

# Medienbildung im waldorfpädagogischen Kontext. Bewusstseinsrevolutionärer Impuls - Unterrichtspraktisches Modell für die Oberstufe

**Patricia Feise-Mahnkopp**

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Standort Mannheim, Deutschland,  
Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Der Artikel lotet vor dem Hintergrund medien- und bewusstseinsrevolutionärer Ausführungen Rudolf Steiners zunächst das allgemeine Spannungsfeld aus, in dem sich Medien- und Waldorfpädagogik heute befinden. Der argumentative Rahmen wird dabei einerseits von Überlegungen zur Medienkompetenz bzw. zur subjektorientierten Medienbildung im medienpädagogischen Diskurs bestimmt, andererseits durch im waldorfpädagogischen Diskurs vorherrschende Konzepte und Leitbilder. Im Rekurs auf das Medienkompetenzmodell Bernd Schorbs sowie die von Olaf Oltmann artikulierten Überlegungen zur Bildung der Urteilskraft in der Waldorfschuloberstufe werden diese Ausführungen anhand einer Unterrichts-Reihe in der 12. Klasse konkretisiert. Zentrale Didaxe ist die MATRIX-Filmtrilogie – elaboriertes popkulturelles Artefakt mit Kunst- und Kultstatus, das die SuS nicht nur zu einer kritisch-reflexiven, affektiv-emotionalen, sozial-normativen sowie produktiv-praktischen Kompetenzbildung anregt, sondern diese auch im bewusstseinsrevolutionären Sinn zu impulsieren vermag.

*Schlüsselwörter:* Medienkultur, Bewusstseinsentwicklung, Medienerziehung / -pädagogik, Waldorfpädagogik, Medienkompetenz

**ABSTRACT.** With reference to Rudolf Steiner's notion of media and the evolution of consciousness, this article reflects on the first hand on conditions and key concepts of contemporary media and Waldorf pedagogy while focusing on media competence and holistic respectively anthroposophical education. On the other hand, a concrete teaching model for secondary media education in Waldorf schools will be presented by referring to Bernd Schorb's notion of media competence as well as to Olaf Oltmann's notion of the development of the faculty of judgement in secondary Waldorf education. The concrete teaching model is built on pedagogical and didactical reflections on the MATRIX-trilogy, a popcultural masterpiece, encouraging the pupils not only to the generation of media competence in a reflexive, aesthetical, socio-ethical and practical way, but providing them also with significant impulses for the evolution of consciousness.

*Keywords:* Media Culture, evolution of consciousness, media education / pedagogy, Waldorf education / pedagogy, media competence.

## I. Vorüberlegungen und Intention

„An solchen Stellen ist der Wille dazu vorhanden, die Menschenkraft zusammenzuspannen mit Maschinenkraft. Diese Dinge dürfen nicht so behandelt werden, als ob man sie bekämpfen müsste. Das ist eine ganz falsche Anschauung. Diese Dinge werden nicht ausbleiben, sie werden kommen. Es handelt sich nur darum, ob sie im weltgeschichtlichen Verlaufe von solchen Menschen in Szene gesetzt werden, die mit den großen Zielen des

Erdenwerdens in selbstloser Weise vertraut sind und zum Heil der Menschen diese Dinge formen, oder ob sie in Szene gesetzt werden von jenen Menschengruppen, die nur im egoistischen oder im gruppenegoistischen Sinne diese Dinge ausnützen. Darum handelt es sich. Nicht auf das Was kommt es in diesem Falle an, das Was kommt sicher; auf das Wie kommt es an, wie man die Dinge in Angriff nimmt. Denn das Was liegt einfach im Sinne der Erdenentwicklung. Die Zusammenschmiedung des Menschenwesens mit dem maschinellen Wesen, das wird für den Rest der Erdenentwicklung ein großes, bedeutsames Problem sein.“

Mit diesen Worten beschreibt Rudolf Steiner im November 1917 – aus heutiger Sicht prophetisch – die *conditio humana* im digitalen Zeitalter (Steiner, 1992, S. 218f.). Hat die Verschmelzung von Mensch und „transklassischer Maschine“ (Günther, 2002) – prototypisch: der Personal Computer - gegenwärtig doch einen neuen Grad erreicht, der insbesondere durch weitreichende Fortschritte auf dem Gebiet der alltagstauglichen Anwendung künstlicher Intelligenz - prototypisch: das Smartphone - gekennzeichnet ist.<sup>1</sup>

Genauer bezeichnet Steiner die „Zusammenschmiedung des Menschenwesens mit dem maschinellen Wesen“<sup>2</sup> als ein „großes, bedeutsames Problem“<sup>3</sup>, weist zugleich jedoch nachdrücklich darauf hin, dieses nicht als ein – reversibles – Übel zu begreifen, sondern als – irreversible – Notwendigkeit von hohem bewusstseinsevolutionären Potential (ebd.).<sup>4</sup>

D.h. aus anthroposophischer Sichtweise steht der Mensch angesichts der fast ubiquitären (elektronischen) Mediatisierung heute vor der Entscheidung, sich entweder ganz dem materialistischen Impuls, der sich in der mensch-maschinellen Verschmelzung manifestiert, zu ergeben – und somit in die „Unter-Natur“ der Technik abzusteigen – , oder den materialistischen Impuls durch eine bewusste Orientierung an der „Über-Natur“ des Geistes zu transzendieren, d.h. spirituelle (Selbst) Bildung zu betreiben (Steiner, 1998, S. 256f).<sup>5</sup> Doch auch aus allgemeiner Perspektive lässt sich konstatieren, dass wohl nichts weniger auf dem Spiel zu stehen scheint als die Frage nach der Zukunft des Menschen, wobei diese mit hoher Wahrscheinlichkeit über die Frage entschieden werden wird, wie (menschliches) Bewusstsein / Kognition zu verstehen ist: ausschließlich als rationales Vermögen (dessen Funktionsgesetze bei der Generation der Künstlichen Intelligenz gleichsam ‚nur‘ kopiert werden müssen)<sup>6</sup> oder als geistige Kapazität, die mehr als das umfasst – sei dieses ‚mehr‘ nun als ein leiblich-seelisch wirksam werdendes Vermögen<sup>7</sup> oder als ein transrationales bzw. spirituell wirksam

1. *Google* beispielsweise, Marktführer im Bereich Suchmaschinen / Internetdienste, hat mit „google now“, einem persönlichen Assistenten, der seinen Nutzer auf Reisen z.B. unaufgefordert daran erinnert, wegen eines Staus früher aufzubrechen, da der Mietwagen sonst nicht mehr rechtzeitig abgegeben werden kann, ein Programm entwickelt, das künstliche Intelligenz für den medialen Alltagsgebrauch zur Verfügung stellt. Aktuell arbeitet der Konzern am Ausbau der Fähigkeiten dieses Programms: die Funktion „now on tap“ ermöglicht dem Nutzer eines Smartphones mit Googles Android-Betriebssystem auf Knopfdruck Zugriff auf einen intelligenten Assistenten, der versteht, was der Nutzer gerade sieht - bzw. vorausahnt, was er als nächstes machen könnte. Bekommt der Nutzer beispielsweise eine SMS seiner Mitbewohnerin, dass er unbedingt Kaffee mitbringen soll, bietet Google an, automatisch eine Erinnerung an den Einkauf zu erstellen, die erscheint, sobald man sich in der Nähe eines Supermarktes befindet (Rest, 2015, 29.05.15).

2. Bedingung der Möglichkeit dieser Zusammenschmelzung ist nach Steiner der Umstand, dass der Mensch von Geburt bis zu seinem Tod von einem Doppelgänger begleitet wird bzw. dass dieses nicht zur menschlichen Organisation gehörige Wesen das Nervensystem mit den elektrischen Strömen versorgt, die es für die Verarbeitung von Sinneswahrnehmungen benötigt (Steiner, 1992, S. 58ff).

3. Eine Haltung, die gegenwärtig von vielen Intellektuellen, darunter auch der namhafte Physiker Stephen Hawking, vertreten wird (Offener Brief des Future Life Instituts, 2015).

4. Impliziter Referenzpunkt Steiners sind vorangegangene Ausführungen über signifikante Prozesse in der geistigen Welt, in deren Folge diejenigen Kräfte, die eine Spiritualisierung der Menschen zu verhindern suchen, in den irdischen Bereich hineingestürzt wurden. Seitdem, so Steiner, kann der Mensch zwar vermehrt spirituelles Wissen aus der geistigen Welt empfangen, zugleich arbeiten die ahrimanischen Kräfte aber daran, diesen Prozess auf der irdischen Ebene durch materialistische Impulse zu stören. Innerhalb dieses Geschehens kommt der unheiligen Allianz zwischen dem ahrimanischen Doppelgänger, dem seelenlosen Wesen, das den Menschen zwischen Geburt und Tod begleitet, und den Doppelgängerphänomenen in der elektronischen Maschinen- / Medienwelt - Avatare etc. - eine unheilvolle Rolle zu: diese kann, sofern ihr nicht bewusst geistige Impulse entgegen gesetzt werden, die Entwicklung des Menschen massiv behindern (Neider, 2012, S. 68f.).

5. Sollten die von Steiner geprägten Begrifflichkeiten hier und im Folgenden nicht nachvollzogen werden können, können sie als heuristische Größen verstanden werden.

6. Insbesondere die dem „Deep Learning“-Konzept verpflichtete Forschungsansätze - ein Konzept, in dem versucht wird, die Neuronenverbindungen im menschlichen Gehirn zu simulieren - fußen auf der radikalen Überzeugung, dass die menschliche Intelligenz nur auf einem einzigen Algorithmus basiert (Schulz, 2014, 26.04.14).

7. Vgl. exemplarisch Damasio (2002) für die neurowissenschaftliche Forschung sowie Fuchs (2000) für die phänomenologische Anthropologie.

werdendes Vermögen<sup>8</sup> zu denken. In ersterem Fall läge die Superiorität der künstlichen Intelligenz bzw. die Inferiorität des Menschen im weiteren Entwicklungsverlauf ebenso wie die Verkümmern der leiblich-seelischen und spirituellen Fähigkeiten des Menschen auf der Hand.<sup>9</sup> In letzterem Fall kann die Souveränität des Menschen über die (transklassischen) Maschinen / die künstliche Intelligenz gewahrt bzw. dessen ganzheitlich-transrationale Entwicklung gewährleistet bleiben.<sup>10</sup>

Die diesbezüglich von Steiner geforderte Hinwendung zu der Über-Natur des Geistes aber ist nicht an eine medienabstinente Haltung gebunden, vielmehr intendiert sie einen durchaus aktiv-gestaltenden Umgang mit der elektronischen Medienkultur: „(...) ob sie im weltgeschichtlichen Verlaufe von solchen Menschen in Szene gesetzt werden, die mit den großen Zielen des Erdenwerdens in selbstloser Weise vertraut sind und zum Heil der Menschen diese Dinge formen, oder ob sie in Szene gesetzt werden von jenen Menschengruppen, die nur im egoistischen oder im gruppenegoistischen Sinne diese Dinge ausnützen“, heißt es im eingangs genannten Zitat (Steiner, 1992, S. 219).

Medienpädagogisch gewendet bedeutet dies, ein Medienhandeln zu fördern, das nicht durch passiven und geistlosen Konsum, sondern durch aktive und geistvolle Produktivität gekennzeichnet ist. D.h. die im bildungswissenschaftlichen Diskurs so nachdrücklich geforderte Generation von Medienkompetenz – verstanden im Habermaschen Sinn als eine das mündige Subjekt zu einer wirkmächtigen kommunikativen Teilhabe in der Gesellschaft befähigenden Schlüsselqualifikation (Süss et al., 2013, S. 122f.) – sollte auch – und gerade – im anthroposophischen Diskurs bzw. in einer durch diesen impulsierten waldorfpädagogischen Praxis handlungsleitend sein. Dabei fügt sich eine solche Forderung nicht nur passgenau in die Kompetenzorientierung der allgemeinen Bildungsstandards (vgl. hier insbesondere den KMK-Beschluss vom 08.03.15) ein, sondern auch in die im waldorf-pädagogischen Fachdiskurs artikulierte Kompetenzorientierung (Götte et al., 2009). Zugleich gilt mit Spanhel (2002; 2006), dass sich medienpädagogisches Denken und Handeln stets im Hinblick auf den ganzen Menschen zu verorten habe. Verbunden mit der Rede von einer zu fördernden Medienkompetenz ist daher eine subjektorientierte Pädagogik, die Medienbildung nicht nur als Teil der allgemeinen Persönlichkeitsbildung begreift, sondern dies auch unter anthroposophischer Akzentuierung unternimmt (exemplarisch Hübner, 2015). Dies gilt einmal mehr, da mit Schorb darauf hinzuweisen ist, dass sich die Zielvorstellung einer zu veranlagenden Medienkompetenz und die Idee einer subjektorientierten Medienbildung medienpädagogisch nicht ausschließen müssen (Schorb, 2009). Zudem sind alters- bzw. entwicklungspezifische Faktoren zu berücksichtigen, denn (medien) pädagogisches Denken und Handeln mit Erwachsenen trifft auf andere Bedingungen bzw. ist anderen Leitvorstellungen unterworfen als (medien) pädagogisches Handeln mit Kindern und Jugendlichen (Süss et al., 2013, S. 122).

Vor diesem Hintergrund ist die Intention des vorliegenden Beitrags eine zweifache: zum einen soll eine definitorische Annäherung an Medienkompetenz / mediale Bildung aus waldorfpädagogischer Perspektive unternommen werden. Dabei ist zu fragen, wie sich Medienkompetenz in das waldorfschulpädagogisch zu veranlagende Kompetenzspektrum – Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (ebd., S. 60ff) – einfügt. Zudem ist es nötig, zunächst allgemeine medienpädagogische Gesichtspunkte in Bezug auf waldorfspezifische Grundannahmen und Konzepte zu beleuchten, wobei die Auslotung des Spannungsfeldes zwischen indirekten und direkten Ansätzen geboten ist. Sodann wird die Notwendigkeit direkten medienpädagogischen Handelns für die Waldorfschuloberstufe aufgezeigt bzw. ein solches am Beispiel einer fächerübergreifenden Unterrichtsreihe (Epoche) zur elektronischen Medienkultur spezifiziert. Schließlich werden die Ausführungen im Rekurs auf das Medienkompetenzmodell Bernd Schorbs eng geführt (Schorb, 2005). Zeichnet sich dieses doch dadurch aus, das es einem umfassenden Verständnis medialer Bildung verpflichtet ist, in das sich auch waldorfpädagogische Grundlagen durchaus passgenau einfügen. Da das Schorbsche Modell aber nicht nur für die waldorfschulpädagogische Praxis fruchtbar gemacht, sondern dieses

8. Vgl. exemplarisch die gedanken-monistische Erkenntnistheorie Steiners (2011a, 2011b).

9. Dass ein solches Szenario nicht der Science-Fiction-Imagination entspringt, sondern in medienanthropologischen Diskursen real durchdacht bzw. nachgerade gefordert wird, belegt eine spezifische Richtung des medienanthropologischen Diskurses (Moravec, 1998).

10. Wobei auch diese eine transhumane Implikation aufweist; transhuman nicht im Sinne der oben skizzierten medienanthropologischen Auffassung, sondern transhuman im Sinne eines transpersonalen, kosmischen Bewusstseins (exemplarisch Maslow et al., 1993).

durch anthroposophische Gesichtspunkte selbst auch erweitert wird, verstehen sich die hier angestellten Überlegungen zum anderen auch als Beitrag zur allgemeinen Medienkompetenz- / Medienbildungs-Debatte.

## II. Indirekter medienpädagogischer Zugang

Im waldorfpädagogischen Diskurs wird im Hinblick auf mediale Bildung zumeist auf die Wirksamkeit *indirekten* medienpädagogischen Handelns verwiesen (exemplarisch Hübner, 2015, S. 273ff). Dahinter steht die Grundannahme, dass die alle Sinne des Menschen ansprechende sowie die individuelle Entwicklung und Persönlichkeitsbildung fördernde Waldorfpädagogik Kinder und Jugendliche allgemein, d.h. ohne die Einbindung von direktem medienpädagogischen Handeln, dazu anregen könne, Fähigkeiten auszubilden, die sie als Erwachsene für einen kompetenten bzw. mündigen Umgang mit (elektronischen) Medien benötigen: eine reiche Wahrnehmungsfähigkeit, kritische Urteilsfähigkeit sowie produktiv-künstlerische Handlungsfähigkeit (Bleckmann, 2012, S. 83ff).<sup>11</sup>

Im Besonderen wird darauf verwiesen, dass Vorschul- und Grundschulkindern nicht bzw. möglichst wenig mit elektronischen Medien in Berührung kommen sollten (Hübner, 2015, S. 271f.), da sich verfrühter Kontakt mit elektronischen Medien störend auf die sich in diesen Lebensaltern vollziehenden leiblichen und seelischen Entwicklungsprozesse<sup>12</sup> auswirken könne.<sup>13</sup> Die Annahme einer negativen Auswirkung von Medienkonsum auf die körperlich-seelische Entwicklung in der frühen und mittleren Kindheit (und damit indirekt auch auf die Konstitution bzw. Fähigkeiten als Erwachsene) wird dabei, wenn auch in anderer Terminologie, gegenwärtig durch die neuro- und kognitionswissenschaftlich orientierte Entwicklungs- und Bildungsforschung bestätigt (ebd., S. 324ff). Die Annahme der Wirksamkeit von ganzheitlichen, d.h. leibliche, seelische und geistige Faktoren gleichermaßen berücksichtigenden, Bildungsimpulsen hingegen erhält gegenwärtig sowohl durch die phänomenologische Bildungsforschung (exemplarisch Liebau, 2007) als auch durch die Salutogenese-Forschung Rückendeckung (Fischer et al., 2013). D.h. auch wenn die Umsetzung der Forderung nach möglichst wenig Berührung der Vorschul- und Grundschulkindern mit (elektronischen) Medien angesichts der heute fast ubiquitären Mediatisierung im privaten und öffentlichen Raum<sup>14</sup> schwierig bis unmöglich ist, sollten PädagogInnen – die ja nicht umhin können, auf diese Erfahrungen zu reagieren – sich im Hinblick auf das dabei zum Einsatz kommende Methodenarsenal möglichst an indirektem medienpädagogischen Handeln orientieren, d.h. Impulse setzen, die die Kinder in ihrer leiblichen und seelischen Entwicklung stärken.<sup>15</sup>

## III. Direkter medienpädagogischer Zugang

Im Hinblick auf innere, d.h. entwicklungsbezogene, sowie äußere, d.h. sozio-kulturelle, Bedingungsfaktoren – bzw. deren Wechselwirkungen – erweist sich der indirekte Zugang für die nachfolgenden Lebensalter bzw. Klassenstufen jedoch nicht als hinreichend. Bezüglich der inneren Bedingungsfaktoren sei – neben dem Phänomen des „Rubikons“, d.h. dem Moment, in dem das ca. neunjährige Kind in eine deutliche Individualisierungsphase eintritt, die von einer nicht mehr ungetrennt erlebten Selbst- und Weltwahrnehmung begleitet wird (individuelle Schwankungen selbstredend eingedenk), ein Umstand, der bei der Veranlagung

11. Wie Bleckmann betont, können diese Kinder und Jugendliche davor bewahren, Ängste und Süchte zu entwickeln (ebd., S. 67ff).

12. Gemäß des anthroposophischen Menschenbildes bzw. der daran ausgerichteten Entwicklungstheorie sind dieser eher als *Bildeprozesse* zu verstehen, d.h. als durch die jeweilige Individualität impulierte leib-seelische Gestaltungsprozesse (Steiner, 2011c).

13. Namentlich auf die sich (idealtypisch) um das siebte Lebensjahr herum vollziehende Freisetzung des Ätherleibes, aber auch auf die sich im Jugendalter vollziehende Freisetzung des Astralleibes; vgl. zum dahinter stehenden, am anthroposophischen Menschenbild ausgerichteten, Entwicklungsmodell sowie der darauf Bezug nehmenden Pädagogik exemplarisch Steiner (2011c).

14. In Familien mit sechs- bis 13-jährigen Kindern besteht hinsichtlich Fernseher, Handy/Smartphone, Computer/Laptop und Internetzugang (nahezu) Vollausrüstung (KIM-Studie, 2014, S. 8).

15. Aus dem waldorfpädagogischen Spektrum sei hier exemplarisch auf die Rhythmisierung des Unterrichts sowie die besondere Bedeutung des Erzählens / der Sprachgestaltung, aber auch auf das Formenzeichnen, das Dramatische Spiel sowie die musisch-künstlerischen Elemente verwiesen (Carlgrén & Klingborg, 2009). Insbesondere aber auf die phänomenologische Grundhaltung (Schieren, 2012), die das lebendige Mitgestalten, -fühlen und -denken der SuS zugleich als methodischen Ausgangspunkt und als pädagogische Zielvorstellung setzt.

von Kompetenzen in diesem Lebensalter Berücksichtigung finden sollte – insbesondere auf Veränderungen verwiesen, die um das 12. Lebensjahr herum auftreten. Am Übergang zum Jugendalter tritt das Kind nicht nur in das Stadium der formal-operationalen Intelligenz ein (Piaget, 1992), sondern seine Entwicklung ist zunehmend auch durch wachsende Autonomie / Suche nach der eigenen Identität bzw. bewusste Abwendung von früherem kindlichen Verhalten, verstärkte Hinwendung zu anderen (Gleichaltrigen) sowie ausgeprägtes Interesse an der es umgebenden Welt gekennzeichnet (Götte et al., 2009, S. 123ff).

Eine Entsprechung finden die skizzierten Veränderungen im Mediennutzungsverhalten von Kindern in dieser Lebensphase. Laut KIM-Studie 2014<sup>16</sup> nutzen Kinder in diesem Lebensalter mehrheitlich erstmals in signifikantem Ausmaß die kommunikativen, sozialen, wissens- und unterhaltungsbezogenen Möglichkeiten der elektronischen Medienkultur – insbesondere in Form des Handys / Smartphones sowie Internets<sup>17</sup> –, wobei die Nutzung auf der einen Seite der Autonomiestärkung bzw. Identitätsstiftung dient,<sup>18</sup> auf der anderen Seite jedoch freundschafts- bzw. gemeinschaftsbildenden Charakter hat. Da Kinder diese Medienerfahrungen überwiegend zu Hause bzw. im Freundeskreis machen, gerade in bildungsfernen Milieus aber selten eine (kindgerechte) Aufklärung über Gefahren und Risiken der elektronischen Medienkultur erfolgt, sollte auch aus (waldorf) schul-pädagogischer Warte ab der 5. / 6. Jahrgangsstufe auf diesen Umstand reagiert werden. Beispielsweise könnten die Schülerinnen und Schüler (im Folgenden: SuS) in angeleiteten Unterrichtsprojekten erfahrend lernen, wie mit (altersgerechten) kommunikationsorientierten Angeboten des WWW<sup>19</sup> oder Infotainment-Angeboten / Suchmaschinen für Kinder umzugehen ist.<sup>20</sup> Indem sie solchermassen ihre Medienkompetenz stärken, stärken sie zugleich auch ihre Fach- und Methoden- sowie Sozial- und Selbstkompetenz.

#### IV. Medienpädagogische Implikationen der Oberstufenzeit

Die nächste Phase, der in medienpädagogischer Hinsicht besonders Rechnung getragen werden sollte, ist die Adoleszenz, eine von gravierenden leiblichen, seelischen und geistigen Umbildungen gekennzeichnete Entwicklungsphase, die mit Oerter und Montada (idealtypischerweise) in drei Zeitabschnitte unterteilt werden kann: frühe (11 bis 14 Jahre), mittlere (15 bis 17 Jahre) sowie späte Adoleszenz (zwischen 18 und 21 Jahren) (Oerter und Montada, zit.n. Götte et al., 2009, S. 221). Im Folgenden konzentriere ich mich auf die medienpädagogischen Implikationen der Oberstufenzeit (die in der Waldorfschule die Jahrgangsstufen 9-12 bzw. im Falle von Abiturklassen auch die 13. Jahrgangsstufe umfasst), d.h. auf die mittlere sowie die beginnende späte Adoleszenz. Grundsätzlich aber sind adoleszente Jugendliche nicht nur intensiv damit beschäftigt, sich körperlich und seelisch selbst wahr- bzw. anzunehmen, was eine starke Selbstbezüglichkeit bzw. oftmals auch eine egozentrische Fokussierung auf die in ihrer tiefen Dramatik als einzigartig erlebte Gefühls- und Gedankenwelt zeitigt, zugleich aber auch häufig von einer nicht minder starken Unsicherheit

16. Für die KIM-Studie 2014 wurden zwischen dem 9. Mai 2014 und dem 20. Juni 2014 insgesamt 1.209 deutschsprachige Schulkinder im Alter zwischen 6 und 13 Jahren computergestützt persönlich-mündlich (CAPI) zuhause befragt. Parallel zur Befragung der Kinder erfolgten die Interviews der Haupterzieher mit einem Selbstausfüllerfragebogen (paper & pencil). Das Auswahlverfahren erfolgte nach einem Quotenverfahren. Die Sample Points wurden geschichtet nach Bundesland und Gemeindetyp (BIK Ortsgrößenklassen) zufällig ausgewählt. Innerhalb der Sample Points wurden die Befragten anhand von Quotenvorgaben mit den Merkmalen Geschlecht x Alter, Geschlecht x Alter x Bundesland und Gemeindetyp (BIK) x Bundesland entsprechend der aktuell vorliegenden Daten des Statistischen Bundesamts ausgewählt. D.h. die Ergebnisse sind repräsentativ für die Sechs- bis 13-Jährigen in Deutschland (KIM-Studie, 2014).

17. Handy-/Smartphonebesitz sowie die Nutzung von PC / Laptop (on- und offline) spielen vorher noch keine signifikante Rolle; nur zehn Prozent der 6-7-Jährigen besitzt ein Handy/Smartphone, bei den 12- 13-Jährigen sind es 83% und auch erst in diesem Lebensalter zählen 6 von 10 Kindern zu regelmäßigen Nutzern des PC / Laptops bzw. nutzen regelmäßig Angebote aus dem www. Dabei werden die genannten Medien primär für kommunikative Zwecke (Nachrichten, Verabredungen, social media) bzw. für Hausaufgaben / Lernen sowie zur Unterhaltung genutzt.

18. Um das zwölfte Lebensjahr herum geht das Interesse an kindlichen Themen - z.B. „Tiere“ - stark zurück, wohingegen das Interesse an jugendlichen Themen wie „Musik“ oder „Kleidung / Mode“ deutlich ansteigt.

19. Dazu gehört in erster Linie das Wissen, persönliche Daten und Bilder sowie Daten und Bilder von Familienangehörigen und / oder Freunden nicht ungefragt preiszugeben, in sozialen Netzwerken und Chats wie im realen Leben grundlegende Höflichkeitsgebote einzuhalten und persönliche Angriffe - Stichwort Cyber-Mobbing - außen vor zu lassen.

20. Die SuS lernen nicht nur, wie man auf Webpages navigiert, sondern eignen sich dabei auch erste altersgerechte Kompetenzen über den Umgang mit / die Bewertung von unterschiedlichen Wissensquellen im Netz an.

bzw. einem noch nicht konsolidierten Selbstwertgefühl begleitet wird (Siegler et al., 2011, S. 433ff)<sup>21</sup>, sondern in Folge der sich in dieser Phase vollziehenden Freisetzung des Astralleibes verfügen die SuS auch über ein gesteigertes seelisches Wahrnehmungsvermögen / -bedürfnis sowie ein ausgeprägtes Vermögen / Bedürfnis nach Bildung der eigenen Urteilskraft bzw. danach, diese an und in der Welt zu erproben. Leitmotivisch steht über der Adoleszenz die immer bewusster werdende Frage nach der eigenen Identität bzw. Lebensaufgabe (Erikson, 1966; Steiner, 2011c, S. 52f.; 1995, S. 24ff).

Diese Implikationen berücksichtigend beschreibt Oltmann den (idealtypischen) Verlauf der sich differenzierenden Ausprägung der Urteilskraft in der Oberstufenzeit wie folgt. Zunächst dominiert das Vermögen / Bedürfnis nach praktischer Urteilskraft in der 9. Jahrgangsstufe, sodann das nach *theoretischer Urteilskraft* in der 10. bzw. das nach *seelischer Urteilskraft* in der 11. und schließlich das nach *individualisierter Urteilskraft* in der 12. Jahrgangsstufe (Oltmann, 1986).<sup>22</sup> Letztere zeichnet sich dadurch aus, dass die reflexive Urteilskraft durch anschauende Urteilskraft so angereichert wird, dass der junge Mensch seine Persönlichkeit durch die Begegnung mit der eigenen geistigen Individualität erkennen bzw. aus dieser Erkenntnis heraus soziale Gestaltungsimpulse entwickeln kann.<sup>23</sup>

In Korrespondenz dazu ist auch das medienpädagogische Handeln in der Oberstufe zu differenzieren. Wobei zunächst der Hübnerschen, an Steiners Forderung nach einem praktischen Verstehen-Können der den Menschen umgebenden Technik orientierten, Haltung zuzustimmen ist, dass im Umgang mit Medien in der 9. / 10. Klasse primär ein praktisches, in der 11. und 12. Klasse hingegen zunehmend ein theoretisches Können und Wissen ausgebildet werden sollte (Hübner, 2015, S. 403). Dabei fällt jedoch eine deutliche Fokussierung auf praktisch-instrumentelle bzw. analytische Kompetenzbildung auf.<sup>24</sup> Um der hier intendierten subjektorientierten Medienpädagogik bzw. einer Medienbildung, die den ganzen Menschen – in anthroposophischer Akzentuierung – im Blick hat, Genüge zu tun, sollte das Spektrum daher entsprechend ergänzt werden.

Diese Ergänzung kann im Rückgriff auf das von Bernd Schorb entwickelte Medienkompetenz-Modell unternommen werden. Mit Schorb sind Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten bezüglich der *kognitiv-reflexiven* (1), der *affektiv-emotionalen* (2), der *sozial-normativen* (3) sowie der *produktiv-pragmatischen* (4) Dimension der (elektronischen) Medien zu unterscheiden. D.h. die SuS sollen „(...) auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien aneignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umgehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln gestalten können“ (Schorb, 2005, S. 262).

Die von Oltmann skizzierten Gradationen der Urteilsfähigkeit gehen, bis auf die mit Hilfe der anschauenden Urteilskraft zu erreichende individualisierte, in den von Schorb genannten Dimensionen auf. Das Schorbsche Modell ist daher um eine fünfte Dimension, die geistig-anschauende, zu erweitern (Schieren, 2012).

Dass das solchermaßen modifizierte Modell als tragfähige Richtschnur für medien-pädagogisches Handeln in der Waldorfschuloberstufe dienen kann, soll anhand der fächerübergreifenden Epoche, „Chancen und Risiken der digitalen Medienkultur“, für die zwölfte Jahrgangsstufe exemplarisch gezeigt werden. Diese ist fächerübergreifend konzipiert, da Medienkompetenz bzw. eine umfassende mediale Bildung im skizzierten Sinn nur integrativ generiert bzw. impulsiert werden kann.<sup>25</sup>

21. Umstände, die die Adoleszenz im Hinblick auf psycho-soziale Interaktionen als höchst störanfällige Größe erscheinen lassen (ebd.).

22. Die Übergänge zwischen den einzelnen Erscheinungsformen der Urteilskraft sind fließend.

23. Terminologisch beziehe ich mich damit auf Goethes Auffassung einer *anschauenden* Urteilskraft in Ergänzung zu der *reflektierenden* Urteilskraft bei Kant; d.h. auf die Auffassung eines produktiven sinnlich-geistigen Gewährwerdens (Goethe, 1981).

24. U.a. kennen die SuS ab der 9. Klasse die Sprache der fotografischen und filmischen Bilder (einschließlich Werbung) bzw. sie können Filme analysieren und selbst herstellen, so wie sie in Klasse 10 den Aufbau einer CPU praktisch verstehen können. In Klasse 11 werden sie in die Programmiersprache eingeführt bzw. können praktisch verstehen, wie man die Abläufe des Lebens algorithmisch erfassen und nachbilden kann. In Klasse 12 hingegen können der Aufbau des Internets oder die physikalischen Grundlagen des Flachbildschirms behandelt werden (ebd., S. 401ff).

25. D.h. nicht ein einzelnes Unterrichtsfach - „Medienkunde“ o.ä. - vermag die nötigen Impulse zu setzen, vielmehr sollten in jedem Fach entsprechende Impulse gesetzt werden, so dass sich Medienkompetenz / mediale Bildung durch das fächerübergreifende Zusammenspiel dieser Impulse generiert (Wagner, 1992, S. 135ff).

## Unterrichtsmodell: „Chancen und Risiken der digitalen Medienkultur“

Zentrale Didaxe der Epoche ist die MATRIX-Filmtrilogie“ (USA / Australien 1999 / 2003 / 2003), ein sowohl in inhaltlicher als auch in formal-ästhetischer Hinsicht elaboriertes popkulturelles Artefakt mit Kunst- und Kultcharakter, das auf Jugendliche bzw. junge Erwachsene eine besondere Faszination ausübt (Feise-Mahnkopp, 2008). Die besondere Eignung der Trilogie für die Behandlung im Unterricht liegt darin, dass sie den Betrachter zu einem kritischen Meta-Diskurs über Implikationen der digitalen Medienkultur – insbesondere über das Verhältnis von Mensch und (transklassischer) Maschine bzw. das Bedingungs-verhältnis zwischen (digitalen) Medien, Wirklichkeit und Erkenntnis – einlädt (Feise-Mahnkopp, 2008; 2009).

Die Ausgangssituation der dystopischen Filmerzählung kann wie folgt pointiert gekennzeichnet werden:

*Die Welt, wie die Menschheit sie kannte, ist zerstört. Maschinen haben die Macht übernommen und die Sonne verdunkelt. Sie zehren von der Energie der Menschen, die sie in riesigen Anlagen züchten. Um den Menschen ihre Ausbeutung nicht bewusst werden zu lassen, haben sie diese an eine kollektive Neuro-Simulation, die Matrix, angebunden. Nur eine Handvoll noch in Freiheit geborener Menschen, Morpheus und seine rechte Hand, Trinity, leben außerhalb der Matrix; sie warten auf das Kommen eines Mannes, Neo, der ihnen von einem Orakel als der „Auserwählte“ verheißt worden ist, der im Jahr 2199 die Herrschaft der Maschinen beenden und die Menschen befreien wird.*

Vor diesem Hintergrund lässt sich als zentrales Thema der sich entfaltenden Handlung die Entwicklung des bis dato unauffälligen Bürgers Thomas Anderson zu Neo, dem Auserwählten, feststellen bzw. dessen Kampf gegen die Bewusstseinsversklavung durch die *Matrix*. Auch wenn sich diesbezüglich eine christliche Lesart anzubieten scheint, stellt diese doch nur eine Möglichkeit unter vielen dar (die *MATRIX* legt u.a. auch eine gnostische, buddhistische oder islamische Lesart nahe, Feise-Mahnkopp 2008, S. 112ff). Tatsächlich spielt die *MATRIX* aber nicht nur mit zahlreichen religiösen, sondern auch mit zahlreichen philosophischen Bezügen. Aus der Fülle dieser Kodierungen sei hier nur auf die nihilistische – im zweiten Teil der Trilogie erscheint eine explizite Referenz zu Schopenhauers *Die Welt als Wille und Vorstellung* im Bild – bzw. simulationskritische – im ersten Teil der Trilogie erscheint eine explizite Referenz zu Baudrillards *Simula et simulacrum* im Bild – verwiesen. Vor diesem Hintergrund kann die *MATRIX* u.a. auch als zeitgenössische Spielart des platonischen Höhlengleichnisses gelesen werden (ebd., S. 106).

Dennoch generiert die multiple Kodierung kein postmodernes *anything goes*; die spezifische inhaltliche und formal-ästhetische Qualität des Werkes zwingt den Betrachter vielmehr dazu, sich selbst aktiv in den Deutungsprozess einzubringen – wobei neben medienbewusstseinskritischen Positionen durch die „religiöide“ Ästhetik (Polak et al., 2002, S. 54ff)<sup>26</sup> auch und gerade spirituelle Lesarten in individueller Ausprägung befördert werden (Feise-Mahnkopp 2008, S. 196ff, 2010). Phänomenologisch gesprochen kommt der ästhetischen Qualität der Trilogie somit das Vermögen zu, fundamental-transformative Effekte zu zeitigen, die nichts weniger als eine „Umkehrung der natürlichen Lebenshaltung“ bedeuten (Husserl, zit. n. Waldenfels, 1971, S. 68).<sup>27</sup> D.h. dem Zuschauer werden durch die Beschäftigung mit der *MATRIX* Erkenntnismöglichkeiten eröffnet, die über seine gewohnte Wahrnehmung hinausgehen. Mit anderen Worten: die Auseinandersetzung mit der Trilogie vermag u.a. auch transformative Bewusstseinsimpulse anzustoßen, derer es im Rekurs auf Steiner bedarf, um aus der Unter-Natur der Technik in die Übernatur des Geistes aufzusteigen.<sup>28</sup>

26. Der Begriff des „Religiöiden“ beschreibt mit Polak et al. eine in spiritueller Hinsicht entgrenzende Wahrnehmungsdimension, die so lange unspezifisch bleibt, bis sie mit Hilfe konfessioneller oder individueller Inhalte genauer definiert wird (Feise-Mahnkopp, 2008, S. 265f.).

27. Einige der (adoleszenten bzw. jung-erwachsenen) *MATRIX* -Fans berichten von einer ihre selbstverständliche Haltung gegenüber Welt und Wirklichkeit erschütternden Wirkung, in deren Folge sie nicht nur „die Welt mit anderen Augen sahen“ (Leroy), sondern diese Erschütterung - einem Initiationserlebnis nicht unähnlich - auch als von einem religiöiden Gehalt gekennzeichnet erleben, der sowohl tradierte als auch individuelle Ausdeutungen nach sich ziehen kann. In Eirikis Worten beispielsweise liest sich dieser Umstand wie folgt: „(...) but I can tell you how much it has affected me, personally. After I saw the original, I started meditating; I am no longer a Christian, though I bought myself a bible to read in, I study Buddhist tradition, started with Yoga and Nanbudo.“ (Feise-Mahnkopp, 2008, S.198).

28. In Bezug auf das von Steiner impulierte symptomatologische Verständnis - d.h. die Annahme, dass zu beobachtende (kultur)

## Kognitiv-reflexive Medienkompetenz / reflexive Urteilskraft

In inhaltlicher Auseinandersetzung mit dem Film bzw. altersgerecht weiterführenden Materialien (Rezensionen, kultur- und medienphilosophische Essays) können die SuS ihre kognitiv-reflexive Medienkompetenz bzw. die reflexive Urteilskraft hinsichtlich der Ambivalenzen der digitalen Medienkultur schulen. Leitfragen für die Beschäftigung mit den in der MATRIX thematisierten Inhalten könnten dabei sein: Wo liegen Vorteile der (elektronischen) Medienkultur, wo Nachteile? Als mikrodidaktisches Element bietet sich dabei die Beschäftigung mit einer Szene aus dem zweiten Teil der Trilogie an, in der Neo mit dem Senator einen Wortwechsel über die mensch-maschinelle Koexistenz führt (dieser Teil der Epoche lässt sich gut im Deutsch- oder WiPo-Unterricht situieren). Von da aus können weiterführende Betrachtungen über das Mensch-Maschinen-Verhältnis – z.B. hinsichtlich seiner Bedeutung für die Medizin / Biotechnologie aber auch die mediale Alltagskultur – angestellt werden (dieser Teil kann gut im Biologie- oder auch im Philosophie-Unterricht situiert werden).

## Sozial-normative Medienkompetenz

Da die Ambivalenzen der digitalen Medienkultur auch ethisch-moralische Gesichtspunkte berühren, können die SuS in der Auseinandersetzung mit der Trilogie zugleich ihre sozial-normative Medienkompetenz stärken bzw. produktive Anregungen hinsichtlich des eigenen Wirkens in der (Medien) Gesellschaft erhalten. Leitfragen für den Unterricht könnten dabei sein: Wie sehr sind wir selbst gleichsam schon Teil der *Matrix*, welche Verhaltensweisen (als Bürger und als Konsumenten) sind geboten, um das Recht auf Privatsphäre / Datenschutz zu wahren? Welches Verhalten ist im Hinblick auf textuelle und bildliche Selbstpräsentation im Netz (Stichwort Umgang mit *social media*) angezeigt? (dieser Teil der Epoche kann wiederum gut im Deutsch- oder Ethik-Unterricht situiert werden). Ergänzend dazu könnte den SuS im Mathematik-Unterricht ein Verständnis für den PageRank-Algorithmus vermittelt werden, der für das Funktionieren von Suchmaschinen wie *google* verantwortlich ist.<sup>29</sup>

## Affektiv-emotionale Medienkompetenz / anschauende und individualisierte Urteilskraft

In formal-ästhetischer Auseinandersetzung mit der Trilogie können die SuS zugleich auch ihre affektiv-emotionale Medienkompetenz schulen. Dabei wird die Ästhetik der Trilogie nicht nur erlebt bzw. das Erlebte in Beziehung zu den eigenen inneren Entwicklungsprozessen gesetzt (d.h. die seelische Urteilskraft wird angesprochen), sondern durch das Bewusstmachen von Gestaltmitteln und Wirkprinzipien des (digitalen) Films können diese auch kritisch reflektiert werden (dieser Teil der Epoche kann gut im Kunstgeschichtsunterricht situiert werden). Eine Besonderheit stellt dabei der Umstand dar, dass die Ästhetik der Trilogie nicht nur zu einer kritisch-reflektierenden Urteilsbildung anregt, sondern auch und gerade zu einer anschauenden Urteilsbildung. Insbesondere die *bullet time*, Synonym für die spezifische, mit Hilfe der *virtual cinematography* erzeugte, Differenzästhetik der Trilogie<sup>30</sup> wirkt auf den Betrachter nachgerade wie

---

geschichtliche Ereignisse und Phänomene auf dahinter liegende geistige, d.h. bewusstseinsevolutionäre, Entwicklungsprozesse verweisen (Steiner, 1982) - erscheint ein Zusammenhang zwischen der hohen Popularität der Trilogie und den geistigen Entwicklungsprozessen im Bewusstseinsseelenzeitalter plausibel (im geschichtlichen Verlauf unterscheidet Steiner im Hinblick auf die darin zum Tragen kommenden geistigen Entwicklungsimpulse verschiedene Kulturepochen; das Bewusstseinsseelenzeitalter ist dadurch gekennzeichnet, dass es rationalistisch-individualistische Impulse spiritualisiert).

29. Dieser Algorithmus sorgt dafür, dass die Webseiten, die zu einem Suchbegriff angezeigt werden, besonders gut passen. Dabei legt PageRank für jede Webseite, die den Suchbegriff enthält, einen Rang fest. Somit erscheinen die Seiten zu einem Suchbegriff in einer durch die Ränge gegebenen Reihenfolge.

30. Die *bullet time*, die ihren Namen der Szene verdankt, in der mit Hilfe einer ‚virtuellen‘ Kamera Neos Fähigkeiten als Auserwählter dargestellt werden - er vermag mit der Kraft seines Geistes auf ihn zufliegende *bullets* (Pistolenkugeln) in der Luft zu bannen - ein Effekt, der paradoxisch sowohl Bewegtheit als auch Unbewegtheit vermittelt, erinnert dabei nicht nur an das aristotelisch-thomistische Prinzip des „unbewegten Bewegers“ sowie an das von Henri Bergson postulierte Prinzip einer auf Lichtstrukturen beruhenden Bewegung allen Seins, die sich paradoxisch als Unbewegtheit darstellt, sondern entspricht auch Rudolf Ottos phänomenologischer Forderung nach einer „paradoxen Kunst“, d.h. einer das Heilige evozierenden Kunst (Feise-Mahnkopp, 2008, S. 210).

die von Friedrich Schiller beschriebene Wirkung der *Juno Ludovisi*<sup>31</sup>: eine paradoxe Gleichzeitigkeit von unbewegter Bewegung bzw. bewegter Unbewegung (Schiller, 2013, S. 63f.). Genau wie diese vermag sie den Betrachter ästhetisch zu entgrenzen bzw. bringt ihn zu der Wahrnehmung des Erhabenen respektive Heiligen.<sup>32</sup> Ergänzend zu der ästhetischen Beschäftigung mit der Trilogie könnte im Mathematik-Unterricht ein Verständnis für die hinter den Verfahren der *digital cinematography* liegenden Prinzipien, z.B. das der Interpolation, geweckt werden.

Der potentiell bewusstseinsweiternde Impuls der MATRIX wird dadurch verstärkt, dass durch ihre spezifische inhaltlich-formale Gestaltung nicht nur ein Meta-Diskurs über Wissen und Glauben, sondern auch ein Meta-Diskurs über rationale und transrationale Erkenntnisformen initiiert wird, zu dem sich der Betrachter in ein Verhältnis setzen muss (Feise-Mahnkopp, 2009). D.h. die Auseinandersetzung mit der Trilogie vermag zugleich signifikante Impulse für die Bildung der individualisierten Urteilskraft zu setzen (dieser Teil könnte daher gut im Religions- bzw. wiederum im Ethik-Unterricht situiert sein).

Dies gilt einmal mehr, da die MATRIX gleichsam als elektronischer Bildungsroman bzw. als eine Parabel über die postmoderne *conditio humana* angelegt ist – leitmotivisch durchzieht die Erzählung der dem Apollon-Tempel zu Delphi entlehnte Satz „Erkenne dich selbst“, eine Aufforderung, der der Protagonist, Neo, im Handlungsverlauf auch nachkommt. Inhaltlich-strukturell sind damit Ähnlichkeiten zum Parzival-Stoff gegeben, der in der 11. Jahrgangsstufe (in der Fassung Wolfram von Eschenbachs) behandelt wird (Richter 2003, S. 144f.). D.h. in dieser Hinsicht könnte die Trilogie die in der Parzival-Epoche behandelten Themen und Motive vertiefen bzw. die darin gesetzten Individualisierungsimpulse (Feise-Mahnkopp, o.J.) im Hinblick auf die Entwicklungssituation der SuS einer 12. Jahrgangsstufe aktualisieren. Da die in der MATRIX thematisierten multiplen religiösen und philosophischen Diskurse aus Orient und Okzident zudem einen fast summarischen Charakter aufweisen (Feise-Mahnkopp, 2009), kann die Auseinandersetzung mit der Trilogie nachgerade auch zu motivisch-symptomatologischen Betrachtungen anregen, die für die 12. Jahrgangsstufe charakteristisch sind (Richter, 2003, S. 148).<sup>33</sup>

## Produktiv-pragmatische Medienkompetenz / individualisierte Urteilskraft

Schließlich kann durch die Auseinandersetzung mit der Trilogie auch die produktiv-pragmatische Medienkompetenz gefördert werden, denn die spezifische Ästhetik der Trilogie regt die SuS dazu an, sich responsiv (Waldenfels, 1999, S. 162ff), d.h. in Reaktion auf den wirkmächtigen Eindruck des Werkes durch eigenen künstlerischen Ausdruck zu diesem in Beziehung zu setzen (dieser Teil eignet sich daher gut für den Kunst- oder Deutsch-Unterricht).<sup>34</sup>

## Was gewonnen ist

Alle Dimensionen des Schorbschen Medienkompetenz-Modells – kognitiv-reflexive, sozial-normative, affektiv-emotionale und produktiv-pragmatische Dimension – sowie deren waldorfpädagogisch motivierte Erweiterung – anschauend-individualisierte Dimension – können mit Hilfe der fächerübergreifenden Epoche veranlagt werden. D.h. die Epoche vermag in Wechselwirkung mit anderen, direkten oder indirekten, medienpädagogischen Impulsen, die SuS nicht nur mit produktiven Anregungen für die Generation von Medienkompetenz zu versehen, die sie als mündige Bürger bzw. als handlungsmächtige Mitglieder der

31. Ein kolossaler, aus dem ersten Jhr. v. Chr. stammender Frauenkopf aus Marmor, der sich heute im *Muzeo Nazionale Romano* in Rom befindet. In der Klassik-Begeisterung des 18. Jhrs. war die *Juno Ludovisi* ein vielfach gepriesenes Artefakt

32. Bei Schiller heißt es: „Durch jenes unwiderstehlich ergriffen und angezogen, durch dieses in der Ferne gehalten, befinden wir uns zugleich in dem Zustand der höchsten Ruhe und der höchsten Bewegung, und es entsteht jene wunderbare Rührung, für welche der Verstand keinen Begriff und die Sprache keinen Namen hat“ (ebd., S. 64). Damit beschreibt Schiller die Wahrnehmung zwischen verbindender Faszination und erhebender Distanz, die auch der frühe Kant für die Wahrnehmung des Erhabenen als charakteristisch ansah (Kant, 1912, S. 208ff) bzw. die zwischen Anziehung, Schrecken und Beseligung oszillierende Wahrnehmung des Heiligen, die der Religionsphänomenologe Rudolf Otto als *mysterium tremendum, fascinans et augustum* beschreibt (Otto, 1924, S. 49f.).

33. Vgl. zum besseren Verständnis der symptomatologischen Herangehensweise Anmerkung 28.

34. Wenngleich die Übereinstimmung mit Waldenfels' Konzept nur strukturell, nicht inhaltlich begründet ist (Waldenfels, 2001).

Mediengesellschaft benötigen, sondern ihnen auch maßgebliche Impulse für eine im waldorfpädagogischen Sinn umfassende Persönlichkeitsbildung zu vermitteln.

D.h. im Rekurs auf die eingangs angestellten Überlegungen kann zugespitzt festgehalten werden, dass die Beschäftigung mit der MATRIX-Filmtrilogie auch und gerade die geistigen Impulse zu zeitigen vermag, die die SuS benötigen, um sich von der Unter-Natur ab- und der Über-Natur zuwenden zu können. Ein Umstand, der, im Zusammenspiel mit der erworbenen Medienkompetenz, zugleich die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sie im Umgang mit der (elektronischen) Medienkultur als diejenigen wirken können werden, „die mit den großen Zielen des Erdenwerdens in selbstloser Weise vertraut sind“ (Steiner, 1992, S. 218f.).

Dies ist im Hinblick auf die eingangs angestellten bewusstseinsrevolutionären Überlegungen ein bemerkenswerter Befund. Bedeutet er doch, dass die für die Hinwendung zur Über-Natur notwendigen geistigen Impulse nicht ausschließlich von außerhalb der Medienkultur stammen müssen, sondern, wie im Falle der MATRIX-Filmtrilogie auch aus dem Innern der Medienkultur selbst kommen können.<sup>35</sup>

Das aber ist ein Umstand, der zu der berechtigten Hoffnung Anlass gibt, dass die Akzentuierung der „Zusammenschmiedung des Menschenwesens mit dem maschinellen Wesen“ noch lange nicht ausgemacht ist.

---

35. Es kann an dieser Stelle nur darüber spekuliert werden, inwieweit Steiner sein Diktum „Es gibt kein besseres Erziehungsmittel zum Materialismus als den Kinematographen“ (Steiner 1996, S. 90ff) - angesichts der konstatierten Impulsierungen - die MATRIX-Trilogie stellt ein zwar besonders deutliches, keineswegs aber singuläres Phänomen im Bereich der medialen Ästhetik / Kunst (analoger wie digitaler Film) dar - nicht modifizieren würde.

## Literatur

- Bleckmann, P. (2012). *Medienmündig. Wie unsere Kinder selbstbestimmt mit dem Bildschirm umgehen lernen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Carlgrén, E., & Klingborg, A. (2009). *Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiners* (10., überarbeitete Neuauflage). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Damasio, A. (2000). *Ich fühle, also bin ich – Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. München: List TB.
- Erikson, E. H. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feise-Mahnkopp, P. (2008). *Die Ästhetik des Heiligen. Kunst, Kult und Geschlecht in der ‚Matrix‘ Filmtrilogie*. Köln: Böhlau.
- Feise-Mahnkopp, P. (2009). Die Matrix-Filmtrilogie - Divina Commedia unserer Zeit. *Deutsches Dante- Jahrbuch* (84), S. 153-171.
- Feise-Mahnkopp, P. (2010). Finding God(s) in the Matrix – or: Religious Experience in Postsecular Media Culture. In A. Kirchofer, & R. Stinshoff (Ed.), *Religion, Secularity and Cultural Agency* (pp. 195-207). Heidelberg: Winter.
- Feise-Mahnkopp, P. (o.J.) *Individualbewusstsein & Ich-Entwicklung in Wolfram von Eschenbachs ‚Parzival‘*. Grundlegende Überlegungen für die Unterrichtsgestaltung (Publikation in Vorbereitung).
- Fischer, F. & Hueck, C. et al. (2013) The effect of attending Steiner schools during childhood on health in adulthood. A multicenter crosssectional study, *PLOS One* 8(9) (letzter Zugriff: 01.10.15).
- Fuchs, T. (2000) *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goethe, J. W. v. (1981). Anschauende Urteilskraft. In: E. Trunz (Hrsg.), *Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden* (Band 13: Naturwissenschaftliche Schriften. Textkritisch durchgesehen und kommentiert von Dorothea Kuhn und Rike Wankmüller. Mit einem Essay von Carl Friedrich Weizsäcker. Achte, neubearbeitete Auflage) (S. 30f.). München: dtv.
- Götte, W.M.; & Loebell, P.; & Maurer, K.-M. (2009). *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Günther, G. (2002). *Das Bewusstsein der Maschinen: Eine Metaphysik der Kybernetik* (mit einem Beitrag aus dem Nachlass: „Erkennen und Wollen“, herausgegeben von Eberhard von Goldammer und Joachim Paul). Baden-Baden: AGIS.
- Hübner, E. (2015). *Medien und Pädagogik. Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien, Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik*. Stuttgart: Edition Waldorf.
- Kant, I. (1912.) Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen. In: Ders. *Gesammelte Schriften* (Bd. 2) (hrsg. v. der Königl. Preuß. Akad. d. Wiss.) (S. 205-256). Berlin
- KIM-Studie (2014) *Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13- Jähriger in Deutschland*. Herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart 2015
- KMK (2012) *Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012* ([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf)) (letzter Zugriff am 28.09.15).
- Liebau, E. (2007). Leibliches Lernen. In M. Göhlich, & C. Wulff, & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 102-112), Weinheim, Basel: Deutscher Studienverlag.
- Maslow, A. H., & Geiger, H., & Maslow, B. G. (1993). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Penguin (first published in 1971).
- Moravec, H. (1998). *Robot - mere machine to transcend mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Neider, A. (2012). *Einführung*. In: Steiner (2012), S. 7-33.

- Oltmann, O. (1986). Pädagogik im Jugendalter – vom Aufwecken des Menschen zum Interesse an der Welt (II). *Erziehungskunst*, 6, S. 357-364.
- Otto, R. (1924). *Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*. Gotha / Stuttgart: Friedrich Andreas Perthes A.-G. (zuerst ersch. 1891)
- Piaget, J. (1992). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. München: dtv.
- Rest, J. (2005, 29.05.15). Googles verführerische Intelligenz. *Frankfurter Rundschau* online (Quelle: <http://www.fr-online.de/digital/analyse--google-now--googlesverfuehrerische-intelligenz,1472406,30820590.html>) (letzter Zugriff am 29.09.15).
- Richter, T. (2003). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Schieren, J. (2012). *Die spirituelle Dimension der Waldorfpädagogik* (Vortrag auf der Mitgliederversammlung des Bundes der Freien Waldorfschulen am 16.11.12 in Stuttgart) (Quelle:[http://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/artikel/Schieren\\_Die\\_spirituelle\\_Dimension\\_der\\_Waldorfpaedagogik.pdf](http://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/artikel/Schieren_Die_spirituelle_Dimension_der_Waldorfpaedagogik.pdf)) (letzter Zugriff am 29.09.15)
- Schorb, B. (2005). Medienkompetenz. In Jürgen Hüther, & Bernd Schorb (Hrsg), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (4., vollständig neu konzipierte Auflage) (S. 257-262). München: kopaed.
- Schorb, B. (2009). Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? *merz (Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik)*, 53 (5), S. 50-56.
- Schulz, T. (2014, 26.04.14). Der Mensch hat nie mehr eine Chance. *SPIEGEL online*. (Quelle: <http://www.spiegel.de/netzwelt/gadgets/kuenstliche-intelligenz-google-und-apple-machen-fortschritte-a-966042.html>) (letzter Zugriff am 01.10.15).
- Siegler, R., & DeLoache, J., & Eisenberg, N. (2011). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (3. Auflage). Heidelberg: Spektrum .
- Spanhel, D. (2002). *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik?* Forum Medienethik, 1, S. 48-53.
- Spanhel, D. (2006). *Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft* (Handbuch Medienpädagogik Band 3). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steiner, R. (1982). *Geschichtliche Symptomatologie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 185).
- Steiner, R. (1992). *Individuelle Geisteswesen und ihr Wirken in der menschlichen Seele* (Vorträge vor Mitgliedern der anthroposophischen Gesellschaft in der Schweiz 1917). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 178).
- Steiner, R. (1995). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 9).
- Steiner, R. (1996). *Bausteine zu einer Erkenntnis des Mysteriums von Golgatha* (Vorträge vor Mitgliedern der Anthroposophischen Gesellschaft in Berlin). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1998). *Anthroposophische Leitsätze*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 02).
- Steiner, R. (2011a). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung*. Dornach Rudolf Steiner Verlag (GA 4).
- Steiner, R. (2011b). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*. Dornach (GA2)
- Steiner, R. (2011c). *Die Erziehung des Kindes* (mit einer Einführung von Cornelius Bohlen). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 34), S. 309-346.
- Steiner, R. (2012). *Der „elektronische Doppelgänger“ und die Entwicklung der Computertechnik*. Eine Zusammenfassung von Vorträgen gehalten im November 1917 (herausgegeben und kommentiert von Andreas Neider). Basel: Futurum.
- Süss, D., & Lampert, C., & Wijnen, Ch. W. (2013). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

- Wagner, W.-R. (1992). Kommunikationskultur und Allgemeinbildung – Plädoyer für eine integrative Medienpädagogik. In W. Schill & G. Tulodziecki & W.-R. Wagner, *Medienpädagogisches Handeln in der Schule* (S. 135-149). Opladen: Leske & Budrich.
- Waldenfels, B. (1971) *Das Zwischenreich des Dialogs. Sozialphilosophische Untersuchungen im Anschluss an Edmund Husserl*. Den Haag: Nijhoff.
- Waldenfels, B. (1999) *Sinnesschwellen. Studien zur Phänomenologie des Fremden (Band 3)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Waldenfels, B. (2001). Phänomenologie der Erfahrung und das Dilemma einer Religionsphänomenologie. In W.-E. Failing & H.-G. Heimbrock & T. A. Lotz (Hrsg), *Religion als Phänomen. Sozialwissenschaftliche, und theologische und philosophische Erkundungen in der Lebenswelt* (S. 63-85). Berlin, New York: De Gruyter.