologiestudium für die Reproduktion der Disziplin bzw. Enkulturation ihrer Studierenden kann ich basierend auf meinen Daten keine Aussagen treffen. Deutlich wird jedoch, dass die Lehrgestalt soziologischer Methoden divers ist und dass diese Diversität nicht nur auf den Gestaltungsanspruch der Lehrenden mit Blick auf die Lehre verweist, sondern auch auf ihren Anspruch, die Disziplin zu formen. Klassifikationskämpfe werden nicht nur, wie auf der ersten Stufe des Rekontextualisierungsprozesses, mit Studierenden ausgetragen, sondern, wie hier auf der zweiten Stufe, auch zwischen Vertreter:innen methodologischer Kulturen. Mit Blick auf die Ausführungen in Kapitel 5 zum Verhältnis wissenschaftlicher Methoden und Disziplinen bzw. der Soziologie überrascht diese Feststellung nicht. Jedoch gibt diese Literatur Diskurse jener Vertreter:innen der Disziplin wieder, die bewusst öffentlich verfügbare Beiträge zum Klassifikationskampf leisten. Meine Analyse fügt darüber hinaus Empirie zur Praxis derjenigen hinzu, denen sich die Notwendigkeit dieser Klassifikationsleistung in Anbetracht der Ausbildung potenziell zukünftiger Soziolog:innen tagtäglich in der Lehre stellt.

An Abbildung 26 greife ich mein zum Ende von Kapitel 5 formuliertes Modell der Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens in der Lehre wieder auf. Grundsätzlich sehe ich das Zwei-Stufen-Modell anhand meiner empirischen Arbeit bestätigt. Die Methodenlehrenden eint die primäre Aufgabe der ersten Stufe, Methoden als soziologische Kategorie zu etablieren. Mögen zwar die Mittel variieren, ist das konkrete Ziel doch ein geteiltes. Auch die Aufgabe der zweiten Stufe, die Ordnung des

Verhältnisses methodologischer Kulturen, stellt sich allen Lehrenden. Die Auslegung des konkreten Ziels hinsichtlich der Repräsentation einer Einheit oder der Ausdifferenzierung der Methodenkategorie in verschiedenartige methodologische Kulturen variiert jedoch. In der empirischen Analyse wurde aber auch deutlich, dass diese zwei Stufen, die in der Lehrpraxis primär über Studienstrukturen vermittelt werden, nicht ausreichen, um den Umfang dessen analytisch zu fassen, was Methodenlehrende leisten. Was fehlt, ist eine dritte Stufe, auf der diese ausdifferenzierten methodologischen Kulturen nicht nur das Ergebnis der Rekontextualisierung prägen, sondern auch den Prozess, der zu diesem führt. Anschließend an den bereits durchgeführten Wechsel von der Studienstruktur auf die Ebene einzelner Veranstaltungen in der Analyse der bibliografischen Kopplungen der Syllabi untersuche ich im folgenden Abschnitt, inwieweit methodologische Kulturen zudem die Lehrpraxis und damit den Prozess der Rekontextualisierung beeinflussen. Das Ziel dessen ist nicht, zu zeigen, dass quantitative/qualitative Vertreter:innen quantitative/qualitative Inhalte repräsentieren, sondern zu erkunden, ob sie dies auf eine spezifisch *qualitative/quantitative Art und Weise* tun. Nicht mehr die Darstellung des Verhältnisses der Kulturen steht im Zentrum, ihre Unterscheidung oder Einheit, sondern die darin anschließende Lehrpraxis bzw. Lehrkultur einer methodologischen Kultur.

10.2 Die Lehrkultur methodologischer Kulturen

In diesem zweiten Abschnitt des Kapitels widme ich mich der Darlegung der dritten Stufe des Rekontextualisierungsprozesses soziologischer Methoden. Auf dieser Stufe ist bereits entschieden, in welchem Verhältnis die methodologischen Kulturen der Disziplin in der Lehre sichtbar werden und wie sie durch spezifische Ausprägungen der Klassifikation und des Framings rekontextualisiert werden. An dieser Stelle geht es nun um die spezifischen Lehrkulturen der methodologischen Kulturen. Rekontextualisieren sich quantitative Kulturen ähnlich wie dies qualitative tun, oder gibt es parallel zur Ausdifferenzierung der methodologischen Kulturen auch eine Ausdifferenzierung ihrer Lehrkulturen?

Anschließend an die theoretischen Ausführungen in Unterkapitel 2.4.2 ist davon auszugehen, dass die repräsentierende Kultur und die Lehrkultur der universitären Lehre nicht unabhängig voneinander existieren, sondern dass spezifische Wissensstrukturen auch spezifische Formen der Rekontextualisierung notwendig machen. Immerhin habe ich wiederholt neben den Studierenden und Studienstrukturen auch das zu lehrende Wissen (subject related) als Kernbedingung jeder Lehrsituation bezeichnet. Dies kam zudem wiederholt in den Analysen der Kapitel 4 und 5 zur Sprache und wurde vor allem auch vielfach in der empirischen Arbeit der Kapitel 7 bis 10 deutlich. Anschließend an die allgemeine Lehrkultur der soziologischen Methodenlehre auf der ersten Stufe und die Ordnung methodologischer Kulturen auf der zweiten kommt es auf der dritten Stufe zu einer Ausdifferenzierung von Lehrkulturen entlang methodologischer Grenzen, beispielsweise hinsichtlich des Zusammenhanges des Standardisierungsgrades des methodologischen Wissens und seiner Lehrgestalt oder auch hinsichtlich der den Studierenden zugeschriebenen Präferenzen.

Anschließend an diese vielfältigen Hinweise auf zum einen geteilte und zum anderen verschiedene Lehrkulturen methodologischer Kulturen werde ich im Folgenden Letztere einer systematischen Untersuchung unterziehen.

10.2.1 Kulturspezifische Zitationspraktiken in der Lehre

Als empirischen Zugang zu wissenskulturell spezifischen Ausprägungen der Rekontextualisierung greife ich auch an dieser Stelle auf die Bibliografien der Syllabi zurück, die die Analyse auf Ebene konkreter Lehrveranstaltungen und damit nahe an der situativen Lehrpraxis ermöglichen. Wieder begreife ich die zitierte Literatur als Indikator spezifischer kultureller Grundlagen der zitierenden Dokumente, in diesem Fall der Syllabi von Methodenlehrveranstaltungen. An dieser Stelle geht es jedoch weniger um die den Lehrveranstaltungen zugrunde liegenden kulturellen Muster, die sich aus ihren *bibliografischen Kopplungen* ergeben, sondern um geteilte Muster kultureller Praxis. Nicht nur die Zitation gleicher Texte bestimmt an dieser Stelle die Grenzen der Communities bzw. methodologischer Kulturen, sondern auch eine geteilte und von anderen Communities verschiedene *Praxis des Zitierens*. Wie bereits im Kapitel 6.3.2 erwähnt, verweisen wissenschaftliche Referenzen auf Kontexte außerhalb des verweisenden Elementes, zum Beispiel auf spezifische Wissenskulturen. Doch nicht nur die Referenz selbst verweist auf diese, sondern auch die Praxis des Verweisens.

Unterschiedliche Wissenskulturen der Wissenschaft folgen unterschiedlichen Kommunikationspraktiken, von denen das Zitieren eine der für die Wissenschaft bedeutsamsten ist. So zitieren die »hard pure disciplines« deutlich weniger bzw. die »softer disciplines« mehr (Hyland, 1999; Becher und Trowler, 2001). Auch in wenig strukturierten und spezialisierten Disziplinen besteht die Konvention, Literatur möglichst weit einzubeziehen (Becher und Trowler, 2001, S. 115). Zwar stammen die vorliegenden Bibliografien aus Syllabi *eines* disziplinären Studiums, jedoch erscheint es mit dem Wissen um die kulturelle Ausdifferenzierung der Soziologie, die eben auch einer Ausdifferenzierung methodologischer Kulturen entspricht, plausibel, auch in diesem Fall die Muster verschiedener Zitationspraktiken als Muster wissenskultureller Grenzen zu deuten. Zugleich habe ich im Unterkapitel 4.2 auf die unterschiedlichen Funktionen unterschiedlicher Genre von Lehrliteratur hingewiesen, insbesondere auf die dem Lehrbuch zugeschriebene Ordnungsfunktion kultureller Vielfalt. Entgegen der Kuhn'schen Vermutung, die Lehrliteratur multikultureller Disziplinen, wie der Sozialwissenschaften, überlasse den Studierenden die Ordnung der diversen Deutungsangebote, habe ich aus der Literatur die These hergeleitet, dass gerade Disziplinen wie die Soziologie Lehrbücher zur Ordnung von Vielfalt brauchen – auch dann, wenn diese Ordnungen selbst vielfältig ausfallen. Studien illustrieren diese Ordnungsangebote vielmehr praktisch, als dass sie diese ersetzen.

So verbinde ich an dieser Stelle die wissenschaftssoziologische Literatur zu wissenskulturell spezifischem »Citation behavior« (siehe Unterkapitel 6.3.2) mit der Literatur zur Bedeutung von Lehrliteratur für die kulturelle Reproduktion der Soziologie und frage, ob sich anhand der Bibliografien der Lehrveranstaltungen für die methodologischen Kulturen spezifische Zitationspraktiken identifizieren lassen.

10.2.2 Klassifikation und Framing durch Lehliteratur

Wie zuvor ausgeführt, können Lehrende über die Zusammensetzung der Lehliteratur die Stärke der Klassifikation sowohl der zu repräsentierenden Kultur als auch des Framings der Vermittlung bzw. Aneignung dieser Kultur steuern. Im Folgenden fokussiere ich auf quantitative wie qualitative Dimensionen der Zitationspraktiken, um Klassifikation und Framing durch Lehliteratur wissenschaftlich zu unterscheiden. Diese Dimensionen sind die Diversität der Zusammensetzung der Bibliografien und das Genre der zitierten Einheiten. So deute ich den Grad der Diversität der Bibliografien der einzelnen Communities als Indikator für die Stärke der Klassifikation. In ihrer Zusammensetzung homogene Bibliografien verweisen auf Prozesse starker Klassifikation und heterogene Zusammensetzungen auf schwache. Die Genres sind wiederum für die Bestimmung des Framings von Bedeutung. So sind Lehrbücher in ihren Deutungsangeboten deutlich geschlossener als empirische Studien. Während Ersteren die Funktion zugeschrieben wird, den Studierenden die Ordnung ganzer Klassifikationssysteme, zum Beispiel »Einführung in *die Soziologie*«, abzunehmen (starkes Framing), sind Studien deutlich praxisnäher und dadurch kontingenter hinsichtlich ihrer immanenten Bedeutung, die erst durch ihre Einordnung in einen Bestand weiterer Studien sichtbar wird.

Tabelle 6: Attribute der Literaturnetzwerke pro Community

Community	Syllabi gesamt (%)	n Knoten	Knoten gesamt (%)	n Kanten	Dichte	∅ Grad	∅ Bib.-Länge	norm. SD
1	14	324	35	10259	0.2	63	22.13	1.02
2	50	276	30	4685	0.12	33	7.7	1.14
3	36	329	35	5592	0.1	33	9.92	1.11

Methodisch wechsele ich nun von der Analyse der Syllabinetzwerke zu den Literaturnetzwerken der zuvor identifizierten *Communities*. Die relevanten Knoten sind somit die zitierten Werke und ihre Kanten entsprechen ihrer »Ko-Zitation« innerhalb einer Veranstaltung bzw. auf einem Syllabus.

Im Vergleich der drei Literaturnetzwerke (siehe Tabelle 6) fällt auf, dass die Dichte aller Literaturnetzwerke mit 10 bis 20 % verbundenen Knoten durchgehend gering ist. Die Bibliografien der soziologischen Methodenlehre folgen damit keinem standardisierten Raster. Zugleich werden große Unterschiede hinsichtlich der Diversität der Bibliografien der drei Lehrkategorien und damit der Stärke der Klassifikationsleistung der jeweiligen methodologischen Kultur in der Lehre deutlich. So umfasst die Lehre qualitativer Methoden (Community 1) zwar nur 14 % aller Syllabi des Gesamtnetzwerkes der Methodenlehre, ist dabei aber Ursprung von 35 % der Quellen des gesamten Literaturnetzwerkes der Methodenlehre. Umgekehrt verhält es sich mit der Statistiklehre (Community 2). 50 % aller Syllabi sind von den Lehrenden als *Statistik* klassifiziert und doch tragen sie nur zu 30 % der Quellen bei. Dies bedeutet, dass die Zusammensetzung der Literatur in der qualitativen Lehre deutlich heterogener ist, das »Korpus« an Quellen, aus dem sich für die Lehrgestaltung und -vermittlung be-

dient wird, ist deutlich umfassender und ausdifferenzierter. Zugleich ist die Gradzahl mit durchschnittlich 63 im Vergleich zum durchschnittlichen Grad in der Statistik- und der allgemeinen Lehre (Community 3) viel höher. Dies erklärt sich dadurch, dass die Lehrpläne der *qualitativen* Methodenlehre massiv mehr Referenzen aufführen als die anderen (siehe Spalte *∅ Bib.-Länge* in Tab. 6). Mit durchschnittlich 22 gelisteten Referenzen sind die Bibliografien mindestens doppelt so lang wie die der anderen Veranstaltungen. Damit wird die qualitative Methodenlehre in ein deutlich größeres Netzwerk aus Referenzen eingebettet bzw. auf dieses aufgebaut, als es in den anderen beiden Veranstaltungskategorien der Fall ist. Dabei sind nicht nur die Bibliografien pro Veranstaltung länger, sondern auch die Zusammensetzung dieser Listen und damit die Lehrkonzeption zwischen den Standorten sind heterogener.

Tabelle 7: Die fünf meistzitierten Quellen der Community 1

Quelle	Zitationszahl	Zitationsanteil in %	kum. Anteil	Grad	Closeness
Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch.	12	2.36	2.36	259	0.83
Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.	8	1.57	3.93	185	0.7
Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten.	8	1.57	5.5	230	0.78
Strübing, Jörg: Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende.	8	1.57	7.07	125	0.62
Jahoda, Marie et al. Die Arbeitslosen von Marienthal.	8	1.57	8.64	220	0.76

Tabelle 8: Die fünf meistzitierten Quellen der Community 2

Quelle	Zitationszahl	Zitationsanteil in %	kum. Anteil	Grad	Closeness
Bortz, Jürgen; Schuster, Christof: Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler.	33	5.1	5.1	197	0.77
Kühnel, Steffen; Krebs, Dagmar: Statistik für die Sozialwissenschaften.	28	4.33	9.43	135	0.66
Kohler, Ulrich; Kreuter, Frauke: Datenanalyse mit Stata.	19	2.94	12.37	77	0.58
Fahrmeir, Ludwig et al.: Statistik. Der Weg zur Datenanalyse.	19	2.94	15.31	75	0.57
Diaz-Bone, Rainer: Statistik für Soziologen.	18	2.78	18.09	174	0.72

Diese wissenschafturellen Unterschiede hinsichtlich der Diversität der Bibliografien bestätigen sich auch mit Blick auf die meistzitierten Quellen der Methodenlehrkate-

Tabelle 9: Die fünf meistzitierten Quellen der Community 3

Quelle	Zitationszahl	Zitationsanteil in %	kum. Anteil	Grad	Closeness
Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen.	53	8.91	8.91	315	0.96
Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung.	41	6.89	15.8	295	0.91
Kromrey, Helmut; Roose, Jochen; Strübing, Jörg: Empirische Sozialforschung.	15	2.52	18.32	185	0.7
Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.	14	2.35	20.67	167	0.67
Häder, Michael: Empirische Sozialforschung.	11	1.85	22.52	119	0.61

gorien bzw. der repräsentierten methodologischen Kulturen (siehe Tabellen 7, 8 und 9). Während die allgemeine Methodenlehre mit lediglich zwei Lehrbüchern bereits 16 % der Zitationen abdeckt, kommen in der Lehre qualitativer Methoden die Top 5 auf nur knapp 4 % aller Referenzen. Qualitative Methoden werden anhand deutlich vielfältigerer Bibliografien gelehrt, die externen Grenzverläufe sind dadurch unschärfer, die internen schärfer als die der anderen Veranstaltungskategorien. Dass die qualitative(-n) Kultur(-en) vielfach ausdifferenziert ist (sind), wird somit auch in ihrer Lehrpraxis deutlich. Ein Standardwerk, wie es in den anderen Communities existiert, hat sich bisher nicht etabliert. Im Gegensatz dazu ist die Lehre allgemeiner Methoden massiv von nur zwei Lehrbüchern geprägt.¹⁰ Zusammen decken *Empirische Sozialforschung* von Diekmann und *Methoden der empirischen Sozialforschung* von Schnell, Hill und Esser bereits knapp 16 % aller Verweise ab, die von Syllabi dieser Lehrkategorie vergeben wurden. Innerhalb der gesamten soziologischen Methodenlehre gibt es keine Quellen, die auf mehr Syllabi vertreten sind und im gleichen Maße die Methodenlehre und damit die Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens prägen. Auch ungeachtet dieser zwei Lehrbücher konzentrieren sich die Verweise der allgemeinen Methodenlehre in stärkerem Maße auf wenige Werke, insbesondere auf Lehrbücher. Die allgemeinen Einführungsveranstaltungen der soziologischen Methodenlehre sind somit hinsichtlich der repräsentierten methodologischen Kultur vergleichsweise einheitlich, ausdeutet durch zwei Werke.¹¹ Ähnlich bestätigt die Auswertung der fünf

10 Leider kann ich anhand der Daten nicht berücksichtigen, wie genau die Einbindung der auf den Syllabi zitierten Literatur erfolgt, ob die jeweilige Lehrveranstaltung also beispielsweise vollständig entlang der Kapitelstruktur eines Buches aufgebaut ist oder dieses nur ausschnittsweise gelesen wird. Vereinzelt beinhalten die Syllabi diese Information, in den mit Abstand meisten Fällen jedoch nicht, weshalb ich sie hier unberücksichtigt lassen muss.

11 Dass insbesondere deren Kapitel »Untersuchungsplanung« und »Datenauswertung« im Schwerpunkt auf Verfahren des Messens aufbauen und damit quantitativen Logiken unterliegen, stützt

meistzitierten Quellen der Statistikveranstaltungen ihren hohen Standardisierungsgrad. Auch hier dominieren zwei Quellen die Veranstaltungen, *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* von Bortz und Schuster und *Statistik für die Sozialwissenschaften* von Kühnel und Krebs. Dieser Bereich des soziologischen Methodenwissens hat eindeutige kategorische Grenzen nach außen, die Klassifikation im Inneren ist schwach.

Diese Befunde betreffen bereits die erste der beiden definierten Dimensionen wissenskulturell spezifischer *Zitationspraktiken* in der Lehre: die Diversität der Literatur. In der Lehre qualitativer Methoden erfolgt durch die Einbindung von Literatur eine starke, diverse Klassifikation im Inneren und eine schwache Grenzziehung nach außen. Der Umfang und die Zusammensetzung der Literatur verweisen somit ergänzend zu den Unterschieden der Lehrgestalten in der Vergangenheit (Unterkapitel 5.2) auch für die Gegenwart auf keine kulturelle Einheit, sondern auf ihre Ausdifferenzierung in den Veranstaltungen einzelner Standorte und über diese hinweg. Dies wird insbesondere in den Unterschieden zur Statistiklehre und den allgemeinen Einführungsveranstaltungen deutlich.

Zusätzlich lässt sich anhand der Analyse der Genrezusammensetzung der Literaturnetzwerke bzw. ihrer Knoten auch die Ausprägung des Framings untersuchen. Die Abbildungen 27, 28 und 29 illustrieren diese pro Lehrkategorie bzw. pro methodologische Kultur.

Deutlich dominiert das Genre der Lehrbücher die soziologische BA-Methodenlehre über alle methodologischen Kulturen hinweg. Praxisnahe Publikationen, wie Zeitschriftenartikel oder monografische Studien, spielen eine deutlich geringere Rolle. Dies bestätigt meine im Unterkapitel 4.2 formulierte These, dass dem Lehrbuch auch in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft, wie der Soziologie, eine wichtige Bedeutung für die Rekontextualisierung disziplinären Wissens zukommt. Das Lehrbuch bildet nicht nur die Ordnung jener Disziplinen ab, die eine homogene Kultur besitzen, sondern stellt auch Ordnung für Disziplinen her, die sich durch eine kulturelle Vielfalt auszeichnen. Zugleich zeigt sich, dass diese Ordnungsleistung nicht nur anhand eines Buches zu verstehen ist, sondern dass seine relationale Einbettung innerhalb der konkreten Lehrpraxis und der vollständigen Lehrbibliografie zu berücksichtigen ist. So stützen sich zwar alle hier untersuchten methodologischen Kulturen primär auf Lehrbücher, aber arbeiten dabei mit deutlichen Unterschieden in der Quantität der Lehrbücher. Während die allgemeine Methodenlehre und die Statistik mit wenigen auskommen, ist das Angebot an Lehrbuchdeutungen innerhalb der Lehre qualitativer Methoden vielfältig. So variiert die Reichweite der Ordnungsleistung eines Lehrbuches mit der kulturellen Vielfalt, die es zu ordnen gilt. Möglich ist auch, dass hierbei Unterschiede in der rückwirkenden Standardisierungsleistung des Lehrbuches für die Lehrpraxis zum Ausdruck kommen. Während das quantitative Methodenwissen beispielsweise als so geschlossen und standardisiert bewertet wird, dass Lehrbuch und

die bereits ausgeführte These, dass Methoden im *allgemeinen* Sinne den Lehrkonventionen nach mehrheitlich *quantitative* Methoden sind.

Abbildung 27: Zusammensetzung der Genres in der Lehre qualitativer Methoden

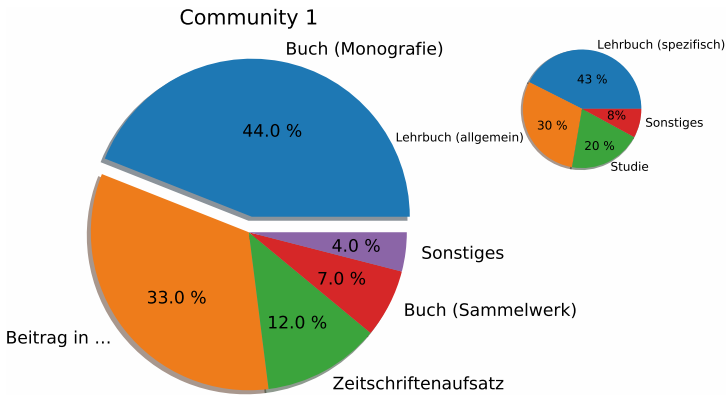


Abbildung 28: Zusammensetzung der Genres in der Statistiklehre

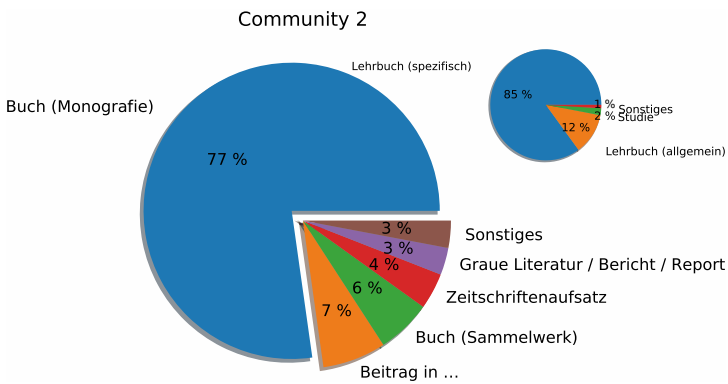
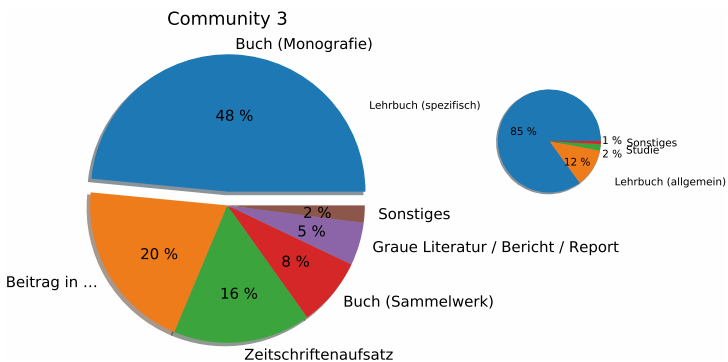


Abbildung 29: Zusammensetzung der Genres in der allgemeinen Methodeneinführung



Lehrpraxis sich gegenseitig bedingen,¹² ist für die Lehre qualitativer Methoden plausibel anzunehmen, dass Bücher zu ordnen versuchen, was in der Forschungs- wie Lehrpraxis noch nicht geordnet ist. Darüber hinaus ist der übergreifende Einsatz von Lehrbüchern sicher auch mit ihrem dominanten Modus an Wissen erklärt, da gerade die verpflichtende Methodenlehre durch ihren *Einführungsanspruch* stark auf die Vermittlung *deklarativen* Wissens setzt. Neben der Vielfalt der Lehrbücher unterscheidet sich jedoch im Detail auch die Genrezusammensetzung der Lehrliteratur der drei Kulturen. Dabei ist der Anteil an Lehrbüchern in der *Statistiklehre* mit deutlichem Abstand am höchsten. In Kombination mit den vergleichsweise kurzen Bibliografien und der geringen Diversität zitierter Quellen kommt die Stärke des Framings bzw. das hohe Maß der Standardisierung dieser Wissensdomäne zum Ausdruck. Vorstellungen davon, welche Inhalte und Konventionen zur Statistik zu lehren sind, gelten standortübergreifend und haben sich vielfach in Lehrbüchern niedergeschlagen. Im Vergleich dazu ist die Genrezusammensetzung der Literatur in der Lehre qualitativer Methoden und in der allgemeinen Einführung vielfältiger und praxisnäher, was durch die Verweise auf spezifische Sammelbandbeiträge und Zeitschriftenartikel zum Ausdruck kommt. Diese dienen zum einen als Mittel zur Re-Kontextualisierung methodischen Wissens, wodurch kategorische Grenzen von Wissensdomänen unschärfer werden und die Kontrolle der Lehrenden über ihre Vermittlung abnimmt, und bieten zum anderen ein größeres Maß an Deutungsspielraum.

Diese deutlichen Unterschiede insbesondere hinsichtlich der Diversität der Lehrliteratur, aber auch hinsichtlich ihrer Zusammensetzung entlang verschiedener Textgenres deute ich als Bestätigung der Ausdifferenzierung der Methodenlehrkultur entlang der Grenzen der repräsentierten methodologischen Kulturen. In der soziologischen Methodenlehre werden zwei verschiedenartige Wissensstrukturen im Rahmen einheitlicher Studienbedingungen auf verschiedene Art und Weise rekontextualisiert. Während das Wissen qualitativer Methoden den Charakteristika horizontalen Wissens (Bernstein, 1999) entspricht (siehe Unterkapitel 2.4.2), können basierend auf der Analyse dieses Unterkapitels die Wissensstrukturen quantitativen Wissens als hierarchische Wissensstrukturen charakterisiert werden. Entsprechend variieren die Ausprägungen der Klassifikation methodologischen Wissens und die Kontrolle über den Modus seiner Vermittlung, das Framing, systematisch. Selbstverständlich handelt es sich bei Zitationspraktiken um nur einen kleinen Baustein der Lehrpraxis, jedoch um ein augenscheinlich gutes Maß wissensstruktureller Unterschiede, von denen sich unterschiedliche, notwendige Formen der Rekontextualisierung ableiten lassen. Es wurde deutlich, dass die Unterschiede der methodologischen Kulturen hinsichtlich ihres Grades der Ausdifferenzierung und der Standardisierung ihrer Wissensbestände auch in den verschiedenen Formen der Rekontextualisierung zum Ausdruck kommen (siehe Abbildung 30).

12 Ein Beispiel hierfür aus den Interviews: »[...] da orientiere ich mich auch an den Standardlehrbüchern, weil ich denke, das ist so, das was verpflichtend ist, muss eigentlich in den Lehrbüchern stehen und umgekehrt. Da müssen wir die Lehrbücher auch verwenden« (into6).

Abbildung 30: 3. Stufe: Die Rekontextualisierung der methodologischen Kultur

3. Stufe: Wissenskategorie „Methodologische Kultur“		
Klassifikation / Framing	+	-
Schließung +	Horizontale Wissensstrukturen <ul style="list-style-type: none"> • Diverse Zusammensetzung langer Bibliografien • Standardisierte Literaturwahl (über Standorte hinweg) • Lehrbücher (kulturell divers) 	<ul style="list-style-type: none"> • Einheitliche, kurze Bibliografien • Standardisierte Literaturwahl • Lehrbuch
Öffnung -	<ul style="list-style-type: none"> • Diverse Zusammensetzung langer Bibliografien • Individualisierte Literaturwahl • Praxisnahe Literatur, z.B. Studien (kulturell divers) 	Hierarchische Wissensstrukturen <ul style="list-style-type: none"> • Einheitliche, kurze Bibliografien • Individualisierte Literaturwahl • Praxisnahe Literatur, z.B. Studien (kulturell standardisiert) • Lehrbücher (kulturell standardisiert)

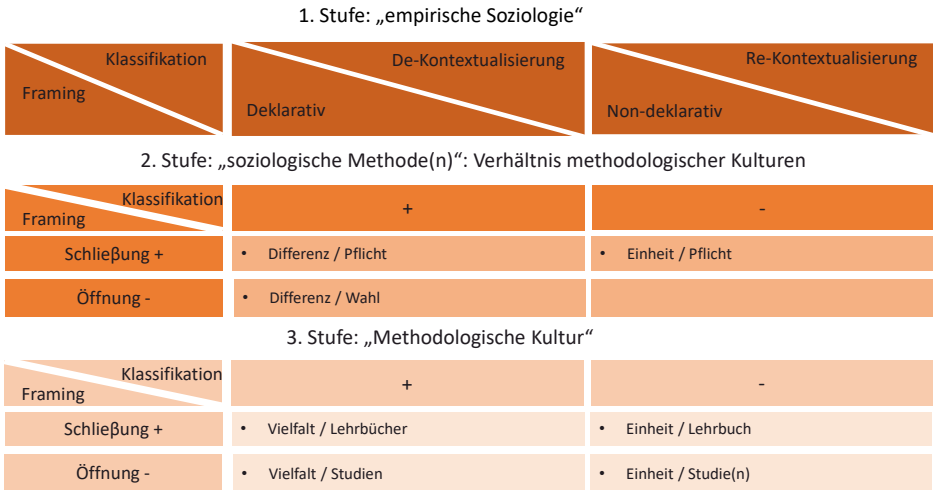
10.3 Rekontextualisierung rekontextualisiert

Den Empirieteil abschließend greife ich nun noch einmal die vorläufige theoretische Modellierung des Prozesses der Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens im Studium auf (siehe Abbildung 10), mit der ich Kapitel 5 abgeschlossen hatte. Vor dem Hintergrund der empirischen Auswertungen kann diese nun überarbeitet, korrigiert und erweitert werden.

In den Kapiteln 7 und 8 konnten die zuvor identifizierten Kernthemen der soziologischen Methodenlehre am empirischen Material bestätigt und entlang der drei Hauptbedingungen der Lehre, der Studierenden, der Studienstruktur und andere Soziolog:innen, systematisiert werden. Zusätzlich habe ich in Kapitel 9 unterschiedliche Strategien des Framings empirisch basiert ausgeführt, die auf Deutungsdifferenzen disziplinärer und studentischer Kultur mit einer Öffnung oder Schließung offerierter Deutungen von Methodenwissen reagieren. Genau genommen habe ich mich hierbei auf eine Dimension der Framings fokussiert und zwar auf die Kontrolle über spezifische Inhalte und ihre Reihenfolge. Eine weitere Dimension ist die Art der Vermittlung – mit deklarativen Formaten zur Unterstützung geschlossener Deutungskontexte oder mit non-deklarativen Formaten zur Unterstützung offener Deutungskontexte im Enkulturationsprozess des Studiums. Zuletzt widmete sich Kapitel 10 der methodologischen Ausdifferenzierung der Disziplin, der Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen und den kulturspezifischen Formen der Rekontextualisierung.

Basierend auf den vergangenen Kapiteln sehe ich die Systematik eines mehrstufigen Rekontextualisierungsprozesses bestätigt, erweitere diese jedoch von zwei auf drei Stufen, indem ich die ehemals zweite Stufe zur zweiten und dritten ausdifferenziere (siehe Abbildung 31). Die ersten beiden Stufen betreffen primär die Ebene der Studien-/Modulstrukturen und damit die Ordnung von Veranstaltungen zueinander. Die dritte Stufe bezieht sich hingegen auf Prozesse der Rekontextualisierung innerhalb

Abbildung 31: Der dreistufige Prozess der Rekontextualisierung des soziologischen Methodenwissens im Studium



von Veranstaltungen. Während ich also die **erste Stufe** beibehalte und ihre Aufgabe insbesondere in der Etablierung der Methodenkategorie als für die Disziplin konstitutive Wissenskategorie sehe, ist die zweite Stufe neu zu ordnen. Auf der **zweiten Stufe** steht zwar nach wie vor die Rekontextualisierung methodologischer Kulturen im Zentrum der Methodenlehre, aber ich spezifiziere ihre Kernfunktion auf die Bestimmung des Grades der Ausdifferenzierung der Methodenkategorie und damit der Organisation des Verhältnisses der methodologischen Kulturen der Soziologie in der Lehre. Im Prozess der Klassifikation stellt sich hierbei die Frage, ob die Kulturen als harte Kategorien binär voneinander unterschieden oder über eine schwache Klassifikation integriert werden. Der Prozess des Framings kann sich dahingehend unterscheiden, ob im Fall der harten Klassifikation die Kontrolle über die Wahl einer oder beider Kulturen bei den Studierenden oder den Lehrenden/Studienstrukturen liegt. Mit dem Übergang von der zweiten auf die **dritte Stufe** verschiebt sich der empirische Fokus von der Studienstruktur, die Wissensdomänen der Soziologie organisiert, hin zu konkreten Veranstaltungen. Nachdem also auf der zweiten Stufe das Verhältnis methodologischer Kulturen rekontextualisiert wurde, geht es nun kleinteiliger um die Rekontextualisierung dieser Kulturen selbst. Je nach Wissenskultur, ihrem Grad der Ausdifferenzierung und Standardisierung ist es hierbei möglich, dass die Stärke der Klassifikation interner Einheiten und des Framings, beispielsweise das Maß an Wahl- oder Praxiselementen, variiert und somit zu unterschiedlichen Ausprägungen der Lehrpraxis führt.

11. Sociologist in the making Im Dreischritt zur empirischen Soziologie

In diesem letzten Kapitel rekapituliere ich die Argumentation meiner Arbeit unter Rückgriff auf mein Modell der Rekontextualisierung soziologischer Methoden in der Lehre. Abschließend reflektiere ich meine individuelle Erfahrung der Sozialisation in die empirische Soziologie und leite daran anschließend weiterführende Fragen für mögliche Anschlussforschung ab.

Vergangene und gegenwärtige Selbst- und Fremdbeschreibungen der Soziologie sind stark von der symbolischen Grenzziehung entlang kultureller Binnen- und Außengrenzen geprägt. Als eine Wissenskultur zwischen den harten Naturwissenschaften und den weichen Geisteswissenschaften muss sie Anschlussfähigkeit und Distinktion zugleich vermitteln. Als eine Wissenskultur, die der Gesellschaft die Gesellschaft erklärt, muss sie verständlich sein und doch die spezialisierte Sprache der Wissenschaft bedienen. Diese Spannungen der Positionierung der Soziologie in Wissenschaft und Gesellschaft beschäftigt sie seit ihrer Entstehung. Dabei treibt sie nicht nur die Frage nach der Hierarchie ihrer internen Kulturen um, sondern auch die Frage, wie viele Kulturen *zu viele* sind für eine Disziplin. Das Kernmotiv ist die Spannung zwischen disziplinärer Einheit und Vielfalt. Die Vielfalt ermöglicht, die diversen Anschlusskontexte zu bedienen – an Gesellschaft und Wissenschaft, an Natur- und Geisteswissenschaft –, riskiert dabei jedoch, die Einheit und damit die distinkte Eigenleistung unkenntlich werden zu lassen. Zugleich sichert die Einheit Sichtbarkeit in Wissenschaft und Gesellschaft, riskiert jedoch, das produktive Potenzial der internen Ausdifferenzierung zu unterdrücken. Einheit einer wissenschaftlichen Disziplin oder Vielfalt von Wissenskulturen – die Soziologie stellt selbstreflexiv stets die Frage, wie legitim sie im Plural ist. In diesem Sinne hat zuletzt auch die Akademie für Soziologie, die sich als Alternative zur Deutschen Gesellschaft für Soziologie als Fachvertreterin aufgestellt hat, aus ihrer Kritik an der kulturellen Pluralität der Disziplin die Notwendigkeit ihrer weiteren Ausdifferenzierung abgeleitet.

Das Ergebnis meiner Arbeit ist der empirische Nachweis der starken Bedeutung der Methodenlehre für die Reproduktion dieser für die Soziologie so elementaren Spannung. Gerade weil diese so elementar ist, ist es nur konsequent, sie zum Teil des

Enkulturationsprozesses potenziell zukünftiger Soziolog:innen zu machen. Für die Soziologie als wissenschaftliche Disziplin spielt auch die Frage nach ihrer Methode der Erkenntnisproduktion eine kulturell besondere Bedeutung, da die Antwort auf diese Frage ihren Status als Wissenschaft unter Wissenschaften und als Wissenschaft der Gesellschaft in der Gesellschaft sichern oder gefährden kann. Grundsätzlich ist zwar die symbolische wie soziale Bedeutung des Kulturobjektes Methode kein Spezifikum der Soziologie. Dass sie jedoch auf die Frage nach ihrer Methode so viele Antworten kennt, schon. Die Vielzahl dieser Antworten und die gegensätzliche Bewertung der Legitimität dieser Vielzahl stellen nicht nur die disziplinäre Fachgemeinschaft vor Herausforderungen, wie die Frage, wer gegenüber der Gesellschaft und Wissenschaft eigentlich für die Soziologie sprechen darf, sondern auch vor Herausforderungen in der Lehre. Die Methodenlehre nimmt hierbei eine Schlüsselposition ein in der Etablierung von Einheit und Differenz der Soziologie. Das von mir hier vorgeschlagene Modell der Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens in der Lehre ist somit auch ein Modell der kulturellen Reproduktion der Soziologie.

Das Modell setzt sich zusammen aus den öffentlichen und persönlichen Lehrkulturen, die zusammen das Wissen zur Lehre soziologischer Methoden ergeben. Da die repräsentierte Kultur – die Soziologie und ihre methodologischen Subkulturen – eine der Hauptbedingungen der Lehre darstellen, sind Form und Inhalt der Lehrkulturen stark abhängig von diesen. Die repräsentierende Kultur, die primär von den Studierenden und Studienstrukturen getragen wird, reproduziert schlussendlich die disziplinäre Umwelt im Rahmen der Lehre. So wie die repräsentierte Kultur die interne Identitätsarbeit der disziplinären Selbstbeschreibung als Einheit oder Vielfalt in die Lehrkultur trägt, macht die repräsentierende Kultur die externe Grenzarbeit zur Adressierung disziplinärer Fremdbeschreibung notwendig. Insgesamt hat die Lehrkultur die Erfordernisse disziplinärer und methodologischer Wissenskulturen, die öffentlichen Erwartungen der Studierenden an die Soziologie und die Ordnung des wissenschaftlichen Studiums durch die Studienstrukturen zu bedienen.

11.1 Einheit durch Einheit, zweiter Teil

In dem vorgeschlagenen, dreistufigen Modell der Rekontextualisierung leistet die erste Stufe die Rekontextualisierung der Einheitsdeutung der Soziologie als empirische Wissenschaft. Vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung der Soziologie, die beispielsweise auch als rein theoretische Praxis denkbar ist, muss diese Form der Rekontextualisierung als eine spezifische statt allgemeine Deutung verstanden werden. Aus dieser Perspektive qualifiziert das Methodenwissen die Soziologie als *empirische* Wissenschaft und die reine Theoriearbeit als Abweichung von der Norm. Auf dieser Stufe einen Ziel und Herausforderungen der Zielerreichung das Lehrhandeln der Methodenlehrenden. In besonderem Maße haben sie die Deutung der Soziologie als Wissenschaft unter Wissenschaften gegenüber den Studierenden zu verteidigen, die im Kontext des Studiums als Vertreter:innen gesellschaftlicher Öffentlichkeit eine Fremdbeschreibung der Disziplin an diese herantragen. Hierbei einen die Etablierung und Verteidigung des Methodenwissens als soziologisches Wissen und die

Verteidigung der individuellen und kollektiven Identitäten der Methodenlehrenden als empirische Wissenschaftler:innen nicht nur die Methodenlehrenden innerhalb der Soziologie, sondern die Methodenlehrenden aller Fächer. Das elementare Bestandteil der sie verbindenden öffentlichen Lehrkultur ist die Disziplinierung von Studierenden in wissenschaftliches, und damit methodisches, regelgeleitetes Arbeiten.

Obwohl diese geteilte Dimension einer wissenschaftlichen Kultur der Methodenlehre die Soziologie in die Wissenschaft integriert, deuten ihre Vertreter:innen in der soziologischen Methodenlehre diese allgemeinen Herausforderungen als spezifische und instrumentalisieren die Studierenden in der internen Aushandlung des epistemischen Status und der ordinalen Ordnung methodologischer (Sub-)Kulturen. Damit folgt die Überleitung zur zweiten und dritten Stufe des Rekontextualisierungsmodells.

11.2 Einheit durch Vielfalt, zweiter Teil

Auf der zweiten und dritten Stufe steht im Kontrast zur Rekontextualisierung der disziplinären Einheit zum einen die wissenskulturelle Vielfalt der Disziplin, konkret ihre methodologische Ausdifferenzierung, im Zentrum. Zum anderen wird hierbei der Konflikt der Disziplin um ihre Form und damit die normative Frage reproduziert, ob sie sich selbst als Einheit oder Vielfalt versteht und entsprechend auch gegenüber der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Umwelt präsentiert. Während also auf der zweiten Stufe die Legitimität von Einheit oder Differenz, in dem Sinne die Quantität der Disziplin, verhandelt wird, werden auf der dritten Stufe die Qualitäten der methodologischen Kulturen rekontextualisiert. Somit leistet die Methodenlehre nicht nur die Reproduktion von Disziplin (Einheit) und Wissenskulturen (Vielfalt) der Soziologie, sondern auch die Reproduktion des Konfliktes darum, ob sie sich durch ihre Einheit oder Vielfalt auszeichnet.

Entsprechend beginnt mit Stufe 2 die Ausdifferenzierung der Lehrkultur der Methodenlehre und nimmt eine spezifisch soziologische Form an. Stufe 2 reproduziert die zwei gegensätzlichen Normen der Lehrgestalt der Soziologie über die Organisation des Verhältnisses methodologischer Kulturen. Empirisch habe ich vier Typiken rekonstruiert, die diesen Ordnungen zugrunde liegen. Somit differenziert sich auf dieser Stufe die Lehrkultur nicht binär im Sinne einer Lehrkultur qualitativer und quantitativer Wissenskulturen aus, sondern diverser. Als Relikt der vergangenen Dominanz quantitativer Methoden in der Soziologie zeigt sich in den vier Typiken ein Ungleichgewicht der Sichtbarkeit beider methodologischer Kulturen. Charakteristisch für die Soziologie ist die Komplexität dieser Verhandlung von Einheit und Differenz, die sich im *Remapping* der Einheit anschließend an die wissenskulturelle Ausdifferenzierung zeigt. So kann Einheit mal als Nullsummenspiel reproduziert werden, in dem Gewinner:innen und Verlierer:innen der Sichtbarkeit ausgehandelt werden. Einheit kann aber auch als Rückbesinnung scheinbar unvereinbarer Kulturen verstanden und umgesetzt werden. Schlussendlich zeigt sich deutlich, dass die vielfältigen Deutungen der Disziplin auch in der Lehre sichtbar verhandelt werden. Dies gilt auch für die dritte Stufe des Prozesses, auf der nicht mehr die Relationen der methodologischen Kulturen im Zentrum stehen, sondern die Reproduktion einzelner Kulturen. Hierbei

werden methodologisch spezifische und somit binär ausdifferenzierte Lehrkulturen sichtbar, die in Abhängigkeit der eigenen Wissensstrukturen homo- oder heterogene Inhalte auf geschlossene oder offene Weise vermitteln.

So konnten Muster einer allgemeinen und spezifischer Methodenlehrkulturen identifiziert werden, die sich wiederum aus deklarativen und non-deklarativen Elementen zusammensetzen. Zugleich fehlt eine öffentliche Lehrkultur, die von ihren Träger:innen auch als solche gewusst und reflektiert wird. Zwar konnten Elemente eines übergreifend geteilten Allgemeinwissens der Methodenlehre identifiziert werden, wie die Quellen von Deutungs- und Handlungsproblemen. Der Umgang mit diesen bleibt jedoch den persönlichen Kulturen der Lehrenden und schlussendlich ihrer individuellen Lehrerfahrung überlassen. Die Dominanz einer individuellen Lehrpraxis deckt sich zudem mit dem Imperativ, der Lehre von Methoden habe die Erfahrung der Methoden in der Forschung voranzugehen. Im Kern bleiben Forschung und Lehre implizite Wissensbestände, die als *praktisch* lern-, aber auch lehrbar gelten. Mit dieser Logik kann auch die individuelle Organisation der Lehre gerechtfertigt werden, die nur im Fall eines hohen Kanonisierungsgrades methodologischen Wissens zur Reproduktion einer – spezifischen – kulturellen Einheit beitragen kann. Wahrscheinlicher ist jedoch die Reproduktion der persönlichen Kulturen der Lehrenden und damit jene der der Forschungspraxis nahen methodologischen Wissenskulturen, die die persönlichen Kulturen über geteilte Forschungs- und Lehrerfahrungen gruppieren. Die symbolische Ausdifferenzierung ist dabei stets auch eine soziale. Dies zeigt sich in der Ausdifferenzierung der Lehrrollen, aber auch in der an die Studierenden gerichteten Erwartung, sich für eine methodologische Kultur zu entscheiden. Empfehlungen, wie die der DGS zur Methodenlehre, geben ein Ziel disziplinärer Reproduktion vor, ohne eine öffentliche Lehrkultur der Mittel der Methodenlehre zu etablieren. So ist das Minimum geteilter Ziele formuliert, das Maximum der lehrpraktischen Mittel zur Zielerreichung bleibt hingegen erhalten.

11.3 Offene Fragen einer gewordenen Soziologin

In meiner Arbeit habe ich mich auf jene Akteur:innen konzentriert, die die Enkulturationsprozesse der Studierenden maßgeblich gestalten. Die Lehrenden sind jene, die die verschiedenen Bedingungen dieser Prozesse in Lehrsituationen zu kennen, zu deuten und sich zu diesen zu verhalten haben. Sie repräsentieren disziplinäre und methodologische Kulturen und die Lehrkultur an der Schnittstelle dieser und der repräsentierenden Kultur, die vom studentischen Publikum und den Strukturen universitären Studiums geprägt ist. Sie verbinden Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Soziologie, indem sie unter Rückgriff auf bestehende kulturelle Toolkits das Werden zukünftiger Soziolog:innen beeinflussen. Auf diese Rolle der Lehrenden habe ich nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch den Fokus gelegt. Dabei habe ich die Forschung zu den Studierenden und damit zur Zielgruppe dieser Lehrpraxis zurückgestellt. Sie wurden durch die Perspektive der Lehrenden präsent, kamen jedoch nicht selbst zu Wort. Statt ihrer möchte ich an dieser Stelle als Doktorandin der Soziologie meine Promotionserfahrung reflektieren und Fragen formulieren, die sich

anschließend stellen. Sie betreffen die Studierenden, die Existenz einer allgemeinen Lehrkultur der Soziologie und einer allgemeinen Lehrkultur der Wissenschaft.

Diese Arbeit entspricht einer *Qualifikationsarbeit*, mit der ich den Nachweis beabsichtige, der soziologischen Forschung fähig zu sein und entsprechend den Titel einer promovierten Soziologin zu verdienen. Damit ist der Kontext meiner Enkulturationserfahrung ein anderer als jener der Studierenden meiner Arbeit. Nichtsdestotrotz sah auch ich mich den empirischen Ergebnissen meiner Arbeit stets zugleich praktisch ausgesetzt. Die Rekonstruktion spezifischer Normen der Forschungs- und Lehrpraxis waren immer auch Normen, die ich an meine eigene Arbeit zu stellen hatte. So habe ich im Zuge der mehrjährigen Forschungspraxis des Promotionsprojektes die Identität einer empirischen Soziologin ausgebildet, die Datenerhebung und -analyse als elementar wichtige Bausteine soziologischer Erkenntnisproduktion versteht. Ich habe erfahren, wie durch den Kontakt mit der Empirie rational und emotional die Wahrnehmung von Verstehen einsetzte und habe das Wechselverhältnis von Empirie und Theorie als produktiv empfunden. Dabei sah ich mich einigen Dissonanzen ausgesetzt, die jenen gleichen, die die befragten Lehrenden ihren Studierenden zuschreiben: Quantitative Forschung, in Form quantitativer Text- und Netzwerkanalyse, empfand ich zuweilen als zu abstrahiert von meinem Gegenstand. Qualitative Forschung, in Form offener Interviews und interpretativ-rekonstruktiver Textanalyse, hat bei mir wiederum Unsicherheiten im Verfahren erzeugt auf Grund der geringen Regeldichte. Je länger ich jedoch beides praktiziert habe, desto weniger empfand ich diese Reibungspunkte als Dissonanzen, sondern als produktive Unterschiede qualitativer und quantitativer Praxis. Die Praxis der einen Seite half mir beim Verständnis der anderen. Der Wechsel zwischen der analytischen Nähe und der Distanz zum Gegenstand erschien mit durch den Wechsel der methodologischen Perspektiven einfacher. Hatte ich zunächst beschlossen, mich aus beiden Methodentoolkits zu bedienen, um meinem Anspruch einer symmetrischen Perspektive auf meinen Gegenstand gerecht zu werden, erschloss sich mir zunehmend der praktische Nutzen des Imperativs, Methodenwahl habe gegenstandsangemessen zu erfolgen. Zugleich hat mir meine Empirie vor Augen geführt, dass dieser Imperativ vielfach diskursiv bleibt, statt praktisch handlungsleitend Forschung und Lehre der von mir Befragten zu lenken. Stattdessen sind die symbolischen und sozialen Grenzen der methodologischen Kulturen, wie sie in der Methodenlehre vertreten werden, typischerweise harte. Da meine eigene Forschungspraxis dem nicht entsprach, empfand ich die sichtbaren Klassifikationskämpfe innerhalb der deutschen Soziologie als Fachgemeinschaft, aber auch innerhalb ihrer Lehrgestalt als befremdlich und fühlte mich an das Lepenies-Zitat erinnert, nach dem »Soziologen [...] unfähig [sind], ihre sozialen Beziehungen zu organisieren« (Lepenies, 1985, S. 407). Soziologisch die Soziologie zu beforschen, führt vor Augen, dass soziale Mechanismen auch für jene Gruppe gelten, die diese am besten kennt. So entstand eine Differenz zwischen meinem analytischen Verständnis der symbolischen und sozialen Grenzen innerhalb der Soziologie und meinem zugleich emotional-normativen Unverständnis diesen gegenüber. Daran anschließend stellte sich mir die Frage, wie wohl Studierende des Faches damit umgehen.

Im Kern sehe ich drei Themen als Desiderate meiner Arbeit. Zum einen ist das die Perspektive der Studierenden auf den Prozess der Rekontextualisierung soziologi-

schen Methodenwissens bzw. auf einen Abschnitt ihres Enkulturationsprozesses. Zudem scheint es mir sinnvoll, den Fokus der Analyse auf die Methodenlehre um die Lehre anderer soziologischer Wissensdomänen, insbesondere der Theorie, zu erweitern. Eine vergleichende Einordnung dieser habe ich durch den Einbezug der entsprechenden Literatur und empirischer Primärdokumente, wie der Empfehlungen der DGS zur Lehrgestaltung, geleistet. Nichtsdestotrotz scheint mir eine Erweiterung der Fokussierung auf Methodenlehre um Lehrende anderer Lehrbereiche gewinnbringend. Zuletzt wäre nicht nur die Besonderheit des Methodenwissens und seiner Lehre für die Soziologie, sondern auch die Besonderheit der Soziologie im Kontext wissenschaftlicher Methodenlehre weitere Forschung wert. Auch dies habe ich durch die Gegenüberstellung der Analyse der soziologischen Methodenlehre mit der Literatur zur allgemeinen Methodenlehre versucht, jedoch nicht durch eigene empirische Arbeit gestützt.

Das Soziologiestudium aus der Perspektive der Studierenden

Wie vielfach ausgeführt, stellen die Studierenden aus Sicht der Lehrenden eine der zentralen Bedingungen ihrer Lehrpraxis dar. Das Wissen um das Stereotyp der Soziologiestudierenden ist eines jener übergreifenden Elemente, welches die Befragten eint und welches somit eines der zentralen Elemente der Lehrkultur der Methodenlehre darstellt. In dieser Rolle prägen sie den Prozess der Rekontextualisierung mit, immerhin richten die Lehrenden ihre Lehrpraxis vielfach an den wahrgenommenen Deutungskonflikten der Studierenden aus. Zugleich konnte ich im Rahmen meiner Arbeit nicht klären, welche Bedeutung die drei Stufen der Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens für die Studierenden haben. Unter welchen Bedingungen gelingt die Ausbildung der Fachidentität als empirische Disziplin und entsprechend auch die Identifikation mit dieser? Unter welchen Bedingungen wird welches Verhältnis disziplinärer Einheit und Differenz in den persönlichen Kulturen der Studierenden reproduziert? Unter welchen Bedingungen erzeugt die Gegensätzlichkeit der Stufen Resonanz oder Dissonanz bei den Studierenden? Aus welchen Gründen gelingt bei welchen Studierenden mit welchen Konsequenzen für die Reproduktion der Disziplin die Ausbildung der Fachidentität nicht?

Zum anderen ist deutlich geworden, dass es Lehrende gibt, die sich bemühen, in Form des *Remapping* Einheit und Differenz der Soziologie und ihres Methodenwissens auf allen drei Stufen präsent zu halten, statt die Darstellung von Einheit und Differenz über die Stufen voneinander zu trennen. Mit diesen kann ich mich selbst, nun auf mein Projekt zurückblickend, am stärksten identifizieren und frage entsprechend: Welche Position nehmen diese quantitativ innerhalb der soziologischen Methodenlehre ein? Wie verhält sich ihr anzunehmender Minderheitenstatus wiederum zu praktizierenden Soziolog:innen außerhalb der Lehre? Wie gelingt die Enkulturation in eine methodologische Wissenskultur, die die Grenzen zwischen qualitativ und quantitativ nicht scharf zieht, in Anbetracht einer gegenteilig orientierten Methodenlehre? Ist dies abhängig von spezifischen Lehrenden im Studium oder wird diese Fachidentität erst in der Phase der Promotion ausgebildet?

Lehrkultur der Soziologie

Innerhalb des vorgestellten mehrstufigen Rekontextualisierungsprozesses habe ich zwischen einer allgemeinen Lehrkultur soziologischer Methoden und spezifischen Ausprägungen der Lehrkulturen methodologischer Kulturen unterschieden. Zugleich ist es mir auf Grund meiner Daten nicht möglich, aus diesen Stufen Elemente einer allgemeinen Lehrkultur der Soziologie zu identifizieren. Hierfür wäre es notwendig, die Felddefinition über die Methodenlehre hinaus zu erweitern um andere Wissensdomänen. Spannend wäre insbesondere der direkte Vergleich von Theorie- und Methodenlehre, ihrer jeweiligen Deutungs- und Handlungskonflikte und der Ziele und Mittel ihrer Lehrpraxis. So ist nicht davon auszugehen, dass die Präsentation der Soziologie als *empirische Disziplin* im gleichen Maße im Zentrum der Theorielehre steht, wie für die Methodenlehre dargelegt. Somit wäre anzunehmen, dass dieser Lehrbereich andere Resonanz durch die Studierenden erfährt, diese wiederum von Lehrenden anders charakterisiert werden etc. Zugleich ist auch die soziologische Theorie ausdifferenziert und Fragen nach Einheit und Differenz in ihrer Darstellung stellen sich gleichermaßen. Welche Lehrkultur ist also methodisch, welche theoretisch und welche soziologisch?

Meine literaturgestützte These bleibt, dass sich zum einen Methoden, zum anderen die Methodenlehre durch eine besondere Bedeutung für die Soziologie und ihre kulturelle Reproduktion ausweisen. Historisch wie gegenwärtig sind es die Methoden, die den für jede Disziplin notwendigen Anschluss an die Wissenschaft und an das gesellschaftliche Verständnis von Wissenschaft herstellen. Die Methoden stehen mehrheitlich im Zentrum spezifisch soziologischer Konflikte, symbolischer wie sozialer Ausdifferenzierungen, und auch der Steuerungsversuch der DGS hat sich nur auf die Lehre der Methoden gerichtet. Die Soziologie als multikulturelle Wissenschaft der Gesellschaft kennt vielfältige Richtungen ihrer Grenz- und Identitätsarbeit, aber kaum ein Gegenstand hatte und hat so viel Sprengkraft in der Soziologie wie ihre Methoden.

Lehrkultur wissenschaftlicher Methoden

Anschließend an die Frage nach einer Ausdifferenzierung soziologischer Lehrkulturen stellt sich auch die Frage nach der Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Lehrkulturen der Methodenausbildung. Auf der ersten Stufe des Rekontextualisierungsprozesses soziologischer Methoden habe ich nicht nur Elemente einer einheitlichen Lehrkultur soziologischer Methoden identifiziert, sondern diese auch literaturgestützt ins Verhältnis zur wissenschaftlichen Methodenlehre ungeachtet disziplinärer Ausdifferenzierung gesetzt. So wie wissenschaftliche Methoden die Soziologie als Wissenschaft ausweisen, leisten sie dies für alle wissenschaftlichen Disziplinen. Gleichermaßen werden Studienanfänger:innen nie nur in (sub-)disziplinäre Kulturen sozialisiert, sondern auch in die Wissenschaft an sich. Zudem haben empirische Studien zur Methodenlehre in wissenschaftlichen Studiengängen vielfältig die Frage nach einer geteilten Lehrkultur gestellt und diese im Sinne einer öffentlichen Kultur verneint, zugleich jedoch zahlreiche implizite Muster kultureller Gemeinsamkeiten rekonstruiert, ähnlich wie ich es in meiner Studie für die Soziologie getan habe.

In diesem Sinne ist die Annahme einer Lehrkultur wissenschaftlicher Methoden bereits in der ersten Stufe meines Modells impliziert. Diese eint nicht nur methodologische Kulturen der Soziologie in ihrer Lehrpraxis, sondern auch, so meine Annahme, die Rekontextualisierung wissenschaftlicher Methoden als ganz grundsätzliche Bedingung wissenschaftlicher Praxis im Studium. Zur Prüfung dessen wäre jedoch weitere Forschung notwendig, die sich vergleichend der Methodenlehre verschiedener Disziplinen annimmt. Insbesondere hinsichtlich der Dreistufigkeit des von mir für die Rekontextualisierung *soziologischer* Methoden vorgestellten Modells gehe ich davon aus, dass dieses ab der zweiten Stufe eine tatsächlich disziplinär spezifische Form annimmt, dass die erste Stufe also die Sozialisation in die Wissenschaft – und damit verbunden in eine als jeweils *wissenschaftlich* gerahmte Disziplin – leistet und die möglichen Folgestufen disziplinspezifische Konstellationen von Einheit oder Differenz abbilden.

Ich habe dieses Unterkapitel ausgehend von meiner eigenen Enkulturationserfahrung und den damit verbundenen Bewertungen der methodologischen Ausdifferenzierung der Soziologie normativ eingeleitet, dies jedoch in die Formulierung weiterführender Forschungsfragen überführt. Das von mir in dieser Arbeit ausgearbeitete Modell der Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens macht ein empirisch gestütztes Angebot zum Verständnis des Phänomens der soziologischen Methodenlehre, zu ihren Bedingungen und kulturbezogenen Mechanismen. Zugleich gehe ich davon aus, dass dieses auch ein Phänomen kultureller Reproduktion der Wissenschaft ist. Das Kernelement einer übergreifenden Lehrkultur wäre die *Disziplinierung durch Methode*.

A. Anhang

A.1 Studienstandorte

Universität	Studiengang
D	
Universität Freiburg im Breisgau	BA Soziologie
Universität Freiburg im Breisgau	MA Soziologie
Universität Heidelberg	BA Soziologie
Universität Heidelberg	MA Soziologie
Universität Konstanz	BA Soziologie
Universität Konstanz	MA Soziologie
Universität Mannheim	BA Soziologie
Universität Mannheim	MA Sociology
Universität Stuttgart	BA Sozialwissenschaften
Universität Stuttgart	MA Empirische Politik- und Sozialforschung
Universität Tübingen	BA Soziologie
Universität Tübingen	MA Soziologie mit Schwerpunkt Emp. Sozialforschung
Zeppelin Universität	BA Sociology, Politics & Economics (SPE)
Universität Augsburg	BA Sozialwissenschaften
Universität Augsburg	MA Sozialwissenschaften
Universität Bamberg	BA Soziologie
Universität Bamberg	MA Soziologie
Universität Bayreuth	BA Kultur und Gesellschaft (mit Soziologie)
Universität Bayreuth	MA Soziologie
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt	BA Soziologie
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt	MA Soziologie
Universität Erlangen-Nürnberg	BA Soziologie
Universität Erlangen-Nürnberg	MA Soziologie
Universität München	BA Soziologie
Universität München	MA Soziologie
Universität der Bundeswehr München	BA Staats- und Sozialwissenschaften
Universität der Bundeswehr München	MA Staats- und Sozialwissenschaften
Universität Passau	BA Governance and Public Policy - Staatswissenschaften (mit Basismodul Soziologie)
Universität Würzburg	BA Political and Social Studies
Universität Würzburg	MA Political and Social Studies
Freie Universität Berlin	MA Soziologie – Europäische Gesellschaften
Humboldt-Universität Berlin	BA Sozialwissenschaften
Humboldt-Universität Berlin	MA Sozialwissenschaften
Technische Universität Berlin	BA Soziologie technikwissenschaftlicher Richtung
Technische Universität Berlin	MA Soziologie technikwissenschaftlicher Richtung
Universität Potsdam	BA Soziologie
Universität Potsdam	MA Soziologie
Universität Bremen	BA Soziologie
Universität Bremen	MA Soziologie und Sozialforschung
Jacobs University Bremen	BA Integrated Social Sciences
Universität Hamburg	BA Soziologie
Universität Hamburg	MA Soziologie
Universität der Bundeswehr Hamburg	BA Bildungs- und Erziehungswissenschaft
Universität der Bundeswehr Hamburg	MA Bildungs- und Erziehungswissenschaft
Technische Universität Darmstadt	BA Soziologie

Technische Universität Darmstadt	MA Soziologie
Universität Frankfurt am Main	BA Soziologie
Universität Frankfurt am Main	MA Soziologie
Universität Gießen	BA Social Sciences
Universität Gießen	MA Gesellschaft und Kulturen der Moderne
Universität Kassel	BA Soziologie
Universität Kassel	MA Soziologie
Universität Marburg	BA Sozialwissenschaften
Universität Marburg	MA Soziologie und Sozialforschung
Universität Rostock	BA Soziologie
Universität Rostock	MA Soziologie
Technische Universität Braunschweig	BA Integrierte Sozialwissenschaften
Universität Göttingen	BA Soziologie
Universität Göttingen	MA Soziologie
Universität Hannover	BA Sozialwissenschaften
Universität Hannover	MA Soziologie
Universität Oldenburg	BA Sozialwissenschaften
Universität Oldenburg	MA Sozialwissenschaften
Universität Osnabrück	BA Soziologie
Universität Osnabrück	MA Soziologie
Universität Vechta	BA Combined Studies
Technische Hochschule Aachen	BA Gesellschaftswissenschaften
Technische Hochschule Aachen	MA Soziologie
Universität Bielefeld	BA Soziologie
Universität Bielefeld	MA Soziologie
Universität Bochum	BA Sozialwissenschaft
Universität Bochum	MA Sozialwissenschaft
Universität Bonn	BA Politik und Gesellschaft
Universität Bonn	MA Gesellschaften, Globalisierung und Entwicklung
Technische Universität Dortmund	MA Alternde Gesellschaften
Universität Duisburg-Essen	BA Soziologie
Universität Duisburg-Essen	MA Soziologie
Universität Düsseldorf	BA Sozialwissenschaften - Medien, Politik, Gesellschaft
Universität Düsseldorf	MA Sozialwissenschaften
Universität Köln	BSc Sozialwissenschaften
Universität Köln	M.Sc. Sociology and Social Research
Universität Münster	BA Soziologie
Universität Münster	MA Soziologie "Antinomien sozialer Dynamik"
Universität Siegen	BA Sozialwissenschaften
Universität Siegen	MA Medien und Gesellschaft
Universität Wuppertal	BA Soziologie
Universität Wuppertal	MA Soziologie
Technische Universität Kaiserslautern	BA Integrative Sozialwissenschaft
Technische Universität Kaiserslautern	MA Integrative Sozialwissenschaft
Universität Koblenz-Landau	BA Soziologie
Universität Koblenz-Landau	MA Sozial- und Kommunikationswissenschaften
Universität Mainz	BA Soziologie
Universität Mainz	MA Soziologie: Forschungspraxis und Praxisforschung

Universität Trier	BA Soziologie
Universität Trier	MA Medien- und Kulturosoziologie/Wirtschaftssoziologie
Technische Universität Chemnitz	BA Soziologie
Technische Universität Chemnitz	MA Soziologie
Technische Universität Dresden	BA Soziologie
Technische Universität Dresden	MA Soziologie
Universität Leipzig	BA Soziologie
Universität Leipzig	MA Soziologie
Universität Halle-Wittenberg	BA Soziologie
Universität Halle-Wittenberg	MA Soziologie
Universität Magdeburg	BA Sozialwissenschaften
Universität Magdeburg	MA Sozialwissenschaften
Universität Kiel	BA Soziologie
Universität Kiel	MA International Vergleichende Soziologie
Universität Erfurt	BA Staatswissenschaften - Sozialwissenschaften
Universität Erfurt	MA Staatswissenschaften
Universität Jena	BA Soziologie
Universität Jena	MA Soziologie
CH	
Universität Basel	BA Soziologie
Universität Basel	MA Soziologie
Universität Bern	BA Sozialwissenschaften
Universität Bern	MA Soziologie
Universität de Fribourg	BA Soziologie
Universität de Fribourg	MA Soziologie, Sozialpolitik, Sozialarbeit
Universität Luzern	BA Soziologie
Universität Luzern	MA Soziologie
Universität Zürich	BA Soziologie
Universität Zürich	MA Soziologie
AT	
Universität Wien	BA Soziologie
Universität Wien	MA Soziologie
Universität Graz	BA Soziologie
Universität Graz	MA Soziologie
Universität Innsbruck	BA Soziologie
Universität Innsbruck	MA Soziologie: Soziale und politische Theorie
Universität Salzburg	BA Soziologie
Universität Salzburg	MA Soziologie
Universität Linz	BA Soziologie
Universität Linz	MA Soziologie

A.2 Leitfaden Methodenlehrende

Sehr geehrte Frau / sehr geehrter Herr xy,

was Sie mir erzählen werden, wird vertraulich behandelt. Alles bleibt anonym, auch wenn ich später meine Auswertung verschriftliche, kann niemand daraus auf eine bestimmte Person schließen. Sollte Ihnen eine Frage unangenehm sein, brauchen Sie diese selbstverständlich nicht zu beantworten.

I. Akademische Sozialisation

Bitte beschreiben Sie mir Ihren akademischen Werdegang, der Sie auf Ihre aktuelle Position als *Denomination/Stellenbezeichnung* mit Verantwortung für die Methodenlehre im BA- und/oder MA-Studiengang *Studiengangsbezeichnung* in *Standort* geführt hat.

Disziplinkontakte
Prägende Dozierende/Kolleg:innen
Universitäten

II. Verhältnis von Disziplin und Methode

Oft, so auch in Ihrer Denomination/Veranstaltungstitel ist die Rede von »Methoden der empirischen Sozialforschung«.

Welche Bedeutung nehmen diese in einem soziologischen Studium ein?
Ziele der Soziologie
Regeln zur Zielerreichung
Unterschiede/Gemeinsamkeiten zu anderen Disziplinen
Unterschiede/Gemeinsamkeiten innerhalb der Disziplin

III. Konzeption der Methodenlehre

Bitte beschreiben Sie mir, wie Sie ihre Lehre konzipieren.

Individuell
Wie werden einzelne Veranstaltungen entworfen?
Inhalte der Veranstaltung
Literatur der Veranstaltung
Software
Gibt es ein Gesamtkonzept?
Abstimmung zwischen den Lehrstühlen
Abstimmung zwischen den Lehrstuhlmitarbeitenden
Veränderungen in der Lehre
Konkrete Beispiele

Wie sind Ihre Erfahrungen mit den Studierenden?

In welchem Verhältnis stehen für Sie die Methodenlehre und Ihre eigene Forschung?

IV. Optional: Veränderungen – Big Data

Wir haben nun bereits über inkrementelle Veränderungen in Ihrer Lehre gesprochen. Sehen Sie auch jenseits dessen gegenwärtig neue Themen, die unser Methodenwissen betreffen?

Forschungsgegenstand
Methodische Chancen/Herausforderungen

V. **Optional: Methodenlehrbuch**

Wie ist es dazu gekommen, dass Sie Ihr Methodenlehrbuch geschrieben und veröffentlicht haben?

Wieso gab es eine Notwendigkeit für dieses Buch?
Wie wurden Entscheidungen über Inhalte getroffen?
Zielgruppe
Veränderungen zwischen den Auflagen

Konkrete Beispiele

Hat Sie Feedback (der Studierenden, Kolleg:innen) zu dem Lehrbuch erreicht?
Wieso glauben Sie, dass gerade Ihr Lehrbuch so breite Anwendung gefunden hat?

Fällt Ihnen noch etwas ein, was Sie thematisieren möchten?

A.3 Leitfaden Methodenlehrbuch

I. **Entstehungskontext**

Zum Einstieg möchte ich Sie gerne bitten, mir zu schildern, wie es zu der Idee des Buches *Buchtitel* gekommen ist:

Verlag
Motivation
Thema
Mögliche Kollaboration

II. **Lehrbuchkonzeption**

Können Sie für mich einmal nachvollziehen, wie Sie das Lehrbuch und seine Inhalte in der heutigen Form konzipiert haben?

Zielgruppe
Inhalte
Reihenfolge
Prioritäten
Quellen
Software
Eigene Lehre

III. **Rezeption – Veränderungen**

Ihr Buch ist bereits in der *xten* Auflage erschienen.

Hat Sie Feedback zu dem Lehrbuch erreicht?
Wieso glauben Sie, dass gerade Ihr Lehrbuch so erfolgreich ist?

Kommt es zu Veränderungen zwischen den Auflagen?

Konkrete Beispiele

IV. (Methoden-)Lehrbuchmarkt

Wie würden Sie Ihr Lehrbuch einordnen in das sonstige Lehrbucheangebot im Bereich empirischer Methoden (allgemein und qualitativ)?

V. Disziplinen und Methoden

Die meisten Studiengänge sind nach wie »Qualitative Methoden der Soziologie und Psychologie« genannt?

Wie nehmen Sie die Rolle Ihres Buches im Rahmen disziplinärer Methodenlehre wahr?

Fällt Ihnen noch etwas ein, was Sie thematisieren möchten?

A.4 Situational Map der Methodenlehre

Abbildung 32: Ausschnitt der Situational Map der Methodenlehre, Teil 3 (online einzusehen unter <https://osf.io/8atjb>)

Individual Human Elements/Actors	Nonhuman Elements/Actants	Organizational/ institutional Elements	Collective Human Elements/Actors	Implicated/Silent Actors/Actants	Discursive Constructions of Individual and/or Collective Human Actors
Studierende;	Lehrformate (VL, Seminar);	Lern-/Qualifikationsziele;	Fakultät;	Nicht-Methoden-Lehre;	Studierende wollen nur deutsche Texte lesen;
Universitätsleitung;	Angewandtes Lernen;	Pflichtveranstaltung;	Mittelbau;	„Methodiker:in“;	Kolleg:innen als methodisch/statistisch desinteressiert/inkompetent;
Institutsleitung;	Forschungswerkstatt; Lehrangebote jenseits der Studiengänge (z.B. Summer Schools);	Lehrdeputat;	Softwarecommunity	Selektionsmechanismen	Kolleg:innen als qualitativ methodisch desinteressiert/inkompetent;
Lisa Kressin	Studierendenzahlen; Biografie der Lehrenden; Interessen der Lehrenden; Theorie; Klassiker/Standard; Betreuung von Abschlussarbeiten; Forschung; Qualitative Methoden; Quantitative Methoden; Mixed Methods/ Methodentriangulation; Einführungs-/ Überblickswissen; Studienabbruch; Anschlussfähigkeit; Didaktik; Kodesyntax; Sozialwissenschaften; Inhalte; disziplinäre Identität; Forschungsfrage; Forschungsgegenstand; Berufsbefähigung; wissenschaftlich-künstlerische Befähigung; Studierbarkeit; Computerpool	Methodendenomination			Kolleg:innen als empirisch versiert; Studierende besitzen „Konsumhaltung“

Abbildung 33: Ausschnitt der Situational Map der Methodenlehre, Teil 4 (online einzusehen unter <https://osf.io/4u58p>)

Discursive Construction of Nonhuman Actants	Political/Economic Elements	Sociocultural/Symbolic Elements	Temporal Elements	Spatial Elements	Major Issues/Debates (Usually Contested)	Related Discourses (Historical, Narrative, and/or Visual)
<p>Methodenlernen als active doing; Lehrinhalte; Mathematik/Statistik als abstrakt/unbeliebt; Praktische statistische Ausbildung, „Arbeiten mit Hand“; Lehrstühle</p>	<p>Institutionalisierungsgrad der Lehrinhalte; Marktlogik bzgl. seltener, erwünschter Kompetenzen; Ressourcenverteilungen (z.B. Anzahl/Ausstattung der Lehrstühle)</p>	<p>Orientierung der Lehre an eigener Sozialisation; Orientierung der eigenen Lehre an „Kolleg:innen“ anderer Standorte; wahrgenommene Hierarchien zwischen Studienorten bzgl. Methodenausbildung;</p>	<p>„Aktualisierungen“ von Lehrinhalten; Zeitinvestitionen führen zu Pfadabhängigkeiten der Lehrgestaltung; Studienverlauf;</p>	<p>Ordnung von Wissensbeständen (mehr/weniger relevant, grundlegend/außerbauend); Empfehlung/Nachfrage EINES Lehrbuches; individuelle Bindung mit dem Instrument Software</p>	<p>Wiederholungen von Inhalten Methodenaneignung als Teil der Persönlichkeitsentwicklung; idealtypischer Forschungsprozess; Bildungsideal der Einheit von Forschung und Lehre; Ideal der empirischen Wissenschaft</p>	<p>Lehrbücher als austauschbar; Wahl qualitativer Methoden aus Abneigung quantitativer/statistischer; Unterschätzung der Komplexität/ des Arbeitsaufwands qualitativer Methoden; Codesyntax als Überforderung/Abschreckung der Studierenden; Codesyntax als Steuerungsinstrument zum Lernen; Ausbildung in quantitativen Methoden fördert Arbeitsmarktchancen; qualitative Methodenlehre erfordert individuelles Engagement der Lehrenden; methodische Grundausbildung als „Teaser“; Soziologie als vielfältiges Fach; Soziologie als Ursprungsdisziplin/ als Disziplin mit methodischer Autorität</p>

A.5 Kodeliste mit Kodierregeln

Die Kodeliste mit den angewandten Kodierregeln ist online unter <https://osf.io/6npq4> einzusehen.

A.6 Netzwerk Methodenbiografie

Ein Beispielnetzwerk Methodenbiografie ist online unter <https://osf.io/r6avk> einzusehen.

A.7 Anschreiben Interviews

Sehr geehrte/r Frau/Herr Professor/in xy,¹

Sie haben bereits einmal eine Nachricht von mir mit der Bitte um die Syllabi Ihrer Methodenlehrveranstaltungen bekommen.

Der zweite Teil meiner Datenerhebung sieht Interviews mit Verantwortlichen und Dozierenden der Methodenlehre vor. In diesem Sinne möchte ich mich gerne noch einmal an Sie wenden als Inhaber des Lehrstuhls für *Platzhalter Denomination* der Universität z:

In einem maximal 1,5-stündigen leitfadengestützten Interview möchte ich mich gerne mit Ihnen über die Bedeutung und Ausgestaltung der Methodenlehre im Soziologiestudium allgemein, aber auch im Rahmen standortspezifischer Bedingungen, wie bei Ihnen an der Universität z, unterhalten. Zur Vermeidung von Informationsverlusten würde ich das Gespräch mit Ihrer Zustimmung aufzeichnen und anschließend transkribieren. Bereits im Zuge der Transkription werden die Interviews bzgl. der Nennung von Personen, Institutionen, Orten sowie weiteren identifizierenden Hinweisen anonymisiert.

Sollten Sie bereit sein für ein Gespräch, käme ich gerne zu Ihnen an die Universität z. Bei der Terminfindung werde ich selbstverständlich versuchen, mich in Ihren Terminkalender einzufügen.

Für Nachfragen zum Interview stehe ich selbstverständlich jederzeit zur Verfügung. In diesem Sinne freue ich mich auf Ihre Rückmeldung!

Mit freundlichen Grüßen

Lisa Kressin

1 Beide hier abgebildeten Anschreiben sind prototypische Versionen, die ich an die jeweilige Person angepasst habe. Gerade die Interviewanschreiben, die zeitlich auf jene der Syllabierhebung folgten, verweisen in unterschiedlichem Maße auf Kommunikation, die bereits zwischen den Lehrenden und mir erfolgt war.

A.8 Anschreiben Syllabi

Sehr geehrte/r Frau/Herr xy,

ich schreibe Ihnen auf Grund Ihrer Funktion als Verantwortliche:r für Methodenmodule/ Dozent:in für Methodenveranstaltungen im Soziologiestudium der Universität z. Ich interessiere mich für die Inhalte Ihrer Lehrveranstaltungen.

Im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Projektes promoviere ich zum Thema »The current state of methods training in sociology and its historical evolution« an dem Soziologischen Seminar der Universität Luzern (Prof. Sophie Mützel, Ph.D.). Ein Ziel meiner Untersuchung ist es, systematisch die Vielfalt der universitären Methodenausbildung in der deutschsprachigen Soziologie (und Sozialwissenschaften) zu erheben.

Dementsprechend beinhaltet meine Studie die Gesamterhebung der Methodenausbildung deutschsprachiger soziologischer Studiengänge (D, CH, AT) der letzten fünf Jahre. Dafür greife ich bereits auf öffentlich zugängliche Quellen (Vorlesungsverzeichnisse und Modulhandbücher) zu. Diese Quellen variieren jedoch in ihrem Informationsgehalt stark zwischen den Universitäten und Instituten. Daher wende ich mich mit der Bitte an Sie, mir die Veranstaltungspläne inkl. Literaturangaben, die Sie auch den Studierenden aushändigen, zu allen Ihren Methodenveranstaltungen seit dem Sommersemester 2012 (bzw. seit Sie Methoden lehren) zuzusenden.

Sollte es nicht möglich sein, mir die Veranstaltungspläne aller Lehrveranstaltungen dieses Zeitraumes vollumfänglich aus Ihrem Archiv zur weiteren Untersuchung bereitzustellen, würde ich mich doch über so viele Informationen wie möglich freuen. Mit dieser Bitte richte ich mich aktuell an alle Lehrbereiche, die Lehre im Bereich der Methodenausbildung anbieten und angeboten haben. Mein Augenmerk liegt nicht auf einzelnen Lehrenden, sondern auf dem Feld der Methodenausbildung insgesamt. Um mein Ziel der Gesamterhebung zu erreichen, bin ich auf Ihre Hilfe angewiesen und bedanke mich schon im Voraus sehr für Ihre Mühen. Ich befinde mich noch zu Beginn meiner Erhebung. Gerne halte ich Sie, bei Interesse, zu weiteren Ergebnissen meiner Untersuchung auf dem Laufenden.

Für Nachfragen stehe ich Ihnen (lisa.kressin@unilu.ch, +41 41 229 55 76) selbstverständlich zur Verfügung.

Nochmals herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüssen

Lisa Kressin
 Universität Luzern
 Frohburgstrasse 3
 Postfach 4466
 6002 Luzern
 Universität Luzern
 Projektseite

A.9 Kodierung der Methodenmodule gemäß den methodologischen Kulturen

Uni	Grundlagen			Vertiefend (Seminar und/oder Lehrforsch.)			
	allgemein	1xspezifisch	2xspezifisch	allgemein	1xspezifisch	2xspezifisch	beides möglich
Augsburg			x				x
Bamberg	x			x			
Basel			x				x
Bayreuth	x				x		
Bern	x	x (qual)			x		
Bielefeld			x		x		
Bochum	x				x		
Bonn	x						
Chemnitz TU	x						x
Duisburg-Essen	x	x (qual)			x		
Düsseldorf	x				x		
Eichstätt-Ingolstadt			x		x (quant)		
Erfurt	x						
Erlangen-Nürnberg	x	x (qual)					x
Frankfurt	x	x (qual)					
Freiburg	x				x		
Fribourg	x	x (qual)			x (qual)	x	
Gießen	x						x
Göttingen			x			x	
Graz	x	x (qual)				x	
Halle-Wittenberg	x						
Hamburg Bundeswehruni	x				x (quant)		
Hannover	x		x				x
Heidelberg	x	x (qual)				x	
Berlin HU	x				x (quant)	x	
Innsbruck	x						x
Jena	x		x			x	
Kaiserslautern TU	x						
Kassel	x					x	
Kiel			x				x
Koblenz-Landau	x	x (qual)					
Köln		x (quant)			x (quant)		
Konstanz			x				x
Leipzig	x				x (quant)		
Linz	x		x			x	
Luzern	x					x	
Magdeburg			x				x
Mainz			x			x	
Mannheim	x	x (quant)			x (quant)		
Marburg	x		x			x	
München Bundeswehruni	x	x (qual)				x	
Münster	x						x
Oldenburg	x	x (qual)				x	
Osnabrück	x	x (qual)					x
Potsdam	x						x
Rostock	x	x (qual)					
Salzburg	x		x				
Siegen	x	x (qual)					
Stuttgart	x	x (quant)					x
Trier			x				
Aachen TU	x						
Berlin TU	x	x (qual)					
Braunschweig TU	x	x (qual)			x (qual)	x	
Darmstadt TU	x		x			x	
Dresden TU	x						x
Tübingen			x			x	
Bremen Uni			x				x
Bremen Jacobs	x	x (qual)					
Hamburg Uni	x	x (qual)					
München Uni			x				x
Wien Uni	x	x (qual)					x
Zürich Uni	x						
Vechta			x				
Wuppertal	x					x	
Würzburg	x						
Zeppelin	x					x	

Anmerkung 1

Grundsätzlich sind an allen Standorten verpflichtend »Statistik«-veranstaltungen zu besuchen, weshalb die Statistiklehre in der folgenden Tabelle nicht aufgeführt wird. Nicht überall werden statistische Inhalte jedoch auch als solche bezeichnet, sondern sind beispielsweise in Veranstaltungen zur »Datenanalyse« enthalten. Daher unterscheide ich in der Tabelle zwischen quantitativen und statistischen Veranstaltungen nur dann, wenn neben statistischen Inhalten zusätzlich Veranstaltungen zu quantitativen Methoden angeboten werden, wenn also beispielsweise »Statistik I« und »Quantitative Methoden 1« parallel bestehen. Wenn hingegen »Statistik 1« und »Qualitative Methoden 1« gelehrt werden, habe ich quantitative Methoden nicht separat vermerkt.

Anmerkung 2

Wenn in den vertiefenden Methodenkursen »beides möglich« angekreuzt ist, kann das bedeuten, dass beide Bereiche belegt werden *müssen* oder belegt werden *können*. So ist es möglich, dass innerhalb eines Moduls oder über zwei Module hinweg zwei methodologische Kulturen gewählt werden können, so dass eine vollständige Spezialisierung auf qualitative ODER quantitative Methoden möglich ist, aber auch die Vertiefung in beiden Bereichen. Die Studienstruktur gibt dies nicht vor.

Lesebeispiele

Lesebeispiel 1: Am Standort Erlangen-Nürnberg besteht die Grundlagenphase aus einer allgemeinen Einführung, einer (nicht abgebildeten) Statistikveranstaltung und einer qualitativen Veranstaltung. In der vertiefenden Phase werden sowohl Veranstaltungen zu qualitativen als auch zu quantitativen Methoden angeboten.

Lesebeispiel 2: Am Standort Bamberg wird weder in der Grundlagen- noch vertiefenden Phase die Differenz methodologischer Kulturen strukturell eingeführt.

Lesebeispiel 3: Am Standort Köln werden die Grundlagen der Statistik und quantitativer Methoden gelehrt, die vertiefenden Angebote enthalten nur quantitative Methoden.

Literatur

- Abbott, Andrew (1981). »Status and Status Strain in the Professions«. In: *American Journal of Sociology* 86.4, S. 819–835. DOI: 10.1086/227318.
- (1983). »Professional Ethics«. In: *American Journal of Sociology* 88.5, S. 855–885. DOI: 10.1086/227762.
- (2007). *Chaos of disciplines*. [Nachdr.] Chicago: Univ. of Chicago Press. 259 S.
- (2010). *Time matters. On theory and method*. Chicago: University of Chicago Press. 318 S.
- Abrutyn, Seth (2013). »Teaching Sociological Theory for a New Century: Contending with the Time Crunch«. In: *The American Sociologist* 44.2, S. 132–154. ISSN: 0003-1232. DOI: 10.1007/s12108-013-9181-x.
- Agger, Ben (1989). »Do Books Write Authors? A Study of Disciplinary Hegemony«. In: *Teaching Sociology* 17.3, S. 365–369. DOI: 10.2307/1318087.
- Akremiti, Leila u. a., Hrsg. (2018). *Handbuch interpretativ forschen*. 1. Aufl. Grundlagen-texte Methoden. Weinheim: Beltz Juventa. 1961 S. ISBN: 9783779931263.
- Allmendinger, Jutta (2002). »Vorwort der Deutschen Gesellschaft für Soziologie«. In: *Soziologie im Wandel. Universitäre Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland*. Hrsg. von Reinhard Stockmann, Wolfgang Meyer und Thomas Knoll. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–12. ISBN: 3810030759.
- Artus, Helmut M. (1996). »Soziologielehre: eine räumliche und thematische Analyse«. In: *Soziologielehre in Deutschland. Lehre, Studium, beruflicher Verbleib. Lehrangebot, Studien- und Prüfungsordnungen*. Hrsg. von Helmut M. Artus und Matthias Herfurth. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59–86. ISBN: 978-3-322-97369-6.
- Atkinson, Paul (2002). *Language, Structure and Reproduction. An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein*. London: Taylor & Francis. ISBN: 0-203-46323-4.
- Atkinson, Paul und David Silverman (1997). »Kundera's Immortality: The Interview Society and the Invention of the Self«. In: *Qualitative Inquiry* 3.3, S. 304–325. DOI: 10.1177/107780049700300304.
- Ballantine, Jeanne u. a. (2016). »Does the Center Hold? Reflections on a Sociological Core«. In: *Teaching Sociology* 44.3, S. 151–162. DOI: 10.1177/0092055X16647432.
- Band, Henri (August 2004). *Die Einführung sozialwissenschaftlicher Bachelor- und Masterstudiengänge und ihre Auswirkungen auf die Lehrgestalt der Soziologie*. Berlin.

- Barlösius, Eva (2004). »Klassiker im Goldrahmen'. Ein Beitrag zur Soziologie der Klassiker«. In: *Leviathan* 32.4, S. 514–542. DOI: 10.1007/s11578-004-0034-4.
- Becher, Tony (1990). »The Counter-Culture of Specialisation«. In: *European Journal of Education* 35.3, S. 333–346. DOI: 10.2307/1503322.
- (1994). »The significance of disciplinary differences«. In: *Studies in Higher Education* 19.2, S. 151–161. ISSN: 0307-5079. DOI: 10.1080/03075079412331382007.
- (2006). »Disciplinary discourse«. In: *Studies in Higher Education* 12.3, S. 261–274. ISSN: 0307-5079. DOI: 10.1080/03075078712331378052.
- Becher, Tony und Paul Trowler (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. 2. Aufl. SHRE and Open University Press Imprint. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open Univ. Press. 238 S. ISBN: 0335206271.
- Berger, Peter L. und Thomas Luckmann (2012). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 24. Aufl. Bd. 6623. Fischer. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. [(1969)]. 217 S. ISBN: 9783596266234.
- Bernstein, Basil (1971). »On the Classification and Framing of Educational Knowledge«. In: *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. Hrsg. von Michael F. D. Young. London: Collier-Macmillan, S. 47–69. ISBN: 0029783607.
- (1981). »Codes, Modalities, and the Process of Cultural Reproduction: A Model«. In: *Language in Society* 10.3, S. 327–363. DOI: 10.1017/S004740450008836.
- (1999). »Vertical and Horizontal Discourse: an essay«. In: *British Journal of Sociology of Education* 20.2, S. 157–173. DOI: 10.1080/01425699995380.
- (2009). *Towards a theory of educational transmissions*. [Reprint.] Bd. Bd. 3. Class, codes and control. London: Routledge. 167 S. ISBN: 0-415-30289-7.
- Bernstein, Basil und Joseph Solomon (2010). »Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control. Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon«. In: *British Journal of Sociology of Education* 20.2, S. 265–279. DOI: 10.1080/01425699995443.
- Bethmann, Stephanie und Debora Niermann (2015). »Crossing Boundaries in Qualitative Research—Towards an Empirical Reflexivity of Qualitative Methods in Germany and the United States«. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 16.2. DOI: 10.17169/fqs-16.2.2216.
- Biglan, Anthony (1973). »Relationships between Subject Matter Characteristics and the Structure and Output of University Departments«. In: *Journal of Applied Psychology* 57.3, S. 204–213. DOI: 10.1037/h0034699.
- Blaich, Ingo und Michael Grunow (2020). »Interessenkonstellationen und Fachidentität im Soziologiestudium«. In: *Soziologie* 49.1, S. 42–61.
- Bleazby, Jennifer (2015). »Why some school subjects have a higher status than others: The epistemology of the traditional curriculum hierarchy«. In: *Oxford Review of Education* 41.5, S. 671–689. DOI: 10.1080/03054985.2015.1090966.
- Blondel, Vincent D. u. a. (2008). »Fast unfolding of communities in large networks«. In: *Journal of Statistical Mechanics: Theory and Experiment* 2008.10. DOI: 10.1088/1742-5468/2008/10/P10008.
- Blumer, Herbert (1954). »What is Wrong with Social Theory?« In: *American Sociological Review* 19.1, S. 3–10. DOI: 10.2307/2088165.

- (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 208 S. ISBN: 0138799245.
- Bogner, Alexander und Wolfgang Menz (2002). »Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion«. In: *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Hrsg. von Beate Littig und Wolfgang Menz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–70. ISBN: 978-3-322-93270-9.
- Bohnsack, Ralf (1983). *Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion*. Bd. 51. Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 234 S. ISBN: 978-3-663-14512-7. DOI: 10.1007/978-3-663-14512-7.
- (2007). »Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation.« In: *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Hrsg. von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl. 2., erweiterte und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 241–270. ISBN: 978-3-531-15316-2.
- Bolte, Karl Martin (1989). »Mängel und Desiderate im Bereich soziologisch orientierter Sozialforschung in der Bundesrepublik«. In: *Soziale Welt* 40.1/2, S. 309–316.
- Borgatti, Stephen P. und Daniel S. Halgin (2011). »Analyzing Affiliation Networks«. In: *The SAGE handbook of social network analysis*. Hrsg. von John Scott. 1. publ. London: Sage. ISBN: 978-1-84787-395-8.
- Bortz, Jürgen und Christof Schuster (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Springer-Lehrbuch. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. 660 S. ISBN: 9783642127694. DOI: 10.1007/978-3-642-12770-0.
- Butyline, Andrei und Laura K. Soter (2021). »Cultural Schemas: What They Are, How to Find Them, and What to Do Once You've Caught One«. In: *American Sociological Review* 86.4, S. 728–758. DOI: 10.1177/00031224211024525.
- Bowker, Geoffrey C. und Susan Leigh Star (2017). »Kategoriale Arbeit und Grenzfrastruktur«. In: *Grenzbjekte und Medienforschung*. Hrsg. von Sebastian Gießmann und Nadine Taha. Bielefeld: transcript Verlag, S. 167–204. ISBN: 9783837631265.
- Boyns, David und Jesse Fletcher (2005). »Reflections on Public Sociology: Public Relations, Disciplinary Identity, and the Strong Program in Professional Sociology«. In: *The American Sociologist*, S. 5–26. DOI: 10.1007/s12108-005-1014-0.
- Braun, Dietmar (2004). »Wie nützlich darf Wissenschaft sein? Zur Systemintegration von Wissenschaft, Ökonomie und Politik«. In: *Governance und gesellschaftliche Integration*. Hrsg. von Stefan Lange. 1. Aufl. Lehrbuch Bd. 2. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 65–87. ISBN: 3810041343.
- Breiger, Ronald L. (1974). »The Duality of Persons and Groups«. In: *Social Forces* 53.2, S. 181–190. DOI: 10.2307/2576011.
- Brew, Angela und Lilia Mantai (2017). »Academics' perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates«. In: *Teaching in Higher Education* 22.5, S. 551–568. DOI: 10.1080/13562517.2016.1273216.
- Brookfield, Charlotte (2017). *Dissertation: »Quantification is the root of all evil in sociology«. What does it add up to? The place of quantitative research methods in British sociology*. Cardiff. 323 S.

- Brüderl, Josef (2006). »Wie gestaltet man soziologische Bachelor- und Master-Studiengänge«. In: *Soziologie* 35, S. 462–467.
- Bucher, Rue (1962). »Pathology: A Study of Social Movements within a Profession«. In: *Social Problems* 10.1, S. 40–51. ISSN: 00377791. DOI: 10.2307/799406.
- Buckermann, Paul (2015). »Mit und von dem Kanon lernen. Zur Unterrepräsentation von Wissenschaftlerinnen im angestrebten Lehrkanon der Soziologie«. In: *SOZIOLOGIEMAGAZIN* 1, S. 81–91.
- Burkart, Lutz (1987). »Warum jetzt die Frage nach der Zukunft der Soziologieausbildung stellen?«. In: *Perspektiven der Soziologielehre. Tagung und Enquete zur Soziologielehre 1986*. Hrsg. von Hansjürgen Daheim und Günther Schönbauer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–16. ISBN: 978-3-663-01233-7.
- Bussman, Geeske, Klaus Ewald Letzian und Christoph Oehler (1990). »Studienstrategien in Magisterstudiengängen der Soziologie«. In: *Lehren und Lernen in der Soziologie heute. Aktuelle Fragen zu einem alten Problem. Erweiterte Arbeitstagung des Ausschusses für Lehre der Deutschen Gesellschaft für Soziologie am 12./13. Oktober 1989 im UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg*. Hrsg. von Ingrid N. Sommerkorn. Berlin: Ed. Sigma, S. 49–60. ISBN: 3894043148.
- Campbell, Donald T. (1969). »Ethnocentrism of disciplines and the fish-scale model of omniscience«. In: *Interdisciplinary relationships in the social sciences*. Hrsg. von Muzafer Sherif und Carolyn W. Sherif. Chicago: Aldine Transaction Publ, S. 328–348. ISBN: 0202362876.
- Campbell, Frederick L. u. a. (1977). »Experimenting with Curricular Design: Some Problems and Possibilities«. In: *Teaching Sociology* 5.1, S. 49–64. DOI: 10.2307/1316935.
- Candiotta, Laura, Hrsg. (2019). *The Value of Emotions for Knowledge*. Cham: Springer International Publishing und Palgrave Macmillan. ISBN: 978-3-030-15667-1.
- Cerulo, Karen A. (2018). »Scents and Sensibility: Olfaction, Sense-Making, and Meaning Attribution«. In: *American Sociological Review* 83.2, S. 361–389. ISSN: 0003-1224. DOI: 10.1177/0003122418759679.
- Charmaz, Kathy (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage. 208 S. ISBN: 9780761973522.
- Clarke, Adele E., Carrie Friese und Rachel Washburn (2018). *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn*. 2. Aufl. Los Angeles u. a.: Sage. 426 S. ISBN: 9781452260907.
- Cohen, Michael D., James G. March und Johan P. Olsen (1972). »A Garbage Can Model of Organizational Choice«. In: *Administrative Science Quarterly* 17.1, S. 1–25. DOI: 10.2307/2392088.
- Collins, Randall (1984). »Statistics versus Words«. In: *Sociological Theory* 2, S. 329–362. DOI: 10.2307/223353.
- (2002). *The sociology of philosophies. A global theory of intellectual change*. 4. Aufl. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press. 1098 S. ISBN: 0-674-81647-1.
- (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton studies in cultural sociology. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press. 439 S. ISBN: 0691090270.
- Collins-Dogrul, Julie und Kenia Saldaña (2019). »Text Selection and Course Design: Faculty Perspectives on Critical Reading and Critical Thinking«. In: *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 19.2, S. 88–101. DOI: 10.14434/josotl.v19i1.23713.

- Condrón, Dennis J., Jacob H. Becker und Linda Bzhetaj (2018). »Sources of Students' Anxiety in a Multidisciplinary Social Statistics Course«. In: *Teaching Sociology* 46.4, S. 346–355. DOI: 10.1177/0092055X18780501.
- Connell, R. W. (1997). »Why Is Classical Theory Classical?« In: *American Journal of Sociology* 102.6, S. 1511–1557. DOI: 10.1086/231125.
- Cooper, Robin, Ronald J. Chenail und Stephanie Flemin (2012). »A Grounded Theory of Inductive Qualitative Research Education: Results of a Meta-Data-Analysis«. In: *The Qualitative Report* 52.17, S. 1–26. DOI: 10.46743/2160-3715/2012.1695.
- Corbin, Juliet M. und Anselm Strauss (1990). »Grounded theory research. Procedures, canons, and evaluative criteria«. In: *Qualitative Sociology* 13.1, S. 3–21. DOI: 10.1007/BF00988593.
- Couper, Pauline (2018). »Visibility and invisibility in, of and through textbook publication«. In: *Area* 50.1, S. 43–45. ISSN: 00040894. DOI: 10.1111/area.12398.
- Crane, Diana (2010). »Cultural Sociology and Other Disciplines. Interdisciplinarity in the Cultural Sciences«. In: *Sociology Compass* 4.3, S. 169–179. ISSN: 17519020. DOI: 10.1111/j.1751-9020.2009.00273.x.
- Csordas, Thomas J. (1993). »Somatic Modes of Attention«. In: *Cultural Anthropology* 8.2, S. 135–156. ISSN: 08867356. DOI: 10.1525/can.1993.8.2.02a00010.
- Daheim, Hansjürgen und Günther Schönbauer (1987a). »Diskussion zu Burkart, Lutz: Warum jetzt die Frage nach der Zukunft der Soziologieausbildung stellen?« In: *Perspektiven der Soziologielehre. Tagung und Enquete zur Soziologielehre 1986*. Hrsg. von Hansjürgen Daheim und Günther Schönbauer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–27. ISBN: 978-3-663-01233-7.
- Hrsg. (1987b). *Perspektiven der Soziologielehre. Tagung und Enquete zur Soziologielehre 1986*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 218 S. ISBN: 978-3-663-01233-7. DOI: 10.1007/978-3-663-01232-0.
- Daniel, Anna u. a. (2012). »Die Lehr-Stelle der Soziologie. Erkundungen einer disziplinären Herausforderung«. In: *Soziologische Revue* 35.3, S. 261–275. DOI: 10.1524/srsr.2012.0031.
- Daniel, Ben (2018). »Reimaging Research Methodology as Data Science«. In: *Big Data and Cognitive Computing* 2.1, S. 4. DOI: 10.3390/bdcc2010004.
- Daston, Lorraine und Peter Galison (2017). *Objektivität*. Berlin: Suhrkamp. 20 S. ISBN: 9783518584903.
- Dayé, Christian (2016). »Soziologische Konzeptualisierungen von wissenschaftlichen Kollektiven und ihr Einsatz in der Soziologiegeschichte«. In: *Geschichte der Soziologie im deutschsprachigen Raum*. Hrsg. von Stephan Moebius und Andrea Ploder. kontinuierlich aktualisierte Aufl. Springer NachschlageWissen Band 1. Wiesbaden: Springer Fachmedien. ISBN: 3658079983. DOI: 10.1007/978-3-658-07999-4_2-2.
- (2018). »A Systematic View on the Use of History for Current Debates in Sociology, and on the Potential and Problems of a Historical Epistemology of Sociology«. In: *The American Sociologist* 49.4, S. 520–547. DOI: 10.1007/s12108-018-9385-1.
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie (o. D.). *Unterlagen zur Sektion Methoden*. DE-SAK-B1-3823. Sozialwissenschaftliches Archiv Konstanz, Digitales Archiv der Deutschen Gesellschaft für Soziologie.

- Deutsche Gesellschaft für Soziologie (1. Juli 2002). *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zur Einführung gestufter Studiengänge*.
- (12. Dez. 2005). *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) zur Ausgestaltung soziologischer Bachelor- und Master-Studiengänge*. Essen.
- (26. Apr. 2018). *Stellungnahme der DGS zur Gründung einer »Akademie für Soziologie«*. Essen.
- Diaz-Bone, Rainer (2016). »Positioning Methods«. In: *Bulletin* (150): *Methods Training and Formation in Sociology*. Hrsg. von Schweizerische Gesellschaft für Soziologie, S. 7–11.
- Diekmann, Andreas (2012). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg. 2007, 6. Aufl., [23. Aufl. der Gesamtausg.] Bd. 55678. Rororo Rowohlt's Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. 783 S. ISBN: 9783499556784.
- Digitales Archiv der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (o. D.). *Allgemeiner Schriftwechsel des Sekretariats, u. a. zum Studium der Soziologie*. Version B 320/14. Sozialwissenschaftliches Archiv Konstanz.
- DiMaggio, Paul (1997). »Culture and Cognition«. In: *Annual Review of Sociology* 23, S. 263–287. ISSN: 0360-0572. DOI: 10.1146/annurev.soc.23.1.263.
- Dreyfus, Stuart E. (2004). »The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition«. In: *Bulletin of Science, Technology & Society* 24.3, S. 177–181. DOI: 10.1177/0270467604264992.
- Earley, Mark A. (2014). »A synthesis of the literature on research methods education«. In: *Teaching in Higher Education* 19.3, S. 242–253. DOI: 10.1080/13562517.2013.860105.
- Eifler, Stefanie, Jürgen H. P. Hoffmeyer-Zlotnik und Dagmar Krebs (2015). »Die Methodenausbildung in soziologischen MA-Studiengängen. Bestandsaufnahme und Diskussion«. In: *Soziologie* 44.3, S. 292–313.
- Eifler, Stefanie, Jürgen H.P. Hoffmeyer-Zlotnik und Dagmar Krebs (2011). »Die Methodenausbildung in sozialwissenschaftlichen BA-Studiengängen«. In: *Soziologie* 40.4, S. 443–465.
- Eisewicht, Paul und Tilo Grenz (2018). »Die (Un)Möglichkeit allgemeiner Gütekriterien in der Qualitativen Forschung – Replik auf den Diskussionsanstoß zu »Gütekriterien qualitativer Forschung« von Jörg Strübing, Stefan Hirschauer, Ruth Ayaß, Uwe Krähnke und Thomas Scheffer«. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47.5, S. 364–373. DOI: 10.1515/zfsoz-2018-0123.
- Elwitz, Ulla u. a. (1977). *Didaktik sozialwissenschaftlicher Methodenlehre. Erfahrung, Analyse, Modell*. Beltz-Monographien Soziologie. Weinheim: Beltz. 279 S. ISBN: 3407570139.
- Engel, Uwe (2002a). »Methodenlehre empirischer Sozialforschung. Bedarf und Reformperspektiven«. In: *Praxisrelevanz der Methodenausbildung*. Hrsg. von Uwe Engel. Sozialwissenschaftlicher Tagungsbericht 5. Bonn: Informationszentrum Sozialwiss., S. 19–34. ISBN: 3-8206-0135-X.
- Hrsg. (2002b). *Praxisrelevanz der Methodenausbildung*. Bd. 5. Sozialwissenschaftlicher Tagungsbericht. Bonn: Informationszentrum Sozialwiss. 231 S. ISBN: 3-8206-0135-X.
- European Ministers of Education (19. Juni 1999). *The Bologna Declaration*. Bologna: European Union.

- Ferguson, Susan J. (2016). »The Center Does Hold«. In: *Teaching Sociology* 44.3, S. 163–176. DOI: 10.1177/0092055X16651478.
- Ferree, Myra Marx und Elaine J. Hallo (1996). »Rethinking Stratification from a Feminist Perspective: Gender, Race, and Class in Mainstream Textbooks«. In: *American Sociological Review* 61.6, S. 929–950. DOI: 10.2307/2096301.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram und Gabriele Rosenthal (1997). »Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentationen«. In: *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Hrsg. von Ronald Hitzler und Anne Honer. Uni-Taschenbücher Sozialwissenschaften 1885. Opladen: Leske + Budrich, S. 133–165. ISBN: 3825218856.
- Flam, Helena (2002). *Soziologie der Emotionen. Eine Einführung*. Bd. 2359. UTB Soziologie. Konstanz: UVK-Verl.-Ges. 318 S. ISBN: 9783825223595.
- Fleck, Christian (2007). *Transatlantische Bereicherungen. Zur Erfindung der empirischen Sozialforschung*. 1. Aufl. Bd. 1823. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 578 S. ISBN: 3518294237.
- Fleck, Ludwik, Hrsg. (2015). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. 10. Aufl. Bd. 312. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp [(1935)]. ISBN: 9783518279120.
- Flick, Uwe u. a. (2014). »Lehr-/Lernbarkeit Qualitativer Forschung«. In: *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen - 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Hrsg. von Günter Mey und Katja Mruck. Wiesbaden: Springer VS, S. 233–260.
- Flottum, Kjersti (2005). »The self and the others. Polyphonic visibility in research articles«. In: *International Journal of Applied Linguistics* 15.1, S. 29–44. DOI: 10.1111/j.1473-4192.2005.00079.x.
- Förster, Manuel und Andreas Maur (2015). »Statistics Anxiety and Self-Concept of Beginning Students in the Social Sciences – A Matter of Gender and Socio-Cultural Background?«. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 10.3, S. 67–90.
- Fourcade, Marion (2016). »Ordinalization«. In: *Sociological Theory* 34.3, S. 175–195. DOI: 10.1177/0735275116665876.
- Friedrichs, Jürgen (1977). »Teaching Research Methods«. In: *Unterlagen zur Sektion Methoden 1971-1978*. Hrsg. von Deutsche Gesellschaft für Soziologie.
- Friese, Susanne (2014). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. 2. Aufl. Los Angeles: Sage. 279 S. ISBN: 9781446282038.
- Froese, Anna und Dagmar Simon (2016). »Eine disziplinäre Perspektive auf Wissenstransfer – zur Einführung«. In: *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer*. Hrsg. von Anna Froese, Dagmar Simon und Julia Böttcher. Science Studies. Bielefeld: transcript, S. 9–27. ISBN: 9783839434024.
- Ganssmann, Heiner (2013). »Ein umgedrehtes U – Soziologie an der Freien Universität Berlin«. In: *Gesellschaftswissenschaften an der Freien Universität Berlin. Erziehungswissenschaft, Psychologie, Hochschuldidaktik, Politikwissenschaft, Forschungsverbund SED-Staat, Kommunikationswissenschaften, Soziologie und Tourismus*. Hrsg. von Stanislaw Kubicki und Siegwald Lönnendonker. Beiträge zur Wissenschaftsgeschichte der Freien Universität Berlin Bd. 6. Göttingen: V&R Unipress. ISBN: 3847101412.
- Gerhards, Jürgen (2014). »Top Ten Soziologie. Welche soziologischen Texte sollten Studierende der Soziologie gelesen haben?«. In: *Soziologie* 43.3, S. 313–321.

- Gibbs, Raymond W., Paula Lenz Costa Lima und Edson Francozo (2004). »Metaphor is grounded in embodied experience«. In: *Journal of Pragmatics* 36.7, S. 1189–1210. DOI: 10.1016/j.pragma.2003.10.009.
- Gibbs, Raymond W., J. John S. Leggett und Elizabeth A. Turner (2002). »What's Special About Figurative Language in Emotional Communication?« In: *The verbal communication of emotions. Interdisciplinary perspectives*. Hrsg. von Susan R. Fussell. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates. ISBN: 080583690X. DOI: 10.4324/9781410606341-13.
- Gibson, James J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin. 332 S. ISBN: 0395270499.
- Gieryn, Thomas F. (1983). »Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists«. In: *American Sociological Review* 48.6, S. 781–795. DOI: 10.2307/2095325.
- Giesen, Bernhard (1989). »Krise der Krisenwissenschaft? Oder: Wozu noch Soziologie?« In: *Soziale Welt* 40.1/2, S. 111–123.
- Gilbert, G. Nigel (1977). »Referencing as Persuasion«. In: *Social Studies of Science* 7.1, S. 113–122. DOI: 10.1177/030631277700700112.
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Observations. New York, NY: Aldine. 271 S. ISBN: 0202302601.
- Glatzer, Wolfgang (1995). »Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) - die akademische soziologische Vereinigung seit 1909«. In: *Soziologie in Deutschland. Entwicklung, Institutionalisierung und Berufsfelder. Theoretische Kontroversen*. Hrsg. von Bernhard Schäfers. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 215–230. ISBN: 978-3-322-95999-7.
- Göbel, Markus (2001). »Die Rolle der Universitäten in der Ausdifferenzierung von Wissenschaft. Soziologie in Deutschland und den USA«. In: *Organisation und gesellschaftliche Differenzierung*. Hrsg. von Veronika Tacke. Organisation und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 84–111.
- Gorges, Irmela und Arnhild Martin (15. Okt. 1977). *Diskussionsvorlage zum Erfahrungsaustausch der Teilnehmer der Methodensektion der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*. Sozialwissenschaftliches Archiv Konstanz, Digitales Archiv der Deutschen Gesellschaft für Soziologie.
- Gouldner, Alvin Ward (1974). *Die westliche Soziologie in der Krise*. Rowohlt's deutsche Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Griswold, Wendy (1987). »The Fabrication of Meaning: Literary Interpretation in the United States, Great Britain, and the West Indies«. In: *American Journal of Sociology* 92.5, S. 1077–1117. DOI: 10.1086/228628.
- Grunert u. a. (2016). »Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess«. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, S. 886–908. DOI: 10.25656/01:16895.
- Haan, Jos de und Frans L. Leeuw (1995). »Sociology in the Netherlands«. In: *The American Sociologist*. DOI: 10.1007/BF02692357.
- Hammersley, Martyn (2010). »Reproducing or constructing? Some questions about transcription in social research«. In: *Qualitative Research* 10.5, S. 553–569. DOI: 10.1177/1468794110375230.

- Hampton, Jennifer May (2018). *The Nature of Quantitative Methods in A level Sociology. This thesis is submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of PhD.* Cardiff. 412 S.
- Hartmann, Heinz (1990). »Mängel im soziologischen Lehrangebot«. In: *Lehren und Lernen in der Soziologie heute. Aktuelle Fragen zu einem alten Problem. Erweiterte Arbeitstagung des Ausschusses für Lehre der Deutschen Gesellschaft für Soziologie am 12./13. Oktober 1989 im UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg.* Hrsg. von Ingrid N. Sommerkorn. Berlin: Ed. Sigma. ISBN: 3894043148.
- Havemann, Frank (2009). *Einführung in die Bibliometrie.* Berlin: Gesellschaft für Wissenschaftsforschung e.V. und Inst. für Bibliotheks- und Informationswiss. der Humboldt-Univ. ISBN: 9783934682467.
- Heintz, Bettina (2000). »In der Mathematik ist ein Streit mit Sicherheit zu entscheiden«. Perspektiven einer Soziologie der Mathematik«. In: *Zeitschrift für Soziologie* 29.5, S. 291. DOI: 10.1515/zfsoz-2000-0501.
- Heitbrede, Vera (1986). »Identifikation einer Disziplin: Stand und Entwicklung der westdeutschen Soziologielehre 1975–1985«. In: *Soziale Welt* 37.1, S. 107–142.
- Helferich, Cornelia (2014). »Leitfaden- und Experteninterviews«. In: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung.* Hrsg. von Nina Baur und Jörg Blasius. Wiesbaden: Springer VS, S. 559–574. ISBN: 9783531189390.
- Heublein, Ulrich u. a. (2017). »Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit«. In: *Forum Hochschule* 1. ISSN: 1863-5563.
- Hiller, Harry H. (1979). »Universality of Science and the Question of National Sociologies«. In: *The American Sociologist* 14, S. 124–135.
- Hillmert, Steffen (1995). »Soziologiestudium und konfligierende Ziele: ein Plädoyer für mehr Transparenz«. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)* 18.4, S. 412–421.
- Hirschauer, Stefan (2004). »Peer Review Verfahren auf dem Prüfstand. Zum Soziologiedefizit der Wissenschaftsevaluation«. In: *Zeitschrift für Soziologie* 33.1, S. 62–83. DOI: 10.1515/zfsoz-2004-0104.
- (2014). »Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten«. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43.3, S. 170–191. DOI: 10.1515/zfsoz-2014-0302.
- Hirschauer, Stefan und Laura Völkle (2017). »Denn sie wissen nicht, was sie lehren. Empirische Sozialforschung als Etikettenschwindel«. In: *Soziologie* 46.4, S. 417–428.
- Hitzler, Ronald und Anne Honer (1997). »Einleitung: Hermeneutik in der deutschsprachigen Soziologie heute«. In: *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung.* Hrsg. von Ronald Hitzler und Anne Honer. Uni-Taschenbücher Sozialwissenschaften 1885. Opladen: Leske + Budrich, S. 7–30. ISBN: 3825218856.
- Hoadley, Ursula und Paula Ensor (2009). »Teachers' social class, professional dispositions and pedagogic practice«. In: *Teaching and Teacher Education* 25.6, S. 876–886. DOI: 10.1016/j.tate.2009.01.014.
- Hochschild, Arlie Russell (1979). »Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure«. In: *American Journal of Sociology* 85.3, S. 551–575. DOI: 10.1086/227049.
- Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P., Stefanie Eifler und Dagmar Krebs (2016). »Methodological Training in Undergraduate and Graduate Programs for Sociology/Social Sciences in the Federal Republic of Germany«. In: *Bulletin (150): Methods Training*

- and Formation in Sociology*. Hrsg. von Schweizerische Gesellschaft für Soziologie, S. 20–24.
- Hofmann, Gerhard (11. Okt. 1985). *Die Methodologische Ausbildung von Soziologen. Eine empirische Untersuchung*. Vortrag für die Herbstsitzung. Hrsg. von der Methoden-Sektion der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Sozialwissenschaftliches Archiv Konstanz, Digitales Archiv der Deutschen Gesellschaft für Soziologie.
- Hollingsworth, Rogers und Ellen Jane Hollingsworth (2000). »Major Discoveries and Biomedical Research Organizations. Perspectives on Interdisciplinarity, Nurturing Leadership, and Integrated Structure and Cultures«. In: *Practising interdisciplinarity*. Hrsg. von Nico Stehr und Peter Weingart. Toronto und Buffalo: University of Toronto Press, S. 215–244. ISBN: 0-8020-4328-3.
- Honegger, Claudia (2007). »Konkurrenzverhältnisse: Disziplinen, wissenschaftliche Felder, epistemische Kulturen«. In: *Konkurrierende Deutungen des Sozialen. Geschichts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft*. Hrsg. von Claudia Honegger. Zürich: Chronos-Verl., S. 19–42. ISBN: 9783034007665.
- Hornbostel, Stefan (2009). »Promotion im Umbruch. Bologna ante Portas«. In: *Bildungsökonomie in der Wissensgesellschaft*. Hrsg. von Martin Held. Jahrbuch normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik 8.2009. Marburg: Metropolis-Verlag, S. 207–234.
- Hunzaker, M.B. Fallin und Lauren Valentino (2019). »Mapping Cultural Schemas: From Theory to Method«. In: *American Sociological Review* 44.1, S. 950–981. DOI: 10.1177/0003122419875638.
- Hyland, K. (1999). »Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge«. In: *Applied Linguistics* 20.3, S. 341–367. DOI: 10.1093/applin/20.3.341.
- Ignatow, Gabriel (2007). »Theories of Embodied Knowledge: New Directions for Cultural and Cognitive Sociology?«. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 37.2, S. 115–135. DOI: 10.1111/j.1468-5914.2007.00328.x.
- (2009). »Culture and Embodied Cognition: Moral Discourses in Internet Support Groups for Overeaters«. In: *Social Forces* 88.2, S. 643–670. DOI: 10.1353/sof.0.0262.
- Imorde, Johannes (1990). »Soziologie als Lehrdisziplin und damit Gegenstand der Forschung? oder: Lehre in der Soziologie – Leerplatz in der Forschung«. In: *Lehren und Lernen in der Soziologie heute. Aktuelle Fragen zu einem alten Problem. Erweiterte Arbeitstagung des Ausschusses für Lehre der Deutschen Gesellschaft für Soziologie am 12./13. Oktober 1989 im UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg*. Hrsg. von Ingrid N. Sommerkorn. Berlin: Ed. Sigma, S. 105–118. ISBN: 3894043148.
- Jann, Ben und Tina Laubscher (2016). »Methods Training in Swiss Bachelor and Master Programs in Sociology«. In: *Bulletin* (150): *Methods Training and Formation in Sociology*. Hrsg. von Schweizerische Gesellschaft für Soziologie, S. 25–29.
- Jerolmack, Colin und Shamus Khan (2014). »Talk Is Cheap«. In: *Sociological Methods & Research* 43.2, S. 178–209. DOI: 10.1177/0049124114523396.
- Johnson, Mark (2009). *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. 9. Aufl., Taschenbuch. Chicago: University of Chicago Press. 233 S. ISBN: 9780226403182.

- Johnston, Ron (2006). »The politics of changing human geography's agenda: textbooks and the representation of increasing diversity*«. In: *Transactions of the Institute of British Geographers*, S. 286–303. DOI: 10.1111/j.1475-5661.2006.00215.x.
- Kaldewey, David (2016). »Die Sehnsucht nach der Praxis: Beobachtungen zur Identitätsarbeit der Sozialwissenschaften«. In: *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer*. Hrsg. von Anna Froese, Dagmar Simon und Julia Böttcher. Science Studies. Bielefeld: transcript, S. 129–157. ISBN: 9783839434024.
- Kallmeyer, Werner und Fritz Schütze (1976). »Konversationsanalyse«. In: *Studium Linguistik* 1, S. 1–28.
- Keith, Bruce und Morten G. Ender (2004). »The Sociological Core: Conceptual Patterns and Idiosyncrasies in the Structures and Content of Introductory Sociology Textbooks, 1940–2000«. In: *Teaching Sociology* 32, S. 19–36. DOI: 10.1177/0092055X0403200102.
- Keller, Reiner (2012). *Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 344 S. ISBN: 978-3-531-15546-3. DOI: 10.1007/978-3-531-94080-9.
- Keller, Reiner und Angelika Poferl (2016). »Soziologische Wissenskulturen zwischen individualisierter Inspiration und prozeduraler Legitimation. Zur Entwicklung qualitativer und interpretativer Sozialforschung in der deutschen und französischen Soziologie seit den 1960er Jahren«. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 17.1. DOI: 10.17169/fqs-17.1.2419.
- Kessler, Myer Mike (1963). »Bibliographic Coupling Between Scientific Papers«. In: *American Documentation* 14.1, S. 10–25. DOI: 10.1002/asi.5090140103.
- Kiefer, Roman, Christoph Panzer und Hannes Weinbrenner (2018). »Das Versprechen der Soziologie«. In: *Soziologie* 47.2, S. 157–175.
- Kilburn, Daniel, Melanie Nind und Rose Wiles (2014). »Learning as Researchers and Teachers: The Development of a Pedagogical Culture for Social Science Research Methods?«. In: *British Journal of Educational Studies* 62.2, S. 191–207. DOI: 10.1080/00071005.2014.918576.
- Kleemann, Frank, Uwe Krähnke und Ingo Matuschek (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. 236 S. DOI: 10.1007/978-3-531-91987-4.
- Kleinmann, Sherryl (1983). »Collective Matters as Individual Concerns. Peer Culture Among Graduate Students«. In: *Urban Life* 12.2, S. 203–225. DOI: 10.1177/0098303983012002005.
- Kleres, Jochen (2011). »Emotions and Narrative Analysis: A Methodological Approach«. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 41.2, S. 182–202. DOI: 10.1111/j.1468-5914.2010.00451.x.
- Klima, Rolf (1979). »Die Entwicklung der soziologischen Lehre an den westdeutschen Universitäten 1950–1975. Eine Analyse der Vorlesungsverzeichnisse.« In: *Deutsche Soziologie Seit 1945. Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug*. Hrsg. von Günther Lüschen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderhefte 21. Opladen: Westdt. Verl., S. 221–256. ISBN: 978-3-531-11479-8.
- Kluge, Susann (2000). »Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung«. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 1.1. DOI: 10.17169/fqs-1.1.1124.

- Knappertsbusch, Felix (2019). »Fractal Heuristics« for Mixed Methods Research: Applying Abbott's ›Fractal Distinctions‹ as a Conceptual Metaphor for Method Integration«. In: *Journal of Mixed Methods Research* 3.2, S. 456–472. DOI: 10.1177/1558689819893573.
- Kneer, Georg und Markus Schroer (2009). »Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einleitung«. In: *Handbuch Soziologische Theorien*. Hrsg. von Georg Kneer und Markus Schroer. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–18.
- Knie, Andreas (2005). »Die verkürzte Wertschöpfungskette des Wissens: Mutmaßungen über den Bedeutungsverlust der Soziologie«. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)* 28.2, S. 204–213.
- Knoblauch, Hubert (2007). »Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte ‚Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung‘«. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 8.1. DOI: 10.17169/fqs-8.1.217.
- Knoll, Thomas (2002). »Soziologie an deutschen Universitäten – empirische Ergebnisse einer Online-Befragung«. In: *Soziologie im Wandel. Universitäre Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland*. Hrsg. von Reinhard Stockmann, Wolfgang Meyer und Thomas Knoll. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117–184. ISBN: 3810030759.
- Knorr-Cetina, Karin (2011). *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. 2. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp [(2002)]. 383 S. ISBN: 9783518291948.
- Kohler, Robert E., Hrsg. (1982). *From medical chemistry to biochemistry. The making of a biomedical discipline*. Cambridge studies in the history of medicine. Cambridge: Cambridge University Press. 399 S. DOI: 10.1017/CBO9780511897313.
- Kolbe, Nieves und Ingrid N. Sommerkorn (1990). »Nicht Ton in Ton, sondern bunte Vielfalt. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrenden im Sommersemester 1988 und im Wintersemester 1988/89 über ihre Einführungsveranstaltungen in die Soziologie«. In: *Lehren und Lernen in der Soziologie heute. Aktuelle Fragen zu einem alten Problem. Erweiterte Arbeitstagung des Ausschusses für Lehre der Deutschen Gesellschaft für Soziologie am 12./13. Oktober 1989 im UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg*. Hrsg. von Ingrid N. Sommerkorn. Berlin: Ed. Sigma, S. 119–125. ISBN: 3894043148.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2017). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 296 S. DOI: 10.3278/6004603W.
- Korom, Philipp (2018). »Does scientific eminence endure? Making sense of the most cited economists, psychologists and sociologists in textbooks (1970–2010)«. In: *Scientometrics* 116.2, S. 909–939. DOI: 10.1007/s11192-018-2781-z.
- Kruse, Jan (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2., überarbeitete und ergänzte Aufl. Weinheim: Beltz Juventa. ISBN: 9783779941620.
- Kuhn, Thomas S. (2014). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. 2. revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Aufl., 24. Aufl. Bd. 25. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp [(1967)]. 238 S. ISBN: 9783518276259.

- Kühnel, Steffen und Dagmar Krebs (2014). *Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 7. Aufl. Bd. 55639. Rororo Rowohlts Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 808 S. ISBN: 9783499556395.
- Lakoff, George und Mark Johnson (1980). »The Metaphorical Structure of the Human Conceptual System«. In: *Cognitive science* 4, S. 195–208. DOI: 10.1207/s15516709cog0402_4.
- (1996). *Metaphors we live by*. 11. Aufl. Chicago: Univ. of Chicago Press. 242 S. ISBN: 0226468011.
- Lamont, Michèle (1992). *Money, morals, and manners. The culture of the French and American upper-middle class. Morality and society*. Chicago: Univ. of Chicago Press. 320 S. ISBN: 0226468178.
- Lamont, Michèle und Katri Huutoniemi (2011). »Comparing Customary Rules of Fairness: Evaluative Practices in Various Types of Peer Review Panels«. In: *Social knowledge in the making*. Hrsg. von Charles Camic, Neil Gross und Michèle Lamont. Chicago: Univ. of Chicago Press, S. 209–232. ISBN: 9780226092089.
- Lamont, Michèle und Virág Molnár (2002). »The Study of Boundaries in the Social Sciences«. In: *Annual review of sociology* 28, S. 167–195. DOI: 10.1146/annurev.soc.28.110601.141107.
- Latour, Bruno und Steve Woolgar (1986). *Laboratory life. The construction of scientific facts: with a new postscript and index by the authors*. 1. Taschenbuch-Ausgabe. Princeton, NJ: Princeton University Press. 294 S. ISBN: 9780691094182.
- Lave, Jean und Etienne Wenger (2011). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. 24. Aufl. Learning in doing. Cambridge: Cambridge Univ. Press. 138 S. ISBN: 9780521413084.
- Law, John (2007). *After method. Mess in social science research*. Transferred to digital print. International Library of Sociology. London: Routledge. 188 S. ISBN: 0415341752.
- Leahey, Erin (2005). »Alphas and Asterisks: The Development of Statistical Significance Testing Standards in Sociology«. In: *Social Forces* 84.1, S. 1–24. DOI: 10.1353/sof.2005.0108.
- (2006). »Transmitting Tricks of the Trade: Advisors and the Development of Research Knowledge«. In: *Teaching Sociology* 34.2, S. 93–110. DOI: 10.1177/0092055X0603400201.
- Lenger, Alexander, Tobias Rieder und Christian Schneickert (2014). »Theoriepräferenzen von Soziologiestudierenden«. In: *Soziologie* 4, S. 450–467.
- Lenoir, Timothy (1979). »Quantitative Foundations for the Sociology of Science: On Linking Blockmodeling with Co-Citation Analysis«. In: *Social Studies of Science* 9.4, S. 455–480. ISSN: 0306-3127. DOI: 10.1177/030631277900900404.
- Lepenies, Wolf, Hrsg. (1981). *Geschichte der Soziologie. Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin*. Bd. 367. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 550 S.
- (1985). *Die drei Kulturen. Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft*. München: Hanser. 562 S. ISBN: 3446142045.
- Leschziner, Vanina und Adam Isaiah Green (2013). »Thinking about Food and Sex: Deliberate Cognition in the Routine Practices of a Field«. In: *Sociological Theory* 31.2, S. 116–144. ISSN: 07352751. DOI: 10.1177/0735275113489806.

- Lewis, Jamie, Andrew Bartlett und Paul Atkinson (2016). »Hidden in the Middle. Culture, Value and Reward in Bioinformatics«. In: *Minerva* 54.4, S. 471–490. DOI: 10.1007/s11024-016-9304-y.
- Leydesdorff, Loet (1998). »Theories of citation?« In: *Scientometrics* 43.1, S. 5–25. DOI: 10.1007/BF02458391.
- Lizardo, Omar (2004). »The Cognitive Origins of Bourdieu's Habitus«. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 34.4, S. 375–401. DOI: 10.1111/j.1468-5914.2004.00255.x.
- (2017). »Improving Cultural Analysis. Considering Personal Culture in its Declarative and Nondeclarative Modes«. In: *American Sociological Review* 82.1, S. 88–115. DOI: 10.1177/0003122416675175.
- Lizardo, Omar und Michael Strand (2010). »Skills, toolkits, contexts and institutions: Clarifying the relationship between different approaches to cognition in cultural sociology«. In: *Poetics* 38.2, S. 205–228. DOI: 10.1016/j.poetic.2009.11.003.
- Lizardo, Omar u. a. (2019). »What can cognitive neuroscience do for cultural sociology?« In: *American Journal of Cultural Sociology* 22.6, S. 289. DOI: 10.1057/s41290-019-00077-8.
- Lowney, Kathleen S., Anne M. Price und Stephanie Gonzalez Guittar (2017). »Are Introduction to Sociology and Social Problems Morphing into Each Other? What Syllabi Can Tell Us«. In: *Teaching Sociology* 45.1, S. 1–13. DOI: 10.1177/0092055X16680272.
- Lüders, Christian und Michael Meuser (1997). »Deutungsmusteranalyse«. In: *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Hrsg. von Ronald Hitzler und Anne Honer. Uni-Taschenbücher Sozialwissenschaften 1885. Opladen: Leske + Budrich, S. 57–80. ISBN: 3825218856.
- Luhmann, Niklas (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Bd. 1001. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 732 S. ISBN: 978-3-518-28601-2.
- Lybeck, Eric (2019). »Ajurisdiction«. In: *Theory and Society* 48.1, S. 167–191. DOI: 10.1007/s11186-018-09337-x.
- Lynch, Michael und David Bogen (1997). »Sociology's Asociological 'Core': An Examination of Textbook Sociology in Light of the Sociology of Scientific Knowledge«. In: *American Sociological Review* 62.3, S. 481–493. DOI: 10.2307/2657317.
- Macionis, John J. (1988). »Textbooks and Sociology: A Case of Professional Dependency?« In: *Teaching Sociology* 16.4, S. 420–423. DOI: 10.2307/1318155.
- Mannheim, Karl (1932). *Gegenwartsaufgaben der Soziologie: ihre Lehrgestalt*. Tübingen: Mohr. 67 S.
- Manza, Jeff, Michael Sauder und Nathan Wright (2010). »Producing Textbook Sociology«. In: *European Journal of Sociology* 51.02, S. 271–304. DOI: 10.1017/S0003975610000135.
- Markle, Gail (2017). »Factors Influencing Achievement in Undergraduate Social Science Research Methods Courses«. In: *Teaching Sociology* 45.2, S. 105–115. DOI: 10.1177/0092055X16676302.
- Marquardt, Uwe (2006). »Zur Lage der Soziologie. Überlegungen zu den Auswirkungen der aktuellen Hochschulpolitik«. In: *Soziologie an deutschen Universitäten: Gestern – Heute – Morgen*. Hrsg. von Bettina Franke und Kurt Hammerich. 1. Aufl. Wiesbaden:

- VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 153–180. ISBN: 3-531-14501-0.
- Martin, John Levi (2010). »Life's a beach but you're an ant, and other unwelcome news for the sociology of culture«. In: *Poetics* 38.2, S. 229–244. DOI: 10.1016/j.poetic.2009.11.004.
- Matthes, Joachim (1973). »Soziologie ohne Soziologen? Zur Lage des Soziologiestudiums in der Bundesrepublik«. In: *Zeitschrift für Soziologie* 2.1, S. 47–58. DOI: 10.1515/zfsoz-1973-0103.
- (1981). *Einführung in das Studium der Soziologie*. 3. Aufl. Bd. 15. WV-Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 342 S. DOI: 10.1007/978-3-322-88757-3.
- Mayer, Karl Ulrich (1999). *Empirische Sozialforschung in den neunziger Jahren*. Mannheim.
- McDonnell, Terence E. (2010). »Cultural Objects as Objects: Materiality, Urban Space, and the Interpretation of AIDS Campaigns in Accra, Ghana«. In: *American Journal of Sociology* 115.6, S. 1800–1852. DOI: 10.1086/651577.
- Meroney, W. P. (1933). »The Use of Textbooks in the Introductory Course in Sociology«. In: *The Journal of Educational Sociology* 7.1, S. 54–67. DOI: 10.2307/2961510.
- Merton, Robert King (1979). »Forward«. In: *Citation indexing, its theory and application in science, technology and humanities*. Hrsg. von Eugene Garfield. Information sciences series. New York: Wiley. ISBN: 0471025593.
- Meulemann, Heiner (2002). »Die empirische Sozialforschung in der soziologischen Ausbildung und der Berufspraxis von Soziologen«. In: *Praxisrelevanz der Methoden-ausbildung*. Hrsg. von Uwe Engel. Sozialwissenschaftlicher Tagungsbericht 5. Bonn: Informationszentrum Sozialwiss, S. 45–69. ISBN: 3-8206-0135-X.
- Mevissen, Natalie (2016). »Ewig umstritten: Soziologie zwischen Engagement und Distanzierung«. In: *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissens-transfer*. Hrsg. von Anna Froese, Dagmar Simon und Julia Böttcher. Science Studies. Bielefeld: transcript, S. 193–231. ISBN: 9783839434024.
- (2019). *Normativität und Wertneutralität. Grundlegung zu einer Wissenschaftssoziologie der Soziologie*. Science Studies. Bielefeld: transcript Verlag. ISBN: 978-3-8394-4988-2.
- Mey, Günter und Katja Mruck (2014). »Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen. Zur Einführung in den Themenband: Hintergrund, Konzept, Erfahrungen und Reflexionen zum ‚Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung‘«. In: *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Hrsg. von Günter Mey und Katja Mruck. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–34.
- Moebius, Stephan und Andrea Ploder (2016). »Einführung in das Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie«. In: *Geschichte der Soziologie im deutschsprachigen Raum*. Hrsg. von Stephan Moebius und Andrea Ploder. kontinuierlich aktualisierte Aufl. Springer NachschlageWissen Band 1. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–8. ISBN: 3658079983. DOI: 10.1007/978-3-658-07614-6_1.
- Moore, Rick (2017). »Fast or Slow: Sociological Implications of Measuring Dual-Process Cognition«. In: *Sociological Science* 4, S. 196–223. DOI: 10.15195/v4.a9.
- Morais, Ana M. und Isabel P. Neves (2018). »The quest for high-level knowledge in schools: revisiting the concepts of classification and framing«. In: *British Journal of Sociology of Education* 39.3, S. 261–282. ISSN: 0142-5692. DOI: 10.1080/01425692.2017.1335590.

- Moravcsik, Michael J. und Poovanalingam Murugesan (1975). »Some Results on the Function and Quality of Citations«. In: *Social Studies of Science* 5.1, S. 86–92. DOI: 10.1177/030631277500500106.
- Muller, Johan (2009). »Forms of knowledge and curriculum coherence«. In: *Journal of Education and Work* 22.3, S. 205–226. DOI: 10.1080/13639080902957905.
- Münch, Richard (2011). *Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Bd. 2633. Edition Suhrkamp. Berlin: Suhrkamp. 457 S. ISBN: 9783518126332.
- (2018). »Soziologie in der Identitätskrise. Zwischen totaler Fragmentierung und Einparadigmenherrschaft«. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47.1, S. 1–6. DOI: 10.1515/zfsoz-2018-1000.
- Mützel, Sophie und Ronald L. Breiger (2021). »Duality beyond persons and groups: culture and affiliation«. In: *Oxford Handbook of Social Networks*. Hrsg. von Ryan Light und James Moody. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190251765.013.9.
- Neidhart, Friedhelm (1976). »Identitäts- und Vermittlungsprobleme der Soziologie: über den Zustand der Soziologielehre an westdeutschen Universitäten«. In: *Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen d. 17. Dt. Soziologentages, Kassel, 31. 10.-2. 11. 1974*. Hrsg. von Mario Rainer Lepsius. 1. Aufl. Stuttgart: Enke, S. 426–452. ISBN: 3432884710.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007). »Die Typenbildung der dokumentarischen Methode«. In: *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Hrsg. von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl. 2., erweiterte und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 295–323. DOI: 10.1007/978-3-531-19895-8_13.
- Newman, M. E. J. (2004). »Detecting community structure in networks«. In: *The European Physical Journal B – Condensed Matter* 38.2, S. 321–330. DOI: 10.1140/epjb/e2004-00124-y.
- Nind, Melanie (2020). »A new application for the concept of pedagogical content knowledge: teaching advanced social science research methods«. In: *Oxford Review of Education* 46.2, S. 185–201. DOI: 10.1080/03054985.2019.1644996.
- Nind, Melanie, Daniel Kilburn und Rebekah Luff (2015). »The teaching and learning of social research methods: developments in pedagogical knowledge«. In: *International Journal of Social Research Methodology* 18.5, S. 455–461. DOI: 10.1080/13645579.2015.1062631.
- Nind, Melanie und Sarah Lewthwaite (2019). »A conceptual-empirical typology of social science research methods pedagogy«. In: *Research Papers in Education* 2.2, S. 1–21. DOI: 10.1080/02671522.2019.1601756.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5., aktualisierte und erweiterte Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS. VI, 123 S. ISBN: 3658160799.
- Oehler, Christoph und Christian Solle (1995). »Die Lehrgestalt der Soziologie in anderen Studiengängen«. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)* 18.3, S. 228–241.

- Oleson, Amanda und Matthew T. Hora (2014). »Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices«. In: *Higher Education* 68.1, S. 29–45. DOI: 10.1007/s10734-013-9678-9.
- Onwuegbuzie, Anthony J. und Vicki A. Wilson (2003). »Statistics Anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects, and treatments – a comprehensive review of the literature«. In: *Teaching in Higher Education* 8.2, S. 195–209. DOI: 10.1080/1356251032000052447.
- Pagis, Michal (2010). »From Abstract Concepts to Experiential Knowledge: Embodying Enlightenment in a Meditation Center«. In: *Qualitative Sociology* 33.4, S. 469–489. DOI: 10.1007/s11133-010-9169-6.
- Patterson, Orlando (2014). »Making Sense of Culture«. In: *Annual Review of Sociology* 40.1, S. 1–30. DOI: 10.1146/annurev-soc-071913-043123.
- Pfadenhauer, Michaela und Tobias Sander (2010). »Professionssoziologie«. In: *Handbuch Spezielle Soziologien*. Hrsg. von Georg Kneer und Markus Schroer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 361–378. ISBN: 978-3-531-15313-1.
- Pickering, Andrew (1994). »From Science as Knowledge to Science as Practice«. In: *Science as practice and culture*. Hrsg. von Andrew Pickering. Chicago und London: University of Chicago Press. ISBN: 0226668002.
- Platt, Jennifer (1981). »On Interviewing One's Peers«. In: *The British journal of sociology* 32.1, S. 75–91. DOI: 10.2307/589764.
- (1998). *A history of sociological research methods in America. 1920-1960*. 1. Taschenbuch-Ausgabe. Bd. 40. Ideas in context. Cambridge: Cambridge University Press. 333 S. ISBN: 0521441730.
- (2008a). »British Sociological Textbooks from 1949«. In: *Current Sociology* 56.2, S. 165–182. DOI: 10.1177/0011392107085027.
- (2008b). »Conclusion«. In: *Current Sociology* 56.2, S. 323–333. DOI: 10.1177/0011392107085038.
- (2008c). »Introduction«. In: *Current Sociology* 56.2, S. 147–164. DOI: 10.1177/0011392107085026.
- Ploder, Andrea (2016). »Geschichte Qualitativer und Interpretativer Forschung in der deutschsprachigen Soziologie nach 1945«. In: *Geschichte der Soziologie im deutschsprachigen Raum*. Hrsg. von Stephan Moebius und Andrea Ploder. kontinuierlich aktualisierte Aufl. Springer NachschlageWissen Band 1. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 735–760. ISBN: 3658079983. DOI: 10.1007/978-3-658-07614-6_37.
- Poferl, Angelika und Reiner Keller (2016). »Wissenskulturen und Soziologiegeschichte«. In: *Geschichte der Soziologie im deutschsprachigen Raum*. Hrsg. von Stephan Moebius und Andrea Ploder. kontinuierlich aktualisierte Aufl. Springer NachschlageWissen Band 1. Wiesbaden: Springer Fachmedien. ISBN: 3658079983. DOI: 10.1007/978-3-658-07999-4_30-1.
- Polanyi, Michael (2010). *The tacit dimension*. [Nachdr.] Chicago: Univ. of Chicago Press. 108 S. ISBN: 978-0-226-67298-4.

- Popper, Karl R. (1935). *Logik der Forschung. Zur Erkenntnistheorie d. modernen Naturwissenschaft*. Bd. 9. Schriften zur wissenschaftlichen Weltauffassung. Wien und Berlin: Springer [and J. Springer]. VI, 248 S.
- Porter, Theodore M. (1996). *Trust in numbers. The pursuit of objectivity in science and public life*. 1. Taschenbuch-Ausgabe. Princeton, NJ: Princeton University Press. 310 S. ISBN: 9780691029085.
- Posner, George J. und Kenneth A. Strike (1976). »A Categorization Scheme for Principles of Sequencing Content«. In: *Review of Educational Research* 46, S. 665–690. DOI: 10.3102/00346543046004665.
- Preunkert, Jenny (2011). »Die Krise in der Soziologie«. In: *Soziologie* 40.4, S. 432–442.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 336 S. DOI: 10.1007/978-3-531-90347-7.
- Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sahr (2014a). »Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung«. In: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Hrsg. von Nina Baur und Jörg Blasius. Handbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 117–133. ISBN: 9783531189390.
- (2014b). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Aufl. Lehr- und Handbücher der Soziologie. München: Oldenbourg Verlag. 462 S. ISBN: 9783486719550.
- Puetz, Kyle (2017). »Fields of Mutual Alignment: A Dual-Order Approach to the Study of Cultural Holes«. In: *Sociological Theory* 35.3, S. 228–260. DOI: 10.1177/0735275117725765.
- Pugh, Allison J. (2013). »What good are interviews for thinking about culture? Demystifying interpretive analysis«. In: *American Journal of Cultural Sociology* 1, S. 42–68. DOI: 10.1057/ajcs.2012.4.
- Raftery, Adrian E. (2001). »Statistics in Sociology, 1950–2000: A Selective Review«. In: *Sociological Methodology* 31, S. 1–45. DOI: 10.1111/0081-1750.00088.
- Reckwitz, Andreas (2002). »Sammelbesprechungen. Der soziologische ‚Kanon‘: Disziplinierung oder Grenzüberschreitung?« In: *Soziologische Revue* 25, S. 247–257. DOI: 10.1524/srsr.2002.25.3.247.
- (2005). »Warum die ‚Einheit‘ der Soziologie unmöglich ist: Die Dynamik theoretischer Differenzproduktion und die Selbsttransformation der Moderne«. In: *Was erklärt die Soziologie? Methodologien, Modelle, Perspektiven*. Hrsg. von Uwe Schimank und Rainer Greshoff. Soziologische Erklärung, Modellbildung, Simulation 2. Berlin: Lit, S. 65–77. ISBN: 9783825881740.
- Rehberg, Karl-Siegbert (2003). »Zu aktuellen Fragen der Studienreform und Lehrgestalt der Soziologie«. In: *Soziologische Forschung. Stand und Perspektiven; ein Handbuch*. Hrsg. von Barbara Orth. Opladen: Leske und Budrich, S. 17–25. ISBN: 3810040037.
- Reichertz, Jo (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. 155 S. DOI: 10.1007/978-3-531-93163-0.
- (2019). »Methodenpolizei oder Gütesicherung? Zwei Deutungsmuster im Kampf um die Vorherrschaft in der qualitativen Sozialforschung«. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 20.1. DOI: 10.17169/fqs-20.1.3205.

- Reinhart, Martin (2012). *Soziologie und Epistemologie des Peer Review*. Zugl.: Basel, Univ., Diss., 2010. 1. Aufl. Bd. 10. Schriftenreihe »Wissenschafts- und Technikforschung«. Baden-Baden: Nomos. 225 S. ISBN: 9783832973322.
- (2016). »Rätsel und Paranoia als Methode – Vorschläge zu einer Innovationsforschung der Sozialwissenschaften«. In: *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer*. Hrsg. von Anna Froese, Dagmar Simon und Julia Böttcher. Science Studies. Bielefeld: transcript, S. 159–191. ISBN: 9783839434024.
- Rinaldo, Rachel und Jeffrey Guhin (2019). »How and Why Interviews Work: Ethnographic Interviews and Meso-level Public Culture«. In: *Sociological Methods & Research* 17, S. 34–67. DOI: 10.1177/0049124119882471.
- Ritzer, George (1988). »Problems, Scandals, and the Possibility of ‚Textbookgate‘: An Author’s View«. In: *Teaching Sociology* 16.4, S. 373–380. DOI: 10.2307/1318143.
- Riviera, Emanuela (2012). *Mapping scientific literature. Structuring scientific communities through Scientometrics*. Dottorato di Ricerca in Sociologia Applicata e Metodologia della Ricerca Sociale. 274 S.
- Römer, Oliver (2016). »Die Entwicklung der deutschsprachigen Soziologie im Spiegel des wissenschaftlichen Verlagswesens«. In: *Geschichte der Soziologie im deutschsprachigen Raum*. Hrsg. von Stephan Moebius und Andrea Ploder. kontinuierlich aktualisierte Aufl. Springer NachschlageWissen Band 1. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 477–502. ISBN: 3658079983. DOI: 10.1007/978-3-658-07614-6_27.
- Rosenthal, Gabriele (2014). »Biographieforschung«. In: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Hrsg. von Nina Baur und Jörg Blasius. Handbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 509–520. ISBN: 9783531189390.
- (2016). »Die Erforschung kollektiver und individueller Dynamik – Zu einer historisch und prozess-soziologisch orientierten interpretativen Sozialforschung«. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 17.2. DOI: 10.17169/fqs-17.2.2614.
- Rothman, Robert A. (1971). »Textbooks and the Certification of Knowledge«. In: *The American Sociologist* 6.2, S. 125–127.
- Rotolo, Michael (2021). »Culture beneath discourse: a conceptual model for analyzing nondeclarative cultural knowledge«. In: *American Journal of Cultural Sociology*. DOI: 10.1057/s41290-021-00135-0.
- RWTH Aachen (2020). *Stellenausschreibung: W2 Universitätsprofessur Soziologie mit dem Schwerpunkt Methoden der empirischen Sozialforschung*. URL: <https://jobs.zeit.de/jobs/universitaetsprofessur-w2-soziologie-mit-dem-schwerpunkt-methoden-der-empirischen-sozialforschung-rheinisch-westfaelische-technische-hochschule-aachen-rwth-aachen-1019418> (letzter Zugriff: 17. 10. 2021).
- Sahner, Heinz (1982). *Theorie und Forschung. Zur paradigmatischen Struktur der westdeutschen Soziologie und zu ihrem Einfluß auf die Forschung*. Bd. 34. Opladen: Westdeutscher Verlag. 345 S.
- Savage, Mike (2013). »The ‚Social Life of Methods‘: A Critical Introduction«. In: *Theory, Culture & Society* 30.4, S. 3–21. DOI: 10.1177/0263276413486160.
- Savage, Mike und Roger Burrows (2007). »The Coming Crisis of Empirical Sociology«. In: *Sociology* 41.5, S. 885–899. DOI: 10.1177/0038038507080443.

- Scarletti, Andreas und Hans-Peter Blossfeld (2006). »Die Wahl der Soziologie als Studienfach«. In: *Soziologie* 3, S. 309–332.
- Schäfer, Lothar und Thomas Schnelle (2015). »Einleitung«. In: *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Hrsg. von Ludwik Fleck. 10. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 312. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. VII–XLIX. ISBN: 9783518279120.
- Schäfers, Bernhard, Hrsg. (1995). *Soziologie in Deutschland. Entwicklung, Institutionalisierung und Berufsfelder. Theoretische Kontroversen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 304 S. DOI: 10.1007/978-3-322-95999-7.
- Scheffer, Thomas (15. Juli 2016). *Offener Brief. Die Zumutungen der Soziologie – und warum wir alle ‚drin‘ bleiben sollten!*
- Schelsky, Helmut (1959). *Ortsbestimmung der deutschen Soziologie*. 2. Aufl. Düsseldorf: Diederichs. 152 S.
- Scheuch, Erwin K. (1976). »Forschungstechniken als Teil der Soziologie heute«. In: *Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen d. 17. Dt. Soziologentages, Kassel, 31. 10.-2. 11. 1974*. Hrsg. von Mario Rainer Lepsius. 1. Aufl. Bd. 1976. Stuttgart: Enke, S. 83–127. ISBN: 3432884710.
- Schneickert, Christian u. a. (2019). »The Sociological Canon, Relations between Theories and Methods, and a Latent Political Structure: Findings from a Survey of Sociology Students in Germany and Consequences for Teaching«. In: *Teaching Sociology* 44.3, S. 339–349. DOI: 10.1177/0092055X19865301.
- Schnell, Rainer (2002). »Ausmaß und Ursachen des Mangels an quantitativ qualifizierten Absolventen sozialwissenschaftlicher Studiengänge«. In: *Praxisrelevanz der Methodenausbildung*. Hrsg. von Uwe Engel. Sozialwissenschaftlicher Tagungsbericht 5. Bonn: Informationszentrum Sozialwiss, S. 35–44. ISBN: 3-8206-0135-X.
- Schnell, Rainer, Paul B. Hill und Elke Esser (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 10., überarb. Aufl. München: Oldenbourg. XIV, 584 S. ISBN: 3486728997.
- (2018). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 11., überarbeitete Aufl. De Gruyter Studium. Berlin und Boston: De Gruyter Oldenbourg. 534 S. ISBN: 9783110577327.
- Schnell, Rainer und Dagmar Krebs (2002). »Die Ausbildung in Methoden der empirischen Sozialforschung. Ergebnisse der Befragung der Lehrenden durch die AG Methodenausbildung«. In: *Soziologie* 31.1, S. 1–10.
- Schögler, Rafael (2016). »Die Rolle von Übersetzungen für die internationale Rezeption der deutschsprachigen Soziologie«. In: *Geschichte der Soziologie im deutschsprachigen Raum*. Hrsg. von Stephan Moebius und Andrea Ploder. kontinuierlich aktualisierte Aufl. Springer NachschlageWissen Band 1. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 533–525. ISBN: 3658079983. DOI: 10.1007/978-3-658-07998-7_35-1.
- Schulz-Schaeffer, Ingo (2010). »Praxis, handlungstheoretisch betrachtet«. In: *Zeitschrift für Soziologie* 39.4, S. 319–336. DOI: 10.1515/zfsocz-2010-0404.
- Schuster, John A. und Richard R. Yeo, Hrsg. (1986). *The Politics and Rhetoric of Scientific Method. Historical Studies*. Bd. 4. Australasian Studies in History and Philosophy of Science. Dordrecht: Springer. 352 S. DOI: 10.1007/978-94-009-4560-9.
- Schütz, Alfred (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. 1. Aufl. Bd. 92. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 352 S. ISBN: 3518076922.

- (2004). »Common-Sense und wissenschaftliche Interpretation menschlichen Handelns«. In: *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte*. Hrsg. von Jörg Strübing und Bernt Schnettler. UTB Sozialwissenschaften 2513. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., S. 155–200. ISBN: 978-3-8252-2513-1.
- Schütze, Fritz (1976). »Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen«. In: *Contributions to the Sociology of Knowledge / Contributions to the Sociology of Religion*. Hrsg. von Günter Dux und Thomas Luckmann. Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie / International Yearbook for Sociology of Knowledge and Religion 10. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–42. ISBN: 978-3-663-14483-0.
- (1983). »Biographieforschung und narratives Interview«. In: *Neue Praxis* 13, S. 283–293. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-53147>.
- Schütze, Fritz u. a. (1981). »Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens«. In: *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Hrsg. von Joachim Matthes. 5. Aufl. WV-Studium 54/55. Opladen: Westdt. Verl., S. 433–496. ISBN: 9783663145110.
- Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften, Hrsg. (2010). *Manifest. Methoden der qualitativen Sozialforschung. Manifest zur Bedeutung, Qualitätsbeurteilung und Lehre der Methoden qualitativer Sozialforschung*. DOI: 10.5281/zenodo.5084687.
- Sewell, William H. (2005). »The Concept(s) of Culture«. In: *Practicing history. New directions in historical writing after the linguistic turn*. Hrsg. von Gabrielle M. Spiegel. *Rewriting histories*. New York: Routledge, S. 35–61. ISBN: 9780415341073.
- Shulman, Lee S. (1987). »Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform«. In: *Harvard Educational Review* 57.1, S. 1–23. DOI: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411.
- Sibley, Elbridge (1963). *The education of sociologists in the United States*. New York: Russel Sage Foundation. 218 S.
- Siefer, Gregor (1995). »Die Institutionalisierung der Soziologie: Studienabschlüsse und Studienorte.« In: *Soziologie in Deutschland. Entwicklung, Institutionalisierung und Berufsfelder. Theoretische Kontroversen*. Hrsg. von Bernhard Schäfers. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259–273. ISBN: 978-3-322-95999-7.
- Silverman, David (2017). »How was it for you? The Interview Society and the irresistible rise of the (poorly analyzed) interview«. In: *Qualitative Research* 17.2, S. 144–158. DOI: 10.1177/14687941166668231.
- Simmel, Georg (1992). »Das Problem der Soziologie«. In: *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Hrsg. von Otthein Rammstedt. 1. Aufl. Gesamtausgabe / Georg Simmel Bd. 11. Frankfurt am Main: Suhrkamp [(1908)]. ISBN: 9783518579619.
- (2018). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Hrsg. von Otthein Rammstedt. 9. Aufl. Bd. 811. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1051 S. ISBN: 3518284118.
- Small, Henry (1973). »Co-citation in the Scientific Literature: A New Measure of the Relationship Between Two Documents«. In: *Journal of the American Society for Information Science* 24.4, S. 265–269. DOI: 10.1002/asi.4630240406.

- Small, Henry G. (1978). »Cited Documents as Concept Symbols«. In: *Social Studies of Science* 8.3, S. 327–340. ISSN: 0306-3127. DOI: 10.1177/030631277800800305.
- Smeby, Jens-Christian (1996). »Disciplinary differences in university teaching«. In: *Studies in Higher Education* 21.1, S. 69–79. DOI: 10.1080/03075079612331381467.
- Smith, J. R. und M. A. Hogg (2008). »Social Identity and Attitudes«. In: *Attitudes and attitude change*. Hrsg. von William D. Crano und Radmila Prislin. Frontiers of social psychology. New York, NY: Psychology Press. ISBN: 9781841694818.
- Smith, Linda C. (1981). »Citation Analysis«. In: *Library Trends*, S. 83–106. URL: <http://hdl.handle.net/2142/7190>.
- Snow, Charles Percy (2005). *The two cultures*. Rep. Cambridge: Cambridge Univ. Press [(1959)]. 107 S. ISBN: 0521065208.
- Sommerkorn, Ingrid N. (1990a). »Ein altes Leitmotiv der Soziologie: Auf der Suche nach ihrer Lehrgestalt. Ein Tagungsbericht und Handlungsperspektiven -«. In: *Lehren und Lernen in der Soziologie heute. Aktuelle Fragen zu einem alten Problem. Erweiterte Arbeitstagung des Ausschusses für Lehre der Deutschen Gesellschaft für Soziologie am 12./13. Oktober 1989 im UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg*. Hrsg. von Ingrid N. Sommerkorn. Berlin: Ed. Sigma, S. 11–22. ISBN: 3894043148.
- Hrsg. (1990b). *Lehren und Lernen in der Soziologie heute. Aktuelle Fragen zu einem alten Problem. Erweiterte Arbeitstagung des Ausschusses für Lehre der Deutschen Gesellschaft für Soziologie am 12./13. Oktober 1989 im UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg*. Berlin: Ed. Sigma. 295 S. ISBN: 3894043148.
- »Vorwort« (1990c). In: *Lehren und Lernen in der Soziologie heute. Aktuelle Fragen zu einem alten Problem. Erweiterte Arbeitstagung des Ausschusses für Lehre der Deutschen Gesellschaft für Soziologie am 12./13. Oktober 1989 im UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg*. Hrsg. von Ingrid N. Sommerkorn. Berlin: Ed. Sigma, S. 9–10. ISBN: 3894043148.
- Sonnert, Gerhard (2018). »Social science and Sozialwissenschaft. Categorical and institutional boundaries of knowledge«. In: *Journal of the history of the behavioral sciences*, S. 178–197. DOI: 10.1002/jhbs.21909.
- Spillman, Lyn (2020). *What is cultural sociology? What is sociology?* Cambridge, UK und Medford, MA: Polity Press. 160 S. ISBN: 9781509522804.
- Stambaugh, Jeffrey E. und Christine Quinn Trank (2010). »Not So Simple: Integrating New Research Into Textbooks«. In: *Academy of Management Learning & Education* 9.4, S. 663–681. DOI: 10.5465/amle.9.4.zqr663.
- Star, Susan Leigh und James R. Griesemer (1989). »Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39«. In: *Social Studies of Science* 19.3, S. 387–420. DOI: 10.1177/030631289019003001.
- Stehr, Nico und Peter Weingart, Hrsg. (2000). *Practising interdisciplinarity*. Toronto und Buffalo: University of Toronto Press. 294 S. ISBN: 0-8020-4328-3.
- Stichweh, Rudolf (1979). »Differenzierung der Wissenschaft«. In: *Zeitschrift für Soziologie* 8.1, S. 82–101. DOI: 10.1515/zfsocz-1979-0106.
- (1992). »The Sociology of Scientific Disciplines. On the Genesis and Stability of the Disciplinary Structure of Modern Science«. In: *Science in Context* 5.1, S. 3–15. DOI: 10.1017/S0269889700001071.

- Stinchcombe, Arthur L. (1982). »Should Sociologists forget their Mothers and Fathers«. In: *The American Sociologist* 17, S. 2–11.
- Stocker, Michael und Elizabeth Hegeman (1996). *Valuing emotions*. Cambridge studies in philosophy. Cambridge: Cambridge Univ. Press. 353 S.
- Stockmann, Reinhard, Wolfgang Meyer und Thomas Knoll, Hrsg. (2002a). *Soziologie im Wandel. Universitäre Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 264 S. DOI: 10.1007/978-3-322-97520-1.
- (2002b). »Vorwort der Herausgeber«. In: *Soziologie im Wandel. Universitäre Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland*. Hrsg. von Reinhard Stockmann, Wolfgang Meyer und Thomas Knoll. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–8. ISBN: 3810030759.
- Strauss, Anselm L. (1959). *Mirrors & masks. The search for identity*. Glencoe: Free Press. 186 S.
- (1978). »A Social World Perspective«. In: *Studies in symbolic interaction* 1, S. 119–128.
- Strauss, Anselm L. u. a. (1962). *The professional scientist. A study of American chemists*. Social research studies in contemporary life. Chicago: Aldine. 282 S.
- Strübing, Jörg u. a. (2018). »Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß«. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47.2, S. 83–100. DOI: 10.1515/zfsocz-2018-1006.
- Sutter, Barbara (2012). »Wissenschaftssoziologie der Soziologie«. In: *Handbuch Wissenschaftssoziologie*. Hrsg. von Sabine Maasen u. a. Wiesbaden: Springer, S. 429–441.
- Swidler, Ann (1986). »Culture in Action: Symbols and Strategies«. In: *American Sociological Review* 51.2, S. 273–286. DOI: 10.2307/2095521.
- (2001). *Talk of love. How culture matters*. Chicago: Univ. of Chicago Press. 300 S. ISBN: 0226786900.
- Tavory, Iddo (2018). »Between Situations: Anticipation, Rhythms, and the Theory of Interaction«. In: *Sociological Theory* 36.2, S. 117–133. DOI: 10.1177/0735275118777007.
- Tavory, Iddo und Stefan Timmermans (2014). *Abductive analysis. Theorizing qualitative research*. Chicago: London und The University of Chicago Press. 172 S. ISBN: 9780226180311.
- Tavory, Iddo und Daniel Winchester (2012). »Experiential careers: the routinization and de-routinization of religious life«. In: *Theory and Society* 41.4, S. 351–373. DOI: 10.1007/s11186-012-9170-z.
- Taylor, Marshall A., Dustin S. Stoltz und Terence E. McDonnell (2019). »Binding significance to form: Cultural objects, neural binding, and cultural change«. In: *Poetics* 73, S. 1–16. DOI: 10.1016/j.poetic.2019.01.005.
- Taylor, Peter J. (1976). »An Interpretation of the Quantification Debate in British Geography«. In: *Transactions of the Institute of British Geographers* 1.2, S. 129–142. DOI: 10.2307/621979.
- Torka, Marc, Hrsg. (2015a). *Discussion Paper (SP III 2015–602): Disziplinäre Sozialisation in die Wissenschaft: Fallstudien einer Lehrforschung*. Berlin. 136 S.
- (2015b). »Wissenschaftliche Sozialisation als theoretische, praktische und institutionelle Herausforderung«. In: *Discussion Paper (SP III 2015–602): Disziplinäre Sozialisation in die Wissenschaft: Fallstudien einer Lehrforschung*. Hrsg. von Marc Torka, S. 1–17.

- Traweek, Sharon (1992). *Beamtimes and lifetimes. The world of high energy physicists*. 1. Taschenbuch-Ausgabe. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 187 S. ISBN: 0674063473.
- Turner, Jonathan H. (2006). »American sociology in chaos: Differentiation without integration«. In: *The American Sociologist*, S. 15–29. DOI: 10.1007/s12108-006-1002-z.
- Turner, Stephen (2000). »What Are Disciplines? And How Is Interdisciplinarity Different?« In: *Practising interdisciplinarity*. Hrsg. von Nico Stehr und Peter Weingart. Toronto und Buffalo: University of Toronto Press, S. 46–65. ISBN: 0-8020-4328-3.
- Universität Bremen (2019). *Stellenausschreibung: Professur (w/m/d) für das Fachgebiet Soziologie mit dem Schwerpunkt quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung. P282/19*. Bremen. URL: <https://jobs.zeit.de/jobs/professur-w3-soziologie-mit-dem-schwerpunkt-quantitative-methoden-der-empirischen-sozialforschung-universitaet-bremen-bremen-1016915> (letzter Zugriff: 17. 10. 2021).
- Universität Mainz (2019). *Stellenausschreibung: Universitätsprofessorin oder eines Universitätsprofessors (m/w/d) für Soziologie und Methoden der quantitativen Sozialforschung*. Mainz. URL: <https://jobs.zeit.de/jobs/universitaetsprofessur-w3-fuer-soziologie-und-methoden-der-quantitativen-sozialforschung-johannes-gutenberg-universitaet-mainz-mainz-1008239> (letzter Zugriff: 17. 10. 2021).
- Universität Stuttgart (2019). *Stellenausschreibung: W3-Professur »Soziologie mit Schwerpunkt quantitative und qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden«*. zum 01.04.2020. Stuttgart. URL: <https://www.f10.uni-stuttgart.de/fakultaet/aktuelles/news/W3-Professur-Soziologie-mit-Schwerpunkt-quantitative-und-qualitative-sozialwissenschaftliche-Forschungsmethoden/> (letzter Zugriff: 17. 10. 2021).
- Vaisey, Stephen (2009). »Motivation and Justification: A Dual-Process Model of Culture in Action«. In: *American Journal of Sociology* 114.6, S. 1675–1715. DOI: 10.1086/597179.
- (2014). »Is interviewing compatible with the dual-process model of culture?« In: *American Journal of Cultural Sociology* 2.1, S. 150–158. DOI: 10.1057/ajcs.2013.8.
- Vaisey, Stephen und Omar Lizardo (2016). »Cultural Fragmentation or Acquired Dispositions? A New Approach to Accounting for Patterns of Cultural Change«. In: *Socius: Sociological Research for a Dynamic World* 2. DOI: 10.1177/2378023116669726.
- Vanderstraeten, Raf (2010). »Scientific Communication: Sociology Journals and Publication Practices«. In: *Sociology* 44.3, S. 559–576. DOI: 10.1177/0038038510362477.
- Vaskovics, Laszlo (1987). »Soziologie als berufsqualifizierendes Studium«. In: *Perspektiven der Soziologielehre. Tagung und Enquete zur Soziologielehre 1986*. Hrsg. von Hansjürgen Daheim und Günther Schönbauer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–50. ISBN: 978-3-663-01233-7.
- (1990). »Konvergenz und/oder Vielfalt vom Prüfungsordnungen«. In: *Lehren und Lernen in der Soziologie heute. Aktuelle Fragen zu einem alten Problem. Erweiterte Arbeitstagung des Ausschusses für Lehre der Deutschen Gesellschaft für Soziologie am 12./13. Oktober 1989 im UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg*. Hrsg. von Ingrid N. Sommerkorn. Berlin: Ed. Sigma, S. 223–240. ISBN: 3894043148.
- Vorstand der DGS (2002). *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zur Methodenausbildung. (Beschluss des Vorstandes vom 6.10.2002)*. URL: <https://soziologie.de/aktuell/news/empfehlungen-der-deutschen-gesellschaft-fuer-soziologie-zur-methodenausbildung> (letzter Zugriff: 17. 10. 2021).

- Wagenaar, Theodore C. (2004). »Is There a Core in Sociology? Results from a Survey«. In: *Teaching Sociology* 1.32, S. 1–18. DOI: 10.1177/0092055X0403200101.
- Wagner, Claire, Mark Garner und Barbara Kawulich (2011). »The state of the art of teaching research methods in the social sciences: towards a pedagogical culture«. In: *Studies in Higher Education* 36.1, S. 75–88. DOI: 10.1080/0307570903452594.
- Wagner, Claire, Barbara Kawulich und Mark Garner (2019). »A Mixed Research Synthesis of Literature on Teaching Qualitative Research Methods«. In: *SAGE Open* 9.3. DOI: 10.1177/2158244019861488.
- Wagner, Gert G. und Herbert Büning (2008). »Statistik als Instrument zum Hinausprüfen von Studierenden?«. In: *AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv* 2.1-2, S. 51–54. DOI: 10.1007/s11943-008-0034-y.
- Wang, Dan J., Hayagreeva Rao und Sarah A. Soule (2019). »Crossing Categorical Boundaries: A Study of Diversification by Social Movement Organizations«. In: *American Sociological Review* 32.3, S. 420–458. DOI: 10.1177/0003122419846111.
- Weber, Max (2009). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. 5., rev. Aufl., Studienausg. Tübingen: Mohr-Siebeck [(1921)]. 945 S. ISBN: 3161477499.
- Weick, Karl E. (1976). »Educational Organizations as Loosely Coupled Systems«. In: *Administrative Science Quarterly* 21.1, S. 1–19. DOI: 10.2307/2391875.
- Weischer, Christoph (2009). *Das Unternehmen ‚Empirische Sozialforschung‘. Strukturen, Praktiken und Leitbilder der Sozialforschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Bd. 14. Ordnungssysteme. München: Oldenbourg. 508 S. DOI: 10.1524/9783486596274.
- Whitley, Richard (2000). *The intellectual and social organization of the sciences*. 2. Aufl. Oxford: Oxford University Press. 319 S. ISBN: 0199240450.
- Williams, Malcolm, Luke Sloan und Charlotte Brookfield (2017). »A Tale of Two Sociologies. Analytic Versus Critique in UK sociology«. In: *Sociological Research Online* 91.1, S. 132–151. DOI: 10.1177/1360780417734146.
- Wilson, Anna u. a. (2012). »Academics' perceptions of the purpose of undergraduate research experiences in a research-intensive degree«. In: *Studies in Higher Education* 37.5, S. 513–526. DOI: 10.1080/03075079.2010.527933.
- Wilson, Margaret (2002). »Six views of embodied cognition«. In: *Psychonomic Bulletin & Review* 9.4, S. 625–636. DOI: 10.3758/BF03196322.
- Winchester, Daniel (2008). »Embodying the Faith: Religious Practice and the Making of a Muslim Moral Habitus«. In: *Social Forces* 86.4, S. 1753–1780. DOI: 10.1353/sof.0.0038.
- (2016). »A Hunger for God: Embodied Metaphor as Cultural Cognition in Action«. In: *Social Forces* 95.2, S. 585–606. DOI: 10.1093/sf/sow065.
- Windrich, Ivo (2016). »Mathematikkenntnisse von Soziologiestudierenden«. In: *Soziologie* 2, S. 294–317.
- Winter, Martin und Yvonne Anger (2010). *Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie*. Bd. 2010, 1. HoF-Arbeitsberichte. Lutherstadt Wittenberg: HoF Wittenberg - Institut für Hochschulforschung Wittenberg. 310 S.
- Wissenschaftsrat (1992). »Empfehlungen zum Aufbau der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an den Universitäten/Technischen Hochschulen in den neuen Bun-

- desländern und im Ostteil von Berlin«. In: *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Hochschullandschaft in den neuen Ländern und im Ostteil von Berlin*. Köln. Wissenschaftsrat (23. Januar 1981). *Empfehlungen zur Förderung empirischer Sozialforschung*. Berlin. (Letzter Zugriff: 17. 10. 2021).
- Wohlrab-Sahr, Monika (1994). »Vom Fall zum Typus: die Sehnsucht nach dem ‚Ganzen‘ und dem ‚Eigentlichen‘: ‚Idealisierung‘ als biographische Konstruktion«. In: *Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung*. Hrsg. von Angelika Diezinger. Forum Frauenforschung 8. Freiburg i. Br.: Kore Verl. ISBN: 3926023848.
- Wood, Michael Lee u. a. (2018). »Schemas and Frames«. In: *Sociological Theory* 36.3, S. 244–261. DOI: 10.1177/0735275118794981.
- Woody, Andrea I. (2003). »On Explanatory Practice and Disciplinary Identity«. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 988, S. 22–29. DOI: 10.1111/j.1749-6632.2003.tb06082.x.
- Wouters, Paul (1998). »The signs of science«. In: *Scientometrics* 41.1-2, S. 225–241. DOI: 10.1007/BF02457980.
- Young, Michael (2008). »From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum«. In: *Review of Research in Education* 32.1, S. 1–28. DOI: 10.3102/0091732X07308969.
- Zerubavel, Eviatar (1996). »Lumping and Splitting: Notes on Social Classification«. In: *Sociological Forum* 11.3, S. 421–433. DOI: 10.1007/BF02408386.
- (1997a). »Islands of Meaning«. In: *The production of reality. Essays and readings on social interaction*. Hrsg. von Jodi O'Brien und Peter Kollock. 2. Aufl. The Pine Forge Press social science library. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press. ISBN: 076198500X.
- (1997b). *Social mindscapes. An invitation to cognitive sociology*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 164 S. ISBN: 0-674-81391-X.
- Zimenkova, Tatjana (2007). *Die Praxis der Soziologie: Ausbildung, Wissenschaft, Beratung. Eine professionstheoretische Untersuchung*. Science Studies. Bielefeld: transcript Verlag. DOI: 10.14361/9783839405192.
- (2016). »Die Soziologie als Beratung: Anwendungsabstinenz oder ein Berufsfeld?« In: *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer*. Hrsg. von Anna Froese, Dagmar Simon und Julia Böttcher. Science Studies. Bielefeld: transcript, S. 99–126. ISBN: 9783839434024.
- Zipp, John F. (2012). »2011 Hans O. Mauksch Address: Teaching for Whom?« In: *Teaching Sociology* 40.4, S. 301–311. DOI: 10.1177/0092055X12455650.
- Zuckerman, Ezra W. (2017). »The Categorical Imperative Revisited: Implications of Categorization as a Theoretical Tool«. In: *From categories to categorization. Studies in sociology, organizations and strategy at the crossroads*. Hrsg. von Anna Tyllström, Nina Granqvist und Rodolphe Durand. Research in the sociology of organizations volume 51. Bingley: Emerald Publishing, S. 31–70. ISBN: 9781787142398.

Danksagung

Große Dankbarkeit empfinde ich für die Bedingungen, unter denen ich die vorliegende Arbeit verfassen durfte. Hauptsächlich verantwortlich war hierfür meine Erstbetreuerin Sophie, die mich hilfsbereit und pragmatisch durch die Promotionszeit begleitet hat und damit so mancher Krise die Luft aus den Segeln nahm. Dankbar bin ich auch meinem Promotionsgspänli, Rahel und Philippe, deren Schweizerische Gelassenheit mich anfänglich gefordert und später gestützt hat. Ich werde auch mein Promotionsexil Luzern in guter Erinnerung behalten.

Dabei reicht der Schweizer Einfluss bis nach Berlin. In dem Sinne geht mein Dank auch an Martin, der in der Berliner Hochschullandschaft die Wissenschaftsforschung verteidigt und nach meiner Masterarbeit auch meine Dissertation als Zweitbetreuer unterstützt hat. Besonderer Dank geht an meinen Lieblingsschweizer, Gabriel, gegenüber dem ich nie rechtfertigen musste, dass diese Dissertation nicht nur mein, sondern auch sein Leben beeinflusst hat.

Am umfassendsten bin ich meinen Eltern zu Dank verpflichtet. Sie haben mich im Laufe meines formalen wie informellen Bildungsweges als Mensch und Soziologin im Rahmen ihrer Möglichkeiten gefördert und mir dadurch große Freiheiten im Leben eröffnet.

Nicht zuletzt geht mein Dank an die Soziolog:innen, die ich beforschen durfte, und an den Schweizerischen Nationalfonds, der meine Promotion finanziert hat.

Soziologie



Naika Foroutan

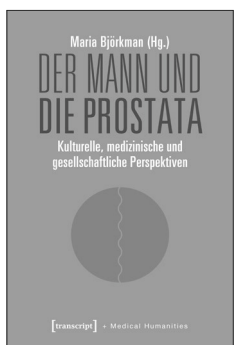
Die postmigrantische Gesellschaft Ein Versprechen der pluralen Demokratie

2019, 280 S., kart., 18 SW-Abbildungen

19,99 € (DE), 978-3-8376-4263-6

E-Book: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4263-0

EPUB: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-4263-6



Maria Björkman (Hg.)

Der Mann und die Prostata Kulturelle, medizinische und gesellschaftliche Perspektiven

2019, 162 S., kart., 10 SW-Abbildungen

19,99 € (DE), 978-3-8376-4866-9

E-Book: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4866-3



Franz Schultheis

Unternehmen Bourdieu Ein Erfahrungsbericht

2019, 106 S., kart.

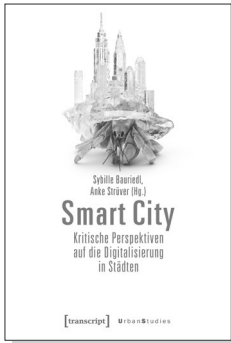
14,99 € (DE), 978-3-8376-4786-0

E-Book: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4786-4

EPUB: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-4786-0

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Soziologie



Sybille Bauriedl, Anke Strüver (Hg.)

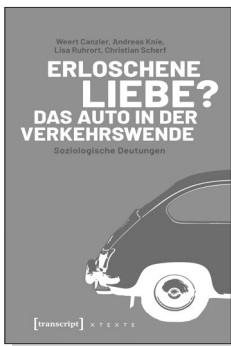
Smart City – Kritische Perspektiven auf die Digitalisierung in Städten

2018, 364 S., kart.

29,99 € (DE), 978-3-8376-4336-7

E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4336-1

EPUB: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-4336-7



Weert Canzler, Andreas Knie, Lisa Ruhrort, Christian Scherf

ERLOSCHENE LIEBE? Das Auto in der Verkehrswende Soziologische Deutungen

2018, 174 S., kart.

19,99 € (DE), 978-3-8376-4568-2

E-Book: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4568-6

EPUB: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-4568-2



Juliane Karakayali, Bernd Kasperek (Hg.)

movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies Jg. 4, Heft 2/2018

2019, 246 S., kart.

24,99 € (DE), 978-3-8376-4474-6

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

