

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, Motivationsschreiben 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 Statistikenkenntnisse 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. (int20)

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. (into5)

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. (into5)

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. Merklich 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 tongebend. 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 Engführung 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 into9 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 into2 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 Auspielen 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 Wissenselementen 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.

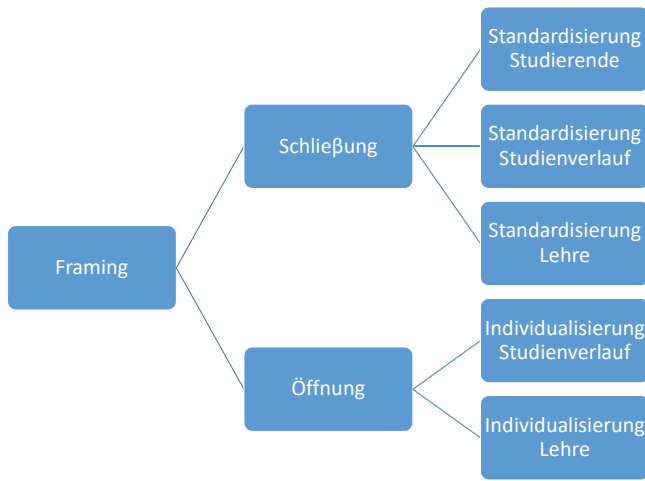
Schlussendlich deuten die Lehrenden die Prinzipien ihrer Lehrgestaltung vor dem Hintergrund ihres Nutzens für die Studierenden. Die Anpassung der Lehrinhalte und ihrer Ordnung entsprechen einem Verzicht auf die Deutungshoheit durch die Lehrenden. Sicher passen die flexiblen Elemente nicht *nicht* in 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.

