



Bund der Freien
Waldorfschulen

LEHRERRUNDBRIEF

107

Inhalt

*Digitaler Wandel als Gesellschaftssituation –
Herausforderungen für Mensch, Gesellschaft und Pädagogik*

Spiegelungen – Pädagogik und Zeitgeschichte

Ist das SSC tatsächlich eine Gegenpraxis?

Was ist aktuell Waldorfpädagogik?

Evolution – Theorie und Fach an Waldorfschulen

»Eine elektrisch geladene Wolke«

Lebensbilder

Buchbesprechungen

März 2018

Inhalt

ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Robin Schmidt	Digitaler Wandel als Gesellschaftssituation – Herausforderungen für Mensch, Gesellschaft und Pädagogik	5
Christoph Wegener	Spiegelungen – Pädagogik und Zeitgeschichte	24
Markus von Schwanenflügel	Ist das SSC tatsächlich eine Gegenpraxis?	51
Dirk Rohde	Was ist aktuell Waldorfpädagogik?	68

FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Holger Baumann	Evolution – Theorie und Fach an Waldorfschulen	79
----------------	---	-----------

LESEPROBE

Malte Schuchhardt	»Eine elektrisch geladene Wolke«	97
-------------------	---	-----------

LEBENSBLDER

Andrea Boss-Münchberger	Dr. Walter Kraul (5. 2. 1926 – 8. 7. 2016)	104
Eva-Elisabeth Schram	Ursula Johanna Maria Altmeppen-Többen-Klußmann (24. 6. 1956 – 22. 9. 2016)	110
Elfriede Drechsel	Richard Baker (7. 2. 1952 – 17. 10. 2016)	116
Heinrich Kruckelmann · Inka Kurras	Friedwart Kurras (9. 1. 1940 – 27. 10. 2016)	121

2 Inhalt · Impressum

Christian Pax	Dr. Armgart Trendelenburg (10. 6. 1925 – 25. 3. 2017)	126
Fr. Chr. Karsch	Dietrich Marx (25. 8. 1943 – 3. 4. 2017)	130
Helmut Strohmayer	Sibylle Willms (17. 1. 1938 – 8. 4. 2017)	135
Anke Falkenberg · Rosemarie Bock	Irene Maria Glatz (26. 5. 1928 – 9. 8. 2017)	138

BUCHBESPRECHUNGEN

Walter Riethmüller	Frühe Kindheit verstehen <i>von Philipp Gelitz</i>	144
--------------------	--	------------

Der Lehrerrundbrief wird im Auftrag des Bundes der Freien Waldorfschulen e.V., Wagenburgstraße 6, 70184 Stuttgart, als internes Mitteilungsblatt herausgegeben. Jeder Autor verantwortet seinen Beitrag selbst. Die im Rundbrief erscheinenden Texte werden mit Genehmigung der Rudolf-Steiner-Nachlass-Verwaltung abgedruckt. Die Beiträge des Lehrerrundbriefs können nur nach Rücksprache mit der Redaktion nachgedruckt werden. Der Lehrerrundbrief wird der persönlichen Verantwortung der Empfänger anvertraut. Wenn Sie in den Verteiler aufgenommen werden möchten, senden Sie bitte eine Email an riethmueller@waldorfschule.de

Hinweise für Autoren:

Einsendungen von Manuskripten gehen an lr@lehrerseminar-forschung.de. Die Redaktion behält sich Kürzungen und formale Korrekturen vor. Wenn Texte nicht in den Lehrerrundbrief aufgenommen werden können, erfolgt eine Benachrichtigung ohne Begründung per Email. Autoren des Lehrerrundbriefs haben Anspruch auf drei Autorenexemplare. Wir bitten um Zusendung der Beiträge in Word oder OpenOffice in neuer deutscher Rechtschreibung und mit einer kurzen Autorennotiz und Kontaktdaten versehen.

Redaktion:

Florian Stille und Rita Schumacher, Pädagogische Forschungsstelle Kassel,
Brabanter Str. 30, 34131 Kassel, Tel. 0561 207568-25, lr@lehrerseminar-forschung.de

Walter Riethmüller, Seminar für Waldorfpädagogik Berlin,
Weinmeisterstraße 16, 10178 Berlin, riethmueller@waldorfschule.de

Michael Zech, Lehrerseminar für Waldorfpädagogik Kassel,
Brabanter Straße 30, 34131 Kassel, zech@lehrerseminar-forschung.de

Der Redaktionsschluss für die zwei Hefte im Jahr ist jeweils am 15. Mai und 15. November.

ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Robin Schmidt

Digitaler Wandel als Gesellschaftssituation – Herausforderungen für Mensch, Gesellschaft und Pädagogik

Referat eines Vortrags am 22. September 2017 am Goetheanum im
Rahmen der Tagung »Digitale Zeit – Pädagogik – Perspektiven«
Bearbeitet von Walter Riethmüller

1. Die Entstehung einer neuen Lebenswelt

1.1. 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 – 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.

1.2. 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, Professor an der Pädagogischen Hochschule in Schwyz, bringt es in seiner »Leitmedienswechsel-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 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 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«n, da man durch das Verbiehen die Kinder und Jugendlichen, die es betrifft, zu Abweichtlern 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. 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.

1.3. 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 dann, wenn wir diese Geräte nur wenig benutzen; die Art und Weise unseres Zusammenlebens, 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, Offline-Sein 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 unwahrnehmbar 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.

2. Die neue technische Lebenswelt vor 100 Jahren: Rudolf Steiners Beitrag

2.1. Naturwissenschaftliche Weltanschauung

Darin liegt eine interessante Parallele zu der Zeit, in der die erste Waldorfschule gegründet wurde. 1919 war die dritte Generation der Proletariatskinder schulreif, 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 technisch-naturwissenschaftlichem 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, wie auch an seiner Werkentwicklung nachvollziehbar, indem er zunächst ein anderes Welt-Erkennen, eine andere Erkenntnistheorie, eine andere Weltanschauung zu entwickeln begann (z. B. »Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen 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 Le-

benswelt 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?

2.2. 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 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 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 Errungenschaft, die aus diesem Bewusstsein überhaupt erst möglich ist; die Frage von Demokratie, der Gestaltung des sozialen Lebens aus den Intentionen des Individuums; die Frage nach einer Sinngebung des Lebens, einer Spiritualität aus dem Ich als ein drittes Feld, auf dem die Probleme heute nicht weniger geworden sind.

3. Vom Leben in der digitalen Lebenswelt

3.1. 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. 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.

Michel Maffesoli, 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.

3.2. 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, 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 hin-

durch 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 kommende Form des Humanismus.

3.3. »Junggesellenmaschinen«

Die zweite Verlustebene hängt mit der biographischen Dimension zusammen. Nach den Worten des französischen Philosophen Jean Baudrillard 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. 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 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‹ ... 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.

3.4. In der Filter Bubble

Die dritte Dimension des Verlustes ist die Beziehung zum Anderen als einem ganz Anderen. Baudrillard 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«), 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.

3.5. 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, 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.

4. 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, wenn sich die Erfahrung der Freiheit in dieser Weise wandelt?

4.1. 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. Indem Baudrillard etwa sagt, die digitalen Medien machen uns zu zerebral Behinderten, zu geistig Behinderten; und so schließt man, man muss sich von deren Einfluss freihalten. Im Hinblick auf die veränderte Lebenssituation ist das aber heute gar nicht lebbar. 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. Baudrillard hat ja durchaus recht mit dieser Analyse; in gewissem Sinne entspricht die Situation des digitalen Lebens ja einem heilpädagogischen

Fall; in der Terminologie der anthroposophischen Menschenkunde: Wir sind gesellschaftlich gesehen 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 Ideen Rudolf Steiners viel Weisheit beizutragen hätten.

4.2. Pädagogik der schützenden Hand

Die zweite Frage: Wie können das Waldorfpädagogen konkret angehen? Es lohnt sich hier sehr, meine ich, wie in dieser Tagung, 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«, 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« enga-

giert 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.

4.3. 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«, 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? »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 Lehrerperspektive: 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 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 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 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 Ver-

kehrserziehung: wir können Kinder nicht davor bewahren, dem lebensgefährlichen Straßenverkehr zu entgehen: 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, 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?

(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 Erfah-

rung 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.

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.

4.4. 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 muss man sich wehren und aussteigen – oder man wird durch die Verhältnisse bestimmt.

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, der bewährten Meinung, 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 es bei sich sein kann. Gast und Gastgeber treffen sich an der Türschwelle. Hier, an der Schwelle, entscheidet sich, ob 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 ereignet sich Gastfreundschaft dann, wenn »der Gast zum Gastgeber des Gastgebers« wird. Sie tauschen ihre Rollen und befreien sich dadurch gegenseitig zum Anderen. Ein Denkbild, eine Imagination für die Intentionen einer pädagogischen Kultur in den Voraussetzungen einer digitalen Lebenswelt könnte solche Gastfreundschaft sein.