

## Internetgestützte Lehr- und Lernkulturen

Petra Grell

### Zusammenfassung

*Onlinegestützte Kommunikations- und Bildungsräume sind Bestandteile unserer Gesellschaft, doch ihre Bedeutung, insbesondere für das Lehren und Lernen, wird in der Erwachsenenbildung unterschätzt. Fehlvorstellungen behindern die Auseinandersetzung darüber, in welcher Weise Menschen ihre Handlungsfähigkeit in einer digital geprägten Gesellschaft behaupten können. Erwachsenenpädagogische Praxis und Forschung stehen vor der Aufgabe, sich diesen Herausforderungen zu stellen.*

„Damit kenn’ ich mich nicht so aus. Dafür haben wir einen Spezialisten.“ Eine häufige Reaktion, wenn es darum geht, Bildungsangebote mit den sogenannten neuen Medien zu gestalten. Viele Akteure in der Bildung denken dabei an „E-Learning“, einige an Social Media. Im Normalfall wird versucht, diesen Bereich an Medien-Spezialisten zu delegieren, und zwar so selbstverständlich als wäre es heutzutage noch möglich und angemessen, über Bildung nachzudenken ohne den veränderten Zugriff auf Informationen durch onlinebasierte Medien zu realisieren. Wir leben aber mittlerweile in einer Kultur, die erheblich durch digitale Informationsangebote und Kommunikationswege geprägt ist und jede und jeder ist herausgefordert, sich in dieser Kultur zu orientieren und sie mitzugestalten.

### Verzahnung von Online- und Offline-Räumen

Internetbasierte Kommunikations- und Bildungsräume sind längst Bestandteile unserer Gesellschaft geworden. Doch die Bedeutung dieser Räume und des Lernens in ihnen wird unterschätzt. Insbesondere Personen, die ihre Strategien der Informationsbeschaffung und ihre Routinen alltäglicher Kommunikation vor dem „Siegeszug des Internets“ entwickelt haben, betrachten das Internet gelegentlich so, als handle es sich um eine nur partiell relevante, klar begrenzte Spielwiese. Es wird ignoriert, dass „Online-Welt“ und „Offline-Welt“ längst auf eine Weise ineinander verzahnt sind, so dass eine „zwei-Welten-Betrachtung“ (wie sie sich in der Differenzierung von „virtueller Welt“ und „realer Welt“ wiederfindet) absurd erscheint. Man kann

heutzutage nicht mehr ernsthaft über Bildungsprozesse sprechen ohne das Internet und die Möglichkeiten kollaborativer Informationsgenerierung zu reflektieren. Utopien wie Dystophien helfen dabei wenig. Das Internet löst keine grundlegenden Probleme der Weiterbildungsbeteiligung oder der sozialen Ungleichheit. Doch Blindheit gegenüber den gravierenden Veränderungen, die durch die digitalen Medien in unserer Gesellschaft erfolgen, stellt ein Problem dar – nicht nur für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Unkenntnis (etwa die Übertragung traditioneller Vorstellungen von Massenmedien) führt zu Fehleinschätzungen bezüglich der erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Relevanz der digitalen Medien im Kontext des lebenslangen Lernens.

### **Verbreitete Fehlvorstellungen**

Beispielhaft lassen sich zwei typische Fehl-Vorstellungen beschreiben. Die erste Fehlvorstellung ist, dass das Internet im Grunde nur eine Art moderner Bibliothek (alternativ mit abwertendem Tonfall: „eine große Müllkippe“) sei, die durch eine Hochgeschwindigkeits-Rohrpost „E-Mail“ – dieses hält man dann für nützlich – ergänzt werde. Das Internet wird hier völlig unzutreffend als eine Art Objekt missverstanden, nicht als eine prinzipiell unbegrenzte Struktur bestehend aus vernetzten Rechnern, auf denen ein standardisiertes Protokoll zum Austausch von Datenpaketen verwendet wird. Das Internet war von Anfang an auf Kommunikation und wechselseitigen Zugriff angelegt und musste nicht erst durch ein „Web 2.0“ zu einem interaktiven Raum werden. Und es wurde von Anfang an auch dazu genutzt. Es ist zwar möglich, das Internet zu nutzen, ohne es verstanden zu haben, als Dienst zum Versenden von Mails oder zum bibliotheksähnlichen gezielten „Nachschlagen“ von Informationen, doch entspricht diese Nutzungsweise weder den Möglichkeiten noch den von jüngeren Menschen bereits gelebten Realitäten. Smartphones schließlich haben den Zugriff auf das Internet in handlicher Weise mobil und allverfügbar gemacht.

Eine zweite Fehlvorstellung ist, dass internetgestützte Bildung in klar separierten virtuellen Räumen stattfindet. Zwar existieren beispielsweise dreidimensionale Simulationen, doch deren funktionale Abgeschlossenheit, die Interaktionen in andere digitale Räume unmöglich macht (vgl. Grell/Grotlüschen 2009), ist problematisch. Eine ähnliche Abgeschlossenheit findet sich meist auch auf sogenannten E-Learning-Plattformen oder Content-Management-Systemen. Geschlossene Systeme – sie mögen in Einzelfällen sinnvoll zur Anwendung kommen – vernachlässigen, dass es gerade die nahezu unbeschränkten Möglichkeiten der Verknüpfung von Informationen unterschiedlicher Couleur sind, die das Potential internetgestützter Bildungsräume ausmachen. Dieser „Überfluss“ an Möglichkeiten stellt dabei gleichermaßen eine Herausforderung dar.

## Handlungsfähigkeit in einer digital geprägten Gesellschaft

Im Fokus der erziehungswissenschaftlichen und medienpädagogischen Aufmerksamkeit stehen digitale Kultur- und Bildungsräume, die neue Formen der Kommunikation, des Informationsaustausches, der kollaborativen Generierung von Wissen, der Reflexion von Erfahrungen und Erkenntnissen bieten (vgl. Grell/Marotzki/Schelhowe 2010). Und es werden Fragen aufgeworfen, welche Kompetenzen Menschen benötigen, um sich in der sich durch digitale Informations- und Kommunikationstechnologien so rapide wandelnden Welt zu entfalten und aktiv gestaltend einbringen zu können (vgl. Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung, Schelhowe et al. 2010). Zweifellos kann diese durch Technologien angestoßene Entwicklung von Informations- und Kommunikationsformen und die gesellschaftliche Anforderung, auch in diesen Kontexten kompetent agieren zu können, von den Subjekten als Zumutung erlebt werden, insbesondere, wenn diese Entwicklung auf dem Hintergrund der eigenen biographischen Erfahrungen und im Blick auf die eigene Lebenswelt als nicht sinnvoll eingeschätzt wird. Ein entsprechender erwachsenenpädagogisch geprägter Diskurs um medienbezogene Kompetenzen, nicht im Sinne einer funktionalen Anpassung, sondern im Sinne einer Verfügung über sich selbst (vgl. Heydorn 1980) und der Handlungsfähigkeit in einer digital geprägten Gesellschaft ist notwendig.

## Nutzung und Bedeutungszuschreibungen

Nutzen alle das Internet? Die Daten des (N)Onliner-Atlas 2011 vermitteln, dass mittlerweile drei Viertel (74,7 Prozent) der Bevölkerung über 14 Jahre das Internet nutzen. Diese Pauschalangabe verstellt aber eher den Blick, denn die Nutzung der älteren Personen unterscheidet sich erheblich von denen der jüngeren. Betrachtet man Haushalte, in denen Kinder oder Jugendliche heranwachsen, so stellt sich die Ausstattung und Nutzung anders dar. Die Ergebnisse der JIM-Studie (2011) zeigen, dass in Haushalten, in denen Jugendliche leben, zu 99 Prozent ein Internetzugang vorhanden ist und dass 89 Prozent der Jugendlichen das Internet täglich oder mehrmals in der Woche nutzen (JIM 2011, S. 5, S. 13). Nutzungsunterschiede lassen sich weiter beschreiben und es zeigt sich, wie so oft, ein deutlicher Zusammenhang zwischen Bildungsabschluss und der Online-Nutzung: Personen mit hohen und höchsten Bildungsabschlüssen nutzen das Netz zahlreicher. Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich nur noch ausgeprägt in den älteren Jahrgängen. In der Gruppe der 14- bis 19-jährigen nutzen sogar mehr Frauen das Netz, doch unterscheiden sich insgesamt in den jüngeren Altersgruppen – bis zu den Unter-40-Jährigen – die Werte um höchstens 3 Prozent. Doch die Internetnutzung der Frauen zwischen 50 und 59 Jahren liegt mit 70,6 Prozent mehr als zehn Prozentpunkte unter denen der Männer (Nonliner-Atlas 2011, S. 44). In der Altersgruppe der 60 bis 69-jährigen sind weniger als die Hälfte der Frauen Internetnutzerinnen (48,5 Prozent), während zwei Drittel der Männer (66,7 Prozent) online sind (ebd.). Unterschiede bezüglich der Bil-

dungsgänge oder Geschlechter lassen sich bei Heranwachsenden in Bezug auf die Frage „online oder nicht online“ nicht mehr erkennen.

Augenfälligstes Beispiel für die unterschiedliche Nutzung jüngerer und älterer Personen ist die Verwendung digitaler Formen der Kommunikation, Vernetzung und Beteiligung an Communities, welche für ältere Erwachsene kaum relevant sind. Nur 9 Prozent der ab 60-jährigen, 17 Prozent der 50- bis 59-jährigen und 20 Prozent der 40- bis 49-jährigen nutzen private Communities mit einem eigenen Benutzerprofil; aber 81 Prozent der 14- bis 19-jährigen, 65 Prozent der 20- bis 29-jährigen und bereits 44 Prozent der 30- bis 39-jährigen sind online untereinander vernetzt (ARD-ZDF-Online-Studie, Busemann/Gscheidle 2010, S. 364). In den Online-Communities erleben wir neue Formen der Selbstdarstellung und Handlungsdokumentation aber ebenso altruistische Formen des Sich-wechselseitig-Unterstützens und eine unfassbare Bereitschaft, Anleitungen und (Video-)Tutorials zu allmöglichen Gegenständen und Problemstellungen zu verfassen und zu verbreiten.

Dass jüngere bildungsaffine Personen die Fähigkeit, kompetent mit dem Internet umgehen zu können, eher für nützlich halten als ältere bildungsferne Personen, zeigten auch die Ergebnisse einer Eurobarometer-Umfrage zum lebenslangen Lernen in Europa (Chisholm et al. 2004, S. 27). Während die Menschen europaweit den herkömmlichen Fähigkeiten wie Lesen/Schreiben, Rechnen und Allgemeinbildung eine durchweg hohe Bedeutung zugewiesen wird, differenziert die Nützlichkeits einschätzung von informations- und kommunikationstechnologischen Kompetenzen aber nicht nur nach Alter, sondern auch nach sozioökonomischem Status und Lebensbereich. Personen mit hohem Bildungsstand und hoch qualifizierter Beschäftigung schätzen die Nützlichkeits dieser Kompetenzen wesentlich höher ein als Personen mit niedrigem Bildungsstand und gering qualifizierter Beschäftigung oder Personen mit niedrigem Bildungsstand ohne Beschäftigung. (Chisholm et al. 2004, S. 37). Vertritt man die Auffassung, dass die Fähigkeit, produktiv mit der digitalen Welt umzugehen, zu einer hochgradig relevanten Kulturtechnik geworden ist, sowohl für die berufliche wie auch die persönliche Weiterentwicklung, dann erschüttert die Abstinenz ebenso wie das Ignorieren dieser Kompetenzen.

Doch nicht nur Gruppen, die bislang keinen Kontakt mit den Möglichkeiten der kollaborativen Informations- und Wissensgenerierung durch das Internet gemacht haben, bilden die Adressaten einer auf Medienbildung abzielenden Erwachsenenbildung. Während unmittelbar einleuchtend ist, dass Personen, die keinen Zugang zum Internet gefunden haben, auch keine Kompetenzen im Umgang mit diesem entwickelt haben können, ist der Umkehrschluss keineswegs möglich. Aus der Tatsache, dass jemand das Internet in irgendeiner Weise nutzt, lässt sich keineswegs eine erfüllende und kompetente Umgangsweise ableiten. Es ist ein Missverständnis zu glauben, dass „digital natives“, die ggf. das Internet-ABC beherrschen, automatisch auch kompetent in der Vielfalt der digitalen Welten agierten. Die Frage: „digital native oder digital naive?“ (Ganguin/Meister 2012) ist berechtigt. Untersuchungen (vgl. Schulmeister 2009) entmystifizieren die Vorstellung der kompetenten „digital natives“. Die Frage ist, wie Erwachsenenbildung auf diese Bündel von Herausforderung im Zuge der Förderung lebenslangen Lernens reagiert.

## Praxen der Erwachsenenbildung

Die erwachsenenbildnerische Praxis nimmt sich angesichts dieser Herausforderungen noch recht bescheiden aus. Es zeigen sich im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien zwei Segmente, auch wenn diese in Kombination auftreten. Wir sehen immer noch einen starken Fokus auf der Vermittlung von Anwendungskennnissen, exemplarisch am Modell eines Computerführerscheins zu verdeutlichen. Die Fähigkeit zur Anwendung verbreiteter bürobezogener Software soll „arbeitsmarktfähig“ machen, dabei bleiben umfassendere Dimensionen einer Medienkompetenz tendenziell unberücksichtigt. Zum anderen werden digitale Medien als Werkzeuge des Zeigens oder Aufgaben-Stellens im Lehr-Lern-Geschehen – etwa im E-Learning, E-Teaching oder Blended Learning – genutzt. Ein Blick auf die Forschungslage (Zeuner & Faulstich 2009) verdeutlicht, dass Forschung über Medienpraxis in der Erwachsenenbildung nicht im Vordergrund steht. Untersuchungen von Pietraß (2006), Schäffer (2003) und Holm (2003) fokussieren auf das Medienhandeln von Erwachsenen. Untersuchungen von Grotluschen (2003, Grotluschen & Brauchle 2004, 2006) oder Pfeffer-Hoffmann (2007) analysieren eindrücklich, wie die E-Learning-Angebote – auch Angebote explizit für bildungsferne Milieus – hinter den Möglichkeiten einer umfassenden Medienbildung zurück bleiben.

Im Kontext der Hochschulbildung werden interaktive, online-basierte Angebote wesentlich intensiver diskutiert. Die Möglichkeiten, in einem didaktischen Szenario aktiv (und nicht bloß aufgabenerfüllend) zu partizipieren, werden unter anderem durch den Einsatz von Wikis oder Blogs umgesetzt. Jenseits der Debatte von räumlicher und zeitlicher Flexibilität wird als ein zentrales Potenzial von Wikis und Blogs die Möglichkeit gesehen, Begrenzungen und Rollenzuschreibungen zu flexibilisieren. Michael Kerres weist darauf hin, dass diese Relativierung einer klaren Trennlinie bereits im Zusammenhang der Umsetzung konstruktivistischer mediendidaktischer Ansätze erfolgt ist (Kerres 2006, S. 4). So wie sich mit der Veralltäglichen des Internets die Grenzen zwischen medialen Produzenten und Konsumenten verändert haben, so verändern sich beim Einsatz von sogenannter Social Software in Bildungsräumen auch die Grenzen zwischen Lehrenden und Lernenden. Lernende werden zu Produzenten von rezipierbaren Wissensinhalten. Offen bleibt im Kontext dieser Grenzverschiebung, inwiefern die Akteure – insbesondere die Lernenden, aber auch die Lehrenden – die Fähigkeit mitbringen oder entwickeln, produktiv mit der Grenzverschiebung umzugehen. Reinmann macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass man „beim Web-Nutzer geradezu zwangsläufig von einer hohen Selbstorganisation und der Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen ausgehen [müsse]: Nur dann nämlich können diese Potenziale auch genutzt werden“ (Reinmann 2010, S. 77). Die Grenzverschiebungen gelten folglich als Potenzial, erzeugen aber auch neue Herausforderungen. Dass die anvisierte Partizipation der Teilnehmenden nicht immer wie gewünscht erreicht wird, konnten wir in einer Sekundäranalyse von Case-Studies verdeutlichen. (Grell/Rau 2010, 2011) Die Analyse von empirisch basierten Artikeln in zwei englischsprachigen Fachzeitschriften und deutschsprachigen Kongressbänden zum Einsatz von Social Software im Rahmen von Hochschullehrveranstaltungen

zeigte, dass ausbleibende Partizipation zwar thematisiert wird, dass jedoch die Folgen spezifischer Interventionen (z. B. die Einführung verpflichtender Aufgaben) zur Erhöhung der Beteiligung ausgesprochen selten reflektiert werden.

Und doch: Eine Besonderheit von Social Software liegt darin, dass in neuer Weise Ideen und Gedankengänge Einzelner dokumentierbar artikuliert werden – wodurch neue Möglichkeiten der eigenen und wechselseitigen Referenzierung entstehen. Iske und Marotzki weisen darauf hin, dass durch diese Artikulation „Erfahrungen sowohl für den Autor wie auch für Dritte überhaupt erst sichtbar, adressierbar und referenzierbar und damit zum Ausgangspunkt individueller wie kollaborativer Nutzung (‘sharing’) [werden]“ (Iske & Marotzki 2010, S. 146). Kollaboration erfolgt in diesem Sinne im Kontext inhaltlicher Auseinandersetzung und basiert auf dem Teilen von Informationen, Erfahrungen und Erkenntnissen. Wikis zielen, so Iske und Marotzki, „grundsätzlich auf die Transformation von Nutzern zu Autoren, von der Rezeption von Wissen zur Generierung von Wissen, von der individuellen Nutzung zur Nutzung in einer Gruppe“ (Iske & Marotzki 2010, S. 149). Die aktive Einbeziehung onlinegestützter Räume eröffnen in neuer Weise Möglichkeiten individueller und kollektiver Transformationsprozesse durch die Teilhabe an gemeinsamer Informations- und Wissensproduktion.

Recht neu sind Ansätze des „mobile learning“ im betrieblichen Kontext (Pachler, Simmer & Seipold 2011). Smartphones und hochmobile Netbooks werden z. B. für das gezielte Abrufen von Informationen und Wissensbeständen in alltags- bzw. berufsbezogenen Handlungssituationen präpariert oder für das Lernen in Arbeitspausen verwendet. De Witt et al. (2011) von der Fernuniversität Hagen beforschen dies derzeit. Eine Untersuchung, wie Neil Selwyn et al. (2006) sie etwa in UK durchgeführt haben – eine Bestandsaufnahme des Lernens Erwachsener im digitalen Zeitalter – wäre notwendig, um aufbauend auf den Handlungspraxen und ohne Defizitdenken angemessene Angebote der Erwachsenenbildung zu entwickeln.

## Herausforderungen

„Für das Lernen im Lebenslauf sind verstärkt neue Bildungstechnologien auszubauen und zu nutzen, um insbesondere Erwachsenen neue Zugänge zum selbstgesteuerten Lernen zu ermöglichen.“ (Empfehlungen des Innovationskreis Weiterbildung, S. 29). Zugänge für Erwachsene zu diesem Ressourcenfeld Internet zu schaffen ist unabdingbar. Zugänge zum kompetenten Umgang mit den Möglichkeitsräumen des Internets zu schaffen, um sie für eigene Interessen als Kommunikations- und Bildungsräume erschließen zu können, ist nicht minder wichtig. Und dieser kompetente Umgang erschöpft sich nicht in Sachkenntnissen oder Anwenderfähigkeiten. Henry Jenkins et al. thematisieren einige für die deutschsprachige Community sicherlich ungewöhnliche neue „Skills“, von denen ich hier nur drei nenne: die Fähigkeit mit den Gegebenheiten zu spielen und zu experimentieren („Play“), die Fähigkeit, Bestehende Medieninhalte aufzunehmen und neu zu „remixen“ („Appropriation“), die Fähigkeit sich über verschiedene Communities hinaus zu vernetzen und Perspektiven und alternative Normen neu auszuhandeln („Negotiation“) (Jenkins et al. 2009, S 35 ff.) Es

geht darum, digitale Medien und onlinegestützte Angebote und Strukturen nicht nur als Herausforderung für eigene Orientierungs- und Bildungsprozesse zu begreifen, sondern mit und in diesen eigene Bildungsinteressen produktiv zu realisieren. Dies setzt ein erhebliches Maß an Wissen (um die vielen Personen kaum vorstellbaren Möglichkeiten) und Fähigkeiten voraus. Um zu verhindern, dass nur die bildungsaffinen Personengruppen die Chance erhalten, hiervon zu profitieren, sind flächendeckend Angebote notwendig. Angebote, die an den lebensweltbezogenen Interessen anknüpfen.

## Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.)(2008):Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn, Berlin.
- Busemann, K.; Gscheidle, C. (2010): Web 2.0: Nutzung steigt – Interesse an aktiver Teilhabe sinkt Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2010. In: Media Perspektiven 7-8/2010. Verfügbar unter: [www.media-perspektiven.de/uploads/tx\\_mppublications/07-08-2010\\_Busemann.pdf](http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/07-08-2010_Busemann.pdf).
- Chisholm, L.; Larson, A.; Moussoux, A. (2004): Lifelong learning. Citizens' views in close-up. Findings from a dedicated Eurobarometer Survey. Luxembourg.
- De Witt, C.; Ganguin, S.; Kuszpa, M.; Mengel, S. (2011): Mobile Learning in the process of work – Participation on Knowledge and Experience for occupational qualification. In: Pachler, N.; Pimmer, Ch.; Seipold, J. (Hrsg.): Work-based mobile learning: concepts and cases. Oxford. S. 147-171.
- Ganguin, S.; Meister, D. (Hrsg.) Digital native oder digital naiv? Medienpädagogik der Generationen. München 2012.
- Grell, P.; Paul, B.: Weiterbildung trotz Familie und Beruf. Hamburg 2000.
- Grell, P. (2011): Lebensbegleitendes Lernen in virtuellen Räumen. In: Arnold, Rolf; Pachner, Anita (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Hohengehren: Schneider, S. 185-191.
- Grell, P.; Rau, F. (2011): Partizipationslücken. Social Software in der Hochschullehre. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft 21 Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten. Artikel (Vollversion) als PDF [www.medienpaed.com/21/grell\\_rau1111.pdf](http://www.medienpaed.com/21/grell_rau1111.pdf).
- Grell, P.; Rau, F. (2010): Participation under compulsion. In: International Journal of Emerging Technologies in Learning (i-JET) Vol. 5, No. 4, pp. 26-30. [Online zugänglich://[online-journals.org/i-jet/article/view/1458](http://online-journals.org/i-jet/article/view/1458)].
- Grell, P.; Grotlüschen, A. (2009): Lernort Second Life. In: Faulstich, P.; Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg (VSA). S. 111-128.
- Grotlüschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Weiterbildung. Münster 2003.
- Grotlüschen, A.; Brauchle, B. (2004): Bildung als Brücke für Benachteiligte. Hamburger Ansätze zur Überwindung der Digitalen Spaltung. Münster 2004.
- Grotlüschen, A.; Brauchle, B. (2006) Lernkompetenz oder Learning Literacy? Kommunikation, Lernen und E-Learning als widersprüchliche Anforderungen an bildungsferne Gruppen. Hamburg.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften Band 3. Frankfurt a. M.: Syndikat.

- Iske S.; Marotzki, W. (2010). „Wikis: Reflexivität, Prozessualität und Partizipation.“ Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und die britische Diskussion. Hrsg. von Ben Bachmair. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 141–151.
- Jenkins, H. (2009): *Confronting the Challenges of a Participatory Culture*. Media Education for the 21st Century. Cambridge, MIT Press.
- Kerres, Michael (2006). „Potenziale von Web 2.0 nutzen.“ Handbuch E-Learning. Hrsg. von Andreas Hohenstein & Karl Wilbers. München: DWD Verlag. Vorläufige Fassung://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/sites/medida/files/web20-a.pdf (29.12.2010).
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.): JIM 2011. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2011.
- Initiative D-21/TNS Infratest (Hrsg.): *Nonliner-Atlas 2011*. Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. Online verfügbar unter://nonliner-atlas.de/.
- Pachler, N.; Pimmer, C.; Seipold, J. (Hrsg.) (2011): *Work-based mobile learning: concepts and cases*. Oxford.
- Pfeffer-Hoffmann, C. (2007): *E-Learning für Benachteiligte*. Eine ökonomische und medien-didaktische Analyse. Berlin.
- Pietraß, M. (2006): *Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener*. Bielefeld.
- Prensky, M. (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?*, in: *On The Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 6, Dezember 2001. Online: [www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf)
- Reinmann, Gabi (2010). „Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit).“ *Digitale Lernwelten*. Hrsg. von Kai-Uwe Hugger & Markus Walber. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 75–89.
- Schelhowe, H.; Grafe, S.; Herzig, B. et.al. (2009): *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit*. Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung. Bonn
- Schulmeister, R. (2009): *Gibt es eine „Net Generation“? Erweiterte Version 3*. Hamburg. Online: [www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page\\_id=148](http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=148).
- Selwyn, N.; Gorard, S.; Furlong, J. (2009): *Adult Learning in the Digital Age*. Information Technology and the Learning Society. Routledge.
- Zeuner, C.; Faulstich, P. (2009): *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung*. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim.