



Medienimpulse  
ISSN 2307-3187  
Jg. 61, Nr. 3, 2023  
doi: 10.21243/mi-03-23-12  
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Medienpädagogische Perspektiven auf ein  
befähigendes Medienhandeln  
unter Berücksichtigung der kognitiven  
Entwicklung von Kindern im Übergang vom  
Kindergarten in die Primarstufe

Sabine Oberneder  
Stanislaus Plügel

*Der adäquate Umgang mit Neuen Medien durch Kinder erscheint hinsichtlich der Mediatisierung der Gesellschaft als komplexe Herausforderung. Zudem verweist dieser Anspruch auf die Frage, wie sich medienpädagogische Begleitung ausgestalten soll. Beginnend mit einer Darlegung kognitionswissenschaftlicher Theoreme über die Entwicklung des Denkens und Sprechens – Piaget und Wygotski – wird zunächst das Verhältnis des*

*Kindes zu seiner (Um-)Welt bestimmt, anschließend mit Meder und seiner Sprachspielertheorie der Postmoderne Voraussetzungen und Möglichkeiten einer ludischen Begegnung aufgezeigt.*

*The adequate handling of new media by children appears to be a complex challenge with regard to the mediatization of society. Moreover, this demand refers to the question of how media pedagogical support should be designed. Beginning with a presentation of cognitive-scientific theorems on the development of thinking and speaking – Piaget and Wygotski – the relationship of the child to its (surrounding) world is first determined and then, with Meder and his postmodern theory of the language player, the prerequisites and possibilities of a ludic encounter are shown.*

## 1. Einleitung

Quengelige Kleinkinder bekommen zur Ablenkung das Handy der Mutter und spielen auf sich allein gestellt damit. Ein Vater sitzt in der U-Bahn und ist mit seinem Handy beschäftigt; das Kind wird dabei nicht beachtet. Diese oder ähnliche Beobachtungen lassen ambivalente Gefühle aufkommen: „Das Kind ist ja viel zu klein für eine Handynutzung. Das arme Kind wird von seinem Vater gar nicht beachtet.“ Doch inwieweit halten diese Zuschreibungen einer kritischen Auseinandersetzung stand? Es zeigt sich, dass der Übergang zwischen Kindergarten und Volksschule nicht nur für Kinder, sondern auch für ihr soziales Netzwerk aus Erziehungsberechtigten, Angehörigen und Fachkräften aus Bildungsinstitutionen eine besondere Herausforderung hinsichtlich des Medienhandelns darstellt, denn Medienerfahrungen sind Alltagserfah-

rungen für Kinder, die (digitale) Medien als lebensweltbezogenes Thema in die Institutionen einbringen (Lepold/Ullmann 2021<sup>2</sup>).

Wird die Frage nach einem gelingenden Übergang vom Kindergarten in die Primarstufe in Hinblick auf das Medienhandeln gestellt, so erfordert dies zunächst Wissen über die Entwicklung der spezifischen Altersgruppe von 5 bis 7 Jahren. Klassische Kognitionstheorien (Piaget, Wygotski) bieten sich hier besonders an, da sie einen Blick hin zu den inneren, geistigen Prozessen des Kindes ermöglichen. Da sich aber kognitivistische Theoreme auf das Verhältnis von Ich und Welt ohne Berücksichtigung des vermittelnden Mediums beziehen, müssen sie ob der Bedeutung ihres medialen Gehalts erst befragt werden. Mit Meders postmoderner Argumentationsstruktur wird verdeutlicht, dass Welt nur medial vermittelt begriffen werden kann. Eine solche Sichtweise lenkt weg von medialem Vorbehalt (z. B. betreffend der Nutzung von digitalen Medien) hin zu einem breit gefassten Medienbegriff, in dem auch die Logik digitaler Medien als eine von vielen, möglichen Ordnungen verstanden wird, die sich das Kind zu eigen machen kann.

Die Darlegung lässt folgende Forschungsfrage generieren:

*Inwiefern ist es für die kognitive Entwicklung beziehungsweise das relationale Denken von Kindern im Übergang von der Elementarstufe zur Grundstufe von Bedeutung, dass eine medienpädagogisch begleitete Auseinandersetzung mit medialen Erfahrungen stattfindet?*

## 2. Methode und Vorgehensweise

Das hermeneutische Verfahren von Klafki (2001) bietet sich wegen der verschriftlichten und klar dargelegten Vorgehensweise zur Beschreibung des methodischen Rahmens der vorliegenden Forschungsarbeit an. Ein systematisches Verfahren verlangt – punktuell dargelegt – ein Thema, eine Fragestellung, eine Grobgliederung der Arbeit, eine ausführliche Literaturrecherche zum Thema, wobei eine Suche vom Allgemeinen zum Speziellen stattfindet, und die Auswertung der Literatur. Die Literatur hilft auf bekannten Erkenntnissen aufbauend, erarbeitete Ergebnisse argumentativ abzusichern. Neue und eigene Lösungsansätze werden erst durch eine umfassende Kenntnis über das Thema möglich. Unter Berücksichtigung der bisherigen Überlegungen soll zunächst anhand klassischer Kognitionstheorien – Piaget (1974) und Wygotski (1964) – gezeigt werden, (1) welche alterstypischen Herausforderungen in der Entwicklung des Denkens bestehen können und (2), dass sich die Alterskohorten des Kindergartens als auch der Primarstufe dadurch auszeichnen, dass Erfahrungen mithilfe von Sprache organisiert werden. Mit Meder (2004) wird anschließend verdeutlicht, welche Sprachspiele im Sinne seiner Sprachspielertheorie im Übergang zur Grundschule möglich sind. Meder begreift die von Piaget formulierten Entwicklungsschritte im Denken und Sprechen mit Berücksichtigung von Wittgensteins Schriften und hier vor allem dem *Tractatus logico-philosophicus* (1960) als Sprachspiele. Diese Deutung ist für das Medienhandeln deshalb von Relevanz, weil demnach ein sprachspielerischer Um-

gang mit unterschiedlichen medialen Wissensformen zur kognitiven Entwicklung beitragen kann. (vgl. Meder 2004<sup>2</sup>: 230–247).

„Wenn Lernen zugleich auch Konstitution von Welt in Sprachspielen ist, dann liegt es nahe bei entsprechenden Sprachspielanalysen einen Seitenblick auf PIAGETs Entwicklungstheorie der Intelligenz zu werfen. Denn auch er war bemüht, die Logik (Grammatik) der verschiedenen Stadien (Sprachspiele) im Entwicklungsprozess zu identifizieren.“ (ebd. 218)

### 3. Der kognitionstheoretische Blick auf das Kind: Piaget & Wygotski

Kognitionstheoretische Konzepte sind bereits etablierter Bestandteil didaktischer Überlegungen. Den kognitionsdidaktischen Beiträgen ist die Prämisse gemein, dass im Unterricht der jeweilige Entwicklungsstand des Denkens und Sprechens von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden soll und sie entsprechend ihres kognitiven Niveaus vonseiten der Lehrkraft intellektuell beziehungsweise mithilfe der Erweiterung des Erfahrungsraumes herausgefordert werden sollen. Beispielsweise arbeiten Leuders und Holzäpfel den Zusammenhang von „Kognitive[r] Aktivierung“ (Leuders/Holzäpfel 2011: 1) und Kompetenzentwicklung im Kontext des Mathematikunterrichts heraus. Eine solche Anregung kann z. B. durch „operatives Durcharbeiten“ (ebd. 5), also wiederholtes Üben von ähnlichen, mathematischen Aufgaben gelingen. Lindauer und Sturm heben die leibliche Dimension kognitiver Entwicklung in der „deutschsprachigen Schreibforschung und -didaktik“ (Lindauer/ Sturm 2018: 143) hervor. Hierbei sollen

die Lehrpersonen immer wieder die Schüler und Schülerinnen dazu anhalten, ihre Schreib- beziehungsweise Körperhaltung bewusst wahrzunehmen, sie gezielt zu verändern, damit sie so erfahren und reflektieren können, welche Stift- und Körperhaltung ihr (sic!) Schreibflüssigkeit positiv beeinflusst. (ebd. 152)

Im Zusammenhang mit sprachwissenschaftlichen Diskursen ist gar von „Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens“ (Bausch 1998) die Rede. Wenig beachtet hingegen ist bisher die mögliche, medienpädagogische Relevanz kognitionswissenschaftlicher Theoreme. Eine dahingehende Erörterung könnte einen Beitrag dazu leisten, dass das Konzept des Kognitivismus nicht nur sozialwissenschaftlich begründet, sondern auch eine bildungstheoretische Legitimierung erhält, die das Bedeutung vermittelnde Medium als unabdingbare Facette des Bildungsgeschehens begreift. Diese Überlegungen berücksichtigend soll in diesem Kapitel der klassisch kognitionstheoretische Beitrag Piagets mit Wygotski ergänzt werden, bevor ihnen der medienpädagogische Gehalt abgerungen wird: In Hinblick auf das Kindergarten- und Volksschulalter bietet sich das altersstufensensible Phasenmodell des wohl bekanntesten Kognitionswissenschaftler, Piaget, an, der den Alterszeitraum von zwei bis sieben Jahren unter dem Begriff der „*intuitiven* Intelligenz“ (Piaget 1974: 155) subsumiert. Der Einfluss der gesellschaftlichen Umstände auf die kognitive Entwicklung des Menschen wird bei Piaget aber nicht explizit thematisiert, deshalb werden seine Überlegungen mithilfe des soziokognitiven Konzepts Wygotskis ergänzt. Wygotskis Thesen, das Verhältnis von Denken und Sprechen betreffend,

bieten wiederum weiterführende Anknüpfungspunkte für die medienpädagogische Deutung im nächsten Kapitel.

Die wohl wichtigste, vorausgesetzte Unterscheidung kognitions-wissenschaftlicher Überlegungen nach Piaget ist jene zwischen Ich und Welt. Diese stehen miteinander in Wechselwirkung. Das Ich reift, indem es sich an die Welt beziehungsweise der Wirklichkeit fortschreitend anpasst. Das Ziel des heranreifenden Ichs ist es, eine Balance oder „Äquilibrierung“ (Piaget 1974: 156) zwischen Innen und Außen zu erreichen, d. h., dass Erfahrungen entweder im Sinne einer „Assimilation“ (ebd. 165) verinnerlichten Wissenshorizonten entsprechend eingeordnet oder neue Wissenshorizonte im Sinne einer „Akkomodation“ (ebd.) beziehungsweise Anpassung vonseiten des Ichs in ebenjenes integriert werden (vgl. ebd. 157). Angenommen werden zudem natürliche Regungen des Ichs beziehungsweise gewisse Dynamiken der Welt, die diese Balance brüchig werden lassen können, wie folgende Passage Piagets zeigt:

Man könnte also sagen, dass der Mensch immer und immer wieder durch die – äußerlichen oder innerlichen – Veränderungen, die es auf der Welt gibt, aus dem Gleichgewicht gebracht wird und dass jede neue Verhaltensweise nicht nur darauf hinausläuft, das gestörte Gleichgewicht wiederherzustellen, sondern auch auf ein Gleichgewicht abzielt, das stabiler ist als der Zustand vor dieser Störung. (Piaget 1974: 156)

In diesem Zusammenhang führt die zunehmend ausbalancierte Angleichung des Ichs an die Welt mithilfe immer feiner abge-

stimmter Wissensstrukturen zu größerer Stabilität in der Bewältigung irritierender Erfahrungen. Während der Mensch in der sensorischen Phase (bis zwei Jahre) noch überwiegend motorische Erfahrungen sammelt (vgl. ebd. 157ff.), so ist die darauf anschließende präoperative Phase (zwischen zwei und sieben Jahren) von besonderem medienpädagogischen Interesse. Nicht nur, weil in diese Altersspanne der Übergang vom Kindergarten- in das Volksschulalter fällt, sondern auch, weil hier die Sprache als vermittelndes Medium zwischen Ich und Welt in Erscheinung tritt. Der Beginn des Sprachgebrauchs hat zur Folge, dass das Kind sich nun weniger mit einer Art objektivierter Welt der Gegenstände, sondern zunehmend mit einer „sozialen Welt und der Vorstellungswelt“ (ebd. 165) auseinandersetzt. Wenn Piaget zudem feststellt, dass das Kind

seine vergangenen Handlungen in der Gestalt von Berichten zu vergegenwärtigen und künftige Aktionen durch deren Vorstellung vorwegzunehmen (ebd.)

lernt, so kann daraus geschlossen werden, dass im Kind einerseits ein Gefühl für die Zeitlichkeit seines Handelns erwächst und andererseits die symbolische Funktion der Sprache in Hinblick auf die Verortung des Ichs und der Welt entdeckt wird. Die Möglichkeit Sachverhalte zeitlich und symbolisch – also mit Bedeutungsüberschuss – identifizieren zu können, ist Voraussetzung dafür, dass intersubjektiv darüber gesprochen werden respektive ein „Gedankenaustausch“ (ebd. 166) stattfinden kann. Piaget betont aber, dass das gemeinschaftliche Sprechen über einen bestimm-

ten Sachverhalt zwischen zwei und sieben Jahren aufgrund des noch vorherrschenden „Egozentrismus“ (ebd. 168) des Kindes eher die Form eines „*kollektiven Monologs*“ (ebd.) annimmt. Das Kind kann sich in diesem Zusammenhang noch nicht zur Gänze in andere Menschen – um den allgemeinen Sprachgebrauch zu bedienen – hineinversetzen, die moderne Psychoanalyse (vgl. Fonagy et. al. 2018) würde sagen, dass das Kind noch nicht vollständig mentalisieren, also eine Idee der Wünsche und Vorstellungen anderer (die sich nicht zwingend mit der eigenen Position decken müssen), entwickeln kann. Anders gesagt: Das Kind begreift zwar in Bezug auf seine eigenen Gedanken, dass diese verbal, zeitlich und symbolisch identifiziert werden können, kann diese Wissenshorizonte aber noch nicht in ein Verhältnis mit möglichen Identifikationen der anderen setzen. Was bedeutet das für das pädagogische Medienhandeln im Übergang vom Kindergarten zur Volksschule? Piaget stellt zunächst in Bezug auf diesen Zeitraum fest, dass

alle Übergänge zwischen zwei extremen Weisen des Denkens bestehen, die in jeder während dieser Periode durchlaufenen Etappe aufscheinen – und deren zweite nach und nach die erste zurückdrängt. Die erste dieser Denkweisen ist jene des Denkens durch reine Einverleibung oder Assimilation; seine Ichbezogenheit schließt konsequenterweise jede Objektivität aus. Die zweite ist jene des an die Mitmenschen und an das Reale angepassten Denkens, das solcherart das logische Denken vorbereitet. (Piaget 1974: 169)

In diesem Bezugsrahmen wäre ohne eine zweite Person, die zu einer Differenzierung des eigenen Standpunktes und einer durch ein Medium repräsentierte Symbolik fähig ist und die das Kind auch mit dieser Differenz konfrontiert, dem Kind das Verlassen der Ich-fokussierten Position erschwert. In Bezug auf den Mediengebrauch würde das bedeuten, dass das Kind zwischen zwei und sieben Jahren allein noch zu keinerlei kritischem Urteil gegenüber einer fremden Aussage, der Logik einer App oder einer in Buchform verfassten Geschichte fähig ist. Kritisches Urteilen wäre deshalb nicht möglich, wenn sich – wie Kubac darlegt – jegliche Kritik dadurch auszeichnet, dass die kritisierende und die kritisierte Position nicht der gleichen Logik unterworfen sind (vgl. Kubac 2007: 99). In Hinblick auf diese Eigenschaft von Kritik kann der Unterschied zwischen dem eigenen Wissenshorizont (des Kindes) und der Symbolik eines Mediums deshalb nicht begriffen werden, weil die Logik des Mediums der Logik des Ichs angepasst wird. Wie der Kognitionswissenschaftler Wygotski in Anschluss an Piaget gezeigt hat, lässt sich bei Kindern zunächst ein Gebrauchsdenken beobachten, bevor sich ein versprachlichtes Denken einstellt (vgl. Wygotski 1964: 92ff.). Wygotskis Konzept unterscheidet sich aber von jenem Piagets unter anderem darin, dass das Denken dem Sprechen nicht unmittelbar vorausgeht, sondern, dass sie unterschiedlichen Ursprungs sind, wenngleich beide Formen ineinander übergehen können, was wiederum kulturhistorisch und nicht wie von Piaget behauptet biologisch bedingt ist (vgl. Wygotski 1964: 102f.). Für das Erkenntnisinteresse dieses Beitrages ist Wy-

gotskis Gedanke von Bedeutung – die Ich-Fokussierung des kindlichen Denkens berücksichtigend –,

dass das Wort lange Zeit hindurch eher eine Eigenschaft als ein Symbol des Dings ist: das Kind lernt, wie wir gesehen haben, früher die äußere als die innere Struktur beherrschen. Es eignet sich die äußere Struktur an, das Wort ist die Sache, die erst später eine symbolische Funktion bekommt. (Wygotski 1964: 100)

Das Kind lernt in diesem Zusammenhang den Gebrauch der Sprache, noch bevor es über Sprache reflexiv nachzudenken vermag. Deshalb sind – Wygotski folgend – Sprache und sprachliches Denken nicht ident. Daraus lässt sich schließen, dass zuerst der nützliche Gebrauch von Sprache, Buch oder Smartphone festzustellen ist, bevor es zum versprachlichten Denken darüber kommt. Wie sich aber dieses versprachlichte Denken respektive „die Entwicklung der Logik des Kindes“ (ebd. 102) ausgestaltet, inwiefern es eher ein problematisierend-kritisches oder doch ein bejahend-optimistisches Denken gegenüber der Welt ist, „ist von der Beherrschung der sozialen Denkmittel, d. h. der Sprache“ (ebd.) beziehungsweise vom dialektischen Aushandlungsprozess zwischen dem Kind und seinen kognitiven Fähigkeiten, der Art der medialen Vermittlung der Welt und der medienpädagogischen Begleitung, abhängig. Wenn also die Logik der Sprache der Medien respektive deren Symbolik Einfluss auf das intellektuelle Denken des Kindes im Übergang vom Kindergarten zur Volksschule hat, so scheint medienpädagogisches Handeln dringlich zu sein. In Hinblick auf die gegenwärtig beliebten digitalen Medien wird Medienhandeln umso brisanter, da es sich bei ihnen um menschl-

che Artefakte handelt, die eine soziale Entstehungsgeschichte aufweisen und nicht nur das Denken von Kindern, sondern auch jenes der Pädagog:innen mitgestalten.

#### 4. Der entwicklungspsychologisch-konstitutionslogische Blick auf das Kind: Meder

Meder (2004) bezieht sich in *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien* auf Piaget und Wittgenstein, wenn er über „das Lernen und seine Anleitung“ (Meder 2004<sup>2</sup>: 231) spricht (vgl. Meder 2004<sup>2</sup>: 230–244). Mit Meder wird daher entwicklungspsychologisch (Piaget) und konstitutionslogisch (Wittgenstein) über die Philosophie des Lernens reflektiert, um Lösungsansätze für eine altersgerechte Begegnung im Umgang mit Kommunikationsmedien zu generieren und zu verdeutlichen.

Mit dem Begriff des Bildungsideals erweist sich Meders Theorie des Sprachspielers als normative, ästhetische und fiktive Darlegung, da eine wünschenswerte Zustandsbeschreibung – ausgehend von der Gegenwart und in die Zukunft weisend – abgegeben wird (vgl. ebd. 10):

„ Sprachspieler ist [...] kein Subjekt, keine Person, kein Individuum, er hat kein Selbst und auch keine personale Identität, sondern ist ein figurales Gebilde im medialen Raum der Codierung und Decodierung von Zeichen. (Meder 2004<sup>2</sup>: 179)

Meder deklariert mit Bezug auf McLuhan, dass

Medien [...] irgendwelche Materialien, die als Zeichen für den ‚Transport‘ von Inhalten dienen können [sind]. [...] In ihrem Zeichenbezug [...] verweisen sie grundsätzlich auf Sprache. (ebd. 101f.)

Beim Lernen kommt es laut Meder auf die Selbsttätigkeit der/des Einzelnen an, wobei explizit-rezessiv Andere und Sachen/Sachverhalte im Lernprozess mitwirken (vgl. Iske/Meder 2010: 24). Sprachspiele zeigen sich durch ihre Regelmäßigkeit gebunden an Anfangs-, Stoppregeln und Argumentfolgen. Sie verlaufen neben einem Regelwerk dynamisch. Den Ablauf, die Prozessform, nennt Meder Zeitgestalt (vgl. Meder 2004<sup>2</sup>: 219). Sprachspiele müssen aufgrund ihrer Regelmäßigkeit gelernt werden und sind an didaktische Maßgeblichkeiten gebunden (vgl. ebd. 219). Lernen und Didaktik bezeichnet Meder als „das Problem der Pädagogik“ (ebd. 231).

Mit Piaget erkennt Meder vier Sprachspiele: das vorsprachliche Sprachspiel der Befindlichkeit, das deiktische Sprachspiel des Zeigens, das transduktiv-analogische Sprachspiel des Regelfolgens und das konkret-logisch-operative Sprachspiel der konkreten Operationen (vgl. ebd. 233, 242).

Das *Sprachspiel der Befindlichkeit* als ein Vorsprachliches hat seine Entwicklung ab der Geburt bis etwa 1,5 Jahren. Der Leib fungiert als primäres Medium, in dem sich Kommunikation vollzieht. Der Erziehungsprozess findet in reiner Präsenz in der Zeitgestalt des puren Zyklus – der Wiederholungen – statt (vgl. ebd.: 239f.). Da das Kind nicht zwischen Ich und Welt differenziert, liegt es in der

Verantwortung des Erziehers „die Präsentation einer geeigneten Welt als Horizont für dessen Entwicklung“ (ebd. 240) zu entscheiden.

Zwischen 1,5 und vier Jahren kommuniziert das Kleinkind im *Sprachspiel des Zeigens*. Piaget spricht hier von einer symbolischen Intelligenz, wo mit einer Gebärde der Verweis auf ein Wahrnehmungsbild stattfindet: „Dies da!“ Auch Wittgenstein beschreibt einen regelhaften Übersetzungsprozess, wo die funktionale Differenz zweier Bilder verbunden wird (vgl. ebd. 238).

Man kann die hinweisende Erklärung auffassen als eine Regel der Übersetzung aus der Gebärdensprache in die Wortsprache. (Wittgenstein 1969: 97; zit. n. Meder 2004<sup>2</sup>: 238)

Für Meder liegt im handelnden Zeigen, als der

innerste und wesentliche Kern der Sprache [...] die Geburt der Sprache, weil der Zeigefinger das materialiter gestaltete Organ, das Zeichen für das Bezeichnete darstellen kann. (Meder 2004<sup>2</sup>: 139)

Im Sprachspiel der Deixis findet Kommunikation über die Verbindung von Wahrnehmungsbild und Gebärde, als deren Spielregel, hin zu einem Kommunikationspartner statt. Das Sprachspiel endet, wenn

*die soziale und kommunikative Übereinstimmung der Aufmerksamkeit (Sensibilität) als einer Art Kontradiktion der Form: Zwei Partner stimmen überein und stimmen zugleich nicht überein, weil sie ihrem leiblichen Zeitort nach verschieden sind* (ebd. 238)

erreicht ist. Von besonderer Bedeutung für die vorliegende Arbeit erweist sich das *transduktiv-analogische Sprachspiel*, dessen Regelmäßigkeit Kinder in der Entwicklungsphase von etwa vier bis sieben Jahren – und damit Kinder im Übergang von der Elementarstufe hin zur Primarstufe – erfassen (ebd. 236). Das (1) *Analogisieren* zeigt sich als pure Tätigkeit im Spiel. Die zu befolgenden Handlungsanweisungen lauten in etwa: „Mach dies und jetzt das“ und zeigen sich in einer einfachen linearen Zeitgestalt (vgl. ebd. 236f.). Wittgenstein spricht daher nach Meder von „Abrichten“ (Wittgenstein 1974: 393; zit. n. Meder 2004<sup>2</sup>: 236) in Bezug auf Lehren und Lernen. Im konkreten Operieren findet sich zwar die doppelte Zeitgestalt des Bleibenden und Nacheinander, diese wird aber nicht reflektiert (vgl. Meder 2004<sup>2</sup>: 232). Die Analogie erweist sich als bedeutend für das Lernen, „weil sie Verhältnisse ins Verhältnis setzt und damit unmittelbar assoziative Verknüpfungen herstellt.“ (ebd. 236) Für ein Kind, das das transduktiv-analogische Sprachspiel spielt, zeigt sich Welt als eine, in der alles irgendwie zusammenhängt: es schließt mittels Analogien vom Besonderen auf das Allgemeine, was, durch den Erzieher gestärkt und gefördert, kontinuierlich in das *Spiel der Urteilskraft* münden kann. Dabei erscheint die postmoderne Gesellschaft dezentralisiert und ohne das Allgemeine (vgl. ebd. 41, 63). Dies zeigt sich beispielsweise bei der Frage nach der Geschlechteridentität, wo keine Rückschlüsse über das Äußere mehr zulässig sind. Mit dem Verschwinden des Allgemeinen der Sprache erzieht der Erzieher „ohne Netz und doppelten Boden“ (ebd. 148). Der Sprachspieler wächst in einem Raum ohne Einheit auf. Der Erzieher weiß um die

Fragmentierung von Welt und Sprache. Im Vorleben der Variationen von Sprachspielen durch den Erzieher lernt der Sprachspieler sich zu partizipieren, denn Sprachspiele sind eben nicht angeboren, sondern zu erlernen (vgl. ebd. 148f.). Der Übergang von einem Sprachspiel in das nächste wird über Netzwerke geregelt. Wittgenstein nennt diese Familienähnlichkeiten (vgl. ebd. 62) und setzt auf „das vereinzelt Bindende zwischen je Zweien, das aber nicht für alle gilt“ (ebd. 216, Fn. 12). Das Allgemeine wird damit negiert. Lernen im Sinne der Familienähnlichkeit gelingt über Beispiele und Gegenbeispiele. Gegenbeispiele zeigen das Verlassen des gemeinsamen Sinns an. Das Besondere wird in einer Verweiskette in Variationen ausgeführt, um den gemeinsamen Sinn hervorzuheben. Mit einem Kernbeispiel wird der gemeinsame Sinn fixiert (vgl. Meder 1987: 69f.). Das so Gelernte muss im Gebrauch bleiben, denn:

Die Bedeutung eines Wortes, einer Regel oder einer Geschichte ist ihr Gebrauch in der Sprache. Dieser Gebrauch muß lebendig bleiben, soll sich der Sinn des Gelernten erhalten. (ebd. 70)

Er [der Erziehende; Anm. S. O./S. P.] muss Gewissheit produzieren, indem er zeigt, dass dieses Sprachspiel nur so und so gut gespielt wird und dass man es erst spielen können muss, bevor man seine Regeln verändert. (Meder 2004<sup>2</sup>: 149)

Der Erziehende muss also Sicherheit bieten, da auf den Sprachspiellernenden eine Vielzahl von Sprachspielvarianten, die Geltung suchen, einprasseln, es aber unabdingbar ist, ein zu lernendes Sprachspiel zu üben, um es zu beherrschen.

Postmoderne Gesellschaften sind auf Archetypen als ihre Netzwerker, die Wissen im Modus der Simulation kreieren, angewiesen. In der Internalisierung des Netzwerkes repräsentiert sich der heranwachsende Sprachspieler als Teil seines Kulturkreises geprägt von Netzwerkkern als Vorbilder. Mit Internalisierung ist die Aneignung von Werten und Normen in die Motiv- und Handlungsstruktur gemeint, die sich als Teil der Persönlichkeit zeigt. Diese Aneignung bedeutet Sozialisation (vgl. ebd. 62f.):

Die Kultur des Sprachspiels – auch und gerade im Hinblick auf Technologie und Technik – ist eine Frage der Lebensform. Sie wird über Sozialisation und institutionelles Lernen im Ringen um die beste Darstellung einer möglichen Welt didaktisch vermittelt. (Meder 2004<sup>2</sup>: 177)

Vorhandene Unbestimmtheiten und Leerstellen erhalten durch die Kreativität des Sprachspielers Gehalt. Unbestimmtheit ist Bedingung für das Evozieren von Kreativität. Meder bezeichnet den „*dynamischen Prozess der Kreativität*“ als das „*Operieren mit unvollständiger Information*“ (ebd. 65). In der Unbestimmtheit liegt eine Vielzahl von Varianten, deren Selektion und Auswahl Realität neu konstruiert (vgl. ebd. 64f.).

Das Operieren mit unvollständiger Information gelingt durch (2) *Transduktion*, ebenso gelingt das Bilden von Netzwerken zwischen Sprachspieler:innen durch Transduktion (vgl. ebd. 66). Mit dem Prinzip der Transduktion gelingt den Sprachspieler;innen eine ästhetische Darstellung von Welt. Transduktion bedeutet „ein Spiel mit Analogien und anderen Ähnlichkeiten“ (ebd. 61). Im transduk-

tiven Spiel mit Analogien wird auf Wahlmöglichkeiten verwiesen. Transduktion führt auf die Ebene des Besonderen und „schreitet von einer Besonderheit zur anderen Besonderheit fort“ (ebd.):

Während Induktion und Deduktion logisches Fortschreiten vom *Einzelnen* über das *Besondere* zum *Allgemeinen* bzw. umgekehrt bedeutet, meint Transduktion das ‚Hinüberführen‘ auf der Ebene des Besonderen. (ebd. 61)

Diese offene Verweisung gelingt nur dem Sprachspieler (vgl. ebd.). Als Prinzip der Verweisung erkennt die Denkform der Transduktion, dass „alles, was es in dieser Welt gibt, ‚irgendwie‘ zusammenhängt“ (ebd. 62). Die Kreativität, die ein Sprachspieler beim Operieren mit unvollständiger Information durch Transduktion im Netzwerk hinterlässt, wird im kommunikativen Sprachspiel rational und argumentativ mehr oder weniger relativiert (vgl. ebd.: 66). Damit ist das kreative Ergebnis auf die Zustimmung der Gemeinschaft angewiesen, worin sich entwicklungspsychologisch das Ergründen und Herausbilden des Kulturraums zeigt (vgl. ebd. 243).

In der Praxis zeigt sich das transduktiv-analogische Sprachspiel beispielsweise im Mathematikunterricht. Kinder operieren ab dem 6. Lebensjahr mit Zahlen, ohne den komplexen Sinn dahinter zu verstehen: das Regelfolgen geht dem Regelbewusstsein voraus (vgl. ebd. 231). Meder erkennt:

Das schematische Operieren in der Logik an konkreten Fällen enthält schon alles, was logische Grammatik zu beschreiben versucht, und es kann und muss gelernt werden im Verzicht auf Einsicht der

Regel. Denn diese Einsicht ergibt sich erst *im* Gebrauch der Zeichen, *im* Befolgen der Regel. (Meder 2004<sup>2</sup>: 231f.)

Zusammengefasst bedeutet Lernen in dieser Entwicklungsstufe ein in der Gemeinschaft verankerter Versuch einer ästhetischen Darstellung gemeinsamer Welt durch das Befolgen von Regeln (vgl. ebd. 233). Der Gebrauch von Sprache, Buch oder Smartphone zeigt sich an ein Regelfolgen gebunden, das eben durch Lernen in der Gemeinschaft vermittelt wird. Der komplexe Sinn dahinter wird in dieser Entwicklungsstufe aber nicht verstanden. Das aufkommende Bewusstsein für die Zeitlichkeit infolge eines differenzierten Sprachgebrauchs ermöglicht sukzessive das Verstehen der Zeitstruktur und der Spielregeln von Sprachspielen.

Ab der nächsten Entwicklungsstufe – ab dem *konkret-logisch-operativen Sprachspiel* –, beginnend mit etwa 12 Jahren, wird das Verstehen komplexer Regeln möglich (vgl. ebd. 231). Das Sprachspiel zeigt sich in der latent doppelten Zeitgestalt (vgl. ebd.: 242). Widersprüchliches wird versucht hypothetisch zu fassen, Es wird erstrebt, Lösungen logisch zu finden. Die Sache ist im Vordergrund (vgl. ebd. 243):

Das konkret-logisch-operative Verhalten stellt sich nämlich noch nicht im Rahmen einer formalen Sprache, d. h. einer formalen Theorie, in der rein gedanklich operiert werden kann. Deshalb sind auch die sachbezogenen Topoi die entscheidenden Orte, an denen Lösungen zu finden sind. (Meder 2004<sup>2</sup>: 243)

Für personenbezogene Problemkreise wird die Gemeinschaft herangezogen. Lernen bedeutet daher in dieser Entwicklungsstufe

der Versuch einer logischen Lösungsfindung eines konkreten sachbezogenen Problems (vgl. ebd. 242f.). In weiterer Folge verlangt der Umgang mit Medien und damit auch Neuen Medien Kreativität, um an den Sprachspielgrenzen Neues zu generieren. Im Mitgestalten an den Sprachspielrändern offenbart sich die aktive Teilhabe an der Kulturgemeinschaft. In der Transformation eines Sprachspiels zeigt sich einerseits die Macht über das Zeichen und andererseits das ästhetisch generierte Neue.

Anhand der aktuellen Genderdebatte, wo durch komplexe Schreibweisen der Versuch eines Gerechtwerdens aller möglichen Identitäten vollzogen wird, lässt sich beispielhaft nachvollziehen, wie Sprachspiele gelernt werden und in weiterer Folge transformiert werden können:

1. Mit dem Regelfolgen kommt es zur Anwendung der vom Erzieher dargelegten Variante: der/die Schüler:in und die Schüler:innen
2. Mit dem Regelverständnis eröffnen sich viele Möglichkeiten: der/die Schüler\*in; der/die Schüler\_in und die Schüler:innen; die Schüler\_innen
3. Ästhetisch lässt sich im Endeffekt durch Transduktion ein neues Gender-Schema – beispielhaft hier im Sprachspiel der Dekonstruktion – generieren: das Entgendern nach Phettberg. Dabei wird die Endung homomorphisiert, das grammatische Geschlecht ist sächlich, im Singular gilt der Wortstamm + y und im Plural gilt der Wortstamm + y + s (vgl. Kronschläger 2019). Damit gilt statt der unter Punkt 1 und 2 angeführten komplexen Schreib- und Sprechweisen das Schüly und die Schülys.

Das Entgendern nach Phettberg wird in einer sozialpädagogischen Institution auf deren Kommunikationsplattform und – von

manchen Mitarbeiter:innen – auch in Mailaussendungen praktiziert. Nobert Meder dazu:

Der Spielzug der *Familienähnlichkeit* kann *Analogien* entwickeln, die nicht ein Spiel abbrechen, sondern in ein anderes transformieren. Das ist die Ästhetik im Verweis auf alternative Möglichkeiten. (Meder 2004<sup>2</sup>: 265)

Das Sprachspiel der Vernunft präsentiert sich mit seiner doppelreflexiven Struktur als das Spiel der Spiele. Die pädagogische Konstitution der Welt – Bildung – zeigt sich im Sprachspiel der Vernunft (vgl. ebd. 214). Das Rollenspiel baut wie das Sprachspiel der Vernunft „auf den Spielzügen des Vergleichens und Differenzierens und Synthetisierens auf [...]“ (ebd.) Im Rollenspiel liegt daher ein wohl unschätzbare Wert, denn es trägt das Potenzial der Ausbildung des Verhältnisses des Kindes zu sich, zur Gesellschaft und zur Welt in sich: Bildung.

Medienbildung lässt sich mit Meder als dreifaches Relationsgefüge beschreiben: als Verhältnis

1. des Einzelnen zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt im Darstellungsmedium,
2. des Einzelnen zu dem oder den Anderen in der Gemeinschaft (dem Sozialen) im Kommunikationsmedium,
3. des Einzelnen zu sich selbst in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (in der Artikulations- und Lebenszeit) im Interaktionsmedium. (Meder 2011: 77)

## 5. Conclusio

Die bisherigen, medienpädagogisch gedeuteten, kognitionswissenschaftlichen Überlegungen (Piaget, Wygotski) berücksichtigend kann festgehalten werden, dass die primäre Herausforderung der Lehrkraft darin besteht, Kinder im Alter von zwei bis sieben Jahren mit unterschiedlichen, medial vermittelten (sprachlich, schriftlich, elektronisch) Regelhaftigkeiten und Wissenshorizonten zu konfrontieren, auf deren Grundlagen sich das Kind die Welt zunächst gebrauchend aneignen kann, damit es in späteren Entwicklungsphasen (ab 12 Jahren) über diese Regelhaftigkeiten sprachlich-reflexiv nachdenken und wechselseitige Bezüge herstellen kann. Voraussetzung dafür, dass Kinder in diesem Alter Regeln verinnerlichen können, ist die mit Beginn des Sprachgebrauchs einhergehende Fähigkeit Soll-Sätze auf Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges beziehen zu können. Dieses Verstehen der Logik der Zeitlichkeit sowie die damit einhergehende Möglichkeit zur Regelbefolgung erlauben es dem Kind (Sprach-)Spiele zu spielen und stoßen einen Übergangsprozess an, der vom Ich-fokussierten Denken ausgehend hin zum intersubjektiven Austausch führt. In der pädagogischen Begleitung dieses Prozesses muss die Tendenz des Kindes berücksichtigt werden, den Gebrauch neu erfahrener Medien den bisher erlernten, medialen Wissenshorizonten anzupassen. Aus dieser Tendenz ergibt sich die Relevanz der Lehrkraft im Unterrichtsgeschehen: Die Lehrkraft ist sich der Tatsache gewahr, dass die Welt nicht zwingend mit der Regelhaftigkeit des eigenen Denkens

gleichzusetzen ist. Aus diesem Erfahrungsvorsprung erwächst der Lehrkraft die Aufgabe den Gebrauch unterschiedlicher Medien zu ermöglichen, denn die (zunächst bejahende) Verinnerlichung neuer mediale Logiken dient der späteren, kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit ebenjenen. Aus dieser Perspektive erscheint das pädagogisch begleitete Medienhandeln von Kindern im Übergang der Elementarstufe zur Primarstufe als dringliche Aufgabe.

Meders Sprachspielertheorie setzt sich konkret mit dem Medienhandeln auseinander. Er baut die Konstruktion der vier Sprachspiele der kindlichen Entwicklung – das Sprachspiel der Befindlichkeit, das deiktische Sprachspiel, das transduktiv-analogische Sprachspiel und das konkret-logisch-operative Sprachspiel – auf Piaget auf und erweitert Piagets Theorie vorrangig mit Wittgensteins (1960) *Tractatus logico-philosophicus*, aber auch mit anderen Schriften desselben (vgl. Meder 2004<sup>2</sup>: 231). Essenziell für das Beantworten der Forschungsfrage – *Inwiefern ist es für die kognitive Entwicklung beziehungsweise das relationale Denken von Kindern im Übergang von der Elementarstufe zur Grundstufe von Bedeutung, dass eine medienpädagogisch begleitete Auseinandersetzung mit medialen Erfahrungen stattfindet?* – erweist sich das transduktiv-analogische Sprachspiel von vier bis sieben Jahren und das Prinzip der Regelbefolgung. Meder erkennt, dass das Sprachspiel der Regelbefolgung dem Sprachspiel der Logik des Traktats gleicht: und zwar hinsichtlich der Spielzüge der Geltung und hinsichtlich der Zeitlichkeit des „operativen Nacheinanders“ (ebd. 233). Der Unterschied liegt im Thematisiert- und Bewusstsein der beiden Aspek-

te, was erst im konkret-logisch-operativen Sprachspiel vollzogen wird, aber im transduktiv-analogischen Sprachspiel – wie erwähnt – unreflektiert vorhanden ist. Mit Wittgenstein verweist Meder auf zwei Facetten, die im transduktiv-analogischen Sprachspiel wesentlich werden: ein Problem, das Handlungsstrategien/Regeln zum Lösen bedarf und die Gemeinschaft, die anleitet (vgl. ebd.). Medienhandeln wird durch Gemeinschaft vermittelt:

Er [der Einzelne, Anm. S. O./S. P.] hat keine andere Welt als die mediale Kulturwelt, er hat keine andere Gemeinschaft als die medial vermittelte Kulturgemeinschaft. (Iske/ Meder 2010: 28)

Es hat sich gezeigt, dass mit dem transduktiv-analogischen Sprachspiel der Eintritt des Sprachspielers in die Kulturgemeinschaft eine neue Dimension erfährt, da mit dem Regelfolgen die Voraussetzung für Teilhabe am Sprachspiel in der Gemeinschaft erreicht ist. Ein Regelfolgen ist damit Bedingung für ein Hantieren mit Medien. Dabei braucht es Anleitung respektive Erziehung, um dieses Hantieren mit Sinn zu füllen.

Was bedeutet dieses Wissen nun für den Erziehenden? Wie kann der Erziehende bestmöglich agieren?

In einer postmodernen Welt lässt sich kein Allgemeines mehr bestimmen. Mit dem Verschwinden des Allgemeinen lässt sich pädagogisches Handeln nur im Modus der Skepsis vollziehen. Dabei gilt es eine „positiv-skeptische Grundhaltung“ (Meder 2004<sup>2</sup>: 148) einzunehmen. Denn:

Wenn es keine letztbegründete Einheit unserer Sprache gibt, dann zeichnen wir als Erzieher nur partielle Ausschnitte von Welt auf eine Leinwand der Sprachspiele. (ebd.)

Ohne Anleitung durch ein Allgemeines gilt es, das Spiel mit den Familienähnlichkeiten spielen zu lernen. Dazu braucht es die Gemeinschaft. Der Lernende ist auf Lehrende angewiesen, die (1) didaktisch eine positiv-skeptische Grundhaltung an den Tag legen und (2) eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber dem eigenen Medienhandeln einnehmen.

Das Ziel medienpädagogischen Handelns wäre aus den Perspektiven von Piaget, Wygotski und Meder also nicht, Kindern im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mediale Erfahrungen vorzuenthalten. Vielmehr gilt es das Kind darin zu unterstützen (1) die medialen Ausdrucksformen zu lernen, zu übernehmen und intuitive Schlussfolgerungen ziehen zu können und (2) Sensibilität beziehungsweise relationales Wissen für die Unterschiede und Eigenheiten von Sprachspielen zu gewinnen, um sich dieser ludisch-kreativ bedienen zu können.

Soll der *Sprachspieler* als der zukünftige Mensch *erzogen* werden, so ist diesem Entwicklungsalter [von 4 bis 7; Anm. S. O./S. P.] besondere und veränderte Aufmerksamkeit zu schenken. (Meder 2004<sup>2</sup>: 61)

## Literatur

Bausch, Karl-Richard (1998): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, 18, Tübingen: Narr.

Fonagy, Peter/György, Gergely/Jurist, Elliot L./Target, Mary (2018): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst, Stuttgart: Klett-Cotta.

Iske, Stefan/Meder, Norbert (2010): Lernprozesse als Performanz von Bildung in den Neuen Medien, in: Hugger, Kai-Uwe/Walber, Markus (Hg.): Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21–38.

Klafki, Wolfgang (2007): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft, in: Rittelmeyer, Christian/Parmentier Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 125–148.

Kronschläger, Thomas (2019): Entgendern nach Phettberg, Science Slam [You Tube], online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=xVmGb7qACfA> (letzter Zugriff: 25.08.2023).

Kubac, Richard (2007): Notwendige Illusionen. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der condition postmoderne, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Lepold, Marion/Ullmann, Monika (2021<sup>2</sup>): Digitale Medien in der Kita. Alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis, Freiburg: Herder.

Leuders, Timo/Holzäpfel, Lars (2011): Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht, in: Unterrichtswissenschaft 39, 213–230.

Lindauer, Thomas/Sturm, Afra (2018): Schreiben: Kognition und Körperlichkeit in einem, in: Swiss Journal of Educational Research, Vol. 38 (1), 143–158.

Meder, Norbert (1987): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien, Köln: Janus Presse.

Meder, Norbert (2004<sup>2</sup>): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Meder, Norbert (2011): Von der Theorie der Medienpädagogik zu einer Theorie der Medienbildung, in: Fromme, Johannes/Iske, Stefan/Marotzki, Winfried (Hg.): Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien, Wiesbaden: VS Verlag, 67–81.

Piaget, Jean (1974): Die geistige Entwicklung des Kindes, in: Piaget, Jean (Hg.): Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Frankfurt am Main: Fischer, 153–210.

Wygotski, Lew Semjonowitsch (1964): Der entwicklungsgeschichtliche Ursprung des Denkens und Sprechens, in: Helm, Johannes (Hg.): Denken und Sprechen. Mit einer Einleitung von Thomas Luckman, Frankfurt am Main: Fischer, 74–103.