

## 10. Soziologie verschieden deuten

### Reproduktion methodologischer Differenz

---

Während ich mich in den zurückliegenden Kapiteln 7 bis 9 den Methodenlehrenden prinzipiell als einer sozialen Gruppe mit geteilter Kultur – der repräsentierten und der Lehrkultur – genähert habe und dabei erst im Zuge der Analyse kulturelle Differenzen festgestellt habe, ist innerhalb dieses Kapitels die Analyse gezielt auf die Ausdifferenzierung soziologischer Methoden in methodologische Kulturen und damit auf die Ausdifferenzierung der Lehrkultur in Lehrkulturen ausgerichtet. Innerhalb des zum Ende von Kapitel 5 vorgestellten Modells der Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens in der Lehre (siehe Abbildung 10) wechsele ich an dieser Stelle also von der ersten zur zweiten Stufe. Auf dieser Stufe liegen die Quellen der Deutungskonflikte nicht außerhalb der repräsentierten Kultur, wie die Fachidentität der Studierenden oder modulare Studienstrukturen, sondern innerhalb. Diese eine von drei theoretisch und empirisch identifizierten Kernbedingungen (learners, implementation, subject) der Methodenlehrsituation habe ich bereits im Unterkapitel 8.3 als *Soziologie anderer Soziolog:innen* thematisiert, dort jedoch noch nicht spezifisch nach der Rekontextualisierung methodologischer Kulturen innerhalb der soziologischen Methodenlehre gefragt. Das erfolgt nun in diesem Kapitel.

So wende ich mich in Unterkapitel 10.1 zuerst der Frage zu, wie innerhalb der soziologischen Methodenlehre die methodologische Ausdifferenzierung soziologischen Methodenwissens organisiert wird. Es geht also um die intendierte Sichtbarkeit oder Unsichtbarkeit methodologischer Diversität. Anschließend richte ich im Unterkapitel 10.2 den Fokus auf spezifische Lehrkulturen methodologischer Kulturen. Im Zentrum stehen die methodologischen Kulturen hier nicht als deklarative Kategorien oder Gegenstand der Lehre, sondern als non-deklarative Praktiken der Lehrgestaltung.

#### 10.1 Soziologische Methoden binär deuten und lehren

In den vergangenen Kapiteln und mit Verweis auf die *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zur Methodenausbildung* (2002) habe ich dargelegt, dass an den

Abbildung 21: Fraktionierung methodologischer Kulturen (Abbott, 2007, S. 11)

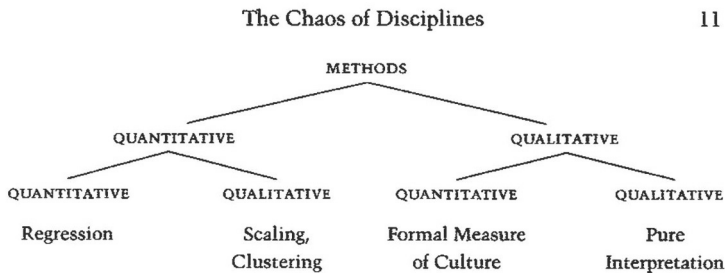
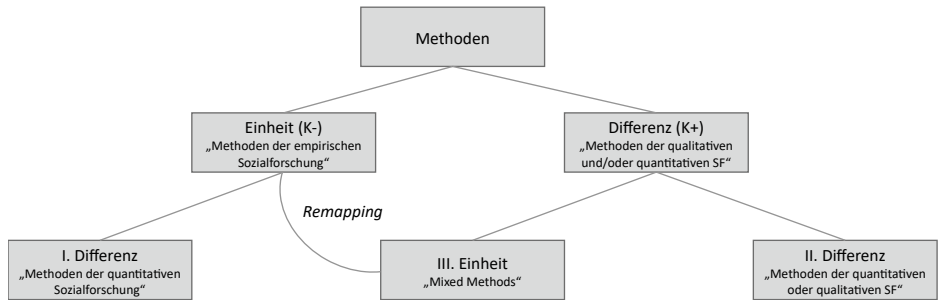


Figure 1.2

Diskurs der Soziologie zur Selbstbeschreibung als empirische Wissenschaft unmittelbar ihr Diskurs um die Ausdifferenzierung ihrer Methoden anschließt. Diese Ausdifferenzierung folgt primär einer binären Logik, »[d]eshalb ist eine breite, avancierte Ausbildung in standardisierter (>quantitativer<) und nicht-standardisierter (>qualitativer<) Sozialforschung unverzichtbar« (Vorstand der DGS, 2002, S. 1). Zugleich wird durch das ungeklärte Verhältnis dieser zwei Kategorien die Einheit der Methodenkategorie prinzipiell in Frage gestellt. Zur Annäherung an die Rekontextualisierung dieser Unterscheidung soziologischer Methoden im Rahmen des disziplinären Studiums greife ich auf die Heuristik der »fractal distinction« von Abbott (2007) zurück. Mit der Übernahme des geometrischen Konzeptes der Fraktionierung beschreibt er die Ausdifferenzierung kultureller Muster innerhalb der Soziologie. Charakteristisch ist die »self-similarity« (S. xvi) dieser Strukturen. Gemeint ist damit die stetige Reproduktion der Differenzierungslogik innerhalb der ausdifferenzierten Einheiten.

Im Gegensatz zu Abbott, der damit unter anderem die binäre Unterscheidung methodologischer Kulturen in qualitative und quantitative illustriert (siehe Abbildung 21), setzt die Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen eine Abstraktionsebene höher an. Statt der kategorischen Unterscheidung quantitativer und qualitativer Methoden unterscheide ich durch die Analyse der Kategorisierungsprozesse (Klassifikation) innerhalb der Rekontextualisierung soziologischen Methodewissens die Organisation methodologischer Differenz oder Einheit. Damit schließe ich zum einen an den Identitätskonflikt der Soziologie an, der in Folge ihrer Selbstbeschreibung als »multiparadigmatisch« entsteht, und zum anderen an den Diskurs ihrer Lehrgestalt (siehe Kapitel 4). In beiden wird verhandelt, wie einheitlich oder divers die Soziologie in ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung zu sein hat. Daran anschließend frage ich auch in diesem Kapitel, ob über Mechanismen einer starken und schwachen Klassifikation die Kategorie *soziologische Methoden* ausdifferenziert wird oder nicht. Empirisch untersuchen werde ich dies im Folgenden anhand der Interviews mit den Lehrenden, anhand der Denominationen der Methodenprofessuren, der Modul- und Veranstaltungsstrukturen und zuletzt der Bibliografien grundlegender Methodenveranstaltungen. Dadurch zeichne ich das Wechselverhältnis der in den persönlichen Kulturen der Lehrenden repräsentierten disziplinären und methodologi-

Abbildung 22: Rekontextualisierung methodologischer Kulturen im Rahmen soziologischer Methodenlehre



schen Kulturen und der strukturellen Bedingungen der Methodenlehre nach, verbinde repräsentierte und repräsentierende Kultur.

### Typiken der Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen

Im Weiteren werde ich über eine qualitative Analyse Typiken der Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen herausarbeiten, in die zwar die Studien- und Rollenstrukturen der Methodenlehre eingehen, dies jedoch nicht im Sinne einer passiven Rahmung von Lehrpraxis, sondern als materialisierte Stütze der persönlichen Kulturen der Lehrenden, insbesondere ihrer methodologischen Identitäten. Die drei Typiken unterscheiden sich hinsichtlich der Art und Stärke der symbolischen und sozialen Grenzziehung methodologischer Kultur(-en) (Klassifikation) und hinsichtlich des Ausmaßes der Kontrolle der Studierenden über die Aneignung dieser Kultur(-en) (Framing). Was ich hier als *Typiken* formuliere, wäre auch als *Typen* denkbar, da durch die Stabilität der Studienstrukturen die Methodenlehre einzelner Standorte als Fall eines Typus verstanden werden kann. Typiken hingegen, wie im Methodenunterkapitel 6.2.3 dargelegt, entsprechen einzelnen Erfahrungsräumen, von denen mehrere einzelne Fälle betreffen. Trotzdem habe ich mich entschieden, bei der Begrifflichkeit der Typik zu bleiben, da diese verschiedenen Ordnungen der Differenz oder Einheit qualitativer und quantitativer Methoden auch an den einzelnen Standorten nicht einheitlich praktiziert werden und zugleich als Bestandteil der soziologischen Kultur implizit überall präsent sind. Somit vereinen sich in den Studienorten doch wieder verschiedene Ausprägungen der Typik. Für eine Übersicht der drei Typiken in der Abbott'schen Logik fraktaler Ausdifferenzierung, siehe Abbildung 22.

Typik I – *Undoing Quali* – zeichnet sich durch die Abwesenheit der Klassifikation verschiedener methodologischer Kulturen aus. Dabei steht die *Einheit* der Kategorie nicht für die Integration der binären Unterscheidung, sondern für ihre Negierung. Zwar werden quantitative Methoden gelehrt, aber zugleich bleibt diese *Differenz* im Rahmen der Lehre prinzipiell unsichtbar. Dadurch ist es den Studierenden gleichermaßen prinzipiell nicht möglich, sich an dieser Ausdeutung soziologischer Methoden zu beteiligen. Das Framing ist entsprechend stark. Strukturell materialisiert sich die Typik dadurch, dass die professorale Hauptverantwortung für die Methodenlehre

von einer Person getragen wird. Die binäre Differenz der methodologischen Kulturen wird hier folglich nicht explizit im Sinne einer symbolischen wie sozialen Ausdifferenzierung eingeführt. Zudem lehnen die Rolleninhaber:innen unter Rückgriff auf ihre persönlichen Kulturen entweder die Verantwortung für eine binäre Form der Lehre explizit ab und markieren damit die Existenz der Differenz immerhin als relevant, oder aber sie machen im Interview implizit deutlich, dass die Differenz für ihre Deutung soziologischer Methoden keine Relevanz besitzt. Hierbei zeigt sich empirisch deutlich die Verknüpfung der repräsentierenden und der repräsentierten Kultur in den Lehrdeutungen und der darin antizipierten Lehrpraxis der Lehrenden.

Typik II – *Doing Quali-Quant* – zeichnet sich gegenteilig durch die starke Klassifikation zweier Methodenkategorien aus, deren *Differenz* symbolisch wie sozial zum Ausdruck kommt. Die binäre Organisation reproduziert sich in der Rollenstruktur der Methodenprofessuren und Methodenlehrveranstaltungen. Das Framing lässt sich für diese Typik nicht eindeutig bestimmen, da mit dem Umfang der Methodenausbildung, welcher meist abhängig ist von lokalen Lehrressourcen, zumeist auch die Stärke des Framings variiert. So entspräche eine starke Ausprägung des Framings dieser Typik der Rekontextualisierung der Anforderung an die Studierenden, entweder verpflichtend Lehrveranstaltungen beider Kulturen zu besuchen oder sich im Laufe des Studiums für eine der beiden Kategorien im Sinne einer Spezialisierung zu entscheiden. Dabei erscheint es mir plausibel, dass sich aus einem geringen Umfang des Methodenmoduls auch zwangsweise die Pflicht zur Entscheidung für eine Kultur ergibt. Eine schwache Ausprägung entspräche der vollständigen Kontrolle der Studierenden über die Repräsentation des Verhältnisses der methodologischen Kulturen in ihrem Studienverlauf, ob kombiniert oder spezialisiert.

Zuletzt führt Typik III – *Undoing Quali-Quant* – die *Differenz* zweier Methodenkategorien zwar ein, dies jedoch mit weichen Grenzen, die wie bei einem Kippbild den Wechsel zur Einheitsdeutung zulassen. Entgegen dieser schwachen Ausprägung der Klassifikation ist der Anspruch der Vermittlung dieser schwachen kategorischen Grenzen stark, immerhin stellt sie den Anspruch der Abweichung von der Norm, und geschieht bewusst. Zugleich ist dieses starke Framing, welches Studierende idealtypisch zu beiden methodologischen Kulturen verpflichtet, schwer zu implementieren, da die Lehrenden selbst primär die Identität einer methodologischen Kultur in der Selbstbeschreibung bedienen. Strukturell liegt auch hier die Verantwortung für die grundlegende Methodenlehre symbolisch und sozial geeint bei einer Professur, die Rolleninhaber:innen erkennen die binäre Unterscheidung jedoch trotzdem als eine konstitutive Ordnung soziologischen Methodenwissens an und bedienen diese in ihrer Lehrgestaltung. Das eigentliche Motiv ihres Lehrhandelns ist jedoch, die als antagonistisch verstandene Ordnung nicht zu reproduzieren, sondern ihr die *Einheit* einer integrierten Methodenkategorie entgegenzusetzen, zuweilen durch die Erweiterung um eine dritte Methodenkategorie, die der »Mixed Methods«. Im Abbott'schen Sinne verstehe ich diese dritte Typik als »Remapping« (Abbott, 2007) der Einheitsdeutung methodologischer Kulturen. Repräsentant:innen dieser Kategorie streben in Forschung und Lehre nach der symbolischen Rückführung der binären Ordnung auf ihren geteilten »Stamm« (vgl. ebd., S. 165) und beabsichtigen damit, durch die Enkul-

turation potenziell zukünftiger Soziolog:innen die als Norm wahrgenommene binäre Ordnung der Soziologie zu verändern.

### 10.1.1 Undoing Quali

Die erste hier dargestellte Typik der Rekontextualisierung methodologischer Kulturen repräsentiert *eine* Seite der binären Ordnung, die quantitative. Die Typik lässt sich zudem ausdifferenzieren in zwei Positionen gegenüber der binären Unterscheidung. So gibt es zum einen Fälle, bei denen die Markierung der Differenz in den Interviews durch die Lehrenden dem studienstrukturellen Verzicht auf diese Differenz gegenübersteht. Die Differenzmarkierung geschieht hierbei primär im Kontext der Rechtfertigung des somit *bewussten* Verzichtes auf die Repräsentation qualitativer Methoden in der Lehrgestaltung. In der Lehrpraxis und in der Studienstruktur wird die Differenz jedoch nicht eingeführt, eine mögliche alternative Methodenkategorie bleibt unsichtbar. Titel von Methodenlehrveranstaltungen und Methodenprofessuren sind hinsichtlich der repräsentierten methodologischen Kultur unspezifisch, gleiches gilt für die Studiengangsbezeichnung als *Soziologie*. Sichtbar wird hier eine öffentliche Kultur der methodologisch nicht ausdifferenzierten Disziplin. Zur Durchsetzung dieses Verzichtes auf eine interne Differenzierung der Methodenkategorie in Anbetracht alternativer Deutungen kommen Praktiken der Schließung zum Einsatz.

B: Das gibt es schon mal ab und zu, dass jemand [gemeint sind Studierende, LK] kommt und sagt, er würde jetzt eine Qualiveranstaltung vermissen, dann ist halt die Antwort, dass er- a haben wir niemand, der das in genügend gutem, in genügend guter Qualität machen könnten und zweites ist das nicht die Art und Weise, wie wir hier Datenanalyse betreiben. Also, wir sind alle davon überzeugt, dass wir besser mit großen Datensätzen und dann halt quantitativen Methoden und der Fragestellung beantworten. Das heißt jetzt nicht, dass man nicht, niemand erzählt hier, also qualitativ ist Blödsinn, gute qualitative Arbeiten oder- ja, Herangehensweisen sind natürlich auch angebracht, aber-

I: Nicht hier.

B: -wir lehren das hier nicht, wir haben die Kapazitäten nicht und wir haben die Leute nicht. (int21)

In dieser Passage, die eine Rechtfertigung der Klassifikation von Methoden als quantitative Methoden ohne die Sichtbarkeit ihrer Alternative darstellt, kommt implizit die von der DGS-Empfehlung vertretene Konvention zum Ausdruck, qualitative und quantitative Methoden zum einen als andersartig und zum anderen als gleichwertig anzuerkennen. Die Wirkung dieser Konvention zeigt sich zwar hier nicht in den Studienstrukturen, aber diskursiv in den Rechtfertigungen der Abwesenheit qualitativer Methoden über Verweise auf Ressourcen und lokale Bewertungen legitimer empirischer Praxis. Zwar kommt diese Praxis in Soziologiestudiengängen im deutschen Sprachraum gegenwärtig vor und erfolgt nach wie vor im Sinne der historischen Asymmetrie nur zugunsten quantitativer Methoden (siehe Kapitel 5), ist dabei jedoch keineswegs selbstverständlich, weder im Kontext des disziplinären Lehrdis-

kurses noch für die Studierenden, die offensichtlich Ansprüche der Beteiligung an der Deutung soziologischer Methoden erheben. Diese vom Studienstandort vertretene Deutung der Disziplin und ihrer Methoden als intern nicht ausdifferenziert wird von Teilen der Umwelt als *spezifische* Deutung wahrgenommen und entsprechend herausgefordert. Im Interview stehe ich als Forscherin, die qualitative Interviews führt, für diese Umwelt, in der unmittelbaren Lehrpraxis sind es die Studierenden. Entsprechend kommen Strategien der Schließung diskursiv als Rechtfertigungen und praktisch in der Lehre zum Einsatz. Die Fokussierung auf eine methodologische Kultur bzw. der Ausschluss der anderen wird als legitime »Profil«bildung des jeweiligen Standortes gerahmt und somit als legitime Fokussierung begrenzter Lehrressourcen, wie Personal, und der kognitiven Kapazitäten der Studierenden. Kommunikationsstrategien der Studiengänge sind von der Absicht motiviert, die Selbstselektion der Studierenden (siehe Unterkapitel 9.1.1) anzuregen, um die Deutungshoheit aufrechtzuerhalten.

B: Also, in den [Gremium der Studierendenvertretung im Studiengang] wird immer wieder gesagt, wir brauchen die qualitative Sozialforschung unbedingt, unbedingt, unbedingt. Und ich [bin] immer Feuer und Flamme, ja, machen wir, machen wir und bieten Kurse an und Lehraufträge und die Kosten ja auch Geld und muss man Leute für finden und so. Und nachher sind diese Nicht-Pflichtkurse für qualitative Sozialforschung, wo der [Gremium der Studierendenvertretung im Studiengang] oft sagt, brauchen wir, brauchen wir, da haben wir fünf Leute drin. (int13)

Qualitative Methoden gehören auch gemäß dieser Passage nicht zur öffentlichen Kultur der Soziologie, wie sie in dem von int13 vertretenen Studiengang dargestellt wird. Entsprechend ist dieses Methodenwissen weder in der Studien- noch Rollen- bzw. Stellenstruktur institutionalisiert. Im Fall der expliziten Konfrontation mit diesem Umstand und damit der Herausforderung dieser Deutung wird wiederum auf die Strukturen als Ursache des eigenen Handelns verwiesen und dieses somit stabilisiert. Hier wird deutlich die Reproduktion einer methodologischen Subkultur angestrebt, die jedoch nicht durch die Studienstrukturen als solche kenntlich gemacht wird. Stattdessen sind es Umwelterwartungen, wie jene der Studierenden, der Fachvertreter:innenorganisation oder antizipiert im Rahmen der Interviewsituation, die die spezifische Konstruktionsleistung dieser Studiengänge markieren und somit zur Diskussion stellen.

Zudem gibt es eine zweite Ausprägung dieser Typik, die durch Strategien schwacher Klassifikation und starken Framings die Differenz methodologischer Kulturen durch Ausschluss dieser Differenz organisiert. Auch in diesen Fällen sind die Inhaber:innen der Rolle der hauptverantwortlichen Methodenprofessur Vertreter:innen einer quantitativen Wissenskultur. Im Unterschied zur ersten Typikausprägung entspricht die Abwesenheit der Differenz methodologischer Kulturen in den Lehrstrukturen und der Lehrpraxis jedoch weniger einer bewussten Entscheidung gegen eine Konvention, sondern ist Ausdruck der Irrelevanz dieser Differenz für die entsprechenden Verantwortungsträger:innen. Deutlich zeigt sich dies in den Interviews durch die

diskursive Abwesenheit qualitativer Methoden, die zuvor zumindest in den Rechtfertigungen ihrer Abwesenheit relevant wurden.

B: Ich bin eigentlich alleine [hinsichtlich der Lehrverantwortung], gesamte Empirie.

I: Aha, also [übernehmen Sie] auch qualitative Sozialforschung?

B: Qualitativ habe ich noch einen Kollegen, [aber] diese ganze quantitative Empirie – und qualitativ ist noch ein Kollege, der mitmacht. [...] An der Quant[ifront] bin ich ganz allein, Empirie, Quali teile ich mir mit einem Kollegen.

Ohne den Hinweis der Interviewerin hätte die befragte Person in die Kategorie der empirischen Soziologie keine qualitativen Methoden eingeschlossen. Erst durch die Nachfrage wurde sie zur Redefinition der Kategorie »Empirie« motiviert. Die unreflektierte Irrelevanz qualitativer Methoden in den kognitiven Kategorien einiger Methodenlehrenden geht somit, wenn reflektiert, nicht zwingend mit ihrer Abwertung einher. Vielmehr kommt das non-deklarative Erfahrungswissen aus der eigenen Forschungspraxis zum Tragen, welches vollständig aus der Praxis quantitativer Sozialforschung besteht. So kommt diskursiv im Interview und in der Lehrgestaltung die Irrelevanz qualitativer Methoden des eigenen Erfahrungswissens einer:s quantitativ orientierten Soziolog:in zum Ausdruck.

B: [...] beschäftigt man sich mit Themen, die so unmittelbar aus der soziologischen Literatur kommen, mal ganz platt formuliert, möchte ich möglichst effizient und unverzerrt einen ganz bestimmten Koeffizienten schätzen? Oder beschäftige ich mich mit Themen, die eher von breiterem [öffentlichen] Interesse sind, wo vielleicht das Interesse auch von anderen an einen herangetragen [wird]. (into6)

Deutlich ist das Soziologieverständnis von der eigenen Forschungspraxis geprägt, ein aus der Beobachter:innenperspektive *spezifisches* soziologisches Thema erscheint den individuellen Soziolog:innen und Lehrenden als *typisch* soziologisches. Statt des expliziten und bewussten Ausschlusses qualitativer Forschungspraxis ist diese als kognitive Kategorie zur Deutung und Darstellung von Soziologie und ihren Methoden schlicht unreflektiert nicht verfügbar. Entgegen der kategorischen Unterscheidung qualitativer und quantitativer Methoden liegt die eigentlich relevante Differenz soziologischer Wissenskategorien für Personen, bei denen diese Typik dominiert, auf der ersten Stufe des Rekontextualisierungsprozesses einer als empirisch gedeuteten Soziologie. Dies ist die kategorische Differenz von Theorie und Empirie.

B: Ich habe relativ schnell gemerkt, dass das, was in der Soziologie geredet wird, dass ich das oft gar nicht so richtig verstehe, nachvollziehen kann. Aber in Statistik war ich von Anfang an gut. [...] Und dann habe ich relativ schnell gesehen, wo meine Qualitäten liegen. Und bei dem Reden, das ist jetzt auch, sagen wir mal, zugespitzt formuliert gewesen. Ich habe vieles schon verstanden, aber manches in der Tat kam mir ein bisschen seltsam vor. [...] also ich würde sagen, manches, was in der soziologischen Theorie gemacht



wird, ist ein bisschen unklar. [...] Also manchmal hat man den Eindruck, verkümmert die Klarheit hinter der Schönheit der Sprache. Oder Schönheit ist es dann vielleicht am Ende gar nicht. (into6)

B: [...] also ich habe angefangen mit gesellschaftlichen Fragen. Und habe gesehen, dass ich mit der Theorie nicht weit komme. Und dass mir das zu wenig präzise ist. Und dass, wenn ich in die Methoden, in die Statistik reingehe, habe ich eine vernünftige Formulierung und kann ich was zeigen. Dann ist es nicht nur so eine Behauptung. Ich kann ja viel behaupten, was Luhmann oder irgendwelche Leute schreiben. [...] Wenn das breiter, empirischer wäre, das wäre natürlich schöner. Wenn mehr Kollegen auch mehr Empirie [in der Lehre] machen würde, ja. Aber, pff. Ich habe eben meine Leute. Gibt ein paar Lehrbeauftragte, Lehrbeauftragte nicht, äh, Projektmitarbeiter, die dann solche Kurse machen. (into7)

In diesen Passagen kommt eine grundsätzliche Ausdifferenzierung von Theorie und Empirie zum Tragen und die negative Bewertung der Fokussierung soziologischer Praxis auf Theorie. Dies stützt, was bereits vielfach thematisiert wurde: Methodenlehrende repräsentieren qua Lehrrolle und aus ihrer Forschungspraxis heraus die Deutung der Soziologie als empirische Disziplin, eine einseitige Fokussierung auf Theorie stellt eine Abweichung hiervon dar. Für die spezifische, hier vorgestellte Typik der Rekontextualisierung methodologischer Kulturen, die eben ohne deren Ausdifferenzierung auskommt, bedeutet dies konkret, dass das bewusste Ziel die Klassifikation der Soziologie als *empirische* Disziplin ist und ihre Unterscheidung von dem, was als nicht empirisch gilt. Dabei zeigt sich in der Lehrpraxis die vielfach spezialisierte Forschungspraxis der Lehrenden, durch die das Spezifische zum Allgemeinen wird. Da die vorhergehenden Zitate, in denen eine bewusste, auf expliziten Bewertungsprozessen basierende Ausgrenzung qualitativer Methoden stattfand, so massiv von Rechtfertigungsnarrativen begleitet wurden, halte ich es für plausibel, dass die unreflektierte Selbstverständlichkeit, mit der *empirische Soziologie* in Interviews *quantitativ* charakterisiert wird, als solche auch im Rahmen der Lehre wirksam wird. Die Kopplung von Forschungs- und Lehrpraxis, die gemeinhin als Humboldt'sches Ideal der universitären Ausbildung formuliert wird, bedeutet in diesen Fällen nun eindrucklich, dass die Gleichsetzung eines spezifischen Verständnisses soziologischer Methoden mit einem allgemeinen Verständnis auch in der Lehre zum Ausdruck kommt und somit die dem Prinzip nach allgemeine Einführung in methodische Grundlagen der Soziologie aus der Perspektive der im Folgenden vorgestellten Rekontextualisierungstypen eine spezifische darstellt.

### 10.1.2 Doing Quali-Quant

Die zweite Typik der Rekontextualisierung methodologischer Kulturen im Soziologiestudium zeichnet sich dadurch aus, dass soziologisches Methodenwissen in der Lehre symbolisch wie sozial ausdifferenziert, also in zwei harte Kategorien unterschieden wird. Diese Unterscheidung findet sich in der Studien- wie der Rollenstruktur der



Lehrenden wieder, indem soziologisches Methodenwissen, mal in-, mal exklusive der Statistik, durch zwei Professor:innen vertreten wird. In der idealtypischen Ausprägung werden bereits die Grundlagen in Form von zwei Einführungsveranstaltungen gelehrt. Empirisch kommt es jedoch auch vor, dass zwei Professuren eine Grundlagenveranstaltung gestalten, dabei jedoch, wie ich ausführen werde, ihre Lehrpraxis nicht inhaltlich, sondern rein formal koppeln. Diese soziale Dimension der binären Logik methodologischer Kulturen zeigt sich zudem deutlich in den Selbstbeschreibungen der Lehrenden, die sichtbar einen Teil methodologischer Identität in der Lehre reproduzieren. Diese harte Form der Klassifikation dieser Typik wird mal von einem schwachen, mal einem starken Framing begleitet. So bleibt den Studierenden im Studienverlauf anschließend an die Einführungsveranstaltung(-en) vielfach die Wahl einer methodologischen Kultur, wobei hiermit die Möglichkeit ausgeschlossen wird, sich *beide* methodologischen Kulturen anzueignen. Nur selten ist es den Studierenden vollkommen freigestellt, ob sie beide oder nur eine Kultur wählen.

B: Na ähm, eine Zeit lang, also jetzt gibt es ja seit einer geraumen Zeit noch eine zweite Stelle, die sich mehr für die qualitativen Methoden interessiert, aber- Na, als ich hier angetreten bin, war so eine Art Agreement, dass sowohl qualitative als auch quantitative Ansätze von mir vertreten werden, zumal viele Kollegen am Institut vor allem eher qualitativ arbeiten. Also, wenn ich da mit einem Dickkopf, wäre nicht so gut gewesen. [...] Es gibt ja jetzt einen neuen Studienplan, wo das jetzt konsequenter aufgeteilt ist in quali, quanti. (into8)

B: Ja, wir sprechen uns da auf einer gewissen Ebene schon ab, also wer bietet wie viele Veranstaltungen an oder wie viel CP haben die Veranstaltungen, also weil wir müssen vier, sechs oder können zehn CP vergeben, dann, schon, weil das muss dann irgendwie kompatibel sein. Aber im Grund, ähm, (.) wählen beide Bereiche das dann selbst, was sie da-

I: beide Methodenbereiche?

B: Ja, beide Methodenbereiche.

I: Und bei den Einführungsveranstaltungen. Weil Sie da jetzt ja einmal Ihre Veranstaltung [haben] und einmal die von [Kolleg:in:in]. Ist das auch inhaltlich so klar getrennt, dass man dann nichts besprechen muss, oder?

B: Genau, nee, nee, also das ist wirklich, das ist quantitativ und qualitativ. Weil das ist, da gibt's jetzt ähm, also das ist in der Regel vollkommen getrennt. Also, es gibt natürlich Standorte, wo das dann die gleiche Person ist, die das macht, aber häufig oder häufig auch nicht und dann macht jeder dann sein, sein Eigenes. (int10)

In diesen Passagen kommt deutlich die Härte der kategorischen Unterscheidung qualitativer und quantitativer Methoden zum Ausdruck, hinter der die Repräsentation einer einheitlichen Methodenkategorie verschwindet. Zudem zeigt sich die Normativität dieser Unterscheidung, die der »Regel« (int10) entspricht und deren strukturel-

le Repräsentation schlicht eine »konsequente« (into8) Anpassung an diese selbstverständliche Unterscheidung des im soziologischen Repertoire verfügbaren Methodenwissens darstellt. Dabei ist diese Unterscheidung nicht nur symbolischer Bestandteil der öffentlichen Kultur der Disziplin und ihrer Lehre, wie in Form der binären Unterscheidung von Denominationen oder Veranstaltungstiteln, sondern eben auch ein sozialer. Die Unterscheidung von methodologischen Zuständigkeiten entspricht einer »vollkommen[en]« Trennung, die die gesamte Lehrpraxis umfasst, so dass die Verantwortlichen ihr »Eigenes« machen.

### Methodologisch verschieden, disziplinär verbunden

Statt die Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens als gemeinsame Aufgabe kultureller Reproduktion zu definieren und zu praktizieren, erfolgt die Koordination der Lehrpraxis zweier Inhaber:innen von Methodenprofessuren strukturell über die formalen Grenzen des Soziologie-BA-/MA-Studienganges.

B: Na, das ist, glaube ich, schon üblich, dass dann immer zu Beginn des Semesters für das entsprechend folgende so eine Lehrplanung gemacht wird. Man weiß ja in etwa, wie viele Studierende wir haben, man weiß nach diesen Regeln, wie viel angeboten werden muss. (into8)

B: Wäre natürlich sinnvoll [die Lehre untereinander zu koordinieren]. Mhm, wir sprechen allgemein die Lehre ab, dass die abgesichert ist, also haben wir genügend Seminare im qualitativen und quantitativen Bereich. (int11)

Die Koordination der Lehre einzelner Lehrstühle beschränkt sich darauf, durch das Angebot einer spezifischen *Anzahl* an Veranstaltungen mit einer jeweils verbundenen Anzahl an *ECTS* die Studierenden dazu zu befähigen, die formalen Vorgaben der Studienordnung zu erfüllen. Die Koordination entspricht nicht primär der Aushandlung des zu repräsentierenden Wissens, seiner Form und der geteilten wissenskulturellen Grundlagen, sondern der Aushandlung zwischen Rollenträger:innen, die Formalia eines Ausbildungsangebotes sicherzustellen haben. Vor dem Hintergrund, dass, wie im Unterkapitel 8.3 thematisiert, neben den Studierenden und Studienstrukturen auch die Kolleg:innen als Repräsentant:innen unterschiedlicher disziplinärer Subkulturen eine potenzielle Quelle in der Lehre zu bewältigender Deutungskonflikte darstellen, ist es wahrscheinlich, dass die lose Kopplung der beiden Rollen ressourcenintensive Koordinationsleistung reduziert.<sup>1</sup>

1 Die individuelle Gestaltung der Lehre habe ich bereits im Zusammenhang mit der allgemeinen Lehre der Soziologie thematisiert und hierbei Campbell u. a. zitiert, die gleichermaßen eine Ursache der wenig gemeinschaftlichen Lehrgestaltung in der Ausdifferenzierung der Soziologie sehen: »And, if the department is territorially divided, then for the social psychologist to stick his nose in the demographer's tent is to invite trouble« (Campbell u. a., 1977, S. 53). In diesem Zusammenhang ist eine individualisierte Lehre nicht nur eine Strategie, um mit Deutungskonflikten, die ihre Ursache bei den Studierenden haben, umzugehen, sondern eben auch eine Folge ansonsten konfliktreicher Koordination zwischen lehrenden Soziolog:innen.

Dabei ist die lose Kopplung organisatorischer Elemente nicht nur ein allgemeines Charakteristikum von Bildungsinstitutionen (Weick, 1976), wie Universitäten, sondern auch die strukturelle Entsprechung der harten symbolischen und sozialen Grenzen der methodologischen Kulturen im Rahmen des disziplinären Studiums. Die Unterscheidung zweier gegensätzlicher Kategorien hat in dieser Typik der Rekontextualisierung im Kontrast zu den anderen einen quasi-natürlichen Charakter angenommen.<sup>2</sup> Dabei deuten auch die Lehrenden die fehlende inhaltliche Koordination als Ausdruck der fehlenden Anschlussfähigkeit methodologischer Kulturen und ihrer Vertreter:innen.

B: Es hackt an den meisten Unis an wissenschaftstheoretischen Differenzen, dann dass teilweise die Kollegen nicht miteinander reden, weil sie theoretische Differenzen und persönliche Differenzen haben. (into5)

B: Ich bin verantwortlich für die Struktur, für das Curriculum der Veranstaltung und ich [...] spreche das mit niemandem ab. Ich erzähl's den Kollegen, aber [...] denen sagt das nichts. (into7)

In der Konsequenz werden den Studierenden die Grundlagen soziologischen Methodenwissens doppelt vermittelt, und ein gemeinsamer Referenzrahmen nicht einmal von den Lehrenden gesehen. Hieraus ergibt sich der Anspruch, mit Blick auf die eigene methodologische Kultur die Verantwortung in der Lehre und damit Deutungshoheit zu übernehmen. Impliziert ist damit kein arbeitsteiliges Verständnis des Verhältnisses mit Institutskolleg:innen, die gleichermaßen Verantwortung für die Methodenlehre tragen. Zugleich stellt auch die organisatorische Logik der formalen Arbeitsteilung und der damit verbundenen Ressourceneinsätze einen Orientierungsrahmen dar, in dem das eigene Lehrhandeln eingeordnet wird.

B: [...] und [der anderen Lehrperson mit Methodendenomination] würde es halt besser passen, wenn [sie] selber sozusagen die Grundlagen legen kann. Dabei soll [sie] sich nicht beklagen, weil ich mache eben auch die gesamte Wissenschaftstheorie in meiner Vorlesung, das geht dann zwar von meiner Vorlesungszeit ab [...]. Das ist alles im Teil ja schon bei mir in der Vorlesung, wo dann die quantitative Vorlesung im Grunde anknüpfen kann und das Rad sozusagen nicht neu erfinden muss. (into2)

B: Aber wenn ich zwei Vorlesungen zur Erkenntnistheorie mache, ist es natürlich zu wenig. Leider machen es die anderen Kollegen NICHT. Und ich finde, es könnte auch bei der Einführung in quantitative Methoden eine Rolle spielen. (int11)

2 Im Gegensatz hierzu verweist die Empfehlung der DGS zur Methodenausbildung auf die Kontinuität des Verhältnisses beider Kategorien, über deren »integriert[e] oder sukzessiv[e]« Darstellung »vor Ort« an den einzelnen Studienstandorten entschieden werden soll (Vorstand der DGS, 2002, S. 3).

In diesen Passagen zeigt sich, dass die zitierten Lehrenden im Rahmen des organisatorischen Kontextes des Studiums die Übernahme von Verantwortung für Inhalte der Lehre, zum Beispiel wissenschaftstheoretischer oder erkenntnistheoretischer Grundlagen, als Mehrleistung inszenieren, die die Kolleg:innen entlastet. Dieses Argument wiederum ist nur sinnvoll vor dem Hintergrund eines Deutungsrahmens, der die individuellen Lehrressourcen in einen gemeinsamen Organisationskontext setzt und zugleich kulturelle Anschlussfähigkeit zwischen den eigentlich kategorisch verschiedenen Methodenveranstaltungen voraussetzt. Entsprechend existieren die Deutungen der Organisation des Studiums als kollektive Aufgabe und die Deutung der Organisation des Studiums im Sinne einer Rekontextualisierung kategorisch verschiedener methodologischer Kulturen parallel. Die Orientierung des eigenen Lehrhandelns wechselt zwischen beiden Kollektiven und so kann die Referenz auf die lokale arbeitsteilige – damit anschlussfähige –, gemeinsame Organisation der Lehre zur Rechtfertigung des Handelns herangezogen werden, das zugleich auf die Darstellung einer verschiedenen methodologischen Kultur abzielt. Die spezifischen Inhalte *methodologischer* Kulturen und die formale Ordnung des *disziplinären* Studiums sind lose gekoppelt und so ist die harte kategorische Unterscheidung zweier Kulturen innerhalb eines Studienganges möglich.

Deutlich stellt die lose Kopplung nicht nur eine soziale, sondern auch eine spezifisch kulturelle Lösung für Deutungskonflikte zwischen Vertreter:innen methodologischer Kulturen dar. So zeigt sich empirisch, dass eine inhaltliche Zusammenarbeit der Methodenlehrenden durchaus möglich ist – nur nicht für die Lehre von Methodenwissen.

B: Und da merke ich schon, dass dieser Bereich [zweiter Teil der Denomination der Professur], was die Theorien angeht, relativ gut abgedeckt ist. Also, wir haben da die Theorieprofessur auch, die relativ stark ist [...]. Vom Lehrdeputat, also auch von Mitarbeitern, die jetzt nicht alle zu der Professur gehören, aber die ihre Lehre im Theoriebereich halt verorten. Und andererseits eben die qualitativen Methoden, die gab's ja vorher eigentlich gar nicht. [...] Und deswegen habe ich jetzt erst mal meine Lehrveranstaltungen vor allem in dem Methodenbereich stark gemacht. (into9)

B: Ich habe ja [neben den Methoden] auch einen inhaltlichen Schwerpunkt in [Forschungsthema] [...] und dann kamen die auch auf mich zu und meinten, Mensch, kannst du da nicht was anbieten. Wir müssen so viel anbieten, also der [Name Kolleg:innen]lehrstuhl, der jetzt in den qualitativen Methoden und in [zusätzliche inhaltliche Zuständigkeit der interviewten Person] Lehre anbieten muss.

I: Ok und dann können Sie wie was abnehmen?

B: Ja genau, dann setzen wir uns zusammen in der Lehrplanung und dann schaut man, wo gibt's noch Lücken und wer könnte da jetzt noch was anbieten. (int10)

Deutlich wird hier kommuniziert, dass es Überschneidungen in den kulturellen Repertoires, hier in Form inhaltlicher Kompetenzen und Interessen, der Lehrstuhlinhaber:innen gibt und kulturelle Anschlussfähigkeit somit nicht prinzipiell ausgeschlossen ist. So werden Kolleg:innen im Kontext begrenzter Lehrressourcen dahingehend relevant, dass sie einander ermöglichen, die eigene Lehre auf jene Wissensbestände zu konzentrieren, welche nicht durch vielfältige Träger:innen am Institut vertreten sind. Schlussendlich sind dies die Inhalte, die die Kolleg:innen *unterscheiden*. Nun ist es offenbar gerade das Methodenwissen, welches die Professuren mit geteilter Methodenverantwortung unterscheidet und so erfolgen Verhandlungen hinsichtlich der Kompensation begrenzter Lehrkapazitäten über die gemeinsame soziologische Kultur, wie Themen oder Theorie, statt über die verschiedenen methodologischen Kulturen. Zwar war der Anlass der im Zitat beschriebenen situativen Aushandlung von Veranstaltungszuständigkeiten kein inhaltlicher, sondern die Ressourcenungleichheiten zwischen den Lehrstühlen,<sup>3</sup> die Kopplung des Lehrhandelns erfolgte also wieder primär formal. Doch zeigt sich in diesen Fällen auch das unterschiedliche Potenzial von Lehrinhalten zur Stärkung oder Schwächung der Kopplung. Im Vergleich zur soziologischen Theorie oder zu Forschungsthemen liegt offenbar in den Methoden weniger Potenzial zur Kopplung des Lehrhandels zweier Methodenprofessuren.

### Binäre Identitäten

Die starke Klassifikation, die diese Typik ausmacht, ist aus der Perspektive der Lehrenden von einem starken Framing der Vermittlung dieser Klassifikation zu begleiten. So besteht seitens der Lehrenden, die besonders prägnant für diese Typik stehen, die Differenzerwartung an die Studierenden, sie haben eine statt beide methodologische Kulturen zu wählen. Diese Position kommt deutlich in der Rekonstruktion von Elementen der persönlichen Kulturen der Lehrenden zur Geltung. Zugleich ist den Studierenden die Wahl einer Seite der Differenz grundsätzlich freigestellt.

B: Und da haben wir ein qualitatives und ein quantitatives. Also die Leute können, das ist ein großes Thema bei uns, im Prinzip wählen, ob sie ein quantitatives Forschungspraktikum machen wollen oder ob sie ein qualitatives machen wollen. (into1)

B: Also, es wird ja den Studierenden hier freigestellt in welche Richtung sie sich, also die Grundlagen müssen schon alle machen, aber dann kann man ja, so oder so machen. (into8)

B: Weil im Prinzip diese Proseminare so sichergestellt haben, das war so das einzige Seminar neben der Vorlesung, wo die Leute auch praktisch quali und

3 So besitzen jene Lehrstühle, die die Lehre qualitativer Methoden verantworten, häufiger eine Denominationen mit weiteren inhaltlichen Zuständigkeiten. Sind diese nicht zugleich mit proportional mehr Ressourcen ausgestattet, kommt es zum hier illustrierten Abwägen von Prioritäten in der inhaltlichen Lehrgestaltung.

quanti ausprobiert- weil dann in den Vertiefungsseminaren konnten die Studierenden wählen. (int19)

Durch das starke Framing der methodologischen Differenzerwartung an die Studierenden wird nicht nur die symbolische Unterscheidung qualitativer und quantitativer Methoden reproduziert, sondern insbesondere die soziale. So wie die Methodenlehrenden *eine* der beiden methodologischen Kulturen repräsentieren, werden die Studierenden auch in *eine* hineinsozialisiert. Dabei geschieht die soziale Grenzziehung nicht nur durch die Organisation der Lehre und der Denominationen, sondern ist darüber hinaus fester Bestandteil der persönlichen Kulturen aller Lehrenden. So ist auffällig, dass sich alle Befragten ungeachtet der Ordnung der binären Unterscheidung in ihrer Lehre oder an ihrem Institut eindeutig *einer* methodologischen Kultur zuordnen.

B: Aber in meiner Zeit, als ich da so eingestiegen bin in qualitative Forschung [...] (into1)

B: Und es ist klar, ich lege eben stärkeren Wert auf strukturierte Verfahren [...] (into2)

B: Weil ich hatte immer [...] das Interesse einerseits empirisch qualitativ, interpretativ zu arbeiten, auf der anderen Seite aber starke Theorieinteressen. (into4)

B: [...] aber wenn man [wie ich] in der quantitativen Forschung unterwegs ist [...] (int13)

B: [...] ich komme eher von der quantitativen Seite. (int17)

B: Also ich hatte mich eigentlich schon im Studium auf die qualitativen Methoden spezialisiert [...] (int19)

Die sichtbare Konsistenz zwischen der binären Ordnung der methodologischen, persönlichen Kulturen der Lehrenden und den Studienstrukturen verdeutlicht die symbolische und soziale Wirkmächtigkeit der binären Differenz als Norm, deren Abweichungen auch als solche markiert werden.

B: ... ich bin auch heute noch der Auffassung, dass man nicht beide Stränge gleich gut bedienen kann. Man muss sich irgendwie spezialisieren und entscheiden. Würde ich jedenfalls für meine Karriere auf jeden Fall so sagen. Ich habe Grundverständnis in der Statistik, also wir haben auch Forschungsprojekte durchgeführt, wo wir Faktorenanalysen und ähnliches machen, aber da hole ich mir gerne doch Experten dazu. Und ein bisschen finde ich es dann, bin ich ein bisschen argwöhnisch, wenn, es gibt ja doch relativ viele Kollegen, die quantitativ sind, die dann meinen, Interviews können wir auch noch

mitmachen, das ist ja qualitativ, so. Und ich denke, wir haben so einen hohen Spezialisierungsgrad in beiden Bereichen erreicht und ich kenne niemanden, der beide gleich gut kann. Daher war es für mich irgendwie logisch, sich festzulegen und zu entscheiden. (int11)

B: Und es gibt ja nicht umsonst nur sehr wenige Leute auch in der Wissenschaft, die wirklich in beidem sehr gut sind. Also, wenn man ein Forschungsprojekt macht mit Methodentriangulation, ist ja extrem selten, dass man da Leute hat, die beides machen und in beidem hervorragend sind. [...] Klar, es gibt Leute, die machen beides. Aber so richtig auf hohem Niveau, also sowohl in der Statistik auf hohem Journalniveau, als auch- Weil auch beides extrem aufwendig ist und man braucht auch zehn Jahre Erfahrung für beides. (int13)

B: [...] [Name Inhaber:in einer anderen Methodenprofessur] war auch noch in der Gruppe mit drin [und hat] die Idee gehabt, auch in so einer Mittlerposition, dass man das beides können müsste. Also, als [ein:e] ordentlich[e:r] Methodenprofesso[r:in] sozusagen die gesamte Breite kann. [Diese Person] nimmt das immer für sich in Anspruch und kann auch relativ viel, aber vor allem eigentlich auf Wissenschaftstheorieebene, da [besteht] diese Breite. Was die practicalities der Verfahren betrifft, würde ich es bezweifeln, ja. Weil man das auch nicht, nicht aufrechterhalten kann. Das ist ja auch eine händische Kompetenz sozusagen, ja, die man praktisch ausfüllen muss. Und wenn man das über Jahre nicht beides machen kann, dann wird es schwierig. (into3)

Dem Verständnis dieser Zitate nach ist Methodenwissen ein so hochgradig spezialisiertes Wissen, dass die Identifikation mit beiden Kulturen entlang der binären Unterscheidung nur unter großem Ressourcenaufwand (hier primär Zeit) möglich ist und damit praktisch unmöglich wird. Diese Bewertung fußt auf den individuellen Biografien der Lehrenden und den Beobachtungen ihrer Kolleg:innen. Das Wissen um die Härte der Grenzen ist somit praktisches Wissen, das entsprechend die Rekontextualisierung methodischen Wissens innerhalb des Soziologiestudiums prägt. Die Zitate eint zudem der Verweis auf den befürchteten Qualitätsverlust empirischer Arbeit, wobei die Qualitätskriterien und die mit ihnen verbundenen Bewertungssysteme (zum Beispiel Peer Review in Zeitschriften) wiederum vor dem Hintergrund der binären Strukturen gedeutet werden. Deutlich dient die binäre Unterscheidung der Methoden eben auch der Stabilisierung ihrer Hälften. So deutet sich beispielsweise im Zitat von int11 ein Narrativ an, welches sich in anderen Interviews mit qualitativen Lehrenden wiederholt: das Narrativ der Bevormundung qualitativer (Lehr-)Praxis – und somit ein symbolischer Grenzübergang – durch quantitative Kolleg:innen.

B: [...] größere Auseinandersetzungen gibt es dann sozusagen, dass dann irgendwie die quantitativen, manche quantitative Kollegen glauben dann auch,



sie können jetzt irgendetwas besonders gut in der qualitativen Forschung.  
(int16)

B: Es gab irgendwann mal den Versuch, vor ein paar Jahren, dass ein Professor sagen wollte, welche Methode denn nun unbedingt in der Einführungsveranstaltung qualitative Sozialforschung drin sein sollte, weil es irgendwie relevant ist für für Marktforschung oder so. (int14)

Wie auch zuvor in den Zitaten von int11 und int13 kommt hier zum Ausdruck, dass der Anspruch, eine andere methodologische Kultur als die in der Fremdbeschreibung zugewiesene zu bedienen, als illegitimer Grenzübertritt verstanden wird und somit als unqualifizierter Eingriff »der anderen« Kultur in die eigene.

So werden mit dieser zweiten Typik zwei symbolisch und sozial stark unterschiedene Kategorien soziologischen Methodenwissens rekontextualisiert, die in den Interviews deutlich als Reproduktion gleichermaßen binär angelegter methodologischer Identitäten sichtbar werden. Die soziale Dimension dieser kategorischen Differenz, die auch die Disziplin durchzieht, wird hierbei über das starke Framing im Sinne der Differenzerwartung auf die methodologische Ausbildung der Studierenden übertragen. Davon leite ich ab, dass die resultierende Enkulturation der Studierenden in zwei methodologische Kulturen auch die Enkulturation in (mindestens) zwei Versionen von Soziologie bedeutet, denn »[a] simple contrast summarizes an entire structure only by becoming rootless« (Abbott, 2007, S. 12).

### 10.1.3 Undoing Quali-Quant

Die dritte Typik schließt unmittelbar an die zweite in dem Sinne an, dass sie das auszeichnet, was soeben als unmöglich beschrieben wurde: die Aufhebung der normalisierten harten Klassifikation binärer Wissenskulturen in der Soziologie und ihrer Methodenlehre. Diese Typik folgt der Abbott'schen Logik des *Remapping*, da die Lehrpraxis an die binäre methodologische Differenz mit dem Anspruch ansetzt, diese aufzulösen. Dies kommt, wie in der ersten Typik, rollenstrukturell durch eine Methodenprofessur zum Ausdruck, die die grundständige Methodenlehre verantwortet. Im Unterschied zur ersten Typik erkennen jedoch die Rollenträger:innen die Existenz der methodologischen Differenz als Bestandteil disziplinärer Kultur an und bewerten sie somit als relevant für die Lehrgestaltung.

B: Äh, weil man kann über quali-quant stundenlang diskutieren.

I: [lacht]

B: Ähm, und die beiden Methodenvorlesungen mache ich selber, ja, die Proseminaren machen andere, aber in Abstimmung und bei den beiden Vorlesungen, die habe ich nicht qualitativ, quantitativ geteilt, sondern äh beWUSST anders geteilt, bewusst in Methodologie und Methoden geteilt. Äh, weil man kann über quali-quant stundenlang diskutieren und streiten sowieso, aber auch, ob das so sinnvoll ist, oder ob diese Unterscheidung und und wie die Praxis aussieht, äh, aber mein Verständnis ist, dass äh – es – enorm wichtig

ist, zu wissen, warum man so forscht, also warum, äh, eine quantitative Befragung, ein Survey so aussieht wie er aussieht und warum ein qualitativer Forschungsprozess so aussieht, wie er aussieht, ähm und nicht nur auf dieser Methodenebene die Unterschiede zu machen, auf dieser Werkzeugebene, dass man sagt, in ein, in ein Fragebogen sind äh, die Fragen vorgegeben und die Antwortmöglichkeiten und äh, in den qualitativem Interview hat man vielleicht einen Leitfaden, ähm, nur Punkte, die man anspricht aber nicht ausformuliert und keine Antwortvorgaben. Das ist quasi nur die Oberfläche. Äh, und mir ist wichtig zu vermitteln, äh, was was dahintersteckt, ja, und warum das so ist. Um das Verständnis für den Unterschied zu vermitteln. Ob man das dann, und wenn man das dann später, äh, oder gerade wenn man das dann später auch kombiniert zum Beispiel Mixed Methods, ja, also ist ist verheerend, wenn dann das so wirklich gemischt wird, dass dann qualitative Forschung mit einem quantitativen Forschungsprozess gemacht wird, ja, und so weiter. Ja, und da vertut man sich eigentlich die Chance, das herauszuholen, was man herausholen kann. Daher die Überlegung, das äh so, also in der Methodologie-Vorlesung, die Hintergründe zu machen, den Forschungsprozess sich anzuschauen, zu vermitteln, warum das so ist und in der Methodenvorlesung dann die konkrete Umsetzung, das heißt, Befragung und Beobachtung, Inhaltsanalyse oder verschiedene andere spezifische Forschungssettings dann von Feldforschung als spezifisch qualitativer Ansatz, ähm und so weiter. (int17)

B: Und dann ist es so, dass wir die qualita- quanti, das ist ein bisschen ein Problem mit einer Mixed-Methods-Ausbildung. Das Problem ist, dass die qualitativen Methodendebatten sehr stark an die Theorie angebunden sind und die quantitativen an die Statistikentwicklung [...] du hast ganz unterschiedliche Texte. Das heißt, ab dann lernen wir getrennt, sagen das aber explizit. Und zwar ist es so, dass du, ähm, dass ich, ich habe die Veranstaltung umgestrickt. Ich habe die so umgestrickt, dass ich parallel, in der Parallelveranstaltung sind die Methoden 2, qualitative Auswertung und die multivariate Statistik und die sind an theoretischen Problemen erklärt. (into5)

Aus beiden Passagen lässt sich deutlich rekonstruieren, dass die Lehrenden in ihrer Deutung soziologischer Methoden und ihrem Anspruch, diese in der Lehre zu rekontextualisieren, zwischen der Ablehnung und Annahme der Unterscheidung zweier methodologischer Kulturen wechseln. Beide formulieren über die Selbstbeschreibung der eigenen Praxis als »Mixed Methods« und auch materialisiert in der Veranstaltungsstruktur das Motiv, die binäre Klassifikation nicht als harte Unterscheidung zu repräsentieren. Zugleich bedienen sie sich diskursiv der Differenz, führen diese detailliert aus und formulieren Konsequenzen, gar »Probleme« dieser Unterscheidung zweier Wissenskulturen für die Forschungspraxis und Lehrgestaltung.

### Remapping

Diese inkonsistente Rahmung der Rekontextualisierung der methodologischen Kulturen der Soziologie entweder als *dritte* Kategorie im Sinne von »Mixed Methods« oder als Rückführung zu *einer* Methodenkategorie ist typisch für das Abbott'sche »Remapping«. Die Deutung als dritte Kategorie knüpft unmittelbar an die beiden Kategorien der Leitunterscheidung von qualitativ und quantitativ an und *mixt* diese unter Beibehalt der Differenz. Die Rückführung zu *einer* Kategorie entspricht hingegen einem anderen *Common Sense* soziologischen Methodenwissens: Die Wahl der Methoden sollte grundsätzlich vom Forschungsgegenstand abhängig gemacht werden ohne eine diesem Schritt vorgelagerte Schließung wissenskultureller Zugehörigkeiten der Forschenden (siehe auch Vorstand der DGS, 2002).

B: Und ich meine, ich glaube, da kann man auch viel lernen von den außeruniversitären Forschungseinrichtungen, ja, die stärker auch dienstleistungsorientiert sind. Also, die viel stärker mit Mixed Methods Designs arbeiten und sozusagen Forschungsfrage-, Forschungsgegenstandsbezogen auch beraten. (into9)

B: [...] ich würde mich deshalb auch nicht als Mixed Methods [bezeichnen], ich würde sagen, ich interessiere mich für Methodologie und [Bezeichnung weiteres Forschungsfeld] und häufig läufst du halt bei Methodenkombinationen raus, weil es keine anderen Daten gibt. (into5)

In der Korrektur der Selbstbeschreibung von into5 wird erneut der fluide Charakter der Deutung dieser dritten Typik und ihrer Ordnung innerhalb der disziplinären Praxis als eine oder als dritte Kategorie deutlich, die jeweils eine situative Positionierungen zur gegenwärtig dominanten binären Unterscheidung darstellt. Sie repräsentiert somit zugleich durch schwache Klassifikation die Einheit und durch starke Klassifikation die Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Methode und Disziplin.

### Remapping als Normabweichung

Dabei arbeitet sich die dritte Typik sichtbar daran ab, dass in einer binär differenzierten methodologischen Welt der Soziologie die Deutung der eigenen Forschungs- und Lehrpraxis ohne diese Differenz schwer zu kommunizieren ist. Das Ergebnis ist die Ausdifferenzierung der dritten Kategorie, die sich jedoch unter Verwendung des ausdifferenzierten Vokabulars zu legitimieren versucht und dabei als bewusste Abweichung von der binären Norm versteht. Die Zuschreibung der Normabweichung lässt sich nicht nur aus Interviews mit Vertreter:innen von *Mixed Methods* rekonstruieren, sondern wird auch durch Bewertungen in Interviews mit anderen Befragten deutlich.

B: Ja, ich bin ein bisschen kritisch, ja, weil ich nicht genau dann weiß, warum man das [gemeint sind *Mixed Methods*, LK] dann macht. Also ich meine, es ist dann, es sind so zwei, man könnte zwei Artikel daraus machen, nebeneinanderstellen und es ist dann alles integriert in einem, aber die Logiken an sich, die getrennt sind und auch das, was das Auswertungspotenzial ist und

was man davon auch gewinnen kann an Erkenntnis, das ist dann immer so getrennt. (int12)

B: Und war eben, also was ich persönlich sehr wichtig finde, ist die Arbeit mit integrierten Methoden, also nicht nur heute machen wir quantitativ, morgen machen wir qualitativ, sondern die Überlegung, wie das zu vereinbaren ist und was vielleicht auch mit den Methoden ähm angepasst oder geändert werden muss. (into1)

Der Praxis des *Remapping* wird hier deutlich die Gefahr zugeschrieben, hinter die Qualitätskriterien der binär gedachten methodologischen Kulturen zurückzufallen. Zugleich wird daraus die normative Erwartung hergeleitet, diese dritte Kultur habe eigene Qualitäts- und Bewertungskriterien zu entwickeln (für eine Reflexion dieses entsprechenden Diskurses, siehe Knappertsbusch, 2019). Damit ist den methodologischen Klassifikationskämpfen innerhalb der Soziologie und auch der soziologischen Methodenlehre eine dritte Position hinzugefügt.

Der Wechsel zwischen harter und schwacher Klassifikation methodologischer Kulturen wird von den Lehrenden dieser Typik als notwendige Gegenmaßnahme zur nicht nur binären, sondern in der Soziologie als antagonistisch gedeuteten Unterscheidung qualitativer und quantitativer Kulturen gesehen. Die eigene Praxis entspricht somit der Abweichung von der (Lehr-)Norm und somit wird ein starkes Framing in der Lehre notwendig. Dass diese Deutung der eigenen Lehrpraxis als Abweichung verstanden wird, ist wenig überraschend in Anbetracht der harten sozialen Ausdifferenzierung methodologischer Kulturen, wie ich sie zuvor beschrieben habe. Aus der binären Logik heraus ist das in Typik III implizierte *Remapping* im Anspruch, etwas Drittes zu sein, »unrein« (zum Konzept der »purity« im Kontext von Professionen, siehe Abbott, 1981; Zuckerman, 2017). Der »categorical imperative« der binär geordneten methodologischen Kulturen der Soziologie erfordert eine eindeutige, eine »reine« Zuordnung zu den qualitativen oder quantitativen Methoden und stellt diesen Anspruch an einzelne Arbeiten und Personen, die durch den Bruch dieser Norm schlussendlich defizitär bleiben:

B: [...] und [Name einer:s Soziolog:in] war ja auch eher, von der Orientierung her quali. Von der Herkunft quantitativ ausgebildet und hatte aber noch so ein altes Objektivitätsideal und so etwas, also die war so ein Zwitterwesen [sic!] im Grunde in der Orientierung. (into3)

B: Dass ich ja eigentlich über Methodenkombinationen nicht sprechen kann, weil ich ja eigentlich, wenn du einen Quanti fragst, von den quantitativen Methoden und wenn du einen Quali fragst, von qualitativen Methoden keine Ahnung habe. Jedes Mal, wenn die andere Sektion was gemacht hat, wurde mir gesagt, was meine Sektion für einen Scheiß machen würde, egal, dass ich in der Sektion auch war. [...] also wie gesagt, bei den Quantis [war ich] immer ein:e Quali und bei den Quali immer ein:e Quanti. (into5)

Die persönliche Kultur von into3 repräsentiert deutlich die harte binäre Klassifikation, die in der Fremdbeschreibung und Bewertung einer anderen Person als »Zwitterwesen« und damit dem eigenen Verständnis von »Quali« und »Quanti« widersprechend zum Ausdruck kommt. Nicht allein die Forschungs- oder Lehrpraxis, sondern die Person als Ganzes, ihr »Wesen« wird als jenseits der Norm markiert. Darin impliziert ist die *diffuse dritte* Kategorie methodologischer Kultur, die im Fall einer Fremdzuschreibung zu sozialen Exklusionserfahrungen führen kann, wie im Zitat von into5 zum Ausdruck kommt. Trotzdem sehen ihre Träger:innen gerade in der Eigenschaft »nicht Quali und nicht Quanti« das Potenzial von Mixed Methods in Forschung und Lehre.

Mit diesen symbolischen und sozialen Grenzen binär organisierter methodologischer Kulturen bzw. Identitäten stellt sich den Lehrenden dieser dritten Typik in der Lehrpraxis ein spezifisches Problem beim Framing der mal harten, mal weichen kategorischen Grenzen. So ergibt sich aus der Selbst- und Fremdbewertung als Abweichung von der binären Norm grundsätzlich die Notwendigkeit eines harten Framings, gerade weil die alternative binäre Deutung omnipräsent ist. Zugleich ist es Bestandteil des *Remapping*, an genau diese binäre Ordnung anzuschließen und dies nicht nur symbolisch zu leisten, sondern eben auch sozial in der Weise, dass die Lehrenden, die für dieses *Remapping* stehen, sich selbst *einer* methodologischen Kultur zuordnen. Somit kann eine mögliche Framingstrategie dieser Typik nicht zwingend auf der Ebene des fortgeschrittenen Studienverlaufs liegen, der den Studierenden die Verpflichtung zu oder die Wahlfreiheit einer methodologischen Kultur vorgibt. Stattdessen versuchen die Lehrenden diesen Widerspruch durch ein *bewusst* hartes Framing der Angebote in und von Veranstaltungen aufzulösen.

B: Und dann mache ich die bewusste Auswahl, das ist ein bisschen ein Problem, weil [...] die Statistik ist tatsächlich schwieriger, das heißt, dass du mehr Sitzungen brauchst, vor allem, weil du Non-Response machen musst in den Stichproben. Ich sage zwar immer, qualitatives Sampling ist genauso wichtig, aber wenn du mit denen 7 bis 8 Wochen [Auswahlverfahren standardisierter Forschung] intensiv gemacht hast ...[Zum einen] hast du durch die [An]zahl der Sitzungen, also, egal wie oft du es sagst, die [Studierenden] sehen Relevanzen [anhand der Anzahl an Sitzungen zu einzelnen Themen] und [zum anderen], dass die dann so getrimmt sind nach ein paar Wochen in dieser Denkweise [der Stichprobenziehung], dass es total schwierig ist, das [gemeint ist die Gleichwertigkeit der Fallauswahl in qualitativer wie quantitativer Forschung, LK] umzusetzen. Ich habe das dann auch in der Klausur [umgesetzt], dass es immer genauso viele Punkte [gibt für] Fragen [zur] qualitativen und zur quantitativen Stichprobenauswahl. Damit das klar ist, dass das genauso wichtig ist nachher im Endergebnis. (into5)

Deutlich wird in dieser Passage, dass die Kernherausforderung, die sich den Lehrenden dieser dritten Typik hinsichtlich des Framings stellt, die Kontrolle über die Kriterien ist, die den Studierenden als Marker kategorischer Grenzen kommuniziert werden. Ähnlich wie im Diskurs zur *Mindestausstattung* soziologischer Institute (siehe

Kapitel 4) oder auch zur Gestalt der Methodenlehre (siehe Kapitel 5) wird die Qualität der Disziplin oder eben ihres Methodenwissens über ihre quantitative Zusammensetzung bestimmt. Mangels eines qualitativ bestimmbareren Vergleichskriteriums der ausdifferenzierten Elemente verschiebt sich der Fokus der Lehrenden in der Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen in der Lehre auf die Kontrolle ihrer Quantitäten. Über diese Quantitäten wird das primäre Ziel der Rekontextualisierung methodologischer Kulturen dieser Typik verfolgt: qualitative und quantitative Methoden »als gleich wichtig und gleichwertig zu vermitteln« (int17). Jene symbolischen Grenzen, die diese Lehrpraxis durch gezieltes Framing sichtbar macht, sind Grenzen von Nominalkategorien, beispielsweise entlang der Andersartigkeit methodologischer Grundlagen. Zu vermeiden sind jedoch ordinale Grenzen, normative Grenzen der Wertigkeit. Dabei wird die Formalstruktur des Studiums (Studienstruktur, Lehrstuhldenominationen etc.) nicht nur zum Medium, über welches eine harte oder schwache Klassifikation methodologischer Kulturen kommuniziert wird, sondern auch zum Medium von Gleich- und Ungleichwertigkeit. Während die Selektion und die Ordnung spezifischer Elemente der Lehrgestaltung immer ein Ergebnis von Wertzuschreibungen darstellen, wird im Fall der Unterscheidung qualitativer und quantitativer Methoden auch die Kommunikation dieser Wertzuschreibung relevant und damit potenziell die Konstruktionsleistung der Lehre sichtbar. Über den gegenteiligen Umgang mit den zugrunde liegenden Wertzuschreibungen wird in den Interviews auch berichtet im Sinne einer Praxis, von der es sich abzugrenzen gilt. Dies schließt somit auch an die bereits angesprochene Konvention an, die methodologischen Kulturen nicht durch eine ordinale Ordnung gegeneinander auszuspielen.

B: Das ist die, das hängt davon ab, was die Dozenten sagen, ich meine, als ich kam, da hattest du, na ja, also [Name1] hat Qual gemacht und dann [Name2] Quantitativ. Und dann hat erst mal ein Semester lang erzählt, dass quantitative Forschung scheiße ist und der andere in Statistik, dass man sich das selbst erarbeiten muss und qualitative Forschung, na ich weiß nicht genau, also zumindest offensichtlich nicht so deutlich gemacht und am Ende kam dann raus, dann keiner dann Methoden mochte, weil das irgendwie, also, ne. Also, dass ist das, was dann meistens passiert und das läuft auch in den Veranstaltungen ab. (into5)

Die Strategie der Lehrenden ist folglich die Markierung von kultureller Differenz über die inhaltliche Ausgestaltung einzelner Veranstaltungen, bei gleichzeitiger Markierung der Einheit der Wertigkeiten beider Seiten der Differenz. Dies wird durch praktische Framingstrategien qualitativer Art, wie die Vermeidung spezifischer Label der Lehreinheiten, und quantitativer Art, wie den Ausgleich der Anzahl entsprechender Lehreinheiten, umgesetzt.

### 10.1.4 Undoing Quanti

Anschließend an die qualitative Rekonstruktion der drei Typiken der Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen frage ich in diesem Unterkapitel, inwieweit sie sich quantitativ beobachtbar in der Lehrpraxis niederschlagen. Dabei

richte ich diese Frage als Erstes an die Studienstrukturen und als Zweitens an die Ausgestaltung einzelner Veranstaltungen.

Für einen ersten quantitativen Zugang zur Frage der Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen im Soziologiestudium habe ich Studiengangs- bzw. Methodenmodulstrukturen der BA-Studiengänge (für die Auswahl, siehe Unterkapitel 6.1) hinsichtlich der Organisation der Einheit und Differenz soziologischer Methoden kodiert (siehe Anhang A.9). Als Orientierung für die Kodierung der Veranstaltungen im verpflichtenden Methodenmodul habe ich die Titel gewählt. Als Resultat zeigt sich, dass rund 77 % der Studiengänge über *eine* dem Titel nach *allgemeine* Veranstaltung in das Methodenwissen einführen und somit zumindest strukturell die Einheit soziologischer Methoden symbolisieren. In 35 % der Studiengänge mit einer allgemeinen Einführungsveranstaltung wird diese noch auf Einführungsebene neben der Statistikveranstaltung, die an 100 % der Standorte vertreten ist, um eine qualitative Veranstaltung ergänzt, in 6 % um eine quantitative. In 21 % aller Studiengänge werden die Grundlagen ohne eine allgemeine Einführung bereits binär unterschieden in qualitative und quantitative Methoden. In den Studiengängen, in denen die Methodenmodule auch vertiefende Methodenveranstaltungen verpflichtend beinhalten, bieten 65 % qualitative und quantitative Veranstaltungen an. Allerdings erfordern in der Mehrheit dieser Fälle (58 %) die Studienstrukturen eine Entscheidung der Studierenden für eine der beiden methodologischen Ausrichtungen. Entsprechend wird nur in 42 % der Studiengänge, die vertiefend qualitative und quantitative Veranstaltungen unterscheiden, das Verhältnis beider methodologischer Kulturen der Soziologie als komplementär statt als substitutiv kommuniziert. So organisiert die Mehrheit deutschsprachiger Soziologiestudiengänge Methodenwissen den Titeln nach im Sinne der DGS-Empfehlung. Eine *allgemeine* Einführung suggeriert auf modulstruktureller Ebene die Einheit einer soziologischen Methode, die anschließend in zwei methodologische Kulturen ausdifferenziert wird. In welchem Verhältnis diese zueinander stehen im Rahmen der studentischen Enkulturation, als komplementär oder alternativ, scheint insbesondere vom Umfang der Methodenmodule abzuhängen.

Um hinter die Feldklassifikation der Veranstaltungen zu blicken, wechsele ich im Folgenden von der studienstrukturellen zur Veranstaltungsebene. Dafür greife ich auf die Syllabi von Lehrveranstaltungen zurück. Diese deute ich als materielle Dokumente der Lehrkultur (siehe Unterkapitel 6.3). Wie im Unterkapitel 6.3.2 ausgeführt, nutze ich insbesondere die Literaturangaben der Lehrveranstaltungen, um in Anlehnung an bibliometrische Zitationsstudien kulturelle Muster der grundlegenden Methodenlehre im BA-Studium der Soziologie zu identifizieren. Somit nähere ich mich dem Prozess der Klassifikation methodologischer Kulturen der Soziologie nach der qualitativen Rekonstruktion entsprechender Typiken an dieser Stelle quantitativ mit netzwerkanalytischer Methode. Das Ziel ist, durch die Analyse der identischen und unterschiedlichen Literaturangaben der Syllabi Veranstaltungen zu identifizieren, die sich hinsichtlich der Wahl von für die jeweilige methodologische Kultur repräsentativer Literatur ähnlich sind oder hinreichend unterscheiden. Diese *Communities* deute ich als methodologische Kulturen, deren Latenz durch die Analyse geteilter Literatur sichtbar wird. Dadurch kann die Rekontextualisierung dieser Kulturen bzw. ihres Verhältnisses auch anhand der tatsächlichen Lehrpraxis ergänzend zu den Studienstrukturen, Aussagen



der Lehrenden und deklarativen Bezeichnungen wie Titel der Veranstaltungen untersucht werden. Ausgehend von den drei soeben vorgestellten Typiken erwarte ich, dass in der quantitativen Analyse vier Communitys sichtbar werden bzw. fünf, da hier auch die Statistikveranstaltungen berücksichtigt werden, die ich zwar im vorhergehenden Absatz zur Kodierung der Modulstruktur angesprochen habe, die in den Typiken jedoch nicht zur Sprache kommen.<sup>4</sup> Gemäß den Typiken ist eine Community zu erwarten, deren Veranstaltungen ihren Titeln nach einen einheitlichen Methodenanspruch vertreten, über die Literatur jedoch auf eine quantitative Kultur verweisen (Typik I). Zudem erwarte ich zwei Communitys, deren Veranstaltungen sich hinsichtlich der repräsentierten methodologischen Community jeweils durch eine eindeutige Selbstklassifikation als entweder qualitativ oder quantitativ ausweisen und deren Literatur dieser Selbstbeschreibung entspricht (Typik II). Eine weitere erwartbare Community eint die Kulturen, ist entsprechend auch in der Literaturwahl methodologisch divers (Typik III). Abschließend ist mit einer Community zu rechnen, die sich durch Statistikliteratur auszeichnet.

In der Vorbereitung der folgenden Untersuchung habe ich die Syllabi ähnlich den Modulstrukturen gemäß ihren Titeln kategorisiert,<sup>5</sup> anschließend die Bibliografien der Lehrveranstaltungen von den Syllabi extrahiert und folgend aus diesen verschiedenartige Netzwerke erstellt (siehe Unterkapitel 6.3.2). Relevant für die folgende Untersuchung ist das Netzwerk, dessen Knoten den Syllabi und dessen Kanten der bibliografischen Kopplung dieser Syllabi entsprechen.

## Community detection

Die Suche nach distinktiven Einheiten bzw. Kategorien und damit auch ihren Grenzen im Syllabinetzwerk operationalisiere ich als Problem der »community detection« (Newman, 2004), welche in der Methodenliteratur in unterschiedliche Maßzahlen übersetzt wird. Im Folgenden arbeite ich mit dem Maß der Modularität basierend auf dem *Louvain-Algorithmus* (Blondel u. a., 2008). Dieser definiert die *Communities* so, dass sich ihre Dichte<sup>6</sup> maximal von den Beziehungen zu den Mitgliedern (Syllabi) anderer Communitys unterscheidet. Die Bezeichnung der errechneten Einheiten als *Gemeinschaften* bzw. eben *Kulturen* nehme ich wörtlich, da ich in Anlehnung an Konventionen der Bibliometrie davon ausgehe, dass die Strukturen geteilter Referenzen ein Indikator für geteilte kulturelle Deutungsmuster des jeweiligen Gegenstandes der Literatur darstellen. Relationen zwischen den Syllabi verweisen auf geteilte Vorstellungen der jeweiligen Methodenkategorie und diese verweisen auf ihre Trägerkultur.

Im vorliegenden Fall hat das beschriebene Verfahren erwartungsgemäß fünf *Communities* identifiziert. Allerdings bestehen zwei dieser Communitys aus lediglich ei-

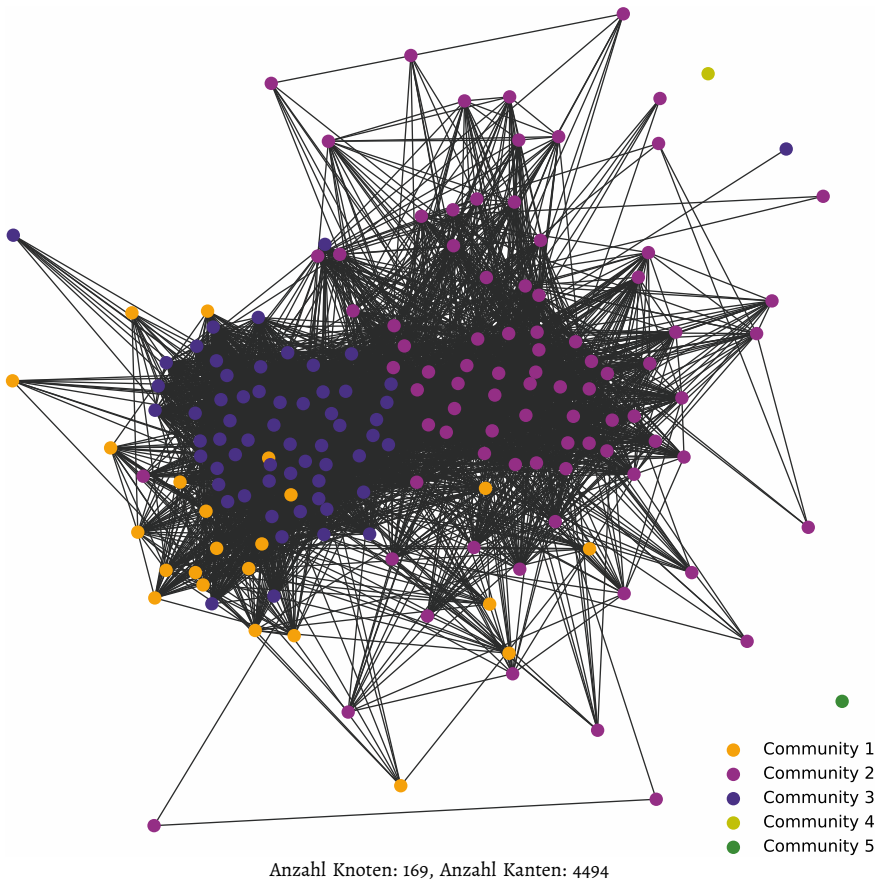
4 Die Kategorie der *Wissenschaftstheorie* ist zwar zuweilen, wie in den *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zur Methodenausbildung* der DGS (2002), eine Unterkategorie der Methodenlehre, aber in meinem Datensatz der Veranstaltungssyllabi nicht enthalten und spielt daher auch an dieser Stelle keine Rolle.

5 Zur Erinnerung: allgemeine Einführung (AE), qualitative oder quantitative Einführung (QualiE bzw. QuantiE), Vertiefung Methoden (VM), Statistik (S bzw. S1 und S2).

6 Die Dichte gibt an, wie viele der potenziell möglichen Verbindungen zwischen den Knoten (Syllabi) des Netzwerkes tatsächlich in der Empirie bestehen.

nem Syllabus, da deren Bibliografien keine Referenzen mit anderen Veranstaltungen teilen.<sup>7</sup> Entsprechend schließe ich sie aus der weiteren Analyse aus. Basierend auf dem Ergebnis des Louvain-Algorithmus unterscheide ich die Syllabi folglich in drei Subgruppen bzw. methodologische Kulturen. Abbildung 23 visualisiert das Netzwerk bestehend aus Syllabi inklusive ihrer Communitymitgliedschaften.

Abbildung 23: Syllabinetzwerk mit Communitymitgliedschaft



Es zeigt sich, dass sich die Communitys in ihrer Größe und Dichte unterscheiden (siehe Tabelle 5). Obwohl Community 2 die Mehrheit der Syllabi beinhaltet, zeichnet sich Community 3 mit einem durchschnittlichen Grad ihrer Mitglieder von 74 Koppungen (zu 33 und 45) durch ihre stärkere Einbindung ins Netzwerk der Lehrpläne aus. Hinzu kommt ein im Durchschnitt leicht größer Closenesswert. Dieser lässt sich so interpretieren, dass die Syllabi der Community 3 im Durchschnitt den anderen Syllabi des Gesamtnetzwerkes *näher* sind als die der anderen Communitys. *Nähe* bezieht

7 Hierbei handelt es sich um zwei Syllabi der Statistiklehre mit je einer Referenz.

Tabelle 5: Communityattribute

Community	n Knoten (Syllabi)	n Kanten	Dichte	Ø Grad	Ø Closeness
1	23	157	0.62	33.48	0.52
2	84	1408	0.4	44.87	0.55
3	60	1566	0.88	74.15	0.63
4	1	0	0.0	0.0	0.0
5	1	0	0.0	0.0	0.0

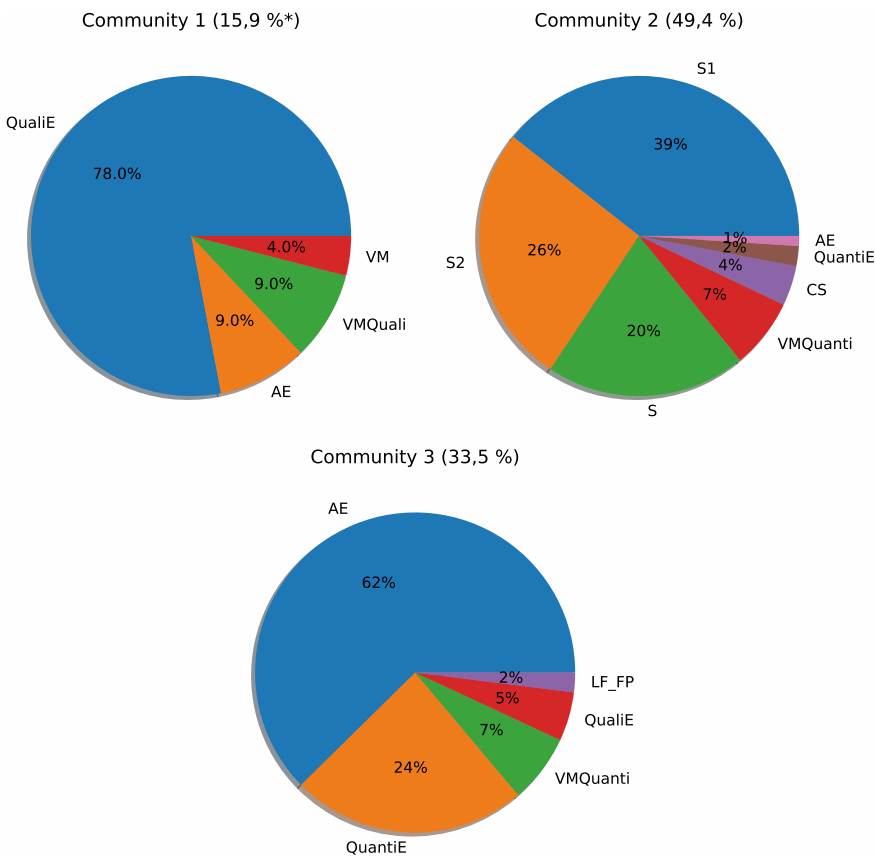
sich in diesem Fall auf die Pfadlängen zwischen Knoten. *Nähe* kann im vorliegenden Fall aber auch als kulturelle Nähe gedeutet werden. Community 3 nimmt folglich eine leicht zentralere Stellung im Syllabinetzwerk ein. Zugleich sind 88 % aller möglichen Kopplungen zwischen den Syllabi innerhalb Community 3 existent und damit ist sie die mit Abstand dichteste. Für alle drei Communitys gilt, dass ihre Dichte deutlich über der des Gesamtnetzwerkes liegt. Dies lässt sich vor allem als Ergebnis der wenigen Verbindungen *zwischen* den Communitys deuten und unterstreicht damit ihre Grenzverläufe. Anzumerken ist, dass bei der Berechnung der Dichte nicht berücksichtigt wird, wie viele Referenzen die Syllabi miteinander teilen, es reicht eine. Die Berechnung der Communitys über die Modularität, wie sie der hier gewählte Algorithmus vornimmt, bezieht diese Gewichtungen jedoch mit ein. Diese sind ohne Normalisierung zugleich von der Länge der Bibliografien der Syllabi beeinflusst: Je mehr Referenzen gesetzt werden, desto größer ist das Potenzial, diese mit anderen Syllabi zu teilen.

Latente und explizite Kulturen

Im Folgenden vergleiche ich die Ergebnisse der Community-Modellierung mit den Kategorien, mit denen die Lehrenden ihre Veranstaltungen klassifiziert haben.

In Abbildung 24 wird ersichtlich, dass die errechneten Communitys Kongruenzen zu den dem Feld entnommenen Selbstklassifikationen aufweisen. Damit verweist der Einbezug der Veranstaltungskodierung zum einen auf die Konsistenz dieser Klassifikationspraxis und validiert zugleich die Modellierung der Communitys. Community 1 ist gemäß den Titeln der Veranstaltungen zu drei Vierteln von *qualitativen* Einführungsveranstaltungen geprägt, Community 2 im noch stärkeren Maße von *Statistik* (S1 und S2 zusammengekommen) und Community 3 verbindet rund zwei Drittel *allgemeine* Methodeneinführungen mit einem knappen Drittel Lehrveranstaltungen zu *quantitativen* Methoden. Entsprechend markieren die Bezeichnungen der Veranstaltungen als Lehre *qualitativer* Methoden und der *Statistik* tatsächlich klar distinktive, durch die Literatur vermittelte Inhalte und reproduzieren so voneinander unterscheidbare methodologische Einheiten. Community 3 weist diesbezüglich jedoch weniger Konsistenz auf. Die explizite Grenzziehung der Veranstaltungstitel deckt sich nicht mit latenten Mustern kulturell verschiedener Bibliografien. Die durch die Titel markierte Unterscheidung allgemeiner und quantitativer Einführungen drückt sich nicht in entsprechenden Grenzen der durch Literaturverweise repräsentierten Kulturen aus.

Abbildung 24: Veranstaltungskategorien pro Community



\*des Gesamtnetzwerkes. Die Communities 4 und 5 sind hier nicht abgebildet. Beide Syllabi gehören zur Kategorie Statistik.

Anders formuliert: Quantitative und allgemeine Einführungen bedienen sich größtenteils an der gleichen Literatur, obwohl sie semantisch unterschieden werden. Entweder bedienen sich allgemeine Einführungen also mehrheitlich bei Literatur, die eine quantitative Wissenskultur repräsentiert – in Community 1 gibt es mit 9 % das *qualitative* Pendant –, oder aber die quantitativen Einführungen greifen primär auf wissenschaftlich allgemeine Literatur zurück. Dies bestätigt den pointierten Vorwurf des »Etikettenschwindels« von Hirschauer und Völke (2017), die diesen Vorwurf an Denominationen von Methodenprofessuren und Titel von Lehrveranstaltungen richten. Vermeintlich inklusive Titel würden zumeist von Personen und Inhalten ausgefüllt, die die Methoden nicht allgemein, sondern in ihrer quantitativen Ausprägung repräsentieren. Hierin scheint sich nach wie vor die historische Hegemonie quantitativer Methoden in der deutschen Soziologie und ihrem Studium abzubilden (siehe Kapitel 5.2).

Die Mehrheit der als *allgemein* klassifizierten Einführungsveranstaltungen in der Community 3 erlaubt zugleich die Interpretation ihres im Durchschnitt höheren Clo-

senesswertes und insbesondere der durchschnittlich höheren Gradzahl ihrer Veranstaltungen: Die allgemeinen Einführungsveranstaltungen stellen durch die sie repräsentierenden Texte Anschlüsse an andere Veranstaltungen her, nicht nur quantitativer, sondern auch statistischer und qualitativer Art. Dass Community 2 fast die Hälfte aller Syllabi beinhaltet, lässt sich nun wiederum dadurch erklären, dass sie die Statistiklehre abbildet, welche zum einen an allen Standorten stattfindet und zum anderen vielfach in Form von zwei Veranstaltungen pro Standort gelehrt wird (siehe auch Abbildung 9 aus Vorstand der DGS, 2002, S. 2).

Entgegen der auf der Rekonstruktion der qualitativen Typiken basierenden Erwartung, mithilfe der Bibliografien der Lehrpläne fünf verschiedene Ausprägungen der Repräsentation methodologischer Kulturen zu identifizieren, wurden nur drei latente Communitys sichtbar. Jene methodologische Kultur, die nicht als eigene Kategorie sichtbar wurde, ist jene der quantitativen Methoden. Bei der Kodierung der Modulstrukturen (siehe Abschnitt 10.1) wurde bereits deutlich, dass einerseits, wenn die Repräsentation binär ausdifferenzierter Methoden in der Lehre durch die Studienstrukturen erfolgt, den Gegenpart zur Veranstaltung qualitativer Methoden vielfach die Statistik bildet. Andererseits hat sich bestätigt, dass, wie bei Typik I und auch in der Community 3, Veranstaltungen mit explizit allgemeinem, also einheitlichem Vertretungsanspruch soziologischer Methoden von Veranstaltungen der Lehre quantitativer Methoden nicht immer kulturell zu unterscheiden sind. Somit werden *quantitative Methoden* als eigene Kategorie methodologischen Wissens auf der Ebene der Einführungsveranstaltungen zu Beginn des BA-Studiums kaum sichtbar, sind implizit jedoch in allen anderen außer den Veranstaltungen explizit qualitativer Methoden vertreten. Zudem wurde jenes Verhältnis methodologischer Kulturen, für die Typik III steht, der Selbstbeschreibung nach »Mixed Methods«, nicht als latente Struktur, die der bibliografischen Strukturierung von Lehrveranstaltungen unterliegt, sichtbar. Statt einer Community, die die methodologischen Kulturen repräsentiert in der Literatur zu qualitativen und quantitativen Methoden vereint, gibt es mit Community 3 eine allgemeine Einführung, die als eigenes Genre jenseits einer reinen Addition qualitativer und quantitativer Kulturen zu verstehen ist. Wenn diese Community überhaupt wissenskulturell spezifisch wird, dann in quantitativer Ausprägung. Somit bleibt offen, welche praktische Ausdrucksweise das *Remapping* methodologischer Differenz im Soziologiestudium annehmen könnte. Entweder tritt diese Typik III empirisch so selten auf, dass sie in der hier vorgestellten Analyse nicht quantitativ sichtbar wird, oder aber sie verharret bei Lehrstrategien allgemeiner und binär ausdifferenzierter Veranstaltungen, ohne eine eigene Rekontextualisierungspraxis zu entwickeln.

### 10.1.5 Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen

In diesem ersten Abschnitt des Kapitels stand die Rekontextualisierung des Verhältnisses der methodologischen Kulturen der Soziologie im Zentrum. Während sich Methodenlehrende aller methodologischer Kulturen auf der ersten Stufe der Rekontextualisierung soziologischer Methoden (siehe Abbildung 10) der Herausforderung gegenübersehen, Methoden als für die Soziologie relevante und obligatorische Kategorie zu etablieren, hat sich anschließend an die Auswertung der Empfehlung der DGS zur

Ausgestaltung der Methodenlehre<sup>8</sup> in der soziologischen Geschichte und Gegenwart (Kapiteln 4 und 5) bestätigt, dass die Methodenkategorie auf der zweiten Stufe des Prozesses hinsichtlich ihrer internen Einheit oder Differenz konkretisiert wird.

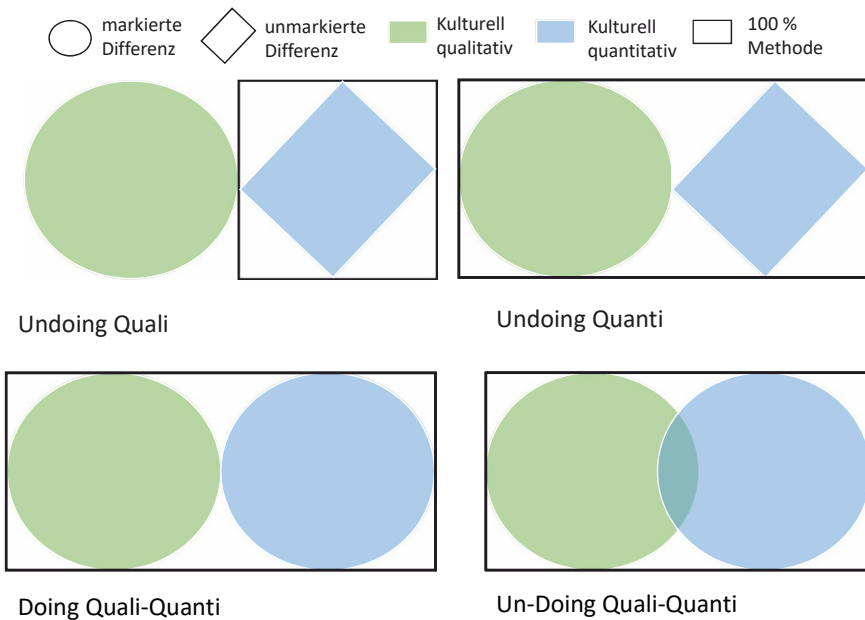
Hierfür habe ich zum einen qualitativ drei Typiken der Rekontextualisierung ausgearbeitet, die unterschiedliche Strategien im Umgang mit der binären Ausdifferenzierung soziologischer Methoden darstellen. Zum anderen habe ich quantitativ die expliziten methodologischen Kategorien, wie sie in den Studienstrukturen sichtbar und kombinierbar werden, mit ihrer Relevanz für die Lehrpraxis in Form latenter kultureller Muster kontrastiert. Die Ergebnisse dieser verschiedenen Perspektiven auf die Rekontextualisierung methodologischer Kulturen im Rahmen soziologischer Methodenlehre habe ich wiederum zu vier Typiken zusammengeführt. Diese unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Stärke der Klassifikation – schwach in der Einheitsdarstellung von Methoden und stark in ihrer binären Ausdifferenzierung –, sondern auch im Ausmaß ihrer Sichtbarkeit. Somit finden Kategorisierungsprozesse sowohl auf der deklarativen als auch non-deklarativen Ebene statt. Damit gehen auch Unterschiede im Framing einher, denn was in der Lehre unmarkiert bleibt, kann von den Studierenden nicht als etwas wahrgenommen werden, was auch anders sein könnte.

Abbildung 25<sup>9</sup> visualisiert diese vier Typiken. Während *Doing Quali-Quant* und *Un-Doing Quali-Quant* eint, dass sie die deklarative und praktizierte Differenz methodologischer Kategorien im Studium einführen, unterscheiden sie sich in der Schärfe der kategorischen Grenzen. Während *Doing Quali-Quant* diese Grenzen symbolisch wie sozial so scharf zieht, dass eine Unvereinbarkeit impliziert ist, setzt *Un-Doing Quali-Quant* im Sinne des Abbott'schen *Remapping* auf die Rückführung der Differenz zur Einheit durch die Schwächung der symbolisch wie sozial kategorischen Grenzen. Im Kontrast hierzu führen *Undoing Quali* und *Undoing Quanti* auf unterschiedliche Weise die binäre Differenz nicht ein. So unterscheidet *Undoing Quali* die binären methodologischen Kulturen implizit in der Lehrpraxis, aber nicht deklarativ in der Bezeichnung dieser Praxis. Typik I des vorherigen Absatzes entspricht dem wie auch in der Tendenz die Community 3. Hierbei wird durch eine als *allgemeine* Methodenlehre deklarierte einheitliche Methodenkategorie das Wissen quantitativer Methoden gelehrt. Die Differenz bleibt entsprechend unmarkiert, beide Kategorien sind deklarativ unsichtbar, qualitative Methoden auch praktisch. Ähnlich, aber doch im Detail verschieden funktioniert *Undoing Quanti*. Diese Praxis der Ordnung methodologischer Kulturen markiert nicht die binäre Differenz, sondern nur eine Hälfte und lässt die andere implizit. Dies zeigt sich empirisch in den Studienstrukturen, in denen die

8 Zur Erinnerung: »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. Dies impliziert einerseits die Kenntnis der verschiedenen Methoden und andererseits eine prinzipielle Entscheidungsoffenheit für deren Auswahl« (Vorstand der DGS, 2002, S. 1).

9 Lesebeispiel anhand von *Undoing Quali*: Die methodologische Kultur, die im Rahmen der Lehre von Relevanz ist, ist ausschließlich quantitativ, wird als solche jedoch nicht explizit gemacht bzw. nicht markiert. Stattdessen sind diese Veranstaltungen dem Titel nach allgemeine Methodeneinführungen, die die binäre Differenz nicht einführen.

Abbildung 25: Klassifikation des Verhältnisses methodologischer Kulturen



Grundlagen über eine allgemeine Einführung in Ergänzung um eine Veranstaltung qualitativer Methoden und Statistik gelehrt werden. Implizit sind quantitative Methoden als Gegenpol zu den qualitativen Methoden vorhanden, gehen praktisch in den allgemeinen und statistischen Methoden auf. Aber als deklarative Kategorie bleiben sie unmarkiert. Während es in *Undoing Quali* eine harte unmarkierte Deutung der Einheit methodologischen Wissens gibt, die praktisch quantitativ ist, wird in *Undoing Quanti* diese unmarkierte Deutung der Einheit als quantitativ über die Markierung der methodologischen Abweichung (qualitativ) erhärtet.

Wenn die Differenz implizit eingeführt wird und implizit bleibt, wie bei *Undoing Quali*, hat dies natürlich Konsequenzen für die Stärke des Framings. Ohne das Wissen, dass das in der Lehre gemachte Deutungsangebot methodologischer Kulturen der Soziologie ein spezifisches ist, besteht für Studierende prinzipiell nicht das Potenzial, Inhalt und Form der eigenen methodologischen Enkulturation hinsichtlich des methodologischen Multikulturalismus der Disziplin zu kontrollieren. (Auch wenn das nicht ausschließt, dass Studierende diese Lehrpraxis genau als solche erkennen auf Grund von Informationen, die sie aus anderen Kontexten besitzen. Dies zeigt sich auch an den von mir untersuchten Fällen und führt genau wieder jene Deutungskonflikte ein, die die Lehrenden eigentlich durch die Schließung der Deutung verhindern wollen.) In dieser Dimension ist das Framing stark und Spielraum für die studentische Mitgestaltung der eigenen Enkulturation bleibt nur innerhalb dieser gesetzten Klassifikation. *Undoing Quanti* nimmt hingegen im Kontext der vier Typiken eine Zwischenposition ein, in der die eine Hälfte der binären Unterscheidung spezifisch markiert wird und



Abbildung 26: 2. Stufe: Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen

1. Stufe: Wissenskategorien einer „empirischen Soziologie“

Klassifikation	De-Kontextualisierung	Re-Kontextualisierung
----------------	-----------------------	-----------------------

2. Stufe: Wissenskategorie „soziologische Methode(n)“: Verhältnis methodologischer Kulturen

Klassifikation Framing	+	-
	<p><b>Schließung</b> +</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Symbolisch: Ausdifferenzierung qualitativer und quantitativer Methoden</li><li>• Sozial: Ausdifferenzierung Rolle der Methodenprofessuren, lose Kopplung</li><li>• Verpflichtung der Studierenden zu beiden/ Wahl einer Kategorie</li></ul>	<p><b>Schließung</b> -</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Symbolisch: Darstellung methodische Einheit</li><li>• Sozial: eine Methodenprofessur, starke Kopplung der Lehrrollen</li><li>• Differenz hinter der Einheit bleibt latent</li></ul>
	<p><b>Öffnung</b> -</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Symbolisch: Ausdifferenzierung qualitativer und quantitativer Methoden</li><li>• Sozial: Lose Kopplung der Lehrrollen</li><li>• Wahl der Kategorien (beide oder eine) durch Studierende</li></ul>	<p><b>Öffnung</b> +</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Symbolisch: Darstellung methodische Einheit</li><li>• Sozial: eine Methodenprofessur, starke Kopplung der Lehrrollen</li><li>• Differenz hinter der Einheit wird explizit gemacht</li></ul>

die andere das Allgemeine darstellt. Je nachdem, ob die qualitativen Methoden hierbei verpflichtend oder freiwillig gelehrt werden, stünde es den Studierenden frei, sich zusätzlich zur unmarkierten Norm für die markierte Abweichung zu entscheiden.

Zu den tatsächlichen Folgen dieser vier verschiedenen Praktiken der Ordnung methodologischer Kulturen im Soziologiestudium für die Reproduktion der Disziplin bzw. Enkulturation ihrer Studierenden kann ich basierend auf meinen Daten keine Aussagen treffen. Deutlich wird jedoch, dass die Lehrgestalt soziologischer Methoden divers ist und dass diese Diversität nicht nur auf den Gestaltungsanspruch der Lehrenden mit Blick auf die Lehre verweist, sondern auch auf ihren Anspruch, die Disziplin zu formen. Klassifikationskämpfe werden nicht nur, wie auf der ersten Stufe des Rekontextualisierungsprozesses, mit Studierenden ausgetragen, sondern, wie hier auf der zweiten Stufe, auch zwischen Vertreter:innen methodologischer Kulturen. Mit Blick auf die Ausführungen in Kapitel 5 zum Verhältnis wissenschaftlicher Methoden und Disziplinen bzw. der Soziologie überrascht diese Feststellung nicht. Jedoch gibt diese Literatur Diskurse jener Vertreter:innen der Disziplin wieder, die bewusst öffentlich verfügbare Beiträge zum Klassifikationskampf leisten. Meine Analyse fügt darüber hinaus Empirie zur Praxis derjenigen hinzu, denen sich die Notwendigkeit dieser Klassifikationsleistung in Anbetracht der Ausbildung potenziell zukünftiger Soziolog:innen tagtäglich in der Lehre stellt.

An Abbildung 26 greife ich mein zum Ende von Kapitel 5 formuliertes Modell der Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens in der Lehre wieder auf. Grundsätzlich sehe ich das Zwei-Stufen-Modell anhand meiner empirischen Arbeit bestätigt. Die Methodenlehrenden eint die primäre Aufgabe der ersten Stufe, Methoden als soziologische Kategorie zu etablieren. Mögen zwar die Mittel variieren, ist das konkrete Ziel doch ein geteiltes. Auch die Aufgabe der zweiten Stufe, die Ordnung des

Verhältnisses methodologischer Kulturen, stellt sich allen Lehrenden. Die Auslegung des konkreten Ziels hinsichtlich der Repräsentation einer Einheit oder der Ausdifferenzierung der Methodenkategorie in verschiedenartige methodologische Kulturen variiert jedoch. In der empirischen Analyse wurde aber auch deutlich, dass diese zwei Stufen, die in der Lehrpraxis primär über Studienstrukturen vermittelt werden, nicht ausreichen, um den Umfang dessen analytisch zu fassen, was Methodenlehrende leisten. Was fehlt, ist eine dritte Stufe, auf der diese ausdifferenzierten methodologischen Kulturen nicht nur das Ergebnis der Rekontextualisierung prägen, sondern auch den Prozess, der zu diesem führt. Anschließend an den bereits durchgeführten Wechsel von der Studienstruktur auf die Ebene einzelner Veranstaltungen in der Analyse der bibliografischen Kopplungen der Syllabi untersuche ich im folgenden Abschnitt, inwieweit methodologische Kulturen zudem die Lehrpraxis und damit den Prozess der Rekontextualisierung beeinflussen. Das Ziel dessen ist nicht, zu zeigen, dass quantitative/qualitative Vertreter:innen quantitative/qualitative Inhalte repräsentieren, sondern zu erkunden, ob sie dies auf eine spezifisch *qualitative/quantitative Art und Weise* tun. Nicht mehr die Darstellung des Verhältnisses der Kulturen steht im Zentrum, ihre Unterscheidung oder Einheit, sondern die darin anschließende Lehrpraxis bzw. Lehrkultur einer methodologischen Kultur.

## 10.2 Die Lehrkultur methodologischer Kulturen

In diesem zweiten Abschnitt des Kapitels widme ich mich der Darlegung der dritten Stufe des Rekontextualisierungsprozesses soziologischer Methoden. Auf dieser Stufe ist bereits entschieden, in welchem Verhältnis die methodologischen Kulturen der Disziplin in der Lehre sichtbar werden und wie sie durch spezifische Ausprägungen der Klassifikation und des Framings rekontextualisiert werden. An dieser Stelle geht es nun um die spezifischen Lehrkulturen der methodologischen Kulturen. Rekontextualisieren sich quantitative Kulturen ähnlich wie dies qualitative tun, oder gibt es parallel zur Ausdifferenzierung der methodologischen Kulturen auch eine Ausdifferenzierung ihrer Lehrkulturen?

Anschließend an die theoretischen Ausführungen in Unterkapitel 2.4.2 ist davon auszugehen, dass die repräsentierende Kultur und die Lehrkultur der universitären Lehre nicht unabhängig voneinander existieren, sondern dass spezifische Wissensstrukturen auch spezifische Formen der Rekontextualisierung notwendig machen. Immerhin habe ich wiederholt neben den Studierenden und Studienstrukturen auch das zu lehrende Wissen (subject related) als Kernbedingung jeder Lehrsituation bezeichnet. Dies kam zudem wiederholt in den Analysen der Kapitel 4 und 5 zur Sprache und wurde vor allem auch vielfach in der empirischen Arbeit der Kapitel 7 bis 10 deutlich. Anschließend an die allgemeine Lehrkultur der soziologischen Methodenlehre auf der ersten Stufe und die Ordnung methodologischer Kulturen auf der zweiten kommt es auf der dritten Stufe zu einer Ausdifferenzierung von Lehrkulturen entlang methodologischer Grenzen, beispielsweise hinsichtlich des Zusammenhanges des Standardisierungsgrades des methodologischen Wissens und seiner Lehrgestalt oder auch hinsichtlich der den Studierenden zugeschriebenen Präferenzen.

Anschließend an diese vielfältigen Hinweise auf zum einen geteilte und zum anderen verschiedene Lehrkulturen methodologischer Kulturen werde ich im Folgenden Letztere einer systematischen Untersuchung unterziehen.

### 10.2.1 Kulturspezifische Zitationspraktiken in der Lehre

Als empirischen Zugang zu wissenskulturell spezifischen Ausprägungen der Rekontextualisierung greife ich auch an dieser Stelle auf die Bibliografien der Syllabi zurück, die die Analyse auf Ebene konkreter Lehrveranstaltungen und damit nahe an der situativen Lehrpraxis ermöglichen. Wieder begreife ich die zitierte Literatur als Indikator spezifischer kultureller Grundlagen der zitierenden Dokumente, in diesem Fall der Syllabi von Methodenlehrveranstaltungen. An dieser Stelle geht es jedoch weniger um die den Lehrveranstaltungen zugrunde liegenden kulturellen Muster, die sich aus ihren *bibliografischen Kopplungen* ergeben, sondern um geteilte Muster kultureller Praxis. Nicht nur die Zitation gleicher Texte bestimmt an dieser Stelle die Grenzen der Communities bzw. methodologischer Kulturen, sondern auch eine geteilte und von anderen Communities verschiedene *Praxis des Zitierens*. Wie bereits im Kapitel 6.3.2 erwähnt, verweisen wissenschaftliche Referenzen auf Kontexte außerhalb des verweisenden Elementes, zum Beispiel auf spezifische Wissenskulturen. Doch nicht nur die Referenz selbst verweist auf diese, sondern auch die Praxis des Verweisens.

Unterschiedliche Wissenskulturen der Wissenschaft folgen unterschiedlichen Kommunikationspraktiken, von denen das Zitieren eine der für die Wissenschaft bedeutsamsten ist. So zitieren die »hard pure disciplines« deutlich weniger bzw. die »softer disciplines« mehr (Hyland, 1999; Becher und Trowler, 2001). Auch in wenig strukturierten und spezialisierten Disziplinen besteht die Konvention, Literatur möglichst weit einzubeziehen (Becher und Trowler, 2001, S. 115). Zwar stammen die vorliegenden Bibliografien aus Syllabi *eines* disziplinären Studiums, jedoch erscheint es mit dem Wissen um die kulturelle Ausdifferenzierung der Soziologie, die eben auch einer Ausdifferenzierung methodologischer Kulturen entspricht, plausibel, auch in diesem Fall die Muster verschiedener Zitationspraktiken als Muster wissenskultureller Grenzen zu deuten. Zugleich habe ich im Unterkapitel 4.2 auf die unterschiedlichen Funktionen unterschiedlicher Genre von Lehrliteratur hingewiesen, insbesondere auf die dem Lehrbuch zugeschriebene Ordnungsfunktion kultureller Vielfalt. Entgegen der Kuhn'schen Vermutung, die Lehrliteratur multikultureller Disziplinen, wie der Sozialwissenschaften, überlasse den Studierenden die Ordnung der diversen Deutungsangebote, habe ich aus der Literatur die These hergeleitet, dass gerade Disziplinen wie die Soziologie Lehrbücher zur Ordnung von Vielfalt brauchen – auch dann, wenn diese Ordnungen selbst vielfältig ausfallen. Studien illustrieren diese Ordnungsangebote vielmehr praktisch, als dass sie diese ersetzen.

So verbinde ich an dieser Stelle die wissenschaftssoziologische Literatur zu wissenskulturell spezifischem »Citation behavior« (siehe Unterkapitel 6.3.2) mit der Literatur zur Bedeutung von Lehrliteratur für die kulturelle Reproduktion der Soziologie und frage, ob sich anhand der Bibliografien der Lehrveranstaltungen für die methodologischen Kulturen spezifische Zitationspraktiken identifizieren lassen.

10.2.2 Klassifikation und Framing durch Lehliteratur

Wie zuvor ausgeführt, können Lehrende über die Zusammensetzung der Lehliteratur die Stärke der Klassifikation sowohl der zu repräsentierenden Kultur als auch des Framings der Vermittlung bzw. Aneignung dieser Kultur steuern. Im Folgenden fokussiere ich auf quantitative wie qualitative Dimensionen der Zitationspraktiken, um Klassifikation und Framing durch Lehliteratur wissenschaftlich zu unterscheiden. Diese Dimensionen sind die Diversität der Zusammensetzung der Bibliografien und das Genre der zitierten Einheiten. So deute ich den Grad der Diversität der Bibliografien der einzelnen Communities als Indikator für die Stärke der Klassifikation. In ihrer Zusammensetzung homogene Bibliografien verweisen auf Prozesse starker Klassifikation und heterogene Zusammensetzungen auf schwache. Die Genres sind wiederum für die Bestimmung des Framings von Bedeutung. So sind Lehrbücher in ihren Deutungsangeboten deutlich geschlossener als empirische Studien. Während Ersteren die Funktion zugeschrieben wird, den Studierenden die Ordnung ganzer Klassifikationssysteme, zum Beispiel »Einführung in die Soziologie«, abzunehmen (starkes Framing), sind Studien deutlich praxisnäher und dadurch kontingenter hinsichtlich ihrer immanenten Bedeutung, die erst durch ihre Einordnung in einen Bestand weiterer Studien sichtbar wird.

Tabelle 6: Attribute der Literaturnetzwerke pro Community

Community	Syllabi gesamt (%)	n Knoten	Knoten gesamt (%)	n Kanten	Dichte	Ø Grad	Ø Bib.-Länge	norm. SD
1	14	324	35	10259	0.2	63	22.13	1.02
2	50	276	30	4685	0.12	33	7.7	1.14
3	36	329	35	5592	0.1	33	9.92	1.11

Methodisch wechsele ich nun von der Analyse der Syllabinetzwerke zu den Literaturnetzwerken der zuvor identifizierten Communities. Die relevanten Knoten sind somit die zitierten Werke und ihre Kanten entsprechen ihrer »Ko-Zitation« innerhalb einer Veranstaltung bzw. auf einem Syllabus.

Im Vergleich der drei Literaturnetzwerke (siehe Tabelle 6) fällt auf, dass die Dichte aller Literaturnetzwerke mit 10 bis 20 % verbundenen Knoten durchgehend gering ist. Die Bibliografien der soziologischen Methodenlehre folgen damit keinem standardisierten Raster. Zugleich werden große Unterschiede hinsichtlich der Diversität der Bibliografien der drei Lehrkategorien und damit der Stärke der Klassifikationsleistung der jeweiligen methodologischen Kultur in der Lehre deutlich. So umfasst die Lehre qualitativer Methoden (Community 1) zwar nur 14 % aller Syllabi des Gesamtnetzwerkes der Methodenlehre, ist dabei aber Ursprung von 35 % der Quellen des gesamten Literaturnetzwerkes der Methodenlehre. Umgekehrt verhält es sich mit der Statistiklehre (Community 2). 50 % aller Syllabi sind von den Lehrenden als Statistik klassifiziert und doch tragen sie nur zu 30 % der Quellen bei. Dies bedeutet, dass die Zusammensetzung der Literatur in der qualitativen Lehre deutlich heterogener ist, das »Korpus« an Quellen, aus dem sich für die Lehrgestaltung und -vermittlung be-

dient wird, ist deutlich umfassender und ausdifferenzierter. Zugleich ist die Gradzahl mit durchschnittlich 63 im Vergleich zum durchschnittlichen Grad in der Statistik- und der allgemeinen Lehre (Community 3) viel höher. Dies erklärt sich dadurch, dass die Lehrpläne der *qualitativen* Methodenlehre massiv mehr Referenzen aufführen als die anderen (siehe Spalte *Ø Bib.-Länge* in Tab. 6). Mit durchschnittlich 22 gelisteten Referenzen sind die Bibliografien mindestens doppelt so lang wie die der anderen Veranstaltungen. Damit wird die qualitative Methodenlehre in ein deutlich größeres Netzwerk aus Referenzen eingebettet bzw. auf dieses aufgebaut, als es in den anderen beiden Veranstaltungskategorien der Fall ist. Dabei sind nicht nur die Bibliografien pro Veranstaltung länger, sondern auch die Zusammensetzung dieser Listen und damit die Lehrkonzeption zwischen den Standorten sind heterogener.

*Tabelle 7: Die fünf meistzitierten Quellen der Community 1*

Quelle	Zitationszahl	Zitationsanteil in %	kum. Anteil	Grad	Closeness
Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch.	12	2.36	2.36	259	0.83
Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.	8	1.57	3.93	185	0.7
Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten.	8	1.57	5.5	230	0.78
Strübing, Jörg: Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende.	8	1.57	7.07	125	0.62
Jahoda, Marie et al. Die Arbeitslosen von Marienthal.	8	1.57	8.64	220	0.76

*Tabelle 8: Die fünf meistzitierten Quellen der Community 2*

Quelle	Zitationszahl	Zitationsanteil in %	kum. Anteil	Grad	Closeness
Bortz, Jürgen; Schuster, Christof: Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler.	33	5.1	5.1	197	0.77
Kühnel, Steffen; Krebs, Dagmar: Statistik für die Sozialwissenschaften.	28	4.33	9.43	135	0.66
Kohler, Ulrich; Kreuter, Frauke: Datenanalyse mit Stata.	19	2.94	12.37	77	0.58
Fahrmeir, Ludwig et al.: Statistik. Der Weg zur Datenanalyse.	19	2.94	15.31	75	0.57
Diaz-Bone, Rainer: Statistik für Soziologen.	18	2.78	18.09	174	0.72

Diese wissenschaftskulturellen Unterschiede hinsichtlich der Diversität der Bibliografien bestätigen sich auch mit Blick auf die meistzitierten Quellen der Methodenlehrkate-

Tabelle 9: Die fünf meistzitierten Quellen der Community 3

Quelle	Zitationszahl	Zitationsanteil in %	kum. Anteil	Grad	Closeness
Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen.	53	8.91	8.91	315	0.96
Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung.	41	6.89	15.8	295	0.91
Kromrey, Helmut; Roose, Jochen; Strübing, Jörg: Empirische Sozialforschung.	15	2.52	18.32	185	0.7
Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.	14	2.35	20.67	167	0.67
Häder, Michael: Empirische Sozialforschung.	11	1.85	22.52	119	0.61

gorien bzw. der repräsentierten methodologischen Kulturen (siehe Tabellen 7, 8 und 9). Während die allgemeine Methodenlehre mit lediglich zwei Lehrbüchern bereits 16 % der Zitationen abdeckt, kommen in der Lehre qualitativer Methoden die Top 5 auf nur knapp 4 % aller Referenzen. Qualitative Methoden werden anhand deutlich vielfältigerer Bibliografien gelehrt, die externen Grenzverläufe sind dadurch unschärfer, die internen schärfer als die der anderen Veranstaltungskategorien. Dass die qualitative(-n) Kultur(-en) vielfach ausdifferenziert ist (sind), wird somit auch in ihrer Lehrpraxis deutlich. Ein Standardwerk, wie es in den anderen Communities existiert, hat sich bisher nicht etabliert. Im Gegensatz dazu ist die Lehre allgemeiner Methoden massiv von nur zwei Lehrbüchern geprägt.<sup>10</sup> Zusammen decken *Empirische Sozialforschung* von Diekmann und *Methoden der empirischen Sozialforschung* von Schnell, Hill und Esser bereits knapp 16 % aller Verweise ab, die von Syllabi dieser Lehrkategorie vergeben wurden. Innerhalb der gesamten soziologischen Methodenlehre gibt es keine Quellen, die auf mehr Syllabi vertreten sind und im gleichen Maße die Methodenlehre und damit die Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens prägen. Auch ungeachtet dieser zwei Lehrbücher konzentrieren sich die Verweise der allgemeinen Methodenlehre in stärkerem Maße auf wenige Werke, insbesondere auf Lehrbücher. Die allgemeinen Einführungsveranstaltungen der soziologischen Methodenlehre sind somit hinsichtlich der repräsentierten methodologischen Kultur vergleichsweise einheitlich, ausdeutet durch zwei Werke.<sup>11</sup> Ähnlich bestätigt die Auswertung der fünf

10 Leider kann ich anhand der Daten nicht berücksichtigen, wie genau die Einbindung der auf den Syllabi zitierten Literatur erfolgt, ob die jeweilige Lehrveranstaltung also beispielsweise vollständig entlang der Kapitelstruktur eines Buches aufgebaut ist oder dieses nur ausschnittsweise gelesen wird. Vereinzelt beinhalten die Syllabi diese Information, in den mit Abstand meisten Fällen jedoch nicht, weshalb ich sie hier unberücksichtigt lassen muss.

11 Dass insbesondere deren Kapitel »Untersuchungsplanung« und »Datenauswertung« im Schwerpunkt auf Verfahren des Messens aufbauen und damit quantitativen Logiken unterliegen, stützt

meistzitierten Quellen der Statistikveranstaltungen ihren hohen Standardisierungsgrad. Auch hier dominieren zwei Quellen die Veranstaltungen, *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* von Bortz und Schuster und *Statistik für die Sozialwissenschaften* von Kühnel und Krebs. Dieser Bereich des soziologischen Methodenwissens hat eindeutige kategorische Grenzen nach außen, die Klassifikation im Inneren ist schwach.

Diese Befunde betreffen bereits die erste der beiden definierten Dimensionen wissenschaftkulturell spezifischer *Zitationspraktiken* in der Lehre: die Diversität der Literatur. In der Lehre qualitativer Methoden erfolgt durch die Einbindung von Literatur eine starke, diverse Klassifikation im Inneren und eine schwache Grenzziehung nach außen. Der Umfang und die Zusammensetzung der Literatur verweisen somit ergänzend zu den Unterschieden der Lehrgestalten in der Vergangenheit (Unterkapitel 5.2) auch für die Gegenwart auf keine kulturelle Einheit, sondern auf ihre Ausdifferenzierung in den Veranstaltungen einzelner Standorte und über diese hinweg. Dies wird insbesondere in den Unterschieden zur Statistiklehre und den allgemeinen Einführungsveranstaltungen deutlich.

Zusätzlich lässt sich anhand der Analyse der Genrezusammensetzung der Literaturnetzwerke bzw. ihrer Knoten auch die Ausprägung des Framings untersuchen. Die Abbildungen 27, 28 und 29 illustrieren diese pro Lehrkategorie bzw. pro methodologische Kultur.

Deutlich dominiert das Genre der Lehrbücher die soziologische BA-Methodenlehre über alle methodologischen Kulturen hinweg. Praxisnahe Publikationen, wie Zeitschriftenartikel oder monografische Studien, spielen eine deutlich geringere Rolle. Dies bestätigt meine im Unterkapitel 4.2 formulierte These, dass dem Lehrbuch auch in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft, wie der Soziologie, eine wichtige Bedeutung für die Rekontextualisierung disziplinären Wissens zukommt. Das Lehrbuch bildet nicht nur die Ordnung jener Disziplinen ab, die eine homogene Kultur besitzen, sondern stellt auch Ordnung für Disziplinen her, die sich durch eine kulturelle Vielfalt auszeichnen. Zugleich zeigt sich, dass diese Ordnungsleistung nicht nur anhand eines Buches zu verstehen ist, sondern dass seine relationale Einbettung innerhalb der konkreten Lehrpraxis und der vollständigen Lehrbibliografie zu berücksichtigen ist. So stützen sich zwar alle hier untersuchten methodologischen Kulturen primär auf Lehrbücher, aber arbeiten dabei mit deutlichen Unterschieden in der Quantität der Lehrbücher. Während die allgemeine Methodenlehre und die Statistik mit wenigen auskommen, ist das Angebot an Lehrbuchdeutungen innerhalb der Lehre qualitativer Methoden vielfältig. So variiert die Reichweite der Ordnungsleistung eines Lehrbuches mit der kulturellen Vielfalt, die es zu ordnen gilt. Möglich ist auch, dass hierbei Unterschiede in der rückwirkenden Standardisierungsleistung des Lehrbuches für die Lehrpraxis zum Ausdruck kommen. Während das quantitative Methodenwissen beispielsweise als so geschlossen und standardisiert bewertet wird, dass Lehrbuch und

---

die bereits ausgeführte These, dass Methoden im *allgemeinen* Sinne den Lehrkonventionen nach mehrheitlich *quantitative* Methoden sind.



Abbildung 27: Zusammensetzung der Genres in der Lehre qualitativer Methoden

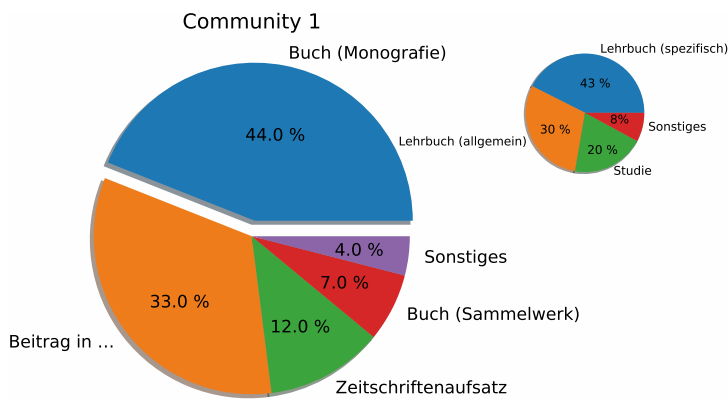


Abbildung 28: Zusammensetzung der Genres in der Statistiklehre

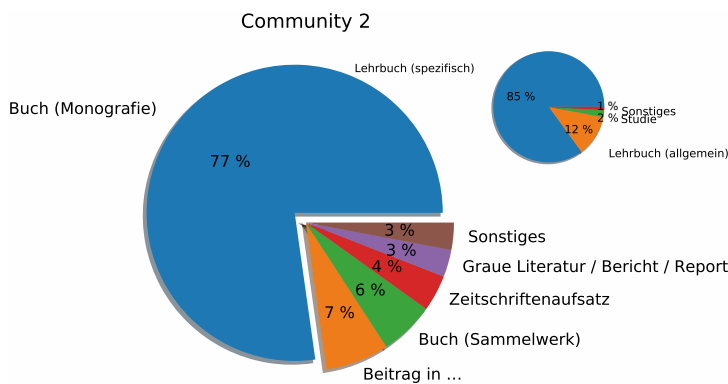
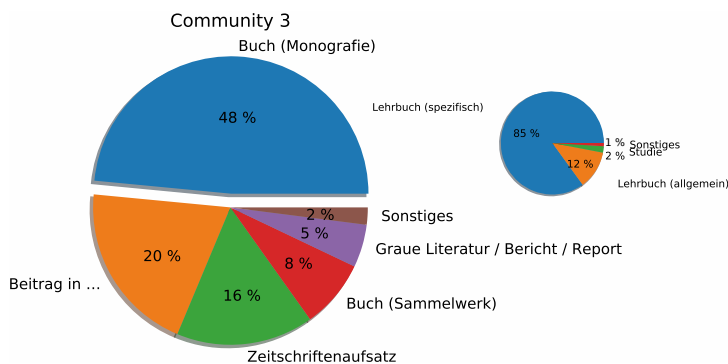


Abbildung 29: Zusammensetzung der Genres in der allgemeinen Methodeneinführung



Lehrpraxis sich gegenseitig bedingen,<sup>12</sup> ist für die Lehre qualitativer Methoden plausibel anzunehmen, dass Bücher zu ordnen versuchen, was in der Forschungs- wie Lehrpraxis noch nicht geordnet ist. Darüber hinaus ist der übergreifende Einsatz von Lehrbüchern sicher auch mit ihrem dominanten Modus an Wissen erklärt, da gerade die verpflichtende Methodenlehre durch ihren *Einführungsanspruch* stark auf die Vermittlung *deklarativen* Wissens setzt. Neben der Vielfalt der Lehrbücher unterscheidet sich jedoch im Detail auch die Genrezusammensetzung der Lehrliteratur der drei Kulturen. Dabei ist der Anteil an Lehrbüchern in der *Statistiklehre* mit deutlichem Abstand am höchsten. In Kombination mit den vergleichsweise kurzen Bibliografien und der geringen Diversität zitierter Quellen kommt die Stärke des Framings bzw. das hohe Maß der Standardisierung dieser Wissensdomäne zum Ausdruck. Vorstellungen davon, welche Inhalte und Konventionen zur Statistik zu lehren sind, gelten standortübergreifend und haben sich vielfach in Lehrbüchern niedergeschlagen. Im Vergleich dazu ist die Genrezusammensetzung der Literatur in der Lehre qualitativer Methoden und in der allgemeinen Einführung vielfältiger und praxisnäher, was durch die Verweise auf spezifische Sammelbandbeiträge und Zeitschriftenartikel zum Ausdruck kommt. Diese dienen zum einen als Mittel zur Re-Kontextualisierung methodischen Wissens, wodurch kategorische Grenzen von Wissensdomänen unschärfer werden und die Kontrolle der Lehrenden über ihre Vermittlung abnimmt, und bieten zum anderen ein größeres Maß an Deutungsspielraum.

Diese deutlichen Unterschiede insbesondere hinsichtlich der Diversität der Lehrliteratur, aber auch hinsichtlich ihrer Zusammensetzung entlang verschiedener Textgenres deute ich als Bestätigung der Ausdifferenzierung der Methodenlehrkultur entlang der Grenzen der repräsentierten methodologischen Kulturen. In der soziologischen Methodenlehre werden zwei verschiedenartige Wissensstrukturen im Rahmen einheitlicher Studienbedingungen auf verschiedene Art und Weise rekontextualisiert. Während das Wissen qualitativer Methoden den Charakteristika horizontalen Wissens (Bernstein, 1999) entspricht (siehe Unterkapitel 2.4.2), können basierend auf der Analyse dieses Unterkapitels die Wissensstrukturen quantitativen Wissens als hierarchische Wissensstrukturen charakterisiert werden. Entsprechend variieren die Ausprägungen der Klassifikation methodologischen Wissens und die Kontrolle über den Modus seiner Vermittlung, das Framing, systematisch. Selbstverständlich handelt es sich bei Zitationspraktiken um nur einen kleinen Baustein der Lehrpraxis, jedoch um ein augenscheinlich gutes Maß wissensstruktureller Unterschiede, von denen sich unterschiedliche, notwendige Formen der Rekontextualisierung ableiten lassen. Es wurde deutlich, dass die Unterschiede der methodologischen Kulturen hinsichtlich ihres Grades der Ausdifferenzierung und der Standardisierung ihrer Wissensbestände auch in den verschiedenen Formen der Rekontextualisierung zum Ausdruck kommen (siehe Abbildung 30).

12 Ein Beispiel hierfür aus den Interviews: »[...] da orientiere ich mich auch an den Standardlehrbüchern, weil ich denke, das ist so, das was verpflichtend ist, muss eigentlich in den Lehrbüchern stehen und umgekehrt. Da müssen wir die Lehrbücher auch verwenden« (into6).

Abbildung 30: 3. Stufe: Die Rekontextualisierung der methodologischen Kultur

3. Stufe: Wissenskategorie „Methodologische Kultur“		
Klassifikation Framing	+	-
Schließung +	Horizontale Wissensstrukturen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diverse Zusammensetzung langer Bibliografien</li> <li>• Standardisierte Literaturwahl (über Standorte hinweg)</li> <li>• Lehrbücher (kulturell divers)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einheitliche, kurze Bibliografien</li> <li>• Standardisierte Literaturwahl</li> <li>• Lehrbuch</li> </ul>
Öffnung -	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diverse Zusammensetzung langer Bibliografien</li> <li>• Individualisierte Literaturwahl</li> <li>• Praxisnahe Literatur, z.B. Studien (kulturell divers)</li> </ul>	Hierarchische Wissensstrukturen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einheitliche, kurze Bibliografien</li> <li>• Individualisierte Literaturwahl</li> <li>• Praxisnahe Literatur, z.B. Studien (kulturell standardisiert)</li> <li>• Lehrbücher (kulturell standardisiert)</li> </ul>

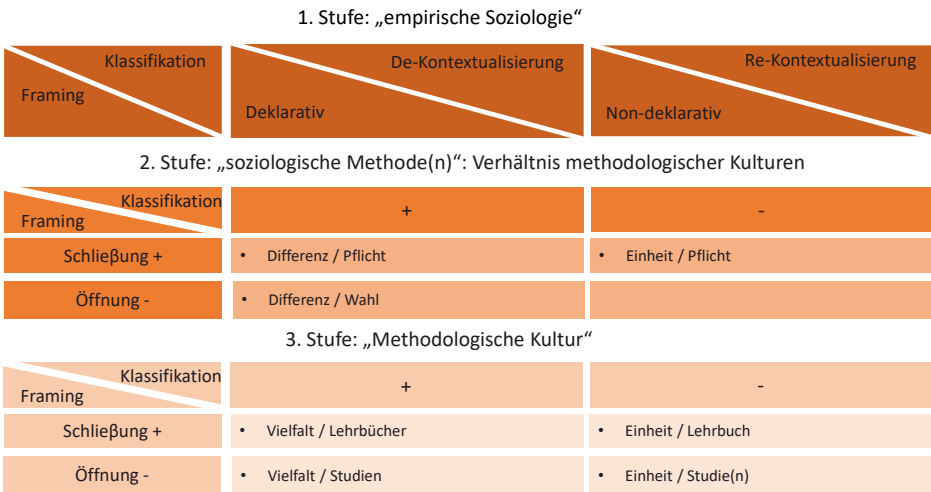
### 10.3 Rekontextualisierung rekontextualisiert

Den Empirieteil abschließend greife ich nun noch einmal die vorläufige theoretische Modellierung des Prozesses der Rekontextualisierung soziologischen Methodenwissens im Studium auf (siehe Abbildung 10), mit der ich Kapitel 5 abgeschlossen hatte. Vor dem Hintergrund der empirischen Auswertungen kann diese nun überarbeitet, korrigiert und erweitert werden.

In den Kapiteln 7 und 8 konnten die zuvor identifizierten Kernthemen der soziologischen Methodenlehre am empirischen Material bestätigt und entlang der drei Hauptbedingungen der Lehre, der Studierenden, der Studienstruktur und andere Soziolog:innen, systematisiert werden. Zusätzlich habe ich in Kapitel 9 unterschiedliche Strategien des Framings empirisch basiert ausgeführt, die auf Deutungsdifferenzen disziplinärer und studentischer Kultur mit einer Öffnung oder Schließung offerierter Deutungen von Methodenwissen reagieren. Genau genommen habe ich mich hierbei auf eine Dimension der Framings fokussiert und zwar auf die Kontrolle über spezifische Inhalte und ihre Reihenfolge. Eine weitere Dimension ist die Art der Vermittlung – mit deklarativen Formaten zur Unterstützung geschlossener Deutungskontexte oder mit non-deklarativen Formaten zur Unterstützung offener Deutungskontexte im Enkulturationsprozess des Studiums. Zuletzt widmete sich Kapitel 10 der methodologischen Ausdifferenzierung der Disziplin, der Rekontextualisierung des Verhältnisses methodologischer Kulturen und den kulturspezifischen Formen der Rekontextualisierung.

Basierend auf den vergangenen Kapiteln sehe ich die Systematik eines mehrstufigen Rekontextualisierungsprozesses bestätigt, erweitere diese jedoch von zwei auf drei Stufen, indem ich die ehemals zweite Stufe zur zweiten und dritten ausdifferenziere (siehe Abbildung 31). Die ersten beiden Stufen betreffen primär die Ebene der Studien-/Modulstrukturen und damit die Ordnung von Veranstaltungen zueinander. Die dritte Stufe bezieht sich hingegen auf Prozesse der Rekontextualisierung innerhalb

Abbildung 31: Der dreistufige Prozess der Rekontextualisierung des soziologischen Methodenwissens im Studium



von Veranstaltungen. Während ich also die **erste Stufe** beibehalte und ihre Aufgabe insbesondere in der Etablierung der Methodenkategorie als für die Disziplin konstitutive Wissenskategorie sehe, ist die zweite Stufe neu zu ordnen. Auf der **zweiten Stufe** steht zwar nach wie vor die Rekontextualisierung methodologischer Kulturen im Zentrum der Methodenlehre, aber ich spezifiziere ihre Kernfunktion auf die Bestimmung des Grades der Ausdifferenzierung der Methodenkategorie und damit der Organisation des Verhältnisses der methodologischen Kulturen der Soziologie in der Lehre. Im Prozess der Klassifikation stellt sich hierbei die Frage, ob die Kulturen als harte Kategorien binär voneinander unterschieden oder über eine schwache Klassifikation integriert werden. Der Prozess des Framings kann sich dahingehend unterscheiden, ob im Fall der harten Klassifikation die Kontrolle über die Wahl einer oder beider Kulturen bei den Studierenden oder den Lehrenden/Studienstrukturen liegt. Mit dem Übergang von der zweiten auf die **dritte Stufe** verschiebt sich der empirische Fokus von der Studienstruktur, die Wissensdomänen der Soziologie organisiert, hin zu konkreten Veranstaltungen. Nachdem also auf der zweiten Stufe das Verhältnis methodologischer Kulturen rekontextualisiert wurde, geht es nun kleinteiliger um die Rekontextualisierung dieser Kulturen selbst. Je nach Wissenskultur, ihrem Grad der Ausdifferenzierung und Standardisierung ist es hierbei möglich, dass die Stärke der Klassifikation interner Einheiten und des Framings, beispielsweise das Maß an Wahl- oder Praxiselementen, variiert und somit zu unterschiedlichen Ausprägungen der Lehrpraxis führt.