

Sozialwissenschaftliche Einführungstexte als Lektüreerlebnis?

Skizze einer Wissenschaftsdidaktik der Sozialwissenschaften (Soziologie, Politikwissenschaft)

Tilman Grammes & Hinrich Kindler

Zusammenfassung: *Diese Skizze prüft an einer Reihe von illustrativen Beispielen aus einführenden Lehrbüchern der Soziologie und der Politikwissenschaft, inwiefern diese Fachbücher auch als schöne Literatur (Belletristik) gelesen und angeeignet werden können. Dazu wird eine wissenssoziologische Perspektive eingenommen, weil diese die Verschränkung von Epistemologien und Darstellungsformen als mehrfache Vermittlungen fassbar macht. Wie bei einem Roman lässt sich über das Verhältnis von erzählter Welt und realer Welt nachdenken. Wie bei einem Gedicht kann durch Form und Struktur der Sinn beeinflusst werden. Wie bei einem Drama dient eine eröffnende Szene zur Exposition der handelnden Figuren und des sich entwickelnden Konflikts.*

Schlagworte: *Gründungsszenen, genetische Methode, Hochschulfachdidaktik, Lehrbuchwissenschaft, öffentliche Soziologie, Wissensformen, Wissenssoziologie*

1 Lehrbücher als schöne Literatur lesen lernen

In den Sozialwissenschaften ist das Objekt der Untersuchung in spezifischer Weise mit den Subjekten der Erkenntnisgewinnung und -aneignung verbunden. Die bundesdeutsche Hochschuldidaktik experimentiert deshalb in ihrer Anfangsphase mit gruppendynamischen Formen der Selbstreflexion und des Projektstudiums (vgl. Prior, 1972 im Hamburger Arbeitskreis für Hochschuldidaktik; in dieser sozialwissenschaftlichen Tradition Schüle, 1977; Schiek, 1982; Wagner, 1977/2012). Eine verbreitete amerikanische Einführung in die Soziologie drückt diese Vermitteltheit aus mit dem programmatischen Titel

»You may ask yourself« (Conley, 2019). Eine innovative Einführung in die Politikwissenschaft kann versprechen: »Political Science is for everybody« (Atchison, 2021). In diesem ersten »intersectionally mainstreamed textbook« (Verlagswerbung) thematisiert die Autorin einleitend im Dialog mit ihren Leser*innen die strukturelle Nicht-Repräsentanz von Subjekten: »If you don't see your identity reflected in the pages of a political science textbook, it sends the message that people like you do not participate in politics ...« (p. 16).

Studieren heißt vor allem, sich selbst etwas beizubringen und kann als Modus der Wissenschaftsaneignung (Trempp, 2022) betrachtet werden, bei der die Studentys¹ eine reflexive Lernhaltung einnehmen und ihre eigenen Lehrys werden müssen. Die folgende wissenschaftsdidaktische Skizze ist aus einer hochschul-fachdidaktischen Perspektive geschrieben. Unsere Beobachtungen gehen aus von Erfahrungen mit einer an vielen Ausbildungsstandorten großen Kohorte von Studierenden, den Lehramtsstudentys mit dem Unterrichtsfach Sozialwissenschaften; solche Studiengänge sollen oft polyvalent auch auf andere vermittlungsrelevante Berufsfelder vorbereiten: Erwachsenenbildung, außerschulische Kinder- und Jugendbildung, gewerkschaftliche Bildung, Politikberatung in Parteien, Verbänden, zivilgesellschaftlichen Organisationen, mediale Öffentlichkeitsarbeit oder nicht zuletzt sozialwissenschaftliches Wissensmanagement (öffentliche Soziologie, public sociology).

Orientierung beim selbstständigen Weg in die Sozialwissenschaften versprechen eine Vielzahl von Einführungswerken, die auch in modularisierten Studiengängen mit zunehmend digitalen oder hybriden Formaten ihren Stellenwert behalten. Unsere These lautet, dass diesen Schriften eine spezifische Wissenschaftsdidaktik eingeschrieben ist, die gegenstandskonstitutiv ist. Für eine verständnisintensive Aneignung von Sozialwissenschaften im Studium kommt es auf eine metakognitive und epistemologische Leseaufmerksamkeit

1 In einem science slam als moderner Form auch der sozialwissenschaftlichen Wissenskommunikation haben wir eine Form des geschlechtsneutralen Formulierens durch die Verwendung des Neutrums als Stammform plus -y im Singular bzw. im Plural Wortstamm plus -ys kennengelernt: »Entgendern nach Hermes Phettberg« (Science Slam, Vorentscheid Nord, Norddeutsche Meisterschaft am 10.10.2019; vgl. Kronschlager, 2022). Wir setzen es als wissenssoziologische Irritation im folgenden Text gelegentlich ein, abwechselnd mit anderen Formen des Genderns. Die Abkürzung der Vornamen im vorgegebenen Format des Literaturverzeichnisses macht die geringe Sichtbarkeit von Wissenschaftlerinnen und Autorinnen im Feld der sozialwissenschaftlichen Einführungsliteratur und »der Klassiker« allerdings gerade unsichtbar.

(reading-learning awareness) auf diese »immer schon« gegebenen mehrfachen Vermitteltheiten des Gegenstandes an. Die Herausforderung und auch die Einsicht veranschaulicht der folgende Kommentar im Vorlesungsverzeichnis zu einer Einführungsveranstaltung an der Fakultät Sozialwissenschaften der Universität Hamburg:

»Literatur: Machen Sie sich, wenn Sie mögen, gerne schon einmal auf eigene Faust mit dem Fach vertraut. Welchen der zahlreichen Einführungsbände Sie dabei zurate ziehen, ist – solange Sie sich nicht alle für den gleichen Band entscheiden – für die Zwecke des Grundkurses unerheblich. Lesen Sie also gerne, was Sie in die Finger bekommen! Wenn es dann zufällig einer der schlechteren Bände war, sollten Sie am Ende des Semesters bestenfalls in der Lage sein, dieses Urteil rückblickend selbst zu fällen.« (Andreas Busen: Einführung in die Politikwissenschaft. Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis Universität Hamburg, Fakultät Sozialwissenschaften, Politikwissenschaft. Wintersemester 2022–23).²

Die unterschiedlichen Genres, in denen »Einführungsbände« vorliegen, können nicht nur Studienanfängers beeindrucken (vgl. Lenger, Rieder & Schneickert, 2014). Textsorten sind sowohl Fachbücher (*Einführung in die Politikwissenschaft*) wie auch Sachbücher (*Einführung in die Politik*). Es gibt moderne Hodegetiken (*Einführung in das Studium der Sozialwissenschaften* oder *Politikwissenschaftlich arbeiten* oder *Uni-Bluff und Uni-Angst*), die strategische Toolkits vermitteln, um die Lesecompliance zu optimieren (Freise, 2018; grundlegend Wagner, 2012). Lehrbücher, die einen orientierenden Überblick versprechen, stehen neben kommentierten Klassikersammelbänden und Quellensammlungen mit kanonischem Anspruch, neuerdings zunehmend Arbeitsbücher mit Aufgaben zur Selbstüberprüfung am Ende jeder Lektion, auch in hybriden Formaten. Als graue Literatur gibt es einführende Skripten der jeweiligen Dozenten, wie sie nach einer Blütephase in den 1970er Jahren durch digitale Lehre wieder vermehrt entstehen. Dieses schiere Angebot von Einführungswerken

- 2 Kommentierte Vorlesungsverzeichnisse sind für eine Wissenschaftsdidaktik der Sozialwissenschaften ein noch unerschlossener Quellenkorpus. Es ist nicht einmal sicher, ob die aussagekräftigen Druckfassungen von Kommentierten Vorlesungsverzeichnissen, wie sie mit dem hochschuldidaktischen Format der Vorlesungskritik aus der 1968er-Studierendenbewegung hervorgehen, für die folgenden Dekaden systematisch in Fachbereichsbibliotheken oder Universitätsarchiven erfasst sind. Das gilt für die inzwischen an die Stelle getretenen digitalen Formate gleichermaßen!

ruft auf der Metaebene bereits ordnende Einführungen in Einführungen auf den Plan, entsprechende Literaturführer und Kompendien tragen Reihentitel wie *Schlüsselwerke der Politik(wissenschaft)* oder *Schlüsselwerke der xyz-Soziologie*. Nicht zuletzt können soziologische oder politikwissenschaftliche Zeit- oder Gegenwartsdiagnosen als Einführungen in Form einer öffentlichen Soziologie (public sociology) betrachtet werden – auch für diese »großen Erzählungen« (Kaesler, 2005) gibt es bereits orientierende Einführungen (Bogner, 2015).³

Anstelle einer systematischen Unterscheidung zwischen diesen unterschiedlichen Textsorten wollen wir uns am Kriterium in dem zitierten Veranstaltungskommentar orientieren: Wie können Studys eine gute von einer weniger guten Wissenschaftsdidaktik unterscheiden? Eine vorläufige Antwort, die wir in diesem Aufsatz anhand konkreter Beispiele illustrieren möchten, lautet: Studentys sollten eine metakognitive Aufmerksamkeit dafür entwickeln, dass auch Sach-, Fach- oder Lehrbücher wie schöne Literatur (Belletristik) gelesen und bewertet werden können. Es besteht ein Zusammenhang zwischen sozialwissenschaftlichem Lesen und sozialwissenschaftlichem Denken:

- *Wie bei einem Roman lässt sich über das Verhältnis von erzählter Welt und realer Welt nachdenken:* Welcher Wirklichkeitsanspruch wird erhoben und fühlen wir uns als Lesende angesprochen? Sind wir als Lesende ein Teil der erzählten Welt oder beobachten wir und die Erzählstimme das Geschehen aus einer distanzierten Perspektive?
- *Wie bei einem Gedicht kann durch Form und Struktur der Sinn beeinflusst werden:* Wird die Bedeutung von Sozialwissenschaft durch weiche Fügungen als fließender Übergang von alltäglichem und wissenschaftlichem Verstehen herausgestellt oder werden durch harte Fügungen die Unterschiede akzentuiert und die Erwartungen des Common Sense enttäuscht?
- *Wie bei einem Drama dient eine eröffnende Szene zur Exposition der handelnden Figuren und des sich entwickelnden Konflikts:* Vor welchem Hintergrund bewegen sich die vorgestellten Akteure und inwiefern können sie ihr Schicksal beeinflussen?

Schon ein Blick auf die Titel einiger populärer Einführungen lässt vermuten, dass Sozialwissenschaften dabei sehr grundsätzliche Fragen aufwerfen: »Was ist Soziologie?« (Elias, 2014) und unter einem gewissen Rechtfertigungsdruck

3 Für eine differenzierte Typologie von Einführungswerken vgl. Ernst (1994, S. 161ff.).

stehen: »Vom Nutzen der Soziologie« (Bauman, 2015). Im Unterschied zu Naturwissenschaften scheint nicht einmal der Gegenstand klar definierbar: »Was ist Gesellschaft?« (Schwietring, 2020). Das Soziologenpaar Brigitte und Peter L. Berger eröffnet seine »Einführung in die Soziologie – entwickelt an der Alltagserfahrung« mit einer »Gründungsszene« (Farzin & Laux, 2016):

»Gesellschaft ist die Erfahrung umstellt zu sein. Diese Erfahrung wird mit uns geboren und stellt den Zusammenhang her zu allem, was wir sonst noch erfahren, uns selbst und die Natur mit eingeschlossen. Auch diese Erfahrungen werden uns nämlich vermittelt und zubereitet ... Unsere Gesellschaftserfahrung geht natürlich auch der Bekanntschaft mit einer Wissenschaft, die Soziologie heißt, weit voraus ... Unsere Gesellschaftserfahrung ist nicht etwa aus einem Guß, sondern im Gegenteil außerordentlich mannigfaltig. Die Soziologie, angeblich eine Fachwissenschaft, versucht, sie zu verstehen ... Die Ereignisse der frühen Kindheit beanspruchen so viel Platz in unserer frühen Erinnerung, weil die Welt damals noch voller Überraschungen, voll des Staunens war ... Auch als Erwachsener kann man manchmal noch staunen, wer weiß vielleicht sogar in einer soziologischen Vorlesung. Da kann man sich zum Beispiel verlieben, oder ein Stein wird durchs Fenster geworfen. Ja, vielleicht zieht der Professor in dem verzweifelten Wunsch, sich Gehör zu verschaffen, sogar seine Hosen aus.« (Berger & Berger, 1991, S. 11f.).

Der Originaltitel »Sociology – A Biographical Approach« zeigt noch deutlicher als die deutsche Übersetzung von Monika Plessner »Wir und die Gesellschaft«, welche dramaturgische Gestaltungsidee dem Werk zugrunde liegt: Beginnend bei dem ersten Staunen des Neugeborenen geht es kapitelweise über Familie, Bildung, Arbeit dem Lebenslauf des Individuums folgend bis hin zu Alter, Krankheit und Tod. Wobei aber nicht etwa wie in einem Kompendium die unzähligen Bereichs- oder »Bindestrich-Soziologien« (Familiensozilogie, Jugendsoziologie, Bildungssoziologie, Berufssoziologie ...) aneinandergereiht werden, sondern an den verschiedenen Stationen jeweils aufgezeigt wird, wie Routinen aus alltäglichen Handlungen erwachsen und aus Routinen sich Institutionen und Strukturen bilden, die zwar häufig wie undurchschaubare Objekte auf das Individuum wirken, aber letztlich durch Sozialisation *vermittelte* Erfahrungen sind, was sie gerade nicht beliebig macht, aber letztlich durch soziales Handeln auch dem gesellschaftlichen Wandel aussetzt, Erst aus dem vermittelnden Spiel von Mikro- und Makroperspektiven (Oyinlade, Zachary & Finch, 2020) entsteht »Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit« (Berger & Luckmann, 1969).

2 Wissenschaftsdidaktik und wissenssoziologische Hermeneutik⁴

Die von Peter L. Berger und Thomas Luckmann wesentlich geprägte Wissenssoziologie und die auf ihr fußende wissenssoziologische Hermeneutik ist der Standpunkt, von dem aus wir hier versuchen wollen, die mehrfachen Ebenen von Vermittlung in den Sozialwissenschaften zu erfassen. Aus wissenssoziologischer Perspektive kann gesellschaftliche Wirklichkeit nur verstehend angemessen beschrieben werden, wofür eine besondere Konstitution des Forschungsgegenstandes ausschlaggebend ist:

»Begreift man Gesellschaft als eine durch handelnde Subjekte konstruierte Wirklichkeit, dann ist diese Wirklichkeit erst erfasst, wenn die Sinnsetzungsprozesse der Handelnden und der dafür relevante Bezugsrahmen nachgezeichnet sind. Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung sind demzufolge zuerst die alltäglichen Verstehensleistungen der handelnden Subjekte, und der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik fällt die Aufgabe zu, das alltäglich naive Verstehen skeptisch auf seine Verfahren hin zu hinterfragen und diese Verfahren theoretisch gefiltert so zu ordnen, dass sie dann methodisch kontrolliert im wissenschaftlichen Verstehen zum Einsatz kommen können.« (Schroer, 1997, S. 109).

Es lassen sich demzufolge zwei epistemologische Konzepte von Vermittlung und damit verbundene Wissensontologien unterscheiden:

- *Repräsentationalismus*: eine präskriptive Vermittlungsweise des Sozialen als Vermittlung von etwas – das erkennende bzw. lehrende Subjekt konzipiert sich hier als sozialer Welt objektiv gegenüberstehend. Wissensdidaktisch korrespondiert diesem Verständnis ein additives Lehr- und Lernkonzept: erst die Sache als gegeben, dann die Vermittlung.
- *Immanentismus*: eine relationale Vermittlungsweise des Sozialen, als (in der Wortbedeutung!) Vermittlung zwischen etwas – das erkennende bzw. lehrende Subjekt nimmt sich als relationaler Teil des zu untersuchenden sozialen Zusammenhangs wahr. Diesem »inwendigen«, gegenstandskonstitutiven Verständnis von Vermittlung ist Wissen(schaft)sdidaktik »immer

4 Auf die unter einer literarisch-stilistischen Betrachtungsperspektive ebenso interessante implizite Wissenschaftsdidaktik der analytisch-empirisch arbeitenden Sozialwissenschaften (Wagner, 2011) können wir hier noch nicht eingehen.

schon« als integrales Element der Bewegung der Sache selbst eingeschrieben (vgl. analoge Überlegungen für Geschichtswissenschaft in dem Beitrag von Andreas Koerber, in diesem Band; vgl. Idel, 2021).

Diese relationale Perspektive von Vermittlung innerhalb einer vermittelten Welt – eine Kommunikative Fachdidaktik (Grammes, 1998) – werden wir im Folgenden einnehmen, um einen Zugang zu einer sozial- und bildungswissenschaftlichen Wissenschaftsdidaktik zu skizzieren.

3 Gesellschaft als Bildungsroman: Wissensformen und Weltverhältnisse

Ein aus einer dezidiert sozialwissenschaftlichen Perspektive geschriebener Longseller für Psychologen und Humanwissenschaftler setzt bei der »persönlichen Alltagserfahrung« und »selbstverständlichen« Alltagswelt an:⁵

»Obwohl Sie möglicherweise schon recht begierig darauf sind zu lesen, was man über ›Erfahrung im Alltag‹ alles sagen kann und was hierzu an Erkenntnissen der Wissenschaftler vorliegt, soll dennoch gleich mit einigen erfahrungsbezogenen Übungsaufgaben begonnen werden. Diese Aufgaben sollen Ihnen zeigen, dass Sie selbst am kompetentesten sind, was Ihre persönliche Alltagserfahrung betrifft.« (Kriz, Lück & Heidbrink, 2000, S. 12).

Daran schließt sich eine Übungsaufgabe an, die durch eine dialogische Rhetorik den privaten Leseraum performativ zu einer soziologischen Bühne und Szenerie erweitert:

»Blicken Sie nun nochmals auf einige Dinge um Sie herum. Machen Sie sich deren Verwendung klar. Erfinden Sie zu zwei oder drei Dingen möglichst mehrere ungewöhnliche (aber mögliche) Verwendungsarten. Überlegen

5 Viele Klassiker der Sozialwissenschaften haben diese Verwobenheit von biografischen Erfahrungen und wissenschaftlicher Theoriebildung, die entsprechenden Schlüssel-erlebnisse und Initiationsriten, geschildert (Kaufmann, Schmid & Thomä, 2015). Karl Popper etwa schreibt seinen abrupten Paradigmenwechsel (»gestalt switch«) von marxistischen zu liberalen Theoriemodellen der traumatischen Erfahrung einer Arbeiterdemonstration in Wien zu, bei der von der Polizei Demonstranten erschossen wurden (Popper, 2012).

Sie, warum diese Dinge dennoch üblicherweise nicht so verwendet werden. Notieren Sie Gründe.« (Kriz, Lück & Heidbrink, 2000, S. 13).

Wie ein Roman oder Filmskript führt die Übungsaufgabe die Lesys gedanklich-imaginativ in verschiedene »Sinnprovinzen« (Alfred Schütz) der sozialen Welt. Aufgaben sind nicht nur für das schulische Wissen, sondern auch für die Hochschule das typische Format der Vermittlung von Wissensformen. Wissensformen differenzieren »Sinnprovinzen« und Weltverhältnisse (vgl. Grammes, 2013):

- sozialwissenschaftliches Wissen (szientifisch-technisch, historisch-hermeneutisch, ideologiekritisch sowie anwendungsbezogen);
- ökonomische, ethische, politische, pädagogische, ästhetische, religiöse Weltverhältnisse;
- lebensweltliche Weltverhältnisse.

Wissensformen bezeichnen Aggregatzustände oder Modalitäten des Wissens. Wissensdidaktik im Lehrbuch organisiert mit erzählerischen und rhetorischen Mitteln Transformationen des Wissens und Modelle des Übersetzens von Komplexität zwischen diesen Wissensformen (Müller & Mende, 2022 anhand des Wissenstransfers im empirischen Politikfeld der Unternehmensverantwortung für Menschenrechte).

Als Missverständnis schildert der Band »Sozialwissenschaften zur Einführung« in Form eines Bildungsromans eine Konfusion von Wissensformen. Die Erzählung führt in eine Sozialwissenschaftlys vertraute Alltagssituation, in der über Inhalte und Sinn des Studiums berichtet werden soll:

»Was sind Sozialwissenschaften? Studentinnen und Studenten der Sozialwissenschaften sehen sich im Alltag neben ihrem Studium gelegentlich mit Missverständnissen bezüglich ihrer Studieninhalte konfrontiert. Wird man etwa an familiärer Kaffeetafel gefragt, was man denn studiere, und beantwortet dies mit einem schüchternen »Sozialwissenschaften«, sind mindestens zwei Missverständnisse vorprogrammiert: Das erste identifiziert Sozialwissenschaften mit Soziologie – und reicht über die heimische Kaffeetafel hinaus bis ins Feuilleton mancher Tages- oder Wochenzeitung. Sozialwissenschaften, so die fehlerhafte Annahme, das sei eben Soziologie. Das zweite Missverständnis lässt sich vom Sozialen blenden: Wer Sozialwissenschaften studiert, so der landläufige Glaube, wird damit schon irgendetwas Soziales anstellen, also z.B. den Beruf einer Sozialarbeiterin ergreifen oder in ei-

ner karitativen Organisation Spenden für Hilfsbedürftige sammeln.« (Salzborn, 2013, S. 9; die Einführung wird in einem Band *Sozialwissenschaftliche Bildung* empfohlen, Engartner, Hedtke & Zurstrassen, 2021, S. 11).

Die epistemische und epistemologische Metakognition der Lesys kann sich relational auf die unterschiedlichen didaktischen Übersetzungs- und Transformationsprozesse zwischen diesen Wissenskontexten und Lernumgebungen richten. Insofern kann Wissenschaftsdidaktik treffend als »Zwischenhandel« (Giesecke, 2005; Grammes, 2013) verstanden werden. Das Format der Aufgabe integriert Wissensformen zu Bildungswissen. Sozialwissenschaften gelten seit Emil Durkheim als prototypische Bildungswissenschaften (Stagl, 1986; vgl. für die Genese und Gründungsimpuls der Politikwissenschaft Detjen, 2016).

4 Der Akzent macht den Rhythmus: Lehrbücher wie Gedichte lesen

In der Verslehre und Rhetorik werden weiche und harte Fügungen als Stilmitte unterschieden, sogenannte Enjambements (Zeilensprung, Versbrechung).⁶ Übertragen auf die getroffene Unterscheidung von Wissensformen bedeutet dies, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen lebensweltlichen und wissenschaftlichen Weltzugängen auf verschiedene Art, als Bruch oder als Kontinuum, innerhalb der Darstellung eines Lehrwerks akzentuiert werden (vgl. dazu allgemein Langemeyer, 2022, S. 49ff. mit Bezug auf eine historische Epistemologie). Analog zur Wissenschafts- und Erkenntnistheorie des Kritischen Rationalismus kann auch sozialwissenschaftliches Lernen als eine Form der »negativen« Erfahrung, als ein »Funktionskreis von Antizipation (Vorverständnis) und »Erfüllung« bzw. »Enttäuschung« der Antizipationen und den daraus resultierenden Horizontwandel« (Buck, 1981, S. 50) beschrieben werden, der neue Räume der Selbstreflexion eröffnet.

6 In der mündlichen Sprache findet der »Zeilensprung« als rap-artiges Stilmittel Anwendung in populären Formen der »Bürgerwissenschaften« und Wissenschaftskommunikation wie dem science slam, der aus dem poetry slam hervorgegangen ist. Auf diesen Wanderbühnen der Wissenschaft entstehen inzwischen auch erste Beispiele für sozialwissenschaftliche Themen. Vgl. schreiben.net/artikel/enjambement-6054/

4.1 Sozialwissenschaft als Bruch (harte Fügung)

Diese wissenschaftsdidaktische Darstellung konfrontiert den Common Sense mit kontra-intuitiven Wirkungszusammenhängen, die unseren persönlichen Erfahrungsmöglichkeiten ihrer Struktur nach entzogen sind. Sozialwissenschaftliches Wissen wird als unsicheres, das heißt durchaus auch verunsicherndes, enträuschendes Wissen modelliert. Wissenschaft bedeutet hier – auf eine Kurzformel gebracht – die Haltung der Kritik; sie ist überraschend, verunsichert und wird daher oft als handlungsblockierend oder jedenfalls ziemlich unpraktisch empfunden! Bildungsgänge, die sich auf diesen Erzählmodus einlassen, werden deshalb als ein Staunen auslösender, transformatorischer Lernprozess beschrieben, als Umkehr und Neuformation von Konzepten. In den neuzeitlichen Sozialwissenschaften zählen mindestens drei solcher Irritationen und Umkehrungen alltäglicher Perspektiven zum Kanon sozialwissenschaftlichen Bildungswissens und Allgemeinbildung (nach Schwemmer, 1987, S. 183f.):

- die Rationalität vertraglicher Tauschbeziehungen kann Ausbeutung verschleiern (Karl Marx; vgl. dazu Haug, 2014);
- die Regelung sozialer Beziehungen durch kritische Vernunft und rationale Aufklärung zwingt in ein bürokratisch verwaltetes »Gehäuse der Hörigkeit« (Max Weber; Dialektik der Aufklärung, Theodor Adorno, Max Horkheimer);
- die Prinzipien der Rationalität verdanken sich überhaupt nur rationalisierenden Triebverdrängungen und -verschiebungen (in einer öffentlichen Vorlesung klassisch erzählt von Sigmund Freud; vgl. dazu Rumpf, 1991).

In seiner zeitdiagnostischen »Theorie der überforderten Gesellschaft« verdeutlicht Armin Nassehi in seiner Rolle als öffentlicher Soziologe, wie er mit systemtheoretischen Überlegungen auf der Makroebene auf das »Unbehagen« seiner Studentys reagiert:

»Wenn man seit nunmehr dreieinhalb Jahrzehnten sozialwissenschaftlich in der universitären Lehre tätig ist, stößt man immer wieder auf ein ähnliches Motiv, an dem junge Studentinnen und Studenten manchmal geradezu verzweifeln wollen und in dem sich ein großer Teil jenes Unbehagens ausdrückt, von dem hier gehandelt werden soll. Die Erfahrung lautet: Diese Gesellschaft hat fast alles Wissen, fast alle Ressourcen, die meisten Mit-

tel und auch die Gelegenheit, die großen Probleme der Welt zu lösen – von sozialer Verelendung über schreiende Ungerechtigkeit bis hin zum Klimawandel oder der ökologischen Zerstörung. Und doch sieht es so aus, als sei genau das nicht möglich, obwohl es doch offenkundig möglich ist. Die Frage lautet: *Wie können die Menschen, kann die Menschheit, kann die Gesellschaft so viel Leid und Problematisches zulassen, während sie die Mittel dagegen doch in der Hand zu halten scheint? Warum streben die Handelnden, obwohl sie doch die Mittel dazu hätten, nicht nach dem summum bonum, das alle besserstellen und Lösungen wahrscheinlicher machen würde?*« (Nassehi, 2021, S. 19).

Ein illustratives Beispiel aus einer »Einführung in die Politikwissenschaft« markiert den Übergang vom Alltagswissen zum politikwissenschaftlichen Wissen so scharf, dass das Vorwissen der Studentys geradezu hinderlich für den Zugang zur Sozialwissenschaft erscheint. Der Textausschnitt eröffnet eine Szene am Stammtisch:

»Gerade die sozial- oder gemeinschaftskundlichen Leistungskurse an den Gymnasien behindern oft den Zugang zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit Politik. Sie vermitteln nämlich das Gefühl, die Grundlagen der Politikwissenschaft eigentlich schon zu beherrschen, sind doch viele Begriffe, Argumentationen und Informationen den Studienanfängern nun schon vertraut. Sozial- bzw. Gemeinschaftskunde wird dergestalt mit Politikwissenschaft verwechselt. Dies macht eine *Emanzipation* vom mitgebrachten politischen Alltagswissen und Alltagsdenken wiederum deshalb schwierig, weil Wissenschaft nun vor allem als ein »Mehr an Stoff« erscheint, nicht aber als eine über dessen bisherige Verarbeitungsweise weit hinausgehende Art des Umgangs mit ihm. Wer aufgrund solcher Erwartungen nicht *umzudenken* vermag, dem geraten politikwissenschaftliche Lehrveranstaltungen meist zur Fortsetzung des Stammtisches mit anderen Mitteln und in anderer Umgebung, was im Lauf der Zeit immer deutlicher Lernunfähigkeit bewirkt.« (Patzelt, 1992, S. 279ff.: Schwierigkeiten beim Studium, Hervorhebung TG/HK).

Das Aneignungsproblem von »Stoff« bestehe darin, dass die Fachsprache der Sozialwissenschaft der Umgangssprache zunächst ähnlich zu sein scheint. Schlüsselwörter wie »Emanzipation« und »Umdenken« in dem Zitat verweisen auf ein kontra-intuitives Lernkonzept, das einen Bruch mit der naiven Alltagserfahrung intendiert. Dieser Bruch wird mit der Metapher der »Mauserei« als »kreative Krise« ausgedrückt. Erst das »*Erlebnis* politikwissenschaftlicher

Kompetenz« führe zu einem »Bekehrungserlebnis«⁷ (alle Zitate Patzelt, 1992, S. 299ff. und passim: Das Erlebnis politikwissenschaftlicher Kompetenz). In der Studienbiografie führe diese kreative Krise zunächst dazu, dass der Lernende in seinen Sozialbeziehungen vereinsamt, denn es ist »meist untrügliches Zeichen für derartiges Wachsen politikwissenschaftlicher Kompetenz«, dass für den Novizen »politische Gespräche mit alten Bekannten schwierig werden« (Patzelt, 1992, S. 299ff.). Der Kontakt zur Alltagserfahrung geht dadurch allerdings nicht verloren, es tritt aber eine »Lockerung der Fesseln bisherigen Alltagsdenkens« ein: Meinungen werden nicht mehr relativistisch als gleich-gültig hingenommen, »als folge aus dem Recht auf freie Meinungsäußerung, daß man alle Meinungen als gleich gut begründet ansehen und als gleichwertig akzeptieren müsse«, sondern diese werden jetzt auf die logische Konsistenz der vorgetragenen Argumente methodisch geprüft. Wenn abschließend die »Hoffnung« geäußert wird, dass diese Kompetenz zum Durchblick in den Wunsch des Politikwissenschaftlers einmündet, sich in praktische Politik einmischen zu sollen, so scheint darin der Vorbehalt durch, dass sozialwissenschaftliches Wissen (auch) »unpraktisch« ist. Ein idealtypischer Bildungsgang führt durch die Wissensformen von Stammtisch über Sozialwissenschaft zur praktischen Politik und ist durch schmerzhaftes Krisen und Brüche gekennzeichnet (vgl. bereits Remmele, Ritsert & Voegelin, 1979).

4.2 Sozialwissenschaft als Kontinuum (weiche Fügung)

Diese zweite wissenschaftsdidaktische Darstellungsform bestimmt sozialwissenschaftliche Reflexion als nur graduell verschieden zum Alltagsdenken. »Soziologie im Alltag« (Dechmann & Ryffel, 2015) ist bereits durch Formen der Versozialwissenschaftlichung der Lebenswelt präsent, nicht zuletzt durch Algorithmen und eine Quantifizierung des Sozialen – von denen Zeitdiagnosen *Das metrische Wir* (Mau, 2017) und *Muster* (Nassehi, 2019) erzählen. Eine Einführung in politisches Denken versucht, »theoretische Fragen aufzugreifen, die sich bereits beim Produzieren und Konsumieren »nicht-theoretischer« – politikwissenschaftlicher und politischer Texte – einstellen«, um den »häufig

7 Das entspricht dem »gestalt switch« in der Terminologie der Theorie wissenschaftlicher Revolutionen von Thomas Kuhn. Dieser jeweilige Drehpunkt von dogmatischen, kritischen und perspektivischen Epistemologien ist wissenschaftsdidaktisch besonders interessant: Wird er jeweils als plötzliches Ereignis oder als kontinuierlicher Wandel dargestellt?

unausgesprochenen realen Erfahrungs- und Problemgehalt, der hinter entfaltenen Theoriegebäuden steht, in Ansätzen deutlich zu machen« (Rohe, 1978, S. 162). Die Ausgangsszene ist die der interessierten Zeitungsleser und Nachrichtenkonsumenten, die als Laien Informationen sammeln, ordnen und bewerten, was sozialwissenschaftliche Experten auch, nur eben »etwas genauer« und methodisch reflektiert tun. Die Einführung kann deshalb auch ein Sachbuch sein. Gleich auf der ersten Seite wird eine Spiegelstrich-Liste angeführt, eine kasuistische Sammlung szenischer Gründungsgeschichten:

»Der Vorsitzende des Hausbesitzerverbandes wandte sich gegen die wachsende politische Diffamierung der Hausbesitzer. Bei bestimmten gesellschaftlichen Gruppen mache sich zunehmend eine Tendenz bemerkbar, die Miete als eine Art Tribut zu betrachten. Dahinter stecke der Versuch, rein sachliche und rechtliche Angelegenheiten bewusst zu politisieren.« (Rohe, 1994, S. 10).

Das Politische wird als Lernprozess der Politisierung modelliert. Soziale und politische Systeme sind dynamisch-lernende Systeme.⁸ Politikwissenschaftliche Modelle werden im einführenden Sachbuch in »entprofessionalisierter Sprache« an lebensweltliche Wissensbestände angedockt. Die Unterscheidung Alltagssprache und Fachsprache wird nicht als minder- bzw. höherwertig attribuiert, sondern funktional als eine Relation.⁹ Öffentliche Formen der Wissenschaftskommunikation wie das Format der Kinder-Uni adressieren Schülerinnen und Schüler bereits als »Mini-Sozialwissenschaftler«, die in neugierig-forschender, kritisch-prüfender Haltung soziale Gesetzmäßigkeiten entdecken können.

8 Vgl. zu diesem wissenschaftsdidaktisch interessanten Ansatz der policy-Forschung Maier et al., 2003, Heinelt, 2022 sowie die politikwissenschaftliche Epistemologie (Vogelmann, 2022a, 2022b).

9 Das »Erzählen über Gesellschaft« wird unter diesem Titel explizit von Howard Becker (2019, S. 13ff.) zur Verdeutlichung der weichen Fügungen von Laien- und Expertenwissen herangezogen. Er zieht dafür einleitend das Beispiel Landschaft und Karte seiner eigenen Wohngegend heran – in der Wissenssoziologie bei Karl Mannheim, Alfred Schütz und Peter L. Berger ein Motiv, das in verschiedenen Variationen wiederkehrt, um die methodologischen Grundlagen einer verstehenden Soziologie zu veranschaulichen.

5 Gesellschaft als Theater des Alltags: Gründungsszenen und ihre Dramaturgie

Mit der Frage, auf welche Art und Weise sozialwissenschaftliches Wissen sich in Einführungswerken vermittelt, ist auch die Frage berührt, in welchem Aggregatzustand dieses Wissen vorgestellt wird: Wissen kann als gegebener Bestand des gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen state of the art, als dogmatischer Kanon einer »normal science« (Thomas Kuhn) präsentiert werden. Wissen kann aber auch im Modus von Frage und Antwort als Prozess sozialwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung genetisch dargestellt werden, sozusagen im Aggregatzustand von Phasen wissenschaftlicher Revolutionen – für multi-paradigmatische Sozialwissenschaften (Ritsert, 2022) möglicherweise der Zustand ihrer normal science.¹⁰ Operatives Darstellungselement ist die genetische Methode, die »Tradierung der Produktion« (Trempp, 2022 mit Verweis auf Schelling, Schleiermacher und Fichte). Soziale Tatsachen werden in lebendige Handlungen (»Tat-Sachen«) zurückverwandelt, was Dewey den Krebsgang der Bildung nannte. »Die Dinge zum Sprechen bringen« lautet eine grundlegende Gestaltungsregel der dialogischen Wissenschaftstheorie der Sozialwissenschaften (vgl. Zima, 2017).

In verdichteter Form zeigt sich das genetische Prinzip als der Gang der Handlung (Dramaturgie) in sogenannten »Gründungsszenen«, ein Konzept, das Sina Farzin und Henning Laux (2014 und 2016; vgl. zum theatralen Konzept der Szene Heeg, 1999) aus der anglo-amerikanischen in die deutsche Soziologie überführt haben.¹¹ Gründungsszenen sind »prägnante Miniaturen soziologisch virulenter Fragen und Phänomene«; sie entsprechen den naturwissen-

10 Farzin und Laux (2016, S. 242ff.) charakterisieren dies wie folgt: »Die Autoren eint das Anliegen, Soziologie nicht als Handwerkskunst zu betreiben, deren Grundlage allein die Beherrschung eines gut bestückten, aber doch nur vorgegebenen methodischen und theoretischen Werkzeugkastens ist. Die klassische Vermittlung von Methodenkompetenz nach Lehrbuch vernachlässige die Fähigkeit spannende Forschungsfragen (*puzzles*) zu formulieren und innovative Problemlösungen (*ideas*) zu entwickeln. Die meisten soziologischen Lehrbücher »forget the other voice, the imaginative voice of whimsy, surprise, and novelty ... Social scientists use gambits of imagination, mental moves they employ to hasten discovery« (Abbott, 2004, S. 4).

11 Während der Sammelband von 2014 die Szenen verschiedener Soziologieklassiker noch als Anlass zur Theoriereflexion etablierter Wissenschaftslys nutzt, stellen Farzin und Laux ihre Überlegungen in einem Aufsatz zwei Jahre später explizit in den Kontext einer Wissenschaftsdidaktik der Sozialwissenschaften, wenn sie ein (vermeintliches) Defizit von dogmatisch vorgehenden Lehrbüchern zum Anlass nehmen, um das Po-

schaftlichen »exemplars« in Kuhns Theorie der Wissenschaftsgeschichte. Sie inszenieren einen spezifischen Ausschnitt der sozialen Welt, der die Theoriebildung anleitet, ohne selbst bereits den Status eines empirischen Datums zu beanspruchen. Mit Bezug auf eine Formulierung von Georg Simmel enthalten Gründungsszenen »Fetzen von Weltstoff«,

»die in das abstrakte Netz der Begriffe, Modelle, Konzepte eingewoben werden. Sie exemplifizieren, plausibilisieren und realisieren Theorien. Diese episodischen, ausschnittshaften Beobachtungen, Schilderungen, Referenzen fundieren den Anspruch der Soziologie auf den Status einer Wirklichkeitswissenschaft gerade dort, wo sie zur Problemlösung auf theoretische Innovationen angewiesen ist und wo sie (noch) nicht auf methodisch kontrollierte Daten zurückgreifen kann.« (Farzin & Laux, 2016, S. 244).

Gründungsszenen unterscheiden sich von illustrativen Fallbeispielen, nachgelagerten Anwendungsfällen, »verführerischen Details« oder hochinteressanten aber irreleitenden Anekdoten (Renkl et al., 2020, S. 127f.) durch ihre initialisierende Funktion. Sie ermöglicht es

»... theoretische Begriffe in Verschränkung mit der konkreten Anschauung zu entwickeln. Von *empirischen Situationen* ... unterscheiden sich Gründungsszenen vor allem durch ihren unbestimmten Wirklichkeitsstatus und die theoriestrategische Anordnung der Szene: Sie können unmittelbarer Beobachtung sozialer Prozesse entspringen, aber ebenso literarischen, mythischen oder künstlerischen Ursprungs und damit der Sphäre der Fiktion zugeordnet sein. Schließlich unterscheiden sie sich von statisch angelegten *Metaphern* durch ihren prozesshaften Charakter: In zeitlich und räumlich abgegrenzten Situationen treten Personen, Akteure, Subjekte oder Aktivitäten in Beziehung zueinander und spannen einen exemplarischen Ausschnitt der sozialen Welt auf. Gründungsszenen adressieren soziale Vorgänge und können auf diese Weise konkrete Operationsketten, Strukturdynamiken oder Wirkmechanismen zum Thema machen. Auf diese Weise verbinden sie wissenschaftliche Aussagenkomplexe mit der dynamischen Wirklichkeit des Sozialen.« (Renkl et al., 2020, S. 127f.).

tential von interessanten Entdeckungszusammenhängen auch bei der Einführung in sozialwissenschaftliches Denken zu erschließen.

Der als Machttheoretiker zum Klassiker der deutschen Nachkriegssoziologie gewordene Heinrich Popitz bedient sich in der ersten Vorlesungsstunde einer klassischen Form der sozialen Gründungsszene – der Robinsonade:¹²

»Zu Beginn meiner Vorlesung, die als »Einführung in die Soziologie« bezeichnet wird, taucht notwendigerweise die peinliche Frage auf, was denn eigentlich »Soziologie« ist. Weshalb diese Frage auf den ersten Blick hin peinlich erscheint, will ich Ihnen später zu erklären versuchen. Zunächst aber möchte ich sie so einfach wie möglich beantworten. Ich bediene mich dazu eines altbewährten Kunstgriffs, nämlich der Utopie – also der Erfindung einer Situation, die im normalen Leben gewöhnlich nicht eintritt und die nur zu dem Zweck konstruiert wird, bestimmte Probleme anschaulich und prägnant hervortreten zu lassen. Auf Weltverbesserungspläne, wie sie Campanella und Thomas Morus mit diesem Kunstgriff verbanden, können wir hier verzichten. Auch brauchen wir die science-fiction-Literatur nicht zu Hilfe zu nehmen und unser Utopia nicht auf dem Mond anzusiedeln – solche technischen Phantasien haben, wie Sie wissen, den für die Phantasie überhaupt tödlichen Fehler, ständig von der Realität eingeholt und lahmgelegt zu werden. Stellen Sie sich bitte vor, Sie alle, die in diesem Hörsaal anwesend sind, würden sich ausgesetzt auf einer einsamen Insel der Südsee wiederfinden, sagen wir irgendwo in Polynesien, weitab von jeder Schiffs- oder Luftverkehrslinie, auf einer jener Inseln, die irgendwann einmal aus dem Meer auftauchen und nach zwanzig Jahren wieder verschwinden. Sie wären also gezwungen, sich dort auf die Dauer einzurichten. – (Ich darf mich vielleicht ausschließen, um die Ereignisse weiter kommentieren zu können) ... Die erste *Entscheidung*, die Sie treffen werden, meine Damen und Herren, versteht sich so von selbst, daß sie Ihnen vielleicht gar nicht bewußt werden wird: Sie werden nämlich versuchen, Ihr Leben gemeinsam zu erhalten, und nicht jeder für sich herumexperimentieren.« (Popitz, 1957/2010, S. 11).

Zu Beginn der zweiten Vorlesung fasst Popitz dann in makrosoziologischen Kategorien zusammen, was er anhand seiner einleitenden Gründungsszene auf der Insel in Mikroszenen den Zuhörenden seiner Einführungsvorlesung verdeutlichen wollte:

12 Ein klassisches Beispiel für das Dramatische in einer Gründungsszene bei Popitz, das von Farzin & Laux (2016) analysiert wird, ist die Besetzung von Liegestühlen auf einem Schiff (Popitz, 1992, S. 187).

»Wir hatten fünf eng zusammenhängende und vielfach ineinander verschlungene Problemkreise der Soziologie unterschieden: Danach fragt die soziologische Forschung *erstens* nach den *anthropologischen Grundlagen der menschlichen Soziabilität*, *zweitens* nach Form und Bedingungen der *Integration und Stabilität* einer Kultur, eines Sozialsystems, einer bestimmten Institution, *drittens* nach Art und Bedingungen der *Besonderheit* dieser einzelnen sozialen Ordnungen, *viertens* nach den Phänomenen der *gesellschaftlichen Dynamik* und ihren Erklärungsmöglichkeiten, *fünftens* nach der *gesellschaftlichen Bedingtheit* des individuellen Handelns, den »kulturellen Verhaltensmustern« und den ihnen entsprechenden *Verhaltenschancen des Einzelnen*.« (Popitz, 1957/2010, S. 21).

Um die Reihe der illustrativen Beispiele abzuschließen, noch eine eindrückliche politikwissenschaftliche Gründungsszene. Gleich zu Beginn seines einführenden Sachbuchs »Wie Politik funktioniert« (Wagner, 2006)¹³ nimmt der Autor eine fragende, genetische Erzählhaltung ein:

»Warum Interesse an Politik? Politik gilt bei vielen als unanständig und langweilig. Bei Umfragen über das Prestige der Berufe schneiden Ärzte und Professoren am besten, Politiker am schlechtesten ab. Politische Sendungen haben im Fernsehen die niedrigsten Einschaltquoten. Wozu dann über Politik schreiben? Warum sollte sich dafür jemand interessieren?« (Wagner, 2006, S. 9).

Die daran anschließende Szene vereinigt gleich mehrere Ebenen der Kommunikation von und über Gesellschaft in sich, betont die Relevanz für die eigene Politisierung und zieht Parallelen zwischen historischer und persönlicher Genese. Die Szene wird dramatisch und wechselt in einen Dialog auf mehreren Ebenen – die Debatte der Parlamentarier im Deutschen Bundestag, die die Mutter wiederum am Radio hört, was der Sohn seinerseits kommentiert:

»Mein Weg zur Politik: Ich war zehn oder elf Jahre alt, als ich zum ersten Mal bewusst mit Politik in Berührung gekommen bin. Das war in den Fünfziger-

-
- 13 Als Form populärwissenschaftlicher sozialwissenschaftlicher Wissenschaftskommunikation richtet es sich auch an Studierende, die Politikwissenschaft als allgemeinbildendes Nebenfach belegen (studium generale), wie es an Fachhochschulen oft der Fall ist. Die Einführung ist auch als Hörbuch erschienen und aufgrund des dezidiert bildungswissenschaftlichen Anspruchs von vielen Landeszentralen für politische Bildung in ihr öffentliches Publikationsangebot aufgenommen worden.

jahren. Es gab noch kein Fernsehen. Meine Mutter hörte beim Bügeln und Zusammenlegen der Wäsche Radio. Ich saß dabei und machte Hausaufgaben. Im Radio wurde eine Debatte aus dem Bundestag übertragen. Es ging um die Wiederbewaffnung der Bundesrepublik. Vom Inhalt der Reden verstand ich wenig. Aber die Gefühle, die Dringlichkeit und die Leidenschaft, die erhobenen Stimmen, mit denen sie vorgetragen wurden, kamen bei mir an. Alle sprachen mit Inbrunst und schienen völlig überzeugt zu sein von ihrer Sache und von der Gefährlichkeit und Abwegigkeit der anderen Positionen. Stärker noch beeindruckten mich die Reaktionen meiner Mutter. Sie unterstützte die Gegner der Wiederbewaffnung mit zustimmenden Ausrufen wie »richtig«, »genau«, »gut so« und kommentierte das Ende einer jeden Rede mit Lob, das sie an das Radio richtete, als ob sie dort jemand hören könnte. »Eine hervorragende Rede!« oder »Das hat aber gegessen! Da kann doch niemand mehr dafür sein!« Die Befürworter der Wiederbewaffnung überhäufte sie mit Geräuschen der Verachtung und Kommentaren wie »unerhört«, »unglaublich«, »unmöglich« und beschimpfte sie am Ende ihrer Reden. »So eine schlechte Rede!« oder »Wie kann man so etwas sagen? Schämen sollten sie sich!« Für mich war es eher ein sportliches Ereignis, weil ich nicht so recht verstand, worum es ging. Auf jeden Fall war ich auf der Seite meiner Mutter und wünschte, dass ihre Seite gewinnen sollte. Sie verlor. Die Bundesrepublik bekam 1956 die Bundeswehr.« (Wagner, 2006, S. 9f.).

6 Ausblick: Von der Lehrbuchwissenschaft zur Vorlesung als »curriculum on stage«

Lehrbuchwissenschaft (vgl. Kuhn, 1963/1996, S. 10; vgl. Bäuerle, 2017) wird oft als Kriterium einer normal science herangezogen. Sie ist verbunden mit domänenspezifischen Denkstilen, die sich in einer je spezifischen Rhetorik und literarischem Stil vortragen. Die unterschiedlichen Gattungen von Lehrbüchern und Einführungen in die sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen enthalten immer schon eine Theorie ihrer Vermittlung und Lernbarkeit, also eine Wissenschaftsdidaktik, indem sie ihren Gegenstand und die darauf bezogenen Disziplinen als lernendes System im sozialen Wandel beschreiben. Viele der hier jeweils nur mit illustrativen Auszügen angeführten Einführungswerke sind selbst »Sternstunden der Soziologie« (Neckel et al., 2010), die auf jeder Short List eines Lehrbuchpreises – etwa dem René-König-Lehrbuch-

preis der Deutschen Gesellschaft für Soziologie oder dem NDR Sachbuchpreis – bestehen könnten.

Nun ist Lehrbuchwissenschaft nicht nur ein Korpus von Texten, sondern auch eine Form von Praxis, sowohl als Produktionszusammenhang sozialwissenschaftlichen Schreibens (vgl. dazu Becker, 2020) wie als Verwendungszusammenhang in der Aneignung von Wissen im individuellen Wissensmanagement (vgl. dazu Wagner, 2012). Ein Lehrbuch geht oft aus Vorlesungsskripten hervor, was sich an der Kapiteleinteilung in zwölf oder vierzehn Stunden ablesen lässt. Ein Lehrbuch kann mithin im Hörsaal gehört werden. Lehre ist eine Voraussetzung für Lernen in den Wissenschaften und sichert auch die öffentliche Zugänglichkeit der Wissenschaften (Benner, 2020). Beispiele in unserem Korpus sind die klassischen öffentlichen Vorlesungen in Wien von Sigmund Freud (Rumpf, 1991) oder die Hörbuchversion des Lehrbuchs von Wagner (2006). Wenn man als Fachdidaktiker das Privileg ausschöpft, in fachwissenschaftlichen Einführungsvorlesungen Soziologie oder Politikwissenschaft hospitierend mithören zu können, lassen sich auf den Podien der großen Hörsäle beeindruckende Lehrbuchcurricula »on stage« entdecken – in erzählten Szenen und Geschichten, oft auch interaktiv und dialogisch mit dem Auditorium entwickelt. In einem hochschuldidaktischen Projekt wurden Referendare sozialwissenschaftlicher Fächer befragt, ob es bestimmte Aha-Momente in ihrem Studium gab und an was sie sich überhaupt erinnern:

»Und (Dozent) hat es geschafft dass ich drei Tage lang an seinen Lippen geklebt bin egal ob nach anderthalb nach drei nach fünf Stunden und wenn das jemand hin kriegt dann Hut ab und von dem hab ich natürlich schon geschaut ok was hat er jetzt eben gehabt und gemacht was man jetzt für den für die eigene Lehrerpersönlichkeit oder für den Unterricht eben mitnehmen kann.« (Besand, 2022, S. 117).

Kehren wir abschließend noch einmal zu dem Lehrveranstaltungskommentar vom Beginn zurück: Wie wählen Studentys unter den einführenden Bänden aus? Falls im Verlaufe eines Studiums mehrere Einführungen vergleichend herangezogen werden, welche Abfolge stiftet eine lernproduktive Progression? Soll zunächst aus einem Ansatz heraus (»Froschperspektive«) eingeführt werden, das wäre einerseits dogmatisch und könnte doch gleichzeitig genetisch Theorie bildend möglich sein, und erst später – aus dieser Position heraus oder aus einer Metaperspektive – ein multi-paradigmatischer Überblick folgen? Oder sollte ein orientierender Überblick (»Vogelperspektive«) den

Beginn des Lernprozesses bilden und die wahlweise mono-paradigmatische Vertiefung darauf folgen? Ein klassisches Beispiel einer Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften sind Kapital-Lektürekurse (Haug, 2014), in denen eine Politische Ökonomie auf der Sachebene genetisch oder, aus Gründen der Lernökonomie, dogmatisch vermittelt werden kann. Beim didaktischen Denken, so auch in der Wissen(schaft)sdidaktik, geht es bekanntlich weniger um die Frage, ob man etwas tun sollte – mit einem Lehrbuch arbeiten, eine Vorlesung anbieten ... –, sondern eher um die Frage, wann (Einführungsvorlesung, Abschlussvorlesung) und wo (im Hörsaal, digital oder als Sozialexperiment auf der Straße) dies jeweils geschehen soll, also um die Organisation der Abfolge (»curriculum«) unterschiedlicher didaktischer Formate von Vermittlungen im Bildungsgang. Am Ende sollen die unterschiedlichen Logiken von sozialwissenschaftlichen Entdeckungszusammenhängen (Epistemologien), Darstellungslogiken und didaktischen Aneignungslogiken (Lerntheorien) auf einer Metaebene reflektiert werden können (vgl. dazu Langemeyer, 2022). Entsprechend handelt es sich bei allen in unserer Skizze getroffenen Unterscheidungen – zwischen Repräsentationalismus und Immanentismus, zwischen harten und weichen Fügungen oder Wissensformen – nicht um quasi-natürliche Wesenskategorien, sondern – dem Gegenstand und unserer eigenen Argumentation entsprechend – um Heuristiken zur prozessorientierten Erschließung komplexer Bildungsgänge. Sozialwissenschaftliches Wissen lässt sich im Genre des Hochschulromans lebensweltlich als Kriminalgeschichte darstellen und erlesen – auch das wäre eine denkbare Einführung – oder als institutionelles Wissenschaftsmanagement im Kampf um öffentliche Diskursmacht, Wirksamkeit und Fördermittel beschreiben (Vogelmann, 2022b). Mischformen in der sach-literarischen Darstellung sind nicht nur denkbare Ausnahmen, sondern die Regel.

Dies erfordert, dass Studentys sich wie die Leserschaft eines Romans stets den Konstruktionscharakter einer Darstellung bewusst halten. Wissenschaftsdidaktik als Vermittlung eines speziellen Weltaufschlusses, der in Wissenschaft angelegt ist, trifft sozialwissenschaftlich auf eine Welt, die erst durch Vermittlungen konstituiert und handelnd gestaltet wird. Wenn Studentys der Sozialwissenschaften mit einer epistemischen und epistemologischen metakognitiven Aufmerksamkeit Theoriearchitekturen wahrnehmen und unterscheiden, wird ein naiver Wissenschaftspositivismus vermieden und es können daran Modelle für eigene Vermittlungspraxis angeschlossen werden (Autorengruppe, 2018). Erfolgreiche Wissenschaftskommunikatoren können bekanntlich gut erzählen und gleichzeitig die Form ihres Erzählens transpa-

rent halten (Kade, 2011). So werden Alt-Bundespräsidenten gelegentlich als »Sozialkundelehrer der Nation« tituliert, Bundeskanzlern ein entsprechendes Kommunikationsdefizit vorgehalten und Bundeswirtschaftsministern kann die Erfahrung als Kinderbuchautoren in der politischen Kommunikation von Klimaforchung zugutekommen (Habeck, 2018). Wissenschaftsdidaktik als Auswahl und Begründung des Wissenswerten (Hilligen, 1988) bedeutet, den Inhalt der Einführungswerke verwoben mit den Formen ihrer Vermitteltheit wahrzunehmen. Viele sozialwissenschaftliche Lehrbücher verdienen es, nicht nur mit strategischen Leseregeln bearbeitet zu werden, sondern auch mit einer hermeneutisch-wissenssoziologischen Aufmerksamkeit für die romanhafte Verwobenheit der Subjekte in die sozialen Zusammenhänge und als Einladung zur einführenden Identifikation oder reflektierenden Distanz, für die poetischen Verfassungen der multiplen Wissensformen sowie für die dramatischen Innenräume und Bühnen in szenischen Gründungsgeschichten gelesen zu werden, mit Freude und Genuss »wie Literatur«. Wie es eine moderne Hodegetik zu Lesestrategien formuliert: »Wir wissen nicht, ob man durch das ›richtige‹ Lesen von Romanen ein guter Romanschriftsteller werden könnte. Wir glauben aber, dass man durch das richtige Lesen (guter) politikwissenschaftlicher Texte ein guter Politikwissenschaftler werden kann, wenn man versteht, wie sie funktionieren.« (Styckow, 2020, S. 52).

Literatur

- Abbott, A. (2004). *Methods of discovery: Heuristics for the social sciences*. New York: Norton.
- Atchison, A.L. (2021). (Ed.). *Political science is for everybody. An introduction to political science*. Toronto: University of Toronto Press.
- Autorengruppe (2018). Lehrlabor Sozialwissenschaften. Sechs hochschulfachdidaktische Versuche. *Hamburger Studententexte Didaktik Sozialwissenschaften*, Bd. 10. Hamburg: Universität Hamburg, Fakultät Erziehungswissenschaft.
- Bäuerle, L. (2017). Die ökonomische Lehrbuchwissenschaft. Zum disziplinären Selbstverständnis der Volkswirtschaftslehre. *Momentum Quarterly*, 6(4), 210–289.
- Bauman, Z. (2015). *Vom Nutzen der Soziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, H. (2019). *Erzählen über Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Becker, H. (2020). *Writing for social scientists: How to start and finish your thesis, book, or article*. Chicago: University of Chicago Press.

- Benner, D. (2020). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Berger, P.L. & Berger, B. (1991). *Wir und die Gesellschaft. Eine Einführung in die Soziologie – entwickelt an der Alltagserfahrung*. Reinbek: Rowohlt.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Besand, A. (2022). Politik lehren lernen. Was Lehramtsstudierende in politikwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen lernen und warum das wichtig ist. In H.-J. Bieling, B. Ewert, M. Haus, M. Oberle & A. Wohnig (Hrsg.), *Politikwissenschaft trifft Politikdidaktik* (S. 111–126). Wiesbaden: Springer.
- Bogner, A. (2018). *Gesellschaftsdiagnosen. Ein Überblick*. Weinheim: Beltz.
- Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink.
- Conley, D. (2019). *You may ask yourself: An introduction to thinking like a sociologist*. New York: Norton.
- Dechmann, B. & Ryffel, C. (2015). *Soziologie im Alltag. Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Detjen, J. (2016). *Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe. Das Verhältnis der Gründergeneration der deutschen Politikwissenschaft zur politischen Bildung*. Baden-Baden: Nomos.
- Elias, N. (2014). *Was ist Soziologie?*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Engartner, T., Hedtke, R. & Zurstrassen, B. (2021). *Sozialwissenschaftliche Bildung*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Ernst, J. (1994). *Politikwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Die Entwicklung ihres Selbstverständnisses im Spiegel der Einführungswerke*. Münster: Agenda.
- Farzin, S. & Laux, H. (Hrsg.). (2014). *Gründungsszenen soziologischer Theorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Farzin, S. & Laux, H. (2016). Gründungsszenen – Eröffnungszüge des Theoretisierens am Beispiel von Heinrich Popitz' Machtsoziologie. *Zeitschrift für Soziologie*, 45(4), 241–260.
- Freise, M. (2018). Entschuldigen Sie bitte, aber ich habe den Text nicht gelesen! Fünf didaktische Instrumente zur Steigerung der studentischen Lesecompliance in politikwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 28(2), 251–260.
- Giesecke, H. (2005). Lob des Zwischenhandels. In D. Hoffmann, D. Gaus & R. Uhle (Hrsg.), *Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis* (S. 97–105). Hamburg: Kovac.

- Grammes, T. (1998). *Kommunikative Fachdidaktik: Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft*. Opladen: Leske&Budrich.
- Grammes, T. (2009). Ausbildungsdidaktiken – Themen und Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften in der Lehrerausbildung. *Journal of Social Science Education*, 2, 2–12.
- Grammes, T. (2013). Didaktik als Theorie der Transformationen von Wissensformen. *Erwägen-Wissen-Ethik*, 23(3), 159–178.
- Habeck, R. (2018). *Wer wir sein könnten. Warum unsere Demokratie eine offene und vielfältige Sprache braucht*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Haug, W.F. (2014). *Das »Kapital« lesen – aber wie? Materialien zur Philosophie und Epistemologie der marxischen Kapitalismuskritik*. Hamburg: Argument.
- Heeg, G. (1999). Szene. In H. Bosse & U. Renner (Hrsg.), *Literaturwissenschaft. Einführung in ein wissenschaftliches Sprachspiel* (S. 251–269). Freiburg: Rombach.
- Heinelt, H. (2022). Wissenspolitologie als Beitrag zur Entwicklung interpretativer Policy-Analyse. In M. Nonhoff et al. (Hrsg.), *Gesellschaft und Politik verstehen* (S. 431–446). Frankfurt a.M.: Campus.
- Hilligen, W. (1988). Wissenschaftsdidaktik. In W.W. Mickel & D. Zitzlaff (Hrsg.), *Handbuch zur politischen Bildung* (S. 522–526). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Idel, T.-S. (2021). Vermitteln. In J. Budde & T. Eckermann (Hrsg.), *Studienbuch Pädagogische Praktiken* (S. 47–76). Stuttgart: UTB.
- Kade, J. (2011). Wissenskommunikation. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 36–43). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaesler, D. (2005). »Große Erzählungen sind keine Märchen«: Die Soziologie erklärt den Menschen ihre Gesellschaften. In U. Schimank & R. Greshoff (Hrsg.), *Was erklärt die Soziologie?* (S. 342–360). Berlin: LIT.
- Kaufmann, V., Schmid, U. & Thomä, D. (2015). *Der Einfall des Lebens. Theorie als geheime Autobiografie*. München: Hanser.
- Kriz, J., Lück, H.E. & Heidbrink, H. (1987). *Wissenschafts- und Erkenntnistheorie*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kronschlager, T. (2022). 6 Perspektiven. *APuZ*, 72(5–7), 4–15.
- Kuhn, T. (1967). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (13. A. der 2., rev. u. um das Postskriptum v. 1969 erg. A. 1996). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Langemeyer, I. (2022). Epistemologie und Didaktik als Grundbestimmungen der Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I* (S. 18–27). Bielefeld: transcript.

- Lenger, A., Rieder, T. & Schneickert, C. (2014). Theoriepräferenzen von Soziologiestudierenden. Welche Autor*innen Soziologiestudierende tatsächlich lesen. *Soziologie*, 43(4), 450–467.
- Maier, L.M., Hurrelmann, A., Nullmeier, F., Pritzlaff, T. & Wiesner, A. (2003). Kann Politik lernen? Einleitung. In L.M. Maier et al. (Hrsg.), *Politik als Lernprozess? Wissenszentrierte Ansätze in der Politikanalyse* (S. 7–22). Wiesbaden: VS.
- Mau S. (2017). *Das metrische Wir*. Berlin: Suhrkamp.
- Müller, S. & Mende, J. (2022). Vereinfachung, Abbildung und Übersetzung. Modelle der Vermittlung politikwissenschaftlichen Wissens. In W. Bergem & H. Schöne (Hrsg.). *Wie relevant ist Politikwissenschaft? Wissenstransfer und gesellschaftliche Wirkung von Forschung und Lehre* (S. 39–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Nassehi, A. (2019). *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: Beck.
- Nassehi, A. (2021). *Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft*. München: Beck.
- Neckel, S., Mijic, A., von Scheve, C. & Titton, M. (Hrsg.). (2010). *Sternstunden der Soziologie*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Nonhoff, M., Haunss, S., Klenk, T. & Pritzlaff-Scheele, T. (Hrsg.). (2022). *Gesellschaft und Politik verstehen*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Oyinlade, A.O., Zachary J.C. & Finch, D.W. (2020). Thoroughness in explanation for substructure-superstructure relations in introductory sociology textbooks. *Teaching Sociology*, 48(4), 313–326.
- Patzelt, W.J. (1992). *Einführung in die Politikwissenschaft. Grundriß des Faches und studiumbegleitende Orientierung*. Passau: wissenschaftsverlag richard rothe.
- Popitz, H. (1992). *Phänomene der Macht*. Tübingen: Mohr.
- Popitz, H. (2010). *Einführung in die Soziologie*. Paderborn: Fink.
- Popper, K. (2012). *Ausgangspunkte. Meine intellektuelle Entwicklung. (Unended quest. An intellectual autobiography)*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Prior, H. (1972). *Gruppendynamik in der Seminararbeit. Reflexionen und Materialien aus einem Seminar*. Hamburg: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik.
- Remmele, K., Ritsert, J. & Voegelin, L. (1979). Kommunikationsprobleme in soziologischen Seminaren. In E. Becker (Hrsg.), *Sozialwissenschaften: Studiensituation, Vermittlungsprobleme, Praxisbezug* (S. 66–83). Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Renkl, A., Eitel, A. & Glogger-Frey, I. (2020). Die Vorlesung – nur schlecht, wenn schlecht vorgelesen. Warum eine gut gemachte Vorlesung einen

- Platz im Methodenrepertoire verdient. In R. Egger & B. Eugster (Hrsg.). *Lob der Vorlesung* (S. 113–136). Wiesbaden: Springer VS.
- Ritsert, J. (2022). *Philosophie, Erkenntnistheorie und die Grundlagen der Soziologie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rohe, K. (1994). *Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. Eine Einführung in das politische Denken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rumpf, H. (1991). Freud führt seine Hörer ein. In H. Rumpf (Hrsg.), *Didaktische Interpretationen* (S. 108–132). Weinheim: Beltz.
- Salzborn, S. (2013). *Sozialwissenschaften zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Schiek, G. (1982). *Rückeroberung der Subjektivität. Der selbstreflexive Ansatz in der Ausbildung von Sozialwissenschaftlern*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schroer, N. (1997). Wissenssoziologische Hermeneutik. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 109–129). Opladen: Leske & Budrich, UTB.
- Schülein, J. (1977). *Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz*. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Schwemmer, O. (1987). *Handlung und Struktur. Zur Wissenschaftstheorie der Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schwietring, T. (2020). *Was ist Gesellschaft? Einführung in soziologische Grundbegriffe* (3. A.). München: UVK.
- Stagl, J. (1986). Soziologie als Bildungsstudium. In H. Daheim & G. Schönbauer (Hrsg.), *Perspektiven der Soziologielehre. Tagung und Enquete zur Soziologielehre* (S. 131–137). Opladen: Leske & Budrich.
- Styckow, P.; Vrdoljak, T. (2020). *Politikwissenschaftlich arbeiten*. Paderborn: Fink UTB.
- Tremp, P. (2022). Studieren als Modus der Wissenschaftsaneignung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I* (S. 181–198). Bielefeld: transcript.
- Vogelmann, F. (2022a). Vier Pfade zur politischen Epistemologie. In M. Nonhoff et al. (Hrsg.), *Gesellschaft und Politik verstehen* (S. 189–204). Frankfurt a.M.: Campus.
- Vogelmann, F. (2022b). *Die Wirksamkeit des Wissens. Eine politische Epistemologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wagner, G. (2011). *Die Wissenschaftstheorie der Soziologie. Ein Grundriß*. München: Oldenbourg.
- Wagner, W. (2012). *Uni-Angst und Uni-Bluff heute. Wie studieren und sich nicht verlieren* (Aktualis. u. vollst. überarb. Neuausg. 1. A. 1977). Berlin: Rotbuch.
- Wagner, W. (2006). *Wie Politik funktioniert*. München: dtv.

Zima, P. V. (2017). *Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Tübingen: UTB/Francke.