

FRIKTIONEN DER MEDIENKOMPETENZ ZWISCHEN BILDUNGSPOLITISCHER WILLENSBILDUNG UND PRAXISIMPLIKATIONEN FÜR DIE LEHRAMTSAUSBILDUNG

AUTOR_INNEN

Michael Nitsche

Universität Leipzig, Institut für Bildungswissenschaften,
michael.nitsche@uni-leipzig.de

Robert Aust

Universität Leipzig, Institut für Bildungswissenschaften,
robert.aust@uni-leipzig.de

1 EINFÜHRUNG

Zu dem Umbruch, den die Digitalisierung eines bedeutenden Teils der Alltagswelt mit sich gebracht hat (auch in Schule und Hochschule), ist in den vergangenen Jahren eine Vielzahl an Forschungsbeiträgen publiziert worden (vgl. Kaminski & Lorber 2012; Linke & Zerfass 2013; Prensky 2001b). Die dabei entwickelten Positionen in Forschung und Öffentlichkeit reichen von einer zu Teilen unsachlich geführten Debatte zu pauschalisierten Gefahren der Nutzung alles Digitalen (vgl. Spitzer 2012), bis hin zu einem Verständnis digitaler Räume als Sozialisationsräume, in denen sich bspw. Normen, Lernen, Handeln oder Konsum permanent verändern. Das Aufwachsen jüngerer Generationen müsste sich somit in einer spezifischen Qualität von dem vorheriger Generationen unterscheiden (vgl. Prensky 2001a), während *vice versa* die vorherigen Generationen auf der Basis ihrer meist in der eigenen Jugend erworbenen Medienhandlungspraxen auf neuere Praxen zugreifen, bzw. diese bewerten (vgl. Schäffer 2010). Es besteht weitgehende Einigkeit dahingehend, dass insbesondere sogenannte *Social Networks*¹ Kommunikationsprozesse sowohl auf einer strukturellen als auch individuell erfahrbaren Ebene nachhaltig verändert haben. „Netzwerke sind mehr denn

¹ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Soziales Netzwerk“, vor allem mit seinem Ursprung als sozialwissenschaftliches Analyseinstrument und der Abgrenzung zu dem Begriff „Social Network“, nötig wäre. Zur grundsätzlichen, begrifflichen Einordnung für die Sozialwissenschaften sei auf Jansen (2006, 11–34) verwiesen.

je zu einer dominierenden Sozialgröße geworden, mit der Konzepte wie ‚vernetzte Individualität‘ zu einem gesellschaftlich-kulturellen² Phänomen erwachsen (Paus-Hasebrink & Trültzsch 2012, 30).

Dazu ist jedoch folgender Befund interessant: Auch wenn Anbieter von Social Media-Plattformen steigende Zugriffe und Accounts melden, stellt u. a. die vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest durchgeführte JIM-Studie 2014 eine schwindende Attraktivität von Social Networks auf die Gruppe der 12- bis 19-Jährigen fest. So sei der Anteil von Jugendlichen im relevanten Alter (aus Haushalten in Deutschland), die zumindest selten Online-Communities nutzen, seit 2011 von 88 Prozent auf 73 Prozent gesunken (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014, 35). Die Nutzungsraten anderer Medien sind dagegen stabil (Printmedien) oder steigen leicht (Videospiele) an (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014, 18 u. 41).

Die enorme Präsenz digitaler Informations-, Unterhaltungs- und Kommunikationsangebote bei Kindern und Jugendlichen² als auch Konjunkturen im Nutzungsverhalten sollten die Thematik *Neue Medien* daher stärker in das Interessenfeld hochschuldidaktischer Überlegungen rücken. Die Notwendigkeit einer curricularen Implementierung medienbildender Inhalte, besonders für die Lehramtsausbildung, soll im vorliegenden Beitrag skizzenhaft vorgestellt werden.

² Das Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen zwischen 6–13 Jahren wird ebenfalls in der vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs) durchgeführten KIM-Studie erhoben. Siehe hierzu Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2013.

2 MEDIENKOMPETENZ ALS BILDUNGSPOLITISCHE WILLENSBEKUNDUNG

Die Feststellung, dass der Konsum medialer Inhalte sowie deren (Re-)Produktion für Jugendliche vor dem Hintergrund einer enormen und permanenten Ausdifferenzierung sowie Konvergenz alltäglich ist, erscheint profan, ist für Lehrkräfte aber von besonderer Relevanz. Folgt man dem Anspruch des lebensweltlichen Bezugs von Schule und Unterricht, sollten Lehrer_innen mit den (digitalen) Lebensräumen ihrer Schüler_innen vertraut und im besten Fall in der Lage sein, diese für pädagogische und didaktische Ziele nutzbar zu machen. Dieser Anspruch ist seit 2012 durch die Kultusministerkonferenz (KMK) formuliert:

„Medienbildung gehört zum Bildungsauftrag der Schule, denn Medienkompetenz ist neben Lesen, Rechnen und Schreiben eine weitere wichtige Kulturtechnik geworden.“
(Kultusministerkonferenz 2012)

Es ist fraglich, ob sich Lesen, Schreiben, Rechnen und Medienkompetenz auf einer taxonomischen Ebene befinden. Ungeachtet dessen ist das bildungspolitische Signal folgenreich, besonders für Lehrer_innen sowie die Lehramtsausbildung.

Für Hugger umfasst Medienkompetenz „die Wissensbestände über Medien sowie Fähigkeiten, Medien souverän bedienen, kritisch beurteilen und kreativ gestalten zu können“ (Hugger 2008, 93). Schorb hingegen weist auch darauf hin, dass die nahezu erreichte Allgegenwart des Begriffs „Medienkompetenz“ und seine Kompatibilität mit

Wissenschafts-, Politik- und Alltagsdiskursen mit einer begrifflichen Unschärfe einhergehen (vgl. Schorb 2010, 257). Gleichzeitig hält er fest:

„In der globalen Informationsgesellschaft sind [...] Kommunikationsinhalte jeder Art, das sind Schrift und Bild, ebenso wie Formeln oder Steuerungsbefehle für Maschinen, die Grundlage von Handel und Wandel. [...] Diese Entwicklung [...] erfordert die Ausbildung von Medienkompetenz als Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um sich zumindest diesem Prozess anpassen und ihn im Idealfall bestimmen zu können, also potenziell die gestaltende Teilhabe an der Informationsgesellschaft zu ermöglichen. So gesehen, greift Medienkompetenz heute auf alle Bereiche des menschlichen Verhaltens und Handelns zu.“ (Schorb 2010, 259)³

Durch die von der KMK vorgenommene Einstufung von Medienkompetenz als (quasi literale) Kulturkompetenz (verstanden sowohl als „voraussetzendes Vermögen“ als auch als „auszubildende Fähigkeit“ des Menschen [vgl. Tulodziecki et al. 2010, 174]) und die Vorgabe der Vermittlung von Medienkompetenz als Kernaufgabe an

³ Die Aussage, dass Medien, verallgemeinernd gesprochen, alle Bereiche im Spektrum zwischen Arbeitswelt und Privatleben ‚kontrollieren‘, wird in ihrer generalisierenden und vereinfachten Aussagekraft an dieser Stelle angezweifelt. Die Implikation oder Lesart des passiven Konsums von Medien (interpretiert im Sinne von Kontrolle), die in dieser Passage zumindest nicht ausgeschlossen werden kann, widerspricht Schorbs kurz darauf folgender Ausdifferenzierung des Begriffs der Medienkompetenz besonders in der Dimension des ‚Medienhandelns‘ (vgl. Schorb 2010, 259) im Sinne einer aktiven Partizipation. Schorb sei daher unterstellt, dass eine grundsätzliche Generalisierung nicht beabsichtigt war, auch wenn eine diesbezügliche Lesart möglich wäre.

Schulen entsteht ein zusätzliches Aufgabenprofil für Lehrer_innen, das ebenso von einer begriffliche Unschärfe betroffen ist (Schorb 2010) und darüber hinaus nur äußerst unzureichend in den Curricula der drei Ausbildungsphasen (Studium, Vorbereitungsdienst, Weiterbildung) für Lehrer_innen Berücksichtigung findet. Als Frage formuliert: Was gehört konkret zum Aufgabenbereich von Lehrer_innen, wenn sie Schüler_innen Medienkompetenz vermitteln sollen?

Zunächst bestimmt Schorb (2010, 259) drei Dimensionen von Medienkompetenz: *Medienwissen*, *Medienbewertung* und *Medienhandeln*.⁴ Eine angemessene und kritische Auseinandersetzung mit Schorbs dimensionaler Einordnung ist sicher angemessen, würde den Rahmen dieses Beitrags allerdings sprengen. Nötig ist aber ein punktueller Blick, um gewisse Schlussfolgerungen zu formulieren, welche die Auswirkungen auf die Anforderungen an Lehrer_innen verdeutlichen.

Der Dimension *Medienwissen* werden die Teildimensionen Funktionswissen, Strukturwissen und Orientierungswissen untergeordnet. Zu *Funktionswissen* zählen Kenntnisse um die technische Beschaffenheit und die Funktionen von Geräten und deren Bedienung sowie um Software, das heißt Betriebssysteme, Apps, aber auch Computer- und Videospiele, Streamingportale oder Social Networks (auf der Nutzer_innenseite) sowie Wissen um Formatierungen etc. *Strukturwissen* umfasst Kenntnisse zur Beschaffenheit der Medien(-landschaft) selbst, zu systematischen Zusammenhängen und Phänomenen aber auch Entwicklungen, während *Orientierungswissen*

⁴ Denkbar wäre zudem die Einordnung nach Baacke (1997, 96–102), jedoch erscheinen uns Schorbs Dimensionierung für die vorliegende Fragestellung praktikabler.

Kenntnisse und die Fähigkeit umfasst, mediale Angebote zu sortieren und Technologien, Phänomene und Entwicklungen in einen Gesamtkontext einordnen zu können (Marotzki & Jörissen 2010; Schorb 2010).

Medienbewertung hingegen meint die Einordnung von Vorgängen in mediale Kontexte vor einem ethischen Hintergrund, „was sowohl den Genuss medialer Angebote und Möglichkeiten [...] als auch deren begründete Ablehnung bzw. Umformung impliziert“ (Schorb 2010, 261). Für Baacke (1998) zählt zudem die Selbstreflexion im eigenen Umgang mit Medien und medialen Inhalten dazu. Auf den Lehrer_innenberuf bezogen, kann dies als die Befähigung verstanden werden, mit Blick auf einen geeigneten Interessengegenstand aus einem großen Angebot an Alternativen die didaktisch geeigneten Medien zu wählen.

Ohne dass bisher bereits auf die Dimension „Medienhandeln“ eingegangen worden ist, lässt sich aus der Formulierung der KMK – Medienkompetenz und Medienbildung als Bildungsauftrag von Schulen – bereits Folgendes ableiten: Aufgabe von Schule und damit von Lehrer_innen ist es, Medienwissen, respektive Bedienkompetenzen zu vermitteln (Funktionswissen), diese zu systematisieren (Strukturwissen) und gemeinsam mit den Schüler_innen einzuordnen (Orientierungswissen). Zum anderen müssen Lehrer_innen in der Lage sein, ihr eigenes Medienhandeln im Unterricht zu reflektieren (Baacke, 1998), um ethische Bewertungen vornehmen zu können (Schorb, 2010). Im Anschluss muss es das Ziel sein, besagtes Wissen zu vermitteln und Schüler_innen in einer kritischen Reflexion von Medien und Medieninhalten besonders in Bezug auf zukünftige mediale Entwicklungen anzuleiten.

An dieser Stelle wird die Friktion deutlich, welche der durch die KMK formulierte Anspruch beim Übergang von der politischen Willensbildung in die Bildungspraxis erzeugt. Ohne eine angemessene, curriculare Einbettung von Schwerpunkten der Medienbildung in die Lehramtsausbildung sind Lehrer_innen gezwungen, entweder ihre privat angeeigneten Kompetenzen in den Unterricht einzubringen, auf externe Expertisen, bspw. die Medienpädagogischen Zentren, zurückzugreifen (dies gilt zumindest für Sachsen) oder bestimmte Themenfelder, Methoden sowie zeitgenössische Zugänge auszuklammern. Ein zumindest partielles Abkehren vom Anspruch des Lebensweltbezuges in der pädagogischen Arbeit wäre (oder ist) die Folge.

3 VIDEOSPIELE IM SCHULUNTERRICHT?

Gemessen an dem formulierten Anspruch finden Phänomene aus dem Kontext „Neue Medien“ in der Lehramtsausbildung trotz einer lange geführten Debatte um (Medien-) Kompetenzen, die bereits in den 1970er Jahren begann (vgl. Baacke 1973), nur unzureichend Berücksichtigung in der Lehramtsausbildung. Dagegen lässt sich ein wachsendes Interesse einzelner Disziplinen beobachten, die zum Beispiel den Einsatz mobiler Endgeräte in einzelnen Schulfächern untersuchen (vgl. Jost & Krommer 2011; Mayrberber 2014; Heinz 2014). Andere fragen nach grundsätzlichen Möglichkeiten für die Entwicklung von Schulen in einer vernetzten Informationsgesellschaft (Müller & Hermann 2014) oder beleuchten die Passfähigkeit digitalen Spielens mit „formalen Bildungskontexten“ (vgl. Hoblitz & Ganguin 2014).

Als einen Beitrag zur Diskussion um die bessere Implementierung von Medienkompetenzförderungen in die Lehramtsausbildung entwickelten und erprobten die Autoren das Seminarkonzept „Digital Game-Based Learning and Videogames“ (vgl. Aust, Nitsche & Pelka 2014) im Sommersemester 2014 sowie Wintersemester 2014/15⁵ an der Universität Leipzig. Mit dem Ziel einer kritischen Reflexion (Baa-cke, 1998) und auf Basis einzelner theoretischer und empirischer Zugänge diskutierte das Seminar mögliche pädagogische sowie (fach-)didaktische Passungen mit ausgewählten Videospiele. Zentral waren hierbei die Arbeiten von Huizinga (1956; 1971) zur Bedeutung des Konzepts „Spiel“ in Kultur(en), Prensky (2001b; 2013) zur Einführung des Begriffs *Digital Game-Based Learning* sowie Sicart (2009; 2013) zur Frage des Ethischen in Computer- und Video-spielen⁶. Zudem war der Zugang über eigene, im Seminar erwor-bene Spielerfahrungen Basis jeder Diskussion⁷. So diskutierten die Studierenden auch mit Hilfe des eigenen Spielens Ergebnisse von Squire und Jenkins (2011, 109–139), die das rundenbasierte Strate-giespiel *Civilization III* (Firaxis 2001)⁸ für ein Semester im Rahmen

5 Im Rahmen der Öffnung des Lehrangebots der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig für internationale Studierende wurden die Seminare gänzlich in englischer Sprache abgehalten.

6 Zur Einführung zusätzlich: Gaming Seriously? – A Quantitative Study of Students' Conception of Play (Ganguin 2012).

7 Da eigene Spielerfahrung keine Zugangsvoraussetzung des Seminars war, muss-te sichergestellt werden, dass die Studierenden diese im Rahmen des Seminars sammeln konnten. Dazu kooperierte das Seminar mit der ComputerSpielSchule Leipzig (mediaLEpra-xis e. V.). Nähere Informationen unter www.computerspielschule-leipzig.de.

8 Aufgrund der Verfügbarkeit der Software spielen die Studierenden den Nachfolger Civilization IV (Firaxis 2005). Beide Spiele weisen eine enorme Ähnlichkeit zueinander auf, sodass dies aus Sicht der Autoren keine Beeinträchtigung in der Auseinandersetzung von Spielerfahrung und theoretischer Rezeption/Diskussion darstellt.

des Geschichtsunterrichts an einer US-amerikanischen High-School einsetzen. Anhand des Echtzeitstrategiespiels *Anno 1404* (Related Designs, Blue Byte 2009) wurde erörtert, ob vergleichbare Spiele nutzbar sind, um Themenfelder wie „Handel und Stadt im Mittelal-ter“, „Wertschöpfung“ oder „Bevölkerungssegregation“ für Schü-ler_innen zu öffnen, zu illustrieren oder sogar zu vertiefen. Die letzte Spieleinheit konzentrierte sich in beiden Semestern auf das Point-and-Click-Adventure *The Walking Dead* (Telltale Games 2012), bei dem die Spielfigur zusammen mit anderen Charakteren innerhalb des Szenarios einer sogenannten „Zombieapokalypse“ überlebt, indem das Spiel sie vor zum Teil schwierige moralische und ethische Entscheidungen stellt. Innerhalb des Seminars diente es als Kontext für eine Diskussion um die Relevanz von Jugendmedienschutz⁹ in Schule und Unterricht als auch um die Eignung zur Diskussion um moralische Dilemmata im Ethikunterricht¹⁰.

9 Die Thematik Jugendmedienschutz bildet in Form einer umfassenden, themati-schen Einführung sowie einer Exkursion zur Unterhaltungssoftwareselbstkontrolle (USK) einen Schwerpunkt des Seminars.

10 Für erste Evaluationsergebnisse siehe Aust, Nitsche & Pelka 2014, 94–95.

4 AUSBLICK

Es lässt sich nicht leugnen, dass der Einsatz von Videospielen im Schulunterricht oder in der Lehramtsausbildung Kritikpunkte zulässt. So handelt es sich trotz möglicher Passungen mit Lehrinhalten in den allermeisten Fällen um kommerzielle Produkte, die wiederum in den allerwenigsten Fällen einem didaktischen Leitfaden folgen.

Es erfordert eine besondere Qualifikation der Lehrkraft, um diesen Umstand transparent und die Spielinhalte gleichzeitig didaktisch nutzbar zu machen. Für eine didaktische Erprobung von Spielen für Konsolen, Computer oder in Form von Apps für den Schulunterricht spricht jedoch ihre enorme Präsenz im Alltag von Kindern und Jugendlichen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014; vgl. Nitsche 2014). Mit Blick sowohl auf die pädagogische Maßgabe des Lebensweltbezugs von Schule als auch dem bildungspolitischen Signal der KMK bedarf es aus Sicht der Autoren generell einer stärkeren Berücksichtigung von Medienbildungsthematiken (zu denen auch Videospiele gezählt werden müssen) in allen Phasen der Lehramtsausbildung. Erste Schritte – wie z. B. die oben beschriebenen – müssen dabei besonderen Wert auf Medienaneignungsstrategien legen und dafür sensibilisieren, dass die ausschließliche Vermittlung von praxisorientiertem Wissen in Bezug auf sogenannte *Neue Medien* zu kurz greift, da diesbezügliche Wissensbestände enorm schnell veralten, weshalb Lebensweltbezüge durch Lehrkräfte permanent hinterfragt und erneuert werden müssen. Hierzu gilt es in interdisziplinären Settings Forschungs- und Praxisprojekte anzustoßen, um medienpädagogische Konzeptionen sowohl in Schule und Unterricht als auch für die Lehramtsausbildung einzuführen und curricular zu verankern¹¹.

11 Als ein Praxisbeispiel, das sich in Ansätzen um solche Perspektiven bemüht, ist

QUELLENVERZEICHNIS UND LITERATUR

Aust, Robert, Nitsche, Michael & Pelka, Johannes (2014): Digital Game Based Learning in Teacher Training Education. Conception Evaluation and Results from University of Leipzig. In: Beseda, Jan & Zbynek, Machat (Hrsg.): DisCo 2014. Media literacy education from pupils to lifelong learning. Prague: Center for Higher Education Studies, S. 83–104. Online verfügbar unter <http://www.csvs.cz/konference/disco2014/Disco2014-sbornik.pdf>, zuletzt geprüft am 24.01.2015.

Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. (Grundlagen der Medienkommunikation, 1). Tübingen: Niemeyer.

Baacke, Dieter (1998): Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz. Online verfügbar unter http://www.produktive-medienarbeit.de/ressourcen/bibliothek/fachartikel/baacke_operationalisierung.shtml, zuletzt geprüft am 15.01.2015.

Firaxis (2001): Sid Meier's Civilization III. Version. Paris: Infogrames.

Firaxis (2005): Civilization IV Complete Edition. Version 1.74: 2K.

Fleischer, Sandra, Philipp, Claudia & Krauel, Stefanie (Hrsg.) (2014): ComputerSpielSchule(n)! Ein Online-Handbuch zum bundesweiten Transfer des Modellprojektes ComputerSpielSchule Leipzig. Leipzig. Online verfügbar unter wiki.computerspielschule.net.

das Projekt der *Computerspiel Schule Leipzig (CSL)* zu nennen, siehe Fleischer et al. 2014.

Ganguin, Sonja (2012): Gaming Seriously? – A Quantitative Study of Students' Conception of Playing. In: Kaminski, Winfred & Lorber, Martin (Hrsg.): Gamebased Learning. Clash of Realities 2012. München: kopaed, S. 13–31.

Heinz, Susanne (2014): Auf dem Weg zu Tablet-gestütztem, mobilen Lernen. In: Vorschläge für den Englischunterricht (101), S. 35–40.

Hoblitz, Anna & Ganguin, Sonja (2014): Digitale Spiele im Schulunterricht. Gamebased Learning in formalen Bildungskontexten. In: Demmler, Kathrin, Lutz, Klaus & Ring, Sebastian (Hrsg.): Computerspiele und Medienpädagogik. Konzepte und Perspektiven. (Materialien zur Medienpädagogik, 11). München: kopaed, S. 79–90.

Hugger, Kai-Uwe (2008): Medienkompetenz. In: Sander, Uwe, Gross, Friederike von & Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93–99.

Huizinga, Johan (1956, 1971): Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture. Boston: The Beacon Press.

Jansen, Dorothea (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jost, Roland & Krommer, Axel (Hrsg.) (2011): Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte. 1., neue Ausg. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Kaminski, Winfred & Lorber, Martin (Hrsg.) (2012): Gamebased Learning. Clash of Realities 2012. München: kopaed.

Kultusministerkonferenz (2012): Medienbildung in der Schule. KMK. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf.

Linke, Anne & Zeffass, Ansgar (2013): Social media governance. Regulatory frameworks for successful online communications. In: Journal of Communication Management. 17 (13), S. 270–286. DOI: 10.1108/JCOM-09-2011-0050.

Marotzki, Winfried & Jörissen, Benjamin (2010): Dimensionen struktureller Medienbildung. In: Herzig, Bardo, Meister, Dorothee M., Moser, Heinz & Niesyto, Horst (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–40.

Mayrberber, Kerstin (2014): Tablets im Unterricht – mehr als ein Hype. In: Zeitschrift „Praxis der Naturwissenschaft – Physik in der Schule“: Der Tablet-PC im Physikunterricht [Themenheft] 63 (6), S. 5–7.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2013): KIM-Studie 2012. Kinder + Medien. Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Stuttgart. Online verfügbar unter http://mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf, zuletzt geprüft am 13.01.2015.

Müller, Karla & Hermann, Hagen von (2014): Schulausflug – vernetzte Forschung für vernetzte Schulen, In: Journal für Schulentwicklung (4), S. 39–42.

Nitsche, Michael (2014): Das Spielhandeln von Kindern und Jugendlichen. In: Fleischer, Sandra, Philipp, Claudia & Krauel, Stefanie (Hrsg.): ComputerSpielSchule(n)! Ein Online-Handbuch zum bundesweiten Transfer des Modellprojektes ComputerSpielSchule Leipzig. Leipzig. Online verfügbar unter <http://wiki.computerspielschule.net/index.php/Spielhandeln>, zuletzt geprüft am 15.01.2015.

Paus-Hasebrink, Ingrid & Trültzsch, Sascha (2012): Heranwachsen in Zeiten des Social Web. In: Dittler, Ulrich & Hoyer, Michael (Hrsg.): Aufwachsen in sozialen Netzwerken. Chancen und Gefahren von Netzgemeinschaften aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Sicht. München: kopaed, S. 29–46.

Prensky, Marc. (2001a): Digital Natives, Digital Immigrants Part 2. Do They Really Think Differently? In: On the Horizon 9 (6), S. 1–6.

Prensky, Marc (2001b): Digital game-based learning. Paragon House ed. St. Paul, Minn.: Paragon House.

Prensky, Marc. (2013): Digital game-based learning. E-Book. Paragon House ed. St. Paul, Minn.: Paragon House.

Related Designs, Blue Byte (2009): Anno 1404. Version 1.3. Rennes: Ubisoft.

Schäffer, Burkhard (2010): Medien und Generation. In: Vollbrecht, Ralf & Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117–124.

Schorb, Bernd (2010): Medienkompetenz. In: Hüther, Jürgen & Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5., gegenüber der 4. unveränd. Aufl. München: kopaed, S. 257–262.

Sicart, Miguel (2013): Moral Dilemmas in Computer Games. In: *DesignIssues* 29/3, S. 28–37. Online verfügbar unter http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/DESI_a_00219, zuletzt geprüft am 24.01.2015.

Sicart, Miguel (2009): The ethics of computer games. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Knaur.

Squire, Kurt & Jenkins, Henry (2011): Video games and learning. Teaching and participatory culture in the digital age. (Technology, education-connections: the TEC series). New York: Teachers College Press.

Telltale Games (2012): The Walking Dead. Episode One. Version. San Rafael: Telltale Games.

Tulodziecki, Gerhard, Herzig, Bardo & Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.