

6. Methodenkapitel

Auch im Zentrum dieses Kapitels stehen: die Methoden. Dieses Mal geht es jedoch nicht um ihre Bedeutung als Kulturobjekt der Wissenschaft oder der Soziologie, sondern um die Reflexion meiner eigenen, in der vorliegenden Arbeit materialisierten Praxis mithilfe der bereits eingeführten analytischen Konzepte.

Bereits die Existenz dieses *Methodenkapitels* dokumentiert das Voranschreiten meiner eigenen Enkulturation in eine wissenschaftliche Disziplin. Dass ich mich selbst als *Soziologin* und meine Arbeit als *soziologisch* klassifiziere, hat Konsequenzen für Inhalt und Form der Arbeit, die ich schreiben kann. Das Wissen um diese Charakteristika ist das kulturelle Wissen, welches ich mir bereits in den letzten Jahren meiner Enkulturation in die Soziologie angeeignet habe. Da ich meine Arbeit zudem nicht nur als soziologisch, sondern auch als *empirisch* klassifiziere, besteht die kulturelle Erwartung eines Methodenkapitels. Gleiches gilt für das Theoriekapitel, den Überblick zum Forschungsstand etc. Spezifisch für das Methodenkapitel ist jedoch dessen expliziter Anspruch, die eigene forschersche Praxis – je nach Wissenskultur – zum Beispiel *intersubjektiv nachvollziehbar* oder *reproduzierbar* zu machen. Meine Arbeit folgt unmittelbar der kulturellen Erwartung an ein soziologisches Methodenkapitel, das auf eine *interpretative* Praxis verweist und »Reflexivität« im Sinne eines »[a]llgemeine[n] Leistungsmerkmals« im »Anspruchsprofil [...] qualitativer Forschung« (Strübing u. a., 2018, S. 85) verortet. Dieses Kapitel dient also dazu, auf eine kulturell spezifische Art und Weise die Praxis hinter dem Text in Text auszudrücken. Ich stelle mein Wissen um methodische Praktiken aus sowie mein Wissen um die angemessene Darstellung dieses Wissens.

Im Folgenden werde ich auf methodologische Grundannahmen meiner Forschung eingehen, die an die theoretischen Ausführungen zur kultursoziologischen Perspektive dieser Arbeit in Kapitel 2 anschließen. Mit dieser schaue ich nicht nur auf meinen Gegenstand, die Wissenschaft, sondern sie unterliegt konsequenterweise auch meiner eigenen wissenschaftlichen Praxis. Anschließend verfare ich zweigeteilt. Zunächst stelle ich meinen diskursiven Zugang zu Kultur vor, begründe die Wahl des Interviews als Erhebungsinstrument und rekonstruiere die *Fallauswahl*, *Datenerhebung*, *-aufbereitung* und *-analyse* dieses empirischen Teils meiner Studie. Darauf folgt die gleiche Systematik für die Rekonstruktion meines materiellen Zugangs zu Kultur. Mein

empirisches Material dieses Abschnittes besteht aus Dokumenten der Lehre, den Syllabi.

6.1 Methodologischer Standpunkt

Meine kultursoziologische Perspektive auf Wissenschaft und Forschung und damit auf Prozesse des *meaning-makings* entspricht zugleich einem der methodologischen Grundpfeiler *interpretativer* Sozialforschung.¹ So steht Individuen, wie jenen, die Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung sind, oder jenen, die sozialwissenschaftlich forschen, kulturspezifisches Wissen zur Verfügung, das dazu befähigt *soziale Situationen* mitsamt ihren Objekten und handelnden Subjekten zu deuten, ihnen also einen spezifischen Sinn zuzuschreiben, und aufbauend auf diese Deutung eine Handlung vorzunehmen. Wie bereits ausgeführt, ist dieses Wissen zwar individuell erlernt, entstammt also individuell biografischen Erfahrungen, wurde in großen Teilen jedoch »sozial abgeleitet« (Schütz, 2004, S. 166). Damit ist diese individuelle Lernerfahrung eine sozial geteilte und das damit verbundene Wissen kein rein idiosynkratisches, sondern kultureller Natur. Dass die Untersuchungssubjekte der Sozialwissenschaften zu dieser Form der sozialen Sinnproduktion fähig sind, stellt einen markanten Unterschied zwischen Sozial- und Naturwissenschaft dar. In der Soziologie stehen diese Deutungsprozesse mit ihren sozialen Konsequenzen vielfach im Zentrum des Forschungsinteresses, so auch in meiner Arbeit. Zugleich sind diese Deutungsprozesse der Zugang zur empirischen Welt für die interpretative Sozialforscherin. Sie deutet die Deutungen anderer, entwirft also »Konstruktionen zweiten Grades« (ebd., S. 159) mit dem Ziel des »Fremdverstehens« (Schütz, 1974). Dies tut sie als Mensch unter Menschen im Rahmen ihrer alltäglichen Situationsdeutungen, dies tut sie aber auch, wenn sie Wissenschaft betreibt, dann »in Übereinstimmung mit den Verfahrensregeln [ihrer] Wissenschaft« (Schütz, 2004, S. 159), folglich mit dem Anspruch des »*methodisch kontrollierten* Fremdverstehens« (Hervorhebung durch LK, Schütze u. a., 1981).

Dabei bleibt ein Teil der interpretativen Sozialforschung nicht bei der Konstruktion zweiten Grades stehen, interessiert sich in letzter Instanz also nicht für den *subjektiv gemeinten Sinn* der Untersuchungsobjekte (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 18), sondern beansprucht, aus diesem *objektive Sinnstrukturen* zu rekonstruieren, die über Individuen hinaus gesellschaftlichen und gruppenspezifischen Sinnstrukturen,

1 Diese Label markiert wie so oft keine eindeutigen Grenzen wissenskultureller Praxis. Wie an anderer Stelle auch als Felddbeschreibung ausgeführt, gibt es beispielsweise Grenzziehungsdiskurse zwischen *qualitativer* und *interpretativ-rekonstruktiver* Sozialforschung (folgendes Lehrbuch materialisiert diesen Diskurs geradezu: Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014b), aber auch Argumente dafür, die Bezeichnung *interpretativ* offen zu nutzen für Teile der *qualitativen* und *quantitativen* Sozialforschung (Akremi u. a., 2018). Ich schließe mich dieser letzten Position an, verweise jedoch primär auf Methodenliteratur, die sich auf qualitative Daten bezieht, da hier die methodischen Konsequenzen des »interpretativen Paradigmas« (Keller, 2012) umfassend ausformuliert wurden. Die interpretative Sozialforschung arbeitet primär mit dem Anspruch, soziales Handeln *deutend zu verstehen* (Weber, [1921] 2009, S. 1).

bzw. kulturellen Wissensbeständen, entsprechen (vgl. Kleemann, Krähnke und Matuschek, 2009; Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014b). Diese werden als »Prinzipien der Herstellung sozialer Praxis« (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 11) verstanden. Somit geht mit dem Anspruch der interpretativen Sozialforschung, soziales Handeln *zu verstehen*, auch in klassisch Weber'scher Manier der Anspruch einher, dieses zu *erklären*. Der subjektive Sinn einzelner stellt also lediglich den empirischen Zugang zur Rekonstruktion kulturspezifischer Deutungsmuster dar, die wiederum soziales Handeln erklären.

In diesem Sinne ist es auch mein Anspruch, Muster kulturellen Wissens zu rekonstruieren, welche erklären, wieso die Lehrenden handeln, wie sie handeln. Wieso sie reden, wie sie reden; wieso sie lehren, was sie lehren; wieso Studienordnungen und Syllabi so aussehen, wie sie aussehen etc. Lassen sich kulturelle Muster identifizieren, die die Existenz einer Lehrkultur soziologischer Methoden plausibel machen? Wenn ja, über welche Kulturobjekte, Narrative, Schemas, Emotionen, Skripte etc. lässt sie sich beschreiben? In welcher Relation steht diese Lehrkultur zu den repräsentierten Wissenskulturen? Darüber hinaus stelle ich die konkrete Frage, welche Bedeutung die kulturelle Vielfalt der Soziologie für die Ausprägung einer möglichen Lehrkultur besitzt. Ob sie also die möglicherweise identifizierten Muster zu Lösungen für aus der Vielfalt erwachsene Probleme erklärt? Ist sie eines ihrer Bezugsprobleme? Welche anderen Bezugsprobleme lassen sich identifizieren?

Ich suche also im ersten Schritt nach einer (kultur-)strukturellen Erklärung für meine empirischen Beobachtungen (Dokumente, Aussagen etc.), interpretiere diese somit in der Absicht, das hinter diesen Zeichen liegende Phänomen zu rekonstruieren. Ist dies gelungen – konnte also eine Lehrkultur soziologischer Methoden identifiziert werden – suche ich im zweiten Schritt nach der Erklärung für dessen spezifische Ausprägung.

Prinzipien meiner Forschungspraxis

In meiner Forschung verfolge ich, wo möglich, das Prinzip der *Offenheit*. Dies äußert sich beispielsweise im iterativen Verlauf des Forschungsprozesses, in dem Datenerhebung und schrittweise Auswertung parallel und in Abhängigkeit voneinander erfolgen. Dies beschreibt auch das Wechselspiel theoretischer Annahmen und empirischer Beobachtungen. Wie in Kapitel 4 herausgearbeitet, gibt es kaum analytische Literatur zur soziologischen Lehre. Dokumente des disziplininternen Diskurses hierzu lassen zwar die Abwesenheit einer übergreifenden Lehrkultur vermuten, machen jedoch auch die Annahme plausibel, dass die Methodenlehre hierbei eine Ausnahme darstellt. Zugleich verweist die Literatur im Allgemeinen auf die Abwesenheit einer zumindest öffentlichen Kultur der Methodenlehre. So lassen sich bisher nur vage Vorannahmen zum Gegenstand treffen, die ich an meine Daten herantrage – also mit gerichteter Sensibilität (Blumer, 1954, S. 7) gegenüber den empirischen Eindrücken –, hierbei jedoch nicht streng deduktiv teste. So entwickle ich meine deskriptiven wie theoretischen Ergebnisse im Wechselspiel von De- und Induktion, ein Verlauf, der häufig als *Abduktion* (für eine forschungspraktische Aufbereitung des Konzeptes von Peirce, exemplarisch Reichertz, 2013; Tavory und Timmermans, 2014) bezeichnet wird. Da ich meine theo-

retischen Annahmen anhand der Daten entwickle und überprüfe, entstehen wiederum neue Fragen an die Empirie, was wiederum, wenn möglich, zu leichten Veränderungen in der Erhebung führt etc. Diese Arbeitsweise ist zudem durchzogen von der Logik des *ständigen Vergleichs* (vgl. Glaser und Strauss, 1967, S. 101). Vergleiche unterschiedlicher Phänomene innerhalb eines Falls, aber auch fallübergreifend, unterstützen die Theoriegenerierung und -überprüfung. Diesen Prozess habe ich fortgesetzt bis zum Eintreten einer *empirischen Sättigung*, was bedeutet, dass mit der Zunahme der Fälle keine weiteren Dimensionen des beobachteten Phänomens identifiziert werden. Die kulturellen Muster haben sich verdichtet.

Analytische Einheit

Meine analytische Einheit ist, wie bereits ausgeführt, die soziale Situation der Methodenlehre, die sich soziologisch zufriedenstellend nur über die Berücksichtigung ihrer Deutung durch die beteiligten sozialen Akteur:innen verstehen lässt. Dabei fokussiere ich mich vor allem auf die Gruppe der Lehrenden, die zwar wie alle beteiligten Akteur:innen die Situation durch ihre Deutung mitgestalten, die jedoch auf Grund ihrer Rolle als Lehrende sogar eine sozial zugewiesene Verantwortung für die Gestaltung der Situation besitzen. Wie bereits zuvor theoretisch konkretisiert, ist eine wichtige Funktion dieser spezifischen Situation und somit auch der Lehrenden als Rollenträger:innen die Ermöglichung der Enkulturation der Studierenden. Die Situation der Methodenlehre wird somit – von mir und theoretisch von den Lehrenden – auch als Enkulturationssituation² gedeutet. Dabei beobachte ich nicht einzelne Interaktionssituationen, sondern interessiere mich für die »situational webs« (Tavory, 2018, S. 122), die die Methodenlehre ausmachen. Hierzu gehören eben nicht nur die unmittelbaren Interaktionssituationen mit den Studierenden, sondern beispielsweise auch die Situation, in der die Lehrperson ihr Bücherregal betrachtet, um Lektüre für Sitzung 3 auszuwählen, oder die Situation, in der die Lehrperson die Klausurergebnisse mit Kolleg:innen diskutiert etc. »Thus, a »situation« is never contained. It emerges from the past through our habits of thought and action and sends its tentacles into a future without which we cannot understand its shape« (ebd., S. 122). Die Grenzen der Situation der Methodenlehre ziehe ich dort, wo jene der Deutungs- und Relevanzstrukturen der Lehrenden verlaufen, denn mein Zugang zu diesen »situational webs« sind primär die Lehrenden selbst, die mich retrospektiv an ihrem Situationserleben teilhaben lassen.

Da ich mich dafür interessiere, ob/wie die Repertoires soziologischer und methodologischer Wissenskulturen in Form einer spezifischen Lehrkultur in der Situation der soziologischen Methodenlehre relevant werden, muss deren Erfassung auch offen sein für die Vielfalt der Elemente und Modi, in der sich Kultur manifestiert: deklarativ, materiell, symbolisch und non-deklarativ, kognitiv, verkörpert. Eine Studie, die sich für all dies interessiert, muss zwingenderweise auf unterschiedliche Datenarten zurückgreifen. So stütze ich mich primär auf Interviews und Dokumente der Lehre, vereinzelt ergänzen teilnehmende Beobachtungen bei Veranstaltungen der in der

2 Den bereits vielfach verwendeten Begriff *Enkulturationskontext* gebrauche ich synonym.

Lehre repräsentierten Wissenskulturen das Bild. Wenn auch im Medium der Sprache kodiert, nutze ich die Interviews gezielt als Zugang zur *non-deklarativen, persönlichen Kultur* der Befragten, welche die Brücke schlägt zwischen der Methodenlehre-situation mitsamt dem in dieser relevanten Wissen und den öffentlichen Kulturen, die repräsentiert werden. Im Wissen um die Grenzen der Interviewanalyse hinsichtlich ihres Zugangs zu praktischem Wissen berufe ich mich auf jene rekonstruktiv-interpretativen Analyseverfahren, die beanspruchen, aus deklarativen Äußerungen »atheoretisch-implizite[s] und theoretisch-explizite[s] Wissen« (Nohl, 2017, S. 18) zu rekonstruieren. Ergänzt werden die Interviews um Dokumente der Lehre, primär Studienordnungen und Syllabi. Diese verstehe ich als Zugang zu den *explizierbaren Elementen der öffentlichen Kultur* der Lehrkultur und repräsentierter Wissenskulturen.

Feldgrenzen

Für eine Untersuchung der Enkulturation in die Soziologie bzw. in soziologisches Methodenwissen müssen Studienstandorte und Studiengänge ausgewählt werden, an denen sich die Methodenlehre empirisch manifestiert. Dabei konzentriere ich mich auf den deutschsprachigen Raum innerhalb Europas, mit dem Schwerpunkt auf Deutschland (D), aber unter Berücksichtigung des Soziologiestudiums in Österreich (AT) und dem deutschsprachigen Teil der Schweiz (CH). Dies ist zum einen damit begründet, dass die universitäre Bildung nach wie vor in nationalstaatlicher (föderaler) Verantwortung liegt trotz Bemühungen wie jenen zum europäischen Hochschulraum. Mit der Entstehung nationaler Hochschulsysteme ist wiederum stark die Entstehung nationaler Soziologien verknüpft (Göbel 2001, siehe auch Kapitel 4 und 5). Zum anderen spielen für die Wissenskulturen der Geistes- und Sozialwissenschaften sozio-kulturelle Kontextbedingungen, wie Nationalstaaten, eine stärkere Rolle als für die zumeist stark international orientierten Naturwissenschaften. Dies liegt unter anderen daran, »dass die Soziologien, ihre Ideen, Konzepte und Instrumentarien zumindest historisch in vielen Fällen als Antworten auf problematische bzw. als problematisch wahrgenommene Situationen spezifischer nationaler Konstellationen betrachtet werden können« (Moebius und Ploder, 2016, S. 4). Vergleichende Studien konnten diese nationalen Unterschiede auch unterhalb bzw. quer zu den disziplinären Grenzen für methodologische Kulturen zeigen (Keller und Pöferl, 2016; Bethmann und Niermann, 2015). Vielfach werden nationale Traditionen auch durch ihre Sprach- und damit Rezeptionsgrenzen stabilisiert (Moebius und Ploder, 2016, 4, mit Verweis auf; Schögler, 2016). Hierdurch wird auch die Größe dieses Rezeptionsraumes relevant für die Ausprägung nationaler oder internationaler Wissenskulturen. So sind beispielsweise die deutsche, französische oder auch amerikanische Soziologie noch heute stark national geprägt. Kleinere Nationen, wie beispielsweise die Niederlande, haben sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hingegen stärker international orientiert (Haan und Leeuw, 1995; Vanderstraeten, 2010).

Zur Auswahl der Studiengänge habe ich mich für D an den Informationen der Webseite www.studium.org/soziologie der DGS orientiert (Stand: August 2017), die entsprechende Studiengänge im deutschsprachigen Raum listet und über diese informiert. Ausgewählt wurden primär Hauptfachstudiengänge, aber auch sozialwis-

senschaftliche Studiengänge, bei denen der soziologische Studienteil nicht weniger ECTS umfasst als ein anderes Fach.³ Für AT und CH habe ich alle deutschsprachigen Standorte ausgewählt, die die Studiengänge Soziologie oder Sozialwissenschaften anbieten. So wurden schlussendlich 66 Bachelor- und 63 Master-Studiengänge von 69 Universitäten in D (59⁴), der CH (5) und AT (5) ausgewählt (siehe Anhang A.1). Diese Standorte bzw. Studiengänge stecken die Grenzen meines empirischen Feldes ab.

6.2 Diskursiver Zugang zu Kultur

In diesem Abschnitt stelle ich den ersten von zwei empirischen Zugängen zur Lehrkultur bzw. zur Enkulturation in soziologische und methodologische Kulturen vor. Zunächst begründe ich die Wahl des Erhebungsinstrumentes des Interviews, benenne dann die Auswahlkriterien der Interviewten im Rahmen der zuvor abgesteckten Feldgrenzen, beschreibe die Gestaltung des Leitfadens und stelle abschließend den Analyseverlauf dar.

Leitfadengestützte Interviews stellen die zentrale empirische Quelle meiner Arbeit dar. Sie dienen als Zugang zu den persönlichen Kulturen der Lehrenden, die wiederum individuellen Ausprägungen kultureller Muster entsprechen. Hierbei interessieren mich die kulturellen Muster, die auf eine Lehrkultur verweisen und die den repräsentierten Kulturen entsprechen, den disziplinären und den methodologischen. Diese Muster werden durch die interpretative Analyse rekonstruiert. Qua Definition meines Verständnisses einer Lehrkultur geht es dabei auch um das Verhältnis dieser Kulturen, also um den Nachvollzug des Prozesses der Re-Kontextualisierung. Aus welchem Soziologieverständnis resultiert welche Lehrstrategie? Welche kulturbedingten Konflikte treten auf? Wie werden sie gelöst?

6.2.1 Legitimation des Interviews

Die Wahl des Interviews für den Zugang zur Breite kultureller Modi ist begründungsbedürftig. So lässt sich legitim fragen, ob eine Interaktionssituation zwischen Befragten und Interviewerin verkörpertes kulturelles Wissen, wie habitualisierte Praktiken, Emotionen, kurz: alles nicht intentional Verbalisierbare offenlegen kann. Noch grundsätzlicher lässt sich fragen, in welchem Ausmaß zeitlich und räumlich gebundene Aussagen in Interviewsituationen Auskunft geben können über räumlich und zeitlich verschiedene Situationen, wie die der hier interessierenden Methodenlehre. Hinzu kommt, dass auch Interviewsituationen soziale Interaktionssituationen darstellen, die beeinflussen, was und wie die befragte Person zum einen kognitiv als Reaktion auf Fragen abrufte, und was und wie sie zum anderen verbalisiert.

3 Oftmals steht es den Studierenden offen, ob sie einen soziologischen oder politikwissenschaftlichen Schwerpunkt belegen.

4 Auf Grund der Besonderheiten der Studiengänge und Lernmaterialien der Fernuniversität Hagen wurden diese ausgeschlossen.

Als Folge dieser Einwände ist der Einsatz von Interviews, wenn auch jahrzehntelange Praxis, innerhalb der Kulturosoziologie nicht unumstritten. Kritiker:innen vertreten beispielsweise die Ansicht, über Interviews nur an das Rechtfertigungsrepertoire zu gelangen, welches Befragte auf Grund ihrer Positionen in spezifischen soziokulturellen Strukturen besitzen (Vaisey, 2009; Vaisey, 2014; Martin, 2010). Damit lasse sich jedoch nichts über ihr tatsächliches Handeln oder über jene Elemente erfahren, die das Handeln der Befragten unbewusst anleiten. Aus dieser Perspektive erscheinen standardisierte Befragungsinstrumente (Vaisey, 2009; Moore, 2017), die spezifisch an Interviewer:innen ausgerichteten Rechtfertigungen von Befragten keinen Raum geben, oder Beobachtungen von Praxis, wie in ethnografischen Studien, angemessener (exemplarisch für eine grundlegende Ablehnung aller Befragungsformen, siehe Jerolmack und Khan, 2014; Atkinson und Silverman, 1997; Silverman, 2017).

Ich arbeite im Rahmen der vorliegenden Studie trotzdem mit leitfadengestützten Interviews und verstehe entgegen der eben aufgeführten Kritikpunkte Interviews durchaus als legitimen Zugang zu Erfahrungsstrukturen und unreflektierten Deutungsmustern. Selbst Kritiker:innen von unstandardisierten Interviews gestehen zu, dass »interviews [... are] indispensable to cultural sociology. [...] I see them as useful for detecting the cultural schemas available in a social environment as well as the schemas to which people have emotional attachments« (Vaisey, 2014, S. 7 f.). Genau diesen Nutzen werde ich im Folgenden anhand ausgewählter Annahmen und Konzepte rekonstruktiver Sozialforschung, die mit Interviews arbeitet, illustrieren. Denn für die Beantwortung der Frage nach der Legitimität des Interviews gilt, wie bei allen Methoden, die Berücksichtigung des Forschungsinteresses, die konkrete Ausgestaltung des Interviews und natürlich die Wahl des Analyseverfahrens.⁵ Der Zugang zu verbalisiertem, reflektiertem Wissen, wie Rechtfertigungen, und zugleich verbalisiertem, unreflektiertem Wissen, wie Schemas oder Emotionen, via Interviews wird primär möglich durch die methodisch-analytische Trennung von Textsorten, wie Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen und Evaluationen, und deren spezifische Auswertung. Aufbauend auf diesen Unterscheidungen arbeiten beispielsweise die *Narrationsanalyse* und die *Dokumentarische Methode* mit Interviewmaterial zur Identifikation kultureller Elemente unterschiedlicher Modi.

Narrationsanalyse

So erheben *biografische* und *narrative Interviews* bzw. die *Narrationsanalyse* den Anspruch, Zugang zu den nicht reflektierten und verkörperten Erfahrungsstrukturen von Befragten zu ermöglichen.⁶

-
- 5 Oft scheinen Debatten, die einzelne Methoden gegeneinander ausspielen, sich jeweils vor allem an der *schlechten* Umsetzung der zu diskreditierenden Methoden abzuarbeiten, dies jedoch im Ton einer allgemeinen Methodenkritik. So werfen beispielsweise Pugh (2013) und Vaisey (2014) einander vor, der Methode, die sie jeweils vertreten, nicht gerecht zu werden. Gleichmaßen verweist Silverman (2017) bereits im Titel darauf, dass sich seine Kritik an »(poorly analyzed) interview[s]« richtet.
 - 6 Aus diesem Grund erfolgt auch die Eröffnung des leitfadengestützten Interviews dieser Studie gezielt mit einer offenen Frage nach einem Teil der Biografien der Befragten: ihrem akademischen Werdegang. Mehr hierzu erfolgt im Abschnitt zu den Inhalten des Leitfadens.

Es werden Personen zu ihren Wissens- und Relevanzsystemen befragt, und diese sind im Sinne von Erfahrungsaufschichtungen immer biografisch mitbedingt [...]. Deutungsmuster, Skripte, Repräsentationen, subjektive Theorien, mentale Modelle – oder wie auch immer Relevanzsysteme an der Schnittstelle von sozialem und (re-)subjektivoertem Wissen bezeichnet werden wollen – sind in diesen biografischen Wissensdimensionen stets verwoben. (Kruse, 2015, S. 325f.)

Dabei wird zum einen methodischer Nutzen gezogen aus der inhaltlichen Fokussierung auf die Biografie, dem »vermittelnde[n] Bindeglied zwischen Subjekt und Gesellschaft« (ebd., S. 327), der Verbindung von persönlicher und öffentlicher Kultur. Zum anderen zielt dieser Interviewtypus auf eine spezifische Form der Antwort der Befragten ab. So strebt der offene Erzählstimulus (zum Beispiel »Ich möchte Sie bitten, einmal zu erzählen, wie es dazu kam, dass ...«, vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 85) nicht auf eine lückenlose Dokumentation »tatsächlicher« Ereignisse ab, sondern auf die Erzeugung von *Stegreiferzählungen* bzw. *Narrationen* im Sinne einer »retrospektiven Erfahrungsverarbeitung« (Schütze, 1976, S. 38). Konversationsanalytisch informiert liegt der methodische Nutzen der Erzeugung von Erzählungen, beispielsweise in Abgrenzung zu Argumentationen, in den in der Interaktionssituation des Interviews aktivierten »Zugzwängen«, wie dem »Detaillierungszwang, de[m] Gestaltschließungszwang und de[m] Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang« (Kallmeyer und Schütze, 1976, S. 162, zitiert in Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 80). Diese erzeugen spezifische »Geschichtengestalt[en]« (ebd., S. 8), die eine Annäherung (»Homologie«) von »Erzählkonstitution und Erfahrungskonstitution« (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014a, S. 80) ermöglichen. In diesem Sinne ist das innerhalb der Erzählung Explizierte nah an den *erfahrenen*, biografischen Prozessstrukturen der Befragten. Zugleich ist die »narrative Kompetenz«, den Zugzwängen zu folgen, untrennbar verbunden mit der »Motivexplikations- und Erklärungskompetenz [...] sowie der Bewertungs- und Rechtfertigungskompetenz« (Schütze, 1976, S. 20) von Individuen. So sollen die durch die offene Einstiegsfrage erzeugten Antwortsequenzen neben dem Zugang zu – nicht zwingend reflektierten – Narrativen der Erfahrung auch »Einstellungs- und Bewertungskomponente[n] [...] zur Aufdeckung und Analyse von Werthaltungssyndromen, Interessenkonstellationen und ideologischen Sprechweisen [motivieren]« (ebd., S. 27). Diese dokumentieren das Wissen der Befragten um kulturspezifische Evaluations- und Klassifikationssysteme (was), aber auch ihr Wissen um legitime Ausdrucksweisen (wie). Dieses Wissen schlägt analytisch und empirisch die Brücke zwischen den kulturellen Repertoires der befragten Lehrenden und den öffentlichen Kulturen, die Teil ihrer Identitäten sind. Das Wissen ist zum einen Teil ihrer persönlichen Toolkits und weist sie zum anderen als Mitglieder spezifischer Wissenskulturen aus, »who have at their disposal common categorization systems to differentiate between insiders and outsiders, and common vocabularies and symbols through which they create a shared identity. Interviewees who share such categories can be considered to be members of a same symbolic community even if they have no face-to-face interactions and if their work situations vary greatly.« (Lamont, 1992, S. 15)

Dokumentarische Methode

Eine weitere rekonstruktiv orientierte Forschungspraxis, die primär auf die Erforschung »sozial geprägte[r] kollektive[r] Alltagsorientierungen« (Kleemann, Krähnke und Matuschek, 2009, S. 199) ausgerichtet ist, ist die *Dokumentarische Methode*. Im Gegensatz zur Narrationsanalyse ist die Dokumentarische Methode nicht ausschließlich für Interviewmaterial einsetzbar (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014a, S. 280; Nohl, 2017), geht jedoch auch davon aus, dass sich »formale Struktureigenschaften von Alltagspraktiken [...] auf dem Wege einer Rekonstruktion gesprochener Texte empirisch erschließen und – vor allem – intersubjektiver Beobachtung zugänglich machen [lassen]« (Bohnsack, 1983, S. 2). Wissenssoziologisch fundiert, baut die Dokumentarische Methode auf einer Unterscheidung Karl Mannheims auf, die der des deklarativen und non-deklarativen kulturellen Wissens entspricht: die beiden Wissens Ebenen des »implizite[n], handlungspraktische[n] – in der Sprache von Mannheim »atheoretische[n]« bzw. »konjunktive[n]« – Wissen[s] und begrifflich explizierte[n], kommunikative[n] Wissen[s]« (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014a, S. 281). Durch die Analyse des *Dokumentsinns* des Gesagten, zielt diese Form der Analyse auf die Rekonstruktion *konjunktiver Erfahrungen*, welche aus der Mitgliedschaft in spezifischen sozio-kulturellen Kollektiven gewonnen werden. So hat auch Sprache eine *konjunktive Bedeutung*, die durch die Rekonstruktion »der Gestaltung, des Wie der diskursiven Praxis [...] für eine dem jeweiligen Erfahrungsraum fremde Interpretin einen Zugang zum konjunktiven, dokumentarischen Sinngehalt« (ebd., S. 290) gestattet. So spricht auch dieses Analyseverfahren Interviews das Potenzial zu, empirisches Material zu erzeugen, welches die Rekonstruktion von implizitem Erfahrungswissen sowie kollektiv geteiltem Wissen ermöglicht.

Zusammengefasst liegt der Nutzen von Interviews in spezifischen Formen rekonstruktiver Analyse, die sich nicht allein dafür interessiert, *was* die Befragten sagen (deklarativ), sondern auch dafür, *wie* sie dies tun (non-deklarativ) (vgl. Pugh, 2013, S. 50). Dabei schließen diejenigen, die den Einsatz von Interviews zur Beforschung aller Modi kulturellen Wissens befürworten, implizit an eine theoretische Einsicht aus Kapitel 2 an: Die analytische Trennung von Kognition, Praxis und Diskurs ist empirisch durchlässig. So wie sich symbolische Grenzen zu sozialen materialisieren können, wie aus Diskursen Bücher werden, so lässt sich verkörpertes und kognitives Wissen diskursiv ausdrücken. Körperlich-sinnliche Erfahrungen stabilisieren sich in Form kognitiver Schemas, welche wiederum Denken und Handeln beeinflussen (exemplarisch Ignatow, 2007; Johnson, 2009; Lizardo, 2004). So erfolgt beispielsweise im Konzept der *embodied metaphor* (Gibbs, Costa Lima und Francozo, 2004; Lakoff und Johnson, 1980, S. 195) die Zusammenführung kognitiver und verkörperter Wissens Elemente in einem diskursiven Ausdruck, zum Beispiel in Interviews. Metaphern sind damit ein Beispiel dafür, dass über diskursive Formen der Zugang zu kulturspezifischen kognitiven Mustern verkörperter Erfahrung (für weitere Beispiele der empirischen Anwendung des Konzeptes siehe auch Winchester, 2008; Winchester, 2016) oder auch Emotionen (exemplarisch Gibbs, Leggitt und Turner, 2002) möglich ist.

6.2.2 Datenerhebung

Fallauswahl

Insgesamt habe ich mit 22 Interviewpartner:innen von 17 Studienstandorten 21 Interviews durchgeführt. Entsprechend fand ein Interview zeitgleich mit zwei Personen statt.

Für die Auswahl der Interviewpartner:innen bin ich im Zuge des Forschungsverlaufs mehrschrittig vorgegangen und habe mich dabei jeweils an ersten empirischen Beobachtungen orientiert. Zunächst habe ich für die 69 Studienstandorte (Anhang A.1) jene Personen recherchiert, denen Dokumente, wie Modulhandbücher, die Hauptverantwortung für die *Methodenmodule* zuweisen. An allen bis auf einem Standort liegt diese formale Verantwortung bei Professuren. Damit ist nicht impliziert, dass nicht zahlreiche andere Lehrpersonen Verantwortung in der Methodenlehre übernehmen. Für mich ist jedoch zum einen diese formale Zuweisung von Bedeutung und zum anderen interessiert mich vor allem die Verantwortung der Organisation der *grundständigen* Methodenlehre. Diese umfasst die Pflichtveranstaltungen, auf welche ich ein besonderes Augenmerk lege. Sie definieren jenes methodische Wissen, welches *kollektiv* wirksam als *Minimum* des für Soziolog:innen relevanten Methodenwissens definiert wurde (entweder pro Standort und/oder unter Rückbezug auf die entsprechende Empfehlung der DGS [Vorstand der DGS, 2002]). Die Recherche der formal Verantwortlichen der Methodenlehre habe ich vorgenommen, um zum einen die strukturelle Einbettung dieser Rolle zu erheben (zum Beispiel Status, Denomination, geteilte oder alleinige Verantwortung) und um zum anderem meine Interviewpartner:innen auszuwählen.

So besitzen elf der 22 befragten Personen eine Professur mit einer Denomination, die explizit die Spezialisierung auf Methoden ausweist. Wie auch von Hirschauer und Völkle (2017) thematisiert, variieren die Standorte bezüglich der Anzahl an expliziten Methodenlehrstühlen und ihrer jeweiligen Benennung. Von den elf *Methodenprofessuren qua Denomination* haben wiederum neun einen allgemeinen Titel, wie »Professur für Methoden der empirischen Sozialforschung«, und zwei einen spezifischen, wie »Professur für Methoden der qualitativen Sozialforschung«. Zwei weitere befragte Professor:innen tragen keinen Methodenverweis in ihrer Denomination trotz einer vollständigen oder partiellen Verantwortung für die Methodengrundausbildung.

Da sich im Zuge der Erhebung die starke Bedeutung der Lehrliteratur abzeichnete, habe ich im Laufe der Erhebung beschlossen, auch gezielt Lehrbuchautor:innen zu interviewen.⁷ So wurden drei weitere Interviews gezielt auf Grund der Lehrbuchautor:innenschaft der Befragten von in der Methodenlehre prominenten Methodenlehrbüchern geführt. Diese Lehrbücher habe ich wiederum auf Grund der Analyse von Lehrplänen (Kapitel 6.3) identifiziert.

7 Wobei fünf weitere der Befragten *allgemeine* Methodenlehrbücher verfasst haben. Im Gegensatz zu diesen wurden die anderen drei Befragten jedoch gezielt auf Grund ihrer erfolgreichen Lehrbücher ausgewählt, ungeachtet ihrer formalen Einbindung in die soziologische Methodenausbildung.

Zudem wurde deutlich, dass einzelne Pflichtveranstaltungen dauerhaft informell in der Verantwortung anderer Personen, sogenannter Lecturer oder Akademische Räte, liegen. Dies ist entfristetes, aber nicht auf eine Professur berufenes Personal, welches an manchen Standorten die Methodenlehre oder zumindest Teile davon, wie die Statistikausbildung, vollkommen selbstständig verantwortet. In diese Kategorie fallen zwei Befragte. Zwei weitere Personen verantworten Teile der Methodenausbildung über Jahre hinweg, jedoch in befristeter Anstellung. Eine der beiden Personen stellt eine Ausnahme hinsichtlich des Fokus auf Pflichtveranstaltungen der Methodenlehre dar. Dies ist damit begründet, dass es Standorte gibt, an denen einzelne methodologische Kulturen nicht Teil der Pflichtlehre sind, aber trotzdem wiederkehrend durch entsprechende Repräsentant:innen im Studienangebot vertreten werden. Die befragte Lehrperson hat an ihrem Standort allein die qualitativen Methoden auf einer befristeten Stelle vertreten.

An fünf Standorten wurden jeweils zwei Interviews durchgeführt, um die lokale Methodenlehre nicht nur aus einer Perspektive kennenzulernen, obwohl die Verantwortung eine geteilte war. Die Kombinationen der doppelten Standortbefragungen waren die einer allgemeinen Methodenprofessur mit einer Professur verantwortlich für die qualitativen Methoden, und eine Professur mit einem:r wissenschaftlichen Mitarbeiter:in.⁸

Da ein wichtiger Kontext des Studiums im Allgemeinen der jeweilige Studienstandort samt seiner Geschichte darstellt, habe ich auch diesbezüglich auf die Abdeckung unterschiedlicher Merkmale geachtet. Zum einen ist dies eine Studie mit dem Anspruch die deutschsprachige Soziologie zu untersuchen, entsprechend liegen, wie bereits erwähnt, die relevanten Standorte in D, AT und CH. Von den Befragten vertreten 14 Standorte Deutschland, dabei je zur Hälfte in den alten und zur Hälfte in den neuen Bundesländern. Vier Befragte arbeiten an einem schweizerischen, vier an einem österreichischen Standort. Die Größe der Studienstandorte im Sinne von Studierendenzahlen insgesamt oder auch für die Soziologie habe ich nicht separat berücksichtigt, da ich annehme, dass sich entsprechende Einflussfaktoren auf die Methodenlehrsituation über die Anzahl der Professuren am Soziologieinstitut bzw. über die Verfügbarkeit mehrerer Hauptverantwortlicher für die Methodenlehre auswirken. Dies habe ich wiederum, wie bereits beschrieben, in der Auswahl der Befragten berücksichtigt.

Mit den hier genannten Verteilungen ist kein Anspruch auf eine statistische Repräsentativität verbunden, ihre Nennung dient lediglich der Darlegung der Auswahlkriterien der Befragten. Da der Fokus meines Interesses auf der Methodenlehrsituation aus der Perspektive der Lehrenden liegt, also jenen, die ich als Repräsentant:innen von Wissenskulturen deute, ist auch die Erhebung entsprechend ausgerichtet. So sprechen andere beteiligte Gruppen, wie die Studierenden, im Rahmen dieser Studie nicht selbst, werden hinsichtlich ihrer Beteiligung an der Ko-Produktion des in der Lehre

8 Die Kategorie dient hier als Platzhalter für alle Anstellungsverhältnisse unterhalb der Professur.

Tabelle 1: Auswahlkriterien der Interviews

Einheit	Anzahl	Einheit	Anzahl
Interviews	21	Entfr. WiMis	2
Interviewte	22	Befr. WiMis	2
Methodenlehrende	19	Professor:innen	18
Lehrbuchautor:innen	3	Allg. Methodendenomination	9
D	14	Spezifische Methodendenomination	2
CH	4	Keine Methodendenomination	2
AT	4		
verschied. Studienorte	17		

repräsentierten Methodenwissens jedoch innerhalb der Erzählungen der Lehrenden sichtbar.⁹

Interviewsituation

Die Interviewkontakte wurden mehrheitlich über Mailanfragen hergestellt (für das Anschreiben, siehe Anhang A.7), vereinzelt erfolgte die Kontaktaufnahme in anderen Kontexten, wie Tagungen oder Workshops.¹⁰ In zwei Fällen war ich mit den Befragten bereits im Vorfeld persönlich bekannt aus Bildungskontexten. 19 Interviews fanden unter beidseitiger Anwesenheit statt, eines davon in einer Privatwohnung, drei in gastronomischen Einrichtungen, der Rest in Universitätsbüros. Drei Interviews fanden mit kurzen Unterbrechungen und Ortswechseln statt. Zwei Interviews erfolgten auf Grund terminlicher Probleme, die ein persönliches Treffen erschwerten, online bzw. telefonisch, einmal mit und einmal ohne Video. Von allen Interviews wurde der Ton aufgezeichnet. Die Einverständnis der Befragten zur Aufzeichnung, Speicherung und Weiterverwertung der Daten durch mich im Rahmen meines Forschungsprojektes ist mir von allen schriftlich bestätigt worden. Die Interviews wurden im Zeitraum von Februar 2018 bis Juli 2019 geführt.

Jede Interviewsituation ist eine Interaktionssituation zwischen mindestens zwei Personen, wie mir und den Befragten, und dem sozio-kulturellen Kontext, den die Beteiligten mitbringen. Besonders an den Interviews meiner Studie ist die Tatsache,

9 An zwei Standorten, in denen im Zuge der Erhebungen Kontroversen um die Methodenausbildung mit starkem Einbezug der Studierenden sichtbar wurden, habe ich auch spontan Interviews mit Studierendenvertreter:innen durchgeführt, diese jedoch nicht systematisch ausgewertet.

10 Natürlich blieben einige Anfragen unbeantwortet oder wurden abgelehnt. Dies ist schon allein deshalb nicht überraschend, weil die Befragten zu einer Gruppe mit hohem Status und zumeist vollen Mailfächern und Terminkalendern gehören. Ich konnte jedoch kein wissenskulturelles Muster erkennen, welches auf eine systematische Verzerrung hinsichtlich jener, die sich auf ein Interview eingelassen haben, und jener, die dies nicht taten, hinweist.

dass ich selbst den Enkulturationsprozess in die Wissenskulturen, die im Zentrum stehen, durchlaufe. Ich bin Soziologin, die empirisch arbeitet; ich habe Soziologie studiert und eine Methodenausbildung durchlaufen. Dies sind Bedingungen, die bei der Analyse zu berücksichtigen sind, da sie in spezifischer Weise beeinflussen, was wie gesagt wird – von den Befragten, aber auch von mir als Interviewerin. Je kulturell ähnlicher ich wahrgenommen werde, desto weniger Wissen werden die Befragten explizit machen, sondern voraussetzen, und desto unangenehmer waren mir Nachfragen zur Explizitmachung (vgl. Platt, 1981, S. 82). Zugleich bin ich als Doktorandin eine Novizin, die nicht nur einen niedrigeren Status besitzt als die Befragten, sondern auch einen Enkulturationsprozess durchläuft, den die Befragten wiederum gewohnt sind, in der Rolle als Professor:in zu betreuen. Dies äußerte sich beispielsweise in Hinweisen dazu, welchen Zeitplan ich verfolgen sollte etc. Zudem erkannte ich in den Befragten Expert:innen einer Praxis, die ich beabsichtigte, mir anzueignen. Sie lehren, ich lerne Methoden. Entsprechend war ich vereinzelt versucht, Befragte zu meiner empirischen Arbeit zu konsultieren. Dem bin ich bis auf einen Fall, in dem ich die befragte Person bereits im Vorfeld aus dem Kontext einer Interpretationsgruppe kannte, nicht gefolgt. Dies illustriert jedoch die Mehrdimensionalität des Rollenverhältnisses der Befragten und mir. Gegenüber qualitativ Forschenden kam es vor, dass ich meine eigene Interviewpraxis reflektierte, beispielsweise wenn ich entgegen der Vorstellung guter Interviewführung eine Suggestivfrage gestellt habe. Dadurch habe ich die Situation selbst als eine Prüfung meiner Praxis gerahmt.

Ergänzend bestand vielfach nicht nur eine kulturelle, sondern auch eine soziale Nähe im direkten Sinn, wie im Fall der Bekanntschaft durch eine Interpretationsgruppe, aber auch in indirekter Weise. So wurde ich beispielsweise gebeten, meine Promotionsbetreuerin zu grüßen. Für die Interviews bedeutet dies auch, dass die Befragten vielfach davon ausgehen konnten, dass ich nicht nur ihre kulturelle Sprache spreche, sondern auch Personen und Orte kenne, die sie erwähnen. Dies ist bei der Interpretation des Gesagten zu berücksichtigen und kann methodisch nutzbar gemacht werden. So lerne ich etwas über die persönlichen Kulturen der Lehrenden, je nachdem was sie in Bezug auf mich explizit machen oder implizit lassen. Wie sie mich und meinen wissenschaftlichen Hintergrund deuten, beeinflusst wiederum ihr Gesagtes im Sinne einer Positionierung zu mir. Mal war ich die Verbündete, mit der man lästern konnte, mal gab ich Anlass zur Rechtfertigung der eigenen Praxis. Mal wurde ich belehrt, mal als gleichwertige Partnerin im Methodendiskurs anerkannt (für unterschiedliche Zuschreibungen der Interviewer:innenrolle, siehe Bogner und Menz, 2002, 50ff.). Ich verstehe diese kulturelle und soziale Nähe zu den Befragten als Interpretationsressource, denn »[j]ede Positionierung gegenüber einer Interviewerin bzw. einem Interviewer kann also auch als eine Positionierung gegenüber fiktiven Dritten, einer sozialen Gruppe sowie als Positionierung in einem Diskurs gelesen werden und ist somit von der konkreten Interviewsituation immer wieder auch abstrahierbar« (Kruse, 2015, S. 338).

Im Anschluss an die Gespräche habe ich jeweils ein Protokoll verfasst, in dem ich nicht nur die objektiven Bedingungen des Gesprächs (Ort, Zeit etc.) vermerkt habe, sondern auch meine Bewertungen und Emotionen, die ich im Hinblick auf die Interaktionssituation empfunden habe. Meine grundsätzliche Strategie hinsichtlich meines

Verhaltens innerhalb der Interviewsituation war Zurückhaltung, um der Selbstläufigkeit der Erzählungen der Befragten Raum zu lassen. In der Phase der Nachfragen habe ich mich wiederum bemüht, Implizites nicht implizit zu lassen und auch dann nachzufragen, wenn ich glaubte, verstanden zu haben. Mal blieben meine Fragen so gezielt naiv, ich spielte die Rolle der Novizin aus. Andere Male, wenn ich Implizites nicht als Ausdruck der Nähe, sondern der Differenz wahrnahm, habe ich durch Nachfragen gezielt signalisiert, dass das entsprechende Thema anschlussfähig ist an mein vorhandenes Wissen und somit ausgeführt werden kann. Die Interviews dauerten von 1 h 08 min bis zu 2 h 49 min. Vielfach wurde die Bereitschaft zu weiteren Gesprächen signalisiert und/oder die Gespräche gingen nach Aufzeichnungsende weiter, oft mit Fragen der Befragten an mich.

Leitfaden

Die Interviews wurden leitfadengestützt durchgeführt. Klassischerweise dient dieses Instrument dazu, auf die Gesprächsthemen durch leichte Lenkung Einfluss auszuüben, dabei zugleich offenzubleiben für Gesprächs- und Themenverläufe, die seitens der Befragten und nicht der Befragenden initiiert und relevant gemacht werden (exemplarisch Helfferich, 2014). Die Vorsortierung von Fragen in Themenblöcken bedeutet nicht, dass die entsprechende Ordnung dem konkreten Gesprächsfluss entspricht. Im Gegenteil werden durch die Offenheit dieser Interviewform die im Leitfaden unterschiedenen Themen vielfach verschränkt behandelt. Dass die meisten Themen auch ohne mein Zutun als Interviewerin zur Sprache kamen, deute ich als Zeichen dafür, dass sie zum einen auch aus Lehrendenperspektive sinnhaft zusammenhängen und somit zum anderen relevant sind für die Situation der Methodenlehre.

Im Folgenden stelle ich die Themenblöcke vor und die mit diesen verbundenen Forschungsfragen. Der konstante Kern des Leitfadens, der sich an die Lehrenden richtet, umfasst drei Themenblöcke (siehe Anhang A.2) mit zwei optionalen Blöcken, einem zum Thema des kulturellen Wandels (anhand des Themas *Big Data*) und einem zur Konzeption von Methodenlehrbüchern. Ob diese beiden bzw. einer der beiden Blöcke zum Einsatz kamen, habe ich situativ entschieden. Den Block zu *Big Data* habe ich weggelassen, falls der zeitliche Verlauf ihn nicht mehr zuließ. Die Lehrbuchfragen wiederum ergaben natürlich nur Sinn, falls die befragte Person auch Lehrbuchautor:in ist. Für die Befragten, die ich explizit auf Grund ihrer Lehrbuchautor:innen-schaft ausgewählt habe, liegt ein separater Leitfaden vor (siehe Anhang A.3). Da das theoretische Interesse und somit die Begründung der Fragen denen aus dem ersten Leitfaden ähnlich sind, konzentriere ich mich im Weiteren auf die Darstellung dieses ersten Leitfadens.

1) Eingeleitet wurden die Interviews mit einer offenen Erzählaufforderung zur **akademischen Sozialisation**: *Bitte beschreiben Sie Ihren akademischen Werdegang, der Sie auf Ihre aktuelle Position als Professor:in *Platzhalter für Denomination* mit Verantwortung für die Methodenlehre im BA- und MA-Studiengang Soziologie in *Platzhalter Ort* geführt hat.* Wie bereits in Abschnitt 6.2.1 beschrieben, verfolgt diese Aufforderung zwei Ziele. Zum einen dient sie der Generierung einer spezifischen *Form* von Antwort, konkret einer narrativen Sequenz. Im Modus der Erzählung und ohne Eingriffe durch die Interviewerin

sollte im Rahmen der Interaktionssituation des Interviews eine gewisse Selbstläufigkeit des diskursiven Nachvollzugs der Erfahrungsstrukturen der Befragten erfolgen. Zum anderen gilt das Interesse spezifischen *Inhalten* der Erzählung, welche Einblick in jene Enkulturationskontexte, Standorte, Organisationen, Personen und Disziplinen gewähren, die die Befragten heute als relevant für ihre gegenwärtige Position und ihre Verantwortung für die Methodenlehre deuten. Konkrete Nachfragen richten sich auf spezifische Entscheidungen der Vergangenheit oder evaluative Anmerkungen. Zudem dient diese biografische Erzählung der Verortung der befragten Person in sozialen wie kulturellen Netzwerken, wieder nicht im Sinne einer reinen Nennung von Orten und Namen, wie sie anderweitig verfügbare CVs gewährleisten, sondern stets gerahmt und eingeordnet durch spezifische Bedeutungszuschreibungen der Befragten. Die mit diesem Block an Interviewfragen verknüpften Forschungsfragen sind folgende:

I. Akademische Sozialisation

Welche lebensgeschichtlichen Verläufe sind der institutionell zugewiesenen Rolle als Methodenprofessor:in und ihrer Deutungsmuster (siehe II.) vorausgegangen? Welche (wissens-)kollektivgeschichtlichen Verläufe werden in den Erzählungen re-konstruiert (Rosenthal, 2016, S. 15)?

Welchen biografischen Enkulturationserfahrungen schreiben die Befragten Relevanz für ihre gegenwärtige Position zu?

Wie wird die erlebte beruflich-akademische Biografie in einen sinnvollen Zusammenhang zur gegenwärtigen Praxis der Methodenlehre gesetzt?

2) Ein weiterer Themenblock ist dem **Verhältnis der Disziplin der Soziologie und ihren Methoden** aus Perspektive der persönlichen Kultur der Befragten und damit auch der öffentlichen Kulturen, deren Mitglied sie sind, gewidmet. Die Motivation hierfür liegt in dem Forschungsinteresse an der Verbindung bzw. Aushandlung von disziplinären und methodologischen Kulturen und ihrer Repräsentation in der Lehre. Erschien mir ein Stimulus zu diesem Thema notwendig, habe ich die Frage nach der Bedeutung der Methodenlehre im soziologischen Studium gestellt. Je nach Denomination der Befragten und je nach Titel der Einführungsveranstaltung habe ich zudem nach dem Bezug dieser zum Soziologiestudium gefragt. Hintergrund hierfür war meine empirisch basierte Feststellung, dass vermehrt die Kategoriebezeichnung »soziologische Theorie«, aber nie »soziologische Methoden«, sondern »Methoden der empirischen Sozialforschung« verwendet wird. Infolgedessen stellte ich mir die Frage, ob aus Sicht der Methodenlehrenden über die Methodenausbildung auch dezidiert *disziplinäre* Sozialisation betrieben wird.

II. Verhältnis von Disziplin und Methode

Welche symbolischen Grenzen werden um die *Disziplin der Soziologie* gezogen? Wie charakterisieren Methodenlehrende die Disziplin, in der sie ausbilden und in der sie ausgebildet wurden?

Welche symbolischen Grenzen werden um *wissenschaftliche Methoden* und innerhalb dieser Kategorie gezogen? Wie charakterisieren Methodenlehrende Methoden, in denen sie ausbilden und in denen sie ausgebildet wurden?

In welchem Verhältnis stehen Soziologie und Methoden gemäß den Lehrenden zueinander?

Welchen Beitrag leistet die Methodenlehre zur disziplinären Enkulturation/Reproduktion gedeutet durch die Lehrenden?

3) Der größte Themenblock gilt der **Konzeption der Methodenlehre**. Zum allgemeinen Einstieg habe ich zumeist *Wie entwerfen Sie Ihre Veranstaltungen?* gefragt, die Frage aber situativ angepasst an bereits Gesagtes und an die lokalen Lehrkontexte. Das Interesse gilt dabei den Prozessen der Lehrplanung, aber auch den Elementen der Planung, wie Sitzungsinhalten, Literatur als Quelle des Lehrinputs und/oder als Pflicht- oder empfohlene Lektüre für die Studierenden, sowie der gewählten Software. Diese Fragen zielen entsprechend auf das reflexiv verfügbare Wissen der Befragten zum Rekontextualisierungsprozess ab. Die beiden Blöcke zuvor sollen dem Zugriff auf das non-deklarative Wissen hierzu dienen. In diesen dritten Themenbereich habe ich die Syllabi als zusätzliches Kontextwissen einbezogen, wenn sie für die Veranstaltungen der befragten Person vorlagen. Nachfragen gelten Veränderungen dieser Planungsprozesse bzw. ihrer Produkte, den einzelnen Veranstaltungen, mit der Bitte um Illustration durch konkrete Beispiele. Ein zweiter Bereich fokussierte hierbei auf die Relationen zwischen den Lehrveranstaltungen der Befragten und jenen ihrer Kolleg:innen im zeitlichen Verlauf des Studienjahres oder hinsichtlich der Verbindung von Bachelor- und Master-Veranstaltungen. Zudem spielt neben der Systematik der eigenen Veranstaltungen auch die (Nicht-)Koordination mit anderen Lehrbereichen eine Rolle. Immerhin ist jede Veranstaltung, jedes Veranstaltungscurriculum eingebettet in eine übergeordnete Studienstruktur und Teil eines als modular konzipierten Systems. Hinzu kommen in diesem Block Fragen zum Feedback der Studierenden zur Lehre und die Bewertung des Verhältnisses von Lehre und Forschung.

III. Konzeption der Methodenlehre

Welche Bedingungen gestalten aus Sicht der Methodenlehrenden die Methodenlehre mit, über welche Mechanismen und mit welchen Folgen für die Repräsentation von Methodenwissen in der Lehre?

Inwieweit reproduzieren sich die Sozialisationserfahrungen der Lehrenden in ihrer Lehrkonzeption?

Inwieweit reproduzieren sich die Vorstellungen von Disziplin und Methode im Rahmen der Methodenlehre?

Analytisch verbunden sind diese drei Blöcke dadurch, dass die akademische Sozialisation (I.) der Befragten und ihre Vorstellungen von Soziologie und Methoden (II.) als Einflussfaktoren der Methodenlehrsituation verstanden werden. Die Begründung hierfür geht auf die bereits in Unterkapitel 2.1 eingeführte Unterscheidung der öffentlichen und persönlichen Kultur und ihrer Aneignung zurück. Während die disziplinäre Lehre als Ganzes unter anderem die Funktion besitzt, die öffentliche Form der disziplinären kulturellen Ordnung zu reproduzieren, findet die entsprechende Arbeit auf der Mikroebene statt, durchgeführt von den individuellen Lehrenden, die die Verantwortung der Methodenlehre tragen. Die Lehrenden leisten nicht nur ihren Beitrag im Enkulturationsprozess der Studierenden, sondern haben selbst diesen

Prozess durchlaufen. Ihren Studierenden haben sie bereits die Selektionsschritte voraus, welche darüber entscheiden, ob jemand als Soziolog:in zertifiziert wird oder ob jemandem die Rolle zugestanden wird, zur Reproduktion disziplinärer Kultur beizutragen. Die daraus erwachsenen persönlichen Kulturen der Lehrenden beeinflussen wiederum ihr gegenwärtiges Handeln als Mitglieder disziplinärer wie subdisziplinärer Wissenskulturen und so auch ihre Lehre.

Ich gehe also davon aus, dass das kulturelle Repertoire, welches die Lehrenden aktivieren, um ihrer Biografie samt Enkulturationserfahrungen Bedeutung beizumessen (I.), sowie die Deutungsschemas (II.), die im Zuge des Biografieverlaufs angeeignet wurden, gleichermaßen in ihre gegenwärtige Praxis der Lehrkonzeption einfließen. Diese Annahme fußt auf dem *acquired disposition model* (Vaisey und Lizardo, 2016) von Kultur.¹¹ Dieses besagt, dass individuelle Ausprägungen kultureller Positionen, beispielsweise Einstellungen, nicht spontanen Einflüssen unterliegen, sondern in der Vergangenheit ausgebildet, langfristig und stabil Handeln beeinflussen. Entsprechend resultieren der I. und II. Block des Leitfadens aus der These, dass die dort abgefragten Themen die Rekonstruktion der persönlichen Kultur ermöglichen, die wiederum die Gestaltung der Methodenlehre prägt.

4) Nachdem über inkrementelle Veränderungen der Lehrgestaltung gesprochen wurde, fokussierte der vierte bzw. erste optionale Themenbereich stärker auf einen konkreten Anlass zur Veränderung soziologischen Methodenwissens und ihrer Lehre: **die Verfügbarkeit großer, digitaler Datenmengen**. Mithilfe dieses konkreten Falls eines möglichen kulturellen Wandels sollte explorativ der Zugang zu Rechtfertigungen des Status-quo-Erhalts und/oder von Wandlungsimperativen erfolgen, vor allem vor dem Hintergrund, dass die Diskurse um diesen »Datenschatz« für Soziolog:innen von externen wie internen Erwartungen durchsetzt sind und die Forschung und Ausgestaltung der Methodenlehre betreffen.

5) Bei Befragten mit eigenem Methodenlehrbuch habe ich diesem einen weiteren Themenblock gewidmet, entweder auf Kosten eines anderen oder ergänzend, je nach Interviewsituation. Fragen fokussierten auf den Entstehungskontext der Bücher, die zugrunde liegende Motivation und Opportunitäten, und vor allem, in Anlehnung an die Fragen nach der Lehre, auf die Konzeption des Buches. Wie wurden Elemente ausgewählt und in Ordnung gebracht? Welche Relevanz-, Wertungs- und damit Klassifikationssysteme werden diesbezüglich retrospektiv hervorgehoben? Fragen fokussierten hierbei nicht nur auf die inhärente Logik der Bücher, sondern auch auf ihre Einordnung in den bereits existierenden Lehrbuchbestand. Welche Positionierungen wurden mit diesem Buch verbunden? Auch hier wurde nach dem wahrgenommenen Feedback der Studierenden wie Kolleg:innen gefragt und nach Beispielen für sub-

11 »The term dispositions is important; the basic proposal is not that people «store» ideas or opinions in their brains in a coherent form. Instead, social experience shapes cognition such that people have dispositions to reproduce similar judgments to cultural objects over time (Zaller 1992). That is, a person does not walk around with a settled view of (say) country music in his or her long-term memory but is able to recreate this judgment as needed in response to appropriate external prompts (e.g., Lizardo and Skiles 2016).« (Vaisey und Lizardo, 2016, S. 3)

stantielle (inhaltliche) Veränderungen zwischen Auflagen. Schließlich ging es um das Verhältnis der Lehrpraxis zum Verfassen eines Lehrbuches.

6.2.3 Qualitative Rekonstruktion kultureller Muster

Im Folgenden werde ich das Vorgehen zur Aufbereitung und Auswertung der Interviews darlegen. Da ich die aufgezeichneten Interviews nicht nur als Dokumente der Interaktion der Interviewsituation verstehe, sondern auch als Dokumente, aus denen sich kulturelle Muster (disziplinäre, methodologische und spezifisch zur Lehre) erschließen lassen, muss ich ein systematisches Vorgehen wählen, welches mir nicht nur dabei hilft, die Relevanzen, Deutungsschemas, Bewertungsmuster etc. pro Fall (persönliche Kultur) zu rekonstruieren, sondern welches mir auch dabei hilft, von der Fallrekonstruktion abstrahiert die darin sichtbaren öffentlichen Kulturen zu erkennen. Ich verfolge mit der Auswertung ein analytisches Ziel: Ich möchte das Phänomen der soziologischen Methodenlehre, ihre Bedingungen und kulturbezogenen Mechanismen aus der Perspektive der Lehrenden verstehen. Mich interessiert also ihr deklaratives wie non-deklaratives Lehrwissen. In der Auswertung unterscheide ich zwischen jenen Elementen ihres persönlichen Lehrwissens, welche sich primär aus der zu repräsentierenden Kultur, beispielsweise als Ergebnis ihrer disziplinären Sozialisation, speisen, und jenen, die im Lehrkontext angeeignet wurden. Die Vermittlung zwischen diesen erfolgt im Prozess der Rekontextualisierung. In meinem an diesem Ziel ausgerichteten Vorgehen habe ich mich nicht durchgängig an einem existierenden Auswertungsverfahren orientiert, sondern zum einen geteilte Prinzipien interpretativ-rekonstruktiver Verfahren übernommen (siehe auch das vorhergehende Unterkapitel 6.1) und zum anderen Verfahrensschritte kombiniert, die mir für mein empirisches Material und Forschungsinteresse gegenstandsangemessen erschienen.

Aufbereitung

Zunächst habe ich alle Audioaufzeichnungen der Interviews vollständig transkribiert und mich hierbei für eine einfache Form der Transkription entschieden, die für die Auswertungsziele der rekonstruktiven Sozialforschung ausreichend ist (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 167). Dabei war meine Absicht primär, die gesprochene Wortabfolge abzubilden, ergänzt um Markierungen von Wortbetonungen, Pausen, Abbrüchen, Überlappungen der Sprecher:innen und nonverbaler Kommunikation, wie Lachen. Die Zeilen wurden durchnummeriert. Direkt im Anschluss an die Transkription habe ich die Interviews anonymisiert, das heißt Verweise auf Personen, Gender, Orte, Institutionen und Ähnliches durch Platzhalter ersetzt. In einem separaten Dokument habe ich paarweise die ersetzten Textstellen und den Ersatztext dokumentiert. Für die weitere Analysearbeit am Transkript und an weiteren Dokumenten des Feldes, wie Studien- und Prüfungsordnungen, Beobachtungsprotokollen von Tagungen, Archivmaterial und Ähnlichem habe ich primär mit der Software ATLAS.ti gearbeitet.

Einzelfallanalyse

Anschließend an die Transkription und Anonymisierung der Audioaufnahmen der Interviews habe ich die thematische Struktur eines jeden Interview niedergeschrieben.

Diese Struktur ist zum einen verfahrenspraktisch hilfreich, weil sie für den späteren Fallvergleich die Orientierung im Interview mithilfe der Zeilennummern und den gezielten Zugriff auf thematische Strukturen erleichtert. Aber auch aus Perspektive des rekonstruktiven Anspruchs ist dieser Schritt notwendig, um einen ersten Eindruck von den relevanten Themen und ihren Relationen zu bekommen (vgl. Nohl, 2017, S. 50f.).¹²

Offenes Kodieren

Zum »Aufbrechen« des an kulturellen Verweisen dichten diskursiven Materials habe ich mich an der in der *Grounded Theory* üblichen Praxis des *offenen Kodierens*¹³ orientiert und diese Zeile für Zeile umgesetzt. Meine Absicht hierbei war, eine Ausgangsbasis zu schaffen, von der aus Sinnelemente (Themen, Argumente, Erzählungen etc.) und deren Relationen rekonstruierbar werden. Dabei wollte ich gezielt trotz meines theoretischen Fokus auf die Reproduktion einer ausdifferenzierten Kultur und der damit verbundenen theoretischen Annahmen, die in den Aufbau des Leitfadens flossen, offenbleiben für Rahmenbedingungen und Konsequenzen der Situation der Methodenlehre, wie sie durch die Lehrenden gedeutet und von mir nicht theoretisch antizipiert wurden. *Offen* bezieht sich beispielsweise auf die Art der Kodes – expliziter Inhalt (Beispiel für einen Was-Kode: *Dealing with institutional change*)¹⁴ oder implizite Bedeutung¹⁵ (Beispiel für einen Wie-Kode: *Differentiating disciplines by deficit*¹⁶) – und auf die Größe der kodierten

- 12 Hierbei muss im Kontext von Leitfadeninterviews bei der Auswertung dringend berücksichtigt werden, wer welche Themen zu solchen macht. Ob also die Befragten Relevanzen setzen oder jenen folgen, die ich als Interviewerin eingeführt habe.
- 13 Ich übernehme zwar viele Schritte und Forschungsprinzipien der *Grounded Theory* und der verwandten Situationsanalyse, weiche von diesen im Zuge meiner Analyse jedoch ab. Beispielsweise habe ich zwar auch Zitate als »Indikatoren« (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 213ff.) paraphrasiert und aus diesen wiederum abstraktere »Konzepte« generiert, differenziere aber darüber hinaus nicht zwischen *Konzept* und *Kode*. Bei meiner folgenden Ausdifferenzierung von Kodes geht es nicht um die Ordnung der Relationen unterschiedlicher Aktivitäten, sondern um verschiedene Ausprägungen einer Aktivität. Die Relationierung verschiedener Aktivitäten, Kodes, nehme ich mithilfe von Netzwerkvisualisierungen in Memos vor.
- 14 Hierbei handelt es sich um eine Oberkategorie, die ich vielfach ausdifferenziert habe. Relevant wurde sie, wenn die Befragten im Kontext der Lehre von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen institutionellen Wandels sprachen.
- 15 Diese Zweiteilung der Analysedimensionen wird in den meisten rekonstruktiv-hermeneutischen Verfahren so ähnlich vorgenommen, wenn auch jeweils unterschiedlich betitelt. Przyborski und Wohlrab-Sahr sehen diese Unterscheidung in der *Narrationsanalyse* in den »narrativen und argumentativen Passagen«, bei der *Dokumentarischen Methode* im »immanenten und dokumentarischen Sinngehalt« und für die *Objektive Hermeneutik* in der Unterscheidung von »objektive[r] Bedeutungsstruktur [...] und [...] de[n] Bedeutungen, die vom Sprecher subjektiv intentional realisiert werden« (ebd., S. 252).
- 16 Bei diesem Kode geht es nicht um konkrete Elemente, die die befragte Person für die Methodenlehrsituation als relevant beschreibt, sondern um die Logik, mit der Argumente formuliert und Prozesse nachgezeichnet werden. Dieser beispielhafte Kode verweist auf einen Akt symbolischer Grenzziehung, der von den Befragten geleistet wird. Er enthält Informationen zu Deutungsschemas (Kategorien und ihren Relationen) und Bewertungssystemen der Befragten. Dabei geht es im Zentrum nicht darum zu notieren, dass beispielsweise eine Soziologin einer Ökonomin fehlendes Kontextbewusstsein vorwirft, sondern darum, dass die entsprechenden Disziplinen zwar unter-

Sinneinheiten – eine Zeile, ein Satz etc. Für die Kodes formuliere ich explizit nicht den Anspruch, dass sie trennscharf zu sein haben. Da ich sie als Verweise auf Elemente der kulturellen Toolkits der Befragten deute und diese sich sowohl ergänzen als auch überlappen, widersprechen und bestätigen können, ist auch das Verhältnis der Kodes entsprechend zu verstehen.

»[E]vents/actions/interactions« (Corbin und Strauss, 1990, S. 12) sind mit Gerundien betitelt, denn »coding with gerunds helps you detect processes and stick to the data« (Charmaz, 2006, S. 49).¹⁷ Mit der Zeit habe ich von der Praxis, Zeile für Zeile zu kodieren, Abstand genommen, da diese Ordnung schlicht ein Layoutartefakt darstellt, und bin jedoch dabei geblieben, diese Form der offenen Kodierung *sequentuell* vorzunehmen.

Sequenzanalyse

Die Bedeutung von Worten und Sätzen ist nichts diesen substantiell Inhärentes, sondern ergibt sich in Relation zum Vor- und Nachhergehenden, folglich aus ihren Kontexten heraus. Für die Rekonstruktion impliziter Deutungsmuster muss also rekonstruiert werden, in welchem Kontext etwas gesagt wird. Dies führt zur Notwendigkeit eines systematisch sequenzanalytischen Vorgehens,¹⁸ dessen Ziel es ist, »herauszufinden, welche Mechanismen die Auswahl und Gestaltung sowie die temporale und thematische Verknüpfung der Textsegmente steuern« (Fischer-Rosenthal und Rosenthal, 1997, S. 153). Das sequenzanalytische Prinzip soll das systematische Verstehen anstelle von Ad-hoc-Interpretationen sicherstellen. Spezifisch für die Strukturanalyse biografischer Interviews empfehlen Fischer-Rosenthal und Rosenthal folgende Fragen an den Text, die der Hypothesenentwicklung dienen:

1. Weshalb wird dieses Thema an dieser Stelle eingeführt?
2. Weshalb wird dieses Thema in dieser Textsorte präsentiert?

schieden, aber gemäß einheitlichen Kriterien bewertet werden. Nur so ist es aus Perspektive der Befragten sinnvoll, sie entlang eines einheitlichen Maßstabes zu vergleichen und Defizite zu diagnostizieren. Im Akt der Differenzierung wird somit Gemeinsamkeit impliziert und basierend auf dieser Gemeinsamkeit ergibt es Sinn, dass Disziplinen beispielsweise im Wettbewerb um die besseren Deutungsangebote stehen. Die Unterscheidung zweier Kodearten und damit analytischer Dimensionen entspricht in etwa der Unterscheidung der *formulierenden* und der *reflektierenden Interpretation* der *Dokumentarischen Methode* (exemplarisch Nohl, 2017, S. 29).

- 17 »Think of the difference in imagery between the following gerunds and their noun forms: describing versus description, stating versus statement, and leading versus leader. We gain a strong sense of action and sequence with gerunds. The nouns turn these actions into topics. Staying close to the data and, when possible, starting from the words and actions of your respondents, preserves the fluidity of their experience and gives you new ways of looking at it. These steps encourage you to begin analysis from their perspective.« (Charmaz, 2006, S. 49) Da diese Praxis im Englischen leichter fällt, sind zahlreiche Kodes, die ich in diesem Stil benannt habe, englischsprachig. Die Prozessperspektive auf diese Art in den Kodierprozess einzubeziehen ist auch im Sinne der Toolkit-Theorie. Gemäß dieser besteht kulturelles Wissen weder aus statischen Elementen noch ist ihr Einfluss auf Handeln deterministisch. Kultur wird wirksam »in action« (Swidler, 1986) und ist somit prozesshaft zu denken und idealerweise zu analysieren.
- 18 »Sozialwissenschaftliche Rekonstruktionen von Deutungsmustern sind deshalb im Kern *immer* Sequenzanalysen.« (Hervorhebung durch LK, Lüders und Meuser, 1997, S. 69)

3. Weshalb wird dieses Thema in dieser Ausführlichkeit bzw. Kürze dargestellt?
4. Was sind die möglichen thematischen Felder, in die sich dieses Thema einfügt?
5. Welche Themen (Lebensbereiche oder Lebensphasen) werden angesprochen und welche nicht? (Ebd., S. 153)

Diese Fragen sollen helfen, vermeintlich Selbstverständliches zu entfremden und daran anschließend unterschiedliche Lesarten des Textes zu bilden. Diese entsprechen »gedankenexperimentell [entworfenen] mögliche[n] Deutungsmuster[n] [...], die die vertexteten Äußerungen plausibel erscheinen lassen, um dann in den folgenden Sequenzen überprüfen zu können, welche der Lesarten aufgegeben werden müssen oder vorläufig aufrechterhalten werden können« (ebd., S. 70). Somit können Interpretationen systematisch getestet werden. Das sequenzanalytische Vorgehen betrifft primär die Erzeugung der *Wie-* statt *Was-*Kodes.¹⁹ Die kontextsensitive Sequenzanalyse ist zudem hilfreich für die Zuordnung rekonstruierter kultureller Elemente, beispielsweise Klassifikationen, zur repräsentierten Wissenskultur oder zur repräsentierenden Kultur, da sich die kulturellen Kontexte wiederum im diskursiven Kontext einzelner Elemente abzeichnen.

Im Sinne des iterativen Forschungsdesigns bin ich hinsichtlich des offenen, sequentiellen Kodierens nicht mit jedem Interview gleich verfahren. So habe ich mit der steigenden Zahl kodierter Interviews den Detailgrad des offenen Kodierens neuer Interviews reduziert. Ich habe zwar jedes Interview ungeachtet des Zeitpunktes in dem Forschungsprozess einmal durchkodiert, jedoch im Zeitverlauf zunehmend auf bereits vorhandene Kodes zurückgegriffen bzw. an diesen weitergearbeitet.²⁰

Biografische Eingangssequenz

Auf Grund meiner Annahme, dass sich die persönlichen Kulturen der Lehrenden besser vor dem Hintergrund ihrer Deutungen der eigenen Enkulturation verstehen lassen, habe ich für den Einstieg in die Interviews Gesprächsimpulse für narrative Sequenzen zur Biografie der Lehrenden gesetzt. Zur Auswertung dieser Abschnitte habe ich mir insbesondere Einsichten der von Schütze entwickelten Narrationsanalyse zu Nutze gemacht (exemplarisch Schütze, 1983). Diese unterscheidet zum einen unterschiedliche Textsorten, wie Erzählung, Argumentation und Beschreibung, und ermöglicht somit den Zugang zu unterschiedlichen Modi von Kultur. Mit dem Narrativen Interview fokussiere ich in der Eingangssequenz auf Erzählungen²¹ und dadurch auf

19 Dabei sind selbstverständlich beide Arten der Kodierung Ergebnis eines Verstehensprozesses. In der inhaltsanalytischen Kodierung geht es jedoch um die Markierung des Verstandenen, im zweiten Fall um die Markierung des »Verstehen[s] des Verstehens« (Hitzler und Honer, 1997, S. 24).

20 Eine Übersicht über die Kodes und Kodierregeln, wie sie zum Abschluss meiner Arbeit vorlagen, befindet sich im Anhang A.5.

21 Für die Auswertung des gesamten Interviews sind für mich jedoch alle Textsorten relevant. Denn wie bereits angedeutet interessieren mich auch Argumentationen und Evaluationen, weil diese Momente symbolischer Grenzziehung sind, die Einblicke in die kulturellen Repertoires der Befragten ermöglichen.

non-deklaratives und nicht reflektiertes Wissen, da in dem durch die Erzählung »geforderten oder induzierten Erinnerungsvorgang *Eindrücke, Gefühle, sinnliche und leibliche Empfindungen oder bisher zurückgedrängte Komponenten der erinnerten Situationen* vorstellig werden, an die man sich lange nicht mehr erinnert oder über die man noch nie gesprochen hat. Dazu können auch solche gehören, die mit der Gegenwartsperspektive nicht kompatibel sind oder nicht dem jetzigen Präsentationsinteresse des Biographen und den Regeln der gegenwärtig wirksamen kollektiven Diskurse [...] entsprechen.« (Hervorhebung im Original, Rosenthal, 2014, S. 512)²² Der inhaltliche Fokus der Eingangssequenz auf eine autobiografische Erzählung ist für mich sinnvoll, um die Frage nach dem Zusammenhang der Identität, persönlichen Kultur und des Lehrhandelns der Befragten zu beantworten und somit auch die Frage nach der »biographische[n] Bedeutung des in der Vergangenheit Erlebten, als auch [nach der] [...] Bedeutung der Selbstpräsentation in der Gegenwart« (ebd., S. 515). In der Kodierung dieser Sequenz bin ich, wie bereits beschrieben, vorgegangen, habe dabei jedoch jedes Interview ungeachtet des Zeitpunktes im Forschungsprozess mit gleichbleibender Gründlichkeit kodiert. Dies liegt in der Besonderheit der »Eröffnungspassage« des Interviews begründet, in der »sich die befragten Personen [...] häufig in besonders verdichteter Form [präsentieren], so dass hier oft geradezu das ›Motto‹ einer Lebensgeschichte erkennbar wird« (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014b, S. 268).

Fallrekonstruktion

Basierend auf dem ersten Kodieren zweier Fälle habe ich für jeden Fall ein *Storymemo* (eigene Bezeichnung) zu den »Methodenbiografien« der Befragten verfasst, in dem ich im Sinne einer »Fallrekonstruktion« jene wiederkehrenden Deutungsmuster identifiziert und niedergeschrieben habe, die einzelne Interviews prägen. Diese entsprechen einem dominanten Leitmotiv, welches ich zum einen als Verweis auf die *Methodenidentität* der individuellen Befragten deute und das zum anderen ihr Lehrhandeln verständlich macht. Diese Zusammenhänge habe ich mir über die in ATLAS.ti mögliche Netzwerkvisualisierung der Kodes dieser Interviews erschlossen. Ein Beispiel für so ein Netzwerk findet sich im Anhang A.6. Während sich meine Kode- und Memoarbeit dahingehend im Laufe des Forschungsprojektes veränderte, dass über den ständigen Vergleich auch zwischen den Fällen eine theoretische Verdichtung stattfand, habe ich die fallspezifischen Storymemos über das gesamte Projekt hinweg gleichbleibend für alle Interviews einzeln verfasst. Sie sind Teil der Routine, mit der ich mir neue Fälle erschlossen habe.

Fallvergleich

Quer zur Einzelfallanalyse steht durchgängig der Vergleich der Fälle als auch die fallübergreifende Rekonstruktion von Deutungsmustern.

Nach der offenen Kodierung der ersten beiden Interviews war die Anzahl der Kodes bereits umfassend. Entsprechend habe ich begonnen, sie in einem ersten Durch-

22 Fischer-Rosenthal und Rosenthal unterscheiden hierbei zwischen »erlebte[r] und [...] erzählte[r] Lebensgeschichte« und bauen damit auf einer Unterscheidung auf, die meiner Unterscheidung des inhaltsanalytischen und rekonstruierenden Kodes ähnelt.

lauf zu systematisieren, redundante Kodes zusammenzuführen und einander zuzuordnen, wenn sie unterschiedliche Dimensionen bzw. Ausprägungen der gleichen Aktivität abbildeten.²³ Zur Unterstützung der Übersicht über die so entstandenen Haupt- und Unterkategorien habe ich mich an der Konvention orientiert, die Frieze für die Arbeit mit ATLAS.ti vorschlägt (2014, S. 108ff.). So habe ich das Label der Hauptkategorie (die Aktivität) vorangestellt und durch Großbuchstaben visuell abgehoben und die jeweilige Spezifizierung dessen innerhalb des Kodelabels in Kleinbuchstaben angefügt, beispielsweise:

- CHANGING TEACHING: updating
- CHANGING TEACHING: as part of own »teaching career« development
- CHANGING TEACHING: cutting methods/statistics
- CHANGING TEACHING: along perception of external demands
- CHANGING TEACHING: changing software
- CHANGING TEACHING: expanding qualitative methods' teaching
- CHANGING TEACHING: formal aspects
- CHANGING TEACHING: in dependence on staff resources
- CHANGING TEACHING: more statistics/methods
- CHANGING TEACHING: reducing complexity/requirements

Daran anschließend habe ich mich für eine erste Exploration der Kodes mithilfe von Heuristiken der Clark'schen *Situationsanalyse* entschieden (Clarke, Frieze und Washburn, 2018), insbesondere für die *Situationsmap* (für einen Ausschnitt, siehe 11 und 12, für die Fortführung der Map, siehe A.4). Der Einsatz der Map diene der Absicht, einen ersten systematischen Eindruck davon zu bekommen, wovon die Methodenlehrsituation gedeutet durch die Lehrenden handelt.²⁴ Die Situationsmap half mir, Sinneinheiten – »all the potentially analytically pertinent human [(individuals, groups, organizations, institutions, subcultures)] and nonhuman, material, and symbolic/discursive elements« (ebd., S. 128) – der Methodenlehrsituation in den kodierten Interviews zu identifizieren und entsprechend dieser von Clarke vorgeschlagenen Klassifikation zu ordnen. Kulturelle Elemente sind Teil dieser Klassifikation.

23 Dieser Schritt ähnelt dem »Axialen Kodieren« der Grounded Theory, jedoch habe ich hierbei keine »Schlüsselkategorie« aus dem Material induktiv identifiziert. Die zuvor von mir theoretisch begründete Schlüsselkategorie ist die des *Deutungskonfliktes*.

24 »The analytic focus of a situational map is the situation broadly conceived. The core goal is to descriptively lay out all the human and nonhuman elements in the situation of inquiry. The questions are: Who and what are in this situation? Who and what else may matter in this situation? What other elements may make a difference in this situation?« (Clarke, Frieze und Washburn, 2018, S. 127)

Abbildung 11: Ausschnitt: Situational Map der Methodenlehre, Teil 1

Individual Human Elements/Actors	Nonhuman Elements/Actants	Organizational/Institutional Elements	Collective Human Elements/Actors	Implicated/Silent Actors/Actants	Discursive Constructions of Individual and/or Collective Human Actors
Professor:innen;	Lehraufträge;	Reformen (Bologna, Bologna 2020);	Methoden(-fach-)bereich;	Kompetenzen/Motivation/Interessen der Studierenden;	Studierende als negativ eingestellt gegenüber Methoden/Statistik;
Kolleg:innen;	Lehrbücher, Literatur;	Studienordnungen/Modulstrukturen;	Fachschaft;	andere Disziplinen, die Teil der Studierenden als inkompetent soziologischen Methodenlehre im Bereich sind;	Studierende als inkompetent soziologischen Methoden/Statistik;
Lehrstuhlmitarbeitende;	Statistik/statistische Verfahren;	Allgemeine Rahmenverordnungen;	Vollversammlung;	Arbeitsmarktbedürfnisse;	Studienanfänger:innen als uninformiert über Soziologie;
Institutsinterne Methodenlehrkräfte (z.B. Postdocs);	Daten;	Haupt-/Nebenfach;	DGS;	Beziehung zwischen Lehrenden und individuellen Studierenden;	Studierende als faul;
Externe Lehrkräfte;	Statistische Software;	ECTS;	Institut;	Heterogenität der Studierenden;	Selbstbeschreibung als „nicht nur Methoden machen“;

Abbildung 12: Ausschnitt Situational Map der Methodenlehre, Teil 2

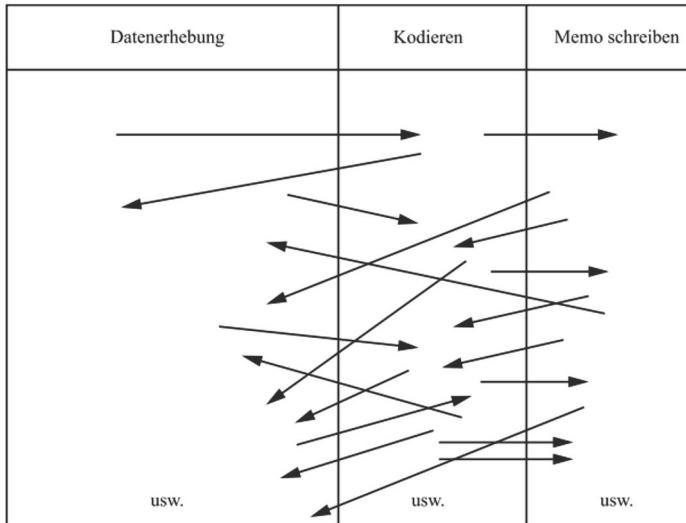
Discursive Construction of Nonhuman Actants	Political/Economic Elements	Sociocultural/Symbolic Elements	Temporal Elements	Spatial Elements	Major Issues/Debates (Usually Contested)	Related Discourses (Historical, Narrative, and/or Visual)
Statistik macht Angst;	Anschlussfähigkeit quantitativer Methodenkompetenzen an den Arbeitsmarkt;	Hierarchie zwischen Lehrstühlen und wiss. Mitarbeitenden;	Lehre/Betreuung von Qualifikationsarbeiten als zeitliche Belastung von Mitarbeitenden;	Verbindung soziologischer Lehrstühle mit anderen Disziplinen über organisatorische Strukturen (z.B. gemeinsame Fakultät, Gremien);	Legitimität qualitativer Lehre;	Gesellschaftliche Relevanz/Legitimität von Sozialwissenschaften;
Lehraufträge als Extrakosten; Methoden/emp. Sozialforschung als disziplinunabhängige Instrumente;	Verkäufe von Lehrbüchern;	Organisationsinterne Hierarchien; Standortspezifische „Traditionen“ der methodischen Ausrichtung in Forschung und Lehre;	Wiss. Karriere unter Zeitdruck;	Standortspezifische „Traditionen“ der methodischen Ausrichtung in Forschung und Lehre;	„Unity of scientific method“ oder unvereinbare Differenzierung	Breite oder spezialisierte Ausbildung;
Empirische Forschung soll Spaß machen;	Legitimierung von Ressourcen über Studierendennachfrage; „Wissenschaftspolitisches Engagement“ zur Stärkung der repräsentierten Methoden(-lehre);	Kanonisierte Wissensbestände;	Wenig Zeit im Rahmen der Modul-/Semesterstruktur für Menge an Lehrinhalten;	Standort als Studienkontext		Methodenstreit;
Arbeit mit Daten als „Schmutziges“ Handwerk;	Softwarelizenzen und ihre Kosten;	Wahl von Literatur auf Grund von Bekanntheit/Vertrauen in Autoren:innen;	Wechsel von Lehrstuhlinhaber:innen;			Werturteilsstreit in der Forschung; Kritik an Bologna-Reform/ Verschulung/ Modularisierung des Studiums

Mit dem Ziel, eine erste (stets vorläufige)²⁵ Version der Situationsmap zu erstellen, bin ich die bisherigen Kodes durchgegangen und habe mithilfe von Clarks Systematisierung jene Entitäten identifiziert, die – gemäß den Deutungen der Befragten! – entweder das Bezugsproblem der kodierten Aktivitäten darstellen (Ursache) oder deren Ziel (Motivation). Parallel hierzu habe ich begonnen, die Relationen zum einen der Elemente der Situationsmap als auch die Relationen der Kodes zu analysieren. Hierfür habe ich innerhalb von ATLAS.ti *kookkurrente*²⁶ Kodes und andere Einheiten, wie konkrete Zitate, als Netzwerke visualisiert. Hierbei bin ich entweder von einer Gruppe von Kodes ausgegangen, die ich als Dimensionen einer Aktivität deute oder von denen ich basierend auf der sequenzanalytischen Interpretation annahm, dass sie gemeinsam auf ein latentes Phänomen verweisen. Um deren Relationen zu erkunden, habe ich mir die Zitate anzeigen lassen, über die die Kodes verbunden sind. Sie ermöglichen die Rückbindung der Kodes an ihren Erzählkontext. Dadurch wurde mir der Inhalt der Relation der Kodes zugänglich und diese wurden so interpretierbar. Ergebnisse zu derartigen Beziehungen habe ich in Memos festgehalten. Wenn es mir nicht darum ging, Annahmen zu Zusammenhängen zu testen, sondern offen zu erkunden, habe ich mir ausgehend von einem spezifischen Kode die kookkurrenten Kodes anzeigen lassen, wieder deren Relationen mithilfe des Kontextes (Zitate) qualifiziert,²⁷ und bin so von einem Kode im entstehenden Netzwerk zum nächsten gewandert, bis ich Kodes als Phänomengrenzen gedeutet habe.

Mit den Maps und den bereinigten Kodes konnte ich nun wieder an die ersten Interviews herantreten und habe vergleichend gefragt, welche Elemente und Relationen in beiden existieren, welche nicht und vor allem, wenn sie existieren, inwieweit deren Qualität sich ähnelt oder nicht und dies umfassend in Memos festgehalten. So spielen beispielsweise in den ersten beiden Interviews (into7 und int13) *Kolleg:innen* eine wichtige Rolle in den Erzählungen vergangener wie gegenwärtiger Praktiken im Zusammenhang mit der Methodenlehre. In einem Fall wurden sie jedoch primär zur Abgrenzung herangezogen, zur Markierung eines Unterschiedes zwischen der befragten Person und ihrem sozialen Umfeld im universitären Kontext. Die eigene Karriere inklusive der gegenwärtigen Methodenprofessur ist demnach Resultat ihrer Andersartigkeit hinsichtlich methodischer Kompetenzen und Interessen. Im Fall einer anderen befragten Person wurde auch eine individuelle Erfolgsgeschichte erzählt, diese jedoch gestützt auf das soziale Umfeld, das die Karriere begleitet hat. So wurde die Betonung

-
- 25 Dabei sind alle vermeintlichen Produkte (Memos, Maps, Kodes) dieser frühen Phase im Forschungsprozess vorläufiger Natur, die mir als Basis für weitere Interviews und ihre Auswertungen dienen (siehe schematisch für diesen iterativen Prozess Abbildung 13). So erkannte ich frühzeitig den von mir durch meinen starken Fokus auf die Wissenskulturen unterschätzten Einfluss der Studierenden auf den Prozess der Rekontextualisierung. Die Befragten räumten diesen vielfach viel Raum in ihren Erzählungen ein, so dass ich entsprechende Nachfragen auch in meinen Leitfaden übernahm.
- 26 Die Relation, eben *Kookkurrenz*, zweier Kodes ergibt sich für die Software aus dem Zitat, welchem ich beide Kodes zugeordnet habe.
- 27 Dieses Verfahren ist technisch vergleichbar mit der Inspektion der fallspezifischen Methodenbiografie, siehe Anhang A.6, allerdings habe ich in der fallübergreifenden Analyse Kodes ungeachtet der Fallgrenzen zueinander ins Verhältnis gesetzt.

Abbildung 13: Schematischer Ablauf des Forschungsprozesses (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 209, in Anlehnung an Strauss, 1991)



der Kompetenzen ihrer Mitstreiter:innen ihrer biografischen Stationen als Beleg eigener Kompetenzen herangezogen. Erst der Fallvergleich half mir zu erkennen, dass zum einen das geteilte Narrativ einer individuellen Erfolgsgeschichte im Methodenbereich mit einem gegensätzlichen Rollenverständnis einhergehen kann (Außenseiter:in vs. Mitglied einer besonderen Gemeinschaft), und dass zum anderen dieses Rollenverständnis, welches die Befragten zu ihren Kolleg:innen in Relation setzt, auch prägt, wie über die Organisation der Methodenlehre gesprochen wird. So konnte ich erste Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifizieren.

Systematisierung mit Typiken

Da das Ziel meiner Analyse nicht beim Sinnverstehen der einzelnen Befragten und ihren Lehrkontexten stehen bleibt, sondern die Rekonstruktion kultureller Muster sozialer Gruppen (zum Beispiel Methodenlehrende, qualitativ und quantitativ Forschende und Lehrende) anstrebt, habe ich, wie beschrieben, durchgängig mit dem Prinzip des *ständigen Vergleichs*, vor allem des Fallvergleichs gearbeitet. Die dadurch identifizierten, fallübergreifenden Muster, die ich als *Kulturen* deute, entsprechen einer theoretischen Generalisierung des empirisch Beobachteten.

Für diese qualitative Form der Generalisierung habe ich *Typologien* erstellt: Typologien von Deutungsmustern und -konflikten, Typologien des Umgangs mit diesen Konflikten und somit Typologien des Lehrhandelns und -deutens.

Grundsätzlich handelt es sich bei jeder Typologie um das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird [...], so daß sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind (interne Homogenität auf

der »Ebene des Typus«) und sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden [...]. Mit dem Begriff Typus werden die gebildeten Teil- oder Untergruppen bezeichnet, die gemeinsame Eigenschaften aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden können. [...] Entsprechend besteht jeder Typus (1.) aus einer Kombination von Merkmalen, wobei jedoch zwischen den einzelnen Merkmalsausprägungen nicht nur empirische Regelmäßigkeiten (Kausaladäquanz), sondern (2.) auch inhaltliche Sinnzusammenhänge (Sinnadäquanz) bestehen sollten. (Kluge, 2000, S. 2)

Da mein theoretisches Interesse jedoch in den meisten Fällen nicht bei einzelnen Akteur:innen oder Studienstandorten liegt, sondern bei den (sich ergänzenden, sich widersprechenden, redundanten etc.) Elementen der persönlichen kulturellen Toolkits der Lehrenden und der öffentlichen Kulturen, wie sie beispielsweise in den Studienstrukturen oder Lehrbüchern materialisiert werden, arbeite ich primär mit *Typiken* statt *Typen*. Diese beiden Ausprägungen von Typologien unterscheiden sich dahingehend, »ob nämlich jeweils nur eine Dimension eines Falls in den Typus eingeht; oder ob Typen aus einer Abstraktion des Verweisungszusammenhangs aller zentralen Dimensionen des Falles gewonnen werden. Nach dem ersten Verfahren vereinigt der Fall unterschiedliche *Typiken* in sich [...], nach dem zweiten entsteht der Typus aus dem sinnlogischen Zusammenhang der unterschiedlichen Dimensionen bzw. tragenden Kategorien« (Hervorhebung durch LK, Wohlrab-Sahr, 1994, S. 274; vgl. Nentwig-Gesemann, 2007). Da es in meiner Analyse um die Rekonstruktion »kollektive[r] Orientierung« statt um »eine[...] Individualgeschichte« (Wohlrab-Sahr, 1994, S. 272) geht, ist die Typik die angemessene Heuristik für die Systematisierung bzw. Abstraktion und Generalisierung meiner empirischen Beobachtungen. Mit Bohnsack (bzw. Mannheim) deute ich sie als »Erfahrungsraum« (exemplarisch Bohnsack, 2007)²⁸ und somit als eine Quelle von Elementen der persönlichen Kulturen der Lehrenden, die diese mit jenen mit ähnlichen *Erfahrungen* im Zuge ihrer Biografien teilen. Diese können kultur- wie sozialraumspezifische Erfahrungen sein. Diese geteilten Erfahrungsräume habe ich, wie im vorherigen Absatz beschrieben, durch die Relationierung der Kodes, die ich als kulturelle Elemente von Relevanzen, Bewertungen etc. deute, rekonstruiert.

Typiken sind vor allem für die folgenden Kapitel 7 bis 10 bedeutsam, da sie als methodisches Instrument der Strukturierung meiner empirischen Arbeit zugrunde liegen. In Kapitel 7 beginne ich mit der *Basistypik Soziologie*, welche im Sinne einer disziplinären Identität meiner Befragten ihre geteilte kulturelle Basis darstellt. Diese schlägt sich nicht nur explizit in ihren Selbstbeschreibungen nieder, sondern auch

28 »Das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums fasst also eine von der konkreten Gruppe gelöste Kollektivität grundagentheoretisch. Es verbindet diejenigen, die an Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilhaben, welche in einem bestimmten Erfahrungsraum gegeben sind. Zugleich ist diese Kollektivität, wie wir gesehen haben, keine dem Einzelnen externe, ihn zwingende oder einschränkende, sondern eine, die Interaktion und alltägliche Praxis ermöglicht, die gemeinsame Handlungsvollzüge ohne Umweg über den Subjektbegriff beschreibbar macht« (Przyborski, 2004, S. 29).

in ihren Deutungen von Disziplin, Methode und ihrer Repräsentation in der Methodenlehre. Hieran anschließend steht in Kapitel 8 die *Typik der Deutungskonflikte* im Zentrum, in Kapitel 9 die *Typik des Umgangs mit Deutungskonflikten* und in Kapitel 10 die *Typik der methodologischen Kulturen*. Somit stehen einzelne Typiken in meiner Arbeit für spezifische Elemente der kulturellen Toolkits der Methodenlehrenden, die im Wechselverhältnis zu unterschiedlichen öffentlichen Kulturen stehen. Damit verweisen Typiken nicht nur auf Deutungen, sondern möglicherweise auch auf deren materialisierte Formen, wie Studien- und Rollenstrukturen, oder das aus ihnen resultierende Lehrhandeln. Somit entsprechen Typiken in meiner Verwendungsweise auch einzelnen Dimensionen des Rekontextualisierungswissens der Lehrenden. In den folgenden Kapiteln werde ich die Typiken zum einen empirisch herleiten und zum anderen theoretisch einordnen.

6.3 Materieller Zugang zu Kultur

Zusätzlich zum diskursiven Zugang zu Kultur, den die Interviews ermöglichen, habe ich Pläne von Methodenlehrveranstaltungen (Syllabi) erhoben,²⁹ die ich als Objekte der öffentlichen Lehrkultur und jener Lehrpraxis deute, die in den Interviews sprachlich zum Ausdruck kommt.

Syllabi dokumentieren die Inhalte einzelner Lehrveranstaltungen. Sie können des Weiteren Informationen zu Literaturquellen beinhalten sowie Informationen zu den organisatorischen Rahmenbedingungen der Veranstaltungen (Ort, Zeit, Lehrperson, Einbettung in Studienordnung etc.). Dabei existiert nicht zwingend zu jeder Veranstaltung ein solcher Syllabus und auch ihre Form ist nicht standardisiert. Abbildung 14 zeigt beispielhaft den Ausschnitt eines solchen Dokumentes.³⁰

Ich deute Syllabi als Produkte der Rekontextualisierungsleistung der Lehrenden. Sie dokumentieren Kategorien des Methodenwissens im Kontext der Lehre und differenzieren diese wiederum in ihre Elemente aus. So zeigt der Beispielsyllabus, dass das *einführende Wissen quantitativer Methoden* pro Semester in 15 bzw. unter Ausschluss der letzten beiden, klausurbezogenen Sitzungen in 13 linear geordnete Unterkategorien ausdifferenziert werden kann. Streng genommen sind Syllabi Teilprodukte der Re-Kontextualisierung, da sie Bestandteil des andauernden Re-Kontextualisierungsprozesses der Lehrpraxis sind, in dem sie einer semesterlangen Veranstaltung zeitliche und inhaltliche Ordnung geben und damit einer Festlegung der Lehrenden entsprechen, wann, in welcher Reihenfolge, welche Inhalte

29 Ich stütze mich in meiner Auswertung zusätzlich auf Studien- und Prüfungsordnungen der lokalen Studiengänge. Diese Dokumente sind frei verfügbar auf den Homepages der Universitäten. Sie ermöglichen mir primär den Nachvollzug formal-juristischer Rahmenstruktur der Studiengänge, die auch die Methodenlehrsituation prägen. Studien- und Prüfungsordnungen dienen dem Verständnis der Relationen der Lehrveranstaltungen und zur Überprüfung von Verweisen auf Regularien aus den Interviews.

30 Verfügbar unter https://www.ls4.sozioologie.uni-muenchen.de/studium_lehre/sose20/methodeneinfuehrung/methoden.pdf, letzter Zugriff: 25.04.2022

Abbildung 14: Ausschnitt Beispielsyllabus, »Vorlesung Einführung quantitative Methoden«, Universität München

V) WÖCHENTLICHES PROGRAMM (in Klammern: Literaturangabe für D = Diekmann)

Zu diesen Mittwochsterminen wird jeweils auf Moodle das Vorlesungsvideo bereitgestellt sowie die dazugehörigen Materialien (Übungsaufgaben, Skript). Studieren Sie die Materialien in der Woche bis zum nächsten Termin!

01. 22.04. Merkmale & Ziele Sozialforschung, Forschungsprozess (D Kap. I, Kap. II,3)
02. 29.04. Wissenschaftstheoretische Grundlagen (D Kap. IV, 3-6)
03. 06.05. Methodologische Grundlagen: Variablen und Hypothesen (D Kap. IV, 1-3)
04. 13.05. Messen, Skalieren, Indizes (D Kap. VI)
05. 20.05. Forschungsdesigns I: Experimentelle Designs (D Kap. VIII; XIII, 2)
06. 27.05. Forschungsdesigns II: Querschnitt-, Trend- und Paneldesigns (D Kap. VII)
07. 03.06. Auswahlverfahren (D Kap. IX)
08. 10.06. Quantitative Befragungen I: Grundlagen, Frageformulierung (D Kap. IX, 6; X 1-2,5,6)
09. 17.06. Quantitative Befragungen II: Antwortskalen, Fehler im Interview (D Kap. X, 4, 7-10)
10. 24.06. Quantitative Befragung III: Befragungsformen; Beobachtungen (D Kap. X, 12; XI)
11. 01.07. Inhaltsanalyse, nicht-reaktive Erhebungsverfahren (D Kap. XII, XIII)
12. 08.07. Auswertungen: Grundaussagen (D Kap. XIV, 1-4)
13. 15.07. Auswertungen: Einfache Zusammenhangsanalysen (D Kap. XIV, 5,7)
14. 22.07. *Kein neuer Stoff; nur Klausurvorbereitung!*
15. 29.07. Klausur

VI) LITERATUR

Die Vorlesung stützt sich insbesondere auf das folgende Lehrbuch; wir empfehlen Ihnen eine Anschaffung:

- Diekmann, Andreas (2014): Empirische Sozialforschung. Reinbek: Rowohlt. (Auflagen ab 2006 sind gleichermaßen geeignet.)¹

Ergänzend werden folgende Lehrbücher empfohlen (über Moodle verfügbar):

- Opp, Karl-Dieter (2014): Methodologie der Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS (Online über die Bibliothek verfügbar).
- Schnell, Rainer/Hill, Paul/Esser, Elke (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg.

relevant gemacht werden. Situative Adaptionen sind damit selbstverständlich nicht ausgeschlossen, aber der Syllabus stellt mindestens die Ausgangsbasis für diese dar.

Mein empirischer Fokus liegt spezifisch auf jenen Syllabi, die *verpflichtende* Methodenlehrveranstaltungen repräsentieren. Diese werden vor allem für das BA-Studium definiert. Diese Veranstaltungen müssen durch BA-Studierende besucht und bestanden werden, um das Soziologiestudium abzuschließen und die damit verbundene formale Qualifikation zu erhalten. In grundsätzlicher Übereinstimmung mit den *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) zur Ausgestaltung soziologischer Bachelor- und Master-Studiengänge* (2005) definieren alle Standorte (siehe Anhang A.1) verpflichtende Methodenveranstaltungen gebündelt in Pflichtmodulen. Dabei variiert die jeweilige Zusammensetzung dieser Module bezüglich der Anzahl

und Inhalte der Veranstaltungen und weicht somit von diesen Empfehlungen ab.³¹ Die Besonderheit *verpflichtender* Methodenlehrveranstaltungen für das vorliegende Forschungsinteresse liegt zum einen darin, dass sie *alle* Studierenden adressieren, anstatt individuelle Spezialisierungen zu ermöglichen. Zum anderen deute ich diese als *einführend* konzipierten Veranstaltungen als *prototypische*,³² de-kontextualisierte Vorstellungen legitimen Methodenwissens. Durch die Modularisierung der Veranstaltungen wird es notwendig, *methodisches Wissen* als separate Kategorie von *theoretischem* und *gegenstandsspezifischem Wissen* zu unterscheiden (siehe Kapitel 5.2). Diese Ausdifferenzierung von Methodenwissen als eigene Kategorie sowie die immanente Bewertung einer *Pflichtveranstaltung* legen es nahe, die Inhalte als für Soziolog:innen notwendiges methodisches *Minimalwissen* (siehe Kapitel 4.1) zu konzeptualisieren.

Die Konzeptualisierung der Syllabi verpflichtender BA-Methodenveranstaltungen im Soziologiestudium als Materialisierung prototypischer Kategorien ermöglicht auch ihre Deutung als Objekt der Grenzarbeit ihrer Autor:innen und somit implizit der Kulturen, die sie innerhalb der Methodenlehre repräsentieren. Mögliche in-/out-group-Konstellationen in diesem Kontext sind jene, die im Zentrum von Kapitel 3 stehen: die Unterscheidung von Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft, zwischen Soziologie und anderen Disziplinen sowie zwischen methodologischen Kulturen innerhalb und quer zur Soziologie. Dabei ist die Grenzziehung bzw. eben Kategorisierung bereits durch Titel der Veranstaltungen impliziert, beispielsweise Veranstaltungen zu *wissenschaftlichen*, *soziologischen* oder *qualitativen/quantitativen* Methoden.

6.3.1 Datenerhebung

Für die Erhebung der Syllabi habe ich die Verantwortlichen der Methodenmodule der Soziologiestandorte per E-Mail kontaktiert (für das Anschreiben, siehe Anhang A.8) und um ihre und die Syllabi ihrer Mitarbeitenden gebeten. Als Kompromiss zwischen dem Wunsch, einen Zeitverlauf in den Daten abzubilden, um mögliche Dynamiken bzw. Stabilitäten zu erkennen, und dem Anspruch, die Befragten nicht zu sehr zu belasten, habe ich um die Syllabi ab dem Wintersemester 2012 bzw. 2013 gebeten.³³ Ganz im Sinne der im Unterkapitel 4.1.6 thematisierten individualistischen Kultur der Wissenschaft (Campbell u. a., 1977, S. 52) wurden die Syllabi von den Kontaktierten mehrheitlich als Eigentum der jeweiligen Lehrperson und nicht als Teil einer öffentlichen Lehrkultur verstanden. Als Resultat weigerten sich die Kontaktpersonen zumeist, die Dokumente anderer zugänglich zu machen. In Folge wurden anhand der Vorlesungsverzeichnisse der Universitäten all jene Lehrenden identifiziert und angeschrieben, die im entsprechenden Zeitraum eine Veranstaltung innerhalb der zuvor

31 Für eine Diskussion der Literatur zur Empfehlung der DGS, siehe Kapitel 4.

32 »[C]ategories are represented as prototypes in the eyes of observers; a prototype is a set of attributes that define the category and distinguish it from others. Thus, prototypes accentuate intragroup similarities and intergroup differences and submerge intra-category variability and diversity in a single representation that characterizes an entire group.« (Wang, Rao und Soule, 2019, S. 6)

33 Die Erhebung der Syllabi ist von November 2017 bis Ende 2018 erfolgt.

ausgewählten Studiengänge gelehrt haben, die gemäß der Studienordnung einem *Methodenmodul* zugeordnet war. Insgesamt konnten so 759 Lehrpläne aus dem Zeitraum 2013 bis 2018 für BA- wie MA-Veranstaltungen erhoben werden.

Auf Grund der Komplexität dieser Kontaktpase zum Feld³⁴ und entstandener Zweifel hinsichtlich der Datenqualität der Vorlesungsverzeichnisse³⁵ ist es nicht möglich, fundierte Angaben zum Nonresponse³⁶ anzugeben und Rückschlüsse auf die Inferenzpopulation zu ziehen. So musste ich als Konsequenz Abstand nehmen von dem ursprünglichen Vorhaben, die Methodenlehre aus fünf Studienjahren im Sinne einer Vollerhebung abzubilden. Trotz der Ungewissheit hinsichtlich der Aussagekraft der Daten habe ich entschieden, mich dem analytischen Potenzial der Syllabi im Hinblick auf mein Interesse an der Lehrkultur *explorativ* zu nähern.

Aufbereitung

Für ein Mindestmaß an Kontrolle über die eingegangenen Syllabi wurde jede Veranstaltung daraufhin überprüft, ob sie den zuvor definierten Auswahlkriterien entspricht, und wurde im negativen Fall ausgeschlossen. Nach dieser Prüfung wurden die Metadaten (Veranstaltungs- und Modultitel, Pflicht- oder Wahlstatus, Universität, Studiengang, Lehrperson, Semester) aller entsprechenden Veranstaltungen tabellarisch zusammengetragen, inklusive der Lehrinhalte und Literaturangaben.³⁷ Anschließend wurde für die explorative Analyse aus den zugesendeten Lehrplänen ein Textkorpus zusammengestellt, welcher die verpflichtende Methodenlehre im Zeitraum der Studienjahre von 2015/16 bis 2017/18³⁸ abdeckt und dabei auf die Pflichtveranstaltungen der BA-Studiengänge fokussiert. Anhand der Zusendungen, die die angefragten fünf Jahre umfänglich abdecken, wurde ersichtlich, dass sich die Lehrinhalte in den meisten Fällen nicht von einem Studienjahr auf das nächste ändern – unter der Voraussetzung, dass in dem Zeitraum keine Neubesetzung der Methodenprofessur erfolgt ist. Aus diesem Grund wurde das Datenmaterial der drei Jahrgänge 2015/16 bis 2017/18

34 Teilweise wurde ich beispielsweise an Kolleg:innen verwiesen oder habe Dokumente von Personen bekommen, die nicht zur Zielgruppe gehörten.

35 Zusätzlich zu den in der vorhergehenden Fußnote beschriebenen Irritationen wurden Anfragen zum Teil mit dem Verweis abgelehnt, die entsprechenden Personen hätten in dem Zeitraum gar keine Methodenveranstaltungen gelehrt. Da mir keine Daten zur Verfügung stehen, die mich wiederum die Angaben der Vorlesungsverzeichnisse prüfen lassen, ist die Bestimmung der Auswahlgesamtheit nicht möglich.

36 Dies bezieht sich nicht nur auf jene Personen, die sich nicht zurückgemeldet oder verweigert haben. Auch jene Lehrenden, die mir Syllabi zugesendet haben, haben dies vielfach entlang einer eigenen Systematik getan (zum Beispiel entlang einer selektiven Auswahl von Semestern und Veranstaltungen aus den fünf angefragten Jahren, es gab Verweise auf ihnen nicht mehr verfügbare Dokumente, Verweise auf gleichgebliebene Inhalte, Zusendung von Syllabi zu nicht von mir identifizierten Veranstaltungen etc.).

37 Oft wird der genannten Literatur eine ordinale Ordnung zugewiesen, die sie ähnlich der Veranstaltungslogik in Pflicht- und Wahlliteratur unterscheidet. Da diese Unterscheidung jedoch nicht durchgängig gemacht wurde und keine Indizien für die zugrunde liegende Systematik bzw. Motivation dieser Zuweisung vorliegen, konnte die Information in der Analyse nicht genutzt werden.

38 Die Jahre zuvor waren besonders schlecht abgedeckt.

zusammengeführt, um lückenfüllend die verpflichtende Methodenlehre eines Studienjahres, das heißt Winter- und Sommersemester, in Form ihrer Lehrpläne abzudecken.

Das Korpus, auf dem die folgenden Auswertungen basieren, deckt schlussendlich die verpflichtende Methodenlehre von rund 82,6 % der soziologischen BA-Studiengänge in Deutschland, Österreich und der Schweiz ab. Da auch aus den enthaltenen Studiengängen nicht zu allen Kursen Syllabi vorliegen, liegt die Abdeckung aller verpflichtenden Methoden-BA-Veranstaltungen (Vorlesungen wie Seminare) bei 61,2 %.³⁹ Dies entspricht 169 Syllabi.

Auf Grund meines theoretischen Interesses an der Reproduktion spezifischer Wissenskulturen innerhalb der Lehre habe ich in einem letzten Schritt der Datenaufbereitung die Syllabi gemäß ihren Veranstaltungstiteln kodiert als *allgemeine Einführung* (AE), *Vertiefung Methoden* (VM),⁴⁰ *qualitative oder quantitative Einführung* (QualiE oder QuantiE) bzw. als deren Pendats *Vertiefung Methoden qualitativ* (VMQuali) oder *Vertiefung Methoden quantitativ* (VMQuanti) und zuletzt als *Statistikveranstaltungen I* (S1) und *II* (S2).

6.3.2 Quantitative Rekonstruktion kultureller Muster

Ich verstehe die Syllabi primär als Dokumente der Klassifikation im Rahmen der soziologischen Methodenlehre. Ihre Angaben zu konkreten Lehrinhalten einzelner Veranstaltungen wie auch zur entsprechenden Literatur, wie Lehrbüchern, Sammelbänden oder Studien, werden als Marker symbolischer Grenzen konzeptualisiert. Dabei konzentriere ich mich in der hier dargestellten Analyse auf die symbolische Grenzziehung, die durch die Lehrenden über die Wahl von Lehliteratur, dargestellt als Literaturangaben der Syllabi, vorgenommen wird. Motiviert ist dies durch die Annahme, dass die im Kontext der Methodenlehre eingesetzte Literatur repräsentativ ist für das jeweilige zu lehrende kulturelle Wissen. Entsprechend sind die Lehrbücher, Studien und Sammelbände, wie in Unterkapitel 4.2 dargestellt, als kulturelle Objekte wichtiger Bestandteil der Rahmung von Methodenwissen. Sie stehen gleichermaßen für Teile des persönlichen kulturellen Repertoires der Lehrenden und des öffentlichen Repertoires der Disziplin und methodologischen Kulturen. Empirisch sichtbar werden die symbolischen Grenzen mithilfe der Netzwerkanalyse. Zunächst werde ich die Entscheidung begründen, die bibliografischen Netzwerke als Marker symbolischer Grenzen zu operationalisieren. Anschließend folgt die Darlegung des methodischen Vorgehens beim Messen dieser Grenzen.

Literaturverweis als kulturelle Markierung

Die Tatsache, dass die Wissenschaft einen großen Teil ihrer Kommunikation über Publikationen organisiert, macht sich das Forschungsfeld der Bibliometrie bzw. Szi-entometrie zur Vermessung sozialer wie kultureller Strukturen der Wissenschaft zunutze. Dieses Feld befasst sich seit den 1960er Jahren »mit der statistischen Analyse

39 Dies lässt sich unter Rückgriff auf die Modulhandbücher bestimmen.

40 Die Titel oder Veranstaltungsbeschreibungen dieser Kodierung verweisen auf weiterführende Verfahren, die jedoch nicht entlang der Differenzierung von *qualitativ* und *quantitativ* verortet werden.

bibliographischer Informationen« (Havemann, 2009, S. 7). Dabei liegt der Fokus der *Zitationsstudien* auf Analysen bibliografischer Angaben der wissenschaftlichen Veröffentlichungen. Dabei repräsentieren Zitationen Beziehungen zwischen Dokumenten (Smith, 1981, S. 84). Zur Sichtbarmachung dieser Beziehungen werden vor allem die Verfahren der *Ko-Zitationsanalyse* und der *bibliografischen Kopplung* eingesetzt. Erstere leitet die Beziehung zweier Publikationen aus ihrem gemeinsamen Zitiertwerden in einem dritten Dokument ab (Small, 1973). Zweitere definiert die Beziehung über geteilte zitierte Dokumente in ihren Referenzlisten (Kessler, 1963).

Zitationsstudien erheben den Anspruch, Aussagen über die sozio-kulturelle Struktur der Wissenschaft aus den bibliografischen Angaben der Publikationen herzuleiten. Dabei liegen diesem Anspruch implizit verschiedene Repräsentationsketten zugrunde: »Whereas the scientific literature represents science by focusing on its cognitive claims and results [...], the SCI [eine Zitationsdatenbank, LK] represents the scientific literature by obliterating this content and focusing, instead, on its formal properties« (Wouters, 1998, S. 227). Für die vorliegende Analyse entsprechen die Bibliografien der Syllabi der Zitationsdatenbank. Die dort enthaltenen Referenzen verweisen auf Lehrbücher, Sammelbände, Buchkapitel, Monografien, Zeitschriftenartikel etc., die wiederum Ausschnitte der rekontextualisierten Wissenschaft und ihren Wissenskulturen repräsentieren. Auf dieser Annahme einer mehrfach vermittelten Repräsentanz fußt auch meine Operationalisierung der Messung der Grenzen methodologischer Kulturen innerhalb der soziologischen Methodenlehre über die Referenzen der Veranstaltungspläne.

Dieser Art von Zitationsanalyse liegt eine weitere Annahme zugrunde: »the citing behaviour of scientists is assumed to be both sufficiently important and regular enough to shed light on the characteristics of science« (ebd., S. 230). Die Bibliometrie hat sich jener Frage nach einer »citation theory« (Smith, 1981; Wouters, 1998; Leydesdorff, 1998) bzw. dem Verständnis des »citation behavior« zugewandt. Um die *Bedeutung* eines Publikationsverweises⁴¹ zu verstehen, muss die Motivation dahinter verstanden werden.⁴²

1. Citation of a document implies use of that document by the citing author. [...]
2. Citation of a document [...] reflects the merit (quality, significance, impact) of that document. [...]
3. Citations are made to the best possible works. [...]

41 Begrifflich wird zwischen »Referenz« und »Zitation« unterschieden. So wird die Referenz meist als Verweis einer *zitierenden* Veröffentlichung auf eine andere verstanden, während das »Zitat« komplementär den Verweis bezeichnet, den die *zitierte* Publikation erhält (exemplarisch Smith, 1981, S. 83).

42 Die Vergabe von Referenzen ist vielfältig, oft basierend auf empirischen Analysen interpretiert worden: Mal als Vergabe von Credit (Merton, 1979; Latour und Woolgar, 1986), als rhetorische Strategie zur Legitimation der Claims der Autor:innen (Gilbert, 1977) und zur Markierung der Zugehörigkeit zu einem Wissenskollektiv (Small, 1978; Hyland, 1999; exemplarisch für die vielen Versuche der Systematisierung, siehe Moravcsik und Murugesan, 1975; Leydesdorff, 1998; Riviera, 2012).

4. A cited document is related in content to the citing document; if two documents are bibliographically coupled, they are related in content; and if two documents are cocited, they are related in content. [...]
5. All citations are equal. (Smith, 1981, 87ff.)

Während in dieser Systematisierung die Annahmen drei und fünf insbesondere für die Praxis der Wissenschaftsevaluation folgenreich sind, leiten in der bibliometrischen Forschungstradition des »science mapping« in erster Linie die Annahmen die Untersuchungen an, die in den Referenzen und somit Relationen der Publikationen »carriers of cognitive information« (Leydesdorff, 1998, S. 19) sehen. Diese Arbeiten zielen darauf ab, eine »accurate map of the cognitive structure« (Lenoir, 1979, S. 455) eines Forschungsfeldes samt ihrer Dynamik abzubilden und diese mit der Entwicklung sozialer Strukturen zu verknüpfen (ebd., S. 455). Diese Strukturen sind auch als sozio-kulturelle Strukturen zu verstehen.

Offensichtlich gibt es einige Unterschiede zwischen den Datengrundlagen der hier vorgestellten bibliometrischen Tradition und jenen Daten meiner Arbeit. Gleichermaßen gibt es Zitationsstudien, die sich nicht nur auf Journalartikel beziehen, sondern sich mit anderen Genres wissenschaftlicher Texte befassen, wie Monografien oder Förderanträgen. Diese zeigen, dass die Funktionen von Referenzen nach Genre variieren können (Hammersley, 2010). In diesem Sinne übernehme ich grundsätzlich einige Annahmen der Smith'schen Systematik und ergänze diese um die Ausführungen aus dem Unterkapitel 4.2 zur Bedeutung des Lehrbuches und der Lehrliteratur. So erfolgt die Entscheidung der Lehrenden, Lehrbücher in die Lehre einzubinden, nicht willkürlich, sondern entlang kultureller Muster, die die Entscheidungen motivieren. Als eine wichtige Motivation für die Wahl von Lehrbüchern durch Lehrende habe ich bereits die ihr zugeschriebene Ordnungsleistung, ihre disziplinäre Repräsentationsfunktion und Zeitersparnis in der Lehrgestalt identifiziert.

Die Analyse kultureller Strukturen: Von Bibliografien zu Netzwerken

Wie bereits beschrieben habe ich die Syllabi der Lehrveranstaltungen entlang der Feldklassifikationen aus den Veranstaltungstiteln kodiert. Für die Arbeit mit den Bibliografien der Syllabi wurden diese extrahiert und als weitere Variable aufgenommen. Zu ihrer Standardisierung wurden sie automatisiert mit einer bereinigten Liste derselben Referenzen⁴³ abgeglichen.⁴⁴ Dies stellt sicher, dass identische Quellen auch als solche erkannt werden.

Wie bereits im Abschnitt 6.3.2 angesprochen, schließt die vorliegende Analyse an bibliometrische Vorstellungen von Relationen an: die der bibliografischen Kopplung und der Ko-Zitation. Die Analyseeinheiten bilden dabei die Syllabi. Die eigentliche Praxis, die durch diese und ihr Netzwerk repräsentiert wird, ist die Lehrkonzeption durch die Lehrenden. Die Relationen des Netzwerkes bestehend aus Lehrplänen und

43 Die vollständige Liste ist hier abgelegt: <https://osf.io/x6m5v/>.

44 Hierfür habe ich mit Python 3.7 und dem Modul *Fuzzy Wuzzy*, Version 0.17 gearbeitet, welches eine Reihe von *Fuzzymatching*-Verfahren anbietet. Für mehr Informationen zum Modul, siehe <https://github.com/seatgeek/fuzzywuzzy>. Der zur Aufbereitung und Analyse gehörende Kode ist hier <https://github.com/lisakressin/Kulturelle-Muster-Lehrliteratur> einsehbar.

Referenzen werden als »indicator« (Borgatti und Halgin, 2011, S. 9) für geteilte oder nicht geteilte Affinitäten innerhalb der einzelnen Knotenklassen interpretiert. Die Veranstaltungen, respektive die sie repräsentierenden Syllabi, sind durch die Präferenz für bestimmte Texte und die damit verknüpften *kategorischen Affinitäten* bezüglich der Klassifikation soziologischen Methodenwissens verbunden oder unterscheiden sich diesbezüglich. Zugleich sind die Literaturlisten Repräsentantinnen und Bestandteil der für die Methodenlehre relevanten kulturellen wie sozialen Strukturen, inklusive Diskurse. So verweist eine Referenz auf ein Lehrbuch auf spezifisch für die Lehre rekontextualisierte Formen des Methodenwissens; empirisch orientierte Journalartikel hingegen auf konkrete Adaptionen von Methodenwissen und -praktiken innerhalb soziologischer Forschung. Bibliografien der Lehrveranstaltungen werden folglich als Entitäten begriffen, die aktiv an der Rekontextualisierung von Kultur innerhalb der Lehre beteiligt sind und ein Bedeutungsnetzwerk stricken, welches sich über die Standorte und einzelne Veranstaltungen hinweg empirisch nachvollziehen lässt.

Wenn Beziehungen zwischen Dokumenten über ihre Bibliografien oder über das sie zitierende Dokument hergestellt werden, wird auf ein wichtiges Konzept der Sozialen Netzwerkanalyse (SNA), das Konzept der sozialkonstitutiven »Dualität« (Breiger, 1974) sozialer Formen, zurückgegriffen.⁴⁵ Mit Breiger können zwei soziale Entitäten, wie Personen und Gruppen, als Graph mit zwei verschiedenartigen (*bimodalen* oder *bipartiten*) Knotentypen im Rahmen der sogenannten »membership network analysis« (ebd., S. 183)⁴⁶ operationalisiert werden. Nach einem anfänglichen Fokus auf soziale Organisationsformen wird das Konzept der »duality« mittlerweile auch verwendet, »to analyze the underlying structure of interests, tastes, styles, and categories« (Mützel und Breiger, 2021, S. 4). In diesem Sinne ist die Heuristik des bimodalen Netzwerkes auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit hilfreich. Mit der Metapher des Netzwerkes können die Lehrveranstaltungen und die Literatur, die im Rahmen der Lehre zur Vermittlung soziologischen Methodenwissens herangezogen wird, als Knoten der Netzwerkstruktur der Methodenlehre verstanden werden. Abbildung 15 veranschaulicht, dass es sich aus dieser Perspektive bei den Syllabi und ihren Literaturangaben um zwei verschiedene Arten von Entitäten respektive Knoten handelt. Tabelle 2 illustriert exemplarisch die dazugehörige Matrix.

Um von den Beziehungen zwischen den Syllabi und ihren Bibliografien zu jenen standortübergreifenden Beziehungen zwischen den Lehrveranstaltungen einerseits und den zitierten Quellen andererseits zu gelangen, muss das bimodale Netzwerk in

45 In seinem Essay »Die Kreuzung sozialer Kreise« hat Simmel darauf hingewiesen, dass sich Individualität und Gesellschaft vermittelt über die Mesoebene »sozialer Kreise« gegenseitig konstituieren. Die Individualität ergibt sich aus den spezifischen Mitgliedschaften in einer Vielzahl sozialer Kreise (Gemeinschaften), während sich deren Eigenheiten und Wechselverhältnisse an ihren Schnittstellen, die die Individuen darstellen, manifestieren (Simmel, 2018). Zur Nutzbarmachung des methodisch-empirischen Potenzials von Simmels Ausführungen hat Breiger diese als »The Duality of Persons and Groups« aufgegriffen und durch Formalisierung in die Sprache der SNA überführt.

46 Die Bezeichnung führt Breiger in Abgrenzung zur bis dato klassischen »social-relations network analysis«, die mit unipartiten Graphen arbeitet, ein.

Abbildung 15: Modell eines bipartiten Netzwerkes aus Lehrplänen (Kreis) und Referenzen (Quadrat)

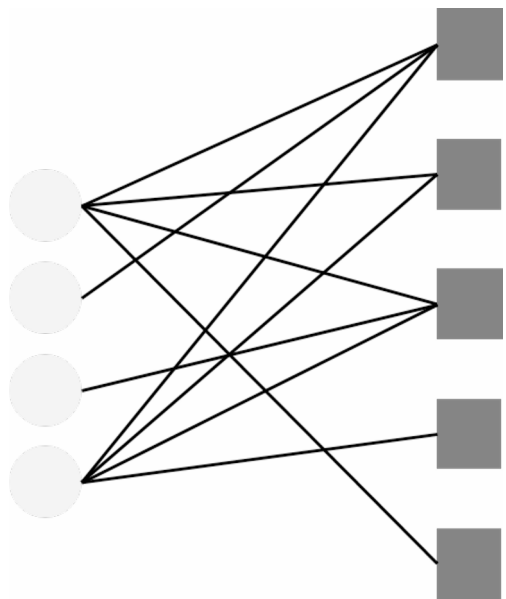


Tabelle 2: Auszug bipartite Matrix

	Empirie: qualitative Methoden	Empirie: quantitative Methoden	Vorlesung Datenerhebung	Vorlesung Datenanalyse
opp karldierter methodologie der sozialwissenschaften	0	1	0	0
hirschauer stefan die empiriegeladenheit von theorie und der erfindungsreichtum der praxis	1	0	1	0
schwarze jochen grundlagen der statistik	0	1	0	0
loos peter et al. dokumentarische methode grundlagen entwicklungen anwendungen	1	0	0	1

zwei Netzwerke umgeformt werden.⁴⁷ In Breigers formaler Umsetzung der Dualitätsperspektive, wie auch in der klassischen Zitationsanalyse der Bibliometrie wird die aus den erhobenen Daten gewonnene bimodale Ausgangsmatrix in zweifacher Hinsicht transponiert und so in zwei verschiedenartige einmodale Matrizen überführt. Dieser Schritt leistet praktisch genau das, was der Dualitätsansatz theoretisch formuliert:

47 Die in diesem Abschnitt vorgestellten netzwerkanalytischen Aufbereitungen und Auswertungen wurden mehrheitlich mit dem Pythonmodul *Networkx*, Version 2.2 (<https://networkx.github.io/documentation/stable/reference/index.html>) durchgeführt.

Die Bedeutung sozialer Entitäten lässt sich aus ihren Relationen zu einem andersartigen Typus an Entitäten herleiten. Im Ergebnis werden aus einem Netzwerk bestehend aus Veranstaltungsplänen und Quellen zwei Netzwerke: Das Netzwerk bestehend aus den Referenzen wird als *Ko-Zitationsnetzwerk* interpretiert. Die entsprechende Matrix hat die Form *Referenz x Referenz* (siehe Tabelle 3) (alle Knoten sind zitierte Werke). Die Relationen des zweiten Netzwerkes, welches nur aus Syllabi besteht, werden als *bibliografische Kopplungen* bezeichnet. Die entsprechende Matrix hat die Form *Syllabus x Syllabus*. Die Zellenwerte geben an, wie oft zwei Syllabi dieselbe Literatur zitieren (siehe Tabelle 4). Dies entspricht zugleich der Gewichtung der paarweisen Beziehung von Lehrplänen im Netzwerk (siehe Abb. 23).⁴⁸ Die Transformation der Ausgangsmatrix bestehend aus *Syllabus x Referenzen* in die zwei vorgestellten Matrizen macht folglich das Symmetrieprinzip der Dualität nutzbar, indem aus dem ursprünglich bimodalen Netzwerk zwei verschiedene Strukturmuster extrahiert werden.

Tabelle 3: Auszug transponierte Matrix Nr. 1: Ko-zitierte Referenzen

	opp karldieter methodologie der sozialwissenschaften	schwarze jochen grundlagen der statistik	hirschauer stefan die empiriegeladenheit von theorie und der erfindungsreichtum der praxis	loos peter et al. dokumentarische methode grundlagen entwicklungen anwendungen
opp karldieter methodologie der sozialwissenschaften	0	0	0	0
schwarze jochen grundlagen der statistik	0	0	0	0
hirschauer stefan die empiriegeladenheit von theorie und der erfindungsreichtum der praxis	0	0	0	1
loos peter et al. dokumentarische methode grundlagen entwicklungen anwendungen	0	0	1	0

Tabelle 4: Auszug transponierte Matrix Nr. 2: Bibliografisch gekoppelte Syllabi

	Empirie: qualitative Methoden	Empirie: quantitative Methoden	Vorlesung Datenerhebung	Vorlesung Datenanalyse
Empirie: qualitative Methoden	0	1	0	0
Empirie: quantitative Methoden	1	0	2	0
Vorlesung Datenerhebung	0	2	0	0
Vorlesung Datenanalyse	0	0	0	0

48 Bei der Projektion wurden die absoluten Häufigkeiten geteilter Referenzen normalisiert um die Länge der jeweiligen Bibliografien.

Die Analysen, die auf diese Aufbereitung der Syllabi zum Syllabinetzwerk (bibliografische Kopplung) und zum Literaturnetzwerk (Ko-Zitationen) aufbauen, folgenden im Kapitel 10.

