

5. Methode und Disziplin

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

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

5.1 Wissenschaftliche Methodenlehre

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

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

5.1.1 Die Herausforderung der Methodenlehre

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

-
- 1 Hierunter ist vieles vorstellbar, wie wissenschaftstheoretische und methodologische Prinzipien; mögliche Verfahrensregeln der Datengenerierung, der Aufbereitung und Analyse dieser Daten sowie zum Verhältnis dieser Schritte zueinander; methodologisch wissenschaftskulturell spezifisches Wissen um Werte und Bewertungen und folglich um symbolische und soziale Grenzverläufe legitimen Methodenwissens etc.
 - 2 Unterschiedlich sind beide Konzepte dahingehend, dass ich mich in der Konzeption einer Lehrkultur für die der spezifisch *soziologischen* Methodenlehre interessiere und damit für das Wechselspiel von Methoden und Disziplin.

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

Anschluss an studentische Kulturen

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

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

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

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

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

Fehlen deklarativer Lehrkultur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Soziologische Methodenlehre

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

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

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

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

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

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

Disziplinäre Methodenlehre

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

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

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

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

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

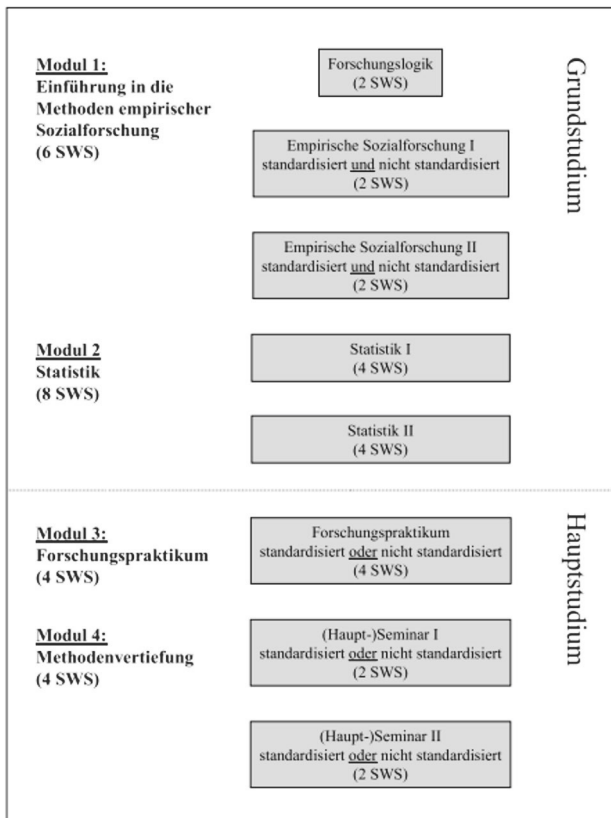
Im Vordergrund steht dabei die methodologisch unbestrittene Einsicht, dass sich die Wahl der Methode nach dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand bzw. der einzelnen Forschungsfragestellung und den damit verbundenen Erkenntnisabsichten und -zielen und nicht nach persönlichen Methodenfähigkeiten (oder gar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

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

Tabelle 2 VERANSTALTUNGS-ARTEN

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

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



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

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

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

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

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

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

Empirische Soziologie vs. empirische Sozialforschung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2.1 Soziologie als Erfahrungswissenschaft

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

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

-
- 11 Für die Geschichte sozialwissenschaftlicher Methoden und auch ihrer Lehre in Amerika von 1920 bis 1960, siehe exemplarisch Platt (1998) oder auch Sibley (1963).
- 12 Diese ungleiche Bedeutung der Methodenlehre für Diplom- und Magisterstudiengänge der Soziologie blieb bis zur Einführung der Bachelor-Master-Ordnung erhalten. So zeigen Schnell und Krebs basierend auf einer Umfrage unter Methodenlehrenden, dass auch im Jahr 2002 82 % der Lehreinheiten, die zuständig sind für die Methodenlehre eines Diplomstudienganges, ein »verbindliches Curriculum für die Methodenausbildung« haben, von jenen mit ausschließlicher Zuständigkeit für einen Magisterstudiengang hingegen nur 53 % (Schnell und Krebs, 2002, S. 2).
- 13 Die Methoden- und Theorielehre konkurrieren durchgängig um den ersten Platz. Da die Studien zu Lehrveranstaltungen mit unterschiedlichen Operationalisierungen und vor allem Klassifikationen von Lehrveranstaltungen arbeiten, sind sie streng genommen nicht vergleichbar. Deutlich ist jedoch, dass die Veranstaltungsanzahl aus dem Bereich der Methodenlehre fast alle anderen übersteigt. Damit ist jedoch natürlich noch nichts darüber gesagt, inwieweit sich dies im realisierten Studium der Studierenden niederschlägt. Zuletzt hat die DGS im Jahr 2005 in ihren *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) zur Ausgestaltung soziologischer Bachelor- und Master-Studiengänge* den notwendigen Umfang der Methodenlehre am Soziologie-Bachelor mit 20 % festgelegt. Als einzelne Lehrkategorie ist dies wohl der höchste Wert, da die 30 % für »spezielle Soziologien und Vertiefungsgebiete« und die 25 % »Soziologisches Denken/Theorien« inhaltlich weiter bemessen sind (vgl. Deutsche Gesellschaft für Soziologie, 2005, S. 4).

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

Empirische vs. theoretische Soziologie

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

Quantitative vs. qualitative Soziologie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Praxisrelevante vs. -irrelevante Soziologie

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

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

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

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

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

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

Soziologie der Lehrenden vs. Soziologie der Studierenden

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

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

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

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

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

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

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

5.2.2 De-Kontextualisierung von Methodenwissen

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

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

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

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

Quantität von Lehre

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

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

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

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

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

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

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

Organisation von Lehre

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2.3 Re-Kontextualisierung von Methodenwissen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3 Methode und Disziplin in der Lehre

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

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

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

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

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

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

Abbildung 10: Systematisierung literatur- und theoriebasierter Thesen

1. Stufe: „Methoden“ als Wissenskategorie einer Wissenschaft

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

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

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

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

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

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

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