

Digitale Transformation gestalten

Perspektiven für Gesellschaft und Pädagogik in einer digitalen Welt

von Robin Schmidt

Die Entstehung einer neuen Lebenswelt

Unterbrechung von Kultur

Technologie erscheint in kulturgeschichtlicher Perspektive zerstörend: sie unterbricht lebendige Kultur. Sie unterbricht die Tradition, die mit jeder Kultur verbunden ist, und führt – so der italienische Philosoph Giorgio Agamben (2012) – zu einem Schnitt zwischen dem Akt der Überlieferung einer Kultur und dem Inhalt, den die betreffende Kultur überliefern möchte. Technologie macht, dass diese beiden, die lebendige Hervorbringung einer Kultur und ihre Produkte, auseinanderfallen. Dadurch «akkumulieren» sich die Produkte der Kultur. So unterbricht der Buchdruck beispielsweise den lebendigen Strom der christlichen Mönchskultur, die zu einem guten Teil darin bestand, die Bibel zu kopieren: wieviel an wirtschaftlichen Voraussetzungen, intellektuellem Können, an Schulung von Fähigkeiten lebendiger christlicher Kultur waren notwendig, um eine Kopie einer Bibel anzufertigen. Durch den Buchdruck wird dieser «Akt des Hervorbringens» getrennt vom Produkt: Man kann die Bibel kaufen, sie reproduzieren ohne diesen Akt. Ebenso stellen die industrielle Revolution im 19. Jahrhundert und der gegenwärtige digitale Wandel eine Disruption bisheriger Kultur dar.

Spontane Reaktionen und ihre Probleme

Mit jeder dieser Unterbrechungen ist aber immer auch der Aufbruch in Neues, in eine neue Kultur als Möglichkeit verbunden, durch den ein Spannungsfeld entsteht, das fühlbar wird, auf das wir ganz intensiv reagieren, mit Unsicherheit oder Enthusiasmus. Beat Honegger (2016), Professor an der Pädagogischen Hochschule in Schwyz, bringt es in seiner «Leitmedienwechsel-Reaktionsskala» ins Bild, indem er verschiedene spontane Reaktionen auf den digitalen Wandel typisiert: Da gibt es auf der einen Seite den Typus, der sagt, man muss Kinder und Jugendliche vor den

Shaping Digital Transformation

Perspectives for society and education in a digital World

by Robin Schmidt

The emergence of a new lifeworld

Cultural disruption

Technology appears destructive from a cultural-historical perspective: it disrupts living culture. It disrupts the tradition associated with each culture and, according to the Italian philosopher Giorgio Agamben (2012), severs the act of transmitting a culture from the content that the culture in question wishes to transmit. Technology makes these two – the living production of a culture and its products – fall apart. Through this, the products of culture «accumulate». For example, letterpress printing disrupts the living stream of Christian monastic culture, which to a large extent consisted in copying the Bible: how much had to be in place, as economic conditions, intellectual ability, development of the skills of a living Christian culture, to make a single copy of a Bible. Through printing, these «acts of making» are separated from the product: one can buy the Bible and reproduce it without this act. Likewise, the Industrial Revolution in the 19th century and the current digital revolution are disruptions of previous culture.

Spontaneous reactions and their problems

However, each of these disruptions is always connected with the departure into something new, into a new culture as a possibility. Through this departure a field of tension arises that becomes tangible, and to which we react intensely with uncertainty or enthusiasm. Beat Honegger (2016), professor at the University of Education in Schwyz, makes this visible through his «Leitmedienwechsel-Reaktionsskala» (Key Media Change Reaction Scale) by identifying various types of spontaneous reactions to digital change: there is the type who says that children and young people must be protected from digital media; then there is the type who says that this change must be



Robin Schmidt, Dr. phil., studierte Philosophie und Kulturgeschichte, danach Erziehungswissenschaft. Er ist Wissenschaftler an der Pädagogischen Hochschule FHNW/Schweiz und selbständig als Erwachsenenbildner tätig. Er forscht zu Fragen des Menschseins, Lehrens und Lernens in der digitalen Transformation (siehe www.linefeed.cc).

Robin Schmidt, Dr. phil., studied philosophy and cultural history, as well as educational sciences. He is a researcher at the University of Educational Sciences FHNW/Switzerland and works as a freelance adult educator. His research is focussed on questions of being human, teaching and learning in a time of digital transformation (see www.linefeed.cc).

digitalen Medien bewahren; dann gibt es den Typus des Ignorierens dieses Wandels; dann wiederum einen solchen, der sagt, man müsse Kindern und Jugendlichen medienpädagogische Inhalte vermitteln, damit sie damit kompetent umgehen können; dann einen, der sagt, digitale Medien sind einfach Teil des pädagogischen Alltags, «wir nutzen sie kreativ und integrieren sie in den Alltag»; und auf der anderen Seite des Spektrums die «Enthusiasten», welche die Zukunft in humanen Robotern sehen, die den Lehrer überflüssig machen.

Der Internet-Suchtextperte Bert te Wildt (2015) hat in einer Diskussion kürzlich darauf hingewiesen, dass das Suchtpotential digitaler Medien nicht nur bei den Sprösslingen von «Enthusiasten» liegt, sondern gleichermassen bei den prinzipiellen «Verbieter», da man durch das Verbieten die Kinder und Jugendlichen, die es betrifft, zu Abwechslern macht und so auch die pädagogische Gestaltungsmöglichkeit verspielt. So wies er darauf hin, dass wir in der Frage nach dem Umgang mit digitalen Medien im Hinblick auf Suchtprophylaxe ein anderes Denken brauchen, das sich nicht auf der Skala von Verbot und Enthusiasmus bewegt, sondern ein gestaltendes Denken: ein Denken, das mit Ambivalenzen, Widersprüchen und sich dauernd ändernden Regeln umgehen kann. Wer Jugendliche im Haus hat, kennt es: Vereinbarungen in diesem Feld haben eine kurze Halbwertszeit; die aufgestellten Regeln sind infolge technischer, sozialer usw. Veränderungen oft schon nach kurzer Zeit hinfällig – man macht sich schnell lächerlich, beharrt man auf den alten oder man muss rigoros werden und ruft damit Abweichung hervor. – Ein Umgang, der wirklich solch gestaltendes Denken bedarf, um in Beziehung mit den Jugendlichen zu bleiben.

Digitale Lebenswelt

Der digitale Wandel ist aber nicht nur die Frage nach neuen Medien, sondern wir haben es kulturgeschichtlich mit dem Entstehen einer neuen, anderen Lebenswelt, einer digitalen Lebenswelt zu tun, deren Bewohner wir zunehmend sind. Dies gilt meines Erachtens auch dann, wenn wir diese Geräte nur wenig benutzen; die Art und Weise unseres

ignored; then again there is the type who says that media education must teach children and young people how to deal with digital media competently; then there is one who says digital media is simply part of everyday educational life, «we use it creatively and integrate it into everyday life»; and on the far end of the spectrum, there are the «enthusiasts» who see the future in human-like robots that will make the teacher superfluous.

In a recent discussion, the Internet addiction expert Bert te Wildt (2015) pointed out that it is not only the offspring of «enthusiasts», who are at risk of media addiction, but just as much the children of principled «prohibitionists». By prohibiting media use, children and young people who are affected by it are labeled as deviant and consequently any creative educational possibilities are lost. Therefore, he pointed out that we need a different way of thinking about the question of how to deal with digital media in terms of addiction prevention, one that does not move on the scale between prohibition and enthusiasm, but rather a creative thinking that can shape something new: a thinking that can deal with ambivalence, contradictions and constantly changing rules. Anyone who has adolescents in the house knows it: agreements in this field have a short half-life. Rules that are set up are quickly obsolete again as a result of technical, social and other changes, and you quickly make a fool of yourself if you insist on the old ones, or you become inflexible and strict and thereby trigger noncompliance. Such agreements require creative thinking in order to remain in relationship with the teenagers.

Digital lifeworld

However, digital change is not only the question of new media, but from the point of view of cultural history we are also dealing with the emergence of a new, different lifeworld, a digital lifeworld whose inhabitants we are increasingly becoming. I think this is true even if we use digital devices very little. The way we are together, the way

Zusammenseins, die Art und Weise, wie wir mit anderen kommunizieren, von der Wasserversorgung bis zu den wichtigsten politischen Entscheidungen: die Fundamente, auf denen unsere Gesellschaft basiert, sind inzwischen digital. Und so haben wir nicht eine Lebenswelt, die zunehmend von digitalen Geräten durchsetzt ist, sondern umgekehrt: wir leben in einer digitalen Lebenswelt – und diese erscheint gegenüber der urbanen oder natürlichen Umwelt zunehmend als eigentliche, primäre Welt.

Ein interessantes Phänomen ist als Folge zu beobachten: Die primäre Welterfahrung von Kindern und Jugendlichen ist die digitale, alles wichtige geschieht ihnen oftmals dort – demgegenüber erscheint die dingliche Welt als abgeleitetes Phänomen, und man muss zunehmend erst die Erfahrung herbeiführen, dass die Sinneswelt, die Gegenstandswelt noch anders funktioniert, sie eine zweite Welt ist: immer öfters sehen wir kleine Kinder, die auf einem Buch oder an einer Fensterscheibe «wischen», um sich ein anderes Bild anzeigen zu lassen. Oder immer häufiger kann man Jugendliche hören: «Ich muss mal kurz weg, es gibt jetzt Essen.» Das eigentliche Dasein wird als das «In-der-Digital-Welt-Sein» erfahren – «weg» zu sein heisst demgegenüber, sich kurzzeitig, z.B. zum Essen, aus dieser zu entfernen. Die Zeit, in der ich in der guten alten Realität bin, wird immer mehr als «weg-sein» erlebt.

Es zeichnet sich hier ein fundamentaler Wandel ab: Die jetzige Generation der 20- bis 25-Jährigen, die an eine Hochschule kommen, um Lehrer zu werden, ist zu 98% in ihrer Jugend mit einem Smartphone ausgestattet gewesen, mit dem Normalempfinden eben, dass Online-Sein der Dauerzustand ist, man also etwas unternehmen muss, um von diesem «weg» zu sein. In Umfragen in diesem Feld wird deshalb heute nicht mehr gefragt: «Wie lange bist du jeden Tag online?» Sondern: «Wie lange bist du offline?» Online-Sein wird nicht mehr als etwas Besonderes empfunden und «offline» ist der Ausnahmezustand.

In den nächsten 10 bis 15 Jahren – diese Entwicklung weitergedacht – wird eine Situation eingetreten sein, in der wohl die Konsequenzen davon beginnen zu greifen. Die nächste Generation Kinder, die Kinder derjenigen, für die «online» der Normalzustand ist, wird unter Bedingungen aufwachsen, für die unsere Unterscheidung von Online und Offline hinfällig geworden sein wird. Das Digitale wird von vorneherein als Ausgangspunkt die normale Lebenswelt darstellen. Und die Gegenstandswelt, die Welt des körperlichen Daseins, dürfte zunehmend eine Welt werden, die sie als eine fremde, andere erleben. Eine Welt, die bestenfalls durch kulturelle und pädagogische Aktivität mehr oder weniger mühselig zugänglich gemacht werden muss.

we communicate with others, from the water supply to the most important political decisions: the foundations on which our society is based are now digital. And so, we do not just have a lifeworld that is increasingly permeated by digital devices, but it is rather the other way around: we live in a digital lifeworld – and this digital lifeworld appears more and more as the real, primary world, in addition to and besides the urban or natural environment.

An interesting phenomenon can be observed as a consequence: The primary world experience of children and adolescents is the digital one – everything important often happens to them there. The material world, on the other hand, appears as a derived phenomenon, so that we increasingly first have to bring about the experience that the sensory world, the world of objects, still works differently, that it is there as a second world. More and more often we see small children «swiping» on a book or on a window in order to have another picture displayed. More and more often we can hear young people say: «I'll be gone for a bit; we're having dinner now.» «Being in the digital world» is experienced as the actual reality – «being away,» on the other hand, means leaving that world briefly, for example to eat. The time, which I spend in good old reality, is more and more experienced as «being away».

A fundamental change is taking place: 98% of the current generation of 20 to 25 year-olds who come to university to become teachers were equipped with a smartphone in their youth, developing the normal experience that being online is a permanent state of affairs, that you have to deliberately do something to get «away» from it. Today therefore surveys in this field no longer ask: «How long are you online each day?» Instead, they ask: «How much time do you spend offline?» Being online is no longer perceived as something special – being offline is the extraordinary state.

In the next 10 to 15 years – thinking this development further – a situation will have arisen in which the consequences of this change will probably begin to take hold. The next generation of children, the children of the first generation for whom «online» is the normal state, will grow up under conditions in which our distinction between online and offline will have become irrelevant. The digital will represent the normal lifeworld from the outset, as a given. And the world of objects, the world of physical existence, will likely increasingly become a world that they experience as a foreign, different one – a world that at best will have to be made accessible more or less effortfully by means of cultural and pedagogical action.

Die neue technische Lebenswelt vor 100 Jahren: Rudolf Steiners Beitrag

Naturwissenschaftliche Weltanschauung

Darin liegt eine interessante Parallele zu der Zeit, in der die erste Waldorfschule gegründet wurde. 1919 kam die dritte Generation der Proletarierkinder in die Schule, sie war durch die industrielle Revolution in einer vergleichbar veränderten Grundsituation wie die Kinder der kommenden Generation. Die Naturwissenschaft hatte im 19. Jahrhundert die Studierstube verlassen und durch die technischen Erfindungen begonnen, massiv in die Lebensverhältnisse einzugreifen: die Dampfmaschine als wichtigste durchgreifende Erfindung, zunächst ein interessantes Ding, wurde erst im Bergbau an Pumpen angeschlossen, dann mechanisierte sie die Webstühle, wurde dann auf Schienen gestellt zur ersten Eisenbahn; zunehmend wirkte sie aber nicht mehr als einzelnes technisches Objekt, sondern begann gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine eigene Lebenswelt zu ermöglichen, die auf der Grundlage technischen Denkens basierte: die Metropole, den Glanz der Grossstadt: Berlin, London, Paris, New York. Der Begriff «Lebenswelt» tritt in dieser Zeit in der Soziologie und Philosophie auf, um den Gegensatz zur vorherigen bäuerlichen Lebenswelt zu beschreiben.

Eine Lebenswelt, *in* der man nunmehr von Geburt an lebt und *in* der man sein Leben mit allen wichtigen Vorgängen verbringt, eine Welt, die nun vollständig auf technischnaturwissenschaftlichem Denken basiert. Die Philosophen der damaligen Zeit beobachteten dies mit Sorge: die materialistische Wissenschaft hat durch die Technik eine Welt hervorgebracht, die ganz nach materiellen Gesetzen funktioniert. In den Städten und Fabriken und Schulen (die wie Fabriken funktionieren) verbringen Menschen ihr Leben und beginnen sich letztlich auch als Maschine zu begreifen: der Mensch beginnt sich als das zu verstehen, als was er die Welt betrachtet; die Art und Weise seines Weltverstehens beginnt sein Wesen zu bestimmen: seine Welterkenntnis wird zu seiner Selbsterkenntnis.

Wie andere Denker der damaligen Zeit hat auch Rudolf Steiner diesen Zusammenhang als Problem der «materialistischen, naturwissenschaftlichen Weltanschauung» beschrieben (wobei hier «Anschauung», wie z.B. bei Fichte eben auch Hervorbringung meint) – eine Welthervorbringung gemäss den Gedanken, mit denen ich die Welt verstehe. Dem Problem begegnete Steiner (1960), wie auch an seiner Werkentwicklung nachvollziehbar, in

The new technical lifeworld 100 years ago: Rudolf Steiner's contribution

The natural-scientific worldview

There is an interesting parallel to the time when the first Waldorf School was founded. In 1919 the third generation of proletarian children was ready for school. Due to the Industrial Revolution they were in a similarly fundamentally transformed situation as the children of our coming generation. The natural sciences had left the confines of the scholar's study in the 19th century and had begun to powerfully change the conditions of life through technical inventions. The steam engine, the most important groundbreaking invention, had at first been merely an interesting object. Then it was hooked up to pumps in mining, then it mechanized looms, then it was put on rails to become the first railway. Increasingly, the steam engine no longer appeared as a single technical object but towards the end of the 19th century it began to shape its own lifeworld based on technical thinking: the metropolis, the glamour of the big city: Berlin, London, Paris, New York. The term «lifeworld» appears in sociology and philosophy at this time to describe the difference between this and the previous rural lifeworld.

The world *in* which one now lives from birth, and *in* which one spends one's life with all its important processes, was now completely based on technical-scientific thinking. The philosophers of the time observed this with concern: through technology, materialistic science has produced a world that functions entirely according to material laws. In the cities and factories and schools (which function like factories) people spend their lives and ultimately begin to understand themselves as machines. People begin to understand themselves as that which they understand the world to be. The way they understand the world begins to determine their nature: their knowledge of the world becomes their self-knowledge.

Like other thinkers of the time, Rudolf Steiner (1960) also described this connection as a problem of the «materialistic, natural-scientific world view» («materialistische Weltanschauung» – where «to view», as in Fichte's philosophy, also means to bring about) – a bringing-about of the world according to the thoughts with which I understand the world. Steiner addressed this problem, as can be seen in the chronological development of his work, first by devel-

dem er zunächst ein anderes Welt-Erkennen, eine andere Erkenntnistheorie, eine andere Weltanschauung zu entwickeln begann (z.B. «Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goethe'schen Weltanschauung»); und diese dann in einen erweiterten Kunstbegriff überleitete. An die Stelle der Naturwissenschaft tritt «Geisteswissenschaft». In einer zweiten Werkphase tritt nun die Kunst – anstelle der Technik – als Mittel der Weltverwandlung: von den anthroposophisch erweiterten Künsten, wie Architektur, Bewegungskunst, Schauspiel, bis hin schliesslich zu den sozialen Künsten Erziehungskunst, Heilkunst usw. Und diese Initiativen wuchsen im weiteren Verlauf zusammen zu einer Art anthroposophischen Lebenswelt: ein Versuch, in und neben der industriellen Lebenswelt eine andere Form des Menschseins zu ermöglichen. Die Gründung der Waldorfschule an der Zigarettenfabrik fällt historisch in den Moment, in dem die dritte Generation Proletarier in den Städten teilweise unter prekären Verhältnissen aufwuchs. Aus der Perspektive der Kinder waren es ihre Grosseltern, die vom Land den Schritt in die neuen Produktionsverhältnisse gemacht hatten; ihre Eltern waren bereits geboren unter diesen Voraussetzungen, aber über ihre Eltern hatten sie noch den Bezug zurück. Für die Kinder aber war diese vorgefundene Lebenswelt bereits die normale, sie wussten nicht mehr, und brauchten nicht mehr zu wissen, wie man eine Kuh melkt, was in der Bibel steht und wie man den Grafen grüsst. Die Frage war: wie wird es mit diesen Kindern gehen, welche Pädagogik ist für diese Kinder adäquat, welche Pädagogik könnte sie aus der kulturellen und sozialen Verelendung herausführen?

Drei Verluste durch die industrielle Lebenswelt

Kulturgeschichtlich zusammenfassend kann man von drei grossen «Verlusten» sprechen, die mit diesem Schritt in die urbane Lebenswelt verbunden waren. Der erste ist der Verlust der Natur (Einbindung in den bäuerlichen Jahreslauf), der zweite der Verlust der sozialen Einbindung, wie sie die Standes-Gesellschaft prägte, und schliesslich der Verlust der Beziehung zu Gott, zur Religion. Was für die einen, aus der Perspektive des Verlustes, als «Untergang des Abendlandes» empfunden wurde, war für die anderen der Beginn einer Befreiung. Immer deutlicher wurde der fundamentale Wertewandel, der letztlich das Individuum als Zentrum der Kultur identifizierte. Das Individuum ist für die urbane Lebenswelt der Mittelpunkt, das soziale Wertezentrum: alles dreht sich um das Ich, alles, was nicht dem Individuum dient, gilt als überholt.

So entstehen für die Pädagogik drei grosse Aufgaben: Wie kann man eine Schule gestalten, eine pädagogische Kultur, ein Sozialleben einer Schule, welche das wer-

oping a approach to the process of gaining knowledge of the world, a different epistemology (e.g. «Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung» [Goethe's Theory of Knowledge]). On the basis of this, he then developed an expanded understanding of the role of the arts. «Spiritual science» takes the place of natural science. In a second phase of his work, the arts – in place of technology – appear as means to transform the world: from the anthroposophically extended arts, such as architecture, the art of movement, acting, to the social arts, the art of education, of healing, etc. In the course of time these initiatives grew together to form a kind of anthroposophical lifeworld: an attempt to make possible a different form of human existence in and alongside the industrial world. The founding of the Waldorf School at the cigarette factory historically coincides with the moment when the third generation of proletarians in the cities was growing up in precarious conditions. From the children's perspective it was their grandparents who had taken the step from the countryside into the new conditions of production; their parents had already been born under these conditions, but through their respective parents they still had the connection to the past. For the children, however, this world as it now existed was already the normal one, they did not know any more, and did not need to know, how to milk a cow, what is written in the Bible and how to correctly greet a nobleman. The question was: how will it go with these children, which pedagogy is appropriate for these children, which pedagogy could lead them out of cultural and social impoverishment?

Three losses in the industrial lifeworld

From a cultural-historical perspective, we can identify three great «losses» that were connected with this step into the urban world. The first one is the loss of nature (integration into the agricultural rhythms of the year), the second the loss of social integration, as it had shaped the class society, and finally the loss of the relationship to God, to religion. What for some, from the perspective of loss, was felt as the «Decline of Occidental Civilization», for others was the beginning of a liberation. A fundamental change in values became increasingly well-defined, ultimately identifying the individual as the center of culture. The individual is the center of urban life, the center of all social values: everything revolves around the I, everything that does not serve the individual is considered obsolete.

Thus three major tasks arise for pedagogy. First, how can one create a school, a pedagogical culture, a social life in a school that places the emerging I at the center,

dende Ich in den Mittelpunkt stellt, eine «Pädagogik vom Kinde aus», aber auch womöglich Eltern und Lehrern ein dynamisches Entwicklungsfeld bietet; zweitens: wie kann eine Beziehung zu dem gestaltet werden, was einstmal die Religion gegeben hat, jetzt aber aus dem Ich kommen muss; und: wie kann das Verlorene der Natur aus dem Ich zugänglich gemacht werden – drei Gestaltungsfelder, die man in der Veranlagung der Waldorfpädagogik 1919 unmittelbar ablesen kann. Aber nicht nur hier, sondern bis heute stellen diese drei Entfremdungen die grossen elementaren Problemfragen der Gesellschaft dar: wie gehen wir mit unserem Planeten um, Ökologie ist eine Er-rungenschaft, die aus diesem Bewusstsein überhaupt erst möglich ist; die Frage von Demokratie, der Gestaltung des sozialen Lebens aus den Intentionen der Individuen; die Frage nach einer Sinnggebung des Lebens, einer Spiritualität aus dem Ich als ein drittes Feld, auf dem die Probleme heute nicht weniger geworden sind.

Vom Leben in der digitalen Lebenswelt

Leben im Imaginären

Was ist kennzeichnend für die nunmehr entstehende digitale Lebenswelt? Auch hier haben wir eine Technologie, die das Weltverhältnis verändert und auf dieser Grundlage eine Lebenswelt hervorbringt, die heute so ist, dass wir zunehmend in ihr leben. Es ist keine äussere Welt mit Mauern, Pflastersteinen, Strassenbahnen, es ist eine imaginäre Welt, in ihrem Realitätsstatus schwerer zu fassen als Mauern und Eisenbahnen, die wir nicht mit dem Körper, sondern mit dem Bewusstsein bewohnen. Imaginär heisst, dass sie sich zwischen dem Realen und Fiktiven befindet. Sie bekommt ihre Präzision nur dadurch, dass wir uns gemeinsam auf etwas beziehen; jeder Emoji, jede WhatsApp, wenn sie kurz ist, lässt sich eigentlich nicht durch das verstehen, was sie ist bzw. was in ihr steht, denn die Bedeutung liegt in der Gewissheit, dass der Empfänger dasselbe darunter versteht wie der Sender. Wenn ich ein Herzchen schicke, dann tue ich das in der Annahme, dass der Empfänger dasselbe darunter versteht wie ich als Absender. Die Ontologie dieses Raums schillert in dem labilen Feld zwischen Realität und Fiktion, es ist eine Welt von «Bedeutung». – Bedeutungen haben dieses Offene, sind ein formbarer, plastischer Interpretationsspielraum. So gesehen leben wir in einer Welt von Bewusstseins-hervorbringungen; die digitale Welt ist eigentlich eine Welt von Hervorbringung von menschlichen Bewusstseinsprodukten in Form von Bildern, Verweisen, Nachrichten, die so sind, dass andere Menschen diese lesen können und sich darin aufhalten und darauf wiederum beziehen. Ein Leben in Bewusstseinsprozessen und -produkten.

a «pedagogy from the child's point of view», and how can one also perhaps offer parents and teachers a dynamic field for their own development? Second, how can a relationship be formed with what once was given by religion but now has to come from the I? And third, how can what was lost in nature be made accessible through the «I»? These three fields of creative development are inscribed into the original signature of Waldorf Education in 1919. But even today these three dimensions of estrangement represent the great fundamental challenges of society: how do we deal with our planet – ecology is an achievement that is only possible out of this awareness; the question of democracy, the shaping of social life out of the intentions of the individual; the question of giving meaning to life, a spirituality developed out of the individual I, as a third field in which the challenges are as big as ever today.

On life in the digital lifeworld

Life in the imaginary

What are the characteristics of the now emerging digital world? Here, too, we have a technology that is changing the world and, on this basis, is bringing into existence a lifeworld that is now such that we increasingly live in it. It is not an external world with walls, cobblestones, trams, it is an imaginary world, more difficult to grasp in its reality status than walls and railways, a world which we inhabit not with the body but with our consciousness. Imaginary means that it is located between the real and the fictitious. It only gets its precision from the fact that we have a common point of reference; every emoji, every WhatsApp, if it is brief, cannot actually be understood by what it is or what is in it, because the meaning lies in the confidence that the receiver will interpret it the same way as the sender. When I send a heart, I do so on the assumption that the recipient will understand this to mean the same thing as I do, as the sender. The ontology of this space flickers in the unstable field between reality and fiction, it is a world of «meaning.» Meanings have this openness, are a malleable, pliable space of flexible interpretation. Seen in this way, we live in a world that consists of acts of production of consciousness; the digital world is actually a world of the creation of products of human consciousness in the form of images, references, messages, which are such that other people can read them and reside in them and in turn make reference to them. A life in consciousness processes and products.

Michel Maffesoli (2014), ein französischer Soziologe, nennt das ein Leben im Imaginären. Es sei die Rückkehr des Archaischen. Damit ist die Kultur, die vor der griechischen Klassik liegt, etwa auch die altägyptische Kultur, gemeint. So komme etwa die Bildersprache wieder oder auch die zyklische Zeit; auch das Wiederauftreten des Polytheismus sieht er als ein Wiederkommen des Archaischen.

Das Subjekt als Objekt

Man kann dazu ergänzen, dass das Leben im Imaginären auch dazu führt, ähnlich wie in der alten ägyptischen Kultur, dass nicht das Subjekt den Bewusstseinsinhalt bietet, sondern dass der Mensch von den Göttern gedacht wurde, dass er von ihnen beständig angesehen wurde. Heute denken unsere digitalen Geräte uns, wir werden von ihnen gesehen, ein beständiges Gesehenwerden: das Selfie ist im Grunde die kleinste Figur davon. Ich schaue mich an, ich beobachte mich; ich kontrolliere, überwache mich. Ich habe ein Verhältnis zu mir, dass ich mich beobachte, nach Koffeinspiegel, Blutzucker, Müdigkeit, Zeitsparmöglichkeit, nächster bestmöglicher Tweet ... ein beständiges Mich-Beobachten unter dem Gesichtspunkt der Optimierung. Dieses im Kleinen; im Grossen kann man auf Edward Snowden verweisen mit seiner Aufdeckung der Totalüberwachung durch die Geheimdienste. Es ist ein fundamentaler Wandel meines Selbstverhältnisses: nicht mehr ich betrachte die Welt, sondern ich werde betrachtet, durch mich oder durch andere. Ob mit oder ohne Geräte: immer mehr habe ich ein Selbstverhältnis der Beobachtung, Protokollierung, Selbstoptimierung – bis zur Selbstausbeutung. An die Stelle der Ausbeutung durch andere, so konstatiert Byung-Chul Han (2014a), ist die Selbstausbeutung meiner Ressourcen durch meine Ansprüche der Optimierung an mich selbst getreten. Ich mache mich, so kann man zusammenfassend sagen, zum Objekt, ich habe ein Verhältnis zu mir so wie zu einem Ding. Ich habe eine Art technisch herbeigeführtes Umkreisbewusstsein, indem ich mich von aussen beständig wie ein zweiter begleite und ansehe – eine beständige Reflexion auf mich selbst, die parallel läuft. Dadurch wird der Leib zum Objekt, ein Ding, mit dem ich dann ein instrumentelles Verhältnis unterhalten kann.

Hinzu kommt – das sehr wichtige und oft thematisierte und daher hier nur kurz zu erwähnende Thema –, dass wir, basierend auf diesem veränderten Selbstverhältnis, nicht *in* den Sinnen leben, dass die Sinne immer weniger dazu verwendet werden, die Welt «da» wahrzunehmen. Durch die Simulationen leben wir in Bewusstseinsprodukten und die Sinneswahrnehmungen erhalten dadurch eine ganz andere Funktion: Nicht den Sinnes-Inhalt des Bildschirms nehme ich wahr, sondern ich schaue hindurch

Michel Maffesoli (2014), a French sociologist, calls this a life in the imaginary. It is the return of the archaic. By this, he means the culture that preceded Greek classicism, including, for example ancient Egyptian culture. Thus, for instance, imagery appears again, as well as cyclical time; he also sees the reappearance of polytheism as a return of the archaic.

The subject as object

Additionally, life in the imaginary, similarly to ancient Egyptian culture, leads to a situation where it is not the subject that provides the content of consciousness, but where human beings were being thought by the gods, who were continuously gazing upon them. Today, our digital devices think us, we are seen by them, in a constant state of being seen: the selfie is just the smallest form of that. I look at myself, I observe myself; I control, monitor myself. I have a relationship with myself in which I observe myself, follow my caffeine level, blood sugar, fatigue, the opportunities to save time, the next best tweet possible ... constantly monitoring myself with a view to optimization. This on a small scale; on a large scale we can refer to Edward Snowden with his exposure of mechanisms of total surveillance by the intelligence services. This is a fundamental change in my relationship to myself: it is no longer I who observe the world, but I am being observed, by myself or by others. Whether with or without devices: more and more I related to myself as an object of observation, logging, self-optimization – all the way to self-exploitation. The exploitation by others has been replaced, as Byung-Chul Han (2014a) notes, by the self-exploitation of my resources through my demands of self-optimization.

I turn myself into an object, I have a relationship to myself as to a thing. I have a kind of technically induced peripheral consciousness, in that I constantly accompany myself as like a second person, looking at myself from the outside – a constant reflection on myself that runs parallel. This turns the body into an object, a thing, with which I can then maintain an instrumental relationship.

In addition – this is a very important and often discussed topic, and therefore only briefly mentioned here – based on this changed relationship with ourselves, we do not live *in* the senses, and the senses are used less and less to perceive the world «out there.» Through the simulations, we live in products of consciousness and the sensory perceptions thereby acquire a completely different function. I do not perceive the actual sensory content of the screen, but I look through it at the products

auf Bewusstseinsprodukte, die er bedeutet. Die Sinne also bekommen eine andere Funktion: sie sind Bedeutungsvermittler durch Simulationen des Sehens und Hörens und zunehmend auch anderer Sinne. Das Leben in den Sinnen und dem Leib als Mittelpunkt des Bewusstseins, so dass ich der Welt gegenüberstehe und sie wahrnehme, wird eine Art Ausnahmezustand: es wird zur Entscheidung, überhaupt diese Art von Bewusstsein einzunehmen. Der Schweizer Pädagoge und Philosoph Eduard Kaeser kommt in seinem Buch «Der Körper im Zeitalter seiner Entbehrlichkeit. Anthropologie in einer Welt der Geräte» (2008) zu der Einsicht, dass man künftig eigentlich eine Art Materialismus entwickeln muss, der die Leiblichkeit des Menschen als ein Kulturgut ansieht, also nicht mehr ein instrumentelles Verhältnis zu seinem Leib hat. Das führe zu einem neuen Humanismus des Leibes: Materialismus, als eine Entscheidung für den Wert der körperlich-sinnlichen Erfahrung, als eine kommende Form des Humanismus.

«Junggesellenmaschinen»

Die zweite Verlustebene hängt mit der biographischen Dimension zusammen. Nach den Worten des französischen Philosophen Jean Baudrillard (1992) seien die digitalen Maschinen eigentlich «Junggesellenmaschinen», sie halten uns in dem Zustand des unerfahrenen Menschen, der sein Leben beständig noch vor sich hat, der sich noch nicht gebunden hat, der sich noch nicht festlegen will, der immer die Möglichkeit zu allen Entscheidungen offenhält. Das digitale Leben ist ein Leben in «Möglichkeiten». Wenn ich aber immer alle Möglichkeiten habe, entsteht nie eine Bindung, entsteht keine Konkretion. Es entsteht keine Biographie im wörtlichen Sinne: keine Einritzung ins Leben, kein Sich-Einschreiben im Leben. Es ist, technisch gesehen, ein Leben im «Un-Do-Modus». Mit dem Un-Do-Button kann ich die letzte Aktion bei der Textverarbeitung wieder rückgängig machen. Biographie aber vollzieht sich in der Konkretion: Lebenstext entsteht, wenn ich etwas ins Leben einschreibe. Leben im Un-Do-Modus dagegen bedeutet, dass ich immer so lang zurückklicken kann, bis mein Biographie-Blatt wieder leer ist, wo ich wieder alle Möglichkeiten habe. Man richtet sich in seinem Verhältnis zu den Dingen des Lebens so ein, dass die möglichen Konsequenzen revidierbar sind.

Es ist eigentlich ein platonischer Zustand, denn Plato wollte im Denken immer zurück bis zu dem Ort, bevor die Begriffe durch die Erfahrungen verfälscht und getrübt sind. Das ist für ihn ein vorgeburtlicher Zustand. Denken heisst für ihn: ein Erinnern an diesen Zustand, in dem wir, d.h. unsere Begriffe, noch nicht durch Erfahrungen verfälscht sind. So lässt sich das digitale Leben im Grunde als ein platonisches Leben verstehen, das uns in einen vorgeburtlichen Zustand versetzt, der nicht zulässt, dass

of consciousness that this sensory content signifies. The senses, then, acquire a different function: they become conduits of meaning through simulations of seeing and hearing and, increasingly, the other senses as well. Life in the senses and the experience of the body as the center of consciousness, so that I face and perceive the world – this becomes an exceptional state; it now requires a decision to even enter this kind of consciousness. In his book «Der Körper im Zeitalter seiner Entbehrlichkeit. Anthropologie in einer Welt der Geräte» (The Body in the Age of its Disposability. Anthropology in a World of Devices (2008)), the Swiss educator and philosopher Eduard Kaeser concludes that in the future we need to actually develop a kind of materialism that regards the embodied corporeality of the human being as a cultural achievement, in which the instrumental relationship to the body is overcome. This points towards a new humanism of the body: materialism, as decision in favor of the value of the bodily experience, as a future form of humanism.

«Bachelor machines»

The second level of loss is related to the biographical dimension. In the words of the French philosopher Jean Baudrillard (1992), digital machines are actually «bachelor machines»; they keep us in the state of the inexperienced human being who has his life constantly ahead of him, who has not yet committed himself, who does not want to commit himself, who always keeps the possibility of all decisions open. The digital life is a life in «possibilities». But if I always maintain all the possibilities, there is never any bond that forms, nothing ever becomes concrete. There is no biography in the literal sense: no carving into life, no inscription into life. It is, technically speaking, a life in «undo mode». With the undo button I can undo the last action in word processing. Biography, however, occurs when things become concrete: life text is created when I inscribe something into life. Living in undo mode, on the other hand, means that I can always click back until my biography sheet is empty again, until I have all the options open again. One arranges one's relationship to the things in life in such a way that the possible consequences can always be revised again.

This is actually a platonic state, because Plato always wanted to go back in thought to the place before the concepts were distorted and clouded by experience. For him this is a prenatal state. Thinking for him means remembering this state in which we, i.e. our concepts, are not yet falsified by experience. Thus, digital life can fundamentally be understood as a platonic life that puts us in a

wir Erfahrungen machen, die uns «ingeschrieben» sind. Heutige junge Erwachsene – man kann von ihnen diesen Eindruck haben – stehen eigentlich dauernd wie «kurz davor», bevor das Leben richtig anfängt: «Ach, ich weiss noch nicht so genau ... Jetzt mach ich mal das, aber nur als <Projekt> ... und dann schau ich ... irgendwann vielleicht einmal heiraten, Kinder, aber wer weiss ...» So ein Leben in Möglichkeiten wird von ihnen zunehmend wie ein Zwang erlebt: immer alle Möglichkeiten zu haben wird zur Bürde und Last, ein Zwang, der nicht bemerkt wird, weil man denkt, dass Freiheit darin bestünde, immer alle Möglichkeiten zu haben.

In der Filter Bubble

Die dritte Dimension des Verlustes ist die Beziehung zum Anderen als einem ganz Anderen. Baudrillard (1992) nennt dieses sehr plastisch ein Leben in der «Hölle des Gleichen», weil wir in einer Welt sind, die uns immer nur das zeigt, was wir schon kennen und mögen. Wir kommen nie zu etwas Anderem, sondern wir kommen immer nur zu uns selbst. Wir befinden uns in einer Filterblase («Filter Bubble», ein Ausdruck den Eli Pariser (2012) geprägt hat), in der auf Grund der Algorithmen z.B. in meinem Facebook-Profil nur das angezeigt wird, was mir gefällt und meiner Meinung entspricht, oder beim Einkauf bei Amazon mir die Artikel gezeigt werden, die mir ohnehin schon gefallen. Das betrifft im Grunde alle Lebensbereiche. Es ist dies eine Welt in der Blase, in der ich wie in einem Hohlspiegel nur «mich» sehe, eine Welt, die mir «mich selber gibt», und so kann ich voll und ganz bei mir sein und nichts Fremdes begegnet mir. Das ist die Hölle des Gleichen: eine Hölle, aus der man nicht mehr herauskommt, weil man keine Welt mehr erfährt, die so ist, dass Andersartigkeit in mich eintreten könnte. Damit ist eigentlich die Identität in Frage gestellt: das Eigene, das sich erst dadurch bildet, dass ich Andersheit erfahre.

Veränderte Erfahrung der Freiheit

So wird deutlich, welche Kulturhervorbringung das digitale Leben unterbricht: es ist die Hervorbringung der Kultur des Individuums. Die eigentlich fundamentale Disruption des Digitalen ist die Disruption der Kultur des Individuums, indem die Identität, die Biographie und die Grundlage des Da-Seins unterbrochen wird.

Vor diesem Hintergrund kann man an diesen drei Dimensionen des digitalen Lebens nicht nur den Verlust, sondern auch eine neue Weise der Freiheitserfahrung festmachen. Ausgehend von den Werten des Individuums war die Befreiung vom Leib, leibfrei zu sein, ein zentrales Ideal. Das Streben danach, die Bedingungen und Einschränkungen dieser Sinneswelt überwinden zu können,

prenatal state and does not allow us to have experiences that are «inscribed» in us. Today's young adults – one can get this impression from them – are actually constantly as if «just about» to really begin their lives: «Oh, I don't know exactly yet ... I'll do that now, but only as a <project> ... and then I'll see ... maybe someday I'll get married, have kids, but who knows?» This life in possibilities is increasingly experienced by them as a compulsion: always having all possibilities becomes a worry and a burden, a compulsion that goes unnoticed because we think that freedom consists in always having all possibilities.

In the filter bubble

The third dimension of loss is the relationship with the other as a truly other. Baudrillard (1992) calls this in very evocative terms a life in the «hell of the same», because we are in a world that always shows us only what we already know and like. We never get to anything else, but we always arrive at ourselves. We find ourselves in a «filter bubble» (a term coined by Eli Pariser [2012]), in which the algorithms, e.g. in my Facebook profile, only display to me what I like and what corresponds to my opinion, or when shopping at Amazon show me the articles that I already like anyway. This affects more or less all areas of life. This is a world in the bubble, in which I only see «me» as in a concave mirror, a world that «gives me myself», and so I can be completely with myself and nothing alien ever meets me. This is the hell of the same: a hell which one can no longer get out of, because one no longer experiences a world that is such that otherness could enter into myself. This actually calls identity into question: my own identity, which only forms through my experience of otherness.

A changing experience of freedom

Thus, it becomes clear which cultural achievement is disrupted by the digital life: it is the achievement of the culture of the individual. The true fundamental disruption of the digital is the disruption of the culture of the individual, by means of disrupting identity, biography and the foundations of <being-there>.

Against this background, these three dimensions of digital life can be seen not only as a loss, but also as a new way of experiencing freedom. Based on the values of the individual, the liberation from the body towards a bodiless experience was a central ideal. The striving to be able to overcome the conditions and limitations of this sensory world in order to be able to live in a better other world, in order to be free by transcending the body: a first

um dadurch in einer besseren anderen Welt leben zu können, frei zu sein, indem man den Leib überschreitet: eine erste Freiheitserfahrung, die mit dem Individuum zusammenhängt. Im Digitalen ist die Befreiung von der Erfahrung des Leibes, von den Sinnen der Normalzustand. Die Frage entsteht: Wird das Im-Leib-Sein zu einer Freiheitserfahrung? Jedenfalls kündigt sich heute bereits an, dass es zum Privileg wird, das nicht allen zukommt, sich dem digitalen Raum entziehen zu können und sich den Erfahrungen des Leiblichen und der Sinne zuwenden zu können. Deutlich ist jetzt schon: sich aus dem peripheren Selbst-Beobachtungsmodus und dem Leben in den Simulationen zu entziehen und eine Erfahrung im Leib machen zu wollen, wird zu einer Entscheidung, wird zu einem Ereignis (von dem es sich lohnt, eigens zu berichten, die Instagram-Accounts zeugen davon). Womöglich ist der Entschluss, auch im Leib zu leben, im digitalen Zeitalter eine neue Form der Freiheitserfahrung.

Im zweiten Feld, in der Dimension des Lebens, galt im 20. Jahrhundert die Erweiterung und die Fülle der Möglichkeiten als Freiheit. Gegenwärtig wird die Fülle der Möglichkeiten zu einer Last, zu einer Gegenfigur und immer mehr erscheint die Fähigkeit, sich für etwas zu entscheiden, die Kraft sich zu binden und zu verbinden, als eine Befreiung. Freiheit im Leben würde immer mehr bedeuten, sich zu verbinden, sich entschliessen zu können zu etwas Unumkehrbarem.

Und schliesslich die Freiheitserfahrung des 20. Jahrhunderts: «Ich will Ich sein, und nur Ich». In dem zunehmenden Leben in der Filter Bubble bin ich dies: Ich und nur Ich – es wird zu einer Hölle. Hier entsteht die dritte Frage nach einer neuen Freiheit: Wie werde ich frei für den Empfang des Anderen, wie werde ich frei für diesen Riss in der Filterblase, durch den ich ein Anderes aufnehmen kann? Das wären möglicherweise drei Felder der Gestaltung aus den Verlusten des 21. Jahrhunderts, ähnlich denen des 20. Jahrhunderts, der Ökologie, Demokratie und Spiritualität, die sich aus der digitalen Problematik ergeben: Die Frage nach einer Freiheit zum Leib, eine Freiheit zum Unumkehrbaren im Leben und eine Freiheit zum Anderen.

Pädagogik unter den Bedingungen einer digitalen Lebenswelt

Wie sähe eine Pädagogik unter diesem Gesichtspunkt aus, wenn das Digitale zu einer Lebenswelt geworden ist? Wie sieht eine Pädagogik aus, die sich einer Erziehung zur Freiheit widmen möchte, wenn sich die Erfahrung der Freiheit in dieser Weise wandelt? Ich möchte hier im Folgenden vier

experience of freedom that is connected to the individual. In the digital world, liberation from the experience of the body, from the senses is the normal state. The question arises: Does being in the body now become an experience of freedom? In any case, we are already beginning to see today that this experience is becoming a privilege, which is not granted to everyone: to be able to escape the digital space and to turn to the experiences of the body and the senses. It already becomes apparent that withdrawing from the peripheral mode of self-observation and from the life in simulations in order to have an experience in the body becomes a decision, becomes an event (which is worth reporting on, as the Instagram accounts demonstrate). Perhaps the decision to also live in the body is a new form of the experience of freedom in the digital age. In the second field, in the dimension of life, in the 20th century, the expansion and abundance of possibilities was considered freedom. Now, however, the abundance of possibilities is becoming a burden, a counter-image, and more and more the ability to decide on something, the power to commit and connect oneself, appears as a liberation. More and more, freedom in life means the ability to connect, to decide to do something irreversible.

And finally, the experience of freedom of the 20th century: «I want to be me, and only me». With the increasing life in the filter bubble I am precisely that: Me and only me – this turns into hell. Here the third question of a new freedom arises: How do I become free to receive the other, how do I become free for this crack in the filter bubble through which I can take an-other into myself?

These might be three fields of creative development that open up out of the losses of the 21st century – similar to those of the 20th century, ecology, democracy and spirituality – and which result from the digital problem: The question of a freedom towards the body, a freedom towards the irreversible in life and a freedom towards the other.

Education under the conditions of a digital lifeworld

How would a pedagogy look from this perspective, if the digital has become a lifeworld? What would a pedagogy look like that wants to dedicate itself to an education towards freedom, if the experience of freedom changes in this way? I would like to sketch four suggestions with regard to a pedagogy that would begin to orient itself towards these conditions.

Ebenen skizzieren: Vier Anregungen im Blick auf eine Pädagogik, die anfangs, sich unter diesen Voraussetzungen zu orientieren.

Im-Leib-Sein als Kulturleistung

Erstens: Unter den Bedingungen der raschen Veränderungen der Lebensbedingungen der digitalen Welt müsste man beginnen, diese als Ausgangspunkt für produktive Gestaltungen zu akzeptieren. Im Moment ist der Diskurs um digitale Medien vielfach geprägt von der postmodernen Verlustperspektive, einer Kritik, die noch davon ausgeht, man hätte eine Wahl zu einer anderen Welt, die nicht digitalbasiert wäre. Baudrillard (1992) etwa sagt, die digitalen Medien machen uns zu zerebral Behinderten, zu geistig Behinderten. Neben der Implikation, dass Geistig-Behindert-Sein eine defizitäre Daseinsweise sei, die es zu vermeiden gälte, legt diese Umrahmung nahe, müsse sich vom Einfluss der digitalen Medien freihalten. Im Hinblick auf die veränderte Lebenssituation ist das aber heute gar nicht leibar. Wer an dem gesellschaftlichen Leben von heute verantwortlich teilnehmen will, kann sich dem gar nicht entziehen, er kann sich heute höchstens noch vormachen, er könnte es. Aus einem anderen Blickwinkel gesehen hat Baudrillard aber durchaus recht mit dieser Analyse. Wenn wir den Bezug auf einen defizitären Begriff geistiger Behinderung durch eine ganzheitlichere Charakterisierung der Herausforderungen ersetzen die als wesentlicher Bestandteil jedes menschlichen Inkarnationsprozesses in auftreten, entspricht die Situation des digitalen Lebens ja tatsächlich einer heilpädagogischen; in der Terminologie der anthroposophischen Menschenkunde: Wir sind nicht in der Lage, den Astralleib zu ergreifen, der offen ist für das Andere; den Lebensleib als Grundlage des Aufnehmens von Konkretion, das die Grundlage der Biografie bildet, zu ergreifen; den physischen Leib, der die Sinneswelt erschliesst, zu ergreifen. Das weltbezogene Leben in diesen drei «Leibern» ist zum Ausnahmezustand geworden. Anstelle die Nutzer anzuklagen und zu beklagen, dass die Welt so ist, ist meines Erachtens heute die Frage zu stellen: wie gestalten wir hier «Inklusion», wie inkludieren wir uns, wie ermöglichen wir Teilhabe am Leben? Anders gesagt – das ist mein erster Punkt – wir können das Im-Leib-Sein nicht mehr als eine Naturfrage betrachten, sondern sollten beginnen, es als eine Kulturfrage anzusehen und in dieser Weise auch zu einer Frage der Pädagogik machen. Was tun wir heute mit der kommenden Generation der ICT-Kinder (Information-Communication-Technology-Kinder)? Ich verstehe das geradezu als einen kulturell-gesellschaftlichen Ruf an die Pädagogik überhaupt, wo die pädagogischen und heilpädagogischen Ideen Rudolf Steiners viel Weisheit beizutragen hätten.

Being in the body as a cultural achievement

Firstly, under the conditions of rapid change in the life circumstances of the digital world, one would have to begin to accept these as a starting point for creative production. At the moment, the discourse on digital media is often characterized by the postmodern perspective of loss, a critique that still assumes that we have the choice of another world that is not digitally based. Baudrillard (1992), for example, says that digital media make us cerebrally handicapped, intellectually disabled. In addition to its implication that being intellectually disabled is a deficient state of being that is to be avoided if possible, this framing invites the conclusion that we must keep ourselves free from the influence of digital media. In view of the changed life situation, however, this is not a practical reality today. Anyone who wants to participate responsibly in today's social life cannot escape this, at best we might pretend that we could. Seen from a different angle, however, Baudrillard does have a point with his analysis. If we replace the reference to a deficit-oriented construct of intellectual disability with a more holistic characterization of the challenges arising as an integral part of any human process of incarnation, the situation created by digital life does have parallels with one that would be the concern of curative education; in the terminology of the anthroposophical understanding of the human being: we are, on a societal level, unable to take hold of the astral body, which is open to the other; to take hold of the life body as the basis for entering the realm of the concrete and forming our biography; to take hold of the physical body, through which we access the sensory world. The state of being that turns towards the world through these three «bodies» has become an exceptional state. However, rather than reproaching the users and lamenting that the world is like this, the question today should be: how do we create «inclusion» in this situation, how do we include ourselves, how do we make participation in life possible? In other words – this is my first point – we can no longer regard being in the body as a question of nature but should begin to see it as a cultural question and thereby also recognize it as a question of pedagogy. What are we doing today with the next generation of ICT (Information and Communication Technology) children? I see this as a cultural and social call to education in general, where Rudolf Steiner's pedagogical ideas and insights for curative education are able to contribute a lot of wisdom.

Pädagogik der schützenden Hand

Die zweite Frage: Wie können Pädagogen diese Aufgabe konkret angehen? Es lohnt sich hier sehr, meine ich, an den Motiven etwa des zweiten Vortrags der «Meditativ erarbeiteten Menschenkunde» Steiners (1994) anzusetzen. Weniger vielleicht an den etablierten waldorfpädagogischen Traditionen, die wir gerne haben, die ja auch einmal neue Entdeckungen und Beiträge zu den Entwicklungsfragen einer Gegenwart waren. Aber wenn man die Motive des zweiten Vortrags – diese «Ehrfurcht für alles, was dem Kind vorangeht», diesen «Enthusiasmus» des Lehrers für alles, was in der Welt liegt und dann die Frage nach der «schützenden Hand» nimmt: Wie sieht «Schützende-Hand-Pädagogik» unter der Voraussetzung einer digitalen Lebenswelt aus? Wie sähe ein Enthusiasmus von Lehrerinnen und Lehrern für die gegenwärtige Welt aus? Wo hindert ein Gefühl von «diese Welt ist eigentlich falsch und sollte ganz anders aussehen» solchen Enthusiasmus, junge Menschen in diese Welt auch kräftig hereinzustellen? «Schützende Hand» heisst ja nicht: Kinder vor der Welt zu schützen. Sondern: Wie begleiten wir sie mit «schützender Hand» engagiert in die heutige Welt, wie sie ist? In solchen inneren Übungen innerer Haltungen sehe ich grosses Potenzial für pädagogische Ideen und Gestaltungen innerhalb der veränderten Ausgangslage.

Digitale Medien – ein Lernfeld

Drittens braucht es – meines Erachtens – ein vierfaches Angehen der Frage nach dem ICT (Information and Communication Technologies)-Lernen in der Schule:

Es braucht ein:

- a) «Lernen *trotz* ICT»
- b) «Lernen *über* ICT»
- c) «Lernen *an* ICT»
- d) «Lernen *mit* ICT».

a) **Trotz ICT lernen** heisst aus Lehrerperspektive die Frage: Was macht den Wert unseres Zusammenlebens im Klassenzimmer aus? Wofür sollten wir mit den Schülerinnen und Schülern zusammen sein, wofür «lohnt» es sich zusammen zu sein, wenn sich beispielsweise zeigen sollte, dass für bestimmte Lernformen und Inhalte ein «blended learning» oder «flipped classroom» vielleicht effizienter wäre als der jetzige Lernbetrieb? «Flipped Classroom» ist die Idee, dass durch die Nutzung von Lernspielen, Lernvideos, «intelligenter Lernsoftware», die individuelles Lernen ermöglicht, Unterricht im Sinne von Stoffvermittlung an ICT ausgelagert werden kann und ein Zusammenkommen in der Schule nur für Besprechungen, Beratung und Unterstützung nötig ist. Der Lehrer wird zum Coach für »selbstgesteuertes Lernen«. Angesichts solcher und ähnlicher Entwicklungen stellt sich die Frage aus Leh-

Pedagogy of the protective hand

The second question is: How can educators approach this task concretely? It is very worthwhile here, I think, to take up the motifs of Steiner's (1994) second lecture on «Meditatively-acquired understanding of the human being» (published in English as «Balance in Teaching»). Less helpful are perhaps the established Waldorf-educational traditions we like, which of course were once new discoveries and contributions to the developmental questions of the times. But if one takes the motifs of the second lecture – this «reverence for everything that precedes the child», this «enthusiasm» of the teacher for everything that lies in the world, and then takes up the question of the «protective hand»: What does a «pedagogy of the protective hand» look like in the conditions of a digital lifeworld? What would a teacher's enthusiasm for the world of today look like? Where does a feeling of «this world is actually wrong and should look completely different» actually prevent this enthusiasm for bringing young people into this world? «Protective hand» does not mean protecting children from the world. But rather: How do we accompany them in an engaged way with a «protective hand» into today's world as it is? In such inner exercises of inner attitudes, I see great potential for pedagogical ideas and creative approaches under the changed conditions.

Digital media – a field of learning

Thirdly, there is a need – in my view – for a fourfold approach to the question of ICT (Information and Communication Technologies) education at school:

We need:

- (a) «learning *despite* ICT»,
- (b) «learning *about* ICT»,
- (c) «learning *with* ICT» and
- (d) «learning *through* ICT».

a) From the teacher's perspective, learning **despite ICT** means asking the question: What is the value of our being together in the classroom? Why should we be together with the students, what is the value of being together if, for example, it should become apparent that for certain forms of learning and content a «blended learning» or «flipped classroom» approach would perhaps be more efficient than the current learning environment? «Flipped classroom» is the idea that through the use of educational games, educational videos, «intelligent learning software», which facilitates individual learning, lessons can be outsourced to ICT with regard to the transmission of content, and coming together at school is only necessary for meetings, advice and support. The teacher becomes a coach for «self-directed learning». In view of such and similar developments, the question arises from the teacher's per-

rerperspektive: können wir den Sinn von Schule unter diesen Bedingungen neu formulieren? Eine hessische Grundschule hat angesichts des Kommunikationsverhaltens auf dem Pausenhof (Kinder stehen im Kreis und schicken sich gegenseitig WhatsApp-Nachrichten und sind unfähig ganze Sätze zu formulieren) ad hoc ein Unterrichtsfach «Miteinander reden» eingeführt. Ein erfahrener Waldorflehrer einer sechsten Klasse hat mir erzählt, dass er den didaktischen Aufbau von Unterrichtsstunden nicht mehr genauso machen kann wie noch bei seiner letzten Klassenführung. Er hat eine strukturelle Veränderung des Denkens der Kinder festgestellt, die man «algorithmisches Denken» nennen kann: bevor sie sich überhaupt auf etwas einlassen, fragen Kinder zuerst, ob es nicht einen einfacheren Weg der Problemlösung gibt, der unnötig macht, sich auf den Weg gemeinsamer didaktischer Suche zu begeben. Auch aus Schülerperspektive ergeben sich Verschiebungen, die neue Gestaltungen herausfordern: ein Lehrer hat mir erzählt, dass er heute wie nie die grössten Schwierigkeiten hat, Kindern das Schreiben mit Füllfeder beizubringen.¹ Mit den Gänsefederkielen ging es noch, da war ein gewisses Interesse da zu sehen, wie es früher war. Im Gespräch kamen wir darauf, dass Kinder heute nirgends Erwachsene mit dem Füller in der Hand schreiben sehen und für sie daher das Schreiben mit dem Füller womöglich eben auch inzwischen bedeutet, eine Kulturtechnik vergangener Zeiten zu erlernen, wie das Schreiben mit Gänsefederkielen. Schreiben mit der Hand ist aus ihrer Perspektive (mit Blick auf einen Lehrer, der sein Tablet in der Schultasche hat) zum Lernen einer vergangenen Kulturtechnik geworden, das sie nicht in die Erwachsenenwelt hereinführt, was das Füllerschreiben früher tat. Das sind Beispiele für kollektive, strukturelle Veränderung der Voraussetzungen schulischen Lernens. *Trotz* ICT lernen heisst, die Frage nach den Zielen von Schule unter den veränderten Bedingungen zu stellen und zu positiven Antworten zu kommen.

b) «Über ICT lernen». Hier geht es um eine Aufklärung und Minimierung von potentiellen Gefahren. Auf Lehrerseite stellt sich die Frage, ob diese ihren Schutzauftrag erfüllen können. Für sie bedeutet das zunächst einmal, ob sie darüber Bescheid wissen, was im Feld der ICT «läuft», so dass sie ihre Aufsichtspflicht ausüben können, im krassen Fall, ob sie überhaupt erkennen können, ob eine Schülerhandlung möglicherweise kriminell ist. Wenn sie es nicht können, verletzen sie im Grunde ihre Aufsichtspflicht. Über ein Mindestmass an Wissen «Über ICT» müssen Lehrpersonen heute verfügen. Aus Schülerperspektive ist eine Art elementarer digitaler «Verkehrserziehung» notwendig. Ein Verbot von Smartphones an der Schule bringt vielleicht erst einmal einen Schutzraum vor Gefahren wie Cybermobbing. Es bringt aber

spective: can we reframe the significance of school under these conditions? In response to the communication behavior observed in the playground (children stand in a circle and send each other WhatsApp messages while being unable to formulate whole sentences), a primary school in the German state of Hesse has introduced an ad hoc subject «Talking to each other». An experienced Waldorf teacher of a sixth grade told me that he cannot follow the didactic structure of lessons in the same way as he did with his previous class. He has noticed a structural change in the children's thinking towards what can be called «algorithmic thinking»: before they get involved in anything, children first ask if there is not an easier way of solving the problems that may make it unnecessary to embark on a shared didactic quest. From the student's perspective, too, shifts arise that challenge us to develop new approaches: one teacher told me that today, more than before, he has the greatest difficulty in teaching children to write with a fountain pen.¹ Feather quills were still working, there was a certain interest in discovering how things were in the past. During our conversation we came to the conclusion that children today do not see adults writing with a fountain pen in their hands anywhere, and that writing with a fountain pen may mean for them learning a cultural technique of the past, just like writing with quills. From their perspective (knowing that the teacher's tablet is in his school bag), writing by hand has become a process of learning about a historical cultural technique that does not introduce them to the adult world, as fountain pen writing used to do. These are examples of collective, structural changes in the preconditions of school learning. Learning *despite* ICT means asking questions about the goals of school under these changed conditions and coming up with positive answers.

b) «Learning about ICT» is about creating mature understanding and minimizing potential dangers. For the teachers, the question arises as to whether they can fulfill their duty of care. For them, this means first of all whether they are aware of what is «going on» in the ICT field so that they can exercise their responsibilities of supervision, and, in the most extreme case, whether they are able to recognize when a student's action is potentially illegal. If they are not able to do that, they are effectively neglecting their duty of supervision. Teachers today must have a minimum level of knowledge «about ICT». From a student perspective, some kind of elementary digital «traffic safety education» is necessary. A ban on smartphones at school might at first provide a safe haven from dangers such as cyberbullying. But it also brings problems: the question of education in this field is then

auch Probleme mit sich: die Frage der Erziehung in diesem Feld wird dann nämlich einfach an den Schulweg delegiert (denn auch zu Hause ist hier kaum mit einer aktiven Erziehung zu rechnen). Es ist hier meines Erachtens notwendig, dass es Räume gibt, wo Erwachsene mit Kindern die digitale Lebenswelt gemeinsam erkunden und mit ihnen Grenzen und Gefahren kennenlernen. Wie in der Verkehrserziehung: wir können Kinder nicht davor bewahren, dem lebensgefährlichen Strassenverkehr ausgesetzt zu sein: es ist auf lange Sicht sicherer, wenn sie unter Anleitung erfahren, wie man eine Strasse sicher überquert und wie man gut auf der Strasse Fahrrad fährt, als immerzu in einem SUV an der Schultür abgeladen zu werden. Das heisst natürlich auch nicht, dass man kleinen Kindern erlaubt, selbst einen Porsche zu fahren, wie wir es tun, wenn wir ihnen die Bildung von Erfahrungen einfach selbst überlassen, weil sie zu Hause und in der Schule erleben, dass entweder einfach «alles erlaubt» oder «alles verboten» ist. Hier braucht es einen elementaren Präventionsunterricht, der vielleicht, je nach Altersstufe (wie der «Fahrradführerschein» bei der Verkehrserziehung) mit einem Abzeichen o.ä. absolviert wird.

C) An ICT lernen: An ICT lernen meint das ganze Feld der Medienpädagogik. Hier hat Edwin Hübner die produktive Unterscheidung von direkter und indirekter Medienpädagogik geprägt. Indirekte Medienpädagogik heisst: welche nicht-medialen (schulischen) Tätigkeiten fördern eine souveräne Persönlichkeit, die einen souveränen Medienumgang aus sich finden kann? Im Feld der direkten Medienpädagogik stellt sich die Frage: welche Fähigkeiten und Kenntnisse sollen junge Menschen im Umgang mit ICT erworben haben, wenn sie die Schule verlassen? Welches Wissen und Können macht sie souverän? Lernen Schülerinnen und Schüler die technischen Grundlagen, die Funktionsweisen, die Programmierung und Anwendung von Software in den Grundzügen so kennen, dass sie sie durchschauen können? Lernen sie, kritisch zu hinterfragen, wie digitale Medien arbeiten, wie man Bilder und Nachrichten analysiert und bewertet? Lernen Schülerinnen und Schüler, wie man als Erwachsener mit ICT umgeht? Wer zeigt ihnen ganz konkret, wie man damit *lernt* und sich nicht nur «unterhält»? Anders als noch vor 15 Jahren betrifft dies wegen der veränderten Lebenswelt nicht mehr nur die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, sondern genauso Kunst, Sport, die Sprachen und die geisteswissenschaftlichen Fächer. Die neueren Lehrpläne (in der Schweiz z.B. Lehrplan 21) enthalten umfassende Listen solcher kritischen Kompetenzen (die natürlich immer gut klingen) und die Frage ist hier: wer kann das leisten? Wie findet das einen altersgerechten, pädagogisch geeigneten und machbaren Weg in den Fachunterricht?

simply delegated to the way to and from school (because even at home, active education can hardly be expected). In my opinion, we need to create spaces where adults and children can explore the digital world together and learn about its limits and dangers. As in traffic safety education, we cannot prevent children from exposure to life-threatening road traffic: it is safer in the long term if they learn under guidance how to cross a road safely and how to ride a bicycle well on the road, rather than being constantly delivered to the school entrance in an SUV. Of course, this does not mean allowing young children to drive a Porsche themselves, as we do when we simply leave it to them to make their experiences, because they feel at home and at school that either simply «everything is allowed» or «everything is forbidden». Instead, we need basic safety lessons, which perhaps, depending on age (like the «bicycle licenses» in traffic safety education), are completed with a badge or something similar.

C) Learning with ICT: Learning *with* ICT refers to the whole field of media education. Edwin Hübner has coined a helpful distinction between direct and indirect media education. Indirect media education means: which non-media (school) activities promote an empowered personality that can find an empowered way of dealing with media out of their own capacities? In the field of direct media education, the question arises: what skills and knowledge should young people have acquired in dealing with ICT when they leave school? What knowledge and skills make them competent? Do students learn the technical basics, the functions, the programming and application of software in such a way that they can see through it? Do they learn to critically question how digital media works, how to analyze and evaluate images and news? Do students learn how to deal with ICT as adults? Who shows them in concrete terms how to *learn* with it and not just «entertain» themselves? In contrast to 15 years ago, this no longer applies only to mathematics and the natural sciences, but also to art, sports, languages and the humanities. The more recent curricula (e.g., Curriculum 21 in Switzerland) contain comprehensive lists of such critical competencies (which of course always sound good) and the question is: who can offer this? How does this find an age-appropriate, pedagogically appropriate and feasible way into subject teaching?

d) Wie entsteht ein Lernen mit digitalen Medien? Das ist die Frage nach der Fachdidaktik in ihrem Verhältnis zu ICT. Wie kann ich Geschichte, wie kann ich Englisch mit ICT nicht nur ein bisschen anders, sondern so unterrichten, dass sich ein fachdidaktisch besserer Unterricht ergibt als ohne ICT? Das ist eine sehr schwierige Frage, die bisher keine einfachen Antworten kennt.

Die Idee, allein durch die Verwendung von Laptops, Tablets oder Smartphones im Unterricht, durch Lernsoftware oder bunte Präsentationen, fachdidaktisch gesehen schon besseren Geschichtsunterricht zu machen, ist wissenschaftlich widerlegt. Auch die grossen Geräte-Implementationsprogramme, die in der ganzen Welt ausprobiert wurden (in der Schweiz etwa das milliarden schwere «Schulen ins Netz»-Programm in Zusammenarbeit mit der Swisscom in den 2000er Jahren), können als gescheitert angesehen werden. Die Laptops gammeln unbenutzt in den Schränken der Lehrerzimmer. Auch entsprechende Weiterbildungsprogramme und zunächst vielversprechende Lernsoftware sind nur von relativ geringem Erfolg gekrönt. Ausschlaggebend, ob und wie ICT im Unterricht verwendet wird, so weiss man heute, sind die Überzeugungen von Lehrpersonen über ICT, über Lernen und guten Unterricht.

Eine spezifische Kategorie der Kompetenz von Lehrpersonen wird hier zunehmend ins Auge gefasst: was ist nötig, um durch ICT zu einem fachdidaktisch besseren Unterricht zu kommen? (Diese Kategorie wird in der Forschung beispielsweise als «Technological Pedagogical Content Knowledge», TPACK, untersucht). Auch hier lassen sich auf Grundlage der Forschung anfängliche Beispiele geben: In Physik sollten Schüler das Verhältnis von Beschleunigung und Gravitation lernen. Sie konnten dazu ihre eigenen Smartphones oder solche aus der Schule verwenden, auf denen eine App installiert war, die die Daten aus dem Gyroskop (Beschleunigungssensor) aufzeichnet. Dann sind die Schüler mit dem Smartphone in der Tasche auf dem Spielplatz schaukeln gegangen. Die Daten wurden ausgelesen und ausgewertet, die Formeln daran rekonstruiert und so konnte jeder schliesslich berechnen, wie hoch er geschaukelt war. In der begleitenden Forschung konnte nachgewiesen werden, dass der wesentlich bessere Lerneffekt im Vergleich zum Lernen am Modell im Klassenzimmer nicht in erster Linie auf die erhöhte Motivation zurückzuführen war, weil die Kinder Smartphones verwenden durften, sondern auf die leibhaftige Erfahrung und die eigene Einbezogenheit in Erfahrung und Rekonstruktion zurückzuführen war. Dies ist vielleicht ein sehr anfängliches Beispiel eines Lernens mit digitalen Medien, durch das didaktische Perspektiven für jedes Unterrichtsfach unter den je eigenen Unterrichtszielen entstehen.

d) How does learning through digital media come about? This is the question of subject didactics in their relationship to ICT. How can I teach history, how can I teach English through ICT, not just a little bit differently, but in a way that results in better teaching than without ICT? This is a very difficult question for which there are not yet any simple answers.

The idea that the use of laptops, tablets or smartphones in class, learning software or colorful presentations alone would make for better history lessons from a didactic point of view has been disproved by research. Even the major IT implementation programs that have been tried out all over the world (in Switzerland, for example, the billion-dollar «Schools on the Net» program in cooperation with Swisscom in the 2000s) can be considered a failure. The laptops are gathering dust, unused, in the lockers in teachers' lounges. Even corresponding further education programs and initially promising educational software have achieved relatively little to show for. The decisive factor in determining whether and how ICT is used in teaching, as we now know, is the convictions of teachers about ICT, about learning and good teaching.

A specific category of teacher competence is receiving increasing attention in this regard: what is needed to improve the didactics of teaching through ICT? (This category is being studied, for example, as «Technological Pedagogical Content Knowledge», TPACK). Here, too, some initial examples are available from research: In physics, students were learning the relationship between acceleration and gravity. They were able to use their own smartphones or school smartphones that had an app installed that recorded data from the gyroscope (accelerometer). Then the students went swinging on the playground with their smartphones in their pockets. The data was read out and evaluated, the formulas reconstructed from the data, and so in the end everyone was able to calculate how high they were swinging. The study demonstrated that the much-improved learning outcomes in comparison to learning through a model in the classroom were not primarily due to increased motivation because the children were allowed to use smartphones, but rather to the physical experience and their own involvement in the experience and its reconstruction. This is perhaps a very preliminary example of learning through digital media that opens up didactic perspectives for each subject in relation to its specific learning objectives.

Strictly speaking, in my view, any use of ICT for teaching purposes should be justified in relation to this didactic question. Of course, this does not only apply to

Streng genommen müsste meines Erachtens ein jeder fachunterrichtsbezogene Gebrauch von ICT sich vor dieser didaktischen Frage legitimieren. (Das gilt natürlich nicht nur für ICT, sondern jedes gebrauchte Medium und Lernarrangement.) Salopp gesagt: entweder wird Fachunterricht durch ICT besser, anderenfalls haben sie – ausser in den oben genannten Dimensionen – keinen Platz im Unterricht.

Digitalen Wandel gestalten

Die vierte Dimension, auf die ich zum Schluss hinweisen möchte, stellt die Frage nach Kriterien zur Gestaltung des digitalen Wandels. Leitend für die Gestaltung der industriellen Revolution wurde nach und nach – teilweise nach entsetzlichen Irrungen – die unbedingte Würde des Individuums. An ihm und an der Gesellschaft richtete sich allmählich die Gestaltung der wesentlichen Institutionen in den westlichen Ländern aus: und nicht zuletzt hat die Pädagogik die Entwicklung des Individuums zu ihrem Mittelpunkt gemacht. Wie skizziert, hintergeht und unterbricht die digitale Lebenswelt zunehmend die Fundamente einer Kultur des Individuums. Wenn man den digitalen Wandel nicht vollständig ablehnt und bekämpft – was unter diesem Gesichtspunkt durchaus nachvollziehbar ist – erscheint es womöglich notwendig, auch über einen Wertewandel nachzudenken, der den kulturellen und pädagogischen Anliegen im digitalen Wandel eine Richtung gibt. Dies würde uns erst erlauben, zum *Gestalter* des digitalen Wandels zu werden. Andernfalls wird man durch die Umstände bestimmt oder man müsste aussteigen und hoffen, eine pädagogische Provinz schaffen zu können, die unberührt von der digitalen Welt bleibt (ganz so wie die Landschulheime in der Zeit der Industrialisierung) – anstatt eines pädagogischen Zugangs, der die Herausforderungen, die mit technologischen Revolutionen einhergehen, aufgreift und umformt, wie es die erste Waldorfschule für die Arbeiterkinder wollte.

Für all diese Fragen braucht es aber eine Idee für eine Kultur des digitalen Zeitalters. Mein Angebot ist hier – und damit möchte ich schliessen – die Idee der Gastfreundschaft. Gastfreundschaft konstituiert sich von zwei Seiten her: von der Seite des Gastes und von der Seite des Gastgebers. Der Gast ist der Fremde, der Reisende, der, der nicht bei sich zu Hause ist. Er hat sich aus seiner Heimat (des Landes, aber auch der bewährten Meinung, des eigenen Lebens, des eigenen Körpers) verabschiedet, um das Andere, Fremde kennenzulernen. Er ist angewiesen darauf, als Gast aufgenommen zu werden. Der Gastgeber ist jener, der bereit ist, das eigene Haus, das eigene Sein zu öffnen: das Eigene so zu öffnen, dass das Andere eintreten kann und dort einen Ort findet, in dem er bei sich sein kann. Gast und Gastgeber treffen sich an der Türschwelle. Hier, an der Schwelle, entscheidet sich, ob

ICT, but to any medium and learning arrangement used. To put it in a nutshell: either subject teaching will become better through ICT, or ICT has no place in the classroom – except in relation to the dimensions mentioned above.

Shaping digital change

The fourth dimension, to which I would like to draw attention in conclusion, is the question of criteria for shaping digital change. The unconditional dignity of the individual gradually became the guiding principle for shaping the industrial revolution, sometimes after horrific mistakes had been made. The formation of the key institutions in Western countries was gradually oriented towards this dignity and towards society – and importantly, pedagogy made the development of the individual its central focus. As we have outlined, the digital world is increasingly undermining and disrupting the foundations of a culture of the individual. If we don't simply want to reject and fight against digital change – a rejection that would be quite understandable from this point of view – it would seem necessary to think about a change of values that can give direction to cultural and educational questions in the context of digital change. This would allow us to become the *shapers* of digital change. Otherwise, we would end up being shaped by the circumstances or would need to drop out in an attempt to create an educational enclave untouched by the digital world – just as the German «Landschulheime» (a type of rural progressive residential school communities) were once meant to be in the time of industrialization – instead of a pedagogical approach that allows us to transform the challenges that come with technical innovation, as the first Waldorf School intended to do for the workers' children.

For all these questions a leading idea for a culture of the digital age is fundamental. My offer here – and I would like to conclude with this – is the idea of hospitality. Hospitality is constituted from two sides: from the side of the guest and from the side of the host. The guest is the stranger, the traveler, the one who is not at home. She has left her homeland (the country, but also the familiar opinion, the thread of her own life or the familiarity of her own body) to get to know the other, the unfamiliar. She is dependent on being accepted as a guest. The host is the one who is willing to open his own house, his own being: to open his own in such a way that the other can enter and find a place where she can be at one with herself. Guest and host meet on the doorstep. It is here, at the threshold, that it is decided whether hospitality is successful. Successful hospitality is a temporary friendship

Gastfreundschaft gelingt. Gelingende Gastfreundschaft ist eine Freundschaft auf Zeit, eine verwandelnde Beziehung, ohne die Bande der Familie, des Standes, von gleichen Meinungen. Sie ist fordernd und fördernd für den Gast wie den Gastgeber: sie sind gefragt, sich wechselseitig in ihrer Singularität zu sehen und zu erweitern. Nach dem französischen Philosophen Jacques Derrida (2007) ereignet sich Gastfreundschaft dann, wenn «der Gast zum Gastgeber des Gastgebers» wird. Sie tauschen ihre Rollen und befreien sich dadurch gegenseitig zum Anderen. Sich den Menschen, sein wahres Selbst, als Gastgeber und als Gast zu imaginieren, fähig zur Gastfreundschaft, könnte die moderne Idee des Ich als Subjekt ablösen. Gastfreundschaft mit dem Anderen, mit dem Leben, mit dem Leib auf der Erde: ein Denkbild, eine Imagination für die Intentionen einer pädagogischen Kultur in den Voraussetzungen einer digitalen Lebenswelt könnte Gastfreundschaft sein.

Anmerkung

¹In einigen Ländern (z.B. Deutschland) wird das Schreiben mit Fulfederhaltern weiterhin als wesentlicher Bestandteil des Schreiblernprozesses in der Grundschule gelehrt. Diese Anekdote bezieht sich auf diesen Kontext.

Dieser Artikel basiert auf einem Vortrag am Goetheanum und ist eine überarbeitete und erweiterte Fassung von: Schmidt, R. (2018). Digitaler Wandel als Gesellschaftssituation – Herausforderungen für Mensch, Gesellschaft und Pädagogik. *Lehrerrundbrief*, 107, 5-23. Bund der Freien Waldorfschulen.

(«Gastfreundschaft», the friendship of guest and host), a transformative relationship, without the bonds of family, of status, of shared opinions. It is demanding and supportive for both the guest and the host: they are asked to see and expand each other's singularity. According to the French philosopher Jacques Derrida (2007), hospitality occurs when «the guest becomes the host of the host». They exchange their roles and thereby liberate each other to the other. The imagination of the human being, his or her true self, as a host and a guest, capable of hospitality, could replace the modern idea of the I as a subject. Hospitality towards the Other, towards life, with the body, on the earth: such hospitality could be a guiding image, an imagination for the intentions of an educational culture in the conditions of a digital world.

Translated from German by Jan Göschel

Note

¹The use of fountain pens continues to be an integral part of early writing instruction in elementary schools in some countries, including Germany. This is the context for this anecdote.

The article is based on a lecture at the Goetheanum and is a translated, revised and extended version of: Schmidt, R. (2018). Digitaler Wandel als Gesellschaftssituation – Herausforderungen für Mensch, Gesellschaft und Pädagogik. *Lehrerrundbrief*, 107, 5-23. Bund der Freien Waldorfschulen.

Literatur/Literature

Agamben, G. (2012): *Der Mensch ohne Inhalt*. 2. Aufl. Suhrkamp, Berlin
||| Baudrillard, J. (1992): *Transparenz des Bösen: ein Essay über extreme Phänomene*. Merve Verl., Berlin (= Internationaler Merve Diskurs 169)
||| Baudrillard, J. (2006): *Die Intelligenz des Bösen*. Wien Passagen Verlag, Wien
||| Derrida, J. (2007): *Von der Gastfreundschaft*. Passagen Verlag, Wien
||| Han, B.-C. (2014a): *Im Schwarm: Ansichten des Digitalen*. Matthes & Seitz, Berlin
||| Han, B.-C. (2014b): *Psychopolitik: Neoliberalismus und die neuen Machttechniken*. S. Fischer, Frankfurt/Main
||| Herring, M. C.; Koehler, Matthew J. und Mishra, Punya (Hrsg.) (2016): *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators*. Routledge, New York, London
||| Honegger, B. D. (2016) ||| *Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt*. Hep, Bern
||| Kaeser, E. (2008): *Der Körper im Zeitalter seiner Entbehrlichkeit: Anthropologie in einer Welt der Geräte Essays*. Passagen Verlag, Wien
||| Maffesoli, M. (2014): *Die Zeit kehrt wieder: Lob der Postmoderne*. Matthes & Seitz, Berlin
||| Pariser, E. (2012): *Filter Bubble: wie*

wir im Internet entmündigt werden. Hanser, München ||| Schmidt, R. (2017): *Orte der Geistesgegenwart: Essays über Gastfreundschaft*. Verlag am Goetheanum, Dornach/Schweiz ||| Schmidt, R. (2020): *Post-digitale Bildung*. In: Demantowsky, M.; Wildt, te B.; Lauer, G. und Schmidt, R. (Hrsg.): *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*. De Gruyter Oldenbourg, Berlin, Boston ||| Schmidt, R. (2020): *Lehrplan Digitale Medien und informatische Bildung. Lehrplan für die Steinerschulen Schweiz*. (online: www.steinerschule.ch) ||| Steiner, R. (1960). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller: zugleich eine Zugabe zu Goethes «Naturwissenschaftlichen Schriften» in Kürschners Deutscher National-Literatur*. Rudolf Steiner Verlag, Dornach/Schweiz ||| Steiner, R. (1994). *Meditativ erarbeitete Menschenkunde: vier Vorträge, gehalten für die Lehrer der Freien Waldorfschule in Stuttgart vom 15. bis 22. September 1920*. Rudolf Steiner Verlag, Dornach/Schweiz ||| Wildt, te B. (2015): *Digital Junkies: Internetabhängigkeit und ihre Folgen für uns und unsere Kinder*. Droemer, München.