

Ines LANGEMEYER¹ (Karlsruhe), Juliane STROHSCHEIN (Berlin) & Nadja SCHLINDWEIN (Karlsruhe)

Gelingen Diskussionen im digitalen Studium? – Über die Bedeutung von Gesprächen für das wissenschaftliche Lernen

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Texte von zwölf Studierenden untersucht, in denen sie sich spontan an eine Diskussion im Studium erinnern, die ihnen lebhaft in Erinnerung geblieben ist. Über diese Texte wird untersucht, inwiefern Studierende selbst Unterschiede zwischen der Lehre in Vor-Ort-Präsenz und dem digitalen Format thematisieren, wie sie diese bewerten und wie sich damit ihr akademisches Lernen verändert. Die Ergebnisse lassen sich in drei Gruppen unterteilen. Eine Gruppe erinnert sich spontan an Diskussionen, die sie als lebendig erlebt haben. In ihren Erinnerungen sind Gefühle ebenso präsent wie andere Details der erlebten Situation und der Streitfrage(n). Diese Erinnerungen beziehen sich auf die Vor-Ort-Präsenz. Eine andere Gruppe zeigt Schwierigkeiten, etwas Erinnerungswürdiges zu finden, was zum Erzählimpuls passt. Hier werden sowohl Situationen vor Ort als auch im digitalen Studium in Betracht gezogen. Eine dritte Gruppe thematisiert, dass in der Online-Lehre gar keine Diskussionen stattfanden, weshalb sie keine Erinnerungen aufschreiben können. Anhand dieser Ergebnisse wird die Veränderung des wissenschaftlichen Lernens theoretisch mit Bezug auf den Ansatz von Ludwik FLECK, der „Erinnerungsarbeit“ nach Frigga HAUG und dem Ansatz des dialogischen Lernens (BERTAU, 2021) reflektiert.

Schlüsselwörter

Digitales Studium, Fachgespräche, Denkstile, Erinnerungsarbeit, Freewriting

¹ E-Mail: ines.langemeyer@kit.edu



Do discussions succeed in digital learning? On the relevance of conversations for academic learning

Abstract

This paper examines texts by twelve students in which they spontaneously recall a discussion in their studies that they vividly remembered. These texts are used to investigate the extent to which students themselves address differences between in-person teaching and the digital format, how they evaluate this, and how this changes their academic learning. The results can be divided into three groups. One group spontaneously recalls discussions that they experienced as lively. In their memories, emotions are present, as well as other details of the situation and the issue(s) being discussed. These memories relate to in-person experience. Another group had difficulty finding something worth remembering that fits the narrative impulse. Here, both in-person and digital study situations are considered. A third group reported that no discussions took place at all in online teaching, which is why they could not write down memories. Based on these results, the change in scientific learning is examined theoretically with reference to the approach of Ludwik FLECK, the “memory work” of Frigga HAUG, and the approach of dialogic learning (BERTAU, 2021).

Keywords

digital learning, scientific debates, thinking styles, memory work, freewriting

1 Gespräche als Experimentierraum

Gespräche enthalten mitunter Überraschungen, welche die Dinge wenden: Alles, was dann gesagt wird, steht auf einem anderen Blatt. Sie sind ein Experimentierraum. Mithilfe der Sprache artikulieren wir nicht nur Feststellungen, sondern organisieren auch theoretische Perspektiven. Gespräche haben für das Problemlösen eine Initial-, Inhibitions- und Regulationsfunktion (BERTAU, 1999, S. 8). Sich über Probleme wie Wahrheit oder Eindeutigkeit von Beobachtungssätzen zu verständigen, gelingt nur, wenn die Gesprächspartner eine „Denkgemeinschaft“ bilden, die über einen gemeinsamen „Denkstil“ verfügt (FLECK, 1983, S. 87). Nur so entsteht

der objektive Bezug auf Wirklichkeit. Darauf wies bereits Wilhelm von Humboldt hin (BERTAU, 2021).

Einer Gemeinschaft anzugehören bedeutet, verschiedene Erfahrungen mit Sprachkonventionen zu haben, sodass man jederzeit am „Kreislauf der Gedanken“ teilnehmen kann (FLECK, 1983, S. 92). Dabei ist der „beabsichtigte Kreislauf eines Gedankens [...] fast immer mit einer Umgestaltung verbunden“ (FLECK, 1983, S. 94). Aus dem Umorganisieren und dem stilistischen Anpassen entstehen zuweilen neue Entwicklungen innerhalb einer Disziplin, die als befruchtend aufgenommen werden können. Verweigert man sich, Übersetzungen zu leisten, riskiert man, Kommunikation scheitern zu lassen.

Ein Disput zwischen dem Physiker Maxwell und dem Philosophen Bergson über die „Bewegung im Raum“ wird von Ludwik FLECK vorgeführt: Während der eine darauf besteht, dass das Bewegliche der Bewegung niemals in einem Punkt darstellbar ist bzw. niemals durch ihn hindurch gehe (BERGSON, zit. n. FLECK, 1983, S. 88), sodass die „Bewegung als solche“ in dieser Weise durch die Physik verkannt wird (FLECK, 1983, S. 89), insistiert der andere, dass „Bewegung erleben keineswegs bedeutet, sie wissenschaftlich zu erkennen, sondern im Gegenteil deren Erkenntnis oft unmöglich macht“ (MAXWELL, zit. n. FLECK, 1983, S. 89). Eine Verabredung, mit welcher Logik man denkt, wird verweigert – oder, weniger intentional ausgedrückt: Es ist den Gesprächspartnern aufgrund ihrer Überzeugungen unmöglich, einen gemeinsamen Denkhintergrund zu bilden, sodass die Argumente im sprachpragmatischen Kontext des jeweils anderen zählen könnten.

Vom „Kreislauf der Gedanken“ her betrachtet folgert FLECK, dass das Erkennen in der Wissenschaft, etwas anderes ist als die „logische Entfaltung der Denkinhalte“ oder das „einfache Anwachsen der Einzelkenntnisse“ (FLECK, 1983, S. 96), wie sich die Positivisten den Erkenntnisfortschritt vorstellten. Durch die Sprachgebundenheit des Denkens bleibt die Frage der Objektivität ein kulturell-sprachliches Phänomen; schon *vor* einer ausgearbeiteten Theorie ist mit sprachlichen Konventionen ein „Anschauungssystem“ vorhanden (FLECK, 1983, S. 99).

Aufgrund der eigenen Erfahrungen als Lehrende nahmen wir an, dass Fachgespräche im Studium, insbesondere im Online-Studium, nicht mehr selbstverständlich sind. Didaktisch müssen wir häufiger Impulse zum Miteinandersprechen setzen.

Wir nahmen an, dass sich im „digitalen“ Studium, insbesondere während der Lock-downs, der Anteil an Gesprächen verringert hatte. Diese Annahme wollten wir schon aufgrund fehlender Vergleichsdaten nicht in einem quantitativen Sinne überprüfen, sondern qualitativ ermitteln, ob z. B. Unterschiede aus Sicht der Lernenden spontan thematisiert werden, ob die wesentlichen Aspekte des Gesprächs vom Analogen (bzw. der Vor-Ort-Präsenz) ins Digitale (bzw. ins Online-Studium) übertragen wurden, ob etwas dabei verloren ging oder wesentlich verändert wurde.

Dazu führten wir nicht Interviews durch, sondern ein fokussiertes Freewriting mit der Frage: „An welche Diskussion im Studium werde ich mich später noch lebhaft erinnern?“ Ohne Hinweis auf die Online-Lehre sollten Erinnerungen geweckt werden, die jemanden innerlich stark bewegt haben. Wir hofften, dass Studierende von selbst einen Bezug zur veränderten Situation der letzten Semester herstellen.

2 Fokussiertes Freewriting

Konzipiert wurde das Freewriting als schreibdidaktische Methode unter anderem von Peter ELBOW (1976). Es etablierte sich zur Anregung des Schreibflusses (GIRGENSOHN & SENNEWALD, 2012; WOLFSBERGER, 2007). Was innerhalb von zehn Minuten erinnert wird, kann aufgeschrieben werden. Vergleichsweise prägnante und schnell präsente Erinnerungen stehen daher im Vordergrund. Erinnerungslücken oder Leerstellen einer Schilderung sind wahrscheinlich. Da wir uns hiermit befassen wollten, sahen wir die schreibdidaktische Methode auch als verwendbare Forschungsmethode an.

An einer Hochschule wurden im Februar und März 2022 eine studentische Hilfskraft als Vortest und 16 Studierende digital zum fokussierten Freewriting angeleitet. Beim Hochladen ihres Textes konnten die Studierenden zugleich ihr Einverständnis zur anonymisierten Verwertung für die Forschung erklären.

Insgesamt zwölf Texte wurden so gewonnen. Die Erinnerungen der studentischen Hilfskraft mit einem Philosophiemasterstudium, das vor der Pandemie begonnen wurde, stellt einen wichtigen Kontrast her zu den elf Bachelorstudierenden aus den Lehrveranstaltungen, deren Studium dominant von vier Semestern digitaler (ad hoc) Lehre geprägt ist.

Sechs Texte wurden aus der Lehrveranstaltung „Schreibwerkstatt“ im Modul „Schlüsselkompetenzen“ des Studiengangs „Öffentliche Verwaltung“ gewonnen. Die Studierenden befanden sich zu dem Zeitpunkt der Erhebung (28. Februar 2022) in der zweiten Hälfte des Bachelorstudiums.

Fünf weitere Texte wurden in der Schreibwerkstatt im Modul „Qualitative Methoden in der Organisations- und Managementforschung“ in einem dualen Studiengang gewonnen. Die Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung (29. März 2022) ca. einen Monat vor offiziellem Beginn der Bachelorarbeit. Es ist davon auszugehen, dass sie das erste Semester vor der Pandemie in Präsenzlehre erlebt haben, sowie vier Semester digitale Lehre und betriebliche Präsenzphasen verteilt über das ganze Studium.

Unsere Auswertung zeigt nicht nur, *was* erinnert wird, sondern vor allem, *wie* es erinnert wird. Dazu ist es wichtig, Distanz zu schaffen, wofür Frigga HAUG (1999, S. 211ff.) die Methode der „Erinnerungsarbeit“ vorschlägt, die Texte in ihre sprachlichen Bausteine zu zerlegen:

1. Welche Verben beziehen sich auf das Subjekt der Erzählung?
Wird sprachlich eher Handlungsfähigkeit oder Ohnmacht ausgedrückt (aktivi-sche/passivische Verben)? Wird die Erste Person Singular oder Plural oder die Dritte Person verwendet? Gibt es ein „wir“ oder eine Gemeinschaft? Gibt es einen Selbstbezug?
2. Welche sprachlichen Besonderheiten sind auffällig?
Wie detailreich ist die Erzählung? Wurde ein Diskussionsthema benannt? Wurde auf digitale Lehr-Lern-Bedingungen Bezug genommen? Welche Beziehungsebenen tauchen auf?
3. Welche Emotion wurden ausgedrückt?
Wie involviert oder distanziert wirkt die Erzählung?
4. Welche Motivation, Handlungsbegründung, Wünsche und Interessen werden thematisiert?

Die Methode der „Erinnerungsarbeit“ ließ sich allerdings nicht einfach auf die Texte der Studierenden übertragen. Bei HAUG spielt eine wichtige Rolle, dass die Metho-

de einem biografischen Lernen dient. Ideologiekritisch sollen problematische Konstruktionen *eigener* Erinnerungen aufgedeckt werden. Dazu setzten wir das Free-writing jedoch nicht ein. Deshalb wandelten wir das Vorgehen dahingehend ab, zu überprüfen, wie der Erinnerungsimpuls von den Studierenden aufgenommen wurde. Es zeigte sich, dass es für sie nicht nahelag, ins kategoriale Denken zu kommen. Ob „Diskussion“ z. B. eng oder weit zu verstehen ist, wurde nicht begrifflich reflektiert. Vielmehr wurde beim Schreiben schlicht nach Anknüpfungsmöglichkeiten gesucht. Es wurde den Teilnehmenden dabei wahrscheinlich deutlich, wenn auch nicht reflexiv bewusst, dass ihre Erinnerungen zu den drei Kategorien, „Diskussion“, „Studium“ und „lebhaft“, nicht passten. Die *sinnlich-anschaulichen* und die *kategorialen* Erinnerungen standen, anders gesagt, in einem Widerspruch.² Deshalb kam das spontane Aufschreiben einer konkreten Erinnerung nicht richtig in Gang. Es lassen sich Ausweichbewegungen feststellen. Entweder ersetzten die Studierenden die Kategorie „Diskussion“ durch eine andere. Dann führten sie das Erinnern mit Wörtern wie „Interaktion“, „Gespräch“ oder „Austausch“ fort. Oder sie ließen eine der drei Kategorien weg und erinnerten Diskussionen, die nicht lebhaft waren oder die nicht direkt im Studium stattfanden. Oder sie orientierten sich vorwiegend daran, was im Studium lebhaft gewesen ist, aber nicht unbedingt beinhaltete, dass sie selbst mit anderen diskutierten.

Wir müssen die Textdaten unserer Untersuchung somit nicht als mangelhaft ansehen. Erkenntnisreich ist der Umstand, dass den Studierenden das Erinnern nicht so gelang, wie sie es im Sinne des Erzählimpulses meistern wollten. Man kann sich den Konflikt einmal durch ein Beispiel aus einem anderen Alltagskontext näherbringen: Hätten wir „Geburtstag“, „Vorfreude“ und „lebhaft“ gewählt, wäre das Erinnern einer Situation vermutlich nicht ins Stocken geraten. Man hätte vermutlich ein Erlebnis erzählen können, ohne darüber nachdenken zu müssen, ob „Geburtstag“ zu „Vorfreude“ oder „lebhaft“ passt oder nicht. Genau das war aber der Fall bei

2 Im Sinne der Sprachphilosophie Karl Bühlers kann man eine sinnliche und eine symbolische Form der Sprache unterscheiden, wobei die symbolische Form, die die Kategorien bildet, durch die sinnlich-anschauliche unterstützt wird. „Dies bedeutet eine Bewegung zwischen dem Anschaulichen und dem Symbolischen, die – ist die Relation einmal gebildet – auf beide Relata zurückwirkt: Das Anschauliche vertieft die symbolische Dimension des Zeichens, das Symbolische entbindet in dem Maße, wie es mit dem Anschaulichen verbunden bleibt.“ (BERTAU, 2021, S. 107)

unserem Erzählimpuls. Der kognitive Konflikt ist ein Hinweis darauf, dass in den Online-Semestern kaum auf subjektiv bedeutsame Weise fachlich gestritten und diskutiert wurde. Die Teilnehmenden gerieten nicht aufgrund eines fehlenden gemeinsamen Bedeutungsfeldes der Kategorien in einen kognitiven Konflikt, sondern aufgrund von fehlenden Erlebnissen.

3 Erinnerungen an Diskussionen im Studium

Die Kurzreferenzen der zwölf Fälle beginnen mit einem T für Teilnehmende, dann folgt eine Zahl, die in chronologischer Reihenfolge vergeben wurde. Die Buchstaben P, D, P/D oder U im Anschluss nach dem Spiegelstrich geben Aufschluss auf den Modus der erinnerten Situation³:

- *P: erinnerte Situation in Vor-Ort-Präsenz, fünf insgesamt: T1-P, T2-P, T4-P, T5-P, T11-P*
- *D: Bezug auf eine digitale Situation, drei insgesamt: T7-D, T8-D, T9-D*
- *P/D: Vor-Ort-Präsenz und digital: T3-P/D und T10-D.*
- *U: die Situation ist unklar, ergibt sich nicht aus dem Text und konnte nicht durch eine Nachfrage geklärt werden: T6-U und T12-U*

Um die Fallbezeichnung eindeutig dem entsprechenden Text zuordnen zu können, ist in der untenstehenden Tabelle der jeweils erste Satz⁴ notiert.

³ Bei T3-P/D und T7-D ergibt sich die Situation nicht aus dem Text. Durch Nachfragen konnte geklärt, dass T3-P/D sich auf digitale Situationen und auf Vor-Ort-Präsenz bezieht. T7-D bezieht sich auf digitale Situationen.

⁴ T9-P, T10-D und T12-U wiederholen zu Beginn des Textes die Fokusfrage. Für die Aussagekraft ist deshalb hier als Textanfang der erste Satz danach aufgeführt.

Tab. 1: Fall- und Referenzübersicht

Fall	Textanfang	Gruppe
T1-P	Zwei Diskussionen aus meinem Studium erinnere ich sehr lebhaft ...	A
T2-P	Im Januar diesen Jahres ist eine hitzige Diskussion im Modul Juristische Falllösungstechnik ausgebrochen ...	A
T3-P/D	In einigen Modulen konnte frei entschieden werden, ob eine Hausarbeit geschrieben wird oder eine schriftliche Prüfung ...	A
T4-P	Das ist eine knifflige Frage.	C
T5-P	Bis jetzt waren Diskussionen tatsächlich nicht so viele in diesen online Periode.	C
T6-U	In dem Modul Projektdesign hatte ich mich für die Thematik Menschenrechte eingeschrieben.	B
T7-D	Ich werde mich am Ende meines Studiums vor allem an die Diskussion der Digitalisierung erinnern.	B
T8-D	Aufgrund der aktuellen Corona-Situation kam es während der Online-Lehre eher selten zu Diskussionen zu Thematiken in der Vorlesung.	C
T9-D	... Ich denke, dass ich mich später nicht mehr an konkrete Diskussionsthemen aus dem Studium erinnern werde, allerdings werde ich bestimmt daran denken, wie ich mit meiner Lerngruppe Nächte lang durchgearbeitet habe.	C
T10-P/D	... Da fast mein komplettes Studium online stattgefunden hat, gab es leider seltener Diskussionen.	C
T11-P	Das war im ersten Semester, wir kannten uns alle noch gar nicht so gut und mussten uns in zwei Gruppen aufteilen.	A
T12-U	... Um sich so eine prägnante Situation in Erinnerung zu rufen bedarf es einen Augenblick.	B

Auffällig ist, dass fünf der zwölf Fälle als Einstieg die Bedingungen digitaler Lehre problematisieren. Es sind dieselben fünf Fälle, die keine oder seltene Diskussionen berichten. Sie stellen in der Anzahl die größte Gemeinsamkeit dar. Wir haben sie als Gruppe C zusammengefasst, mit der wir die Darstellung der Ergebnisse aufgrund der Bedeutung für die Forschungsfragen beginnen. Gruppe C setzt sich dabei gemischt zusammen: Es handelt sich bei den erinnerten Inhalten sowohl um Vor-Ort-Präsenz-Erfahrungen (P) als auch um digitale Situationen (D).

Die vier Fälle der Gruppe A stehen im Vergleich dazu am anderen Ende des Spektrums. T1-P, T2-P, T11-P und T3-P/D schildern lebhaft Diskussions im Studium als Disput zwischen mindestens zwei Personen, die alle in Vor-Ort-Präsenz (P) stattfanden. Die Fälle der Gruppe A werden in der Reihenfolge abnehmender Intensität zusammengefasst.

Gruppe B enthält die verbleibenden drei Fälle T6-U, T7-D, T12-U, die sich deutlich von Gruppe A unterscheiden und anders als Gruppe C auf Leerstellen hinweisen. In dieser Gruppe ist zudem in zwei Fällen unklar (U), ob diese sich auf Vor-Ort-Präsenz oder digitale Lehre beziehen.

3.1 „Da fast mein komplettes Studium online stattgefunden hat, gab es leider seltener Diskussionen“ (Gruppe C)

In Gruppe C sind die fünf Fälle zusammengefasst, die berichten, dass Diskussionen im Studium generell selten oder gar nicht stattfanden.

Tab. 2: Thematisierung digitaler Lehre (Gruppe C)

T10-P/D	„Da fast mein komplettes Studium online stattgefunden hat, gab es leider seltener Diskussionen. Die Onlinelehre führt oft dazu, dass der Dozent einen Monolog führt. Die passiert aber auch häufig in der Präsenzlehre und gleicht einer Art Frontbeschalung. Im online Studium konnte man jedoch neben bei noch andere Aufgaben erledigen, so dass die Vorlesung eher wie ein Podcast neben her lief.“
T5-P	„Bis jetzt waren Disskussionnen tatsächlich nicht so Viele in diesen online Periode“
T4-P	„Das ist eine knifflige Frage. Nach jetzt drei Semestern Onlineunterricht und zwei Semestern Praktikum fanden nicht so viele Diskussionen statt an die ich mich gut erinnere. Gerade im Onlineunterricht waren Diskussionen nicht so häufig, im Präsenzunterricht fiel das leichter [...] Also nein, mir fällt leider keine Diskussion ein die in Erinnerung geblieben ist [...] Tja... Was soll ich dnn jetzt noch schreiben? Die Frage habe ich ja für mich verneint, also bleibt nicht mehr viel übrig.“
T8-D	„Aufgrund der aktuellen Corona-Situation kam es während der Online-Lehre eher selten zu Diskussionen zu Thematiken in der Vorlesung. Während der Online-Lehre war die Teilnahme sowohl an der Vorlesung an sich, als an Diskussionen eher gering. Die Diskussionen in der Online-Lehre hatten den Fokus eher auf Thematiken der Corona-Maßnahmen.“
T9-D	„Ich denke, dass ich mich später nicht mehr an konkrete Diskussions-themen aus dem Studium erinnern werde“

Drei dieser Fälle berichten von Situationen in Vor-Ort-Präsenz, die keine fachlichen Diskussionen sind. Bei T10-P/D geht es um eine Einigung, ob und wie im Seminarraum „gelüftet werden soll oder nicht“. Dies schien die Person bewegt zu haben. T5-P knüpft an eine als „besonders“ erlebte Interaktion an:

„Am Ende dieses Semester habe ich Glück gehabt an live Seminare von Herr [...] zu teilnehmen. Das war was besonders, als raus von eine mentale Isolation. Sch werde

mich erinnern an Stressbewältigung und wie er so lebendig erzählt hat. Die Interaktion zwischen Studierende war auch was besonderes.“

T4-P bezieht sich auf einen kollegialen Austausch, wobei unklar ist, ob er sich auf Fachliches bezog: *„am ehesten habe ich in meinen Praktika diskutiert, wenn ich mich mitz meinen Kollegen über Fälle ausgetauscht habe und wie man dort vorgehen sollte/kann. Aber da sind mir auch keine in lebhafter Erinnerung geblieben.“*

T8-D und T9-D haben digitale Situationen vor Augen: *„Diskussionen zwischen den Studierenden und den Dozenten“* über die *„Regelung der Klausuren“* (T8-D) und eine digitale Lerngruppe, die *„Nächte lang durchgearbeitet“* hat (T9-D).

Die fünf angeführten Fälle thematisieren nicht explizit Fachliches. Es finden sich wenige Adjektive für Emotionen. Lernerfahrungen sind kaum erkennbar.

Herausstechend ist die Schilderung von T9-D: *„[ich werde] bestimmt daran denken, wie ich mit meiner Lerngruppe Nächte lang durchgearbeitet habe. [...] Wir haben in jener Nacht alle von Zuhause gearbeitet, ich denke daran werde ich auch immer denken, dass ich eigentlich noch nie an einer persönlichen Gruppenarbeit, vor Ort teilgenommen hatte“*. Die Lerngruppe scheint trotz fehlender Vor-Ort-Präsenz eine anregende und involvierende Erfahrung gewesen zu sein.

3.2 „Wir stritten so leidenschaftlich“ (Gruppe A)

Die vier Fälle der Gruppe A (T1-P, T2-P, T11-P und T3-D/P) beziehen sich am ehesten auf bedeutsame strittige Diskussionen. Es sind zugleich vier von den sechs Texten, deren Schilderungen lebhaft und involviert wirken und viele emotionale Adjektive beinhalten. Sie beziehen sich alle auf Situationen in einer Vor-Ort-Präsenz.

T1-P erzählt detailreich und mit verschiedenen emotionalen Facetten: Erinnert wird eine *„lebhaftes Debatte“* zu der Frage *„Philosophie oder Religion, Jerusalem oder Athen, eigenständige Wahrheitsuche oder Offenbarung zwei philosophische Streitgespräche“* und eine weitere Diskussion *„um die Interpretation einer Platon-Passage, die das Verhältnis von Dichtung und Philosophie behandelte“* (T1-P). Der Erzählimpuls wird mühelos mit zwei spontanen Erinnerungen verbunden: *„Wir [Subjekt und ein Kommilitone] stritten so leidenschaftlich [über das Verhältnis von Dichtung und Philosophie], dass die Inhaber des Cafés, in dem wir uns getroffen*

hatten, uns freundlich zur Tür baten, woraufhin wir in das nächste Café gingen und auch dort, nach zwei Stunden, vor die Türe gesetzt wurden.“ Das Involviert-Sein und die Darstellung der Situation sind mit dem Inhalt der Diskussionen in der Erinnerung eng verknüpft. Ein aktiver Subjektstatus (ich, wir), Lernbeziehungen unter Studierenden sowie zwischen Studierenden und Dozenten sind thematisiert.

Auch T2-P schildert detailreich und mit verschiedenen emotionalen Facetten *„eine hitzige Diskussion“* im Vor-Ort-Präsenzstudium *„im Modul Juristische Falllösungstechnik“*. Die Emotionen beziehen sich vor allem auf die Prüfungsbedingungen: *„Die Tatsache, dass ein Scheitern in der Klausur von nun an nur noch zu einem geringen Teil in den Händen der Prüflinge lag, vervielfachte die Wut und den Ärger.“* Obwohl sich die thematisierten Gefühle auf verletzte Fairness beziehen, werden dennoch auch fachliche Inhalte der Lehrveranstaltung (*„Gebiet der Verfassungsbeschwerde“* und *„Klausurinhalt Verfügung und Vermerk“*) und das Lernthema (Lernen an verwaltungsrechtlichen Fällen) benannt. Die Person ist in die soziale Situation erkennbar involviert. Passivische Verben zeigen an, dass es ihr an Mitbestimmung fehlte.

T11-P erzählt von einer Argumentationsübung zu einem volkswirtschaftlichen Thema im ersten Semester in Vor-Ort-Präsenz: *„Eine Kommilitonin war so strakt im Contra, dass sie die andere Gruppe total fertig gemacht hatte. Dabei war sie voll und ganz in die Rolle geschlüpft, mit Gestik, Mimik und Lautstärke. Wir alle hatten ziemlich viel Spaß dabei, weil man es nie erwartet hätte, dass die Kommilitonin dies so gut macht ;)“* Die Inhalte der Diskussion werden nicht genauer erwähnt, aber das Thema wird erinnert und einleitend benannt. Worin der gemeinsame *„Spaß“* genau bestand, lässt sich nur vermuten. Wie die Studentin schlagfertig in einer Diskussion agierte, könnte sowohl für die Gruppe unterhaltend gewesen sein, als auch fachlich lehrreich. Allerdings fehlt hier eine eigene Positionierung zur diskutierten Sache. Was der erzählenden Person selbst wichtig war, wird mit den Erinnerungen nicht verknüpft.

T3-P/D enthält wenig Adjektive für Emotionen und berichtet zunächst in der Dritten Person von einem Meinungsaustausch über die Prüfungsform, ob eine Hausarbeit oder eine Klausur bevorzugt wird. Dann wechselt die Erzählung in die Erste Person. Sie reflektiert dabei das Schreiben als Lernerfahrung: *„Ich konnte nicht nachvollziehen, wenn sich mit studierende dazu entschieden haben eine Hausarbeit zu schreiben. Im Nachhinein denke ich mir, ‚hättest du es mal auch gemacht‘.“* Die Person wird sich hier bewusst, dass Schreiben selbst Übung benötigt.

3.3 „Um sich so eine prägnante Situation in Erinnerung zu rufen bedarf es einen Augenblick“ (Gruppe B)

Die drei Fälle der Gruppe B (T6-U, T7-D, T12-U) unterscheiden sich deutlich von Gruppe A: Sie sind distanzierter. Das Schreiben wird sogar als mühevoll thematisiert. Das bedeutet aber auch im Vergleich zu der Gruppe C, dass die Gruppe B stärker ins Reflektieren gekommen ist. Sie weist anders als die Gruppe C explizit auf Erinnerungsschwierigkeiten hin. Sie schreiben behelfsmäßig darüber, wie sie den Erzählimpuls (nicht) umsetzen (können). T6-U und T7-U geben distanziert und floskelhaft Inhalte eines Themas wieder (keine Diskussion, nicht lebhaft). T12-U schildert eine erheiternde Situation (keine Diskussion). Bei T6-U und T12-U ist unklar, ob sie sich auf eine digitale Situation oder Vor-Ort-Präsenz beziehen.

Der Einstieg von T12-U – *„Um sich so eine prägnante Situation in Erinnerung zu rufen bedarf es einen Augenblick“* – scheint den Texten von T10-P/D, T5-P, T4-P und T8-D aus Gruppe C zu ähneln, wie z.B. bei T8-D: *„Aufgrund der aktuellen Corona-Situation kam es während der Online-Lehre eher selten zu Diskussionen zu Thematiken“*. Auch hier ist die Formulierung distanziert. Ohne auf eine eigene Beteiligung an den Diskussionen einzugehen, schildert T12-U eine *„kuriose“* Situation von *„verunsicherten Kommilitonen“*, die *„komisch“* über unterschiedliche Vertriebswege argumentierten, *„was uns jedes Mal sehr erheitert hat“* (T12-U).

T6-U erwähnt ein Gespräch über eine *„sensible Thematik“* (*„Menschenrechtsverletzungen auf der gesamten Welt“*), ohne eigene Empfindungen zu benennen: *„Wir hatten trotz dieser sensiblen Thematik regelmäßig rege Diskussionen während der Vorlesung“* (T6-U).

„Ich werde mich am Ende meines Studiums vor allem an die Diskussion der Digitalisierung erinnern“ ist der Einstieg von T7-D. Der Text erinnert nicht an Erlebtes, sondern gibt verallgemeinert Sichtweisen über ein wohl vertrautes Thema wieder, was floskelhaft wirkt. Ähnlich wie in T6-U (*„sensible Thematik“*) werden Betroffenheit und Emotionales zwar angesprochen, aber nicht in Bezug auf die eigene Person und das eigene Handeln, sondern nur als allgemein Bedeutsames und als ein Geschehen auf Distanz, das an manchen Stellen möglicherweise stellvertretend erlebt wird: *„Durch die Bearbeitung von sensiblen Daten, ist dieser sehr lukrativ für Hacker etc. Sie könnten darin eine gute finanzielle Quelle sehen“*. Nicht nur scheint

es in dieser Erinnerung keine Diskussionen gegeben zu haben; es scheint auch kein „ich“ zu geben, das sich mit dem Erfahrenen irgendwie verändert (also gelernt) hat.

3.4 Gefühle und Raum

Gefühle sind eher im Spiel, wenn das Thema interessiert, aber auch, wenn die Gesprächspartner vor Ort präsent sind. Hier entstehen vermutlich Situationen, die das „ich“ involvieren bzw. in denen die Person sich selbst in das Geschehen involviert. Erinnerungen an Erfahrungen im digitalen Raum sind zum einen weniger stark mit Emotionen verbunden und wenn, dann ist eine Distanz im Spiel, etwa wenn sich das Fühlen auf eine stellvertretend agierende Person bezieht.

Nach neuropsychologischen Einsichten, wie sie von Robert SAPOLSKY (2017) zusammengefasst werden, sind Gefühle entscheidend dafür, wie etwas und wie genau es erinnert wird. Sind starke Gefühle im Spiel, so fungieren sie wie eine Oberfläche, an der – wie beim Klettverschluss – alles Mögliche hängen bleibt. Sind sie schwach, so perlen die vielschichtigen situativen Eindrücke an der Oberfläche ab, wie bei einem glatten Spiegel. Man kann erwarten, dass der Zugang zu Erinnerungen schlechter ist, je weniger Gefühle im Spiel waren und beim Erinnern sind. Das Freewriting zeigt, ob die Situation, in der man etwas erlebt oder gelernt hat, so emotional anregend und involvierend war, dass schon das Wort „lebhaft“ wie eine Eselsbrücke den Zugang zum Erinnerten bahnt.

Sobald von starken Gefühlen berichtet wird, fallen die Erzählungen detailreicher aus. Nur in einem Fall (T7-D) stechen Einzelheiten im Text hervor, obwohl die Person von eigenen Gefühlen nicht redet. Ihr eigenes Erleben bleibt außen vor.

Involviert fühlen sich manche über „Stellvertreter“, über die man etwas miterleben kann, ohne selbst in dem Geschehen aktiv zu sein. Dozentinnen und Dozenten nehmen diese Rolle ein, wenn sie z. B. etwas „lebendig erzählen“, oder Kommilitonen, wenn sie sich engagiert in ein Seminargespräch einbringen.

Hier liegt vielleicht die Antwort auf die entscheidende Frage, warum Gefühle entstehen, wenn man selbst in einer Diskussion das Wort ergreift. Denn Emotionen kommen leichter ins Spiel, wenn man sich als Handelnder und als Person in einer Öffentlichkeit erfährt. Hier sind Emotionen für die Selbstkoordination wichtig. Sie werden durch das eigene In-Aktion-Treten automatisch angesprochen.

Über die Verschiedenartigkeit digitaler Situationen und der Vor-Ort-Präsenz können wir an dieser Stelle aber nur Vermutungen anstellen. Zum einen lässt sich annehmen, dass es (unabhängig vom Format der Lehre) vielfältige Wechselwirkungen zwischen dem aktiven Miteinander-Sprechen und dem Empfinden von Gefühlen gibt. Beim Sprechen von Angesicht zu Angesicht werden Mimik und Gestik wahrgenommen, die selbst Gefühle beinhalten. Wichtig erscheint auch, dass der Augenkontakt jemanden dazu einladen kann, das Wort zu ergreifen.

Des Weiteren kommt der Raum mit ins Spiel, der bei der Online-Lehre häufig die eigene Wohnung oder das eigene Zimmer ist. Es fehlt bei den Online-Konferenzen der Raum des gemeinsamen Erlebens, was Rückzug in die Privatheit bedeutet. Der Eintritt in die universitären Gebäude spiegelt hingegen institutionelle Aspekte der Wissenschaft wider: Man sieht z. B. hohe Räume, große Fenster, nüchterne Einrichtungen, harte Bestuhlung, kahle Wände etc. In privaten Räumen müssen wir uns bewusst an die Ziele der Universität erinnern. Der Enkulturationsprozess in die Wissenschaft (LANGEMEYER, 2019), der anhand von baulichen oder geografischen Begegnungsräumen unterstützt wird, braucht Ersatz im Digitalen.

4 Digitale Lehre als Lernerfahrung oder Leerstelle?

Die Ergebnisse unserer Untersuchung erscheinen uns typisch für die entstandene Situation. Um sich erinnern zu können, müssen Inhalte und Situationen persönlich bedeutsam werden. Nicht nur das. Voraussetzungen dafür sind eine aktive Rolle, das aktive Erleben und Reflektieren des eigenen Denkens und die Herausforderungen zu Perspektiven- und Rollenwechseln im wissenschaftlichen Fach. Darauf baut der symbolische Sprachgebrauch auf und das Denken in abstrakt-allgemeinen Kategorien (vgl. BERTAU, 2021).

Auch der Raum als gemeinsamer Ort ist wichtig. Zum einen ist der digitale Raum nicht in gleichem Maße mit Gefühlen be- und erlebbar. Zum anderen bedeutet die Teilnahme an Online-Konferenzen, dass man das eigene Wohn- oder gar Kinderzimmer nicht verlässt. Das Lehrgeschehen wird „*eher wie ein Podcast neben her*“ (T10-P/D) verfolgt, wobei man sich selbst nicht exponieren und nicht involvieren

muss. Ein solcher Umgang *ergab* sich in der Ad-hoc-Digitalisierung der Lehre, die es nun zu reflektieren gilt.

Unsere Quintessenz lautet nicht, dass die technische Seite der Kommunikation uns per se beschränkt. Es ist aber zu bedenken, was Studierende nicht automatisch für sich lösen **können**, schon weil sie sich ihrer Denk- und Lernstile nicht bewusst sind. Und auch wenn sie sich diese bewusst machen, verfügen sie nicht automatisch über Handlungsweisen, die Defizite und Schwierigkeiten auflösen. Dasselbe gilt für Lehrende.

Lernen braucht emotionales Involvieren und anregende Lehr-Lern-Beziehungen. Studierende müssen aktiv am fachlichen Diskurs teilnehmen, sodass der jeweilige „Denkstil“ bewusst werden kann. Ohne diese Metakognition fällt es schwer, in fachlich strittige Fragen einzutauchen. Man ist auf dieser Handlungsebene nicht frei und daher nicht selbstbestimmt.

Folglich wird für Studierende das Lernen ein Bewältigungshandeln: Man arrangiert sich damit, dass Anforderungen nur von außen gesetzt sind. Überall dort, wo sich dieses Problem verschärft hat, ist es unerlässlich, die Grundvoraussetzungen des fachlichen Dialogs, der Argumentation und der Perspektivenverschiebung und -verschränkung für das Lernen (DE BOER & BONANATI, 2015) hochschuldidaktisch in Lehrkonzepten, vor Ort und im Digitalen, neu zu verankern.

5 Literaturverzeichnis

Bertau, M. C. (1999). Spuren des Gesprächs in innerer Sprache. Versuch einer Analyse der dialogischen Anteile des lauten Denkens. *Zeitschrift für Sprache & Kognition*, 18(1/2), 4–19.

Bertau, M. C. (2021). Die Dynamik von Sinnlichem und Symbolischem in der Sprache: Der Versuch einer Artikulation zwischen Karl Bühler, Lev Jakubinskij und Lev Vygotskij. *Journal für Psychologie*, 29(2). <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2021-2-99>

Cameron, J. (1992). *The Artists Way: A Spiritual Path to Higher Creativity*. UK: Profile Books Ltd.

de Boer, H., & Bonanati, M. (Hrsg.). (2015). *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer-Verlag. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-09696-0.pdf>

Elbow, P. (1976). *Writing without teachers* (2nd ed). New York: Oxford University Press.

Fleck, L. (1936/1983). Das Problem einer Theorie des Erkennens. In ders., *Erfahrung und Tatsache*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Girgensohn, K., & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.

Haug, F. (1999). *Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit: The Duke lectures* (2. Aufl). Berlin: Argument-Verl.

Langemeyer, I. (2019). Modelling Undergraduate Research and Inquiry – Why Enculturation matters. *Outlines. Critical Practice Studies*, 20(1), 71–96.

Sapolsky, R. M. (2017). *Gewalt und Mitgefühl: Die Biologie des menschlichen Verhaltens*. München: Carl Hanser Verlag.

Wolfsberger, J. (2007). *Frei geschrieben: Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten* (3. Aufl). Wien: Böhlau [u.a.].

Autorinnen



Prof. Dr. Dipl.-Psych. Ines LANGEMEYER || Karlsruher Institut für Technologie, Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, Professur für Lehr-Lernforschung || Hertzstr. 16, D-76187 Karlsruhe

https://www.ibap.kit.edu/lehr-lernforschung/Mitarbeiter_722.php

Ines.Langemeyer@kit.edu



M.A. Juliane STROHSCHWEIN || Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, Schreibzentrum || Babelsberger Str. 40–41, Haus D, D-10751 Berlin

<https://www.hwr-berlin.de/hwr-berlin/ueber-uns/personen-von-a-bis-z/2572-juliane-strohschein/>

Juliane.Strohschein@HWR-Berlin.de



M.A. Nadja SCHLINDWEIN || Karlsruher Institut für Technologie, Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik || Hertzstr. 16, D-76187 Karlsruhe

<https://www.ibap.kit.edu/lehr-lernforschung/Mitarbeiter.php>

Nadja.Schlindwein@kit.edu