

Robin Schmidt

Digitaler Wandel als Gesellschaftssituation

Ob wir ihr unsicher oder mit Enthusiasmus begegnen ist Nebensache. Wir leben in einer digitalen Lebenswelt die heute nicht mehr wegzudenken ist. Mit kulturhistorischen Blicken, ohne Unvoreingenommenheit und mit philosophischer Reflektionsgabe führt uns Robin Schmidt in diese neue Lebenswelt ein. Es zeichnet sich eine Rückkehr zum Archaischen ab, ein platonischer Zustand als Junggesellenmaschinen mit Hang zur „Filter-Bubble“ und im permanenten „Un-Do-Modus“, doch der Leiter der Forschungsstelle Kulturimpuls am Goetheanum lässt uns in diesem Zustand nicht alleine. Eine pädagogische Hilfestellung sieht er die Gedanken zur schützenden Hand aus der „Meditativ erarbeitenden Menschenkunde“ von Rudolf Steiner neu zu ergreifen und das Lernen „Trotz, Über, An und Mit“ Informations- und Medientechnologie zu bewegen.

Keywords: gestalterisches Denken, digitale Lebenswelt, Bewusstseinsprodukte, Selbstoptimierung, Rückkehr zum Archaischen, platonischer Zustand, Filter-Bubble, Leib-Sein, Meditativ erarbeitende Menschenkunde, ICT Lernen

Technologie erscheint in kulturgeschichtlicher Perspektive zerstörend: sie unterbricht lebendige Kultur. Mit jeder dieser Unterbrechungen ist aber immer auch der Aufbruch in Neues, in eine neue Kultur als Möglichkeit verbunden, durch welche ein Spannungsfeld entsteht, das fühlbar wird, auf das wir ganz intensiv reagieren, mit Unsicherheit oder Enthusiasmus.

Beat Honegger, Professor an der Pädagogischen Hochschule in Schwyz, bringt es in seiner „Leitmedienwechsel-Reaktionsskala“ (1) ins Bild, in dem 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 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 (2) 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 Verboten die Kinder und Jugendliche, 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, dass 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.

Entstehung einer neuen 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, auch wenn wir diese Geräte nur wenig benutzen; die Art und Weise unseres Zusammenseins, die Art und Weise, wie wir mit anderen Kommunizieren, von der Wasserversorgung bis 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. zu 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 20-25-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. (3)

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, der gegenüber unsere Unterscheidung von Online und Offline unwahrnehmbar geworden sein wird.

Die neue technische Lebenswelt vor 100 Jahren

Darin liegt eine interessante Parallele zu der Zeit, in der die erste Waldorfschule gegründet wurde. 1919 war die dritte Generation der Proletariatkinder schulreif, sie waren durch die industrielle Revolution in einer vergleichbar veränderten Grundsituation, wie die Kinder der kommenden Generation.

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.

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, wie auch an seiner Werkentwicklung nachvollziehbar, indem er zunächst eine andere Welt-Erkennen, eine andere Erkenntnistheorie, eine andere Weltanschauung zu entwickeln begann (z.B. „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung“) (4); und diese dann in einen erweiterten Kunstbegriff überleitet. An Stelle der Naturwissenschaft tritt „Geisteswissenschaft“.

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 in 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 machen, eine Kultur, ein Sozialleben einer Schule, welche das werdende 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 einstmals die Religion gegeben hat, jetzt aber aus dem Ich; 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.

Vom Leben in der digitalen Lebenswelt

Was ist nun kennzeichnend für die nunmehr entstehende digitale Lebenswelt? 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.

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.

Michel Maffesoli (5), ein französischer Soziologe, nennt das ein Leben im Imaginären. Es sei eine 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. An die Stelle der Ausbeutung durch andere, so konstatiert Byung-Chul Han (6), ist die Selbstaubeutung meiner Ressourcen durch meine Ansprüche der Optimierung an mich selbst getreten. Dadurch wird der Leib zum Objekt, ein Ding mit dem ich dann ein instrumentelles Verhältnis unterhalten kann.

„Junggesellenmaschinen“

Die zweite Verlustebene hängt mit der biographischen Dimension zusammen. Nach den Worten des französischen Philosophen Jean Baudrillard (7) 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 offen hält. 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.

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. So lässt sich das digitale Leben im Grunde als ein platonisches Leben verstehen, das uns in einen vorgeburtlichen Zustand versetzt, der nicht zulässt, dass wir Erfahrungen machen, die uns „eingeschrieben“ 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‘...“

In der Filter-Bubble

Die dritte Dimension des Verlustes ist die Beziehung zum Anderen als einem ganz Anderen. Baudrillard nennt dieses sehr plastisch als 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 Filter-Blase („Filter Bubble“), in der ich 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. Damit ist eigentlich die Identität in Frage gestellt: das Eigene, das sich erst dadurch bildet, dass ich Andersheit erfahre.

Waldorfpädagogik unter der Voraussetzung 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?

Im-Leib-Sein als Kulturleistung

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

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 digital basiert wäre. 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 und in dieser Weise auch zu einer Frage der Pädagogik machen.

Pädagogik der schützenden Hand

Die zweite Frage: Wie kann das Waldorfpädagogen konkret angehen? Es lohnt sich hier sehr, meine ich, an den Motiven etwa des zweiten Vortrags der „Meditativ erarbeiteten Menschenkunde“ Steiners 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“, dieser „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 pädagogischen Ideen und Gestaltungen innerhalb der veränderten Ausgangslage.

Trotz, Über, An und Mit – digitalen Medien Lernen

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“, es braucht ein (b) „Lernen *über* ICT“, es braucht ein (c) „Lernen *an* ICT“ und es braucht ein (d) „Lernen *mit* ICT“.

(a) *Trotz* ICT lernen heißt, aus Lehrerperspektive die Frage: Was macht den Wert unseres Zusammenseins 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?

Angesichts solcher und ähnlicher Entwicklungen stellt sich die Frage aus Lehrerperspektive: können wir den Sinn von Schule unter diesen Bedingungen neu formulieren? Eine Grundschule in Deutschland 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 sie 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. 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 der Hand Füller 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 iPad in der Schultasche hat) zu einem Lernen einer vergangenen Kulturtechnik geworden, das sie nicht in die Erwachsenenwelt hereinführt, was das Füllerschreiben früher tat.

(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 in den 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 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.

(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, die Sprachen und die geisteswissenschaftlichen Fächer.

(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, iPads oder Smartphones im Unterricht, durch Lernsoftware oder bunten Präsentationen, fachdidaktisch gesehen schon besseren Geschichtsunterricht zu machen ist wissenschaftlich widerlegt. 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 dem 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, wer 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 leibhafte Erfahrung und die eigene Einbezogenheit in der Erfahrung und Rekonstruktion zurückzuführen war. Dies ist vielleicht ein sehr anfängliches Beispiel eines Lernens mit digitalen Medien, durch das sich didaktische Perspektiven für jedes Unterrichtsfach unter den je eigenen Unterrichtszielen entstehen.

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.

Robin Schmidt studierte Philosophie und Kulturgeschichte, danach Erziehungswissenschaft (Schwerpunkt Erwachsenenbildung) mit Philosophie als Lehrfach. Robin Schmidt ist seit 2001 Leiter der „Forschungsstelle Kulturimpuls“ und arbeitet derzeit am Projekt „Menschlichkeit der Digitalmoderne“. Seit 2016 ist er auch wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz mit einem Forschungsprojekt zu Lehren und Lernen im Digitalen Wandel.

Literatur

- (1) Honegger, Beat: „Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt.“ Hep Verlag. 2017.
- (2) Te Wildt, Bert: Digital Junkies. Internetabhängigkeit und ihre Folgen für uns und unsere Kinder. Droemer TB. 2016.
- (3) ZHAW, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften Departement Angewandte Psychologie (Hrsg.) (2017): JAMES. Jugend | Aktivitäten | Medien – Erhebung Schweiz 2016. Ergebnisbericht zur JAMES-Studie 2016.
Lorenz, Ramona; Bos, Wilfried; Endberg, Manuela; Eickelmann, Birgit; Grafe, Silke und Vahrenhold, Jan (Hrsg.) (2017): Schule digital – der Länderindikator 2017. Münster: Waxmann.
- (4) Steiner, Rudolf: „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung.“ Rudolf Steiner Nachlassverwaltung. 2001.
- (5) Maffesoli, Michel (2014): Die Zeit kehrt wieder: Lob der Postmoderne. Berlin: Matthes & Seitz.
- (6) Han, Byung-Chul (2014): Psychopolitik: Neoliberalismus und die neuen Machttechniken. 5. Auflage Aufl. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- (7) Baudrillard, Jean (1992): Transparenz des Bösen: ein Essay über extreme Phänomene. Berlin: Merve Verl. (= Internationaler Merve Diskurs 169).

Referat eines Vortrags am 22. September 2017 am Goetheanum im Rahmen der Tagung der Pädagogischen Sektion „Digitale Zeit – Pädagogik – Perspektiven“.

Bearbeitet von Walter Riethmüller, gekürzt von Katharina Stemann

Erstpublikation in: Lehrerrundbrief 107, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, 2018.