
Inhalt

| | |
|---|----|
| Vorwort | 9 |
| I. Zur Orientierung | |
| I.1 Zum Verständnis von Bildung und Erziehung bei der Werte-Erziehung in der Schule Karl Ernst Nipkow | 15 |
| I.2 Zum Verständnis von Werten: Kulturelle Handlungsmuster und individuelle Maßstäbe Arnim Regenbogen | 25 |
| I.3 Zum Verständnis von Werte-Erziehung: Aktuelle Modelle für die Schule Reinhold Mokrosch | 32 |
| II. Grundwerte und ihre Facetten – Basis für eine Werte-Bildung durch Erziehung | |
| II.1 Frieden: Gewaltvermeidung und Gerechtigkeitsförderung Reinhold Mokrosch | 43 |
| II.2 Freiheit: Autonomie und Verantwortung Reinhold Mokrosch / Lorenz Wilkens | 52 |
| II.3 Wahrhaftigkeit: Ehrlichkeit, Echtheit und Aufrichtigkeit Gundela Regenbogen | 61 |
| II.4 Gerechtigkeit: Gleichheit und Toleranz? Arnim Regenbogen | 70 |
| II.5 Solidarität: Kommunikation und Teilhabe Harald Kerber / Reinhold Mokrosch | 78 |

| | |
|---|-----|
| II.6 Menschenwürde: Humanität und Achtung Arnulf von Scheliha | 86 |
| II.7 Gesundheit, Fitness, Wohlbefinden Kulkānti Barboza | 95 |
| II.8 Schönheit: Der Wertcharakter des Schönen in der Kunst Jörg Zimmer | 102 |
| II.9 Nachhaltigkeit und intergenerationelle Gerechtigkeit: Zur Aktualität ökologischer Werte Gerhard Becker | 109 |
| II.10 Werte und Normen, Tugenden und Regeln Josef Fellsches | 118 |
| III. Allgemeine Grundlagen einer Werte-Erziehung in der Schule | |
| III.1 Werte-Erziehung in der Schule – Systemtheoretisch inspirierte Reflexionen Steffen Bahlke | 129 |
| III.2 Zur Geschichte der Werte- und Normenerziehung an Schulen Friedrich Schweitzer | 136 |
| III.3 Die Entwicklung des moralischen Urteils im Lebenslauf Martina Blasberg-Kuhnke | 146 |
| III.4 Jugendsprache und Werte Gottfried Orth | 154 |
| III.5 Wertewandel als Rahmenbedingung einer Werte-Erziehung Karl-Heinz Hillmann † | 162 |
| IV. Werte-Erziehung als Fächer übergreifendes Unterrichtsprinzip | |
| IV.1 Interkulturelle Erziehung: Zum Umgang mit Schülern/innen aus anderen Kulturen – eine muslimische Perspektive Rabeya Müller | 173 |
| IV.2 Ästhetische Bildung als Werte-Erziehung in der Schule Melanie Obratz | 180 |
| IV.3 Erziehung zu Recht und Gerechtigkeit: Regeln und Rechtsansprüche im Unterricht Angelika und Arnim Regenbogen | 189 |

| | |
|--|-----|
| IV.4 Erziehung zum Frieden: Gewaltminderung und Gerechtigkeitsmaximierung Reinhold Mokrosch | 196 |
| IV.5 Medienerziehung: Werte als Selektionskriterien beim Umgang mit Medien (Medienkompetenz) Ingo Regenbogen | 204 |
| IV.6 Sozialisation und Wertebildung durch Mehrsprachigkeit Helmut Johannes Vollmer | 211 |
| IV.7 Umweltbildung als Bildung für nachhaltige Entwicklung – ethische Aspekte Gerhard Becker | 221 |
| IV.8 Informelles Lernen in der Grundschule: Ein induktiver Weg zum Aufbau von Werthaltungen Hildegard Müller-Kohlenberg | 230 |
| IV.9 Integrationserziehung: Herausforderung für die Werte-Erziehung in der Schule Annebelle Pithan | 238 |
| V. Werte-Erziehung in spezifischen Fächern und Fächergruppen | |
| V.1 Wertvorstellungen im gymnasialen Musikunterricht Sabine Giesbrecht | 247 |
| V.2 Ästhetische Werte als Maßstab für die Beurteilung von Kunstwerken Melanie Obraz | 255 |
| V.3 Sport-Ethik und Werte-Differenzierung Franz Bockrath | 261 |
| V.4 Gesundheitserziehung im Schulsport Kulkānti Barboza | 268 |
| V.5 Werte-Bildung durch Wettkampfsport Volker Schürmann | 275 |
| V.6 Werte-Erziehung im Literaturunterricht, besonders im Fach Deutsch Ortrun Niethammer | 282 |
| V.7 Religiöse Bildung: Erziehung zu religiösen Werten im Religionsunterricht Rainer Lachmann | 290 |

| | |
|--|-----|
| V.8 Werte-Bildung durch interreligiöse und interkulturelle Begegnung | |
| Johannes Lähnemann | 299 |
| V.9 Werte-Bildung durch gelebten christlichen Glauben | |
| Norbert Mette | 306 |
| V.10 Werte-Erziehung im Kontext ökumenischen Lernens | |
| Ulrich Becker | 313 |
| V.11 Werte-Erziehung im Ethik-Unterricht | |
| Harald Stripp | 320 |
| V.12 Kognitive Entwicklung und Werte-Bildung durch Philosophieren | |
| Josef Fellsches | 327 |
| Paradoxien des Wettkampfsports als ethische Herausforderung – Nachwort für Elk Franke | |
| Franz Bockrath | 335 |
| Lexikon der Werte | |
| Josef Fellsches und Arnim Regenbogen | 337 |
| Sachregister | 363 |
| Register der Bezugspersonen | 369 |
| Auswahlliteratur | 371 |
| Autorenspiegel | 372 |

VORSCHAU

Vorwort

Die Forderung nach einer verlässlichen Werte-Erziehung in der Schule wird von vielen Seiten erhoben. Eltern, Ausbildungsleiter, Betriebe, Hochschulen und weite Teile der Öffentlichkeit erwarten von allgemeinbildenden Schulen, dass sie Kinder und Jugendliche zu konstruktivem Wertverhalten bilden und erziehen. Die Forderung ist berechtigt. Ist sie aber auch realisierbar? Lassen Kinder und Jugendliche sich in der Schule moralisch, ästhetisch, politisch und religiös bilden und erziehen? ‚Manche ja, viele nicht‘, lautet die Antwort vieler Lehrkräfte.

Die Forderung nach Werte-Orientierung in der Schule wird am häufigsten für Lernsituationen erhoben, in denen ethische, politische und religiöse Wertmaßstäbe erprobt werden sollen. Der Erfolg hängt meistens vom Stand der Moral der Schüler ab. Viele sind in ihrer Umwelt moralisch verunsichert. Destruktive Medien, Erziehungsfehler, Entwicklungsverletzungen, familiäre Belastungen, negative Peergroups, permanenter Wertewandel, öffentliche Negativvorbilder und gesellschaftliche Unmoral sind die häufigsten Ursachen. Gegen solche Faktoren haben es Werte-Erzieherinnen und -Erzieher schwer. Andere Schüler und Schülerinnen dagegen legen ein eindrucksvolles Moral- und Wertverhalten an den Tag. Vorbildhafte Lehrkräfte, gute Schulverhältnisse, verlässliche Familienkonstellationen, positive Peergroups, konstruktive Medien und breite Möglichkeiten politischer Teilhabe haben das oft verursacht. Mit solchen Kindern und Jugendlichen ist Werte-Erziehung leichter. Und solche positiven Erfahrungen ermutigen dann auch zur Werte-Erziehung in der Schule.

Ästhetische Orientierungen und weitere positive Muster für die Persönlichkeitsentwicklung – wie z.B. Wertschätzung von Gesundheit, Schönheit und Fairness – verlangen andere Wege der Vermittlung als die verbale Diskussion. Lernbereiche, welche Kommunikationsfähigkeit, sportliches Training und künstlerische Betätigung fördern, werden für die Werte-Erziehung auf besondere Weise gefordert. Können sie sprachliche Verständigung, faires Spielverhalten, ästhetische Gestaltung, gesunde Lebensweise auch dann fördern, wenn kommunikative, sportliche und ästhetische Werte im Unterricht kaum thematisiert, aber implizit eingeübt werden? Das geschieht oft im Sprach- und Lite-

raturunterricht, im Sport und in den künstlerischen Fächern. Für die Gesundheits- und für die Umwelterziehung müssen sich Naturwissenschaften, Sachunterricht, Geografie, Welt- und Umweltkunde öffnen.

Werte-Erziehung, so argumentieren viele, ist eine Aufgabe „für alle Fächer“. Doch wer löst ein solches Pauschalprogramm seriös ein? Viele wenden gegen solche Programme Folgendes ein:

Schule ist eine *Zwangsinstitution*. Kann man in solcher Umgebung Freiheit, Frieden, Mündigkeit, Verantwortung und Toleranz lehren und lernen? Kann man selbst bestimmtes ethisches Urteilen einüben? Sicherlich nur dann, wenn Werte-Erziehung weniger Werte-*Vermittlung* als vielmehr Werte-*Beziehung* und Werte-*Begleitung* beinhaltet. Ist das aber im 45- oder 90 Minuten-Takt möglich?

Ferner: Divergieren *Werte-Erziehungsziele von Lehrkräften und Wertwünsche von Schülerinnen und Schülern* nicht häufig dermaßen, dass an eine Werte-Erziehung gar nicht zu denken ist? Lehrkräfte wollen oft zu instrumentellen Werten wie Ehrlichkeit, Verlässlichkeit, Aufrichtigkeit, Fairness, Ordentlichkeit, Aufmerksamkeit, Leistung, Pflichtbewusstsein usw. und zu sozialen Lebenszielwerten wie Toleranz, Selbstdisziplin, Ehrfurcht und Friedensfähigkeit hinführen. Den Jugendlichen aber sind individuelle Werte wie Freundschaft, enge Vertrautheit, Glück, Unabhängigkeit, Gesundheit, soziale und physische Akzeptanz oder innere Harmonie wichtig und die genannten instrumentellen Werte relativ unwichtig. Passt das zusammen? Ja, wenn Lehrkräfte bereit sind mit ihren Schülern in einen Werte-Dialog zu treten. Ist das in der Schule möglich?

Schließlich: Kann und darf man angesichts des gegenwärtigen *Werte-Pluralismus* überhaupt zu eindeutigen Wert-Einstellungen und Wert-Verhaltensweisen erziehen? In jedem Klassenraum ist ein Werte-Mix anzutreffen: Einigen sind ökonomische Werte wie Leistung, Wohlstand, Arbeit, Konsum etc. wichtig. Bei Anderen dominieren idealistische wie Hilfsbereitschaft, Altruismus, Kommunikation, Partizipation, Freundschaft und Nächstenliebe. Andere setzen vitale Werte wie Fitness, körperliche Attraktivität oder auch Vergnügungswerte wie Spaß, Abenteuer und spannendes Leben an die Spitze ihrer Werte-Skala. Einige präferieren ästhetische Werte wie Schönheit, Harmonie und Spannung. Und nur eine Minderheit praktiziert Konformitätswerte wie Pflichtbewusstsein, Anpassung, Rücksicht, Vorsicht und Zurückhaltung. Sollte man diesen Pluralismus stärken oder sollte man hier und da gegensteuern? Werte-Pluralismus sollte von jeder Lehrkraft als Bereicherung und nicht als Belastung empfunden werden. Aber das gilt eben auch für Schüler. Auch sie sollten sich mit den Wertorientierungen Anderer befassen und bereit sein, auch andere als seine eigenen Werte kennenzulernen und ggf. anzunehmen.

Werte-Erziehung in der Schule hat, so sind wir überzeugt, trotz der genannten Schwierigkeiten Chancen, wenn sie dialogisch, begleitend und beziehungsori-

den Folgen einer verkürzten menschlichen Bildung und Selbstentfremdung (zum Entfremdungsproblem Nipkow 2005, 2: 17 – 48).

I.1.3 Bildung und Erziehung – zur wertpädagogischen Bedeutung von Begriffsdefinitionen

Die gerade erwähnte Denkschrift versteht „Bildung als Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“ (EKD 2003: 66). Die Definition ist zunächst bewusst formal gehalten. „Bildung“ kann ein Ergebnis (formeller Bildungsabschluss oder eine erreichte persönliche Reife) und einen Vorgang meinen, den Bildungsprozess („bildendes Lernen“, EKD 2003: 14 u. ö.).

Unter wertpädagogischen Gesichtspunkten zielt die Definition auf eine *Verschränkung* von Kenntnissen, Fähigkeiten / Fertigkeiten und Werte-Erziehung, die im zweiten Teil der Definition mit den Begriffen „Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit“ voll integriert ist. Manche meinen, im deutschen Schulwesen sei diese Integration faktisch noch nie wirklich gelungen. Sie gilt für alle Fächer und kann vom kompetenzorientierten Ansatz aus unterstrichen werden.⁷ Tatsache ist, dass die Lehrerschaft für den Umgang mit „Wert- und Sinnfragen“ (Nipkow 2005, 1: 163 – 178) unbefriedigend ausgebildet ist. Im Schulalltag ist Werte-Erziehung oft nur eine Angelegenheit der Disziplin, der Pausenaufsicht und gelegentlich der Konfliktlösung in Streitfällen. Dabei geht es um etwas, das von Johann Amos Comenius in drei elementare Fragen gefasst worden ist: *Worin* besteht Wissen? *Wodurch* ist es gewonnen? *Wozu* dient es? Diese einfachen Fragen sollten und können schon von der Grundschule an aufgeworfen werden, um Kinder früh für das zu sensibilisieren, wozu etwas menschlich dient und was ein „schützenswertes Gut“⁸ ist und darum wertvoll.

Die Definition der Denkschrift gibt mit ihrem dritten Teil („im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“) zu verstehen, dass Bildung und Erziehung meist unbewusst auch am *weltanschaulich-religiösen* Raum von Bildung und Erziehung teilhaben. Erziehung ist nie neutral (Paolo Freire). Eine Werte-Erziehung kann nicht von sich aus beantworten, *warum* Menschen gut und gerecht handeln oder warum diese und nicht jene Werte gelten sollen. Der Moralphilosoph und -psychologe Lawrence Kohlberg hat es so formuliert:

7 G. Ziener, Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber, 2006, 18, 21 f.

8 A.a.O., 17.

sich nicht viel geändert. Man kann dieses Zögern einerseits verstehen, denn zu heftige, kollektiv ungewohnte, persönlich unangenehme Veränderungen in der Bevölkerung wie in der Lehrerschaft erwecken reformresistente Abwehrreaktionen. Zu häufig ist in einem Lehrerleben von „Reform“ die Rede gewesen. Reformwiderstände sind jedoch andererseits bedenklich, weil einfach nicht mehr Zeit genug zur Verfügung steht, um neben der Sicherung der Wirtschaftskraft im internationalen Konkurrenzkampf vermittels *ökonomischer Werte* auf drei *Krisen* zu antworten. Erstens müsste man – auch in Schule und Unterricht – mit einem *ökologischen Wertbewusstsein und Handeln* der ökologischen Krise begegnen. Ferner ist es zweitens auf einem Planeten, der an Ressourcen reich ist, ethisch und politisch unerträglich, wenn in Zukunft nicht noch energischer der Verelendung, Armut und dem Sterben von Hunderten von Millionen Menschen mit einem *sozialen Wertbewusstsein und Handeln* entgegengewirkt wird. Schließlich ist die permanente Tatsache von Kriegen mit weltweiten Folgen eine unabweisbare *friedenspädagogische* Herausforderung.⁵

Folglich haben Politik und Pädagogik zusammen mit der jungen Generation *globale Lernaufgaben* nach vorn, zur *Zukunft* hin, zu formulieren und zu verfolgen. Bislang weisen hauptsächlich Außenseiter unter den Pädagogen auf Umkehr, deren Notwendigkeit sich Politiker wegen des parteipolitischen Interessendenkens zwischen Wahlen ungern oder gar nicht vorzustellen wagen. Sie haben freilich Recht, wenn sie die Lage und die denkbaren Handlungsalternativen besonnen prüfen. In der Tat muss zusammen mit dem den Status quo „erhaltenden“ und bloß „fortschreibenden“ Zweck und dem „transformierenden“ noch ein dritter, relativ ungewohnter schulischer Zweck mit bedacht werden, der des pädagogisch gelingenden oder misslingenden *Übergangs von Gesellschaften*, bei dem die Menschen mitgehen müssen.

Diese Aufgabe verpflichtet zur *Bewahrung menschlicher Maße*.⁶

1. Das erste ist das Maß *humaner Verträglichkeit*. Sozial benachteiligte Schüler und Schülerinnen mit schwachen Schulleistungen oder ohne Schulabschluss fragen: „Was sind wir der Gesellschaft noch wert?“. Eine Werte-Erziehung trifft auf ihre menschliche Mitte. Ferner kommen Heranwachsende mit Behinderungen nur unterschiedlich gut mit den Anforderungen mit. Hierauf antwortet der Entwurf einer „Inklusiven Pädagogik“ (zu den implizierten anthropologischen und theologischen Werten Nipkow 2005, 1: 284 – 303).

5 Bis vor Kurzem ist in der deutschen Pädagogik noch keine Geschichte der Friedenspädagogik seit Beginn der Neuzeit mit einer auf ihr aufbauenden Theorie der Friedenspädagogik verfasst worden. Inzwischen: Nipkow, K. E.: Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloh 2007.

6 Es klingt bewusst der Titel der Bildungsdenkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland von 2003 „Maße des Menschlichen“ an.

2. Der zweite Aspekt betrifft bei experimentellen schulpraktischen Veränderungen das Kriterium der *Fehlerfreundlichkeit*. Lehrerkollegien und Schulleitungen sind nicht gefeit vor Fehlentscheidungen, wenn sie in Versuchsschulen, Schulversuchen oder auch ‚nur‘ Schulprojekten etwas Neues wagen. Es bedarf solcher Pionierarbeit, um die gesellschaftlichen Transformationen auch schulisch vorzubereiten. An ‚Bildungs‘-Institutionen hängt hierbei die Bildung des nötigen Wertbewusstseins. Staatliche Schulen und solche in freier Trägerschaft nehmen z. Z. bereits Transformationen vor, die die Schule ausdrücklich mit *Zukunftsthemen* verschränken. Wenn Schüler- und Elternschaft gewonnen werden, zeigen diese Schulen eine erstaunliche Dynamik. Etwas für die Zukunft *sinnvolles Neues* zu tun, reißt immer noch junge Leute mit, denn es wird ihre Zukunft sein.
3. Ein unerlässliches „Werteensemble“ bei Veränderungen bildet ferner die Einübung von *Umgangs- und Verfahrenswerten*. Zu ihnen gehören die Werte der *menschlichen Kommunikation* und der Bedeutung von *Regeln*, der *Streitschlichtung* und *fachlichen Kooperation*, der *Fairness im Umgang und Spiel*, generell der *Respektierung von Differenz in ethnisch-kultureller Heterogenität*.
4. Zukunftsrelevant ist ferner ein *imaginatives Lernen*, das *Zukunftsszenarien* entwirft, *Kreativität* erweckt, ein *Denken in Alternativen* anbahnt und *fächerübergreifend* ansetzt. Die Lehrerbildung in Baden-Württemberg wird z. T. in sog. „Fächerbünden“ organisiert. Der Begriff des „Werts“ ist auf alles das anzuwenden, was begründet „wünschbar“ ist – eine in der Werteforschung aufgekommene Definition.
5. Die starke Aufwertung und Ausbreitung eines Unterrichts über „Werte und Normen“ (Niedersachsen) bzw. überhaupt eines säkularen *Ethikunterrichts* als Wahlpflichtfach oder Pflichtfach (Brandenburg, Berlin) (vgl. V, 11) sieht nach einem transformatorischen Schritt nur aus, dient aber primär der festigenden „Erhaltung“ des sozialen gesellschaftlichen Gleichgewichts. Vom *Religionsunterricht* schöpft der Staat ebenso seit langem eher die stabilisierenden Werte ab. Es muss aber nicht so sein; Religionen haben auch kritischen Einfluss auf unmenschliche Zustände und unterstützen Bildung in den „Maßen des Menschlichen“ als Grundbedingung einer menschlichen Zukunft (vgl. V, 7 und 10).
6. Zu den Maßen gehört als Erbe der Bildungsphilosophie der deutschen Klassik nicht zuletzt der *Wert der Person* in ihrer *leib-seelisch-geistigen Ganzheit* (vgl. unten Teil II und die Lernbereiche in IV. und V.). Die Unterrichtsfächer sind in unserer Leistungsgesellschaft nicht gleichwertig; auf geschichtliche, ästhetische, sportliche, philosophische, ethische und religiöse Bildung bezogene Fächer und ihre Werte zählen tendenziell weniger – mit

einzuordnen.⁵ Andere Autoren setzen Medienkompetenz aus drei Kompetenz-„Bausteinen“ zusammen⁶ oder sie definieren Modelle mit bis zu sieben Kompetenz-Dimensionen.⁷

Mehrere Dimensionen zu unterscheiden ist sinnvoll. Lese ich zum Beispiel einen Zeitungsartikel im Internet (rezeptive Mediennutzung), muss ich den Computer einschalten, den Browser bedienen, die Internetseite finden und den Artikel aufrufen (Medienkunde: Wissen über die Zeitung und ihre Internetpräsenz sowie Bedienungskompetenz). Um den Zeitungsartikel zu verstehen und einzuordnen, benötige ich Kenntnis über den Sachverhalt, die Ausrichtung der Zeitung und die Art der journalistischen Darstellung (analytische Medienkritik). Ob ich den Inhalt nun auf mich beziehe (reflexive Medienkritik) und zu einer verantwortungsvollen Handlung gelange (ethische Dimension der Medienkritik), sei beim bloßen Zeitungslesen dahingestellt. Sobald ich mich ins Diskussionsforum zu diesem Artikel einlogge (interaktive Mediennutzung und Medienkunde in Form von spezieller Bedienungskompetenz) und einen Diskussionsbeitrag schreibe, online stelle und damit veröffentliche, vertrete ich eine Meinung (reflexive Medienkritik), die dem vorgegebenen Rahmen angemessen sein und weder Autor noch andere Forummitglieder beleidigen sollte (ethische Dimension). Baacke ist davon überzeugt, dass sich Medienkompetenz „nur und ausschließlich“ über Projektarbeit vermitteln lässt.⁸

Neueste Konzepte delegieren hingegen die Vermittlung von Medienkompetenz auf alle Fachlehrer. Die Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (2003) verwendet den Begriff IT-Kompetenz und versteht darunter ein Kulturwerkzeug zur „Weltaneignung“, das auf einer Ebene mit Sprach- und „Mathematisierung“-Kompetenz steht.⁹ In diesem Sinne ersetzen, entlasten und überbieten die verschiedenen Medien „die organischen Möglichkeiten des Menschen zur Kommunikation und Wahrnehmung, einschließlich der damit verbundenen Prozesse der Informationserfassung, -verarbeitung, -speicherung und -übermittlung.“¹⁰ Die zeitgemäße Erweiterung des Medienverständnisses führt jedoch nicht zu einer Klärung des Gegenstandes. Sicherlich vereinigt der

5 Moser, H.: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter, 2. Aufl., Opladen 1999, 215.

6 Nutzung und Gestaltung technischer Systeme; Gestaltung sozio-technischer Systeme; kundige Kritik von Medien; s. Schiersmann, Ch. / Busse, J. / Krause, D.: Medienkompetenz – Kompetenz für Neue Medien. Studie hg. v. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 2002

7 Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hg.): Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim 2002.

8 Baacke, 35.

9 Die Expertise ist herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

10 Wagner, W.-R.: Medienkompetenz revisited. Medien als Werkzeuge der Weltaneignung: ein pädagogisches Programm, München 2004.

Computer als Universalmedium alle Medien in sich. Jedoch sprechen wir nach wie vor von einer inhomogenen Gruppe unterschiedlicher Einzelmedien, mit denen wir uns die „Welt“ aneignen: Film als ein eher narratives Medium; Fernsehen bietet darüber hinaus News, Show, Sport u. a.; Radio als ein Musik- und Informationsmedium und schließlich das Internet als ein Computerverbund zum digitalen Datenaustausch für alle möglichen Arten von Information (Zeitung, News, Lexika), Unterhaltung (Film, Fernsehen), Kommunikation (Telefon, Chat, E-Mail, etc.), Handel, Vermarktung, usw.¹¹ Jede hier aufgelistete Medienform verlangt nach eigenen, speziellen Kompetenzen.

IV.5.3 Mediengestaltung (Projektarbeit)

Projektarbeit in der Schule, sei es als Projektwoche oder in einer Arbeitsgemeinschaft, bietet einen Gegenpol zur rezeptiven Mediennutzung, die immer auch die Gefahr des bloßen Konsums beinhaltet. Die Herstellung eines Films, Radiobeitrags, einer Internetseite oder Schülerzeitung gewährt Schülern ein tieferes Verständnis für mediale Arbeitsprozesse und lehrt die Handhabung von technischen Geräten. In Anbetracht der aufwändigen Herstellung eines Mediums wird die Magie zerstört (z. B. beim Film), manchmal lässt sogar die suchtgefährdende Anziehungskraft nach, denn die erste Erkenntnis in einem Medienprojekt lautet: Medien sind gemacht! Dieses Bewusstsein schärft die Kritikfähigkeit insbesondere für fiktive Medien und Spiele, die versuchen, den Rezipienten in eine Parallelwelt zu entführen. Welche Wertgruppen können durch Medienprojekte außerdem vermittelt werden?

1. Sprach- und bildästhetische Werte: Die sprachliche Fixierung der Vorstellung des fertigen Medienproduktes ist ein wichtiger Teil der Arbeitsplanung. Die Umsetzung beginnt auf der Grundlage eines Drehbuches oder Konzeptes, in dem Beschreibungen, Dialoge und Kommentartexte festgelegt sind. Während der Herstellung finden sowohl sprachliche, mimische und gestische als auch medienspezifische Ausdrucksmittel ihre Anwendung, beim Film beispielsweise Bildgrößen, Kamerafahrten, Montagetechniken. Die ästhetische Urteilskraft, wann ein Schnitt in einem Film oder der Bildaufbau bei einem Foto als gelungen empfunden wird, wird geschärft (*Schönheit).

2. *Persönlichkeit und *Kreativität: Bei jeder Form der Projektarbeit erfährt ein Schüler sich im Zusammenspiel mit der Gruppe. In Medienprojekten erlangt diese Erfahrung eine besondere Ausprägung, denn die Gruppe verfolgt das ge-

¹¹ Darüber hinaus sind das gute, alte Buch und Print-Medien, PC-Games, MP3-Player und Handy als Medien zu nennen. Sie werden jedoch häufig nur am Rande oder gar nicht als Gegenstand von Medienkompetenz verstanden.

Autorenspiegel

- Bahlke, Steffen, Dr. phil., Jg. 1959, Akad. Oberrat an der Universität Bielefeld, Abteilung f. Sportwissenschaft, Arbeitsbereich Sport und Gesellschaft, Arbeitsschwerpunkte: Grundlagen der Sportsoziologie, -geschichte und -philosophie, empirische Wertforschung im Sport, Sport im Nationalsozialismus, Geschlechterforschung im Sport, bürgerschaftliches Engagement im Sport.
- Barboza, Kulkanti, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Westf. Wilh.-Universität Münster, Sportwissenschaft; Forschungsschwerpunkte: komparatistische, transkulturelle Bewegungsanalyse; interkulturelle Pädagogik; Wert(e)-Erziehung durch Bewegung.
- Becker, Gerhard, Dr., Akad. Oberrat, Universität Osnabrück, Fachbereich erziehungs- und Kulturwissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Umweltbildung und ihre theoretischen Grundlagen (Bildungstheorie, Ökologie, Natur, Geschichte, Nachhaltige Entwicklung), Forschungs- und Entwicklungsprojekte: Natur und Umweltbildung in Osnabrück (seit 1988), Umweltberatung in Schulen (seit 1995).
- Becker, Ulrich, geb. 1930, Dr. theol., Professor em. für Evangelische Theologie und Religionspädagogik am Institut für Theologie der Leibniz Universität Hannover; von 1977–1985 Direktor des Erziehungsbüros beim Ökumenischen Rat der Kirchen in Genf. Forschungsschwerpunkte: Biblische Theologie und biblische Didaktik, Ökumenische Theologie, ökumenisches und interreligiöses Lernen.
- Blasberg-Kuhnke, Martina, Dr., geb. 1958 in Hagen/Westfalen, Professorin für Praktische Theologie: Pastoraltheologie und Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie der Universität Osnabrück. Forschungsschwerpunkte: Altersforschung und Altenpastoral; Religiöse Erwachsenenbildung; Theologische Frauenforschung; Schulischer Religionsunterricht; Gemeindepastoral und -pädagogik.
- Bockrath, Franz, Prof. Dr., geb. 1958; Studium der Philosophie, Sport- und Politikwissenschaften; Zweites Staatsexamen; Professor für Sportwissenschaft (Sportpädagogik und Sportgeschichte) an der Technischen Universität Darmstadt; Arbeitsschwerpunkte: Kulturhistorische Aspekte der Sportentwicklung, Pädagogisch-anthropologische Konzepte zu Körper und Bewegung, Ethische Aspekte zu Sport und Erziehung.
- Fellsches, Josef, Prof. i.R. Dr. phil. Dipl.-Theol., geb. 1938, bis 2004 Professor für Erziehungswissenschaft an der Folkwang Hochschule in Essen. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Ästhetik, Pädagogische Ethik, enzyklopädisches Lehren und Lernen. Nach seiner Entpflichtung Gründung der Kooperative „QuiVive. Lebenkönnen“.