

2. Kultur wissenschaftlich betrachtet

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

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

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

2.1 Öffentliche und persönliche Kultur

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

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

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

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

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

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

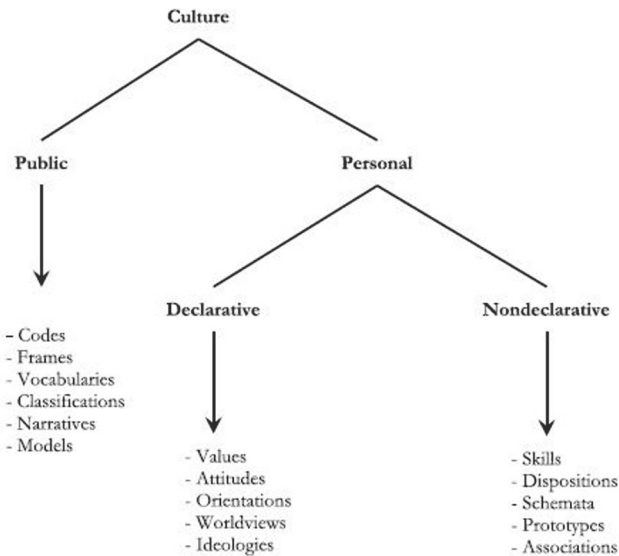
2.2 Deklarative und non-deklarative Modi von Kultur

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

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

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

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



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

Aneignung und Ausdruck verschiedener Modi von Kultur

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

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

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

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

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

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

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

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

Ermöglichung von Enkulturation

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

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

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

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

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

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

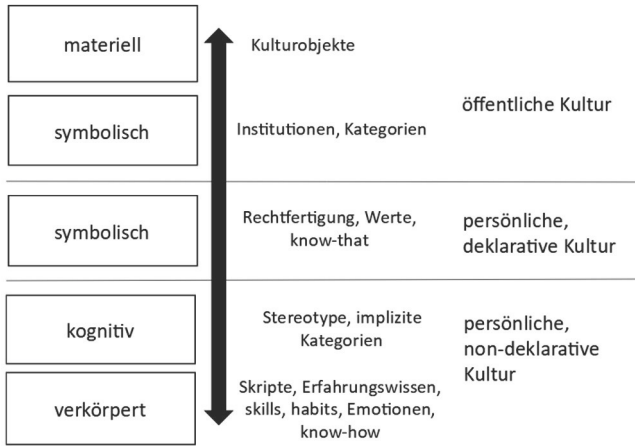
In meiner Arbeit interessieren mich als *repräsentierte* Kulturen die disziplinären und methodologischen Kulturen und als *repräsentierende* Kultur das Wissen zur Lehre, ihren Kontextbedingungen und das als angemessen gedeutete Lehrhandeln.

2.3 Elemente kulturellen Wissens

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

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

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



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

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

2.3.1 Verkörpertes Wissen

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

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

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

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

2.3.2 Kognitives und symbolisches Wissen

Schemas

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

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

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

of knowledge and information-processing mechanisms« (DiMaggio, 1997, S. 269). Im ersten Sinne werden sie im Kern als Klassifikationssysteme verstanden, die »images of objects and the relations among them« (ebd., S. 269) beinhalten. Im zweiten Sinne sind sie »sets of cognitive associations, developed over repeated experience, that represent information and facilitate interpretation and action« (Hunzaker und Valentino, 2019; Vaisey, 2009, 1f.) und damit Kognition vereinfachen (vgl. DiMaggio, 1997, S. 269). Im deutschen Diskurs wird statt des Schemabegriffes vielfach der des *Deutungsmusters* in unterschiedlichen Ausprägungen verwendet, von denen die der »»weichere[n]« interaktionistische[n]« (Lüders und Meuser, 1997, S. 62) Spielart meinem Verständnis entspricht. In jedem Fall sind sie, wie verkörpertes Wissen, ein Element des persönlichen, non-deklarativen Wissens. Boutyline und Soter verorten diese Traditionen auf unterschiedlichen Ebenen der Beobachtung: auf dem »functional or behavioral« und dem »representational/ algorithmic level« (Boutyline und Soter, 2021, S. 732). Da ich in meiner Arbeit nach Deutungs- und Handlungskonflikten frage, die sich aus kulturellen Inkonsistenzen für Enkulturationsprozesse und -situationen ergeben, wird für mich vor allem das erstgenannte Level relevant sein. Auf dieser Ebene entsprechen Schemas »socially shared representations deployable in automatic cognition« (ebd., S. 735).

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

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

9 Und werden so auch im Interview zugänglich.

Kategorien

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

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

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

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

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

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

2.3.3 Materialisiertes Wissen

Kulturobjekte

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

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

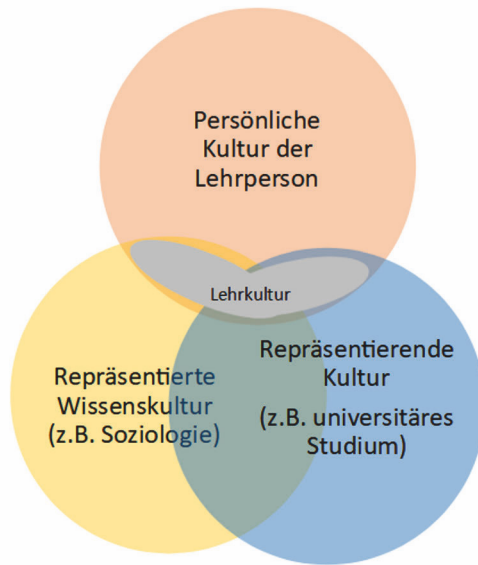
kultureller Objekte verweist. In dem damit verbundenen Konzept der »Affordances« (ein mittlerweile auch in der Soziologie erfolgreiches Konzept, ursprünglich entwickelt vom Psychologen Gibson, 1979) resultieren die Charakteristiken der Objekte und des Publikums in einem »latent set of possible actions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

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

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

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

Abbildung 3: Schematische Darstellung der drei relevanten Kulturen



zugleich deren Aneignung durch die Studierenden im Zuge ihrer Enkulturationsprozesse.

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

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

2.4 Gestaltung von Enkulturationsprozessen

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

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

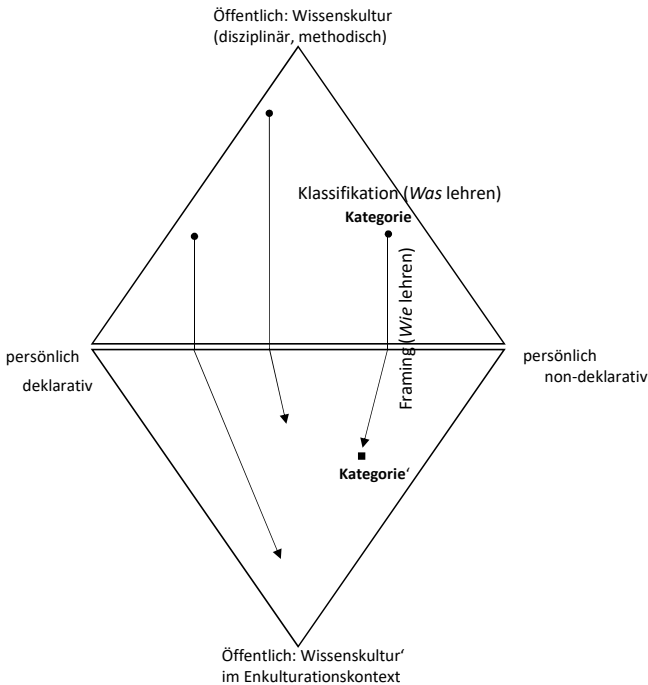
In diesem Unterkapitel widme ich mich der theoretischen Vorbereitung dieser später empirisch verfolgten Fragen. Als Erstes werde ich Bernsteins Konzept der *Rekontextualisierung* einführen. Dieses vermittelt zwischen dem wissenschaftlichen Wissen und dem Kontext seiner Repräsentation über die Teilprozesse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

2.4.1 Rekontextualisierung von Kultur

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

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

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



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

Klassifikation

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

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

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

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

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

Framing

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

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

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

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

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

Kombinationen von Klassifikation und Framing

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

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

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

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

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

2.4.2 Gestaltungsprinzipien der Lehre

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

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

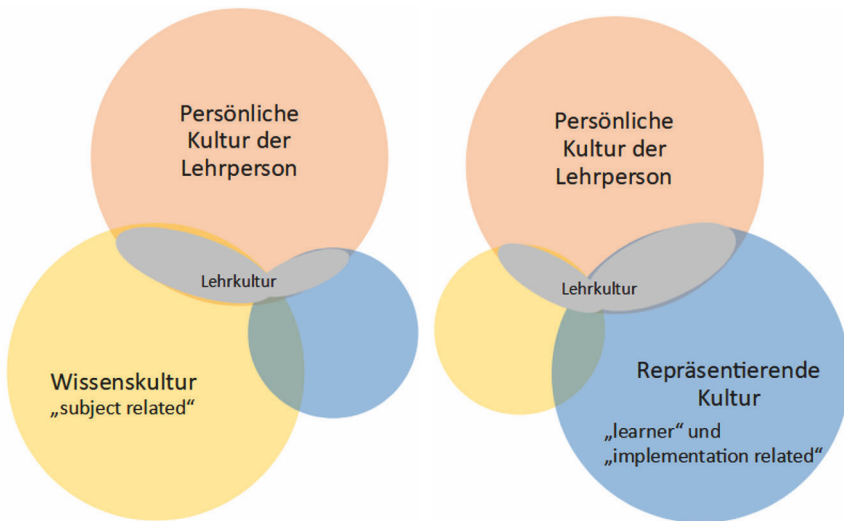
Bezogen auf den empirischen Fall dieser Arbeit verweist *subject related* im Kern auf die *öffentliche Kultur* der Disziplin Soziologie und möglicher Subkulturen, sowie ihrer Interaktion mit der *persönlichen Kultur* der Lehrperson, die diese Kultur(-en) in der Lehre repräsentiert. *Learner related*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

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

Abbildung 5: Schematische Gewichtung der Gestaltungsprinzipien der Lehre

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

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



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

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

Fachkultur als Kontextvariable

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4.3 Zusammenfassung

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

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

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

