

BILDung kommt von BILDern Foto- und Filmpädagogik mit 2. Klässler*innen im Projekt dileg-SL

Katrin Schlör

Zusammenfassung des Beitrags

Visuelle Kommunikationsformen nehmen eine große Bedeutung im Alltag von Kindern bereits im Grundschulalter ein. Bislang finden jedoch foto- und filmpädagogische Ansätze nur wenig Anwendung in der Grundschule. Doch wie können Kinder Bildkompetenz erlangen? Welche Chancen liefern Methoden der aktiven Medienarbeit bei jungen Schülerinnen und Schülern mit wenig schriftsprachlichen Kenntnissen? Nach einer Einführung in die Methodik und Zielsetzung aktiver Medienarbeit und Bildpädagogik stellt dieser Artikel das Projekt „Lebens.Lern.Raum Rosensteinschule“ als Teil des Entwicklungsprojekts „Digitales Lernen Grundschule – Stuttgart/Ludwigsburg“ vor. Im Schnittfeld schulischer und außerschulischer Bildung werden in diesem Beitrag Konzepte und Erfahrungswerte von Foto- und Filmpädagogik mit Schüler*innen einer zweiten Klasse vorgestellt und diskutiert.

Schlüsselbegriffe: Medienpädagogik • dileg-SL • aktive Medienarbeit • Bildpädagogik • Sozialraum

Einleitung

„Bildung kommt von Bild“ (Doelker 2005) – Dieser Satz stammt von dem schweizer Medienpädagogen Christian Doelker, der die Bedeutung einer Bildpädagogik innerhalb des „auf das Verbale ausgerichtete[n] Bildungssystem[s]“ (Ebd., S. 111) betont. Ausgehend von einer zunehmenden Visualisierung im Hinblick auf die steigende Bedeutung von Bildern und visueller Kultur im digitalen Raum (vgl. Krotz 2015, S. 18f) wird die Forderung nach mehr Bildkompetenz bei Schüler*innen deutlich. Rund ein Drittel der Kinder zwischen sechs und 13 Jahren fotografiert und/oder filmt laut der KIM-Studie 2016 in der Freizeit mindestens mehrmals pro Woche und integriert somit bildsprachliche Ausdrucksformen in den außerschulischen Alltag (vgl. mpfs 2016).

In der Grundschule wird dies jedoch aktuell nur bedingt aufgegriffen. Wenngleich die Bildungsplanreform in Baden-Württemberg 2016 Medienbildung als Leitperspektive integrierte, finden sich nur wenige Anregungen zum gestalterischen Umgang mit Fotografie oder

Videografie, insbesondere in den Klassen eins und zwei.¹ Das Thema des Lebensraumbezugs stellt im Bildungsplan einen Zugang dar, in dem sich die prozessbezogenen Kompetenzen in den Fächern Kunst und Sachunterricht in folgende Bereiche gliedern²:

- Welt erleben und wahrnehmen
- Welt erkunden und verstehen
- Kommunizieren und sich verständigen
- In der Welt handeln – Welt gestalten
- Reflektieren und sich positionieren

Die genannten Aspekte spielen sowohl in der Methodik der aktiven Medienarbeit, als auch im Speziellen in der Projektkonzeption von „Lebens.Lern.Raum Rosensteinschule“ eine wichtige Rolle. Diese werden im Folgenden vorgestellt, anhand der Workshopreihe „Lieblings.Räume an der Rosensteinschule“ expliziert und durch die Workshopkonzeption „Spiel mit Raum und Zeit“ im Praxiskontext beschrieben. Abschließend diskutiert der Beitrag erste Erfahrungswerte und gibt einen Ausblick auf die weitere Projektplanung.

Aktive Medienarbeit mit Foto und Film

In den 1980er-Jahren gründete sich aus der gesellschaftskritischen Medienpädagogik die handlungsorientierte Medienpädagogik, die sich vor allem in der außerschulischen Jugendbildung im Rahmen aktiver Medienarbeit etablierte. Fred Schell fasst das Grundkonzept wie folgt zusammen:

Handlungsorientierte Medienpädagogik sieht den Umgang mit Medien als soziales Handeln. Jeder Mediengebrauch ist gleichzeitig aktive Auseinandersetzung mit und Aneignung von Welt, ist ein Überprüfen, Bestätigen, Verwerfen eigener Erfahrungen und führt zu Veränderungen oder Verfestigungen eigener Meinungen, Einstellungen, Normen, Verhaltensweisen. Medien werden nicht als isoliertes Phänomen, sondern im Kontext der gesamten Lebenswelt gesehen, als ein – in unserer Mediengesellschaft bedeutender – Sozialisationsfaktor unter anderen [...]. (Schell 2006, S. 40)

Lernprozesse werden demnach als Interaktions- und Handlungsräume gestaltet, in die die jeweiligen Einstellungen, Erfahrungen, Verhaltens- und Handlungsweisen der jeweiligen Beteiligten einfließen. Dabei zielt handlungsorientierte Medienpädagogik auf die prozessuale Weiterentwicklung der Emanzipation und authentischen Erfahrung der Subjekte ab, sowie auf die begleitende Ausformung von Handlungskompetenz, kommunikativer Kompetenz und – seit den 1990er-Jahren – Medienkompetenz als generelle Zielkategorie (vgl. Schell 2006, S. 40ff).

¹ Beispielsweise ist der „Standard für inhaltsbezogene Kompetenzen“ unter dem Titel „Kinder nutzen Medien“ klassischerweise im Fach Kunst/Werken verortet (vgl. hierzu <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/KUW/IK/1-2/06>). Im Fach Sachunterricht wird Fotografieren zur Dokumentation angesprochen (vgl. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_SU.pdf). In den Bildungsplänen beispielsweise zu Deutsch, Mathematik oder Sport findet sich keinerlei Hinweis auf den gestalterischen Einsatz von Fotografie oder Videografie (vgl. <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS>).

² Im Fach Kunst ist beim Standard für inhaltsbezogene Kompetenzen „Kinder räumen um“ die fotografische Dokumentation von Räumen explizit benannt.

Medienkompetenz beinhaltet insbesondere im Kontext der Visualisierung von Lebens- und Medienwelten die Ausprägung einer Bildkompetenz, die nach Doelker unter anderem folgende Aspekte beinhaltet (vgl. Doelker 2005, S. 116f):

- einen selbstbestimmten Umgang mit Bildern, insbesondere im Hinblick auf die Einschätzung von (abgebildeter) Realität und Fiktion
- das Verständnis der technischen Eigenheit digitaler Bilder
- das grundlegende Verständnis zur Deutung von Bildern
- das Verständnis des Zusammenspiels von Text und Bild
- die Beurteilung von Bildqualität
- das vergnügliche Einlassen auf Bilder
- das Offensein für neue Bilder

Das Projekt „Digitales Lernen Grundschule – Stuttgart-Ludwigsburg (dileg-SL)“ legt Wert auf die Entwicklung von Unterrichtskonzeptionen zum produktiven Einsatz digitaler Medien in der Grundschule (vgl. [Beitrag von Horst Niesyto in dieser Ausgabe](#)). Es knüpft damit an Erfahrungen im Kontext aktiver Medienarbeit in Vorgänger-Projekten an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, unter anderem dem EU-Projekt CHICAM (vgl. Niesyto/Holzwarth/Maurer 2007), an. So forderte Horst Niesyto bereits 2001:

Wer in der heutigen Mediengesellschaft etwas über die Vorstellungen, die Lebensgefühle, das Welterleben von Kindern und Jugendlichen erfahren möchte, sollte ihnen die Chance geben, sich – ergänzend zu wort- und schriftsprachlichen Formen – auch mittels eigener, selbst produzierter Medien und damit verbundener präsentativ-symbolischer Formen auszudrücken. (Niesyto 2001, S. 2f)

Die folgende Projektdarstellung zeigt auf, wie in dileg-SL im Rahmen des Teilprojekts „Lebens.Lern.Raum“ mit einer zweiten Klasse im Ganztagesangebot aktive Medienarbeit mittels Foto und Film umgesetzt wird.

Das Projekt „Lebens.Lern.Raum Rosensteinschule“

Im Gegensatz zu den anderen Teilprojekten in dileg-SL, die sich über zwei Semester erstrecken, ist das Teilprojekt „Lebens.Lern.Raum Rosensteinschule“ über den gesamten Projektzeitraum von zwei bis zweieinhalb Jahren geplant. Bis Sommer 2017 wurden drei Projektphasen realisiert, die im Ganztagesangebot der Partnerschule stattfanden. Die thematisch-methodischen Schwerpunkte der 90-minütigen Workshops orientieren sich an den jeweils parallel verlaufenden Teilprojekten am Vormittag.

Die Projektkonzeption

In dem Teilprojekt „Lebens.Lern.Raum“ können die bildpädagogischen Intentionen über thematisch offene Mini-Projekte von mehreren Wochen umgesetzt werden. Dieser Gedanke folgt den Erfahrungen vorheriger Praxisprojekte der PH Ludwigsburg, die einen Zusammenhang zwischen Motivation und Zeitraum zeigten. Umso überschaubarer die Projektlaufzeit und umso schneller die Rückmeldung, desto eher fühlten sich die Kinder und Jugendlichen im positiven Sinn gefordert (vgl. Niesyto 2005).

Um eine nachhaltige Verankerung der Medienworkshops in den Schulalltag zu erzielen und die regionale Vernetzung anzuregen, sind Kooperationen mit außerschulischen Akteuren

und Institutionen integriert. In der dritten Projektphase bestand über das Begleitseminar „Visuelle Kommunikation“, in dessen Rahmen Studierende Medienworkshops an der Schule gestalteten, eine Kooperation mit dem BA-Studiengang Kultur- und Medienbildung.

Ausgehend von Erfahrungen aus dem EU-Projekt CHICAM, das 2001-2004 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg durchgeführt wurde (vgl. Niesyto/Holzwarth/Maurer 2007) sowie weiteren interkulturell ausgerichteten medienpädagogischen Praxisprojekten (vgl. bspw. aktuell Trüby 2016) orientiert sich das Projekt an den Potenzialen aktiver Medienarbeit und damit an medienpädagogischen Handlungsmaximen, wie sie bspw. Holzwarth (vgl. 2011, S. 8ff) beschreibt: Subjektorientierung, Berücksichtigung körperlicher Bedürfnisse, Anschaulichkeit / Visualisierung, Inspiration und Motivation durch Beispiele, Strukturierung, Minimierung von Frustrationserfahrungen, Maximierung von Erfolgserlebnissen, Raum für mediale Selbstdefinitionen, etc.

Neben der interkulturellen Ausrichtung des Projekts legt es besonderen Wert auf inklusive Aspekte von Medienbildung, die Medien in Perspektive von Empowerment „als Möglichkeit des kulturellen Selbstausdrucks, als Möglichkeit der sozialen Kommunikation und als Erweiterung individueller Erfahrungs-, Handlungs- und Kommunikationsräume“ (Schluchter 2012, S. 20) begreifen.

Während sozialräumliche Theorien in der (medien)pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen eine etablierte Rolle einnehmen und diverse Projektangebote existieren (vgl. bspw. Ketter 2015), gibt es nur vereinzelte Projektbeispiele mit Sozialraumbezug, die sich an Grundschulkindern richten. Typischerweise sind diese im Bereich der Stadtteilplanung verortet und integrieren medienpädagogische Methoden eher beiläufig (vgl. bspw. Binner & Wagner 2009).

Ausgehend von einer sozial-, bzw. lebens- und lernräumlichen Ausrichtung des Teilprojekts, verläuft dieses anhand der Struktur „Erfahren / Gestalten / Präsentieren / Partizipieren / Reflektieren“. Die Schüler*innen machen sinnliche Erfahrungen in ihrer Lebens- und Lernwelt, die sie mittels (audio-)visueller Medien erfassen und dokumentieren. Anschließend beziehen sie diese in die Gestaltung digitaler – teilweise auch analoger – Medien ein.

Auf Basis der Annahme, „dass der Schritt von der Rezeption zur Eigenproduktion mit Medien entscheidend für ein tieferes Verständnis medialer Funktionsweisen und medienästhetischer Ausdrucksformen ist“ (Niesyto 2013), schult das Projekt – um Dieter Baackes Medienkompetenzdimensionen aufzugreifen (vgl. Baacke 1996, S. 120) – neben der Medienkunde sowie der Fähigkeit zur Mediennutzung und -gestaltung das medienkritische Reflexionsvermögen. Durch das eigene Tun und die begleitende Thematisierung von bspw. bildbezogenen Persönlichkeitsrechten oder konstruktiven Feedbackmöglichkeiten lernen die Schüler*innen sozial verantwortliche Mediennutzungsweisen kennen und können sowohl ihr eigenes Medienhandeln als auch das anderer Personen – altersgemäß – medienethisch reflektieren.

Die entstandenen Produktionen werden anschließend vor der Klasse präsentiert und gegebenenfalls im weiteren Verlauf des Projekts einer größeren Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Dadurch bekommen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre Sicht auf ihre Lebens- und Lernwelt – mit ihren Wünschen, Bedürfnissen und Themen – anderen zugänglich zu machen. Diese Partizipationsmöglichkeit kann sich im Fall einer Veröffentlichung der Ergebnisse an diverse Akteure aus Schule, Familie, Nachbarschaft, Sozialpädagogik, aber auch Kommunalpolitik adressieren. Hier eröffnet sich eine „Brücke“ zwischen der schulischen und außerschulischen Sphäre. Gleichzeitig werden diese auf (schrift)sprachlichen Fähigkeiten basierenden Diskurse im Sinne der Inklusion um (audio)visuelle Ausdrucksformen erweitert.

Für die Schülerinnen und Schüler ergeben sich in jenen informellen Kontexten, wie Trüby anhand der Filmbildung zeigen konnte, diverse medienbezogene Sprachanlässe und situative,

selbstinitiierte Lehr-Lernsituationen, in denen Kinder und Jugendliche in einer realen, persönlich relevanten Situation u.a. Sprachförderung erfahren (vgl. Trüby 2016, S. 32ff).

Workshopreihe „Lieblings.Räume an der Rosensteinschule“

Die Workshopreihe „Lieblings.Räume an der Rosensteinschule“ greift in besonderem Maße den sozialräumlichen Gedanken des Teilprojekts auf und orientiert sich unter anderem an einem Erkenntnisinteresse des Konrektors. In vier Workshops setzten sich die Kinder mit ihrem Schulraum auseinander und reflektierten ihre Lieblingsorte an der Rosensteinschule. Um die Ergebnisse medial aufzubereiten und anderen transparent zu machen, erkundeten sie ihre Lieblingsräume zunächst fotografisch und stellten diese abschließend mittels Green Screen-Technologie filmisch vor.

In einem *einleitenden Workshop „Raum.Erkundungen“* erlangten die neun Schülerinnen und Schüler der zweiten Klasse spielerisch mit Hilfe von zwei Maskottchen erste Kenntnisse über Bildgestaltung (Format, Perspektive und Einstellungsgröße).

Am *zweiten Termin zum Thema „Lieblings.Räume“* setzten sich die Kinder fotografisch mit ihren Lieblingsräumen an der Rosensteinschule auseinander. Die Schüler*innen erkundeten ihre Lieblingsorte an der Rosensteinschule mit der Tablet-Kamera und wendeten die bildgestalterischen Mittel an, die sie im ersten Treffen kennengelernt hatten. Außerdem fotografierten sie sich gegenseitig in verschiedenen Situationen an ihrem Lieblingsort mit Hilfe der App „Clone“, die über Mehrfachbelichtungen eine Person mehrmals in einem Foto aufnimmt.

Der *dritte Workshop „Spiel mit Raum und Zeit“* beinhaltete das spielerische Experimentieren mit dem Greenscreen. Dazu rahmte der Workshop die Aufgabenstellung in eine Story ein, die die Kinder in ein Szenario mitnahm, in dem sie die beiden Workshop-Maskottchen von einem Zauber befreien mussten. Dieser Workshop wird im kommenden Unterkapitel ausführlich dargestellt.

Am *vierten Treffen* stellten die Kinder ihre Lieblingsorte unter dem *Motto „Lieblings.Räume reloaded“* mittels Green Screen-Technologie filmisch vor. Dazu drehten sie in Kleingruppen ein Video in Nachrichten-Ästhetik, das mit Fotos hinterlegt wurde, die sie am zweiten Workshoptag von ihren Lieblingsräumen gemacht hatten.

In der ursprünglichen Planung hätte sich ein weiterer Termin angeschlossen, der krankheitsbedingt ausfallen musste. An diesem Abschluss-Workshop hätten die Kinder ihre Videos ggf. einer breiteren schulinternen Öffentlichkeit präsentiert. Die Präsentation wurde anderweitig in kleinem Kreis nachgeholt.

Workshop: „Spiel mit Raum und Zeit“

Um das Vorgehen zu verdeutlichen, wird nun der dritte Workshoptag vorgestellt.

Zu Beginn des Workshops erzählt die Workshopleitung folgende Geschichte:

Als ich vorhin mit Volker Vogel und Frida Frosch³ an die Rosensteinschule kam, wurde es plötzlich ganz dunkel. Es blitzte und donnerte und ich wurde ohnmächtig. Als ich wieder aufwachte, waren die beiden verschwunden.

Kurz darauf bekam ich eine Nachricht aufs Handy. Jemand schrieb mir: „Ich habe Frida und Volker gefangen. Wenn du sie befreien möchtest, musst du ein Abenteuer erleben“. Als Beweis war ein Foto angefügt:

³ Zwei Plüschtiere, die bei den vorherigen Workshops als Maskottchen für die Frosch- und Vogelperspektive dienten und von den Kindern sehr intensiv einbezogen wurden.



Abbildung 1+2: Präsentationsfolien zur Unterstützung der Story

Kurz darauf kam eine Liste von Aufgaben, die ich erfüllen muss, dass Frida und Volker freikommen. Alleine kann ich das nie schaffen... Helft ihr mir, sie zu befreien?

Anschließend wurde der Raum gewechselt. In dem zweiten Klassenzimmer waren bereits vier grüne Flächen (bspw. zwei Stellwände mit großem Green Screen-Stoff über beide Seiten) aufgebaut. Auf den vier Tablets waren in der App „Green Screen by Do Ink“ die entsprechenden Fotos (bspw. von Bilddatenbank mit lizenzfreien Fotos wie Pixabay) hinterlegt. Die Kinder konnten anschließend an den vier Stationen ihre Aufnahmen machen und abschließend die beiden Maskottchen im Raum mit dem Fotoschwur befreien.

Impressionen:



Abbildung 3: Auswahl an Impressionen (oben) und Ergebnissen (unten) im Workshop "Spiel mit Raum und Zeit"

Erste Erfahrungswerte und Ausblick

Dileg-SL verfolgt als Entwicklungsprojekt nicht primär ein Forschungsinteresse. Vielmehr geht es darum, die erprobten Konzepte auf ihre Sinnhaftigkeit im Grundschulkontext zu untersuchen und Anregungen für Optimierungen zu geben. Folgende Erfahrungswerte konnten im Zuge einer ersten Auswertung gesammelt werden:

- Die Kinder gaben im Fragebogen an, nur wenig Erfahrung mit Tablets zu haben und sie schätzten ihre Kenntnisse meist als gering ein. Es zeigte sich zudem, dass Schüler*innen der zweiten Klasse weit mehr Unterstützung und Anleitung brauchte als

die 4.-Klässler*innen in der Teilprojekt-Pilotphase zuvor. Dadurch mussten viele gestalterischen und reflexiven Impulse gegeben werden.

- Die Kinder zeigten einen *großen Drang nach Bewegung und Spiel*, den sie regelmäßig auch verbal einforderten. Genauen Vorgaben, bspw. im Zuge der Aufgabenstellungen, begegneten sie eher ablehnend. Die Idee mit Hilfe einer fantastischen Story den spielerischen Moment zu erhöhen und durch die Interaktion mit der Aufgabenstellung Raum für die *Erfahrung von Selbstwirksamkeit* zu schaffen, sorgte für eine hohe Motivation. Die Frage nach der „Wahrheit“ der Geschichte beschäftigte die Kinder noch Wochen nach dem Workshoptermin.
- Die Bedeutung des Schwerpunkts auf der *Prozessorientierung statt der Produktorientierung* wurde in diesem Workshopkonzept als Gelingensfaktor sehr deutlich. In dem Klassenraum, in dem die Green Screens aufgebaut waren, konnten die Kinder ihre Produktionen sehr frei gestalten. Sie benötigten teilweise Unterstützung, um in die konkreten Aufgaben zu finden und mit den Bildern zu interagieren. Der Reiz, mit einfachen Mitteln „auf dem Mond“ oder „neben einem Hai“ zu sein, war bei manchen Kindern größer, als die schauspielerische Darstellung der einzelnen Szenarien. Dies könnte in einem weiteren Durchlauf ggf. durch eine stärkere Anbindung an die Story etwas intensiver begleitet werden.
- Generell zeigte sich – insbesondere am vierten Workshoptag –, dass die Kinder die *Funktionsweise des Green Screens noch nicht erfassen* konnten. Hierzu müssten eventuell weitere Methoden angewendet werden. Es stellt sich jedoch auch die Frage, ob die Kinder die Technik bereits kognitiv durchdringen müssen, oder ob der spielerische Ansatz als „Vorübung“ für spätere Erfahrungen im Kontext von Realität und Fiktion ausreicht.

Abschließend lässt sich folgendes Resümee formulieren: Um foto- und filmpädagogisch mit Kindern einer zweiten Klasse zu arbeiten, muss altersangemessen auf die Bedürfnisse der Zielgruppe eingegangen werden. Dazu zählen neben körperlich-sinnlichen Erfahrungen insbesondere spielerische Elemente, die unter anderem durch die Einbettung in eine spannende, zum Handeln auffordernde Story umgesetzt werden können. Die Kinder benötigen Raum für das explorative Erkunden der Tablet-Kamera bei gleichzeitiger Motivation, die Aufgabe zu lösen. Dies darf nicht durch eine zu hohe Produktzentrierung erfolgen. Vielmehr sollte der Fokus auf einem motivierenden Konzept liegen, das den Produktionsprozess konstruktiv begleitet und auf die Bedürfnisse der Kinder flexibel eingeht. Dann können wesentliche Aspekte der oben skizzierten Bildkompetenz nach Doelker erzielt werden: Erst über das offene, sinnliche und vergnügliche Einlassen auf Bilder können die Kinder deren Machart verstehen, reflektieren und bewerten.

Literatur

- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, In: von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 112–124.
- Doelker, Christian (2005): Bildung kommt von Bild. Anmerkungen zur Bildpädagogik und Bildkompetenz. In: Ammann, Georges; Hermann, Thomas: Christian Doelker. Media in media. Texte zur Medienpädagogik. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 111-117.
- Holzwarth, Peter (2011): Kreative Medienarbeit mit Fotografie, Video und Audio. Große und kleine Projektideen für die medienpädagogische Praxis. München: kopaed.
- Niesyto, Horst (2013): Medienkritik und pädagogisches Handeln. Online-Portal Kulturelle Bildung. Anbieter: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. Internet:

- <https://www.kubi-online.de/artikel/medienkritik-paedagogisches-handeln> (letzter Abruf: 21.10.2016)
- Niesyto, Horst (2005): Chancen und Perspektiven interkultureller Medienpädagogik. Vortrag auf dem 22. GMK-Forum in Bielefeld (19.11.2005); Internet: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Niesyto_Interkulturelle-Medienpdagogik.pdf (letzter Abruf: 21.10.2016)
- Niesyto, Horst (2001): Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. Bericht über eine Fachtagung in Ludwigsburg. In: Online-Magazin Medienpädagogik Nr. 1/2001, 19.3.2001. Online verfügbar: <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/3/niesyto1.pdf> (letzter Abruf: 18.12.2017)
- Niesyto, Horst/Holzwarth, Peter/Maurer, Björn (Hrsg.) (2007): Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video. Ergebnisse des EU-Projekts CHICAM „Children in Communication about Migration“. München: kopaed.
- Sandra Binner, Joachim Wagner: Das Projekt „Lieblingsplätze in Flingern“. In: sozialraum.de (1) Ausgabe 2/2009. URL: <http://mail.sozialraum.de/das-projekt-liebingsplaetze-in-flingern.php>, Datum des Zugriffs: 27.09.2016
- Schell, Fred (2006): Handlungsorientierte medienpädagogische Praxis. In: merz, medien und erziehung, Jg. 50 H.5, S. 38-48.
- Schluchter, Jan-René (2012): Medienbildung als Perspektive für Inklusion. In: merz - Medien und Erziehung 1/ 2012. S. 16-21.
- Ketter, Verena (2015): Jugendarbeit im Kontext von Web 2.0 – eine medienpädagogische Praxisforschungsstudie. Internet: http://phbl-opus.phlb.de/files/57/vk_diss_veroeffent_final.pdf (letzter Zugriff: 18.10.2015)
- Krotz, Friedrich (2015): Mediatisierung und die wachsende Bedeutung visueller Kultur. Zum Verhältnis zweiter kommunikationswissenschaftlicher Metaprozesse. In: Lobinger, Katharina; Geise, Stephanie: Visualisierung – Mediatisierung. Bildliche Kommunikation und bildliches Handeln in mediatisierten Gesellschaften, S. 18-36.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2016): KIM-Studie 2016. Internet: Jugend, Information, (Multi-) Media. Online verfügbar: <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2016/> (letzter Zugriff: 18.12.2017)
- Trüby, Daniel (2016): Mobiles Lernen an der Schnittstelle von Filmbildung und Sprachförderung. München: kopaed.

Informationen zur Autorin

Katrin Schlör, Dr. phil., Dipl.-Wirt.-Ing. (Medienwirtschaft, FH), promovierte an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in der Abteilung Medienpädagogik zum Thema „Medienkulturen in Familien in belasteten Lebenslagen“. Aktuell arbeitet sie als akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in dem Projekt „Digitales Lernen Grundschule (dileg-SL)“ und ist als selbständige Medienpädagogin tätig. Außerdem ist sie Gründungs- und Vorstandsmitglied der Medienakademie Baden-Württemberg sowie Lehrbeauftragte, unter anderem an der Hochschule Esslingen.

schloer@ph-ludwigsburg.de | www.die-medientdecker.de

Zitationshinweis:

Schlör, Katrin (2017): BILDung kommt von BILDern - Foto- und Filmpädagogik mit 2. Klässler*innen im Projekt dileg-SL. In: Online-Magazin "Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik", Ausgabe 19/2017. URL: <http://www.medienpaed-ludwigsburg.de/>