

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-

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« (int05) 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. (int09)

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. (int01)

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 unersprießlich. 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 Beziehungsweise 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 Studiengruppen 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. (int08)

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. (int09)

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« (int08) und »Integrationsmodulen« (int09), 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 Zusammenhänge 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. (into9)

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.