

AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE

Hannes König und Eike Wolf

Sandkastenkasuistik.

Anmerkungen zur studentischen Gruppenarbeit in der fallrekonstruktiven Hochschullehre

I

Die Etablierung kasuistischer Lehrformate in der Erziehungswissenschaft und ihren Nachbardisziplinen hat nicht nur zu einer Diversität der Verständnisse von Fallarbeit geführt (vgl. Wolf/Bender 2021), sondern ist auch durch übergreifende Muster gekennzeichnet. Spezifisch für die Kasuistik erweist sich erstens inhaltlich ein Fallbezug, zweitens ein programmatischer Anspruch eines gesteigerten Potenzials der Relationierung von theoretischen und praktischen Fragen und drittens gibt es eine charakteristische soziale Form, in die sowohl forschungspraktische wie hochschuldidaktische Fallrekonstruktionspraktiken bzw. -veranstaltungen eingebettet sind. Kasuistik heißt typischerweise auch: Es wird „gemeinsam interpretiert“ (Reichertz 2013), d.h. in einer Gruppe ohne explizite Hierarchien oder Rollenasymmetrien.

Der besondere Stellenwert dieser sozialen Form sattelt unmittelbar auf einer der Gründungsbehauptungen qualitativer Sozialforschung auf, nämlich dass diese in ihrer Forschungspraxis auf eine gruppenförmige Interpretationspraxis *angewiesen* sei; so als handle es sich dabei um ein Instrument der methodischen Validierung oder zumindest Qualitätssicherung (vgl. Oevermann et al. 1979; Reichertz 2013; Berli 2017; kritisch: Wernet 2021). Unabhängig von der Triftigkeit dieser Annahme, hat sie der populären Praxis gruppenförmiger Interpretationsrunden eine besondere Dignität verliehen und damit einen großen Anteil am Aufschwung insbesondere der sinnrekonstruktiven Varianten qualitativer Sozialforschung, für die die Gruppeninterpretationspraxis geradezu zum Markenzeichen geworden ist.

So hat sich die Gruppeninterpretationspraxis nicht nur auf Workshops und als Arbeitsbereichskolloquium etabliert, sie findet eben auch in der kasuistischen Lehre Anwendung. Welche hochschuldidaktischen Zwecke oder Programmatiken also auch immer mit der Kasuistik assoziiert werden – und natürlich muss die Kasuistik für sich beanspruchen, hochschuldidaktische Zwecke und Professionalisierungspotenziale zu erfüllen –, ihr Modus operandi ist das ‚gemeinsame Interpretieren‘. Diese hochschuldidaktische Praxis wird in der Folge auch selbst wieder zum Gegenstand von fallrekonstruktiven Untersuchungen gemacht. Dieser ‚Kasuistik der Kasuistik‘ wollen wir uns im Folgenden zuwenden.

II

Herzmann et al. attestieren Forschungsarbeiten zur sozialen Praxis kasuistischer Hochschullehre im Kontext universitärer Lehrer*innenbildung bislang insgesamt einen eher explorativen Charakter (vgl. Herzmann et al. 2019). Diese Einschätzung beruht vermutlich auf dem (gedachten) Vergleich mit Forschungsarbeiten zum schulischen Unterricht und ist insofern plausibel. Gleichwohl kann man auch betonen, dass die Forschungslage zur Kasuistik im relativen Vergleich zur nicht-kasuistischen Lehre, bezieht man das Gewicht der Kasuistik im Gesamt-Lehrvolumen mit ein, geradezu herausragend ist. Wir wollen im Folgenden den Blick auf einen spezifischen Aspekt einiger dieser Forschungsarbeiten richten:

Denn auffällig ist, dass sich die meisten „der bislang vorliegenden In-Situ-Studien Gespräche[n] im Rahmen studentischer Gruppenarbeit“ (ebd., S. 9) widmen.¹ Das liegt vermutlich auch daran, dass die hochschuldidaktische Sozialform der Gruppenarbeit in der kasuistischen Lehre besonders verbreitet ist, wobei uns hierzu statistische Daten fehlen. Gleichwohl die studentische Gruppenarbeit nicht nur in der kasuistischen Lehre vorkommt, lässt sich empirisch argumentieren, dass sie in den meisten nicht-kasuistischen Lehrkulturen eher die Ausnahme darstellt.² Das „natürliche Habitat“ der studentischen Kleingruppenarbeit an der Hochschule liegt außerhalb der Lehrveranstaltungen in studentischen Lerngruppen, die vor allem in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern anzutreffen sind und sich der gemeinsamen Klausurvorbereitung und der Bearbeitung der umfangreichen Übungszettel widmen (vgl. Nespor 1994).

Obwohl also studentische Gruppenarbeit nicht per se spezifisch für die Kasuistik ist, prägt diese soziale Form ihre empirische Gestalt und dominiert, wie auch Herzmann et al. betonen, auch in den empirischen Forschungsarbeiten zur Kasuistik. Doch findet gerade diese auffällige ‚Rahmenbedingung‘ kasuistischer Lehre – so die These dieses Aufsatzes – zu wenig systematische Berücksichtigung in den vorliegenden Analysen der kasuistischen Interaktionspraxis. Es wird, um es zu pointieren, kaum ein Unterschied gemacht, ob die Studierenden sich an einer seminaröffentlichen Diskussion be-

- 1 Aus strukturtheoretischer Perspektive scheint uns die Einschätzung unzutreffend, dass „keine systematische Gegenüberstellung von Befunden zur Praxis von Gruppenarbeitsphasen und zu Plenumsituationen“ (Herzmann et al. 2019, S. 11) zulässig sei. Derartige Systematisierungsversuche wurden allerdings in der Tat noch nicht unternommen.
- 2 Hierbei können wir uns auf empirisches Material aus einem Projekt zur universitären Lehrpraxis stützen, in dem 45 Seminarsitzungen aus verschiedenen Fächern (Literaturwissenschaft, Biologie, Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik Biologie, Deutsch und Mathematik) erhoben wurden. Gruppenarbeit fand in diesem Korpus lediglich in drei Lehrveranstaltungen statt, zweimal in den Fachdidaktiken und einmal in Erziehungswissenschaft. Unter den zehn erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen könnte man zwei als „kasuistisch orientiert“ bezeichnen, wobei in diesen der Lehrmodus des studentischen Referats Anwendung findet.

teiligen oder an einer studentischen Gruppenarbeit. Diese These wollen wir an zwei Befunden verdeutlichen, die u.E. zu den elaboriertesten in diesem Forschungsfeld zählen:

Der Befund des ‚Studierendenjobs‘

In einer der grundlegenden Studien zum Thema untersuchen Heinzel, Krasemann und Sirtl (2019) studentische Gruppenarbeit in kasuistischen Seminaren mit Blick auf die Aufgabe des „Protokollierens“ der Ergebnisse der eigenen Gruppe, die im Seminarkonzept vorgeschrieben ist. Sie stellen dabei ein Bündel von studentischen Distanzierungspraktiken heraus, die sie als Ausdruck einer verbreiteten Haltung deuten, der Seminararbeit und dem Studium im Modus eines ‚Studierendenjobs‘ zu begegnen, dessen Erfordernisse pragmatisch abgearbeitet werden. Es herrsche, so Heinzel und Krasemann (2019, S. 79) in einer flankierenden Arbeit, unter den Studierenden ein „unverbindliche[r] Unterton des ‚so tun als ob‘“ vor und gerade keine „vorbehaltlose Einlassung auf die Wissenschaftspraxis“.

Nun wird zwar gleich zu Beginn der erstgenannten Publikation das Format der Gruppenarbeit unter dem Begriff des „kooperativen Lernens“ gefasst und diskutiert (Heinzel/Krasemann/Sirtl 2019, S. 58-61) und auch auf die Parallelen zur rekonstruktiven (Schul-)Unterrichtsforschung zur Gruppenarbeit im Schulischen eingegangen; ob der zentrale Befund der Studie etwas mit der Form der Gruppenarbeit zu tun haben könnte, wird allerdings nicht explizit diskutiert. Weder bei den empirischen Analysen, noch bei der Diskussion zentraler Arbeitsbegriffe wird die soziale Formatierung der Gruppenarbeit systematisch berücksichtigt. So wird etwa bei der Anleihe an Breidensteins Begriff des Schülerjobs lediglich bemerkt, dass dieser Befund sich „auch auf Gruppenarbeitsphasen“ (ebd., S. 60, Herv. H.K. & E.W.) bezöge. Ob die Gesten der Selbstdistanzierung durch die Schülerinnen und Schüler bzw. Studierenden möglicherweise in der Gruppenarbeit andere sind, als im Plenum oder in der Gruppenarbeit besonders prägnant zum Vorschein kommen, bleibt unklar. Dies überrascht aus zwei Gründen: Erstens wird beiläufig auf das Phänomen studentischer „Widerstände gegen die Arbeit in Kleingruppen“ (ebd., S. 65) hingewiesen. Zweitens wird explizit herausgestellt, dass der „Widerstand gegenüber akademischen Anforderungen *auch* der Herstellung symmetrischer Beziehungen in der Gruppe dient“ (ebd., S. 85, Herv. H.K. & E.W.). Systematisch untersucht oder begründet wird diese These allerdings nicht: Inwiefern dient der Widerstand der Pflege von Peer-Beziehungen? Und: Welche Funktion hat er noch?

Der Befund der Fallbestimmungskrise

Anders gelagert sind die Untersuchungen zur studentischen Gruppenarbeit im Rahmen kasuistischer Lehre bei Pollmanns, Hünig, Kabel, Kminek und Leser. Hier steht nicht die soziale Praxis der Lehre in ihrer Beziehungsdynamik und ihren Beteiligungsrollen im Vordergrund des analytischen Interesses, sondern ihre sachlich-inhaltliche Seite: Es wird diskutiert, inwiefern die kasuistische Lehre ein Ort der Ausbildung von (pädagogischer) Professionalität sei, also „ob und inwiefern die Studierenden den nötigen Forscherhabitus bereits zeigen oder sich ihn im Seminar aneignen, und auch, ob bzw. inwiefern die Studierenden das Handeln der Lehrperson als ein pädagogisches, d.h. als erzieherisches, didaktisches und auf Bildung bezogenes, deuten“ (Kabel et al. 2020, S. 169). Als kritische Schwelle der Aneignung, so ein zentraler Befund, wird die Fallbestimmung ausgewiesen, die als „Krise“ (ebd.) gedeutet wird. Das Format der Gruppenarbeit wird dabei insofern in Rechnung gestellt, als dass Studierende ‚auf eigene Faust‘ drauf los interpretieren würden, was allerdings empirisch die Tendenz mit sich brächte, ein bloßes „Methodenexerzitium“ (Pollmanns et al. 2017) durchzuführen.³ Die soziale Formatierung der Gruppenarbeit wird nur implizit thematisch im Hinblick auf die didaktische Funktion der Dozierenden. Zugleich wird aber auch festgehalten, dass den Studierenden die Krise der Fallbestimmung „freilich [...] nicht abgenommen werden“ (ebd., S. 181) könne. Gegenüber dem Befund des Studierendenjobs spielt die Ebene der Selbstdarstellung der Studierenden hier keine Rolle.

Unter welchen sozialen Bedingungen es den Studierenden allerdings (nicht) gelingt, eine Fallbestimmung vorzunehmen bzw. überhaupt erst in die (kollektive) Bearbeitung einer Fallbestimmungskrise als Gruppe zu kommen und darin ihren „Forscherhabitus zu zeigen“, wird von den Autorinnen und Autoren nicht oder jedenfalls nicht mit Bezug auf das Material gefragt. Dabei würde sich diese Frage bereits für mit methodischer Expertise ausgestatteten Gruppen stellen. Stattdessen wird das geringe Studienvolumen der Erziehungswissenschaft im Lehramtsstudium als struktureller Grund für die ‚Krise‘ angeführt und vermuten die Autorinnen und Autoren ausblickhaft, dass der Niedergang der Einheit von Forschung und Lehre verantwortlich für den mangelnden Forscherhabitus der Studierenden sein könnte (vgl. ebd.). Diese Begründungsversuche scheinen zwar aus der eingenommenen theoretischen Warte plausibel, empirisch allerdings nicht überprüfbar.

*

Die (für die Kasuistik) kritische Stoßrichtung der beiden vorgestellten Befunde weist auf Enttäuschungen hin, die mit der empirischen Realität von Kasuistik

3 Selbst in einem (Kontrast-)Fall, in dem die Dozierende explizit Hinweise zu dem Problem der Fallbestimmung gibt, gelänge es der analysierten Gruppe nicht, diese Hinweise dergestalt aufzugreifen, dass von einer erfolgreichen Überwindung der Krise der Fallbestimmung gesprochen werden könne (Kabel et al. 2020, S. 181).

einhergehen: Die Professionalisierungswirkungshoffnungen werden gleichsam gedämpft. Wir wollen die mit den Befunden verbundene Kritik folgend ihrerseits kritisch überprüfen und die Frage stellen: Inwiefern bedingt bzw. ‚verzerrt‘ Nicht-Beachtung des Formats der Gruppenarbeit implizit die gewonnenen Befunde bezüglich der kasuistischen Lehre? Dazu gehen wir in zwei Schritten vor. Zunächst zeigen wir in einer theoretischen Gegenüberstellung der drei Hauptformate kasuistischer Lehre einige strukturelle Unterschiede auf. Anschließend stellen wir eine (Re-)Analyse einer studentischen Gruppenarbeit vor.

III

Idealtypisch lassen sich drei Formate kasuistischer Lehre mit jeweiligen Spezifika der studentischen Beteiligung skizzieren: a) ‚kasuistische Lehre‘ im Rahmen von (für Studierende geöffneten) Interpretationsgruppen, b) kasuistische Lehre im Rahmen seminaristischer Plenumsdiskussionen sowie c) kasuistische Lehre im Rahmen studentischer Kleingruppenarbeit. Oder mit Rhein (2022): Kasuistik im Rahmen von *Experten-Experten-Kommunikation*, *Experten-Novizen-Kommunikation* sowie *Novizen-Novizen-Kommunikation*.

a) Interpretationsgruppen

Interpretationswerkstätten im Stile von Kolloquien, die als Lehrveranstaltung auch für Studierende geöffnet sind, haben gegenüber sonstigen Lehrformaten die Eigenschaft, dass sie keine genuinen Lehrformate sind. Vielmehr hat man es zumeist mit einem semesterunabhängig relativ konstanten Kreis von Universitätsangehörigen verschiedener Statusgruppen zu tun, der sich häufig um eine Zentralperson bildet, die bisweilen eine guru-artige Rolle einnimmt. Methodische Expertise und diskursive Eingespieltheit der Gruppe sind in diesem „soziale[n] Arrangement zur Einübung in die Interpretationspraxis“ (Berli 2017, S. 435) hoch. Charakterisiert sind sie durch ein „Bewährungsproblem“ (ebd.), aber auch dadurch, dass von Studierenden formell nicht erwartet wird, dass sie an ihnen teilnehmen.⁴ Dass eine konsolidierte Gruppe lange und diszipliniert beisammensitzt, theoretisch (relativ) ähnlich denkt, methodisch einheitlich interpretiert und unter diesen Bedingungen versucht, auf neue Ideen zu kommen, bildet das spezifische Prinzip der Interpretationsgruppen. Ihre zentrale Funktion muss mithin aus diesen Struktureigenschaften abgeleitet werden und besteht neben der Produktion von empirischen Analysen in der akademischen Sozialisation selbst: Interpretationswerkstätten verfahren insofern nach dem Prinzip der „produktiven Einseitigkeit“ (Mannheim 1980, S. 170), das nicht

4 Häufig sind die Veranstaltungen entsprechend auch als „Forschungspraktikum“ oder „Methoden-“ bzw. „Fallwerkstatt“ bezeichnet und zeitlich am Rande des regulären Lehrbetriebs angesiedelt. (vgl. Reichertz 2013)

darauf zielt, möglichst heterogene Denkstile miteinander in ein produktives Verhältnis zu setzen, sondern darauf, auf der Grundlage eines homogenen und ausgeprägten Denkstils der Teilnehmenden zu interessanten Interpretationsdiskussionen zu kommen.

Studierende nehmen an diesen Gruppentreffen gelegentlich als Gäste oder Hospitanten teil, bspw. weil sie eine Abschlussarbeit bei einem Mitglied des Kolloquiums zu schreiben beabsichtigen, etwa begründet über das strategische Motiv, sich Hinweise auf die Vorlieben des Begutachtenden zu versprechen. Die ‚terms of trade‘ sind dann die eines Kolloquiums nach universitärer Sitte: Es werden wichtige Hinweise gegeben und aufgenommen. Zum anderen nehmen Studierende aber auch freiwillig teil. Ihnen eröffnen derartige Interpretationsgruppen eine Gelegenheit an einer eingespielten Interpretationspraxis teilzunehmen, in der die soziale Hürde, sich auf die Seite eines Methoden- oder Denkstils zu schlagen (und vor allem: damit andere Seiten auszuschlagen), entfällt. Selbst wenn sie sich nicht mit einem Wortbeitrag beteiligen, bietet das Kolloquium in seiner ‚Intimität‘ einen Reiz schon dadurch, dass sie an ihm teilnehmen – und damit, zumindest für eine Weile, an einer intellektuellen Arbeitsgemeinschaft, wie sie ihnen sonst im Studium selten begegnet.

b) *Seminare*

Dieser exklusiv einer Forschungslogik verschriebenen Formatierung „kasuistischer“ Praxis steht das entsprechend fallanalytische Seminar gegenüber. Dessen Interaktionsordnung lässt sich mit Wenzl (2018) als wesentlich durch eine institutionalisierte asymmetrische Komplementarität von Dozierenden- und Studierendenrolle charakterisieren. Die Studierendenrolle ist im Hinblick auf eine Beteiligung an einer Forschungspraxis – und das ist im Seminar die Beteiligung an einem wissenschaftlichen Fachdiskurs – so auch die anspruchsvollere dieser beiden Rollen, da die „moderierte Plenumsdiskussion“ (Artmann et al. 2017, S. 219) für Studierende in kasuistischen Settings interaktionstheoretisch in doppelter Hinsicht folgenreich ist: dahingehend, „die kommunikative Verhandlung von Deutungen“ mit „den sozialen Ansprüchen der Interaktion“ (ebd., S. 230) zu relationieren sowie den Formen und „institutionellen Rahmungen universitärer Wissenskommunikation“ (ebd., S. 231) gerecht zu werden. Dozierende fungieren hierbei als Gatekeeper, während Studierende im Seminar nicht nur vor der *kognitiven* Herausforderung stehen, einen in Form und Inhalt adäquaten Beitrag zu leisten. Die zweite, *soziale* Herausforderung besteht darin, sich in eine Öffentlichkeit hinein zu äußern, in der die inhaltlichen Positionen der anderen Beteiligten weithin ungeklärt sind und darüber hinaus sich überhaupt vor den Peers als freiwillig mitdiskutierend zu zeigen und damit selbst hervorzuheben (vgl. König/Lehndorf 2023).



Foto: Marion Pollmanns

In inhaltlich-kognitiver Hinsicht geht mit seminaristischen Interpretationen eine Entlastung einher, weil sie es nicht erfordern, dass man über breite Theorienkenntnisse bezüglich des Themas verfügt. Wernet (2021, S. 308f.) spricht diesbezüglich von einer „kommunikative[n] Aufweichung der Experten-Laien-Differenz“: An einer Interpretation kann teilgenommen werden, ohne dass man sich dezidiert vorbereitet hat. Bezüglich der *sozialen* Herausforderung lässt sich aber auch beobachten, dass einige Studierende eine besondere Abneigung gerade gegenüber der Unkonventionalität des Interpretierens hegen.⁵

c) *Interpretation in studentischen Kleingruppen*

Wahrscheinlich auch um die geschilderten Bedingungen der Interpretation im Seminar denen der vorbildlichen Praxis des Kolloquiums (vgl. auch Kunze 2017, S. 225) ähnlicher zu machen und die ungeliebte Asymmetrie der Interaktionsordnung zu umgehen, ist die Interpretation in studentischen Kleingruppen

5 Das hängt vermutlich mit der Unkonventionalität rekonstruktiver Forschungsmethoden – im Vergleich zu alltags- oder lebensweltlichen Interpretationsmodi – selbst zusammen: Die nicht-universitäre Welt erwartet, dass im Seminar Fachwissen qua Fachliteratur gelehrt wird. Eine bspw. 90-minütige Interpretation des Sprechakts „Eine Frage“ erscheint vor dem Hintergrund dieser Erwartung ‚komisch‘.

in der kasuistischen Lehre besonders verbreitet. Programmatisch soll durch die Sozialform der Gruppenarbeit die Partizipationshürde für Studierende gesenkt werden. Durch die Kleingruppenförmigkeit werden Studierende aber auch strukturell ‚gezwungen‘ sich kommunikativ zu beteiligen, wenn auch nicht im Seminarplenum selbst, so doch in eine Peer-Öffentlichkeit hinein: Während das kollektiv-öffentliche Seminargespräch eine passive Beteiligung der Studierenden toleriert, würde sie in der Gruppenarbeit zumindest als ‚sozial auffällig‘ erscheinen.⁶ Damit dürfte auch der von Heinzel et al. erwähnte, anscheinend nicht unverbreitete, studentische Vorbehalt gegen die Gruppenarbeit zusammenhängen (vgl. auch die von Heinzel et al. angeführte Studie von Allan (2016)).

IV

Folgend wollen wir den Zumutungen empirisch weiter nachgehen, die wir für kasuistische Gruppenarbeit im Seminarkontext antizipiert haben und diese empirisch differenzieren. Dazu greifen wir auf ein Transkript der gemeinsamen Analyse einer studentischen Arbeitsgruppe im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Modul Schulpraktische Studien zurück. Das Transkript (Nophut & Leser 2016) wurde von Pollmanns et al. (2017) ebenfalls interpretiert. Wir werden uns auf die Befunde dieser Analyse an geeigneter Stelle beziehen.⁷ Wie Pollmanns et al. und auch die Studierenden, werden wir dabei auf die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik zurückgreifen. Im Fokus der Fallrekonstruktion wird die Frage stehen, wie das Format der studentischen Gruppenarbeit die kasuistische Lehre im Hinblick auf Gesten der Distanzierung von der akademischen Arbeit sowie das Problem der Fallbestimmung prägt. Es werden jene sozialen Dynamiken scharf gestellt, die sich spezifisch aus dieser Formatierung ergeben.

Wir beginnen unsere Interpretation des Protokolls der studentischen Analysepraxis, die sich wiederum auf ein Protokoll pädagogischer Praxis bezieht, das im Schulpraktikum von einer der teilnehmenden Studierenden erstellt wurde:

Stein: Dann fangen wir einfach mal mit hallo an. (Zeile 113)

Fragen wir uns, in welchen Kontexten dieser Sprechakt wohlgeformt erscheint. Offenkundig liegt eine gewisse Unsicherheit vor: Stellen wir uns vor, ein Lehrer im Unterricht würde nach der Begrüßung sagen „Dann fangen wir einfach

6 Datenmaterial aus der Online-Lehre, das Anastasia Emser (Göttingen) im Rahmen ihres Disertationsprojekts untersucht, zeigt, dass diese ‚soziale Auffälligkeit‘ der stummen Teilhabe in der Gruppenarbeit es anscheinend unter Online-Bedingungen zu einer verbreiteten neuen Normalität gebracht hat.

7 Terminologien wie die der „Re-“ oder „Sekundäranalyse“ sind aus unserer Sicht in Bezug auf Rekonstruktionen irreführend, weil sie – tendenziell positivistisch – unterstellen, es würde die identische Fallrekonstruktion (von anderen Interpreten) reproduziert, um ggf. Fehler bei der „Primäranalyse“ festzustellen. In der Regel wird aber – so auch hier – bloß dasselbe Protokoll interpretiert, aber nicht (oder nur zum Teil) derselbe Fall rekonstruiert.

mal mit der Hausaufgabenkontrolle an.“, läge es nahe ein mit dem Anfangs- zusammenhängendes Rolleneinnahmeproblem zu identifizieren. Stellen wir uns nun vor, eine Gruppe Umzugshelfer diskutiert, welche Teile zuerst verladen werden sollen. Man kommt zu dem Schluss, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, muss aber trotzdem irgendwo anfangen: „Dann fangen wir einfach mal mit dem Wohnzimmer an.“ Wenn also die Praxis ein materiales Anfangsproblem hat, drückt der vorliegende Sprechakt eine auf dieses Problem bezogene *pragmatische Haltung* aus. Während bei dem Lehrer im ersten Beispiel eine gewisse Irritation, die Störung oder das Nichtvorliegen einer Routine, ins Auge fallen, nimmt der Sprecher im Umzugsbeispiel durch diesen Sprechakt die Verantwortung für den Anfang in Anspruch, *obwohl* ein Anfangsproblem besteht. Er könnte – um im Umzugsbeispiel zu bleiben – derjenige sein, der umzieht, und sich deshalb in der Verantwortung sehen, Anweisungen zu erteilen. Wenn er nicht selbst der Umziehende ist, würde er sich mit diesem Sprechakt zum verantwortlichen „Umzugs-Vorsteher“ aufschwingen.

Tatsächlich stellt sich in symmetrischen Arbeitskontexten, in denen keine Rollen voreingerichtet sind, ein Problem der Wahrung der Symmetrie. Obwohl im vorliegenden Kontext die Sprecherin die ‚Materialgeberin‘ ist und insofern (konventionell) eine gewisse Verantwortung und ein Vorrecht hat, zu bestimmen, mit welcher Sequenz angefangen wird, erzeugt die Notwendigkeit des Anfangenmüssens und des damit verbundenen Gleichheitsverlusts eine fallspezifische sozialinteraktive Bredouille. Natürlich muss auch in symmetrischen Gesprächskontexten jemand anfangen zu sprechen. Aber jeder, der spricht, macht sich damit zum *primus inter pares* (im wahrsten Sinne des Wortes). In der vorliegenden Rollenunsicherheit drückt sich insofern u. E. ein Bemühen des Sprechers aus, die Führungsposition, in die er oder sie sich begeben hat, symbolisch wieder zu reduzieren bzw. sie mit dem Verweis auf ihre pragmatische Gebotenheit zu legitimieren.

Zwischenbefunde

a) *Pragmatik der Kleingruppe statt „Abarbeitungslogik“*

Wir halten die Sequenz für relevant hinsichtlich des Befunds, Studierende würden in der kasuistischen Lehre eine distanzierte, pragmatische Haltung an den Tag legen. Denn in der Tat könnte man nun zunächst festhalten, dass sich der Befund von Heinzel et al. bereits an dieser ersten Sequenzstelle, ohne dass wir sie danach ausgesucht hätten und auch nicht auf den ersten Blick ersichtlich, *strukturell reproduziert*. Aber: Wir sehen auch, dass diese Strukturproduktion unmittelbar auf dem Format der Gruppenarbeit, nämlich in Gestalt dessen Symmetrieanspruchs, aufruft und insofern *material begründet* ist. So klingt in dem „einfach mal“ unmittelbar die Rollendistanz an, die Heinzel et al. bemerken. Wie wir zu zeigen versucht haben, verweist der Sprechakt aber neben dem Sog der „Informalität“, der auf die Nicht-Öffentlichkeit der Studierendengruppe

zurückzuführen ist (vgl. Kunze 2017), vor allem auf das kleingruppen-pragmatische Handlungsproblem, dass in einer symmetrischen Gruppe einer der Teilnehmenden das Gespräch eröffnen *muss* und sich damit automatisch in eine herausgehobene Position bringt.⁸

b) Methodischer Pragmatismus statt Methodenexerzitium

Man könnte nun auch versucht sein, die studentische Äußerung als Ausdruck einer Tendenz zum „Methodenexerzitium“ i.S.v. Pollmans et al. zu interpretieren. Frau Stein schlägt ja gerade vor, jetzt „einfach“ mit der Sequenzanalyse, jenem Teil der objektiv-hermeneutischen Analyse, der sich am besten zum „Exerzieren“ eignet, anzufangen, ohne dass von ihr ein materialer Grund benannt würde, warum an dieser Sequenzstelle angefangen werden soll und nicht an einer anderen. Es wird sogar explizit diese Begründungslosigkeit („einfach mal“) hervorgekehrt. Diese Deutung erschiene uns allerdings sachlich insofern irreführend, als es bezüglich der Sequenzstellenauswahl in der Objektiven Hermeneutik – mit der hier gearbeitet wird – keine methodischen Regularien *gibt*. Das einzige Kriterium, das bezüglich der Sequenzstellenselektion im Hinblick auf die Bildung einer Fallstrukturhypothese verbindlich formuliert werden kann, ist das der Fallspezifik: Erweist sich eine bestimmte Sequenz sinnstrukturell als fallspezifisch oder nicht? Dieses Kriterium kann aber nicht methodisch kontrolliert vor der Analyse überprüft werden. Wie es umzusetzen ist, bleibt methodisch unverbindlich. Insofern lässt eine pragmatische Handhabung, welche die Sequenzstellenauswahlfrage auf ein Minimum reduziert oder sogar übergeht, auch nicht *per se* darauf schließen, dass ein „methodisches Herangehen“ dieser Praxis „äußerlich“ bliebe (Pollmanns et al. 2017, S. 183).

Zum anderen verweist der Sprechakt „einfach mal“ ja auch durchaus auf ein Problembewusstsein in sachlicher Hinsicht, das allerdings mit einem sozialen Pragmatismus vermittelt wird. Sicherlich könnte man weiter über die Sequenzstellenauswahl reden und in gewisser Weise ist diese Diskussion strukturell unendlich, insofern fallrekonstruktiv nicht nur „viele“, sondern eigentlich sogar „alle“ Wege nach Rom führen. Für die gemeinsame Interpretation ist jedoch die Sequenzanalyse das Herzstück – und so ist es nicht untypisch, dass man sich darauf verständigt, statt weiter über potenzielle Generalisierungen und spontane Vermutungen zu spekulieren, jetzt aber mal ‚ins Material einzusteigen‘.

Diesen Umstand beherzigend setzen auch wir die Rekonstruktion noch ein Stück weiter fort:

7 Sekunden Pause (Zeile 114)

8 Man kann hier auch an Piagets Beobachtungen zum Murnelspiel bei Kindern denken. In diesen „symmetrischen“ Peergruppeninteraktionen steht, wie Piaget zeigt, eben auch das Problem im Mittelpunkt, dass zunächst eine Hierarchie eingerichtet werden muss.

Es folgt eine relativ lange Redepause. Auffällig ist mit Bezug auf den Kontext, dass naheliegende Informalisierungen im Sinne von bspw. witzigen Bemerkungen ausbleiben. Eine siebensekündige Pause kann im Kontext einer studentischen Arbeitsgruppe, in dem die Beteiligungsschwelle eher niedrig liegt, durchaus zu derartigen Kommentierungen reizen. Das Ausbleiben kann mithin eher in Richtung einer *disziplinierten Interpretationshaltung der Gruppe* gedeutet werden, da die Formulierung eines ersten veräußerbaren Deutungsvorstoßes eine Redehürde darzustellen scheint.

Mey: Also erstmal (.) sagt das en Schüler > {lachend} und keine Lehrerin. <
Also. (Zeile 115-116)

Schließlich ergreift Frau Mey initial das Wort. Allein darin, dass sie das tut und dass sie, ohne weitere Umschweife und Distanzmarkierungen, eine Beobachtung, die eine implizite Deutung enthält, mitteilt, lässt sich erkennen, dass die Studierende Frau Mey zur Gruppe der aktiven, involvierten Studierenden gehört. Man kann auch in der Rede-Einleitung mit „Also erstmal“ ein gewisses Selbstbewusstsein erkennen: Denn wer „also erstmal“ sagt, der sagt vor allem, dass er noch viel mehr sagen könnte. In Bezug auf das Format der Gruppenarbeit scheint uns der Beitrag von Frau Mey eher unspezifisch. Frau Mey könnte ihn auch im Seminarplenum äußern, wobei es sich dann allerdings um einen außergewöhnlich kurzen studentischen Redebeitrag handelte, was bei der Gruppenarbeit eher nicht der Fall ist.

Inhaltlich gibt Frau Mey mit dem Sprechakt einen ersten Deutungsvorschlag ab, der objektiv geradezu etwas Lakonisches hat. Denn in Langschrift sagt Frau Mey in etwa: „An diesem Sprechakt ist im Kontext schulischen Unterrichts besonders auffällig, dass ihn ein Schüler äußert und nicht ein Lehrer. Normalerweise würde man vermuten müssen, dass ein Lehrer so spricht.“ Diese Lesart ist sachlich äußerst aufschlussreich; man könnte von einer ersten, intuitiven, unexplizierten Fallstrukturhypothese sprechen. Unabhängig davon wie triftig diese Fallstrukturhypothese ist (wir halten sie für ziemlich triftig), zeitigt sie nun als starke aber lakonische Initialdeutung ein produktives und ein weniger produktives Folgeproblem für die gemeinsame Interpretationspraxis.

Als produktives Problem könnte man bezeichnen, dass Frau Mey's starke Lesart, weil sie so wenig elaboriert wird, nun eingeholt werden muss. Die Gruppe muss sich daran machen, zu erklären, dass und warum die Lesart bedeutsam ist. Als unproduktives Problem könnte man es bezeichnen, dass das „gemeinsam Interpretieren“ strukturell nicht der ideale Ort für die effiziente Verwertung von weitreichenden Intuitivdeutungen ist. Als sozialer Praxis wohnt der Gruppeninterpretation inhaltlich ein retardierendes Moment, eine notwendige Langsamkeit und Repetitivität inne: Es muss um Lesarten „gefeilscht“ werden. Es müssen mehrere Personen etwas beitragen. Der Fall, dass der erste Sprecher direkt die beste Lesart mitsamt Deutung präsentiert und die anderen Teilnehmer bloß begeistert beipflichten, woraufhin man die Interpreta-

tion für „beendet“ erklärt, ist zwar prinzipiell nicht ausgeschlossen, er setzt die Interpretation als soziale Praxis allerdings einer Belastungsprobe aus, weil der Interaktionsgrund gewissermaßen getilgt wird.

Eske: Und was war jetzt [vorher noch?] (Zeile 117)

Als nächstes beteiligt sich Frau Eske. Sie geht nicht explizit auf den Deutungsvorschlag von Frau Mey ein, indem sie ihn zum Beispiel bestätigt („Stimmt, klingt eigentlich wie ein Lehrer.“) oder anzweifelt („Wieso? Das können doch auch Schüler sagen?“), sondern fragt was vorher – d.h. vor dem „Hallo“, mit dem das von den Teilnehmerinnen interpretierte Protokoll beginnt – geschehen ist. Sie artikuliert in diesem Zuge eine auffällige Neugierde darüber, welcher situative Kontext vorliegt. Mit derselben Formulierung könnte Frau Eske auch nachfragen, wenn ihre beste Freundin ihr gerade berichtet, wie ihre Verabredung am Vorabend verlaufen ist. Darin können wir zunächst wiederum den gruppenarbeitstypischen Informalismus erkennen.

Zugleich zeugt der Sprechakt aber auch von einem sachlichen Interesse der Sprecherin: Die Frage zielt auf den wichtigen Unterschied, in welcher (Unterrichts-)Situation der Schüler „hallo“ sagt. Die implizite Deutung von Frau Mey, dass es sich jedenfalls um eine Stelle handelt, an der Schülerinnen normalerweise nicht „hallo“ sagen, sondern allenfalls Lehrer, wird von Frau Eskes Sprechakt auf ihre kontextuelle Triftigkeit geprüft. Wir haben es also, ähnlich wie bei der Sequenzstellenauswahl, wiederum mit einer in sich methodisch nicht-standardisierbaren Operation zu tun, die gleichwohl für die Anwendung der Methode notwendig ist: die Klärung des inneren Kontexts. Und ähnlich wie die Sequenzstellenauswahl steht auch diese Operation im direkten Zusammenhang mit der Fallbestimmung: Wovon liegt hier überhaupt ein Protokoll vor und was kann mithin anhand dieses Protokolls zum Fall gemacht werden? Handelt es sich um eine ‚normale‘ Unterrichtssituation oder liegen vielleicht wichtige Umstände vor, die erklären, warum der Schüler so „ungewöhnlich“ spricht?

Beziehen wir diese Überlegung auf den Befund der studentischen Fallbestimmungskrise, dann scheinen uns mehrere Punkte relevant. Denn bei der hier untersuchten Gruppe scheint uns durchaus ein implizites Bemühen erkennbar, den Fall zu bestimmen. Wie Pollmanns et al. selbst festhalten, wirft ja in gewisser Weise sogar jede Fallrekonstruktion auch eine Fallbestimmungskrise auf. Gerade wenn wir uns Fallrekonstruktionen nicht ‚auf dem Papier‘ anschauen, also in der gesetzten Ausdrucksmaterialität des fertigen Textes, in dem alle Lesarten und Argumente bereits geordnet wurden, ist es in der Praxis der Fallrekonstruktion kaum überraschend, dass die Prozesse der Sequenzanalyse und der Fallbestimmung häufig parallel laufen und sich wechselseitig stimulieren.

Das heißt, dass Frau Eske hier gewissermaßen einen Schritt zurückgeht und zunächst auf der – der sequenzanalytischen und insofern strenger methodisch kontrollierten Praxis vorgelagerten – Fallbestimmung insistiert; sie will

zunächst eine Bestimmung des vorliegenden Interaktionsprotokolls vornehmen und so die innere Verfasstheit der Situation als *spezifische* Situation klären.

An der Sequenzstelle und in der nicht explizierten Differenz der beiden zeigt sich folglich prägnant die Unterscheidung von zwei aneinander gebundenen Praxen der Rekonstruktion: die standardisierte, streng regulierte Praxis der Analyse, Dekonstruktion, Bedeutungsauslegung zum einen, die nicht-standardisierbare Praxis der Fallbestimmung, -konstruktion und Strukturgeneralisierung zum anderen. Hiermit ist auf eine methodenpraktische Differenz verwiesen: Die Anwendung der Objektiven Hermeneutik, wie anderer Methoden auch, ist angewiesen auf unstandardisierbare und auch in sich nicht methodisch kontrollierbare Operationen, wie etwa Fallbestimmung, Sequenzstellenauswahl oder die interaktive Näherung an das Datenmaterial. Diese sind für die Anwendung der Methode notwendig, können allerdings nicht in einem strengen Sinne reguliert werden *und* sie sind – im Gegensatz zur hochgradig kontrollierten Sequenzanalyse – nicht *spezifisch* für das methodische Vorgehen. Diese Gleichzeitigkeit, Gegenläufigkeit und Aneinandergebundenheit methodisch regulierter und nicht-regulierter Operationstypen stellt ein allgemeines Problem der Praxis der Fallrekonstruktion in allen ihren methodischen Ausdrucksformen dar. Für die soziale Praxis einer Fallrekonstruktion unter dem Vorzeichen sozialräumlicher Kopräsenz stellt diese Differenz methodisch allerdings mithin ein interaktiv spezifisches Disziplinierungsproblem dar. Und eben dieses Problem scheint uns im Falle verpflichteter studentischer Kleingruppenarbeit sozial zumindest eine Hürde, wenn nicht sogar eine Zumutung darzustellen.

Mey: [Ne Begrüßung.] (Zeile 118)

Frau Mey lässt Frau Eske ihre Frage nicht zu Ende formulieren, was nicht nur inhaltlich auf die vermeintliche methodische „Undiszipliniertheit“ Frau Eskes, sondern interaktiv auch auf den Verlauf des Gesprächs verweist: Denn während Frau Mey – ‚strikt rekonstruktiv‘ – die Deutung des Sprechakts ‚hallo‘, wenn auch mit einem Explikationsdefizit, eröffnet hat, hat Frau Eske darauf keinen Bezug genommen. Stattdessen hat sie eine Zwischenfrage gestellt, die zwar auch sachlich interessiert ist, aber eine völlig andere Bearbeitungsrichtung impliziert – und interaktionslogisch eine Reaktion fordert.

Dass Frau Mey schmallippig auf Frau Eskes Zwischenfrage reagiert, bestärkt die o. a. These der Operationsdifferenz als Anwendungsproblem einer Methode, die als Kunstlehre innerhalb der von ihr gestifteten, gemeinsamen Praxis eine interaktiv eigenlogische Spezifik entfaltet, mit der sozial umgegangen werden muss. Nun macht es allerdings einen wichtigen Unterschied, ob wir es mit einem rollensymmetrischen Interaktionsformat, wie der studentischen Interpretationsgruppe, zu tun haben oder mit einem rollenasymmetrischen, wie dem Seminar. Denn während Dozierende sich im Seminar, ähnlich wie ein Dirigent, bei der Ordnung und Priorisierung der Beiträge auf Rollenstrukturdifferenzen berufen können, steht Studierenden untereinander diese Legitimation

nicht zur Verfügung. Sozial ist es für sie mithin schwieriger, eine gemeinsame Richtung zu bestimmen, da sie sich damit strukturell als *primus inter pares* eine qualitätswahrenden Expertenrolle zuschreiben würden.

Eske: [Also das ist noch am Stundenanfang, aber] (Zeile 119)

Frau Eske lässt sich von Frau Meys Schroffheit nicht beirren und beharrt ihrerseits auf der Einforderung der relevanten Kontextinformationen. Ihr Insistieren erfolgt im Modus einer interessierten Nachfrage. Sie markiert damit implizit in Opposition zu Frau Meys Ad-hoc-Deutung die oben angedeutete Gegenvariante des Zugriffs auf das Datenmaterial: Dem intuitiv-deutenden Zugriff auf den Sinn der Sequenz stellt sie ein Vorgehen der Sammlung relevanter Kontextinformationen entgegen. Frau Meys Interpretationsstil puristischer Rekonstruktivität, in dem sich Konstruktion und Rekonstruktion nicht zu freimütig abwechseln, steht Frau Eskes konstruktivistischer Stil gegenüber, bei dem zwischen den beiden – notwendigen – Operationen der (methodisch kontrollierten) Sinnrekonstruktion und der (nicht methodisch kontrollierten) Sinnkonstruktion alterniert wird.

Stein: [Das weiß ich auch nicht so genau also da ist halt] ja da ist, da ist halt einfach Lärm (.) sozusagen. (Zeile 120-121)

Frau Stein spricht nun als Materialgeberin, kann die von Frau Eske aufgeworfene Kontextfrage aber nicht klären. Interessant ist im vorliegenden Interaktionskontext, dass Frau Stein die Frage als Sinndeutungsfrage aufgreift. Auf die Frage: „Hast Du morgen Abend Zeit?“ kann man nicht antworten: „Das weiß ich auch nicht so genau.“ Zu auf Tatsachenwissen bezogene Sachverhalte passt dieser Sprechakt nicht, er unterstreicht vielmehr die *Fraglichkeit* und die *Bedeutsamkeit* der Frage statt sie zu beantworten. Gleichwohl versucht Frau Stein dann noch einen Antwortversuch, wenngleich hier allerdings eine Explikation in Richtung einer Fallbestimmung fehlt.

Eske: Also es hat geklingelt keine Ahnung [die sind halt in der Klasse.] (Zeile 122-123)

Frau Eske versucht nun den „Tathergang“ nachzuvollziehen und beharrt auf ihrem Vorgehen. Sie versucht anhand der Skizzierung typischer Merkmale klassenöffentlichen Unterrichts, die Kongruenz des tatsächlichen mit dem protokollierten Geschehen in Einklang zu bringen. Gewissermaßen folgt sie einer Beweisführung *ex negativo* und könnte so lange so weitermachen, bis Frau Stein Einspruch erhebt: „Nein, das war nicht so“.

Stein: [Aber er ist] (...) er ist ja derjenige der jetzt darauf aufmerksam macht, dass man mal beginnen könnte sozusagen. (...) Also. (Zeile 124-126)

Frau Stein reagiert nun, indem sie Frau Eskes Schilderung aufgreift und zurück auf die zu analysierende Sequenz bezieht. Sie nimmt Frau Meys Deutung auf und begibt sich damit in eine – die Unvermitteltheit von Frau Meys In-

terpretationsvorstoß geradezu nachträglich heilende – explizierende Suchbewegung als Nachvollzug des folgenreichen Analysevorschlags. Was Frau Mey so nonchalant als ad-hoc-Deutung vorgeschlagen hat, versucht Frau Stein nun (in ihre eigenen Worte) zu fassen, indem sie den unterrichtsspezifischen Kern von Meys Analyse ausführt. Das sie irritierende Potential liegt darin, dass es – eben – ein Schüler ist, der „darauf aufmerksam macht, dass man mal beginnen könnte sozusagen“. Wir sehen hier inhaltlich eine markante Hinwendung zum sinnrekonstruktiven Kern der kontextuell verhandelten Protokollsequenz. Interaktionslogisch stellt die Äußerung gleichwohl eine Explikationsaufforderung an Frau Mey dar: „Wenn das stimmt, was du angedeutet hast, würde das ja bedeuten...“

*

Wir brechen die Rekonstruktion an dieser Stelle ab. Uns war es wichtig, auf einige relevante Interaktionsstrukturen der vorliegenden Praxis aufmerksam zu machen, die wir im Folgenden noch einmal systematisch an unsere eingangs skizzierten Hauptthesen rückbinden wollen.

V

Die Fallrekonstruktion bestätigt zunächst eine relevante, gleichwohl für die Kasuistik unspezifische Struktureigenschaft der Lehrpraxis studentischer Kleingruppenarbeit, nämlich die der Symmetrie der Interaktionsrollen. Dozierenden kommt üblicher- und rollenstrukturell legitimerweise eine moderierende, strukturierende, explizierende Funktion in der Interpretationsdiskussion zu, wie auch Kunze und Pollmanns et al. markieren. Damit einher geht aber auch ein Sog der *Informalisierung* der Interaktion in der Gruppe, die nunmehr lediglich unter „Peers“ stattfindet. In Bezug auf die eingangs vorgestellten Befunde der akademischen Distanzierung der Studierenden sowie der Fallbestimmungskrise bzw. des Methodenexerzitiums legt die Rekonstruktion damit teilweise relativierende, teilweise gegenläufige Generalisierungen nahe.

Mit dem Fehlen der Dozierendenrolle geht, wie wir zu zeigen versucht haben, auch eine Tendenz einher, dass der Austausch über *Beiträge* im Rahmen einer öffentlichen Diskussion die Form eines informellen *Gesprächs* annimmt. Damit wird aber auch der kommunikative Boden für Ausführungen und Explikationen entzogen. Diese Beobachtungen komplementieren bereits vorliegende Befunde zur plenarischen Praxis der Hochschullehre. So spricht Wenzl (2018, S. 187) von einer „permanenten Diskursbereitschaft des Dozenten [, die] in der Interaktionsordnung des Seminars festgeschrieben ist“, während Artmann et al. (2017, S. 229) in Ihrer Analyse seminaristisch-kasuistischer Plenumsdiskussion betonen, dass vonseiten der Studierenden „nicht alles sagbar ist, sondern von Seiten der Seminarleitung darauf insistiert wird, methodische Standards

erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisproduktion einzuhalten“. Zu ergänzen wäre, dass natürlich auch in der Peer-Kommunikation nicht alles sagbar ist bzw. dass nicht alles im selben Maße goutierbar ist, ein disziplinärer Standard für Laien allerdings ein zumindest unwahrscheinliches Angemessenheitskriterium darstellt.

Wir vermuten, dass die studentische Gruppenarbeit als Praxis eine Tendenz aufweist, den kaum kritisierbaren legitimationsstiftenden Gedanken, den Studierenden eine Wortbeteiligung an der Lehre zu erleichtern, ins Gegenteil zu verkehren. Denn es kann dabei ja nicht um *irgendeine* Wortbeteiligung gehen, sondern nur um eine Form der Beteiligung, in der sich eine akademischen Fachkultur erkennen lässt. Strukturell realisiert sich in der Gruppenarbeit in gewisser Weise eine „Nicht-Lehre“, die der Zentrifugalkraft, die auf jedem diskursiven Seminar liegt (vgl. Kunze/Wernet 2014), eben *keine* Zentripetalkraft entgegensetzt. Stattdessen gibt sie den – je nach Perspektive, Haltung oder aber „Studierendenhabitus“ – als Einladung oder als Zumutung empfundenen Anspruch der Beteiligung an einer gemeinsamen, öffentlichen, an akademische Standards gebundenen Praxis auf. Die ‚authentische‘ interpretative Forschungspraxis, an der die Studierenden dem Anspruch nach in der Kasuistik partizipieren können sollen, wird von der Vorderbühne des Seminarplenums auf die verordnete Hinterbühne der studentischen Kleingruppe verlegt, ihre Inszenierung in einem „sandkastenartigen Lehrprojekt“ (Oevermann 2005, S. 41) der Eigenregie der Studierenden überlassen.

Diese Überlegung steht in direktem Zusammenhang mit den Befunden des Studierendenjobs sowie der Diagnose von Fallbestimmungskrisen. Denn die Gesten der akademischen Distanzierung, über die Heinzl et al. den Studierendenjob charakterisieren, sind zweifellos Gesten der Peer-Vergemeinschaftung. Zweifellos gibt es auch in der plenarischen Seminarpraxis (zumeist subtilere) Distanzierungsgesten. Dass diese aber in der Gruppenarbeit an Relevanz gewinnen, ist in gewisser Weise geradezu vorprogrammiert. Man könnte fast sagen: Man nötigt sie den Studierenden auch ein Stück weit ab, wenn man sie zur Gruppenarbeit ‚verdonnert‘ (vgl. Allan 2016).

Mit dem Befund der Fallbestimmungskrise verhält es sich komplizierter, denn im Grunde liegt bei jeder Fallrekonstruktion eine Fallbestimmungskrise vor.⁹ In einem spezifischeren Sinne geht es, so vermuten wir, bei den befundenen Fallbestimmungskrisen der studentischen Gruppenarbeit um ein Problem der Explikation. Wird eine kollektive Erkenntnisanstrengung im Sinne des Fragens nach etwas, das die Studierenden nicht schon kennen (Kabel et al. 2020, S. 180) explizit festgestellt und aufrechterhalten? Irgendeine Fallbestimmung wurde ja implizit immer schon vorgenommen. Dass die Studierenden eine explizite Fallbestimmung nicht vornehmen und ihre Interpretationspraxis einen

9 Dies hängt mit der Diffusität des Krisenbegriffs bei Oevermann (auf den sich Pollmanns et al. berufen) zusammen, der sowohl für manifeste, wie für latente, für formale, wie für materiale Krisen gebraucht wird.

unstrukturierten Eindruck macht, ist nicht zu leugnen. Uns scheint es aber eine empirisch offene Frage zu sein, ob sich dieser Eindruck der Orientierungslosigkeit an einem Protokoll einer Experten-Interpretationsgruppe tatsächlich *nicht* einstellen würde. Zudem wird die Explikation durch die soziale Form der studentischen Gruppenarbeit zusätzlich erschwert – ebenso wie die Einnahme einer Gesprächsrolle, die die Zuständigkeit dafür reklamieren könnte, das „Gebot beim Thema (d.h. hier: beim Fall) zu bleiben“ (Luhmann) durchzusetzen.

Darüber hinaus scheint uns der Befund der Fallbestimmungskrise inhaltlich auf ein grundlegendes Problem der Gruppeninterpretation zu verweisen, nämlich auf das Verhältnis von methodisch stark regulierten Operationen, wie dem sequenziellen Interpretieren, und methodisch schwach regulierten Operationen, wie der Sequenzstellenauswahl und der Fallbestimmung. Abgesehen davon, dass diese beiden Operationstypen bei der konkreten Interpretation immer ‚durcheinander‘ gehen, scheint es so zu sein, dass die sozialen Schwierigkeiten der Gruppen-Kommunikation eine Präferenz für die methodisch stark regulierten Operationen nahelegen.¹⁰

Trotz dieser aus unserer Sicht problematischen Tendenzen der Gruppenarbeit bietet sie auch einen diskursiven Vorteil: Sie vereinfacht es den Studierenden, in eine interpretativ-diskursive Konkurrenz miteinander zu treten. Dies verschafft sich jedenfalls in dem vorliegenden Fall Ausdruck und hat in den bisher vorliegenden rekonstruktiven Studien zur universitären Praxis und insbesondere zu studentischen Gruppeninterpretationen im Kontext kasuistischer Lehre, soweit wir sehen, bisher verblüffend wenig Beachtung gefunden.¹¹ Die Rede vom „gemeinsamen“ (Reichertz) oder „disziplinierten Interpretieren“ (Berli) vernachlässigt u. E., dass das Interpretieren kompetitiver Natur ist: Es wird nicht nur kooperativ, sondern zuvorderst auch *gegeneinander* interpretiert. Dieser Aspekt scheint uns zentral und charakteristisch für gruppenförmige Interpretationspraktiken, da er auf die methodisch-programmatische Analogie zum akademischen argumentativen Diskurs verweist. Er wäre geeignet, Stärken der Gruppenarbeit herauszuheben, gerade weil das Seminargespräch, dem eigenen Anspruch zum Trotz, empirisch eine konkurrenz- und kritikfreie Bühne darstellt (vgl. Wenzl/König/Kollmer 2023).

10 Kaum zufällig stellt sich die studentische Gruppenarbeit außerhalb der Lehrveranstaltung ja naturwüchsig vor allem in den in ihren Erkenntnisoperationen viel stärker standardisierten mathematischen Fächern ein.

11 Damm, Moldenhauer und Steinwand (2019, S. 47, FN7; vgl. auch S. 48-51) scheinen Deutungskonkurrenz und Diskursivität sogar explizit als dichotome soziale Logiken zu konzeptionieren: „Dass und wie an dieser Stelle zwischen den Studierenden Kommunikations- und Leistungsordnungen verhandelt werden (vgl. Kunze 2017, S. 216), führen wir hier – zugunsten der Darstellung der Praktiken zur Durchsetzung von Geltungsansprüchen – nicht näher aus.“ Wir würden demgegenüber vorschlagen, die notwendige Verschmolzenheit von Praktiken der Durchsetzung von Geltungsansprüchen und Praktiken z. B. der Verhandlung von Kommunikations- und Leistungsordnungen als konstitutives Moment diskursiver Kommunikation zu betrachten.

Uns liegt es fern, die Kasuistik in ihrer hochschuldidaktischen Wirkung zu überhöhen und zu überschätzen. Wir wollen sie aber doch gegen eine Kritik in Schutz nehmen, die sie zu Unrecht trifft. Auch wenn die Kasuistik ihr Vorbild in der Praxis der kollegialen Gruppeninterpretation hat, prädisponiert sie *nicht* eine universitäre Lehre im Format der studentischen Gruppenarbeit. Wenn wir also die hochschulische Gruppenarbeit kritisieren, kritisieren wir damit gerade nicht die kasuistische Lehre als solche. Im Gegenteil ging es uns darum, die Kasuistik gegen einige enttäuschte oder enttäuschende Befunde gleichsam in Schutz zu nehmen. Die Thematisierung der sozialen Formatierung kasuistischer Lehre in studentischen Kleingruppen scheint uns ferner relevant für die weitere systematische Erforschung kasuistisch-hochschuldidaktischer Praktiken und hiermit verbundenen Wirkungsabsichten oder -hoffnungen.

Literatur

- Allan, Elizabeth G. (2016): „I Hate Group Work!“: Addressing Students' Concerns About Small Group Learning. In: *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, Heft 11, S. 81-89.
- Artmann, Michaela/Herzmann, Petra/Hoffmann, Markus/Proske, Matthias (2017): Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Jg. 10, Heft 2, S. 216-233.
- Berli, Oliver (2017): Diszipliniertes Interpretieren. Zur Praxeologie des gemeinsamen Interpretierens qualitativer Daten. In: *Soziale Welt*, Jg. 68, Heft 44/2017, S. 431-448.
- Damm, Alexandra/Moldenhauer, Anna/Steinwand, Julia (2019): Wessen Deutung setzt sich durch? Anforderungen an eine kasuistische Lehrerbildung und empirische Befunde zur Durchsetzung von Geltungsansprüchen in der universitären Lehre. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Heft 8, S. 40-53
- Heinzel, Friederike/Krasemann, Benjamin (2019): Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Heft 8, S. 67-80.
- Heinzel, Friederike/Krasemann, Benjamin/Sirtl, Katharina (2019): Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In: Tyagunova, Tanya (Hrsg.): *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 57-88.
- Herzmann, Petra/Kunze, Katharina/Proske, Matthias/Rabenstein, Matthias (2019): Editorial. Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Heft 8, S. 3-23.
- Kabel, Sascha/Leser, Christoph/Pollmanns, Marion/Kminek, Helge (2020): Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In: *Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin* (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 168-183.

- Knoblauch, Hubert (2008): Sinn und Subjektivität in der qualitativen Forschung. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 210-233.
- König, Hannes/Lehdorf, Helen (2023): Deuten und deuten lassen. Subjektpositionen des Interpretierens als Wissens- und Lehrpraxis literaturwissenschaftlicher Seminare. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Heft 12, S. 104-119.
- Kunze, Katharina (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 97-121.
- Kunze, Katharina (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214-227.
- Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2014): Diskurs als soziale Praxis. Über die pragmatischen Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In: sozialer sinn, Jg. 15, Heft 2, S. 161-180.
- Mannheim, Karl (1980): Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken). [1924] In: ders.: Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 155-304.
- Nespor, Jan (1994): Knowledge In Motion: Space, Time And Curriculum In Undergraduate Physics And Management. Philadelphia: Falmer.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, Heft 14, S. 15-51.
- Oevermann, Ulrich/ Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352-434.
- Pollmanns, Marion/Leser, Christoph/Kminek, Helge/Kabel, Sascha/Hünig, Rahel (2017): Professionalisierung durch kasuistisch ausgerichtete Schulpraktische Studien? Analysen studentischer Fallarbeit. In: Fraefel, Urban/Seel, Andrea (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann, S. 179-194.
- Reichert, Jo (2013): Gemeinsam Interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess. Wiesbaden: Springer VS.
- Rhein, Rüdiger (2022): Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik. In: Reinmann, Gabi/ Rhein, Rüdiger (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik I. Einführung. Bielefeld: transcript, S. 21-42.
- Wenzl, Thomas (2018): Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit. Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars. In: Rademacher, Sandra/Kleeberg-Niepage, Andrea (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte. Wiesbaden: Springer, S. 171-193.

- Wenzl, Thomas/König, Hannes/Kollmer, Imke (2023): Wissen ohne Geltung oder: Das Seminar als Ort eines kritiklosen Diskurses. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 69, Heft 5, S. 584-598.
- Wernet, Andreas (2021): Fallstricke der Kasuistik. In: Wittek, Doris/ Rabe, Thorid/ Ritter, Michael (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 299-319.
- Wolf, Eike/Bender, Saskia (2021): Kasuistische Verflechtungen. Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerbildung. In: Leonhard, Tobias/Herzmann, Petra/Košinar, Julia (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege der Schul- und Berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann, S. 181-196.

Protokoll

- Nophut, Fabian/Leser, Christoph (2016): Transkript der letzten gemeinsamen Analyse einer studentischen Arbeitsgruppe im Rahmen Schulpraktischer Studien forschungsbezogenen Typs. Verfügbar unter: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/03386>; 14.12.2023.