

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Universitäre Online-Lehre: Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsräume

Katarina Froebus und Daniela Holzer

In der Ausgabe 44-45, 2022:
„Digitalisierung und Erwachsenenbildung.
Reflexionen zu Innovation und Kritik“



Universitäre Online-Lehre: Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsräume

Katarina Froebus und Daniela Holzer

Zitation Froebus, Katarina/Holzer, Daniela (2022): Universitäre Online-Lehre: Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsräume. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 44-45.
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Universität, Online-Lehre, Machtverhältnisse, Disziplinierung, Kontrolle, Kritik



Kurzzusammenfassung

Ausgewählte Situationen aus der universitären Online-Lehre werden im vorliegenden Beitrag unter der Perspektive von Forschungen zu Macht, symbolischer Gewalt und Subjektivierungspraktiken kritisch analysiert und reflektiert. Dabei zeigen die Autorinnen, wie sich bereits in kleinen Details der Lernumgebungen und in den daran geknüpften Interaktionen mit und zwischen den Studierenden problematische Aspekte entfalten können. Verdichtet werden die Überlegungen anhand von drei Themenkomplexen: neue Körperlichkeit und Entkörperlichung, Kontrolle durch technische Arrangements und veränderte Sozialität im Online-Lernen. Neben situationsbedingten Änderungen der Lehr-Lern-Formen und technischen Vorbestimmungen sehen die Autorinnen auch in der irritierten Souveränität der Lehrenden einen Grund dafür, dass universitäre Lehre von problematischen Disziplinierungs- und Kontrollmechanismen durchzogen ist. Eine kritische Reflexion sowohl der Online-Lehre als auch – davon ausgehend – der bisherigen Praktiken in der analogen Präsenzlehre scheint folglich unabdingbar. (Red.)

Universitäre Online-Lehre: Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsräume

Katarina Froebus und Daniela Holzer

Unsere universitäre Lehrtätigkeit ist aus dem Seminarraum verbannt und in den kleinen Ausschnitt eines Bildschirms gezwängt. Die Covid-19-Pandemie hat die Studierenden in alle Winde zerstreut und die Begegnungen auf digitale Räume reduziert. An die Lernplattformen und Videokonferenz-Systeme haben wir uns zwar erstaunlich rasch gewöhnt, zugleich wächst bei uns aber das Unbehagen darüber, wie die digitalen Bedingungen Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsformen erzeugen, die deutliche Spuren überholt geglaubter Autoritarismen aufweisen und zahlreiche neue Kontrollmechanismen einflechten.

Anlass und Impuls kritischer Reflexionen

Macht, Disziplinierung, symbolische Gewalt und „dressierende“ Subjektivierungspraktiken treten in der digitalen Lehre nicht nur in offensichtlichen Aspekten zu Tage, wie beispielsweise bei der Diskriminierung durch ungleiche Ressourcenverteilung oder bei der als Grundlage für Bildungsprozesse relevanten, nun aber reduzierten sozialen Interaktion und Körperlichkeit. Bereits in kleinen Details digitaler Lehrformate, in den Mikrobereichen der technischen Programmierung von Lehr-Lern-Ressourcen, in der digital formierten Interaktion manifestieren sich Umwelten und Praktiken, in denen Lernende einem neuen Regime unterworfen werden und in denen sich zahlreiche Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsformen ausmachen lassen.

Unser Impuls für eine Betrachtung von Feinheiten auf der Mikroebene entspringt den eigenen Erfahrungen in der erzwungenen Online-Lehre an der Universität. Wir sind – wie es Michael Volkmer

und Karin Werner (2020, S. 12) nennen – in eine „*unfreiwillige Zeugenschaft*“ geraten, die uns nun nicht umhinkommen lässt, die neuen Gegebenheiten erziehungswissenschaftlich zu konfrontieren. Nach den ersten hektischen Umstellungen und dem stressbegleiteten, überstürzten Einarbeiten in digitale Lernumgebungen trat im Zuge der weiteren Online-Semester zwar eine erste Entspannung ein, weil Handhabungen vertrauter und routinierter wurden. Zugleich aber öffnete sich dadurch ein Raum, in dem sich unsere bildungswissenschaftlichen Kenntnisse und der theoretisch informierte kritische Blick wieder regen konnten und sich zahlreiche Details in der Online-Lehre immer mehr als höchst suspekt und reflexionsbedürftig erwiesen. Ausgangspunkt der Überlegungen ist, dass neue Formen der Disziplinierung und verstärkte Machtausübung durch Lehrende allein aufgrund der technologischen Umgebungen und ihres weitgehend unhinterfragten Einsatzes durch Lehrende in Gang gesetzt werden, die es kritisch zu diskutieren und reflexiv weiterzudenken gilt.

Theoretische Blickrichtungen und analytische Perspektive

Unser Blick auf digitale Lehrerfahrungen folgt einer bildungstheoretischen, kritischen Perspektive. Theoretische Ausgangspunkte sind Regierungsformen, Macht- und Subjektivierungspraktiken, wie sie von Foucault analysiert (siehe z.B. Foucault 2015[1976], 2013[1977–1984]) und inzwischen vielfach erweitert und weiter ausdifferenziert wurden (siehe z.B. Lemke/Krasmann/Bröckling 2000; Klingovsky 2013; Link 2014; Bröckling 2017). An einzelnen Stellen werden darüber hinaus Aspekte der „symbolischen Gewalt“ im Anschluss an Pierre Bourdieu aufgegriffen (siehe z.B. Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008; Moebius/Wetterer 2011). Mit diesen Analysen zu Gouvernamentalität, Selbsttechnologien, Macht und Widerstand, zu Disziplinierungs- und Kontrollregimes, zu Wirksamkeiten „gewaltloser Gewalt“ (Schmidt/Woltersdorff 2008, S. 8) lassen sich von uns beobachtete Vorkommnisse in der Online-Lehre zumindest skizzenhaft beleuchten. Unsere Perspektive bleibt die der Lehrenden. Von dieser Position aus bearbeiten wir einige unserer Wahrnehmungen der Vorgänge und Praktiken, bei denen sich uns eine macht- und herrschaftsanalytische Perspektive regelrecht aufgedrängt hat.

Irritierte Lehrenden-Souveränität

Im Trubel der unausweichlichen Verpflichtung zur Absentierung von der Präsenzlehre ist eine Situation eingetreten, die sich wohl nicht einmal vehemente Verteidiger*innen digitaler Lehrformate vorstellen hätten wollen: Online-Lehre war keine Frage des Wollens oder des Interesses der Lehrenden mehr, vielmehr wurden wir alle unmittelbar in die neue Situation geworfen. Abrupt wurde die Lehr-Souveränität gewaltig irritiert, inkorporierte Selbstverständlichkeiten griffen nicht mehr.

Für Imke Kollmer (2020) sind es allerdings bereits in der Präsenzlehre angelegte Strukturen und Problematiken, die sich nun in der Online-Lehre lediglich verschieben oder sogar verstärken. Der Seminarraum als sozialer Raum, als Machtverhältnis, als Ort von Adressierungen und Aufmerksamkeitsannahmen geht nun in veränderter Form in die Online-Lehre ein. Die in der Präsenzlehre eingestiegenen

Macht- und symbolischen Gewaltverhältnisse (siehe Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008) sind allerdings gerade dadurch gekennzeichnet, zumeist unterhalb der Wahrnehmungsschwelle zu bleiben, einfach zu „funktionieren“. Die eingeübten und gelebten Mechanismen funktionierten nun in den neuen Online-Räumen nur noch eingeschränkt und das Ringen nach Wiedererlangen der Souveränität, die Rückkehr aus der Irritation (vgl. Schäfer 2017, S. 167ff.) führten – so unsere Wahrnehmung – zuweilen dazu, Spielräume einzuengen. Überbordende Aufgabenhäufungen und strenge Abgabetermine korrespondierten mit verringerten realen Gesprächssituationen und dürftiger Kontaktpflege. Das Misstrauen mancher Lehrenden, Studierende seien ohne strenge Vorgaben „faul“, wurde eher vertieft. Im Unterschied zur Erwachsenenbildung lässt die Universität auch entsprechende Sanktionen zu und Studierende haben wenig Einspruchsmöglichkeiten. Neben zahlreichen anderen Gründen – z.B. geringen Zeitbudgets für Lehre, der Verteidigung von Leistungsimperativen oder privaten Belastungen durch die Pandemie – vermuten wir hinter dem aufblühenden Lehrenden-Aktivismus allerdings auch ein Ringen um Rückgewinnung von Souveränität und der gewohnten Macht- und Kontrollmechanismen. Denn in manchen Aspekten entgleiten uns diese, beispielsweise wenn Studierende sich hinter ausgeschalteten Kameras verbergen.

Anhand von Ausschnitten aus der synchronen, videobasierten Online-Lehre spüren wir nun nicht nur Antworten auf den Souveränitätsverlust nach, sondern erkunden sowohl strukturell angelegte als auch sich in Praktiken manifestierende Machtverschiebungen, die sich aus der neuen Situierung der Körper, der Ausgestaltung der technischen Instrumente und den unabwendbar veränderten Anordnungen der sozialen Räume ergeben.

Digitale Körper: Zwischen Entkörperlichung und gelehrigen Körpern

Die Körper sind in der Online-Lehre abhandengekommen – es gibt keine Studierendentrauben vor Lehrveranstaltungsräumen mehr, keine Schweißflecken der Lehrenden, keine Studierenden in der hintersten Reihe. Die Körper können uns nichts

mehr verraten, kein Interesse oder Desinteresse signalisieren. Wir kommunizieren als sprechende Köpfe, als bloße Stimmen oder sogar rein schriftlich in Chats. Körperhaltungen, Gesten und Mimik, die Positionierung im Raum sind aber wesentliche Aspekte einer reibungslosen Kommunikation, die tief in uns eingeschrieben sind und deren Wahrnehmung und Verwendung wenig Energie erfordern. In der Präsenzlehre lesen wir Aufmerksamkeit, Widerspruch oder Zustimmung, zögerliche Wortmeldungen und agieren entsprechend auffordernd, eingrenzend oder ermutigend (vgl. Kollmer 2020, S. 191ff.). Gabriele Klein und Katharina Liebsch sprechen von einer Neuausrichtung von Körpersprache durch die pandemiebedingten Praktiken des körperlichen Verschwindens, wenn in Videokonferenzen nur der oberste Teil des Körpers sichtbar ist und in Telefonkonferenzen die Reaktion nur noch über die Stimme ganz ohne Körperausdruck erfolgt (vgl. Klein/Liebsch 2020, S. 61). In der Reduktion auf einen – wenn überhaupt vorhandenen – Bildausschnitt tritt eine doppelte Absurdität der Pandemie-Situation zu Tage: Während die Maskenpflicht die Kommunikation erschwert, weil Gesicht und Mund fehlen, erschwert sich online die Kommunikation, weil nur noch dieser Ausschnitt vorhanden ist (siehe Alkemeyer/Bröskamp 2020).

Online-Interaktionen sind aber nicht frei von Körperlichkeiten (vgl. Bohnenkamp et al. 2020, S. 4), auch wenn die Wahrnehmung und der Einsatz des Körpers radikal verändert sind. Selbst in der videobasierten Lehre wissen wir Lehrenden oft schlicht nicht, ob die Körper der Studierenden überhaupt anwesend sind, wenn diese ihre Kamera ausgeschaltet lassen. Körperliche Anwesenheit heißt zwar beileibe nicht automatisch Aufmerksamkeit, weder online noch analog, aber die pädagogische Irritation wird nun verschärft. Dafür treten neue Körperlichkeiten auf: Kleine Gesten und leichte Veränderungen von Körperhaltungen können im Seminarraum weitgehend ausgeblendet werden. Über die vielen Videobilder treten sie aber als ausufernde Sinneseindrücke in unsere Wahrnehmung. Jedes kleine Schwanken zieht Aufmerksamkeit auf sich und stört den Gedankenfluss.

Die Entkörperlichung im Digitalen ruft uns also schmerzhaft in Erinnerung, welche sozialen Interaktionen mit dem Zusammentreffen von Körpern

untrennbar verbunden sind. Gleichzeitig scheint eine alte Form körperlicher Disziplinierung reaktiviert zu werden. Foucault verortete die Entstehung der Disziplinarmacht im 18. Jahrhundert (siehe Foucault 2015[1976]; Möller 2008), wo sie durch die „standardisierte Einordnung der Körper in genormte Zeiten und Räume“ (Link 2014, S. 243) ihre disziplinierenden Effekte entfaltete. Die Disziplinarmacht Foucaults setzt auf der Mikroebene der Körper an, um aus ihnen „gelehrige Körper“ zu machen. Sie manifestierte sich ursprünglich unter anderem in strengen Zeitregimen und engen Schulbänken, die nun als strenge Abgabetermine, vor allem aber als Neusituierung der Körper in den virtuellen Raum verlagert wurden.

In der Eintönigkeit eines ständig gleichen Zimmers absolvieren Studierende Videokonferenz für Videokonferenz, der Körper vor dem Computerbildschirm fixiert, sei es vom Schreibtisch, Küchentisch oder Bett aus. Zwar lassen sich Videokonferenzen sogar im Liegen – oder ohne Kamera sogar bei Sport- oder Haushaltsaktivitäten – mitverfolgen, aber die Disziplinierung der Körper verlagert sich zumindest auf die Abläufe, die in einer Videokonferenz eingehalten werden müssen. Jedes Sprechen-Wollen erfordert zuerst die virtuelle Geste, sich zu Wort zu melden, und dann die analoge Geste, die Taste zu drücken, um das Mikrofon einzuschalten. Wir merken am immer noch ständigen Misslingen dieser kleinen Anforderungen, dass sie unseren Körpern fremd sind. Ganz abgesehen davon, dass spontane Kommunikation, humorvolle oder zynische Einwüfe gänzlich abhandengekommen sind. Das Prozedere und die limitierten Möglichkeiten machen die Kommunikation leer. Interessant ist das vor allem aus einer machtanalytischen Perspektive.

Die in den virtuellen Raum verlegte Lehre befindet sich mit ihren Machteffekten an einer Schnittstelle: Während die Disziplin als Reaktion auf die „verpöterte Stadt“ die Körper an einem fixen Ort einsperrte und überwachte, dient der Panoptimus einer Effizienzsteigerung der Macht, denn er führt dazu, die Macht zu internalisieren, die ständige Überwachung zu antizipieren (vgl. Foucault 2015[1976], S. 267ff.). In der Online-Lehre greifen nun das disziplinierende und das panoptische Prinzip der Macht ineinander und überlagern sich: Studierende wie Lehrende sind zuhause eingesperrt, um Ansteckungen zu

verhindern, das Lernen und Lehren soll aber weitergehen wie bisher oder sogar noch effizienter werden, beispielsweise indem Studierende zu selbstregulierten Steuerungen angehalten werden.

Verfeinerte Technik, gesteigerte Kontrolle

Was an Macht und Kontrolle durch fehlende Körper und neue Körperlichkeiten zu entgleiten droht, scheint durch so manches technische Werkzeug kompensiert zu werden. Neue Kontrollfunktionen treten hinzu, die teilweise bereits in den technischen Plattformen selbst implementiert sind und das lehrende Handeln vorstrukturieren, so sie nicht gezielt und reflexiv so weit wie möglich umgangen werden.

Beschränkte sich der lehrende Umgang mit digitaler Technologie bei vielen bislang weitgehend darauf, Texte und Folien auf Moodle zur Verfügung zu stellen, so veränderte sich die Logik des Lehrens nun grundlegend. Die digitalen Werkzeuge präformieren dabei die gesamte Interaktion mit den Studierenden und ihre Einbindung und bergen zahlreiche Disziplinierungsmöglichkeiten, von denen vielleicht manche Lehrenden auch im analogen Lernraum träumen würden: Studierende können in Video-Settings stumm geschaltet werden, können des Raums verwiesen werden, jedenfalls aber werden sie vieler ihrer Handlungs- und (subtilen) Widerstandsmöglichkeiten beraubt. Alessandro Barberi und Christian Swertz machen allerdings darauf aufmerksam, dass Algorithmen „*keine natürlichen, sondern artifizielle Gegenstände*“ sind und von Entscheidungen der Akteurinnen und Akteure gemacht werden (Barberi/Swertz 2020, S. 86). Selbst Werkzeuge, die für eine Zusammenarbeit gedacht sind, bergen disziplinierende und hierarchische Elemente, wenn durch „*administrative Eingriffe und lokale Anpassungen [...] Partizipation, kollaboratives Arbeiten und Rückkanäle [ausgeschlossen] und institutionelle Barrieren aufrechterhalten*“ werden (Bohnenkamp et al. 2020, S. 7).

In Moodle der Universität Graz ist beispielsweise die Vorannahme festgelegt, dass alle Aktivitäten der Studierenden von den Lehrenden bewertet werden. Jeder kleinen Aufgabe ist die Voreinstellung zugeordnet, mit einer Punktezahl vermessen zu werden, welche dann zu einer Gesamtleistung

addiert werden können. Dass sich Studierende gegenseitig Feedback geben, ist kaum vorgesehen und teilweise nur über aufwändige Umwege herstellbar. Diese Architektur unterstützt ein outputorientiertes Verständnis vom Lernen, in dem Lehrende als allmächtige Instrukteur*innen alle Fäden in der Hand halten. Auch wenn einzelne Anwendungen wie Foren oder Chats Mitwirkung ermöglichen, so sind diese doch meistens so organisiert, dass vor allem die Lehrenden Leistungen der Studierenden einfangen.

Noch beängstigender sind aus unserer Sicht allerdings Voreinstellungen und vorgesehene Handlungsmöglichkeiten in Videokonferenz-Systemen. Die in den Programmen vorab festgelegte Handlungsmacht liegt fast ausschließlich in den Händen der Konferenzleitung, die als „Hosts“ oder „Moderator*innen“ alle Rechte innehaben. Sie können einlassen, stumm schalten, rauswerfen, Rechte zuweisen, private Chats unterbinden – eine Praxis, die auch in wissenschaftlichen Online-Konferenzen angewendet wird und uns irritiert, weil diese Art der Bevormundung uns in den Status versetzt, einem autoritären Willen ausgeliefert zu sein. Foucaults Panopticon ist schließlich auch darauf ausgerichtet zu verhindern, „*mit seinen Gefährten in Kontakt zu treten*“ (Foucault 2015[1976], S. 259) – das digitale Pendant ist die Unterbindung von privaten Chats und damit privater Nebengespräche, die jeden sozialen Austausch vereiteln. Manche Systeme verhindern zudem grundsätzlich die Option, alle Teilnehmenden als gleichwertige Moderator*innen teilnehmen zu lassen und somit Rechte zu teilen. Andere Programme wiederum bergen sogar potenzielle „*Lauschangriffe*“, indem sich die Moderator*innen per Audio in die Kleingruppen zuschalten können und es hoher Aufmerksamkeit durch die Studierenden bedarf, um zu bemerken, dass ihnen zugehört wird.

Hiermit betreten wir einen weiteren Problembereich: die Nutzung dieser Systeme durch die Lehrenden. Die angelegten – ach so praktischen – Einstellungen, mit denen die Studierenden möglichst vollständig unter Kontrolle gebracht werden können, sind verlockend: Zutritt erst nach Erlaubnis, automatische Zuweisung zu Kleingruppenräumen, fixe Zeitfenster, nach denen die Studierenden automatisch – vielleicht mitten im Satz – wieder in den Hauptraum

zurückgeworfen werden. All diese Einstellungen geben Lehrenden hohe Kontrollmöglichkeiten und verführen zur Verwendung, um die verunsicherte Souveränität zu stabilisieren. Wer wagt es schon, allen Teilnehmenden Moderationsrechte zuzugestehen? Und warum Kleingruppen-Räume zeitlich offener einrichten und gar noch Selbstzuordnungen der Studierenden zulassen, wenn es anders doch viel rascher geht? Studierende bleiben ausgeliefert und technisch diszipliniert.

Von kritischen Mediendidaktiker*innen wird bemängelt, dass solche neuen medialen Handlungspraktiken kaum reflektiert werden (vgl. Schiefner-Rohs/Hofhues 2018, S. 248; siehe auch Allert/Asmussen 2017; Allert/Asmussen/Richter 2017). Ganz in der Logik eines „bildungstechnologischen Ansatzes“ geht es vielmehr meist darum, wie und mit welchen digitalen Technologien eine direkte Übersetzung von Inhalten in digitale Formen stattfinden soll (vgl. Schiefner-Rohs/Hofhues 2018, S. 243) – Lehrende werden zu Technolog*innen, digitale Medien zu Werkzeugen. Nicht eingehender betrachtet wird aber, dass eine direkte Übersetzung nicht gelingen kann, Online-Lehre vielmehr eine grundlegende Neukonzeption der eigenen Lehre erfordern würde und nicht alle Aspekte digitalisierbar sind. Unter der Hand werden durch die Übersetzungsversuche alte Vorstellungen von der direkten Übertragbarkeit von Wissen reaktiviert und zugleich – ganz im Zeitgeist von Selbsttechnologien – Studierende als autonome, selbstorganisierte Lernende adressiert. Widersprüchlich dazu ist aber auch gleichzeitig eine Rücknahme der gouvernementalen Führungstechniken zu verzeichnen: Mit den angelegten oder genutzten Kontrollmöglichkeiten wird selten „sanft geführt“ (siehe Bröckling 2017), sondern sogar wieder stärker diszipliniert. Der Machtraum wird programmatisch zugunsten der Lehrenden verschoben und das von Foucault analysierte Panopticon drängt sich mehrfach als Analogie auf, beispielsweise in der ständigen Sichtbarkeit – so die Videos aktiviert sind.

Soziale Herausforderungen des virtuellen Raums

Der virtuelle Raum ist ein völlig veränderter sozialer Raum. Im analogen Seminarraum wird der soziale Raum in eingeübten Ritualen und Gesten von allen

gemeinsam hergestellt, seien es Begrüßungsrituale, körperliche Positionierungen in den Räumlichkeiten oder Mimiken, Gesten und Stimmungen (vgl. Kollmer 2020, S. 198). Der virtuelle Raum ist kein Raum für diffuse Zwischentöne, für das Einfangen von Stimmungen, für Spontaneität. Zahlreiche minimale Interaktionen fallen weg.

Die Illusion besteht nun darin, den vermissten gemeinsamen sozialen Raum virtuell reproduzieren zu können, beispielsweise dadurch, dass alle ihre Kameras einschalten. Lehrende klagen, mit ihrem eigenen Gesicht als einzigem Bild am Bildschirm zu reden, und unterstellen Abwesenheit, Unaufmerksamkeit, empfinden Ablehnung. Zahlreiche Memes, von uns eingeholte Rückmeldungen von Studierenden, aber auch erste wissenschaftliche Erkundungen (siehe z.B. Kollmer 2020; Dickel 2020) enthüllen selbst für Verfechter*innen des Digitalen (siehe Fischer 2021) legitime und nachvollziehbare Gründe für die Kamera-Verweigerung: unzureichende Technik, nur an unmöglichen Orten funktionierendes WLAN, aber auch enge Wohnverhältnisse, unaufgeräumte Zimmer, Teilnahme im Schlafanzug bis hin zu sozialen Ängsten. Der Kameraausschnitt hinter dem eigenen Gesicht zeigt den privaten Raum und verrät vielleicht mehr, als die Studierenden preisgeben möchten. Die verordnete physische Distanz kollabiert also gleichzeitig zu einer absoluten Distanzlosigkeit (vgl. Dickel 2020, S. 83). Grenzen zwischen Beruf/Studium und Privatheit erodieren. Das Öffentliche dringt in das Private ein und das Private wird öffentlich, inklusive durch den Bildschirm wandernder Katzen und Aufmerksamkeit heischender Kleinkinder.

Die neue Form der Sichtbarkeit, die die Privaträume miteinschließt, erinnert nicht von ungefähr an Foucaults Modell der gewaltlosen Macht, die von einer umfassenden Sichtbarkeit und einer permanenten Selbstkontrolle aufrechterhalten wird. „Die Sichtbarkeit ist eine Falle“, dieses vielzitierte Urteil Foucaults (2015[1976], S. 257) über das Panopticon scheint auch für Videokonferenzen zuzutreffen, denn sie sind ein potenziell panoptisches Setting – wenn sich denn alle der geforderten Sichtbarkeit aussetzen würden. Videokonferenzen etablieren ein Sichtbarkeitsregime (siehe Bohnenkamp et al. 2020), in dem ich immer davon ausgehen muss, gerade angesehen zu werden, ohne es zu bemerken.

Ich kann mich den Blicken nicht entziehen, ich weiß nicht, ob mich andere (möglicherweise vergrößert) beobachten. Das erzeugt Ängste oder sogar Scham.

Die Beweggründe, die Kamera nicht einzuschalten, müssen daher den Lehrenden bewusst werden, denn sie werfen ein anderes Licht auf die – möglicherweise dem eigenen Souveränitätsverlust geschuldete – Enttäuschung oder gar Entrüstung über kameraverweigernde Studierende. Die Herstellung eines sozialen Raums wird damit zwar tatsächlich torpediert, denn: „*Die Entscheidung, die Kamera nicht einzuschalten, negiert die unhintergehbare Wechselseitigkeit von Sozialität und der Schaffung eines gemeinsamen sozialen Raumes; alles über einen technisch-informationsbasierten Austausch Hinausgehende wird dadurch verunmöglicht*“ (Kollmer 2020, S. 199). Und es stimmt: Die gewohnte Praxis des Seminars kann in so einem Setting nicht fortgesetzt werden. Aber daran ändert auch das Einschalten der Kameras nicht viel. Die eingeschaltete Kamera bedient lediglich die Illusion, als Lehrende sicherstellen zu können, dass Studierende anwesend sind und aktiv zuhören. Doch der Aufmerksamkeit der Studierenden kann ich mir durch einen Blick auf die vielen kleinen Bilder am Bildschirm unmöglich sicher sein, genauso wenig übrigens wie im analogen Seminarraum.

Dass sich durch Online-Lehre neben den Sichtbarkeitsregimes zugleich auch neue „*Unsichtbarkeitsregimes*“ (siehe Bohnenkamp et al. 2020, S.4) verfestigen, bedarf aber ebenso der Aufmerksamkeit. Auch die ungewollte Unsichtbarkeit und Unmöglichkeit der Beteiligung aufgrund unzureichender Internetverbindungen, mangelnder technischer Ausstattung oder fehlender Routinen der Softwarebedienung erzeugen Scham und soziale Angst. Eine andere Art der Unsichtbarkeit wird durch eine Befangenheit erzeugt, sich in der Videokonferenz zu Wort zu melden. Was Lehrende im realen Raum als Zögern wahrnehmen und aufgreifen können, wird im virtuellen Raum unsichtbar. So fallen zögerliche Redebeiträge weg, weil die noch unsicheren Studierenden ihr Mikro gar nicht erst einschalten (vgl. Kollmer 2020, S. 201).

Bei der Kamera-Frage zeigt sich aus der Perspektive kritischer Lehre aber auch eine durchaus sympathische Machtverschiebung hin zu den Studierenden.

Manche Gesten symbolischer Gewalt in analogen Lernräumen funktionieren virtuell per Video nicht: Lehrende können sich nicht im Raum positionieren, höchstens dadurch, dass sie als einzige die Kamera anhaben. Lehrende können aber auch weniger ihre Körpersprache einsetzen, um zu unterbrechen oder um Abwertungen auszudrücken. Noch deutlicher aber wird eine Machtverschiebung bei der Kamera-An-Aus-Frage. Videos nicht einzuschalten – und technische Probleme sind notfalls eine hilfreiche Ausrede –, sind eine der wenigen gegen-mächtigen Handlungsoptionen der Studierenden. Allein, dass Lehrende fehlende Videoübertragungen zuweilen als Zumutung empfinden, deutet einen Machtverlust an. Nicht nur aufgrund der oben genannten Gründe für ausgeschaltete Kameras, sondern auch als gegen-mächtige Handlung finden wir – entgegen anfänglich ebenfalls großen Irritationen – inzwischen durchaus Gefallen an dieser Geste. Sie fordert zu anderen Formen der Interaktion und der Herstellung des sozialen Raums auf. Sie ist den Lehrenden zumutbar.

Reflexive Ausblicke

Die Umstellung auf Online-Lehre macht die Lehrenden wieder zu Lernenden, es ist eine Krisenerfahrung, die uns unserer Souveränität beraubt. Reflexartig versuchen wir, diese Souveränität durch Ausnutzung aller technischen Kontrollmöglichkeiten und im Rückzug hinter die Oberfläche von vorgedachten Arbeitsaufträgen, die einer nach dem anderen von selbstorganisierten Lernenden abgearbeitet werden müssen, wiederherzustellen. Gibt es Alternativen dazu? Unsere Irritationen bringen uns auf die Spur dessen, was anders sein könnte, anders sein müsste, wenn wir bisher gelebten Formaten dialogischer, kritischer Lehre treu bleiben wollen. Die kritische Auseinandersetzung mit Online-Lehre zeigt uns, dass wir deren Bedingungen nicht einfach akzeptieren und abwarten können, bis der Ausnahmezustand vorbei ist. Dieser wird für uns Lehrende retrospektiv eine kurze Episode im langen Lehr-Leben gewesen sein. Für die Studierenden aber sind diese wenigen Semester mitunter entscheidend und ein großer Teil ihres Studierenden-Lebens. Es liegt daher in unserer Verantwortung, unsere digitalen Lehrpraktiken zu reflektieren, kritische Lehransätze auch für digitale Lehre fruchtbar zu machen und Online-Formate

so radikal wie möglich umzustellen. Wo lohnt es sich also einzuhaken, wo weiterzudenken? Einige zentrale Irritationen wollen wir an dieser Stelle noch einmal bündeln und reflexiv weiterdenken.

Skepsis gegenüber den Werkzeugen

Waren wir anfangs froh über neue technische Hilfsmittel, um den Ausnahmezustand bewältigen zu können, so ist spätestens jetzt der Zeitpunkt, danach zu fragen, was diese Werkzeuge auch verunmöglichen und welche negativen Effekte sie hervorrufen. Die Programmierungen und Voreinstellungen machen uns unter der Hand zu Bildungstechnolog*innen, denn hinter ihnen stehen keine bildungstheoretischen oder gar machtkritischen Überlegungen. Es bedarf daher einer kritisch-reflexiven mediendidaktischen Expertise und Beratung, die die machtvollen, disziplinierenden Effekte digitaler Werkzeuge in den Blick nehmen. Welche Möglichkeiten der Offenheit und Mitbestimmung sind demgegenüber denkbar, die Studierende nicht überlasten, ihnen nicht die alleinige Verantwortung für Lernprozesse zumuten und sie in technische Zwänge eintakten?

Der Anrufung zur permanenten Aktivierung widerstehen

Der subjektivierende Effekt der Online-Lehre liegt nicht zuletzt darin, dass bereits im Reden über Online-Lehre, mehr aber noch in deren Anwendung die Studierenden als zu aktivierende, zu motivierende und zu disziplinierende Subjekte angerufen werden. Dahinter steckt auch ein stereotypes Bild leistungsunwilliger und daher zuzurichtender Studierender, das oft unreflektiert das Nachdenken über Online-Didaktik bestimmt. Anstatt als Lehrende darüber zu sinnieren, wie sich Studierende zum Anschalten der Kamera bewegen lassen, oder sich zu echauffieren, weil dies unsere Wohlfühlzone als Lehrende irritiert, könnten wir uns auch darin üben, die ausgeschalteten Kameras auszuhalten. Hier gilt es andere Möglichkeiten zu suchen, Studierende in die Gestaltung der Lehre einzubinden und die Handlungsmacht zuweilen aus der Hand zu geben – z.B. indem an alle Moderationsrechte

vergeben werden, indem Kleingruppen-Räume kein technisches, sondern ein vereinbartes Zeitlimit haben. Solche Gestaltungen irritieren – auch die Studierenden. Sie führen – so unsere Erfahrung – aber auch zu amüsanten Situationen, z.B. wenn wieder einmal jemand die Konferenz aus Versehen für alle beendet. Und sie verschieben Machtverhältnisse – mit allen positiven Nebeneffekten. Verantwortung für die Studierenden zu übernehmen, heißt mehr, als ihnen Arbeitsaufträge zu geben, es muss vielmehr darum gehen, sich auf das Experiment einzulassen, Mitgestaltungsmöglichkeiten und alternative Settings zu eröffnen.

Eigene Vorstellungen von Lehre reflektieren

Irritationen aus der Online-Lehre fordern auch zu einem reflexiven Umgang mit den eigenen Vorstellungen von Lehre heraus. Wer ohnehin nur von faulen Studierenden ausgeht und mit Leistungsdruck und Kontrolle arbeitet, für diejenigen ist Online-Lehre vermutlich gar nicht so unangenehm, manches wird vielleicht sogar begrüßt. Wer aber kritische Lehrensätze verfolgt, das Gegenüber wahrnehmen, fördern, herausfordern will, wer kritisches Denken anregen will, wer sich Gedanken darüber macht, wie Studierende mitgestalten und mitbestimmen dürfen – diese Personen müssen sich fragen, was sie hier eigentlich tun und wie sie das anders machen können, denn: Von der digitalen Lehre wird uns manches erhalten bleiben. Die Pandemie öffnet auch ein Experimentierfeld für die „effizientere“ Gestaltung von Lehre und die Digitalisierungsaffinen, die seit den 1990er Jahren an diskursivem Gewicht gewinnen (vgl. z.B. Haberer 2020), haben ja nur darauf gewartet, nun endlich Relevanz zu erhalten. Vor allem aber: Digitale Lehre stößt uns erst mit voller Wucht darauf, welche Lehrfiguren wir verinnerlicht haben, was uns gar nicht mehr als symbolische Gewalt, als Macht, als Disziplinierung bewusst ist. Auch als kritische Lehrende. Daher ist die jetzige Zeit dafür zu nutzen, nicht nur die Online-Lehre kritisch zu beleuchten, sondern die Wahrnehmungen zum Anlass zu nehmen, um auch die analoge Lehre neuerlich auf deren Machtimplikationen hin zu befragen.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Bröskamp, Bernd (2020):** Körper – Corona – Konstellationen. Die Welt als (körper-)soziologisches Reallabor. In: Volkmer, Michael/Werner, Karin (Hrsg.): Die Corona-Gesellschaft: Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft. Bielefeld: transcript, S. 67-78.
- Alkemeyer, Thomas/Rieger-Ladich, Markus (2008):** Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld: Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In: Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK, S. 103-124.
- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael (2017):** Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 27-68.
- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (2017):** Digitalität und Selbst: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 9-23.
- Barberi, Alessandro/Swartz, Christian (2020):** Doing Digital – Ein Beitrag zur Medienkompetenzvermittlung für Entscheidungsimpulse setzende Akteur*innen. In: Dander, Valentin/Bettinger, Patrick/Ferraro, Estella/Leineweber, Christian/Rummler, Klaus (Hrsg.): Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 77-96.
- Bohnenkamp, Björn/Burkhardt, Marcus/Grashöfer, Katja/Hluchovych, Adrianna/Krewani, Angela/Matzner, Tobias/Missomelius, Petra/Raczkowski, Felix/Shnayien, Mary/Weich, Andreas/Wippich, Uwe (2020):** Online-Lehre 2020 – Eine medienwissenschaftliche Perspektive. Ein Diskussionspapier der Foren Bildung und Digitalisierung der Gesellschaft für Medienwissenschaft zum universitären Betrieb unter Covid-19-Bedingungen. Online: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_DP_10_Online-Lehre_2020_Eine_medienwissenschaftliche_Perspektive.pdf [Stand 2021-11-10].
- Bröckling, Ulrich (2017):** Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp.
- Dickel, Sascha (2020):** Gesellschaft funktioniert auch ohne anwesende Körper. Die Krise der Interaktion und die Routinen mediatisierter Sozialität. In: Volkmer, Michael/Werner, Karin (Hrsg.): Die Corona-Gesellschaft: Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft. Bielefeld: transcript, S. 79-86.
- Foucault, Michel (2015[1976]):** Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2013[1977–1984]):** Analytik der Macht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fischer, Katharina (2021):** Kamera an oder aus? Das ist hier die Frage. -Entscheidungsanregungen für die Online-Lehre. Online: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/kamera-an-aus-webcam-online-lehre> [Stand 2021-05-12].
- Haberer, Monika (2020):** Begriffsklauberei? Diskursentwicklung zu digitalen Medien in der Hochschullehre in bildungspolitischen Schriften. In: Bauer, Reinhard/Hafer, Jörg/Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy/Thillosen, Anne/Volk, Benno/Wannemacher, Klaus (Hrsg.): Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven. Münster, New York: Waxmann, S. 134-151.
- Klein, Gabriele/Liebsch, Katharina (2020):** Herden unter Kontrolle. Körper in Corona-Zeiten. In: Volkmer, Michael/Werner, Karin (Hrsg.): Die Corona-Gesellschaft: Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft. Bielefeld: transcript, S. 57-65.
- Klingovsky, Ulla (2013):** Lebenslanges Lernen im Postfordismus. Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 18, 2013. Wien. Online: http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-18/meb13-18_06_klingovsky.pdf [Stand: 2021-11-10].
- Kollmer, Imke (2020):** Zur Gesichtslosigkeit der Online-Lehre. Über einige Schwierigkeiten nicht nur der digitalen seminaristischen Praxis. In: Sozialer Sinn, 1, 2020, S. 185-204.
- Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (2000):** Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologie. Eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-40.
- Link, Jürgen (2014):** Disziplinartechnologien/Normalität/Normalisierung. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich J. (Hrsg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, S. 242-246.
- Moebius, Stephan/Wetterer, Angelika (2011):** Symbolische Gewalt. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 4, 2011, S. 1-10.
- Möller, Troger (2008):** Disziplinierung und Regulierung widerständiger Körper: zum Wechselverhältnis von Disziplinarmacht und Biomacht. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2. Frankfurt am Main: Campus, S. 2768-2780. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-151624> [Stand: 2021-11-10].
- Schäfer, Alfred (2017):** Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schiefner-Rohs, Mandy/Hofhues, Sandra (2018):** Prägende Kräfte. Medien und Technologie(n) an Hochschulen. In: Weich, Andreas/Othmer, Julius/Zickwolf, Katharina (Hrsg.): Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule. Wiesbaden: Springer, S. 239-254.
- Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (2008):** Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK, S. 7-21.

Volkmer, Michael/Werner, Karin (2020): Vorwort. Über Corona schreiben? – Das „Making-of“ dieses Buches. In: Dies. (Hrsg.): Die Corona-Gesellschaft: Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft. Bielefeld: transcript, S. 11-14.



Foto: Foto Mur

Dr.ⁱⁿ Katarina Froebus

katarina.froebus@outlook.com

Katarina Froebus studierte Pädagogik, Psychologie und Anglistik an der TU Darmstadt und war bis 2021 Universitätsassistentin am Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung der Universität Graz. In ihrer Dissertation befasste sie sich mit dem „Untoten in der Pädagogik“ (erschieden 2019 im Löcker Verlag). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen ungleichheitssensible Professionalisierung, kritische Bildungstheorie nach der Subjektkritik sowie Kollektive Erinnerungsarbeit und biographisch-reflexive Zugänge zu Bildungsungleichheit.



Foto: K. K.

Assoz.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Daniela Holzer

daniela.holzer@uni-graz.at

Daniela Holzer ist Assoziierte Professorin im Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Sie habilitierte sich 2016 mit ihrer Schrift „Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung“. Ihre Forschungen richten einen kritischen Blick auf Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung in aktuellen Gesellschafts- und Herrschaftsverhältnissen. Sie ist Mitglied der Gruppe „Kritische Erwachsenenbildung“ und Mitorganisatorin und Leiterin der Workshopreihe „The dark side of adult education“.

University Online Education: Power shifts and new disciplining spaces

Abstract

This article critically analyzes and reflects on selected situations from university online education from the perspective of research on power, symbolic violence and subjectivation practices. The authors show how problematic aspects can develop even in the small details of the learning environments and in associated interactions between instructors and students and among students. Their observations are developed on the basis of three topics: new physicality and disembodiment, control through technical arrangements and changed social relations in online learning. In addition to situation-related changes in teaching-learning forms and technical boundary conditions, the authors also see the irritated sovereignty of teachers as a reason that problematic disciplinary and control mechanisms are prevalent in university education. As a result, critical reflection on online education and then prior analogue in-person teaching practices seems to be indispensable. (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783755723967

Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

HerausgeberInnen der Ausgabe 44-45, 2022

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

MinR Robert Kramreither (Bundesmin. f. Bildung, Wissenschaft u. Forschung)
Dr.ⁱⁿ Gerhild Schutti (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Simone Müller, M.A. (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz
magazin@erwachsenenbildung.at