

4. Soziologien lehren

Dieses Kapitel ist dem innerdisziplinären Diskurs zu Inhalt und Form der Lehre der deutschen Soziologie ab dem Zweiten Weltkrieg gewidmet. Mithilfe der Mannheimer'schen Konzeption von der »Lehrgestalt« (Mannheim, 1932) der Soziologie ordne ich den disziplinären Diskurs um ihre allgemeine (statt spezifisch methodische) Lehre ein in meinen theoretischen Rahmen (Kapitel 2) und in die Ausführungen des letzten Kapitels (Kapitel 3) zum spezifischen Grenz- und Identitätsdiskurs der Soziologie, der zugleich ihre Innen- und Außenseite adressiert.

Grundlage dieses Kapitels sind Publikationen, die ich als Dokumente des Diskurses der primär deutschen Soziologie zu ihrer Lehre inklusive des Lehrbuchs deute. Dies sind Studien zur Ausgestaltung der soziologischen Lehre und ihrer Lehrbücher, die zum einen Deutungen und Bewertungen des Ist-Zustandes der Lehre und Lehrbücher von Soziolog:innen und zum anderen – damit verbunden – normative Positionen zum Soll-Zustand darstellen. Hierbei stellt sich für die Soziologie der Soziologie die Herausforderung, dass die Grenzen dieser doppelten Klassifikation soziologischer Beiträge zur soziologischen Lehre als *neutrale Beobachtung* oder *normative Positionierung* fließend sind. Entsprechend wird die hier vorgestellte Literatur in doppelter Weise und mit doppeltem Ertrag gelesen. Zugleich bleiben die gewonnenen Einsichten somit thesenartig und sind in den Folgekapiteln anhand der erhobenen Empirie methodisch kontrolliert zu prüfen.

Mit Blick auf den Diskurs der Soziologie zu ihrer Lehre wird deutlich, dass dieser stark auf den klassifizierenden Teil der Rekontextualisierung soziologischen Wissens fokussiert und somit auf die Frage danach, *was* gelehrt wird. Die Ebene, auf der innerhalb der Literatur die Lehrgestalt der Soziologie primär beobachtet und bewertet wird, ist die standortübergreifende *der deutschen Soziologie*. Entsprechend dominiert den Diskurs die Orientierung an einer *disziplinären* Kultur. Dabei wird die Lehre in Form ihrer diskursiven Konstruktion in der Literatur in multipler Weise für disziplinäre Grenzarbeit nach innen wie außen instrumentalisiert. So geht aus der Literatur zum einen hervor, dass die Konstruktion einer disziplinären Außengrenze zum kollektiven Ziel der Lehre erhoben wird. Zum anderen wird auch deutlich, dass zur Erreichung dieses Ziels zwei Werte miteinander konkurrieren, welche die Wahl der kulturellen Ordnungsprinzipien als Mittel anleiten. Dies sind zum einen der Wert

der *einen* Lehrform (Einheit durch Einheit) und zum anderen der Wert *multipler* Lehrformen (Einheit durch Vielfalt). Interessanterweise lassen sich in der Diskussion zur richtigen Lehrgestalt kaum Argumente wiederfinden, die auf die *subject matter* der Soziologie verweisen, sondern primär auf die Studierenden und die gesellschaftlichen bzw. institutionellen Bedingungen der Soziologie und ihrer Lehre. Neben der Rekonstruktion dieser Soll-Positionen kann aus den Beschreibungen des Ist-Zustandes zudem geschlussfolgert werden, dass sich die Lehrpraxis und damit die *Lehrgestalt(-ung)* entgegen der oben formulierten Annahme *nicht* an Prinzipien orientiert, die als Ergebnis kollektiver Aushandlung *disziplinäre* Kultur repräsentieren bzw. konstruieren. Vielmehr zeichnet sich ab, dass die persönlichen Kulturen der Lehrenden als auch spezifische Wissenskulturen einzelner Standorte die Ausprägungen der Lehre und Lehrziele der Soziologie vervielfältigen. Gerade diese beobachtete Praxis ist der zentrale Gegenstand dieses Diskurses.

4.1 Lehrgestalt der Soziologie

Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat mit Karl Mannheim einer der Gründer der Wissenssoziologie mit »Lehrgestalt« jenen Begriff eingeführt, der in den Folgejahrzehnten den soziologischen Diskurs zur eigenen Lehrform geprägt hat. Zudem hat er bereits die normative Ausrichtung dieses Diskurses vorweggenommen. Aus diesem Grund werde ich im Weiteren anhand von Mannheims Schrift *Gegenwartsaufgaben der Soziologie: ihre Lehrgestalt* die Leit motive des Diskurses zur soziologischen Lehrgestalt einführen und diese anschließend vertiefend mit Blick auf die Literatur der Folgejahrzehnte illustrieren.

4.1.1 Die Moral disziplinärer Lehrgestalt

Was uns heute zusammenführt, ist nicht das Problem, welche die allein seligmachende Soziologie sei, sondern wir fragen uns diesmal nur, welche Inhalte in welcher pädagogisch-didaktischen Gestalt den Studierenden an der Universität dargeboten werden sollen. (Mannheim, 1932, S. 1)

In diesem Zitat verweist Mannheim bereits auf zwei wichtige Unterscheidungen zum Verhältnis der Soziologie und ihrer Lehrgestalt. Zum einen setzt auch er voraus, dass *die Soziologie in der Lehre* von der *Soziologie jenseits der Lehre* zu unterscheiden ist. Übereinstimmend mit dem Konzept der Re-Kontextualisierung benennt er zwei Schritte, die zwischen diesen beiden Versionen der Soziologie vermitteln: jenen der Klassifikation (»welche Inhalte«) und der Rahmung von soziologischem Wissen (»in welcher pädagogisch-didaktischen Gestalt«). Die zweite Unterscheidung schließt unmittelbar daran an und unterscheidet den disziplinären Diskurs zur »tiefsinnige[n] Frage [...] ist die Soziologie überhaupt möglich, und wenn ja, wie ist sie möglich?« (ebd., S. 1) von der Frage nach dem Was und Wie ihrer Lehrgestalt. Impliziert ist, dass der Prozess der Lehrgestaltung ungeachtet möglicher Konflikte zur Frage nach »der allein seligmachende[n] Soziologie« kollektiv gestaltbar ist. Noch lange nach der

Veröffentlichung dieses Textes wird die deutsche Soziologie diskutieren, ob sie *eine* Lehrgestalt hat (Deutung des Ist-Zustandes), *eine* Lehrgestalt haben sollte (normative Position des Soll-Zustandes) und, wenn ja, nach welchen Kriterien diese zu gestalten ist.

Zugleich aber muß man mutig genug sein, sich klar zu machen, daß eine Bindung im Minimum keine Beschneidung der individuellen Ausgestaltung von Forschung und Lehre bedeutet. Gerade wenn wir das Minimum, das jeder Soziologe lehren müßte, herausstellen, dann geben wir ihm das gute Gewissen zur Freiheit der Forschung in jenen Gebieten, die seinem individuellen Entwicklungsgang und Interesse entsprechen. (Ebd., S. 5)

Des Weiteren definiert Mannheim die disziplinäre Lehrgestalt als »Bindung im Minimum, Freiheit im Maximum« (ebd., S. 57) und nimmt damit den Diskurs um die Notwendigkeit und Ausgestaltung eines einheitlichen *Kerns* soziologischer Lehre voraus. Dieses Minimum wäre Ausdruck der *öffentlichen, disziplinären Kultur*, wie sie typischerweise auch in den universitären Strukturen der Institute und Studiengänge sichtbar wird. Im Maximum wiederum ist Heterogenität der wissenskulturellen Bezüge zwischen den Standorten der Studiengänge und Lehrveranstaltungen legitim. Mit der Gegenüberstellung der »Bindung im Minimum« mit dem »gute[n] Gewissen zur Freiheit« rahmt Mannheim die kollektive (disziplinäre) Lehre als *moralische* Anforderung an die Lehrenden, ihre persönlichen Kulturen im Sinne der Darstellung einer einheitlichen disziplinären Kultur zurückzustellen. In Anlehnung an die vorangegangenen Kapitel läßt sich auch festhalten, dass in der Bestimmung dieses *Minimums* nicht nur das Verhältnis kollektiver und individueller »Interessen« verhandelt wird, sondern auch das Verhältnis *unterschiedlicher* Kollektivinteressen, wie die subdisziplinärer Wissenskulturen. Um deren unterschiedliche Vorstellungen der »allein seligmachende[n] Soziologie« soll es in diesem Kontext eben *nicht* gehen. So entspricht die kollektive Einigung auf ein Minimum der soziologischen Lehrgestalt der normativen Verpflichtung der Individuen, einen Beitrag zum Kollektivgut der soziologischen Disziplin zu leisten. Dieses Gut ist, wie im folgenden ausgeführt wird, die deutliche symbolische Grenzziehung und damit Positionierung der Soziologie in Wissenschaft und Gesellschaft.

4.1.2 Die Prinzipien der Lehrgestalt

Der vorliegende Vorschlag geht also darauf aus, die Soziologie in der Tat in den Lehrplan einzugliedern, aber möglichst so, daß ihr diese Verschulung nichts schadet, sondern ihr vielmehr *konkrete Gestalt* gibt. Stets wird hierbei darauf zu achten sein, daß jene Scheinprobleme, die bei einer Abkapselung der Lebenswissenschaften im Schulbetrieb entstehen, nicht überhand nehmen, und daß der Leitfaden immer letzten Endes aus der konkreten Problematik der umfassenden Lebenssituation der Gesamtgesellschaft gewonnen werde. Um dies zu erreichen, muß sie stets einen einheitlichen Schulkern und eine experimentierende Peripherie haben. (Hervorhebung durch LK, ebd., S. 61)

Die Moral der Lehrgestalt aufgestellt, bestimmt Mannheim »Prinzipien zur Bestimmung der Stoffauswahl« (Mannheim, 1932, S. 33) und damit jene, die zwischen der Soziologie jenseits der Lehre und innerhalb der Lehre moderieren. Dabei macht er deutlich, dass die Soziologie (vor allem im damaligen »Stadium der Entwicklung«) sich in der Bestimmung dieser Prinzipien gezielt an ihrem gesellschaftlichen, institutionellen (universitären) und wissenschaftlichen Kontext zu orientieren habe. An diesem ausgerichtet wird das »Minimum« der Lehrgestalt formuliert, welches an Potenzialen¹ der Soziologie anknüpft, aber nicht durch diese determiniert wird. So muss nach Mannheim in der Lehre erstens das theoretische Interesse der Soziologie verbunden werden mit den empirisch-praktischen Problemen der gegenwärtigen Gesellschaft. Die Soziologie als universitäres Lehrfach hat zweitens spezialisiertes Fach- als auch allgemeines Bildungswissen anzubieten und drittens den ausdifferenzierten Fächern der Sozialwissenschaften eine integrierende wissenssoziologische Grundlage zu geben. Offensichtlich ist die Komplexität der soziologischen Lehrgestalt(-ung) nicht zu unterschätzen. Ganz im Gegenteil sind in ihr nach Mannheim die drei »Gestaltungen« der Soziologie im Sinne disziplinärer Anforderungen (*subject related*, siehe Kapitel 2.4.1) mit zeitlich und lokal spezifischen gesellschaftlichen Anforderungen als auch mit den Anforderungen der Institutionen Universität und Wissenschaft zu vereinbaren (*learners* und *implementation related*). Erst unter Berücksichtigung dieser Aspekte (Disziplin, Gesellschaft, Wissenschaft) erhält die Disziplin Soziologie durch die Lehre ihre »konkrete Gestalt« (ebd., S. 61). Somit hat gemäß Mannheim die Lehrgestalt das performative Potenzial, auf die Soziologie zurückzuwirken und sie zu formen. Da er diese Funktion als bedeutsam für die Position der Disziplin innerhalb von Wissenschaft und Gesellschaft beschreibt, deute ich sie als Beitrag zur *Professionalisierung* der Disziplin.

Zusammenfassend hat Mannheim die Lehrgestalt der Soziologie zum Gegenstand des disziplinären Diskurses gemacht und ihn damit vom Diskurs ihrer selbst unterschieden. Die Entscheidung darüber, was und wie als Soziologie zu lehren ist, folgt entsprechend anderen Kriterien als jenen, nach denen das Was und Wie der Soziologie verhandelt wird. Zudem entspricht für Mannheim die kollektive Einigung auf ein Minimum an Lehrinhalten einer moralischen Verpflichtung der lehrenden Soziolog:innen. Dieses Minimum deute ich entsprechend als genuin *disziplinäre* Kultur. Im Folgenden werde ich diese normative Position als *Einheit durch Einheit* bezeichnen. Gleichmaßen verweist Mannheim auf die Bedeutung eines Maximums, in dem aus der Lehrgestalt im Kern Lehrgestalten in der Peripherie werden. Die lässt den Lehrenden den Freiraum, *subdisziplinäre* Wissenskulturen relevant für den Enkulturationskontext der Studierenden zu machen. Die öffentliche Kultur der Disziplin wird somit um die vielfältigen Potenziale der persönlichen Kulturen der Lehrenden ergänzt. Diese Norm werde ich im Weiteren als *Einheit durch Vielfalt* bezeichnen. Für Mannheim ergänzen sich Minimum und Maximum und sind als Mittel zum Ziel der symbolischen Positionierung der Soziologie über ihre Lehrgestalt gegenüber der Wissenschaft und

1 Mannheim spricht von »drei Gestaltungen, in denen Soziologie überhaupt betrieben werden kann« (Mannheim, 1932, S. 5): Allgemeine Soziologie, Kultursociologie und Soziologie der einzelnen Disziplinen.

Gesellschaft zu verstehen. Sie sind spezifisch *soziologisch* und zugleich anschlussfähig an andere wissenschaftliche und gesellschaftliche Relevanzen. Entsprechend stehen die Disziplin und ihre Lehrgestalt im zirkulären Verhältnis zueinander: Über die Organisation der soziologischen Lehrgestalt im Minimum und Maximum könne sich auch die Soziologie professionalisieren. So wird sie zur Bedingung ihrer Lehrgestalt und die Lehrgestalt zur Bedingung der Soziologie.

In den Folgejahrzehnten wird in der disziplinären Selbstbeobachtung und -bewertung aus dem Mannheim'schen Zusammenspiel von Minimum und Maximum eine Kontrastierung der Werte der *Einheit durch Einheit* und *Einheit durch Vielfalt*. Was sie jedoch eint, ist die Deutung der Lehrgestalt als strategisches Instrument zum grenzvermittelnden *meaning-making*. So hat die Lehre die Abgrenzung *einer* historisch unscharfen wissenschaftlichen Disziplin zu leisten bei gleichzeitiger Sicherstellung der Anschlussfähigkeit innerhalb der Wissenschaft (Soziologie als *Nebenfach*) und Gesellschaft (Soziologie als *berufsqualifizierend*). Ähnlich wie die im Unterkapitel 3.2.3 eingeführten Positionen zur (fehlenden) Legitimität des Multikulturalismus der Soziologie wird auch bezüglich der Lehrgestalt von Soziolog:innen argumentiert und normativ gefordert, dass sie ihre grenzsichernde Leistung entweder in singularer (Einheit durch Einheit) oder multipler Ausprägung (Einheit durch Vielfalt) erbringen kann und soll. Hinzu kommt, dass der Disziplin der *eine* Standpunkt fehlt, von dem aus sie ein geteiltes Minimum an Lehrgestalt empirisch erkennen kann, wenn es vor ihr steht – entsprechend schwer haben es Debattenbeiträge, die sich um eine empirisch informierte Selbstbeschreibung bemühen: Wie definiert und operationalisiert man eine *soziologische* Veranstaltung?

So bleibt nach Sichtung der Literatur unklar, welche kulturelle Orientierung und damit Referenzgruppe die Lehrgestaltung primär informiert, ob es also erstens eine kollektive Orientierung in der lokalen und individuellen Lehrgestaltung gibt und, wenn ja, welches zweitens das relevante Kollektiv (Disziplin und/oder Subdisziplin) darstellt. Hingegen scheint die Soziologie einmal mehr in ihrer Uneinigkeit geeint. Dieses Mal bezüglich der Fragen, ob ein geteiltes Minimum der Lehrgestalt zum Erhalt ihrer organisierten Existenz geboten ist und, wenn ja, wie es aussehen *sollte* und wie es aussieht, wenn es denn gegeben *ist*. Dies hat Folgen für zwei zuvor von mir hergeleitete Annahmen: zum einen bezüglich der Unterscheidung, die Forschung sei primär von subdisziplinären Wissenskulturen geprägt, die Lehre hingegen von einer disziplinären (siehe Kapitel 3.1.1). Zum anderen betrifft dies die Annahme, die disziplinäre Lehrgestaltung ergebe sich durch *classification struggle* (siehe Unterkapitel 3.1.2) disziplinärer Subkulturen. Dies ist nach wie vor möglich, muss jedoch relativiert werden, denn es ist natürlich abhängig davon, dass die Lehrgestalt überhaupt Gegenstand kollektiver Aushandlung ist. Die empirische Analyse muss folglich offenbleiben für die Frage, welche Kulturen in welcher Zusammensetzung die soziologische Lehrgestalt prägen: disziplinäre, subdisziplinäre, standortspezifische oder persönliche.

4.1.3 Einheit durch Einheit

Mannheim hat in seinem Text zur Lehrgestalt zwei Dinge als selbstverständlich gerahmt, die dies bis heute nicht sind: Zum einen ist dies die Aufstellung der Norm,

dass die Soziologie ein standortübergreifend geteiltes *Minimum* der Lehrgestalt benötigt, und zum anderen, dass sich Soziolog:innen als Kollektiv sowohl auf die Kriterien zur Bestimmung dieses Minimums als auch auf das Minimum selbst einigen können. Wie voraussetzungsreich diese Annahmen Mannheims sind, illustrieren dieses und das folgende Unterkapitel. Zum einen zeichnen sie die historische Entwicklung der soziologischen Lehre nach, die eben nicht die Ausbildung eines geteilten Minimums, ja nicht einmal dem Versuch der kollektiven Aushandlung dessen sicherstellt. Vor diesem Hintergrund zeichnet sich der Wert der *Einheit durch Einheit* ab, der gegen die beobachtete Ausdifferenzierung der soziologischen Lehrgestalt argumentiert. Diesem Wert wird nun im Diskurs der Wert der *Einheit durch Vielfalt* entgegengesetzt. So dass aus dem von Mannheim intendierten Zusammenspiel zwei Pole in der Auseinandersetzung darüber geworden sind, *wie viele* Lehrgestalten sich die Soziologie leisten kann/soll.

Die Ausdifferenzierung der soziologischen Lehrgestalt begann zugleich mit ihrer Institutionalisierung Ende der 1950er und vor allem in den 1960er Jahren. Im Zuge der Hochschulexpansion stieg das Interesse an soziologischen Studiengängen und damit die Notwendigkeit, aufbauend auf Lehrpositionen, die »entweder in der Wirtschaftswissenschaftlichen oder in der Philosophischen Fakultät plaziert« (Siefer, 1995, S. 261) waren, soziologische Studiengänge zu etablieren. Jedoch waren durch diese unterschiedlichen Ausgangslagen »die Chancen für Institutionalisierung spezifisch soziologischer Studiengänge und Prüfungsabschlüsse von vielen kaum berechenbaren Faktoren abhängig, nicht zuletzt natürlich auch von den individuellen Vorstellungen und der Durchsetzungskraft des (anfangs noch) meist einzigen Soziologie-Ordinarius am Ort« (ebd., S. 263). In diesem Sinne drückte 1954 der spätere DGS-Vorsitzende Plessner sein Unbehagen bezüglich der Eigenständigkeit der Disziplin in einem Brief an den damaligen DGS-Vorsitzenden von Wiese aus:

Schließlich darf die Umstrittenheit einer reinen Soziologie im gegenwärtigen Entwicklungsstadium des Faches nicht unerwähnt bleiben. Ich habe nicht den Eindruck, als ob wir im Ganzen gesehen zu einer im Vergleich etwa zu den Zeiten vor dem 3. Reich deutlicher gegen Nachbarfächer abgeschlossenen soziologischen Wissenschaft gekommen seien. (4. Juni 1954)

So sprach sich der Vorstand der DGS entgegen dem Wachstum der Anzahl soziologischer Studiengänge Ende der 1960er gegen ein eigenständiges Diplomstudium im Fach Soziologie aus und empfahl die Umwandlung der bereits bestehenden in sozialwissenschaftliche (vgl. Vaskovics, 1987, S. 43f.). Im Gegensatz zu Mannheim, der in der koordinierten Lehrgestaltung ein Mittel zur Professionalisierung der Disziplin erkannte, sorgte sich der damalige DGS-Vorstand um die Qualität der Studiengänge in Anbetracht einer nicht hinreichend entwickelten Disziplin. Entsprechend gestand er der Lehre nicht jenes disziplinäre Gestaltungspotenzial zu, wie es Mannheim 30 Jahre zuvor getan hatte, und sprach sich dagegen aus, dass die Soziologie an den Universitäten in Konkurrenz zu den Studiengängen anderer, etablierter Disziplinen trat (vgl. ebd.). Das hinderte Kolleg:innen jedoch nicht daran, genau dies voranzutreiben. So waren »[z]um Zeitpunkt dieser Entwicklung [...] die Weichen für eine andere Entwicklung schon längst gestellt. Zu keiner Zeit (nicht vorher und nicht nachher)

wurden an so vielen Universitäten und Hochschulen eigene soziologische Studiengänge eingerichtet als unmittelbar nach dieser Erklärung [der DGS]« (ebd., S. 43).² Nicht nur blieb der Versuch der Intervention durch die DGS folgenlos, Vaskovics weist zudem darauf hin, dass sich die DGS auch im anschließenden Jahrzehnt nicht mehr zur Ausgestaltung der Studiengänge äußerte.

In der Phase des stärksten Wachstums der Soziologie an deutschen Universitäten gab es entsprechend keinerlei Koordination bzw. kollektive Aushandlung der soziologischen Lehrgestalt. Zudem kam es in Folge des Positivismusstreits zum »Erlöschen [des] Dialogs zwischen ›Fortschrittlichen‹ und ›Konservativen‹« (Siefer, 1995, S. 264), also jenen Studienstandorten, die entweder primär die philosophischen oder die ökonomischen Wurzeln der Soziologie pflegten.³ Gemäß den Beobachtungen Neidharts manifestierte sich das Ende des Dialoges auch auf sozialer Ebene, indem es an den Standorten »auf der Gesinnungsebene [zur] Homogenisierung des Lehrpersonals durch entsprechend selektive Rekrutierung« kam mit den Folgen für die Lehrgestaltung, dass »ein die kognitiven Inhalte der Wissenschaftsprozesse verdrängender Gesinnungsstreit weniger durch aufwendige Konsensbildung überwunden als durch Kooptation von Genossen vermieden wird« (Neidhart, 1976, S. 445). Somit fand weder die Aushandlung einer kollektiven Lehrgestalt auf Fachebene vertreten durch die DGS statt, noch vielerorts auf lokaler Ebene einzelner Studienstandorte. Neidhart impliziert stattdessen, dass die jeweiligen Studienstandorte sich in ihrer Lehrgestaltung an subdisziplinären Kulturen orientierten.⁴ Der DGS-Vorsitzende von 1979 bis 1982 kommentierte diese Entwicklungen der Ausdifferenzierung der Lehrgestalt⁵ wie folgt:

Institutionell zersplittert, ohne durchdachte und erprobte Konzeption dessen, was man gemeinsam will, und ohne auch nur ein Minimum an regelmäßiger Kommunikation über das, was man jeweils tut, treiben die akademisch lehrenden Soziologen in der Bundesrepublik ihr Geschäft. (Matthes, 1973, S. 48)⁶

- 2 Wobei sich, wie bereits angedeutet, die hier wirksamen Einflussfaktoren nicht allein auf die Disziplin zurückführen lassen: »Jeder war dabei auf seine Autonomie bedacht, die Universitäten gegenüber dem ›Staat‹, jedes Bundesland gegenüber dem Bund – so daß binnen kurzem jedes Institut für Soziologie seine eigene Studien- und Prüfungsordnung hatte.« (Siefer, 1995, S. 266)
- 3 »Als ›progressive‹ Vororte galten lange die FU Berlin, Bremen, Marburg und Frankfurt, die Institute in Köln, Mannheim und München hatten dagegen eher den Ruch des Konservativen. Zeitweilig sah es so aus, als ob man die Progressiven (die Linken) eher der Philosophischen Tradition des Fachs zurechnen könnte, während die Konservativen (die Rechten) eher den Praktiken der wirtschaftlichen Studiengänge zuneigten, kurz: daß die einen ihre Aussagen lieber in Manifesten und Flugblättern, die anderen lieber in Tabellen und Zahlen formulierten.« (Ebd., S. 265)
- 4 Wobei damit noch nichts dazu gesagt ist, ob der Partikularismus für die Studierenden erkennbar ist, oder ob sie die spezifische lokale Soziologie als allgemeine deuten.
- 5 Mit »Ausdifferenzierung« sind in diesem Zusammenhang meist Unterscheidungen wissenskultureller Art, aber auch hinsichtlich der Leistungsfähigkeit unterschiedlich großer Standorte gemeint (exemplarisch Matthes, 1973, S. 47).
- 6 Vaskovics teilt diese Einschätzung auch fast zwanzig Jahre später: »Es handelt sich bei dieser Entwicklung übrigens nicht um eine unter den Universitäten und Fachvertretern abgesprochene, geplante, arbeitsteilige oder wie auch immer begründete professionelle, universitäre oder regionale Strategie, sondern um einen ›naturwüchsigen‹, durch individuelle Präferenzen der örtlichen Fachvertreter vorangetriebenen Prozess der ›Nischensuche‹, der Spezialisierung in der Forschung und

In dieser vermeintlichen Deskription der Lage, wie sich die Soziologie und ihre Lehrgestalt zueinander verhalten, drückt sich merklich deren Bewertung vor dem Hintergrund von Matthes' normativer Vorstellung davon aus, wie sich die Soziologie und ihre Lehrgestalt zueinander verhalten *sollten*. Statt der von ihm als erforderlich erachteten kollektiven Aushandlung disziplinärer Lehrgestalt beobachtet er lokale, individuelle als auch entlang der historischen binären Binnendifferenz der Soziologie beschlossene, vielfältige Lehrgestalten. So beschreibt er das von ihm wahrgenommene Dilemma wie folgt: Ohne die Institutionalisierung der Soziologie als Lehrfach bliebe auch ihre Entwicklung als wissenschaftliche Disziplin unvollendet, das Ergebnis wäre eine »Soziologie ohne Soziologen« (Matthes, 1973). Unter dem zusätzlichen Einfluss der gestiegenen Nachfrage an den Hochschulen wurde der Ausbau des soziologischen Studiums unvermeidbar. Zugleich prägte genau jener »noch nicht zureichend entwickelte Status der Disziplin« die Lehrgestalt dieser Phase (ebd., S. 49), repräsentiere damit die mangelnde Professionalisierung der Disziplin und öffne »einem profunden Dilettantismus im Fach selbst Tür und Tor« (ebd., S. 49).⁷ Entsprechend beschreibt Matthes ähnlich wie Mannheim das von ihm antizipierte Wechselverhältnis der Soziologie innerhalb und jenseits der Lehre, inklusive der normativen Position, dieses als Kollektiv aktiv gestalten zu müssen, statt es sich selbstläufig diversifizieren zu lassen. Damit wird der Wert der *Einheit durch Einheit* der Bewertung der beobachteten Lage als »drohenden Chaotisierung der akademischen Soziologie« (ebd., S. 50) und Lehrgestalt entgegengesetzt und diskursiv als Imperativ für die weitere Entwicklung soziologischer Lehre positioniert. Denn entgegen diesem Wert schien das eingetreten zu sein, was der DGS-Vorstand Ende der 1960er hatte verhindern wollen und dabei durch den Verzicht auf Koordination, durch das Symptom des »Organisationsdefizits der Soziologie« (Neidhart, 1976, S. 429),⁸ zugleich ermöglicht hat.⁹ Die Position, wie

der Anpassung an örtlich vorgefundene (personelle und infrastrukturelle) Rahmenbedingungen der einzelnen Fakultäten.« (Vaskovics, 1990, S. 226)

- 7 Diese zwei gegensätzlichen Annahmen zur Wirkrichtung von Lehrgestalt und Professionalisierung der soziologischen Disziplin unterschied damals auch die DGS von den kleineren Fachgemeinschaften in der Schweiz und Österreich. Auf die Position der DGS gegen eigenständige Soziologiestudiengänge reagierten diese mit »Bestürzung« und »Besorgnis«, wie ein Brief des damaligen Vorsitzenden der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie Bodzenta an den DGS-Vorsitzenden Dahrendorf dokumentiert. Er schließt seine Ausführungen zur Ausgestaltung soziologischer Studiengänge mit dem Satz: »Es wäre sehr zu begrüßen, wenn das Soziologische Hauptfachstudium sowie die Professionalisierung der Soziologen in der BRD weiterhin Fortschritte machen würden.« (Brief vom 14.5.1969 Digitales Archiv der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, o. D.)
- 8 Der ehemalige DGS-Vorsitzende Matthes illustriert dies für die damalige Situation wie folgt: »Die nach Jahren der Lähmung wieder an Handlungsfähigkeit gewinnende Deutsche Gesellschaft für Soziologie hat sich – auf ihren Konzilssitzungen im Juni und Oktober 1972 – mit der Lage befaßt, ohne freilich über ein Konstatieren gemeinsamen Erschreckens hinauszukommen.« (Matthes, 1973, S. 49)
- 9 Siefer befindet entsprechend 1995, dass sich Soziolog:innen »im Grunde bis heute darüber uneins sind, ob das Fach Soziologie als Hauptfach und damit als akademische Basis für einen eigenständigen Beruf überhaupt tragfähig sei« (Siefer, 1995, S. 261). Womit die Soziologie genau daran zweifeln würde, was sie eigentlich gegenüber der Umwelt zu verteidigen hat. Tatsächlich kommt es nach den Kürzungen an soziologischen Studienstandorten in den Nullerjahren (vgl. Knoll, 2002; Marquardt, 2006; für exemplarische Standorte, bspw. die Universität des Saarlandes, siehe Stock-

sie von mir hier exemplarisch Matthes (auch Mannheim) zugeschrieben wird, argumentiert normativ – und affektiv – mit dem Potenzial der Lehrgestalt, soziologische Vielfalt gezielt zu re-kontextualisieren, indem die Einigung auf ein geteiltes Minimum der Lehrgestalt performativ auf die Soziologie und ihren Professionalisierungsgrad zurückwirkt. Dabei impliziert *Professionalisierung* zum einen die Außenwahrnehmung der Disziplin durch andere Disziplinen und die Gesellschaft. Dies zeigt sich in den vielfältigen Debatten um die Gestaltung der Soziologie als Nebenfach (vgl. exemplarisch Sommerkorn, 1990a, S. 14; Oehler und Solle, 1995), welche inter-/disziplinäre Grenzen verhandeln, und in dem Themenkomplex Soziologie als berufsqualifizierend,¹⁰ welcher die Schärfung außer-/wissenschaftlicher Grenzen ins Zentrum stellt. Zum anderen ist eine mögliche Professionalisierung von innen im Sinne einer Entdifferenzierung impliziert, wenn die Bedürfnisse der Studierenden nach Deutungs- und damit Orientierungshilfe in Anbetracht soziologischer Vielfalt als Argument für »Mindestanforderungen [= Minimum, LK] für die soziologischen Studiengänge« angeführt werden.¹¹ Entsprechend muss aus dieser Position, die den Wert der Einheit durch Einheit vertritt, das Fehlen eines geteilten Minimums an Lehrgestalt als problematisch für die Soziologie an sich bewertet werden.

4.1.4 Einheit durch Vielfalt

Charakteristisch für die Soziologie ist dieser Wert der Lehrgestalt(-ung), der auf ihre Einheit abzielt, nicht unumstritten, sondern wirkt gegenteilig als »Differenzgenerator« (Reckwitz, 2005, S. 67).¹² In Teilen spiegelt der Diskurs um die Legitimität der vielfältigen Lehrgestalt der Soziologie jenen zum Multikulturalismus der Disziplin und zu den impliziten Vorstellungen von Wissenschaftlichkeit, die auch zwischen harten und weichen Wissenschaften unterscheiden und dabei die vermeintliche kulturelle Einheit harter Wissenschaften zur Leitorientierung machen. Während die einen also

mann, Meyer und Knoll, 2002b; für die FU Berlin, siehe Ganssmann, 2013) mit dem Umbau der Studienstrukturen im Zuge der Bologna-Reform vielfältig zu Umwandlungen ehemals *soziologischer* in *sozialwissenschaftliche* Studiengänge (vgl. Grunert u. a., 2016, S. 904).

- 10 Hierzu gibt es viel Literatur, auf die ich an dieser Stelle in der Breite nicht eingehen kann. Breit diskutiert wird das Thema beispielsweise in der Zeitschrift *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* und jüngst analytisch grundsätzlich zum Verhältnis von Soziologie und Praxis in Mevissen (2019). An dieser Stelle sei nur darauf verwiesen, dass »[v]ielfach [...] von einer Krise, ja vom Scheitern der berufsqualifizierenden Studienkonzeption für Soziologie gesprochen [wird], wobei zum einen die Entwicklung der Arbeitslosigkeit bei Soziologen und zum anderen das Argument angeführt werden, daß die Soziologie sich grundsätzlich mit ihrem berufsqualifizierenden Studiengang überfordere« (Vaskovics, 1987, S. 32). Nicht zuletzt das daran anschließende Narrativ, Absolvent:innen der Soziologie sei eine Anstellung als Taxifahrer:in sicher, hat eine Vielzahl an *Absolvent:innenstudien* motiviert.
- 11 Ein in diesem Zusammenhang gebrachtes Argument ist zudem die Sicherstellung vergleichbarer Leistungserwartungen an die Studierenden und Ermöglichung ihrer Mobilität in Form von Studienortswechseln (Vaskovics, 1990).
- 12 So »provoziert« der Versuch der Synthese soziologischen Wissens »regelmäßig die Reaktion, diesen Allgemeinheitsanspruch in Frage zu stellen, die Selektivität [...] zu demonstrieren, es mit Alternativen zu konfrontieren und damit das [...] Feld erneut zu öffnen« (Reckwitz, 2005, S. 67).

die Pluralität der Lehrgestalt als Ausdruck der problematischen Unschärfe disziplinärer Kontur deuten, die unweigerlich zum gesellschaftlichen Legitimitätsverlust und folgend zu Ressourcenentzug (zu dieser realen Gefahr, siehe Fußnote 9) führen muss, stehen dem gegenüber Vertreter:innen der Disziplin, die sich gegen die »Gefahr der ›Borniertheit‹ des Fachs durch die ›Ausblendung ganzer Traditionen und Denkmöglichkeiten« (Daheim und Schönbauer, 1987a, S. 20) aussprechen.¹³ »Der Verzicht auf eine ›kanonisierte‹ und ›standardisierte‹ Ausbildung eröffne verschiedenen studentischen Motivationen eine Chance; verschiedene Studiengänge hätten unterschiedliche Anziehungskraft auf die Studenten: an vielen Stellen ›revoltierten‹ diese gegen eine Soziologie, die ihre Einheit über die Kompetenz zur theoriegeleiteten Forschung definiere und damit die Ausbildung ›berufsqualifizierend‹ zu machen glaube« (ebd., S. 21). So hat sich die DGS auch gegenüber der Einführung der Bachelor-Master-Struktur mit dem Argument positioniert, ausgebildete Soziolog:innen würden auf dem Arbeitsmarkt gerade von der Vielfalt ihrer Lehrinhalte und Abschlüsse, Diplom und Magister, profitieren (vgl. Rehberg, 2003; Deutsche Gesellschaft für Soziologie, 2005). Der implizierte Wert ist der der *Einheit durch Vielfalt*. Offensichtlich wird in dem Potenzial einer geteilten Lehrgestalt auch das Potenzial zur Repräsentation eines zu engen Verständnisses von Soziologie gesehen, dessen Realisierung sich primär dadurch verhindern lässt, den Anspruch kollektiver Aushandlung abzulehnen. In dieser Form des *classification struggle* kommt es im engen Sinne nicht einmal zum Konflikt um die Klassifikation der Soziologie, sondern bereits zur Ablehnung der Erwartung, am kollektiven Aushandlungsprozess teilzunehmen. So erweist sich neben der Frage nach der »seligmachende[n] Soziologie« auch der Konflikt darum, wie *vielen* Antworten es darauf geben darf, als disziplinäres Ritual. Erneut zeigt sich auch, dass dieser disziplinäre Konflikt um ihre symbolische Einheit in erster Linie mit Referenz auf ihre Umwelt relevant wird. So verweisen die Forderungen sowohl nach Einheit als auch nach Vielfalt der Disziplin und Lehrgestalt auf die notwendige Praxistauglichkeit¹⁴ des Soziologiestudiums und auf die erforderliche Anschlussfähigkeit an die Nachbarstudiengänge, um ihre Position zu vertreten.

So fasse ich zusammen, dass die Disziplin durchaus in ihrem Ziel geeint ist, ihre Position in Wissenschaft und Gesellschaft und ihre organisierte Existenz zu verteidigen. Diese gemeinsame Orientierung an der von außen erkennbaren symbolischen Einheit der Disziplin wird dabei von der zeitlichen Konstanz der Beschreibung der

13 Hierbei scheint mir der Hinweis wichtig, dass eine stark ausdifferenzierte Lehrgestalt nicht zwingend gleichzusetzen ist mit der Reproduktion der kulturellen Ausdifferenzierung der Soziologie. Dies sicherzustellen, würde eine Einigung auf mindestens ein geteiltes *Minimum* der Lehrgestalt bedingen, entweder pro Standort oder über Standorte hinweg im Sinne sich ergänzender Profile. So hat die DGS beispielsweise 2002 *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zur Methodenausbildung* veröffentlicht. Diese kann als kollektive Einigung darauf verstanden werden, *einheitlich* die *Vielfalt* methodologischer Kulturen, subsumiert unter die beiden Kategorien *qualitativer* und *quantitativer* Methoden, in der Lehrgestalt zu verankern. In dem Sinne kann ohne die Einigung auf das Minimum auch die Vielfalt der Disziplin ohne Repräsentanz in der Lehrgestalt bleiben.

14 Der Begriff wird in der Literatur mehrdeutig verwendet und kann sowohl Forschungspraxis als auch die Praxis außerakademischer Arbeitsmärkte meinen.

soziologischen Lehre als intern ausdifferenziert begleitet.¹⁵ Uneinigkeit besteht in der Bewertung dieses Zusammenspiels. Während die Position der *Einheit durch Vielfalt* die selbstläufige Ausdifferenzierung der Lehrgestalt als angemessenes Mittel zur Positionierung der Soziologie deutet, fordert *Einheit durch Einheit* die kollektive Einigung auf eine Entdifferenzierung der Lehrgestalt. Die einen sehen in der vielfältigen Lehrgestalt die Repräsentation einer vielfältigen Disziplin, die anderen in der einheitlichen Lehrgestalt die Gelegenheit, eine vielfältige Disziplin zu professionalisieren.¹⁶

4.1.5 Die materielle Dimension des *Minimums*

Die diskursive Kontrastierung der Mannheim'schen Differenzierung von Minimum *oder* Maximum, die die Lehrgestalt ursprünglich gemäß den Werten von Einheit *und* Vielfalt gestalten wollte, steht in Wechselwirkung mit der kollektiven Handlungsfähigkeit der deutschen Soziologie, vertreten durch die DGS. So existieren trotz der unkontrollierten Ausdifferenzierung der Lehrgestalt Entwürfe ihrer Einheit, wie Empfehlungen für die Gestaltung von Soziologiestudiengängen, erarbeitet von der DGS. Diese beschreibt sich selbst als »Vereinigung wissenschaftlich qualifizierter Soziologinnen und Soziologen Deutschlands«¹⁷ und tritt somit als die organisierte, kollektive Stimme der Disziplin auf. Zugleich wird diesen Entwürfen in der disziplinären Bewertung ihrer eigenen Lehrgestalt(-en) kaum gestalterisches Wirken in der symbolischen Dimension zugeschrieben, die materielle bleibt hierbei noch unerwähnt. Dabei zielen die Empfehlungen eines Minimums soziologischer Lehrgestalt nicht nur auf die Sicherung eines symbolischen, sondern auch materiellen Kerns ab. Umgedeutet als *Mindestausstattung* wird das Minimum vom Gegenstand disziplinärer Aushandlung zum Gegenstand der materiellen Absicherung der Disziplin.

Trotz der anfänglichen Lähmung, die auf die misslungene Intervention der DGS Ende der 1960er Jahre zur Zeit der unkontrollierten Expansion der Soziologiestudiengänge folgte, wurde sie zum »Forum für die anhaltenden Diskussionen über die Frage der soziologischen Lehre« (Glatzer, 1995, S. 226). Dies äußert sich in einer Vielzahl an Beiträgen in der Zeitschrift der DGS – ehemals »Soziologie. Mitteilungsblatt der DGS«, heute nur noch »Soziologie« –, als auch in ihrer Beteiligung an »fachspezifischen Bestimmungen« der Rahmenordnungen der Kultusministerkonferenz (zum Beispiel 1967, 1978, 1985, 1990, 2002) sowie in Empfehlungen der Studiengangsgestaltung (2005). Schließlich stammen die meisten Texte, die dieses Kapitel informieren,

-
- 15 So folgen beispielsweise auch nach der Umstellung auf das Bologna-System »in den neuen Studiengängen [...] eine Reihe von Seminarthemen weiterhin in erster Linie den partikularen Forschungsinteressen der Lehrenden« (Band, August 2004, S. 202). Zudem ist »eine starke Standortabhängigkeit bezüglich der vermittelten Inhalte [...] zu beobachten [...] und somit [lässt sich] auf eine große Heterogenität zwischen den verschiedenen Soziologieinstituten schließen« (Lenger, Rieder und Schneickert, 2014, S. 459; siehe auch Schneickert u. a., 2019).
- 16 Dabei gilt bis heute, dass sich »[d]ie Soziologie [...] anhand ihrer eigenen Professionalisierungstheorien weder als professionalisierte wissenschaftliche Disziplin noch als professionalisierter außerwissenschaftlicher Anwendungsbezug beschreiben lässt« (Zimenkova, 2016, S. 107).
- 17 Vgl. die Webseite der DGS, <https://soziologie.de/ueber-die-dgs>, letzter Zugriff: 22.04.2020.

von Autor:innen, die sich im Auftrag von oder im Rahmen der Ausübung einer Funktionsrolle innerhalb der DGS mit der soziologischen Lehrgestalt als kollektive Aufgabe befasst haben (Daheim und Schönbauer, 1987b; Sommerkorn, 1990b; Schäfers, 1995; Stockmann, Meyer und Knoll, 2002a). Doch scheint zum einen, dass mit Blick auf die Gegenwart – die letzte DGS Empfehlung zur Lehrgestalt ist heute 15 Jahre alt, Sammelbände zum Thema erschienen zuletzt Anfang der Nullerjahre – von »ambitionierten Debatten [...] wenig nur geblieben [ist, denn] [...] Auslöser [für die letzten Rahmenrichtlinien für das Diplomstudium, LK] waren nicht neue Fachdebatten um den Kanon der Lehrinhalte, sondern rechtliche Anpassungszwänge. Und kaum jemand interessiert sich noch [...] für die darin ausformulierten Empfehlungen, jedenfalls erhitzen sie niemandes Gemüt mehr« (Rehberg, 2003, S. 18). Zum anderen war selbst zur Zeit, als die kollektive Aushandlung soziologischer Lehrgestalt noch »Gemüter erhitzte«, das Handlungspotenzial der DGS begrenzt darin, in Anbetracht ihrer Vertretung wissenskultureller *Vielfalt* die Einheit einer Lehrgestalt zu formulieren. So ist beispielsweise in der Dokumentation der *Tagung und Enquete zur Soziologielehre 1986* nachzulesen, dass »Einheitslösungen« nicht durchzusetzen seien und dass sich »kaum wirklich bündige und von einem breiten Konsens getragene Antworten [...] finden [lassen] [...]. Dazu sind allein schon hier in diesem Kreise zu unterschiedliche Erfahrungshintergründe und Interessen vertreten« (Burkart, 1987, S. 15).

Die DGS als »wissenschaftliche Sozietät« (Tönnies 1911, 27) hat mit dieser Arbeitstagung des Ausschusses für Lehre symbolisiert, daß sie Lehre als zentralen und integralen Bestandteil der Soziologie betrachtet, sie ist jedoch in ihren Handlungs- und Umsetzungsmöglichkeiten begrenzt. Die DGS kann und will eine Plattform sein zur Stärkung des Diskurses in der soziologischen Fachgemeinschaft, aber sie kann und will den betroffenen Lehrenden ihr Handeln nicht vorschreiben oder gar abnehmen. (Sommerkorn, 1990a, S. 18)

Vor diesem Hintergrund sind auch die Rahmenverordnungen zu bewerten, an deren Ausarbeitung die Disziplin u.a. durch die DGS beteiligt wurde. Statt die standortübergreifende Lehrgestalt zu koordinieren, konnten »die von der Kultusministerkonferenz erlassenen Rahmenordnungen zu Diplom- und Magisterprüfungen an vielen Orten unberücksichtigt bleiben« (Neidhart, 1976, S. 429). Grundsätzlich sei »[d]ie Gestaltbarkeit des soziologischen Studiums durch Studien- und Prüfungsordnungen [...] relativ beschränkt« (Vaskovics, 1990, S. 223). Zwar findet sich diese Grundstruktur des soziologischen Studiums vielerorts in den lokalen Studienordnungen wieder, so dass Grunert u. a. im Vergleich mit erziehungswissenschaftlichen Studiengängen der Soziologie sogar attestieren, dass »eine übergreifende disziplinäre Kontur erkennbar wird« (Grunert u. a., 2016, S. 898). Doch scheint dies noch nicht die Erwartungen an ein Minimum der Lehrgestalt jener Soziolog:innen zu erfüllen, die dessen empirische Untersuchungen auf der Veranstaltungsebene durchgeführt haben (Klima, 1979; Heitbrede, 1986; Hartmann, 1990; Artus, 1996). Deutlich wird die fehlende Orientierungsleistung, die Rahmenordnungen für die soziologische Lehrgestalt zuletzt geleistet haben, auch an der Vielzahl an Dokumentationen der *lokalen* Umsetzung der Bologna-Reform in Soziologiestudiengängen (exemplarisch Band, August 2004;

Brüderl, 2006; Winter und Anger, 2010). Dieser Widerspruch zwischen der Erfahrung der nicht realisierbaren kollektiven Handlungsfähigkeit auf der einen Seite, und der Notwendigkeit der Beteiligung an hochschulpolitischen Gestaltungsprozessen auf der anderen kommt in der Dokumentation der Befragungsergebnisse von Kolbe und Sommerkorn von Hochschullehrer:innen zu den Inhalten soziologischer Einführungsveranstaltungen zur Geltung:

Das jeweilige Verständnis, das sich *ob seiner großen Vielfalt nicht auf einen Nenner bringen lässt*, soll in der Meinung der befragten HochschullehrerInnen vermittelt werden anhand von

- Grundbegriffen
- inhaltlichen Themenschwerpunkten
- soziologischen Klassikern sowie anhand der
- Geschichte der Soziologie.

(Hervorhebung durch LK, Kolbe und Sommerkorn, 1990, S. 120)

Gemäß dieser Dokumentation werden in Anbetracht einer als scheinbar *nicht zu leistenden* bewerteten Einigung auf konkrete Inhalte vergleichsweise allgemeine Kategorien zur Orientierung der Lehrgestaltung angeboten. In ähnlicher Weise funktionierte auch die letzte Empfehlung der DGS zur Lehrgestalt des Soziologie-Bachelors:

1. Vom Alltagswissen ausgehende Einführung in soziologisches Denken: Grundbegriffe; soziologische Praktiken (Beobachten, Schreiben etc.)
2. Soziologische Theorien, einschließlich Geschichte der Soziologie
3. Methoden (entsprechend den Empfehlungen der DGS www.sozio.de – »Stellungnahmen«): Forschungslogik, Empirie I (Datenerhebung) und II (Datenauswertung) sowie Statistik I und II
4. Sozialstruktur-, Kultur- und Gesellschaftsvergleich
5. Lehrforschungsseminar/Forschungspraktikum, Zusammenhang mit einem der Vertiefungsgebiete
6. Mindestens zwei spezielle Soziologien bzw. Felder sozialer Wirklichkeit sowohl aus Mikro- als aus Makrosoziologie
7. Berufspraktikum und Schlüsselqualifikationen
8. Vertiefungsgebiet bzw. Profil
9. Wahlpflichtfach – möglichst offen nach Wahl der Studierenden (auch aus anderen Fakultäten)
10. B.A.-Arbeit

(Deutsche Gesellschaft für Soziologie, 2005, S. 3f.)

Wichtig für das Verständnis der Bedeutung derartiger Auflistungen von Kategorien durch die DGS bzw. deren Beteiligung an der Formulierung von geteilten Grundstrukturen soziologischer Studiengänge ist die Berücksichtigung ihrer professionspolitischen Kommunikation und damit symbolischen Grenzarbeit, die nicht nur die kollektive Lehrgestaltung im Inneren adressiert, sondern eben auch ein Außen. Denn mit der Formulierung von *Mindestanforderungen* sind auch Forderungen nach einer

»personelle[n] Mindestausstattung«, folglich Ressourcen verbunden, die zum Qualitätserhalt des Studiums nötig seien (vgl. Vaskovics, 1990; Imorde, 1990):

Für die fachinterne Diskussion ging es dann allenfalls um die taktische Frage, wie deutlich – vor allem durch Formulierung hoher Mindestanforderungen an die personelle Ausstattung von Instituten bzw. Fachbereichen mit Diplomausbildung – der Widerspruch zwischen Ideal und Realität hervorgehoben werden soll, um nicht einerseits bestehende (und bei zu hohen Standards unzweifelhaft als defizitär erscheinende) Lehrkapazitäten und Stellen zu gefährden, ohne andererseits den Druck auf die Kultusministerien zu verbesserter Stellenausstattung zu sehr abzuschwächen. (Burkart, 1987, S. 12)

Stützen kann sich die DGS bei der Formulierung entsprechender Ansprüche auch auf ein Schreiben des Wissenschaftsrates. In dem stellt dieser fest, dass »[d]ie volle Vertretung des Faches Soziologie an einer wissenschaftlichen Hochschule in einem eigenständigen Diplomstudiengang oder im Hauptfach im Magisterstudiengang [...] die qualifizierte Vertretung von wenigstens vier Teilbereichen der Soziologie durch Professoren und den entsprechenden Mittelbau [erfordert]. Diese vier Teilbereiche sind: Soziologische Theorie und Theoriegeschichte; Soziologische Strukturanalyse der Bundesrepublik und vergleichende Strukturanalyse von modernen Gesellschaften (Makrosoziologie); Soziologie der Interaktions- und Sozialisationsprozesse (Mikrosoziologie); Methoden der empirischen Sozialforschung. Über diesen Kernbestand hinaus erfordert eine volle Fachvertretung eine Spezialisierung im Hinblick auf die verschiedenen Anwendungsgebiete der Soziologie« (Wissenschaftsrat, 1992, S. 72). Gemäß dieser Argumentation wird das universitäre Studium der disziplinären Kategorie der *Soziologie* (nominal, Qualität) erst durch die Sicherstellung einer Mindestanzahl interner Elemente (Quantität) gerecht. Umgekehrt kann die Forderung, ohne diese Mindestausstattung könne nicht angemessen Soziologie gelehrt werden, auch zur selbsterfüllenden Prophezeiung werden. Dies wird beispielsweise dann bemängelt, wenn der von der DGS formulierte Mindestanspruch über die Ausstattung existierender Institute hinausgeht und diese somit nicht jene Soziologie lehren können, die die DGS definiert. Daher fordern »die DGS-Empfehlungen [...] Studiengänge, die aufgrund ihres Umfanges für die meisten soziologischen Institute nicht machbar und für die Studierenden nicht studierbar sind« (Brüderl, 2006).

Dieses Unterkapitel hat in der Absicht, sich langsam dem Verhältnis der Soziologie zu ihrer Lehrgestalt anzunähern, den Fokus noch einmal auf die DGS und ihre vergangene wie gegenwärtige Bedeutung in der symbolischen Aushandlung der Lehre der Soziologie gerichtet. Wiederholt hat sie sich mit Publikationen als Organisation des disziplinären Kollektivs dazu geäußert, jedoch ohne dadurch als Gestalterin wahrgenommen zu werden. Liest man diese Publikationen jedoch nicht allein als Dokumente wirkungsloser Kompromisse, sondern zusätzlich als Dokumente materieller Ansprüche, wird noch einmal konkret, was bisher implizit blieb: Nicht nur die qualitativen Eigenschaften der Lehre (zum Beispiel Inhalte der oben zitierten Lehrkategorien) werden im Diskurs um die Lehrgestalt ausgehandelt, sondern auch ihre quantitativen (zum Beispiel die Anzahl von Lehrinheiten, Professuren, Verhältnisse der Lehrkategorien gemessen an ihren Semesterwochenstunden, Credit Points, vgl.

Deutsche Gesellschaft für Soziologie, 2005, S. 5). Somit wird die Frage nach der qualitativen Bestimmung der legitimen Kategorien (im Minimum oder Maximum) der Lehrgestalt zur Frage nach ihrer quantitativen Zusammensetzung mit gegebenenfalls materiellen Konsequenzen für die Disziplin und ihre Wissenskulturen. Dies wird im folgenden Kapitel 5 zur Methodenlehre und auch im Empirieteil dieser Arbeit relevant, wenn die Aushandlung der soziologischen Lehrgestalt eben nicht mehr primär die zu lehrenden Wissenskategorien wie die hier zitierten Studiengangsempfehlungen diskutiert, sondern von der Aushandlung der nominalen zur ordinalen Ordnung übergeht bzw. von der Aushandlung der Artig- zur Wertigkeit.

4.1.6 Collective Matters as Individual Concerns

Der in diesem Kapitel dargelegte Diskurs der deutschen Soziologie zu ihrer Lehrgestalt hat die disziplinäre Grenzarbeit sichtbar gemacht, die nicht allein durch das Lehrhandeln sondern bereits in der Verständigung über die Lehre vollzogen wird.¹⁸ Dabei kommen in der diskursiven Selbstbeobachtung der Soziologie und ihrer Lehrgestalt zwei Normen zur Geltung, die ich als *Einheit durch Einheit* und *Einheit durch Vielfalt* unterschieden habe. Die Rechtfertigungen beider *Soll*-Vorstellungen verweisen auf das der den Lehrgestalt(-en) zugeschriebene Potenzial zur disziplinären symbolischen wie materiellen Grenzarbeit – einem kollektiven Gut, das der disziplinären Legitimitäts- und damit Existenzsicherung dienen soll. Beiden Normen zielen auf eine starke Klassifikation der Soziologie und damit Positionierung in Wissenschaft und Gesellschaft ab. Während sie die Grenzziehung nach außen eint, unterscheiden sie sich bezüglich der Anerkennung der Legitimität interner Grenzen in der Lehrgestalt der Soziologie. So rahmen Vertreter:innen einer einheitlichen Darstellung die Lehrgestaltung als disziplinär-kollektive Aufgabe, die die Verpflichtung auf ihre Grundlagen beinhaltet. Dabei erzeugt gerade die implizierte Verheißung des *Minimums* Widerspruch, denn in der wissenschaftlich ausdifferenzierten Disziplin ist die Setzung von Grundlagen ein politisches Phänomen. So lautet die Gegennorm, eine ausdifferenzierte Disziplin erfordere eine ausdifferenzierte Lehrgestalt. Liest man die zitierten Beiträge und empirischen Erhebungen zur Lehrgestalt als empirische Beschreibungen des *Ist*-Zustandes soziologischer Lehre, kann vorsichtig¹⁹ geschlossen werden, dass die

18 Dabei ist dieser normative Diskurs um die Einheit und Vielfalt der soziologischen Lehrgestalt kein deutsches Phänomen, auch wenn er natürlich von den nationalen, politischen Rahmenbedingungen geprägt ist. Grundsätzlich führen jedoch auch andere nationale Soziologien den normativen Diskurs um ihren *Kern* und das *Minimum* der Lehre. Für den angloamerikanischen Raum ist viel davon in der Zeitschrift *Teaching Sociology* (für eine Auflistung entsprechender Artikel siehe Lowney, Price und Gonzalez Guittar, 2017, S. 2; exemplarisch Wagenaar, 2004; Keith und Ender, 2004; Zipp, 2012; Ballantine u. a., 2016; Ferguson, 2016) dokumentiert, zudem gibt es eine Sonderausgabe der Zeitschrift *Current Sociology* ([2] 2008) zu diesem Thema.

19 *Vorsichtig* deshalb, weil deutliche Unterschiede bezüglich des methodischen Vorgehens und der Operationalisierungen der hier zitierten Studien bestehen. Welche Studienordnungen, welche Angebote an Lehrveranstaltungen sind ähnlich genug, um ein *Minimum* der soziologischen Lehrgestalt zu erkennen? Was schon zu verschieden? Was überhaupt macht das *Minimum*, den Kanon aus: Themen, Konzepte, Theorien, Methoden oder Autor:innen? Erst nach Beantwortung dieser Fragen lässt sich das Maß der internen Diversität soziologischer Lehrgestalt bewerten. Dass es auf

Soziologie ihre Lehrgestalt nicht primär als disziplinäres Kollektiv, sondern lokal und individuell gestaltet. Als Begründung dieser Beobachtung nennen Campbell u. a. die Bedeutung des (wissenschafts-)kulturellen Wertes der Autonomie individueller Wissenschaftler:innen, welche die Deutung und Umsetzung der Curriculumserstellung und gegebenenfalls -veränderung als gemeinsame Aufgabe *grundsätzlich* unterbindet. Die Verantwortung für die Lehrgestalt liege deshalb primär bei den individuellen Lehrenden im Kontrast zu einer instituts- oder fachübergreifenden Koordination:

Faculty members choose to see themselves as autonomous professionals, each of whom knows best how to pursue her or his own ends. If each accords the other that right, we generously allow that the greatest good for the greatest number will arise. [...] Under these circumstances, a curriculum can be scarcely more than the sum of the courses that the faculty chooses to offer. [...] Even the nicest people become quarrelsome and recalcitrant when asked to explain just what it is they do in their own special courses and how that contributes to some larger departmental end. And, if the department is territorially divided, then for the social psychologist to stick his nose in the demographer's tent is to invite trouble. (Campbell u. a., 1977, S. 53)²⁰

Als *spezifische* Begründung benennen sie die kulturelle Vielfalt der soziologischen Disziplin als Hindernis für die kollektive Gestaltung eines Lehrplans. Ähnlich argumentiert auch Kleinmann, dass die Enkulturation im Rahmen des Soziologiestudiums darauf ausgerichtet ist, »[to] learn early in the program that others expect them [the students, LK] to identify with particular areas of interest. Students learn that individuation is important; they cannot simply take courses, study, write papers, and thereby *become sociologists*. They must also learn to be certain kinds of sociologists, who do particular types of research on select problems, often in particular substantive areas« (Kleinmann, 1983, S. 207ff.). Interessanterweise verweisen Campbell u. a. zudem darauf, dass ihre Kolleg:innen keine Rechtfertigungen zur Begründung des Status quo der Lehrgestalt zur Hand hatten: »[...] and no one quite remembers the justification for having things as they are« (Campbell u. a., 1977, S. 52). Dies kann darauf verweisen, dass der Lehrgestalt kein reflexiver Prozess vorausgeht, in dem bewusste Entscheidungen hinsichtlich der Elemente der Lehrpläne und ihrer Relationen getroffen werden. Damit verknüpft scheint es auch keine kollektiv geteilten, deklarativen Vorstellungen dazu zu geben, nach welchen Kriterien die Lehrgestaltung zu

diese Fragen keine Antwort im innerdisziplinären Diskurs zur Lehrgestalt gibt, macht die Beiträge, die hier zitiert wurden, schwer vergleichbar – ein Problem, dass auch von einigen Autor:innen reflektiert wird (vgl. Artus, 1996; Imorde, 1990). Zudem stellen Vorlesungsverzeichnisse und Befragungen von Lehrenden oder Studierenden die häufigsten Quellen dar. Sommerkorn kommentiert deren Aussagekraft wie folgt: »Wichtig ist es dabei hervorzuheben, daß die hier vorliegenden empirischen Übersichten über Lehrangebote keinen Einblick in die *Lehrwirklichkeit* vermitteln, sondern auf der Ebene des Lehranspruchs verharren.« (Sommerkorn, 1990c, S. 9)

20 Auch für den deutschen Kontext hat Imorde darauf aufmerksam gemacht, dass die »Lehre trotz der Studien- und Prüfungsordnungen zum größten Teil von den Lehrenden bestimmt wird; die wollen sich aber selten in ihre Karten gucken lassen. Jeder, der mal versucht hat, Seminarpläne zu einem Thema zu bekommen, wird dieses bestätigen.« (Imorde, 1990, S. 105)

geschehen habe. An welche Wissenskulturen die offenbar ritualisierte Lehre damit anschließt, lässt sich so nicht sagen.

Eine weitere soziologiespezifische Ursache für das Fehlen deklarativen Wissens zu Prinzipien der Lehrgestaltung sehen Campbell u. a. in der Unsicherheit des *Ziels* der soziologischen Ausbildung auf Grund ihrer doppelten Identität, die Mannheim als Fach- und Bildungswissenschaft bezeichnet hatte. Je nachdem ob das Studium auf der Deutung der Soziologie als empirische Wissenschaft mit Spezialisierungen in spezifischen Themenfeldern oder auf der Soziologie als humanistisch informierte Reflexionswissenschaft aufbaut, ist die Lehre entsprechend anders zu gestalten. Verbleibt die Interpretation dieser Unsicherheit bei den individuellen Lehrenden, geht mit der Pluralität der Lehrziele auch die Pluralität der Lehrgestalt einher. Auch für den deutschen Kontext verweist Hillmert auf spezifische Zielkonflikte des Soziologiestudiums, welche Lehrende wie auch Studierende vor Entscheidungsprobleme stellt. »Studierende sind sich häufig nicht klar über die eigenen Ziele und Möglichkeiten. [...] Dozenten sind sich nicht sicher über die Erwartungen ihrer Zuhörer, aber auch nicht über das eigene professionelle Verständnis« (Hillmert, 1995, S. 415; siehe auch Bussman, Letzian und Oehler, 1990). Unklar bleibt, ob die fehlende kollektive Aushandlung soziologischer Lehrgestalt und der sie anleitenden Prinzipien Ursache der individuellen Freiheiten ist oder ob sie schlicht als Rechtfertigung eingesetzt wird, um sich auf »eigene« Zielsetzungen als Bewertungsmaßstab zurückzuziehen« (Hillmert, 1995, S. 415).

Dieses Kapitel zur soziologischen Lehrgestalt und implizierten Lehrpraxis zusammenfassend, lässt sich zwischen der disziplinären Orientierung des Diskurses und damit der Rahmung der Lehre als »collective matter« und der beobachteten und bewerteten Lehrpraxis als »individual concerns« (Kleinmann, 1983, S. 207ff.) unterscheiden. »Die Einheit der Soziologie als akademisches Lehrfach [scheint] in ihrer Vielfalt« (Kolbe und Sommerkorn, 1990, S. 122) zu liegen. Wichtig als Einsicht in eine mögliche Kultur soziologischer Lehre ist die Instrumentalisierung der Lehre für die symbolische wie soziale Grenzarbeit der Disziplin. So spiegeln sich in der Uneinigkeit in der Bewertung der Differenz zwischen disziplinärer Orientierung im Diskurs und Ausdifferenzierung in der Lehrpraxis zum einen die kulturelle Vielfalt der Disziplin und zum anderen die widersprüchlichen Bewertungen dieser Vielfalt als positiv oder negativ. Je nachdem welcher Wert zugeschrieben wird, wird die Vielfalt der Lehre entweder als angemessene Repräsentation der soziologischen Vielfalt verstanden, oder aber die Lehre als performatives Instrument zur Gestaltung der Einheit der Disziplin. Der hier dargestellte Diskurs zur Lehre scheint also losgekoppelt von der Lehrpraxis. Verweise auf die Studierenden und den institutionellen wie gesellschaftlichen Kontext dienen primär dem *classification struggle* der Disziplin.

Im Folgenden verschiebt sich der Fokus von der Lehrgestalt zum kulturellen Objekt des Lehrbuches und seiner Bedeutung für die Reproduktion von Wissenskultur. Lehrgestaltung und Lehrbuch sind sich ähnlich bezüglich der Herausforderungen der Darstellung von Einheit trotz Vielfalt. Entscheidend anders ist hierbei jedoch, dass das Lehrbuch als *Produkt* und Objekt im *Prozess* der Lehrpraxis verstanden werden kann. Der Diskurs um die Lehrgestalt der Soziologie ist ein abstrakter, der auf eine Aggregationsebene fokussiert, welche im Lehralltag unsichtbar bleibt. Das Lehrbuch

hingegen liegt in seiner Wissensordnung auf Grund seiner Materialität raum-zeitlich sichtbar *in der Hand*.

4.2 Soziologie im Einband

Die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Inhalte und Formen die Soziologie als Disziplin im Enkulturationskontext des Studiums angemessen repräsentieren, stellt sich auch den Produzent:innen und Konsument:innen von Lehrbüchern. Lehrgestalt wie Lehrbücher konstruieren symbolische Ordnungen, die *Soziologie* durch Re-Kontextualisierung repräsentieren. Dabei ist davon auszugehen, dass Lehrgestalt und Lehrbücher nicht unabhängig voneinander bestehen, allein schon deshalb, weil sich Lehrbuchautor:innen vielfach aus den Lehrenden rekrutieren. Zugleich stellt das Lehrbuch durch seine Materialität andere Bedingungen für die Re-Kontextualisierung, da stets sein symbolischer Gehalt *als Ganzes* vorliegt. Dies antizipieren Autor:innen oder Herausgeber:innen bei der Produktion dieses kulturellen Objektes genauso, wie es die Konsument:innen einfordern, indem sie das Lehrbuch anhand seiner symbolische Ordnung bewerten. Durch die materiellen Grenzen wird das Buch mit seinem inhärenten symbolischen Potenzial zugleich mobil, kann in räumlich, zeitlich wie sozial verschiedenen Lehrsituationen zum Einsatz kommen und so durch die standortübergreifende Vernetzung von Lehrsituationen zum Objekt einer öffentlichen Lehrkultur der Soziologie werden. Dabei bleibt es eine empirisch offene Frage, inwieweit im Rahmen der jeweiligen Lehrpraxis das Lehrbuch durch Studierende und Lehrende so gedeutet wird wie von den Autor:innen. Im Gegensatz dazu besitzt die Lehrgestalt außer in der Studienordnung keine Materialität und aktualisiert sich räumlich, zeitlich als auch sozial verteilt. Dadurch kann angenommen werden, dass Inkonsistenzen bzw. die Unschärfe ihrer Grenzen in der Lehrpraxis weniger leicht beobachtbar und somit auch weniger relevant sind.

So gehe ich davon aus, dass der Ordnungsanspruch der Lehrgestalt der Lehrpraxis nur – wenn überhaupt – latent zugrunde liegt, während sich die Ordnungsleistung des Lehrbuches in der Lehrpraxis direkt manifestiert und daher auch empirisch leichter zugänglich ist. Dabei bestehen viele Parallelen in der reflexiven Auseinandersetzung der Soziologie mit ihrer Lehrgestalt und mit ihren Lehrbüchern, beispielsweise fokussiert die Soziologie beide Male auf die angemessene Darstellung ihrer Einheit oder Ausdifferenzierung. Zugleich liegt ein wichtiger Unterschied in dem diskursiven und legitimierenden Fokus auf die *symbolische Ordnung* der Lehrliteratur, insbesondere der Lehrbücher und der exemplarischen Texte der *Klassiker*.

4.2.1 Disziplinäre Klassifikation des Multikulturalismus

Für Kuhn ist die Relevanz von Lehrbüchern innerhalb des disziplinären Studiums Ausdruck der kulturellen Einheit von Disziplinen – je geringer das Maß interner Ausdifferenzierung, desto relevanter das Lehrbuch. Impliziert ist, dass die symbolische Ordnung des Lehrbuches der sozio-kulturellen Ordnung der Disziplin im Prinzip entspricht. Fehlt der Disziplin diese Ordnung, wird das Textgenre des Lehrbuches für sie

irrelevant. Eine einheitliche Klassifikation der Vielfalt durch den Einsatz von Lehrbüchern spielt gemäß Kuhn in den Sozialwissenschaften eine untergeordnete Rolle:

In der Geschichtswissenschaft, der Philosophie und den Sozialwissenschaften ist die Lehrbuchliteratur von größerer Bedeutung [als in »der Musik, der bildenden Kunst und der Literatur«]. Aber selbst auf diesen Gebieten laufen neben der Einführungsvorlesung Übungen über Quellentexte einher, teils »Klassiker« des Fachgebiets, teils zeitgenössische Forschungsberichte, welche die Fachleute füreinander schreiben. Daraus ergibt sich, daß der Studierende jeder dieser Disziplinen ständig mit der immensen Vielfalt von Problemen vertraut gemacht wird, welche die Mitglieder seiner zukünftigen Gruppe im Laufe der Zeit zu lösen versucht haben. Noch wichtiger ist, daß er ständig eine Anzahl von konkurrierenden und inkommensurablen Lösungen dieser Probleme vor Augen hat, Lösungen, die letztlich er selbst bewerten muß. Stellen wir diese Situation jener gegenüber, die jedenfalls heute bei den Naturwissenschaften vorherrscht. [...] Bis auf das allerletzte Studium der Ausbildung eines Naturwissenschaftlers treten Lehrbücher systematisch an die Stelle kreativer wissenschaftlicher Werke [...]. Warum auch sollte der Student der Physik beispielsweise die Werke von Newton, Faraday, Einstein oder Schröder lesen, wenn alles, was er über diese Arbeiten wissen muß, in weit kürzerer, genauerer und systematischerer Form in einer Anzahl moderner Lehrbücher rekapituliert wird? (Kuhn, [1967] 2014, S. 176f.)

Nach Kuhn besitzt in den Disziplinen mit geringer kultureller Ausdifferenzierung, meist werden so Naturwissenschaften charakterisiert, die eigene Geschichte im Rahmen des Enkulturationsprozesses der Studierenden keine große Bedeutung. Sie stellt lediglich die Basis, auf die im Sinne einer linearen Entwicklung der gegenwärtige Stand des Lehrbuchwissens aufbaut (vgl. ebd., S. 178). Die Sozialwissenschaften hingegen, und so auch die Soziologie, besitzen – so Kuhn – zum einen keinen allgemein geteilten Sinnhorizont, kein ordnendes Prinzip, als auch keine lineare, kumulative Logik der Wissensgenerierung. Dadurch sind einführende Lehrbücher nicht von zentraler Bedeutung. Stattdessen wird die Konstruktion von disziplinärer Geschichte und damit implizierte Kontinuität (vgl. Barlösius, 2004; Dayé, 2018, S. 514) über die Bedeutung der Kategorie der *Klassiker* geleistet. Entsprechend reproduziert sich die Vielfalt der Disziplin auch in der Vielfalt der in der Lehrliteratur repräsentierten Perspektiven und ihrer Genres (Lehrbücher, Monografien, Zeitschriftenartikel).

Gemäß Kuhn liegt die Verantwortung der Entwicklung individueller Bewertungs-, Selektions- und Ordnungskriterien zur Bewältigung sozialwissenschaftlich kultureller Vielfalt bei den Studierenden. Dies entspräche nach Bernstein einer schwachen Rahmung des soziologischen Wissens im Studium, da weder die Lehrenden noch die Lehrbücher diese Kriterien vorgeben. Dies erscheint vielleicht zunächst in der Kontrastierung zu den Naturwissenschaften plausibel, doch überzeugt es wenig in epistemischer als auch sozialer Hinsicht. So scheint Kuhn dem Lehrbuch wenig Rekontextualisierungsleistung zuzuschreiben. Sei eine Disziplin kulturell vielfältig, lasse sie sich nicht im Lehrbuch darstellen. Statt der Enkulturation in eine öffentliche disziplinäre Kultur entwickelten Studierende individuelle Vorstellungen davon, was

Soziologie ist. Jedoch ist bereits im vorhergehenden Unterkapitel deutlich geworden, dass die Lehre natürlich aus der »immensen Vielfalt« selektiert. So haben unterschiedliche Einflüsse, beispielsweise sozio-kulturelle Selektionsmechanismen, der kulturelle Wert der *individuellen* Freiheit der Lehre bzw. Lehrkultur, oder auch institutionelle Bedingungen, spezifische Ordnungen erzeugt, die Ausschnitte soziologischer Vielfalt darstellen. Selektion und Ordnung als Leistungen von Lehrbüchern sind unverzichtbare Bestandteile der Re-Kontextualisierung soziologischen Wissens in der Lehre und so scheint im Kontrast zu Kuhns Ausführungen das Lehrbuch auch relevant für ausdifferenzierte Disziplinen, wie die Soziologie, zu sein. Neben dieser epistemischen Beziehung von Soziologie und soziologischem Lehrbuch bleibt auch die soziale zwischen Lehrenden und Studierenden unerwähnt. Es erscheint sehr unplausibel, dass den Studierenden die Ordnungsleistung ohne Orientierung durch die Lehrenden überlassen bleibt, dies widerspricht dem pädagogischen Kontext, den auch das Studium darstellt. Wenn wiederum die Lehrperson die Wissensordnung durch Rahmung mitgestaltet, so scheint auch die Einbindung von unterstützender Lehrliteratur, wie Lehrbüchern, sinnvoll. So stellt sich für das Studium der Soziologie die Frage nach der Art und Einbindung von Lehrliteratur empirisch offen. Was ist bekannt über die kulturelle Bedeutung der Lehrliteratur für die Reproduktion von Disziplin, vor allem in Anbetracht der vielfältigen Wissenskulturen der Soziologie? Inwieweit stützt, ergänzt oder widerlegt sie als Dokument öffentlicher Kultur die persönlichen der Lehrenden, die gemäß Kapitel 4.1 die Lehrgestalten der Soziologie prägen?

Während *Lehrliteratur* natürlich mehr als nur Lehrbücher beinhaltet, werde ich mich im Folgenden trotzdem auf diese konzentrieren, konkret auf jene, die wie *einführende* Lehrveranstaltungen einen breiten statt spezialisierten Anspruch im Inhalt vertreten. Weil sie dezidiert für den Enkulturationskontext des disziplinären Studiums produziert werden, müssen sie ähnlich wie die Curriculums- bzw. Lehrgestaltung dem Multikulturalismus der Soziologie *disziplinierende* Form geben. So leisten auch Lehrbücher in der Soziologie Grenzarbeit, markieren und somit klassifizieren nach außen wie innen, was Soziologie ist und sein soll (exemplarisch Reckwitz, 2002, S. 248f.), auch wenn das nicht immer einfach ist:

Eine Einführung in die Soziologie ist aufgrund ihrer Spannbreite und Vielgesichtigkeit eine besonders heikle Aufgabe für Autorinnen und Autoren. Uneinigkeit, Paradigmenvielfalt und keine »konsensfähige disziplinäre wissenschaftliche Identität« (Kaesler 2000: 11) heißen die Herausforderungen. (Daniel u. a., 2012, S. 262)

Diese Herausforderungen stellen sich Lehrbüchern gerade daher, weil ihnen auch innerhalb der Soziologie die Aufgabe zugeschrieben wird, ein »geschlossenes System« bzw. »a coherent, thematically integrated view of a discipline« (Stambaugh und Trank, 2010, S. 664) zu repräsentieren, welche »aus den einzelnen Arbeiten wie ein Mosaik aus vielen farbigen Steinchen [entsteht]: durch Auswahl und geordnete Zusammenstellung« (Fleck, [1935] 2015, S. 158). Lehrbücher sind das Produkt eines sozio-kulturellen Konstruktionsprozesses, von dem erwartet wird, die »persönliche und vorläufige Zeitschriftenwissenschaft in kollektive, allgemeingültige« (ebd., S. 158) Form zu bringen

und damit zum Gegenstand der öffentlichen Kultur der *Disziplin* statt subdisziplinärer Kulturen zu machen. Dabei zeichnen sie sich »gegenüber Monographien durch Systematisierung und vor allem Didaktisierung aus [...], da sie sich vor allem an Neulinge in entsprechenden Teilgebieten richten« (Daniel u. a., 2012, S. 262). Entsprechend leisten sie ausgeprägte Klassifikation als auch Framing der kulturellen Vielfalt der Soziologie. Gerade diese starke Re-Kontextualisierung ist charakteristisch für das Textgenre Lehrbuch. Schon seine Bezeichnung markiert: Seine Kernfunktion leistet es im Kontext der Lehre. Dabei scheint es plausibel, dass das Ausmaß der kulturellen Selektions- und Ordnungsleistung, sowie das inhärente Konfliktpotenzial mit dem Grad der Ausdifferenzierung der jeweiligen Disziplin steigt. Darüber, ob und welches Lehrbuch samt der repräsentierten Ordnung relevant im Lehrkontext wird, entscheidet wiederum die lehrverantwortliche Person mit der ihr eigenen persönlichen Kultur und ihren akademischen, disziplinären und wissenskulturellen Identitäten.

Die Erwartung an das Lehrbuch, die Soziologie in den vielfältigen Ausprägungen ihrer Deutung durch Soziolog:innen zu repräsentieren, spiegelt sich im selbstreflexiven Interesse der (primär US-amerikanischen) Soziologie an ihren Lehrbüchern, verknüpft mit dem bereits dargelegten Diskurs zur eigenen Lehrgestalt. So bezeichnet Meroney bereits 1933 die Inhaltsanalysen von einführenden Lehrveranstaltungen der Soziologie und ihren Lehrbüchern als »somewhat traditional and stereotyped« (Meroney, 1933, S. 54). Dabei ist in den zahlreichen, vor allem US-amerikanischen Folgestudien mit dem Interesse an den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Inhalte der Lehrbücher stets auch das Interesse an Einblicken in den Zustand der eigenen Disziplin verbunden.

[...] when using textbooks to explore the nature of the mainstream – they can show what sort of analysis counts as noncontroversial for most teaching sociologists. (Ferree und Hallo, 1996, S. 930)

So wird an Lehrbücher die Erwartung gerichtet, den *Kern*, *Kanon* oder eben *Mainstream* der Soziologie wiederzugeben und somit empirisch zugänglich zu machen. Dies setzt zum einen voraus, dass die Soziologie so einen Kern besitzt, und illustriert zum anderen, dass der Soziologie ein Bewusstsein ihrer Grundlagen fehlt. Immerhin gilt es deren Latenz erst mittels Mustererkennung sichtbar zu machen. So lernt die Soziologie aus Lehrbüchern gemeinsam mit ihren Studierenden etwas über sich selbst. Dabei zeigt sich wie in der Literatur zur soziologischen Lehrgestalt, dass diese empirisch gewonnene Erkenntnis zumeist auf normative Vorstellungen davon trifft, wie die Soziologie und ihre Buchform zu sein hat. Mal wird durch den Vergleich von Lehrbüchern ihre Inkohärenz festgestellt und als schädlich für die Disziplin bewertet: »When sociology is introduced in the absence of a coherent foundation of knowledge – in other words, a common language – the field is not well-represented as a science« (Keith und Ender, 2004; für die gleiche Bewertung 70 Jahre zuvor, siehe Meroney, 1933). Ein anderes Mal wird den Büchern die Normalisierung innerdisziplinärer Ausdifferenzierung zugestanden: »sociology textbooks portray a discipline with a common ancestry, a unified field of investigation, and a general scientific methodology« (Lynch und Bogen, 1997, S. 484). Dabei wird dies jedoch als eine nicht »appropriate sociological conception of science« (ebd., S. 489) bewertet bzw. als Repräsentation

und Reproduktion einer spezifischen »intellectual hegemony« (Agger, 1989, S. 365) kritisiert. Entgegen dieser Darstellung subdisziplinärer Kulturen als »integrated by a higher-level paradigm« (Lynch und Bogen, 1997, S. 487) identifizieren Manza, Sauder und Wright in ihrer Studie ein »paradigm-in-conflict-model« (Manza, Sauder und Wright, 2010, S. 285) bestehend aus der »functionalism/conflict/interactionism triad« (ebd., S. 280), die die Mehrheit amerikanischer Einführungsbücher in die Soziologie prägte. Doch auch diese Ordnung »is very much at odds with the actual state of the discipline (at least as practised in the United States)« (ebd., S. 280f.). Als »outdated« deuten die Autoren diese Ordnung soziologischer »ways of conceptualizing societies and social life« gerade deshalb, weil es »the view of sociology as a bitterly divided discipline in the United States« stütze und damit der »movement towards professionalization and normal science« (ebd., S. 285) zuwiderlaufe. Während die empirischen Befunde als auch Bewertungen dieser exemplarischen Studien konträr zueinander verlaufen, eint die Artikel einerseits die *Ist*-Feststellung, dass Lehrbücher ordnen, und andererseits die *Soll*-Aussage, dass sie sich hierbei am *wahren* Zustand soziologischen Wissens zu orientieren haben. So werden auch Lehrbücher und ihre Rezensionen zu Dokumenten innersozilogischer Klassifikationskonflikte,²¹ da die Deutung der *wahren Soziologie* zwischen Produzent:innen und Leser:innen von Lehrbüchern ausgehandelt werden. Sie entsprechen somit kulturellen Produkten und Stabilisatoren *spezifischer* Deutungen der Soziologie – trotz des Signals eines in der Klassifikation soziologisch *allgemeinen* Anspruches (zur »visibility and invisibility« durch Lehrbücher, siehe Couper, 2018): »By their silences they influence what students/readers are exposed to – either directly or through the recommendations of those teaching them. [...] All textbooks are political media, but some are more political than others« (Johnston, 2006, S. 294). Dabei scheint im Zeitverlauf eine Verschiebung der Darstellung soziologischer Wissensordnung im Lehrbuch von *Einheit durch Einheit* zu *Einheit durch Vielfalt* erkennbar: »Another interesting feature in accounts of sociological theory is the tendency (also found in some US texts) for earlier books to treat theory as unified, or earlier theories as being superseded by later developments, while later ones treat it

21 Dabei werden diese wenig überraschend nicht als solche markiert. So gleichen sich die Autoren in ihrem dargelegten Motiv, das Lehrbuch gemäß dem *subject related* Prinzip an der *eigentlichen* Wissensordnung der Soziologie zu messen und nicht die *implementation related* Prinzipien dominieren zu lassen: So sehen Lynch und Bogen das »Metanarrativ« eines positivistischen Wissenschafts- und Wahrheitsverständnisses am Werk, welches primär als externe Erwartung von »university administrators, government officials, and media pundits« (Lynch und Bogen, 1997, S. 490) an die Soziologie herangetragen wird. In der Einheitsdarstellung des Lehrbuches würde genau dies bedient. Manza, Sauder und Wright sehen hingegen als Ursache der Differenz zwischen ihrer Deutung von Soziologie und jener, die sie in Lehrbüchern identifiziert haben, einen profitorientierten Lehrbuchmarkt sowie ein stark sozial ausdifferenziertes Hochschulsystem, welche zu den Beharrungstendenzen alter Ordnungen führen. Ersterer fördert Ordnungsprinzipien, die sich ökonomisch als erfolgreich erwiesen haben, und Zweiteres behindert die Aktualisierung der Lehrbücher auf Grund der notwendigen Lehroutine, mit der Lehrende und Standorte auf die starke ungleiche Belastung durch hohe Studierendenzahlen reagieren. Neu im Vergleich zur Lehrgestalt ist hierbei das ökonomische Strukturierungsprinzip, welches im Rahmen der Re-Kontextualisierung zwischen disziplinärem Wissen und ihrer Lehrordnung vermittelt.

as consisting of alternative and coexisting ›perspectives‹ of potentially equal validity.« (Platt, 2008b, S. 329)

Wie auch in der Literatur zur Lehrgestalt gilt, dass diese empirischen Befunde zum einen auf Grund der unterschiedlichen normativen Positionen ihrer Autor:innen (zum Wissenschafts- und Soziologieverständnis) als auch auf Grund der vielfältigen Operationalisierungen des soziologischen *Kerns* schwer vergleichbar sind.²² Dabei sind diese Studien in sich kohärent, teilen jedoch im Vergleich weder das Verständnis davon, was die Elemente eines soziologischen Kerns darstellen sollten (Konzepte, Themen, Autor:innen, Texte), noch, auf welcher Ebene der Lehrbücher (Ordnung/Form oder Inhalt, Kapitelüberschrift oder Textkörper) die Analyse ansetzt. Somit lässt sich nicht sagen, ob Lehrbücher übergreifend einen Kern der Soziologie konstruieren oder repräsentieren. Allerdings lässt sich festhalten, dass die Disziplin das Lehrbuch, wie auch ihre Lehrgestalt, in Grenzziehungsprozesse nach innen wie außen einbindet, ihr also im Rahmen des Enkulturationsprozesses des potenziellen soziologischen Nachwuchses Klassifikationsleistung zuschreibt und, wie im folgenden Absatz deutlich wird, eine ordnende Rahmung soziologischer Vielfalt einfordert. Denn Studierende »are likely to base their perceptions of the discipline on the coherence of the course since, for many, it will be their only exposure to the field. For this reason alone, the introductory textbook plays an important role in *framing* the discipline« (Hervorhebung durch LK, Keith und Ender, 2004, S. 30). Wichtig im Unterschied zum Diskurs zur Lehrgestalt ist also hinsichtlich des Lehrbuches, dass dies das Prinzip mitliefern muss, welches die Vielfalt an ihre disziplinäre Einheit zurückbindet.

4.2.2 Disziplinäre Rahmung des Multikulturalismus: Symbolik der Einheit

Innerhalb der deutschen Soziologie sind Lehrbücher »kein zentraler Bestandteil der professionspolitischen Reflexion« (Daniel u. a., 2012, S. 261) und entsprechend gibt es wenig Literatur zu ihren Lehrbüchern.²³ Ein Medium, das sich jedoch anbietet für einen Einblick in die Bewertungskriterien und damit normativen Erwartungen an Lehrbücher sind Lehrbuchbesprechungen. So schreiben Daniel u. a., Lehrbücher haben »Abbilder ihrer Zeit und des Zustands der Disziplin« zu sein. In mittlerweile

-
- 22 Keith und Ender erkennen beispielsweise die lehrbuchübergreifende Kohärenz der Kapitelbezeichnungen an, bemängeln aber, dass »there is relatively little commonality in the language used to define the discipline, either within each cross-section or between them« (Keith und Ender, 2004, S. 28), und schlussfolgern: »The discipline appears to be presented not as one or more distinct paradigms but rather through the multiple perspectives of varied authors, a finding that is as true today as it was in the 1940s« (ebd., S. 29). Oder, nun im deutschen Kontext, es werden »verschiedenste Anordnungs- und Systematisierungsweisen« (Barlösius, 2004, S. 522) erkannt, um sich dann in der Diagnose eines »bemerkenswert breite[n] Kanons« darauf zu stützen, dass »[s]oziologische Klassiker [...] erstaunlich unumstritten« (ebd., S. 530) sind.
- 23 Plausibel erscheint, dass in der deutschen Literatur konzeptuell nicht zwischen Lehrgestalt und Lehrbuch unterschieden wird. Diese Vermischung zeigt sich auch vielfach innerhalb der zitierten US-amerikanischen Literatur. In der deutschen Literatur wird sie beispielsweise an der Diskussion der *Klassiker* sichtbar, deren Identifikation mal über Lehrbücher (ebd.), mal über Umfragen unter Lehrenden und Studierenden (Gerhards, 2014; Schneickert u. a., 2019) geleistet wurde. So verstanden wird aus dem Lehrbuch die im Druck materialisierte Lehrgestalt.

bekannter Manier argumentieren die Autor:innen mit diesem Verweis auf den disziplinären Konflikt um die Legitimität interner Ausdifferenzierung, ähnlich wie 15 Jahre zuvor Lynch und Bogen, dass eine »ungebrochene Narration der ›einen‹ Soziologie« dem Versuch entspräche, »apodiktisch zu bestimmen, was legitime soziologische Fragen sind und daher auch, was nicht« (Daniel u. a., 2012, S. 262). Die symbolische Lehrbuchdarstellung einer soziologischen Einheit sei entsprechend unsoziologisch und illegitim. Nachdem diese Prämisse einmal gesetzt wurde, werden in der Bewertung der Lehrbücher primär Kriterien hervorgehoben, die *learner related* die Studierenden adressieren. So stellen sich »[n]eben alltagspragmatischen Aspekten wie Handhabung (Größe, Gewicht, Qualität der Bindung/des Einbandes, Schrift, Seitenstärke usw.) [...] die Ordnungskriterien der Beiträge und Kapitel in den jeweiligen Büchern als besonders signifikant heraus« (ebd., S. 263). Neben der Betonung der bisher noch gar nicht angesprochenen Relevanz der physischen Eigenheiten des Objektes Lehrbuch werden vor allem erbrachte oder nicht erbrachte symbolische Ordnungsleistungen kommentiert.²⁴ So erscheint eine »unscharfe Trennung von Soziologie, Sozialphilosophie und anderen Fachdisziplinen problematisch [...], da es keine Orientierungsfunktion im Feld der Soziologie erfüllt«;²⁵ eine »metatheoretische Analyse« wird gelobt, weil sie »den Eindruck einer bloßen Aneinanderreihung soziologischer Ansätze« (ebd., S. 270) verhindere; Theorievergleiche werden gelobt, ihr Ausbleiben bemängelt. Die Autor:innen setzen sich explizit für die Darstellung des Multikulturalismus der Soziologie ein und für die Vielfalt »sowohl in der Konzeption einzelner Lehrbücher, als auch in der Varianz zwischen ihnen« (ebd., S. 273). Deutlich wird also die Vielfalt möglicher Ordnungen betont, dabei aber eben auch die Möglichkeit der Ordnung der Vielfalt durch ein entsprechendes Framing. Hierbei wird vorausgesetzt, dass Vergleichskriterien den Multikulturalismus ordnen können und somit als spezifisch *soziologisch* klassifizieren. Entgegen der Kuhn'schen Überlegungen und unter Vorbehalt empirischer Einblicke in die tatsächliche Einbindung von Lehrliteratur in die Lehrpraxis wird dem Lehrbuch in deutlicher Weise auch für die Soziologie – vielleicht *gerade* für die Soziologie – ein Beitrag zum Leitziel soziologischer Lehre zugeschrieben: die deutliche Abgrenzung, und damit Klassifikation, nach außen durch die Ordnung der internen Ausdifferenzierung. In Ergänzung zum Diskurs der Lehrgestalt wird vom Lehrbuch vor allem eine starke Rahmung und damit Vorgabe der Ordnung der Vielfalt erwartet. Im Gegensatz zur Lehrgestalt ist die Einheit des Lehrbuches materiell gegeben und wird entsprechend auch symbolisch eingefordert. Ungeachtet der Quantität der im Buch klassifizierten Subkulturen der Soziologie hat das Buch deren Integration zu leisten.

-
- 24 An den Zitaten innerhalb des Reviews aus den besprochenen Lehrbüchern zeigt sich, dass dieser Ordnungsanspruch nicht nur von den Leser:innen eingefordert, sondern auch von den Autor:innen vertreten wird, exemplarisch: »Seine Lektüre soll Studierenden des Fachs ein gezieltes Beschreiten der ›ausgetretenen Hauptpfade des weiten und unübersichtlich erscheinenden ›Soziologie-Dschungels« (5) ermöglichen.« (zu Brock, Junge und Krähnke, 2012, Daniel u. a., 2012, S. 264)
- 25 Anders fordert beispielsweise Reckwitz in einer Sammelbesprechung von Lehr- und Handbüchern »mehr Grenzüberschreitung und weniger Disziplinierung«. Jedoch kommt auch er nicht umhin, es »gut mit der *Soziologie*« zu meinen (Hervorhebung durch LK, Reckwitz, 2002, S. 257) und ihre deutliche Klassifikation über die Betonung ihrer *Theoriegeschichte* vorzunehmen.

Ein Lehrbuch, das Unverbundenes darstellt, ist innerhalb dieses Bewertungsrahmens ein schlechtes Lehrbuch.

Eine ähnliche Leistung symbolischer Integration wird den bereits von Kuhn angesprochenen *Klassikern*²⁶ (Connell, 1997; Gerhards, 2014) zugeschrieben. Im Vergleich zu andere Sozialwissenschaften erreichen »only very few 20th century scholars [...] textbook eminence in sociology« (Korom, 2018). Statt kumulativen Wissensaufbaus ist es folglich die »History of Social Thought« (Abrutyn, 2013, S. 143), die eine geteilte disziplinäre Vergangenheit und somit integrierende Grundlage ihrer Gegenwart und Zukunft symbolisiert.²⁷ In diesem Sinne liegt die symbolische Bedeutung soziologischer Klassiker als Kategorie der Lehre (in Büchern, aber auch als Bestandteil der Lehrgestalt, siehe die Empfehlungen der Studiengangsgestaltung in Kapitel 4.1.5. in der Illustration der »continuity and unity of the discipline« (Taylor, 1976, S. 131). Dabei scheint es weder zwingend notwendig, dass die zeitlichen Grenzen dessen, wer (Autor:in) (Barlösius, 2004; Lenger, Rieder und Schneickert, 2014) oder was (Text) (Gerhards, 2014) noch oder schon als *Klassiker* gilt (vgl. Barlösius, 2004, S. 530), einheitlich definiert werden, noch, ob es diesen *klassischen Kanon* tatsächlich gibt oder nicht.²⁸

4.2.3 Disziplinäre Rahmung des Multikulturalismus: Praxis der Einheit

Die Literatur der Klassiker verweist zudem darauf, dass Lehrliteratur im Allgemeinen die Studierenden nicht nur wie bisher besprochen *symbolischen*, sondern auch *praktischen* Ordnungen disziplinären Wissens aussetzt. Da Lehrliteratur hauptsächlich im Medium der Schrift vorliegt, scheint es primär geeignet, kulturelles Wissen zu kommunizieren, welches sich symbolisch ausdrücken lässt und damit im deklarativen Modus vorliegt. So werden Regeln, wie Definitionen soziologischer, theoretischer Konzepte oder auch methodischer Verfahren, in Textform ausgedrückt und durch die Leser:innen wahrgenommen, verinnerlicht und als Praxis anleitend oder zumindest für die diskursive Legitimation der eigenen Praxis angewendet. Jedoch erschöpft sich die Leistung von Lehrliteratur und Lehrbüchern nicht zwingend in der Darstellung

26 Für Kritik an der Praxis, den soziologischen *Kanon* als primär männlich zu reproduzieren, siehe exemplarisch Buckermann (2015).

27 Auch in anderen Disziplinen ist die Lehre des »community's image of its history« (Traweek, 1992, S. 77) wichtiger Bestandteil, gemäß einer kumulativen Logik der Wissensproduktion jedoch nicht mehr zwingend instruktiv für den *aktuellen* Wissensbestand.

28 Diese Literatur stellt also wie jene zur Lehrgestalt oder allgemein zu einführenden Lehrbüchern in ihren widersprüchlichen Ergebnissen keine Ausnahme dar. So wird für Barlösius nach der Analyse von Lehrbüchern sichtbar, »dass die Kanonisierung der soziologischen Klassiker ein die Länder und Kontinente übergreifendes Phänomen darstellt und dass die Zusammensetzung des Kanons weitgehend identisch ist« (Barlösius, 2004, S. 530). Hingegen stellen Lenger, Rieder und Schneickert fest, dass ihre »vorgelegten Befunde zeigen, dass sich die standortspezifische Spezialisierung auf verschiedene Inhalte durch das gesamte Studium zieht und entsprechend nicht von einem einheitlichen Lehrkanon gesprochen werden kann«. Relativiert würde dies nur durch »die Trias der Theorien von Bourdieu, Weber und Luhmann« (Lenger, Rieder und Schneickert, 2014, S. 459), die die Autor:innen zum einen in einer späteren Publikation wiederum als »de facto canon« bezeichnen (Schneickert u. a., 2019, S. 1) und die zum anderen zu zwei Dritteln gemäß der Klassifikation der Autor:innen nicht einmal zu den *Klassikern* zählen.

propositionalen Wissens. Denn häufig kommunizieren sie kulturelles Wissen in einer spezifischen Form, die die Verbindung symbolischer wie praktischer Dimensionen disziplinären Wissens ermöglicht: *Musterbeispiele* wie »exemplarische Beobachtungen und Experimente« (Kuhn, [1967] 2014).

Contrary to what one might assume from my characterization of textbooks as »instruction manuals,« inexperienced practitioners are rarely, if ever, given »rules« for explanation. Instead, they are instructed obliquely through examples (which often occupy a majority of textbook space and lecture time). [...] Here students cultivate analytic skills by mimicking [...]. Exemplars, in other words, display, without explicitly articulating, what a scientific community judges to be explanatory, what model of intelligibility it has chosen to embrace. [...] An exemplar is a more self-conscious construct than an example, because it has been imbued with a certain normative status. [...] An exemplar is an example that, through community sanction, we are urged to follow. [...] Nothing lacking this communal status can be an exemplar. (Woody, 2003, S. 24)

Das von Kuhn eingeführte Konzept des Musterbeispiels bzw. *exemplar* ist eine symbolvermittelte Repräsentation der jeweiligen wissenschaftlichen Praxis, die im Zentrum der Lehre steht. Es zeichnet sich gerade nicht dadurch aus, Praxis in Form abstrakter Regeln darzustellen. Stattdessen zielt die Einbettung von Musterbeispielen in der Lehre darauf ab, in Form der Symbolik von Text Praxis so *erfahrbar* wie möglich zu gestalten. »What you wish to share with them is skill, an embodiment of knowledge, rather than information, an abstract representational object of knowledge. Precisely because exemplars are examples, they are an appropriate means of cultivating embodied knowledge« (ebd., S. 28). In Abgrenzung zu reinen Beispielen, die je nach Grad der Kontextualisierung gleichermaßen zwischen Symbolik und Praxis wissenschaftlichen Wissens im Rahmen von Enkulturationskontexten vermitteln, konzentriert sich das Maß an Deutung einer symbolischen Einheit der jeweiligen Wissenskultur in den *exemplars*. Sie repräsentieren das wahrgewordene Ideal wissenschaftlicher Praxis und ergänzen somit die normativen Vorgaben des Lehrbuches zum symbolischen Repertoire der Disziplin. »Textbook exemplars aim to cultivate communal skills and techniques by a more direct, and yes, implicit, form of communication. Skills are introduced by direct demonstration. Correct theory application is cultivated through mimicry and experience« (ebd., S. 27). Dabei entsprechen verschiedene in der Lehre zum Einsatz kommende Textgenres unterschiedlichen Graden an Kontextualisierung deklarativen Wissens. So werden Musterbeispiele unterschiedlichen Umfangs in Lehrbücher eingebettet, können diese jedoch auch in Form der Literatur von *klassischen* Studien (dies ist eine von sechs Funktionen der Klassiker gemäß Stinchcombe, 1982), in Form wissenschaftlicher Artikel oder Monografien, ergänzen. Durch den Einbezug dieser historischen *exemplars* in die Lehre wird diese zum Bestandteil einer »ongoing chain, which will be further repeated, discussed, or augmented in the future« (Collins, 2002, S. 27). Klassische Autor:innen und Studien werden zum geteilten Fixpunkt einer kulturell ausdifferenzierten Soziologie, ihre Einbindung in Lehrbücher leistet die Rückbindung des Enkulturationskontextes an disziplinäre Praxis.

Diese Übersicht über die normativen, symbolischen wie praktischen Ordnungsleistungen der Lehrliteratur und Lehrbücher zusammenfassend, kann als Abgrenzung zu Kuhn als These festgehalten werden, dass die Studierenden in der Lehre nicht unbedingt »inkommensurablen«¹ Wissenskulturen der Soziologie gegenüberstehen. Denn die Leistung des Lehrbuches und der Lehrkategorie der Klassiker besteht gerade darin, diese kommensurabel zu machen. Wichtig ist hierbei vor allem die Einheit der Form des Objektes (Lehrbuch) und der Kategorie (Soziologie). Dies gilt im Hinblick auf *ein* Lehrbuch. Ob durch einen Vergleich verschiedener Lehrbücher mögliche Unvereinbarkeiten der Inhalte für die Studierenden sichtbar und zum Problem werden, ist eine empirisch offene Frage, die darauf verweist, dass Lehrbücher in ihrer Bedeutung für den Enkulturationskontext nur zu verstehen sind, wenn sie auch innerhalb dieses Kontextes untersucht werden. In diesem Sinne muss noch auf einen entscheidenden Unterschied in der Bedeutung von Lehrbuch und Lehrgestalt für die disziplinäre Reproduktion eingegangen werden: Die Relevanz einer spezifischen Lehrbuchordnung ergibt sich erst aus den sozialen Relationen von Autor:innen, Verlagen/Verleger:innen und dem durch diese repräsentierten (nationalen) Lehrbuchmarkt, von Studierenden und natürlich von jenen Lehrenden, die Entscheidungen für und gegen die Einbindung bestimmter Lehrliteratur treffen. Die Deutungen von Soziologie, denen die Studierenden in ihrem Studium begegnen, sind schließlich nicht identisch mit den Lehrbüchern, die existieren, sondern mit jenen, die im Lehrkontext mit der persönlichen Kultur der Lehrenden Resonanz erzeugen. So materialisiert sich in dem Lehrbuch, welches den Studierenden vorliegt, nicht nur ein Teil der persönlichen Kultur der Lehrbuchautor:innen, sondern auch die nationalen Bedingungen von Angebot und Nachfrage des Lehrbuchmarktes, wie auch die soziale und kulturelle Einbettung von Buch, Autor:in und Lehrperson.

4.2.4 Standardisierung persönlicher Kultur

So wird in der angloamerikanischen Literatur dem Lehrbuchmarkt und seinen gewinnorientierten Verlagen eine gewisse Standardisierungsleistung zugeschrieben (Platt, 2008c; Manza, Sauder und Wright, 2010; Macionis, 1988; Ritzer, 1988, S. 152), da ökonomisch erfolgreiche Prinzipien der Lehrbuchgestalt identifiziert und reproduziert werden. Aber auch im Kontext des deutschen Soziologiestudiums wurden Lehrbücher für die symbolische Konstruktion von Disziplin erst relevant, als »der historisch beispiellose Ausbau des Faches Soziologie an den bundesdeutschen Hochschulen eine sehr viel handfestere verlegerische Kalkulationsbasis«² bot (Römer, 2016, S. 493). In diesem Zusammenhang gedeutet ist die Darstellung einer einheitlichen Form von Soziologie auch der wirtschaftlichen Nachfragelogik unterworfen. Lehrbücher »administer conventional doctrines and methods to *large* numbers of novices«³ (Hervorhebung durch LK, Lynch und Bogen, 1997, S. 484) und entlasten somit die Lehrenden. Entsprechend nahm die Deutungshoheit der Lehrbücher auch im Zuge der Hochschulexpansionen zu, in der zwar auch die Anzahl der Hochschulprofessuren in Deutschland stieg, didaktische Hilfsmittel jedoch unverzichtbar wurden. Damit diese Entlastung gelingt, gilt es durch eine widerspruchsfreie Darstellung der Disziplin »spoon-feeding to the students«⁴ (Platt, 2008a, S. 179) zu betreiben.

Charakteristisch für Lehrbücher im Kontrast zu beispielsweise wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln ist gerade die Rekontextualisierung wissenschaftlichen Wissens für Enkulturationsprozesse. Bestandteil der damit notwendigen Komplexitätsreduktion ist dabei auch die bereits erwähnte Ordnung einer ungeordneten Disziplin (vgl. auch Korom, 2018, S. 912). An dieser instrumentellen Leistung zeigt sich auch, dass Lehrbücher nicht nur den Anschluss an die Bedürfnisse der Studierenden leisten müssen, sondern vor allem an jene der Lehrenden. Dabei sind diese in doppelter Rolle anzusprechen: als Soziolog:in, welche:r die dargebotene Klassifikation der Soziologie als legitim bewertet, als auch als Lehrperson, die maßgeblich über die Bedingungen des Enkulturationskontextes zu entscheiden hat, denn zu diesen Bedingungen gehört auch die Wahl der Lehliteratur.

The fact that textbooks are aimed at students often obscures the idea that the profession itself is probably a more relevant audience. Textbooks are evaluated, accepted, or rejected by members of the discipline before they reach the student. In this way members of the discipline act as »gatekeepers« for the types of knowledge incorporated into introductory books. (Rothman, 1971, S. 125)

Gerade weil Lehrbücher durch ihre Einbindung in die Lehre meist von Lehrenden empfohlen und somit primär von diesen statt den Studierenden verglichen und ausgewählt werden, sei »textbook material [...] generally limited to those concepts, theories, and findings that are widely accepted withing the field« (Rothman, 1971, S. 126; ähnlich argumentiert auch Platt, 1998, S. 33). Was so sichtbar wird, ist die bereits angesprochene *Mainstreamsoziologie*. Zudem – und dies erinnert sehr an die performative Wirkung, die Mannheim und andere einer einheitlichen Lehrgestalt zugewiesen haben – sozialisiere das Lehrbuch und die von ihm repräsentierte Form soziologischen Wissens nicht nur Studierende, »but also the faculty members who teach from [from those books]. Indeed, many graduate students and junior faculty members are acculturated to our common disciplinary assumptions by teaching through the chapters of the introductory books. [...] The books not only reflect our discipline; they also help to reproduce it in the way in which they expose graduate students and faculty to the consensus underlying the dominant approach to epistemology, methodology and theory« (Hervorhebung durch LK, Agger, 1989, S. 366). Vor allem jene Lehrbücher, die breite Verwendung in der Lehre finden, erfüllen in diesem Sinne eine Normierungsleistung, die nicht nur die Sozialisation der Studierenden, sondern auch die Repertoires der lehrenden Soziolog:innen betrifft (vgl. auch Platt, 1998, S. 33).

Trotz dieser Befunde scheint es kaum empirische Studien zu den entscheidenden Kriterien der Wahl von Lehliteratur durch die Lehrenden zu geben.²⁹ Dabei wäre dies

29 Meroney hat immerhin Vermutungen diesbezüglich angestellt, wenn auch vielfältiger Art: So hat seiner Ansicht nach das Prestige der Autor:innen Einfluss auf die Wahl von Lehrbüchern, deren »Schule« oder des Verlages des Buches. Soziale Beziehungen zu den Autor:innen, Vertrauen in deren Kompetenzen als Lehrbuchautor:innen oder auch Vertrauen in spezifische Verlage könnten Einfluss nehmen. Zudem existieren Trends, so dass sich neue Bücher vielfach an älteren orientieren etc. (Meroney, 1933, S. 57).

zum einen für ein Verständnis des Verhältnisses von Disziplin und Lehrgestalt vermittelt über Kriterien der Rekontextualisierung wichtig als auch für ein Verständnis der kulturellen Quellen, die die disziplinäre Enkulturation prägen. Hierzu ist mir nur die Studie von Collins-Dogrul und Saldaña bekannt, die US-amerikanische Lehrende nach dem präferierten Lehrliteraturgenre als auch nach Vor- und Nachteilen von Lehrbüchern fragt. Dabei zeigt sich in Einklang mit den bisherigen Überlegungen zur starken Rekontextualisierungsleistung von Lehrbüchern, dass diese primär aus didaktischen (*learners related*) und zeitlichen Gründen (*implementation related*) eingesetzt werden. Ähnlich wie in der Besprechung von Daniel u. a. loben die Interviewten, Lehrbücher »can provide breadth, organization, and ease of use« (Collins-Dogrul und Saldaña, 2019, S. 95) für die Studierenden. Zudem werden sie als »time saver« für die Lehrenden beschrieben. Genau auf Grund dieser Orientierungsleistung werden sie jedoch in den Interviews zugleich mehrheitlich als weniger geeignet als andere Textgenres bewertet. Der Vorteil alternativer Textgenres, primär Monografien und Zeitschriftenartikel, für »students and faculty is more authentic engagement with the discipline in their courses, giving them both opportunities to evaluate and critique texts and create their own analyses« (Collins-Dogrul und Saldaña, 2019, S. 99; zur Position gegen den alleinigen Einsatz von Lehrbüchern, siehe auch Platt, 2008a, S. 173). So bewertet, leisten Lehrbücher zu viel Rekontextualisierung und deuten das repräsentierte Wissen zu sehr aus. Wie die Autorinnen selbst anmerken, lassen ihre Interviews keine verallgemeinernden Schlüsse zu und so lässt sich nichts darüber aussagen, inwieweit die wahrgenommenen Vor- und Nachteile den situativen Einsatz von Lehrbüchern beeinflussen. Allerdings zeigt sich deutlich, dass bei der Wahl der Lehrliteratur, vor allem der Lehrbücher, einer Herausforderung begegnet werden muss, die bereits hinsichtlich der soziologischen Lehrgestalt formuliert wurde: Zielkonflikte durch unklare Ziele soziologischer Lehre. Dies hat Folgen für die durch die Lehrenden zu leistende Rekontextualisierung soziologischen Wissens und die beiden Teilprozesse der Klassifikation und des Framings. So leistet gemäß den Befragten das Lehrbuch durch sein Ordnungsangebot auf der einen Seite eine klare symbolische Abgrenzung soziologischen Wissens. Auf der anderen Seite dieser Klassifikationsleistung suggeriert diese jedoch Ordnung, wo vielfältige Kulturen und symbolische Grenzverläufe repräsentiert gehören. Zudem schafft die symbolische Einheit aus disziplinärem Wissen, Lehrbuch und Lehrperson ein starkes Framing, weil den Studierenden situativ kaum Freiraum in der Deutung all dessen bleibt. Die quasi natürliche Unordnung disziplinären Wissens, die in Ansammlungen von Studien zum Ausdruck kommt, motiviert dementsgegen, die Ordnung als gemeinsame Aufgabe von Lehrenden und Studierenden wahrzunehmen, mit »critical thinking outcomes« (Collins-Dogrul und Saldaña, 2019, S. 94) für beide Seiten.

So wird einmal mehr die kulturelle Bedeutung des soziologischen Lehrbuches für die potenzielle Enkulturation der Studierenden deutlich. Es repräsentiert zugleich Deutungen der Soziologie, ihres symbolischen wie zum Teil praktischen Wissens, als auch Deutungen der kulturellen wie sozialen Verhältnisse innerhalb des Enkulturationsprozesses. Es vermittelt zwischen soziologischen Wissenskulturen sowie den persönlichen Kulturen der Lehrenden und Studierenden. In welcher Weise dieses Potenzial nutzbar gemacht wird, hängt ab von der konkreten Einbindung dieses Genres

in die Lehre: »Die jeweils von den Büchern vorgegebene Gebrauchsanweisung kann dementsprechend zwischen linearem Selbststudium und flankierenden Informationen zu Seminaren changieren. Als Lehrmaterial lassen sich die Einführungen auf verschiedene Weisen nutzen (von der Seminarstrukturierung bis hin zu unterstützender Literatur). Im deutschen Universitätsalltag erweisen sich unserer Erfahrung nach so genannte Reader als funktionales Äquivalent zu Lehrbüchern. Diese Studienbriefe oder Skripte können aufgrund ihrer impliziten Didaktisierung durch entsprechende redaktionelle Ausarbeitung zu Lehrbüchern werden« (Daniel u. a., 2012, S. 262). Kuhns Annahme der vergleichsweise geringen Bedeutung von Lehrbüchern in den Sozialwissenschaften und der resultierenden Orientierungslosigkeit der Studierenden verkennt somit zum einen das Potenzial vielfältiger Lehrbuchordnungen und ihrer Aktivierung im Rahmen der Lehrpraxis als auch die damit verbundene Ordnungsleistung, die die Lehrenden leisten.

4.3 Soziologien lehren

Deutlich spiegelt sich in dem Diskurs der Soziologie zu ihrer Lehre die grundlegende Herausforderung, die sich dieser spezifischen sozio-kulturellen Form wissenschaftlichen Wissens seit ihrer Gründung stellt: die permanente Aktualisierung ihres Legitimitätsanspruchs als eine spezifische Wissenschaft, die zugleich anschlussfähige Angebote an Gesellschaft und Wissenschaft macht. Historisch zwischen den Polen wertneutraler und engagierter, zwischen empirischer und theoretischer Wissenschaft sowie zwischen den Erkenntniszielen allgemeingültiger Gesetzmäßigkeiten oder fallspezifischen Verstehens hat sich eine Vielzahl soziologischer Kulturen ausgebildet, deren Reproduktion im Rahmen des disziplinären Studiums somit auch die Reproduktion der mehrdimensionalen Binarität bedeutet, die die Soziologie zu etwas Drittem macht, das auf Grund seiner Unterdeterminiertheit in ständiger Spannung steht. Da die Rekontextualisierungsleistung der Lehr- und Lehrbuchgestalt(-ung) jedoch genau darin besteht, durch Entscheidungen für oder gegen Inhalte, für oder gegen Formen kulturellen Wissens dieses deutlich zu *klassifizieren*, wird aus Unbestimmtem Bestimmtes. Dabei behindern die zwei gegensätzlichen Metanormen zur Frage, *wie viele* Soziologien es grundsätzlich und in der Lehre geben darf, eine kollektive Aushandlung des Bestimmten. Infolgedessen kommt es zur Vielfalt individueller oder standortspezifischer Lehrgestalten, die Abhängigkeiten zwischen den Lehrenden und ihren Zielorientierungen in der Lehre vermeiden oder zumindest latent halten. Zugleich leistet die Lehrliteratur, die als kulturelle Objekte deutlich mobiler sind als beispielsweise lokale Lehrgestalten, deren Rückbindung an kollektiv verfügbare Ordnungen disziplinären Wissens, symbolischer wie praktischer Natur. Da sie hierbei jedoch den Einfluss anderer persönlicher oder subdisziplinärer kultureller Ordnungen und implizierter Lehrziele einschränken, bleibt die Quantität und Qualität ihrer Einbindung in die Lehrpraxis des Soziologiestudiums und damit ihre disziplinierende Wirkung eine empirisch offene Frage.

In der Abbildung 7 werden die zwei Metanormen der Soziologie, Monokultur gegen Multikulturalismus, hinsichtlich ihrer lehrbezogenen Ausprägungen systemati-

Abbildung 7: Ordnung des soziologischen Diskurses zur disziplinären Lehre mittels des Bernstein'schen Konzepte der Rekontextualisierung

		Klassifikation	
		+	-
Framing	+	Collection code (Idealtypus) „states of knowing“ (Bernstein, 1971) <ul style="list-style-type: none"> • Scharfe Wissenskategorien • Deklarativer Modus der Aneignung (z.B. Vorlesung) • Lehre als individuelle Aufgabe • Klare Zieldefinition 	Norm: Monokultur, Einheit durch Einheit Einheit der Lehrgestalt, Lehrbuchliteratur <ul style="list-style-type: none"> • Standardisierung Lehrgestalt (K-) • Lehrbuch, Klassiker (F+) • Dominanz einer öffentlichen Kultur • Enkulturationsbedingungen befördern primär die Aneignung deklarativen Wissens
	-	Norm: Multikulturalismus, Einheit durch Vielfalt Vielfalt der Lehrgestalt, Vielfalt der Lehrliteratur <ul style="list-style-type: none"> • Ausdifferenzierung der Lehrgestalt (K+) • Vielfältige Primärquellen, exemplars (F-) • Dominanz persönlicher Kultur der Lehrenden • Enkulturationsbedingungen befördern primär die Aneignung non-deklarativen Wissens 	Integration code (Idealtypus) „ways of knowing“ (Bernstein, 1971) <ul style="list-style-type: none"> • Integrierendes Prinzip weicher Kategorien • Praktischer Modus der Aneignung (z.B. Gruppenarbeit, Seminare) • Lehre als kollektive Aufgabe – Abhängigkeit der Lehrenden • Unsicherheit Lernziele (vgl. Whitley, 2000)

siert. Dabei wird auf die Konzepte von Bernstein zurückgegriffen, die in Kapitel 2.4 eingeführt wurden. So lassen sich mithilfe der zwei *educational knowledge codes collection* und *integration* (Bernstein, 1971) die Normen hinsichtlich ihrer Folgen für die Rekontextualisierung des soziologischen Wissens innerhalb der Lehrpraxis ordnen. Sie entsprechen idealtypischen Kombinationen der binären Ausprägung (stark + bzw. schwach –) der *Klassifikation* von Wissen und des *Framings* der Wissensaneignung. So sind beide Metanormen am eingangs genannten Ziel disziplinärer Klassifikation, also Grenzziehung nach außen, orientiert. Dabei unterscheiden sie sich jedoch hinsichtlich der Stärke der internen Klassifikation. So zielt auf der einen Seite die Lehrnorm *Einheit durch Einheit* darauf ab, zugunsten der Außengrenzen auf Binnendifferenzierung zu verzichten und die unterschiedlichen Wissens Elemente stattdessen durch ein geteiltes Leitprinzip zu verbinden. Die *Einheit wissenschaftlicher Methode* ist ein Beispiel für diese Form der *schwachen (internen) Klassifikation*. Dies bedeutet für die Lehrenden, dass sie in ihrer Lehrgestaltung voneinander abhängig sind, um kollektiv die Repräsentation des integrierenden Prinzips und damit die Einheit soziologischen Wissens sicherzustellen. In diesem Sinne richtet sich ihr Lehrhandeln an einem geteilten Ziel aus, welches auch den Studierenden Orientierung gibt. Zugleich ist die Durchsetzung dieser Norm in der Lehre auf ein *starkes Framing* angewiesen und bedient sich daher didaktischer Instrumente, die die Lernprozesse der Studierenden deutlich strukturieren und die Weitergabe deklarativer Wissens Elemente ins Zentrum stellen. So kommen Vorlesungen und Lehrbücher zum Einsatz, die klare Wissensordnungen und Regelsysteme ausdrücken, um die interpretative Flexibilität in der Aneignung dieser öffentlichen Kultur durch die Studierenden möglichst gering zu halten. Dafür wird auch das Rollenverhältnis von Lehrenden und Lernenden deutlich hierarchisch praktiziert.

Auf der anderen Seite zieht die Norm *Einheit durch Vielfalt* nicht nur deutliche Außen-, sondern auch Innengrenzen, folgt also einer *starken Klassifikation*. Dies stützt die Autonomie der Lehrenden im Rahmen ihrer Lehrpraxis auf Grund der fehlenden Notwendigkeit von Absprachen. Jedoch bedeutet dies auch die Gleichzeitigkeit diverser Lehr-/Lernziele und liefert entsprechend Potenzial für Deutungs- und Handlungskonflikte der Lehrenden und Studierenden. Diese Norm folgt zudem einem *schwachen Framing*, wodurch zum einen die Rollen der Lehrenden und Lernenden nur undeutlich abgegrenzt sind, und zum anderen die Lernprozesse durch praktische Gruppen- und Seminararbeiten studentisch bestimmt organisiert werden – im Kontrast zur Vorgabe klarer Lernstrukturen. Die Lektüre, die zum Einsatz kommt, folgt keinen spezifischen deklarativen Prinzipien der Wissensordnung, sondern dokumentiert die Vielfalt soziologischer Praxis. Durch die starke Unabhängigkeit der Lehrenden und die freie Lehrgestaltung kommen in dieser Form des normativ motivierten Lehrkontextes vor allem die persönlichen, damit aber auch praxisgesättigten Kulturen der Lehrenden zum Tragen, die die Studierenden vielfältigen Wissenskulturen aussetzen.

Während in der Grafik Bernsteins *collection* und *integration code* als allgemein theoretische Idealtypen eingetragen sind, sind die beiden ergänzten Lehrnormen bereits empirisch informiert. Jedoch besteht diese Empirie allein aus diskursiven Beiträgen, die zwar normativen Positionen entsprechen, die jedoch keinen Befunden zu den tatsächlich resultierenden Bedingungen der Lehrpraxis entsprechen. Stattdessen ist die Abbildung 7 als ein erster Versuch der Thesenformulierung zu verstehen, der aus den zwei Meta- und resultierenden Lehrnormen Folgen für die Lehrpraxis herleitet. Da sich die soziologische Disziplin gerade dadurch auszeichnet, beide Normen zu vertreten, ist davon auszugehen, dass auch in der Lehre beide Formen zugleich wirksam werden. Je nach wissenskultureller Zusammensetzung der Standorte ist dies auch innerhalb eines Studienganges möglich, wodurch wiederum Deutungs- und Handlungskonflikte für die Lehrenden wie auch für die Studierenden wahrscheinlich werden. Die Überprüfung dessen anhand des empirischen Falls der soziologischen Methodenlehre erfolgt im empirischen Teil dieser Arbeit.