

Lernergenerierte Contexte

Ressourcen, Konstruktionsprozesse und Möglichkeitsräume zwischen Lernen und Bildung

Zusammenfassung

Das Konzept der „Learner Generated Contexts“ (Luckin, 2008; 2009; 2010; Luckin et al., 2005; Luckin et al., 2007; Luckin et al., 2010), das in Großbritannien in Zusammenhang mit Technology Enhanced Learning (TEL) wie z.B. dem Mobilien Lernen diskutiert wird, soll helfen, Lernsituationen in formellen und informellen Umgebungen zu fassen, zu operationalisieren und reproduzierbar und übertragbar zu gestalten. Aus Sicht der deutschsprachigen Medienpädagogik bietet das hierzulande kaum beachtete Konzept zudem Ansatzpunkte, um beispielsweise Lernen, Medienkompetenz und Medienbildung unter einen gemeinsamen Schirm zu fassen und dabei Aspekte und Konstruktionsprozesse bei formellen und informellen Lernprozessen als relevant für Lernen mitzubedenken, die auf beispielsweise Aneignung, Bedeutungszuweisung und Subjektivität hin ausgerichtet sind.

1 Lernergenerierte Contexte¹: Eine knappe Einführung in die britische Diskussion aus medienpädagogischer Sicht

Mit Blick auf die deutschsprachige medienpädagogische Forschung ist das Context-Konzept mit expliziter Nennung wenig rezipiert (zu einer Diskussion des Ansatzes innerhalb der Medienpädagogik siehe Aßmann, 2010; 2013). In Großbritannien hingegen gewinnt es seit einigen Jahren im Bereich des Technology Enhanced Learning (TEL) unter dem Stichwort „user generated contexts“ (Pachler et al., 2010) oder „learner generated contexts“ (siehe dazu auch Cook, 2010; Garnett, 2008) zunehmend an Relevanz. Schlüsselfigur der britischen medienpädagogisch ausgerichteten Diskussion ist Rosemary Luckin,

1 Im Folgenden wird zwischen Kontext und Context unterschieden. Dort, wo mit Kontext Umgebung oder Zusammenhang gemeint ist, bleibt die Schreibweise Kontext bestehen. Dort, wo Kontext eindeutig dem theoretischen Rahmen der Contexts und user-generated Context bzw. learner-generated Context zuzuordnen ist, wird die Schreibweise Context eingeführt. Dies soll zum einen die Lesbarkeit und Verstehbarkeit erleichtern, zum anderen impliziert die Adaption der englischen Schreibweise, dass Context ein eigenständiges theoretisches und analytisches Modell darstellt.

die mit ihrem Konzept der Lernergenerierten Contexte einen Planungs- und Analyserahmen für selbstgesteuertes Lernen verfügbar macht. Das Modell, mit dem sie dabei operiert, ist der sogenannte „Ecology of Resources framework“ (Luckin, 2010), der das Verhältnis des Lernenden zu seiner oder ihrer Lernumgebung beschreibt und dabei Elemente dieser Lernumgebung explizit macht, die zur Operationalisierung von personalisiertem und selbstgesteuertem Lernen herangezogen werden können. Konkret sind diese Elemente einer Lernumgebung als die Ressourcen „Umgebung“, „Werkzeuge und Menschen“ sowie „Wissen und Fertigkeiten“ (ebd., S. 90ff.) definiert. Die Lernenden werden als aktiv an ihrem Lernen beteiligt dargestellt. Sie sind in der Lage, in aushandelnder und konversationsgeprägter Interaktion ihren Lernprozess und ihre Lernumgebung – bei Bedarf mit Hilfe anderer – zu gestalten und verfügbare Ressourcen schnell zu evaluieren und auf die aktuellen Lernziele hin auszurichten (Luckin, 2010).

2 Sequenziell, vergänglich, rekursiv: Beschaffenheit Lernergenerierter Contexte

Lernergenerierte Contexte sind durch die Lernenden in Interaktion hergestellte Strukturen/Situationen/„Räume“. Diese Lernsituationen bzw. Bildungsräume sind durch ihre örtliche und zeitliche Begrenztheit, situationsbezogene Ressourcenverfügbarkeit und Vergänglichkeit charakterisiert, basieren aber gleichzeitig auf mehr oder weniger stabilen Strukturen, Handlungskompetenzen und kulturellen Praktiken der Lernenden. Neben Technologien, Lerngegenständen, Konzepten und Handlungskompetenzen ist es auch jede andere nur erdenkliche Art von Ressource, die dabei zur Erstellung von Contexten herangezogen werden oder im Prozess der Contextkonstruktion entstehen kann. So wird beispielsweise auch der jeweilige Lernergenerierte Context selbst, der Konstruktionsprozess und das gemeinsame Aushandeln von Bedeutungen zur Ressource (Brown, 2010; Sharples, 2010).

Lernergenerierte Contexte sind als linear und sequenziell ablaufend beschreibbar. Durch die jeweils spezifische Art der Interaktion der Lernenden mit den jeweils verfügbaren Ressourcen allerdings werden „Raumgefüge“ konstruiert, die sich auch als einzelne und voneinander abtrennbare Sequenzen zeigen können. So ist ein Lernergenerierter Context im linearen Verlauf gekennzeichnet durch einen Fortschritt und durch die Fokussierung auf bestimmte Elemente unter Berücksichtigung der aktuellen (subjektiven oder objektiven) Perspektive und Zielrichtung der Lernenden. Gleichzeitig bestehen Lernergenerierte Contexte aus vernetzten (Hyper-)Strukturen, die an bereits bestehende und künftige Ressourcen anknüpfen (Sharples, 2010).

Da Lernergenerierte Contexte durch die Interaktion der Lernenden mit ihrer Umgebung entstehen (Dourish, 2004; Bakardjieva, 2005), sind Lernergenerierte Contexte zwar an bestimmte Orte gebunden, Lernen generell allerdings nicht. Denn Lernergenerierte Contexte können ad hoc konstruiert und ebenso schnell aufgelöst werden. Für Fragen der Nachhaltigkeit, Reproduzierbarkeit und Übertragbarkeit von Lerninfrastruktur und Lernprozessen ist das problematisch; für die Stärkung von Subjektivität und Individualität beim Lernen, für eine selbst zu verantwortende und im Bedarfsfall flexible Strategie Lebenslangen Lernens sowie für Medienbildungsdimensionen jedoch vermutlich unumgänglich.

3 Subjektivität, Aneignung und Bedeutungszuweisung, Ressourcen, Handlung und Struktur: Zentrale Bestandteile von Lernergenerierten Contexten

Rosemary Luckin führt als die zentralen Komponenten eines Lernergenerierten Contextes „Umgebung“, „Werkzeuge und Menschen“ sowie „Wissen und Fertigkeiten“ (Luckin, 2010, S. 90ff.) an. Darunter wären Strukturen (z.B. Familie, Schule, Peers, Massenmedien, Web 2.0), Ressourcen (z.B. Lernmaterialien, Medieninhalte, Mobiltechnologien, Wissen, Kompetenzen), Handlungskompetenzen (z.B. Medienkompetenz) und kulturelle Praktiken (z.B. ritualisierte Kommunikation oder ritualisierte Einstellungen) zu fassen.² Konstituierendes Moment bei der Contextkonstruktion ist aber die Interaktion der Lernenden, also ihr Handeln. Spätestens an dieser Stelle wird der Bezug zu dem Konzept der Dualität von Handlung und Struktur deutlich (Giddens, 1997, S. 430), und auch Luckin et al. (2005) selbst machen das explizit:

„[Ein Lernergenerierter Context ist] eine Situation definiert durch soziale Interaktionen, welche selbst historisch situiert und kulturell spezifisch sind.“ (Luckin et al., 2005, S. 4f.)

Die Lernenden bewegen sich also nicht nur in Strukturen (dazu gehören auch Lernergenerierte Contexte), sondern stellen sie auch her. Dass dabei Handeln und Interaktion nicht ausschließlich, aber eben auch, mittels Technologien geschieht, sollte den kritischen Blick auf eine Technologiezentrierung beim Lernen stärken. Denn Technologien werden bei dem Ansatz, den das Konzept der Lernergenerierten Contexte verfolgt, zu einer Ressource unter vielen. Damit verlieren sie ihre dominante Position zugunsten der Handlungskompetenzen und kulturellen Praktiken der Lernenden, die bei der Contextkonstruktion, also dem Aufbau und Verändern von und Handeln in Strukturen, notwendig sind.

2 Zum konzeptionellen Rahmen der Soziokulturellen Ökologie Mobilien Lernens, an den hier angeknüpft wird, siehe Pachler et al. (2010).

Weiterhin ist der Aspekt der Dualität von Handlung und Struktur in der Diskussion wichtig, wenn es darum geht, den Lernenden Autonomie im Lernprozess zuzugestehen und ihr Lernen vor dem Hintergrund ihrer Subjektivität nachzuvollziehen, zu verstehen und anzuerkennen. Denn es ist zu bedenken, dass Handeln kulturell verankert ist. Das spiegelt sich in den Erfahrungen, dem Wissen, den Themen, den Interessen und dem Eigensinn der Lernenden wider.

Was bedeuten in Zusammenhang mit Lernergenerierten Contexten Vokabeln wie „Eigensinn“ und „Subjektivität“? In erster Linie bedeutet es, anzuerkennen, was mit Aneignung (siehe dazu bspw. Pachler et al., 2010, S. 224) konnotiert ist und den Lernenden in ihrem außerschulischen Alltag in Zusammenhang mit Hobbys, Interessen, Fantum (Tough, 1971, S. 14 zitiert nach Vavoula, 2009, S. 341) oder Alltagsorganisation gelingt: Das ist zum Beispiel Lesen, Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren, Netzwerken, Produzieren, Organisieren, Recherchieren usw. In ihren selbst konstruierten – meist außerschulischen – Lerncontexten sind die Lernenden bereits souveräne Fachmänner und Fachfrauen, ExpertInnen, LehrerInnen, DisponentInnen, JournalistInnen, KonsumentInnen. Dabei legen die Lernenden oft auch Strategien für Lebenslanges Lernen an. Wie deutlich solches Lernen, Aneignen und Medienhandeln in erster Linie subjektiv sinnstiftend ist, erschließt sich mit einem Blick auf das Handeln und die Ressourcen. Ihnen weisen die Lernenden vor dem Hintergrund ihres jeweils persönlichen Lebenslaufs (Bachmair, 1996; 2005; Krotz, 2005, S. 53f.) Bedeutungen zu. Dies ist notwendig, um sinnstiftend handeln zu können und sich in Prozessen der Aneignung im Sinne einer Medienbildungstheorie (siehe dazu beispielsweise Jörissen & Marotzki, 2008; Marotzki & Jörissen, 2008; Bachmair, 2010b; Spanhel, 2010; Tulodziecki, 2010) in Strukturen des Alltags zu orientieren und sich schließlich auch zu verorten (Bachmair & Seipold, 2003).

Neben dem Brückenschlag zwischen Lernen und Medienbildung erlaubt das Konzept der Lernergenerierten Contexte unter den Vorzeichen „Eigensinn“ und „Subjektivität“ auch, Dimensionen für Lernen systematisch mitzubedenken, die mit z.B. Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation in Verbindung stehen. Denn Aneignung als „bedeutsame Aktivität, die ein reflexives Verhältnis des Einzelnen zur Welt hervorbringt“ (Pachler et al., 2010, S. 224) ist – und das wird deutlich, wenn man sich Aneignung vor dem Hintergrund von Hobby oder Fantum verdeutlicht – eng verbunden mit ästhetischen Dimensionen und Präferenzen (Experte von Beat Music oder Kenner von Pavel Filonov), Dimensionen von Körperlichkeit (Fan der Backstreet Boys oder Parkour aktiv praktizierend) oder Aspekten des Protests oder des zivilen Ungehorsams (Teilnehmer an Anti-Atomkraft-Demos oder überzeugt aktiv beim „Guerilla Gardening“). Die Ausprägungen des aneignenden Handelns sind dabei vielfältig, vernetzt, linear, mobil, interpretationsoffen, kulturell situiert, klar interessegeleitet, schwer objektivierbar, affektiv, reflektiert, global, lokal, fluide, stabil, ... An dieser Stelle schließt sich über Handlungskompetenzen und kulturelle

Praktiken der Kreis zum Lernen und Lernen wird um Dimensionen angereichert, die eher in den Bereich von ästhetischen Präferenzen, Lifestyle und normativer Grundorientierung fallen.

4 Fokuswechsel: Konsequenzen für ein personalisiertes und handlungsbasiertes Verständnis von Lernen

Welche Konsequenzen lassen sich bis hierhin aus der Diskussion um Lernergenerierte Contexte ziehen (siehe dazu auch Seipold, 2012)?

- Das Context-Konzept rückt den Fokus weg von nutzergenerierten Inhalten (user generated contents [UGC]), die innerhalb von Contexten entstehen (Luckin et al., 2010), und damit weg von dem Gedanken, Lernwerkzeuge oder vorgegebene Lerninhalte seien für den Lernprozess zentral.
- Das Modell der Lernergenerierten Contexte wird einem Bild von Lernen als Aneignung und Bedeutungszuweisung innerhalb formalisierter und informeller Strukturen gerecht, da es sich weg von der Idee des Lernenden als Konsument vorgegebener Inhalte hin zu der des Lernenden als Produzent selbst gewählter und erstellter Ressourcen und Strukturen bewegt (The Learner Generated Contexts Group, 2008).
- Lernmaterialien wie das Schulbuch bilden nicht mehr die einzigen Ressourcen für Lernen; die Handlungskompetenzen der Lernenden werden ebenso wie die Technologien, Strukturen, kulturellen Praktiken, Netzwerke, Inhalte etc. als Ressourcen relevant, egal, ob sie aus dem Alltag der Lernenden oder aus schulischen Lernzusammenhängen stammen.
- Da Contexte situativ und jederzeit und an jedem Ort herstellbar sind, verschwindet auch der traditionelle Lernraum Klassenzimmer/Schule aus dem Zentrum der Betrachtung; andere Orte oder Räume, seien es das Schwimmbad, der Chatroom oder die Bushaltestelle, werden zu relevanten Lernorten.
- Die Nutzenden/Lernenden agieren bei der Contextkonstruktion hochgradig flexibel und sind in der Lage, ihre verfügbaren Ressourcen den Anforderungen und Gegebenheiten von Contexten und Ressourcen anzupassen, wobei eine Nutzung der Ressourcen auch anders als ursprünglich in der Ressource angelegt durchaus möglich ist.
- Lernergenerierte Contexte als „neue Kulturprodukte“ (Bachmair, 2010a, S. 24) sind durch die Lernenden hergestellt. Mit den Elementen „Aneignung“ und „Bedeutungszuweisung“ rückt die subjektive Perspektive beim Lernen ins Zentrum und erlaubt, subjektiv sinnstiftendes Medienhandeln als legitime Aneignungsstrategie und als Lernen zu fassen.
- Mit Blick auf Subjektivität und Eigensinn manifestieren sich in den Lernergenerierten Contexten Dimensionen wie Handlungskompetenzen, kul-

turelle Praktiken, Expertisen, Wissen, Ästhetik, Verständnis von Lernen, Aspekte der Identität der Lernende, usw.

- Damit eröffnet das Context-Konzept den Blick auf den Alltag der Lernenden und auf informelles Lernen und erlaubt es, Verbindungslinien zwischen informellen und formellen Kontexten und Aktivitäten zu schaffen und systematisch zu rahmen.
- Entsprechend könnte mit Blick auf derartiges mediales Alltagshandeln eben dieses ein Anknüpfungspunkt für das Ausbilden von nachhaltigen Strukturen und Ressourcen für Lebenslanges Lernen und von Medienbildung werden, und vermutlich macht solch eine Nachhaltigkeit nur vor den ganz individuellen Perspektiven, dem Eigensinn und der Subjektivität der einzelnen Lernenden Sinn.
- Hinsichtlich der Umsetzung in formalisierten Strukturen wie Schule, Hochschule, Aus- und Weiterbildung wären Unterricht zu planen, Lernräume zu konzipieren und Bildungsräume zu eröffnen zum einen unter Berücksichtigung der Komponenten, mithilfe derer Lernergenerierte Contexte operationalisierbar sind (das wären beispielsweise Strukturen, Handlungskompetenzen, Ressourcen) und zum anderen mit Blick auf Lernen, das durch subjektiv sinnstiftendes Handeln geprägt ist (Stichwörter für eine erste Annäherung an eine diesbezügliche Operationalisierung wären Subjektivität, Aneignung und Bedeutungszuweisung).

5 Lernen, Medienkompetenz und Medienbildung: Lernergenerierte Contexte auf dem Weg zu einer Bildungstheorie?

In der Context-Diskussion ist zum einen die Frage nach der Dynamik, der Situiertheit, der sozialen Interaktion und den Ressourcen bestimmend. Zum anderen stehen die Fragen nach der Anbindbarkeit von Ressourcen und ihre Relevanz für nicht nur Lernen, sondern auch Subjektivität, Reflexivität und „in der Welt sein“ im Raum. Anknüpfend an Letzteres sind Lernergenerierte Contexte für Medienbildung erschließbar. Schlüssel dazu sind die Handlungskompetenzen, kulturellen Praktiken und Ressourcen der Lernenden. Medienkompetenz ist dabei eine Handlungskompetenz (Baacke, 1999, S. 8; Bachmair, 2010a, S. 13), die zur Contextkonstruktion herangezogen werden kann.

Während Medienkompetenz mit eben diesem Begriff in der Diskussion um Lernergenerierte Contexte bislang nicht relevant ist, gibt es Hinweise darauf, dass Lernergenerierte Contexte nicht ausschließlich in Zusammenhang mit schulischem Lernen zu sehen sind, sondern es auch darum geht, sich in der Welt zu orientieren und zu verorten. Falk und Dierking (1992; 2000) beschreiben Lernen laut Mike Sharples (2010) in ihren frühen Arbeiten als Bedeutungszuweisung

(meaning making), später benennen sie es dann explizit als solche. Ziel sei es, in der Welt zu überleben und zu „gedeihen“ bzw. „voranzukommen“ oder „Erfolg zu haben“ (im Original: to prosper; Sharples, 2010, S. 4), so Mike Sharples. Dieses Konzept von Lernen ist so sehr von institutionalisiertem Lernen losgelöst und fokussiert die aktiven Aneignungs- und Orientierungsleistungen der Lernenden in ihrem Alltag derart, dass diese Umschreibung eher einer Auffassung von Bildung entspricht. Mit dieser Interpretation des Textes von Falk und Dierking durch Mike Sharples wird die Diskussion um Lernergenerierte Contexte unmittelbar anschlussfähig an den in Deutschland stattfindenden Diskurs zur Medienbildung (siehe dazu beispielsweise Jörissen & Marotzki, 2008; Marotzki & Jörissen, 2008; Bachmair, 2010b; Spanhel, 2010; Tulodziecki, 2010).

6 Lernergenerierte Contexte als individuelle, auf Lernen und Bildung ausgerichtete Lebens- und Handlungsräume: Versuch eines Fazits

Lernergenerierte Contexte sind Handlungsraum, Lernraum, Reflexionsraum, Möglichkeitsraum, Persönliche Lernumgebung, Lernsituation, Bildungsraum. Sie sind beschreibbar als Situationen, Sequenzen und Verläufe, die durch die Zusammensetzung von Ressourcen konstruiert werden. Lernergenerierte Contexte sind dynamisch und werden ad hoc und in situ aktiv handelnd, aushandelnd und Bedeutungen zuweisend mit aktuell verfügbaren Ressourcen konstruiert. Entsprechend fällt der Versuch einer definierenden Umschreibung aus: Lernergenerierte Contexte sind ein Konstrukt aus Persönlicher Lernumgebung (PLE) und individuellem, auf Lernen und Bildung ausgerichteten Lebens- und Handlungsraum (Seipold, 2013). Hinsichtlich der Interaktion der Lernenden mit den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen und hinsichtlich Aneignung, Bedeutungszuweisung und Subjektivität bleibt diese Beschreibung jedoch defizitär.

Mögliche Konsequenzen, die sich aus der Diskussion und der Interpretation der Diskussion für ein personalisiertes und handlungsorientiertes Verständnis von Lernen ergeben, sind oben ausführlicher dargestellt. Sie beziehen sich auf Schule, Hochschule, Aus- und Weiterbildung sowie auf Alltag als Strukturen, die informelle und formelle Handlungskompetenzen und kulturelle Praktiken zu beherbergen haben; auf Kompetenzen der Weltaneignung, die Herstellung von relevanten lebensweltlichen Bezugsrahmen und auf Bildung; auf Lernen, Aneignung und Bedeutungszuweisung als kulturelle Praktiken, die sich mit den strukturellen medialen Rahmenbedingungen und der Verfügbarkeit von Ressourcen und vor diesem Hintergrund mit Blick auf Subjektivität verändern;

und nicht zuletzt auf die Konstruktion des „Lerner-Seins“, auch außerschulisch und lebenslang. Welche Herausforderungen und Chancen sind darin angelegt?

Erstens ist es die Operationalisierung von Lernergenerierten Contexten, mit dem Ziel, Contexte nachhaltig, übertragbar, skalierbar und reproduzierbar zu machen. Dies ist vor allem in Zusammenhang mit schulischem Lernen und den kulturellen Praktiken von Schule und Lernen relevant und ist vor dem Hintergrund der „räumlichen“ und zeitlichen Ausdehnung von Contexten, den Bezügen der Ressourcen zueinander und der Subjektivität der Lernenden zu sehen. Da also die Ressourcen eines situativ hergestellten Lernergenerierten Contextes wahrscheinlich kein zweites Mal exakt so verfügbar sein können, scheint die Übertragbarkeit auf reproduzierbares und strukturell nachhaltiges schulisches Lernen schwierig zu sein. Wie dennoch der Versuch einer Operationalisierung von Lernergenerierten Contexten aussehen kann, zeigen Luckin et al. (2005) anhand diverser statischer (Lerninhalt, Lernprozesse, Lernorte) und dynamischer („organisierenden Aktivitäten“; ebd., S. 7) Dimensionen.

Zweitens ist das Konzept von „Lernen“ zu erweitern. Dabei sind neben den strukturellen Elementen, die für die Planung und Evaluierung schulischen, personalisierten und selbstgesteuerten Lernens relevant sind, auch solche Elemente an Lernen anbindbar, die im Bereich von Aneignung, Hobby, Interesse, Fantum, Persönlichkeitsentwicklung, Sozialisation etc. verortet sind. An dieser Stelle bekommt Lernen auch ästhetische Dimensionen, ist an Lebenseinstellungen angebunden und mit bestimmten Normen und Werten belegt. Dabei werden Lernen, Aneignung, Bedeutungszuweisung, Orientierung und Verortung subversiv, kreativ, situiert, partizipativ, multimodal, konversationsbasiert, spielerisch, ästhetisch, unkonventionell, progressiv, transformativ, diskursiv – einfach hochgradig personalisiert und subjektiv sinnstiftend. Denn Lernergenerierte Contexte basieren, wie Rosemary Luckin et al. (2010) ausführen, auf der Autonomie der Lernenden, nicht auf organisatorischen Anforderungen. Und auch hier sind die Herausforderungen vornehmlich aus Sicht des schulischen Lernens zu formulieren, denn den Lehrenden kommt in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, zu moderieren, einzuordnen, zu übersetzen, zu orientieren, zu unterstützen usw.

Drittens ist das Konzept der Lernergenerierten Contexte um eine Bildungsdimension zu erweitern, denn es geht in der Diskussion nicht nur um Lernen, sondern um „in der Welt sein“ und darum, sich aneignend in der Welt zu orientieren und zu verorten – durch Interaktion mit Ressourcen. Wäre unter solchen Voraussetzungen das Konzept der Lernergenerierten Contexte geeignet, lose miteinander verbundene Konzepte wie Lernen, Medienkompetenz und Medienbildung innerhalb des Rahmens Lernergenerierte Contexte und mit Blick auf so etwas wie eine „personalisierte und medial informierte lebenslange Lern- und Bildungsstrategie“ zusammenzuführen? Zumindest jedoch eignet sich das Konzept der Lernergenerierten Contexte, um von einer Technologiezentrierung

beim mediengestützten und medienunterstützten Lernen abzurücken und stattdessen Aspekte in den Vordergrund zu stellen, die über technologische Entwicklungen und kommende Technologiewellen hinaus Nachhaltigkeit von Lernen fokussieren und dabei auf Personalisierung, Handlungsorientierung und das Individuum hin ausgerichtet sind.

Literatur

- Aßmann, S. (2010). Medienhandeln als kontextübergreifender Lernprozess. In T. Hug & R. Maier (Hrsg.), *Medien – Wissen – Bildung. Explorationen visualisierter und kollaborativer Wissensräume* (S. 102–115). Innsbruck: University Press.
- Aßmann, S. (2013). *Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten Doing Connectivity*. Wiesbaden: Springer. doi 10.1007/978-3-658-01940-2.
- Baacke, D. (1999). „Medienkompetenz“: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. *medien + erziehung*, (1), 7–12.
- Bachmair, B. (Hrsg.) (2010). *Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bachmair, B. (1996). *Fernsehkultur: Subjektivität in einer Welt bewegter Bilder*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bachmair, B. (2005). Mediensozialisation im Alltag. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *UTB Medien- und Kommunikationswissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Soziologie: Vol. 8314. Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (S. 95–114). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bachmair, B. (2010). Einleitung: Medien und Bildung im dramatischen kulturellen Wandel. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion* (S. 9–30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bachmair, B. & Seipold, J. (2003). Intertextuelle und intramediale Bezüge als Orientierungsangebot – systematische Überlegungen und exemplarische Untersuchungen zu Verweisen auf das Fernsehangebot. In B. Bachmair, P. Diepold & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik: Vol. 3. Jahrbuch Medienpädagogik 3* (S. 51–81). Opladen: Leske + Budrich. Retrieved from <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2009093030454/1/BachmairOrientierungsangebot.pdf>.
- Bakardjieva, M. (2005). *Internet society: The internet in everyday life*. London: SAGE Publications.
- Brown, E. (2010). Introduction to location-based mobile learning. In E. Brown (Hrsg.), *Education in the wild. contextual and location-based mobile learning in action. A report from the STELLAR Alpine Rendez-Vous workshop series* (S. 7–9). Nottingham.
- Cook, J. (2010). Mobile Learner Generated Contexts. Research on the Internalization of the World of Cultural Products. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion* (S. 113–125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Dourish, P. (2004). What we talk about when we talk about context. *Personal and Ubiquitous Computing*, 8(1), 19–30. Retrieved from <http://www.dourish.com/publications/2004/PUC2004-context.pdf>.
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (1992). *The museum experience*. Washington, D.C: Whalesback Books.
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, Cal.: AltaMira Press.
- Garnett, F. (2008). *A Coincidence of Motivations leading to Agile Configurations*. Shock of the Old 7. Retrieved from <http://de.slideshare.net/lgc/learner-generated-contexts-337522/>.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (3. Aufl.). Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt.
- Krotz, F. (2005). *Neue Theorien entwickeln: Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung*. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Luckin, R. (2008). The learner centric ecology of resources: A framework for using technology to scaffold learning. *Computers & Education*, (50), 449–462. doi 10.1016/j.compedu.2007.09.018.
- Luckin, R. (2009). *Learning, context and the role of technology*. London: Institute of Education Press.
- Luckin, R. (2010). *Re-designing learning contexts: Technology-rich, learner-centred ecologies*. New York: Routledge.
- Luckin, R., Du Boulay, B., Smith, H., Underwood, J., Fitzpatrick, G., Holmberg, J. et al. (2005). Using Mobile Technology to Create Flexible Learning Contexts. *Journal of Interactive Media in Education*, (22). Retrieved from <http://jime.open.ac.uk/2005/22/>.
- Luckin, R., Akass, J., Cook, J., Day, P., Ecclesfield, N., Garnett, F. et al. (2007). Learner-Generated Contexts: Sustainable learning pathways through open content. In P. McAndrew & J. Watts (Hrsg.), *Open Learn. Researching open content in education. Proceedings of the OpenLearn2007 Conference, Milton Keynes, UK, 30-31 October, 2007* (S. 90–94). Retrieved from <http://learnergeneratedcontexts.pbworks.com/f/Olearnpaper2007.pdf>.
- Luckin, R., Clark, W., Garnett, F., Whitworth, A., Akass, J., Cook, J. et al. (2010). Learner Generated Contexts: a framework to support the effective use of technology to support learning. In M. J. W. Lee & C. Loughlin (Hrsg.), *Web 2.0-based e-learning: applying social informatics for tertiary teaching* (S. 70–84). Hershey, PA: IGI Global. Retrieved from <http://knowledgeillusion.files.wordpress.com/2012/03/bookchapterluckin2009learnergeneratedcontexts.pdf>.
- Marotzki, W. & Jörissen, B. (2008). Medienbildung. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 100–109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pachler, N., Bachmair, B. & Cook, J. (2010). *Mobile learning: structures, agency, practices*. New York: Springer.
- Seipold, J. (2013). *Mobiles Lernen: Diskussionsinput*. Kick-Off-Meeting „Mobiles Lernen in der Schule“, Zürich. Retrieved from <http://de.slideshare.net/judiths/mobiles-lernen-diskussionsinput>.

- Seipold, J. (2012). *Mobiles Lernen: Analyse des Wissenschaftsprozesses der britischen und deutschsprachigen medienpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Mobile Learning-Diskussion*. Kassel: Universität Kassel. Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:34-2012121242324>.
- Sharples, M. (2010). Foreword. In E. Brown (Hrsg.), *Education in the wild. contextual and location-based mobile learning in action. A report from the STELLAR Alpine Rendez-Vous workshop series* (S. 4–6). Nottingham. Retrieved from http://mlearning.noe-kaleidoscope.org/resources/ARV_Education_in_the_wild.pdf.
- Spanhel, D. (2010). Medienbildung statt Medienkompetenz: Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 5/09). *medien + erziehung*, 54(1), 49–54.
- The Learner Generated Contexts Group (2008). *Learner Generated Contexts – Working Definition*. Retrieved from <http://learnergeneratedcontexts.pbworks.com/Working+Definition>.
- Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tulodziecki, G. (2010). Medienkompetenz und/oder Medienbildung: Ein Diskussionsbeitrag. *medien + erziehung*, 54(3), 48–53.
- Vavoula, G. (2009). Issues and Requirements for Mobile Learning Research. In G. Vavoula, N. Pachler & A. Kukulska-Hulme (Hrsg.), *Researching mobile learning. frameworks, tools and research designs* (S. 339–349). Oxford: Peter Lang.