

Ernst SCHRAUBE¹ (Roskilde)

Studentisches Lernen und die Widersprüchlichkeit digitaler Zerstreuung

Zusammenfassung

Die historisch neue Situation digitaler Verbundenheit von Subjekt und Welt stellt Studierende heute vor neue Herausforderungen. Eine zentrale Problematik dabei bildet digitale Zerstreuung. Auf der Grundlage studentischer Erfahrungsberichte wird der Begriff der Zerstreuung vertieft und Begründungsfallen beim forschenden Lernen in digitalen Lern-Lehr-Verhältnissen werden beschrieben. Zudem wird die Relevanz der Entwicklung einer akademischen Kultur hervorgehoben, in der nicht nur die Bedeutung digitaler Technologien für die Aktivität des Lernens reflektiert wird, sondern auch der Umgang mit ihnen.

Schlüsselwörter

Digitale Zerstreuung, forschendes Lernen, studentische Lebensführung, Begründungsfallen beim Lernen mit digitalen Technologien, akademische Kultur

¹ E-Mail: schraube@ruc.dk



Student learning and the ambivalence of digital distraction

Abstract

The historically new situation of the digital connectedness between subject and world poses new challenges for students today. Digital distraction represents a central problem in this context. Drawing on student experience reports, this paper examines distraction in the context of the digitalisation of learning. In doing so, the paper expands the concept of distraction and describes reasoning traps in inquiry-based learning in digital learning-teaching relations. Furthermore, we highlight the relevance of developing an academic culture which systematically addresses not only the significance of digital technologies in learning, but also how to deal with them.

Keywords

digital distraction, inquiry-based learning, student conduct of everyday life, reasoning traps in learning with digital technologies, academic culture

1 Einleitung

Die Digitalisierung erzeugt eine historisch neuartige Situation, die das Verhältnis von Subjekt und Welt fundamental verändert. Während Radio und Fernsehen die Welt ins Haus bringen (ANDERS, 1956/2018), bringen digitale Technologien die Welt zum Subjekt sowie das Subjekt zur Welt. Einerseits hat das Subjekt eine neue Form des Zugangs zur Welt, der Partizipation und des Einflusses auf andere, andererseits haben auch andere und die Welt eine neue Form des Zuganges und des Einflusses auf das Leben des Subjekts. Wie verändert sich in einer solchen neuen Situation *zweiseitiger digitaler Verbundenheit* und enormer Erweiterung der „Weltreichweite“ (ROSA, 2017, S. 22) die akademische Kultur und die Praxis des Lernens?

Wie bei jeder Handlung, so kann auch beim Lernen zwischen einem *operativen* und einem *inhaltlichen* Aspekt unterschieden werden (HOLZKAMP, 1993, S. 187ff., S. 248ff.). Der inhaltliche Aspekt ist die Bewegung von dem, dass ich etwas nicht weiß, verstehe oder kann, aber genauer wissen, verstehen oder können möchte, hin

zu dem, dass ich es weiß, verstehe oder kann. Der operative Aspekt ist damit innerlich verbunden. Er umfasst die zeitliche Planung des Lernprozesses, die Suche und Beschaffung von Literatur, Lesen, Schreiben, oder mit anderen in Verbindung kommen, um mit ihnen über etwas sich auszutauschen und diskutieren zu können etc. In ihrer operativen Funktion sind Operationen nichts Festgelegtes; sie lassen sich lernend verändern.

Vieles spricht dafür, dass das Potenzial digitaler Technologien vor allem auf der operativen Dimension des Lernens, bei den planenden, beschaffenden und koordinierenden Aktivitäten liegt (HENDERSON et al., 2015; SCHRAUBE, 2023; SELWYN, 2014; SELWYN et al., 2020). Demgegenüber zeigen sich deren Grenzen im Bezug zur inhaltlichen Dimension des Lernens und dabei insbesondere im Problem *digitaler Zerstreuung*: ständig abgelenkt sein und sich verlieren im Netz der digitalen Verbindungen und die daraus resultierende Schwierigkeit, präsent zu sein und sich inhaltlich in die Lernproblematik zu vertiefen. Zerstreuung ist in der besonderen Situation zweiseitiger digitaler Verbundenheit angelegt und stellt für Studierende *die* Herausforderung dar, die mit der Digitalisierung der Praxis des Lernens einhergeht.

Im Folgenden beleuchte ich digitale Zerstreuung im Kontext universitären Lernens. Dazu beschreibe ich in einem ersten Schritt, wie *Studierende selbst* diese erfahren. Mein Blick ist dabei weniger auf das eher zufällige, inzidentelle Lernen, sondern auf das absichtliche, intentionale Lernen gerichtet; auf forschendes, problem- und weltorientiertes Lernen, bei dem die Studierenden nicht nur die *Methode*, sondern auch den *Inhalt* ihrer Lernaktivität mitbestimmen können, wie etwa bei Gruppenprojekten, Semester- oder Abschlussarbeiten (ANDERSEN & HEILESEN, 2015; HOLZKAMP, 1993; LANGEMEYER & SCHMID, 2017; MIEG & LEHMANN, 2017; SCHRAUBE & CHIMIRRI, 2015). Einsicht in die Perspektive der Studierenden gewähren qualitative Interviews, die ich in den vergangenen Jahren an der Universität Roskilde führte. In ihnen ging es darum, wie und für was Studierende digitale Technologien verwenden und inwieweit sie diese beim Lernen und Studieren als hilfreich oder auch als problematisch erfahren. Es entstand eine Fülle von Material, von dem ich hier nur Erfahrungsberichte bezogen auf digitale Zerstreuung vorstelle. Da ausschließlich Studierende von einer einzelnen Universität zu Wort kommen, geben die Berichte lediglich ein ausschnitthaftes Bild. Im Partikulären

aber zeigen sich immer auch allgemeinere Zusammenhänge (BRINKMANN, 2012; HØJHOLT & SCHRAUBE, 2019; VALSINER; 2019).

2 Die Widersprüchlichkeit digitaler Zerstreuung

Zerstreuung muss nicht unbedingt ein Problem sein. Im Gegenteil, sich ablenken zu lassen und mehrere Sachen auf einmal zu machen, hat durchaus eine wichtige Funktion. Auch beim Lernen kann es sinnvoll sein, mehrere Sachen auf einmal zu machen. Die Dinge weiterzudenken, ist weniger ein klar vorgezeichneter als vielmehr ein suchend-fluider Prozess. Dazu gehört, seine Gedanken in verschiedene Richtungen laufen zu lassen. Wenn es aber um die vertiefende Entwicklung der inhaltlichen Dimension der Lernhandlung geht, wird Zerstreuung zu einem Problem, das sich im Kontext der Digitalisierung der Praxis des Lernens in zugespitzter Form stellt. Genau darüber berichten die Studierenden. Dabei beschreiben sie digitale Zerstreuung in einer eigentümlichen Widersprüchlichkeit: für die einen scheint es kein Problem, für die anderen ein drastisches, und oft zeigt sich beides in einer Person.

2.1 Digitale Zerstreuung aus studentischer Perspektive

Die Studierenden schildern Zerstreuung als eine Problematik, die sich durch die unterschiedlichen Kontexte ihres Lernens zieht und von der sie selbst betroffen sind oder andere Studierende, oder als ein Problem von anderen, das dadurch auch zu ihrem eigenen wird.

„Die Schwierigkeit mit der Digitalisierung ist definitiv sich abzukoppeln und präsent zu sein. Denn da ist einfach die ganze Zeit parallel irgend etwas los, in den sozialen Medien, oder E-Mail, oder es gibt gerade irgendetwas Arbeitsmäßiges oder Studienmäßiges, was ich tun könnte. Das passiert manchmal auch bei einer Vorlesung, wo man sich inhaltlich vertieft, und etwas verstehen will, aber da läuft gerade auch etwas auf Facebook oder mit E-Mail, weil man vor seinem Computer sitzt. Es besteht die Möglichkeit, an mehreren Orten gleichzeitig zu sein.“ (Sofie; alle Namen der Studierenden sind anonymisiert; Übersetzungen vom Autor)

„Ich kann sehen, dass es meinen Mitstudierenden manchmal schwerfällt, sich zu konzentrieren. Die müssen ständig auf Facebook sein, dann müssen sie nur kurz auf Twitter, und dann müssen sie nur kurz – Instagram usw. Die sind einfach drauf, rund um die Uhr. Ab und zu muss man versuchen, mal abzuschalten. Sonst brennt einem doch das Hirn durch.“ (Murad)

„Als wir am Projekt arbeiteten, waren richtig viele, die ständig Facebook oder sonst was checken mussten, und das war ziemlich nervig. Wir haben uns doch zu einem Treffen verabredet und die Idee ist, dass wir miteinander arbeiten, und wir müssen arbeiten und wir müssen schreiben. Es macht keinen Sinn, wenn die die ganze Zeit abgelenkt sind, und es war nicht, weil es irgendetwas Wichtiges gab, irgendwas Inhaltliches, was sie unbedingt sehen mussten. Nein, es ging einfach darum, was ihre Freunde gerade tun und was sonst so in der Welt los ist.“ (Elaine)

Zwei unterschiedliche Ausprägungen der Zerstreuung werden von den Studierenden beschrieben. Einerseits Zerstreuung als punktuelle *Unterbrechung* oder kurze *Ablenkung* von einer Lernaktivität. Andererseits als *Multitasking* und neben der Lernaktivität *gleichzeitig mit anderen Aktivitäten beschäftigt zu sein*, also etwa eine Vorlesung anzuhören und gleichzeitig E-Mails zu erledigen und den Newsfeed von Facebook im Blick zu haben.

Manche Studierende sehen Ablenkung und Multitasking nicht als besonders problematisch. Gleichzeitig im physischen wie im digitalen Raum präsent zu sein, sei ein typischer Zustand von heute, den es schlicht anzunehmen gälte.

„Wir werden ständig bombardiert. Aber ich weiß nicht, ob das ein Problem ist. Vielleicht muss man nur lernen, so eine Art verteilter Konzentration zu entwickeln. Ich bin es gewohnt, ziemlich oft SMS, E-Mails und Facebook-Benachrichtigungen zu bekommen, weil ich viel ehrenamtlich arbeite und mir ständig Leute mit allen möglichen Fragen schreiben. Manchmal rufen sie mich auch in dringenden Angelegenheiten an. Ich glaube, ich habe mich einfach an diese Vermischung von digitalem und physischem Raum gewöhnt. Und ich glaube, das ist genau das, was jetzt passiert. Und manchmal ist es vielleicht etwas problematisch. Aber es stabilisiert sich auch ein wenig, indem wir Strategien finden, wie wir gleichzeitig in einem digitalen und einem physischen Raum präsent sein können.“ (Louis)

Die meisten Studierenden aber beschreiben Zerstreuung als ein problematisches Phänomen. Zerstreuung behindere *inhaltliche Vertiefung* einschließlich *Dialog* und

Zusammenarbeit. Ständige Unterbrechung reiße einen aus dem Lernprozess heraus. Es beeinträchtige sie, sich auf die Dinge richtig einzulassen, und behindere das ernsthafte Gespräch mit sich selbst und mit anderen sowie die Vertiefung in den Lerngegenstand.

„Ich finde es schade, wenn man mit den Dingen nicht richtig in die Tiefe kommt. Wir diskutieren zum Beispiel gemeinsam, ich und meine Studienkameraden. Aber nicht alle können mitmachen, weil manche von etwas anderem völlig aufgesaugt sind, etwa was auf Facebook passiert. Ich finde es einfach schade, dass wir nicht auf eine tiefere Weise über die Dinge diskutieren. Dass man völlig oberflächlich bleibt, und dann ist es vorbei, und dann geht es einfach weiter. Jetzt gehe ich einfach auf Facebook und sehe nach, was da los ist. Ich finde es schade, dass das alles so abrupt aufhört. Irgendwas geht da verloren. Man müsste einfach mehr in die Tiefe.“ (Saida)

Zudem beschreiben manche Studierende, wie es auch die Ausbildung ihres Denkens beeinflusst.

„Mein Denken ist in gewisser Weise richtig fragmentiert geworden. Ich habe das an mir selbst bemerkt und beobachtet, und es ist, also ob ich ständig herumspringe. Zum Beispiel fällt es mir manchmal schwer, meine Gedanken an einem Ort zu halten und mich wirklich nur auf eines zu konzentrieren. Ich glaube, das kommt von Facebook. Denn da springt man ständig, man scrollt runter in den aktuellen Nachrichten, und jedes Mal, wenn du weiter nach unten scrollst, gibt es neue Nachrichten. Verschiedene Nachrichten, also wiederum, dein Fokus wechselt ständig von einer Sache zur anderen. Die ganze Zeit. Die Aufmerksamkeit wird völlig zerstreut. Man konzentriert sich auf viele Dinge gleichzeitig und man gewöhnt sich tatsächlich daran, auf diese Weise zu denken, auch im Alltag. Weil man gelernt hat, dass man ständig und schnell den Fokus wechseln muss.“ (Elaine)

Je nach Problemverständnis versuchen die Studierenden auf unterschiedliche Weise die Zerstreung in den Griff zu bekommen. Manchmal scheint es nur eine Frage, sich an diesen Zustand zu gewöhnen; einfach seine Aufmerksamkeit auf mehrere Dinge zu verteilen oder anzuerkennen, dass es ein Leben auch außerhalb der Welt des Studierens gibt.

„Ich denke, es geht einfach darum, nicht frustriert zu sein, wenn man von seinem Hauptschwerpunkt abweicht. Denn wenn man anfängt, sich darüber zu ärgern,

dann wird es meiner Meinung nach zu einem Problem. Es stört mich nicht, wenn die Leute ab und zu kurz auf ihr Handy schauen. Dann gibt es natürlich einige Leute, die ständig damit zugange sind, und dann schon. Ich weiß nicht, wir reden einfach darüber und finden was heraus. Es könnte ja etwas Wichtiges sein. Ich weiß, dass ich manchmal eine Nachricht oder eine E-Mail erhalte, die ziemlich dringend ist, und ich muss sofort reagieren. Ich denke, es geht auch darum zu akzeptieren, dass wir ein Leben außerhalb dieser Blase haben. Und man muss herausfinden, wie man die Menschen, mit denen man in der Gruppe zusammen ist, respektieren kann, ohne dabei zu sehr sich zu verlieren.“ (Louis)

Für die meisten Studierenden aber bildet der Umgang mit der Zerstreung eine echte Herausforderung. Sie beschreiben, wie sie sich im Verhältnis zu sich selbst sowie zu ihren Mitstudierenden um Abgrenzung vom digitalen Maschinenpark bemühen, regelrecht um Präsenz kämpfen. Sie suchen Strategien, wie man individuell und kollektiv die digitale Verbundenheit in den Griff bekommen könnte, etwa durch die Schaffung einer Arbeitsumgebung mit erhöhter Schwelle den Versuchungen der digitalen Welt zu erliegen.

„Wenn ich arbeite, kann ich nicht zu Hause sein. Ich muss an einem ganz anderen Ort sein. Zum Beispiel in einem Buch-Café, in der Bibliothek oder an einem anderen Ort. Einem Studienmilieu. Es muss ein Studienmilieu um mich herum geben, damit ich nicht gestört werde. Denn zu Hause, ständig findet man etwas anderes, was man tun kann, und das stört mich ungemein. Daher arbeite ich an einem anderen Ort, und dann sitze ich da, und sage ich zu mir selbst: ‚Jetzt bin ich hierhergekommen, um zu arbeiten. Jetzt sehe ich, dass es um mich herum Menschen gibt, die auch arbeiten. Die ernsthaft und ambitioniert aussehen, und so muss ich diese Position oder Rolle irgendwie nachahmen.‘ Und dann checke ich vielleicht nur kurz, um anzufangen, mein Facebook-Profil. Oder vielleicht habe ich es im Zug gemacht, bevor ich ankam. Dann weiß ich, dass ich es einmal gecheckt habe. Ich muss das jetzt nicht mehr machen. Jetzt muss ich mit meiner Arbeit weiterkommen. Wie auch immer, manchmal passiert es. Manchmal geht man einfach von seiner Arbeit weg und geht zurück zu Facebook. Es ist ein bisschen seltsam, aber es kommt vor, dass man einfach – vielleicht sieht man es als eine Art Pause. Nun habe ich es mir verdient. Nun habe ich es verdient, mich ein wenig zu entspannen und weg mit all der Arbeit, und jetzt habe ich es verdient, bisschen auf Facebook zu sein und einfach anzuklicken, wozu ich Lust habe.“ (Saida)

„Ich mache mir meine eigenen Strategien. Zum Beispiel, wenn ich an meiner Masterarbeit schreibe. Ich habe festgestellt, dass es zu Hause einfach nicht geht. Wenn ich zu Hause bin, bin ich zu schnell online. Ich fange an, nach allem möglichen zu suchen. Daher ist es besser für mich, woanders zu sein, wo auch andere sind, und ich das Gefühl zu haben, ‚okay, jetzt bin ich in einer Bibliothek. Da sind viele, die sich konzentrieren. Ich tue dasselbe. Ich gehe nicht ins Internet‘. Ja, und das höre ich von vielen! Manchmal schließe ich mein Handy auch in einem Schrank ein. Zum Glück weiß ich in der Bibliothek nicht, wie ich ins Web komme, außer mit meinem Handy.“ (Rosa)

„In der Projektarbeit ist es notwendig, zu reden und zu diskutieren. Und sich gegenseitig zu verstehen, Probleme aufzugreifen und Zusammenhänge zu erfassen. In Gruppensitzungen, zumindest in einer, war ich sehr streng und sagte: ‚Wir brauchen mindestens 15 Minuten, in denen kein digitales Zeug auf dem Tisch liegt. Denn ich kann nicht mit euch reden, wenn ihr ständig auf den Bildschirm glotzt oder den Bildschirm vor euch habt. Ich weiß, dass ihr mir nicht zuhört, weil ihr nicht auf meine Fragen antwortet.‘ Wir mussten also Vereinbarungen miteinander in der Gruppe treffen. Das war für einige richtig schwierig. Einige waren professionelle Blogger. Einige hatten eine Arbeit, bei der sie ständig online sein mussten. Ständig verbunden! Aber wenigstens haben sie die 15 Minuten geschafft. Und das hat zumindest ein bisschen mehr Diskussion erzeugt.“ (Mads)

2.2 Warum ist digitale Zerstreung ein Problem?

Die Erfahrungsberichte zeigen, dass aus der *Perspektive der Studierenden* Zerstreung im Kontext des Lernens ein echtes Problem darstellt. Andere Studien, die die Erfahrungen der Lernenden mit digitalen Technologien untersuchen, kommen zu ähnlichen Ergebnissen (AAGARD, 2015). Eine ganze Reihe von Untersuchungen, die aus der *Perspektive der Lehrenden und der Bildungsinstitutionen* die Digitalisierung der pädagogischen Praxis beleuchten, beschreiben digitale Zerstreung ebenfalls als ein gravierendes Problem und zeigen auf der Grundlage eingehender empirischer Analysen, wie die Veränderung der Aufmerksamkeit in digitalen Lern-Lehr-Verhältnissen durch ständige Unterbrechungen und Multitasking die Entwicklung von Lernprozessen in ihren unterschiedlichen Aspekten schwerwiegend behindern (GAZZALEY & ROSEN, 2016; MEIER SØRENSEN, 2018; TURKLE, 2015).

Dennoch ist nicht vorschnell außer Acht zu lassen, dass Aufmerksamkeit eine dynamische Fähigkeit ist, die ein breites Spektrum an Ausprägungen umspannt. Sie reicht von konzentrierter, über schwebender und distributiver Aufmerksamkeit bis hin zur völligen Zerstreuung. Das alltägliche Leben und Lernen in und mit der Welt erfordert, abhängig von der Aktivität, um die es geht, das gesamte Spektrum der menschlichen Aufmerksamkeit. Wie William STERN vor bald einem Jahrhundert erklärt:

„Das Leben fordert beides: Zuspitzung und Ausbreitung, Haftenlassen und Wandernlassen der Aufmerksamkeit, Ablenkbarkeit und Widerstand gegen Ablenkungen. Es wäre für den höchst konzentrierten Archimedes besser gewesen, wenn er durch den sich nähernden Kriegslärm von seinen mathematischen Grübeleien sich hätte ablenken lassen; stattdessen sah er in den hereindringenden Kriegern nur unliebsame Störungen seiner Kreise – und er wurde erschlagen ... Je mehr eine zunehmende Zivilisation den Menschen in eine verwirrende und fortwährend wechselnde Fülle von Ereignissen und Gegenständen setzt, die für ihn lebensbedeutend werden können und daher seine Aufmerksamkeit erfordern – um so mehr bedarf er der Verteilungs- und Wechselfähigkeit dieser Aufmerksamkeit; sonst kommt er zum Erliegen.“ (STERN 1935/1950, S. 675)

STERN widerspricht der Vorstellung, dass die menschliche Psyche sich in jedem Zeitpunkt ausschließlich nur auf eine Sache zu konzentrieren vermag. Die Aufmerksamkeit, erläutert er, kann sich auf einen, aber auch auf zwei oder mehrere Brennpunkte richten, und er unterscheidet entsprechend zwischen *unifokaler*, *bifokaler* sowie *multifokaler Aufmerksamkeit*. Die bi- und multifokale Aufmerksamkeit kann in zwei Hauptformen auftreten. Entweder *verteilen* sich die Brennpunkte der Aufmerksamkeit innerhalb einer komplexen Gesamttätigkeit, wie etwa beim Klavierspielen, bei dem die verschiedenen Bewegungen der rechten und linken Hand gleichzeitig beachtet werden müssen. Oder es werden zwei verschiedene, voneinander unabhängige Tätigkeiten gleichzeitig vollzogen. Hier spricht Stern von einer *Spaltung* der Aufmerksamkeit und einer *Mehrfachhandlung*. Als Beispiel dafür nimmt er eine Person, die während eines Telefongesprächs mit X gleichzeitig an einem Brief an Y weiterschreibt.

„Jener Mann, der zugleich korrespondiert und telefoniert, unterbricht zwar die Schreibtätigkeit nicht während des Sprechens, aber er organisiert sein Doppeltun doch so, dass er die neuen Gedankenformungen, die jeweilig für einige Sekunden

Schreibstoff liefern sollen und besondere Aufmerksamkeitsgipfelungen verlangen, vorwiegend in jene Zeitpunkte verlegt, in denen das telefonische Gespräch geringere Aufmerksamkeit erfordert – und umgekehrt.“ (STERN, 1935/1950, S. 665)

Aus Sterns subjektpsychologischer Perspektive ermöglicht die *Ganzheit der Person* die Verteilung oder Spaltung der Aufmerksamkeit.

„Da die Ganzheit der Person immer und überall unitas multiplex ist, besteht kein Widerspruch zwischen der Mehrheit von Einstellungsrichtungen bzw. Energiebrennpunkten auf der einen und der personalen Einheit auf der anderen Seite.“ (STERN, 1935/1950, S. 664).

Forschendes, problem- und weltorientiertes Lernen in seinen unterschiedlichen Facetten involviert die Verteilungs- und Wechselfähigkeit der Aufmerksamkeit. Bestimmte Aktivitäten des Lernens allerdings erfordern die volle Aufmerksamkeit. Auch STERN betont, dass bestimmte Tätigkeiten eine erhöhte Konzentration und ein zeitweiliges Sich-Verschließen-Können gegenüber der Fülle des Lebens erfordern, und erklärt: „Die Konzentration muss um so intensiver sein, je schwerer die Aufgabe ist“ (STERN, 1935/1950, S. 661). Dies gilt insbesondere für die Entwicklung der *inhaltlichen* Dimension des Lernens.

Weil wir so einfach und mühelos wie nie zuvor wo ganz anders sein können, bei anderen und anderem, und umgekehrt, andere und anderes bei uns, entsteht in der Situation zweiseitiger digitaler Verbundenheit und Weltreichweitenerweiterung eine neue Form der Zerstreuung; ein Sich-Verlieren in der Welt der unbegrenzten digitalen Verbindungen, das die „Ganzheit der Person“ und die integrativen und synthetisierenden Möglichkeiten des lernenden Subjekts an ihre Grenzen bringt. Das Problem der Zerstreuung ist, wie Günther ANDERS (1956/2018, S. 137) bereits in seiner Analyse von Rundfunk und Fernsehen bemerkt, eine „*künstliche erzeugte Schizophrenie*“. Diese entsteht in der Situation, in der die Menschen in eine Lage versetzt werden, in der sie, überall zugleich, immer auch anderswo, keine bestimmte Raumstelle mehr einnehmen und damit nicht mehr bei sich selbst, oder bei der Sache, sondern sich schlicht im Nirgendwo befinden. Zerstreutheit in zugespitzter Form involviert nicht nur eine Desintegration und ein Dividieren des Subjekts in eine *Vielzahl von Einzelfunktionen* bis hin zur Verwandlung des Individuums in ein „*Divisum*“ (ANDERS, 1956/2018, S. 141), sondern auch eine Desintegration

der Weltbeziehungen in eine zusammenhangslose „*Vielzahl von Weltstellen*“ (ANDERS, 1956/2018, S. 138).

Auch Bent MEIER SØRENSEN beobachtet in seiner Untersuchung universitärer Lern- und Lehrverhältnisse, wie Zerstreung und konstante Unterbrechung im Netz der digitalen Verbindungen die Verbundenheit in ihr Gegenteil umschlagen lassen, in eine Auflösung der Beziehungen zu sich selbst, zu anderen und zur Welt.

„Wenn alle Verbindungen eigentlich Unterbrechungen sind, die sich ständig gegenseitig unterbrechen, führt das unweigerlich dazu, dass alle Verbindungen gleich wichtig erscheinen. Und sie sind es schließlich auch für den zerstreuten Menschen, für den irgendwann alle Verbindungen genau gleich gültig sind, nämlich gleichgültig.“ (2018, S. 166; Übersetzung vom Autor)

Aus der Perspektive der Studierenden – das zeigen die Erfahrungsberichte eindrücklich – stellt sich das Problem der Zerstreung als Konflikt: der Bildschirm „zieht“, obwohl klar ist, dass Ablenkung den Lernprozess nicht wirklich weiterbringt.

3 Was zieht die Lernenden in den Arm der digitalen Sirenen? Begründungsfallen in der Praxis des Lernens

Im Grunde ist die Anziehungskraft des Bildschirms nicht verwunderlich. Zum einen liegt die Welt des Digitalen so nah, nur einen Klick entfernt, zum anderen ist sie voller Leben, in das die Lernenden auch selbst involviert sind. Die Welt des Digitalen ist ein spannender, unterhaltsamer, informierender, fordernder Ort, ein Ort schier unbegrenzter Möglichkeiten. Selbstverständlich zieht es einen dahin. Auch in den Berichten der Studierenden kommt das zum Ausdruck. Nicht nur Facebook „zieht“ und andere Dinge außerhalb des Studiums, auch untereinander erwarten die Studierenden von sich gegenseitig ständige Erreichbarkeit. „*Meine Projektgruppe wäre sauer, wenn Benachrichtigungen nicht angeguckt würden. Eigentlich muss man immer online sein. Es ist fast schon eine Pflicht*“ (Saida). Zudem können Krisen in anderen Lebenskontexten es einem schwer machen, nicht ständig erreichbar zu sein. „*Ich hatte eine Menge Stress und Probleme außerhalb der Uni, was mir*

das Gefühl gab, dass ich ständig in Verbindung bleiben und erreichbar sein muss“. (Luca).

Die Verlockungen des Bildschirms aber sind keine Zwangsmechanismen. Man kann sich dazu verhalten, könnte „Nein“ sagen und für eine bestimmte Zeit seine Aufmerksamkeit der inhaltlichen Entwicklung der Lernhandlung widmen.

Der Drang zum Bildschirm erscheint oft derart ausgeprägt und außer Kontrolle, dass der Gedanke nahe liegt, dass es sich hier um eine Form von körperlicher Abhängigkeit und Sucht handelt. Tatsächlich mag das für bestimmte Fälle eine zutreffende Beschreibung sein. Als allgemeines Verständnis aber wäre dies unzureichend, wenn nicht gar zutiefst problematisch. Nicht nur, weil die derzeit verbreiteten, neurobehavioristischen Erklärungsmodelle digitaler Abhängigkeit in sich widersprüchlich sind, sondern auch, weil diese die Problematik naturalisieren (AAGAARD, 2021). Damit kann die Problematik in ihrer Komplexität und ihren relevanten Zusammenhängen nicht wirklich begriffen werden. Wie Sherry TURKLE erklärt:

“It is commonplace to talk about multitaskers as addicted. I don’t like to talk about addiction in this context because I find that discussing the holding power of technology in these terms makes people feel helpless. It makes them feel they are facing something against which resistance seems almost futile. This is a fallacy. In this case, resistance is not futile but highly productive.” (2015, S. 215)

Jesper AAGARD (2021, S. 563) schlägt daher vor, den Begriff der Sucht durch den der Gewohnheit zu ersetzen. Dieser ermöglicht die Problematik in ihren sozialen, gesellschaftlichen und technischen Zusammenhängen zu erkunden und eröffnet damit auch konkrete Perspektiven, wie mit ihr produktiv umgegangen werden könnte.

Ein wesentlicher Grund, warum den Lernenden Neinsagen und Widerstand gegen Ablenkung und Zerstreuung so schwerfällt, liegt in den Begründungskonstruktionen, auf denen ihre Lernhandlung beruht. Die Prämissen der Gründe verändern sich tiefgreifend durch die Digitalisierung und genau hier liegen Fallgruben. Zerstreuung geschieht nicht einfach so, es ist kein zufälliger Prozess und ist auch nicht einfach ein durch neurologische Prozesse oder die gesellschaftliche und digitale Welt, in der die Lernenden ihr alltägliches Leben leben, kausal *bedingter* Effekt, sondern eine in dieser Welt *begründete* Aktivität. „Mental life is lived in the space of reasons“, erklärt Svend BRINKMANN (2011, S. 14), und nicht „in the space of causation“. Entsprechend wird auch Zerstreuung, wie jedes menschliche Tun und Handeln, aktiv

in Begründungszusammenhängen gelebt und ist subjektiv begründet. Vom Standpunkt des Lernenden gibt es Gründe, sich ablenken zu lassen oder sich gleichzeitig mit anderen Dingen zu beschäftigen, sonst würde man es schlicht nicht tun.

Zerstreung ist doch nur eine Gewohnheit, mag ein Einwand lauten. Ja, das kann schon richtig sein, aber auch alltägliche Gewohnheiten, Rhythmen und Routinen sind keine Automatismen, die einfach so geschehen, sondern begründete Aktivitäten, deren Begründungen allerdings nicht jedes Mal neu reflektiert werden müssen (s. Diskussion der Begründetheit von Routinen und Gewohnheiten im Kontext alltäglicher Lebensführung bei VOSS, 1991/2020, und HOLZKAMP, 1995).

Bei der Konstruktion der Begründungen aber können wir uns irren. Handlungsbegründungen bauen auf *Prämissen* auf, auf Annahmen über die Bedeutung der Welt und der Zusammenhänge, in denen wir unser alltägliches Leben führen und unsere Lernhandlung ausbilden. *Begründungsfallen* sind typische Irrungen oder Verwirrungen in der Begründungskonstruktion der Handlung. Diese sind auch in der Praxis des Lernens zu finden, insbesondere, wenn durch die Digitalisierung die Prämissenlage der Lernhandlung sich in permanenter und tiefgreifender Veränderung befindet. Bezogen auf digitale Zerstreung zeichnen sich in der gegenwärtigen Praxis des Lernens drei elementare Begründungsfallen ab.

3.1 Die Onlinemodus-Gewohnheitsfalle

Eine feste Gewohnheit vieler Lernender heute ist, im Kontext der unterschiedlichsten Aktivitäten ihrer alltäglichen Lebensführung, im Onlinemodus zu sein. Sicher, es gibt auch Ausnahmen und Aktivitäten, bei denen es eine Gewohnheit ist, den Onlinemodus auszusetzen und die Geräte abzuschalten oder sie nicht dabei zu haben. Im Kontext einer Vielzahl von Aktivitäten des alltäglichen Lebens aber ist der Onlinemodus üblich. Diese Gewohnheit stellt eine tiefgreifende Veränderung der Prämissenlage der Lernhandlung dar und es gibt für sie gute Gründe: Man möchte für andere problemlos erreichbar sein, aber auch andere und anderes einfach erreichen können. Warum soll ich als Lernender diese Gewohnheit, die doch im Kontext der meisten Aktivitäten sinnvoll und gut begründet ist, nicht auch im Kontext der Aktivität des forschenden und problemorientierten Lernens beibehalten? Zumal es Teil der Erfahrung der Lernenden ist, dass bei vielen operativen Aspekten des Lernens der Onlinemodus und der Gebrauch digitaler Geräte absolut hilfreich sind und die

Lernhandlung erweitern können. Ohne ein klares Verständnis der Unterscheidung zwischen operativem und inhaltlichem Aspekt der Lernhandlung gibt es keinen Grund, ständig im Onlinemodus zu sein. Mit anderen Worten: Es mangelt an einer entsprechenden Präzisierung des Lernbegriffes, vor allem des inhaltlichen Aspektes und dessen Voraussetzungen sowie ein eingehendes Verständnis der Möglichkeiten und Grenzen digitaler Technologien bei der Entwicklung dieser Dimension der Lernhandlung. Ohne eine solche Präzisierung besteht die Gefahr, in die Onlinemodus-Gewohnheitsfalle zu tappen und die damit einhergehende Beeinträchtigung der Lernhandlung gar nicht wahrnehmen, geschweige denn sich dazu verhalten zu können.

3.2 Die Falle des halbierten Lernens

Auch diese Begründungsfalle basiert auf einer Gewohnheit. Für viele Lernende ist Lernen gleichbedeutend mit *halbiertem Lernen* (MARVAKIS & SCHRAUBE, 2020): Als Lernender habe ich Einfluss auf die *Lernmethode*, nicht aber auf den *Lerninhalt*. In der pädagogischen Theorie und Praxis heutiger Universitäten und anderer Bildungsinstitutionen ist ein solches Verständnis immer noch verbreitet. Zwar wird die Bedeutung partizipativen, forschenden, problem- und weltorientierten Lernens zunehmend erkannt, bislang beziehen sich die Einflussmöglichkeiten der Lernenden aber weitgehend nur auf das *Wie* des Lernens, die Lernmethode, und nicht auf das *Was*, den Lerninhalt. Der Lerninhalt gilt als vorgegeben und Lernen wird als ein Prozess verstanden, bei dem vorgegebenes Wissen oder Können von Lehrenden auf Lernende übertragen wird. Mit einem solchen reduzierten Transfer-Verständnis des Lernens dominiert aus der Perspektive der Lernenden die Lernmethode, die Ausführung des Vorgegebenen, und die operative Dimension der Lernhandlung. Im Gegensatz dazu rückt die inhaltliche Dimension der Lernhandlung, wie etwa Identifizierung von Lernproblematiken, deren Erforschung und die Ausbildung eigenständiger Weisen der Erkenntnisgewinnung in den Hintergrund. Wenn die Lernenden beim halbierten Lernen keinen Grund haben, sich mit diesen Aspekten auseinanderzusetzen, dann deshalb, weil sie keinen Einfluss darauf haben. Der Onlinemodus macht das Potenzial der digitalen Technologien auf der operativen Ebene der Lernhandlung verfügbar. Zugleich kann das (halbierte) Lernen weniger als eine anspruchsvolle, konzentrierte Aufmerksamkeit und Präsenz fördernde Aktivität erfahren werden. Vielmehr kann Bestehendes (schnell) gesammelt und reproduziert

werden. Mehr soll das Lernen ohnehin nicht sein. Unterbrechungen und sich gleichzeitig mit mehreren Sachen zu beschäftigen, mögen hierbei oft gar nicht stören.

3.3 Die Unsicherheits- und Mühelosigkeitsfalle

Viele Aktivitäten in der digitalen Welt zeichnen sich durch Mühelosigkeit aus. Im Nu ist das Gesuchte gefunden, das Unklare erklärt und ohne große Anstrengung ist man im Lernprozess einen Schritt weitergekommen. Für die Ausbildung der inhaltlichen Dimension kommt jedoch den digitalen Dingen, wenn überhaupt, nur eine untergeordnete Rolle zu. Mehr noch. Es lauert die Gefahr einer Verkehrung vom inhaltlichen und operativen Aspekt der Lernhandlung. Nicht mehr vom inhaltlichen Aspekt aus wird der operative Aspekt bestimmt, vielmehr gewinnt im Zuge extensiver Digitalisierung der Praxis des Lernens der operative Aspekt Oberhand und der inhaltliche Aspekt wird zum Verschwinden gebracht. Damit sind Weltlosigkeit und einer Antiquiertheit des Lernens Tür und Tor geöffnet.

Lernen ist nicht einfach ein Transfer von Wissen oder eine isolierte Funktion des Psychischen, sondern eine welterschließende Aktivität menschlicher Subjekte, die in ihrer alltäglichen Lebensführung verwirklicht wird (FAULSTICH, 2013; HOLZKAMP, 1993; INGOLD, 2018; LAVE, 2019). Sich daran zu erinnern, wird im Kontext der Digitalisierung unerlässlich, nicht nur weil Lernen seinen Ursprung in der menschlichen Erfahrung und dem gemeinsamen Handeln in der alltäglichen Lebenswelt hat, und nicht nur, weil die digitalen Technologien die alltägliche Lebensführung der Lernenden, wie etwa deren Gewohnheiten und Routinen verändern, sondern weil es im Kontext der Digitalisierung wichtig wird, sich individuell und kollektiv zur Praxis des Lernens zu verhalten und sie aktiv zu organisieren und zu gestalten.

4 Literatur

Aagaard, J. (2015). Drawn to distraction: A qualitative study of off-task use of educational technology. *Computers & Education*, 87, 90–97. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.010>

Aagaard, J. (2021). Beyond the rhetoric of tech addiction: Why we should be discussing tech habits instead (and how). *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20(3), 559–572. <https://doi.org/10.1007/s11097-020-09669-z>

Anders, G. (2018). *Die Antiquiertheit des Menschen. Band 1. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution*. München: Beck. (Originalausgabe 1956)

Andersen, A. S., & Heilesen, S. B. (2015). The problem-oriented project work (PPL) alternative in self-directed higher education. In P. Blessinger & J. M. Carfora (Hrsg.), *Inquiry-based learning for multidisciplinary programs: A conceptual and practical resource for educators* (pp. 23–41). Bingley: Emerald Publishing.

Brinkmann, S. (2011). *Psychology as a moral science: Perspectives on normativity*. Cham: Springer.

Brinkmann, S. (2012). *Qualitative inquiry in everyday life: Working with everyday life materials*. London: Sage.

Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Bielefeld: Transcript.

Gazzaley, A., & Rosen, L. D. (2016). *Distracted mind: Ancient brains in a high-tech world*. Cambridge, MA: MIT Press.

Henderson, M., Selwyn, N., Finger, G., & Aston, R. (2015). Students' everyday engagement with digital technology in university: Exploring patterns of use and 'usefulness'. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(3), 308–319. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2015.1034424>

Højholt, C., & Schraube, E. (Eds.) (2019). *Subjectivity and knowledge: Generalization in the psychological study of everyday life*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-29977-4>

Holzcamp, K. (1993). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.

Holzkamp, K. (1995). Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. *Das Argument*, 212, 817–846.

Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as education*. London: Routledge.

Langemeyer, I., & Schmid, S. (2017). Forschendes Lernen durch Mediengestaltung: Analysen zum expansiven Lernen. *Erziehungswissenschaft*, 28, 71–78. <https://doi.org/10.25656/01:15221>

Lave, J. (2019). *Learning and everyday life: Access, participation, and changing practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Marvakis, A., & Schraube, E. (2020). Wider das halbierte Lernen. *Forum Kritische Psychologie – Neue Folge*, 2, 131–148.

Meier Sørensen, B. (2018). *Skærmens magi: At træne modstandskraften i en digital tid*. Kopenhagen: Kristeligt Dagblads Forlag.

Mieg, H. A., & Lehmann, J. (Hrsg.) (2017). *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt am Main: Campus.

Rosa, H. (2017). Resonanzen im Zeitalter der Digitalisierung. *MedienJournal*, 41(1), 15–25. <https://doi.org/10.24989/medienjournal.v41i1.346>

Schraube, E. (2023, in Vorb.). *Why dialogue matters: Digitalization and learning as a worlding practice*. London: Routledge.

Schraube, E., & Chimirri, N. A. (2015). Partizipatives Lernen, digitale Technologien und die Entwicklung universitärer Lernkultur vom Standpunkt der lernenden Subjekte. In I. Langemeyer, M. Fischer & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Epistemic and Learning Cultures: Wohin sich Universitäten entwickeln* (S. 189–210). Weinheim: Beltz Juventa.

Selwyn, N. (2014). *Digital technology and the contemporary university: Degrees of digitization*. London: Routledge.

Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S., & Johnson, N. F. (2020). The 'obvious' stuff: Exploring the mundane realities of students' digital technology use in school. *Digital Education Review*, (37), 1–14. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.1-14>

Stern, W. (1950). *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*. Haag: Martinus Nijhoff. (Originalausgabe 1935)

Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. New York: Penguin Press.

Valsiner, J. (2019). Generalization in science: Abstracting from unique events. In C. Højholt & E. Schraube (Hrsg.), *Subjectivity and knowledge: Generalization in the psychological study of everyday life* (S. 79–97). Cham: Springer.

Voss, G. G. (2020). *Lebensführung als Arbeit. Über die Autonomie der Person im Alltag der Gesellschaft*. München: Rainer Hampp Verlag. (Originalausgabe 1991)

Autor



Prof. Dr. Ernst SCHRAUBE | Universität Roskilde, Institut für
Mensch und Technik | Universitetsvej 1, DK-4000 Roskilde

www.ruc.dk/~schraube

schraube@ruc.dk