

Erwägen Wissen Ethik

Deliberation Knowledge Ethics

vormals / previously

Ethik und Sozialwissenschaften (EuS) - Streitforum für Erörterungskultur

EWE 18 (2007) Heft 2 / Issue 2

INHALT / CONTENT

EDITORIAL

Werner Loh: Erwägen, Forschung und Lehre 159

SEMINARBERICHT

Auf Basis der EWE-Diskussionseinheit zu *Beharrung und Wandel – ist wirtschaftliche Evolution theoriefähig?* (EWE, Jg. 15, 2004, Heft 1: S. 33-143)

Friedrun Quaas und die Studierenden **Ronny Bechmann, Nils Bretschneider, Mathias Hagen, Ulrike Müller, Simone Schüller, Sebastian Thieme, Marliese Weissmann:** Erwägung als Prozess der Selbstorganisation – Seminarbericht zur Erwägung einer Grundsatzfrage der Evolutorischen Ökonomik 161

DRITTE DISKUSSIONSEINHEIT UND ERWÄGUNGSSYNOPE

HAUPTARTIKEL

Jo Reichertz: Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme 195

KRITIK

Lars Allolio-Näcke und **Jürgen van Oorschot:** Suchbewegungen zum Überleben der Qualitativen Sozialforschung? 208

Georg Breidenstein: Gegen eine Verselbständigung von „Methoden“ in qualitativer Sozialforschung 211

Franz Breuer: Über die Heterogenität der Methoden/-verwendung in der qualitativen Sozialforschung 213

Thomas Brüsemeister: Zur Institutionalisierung qualitativer Forschungen 215

Thomas S. Eberle: Die Crux mit der Überprüfbarkeit sozioempirischer Forschung. Forschungspragmatik vs. elaborierte methodologische Gütestandards 217

Hannelore Faulstich-Wieland und **Peter Faulstich:** Theoriediskussion statt Methodendebatte 220

Uwe Flick: Diversifizierung, Güte und Kultur qualitativer Sozialforschung 222

- Detlef Garz:** Qualitative und/oder/versus rekonstruktive Sozialforschung, das müsste heute die Frage sein 224
- Jochen Gläser und Grit Laudel:** Von der Nische in den Autismus 226
- Heiko Grunenberg:** Mutig und nötig: Körper heißt auch Gehirn 227
- Ronald Hitzler:** Nur Sinn macht Sinn. Zur Legitimation einer (explorativ-)interpretativen Sozialforschung 229
- Gerd Jüttemann:** Das unerkannte Kernproblem der sogenannten qualitativen Sozialforschung 231
- Mechthild Kiegelmann:** Hausaufgaben für Qualitative SozialforscherInnen 234
- Dieter Kirchhöfer:** Neue Grenzen der qualitativen Forschung 236
- Jürgen Klüver:** Die Überkomplexität der qualitativen Sozialforschung
und ein Vorschlag zur Komplexitätsreduktion 239
- Hubert Knoblauch:** Die Gestaltung der qualitativen Sozialforschung aus dem Geiste
des Interpretativen Paradigmas 242
- Helmut Kromrey:** Auch qualitative Forschung braucht Qualitätsstandards 244
- Thomas Loer:** Zwischen Strategie und Argument. Misslichkeiten der sogenannten qualitativen Sozialforschung 246
- Morus Markard:** Zur Spezifik qualitativer psychologischer (statt Sozial-)Forschung 249
- Philipp Mayring:** Über „gute“ und „schlechte“ qualitative Sozialforschung 251
- Wolfgang Mertens:** Qualitative Forschung ohne Theorie unbewusster Handlungsgründe?
Lasst uns endlich die Schrotflinte auf den Tisch legen 253
- Günter Mey:** Qualitative Forschung in der Lehre ... eine Leerstelle? 255
- Katja Mruck:** Qualitative Forschung: Notizen aus der Unübersichtlichkeit 258
- Karin Schlücker:** Qualitative Sozialforschung zwischen *claims*, *tools* und Epistemologie 260
- Bernt Schnettler:** Qualitative Sozialforschung: Charisma, Schule, Betrieb 262
- Margrit Schreier:** Qualitative Sozialforschung in Zeiten von Hochschulreform und Globalisierung 264
- Johannes Twardella:** Qualitative Methoden in der Unterrichts- und Bildungsforschung 266
- Werner Vogd:** Anspruchsvolle qualitative Sozialforschung anstelle problematischer Prämissen 269
- Jan Weyand:** Die Methodenpolizei 272
- Harald Witt:** Die Scheinerfolge der qualitativen Sozialforschung 275

REPLIK

- Jo Reichertz:** Qualitative Forschung auch jenseits des interpretativen Paradigmas? Vermutungen 276

ERWÄGUNGSSYNOPISE

- Walter Herzog und Armin Hollenstein:** Flurbereinigung im Feld der Qualitativen 293

ANHANG

BERICHTE

- Peter Gostmann und Serena Messer:** Kultur erwägen oder Das Seminar als narratives Netzwerk.
Eine Bemerkung über open*team und die Didaktik der Soziologie. – Bericht aus einem Seminar 313
- Georg Quaas:** Widerspruchsdenken und erwägendes Denken –
persönliche Erfahrungen, Einsichten und Erwartungen 321
- Christiane Schmidt:** Erfahrungen mit der Methode der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion bei der Konstruktion
von Interviewleitfäden im Rahmen der Einführung in qualitative Forschung – Bericht aus einem Seminar 327
- Christiane Schmidt:** Small Steps Towards a Culture of Deliberative Learning:
Media Supported Pyramid Discussions 335

Kultur erwägen oder Das Seminar als narratives Netzwerk. Eine Bemerkung über open^steam und die Didaktik der Soziologie

Bericht aus einem Seminar

Peter Gostmann und Serena Messer

((1)) Die folgende Abhandlung fasst die Erfahrungen zusammen, die wir während des Wintersemesters 2006/07 in einem Seminar zur »Einführung in die Kulturosoziologie« mit der open^sTeam-Komponente des Thesen-Kritik-Replik-Verfahrens gesammelt haben.¹ Das Seminar wurde im Rahmen des Grundstudiums der Soziologie am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Frankfurt am Main angeboten. Es wurde neben Haupt- und Nebenfach-Studierenden der Soziologie auch von Pädagogik- und Lehramts-Studierenden besucht, die sich mit wenigen Ausnahmen auf das erste bis fünfte Fachsemester verteilten. Insgesamt frequentierten ca. siebzig Studierende die Veranstaltung, von denen ca. fünfundvierzig sich an der Arbeit mit dem Thesen-Kritik-Replik-Verfahren, die zugleich Voraussetzung für den Erwerb eines Leistungsscheins war, beteiligten. Im Folgenden stellen wir zunächst in knapper Form Inhalt und Ziele des Seminars dar, was uns zugleich ermöglicht, den Zusammenhang von kulturosoziologischer Analyse und Erwägenslogik systematisch zu begründen (I.). Daran schließen wir einige theoretische Überlegungen an, auf deren Basis man das Geschehen in einem universitären Seminar mit den Mitteln der Soziologie analysieren kann. Demnach verstehen wir ein Seminar als ein narratives Netzwerk (II.). Dies ermöglicht es uns, im nächsten Schritt das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren als eine Form der systematischen Visibilisierung des narrativen Netzwerks zu verstehen, das die Teilnehmer des Kulturosoziologie-Seminars konstituierten (III.). Danach werden wir berichten, wie wir bei der Implementierung von open^steam in den Seminarbetrieb vorgegangen sind und wie die Arbeit mit open^sTeam im Seminar – also: die Praxis der Visibilisierung der narrativen Kompetenzen der Teilnehmer – organisiert wurde (IV.). Zum Abschluss ziehen wir ein Fazit dieser Arbeit, wobei wir vor allem die Eindrücke der Studierenden in den Mittelpunkt rücken, die wir nach Seminaren via Fragebogen erfasst haben (V.).

I. Einleitung:

Kulturosoziologie und Erwägenskultur

((2)) Der Aufbau des Seminars sah vor, dass den Studierenden im ersten Teil die Grundlagen eines kulturosoziologischen Denkstils vermittelt wurden, wozu eine historische Einordnung der Disziplin ebenso gehörte wie die Darstellung ihrer zentralen Theoreme, Kategorien und Begriffe.

Dies geschah überwiegend in Form von Vorlesungen des Dozenten. Insofern das Fach Soziologie – und demgemäß die Kulturosoziologie als einer seiner zentralen Bestandteile – solche Theoreme, Kategorien und Begriffe mit dem Anspruch entwickelt, auf ihrer Grundlage die Zusammenhänge der sozialen Wirklichkeit mit den Mitteln empirischer Forschung zu verstehen, sollte der zweite Teil des Seminars den Studierenden die Möglichkeit geben, den kulturosoziologischen Denkstil selbständig zu erproben, indem sie ihn auf konkrete empirische Gegenstände anwandten. Gegenstand dieser empirischen Proben waren einerseits belletristische Texte, andererseits Spielfilme. Analysiert wurden einerseits Auszüge aus Baudelaires *Spleen de Paris*, Sartres Kurzgeschichte *Herostrot* sowie eine Episode aus Peter Weiss' *Ästhetik des Widerstands*. Andererseits ging es um Woody Allens *Manhattan*, Sofia Coppolas *Virgin Suicides* und *Pulp Fiction* von Quentin Tarantino. Um einen Übergang zwischen der unvermeidlich eher abstrakten Darstellung kulturosoziologischer Theoreme, Kategorien und Begriffe im ersten Teil des Seminars und den konkreten literatur- bzw. filmsoziologischen Analysen im zweiten Teil zu schaffen, wurden dazwischen Sitzungen abgehalten, in denen Grundlagentexte zur Literatur- und Filmsoziologie gelesen und diskutiert wurden.

Die open^sTeam-Komponente des Thesen-Kritik-Replik-Verfahrens kam im zweiten Teil des Seminars zur Anwendung, wobei es die Idee unterstützen sollte, dass soziologische Forschung grundsätzlich davon profitiert, wenn sie *im Team* geschieht. Im ersten Teil des Seminars hatten die Studierenden unter anderem die Argumentation Max Webers kennen gelernt, der zufolge die Qualität der Arbeit von Soziologen damit steht und fällt, ob sie das »Vermögen« entwickeln und dem »Bedürfnis« folgen, »die empirische Wirklichkeit in einer Weise denkend zu ordnen« (Weber 1988a: 155), durch welche die Überprüf- und Überbietbarkeit der Ergebnisse des eigenen Denkens gewährleistet ist (Weber 1988b: 590ff.). Im Einklang mit dem Postulat der Werturteilsfreiheit – Teil der Grundausstattung des Faches – gingen wir demnach im Seminar davon aus, dass der methodische Zweifel an der Gültigkeit eigener Erkenntnisse ein wesentliches Kriterium für den Wert soziologischer Praxis ist, womit sich die Selbstbeschränkung des Soziologen verbindet, »keine wissenschaftlich beweisbaren Ideale [zu kennen]« und »kein Schlaraffenland und keine gepflasterte Straße dahin zu versprechen« zu haben (Weber 1924: 420). Wer seine

Tätigkeit vor allem auf den methodischen Zweifel an eben dieser Tätigkeit und ihren Ergebnissen stützen muss, profitiert *per definitionem* davon, wenn er lernt, seine Ergebnisse in einem Team zu präsentieren, dessen Mitglieder am selben Gegenstand arbeiten; wenn er anschließend gehalten ist, sich mit der Kritik seiner Ergebnisse durch das Team auseinanderzusetzen; wenn er schließlich seine Ergebnisse in Auseinandersetzung mit dieser Kritik präzisiert. Diese Überlegung entspricht exakt der *Erwägungslogik*, für die EWE steht und für die das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren entwickelt wurde, nämlich um »Wissen« zu generieren, das eine »Vielfalt an Orientierungen und Konzepten [...] adäquat-umfassend zu berücksichtigen« weiß: »Jeweilige Lösungsvorschläge sind [...] ohne die Erwägung verschiedener Möglichkeiten weder hinreichend zu begründen und zu beantworten noch als dezisionäre einzuschätzen« (Benseler et al. 2002: 3).

((3)) Praktisch sah die Arbeit mit dem Verfahren so aus, dass die Studierenden für jede einzelne Literatur- bzw. Filmanalyse in Gruppen zu drei bis fünf Personen aufgedgliedert wurden, deren jede den empirischen Gegenstand unter der Prämisse einer je spezifischen Fragestellung analysierte.² Diese Fragen wurden vom Dozenten vorgegeben, wobei es das Ziel war, einerseits relevante Aspekte des Gegenstands zu thematisieren, andererseits an Probleme anzuknüpfen, die bereits im ersten Teil des Seminars zur Sprache gekommen waren. Das folgende Beispiel kann dies illustrieren:

Anlässlich der Darstellung des historischen Kontextes, in dem einige zentrale Motive der »klassischen« Kulturosoziologie entstanden, war im ersten Seminarteil auf die Bedeutung hingewiesen worden, die das Erlebnis der Großstadt hatte. Dabei waren die seinerzeitigen sozialstrukturellen Verschiebungen und technischen Entwicklungen beschrieben sowie unter anderem die expressionistische Lyrik angeführt worden, um exemplarisch zu verdeutlichen, inwiefern die Großstadt seinerzeit als Kulminationspunkt der Massengesellschaft wahrgenommen und zum Mythos der Moderne verklärt wurde. Dieser Verklärung war andererseits die Kulturosoziologie als ihr analytisches Pendant gegenübergestellt worden: zum Beispiel Georg Simmel, der vermerkte, dass »[d]ie moderne Großstadt sich fast vollständig von der Produktion für den Markt [nährt], d.h. für völlig unbekannte, nie in den Gesichtskreis des eigentlichen Produzenten tretende Abnehmer«, wodurch »das Interesse beider Parteien eine unbarmherzige Sachlichkeit« bekäme, weil »ihr verstandesmäßig rechnender wirtschaftlicher Egoismus [...] keine Ablenkung durch die Imponderabilien persönlicher Beziehungen zu fürchten« habe. Damit aber – so Simmels Diagnose – huldige die Großstadt letztlich »[d]em Ideale der Naturwissenschaft, die Welt in ein Rechenexempel zu verwandeln« (Simmel 1903: 190f.). Das Thema der Großstadt wurde im Seminar im Zuge der Arbeit mit dem Thesen-Kritik-Replik-Verfahren wieder aufgenommen: in Baudelaires *Spleen de Paris* geht es bekanntlich um die Beschreibung der »Hauptstadt des neunzehnten Jahrhunderts« (W. Benjamin), dem durchaus *Manhattan*, dem sich Woody Allens Darstellung widmet, als Hauptstadt des späten zwanzigsten Jahrhunderts kontrastiert werden kann. Ebenso wie in diesen Fällen konnte auch für die Analyse der *suburbia*, um die es in Sofia Coppolas *Virgin Suicides* geht, das Erlebnis der

Großstadt in der Epoche der »klassischen« Kulturosoziologie als Kontrastfolie herangezogen werden.

((4)) Die Gruppenarbeit orientierte sich am Prinzip des Thesen-Kritik-Replik-Verfahrens. Jedes Gruppenmitglied formulierte bezogen auf die je konkrete Fragestellung eine *These* zum Text bzw. Film und lud sie auf die *Website* des Seminars hoch, erhielt von einem anderen Mitglied seiner Gruppe eine *Kritik* zu dieser These und verfasste eine *Replik* auf diese *Kritik*. Während der Wartezeit auf die *Kritik* der eigenen *These* verfasste das Gruppenmitglied selbst eine eigene *Kritik* zur *These* eines dritten. Dieses Procedere vollzog sich jeweils in der Woche, die zwischen zwei Seminarsitzungen lag. Unsere Idealvorstellung – die sicherlich nicht vollständig erfüllt wurde (vgl. ((16))) – war es, dass die Studierenden sich bereits im Vorfeld der nächsten Sitzung mit den Analysen der übrigen Gruppen auseinandersetzten. Die Sitzung selbst hatte dann das Ziel, sämtliche Gruppen wieder zusammenzuführen, indem die Ergebnisse der Gruppenarbeit vorgestellt, diskutiert und sodann aufeinander bezogen wurden. Dem Dozenten kam dabei neben der Moderation die Aufgabe zu, die aus dem Alltagserleben gespeisten Analysen der Studierenden zu ergänzen, indem er sie mit gängigen (kultur-)soziologischen Theoremen, Kategorien und Begriffen in Zusammenhang brachte. Im Ergebnis hatte das Seminar als ein *aus Teams zusammengesetztes Team* die empirische Wirklichkeit, die der jeweilige Gegenstand repräsentierte, tatsächlich denkend geordnet, während zugleich allen Seminarteilnehmern deutlich werden sollte, dass wir keineswegs darauf zusteuerten, die »letzte Wahrheit« des Textes bzw. Films zu ergründen, sondern darauf, die Vielfalt seiner Facetten in einem offenen Deutungsprozess so präzise wie möglich abzubilden und dabei mit den je eigenen, individuellen Annahmen reflexiv umzugehen. Die open-Team-Komponente des Thesen-Kritik-Replik-Verfahrens hatte hier – begründet durch die dargestellte Koinzidenz der in ihm verkörperten Erwägungslogik mit den Grundprinzipien soziologischer Forschung – die Funktion, den Studierenden eine solche Reflexivität quasi *wie von selbst zu vermitteln*. Zwar blieb es die Aufgabe des Dozenten, immer wieder deren Notwendigkeit zu erläutern und ihre wissenschaftstheoretische Basis zu repetieren. Aber die *Anwendung* jener Grundprinzipien auf die eigene soziologische Praxis lernten die Studierenden, während sie mit dem Programm arbeiteten, insofern das Verfahren ihnen abverlangte bzw. ermöglichte, die Ergebnisse ihrer Analysen systematisch durch die Berücksichtigung weiterer Deutungsmöglichkeiten in Frage zu stellen und so zu präzisieren.

II. Theoretische Grundlagen: Das Seminar als narratives Netzwerk

((5)) Im Folgenden geht es uns darum, eine theoretische Grundlage zu schaffen, von der aus die Teamarbeit im Rahmen unseres Seminars im Allgemeinen und die Rolle des Thesen-Kritik-Replik-Verfahrens im Besonderen analysiert werden können.

Wenn wir allgemein ansetzen, so bedeutet (nicht nur) Soziologie zu studieren, sich mit einer bestimmten »Kultur der Erinnerung« (Assmann 2000: 18) vertraut zu machen, deren

Elemente man »als mehr oder weniger logische und logisch miteinander verbundene Begriffe« – mithin als Texte im weitesten Sinne des Wortes – verstehen kann, aber auch »als bildhafte und konkrete Vorstellungen von Ereignissen oder Personen, die in Raum und Zeit lokalisiert sind« (Halbwachs 1985: 371). Jeder Studierende, der das Fach belegt, begegnet vom ersten Semester an unweigerlich bestimmten Themen, erfährt, dass ein Soziologe sich diesen Themen in Form bestimmter Begriffe, unter der Maßgabe bestimmter Theorien sowie mit Hilfe bestimmter Verfahren nähert, und er lernt mittels bestimmter Personen, deren Namen als Signaturen all dessen angeführt werden. Präziser kann man von den »Erinnerungsfiguren« sprechen (Assmann 2000: 37f.), welche die Grundlage eines Symbolsystems bilden, in dem sich zu bewegen lernt, wer Soziologie studiert.

Weil Soziologie aber eine wissenschaftliche Disziplin ist, deren Qualität mitnichten allein durch ihre Erinnerungsfiguren gedeckt ist, sondern die vom Überprüfen und Überbieten sowohl der einmal gewonnenen Erkenntnisse als auch ihrer Erkenntnisvoraussetzungen (Begriffen, Theorien, Methoden) lebt, bedeutet das Studium der Soziologie zugleich auch, zu lernen, dass eine Mannigfaltigkeit von Möglichkeiten existiert, mit den soziologischen Erinnerungsfiguren zu hantieren (vgl. zum Folgenden Gostmann und Merz-Benz 2007: 9ff.). Zwar gilt je konkret die ebenso unreflektierte wie für das Alltagsgeschäft notwendige Voraussetzung, von der alle Hantierenden stillschweigend ausgehen: dass es genau eine Möglichkeit gibt, die je eigene Forschungsfrage adäquat zu beantworten, nämlich jene, die sie selbst gewählt haben. Tatsächlich aber können wir nur davon ausgehen, dass man am ehesten diejenige Lösung einer Forschungsfrage als adäquat betrachten kann, in welche die höchste Variabilität an Lösungsmöglichkeiten integriert ist.

((6)) Wenn wir so voraussetzungslos wie möglich »social life [as] itself storied« und somit »narrative« ihrerseits als die »ontological condition of social life« verstehen (Somers 1994: 613), und diesen seiner Natur nach paradoxen soziologischen Gedanken anschließend auf die Soziologie selbst anwenden, so können wir uns – ausgehend von der Annahme, dass »everything we know, from making families, to coping with illness, to carrying out strikes and revolutions is at least in part a result of numerous cross-cutting relational storylines in which social actors find or locate themselves« (Somers 1994: 607) – auch die Soziologie als eine *story* vorstellen. Demnach gilt, dass die soziologischen Erinnerungsfiguren immer dann eine neue Konnotation erhalten, wenn die Protagonisten des Faches, während sie einen Forschungsgegenstand analysieren, die beobachteten »events« in »episodes« ihres Beitrags zur soziologischen *story* übersetzen, wobei es jeweils darum geht, »[to] make sense of what has happened and is happening« (Somers 1994: 614ff.).

Dies gilt nun nicht nur dann, wenn wir von bereits institutionalisierten Soziologen reden, welche die Soziologie zu einem Ort der gewohnheitsmäßigen Verfahren, Forschungsabläufe, Diskussions- und Argumentationsmuster machen und ihre Tätigkeit routinemäßig in den etablierten Wissenschaftsbetrieb mit seinem Kongress- und Publikationswesen und den eingeübten diskursiven Mustern einbinden. Es gilt ebenso, wenn wir von Soziologen in Ausbildung sprechen, die sich an einem Universitätsseminar beteiligen. Auch hier

kommt es zu einer fortlaufenden Weiter-Erzählung der soziologischen *story*, indem – z.B. im Zuge einer Seminardiskussion – aus den je individuellen *stories* der Seminarteilnehmer ein narratives *Surplus* in die soziologische *story* einsickert. Zugleich sickert ein solches *Surplus* aus der Seminar-*Story* in die Individual-*Stories* der Teilnehmer ein. Hier wie dort kommt es zu Bedeutungsverschiebungen, die sich von ihren jeweiligen Ausgangspunkten sowohl unterscheiden als auch auf sie verweisen. Nicht anders als im Fall der institutionalisierten Soziologie ist es ein solches *storying*, das auf diese Weise seine eigene Reflexion gewährleistet, insofern die soziologischen Erinnerungsfiguren *per definitionem* immer auch Hinweise darauf enthalten, was sie *noch* sein könnten. Kurz: das *Surplus* an Narration ist gleichzeitig Ausdruck des im *storying* der Soziologie selbst enthaltenen Reflexionsvermögens (vgl. Gostmann und Merz-Benz 2007: 11f.). Die Idee eines einzigen, einheitlichen Ausgangspunktes einer Seminar-*Story* – etwa einer Soziologie, die nur und ausschließlich durch den Dozenten verkörpert wird – ist so verstanden ein Artefakt, das auf die Voraussetzung einer *Story*-Hierarchie, und, bis zum Ende durchdekliniert, auf eine politisch-theologische Intention zurückverweist. Faktisch dagegen konstituiert sich das *storying* eines Seminars kraft vieler verschiedener Ausgangspunkte, deren je spezifische Qualität es ist, sich im Laufe des Zusammenspiels mit den anderen beteiligten *stories* zu verändern. Der Zusammenhang dieser Ausgangspunkte und mithin die Seminar-*Story* lässt sich rekonstruieren, wenn man sich ein Seminar als ein narratives *Netzwerk* vorstellt.

((7)) Die Struktur eines solchen narrativen Netzwerkes kann man sich unter Zuhilfenahme der Rhizom-Metapher von Gilles Deleuze und Felix Guattari verdeutlichen: »Baumsysteme sind hierarchisch und enthalten Zentren der Signifikanz und Subjektivierung, Zentralautomaten, die als organisiertes Gedächtnis funktionieren. [...] In zentrierten (oder auch polyzentrischen) Systemen herrschen hierarchische Kommunikation und von vornherein festgelegte Verbindungen; dagegen ist das Rhizom ein nicht zentriertes, nicht hierarchisches und nicht signifikantes System ohne General, organisierendes Gedächtnis und Zentralautomat; es ist einzig und allein durch die Zirkulation der Zustände definiert« (Deleuze und Guattari 1977: 27 und 35). Wie die Kriechwurzel, von der sich sein Name herleitet, ist ein als Rhizom verstandenes Seminar nicht irgendwo verwurzelt – was sollte angesichts der Vielfalt der beteiligten *stories* z.B. dafür sprechen, die Dozenten-*Story* zur Seminar-*Story* schlechthin zu verklären? –, sondern hat eine *nomadische* Struktur. Jeder Punkt in ihm – d.h. die *story* jedes einzelnen Seminarteilnehmers – kann sich tendenziell mit jedem anderen verbinden, sei er noch so verschieden. Da dieses Netzwerk dauernd in narrativer Bewegung befindlich ist, werden sich die Seminar-*Story* und die *stories* der Seminarteilnehmer in dem Maße verändern, in dem sich die Konnexion des Heterogenen fortsetzt. Streng genommen gibt es in einem Rhizom-Seminar also gar keine Punkte, sondern nur Linien – Erzählfäden –, wobei die jeweilige Fluchtlinie dieser Linien, »auf der sie sich verändern, indem sie sich mit anderen verbinden«, die Vielfalt von außen im Sinne eines »Konsistenzplans« definiert (Deleuze und Guattari 1977: 15).

III. Didaktische Grundlagen: open*team als Visibilisierung des narrativen Netzwerks Seminar

((8)) Mit anderen Worten: In einem Universitätsseminar *geschieht* immer auch Soziologie, während Soziologie gelehrt wird. Dies trifft sich in auffälliger Weise mit der dargestellten Überlegung, dass die Qualität von Soziologie – im Sinne der Überprüfung und Überbietung einmal formulierter Erkenntnisse – gerade damit steht und fällt, *dass* sie als Prozess begriffen wird. Es kann somit als ein sinnvolles didaktisches Anliegen gelten, das von selbst ablaufende narrative Seminarsgeschehen systematisch in einen Lehrinhalt zu verwandeln. Dieses Geschehen ist faktisch immer vorhanden, lokalisiert im Denken jedes einzelnen Seminarteilnehmers. Allerdings bleibt erfahrungsgemäß das Gros des in einem Seminar Gedachten, bedingt durch die gängige Seminarstruktur, im Status der *Privatnarration* und wird nicht – üblicherweise in Form von Wortmeldungen, Referaten etc. – in den Seminarbetrieb eingespeist. Dabei gilt: je größer (d.h.: anonym) das Seminar ist, umso geringer ist der Anteil des privat produzierten *storying*, der tatsächlich Teil der Seminar-*Story* wird. Will man dieses private *storying* im beschriebenen Sinne zum Lehrinhalt machen, so muss es in erster Linie darum gehen, es zu *visibilisieren*, und zwar in einer Weise, die nicht nur das Denken der einzelnen Seminarteilnehmer an sich sichtbar macht, sondern überdies zeigt, wie aus anderen im Seminar präsenten *stories* ein *Surplus* in die *Individual-Stories* der einzelnen Teilnehmer einsickert.

((9)) Um diesen Visibilisierungs-Anspruch zu erfüllen, wurde in unserem Kultursoziologie-Seminar die open*team-Komponente des Thesen-Kritik-Replik-Verfahrens eingesetzt: (1) Indem die *Thesen*, welche die einzelnen Teilnehmer des Verfahrens je für sich hinsichtlich einer konkreten Fragestellung entwickelt hatten, auf die Homepage des Seminars gestellt wurden, wurden diese Privatnarrationen für alle anderen Mitglieder des Seminars sichtbar und somit der Tendenz nach überprüf- und überbietbar. (2) Indem für jede der erstellten *Thesen* eine *Kritik* erarbeitet und auf die Homepage gestellt wurde, wurde die Verknüpfung zweier *Individual-Stories* sichtbar. Da der Seminarteilnehmer, der die *Kritik* verfasste, zuvor hinsichtlich derselben Fragestellung eine eigene These entwickelt hatte, wurde in Form seiner *Kritik* zugleich der Umgang mit dem *Surplus* sichtbar, als das die von ihm zu kritisierende *These* in das eigene *storying* eingesickert war. (3) Indem jeweils auf die *Kritik* der eigenen *These* eine *Replik* verfasst und hochgeladen wurde, wurde sichtbar, wie mit jenem *Surplus* umgegangen wurde, als das die *Kritik* in das *storying* der Person, welche die *These* erstellt hatte, eingesickert war. Der Kontrast zwischen der Argumentation im Rahmen der *These* und der Argumentation im Rahmen der *Replik* ist dabei ein signifikanter Hinweis auf die Bedeutungsverschiebung, zu der es jeweils kommt, wenn mehrere *story-lines* in einem Forschungsgegenstand verknüpft werden. Die Gesamtheit der Thesen-Kritik-Replik-Verfahren, in denen einer der Forschungsgegenstände

– *Spleen de Paris, Manhattan* etc. – unter der Prämisse je unterschiedlicher Fragestellungen analysiert wurde, kann somit als der ›Konsistenzplan‹ (Deleuze/Guattari) verstanden werden, den das *narrative Netzwerk* Seminar gemeinsam erarbeitet hat und der es zugleich abbildet. Insofern es auf der Homepage des Seminars sichtbar ist, hat open*team dieses narrative Netzwerk tatsächlich *visibilisiert*. Insofern das Netzwerk im Online-Betrachter weitere Denkprozesse evoziert, ist überdies ersichtlich, dass der analytische Prozess mit dem vorhandenen Konsistenzplan keineswegs abgeschlossen ist, sondern dass im Gegenteil jederzeit eine neue reflexive Schleife einsetzen kann. Denkbar – und fraglos wünschenswert – wäre es in diesem Sinne, in einem oder mehreren folgenden Schritten das Netzwerk in seiner Gesamtheit zum Gegenstand weiterführender Reflexionen zu machen. Wir haben in unserem Seminar auf dieses *Procedere* verzichtet, weil dessen Integration in den Seminarplan nur dann möglich gewesen wäre, wenn stattdessen weniger Forschungsgegenstände analysiert worden wären. Wir haben uns, da es sich in unserem Fall um eine Einführungsveranstaltung handelte, für die Pluralität der Forschungsgegenstände und gegen die Pluralität der reflexiven Schleifen entschieden – was aber je nach Seminarform durchaus auch anders gehandhabt werden könnte.

IV. Implementierung von open*team in den Seminarbetrieb

((10)) Bevor die praktische Arbeit mit dem Thesen-Kritik-Replik-Verfahren begann, wurden die Teilnehmer des Seminars in zwei Seminarsitzungen in den Umgang mit der Online-Plattform open*team eingewiesen, was in Form von Vorträgen geschah. In deren Rahmen haben wir Animations-Tutorials präsentiert, welche jeden einzelnen Navigationsschritt aufzeichneten, beginnend mit der Registrierung bis hin zum Erstellen eigener Beiträge, also von Thesen, Kritiken und Repliken. Diese Tutorials wurden auf der Homepage des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften zugänglich gemacht, sodass sie für die Studierenden *online* abrufbar waren, die sich somit eigenständig mit dem System vertraut machen, gegebenenfalls Anwendungsprobleme lokalisieren und im Seminar thematisieren konnten. Waren die Teilnehmer registriert, fanden sie eine im System für sie hinterlegte Liste aller vorgegebenen Forschungsgegenstände vor. Es galt, diese nach eigener Priorität der Teilnahme zu sortieren und uns die Prioritätenliste per E-Mail mitzuteilen, so dass daraufhin Diskussionsgruppen gebildet werden konnten (vgl. Fn. 2). Die Informationsarchitektur in open*team sah wie folgt aus: Alle Teilnehmer hatten sich der Gruppe ›UniFrankfurt‹ bzw. der Gruppe ›Kultursoziologie‹ angeschlossen, in deren ›Arbeitsraum‹ sie sich zusammenfinden konnten. Jede der Seminareinheiten war – wie anhand des Beispiels in der folgenden Grafik ersichtlich – in einem eigenen Ordner mit den darin enthaltenen Diskussionsgruppen abgelegt:

Navigation Suche Rucksack Posteingang Gruppen

Diskussionsgruppen Kultursoziologie's workarea serena's workarea **Arbeitsraum**

Sie sind hier: /home/UniFrankfurt.Kultursoziologie/855557_855557_855557_Arbeitsraum/09 Seminar The Virgin Sucide/Diskussionsgruppen

Inhalt Eigenschaften Aktionen Kommentare Rechte

Name	Größe	Bearbeitet am - von	Details
<input type="checkbox"/> Gruppe 1 <i>The Virgin Sucide Gruppe 1: Das Bild Amerikas</i>	3 Objekte	01.12.2006, 16:45 - serena	
<input type="checkbox"/> Gruppe 2 <i>The Virgin Sucide Gruppe 2: Mädchensein</i>	3 Objekte	01.12.2006, 16:47 - serena	
<input type="checkbox"/> Gruppe 3 <i>The Virgin Sucide Gruppe 3: Nachbarschaft/Öffentlichkeit</i>	3 Objekte	01.12.2006, 16:50 - serena	
<input type="checkbox"/> Gruppe 4 <i>The Virgin Sucide Gruppe 4: Moral</i>	3 Objekte	01.12.2006, 16:51 - serena	
<input type="checkbox"/> Gruppe 5 <i>The Virgin Sucide Gruppe 5: Cecilia Oder die Frage Warum?</i>	3 Objekte	01.12.2006, 16:52 - serena	
<input type="checkbox"/> Gruppe 6 <i>The Virgin Sucide Gruppe 6: Das Bild Amerikas</i>	3 Objekte	01.12.2006, 16:54 - serena	
<input type="checkbox"/> Gruppe 7 <i>The Virgin Sucide Gruppe 7: Mädchensein</i>	3 Objekte	01.12.2006, 16:55 - serena	
<input type="checkbox"/> Gruppe 8 <i>The Virgin Sucide Gruppe 8: Nachbarschaft/Öffentlichkeit</i>	3 Objekte	01.12.2006, 16:57 - serena	
<input type="checkbox"/> Gruppe 9 <i>The Virgin Sucide Gruppe 9: Moral</i>	3 Objekte	01.12.2006, 16:58 - serena	

((11)) Innerhalb dieser Diskussionsgruppen galt die Regel, dass »reihum« diskutiert werden sollte, somit also die eigene These dem rechten Nachbarn in der Diskussionstabelle zu übergeben war. Dies veranschaulicht die folgende Grafik exemplarisch:

steam cooperative learning [Abmelden] serena 93 16 / 25 Home

Thesen Kritik Replik Verfahren

The Virgin Sucide Gruppe 7: Mädchensein

Kritiker(Innen)				
Teilnehmende	mbehrens	smarlene	cmeral	bmichaela
A u t o r (n n) e n	mbehrens	R1: These Kritik Replik		
	smarlene		R1: These Kritik Replik	
	cmeral			R1: These Kritik Replik
	bmichaela	R1: These Kritik Replik		

((12)) Eine Seminarwoche war in fünf zeitliche Abschnitte unterteilt, wobei *Face-to-face*-Kommunikation und *Interface*-Kommunikation (Halbach 1994) einander ergänzten. Abschnitt (1) bildete eine Seminarstunde (*face to face*), während der durch Präsentation der zu analysierenden Filme bzw. literarischen Texte jeweils die Grundlage für das anschließende Thesen-Kritik-Replik-Verfahren erarbeitet wurde. Zudem wurden den einzelnen Diskussionsgruppen Forschungsfragen zugewiesen, aus deren Perspektive der je gegebene Forschungsgegenstand in Betracht genommen werden sollte. Damit sollte indes der Blickwinkel der Studierenden nicht eingeschränkt werden; es ging lediglich darum, den Gegenstand »anfassbar« zu machen, den ersten Zugriff anzuleiten. Dies schloss keinesfalls aus, dass die je konkreten Analysen der Studierenden tatsächlich über die vorgegebene Perspektive hinausgingen bzw. sie überhaupt in Frage stellten. Um dies mit einem Beispiel zu illustrieren: Anlässlich des Analysegegenstands *Virgin Suicides*, um den es in den obigen Grafiken geht, entspann sich eine Diskussion, ob die Forschungsfrage zum »Bild Amerikas«, das im Film entworfen werde, überhaupt angemessen sei, ob es nicht vielmehr (allgemeiner) um den westlichen Wertefall oder aber (spezieller) um die Verlogenheit der amerikanischen Vorstadtwelt gehe. Die Analyse erfolgte virtuell via open*team (*interface*), wobei in Abschnitt (2) die Erstellung der Thesen erfolgte, in (3) die Kritiken der Thesen und in (4) die Repliken darauf. Für die Abschnitte (2) bis (4) stand den Studierenden jeweils eine zweitägige Zeitspanne zur Verfügung, ihre Thesen, Kritiken oder Repliken an die KommilitonInnen, die als deren Adressaten ausgewiesen waren, weiterzugeben. Abschnitt (5) bildete die folgende Seminarstunde (*face to face*), während der die Analysen der einzelnen Diskussionsgruppen zusammengeführt wurden, wobei sich nun alle Teilnehmer auch jenseits der zuvor bearbeiteten Forschungsfrage einbringen konnten.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
Mo	Di/Mi	Do/Fr	Sa/So	Mo	
Seminarstunde A <i>face to face</i>	<i>interface</i>	<i>interface</i>	<i>interface</i>	Seminarstunde B <i>face to face</i>	
Präsentation des Analysegegenstands	These online	Kritik online	Replik online	Vorstellung der Thesen, Kritiken und Repliken	offene Diskussion

V. Rezeption des Seminars durch die Studierenden und Fazit

((13)) Um die Einschätzung der Arbeit mit der open*team-Komponente des Thesen-Kritik-Replik-Verfahrens durch die Studierenden darstellen zu können, haben wir im Rahmen der letzten Seminarsitzung eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Wir erhielten zweiunddreißig ausgefüllte Fragebögen (bei fünfundvierzig am Verfahren teilnehmenden Studierenden; vgl. ((1))) zurück. Wenn wir im Folgenden die Ergebnisse der Befragung darstellen, geben wir aufgrund der geringen Grundgesamtheit nicht die prozentuale Verteilung wieder, sondern die Realverteilung. Insofern es uns darum geht, die verschiedenen Komponenten aufzufächern, aus denen sich die Einschätzungen der Studierenden zusammensetzen, haben wir darauf verzichtet, sie in Form einer Variablenkombination zusammenzuführen – was angesichts der

geringen Grundgesamtheit zumal kaum aussagekräftig gewesen wäre.³

((14)) Zunächst geht es im Folgenden um die Frage, ob die Arbeit mit dem Thesen-Kritik-Replik-Verfahren nach Einschätzung der Studierenden ihren *persönlichen Lernerfolg* verbessern konnte:

»Die Kritiken, die KommilitonInnen zu meinen Analysen verfasst haben, haben mir ermöglicht, den Analysegegenstand besser zu verstehen.«

Trifft vollständig zu	Trifft mit Einschränkung zu	Trifft eher nicht zu	Trifft ganz und gar nicht zu
8	22	1	1

»Die Kritiken, die KommilitonInnen zu meinen Analysen verfasst haben, haben mir ermöglicht, meine eigenen Thesen zu präzisieren.«

Trifft vollständig zu	Trifft mit Einschränkung zu	Trifft eher nicht zu	Trifft ganz und gar nicht zu
13	16	3	0

»Durch die Lektüre der Thesen, Kritiken und Repliken meiner KommilitonInnen habe ich etwas über den stilistischen und formalen Aufbau von Texten gelernt.«

Trifft vollständig zu	Trifft mit Einschränkung zu	Trifft eher nicht zu	Trifft ganz und gar nicht zu
4	9	16	3

»Die Diskussionen im Plenum haben mir geholfen, den Analysegegenstand besser zu verstehen.«

Trifft vollständig zu	Trifft mit Einschränkung zu	Trifft eher nicht zu	Trifft ganz und gar nicht zu
17	11	4	0

Es ist signifikant, dass die Studierenden zu einem weit überwiegenden Teil der Meinung sind, dass ihr persönlicher Lernerfolg durch das Verfahren gesteigert wurde. Einzig hinsichtlich des stilistischen und formalen Aufbaus von Texten trifft diese Feststellung nicht zu. Allerdings zählte dieser Aspekt auch nicht explizit zum »Programm« des Seminars. Wird dennoch ein Lerneffekt festgestellt, ist dies somit lediglich ein erfreulicher Nebeneffekt. Die Verteilung der Voten zeigt zudem, dass die Diskussion im Plenum ein notwendiger Bestandteil des Analysegeschehens ist – für mehr als die Hälfte der Befragten »trifft vollständig zu«, dass sie hierdurch den Analysegegenstand besser verstanden haben.

((15)) Im nächsten Fragenblock ging es um die *technische Seite des Verfahrens*:

»Die folgenden Aussagen beurteilen den Zeitaufwand, um sich mit dem Computer-Programm vertraut zu machen. Bitte kreuzen Sie die Aussage an, die Ihrer Einschätzung am nächsten kommt.«

Der Zeitaufwand erscheint mir als gering.	Der Zeitaufwand erscheint mir als akzeptabel.	Der Zeitaufwand erscheint mir als zu hoch.	Der Zeitaufwand erscheint mir als unzumutbar.
4	23	5	0

»Die folgenden Aussagen beurteilen die Anwenderfreundlichkeit des Computerprogramms. Bitte kreuzen Sie wiederum die Aussage an, die Ihrer Einschätzung am nächsten kommt.«

Ich bin mit der Anwenderfreundlichkeit voll zufrieden.	Ich bin mit der Anwenderfreundlichkeit im Großen und Ganzen zufrieden.	Ich bin mit der Anwenderfreundlichkeit eher unzufrieden.	Ich bin mit der Anwenderfreundlichkeit gar nicht zufrieden.
1	22	8	1

Anscheinend ist das Verfahren technisch weit genug ausge-reift, um als praktikabel gelten zu können; ein Gros der Stu-dierenden hält den Zeitaufwand, um sich mit dem Programm vertraut zu machen, zumindest für »akzeptabel«. Immerhin drei Viertel sind mit der Anwenderfreundlichkeit zumindest »im Großen und Ganzen zufrieden«. Allerdings möchten wir dem hinzufügen, dass die Akzeptabilität des Zeitaufwands der Studierenden teilweise durch einen erhöhten Zeitauf-wand unsererseits kompensiert wurde, indem technischer *support* in einem das Wünschenswerte mitunter weit über-schreitenden Maß zur Verfügung zu stellen war.

((16)) Im nächsten Fragenblock sollte der Einfluss des The-sen-Kritik-Replik-Verfahrens auf die *Kommunikationskultur* innerhalb des Seminars bewertet werden:

»Durch den Austausch von Thesen, Kritiken und Repliken habe ich mehr über meine KommilitonInnen und deren Gedanken erfahren, als üblich.«

Trifft vollständig zu	Trifft mit Einschränkung zu	Trifft eher nicht zu	Trifft ganz und gar nicht zu
9	14	9	0

»Ich könnte mir gut vorstellen, mit einigen der KommilitonInnen, mit denen ich Thesen, Kritiken und Repliken ausgetauscht habe, auch im weiteren Studienverlauf Arbeitsgemeinschaften zu bilden.«

Trifft vollständig zu	Trifft mit Einschränkung zu	Trifft eher nicht zu	Trifft ganz und gar nicht zu
2	10	17	3

»In welchem Ausmaß haben Sie nicht nur an Sie gerichtete Kritiken und Repliken gelesen, sondern auch die Thesen, Kritiken und Repliken der anderen?«

gar nicht	eher weniger/ gelegentlich	häufig	fast alles gelesen
2	11	17	2

Zumindest in Ansätzen kann das Ziel als verwirklicht gelten, das Prinzip der Teamarbeit durch open*team zu verbessern und, einhergehend damit, das narrative Netzwerk, welches das Seminar bildete, zu visibilisieren. Immerhin drei Viertel der Studierenden äußern den Eindruck, mehr als üblich über ihre Kommilitonen und deren Gedanken erfahren zu haben. Da zugleich ein geringerer Teil, neunzehn von zweiunddrei-ßig, zumindest »häufig« die Möglichkeit genutzt hat (bzw. mangels Zeit nutzen konnte), sich einen Überblick über das gesamte Netzwerk zu verschaffen – was die Visibilität des Seminar-Netzwerks exponentiell erhöht haben dürfte – kann der mit dem Einsatz des Programms verbundene Anspruch (vgl. ((8) und ((9))) als erfüllt gelten. Die Frage zur Kontin-uierung von Arbeitsgemeinschaften thematisiert lediglich einen möglichen, jedoch nicht intendierten Nebeneffekt. Dass zwanzig von zweiunddrei-ßig Studierenden eine solche Kon-tinuierung sich »eher nicht« oder sogar »ganz und gar nicht« vorstellen können, dürfte einerseits einer Art »Realismus« angesichts der recht heterogenen Zusammensetzung des Seminars geschuldet sein (vgl. ((1))). Andererseits verweisen Randbemerkungen in einigen Fragebögen darauf, dass die Kommilitonen mitunter als »unzuverlässig«, »nicht verläss-lich«, »nicht richtig mitarbeitend«, als »Fristen nicht ein-haltend« oder als nicht willens, »ihre eigenständige Arbeit anständig zu organisieren« erlebt wurden und darum für eine Arbeitsgemeinschaft nicht in Frage kommen.

((17)) Zum Abschluss baten wir die Studierenden um *allge-meine Einschätzungen* zum Seminar:

Meine Erwartungen an das Seminar wurden übertroffen.	9
Meine Erwartungen an das Seminar wurden erfüllt.	19
Meine Erwartungen an das Seminar wurden nicht erfüllt.	4

Ich würde es begrüßen, wenn weiterhin Seminare mit dem Thesen-Kritik-Replik-Verfahren angeboten werden.	29
Es ist mir egal, ob weiterhin Seminare mit dem Thesen-Kritik-Replik-Verfahren angeboten werden.	3
Ich würde empfehlen, keine weiteren Seminare anzubieten, die mit dem Thesen-Kritik-Replik-Verfahren arbeiten.	0

Letztere Zahlen bedürfen keines weiteren Kommentars. Sie bestätigen unseren Eindruck, dass die open*team-Kompo-nente des Thesen-Kritik-Replik-Verfahrens eine weit über-wiegend positive Resonanz bei den Studierenden fand, so dass eine weitere Verbreitung von erwägensorientierten Sem-inaren angestrebt werden sollte.

((18)) Aus der Dozenten-Perspektive können wir das Fazit der Studierenden um einen weiteren Aspekt ergänzen, näm-lich um das Potential, welches das Programm vor dem Hin-tergrund der gegenwärtigen hochschulpolitischen Geme-nelage andeutet. Wie oben (vgl. ((2)) und ((7))) dargestellt, gehört es zu den Grundvoraussetzungen gegenstandsada-quater soziologischer Forschung, dass sie vom Selbstverstän-dnis der Überprüf- und Überbietbarkeit eigener analytischer Leistungen begleitet wird. Somit müsste dies auch zu den zentralen Bestandteilen der didaktischen Vermittlung des Faches zählen, was bedeutet, dass gerade die kooperative Ar-beit in einer Forschergruppe – verbunden mit dem Ziel, die Vielfalt der Facetten eines je gegebenen Analysegegenstands in einem offenen Deutungsprozess so präzise wie möglich abzubilden, und dabei mit den je eigenen, individuellen Annahmen reflexiv umzugehen – ein wichtiger Lehrinhalt sein sollte. Tatsächlich sind die Zeiten jedoch so, dass das »ununterbrochene, sich immer selbst wieder belebende, aber ungezwungene und absichtslose Zusammenwirken« aller Beteiligten (Humboldt 1980: 257), welches gerade für die spezifisch soziologische Art der Verbindung von Forschung und Lehre die unerlässliche Voraussetzung bildet, unter dem Sichel »Bologna« durch einen »massenhaften Lebenszeitver-derb« ersetzt wird (Seibt 2007): Die Ökonomisierung (Pri-sching 2004) des Studiums durch den Zwang zur Jagd nach *Creditpoints* sowie die teils bereits erfolgte, teils bevorste-hende Verordnung von Studiengebühren und die kollektive Hingabe an die grassierende »Evaluitis« (Frey 2006; vgl. Liessmann 2006) gehen mit immer höher frequentierten Sem-inaren einher, sodass die fortgesetzte »Verschulung« der universitären Lehre nicht das unwahrscheinlichste Zukunfts-szenario ist. Vor diesem Hintergrund betrachtet, verfügt open*team über ein bemerkenswertes subversives Potential. Bei entsprechend optimierter Anwenderfreundlichkeit bietet es den Teilnehmern von sogar hoch frequentierten Sem-inaren nicht nur die Möglichkeit, eigenständig die Praxis der soziologischen Analyse einzuüben, sondern konstituiert zu-dem ein narratives Umfeld für diese Analysen und somit die Chance, deren Ergebnisse systematisch durch die Berück-sichtigung weiterer Deutungsmöglichkeiten in Frage zu stel-

len und so zu präzisieren. Womöglich ließe es sich auf diesem Wege sogar bewerkstelligen, dass dann die *Creditpoints* nicht für die gelungene Antizipation einer ökonomistischen Strategie, sondern für die Steigerung der »festen Sicherheit der [soziologischen] Arbeitsmethode« (Weber 1988b: 590) vergeben werden.

Anmerkungen

1 Peter Gostmann hat das Seminar als verantwortlicher Dozent geleitet, Serena Messer hat es didaktisch begleitet und überdies für die Implementierung des open*Team-Programms gesorgt sowie die Arbeit mit dem Programm technisch betreut. Wir bedanken uns bei den Teilnehmern des Paderborner Workshops »Umgang mit Wissensvielfalt, Erwägungsmethoden und Neue Medien« vom Juli 2007; die dortigen Diskussionen haben uns geholfen, unsere Argumentation zu präzisieren. Aus dem Kreis der Studierenden, die am Seminar teilgenommen haben, bedanken wir uns vor allem bei Anna Bläsius, Alexandra Pockrandt und Benjamin Schiffel, die uns nicht zuletzt sehr dabei geholfen haben, die studentische Sicht auf das Seminar nachzuvollziehen, für ihr großes Engagement.

2 Das Kriterium für den Erwerb eines Leistungsscheins war die Teilnahme an drei Analyseverfahren. Hinsichtlich der Auswahl dieser drei aus den insgesamt sechs Verfahren konnten die Studierenden Prioritätenlisten einreichen. Aufgrund der günstigen Verteilung der Prioritäten konnte jeder Studierende an den drei von ihm präferierten Verfahren teilnehmen, allerdings mit dem Nebeneffekt, dass die einzelnen Analysen in unterschiedlichem Volumen frequentiert waren. Die Analyse des Auszugs aus der *Ästhetik des Widerstands* hatte die geringste Teilnehmerzahl, die Untersuchung der *Virgin Suicides* die höchste.

3 Aus diesem Grund lassen wir hier auch den ersten Fragenblock – »Welchen Studiengang absolvieren Sie derzeit?«, »In welchem Semester studieren Sie derzeit?« – unberücksichtigt.

Literatur

Assmann, Jan 2000. **Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen.** München: Beck.

Benseler, Frank, Blanck, Bettina, Keil-Slawik, Reinhard und Loh, Werner 2002. Editorial. S. 3 in: **Erwägen – Wissen – Ethik** 13.

Deleuze, Gilles und Guattari, Felix 1977. **Rhizom.** Berlin: Merve.

Frey, Bruno S. 2006. **Evaluitis – Eine Neue Krankheit.** Zürich: Institute for Empirical Research in Economics (Working Papers).

Gostmann, Peter und Merz-Benz, Peter-Ulrich 2007. Revision von Macht

und Herrschaft – Die Fortsetzung der *story* der Soziologie. S. 7-18 in: dies. (Hg.). **Macht und Herrschaft. Zur Revision zweier soziologischer Grundbegriffe.** Wiesbaden: VS Verlag.

Halbach, Wulf R. 1994. **Interfaces. Medien- und Kommunikationstheoretische Elemente einer Interface-Theorie.** München: Fink.

Halbwachs, Maurice 1985. **Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen.** Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Humboldt, Wilhelm von 1980. Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. S. 255-265 in: ders.. **Werke**, Bd. IV. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Liessmann, Konrad Paul 2006. Wieviel wiegt Wissen? S. 88-103 in: ders.. **Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft.** Wien: Zsolnay.

Prisching, Manfred 2004. Was ist das Neue an der Wissensgesellschaft? S. 309-335 in: Martin Held, Gisela Kubon-Gilke und Richard Sturm (Hg.). **Ökonomik des Wissens.** Marburg: Metropolis.

Seibt, Gustav 2007. Ende einer Lebensform. Von Humboldt zu Bologna: Der atemberaubende Untergang der deutschen Universität. S. 11 in: **Süd-deutsche Zeitung**, 21. Juni 2007.

Simmel, Georg 1903. Die Großstädte und das Geistesleben. S. 185-206 in: Theodor Petermann (Hg.). **Die Großstadt. Vorträge und Aufsätze zur Städteausstellung. Jahrbuch der Gehe-Stiftung zu Dresden. Bd. 9.** Dresden: Zahn & Jaensch.

Somers, Margaret R. 1994. The Narrative Constitution of Identity. A Relational and Network Approach. S. 605-649 in: **Theory and Society** 23.

Weber, Max 1924. Diskussionsreden auf den Tagungen des Vereins für Sozialpolitik (1905, 1907, 1909, 1911). S. 394-430 in: ders., **Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik.** Tübingen: Mohr.

Weber, Max 1988a. Die »Objektivität« sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. S. 146-214 in: ders., **Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre.** Tübingen: Mohr.

Weber, Max 1988b. Wissenschaft als Beruf. S. 582-613 in: ders., **Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre.** Tübingen: Mohr.

Adressen

Dr. Peter Gostmann, Universität Frankfurt am Main, Institut für Grundlagen der Gesellschaftswissenschaften, Robert Mayer-Str. 5, D-60054 Frankfurt am Main.
Homepage: <http://web.uni-frankfurt.de/fb3/wagner/>

Serena Messer, M.A., Universität Frankfurt am Main, Institut für Grundlagen der Gesellschaftswissenschaften, Robert Mayer-Str. 5, D-60054 Frankfurt am Main.
Homepage: <http://web.uni-frankfurt.de/fb3/wagner/>