

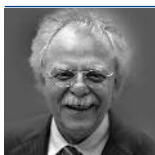
Vom Mythos der Digital Natives und der Net Generation

► Analysen der Frequenz und der Art der Mediennutzung bei Personen bis 30 Jahren belegen, dass es die sogenannten Digital Natives nicht gibt. Die Mediennutzung gilt nur der Freizeit, ein Transfer auf Lernen findet nicht statt. Sie dient in erster Linie der Kommunikation mit den Peers, dem wichtigsten Part in der Sozialisation der Heranwachsenden. Der Beitrag beleuchtet vor diesem Hintergrund Art und Funktion der Mediennutzung junger Erwachsener und argumentiert, dass individuelle Motive und Dispositionen der Lernenden entscheidenden Einfluss auf die Nutzung neuer Medien in Lernkontexten haben.

Der Mythos einer medienomnipotenten „Net Generation“

Es kursieren viele Namen für die nach 1980 Geborenen. TAPSCOTT (1997) prägte den Begriff der Net Generation, HOWE und STRAUSS (2000) nannten sie Millenials, am bekanntesten ist die Wortschöpfung von PRENSKY (2001), der die Jugendlichen als Digital Natives bezeichnete. Seit her kursiert die Behauptung, die nach 1980 Geborenen seien Digital Natives, weil sie mit den neuen Medien aufgewachsen seien und sich durch besondere Eigenschaften auszeichnen: Visuelle Orientierung, Multitasking, aktives Lernen, tolerant gegenüber Minderheiten, teamorientiert, induktive Lernende, rasches Wechseln der Aufmerksamkeit und kurze Antwortzeiten. Nach PRENSKY sollen sie native speaker der digitalen Sprache sein und sogar über ein anderes Hirn verfügen, ausgelöst durch die „Singularität“ (digitaler Urknall) der neuen Medien, und zwischen altem verbrauchten (legacy) und neuem digitalen (future) Wissen unterscheiden (vgl. SCHULMEISTER 2009a). Der Begriff Digital Natives wird in der Öffentlichkeit meistens trivialisiert, so wird z. B. zum 30. Jahrestag des Commodore-Rechners getitelt: „Der C64 machte eine ganze Generation zu ‚Digital Natives‘“ (Welt Kompakt 10.01.2012, S. 26).

Auch „Net Generation“ ist nur eine Metapher. ULRIKE JUREIT (2006) kritisiert, dass der Begriff Generation „mittlerweile so beliebt ist, dass er zur Leerformel zu verkommen droht. In den Massenmedien verkauft sich das Generationenetikett auch ohne Qualitätsstandards hervorragend“ (S. 19). Der betreffenden Alterskohorte fehlen alle Merkmale, die eine Generation ausmachen würde: Homogenität, Identität, Selbstthematisierung, gemeinsamer Erfahrungshintergrund, historische Bezugsereignisse, kollektives Lebensgefühl. Das Internet als gemeinsame Quelle reicht nicht aus, um von einer Generation zu sprechen. Die im Begriff Digital Natives implizite Behauptung, die Technik sei die Ursache des Verhaltens und nicht die Psyche der Jugendlichen, die in den Medien eine angemessene Form der Selbstbeschäftigung entdeckt hat, wird von Jugend- und Medienforschern als technologischer Determinismus kritisiert (BUCKINGHAM 2008; JENKINS 2006). Einheitsstiftende



ROLF SCHULMEISTER

Prof. Dr., Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung, Universität Hamburg

Erfahrungen oder kollektiv erlebte historische Umbrüche sind im Fall der heute 25- bis 30-jährigen nicht erkennbar und eine Selbst-Identifizierung mit den Digital Natives gilt nur für eine verschwindende Minderheit, wobei es sich um eine „verzerrte Selbstdeutung und Wahrnehmung von Welt“ handeln mag (JUREIT 2006, S. 131).

Mediennutzungsdaten widerlegen die These von den Digital Natives

Verhalten sich nach 1980 Geborene so, wie es den Digital Natives unterstellt wird? Es scheint – oberflächlich betrachtet – einiges für die These zu sprechen: So berichtet die Kaiser Family Foundation (2010) über einen enormen Anstieg der Mediennutzung bei Kindern zwischen acht und 18 Jahren: Die Jugendlichen in den USA verbringen 7,38 Stunden täglich mit Medien und noch mehr (10,45), wenn man den Anteil zeitgleich aktiver Medien zählt. Auch die ARD/ZDF-Online-Studien oder die Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (mpfs) registrieren seit zehn Jahren einen Anstieg der Nutzung digitaler Medien, die mit dem Fernsehkonsum gleichziehen. Die Millionen Menschen, die sich in facebook tummeln, scheinen eine ähnliche Aussage zu unterstützen. Es ist deshalb notwendig, hinter die Oberfläche der großen Zahlen zu schauen:

Erstens verzeichnen Studien, die Mediennutzung gemeinsam mit anderen Freizeitaktivitäten erheben, einen hohen Rang für nichtmediale Aktivitäten wie Unternehmungen mit Freunden und Eltern und draußen spielen (vgl. mpfs 1998–2009; mpfs 1999–2008). In der Tat sind es nicht die Medien, sondern die Peers und die Familie, die für die Jugendlichen wichtig sind. Die Freizeitaktivitäten umfassen weit mehr als Fernsehen, Gaming und Internet: Sport, Musizieren, Tiere, Verein, Kirche.

Zweitens rangiert bei der Mediennutzung das Fernsehen oft vor den anderen Medien. So beträgt Fernsehen in der Kaiser Family Studie 4,29 Stunden, die Computernutzung 1,29 Stunden pro Tag und im Ensemble der Medienaktivitäten macht mp3 dem Computer den Rang streitig (2,39 Stunden).

Drittens ist es notwendig, die Computer- und Internet-Nutzung nach Funktionen zu differenzieren. Unterscheidet man die Aktivitäten nach Funktionen, so ergibt sich eine klare Dominanz für alles, was Kommunikation ermöglicht: E-Mail, Instant Messaging und die Mitteilungen in den Social Communities: „Nahezu die Hälfte der täglichen Verweildauer im Netz entfällt auf Kommunikation (...). Bei den Teenagern nimmt der Austausch über die diversen Kanäle 58 Prozent der Nutzungszeit ein“ (BUSEMANN/GSCHEIDLE 2010). Kommunikation ist für Heranwachsende ganz wichtig, die SMS ersetzt heute das Festnetztelefon. Ebenfalls wichtig ist die Suche nach Vorbildern: die Bravo ersetzen heute Websites mit Sportidolen, Filmstars oder Tieren (THEUNERT 2011, S. 71).

Anzeige

Fernlernen



ANGELA FOGOLIN (HRSG.)
Bildungsberatung im Fernlernen
 Beiträge aus Wissenschaft und Praxis
 Berichte zur beruflichen Bildung

Fernlernen wird immer beliebter. Fernstudierende erwerben vor allem abschlussbezogene Qualifikationen. Umso wichtiger ist eine gute Beratung, die die Lebenssituation und die persönlichen Bildungs- und Entwicklungsziele der Fernlerninteressierten berücksichtigt und gleichzeitig seriös und fachlich fundiert ist.

Der Sammelband stellt Ergebnisse eines Projektes vor, in dem das Bundesinstitut für Berufsbildung die Rolle der Bildungsberatung im Fernlernen untersucht hat. Erforscht wurde unter anderem, ob die bestehenden Beratungsangebote den Bedürfnissen der Ratsuchenden entsprechen. Die ermittelten Befunde werden durch Beiträge zur Konzipierung und Gestaltung des Fernlernens aus Sicht von Wissenschaft und Fernlehrpraxis ergänzt.

BIBB 2012, 260 Seiten, 27,90 EUR,
 ISBN 978-3-7639-1150-9

Sie erhalten diese
 Veröffentlichung beim:
 W. Bertelsmann Verlag
 Postfach 10 06 33
 33506 Bielefeld
 Telefon: (0521) 911 01-11
 Telefax: (0521) 911 01-19
 E-Mail: service@wbv.de

BIBB

Wer erwartet hatte, dass das Web 2.0 einen qualitativen Sprung in der Nutzerpartizipation bedeuten würde, sah sich zunächst durch die steigenden Nutzerzahlen für Wikipedia und Weblogs bestätigt. Aber bereits im Jahr 2010 ermittelt die ARD/ZDF-Onlinestudie (BUSEMANN/GSCHEIDLE 2010), dass die passive Web-2.0-Nutzung zwar noch steigt, die Zuwachsrate aber schon sinkt und die aktive Nutzung von Web 2.0 bereits um 50 Prozent geschrumpft ist. Wikis und Weblogs werden überwiegend rezeptiv genutzt, nur von wenigen produktiv. Das Interesse an Fotocommunities, Bookmarking, Weblogs und Twitter sinkt: „Es festigt sich das Bild einer Zwei-Klassen-Gesellschaft der Mitmachanwendungen“ (S. 361). Diese Beobachtung wird durch die jüngste Studie von Pew Internet & American Life (LENHART u. a. 2010) gestützt: Die Blogging-Rate bei Teenagern in den USA ist nach der Studie zwischen 2006 und 2009 von 28 auf 14 Prozent gesunken. Auch das Kommentieren in Blogs hat abgenommen, von 76 auf 52 Prozent. Von allen Medien erweist sich das Handy als Sieger. Auch dies

Digital literacy

Digital literacy deckt eine Problematik ab, die von der Informationskompetenz über die Kommunikationskompetenz bis zur Medienkompetenz reicht. Der Begriff impliziert keineswegs, dass damit die Kompetenzen, die es immer schon im Kontext der analogen Medien gegeben hat, obsolet geworden seien. Im Gegenteil: Lesekompetenz und genaues Zuhören, kritischer Umgang mit Informationen und Werbung aus Zeitungen, Radio und Fernsehen zählen selbstverständlich weiterhin zu dem, was man im angelsächsischen Wissenschaftsbetrieb als Literacy bezeichnet (vgl. Media Literacy Expert Group 2007). Während es bei der Informationskompetenz darauf ankommt, den „Bedarf an Information zu erkennen, gezielt nach ihnen zu suchen, sie kritisch auszuwählen und effektiv weiter zu nutzen“ (vgl. HEINZE/FINK/WOLF 2009, S. 7), definiert sich die Medienkompetenz weniger durch die Handhabung von Hard- und Software und im Zugang zu Ressourcen, sondern vor allem durch die Fähigkeit, Inhalte und Kommunikationsprozesse in den Medien zu verstehen und kreativ an ihnen mitzuwirken (vgl. OFCOM 2006a/b).

bestätigt, dass die Kommunikation mit den Peers der wichtige Sozialisationsfaktor der Jugend ist. Twitter spielt dabei keine Rolle (5 %). Auch die 14. ARD/ZDF-Studie bescheinigt „Twitter eine eher bescheidene Nutzung“ (BUSEMANN/GSCHEIDLE 2010). Betrachtet man diese Erkenntnisse unter dem Blickwinkel der Sozialisation, dann wird deutlich, dass die Jugendlichen aus dem Medienensemble das selektieren, was ihren jugendlichen Bedürfnissen entspricht. Die Kommunikation mit den Peers dominiert ihr Leben, die Unterhaltung ihre Freizeit. Inhalte spielen eine geringere Rolle.

Medienkompetenzen der Jugendlichen: Sind sie „digitale“ Lernende?

Mit Medienomnipotenz, die den Digital Natives unterstellt wird, hat all das nichts zu tun. Analysen der digital literacy (vgl. Kasten) haben gezeigt, dass bei den Studierenden keine Fähigkeiten entstanden sind, wie Schule und Hochschule sie erwarten müssen (vgl. PAECHTER u. a. 2007; HEINZE/FINK/WOLF 2009; OFCOM 2006a/b; LIVINGSTONE/BOBER/HELSPER 2005). Solche Fähigkeiten entstehen nicht einfach beiläufig durch Surfen. Es erfolgt kein Transfer von der Freizeitbeschäftigung mit Medien auf das Lernen, wie auch andere Studien belegen (vgl. KVAVIK/CARUSO 2005).

Verstehen im Sinne der digital literacy meint, Information und Kommunikation in Medien kulturell zu interpretieren und kritisch zu bewerten mit dem Ziel der Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und den medial vermittelten sozialen und politischen Handlungen in verschiedenen Kontexten. Da in den digitalen Medien in besonderer Weise Informationsmanipulation, Datenmissbrauch, virales Marketing und Profiling auf Basis individueller Datenspuren,

1 Ich beschränke mich hier auf Studien zu Studierenden; analoge Studien zur Berufsausbildung sind mir nicht bekannt. In der beruflichen Weiterbildung diktieren andere Notwendigkeiten den Trend zum Fernstudium und damit auch zu einer einfachen Form der Mediennutzung.

aber auch aufregende emotionale Erlebnisse und soziale Gewalt vorkommen, sind neben der Leidenschaft für das Neue auch aktives Engagement und evaluative Vernunft gefordert. Bei der aktiven Partizipation und der kreativen Inhaltsgenerierung stellen wir jedoch die größten Defizite fest (vgl. LENHART u. a. 2010; BUSEMANN/GSCHEIDLE 2010).

Nicht übersehen werden dürfen auch die psychischen Aspekte: Viele Nutzer/-innen verlieren sich in der Fülle der Informationen und Angebote, der Permanenz der Kommunikationsprozesse und der Attraktion vieler Kontakte. Angesichts der Verführbarkeit vieler Nutzer/-innen gehört zur Medienkompetenz nicht nur – was SHERRY TURKLE (2011) in „Alone Together“ besonders deutlich gemacht hat –, das Medium beherrschen zu können, sondern auch, sich nicht vom Medium beherrschen zu lassen und über Selbstkontrolle zu verfügen (vgl. SCHULMEISTER 2011).

Die Mediennutzung in Lernkontexten

Was sich in Studien zur digital literacy gezeigt hat, trifft generell auf den Umgang mit Medien in Schule, Hochschule und Weiterbildung zu. Studien zur Mediennutzung von Studierenden¹ bestätigen, dass nur eine Minderheit über eine ausgeprägte Medienkompetenz verfügt und Interesse an mehr Medieneinsatz hat. An der Online-Umfrage „Recruiting the Next Generation“ (SCHULMEISTER 2009b) nahmen 2.098 Studierende teil. Gefragt wurde nach der Nutzung des Internets. Es stellte sich heraus, dass die Studierenden täglich kommunizieren, eher wöchentlich recherchieren, während sie eher monatlich oder seltener einkaufen. Diese Rangfolge verrät eine recht pragmatische Nutzung von Internet-Diensten.

Die Hälfte von 32 abgefragten Internet-Applikationen waren der Mehrheit entweder nicht bekannt oder wurden nicht benutzt, darunter alle für das Lernen bedeutsame Anwendungen (Bookmarking, Webkonferenz, Virtueller Klassenraum, Podcast etc.). Musik stellte sich als Hauptnutzung heraus, Video, Fotos und Film sowie Internetradio sind die zweihäufigste Nutzungsart, während Podcasts, Internet-TV, Games und Weblogs überwiegend nicht genutzt werden. Nur Applikationen, die einen deutlichen Mehrwert versprechen, werden gewählt, die anderen abgewählt. Mehrere Befragungen sind zu ähnlichen Ergebnissen gelangt (vgl. KLEIMANN/ÖZKILIC/GÖCKS 2008; NAGLER/EBNER 2009).

Im ZEITLast-Projekt wurde mittels eines webbasierten Zeitbudgets in 25 Stichproben aus 20 Studiengängen täglich jeweils fünf Monate lang registriert, wie viel Zeit Studierende mit dem Studieren verbringen (vgl. http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=419; SCHULMEISTER/METZGER 2011). Dabei wurde auch erhoben, wie oft und wie lange IT-Medien für das Studium genutzt werden: Die studienrelevante Mediennutzung im Hauptfach beschränkt

sich auf wenige Minuten pro Tag und stieg nur in Prüfungszeiten leicht an. Dies ist keine Aussage über die Zeit, die Studierende insgesamt mit Medien verbringen, da Aktivitäten in der Freizeit bewusst nicht erhoben wurden.

Was folgt daraus für die Nutzung der Medien in der Berufsausbildung, der beruflichen Weiterbildung und der Ausbildung allgemein? Die weitaus größte Mehrheit der Lernenden wünscht sich einen moderaten Medieneinsatz im Unterricht (KVAVIK 2005). Kommunikationsfunktionen und facebook erfahren hohe Zustimmung bei Schülerinnen und Schülern, Auszubildenden und Studierenden, E-Learning und der Rest des Internets treffen jedoch nicht auf Bedürfnisse der Lernenden.

Individuelle Motive und Fähigkeiten bestimmen Mediennutzung

Beim Versuch der Erklärung dieses Verhaltens wird uns – nicht das erste Mal in der Geschichte – vor Augen geführt, dass wir von den technischen Eigenschaften nicht kausal auf die Nutzung schließen dürfen. Mediennutzung und Missbrauch der stets ambivalent einsetzbaren Technik sind nicht auf technische Eigenschaften zurückzuführen, sondern auf individuelle Motive im sozialen und kulturellen Kontext. Nicht die Technik determiniert die Nutzung, sondern die gesellschaftlichen Szenarien und kulturellen Praktiken beeinflussen die Art der Nutzung (vgl. BUCKINGHAM 2008; JENKINS 2006).

Unser Augenmerk muss deshalb den Bedürfnissen und Motiven der Nutzer/-innen in der Adoleszenz gelten, deren vorrangiges Sozialisationsziel die Entwicklung der eigenen Identität ist. Es kann nicht verwundern, wenn ein Transfer von den Freizeitaktivitäten auf das Lernen ausbleibt, denn es ist vor allem die Kommunikation in der Freizeit, die der Identitätssuche dient. Im Leben der Jugendlichen sind Freizeit und Lernen strikt unterschieden. Obwohl die Medien reiche Möglichkeiten für das Lernen bieten, werden sie in dieser Funktion nicht genutzt. Die Fähigkeiten der Jugendlichen bleiben überwiegend auf Freizeitaktivitäten wie die Kontaktpflege und Kommunikation mit Peers in Social Media, Surfen und zum geringeren Teil Spielen beschränkt.

Die mediale Zurückhaltung der Studierenden ist ein Spiegel ihres Lernverhaltens, für das soziale und kulturelle Faktoren, aber auch psychogene Faktoren der Lernsituation verantwortlich sind, die sich auf Kognition, Motivation und Angst auswirken. Viele Lernende lassen sich leicht ablenken und neigen zum Aufschieben anstehender Aufgaben (vgl. GÜNTERT/SCHLEIDER 2011). Während Studierende, die nicht unter mangelnder Konzentration und geringem Durchhaltevermögen leiden, mit weniger Lernzeit bessere Noten erreichen, wirkt sich das durch Ablen-

kung und Aufschieben gestörte Lernverhalten ungünstig auf den Studienerfolg aus, selbst dann, wenn mehr Zeit zum Lernen eingesetzt wird (vgl. SCHULMEISTER/METZGER/MARTENS 2012). Von dem Ideal des selbstbestimmten Lernens ist die überwiegende Zahl der Lernenden damit weit entfernt. Deshalb können wir auch nicht mit einer einzigen Form von Lernangeboten alle Lernenden erreichen.

Ein weiterer Grund für das unterschiedliche Medienverhalten ist die Diversität der Lernenden. Die Annahme, alle könnten, wenn sie nur wollten, alle wollten, wenn sie nur wüssten, scheint nicht zu stimmen. Die von manchen E-Learning-Enthusiasten gehegte Erwartung, dass alle mitmachen werden, kann nur enttäuscht werden. Die Gruppe proaktiver Nutzer/-innen wird einen minimalen Anteil nicht übersteigen, weil die zur Partizipation erforderliche Selbstorganisation nicht jedem jederzeit möglich ist (vgl. REINMANN 2008). Studien auf Basis der Selbstbestimmungstheorie der Motivation ermitteln immer nur wenige Lernende, die in dem jeweiligen Kontext über eine selbstbestimmte Lernmotivation verfügen (vgl. DECI/RYAN 1985; METZGER 2011). Es ist daher nicht zu erwarten, dass alle Menschen, die eine Innovation rezeptiv nutzen, sie auch aktiv nutzen werden. Aktiv produzierende Internet-Nutzer/-innen werden stets eine Minderheit bleiben.

Diese Aussage sollte man nicht als pessimistische Einschätzung betrachten. Menschen machen unterschiedliche Erfahrungen, haben unterschiedliche Interessen und gehen sozial und politisch unterschiedliche Engagements ein. Sie handeln vielleicht in anderen Bereichen wie Sport, Kultur, Politik oder im Sozialwesen selbstbestimmt, nur im Lernen nicht. Die Diversität der Lernenden ist ein hohes Gut. Dem muss Bildung Rechnung tragen. ■

Literatur

- BUCKINGHAM, D.: *Introducing identity*. In: Buckingham, D. (Hrsg.): *Youth, identity, and digital media*. Cambridge 2008, S. 1–22
- Office of Communication (OFCOM): *Media literacy audit. Report on media literacy amongst children*. London 2006a
- OFCOM: *Media literacy audit. Report on adult media literacy*. London 2006b
- BUSEMANN, K.; GSCHIEDLE, C.: *Web 2.0: Nutzung steigt – Interesse an aktiver Teilhabe sinkt. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2010*. In: *Media Perspektiven* (2010) 7-8, S. 359–368
- DECI, E. L.; RYAN, R. M.: *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York 1985
- GÜNTERT, M.; SCHLEIDER, K.: *Studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen*. Hamburg 2011
- HEINZE, N.; FINK, J.; WOLF, S.: *Informationskompetenz und wissenschaftliches Arbeiten: Studienergebnisse und Empfehlungen zur wissenschaftlichen Recherche im Hochschulstudium (Arbeitsbericht 21)*. Augsburg 2009
- HOWE, N.; STRAUSS, W.: *Millennials rising*. New York 2000
- JENKINS, H.: *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago 2006
- JUREIT, U.: *Generationenforschung*. Göttingen 2006
- KAISER FAMILY FOUNDATION: *GENERATION M2. Media in the lives of 8- to 18-year-olds*. Menlo Park, CA 2010

KLEIMANN, B.; ÖZKILIC, M.; GÖCKS, M.: Studieren im Web 2.0. In: *Hisbus Kurzinformation* Nr. 21, Hannover 2008

KVAVIK, R.: Convenience, communications, and control: How students use technology. In: OBLINGER, D.; OBLINGER, J. (Hrsg.): *Educating the Net Generation*. Boulder, CO 2005

KVAVIK, R.; CARUSO, J. B.: ECAR study of students and information technology 2005: Convenience, connection, control and Learning. Boulder, CO 2005 – URL: <http://www.educause.edu/ecar> (Stand: 05.04.2012)

MEDIA LITERACY EXPERT GROUP: *Current trends and approaches to media literacy in Europe*. Brüssel 2007 – URL: <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/study.pdf> (Stand: 05.04.2012)

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (MPFS): *JIM-Studie: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart 1998–2009

MPFS (Hrsg.): *KIM-Studie: Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart 1999–2008

METZGER, CH.: Studentisches Selbststudium. In: SCHULMEISTER, R.; METZGER, CH. (Hrsg.): *Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Zeitverhalten. Eine empirische Studie*. Münster 2011, S. 237–276

NAGLER, W.; EBNER, M.: Is Your University Ready For the Ne(x)t-Generation?. In: SIEMENS, G.; FULFORD, C. (Hrsg.): *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Chesapeake, VA 2009, S. 4344–4351

PAECHTER, M. u. a.: *eSTUDY – eLearning im Studium: Wie beurteilen und nutzen Studierende eLearning? Endbericht*. Graz/Wien 2007

LENHART, A. u. a.: *Social media & mobile internet use among teens and young adults* (Pew Research Center Report). 2010 – URL: <http://pewinternet.org/Reports/2010/Social-Media-and-Young-Adults.aspx>

PRENSKY, M.: Digital natives, digital immigrants. In: *On the Horizon* 9 (2001) 5 – URL: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (Stand: 05.04.2012)

REINMANN, G.: *Selbstorganisation im Netz – Anstoß zum Hinterfragen impliziter Annahmen und Prämissen (Arbeitsbericht 18)*. Augsburg 2008 – URL: <http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/volltexte/2009/1399/>

SCHULMEISTER, R.: *Gibt es eine Net Generation? Erweiterte Version 3*. Hamburg 2009a – URL: http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister_net-generation_v3.pdf (Stand: 05.04.2012)

SCHULMEISTER, R.: Relevanz der Medienkompetenz für die (Ausbildung von) in der Schule Lehrenden. In: *Seminar* (2011) 3, S. 17–35

SCHULMEISTER, R.: Studierende, Internet, E-Learning und Web-2.0. In: APOSTOLOPOULOS, N.; HOFFMANN, H. u. a. (Hrsg.): *E-Learning: Lernen im digitalen Zeitalter*. Münster 2009a, S. 129–140

SCHULMEISTER, R.; METZGER, CH.: *Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Zeitverhalten. Eine empirische Studie*. Münster 2011

SCHULMEISTER, R.; METZGER, CH.; MARTENS, TH.: *Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten* (Paderborner Universitätsreden 123). Paderborn 2012 (im Druck)

TAPSCOTT, D.: *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York 1997

THEUNERT, H.: *Jugend zwischen medialer Informationsflut und Informationsproduktion*. In: THEUNERT, H.; WAGNER, U. (Hrsg.): *Alles auf dem Schirm? Jugendliche in vernetzten Informationswelten*. München 2011, S. 69–86

TURKLE, S.: *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York 2011

LIVINGSTONE, S.; BOBER, M.; HELSPER, E.: *UK children go online: Internet literacy among children and young people*. London 2005 – URL: <http://www.children-go-online.net> (Stand: 05.04.2012)

Anzeige

Serious Games

Einsatz in der beruflichen Bildung

Die Beiträge in diesem Sammelband untersuchen die didaktischen Konzeptionen digitaler Lernspiele im Hinblick auf Lernen, Kompetenzentwicklung, Reflexion und Transfer. Außerdem stellen die Autoren verschiedene Einsatzbereiche von Serious Games in der beruflichen Praxis vor.



Maren Metz, Fabienne Theis (Hg.)

Digitale Lernwelt – SERIOUS GAMES

Einsatz in der beruflichen Weiterbildung

2011, 207 S., 29,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4807-9

ISBN E-Book 978-3-7639-4808-6

Best.-Nr. 6004158

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail fichtagung@wbv.de

