



Medienimpulse  
ISSN 2307-3187  
Jg. 60, Nr. 3, 2022  
doi: 10.21243/mi-03-22-22  
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

# Der Vernunftgebrauch als ein Fundament von Medienbildungstheorien: Der Sprachspieler

Sabine Oberneder

*Der Konflikt zwischen Brauchbarkeit (Kompetenz) und Selbstentfaltung lässt ein Überdenken von Bildungsvorstellungen dringlich erscheinen. Ruhloffs Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch (1996) bietet allgemeinpädagogisch einerseits den Rahmen für eine Auseinandersetzung hinsichtlich der Legitimitätsfrage und andererseits die Möglichkeit, neue Deutungen von Bildung zu wagen. Meder zeigt mit der Sprachspielertheorie auf, wie Medienbildung mit dem Gebrauch von Vernunft gedacht werden kann. Dabei verweist Meder einerseits auf Kant und andererseits auf Ruhloffs Ansatz eines problematischen und problematisierenden Vernunftgebrauchs. Daher wird zum Durchleuten des Vernunftgebrauchs Ruhloffs Ansatz vorangestellt, um anschließend mit Meders Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal der neuen*

Technologien (2004) aufzuzeigen, wie Vernunft als Fundament von Medienbildungstheorien fungieren kann.

*The conflict between usefulness (competence) and self-development makes a rethinking of educational concepts seem urgent. Ruhloff's Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch – Education in the Problematising Use of Reason (1996) offers general pedagogy on the one hand the framework for a debate regarding the question of legitimacy and on the other hand the possibility to dare new interpretations of education. Meder shows with the language player theory how media education can be thought with the principle of reason. Thereby Meder refers on the one hand to Kant and on the other hand to Ruhloff's approach of a problematic and problematizing use of reason. Therefore, in order to go through the principle of reason, Ruhloff's approach will be introduced first, in order to show afterwards with Meder's Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal der neuen Technologien – The Language Player. Postmodern Man or the Educational Ideal of New Technologies (2004) how reason can function as a foundation of theories of media education.*

## 1. Einleitung und Fragestellung

Neue technologische Entwicklungen und die Unklarheit der heutigen Definition von Bildung sind die zentralen Herausforderungen bildungswissenschaftlicher Diskurse (Wimmer 2014: 47–49). Der sich immer wieder artikulierte Zielkonflikt zwischen Bildungsvorstellungen, die sich primär an den Erfordernissen der neoliberalen Gesellschaft und hier insbesondere des Arbeitsmarkts orientieren und jenen, die der freien Entfaltung des Individuums Priorität einräumen, ist eine Facette dieser Herausforderung. Proble-

matisch erscheint hierbei das Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und pädagogischen Maßgeblichkeiten. Ruhloff (2005) verdeutlicht in *Vita Brevis – ars longa. Über Substanzbegriff und Funktionsbegriff der Pädagogik*, dass sich die gesellschaftlich erwartete soziale Funktion von Pädagogik auf Kosten inhaltlicher pädagogischer Aufgaben und Maßgaben, der Substanz, stabilisiert. Die Substanz verdünnt sich, wird verdrängt, da mehr auf die Erfüllung der Funktion geachtet wird. Unter Substanz vereinen sich disziplininterne inhaltliche Zielvorstellungen, die sich mit der Frage nach spezifischen Bestimmungen von Erziehung, Bildung und Bildungsforschung befassen (Ruhloff 2005: 383). Die Frage nach disziplininternen Inhalten und deren Berechtigung tritt in den Hintergrund und rückt somit aus dem Blickfeld des Interesses. Die Substanz rechtfertigt laut Ruhloff ihr Dasein durch ein Übermaß an – bildungspolitisch geforderter – empirischer Forschung. Inhaltliche Thematiken sowie deren wissenschaftliche Erforschung werden einem Spiel von Kräften und Mächten und dem Wettbewerb überlassen, dem eine Art Verbesserungsdynamik zugetraut wird (vgl. ebd.: 383f.; Wimmer 2014: 48). Bildung wird zum Handelsgut am freien neoliberalen Markt. Die pädagogische Funktion ordnet sich den Problemen und Erwartungen der Gesellschaft unter, um so dem gesellschaftspolitischen Wandel gerecht zu werden. Dennoch lässt sich ohne Substanz, sprich disziplininternen Programmen und Linien, Funktion nicht denken, weshalb eine stattfindende und rasante gesellschaftliche Transformation pädagogische Substanzantworten, die einerseits ein Eliminieren von verwaschenen, wenig aussagekräftigen Definitio-

nen von Bildung versprechen sollten und andererseits eine Balance zwischen den Polen wissenschaftlicher Erkenntnis herstellen sollten, benötigt (Ruhloff 2005: 384).

Was Ruhloff aufzeigt verdeutlichen Jörissen/Marotzki (2009): Allgemein wird unter dem Bildungsbegriff Unterschiedlichstes verstanden: Einerseits wird Bildung als Ausbildung mit erworbenen Kompetenzen betrachtet, andererseits wird Bildung im Sinne der materialen Bildungstheorie als klassisch humanistische gymnasiale Bildung, die als „eine Art soziale Erkennungsmarke“ (ebd.: 9, 11) dient, definiert. Jörissen/Marotzki halten dabei fest, dass die Gegenwart der Zweiten Moderne beziehungsweise der Postmoderne dieses Kategorisieren nicht mehr zulässt: Historische Krisenerfahrungen zeigen auf, dass humanistische Erziehung nicht unbedingt humanistisch agierende Menschen hervorbringt (ebd.: 11). Damit ist ein Überdenken von Bildungsvorstellungen essenziell. Im Bereich der Medienbildung zeigt Jörissen (2014) auf, dass wirtschaftspolitisch Medienbildung als erlernbare Leistung für qualifizierte Arbeitskräfte wahrgenommen wird. Im innerfachlichen Diskurs kann Medienbildung einerseits – im kompetenzorientierten Blickwinkel – als medienpädagogische Praxis eines im Lehrplan verankerten Lerninhalts verstanden werden, andererseits – im prozessual-transformatorischen Blickwinkel – als dynamische Beziehung zwischen Individuum und Lerngegenstand (vgl. Jörissen 2014: 16f.).

Es zeigt sich, was Ruhloff (1996) in *Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch* aufzeigt: „Das Neue (die Neufassung des Bil-

dungsbegriffs, Anm. S. O.) ist jedenfalls durch den alten Begriffsgebrauch nicht gedeckt [...]“ (Ruhloff 1996: 148). Damit ist eine Auseinandersetzung mit dem Gebrauch des Wortes Bildung nach wie vor essenziell, um Bildung und damit die Frage nach Erziehung, Unterricht und sozial-kultureller Funktion an postmoderne Bedingungen anzuschließen.

Der dargelegte Konflikt und die eventuelle Möglichkeit diesem mit einem problematisierenden Vernunftgebrauch entgegenzuwirken lässt folgende Fragestellung als dringlich erscheinen: Wie kann ein Vernunftgebrauch als ein Fundament von Medienbildungstheorien eingesetzt werden, um im Bereich der Digitalen Grundbildung vielschichtigen Kompetenzerwerb zu ermöglichen?

Ohne klare Deutung von Bildung kann diese als „Idee von Menschlichkeit“ (ebd.: 150; zit. n. Ballauf 1989: 7) begriffen werden. Der Gebrauch von Vernunft „als eine in ihrem Kern fertige, in ihren Prinzipien zeitlos festliegende Ausstattung des Menschen“ (Ruhloff 1996: 150) – und hier im Besonderen der problematisierende Vernunftgebrauch – bietet sich an, um neue Deutungen zu ermöglichen und damit Bildung an neue Bedingungen anschlussfähig zu halten.<sup>1</sup>

## 2. Methode und Vorgehen

Mit der Methode der Hermeneutik lässt sich dieser systematische Vergleich von Positionen beschreiben: Unter Hermeneutik ist die Kunst der Textinterpretation zu verstehen, deren Ursprung in der griechischen Antike liegt (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2007: 126f.).

Gadamer erkennt in seinem hermeneutischen Grundlagenwerk *Wahrheit und Methode* (1960) das Verstehen als ein Anders-Verstehen, ein Sich-Verständigen (Gadamer 1960: 18). Ein systematisches Verfahren verlangt – punktuell dargelegt – ein Thema, eine erste Fragestellung, die 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. Die Hermeneutik als ein spezielles systematisches Verfahren bietet sich wegen der verschriftlichten und klar dargelegten Vorgehensweise zum Beschreiben des methodischen Ansatzes dieser Arbeit an.

Nach einer genaueren Darlegung von Ruhloffs *Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch* (1996) findet eine Auseinandersetzung mit Meders Medienbildungstheorie und mit *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal der neuen Technologien* (2004) statt, da Meder Bildung zentral im Sprachspiel der Vernunft betrachtet. In der abschließenden Conclusio wird anhand der beiden dargelegten Positionen der Versuch der Beantwortung der oben angeführten Forschungsfrage unternommen.

### 3. Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch: Ruhloff

Um Zukünftiges zu fokussieren und Mögliches kritisch abwägen zu können, bedarf es nach Ruhloff (1996) eines problematisierenden Vernunftgebrauchs. Bildungstheorien haben demnach die Aufgabe, der Frage nach der Menschlichkeit nachzugehen und sich vom Dogmatismus zu lösen, da nicht mehr von einer Einheit des menschlichen Wesens als allesvereinendes Ganzes ausgegangen werden kann. Das Neufassen des Bildungsbegriffs als „eine Idee von Menschlichkeit“ (Ruhloff 1996: 150) ist durch das Neue, das eben in Bildung noch nicht aufgeht, bedingt. Pädagogik hat die Pflicht, eine Entwicklung des problematisierenden Vernunftgebrauchs zu forcieren, indem über Gültigkeiten von Kategorien und Wissen nachgedacht wird und deren historische und soziale Verknüpfungen thematisiert und offenbart werden (vgl. Ruhloff 1996: 148–150). Neue Theorien verlangen einen Vernunftgebrauch. Der Vernunftgebrauch kann nach Kant dogmatisch-rationalistisch mit der Überführung von Unbekanntem in Anschluß an gewohnte Prinzipien in „strenges Wissen“ (ebd.: 150) oder problematisierend eingesetzt werden. Nur zweiter als problematisierender Vernunftgebrauch gewährt das Nachdenken und Interpretieren von Möglichkeiten, ohne das Wie festzulegen, um so völlig neue Perspektiven zu generieren. Bildung kann so, mit einer Distanzannahme an etablierte Deutungsfiguren und Legitimationen und historisch gewachsene Ansprüche herantretend, nach Alternativen und Grenzen fragen. Bildung wird kein dem Habitus Ent-

sprungenes sein, sondern aus einem „Ich-denke“ (ebd.: 154) verwirklicht, das nicht auf alten Mustern der Selbstverwirklichung und Ich-Identität baut. Das Ich-denke ist keinesfalls an Leistung gebunden. Die menschliche Konstitution beinhaltet Vernunft, Verstand und Sinnlichkeit. Ein problematisierender Vernunftgebrauch erlaubt einen Perspektivenwechsel, weg von vom Verstand geleiteten Regelwerken hin zu einem freien Denken, Handeln und Reflektieren. Mit einher geht eine Neubewertung des Sinnengebrauchs, da Emotionen für einen problematisierenden Vernunftgebrauch ein Mehr an Kreativität versprechen (vgl. ebd.: 155f.).

Zusammenfassend soll der Mensch durch einen problematisierenden Vernunftgebrauch weg von Rationalität und Logozentrismus hin zum Nachfragen nach Perspektiven, die offenbar nicht im Blick stehen und die durch bestehende Vorgehens- und Denkweisen ausgeschlossen werden, befähigt werden. Vom Dogmatismus befreite Bildungstheorien können als pädagogische Versuche angesehen werden, deren Aufgabe es ist, der Frage nach der Idee der Menschlichkeit nachzugehen. Wissen ist als Vorläufiges, in historische und soziale Bezüge Eingebettetes zu verstehen und als solches pädagogisch zu vermitteln (ebd.: 150–154). Ruhloff verweist zudem auf die Möglichkeit „Verstandesoperationen“ (ebd.: 155) an den Automaten abgeben zu können, das Ich-denke im Vernunftgebrauch jedoch an den Menschen gebunden ist. „Verliert man diesen Unterschied zwischen Verstand und Vernunft, dann kommt es u. a. zu der seltsamen Debatte, *ob Compu-*

*ter denken können*“ (ebd.). Auch der Sinnengebrauch kann in der Maschine dargestellt werden. Dennoch liegt eine andere Sinnenanregung vor, wenn eine Verbindung mit Verstand und Vernunft die Anregung bestimmt. Der Impuls „Sinn auszubilden und in differenzierenden Begriffen verständlich werden zu lassen“ (ebd.) liegt nur im Menschen und nicht in der Technik.

Ruhloffs Ansatz eines problematisierenden Vernunftgebrauchs aus dem Jahr 1996 hat – mit bewiesenem Weitblick seinerseits hinsichtlich der Technologiefrage – etwas für sich, da ein Philosophieren über Grenzen hinaus Kreativität schult und Kritikfähigkeit fördert. Die einhergehende Persönlichkeitsentfaltung fördert das Heranwachsen kritischer Bürgerinnen und Bürger. Ein Weg vom dogmatisch-rationalistischen hin zum problematisierenden Vernunftgebrauch und das Begreifen von Bildung als „eine Idee von Menschlichkeit“ (ebd.: 150) sind daher nach Ruhloff als wesentlich zu sehen.

#### 4. Bildung, neue Technologien und der Sprachspieler als Bildungsideal der Postmoderne: Meder

Neue Technologien stellen für Meder ein neuzeitliches Problem dar: Sie verändern die Struktur von Arbeit durch die Ablöse von körperlicher Arbeit hin zu Computerarbeitsplätzen, sie vernetzen Arbeitsplätze und Menschen, sie steigern die Kontrolle durch Datenbanken und läuten eine neue Wissensgesellschaft ein (vgl. Meder 2004: 45f.). Neue Technologien erweisen sich durch ihr Veränderungspotenzial, das bis zum Durchdringen und Evolvieren sozi-

aler Strukturen reicht als „universelle Lösungsinstrumente“ (Meder 2008: 228) und legitimieren sich als Kulturtechnik (Meder 2004: 45).

Der Begriff Kulturtechnik wird von Meder hinsichtlich neuer Technologien wie folgt definiert:

Eine Technologie kann dann als Kulturtechnik gelten, wenn sie das ganze gesellschaftliche Leben auf allen Ebenen menschlicher Aktivitäten durchdringt und wenn sie zugleich ein gesellschaftliches Problem betrifft, dessen Lösung als ein Wert an sich angesehen wird. (Meder 2015: 3)

Eine Kulturtechnik erfordert nach Meder eine Berücksichtigung von Theorie und Praxis. Neue Technologien als Kulturtechnik haben zudem einer kritischen Bewährung standgehalten und sind als gesellschaftlich bedeutend anerkannt. Als Kulturtechnik bedarf es Überlegungen, einerseits was ihren Bildungswert allgemein betrifft und andererseits was dies für den Blick auf Welt und Selbst im Speziellen unter eben der Berücksichtigung neuer Technologien bedeutet (ebd.: 4). Meder verweist kritisch auf Haefner (1982) und seinen pointierten Hinweis auf eine Bildungskrise durch neue Technologien und deren Einwirken in die Gesellschaft. Haefner erkennt eine Veränderung des Status von „Ich“, wenn Wissen über Technologien jederzeit und überall abrufbereit ist: Die Notwendigkeit, „ein in sich ‚abgeschlossenes Ich‘ mit all dem dazu notwendigen Wissen zu sein“ (Haefner 1982: 192; zit. n. Meder 2004: 45) erweist sich auf Grund der aktuellen Entwicklung als nicht mehr relevant. Der Wissenswandel hin zu einem maschi-

nellen Wissen mit seinem Warencharakter lässt es notwendig werden, das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen neu zu überdenken. Bildung als dargelegtes Verhältnis von Welt und Selbst im Prozess des Verstehens impliziert eine Definition von Welt und Selbst in sich (Meder 2008: 227). Es braucht eine neue Definition von Selbst als ein Dezentrales und von Welt als mit Virtualität gedachte.

Meder entwickelt in *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien* (2004) ein Bildungsideal, das postmodernen Verhältnissen gerecht werden soll.

Der 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: 179)

Mit dem Begriff des Ideals erweist sich Meders Bildungstheorie des Sprachspielers als normative, ästhetische und fiktive Darlegung, da eine wünschenswerte Zustandsbeschreibung – ausgehend von der Gegenwart und in die Zukunft weisend – abgegeben wird (ebd.: 10). Der entstehenden Leerstelle im Subjekt, das durch das Maschinenwissen nur noch partiell erscheint, wird nach Wittgenstein – und Meder übernimmt diese Ansicht – die Ästhetik des Sprachspiels entgegengebracht (ebd.: 31). Wenn Ästhetik im divergenten Denken aufgeht, wird von Kreativität gesprochen. Meder sieht im postmodernen Wissen und dem ästhetisch-divergenten Denken einen Zusammenhang und erkennt darin das Sprach-

spielwissen. Mit Lyotard (1979) kann der Mensch zudem als „Sprachspieler in Paralogie“ (Meder 2004: 55) definiert werden. Paralogie bedeutet Widersprüchlichkeit, Vernunftwidrigkeit und ist Ausdruck von Divergenz (Andersartigkeit, Unstimmigkeit), worauf wiederum Kreativität beruht (vgl. ebd.: 42, 55).

Die Übermacht des Maschinenwissens lässt den menschlichen Geist im Sprachspiel vergegenständlichen, wobei der noch vorhandene Part des Subjekts Regeln für neue Sprachspiele kreiert (ebd.: 31). In der Ästhetik des Sprachspielers liegt das Potenzial des Generierens von Daten für die Künstliche Intelligenz, die ohne dieses Wissen leer wäre (ebd.: 42). Mit der Produktion und Simulation neuer Sprachspiele und Sprachspielzüge überlistet der Sprachspieler „die Subjektivität Künstlicher Intelligenz, indem er deren ‚wahres‘ Wissen zur Simulation macht“ (ebd.). Anders ausgedrückt übernimmt die KI die Rationalität; der Sprachspieler als ästhetisch-sinnliche Komponente liefert Sinnlichkeit. Der Sprachspieler verfügt zwar über einen rational operierenden Verstand, kann diesen aber zugunsten seiner Kreativität zurückstellen und das Operieren mit Daten der Maschine überlassen. In der beschriebenen Mensch-Maschine-Interaktion liefert der Sprachspieler ästhetisch-sinnliche Daten. Dabei definiert sich der Sprachspieler nicht über ein Selbstbewusstsein, sondern über eine Selbstgewissheit (ebd.: 40).

Das postmoderne ‚Ergo sum‘ beruht nicht darauf, dass der Einzelne das Zugrundeliegende *ist*, sondern darauf, dass er im Spiel auch ein Verhältnis zu sich selbst derart ausbilden kann, dass er

mit dem, was er von sich zu wissen meint, und dem, was er sich zugesteht, nicht zu wissen, leben, d.h. weiterspielen kann. (ebd.: 266)

Hier zeigt sich der wesentliche Unterschied zwischen Brauchbarkeit respektive Kompetenz und Selbstentfaltung respektive Bildung.

Der Sprachspieler mit seinen Potenzialen nutzt die technischen Errungenschaften zur Simulation möglicher Welten. Im Spielmodus verliert sich der Sprachspieler in der Zeit: „Mögliche Welten sind zeitlos“ (ebd.: 55). In der Paralogie verschwimmt „die Grenze zwischen Realität und Fiktion“ (ebd.). Als Konsequenz formiert sich eine postmoderne Gesellschaft, die dezentralisiert und ohne das Allgemeine erscheint (vgl. ebd.: 41, 63). 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 ob der Fragmentierung von Welt und Sprache. Im Vorleben der Sprachspielvielfalt durch den Erzieher lernt der Sprachspieler sich zu partizipieren (vgl. ebd.: 148f.).

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.). Brüche im Sozialisationsprozess gehen mit dem „Entwurf von Gegenwelten [...] als Abwehr sozialisierender Norm“ (ebd.: 64) einher. Vorhandene Unbestimmtheiten und Leerstellen erhalten durch die Kreativität des Sprachspielers Intensität. Unbestimmtheit ist Bedingung für das Evozieren von Kreativität. In der Unbestimmtheit liegt eine Vielzahl von Varianten, deren Selektion und Auswahl Realität neu konstruiert (vgl. ebd.: 64f.).

So erweisen sich *Unbestimmtheit und Auswahl* als Korrelate einer Wechselbeziehung, die den *dynamischen Prozess* der *Kreativität* des *Sprachspielers* ausmachen. Ich will diesen Prozess als das *Operieren mit unvollständiger Information* bezeichnen. (ebd.: 65)

Das Operieren mit unvollständiger Information gelingt durch Transduktion, ebenso gelingt das Bilden von Netzwerken zwischen Sprachspielern durch Transduktion (ebd.: 66). Transduktion bedeutet „ein Spiel mit Analogien und anderen Ähnlichkeiten“ (ebd.: 61). Transduktive Übergänge spielen zudem hinsichtlich Mehrdeutigkeit eine wesentliche Rolle: „Mehrdeutigkeit erlaubt nämlich transduktive Übergänge in alternative Möglichkeiten. Mehrdeutigkeit und Variation machen das Bedeutungsfeld der sprachlichen Ausdrücke dicht“ (ebd.: 102). Mit dem Prinzip der Transduktion gelingt dem Sprachspieler eine ästhetische Darstellung von Welt. Im transduktiven Spiel mit Analogien wird auf Wahlmöglichkeiten verwiesen. Transduktion führt auf die Ebene des Besonderen und „schreitet von einer Besonderheit zur anderen Besonderheit fort“ (ebd.: 61). Diese offene Verweisung gelingt

nur dem Sprachspieler (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 (ebd.: 66).

Meder deklariert zehn Konsequenzen für Bildungstheorien im Technologiezeitalter, die auf das Ideal des Sprachspielers angewiesen sind:

1. Sprachspiele werden nicht gewertet.
2. Ethische Bedenken hinsichtlich der Technik werden anhand von Sachzwängen, die das Handeln bestimmen, abgewogen.
3. Eine Technologiefolgeabschätzung findet im Sprachspiel der Hermeneutik statt.
4. Der Sprachspieler kämpft um die Herrschaft über die Zeichen, um den Stil der Auseinandersetzung. Er deckt das Verhältnis von Zeichen und Bedeutung auf: Er führt an die Sprachgrenze, um über die Sprachspiele der Reflexion und Rückkoppelung und über unkonventionelles Regelnutzen zu irritieren, um dann Zeichen und deren Bedeutung zu relativieren. Dabei setzt der Sprachspieler seine Spielzüge in „prozeduraler, performativer *Genauigkeit in Ausdruck und Treffsicherheit*“ (ebd.: 264).
5. Der Sprachspieler weiß um des Machtgewinns durch die Spielzüge der Überzeugung.
6. Der Sprachspieler weiß, dass das Sprachspiel der Verantwortung nicht Probleme größerer Ordnung lösen kann, da dieses Sprachspiel vom Subjekt ausgeht und damit ineffektiv für das große Ganze bleibt.

7. Als ethische Regel gilt, dass keiner am Mitspielen gehindert werden darf.
8. Bildung ist nicht an ein einzelnes Subjekt festzumachen, sondern an ein Kollektiv und dessen Spielzüge.
9. Der Sprachspieler kritisiert ein Halbwissen, besonders hinsichtlich technologischer Fragestellungen.
10. Der Sprachspieler und seine Mitstreiter verlangen nach der besten „Darstellung einer möglichen Welt“ (ebd.: 177).

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. (ebd.)

Die Kultur des Sprachspiels als „das *familienähnliche Fortpflanzen von Sprachspielen*“ (ebd.: 32) erkennt Meder als „*postmoderne Lebensform*“ (ebd.). Nach Wittgenstein heißt „das vereinzelt Bindende zwischen je Zweien, das aber nicht für alle gilt“ (ebd.: 216, Fn. 12) Familienähnlichkeit. Der Sprachspieler sieht den Sinn des Lebens in der „Vernetztheit meines Spielzuges mit jenen anderen, die die lokale Umgebung ausmachen“ (ebd.: 186). Damit zeigt sich Identität über Sprache in der Kultur der Sprachspiele in einem Netzwerk.

Ein Netzwerk ist ein System ohne absolutes Zentrum, das aus voneinander verschiedenen und zugleich miteinander verbundenen Elementen besteht. Diese Begrenzung der eigenen Position vermeidet in skeptischer Absicht Dogmatismen, ohne auf einen Standpunkt verzichten zu müssen. (Swertz 2007: 214)

Für einen Sprachspieler bedeutet eine gemeinsame Kultur, die sich im Sprachspiel manifestiert, ein mehr an Verbundenheit als Statussymbole oder Herkunft.

Was ist ein Sprachspiel? Nach welchen Regeln funktioniert ein Sprachspiel? Wie lässt sich Bildung im Zuge von Sprachspielen beschreiben?

„Sprachspiele regeln das Sprechen über Welt, indem sie in ihrer Grammatik sowohl syntaktische als auch semantische Vorgaben machen“ (Meder 2004: 59). Anhand des Zitats zeigt sich erstens, dass es nicht ein Sprachspiel, sondern eine Vielzahl – nach Meder gleichberechtigter – Sprachspiele gibt. Zweitens: Sprache als Spiel zu bezeichnen, lässt sich durch die These der Regelmäßigkeit von Sprache begründen (ebd.: 136).

In der Regelmäßigkeit der Syntax liegt das Potenzial formaler Korrektheit. Die Semantik bestimmt über den Bedeutungsgehalt des Satzes. Zum Wesen eines Sprachspiels gehört, dass formal genügend Spielraum für Variationen vorhanden ist – der Sprachspieler besitzt als Superzeichen für Sprachspielspielzüge unendliche Möglichkeiten von Zeichenkombinationen –, dennoch semantische Adäquatheit bestehen bleibt. In diesem Spielraum passiert Auswahl hinsichtlich ästhetischer Kriterien, denen nur ein Sprachspieler mächtig ist, nämlich nach Zweckmäßigkeit, Fruchtbarkeit, Harmonie und Schönheit (vgl. ebd.: 60f., 149). „Selektivität im Sprachspiel beruht auf dem freien (willkürlichen) Spiel der Urteilskraft, zu der nur der Sprachspieler fähig ist“ (ebd.: 61). Das Spiel der Urteilskraft entwickelt sich über das Spiel der transduktiven

Verweisungen und der Erkenntnis des Zusammenhangs von Welt (vgl. ebd.: 61f.).

„Die Grammatik von Sprachspielen setzt sich grundsätzlich aus Anfangsregeln, Übergangsregeln und Stoppregeln zusammen“ (ebd.: 241). Weder Anfangs- noch Stoppregeln können die Wirklichkeit bestimmen, in ihnen „herrschen die Zeitgestalten der Kontradiktion und Tautologie vor“ (ebd. 242). In der Tautologie und ihren allgemeingültigen Aussagen (ein Baum ist und bleibt ein Baum) findet die Logik ihren unendlichen Raum; in der Kontradiktion zeigt sich die Wirklichkeit im Funken des Jetzt. Damit ist die Übergangsphase bestimmend für das Sprachspiel; das Spiel scheint die Wirklichkeit zu sein (ebd.). „Im Sprachspiel ereignen sich Spielzüge und Gegenspielzüge [...]“ (ebd.: 201). Im Manipulieren von Zeichen entsteht Bedeutung, die auf Objekte verweist. Objekte versichern, dass Spielzüge in Erinnerung bleiben; Erinnerung bildet das Spiel ab. Die erinnernde Abbildung gilt als Art der Übersetzung des Spiels. Die erinnernde Erläuterung kann die Spielzüge darlegen, aber nie das Spiel an sich, das an Präsenz gebunden ist. Präsenz zeigt sich am Gebrauch von Spielzügen (vgl. ebd.: 201f.). „Erläuterung und Gebrauch‘ ist die elementare Didaktik, die der Pragmatik von Sprachspielen immanent ist“ (ebd.: 201).

Unendliche Variationen sind, wie schon erwähnt, innerhalb der Sprachspiele möglich und auch im Übergang zwischen den Sprachspielen. Die Spielzüge der Decodierung und Neucodierung etwa werden gesetzt, um Handlungsstrategien und Lebenswelten

zu transformieren. Auch im Spielzug der Familienähnlichkeit steckt mit dem Potenzial der Analogien die Möglichkeit der Transformation (vgl. ebd.: 264f.). „Der Spielzug der *Familienähnlichkeit* kann *Analogien* entwickeln, die ein Spiel nicht abbrechen, sondern in ein anders transformieren. Das ist die Ästhetik im Verweis auf alternative Möglichkeiten“ (ebd.: 265). Im „*Horizont vieler Möglichkeiten*“ (vgl. ebd.: 41, 264) ist sich der Sprachspieler seiner Perspektiven bewusst. „Die *Sensibilität für Unterschiede und die Familienähnlichkeit der Perspektiven* – nicht deren Gleichheit – lässt den Sprachspieler fortfahren und offen ausprobieren“ (ebd.: 41).

Meder begreift den Übergang in ein neues Sprachspiel als kreativen Neuanfang, durch den der ‚Sprachspieler‘ ‚das, was in dem einen Sprachspiel ein Widerspruch wäre, divergent auseinander zieht und transduktiv in ein neues Sprachspiel überführt.‘ (Ebd., S. 66) Dieser Neuanfang kann von niemandem angeleitet oder erzwungen, allenfalls angesonnen werden. (Pongratz 2013: 155)

In der Übergangsphase zeigt sich die Möglichkeit der Zeichenkombination als unendlich; die Spielzeit ist aber begrenzt. Das Spielende wird durch Stoppregeln eingeleitet. Metaphysische Begriffe wie Ich, Person, Individuum oder Selbst formulieren Stoppregeln (vgl. Meder 2004: 149f.). Der Widerspruch agiert als Stoppregel. Im Widerspruch zeigt sich zudem die Unvollständigkeit des Sprachspiels, was als Motivation für das nächste Sprachspiel dienen kann, denn der Sprachspieler lebt von und mit der Divergenz von Sprachspielen (ebd.: 95). Stoppregeln zeigen damit, dass ein Spiel mit der Gewissheit eines Wiederbeginns aufhören kann.

Im dargelegten Sprachspielablauf lassen sich Bildung und Bildungsprozess so darlegen:

Bildung als Prozess [beruht; S. O.] auf der Didaktik von Stoppre-  
geln und Bildung als Prädikat des Sprachspielers auf der Kompe-  
tenz im Inneren von Sprachspielen und an den Rändern mitspie-  
len zu können, d. h. Gestaltung in der Ästhetik des prozedural-fi-  
guralen Gebildes, wofür der ‚Sprachspieler‘ Superzeichen ist.  
(ebd.: 150)

## 5. Das Sprachspiel der Vernunft als pädagogische Konstitution von Welt

Das Verständnis vom Ganzen (Selbst, soziale und dingliche Welt) beruht auf *intentio obliqua* (Reflexion) und auf *intentio recta* (gegenständliche Erfahrung) (Meder 2004: 123). Das „Agieren im Hinblick auf Vernunft“ (ebd.: 197) ist durch ein Wechselspiel von *intentio recta* und *intentio obliqua* – Erfahrung und Vernunft – bestimmt. Hier finden sich im Spiel an den Übergängen von *intentio recta* zu *intentio obliqua* krisenhafte Zustände, wenn der Verstand und die Vernunft im Modus der Urteilskraft in Frage gestellt werden (vgl. ebd.: 197, 214). Der Übergang von der *intentio recta* in die *intentio obliqua* „ist die Erfahrung der Grenze“ (ebd.: 203), die das Sprachspiel der Vernunft erst ermöglicht. Zwischen Zweifel und Reflexion liegt Zeit, die als problematisch zu betrachten ist, da keine Sprachspielregeln für das zeitliche Vakuum vorliegen. Im übergeordneten Sprachspiel der Ästhetik liegt das Potenzial eines zeitlichen Brückenschlags, denn: In der Grammatik des Ästhe-

tischen liegt nach Kant die „Form des Ansinnens“ (ebd.: 199). Im kreativen Sprachgebrauch des Sprachspiels der Ästhetik, im Übergang zum Sprachspiel der Vernunft, lässt lockeres kommunikatives Agieren ein unkompliziertes Ein- und Aussteigen zu. Dabei wird ersichtlich, dass das Gemeinschaftsmotiv essenziell für den Übergang ist, da nur in der Gemeinschaft die wohlwollende Spontaneität herrscht, das Sprachspiel beliebig abubrechen und fortzusetzen (vgl. ebd.: 203f.).

Abseits von Kritik, die nur rationalen Sprachspielen innewohnt, gelingt mit Kreativität, die in der Unbestimmtheit des ästhetischen Sprachspiels liegt, der reflektierende Übergang zu einem Sprachspiel der Vernunft (ebd.: 200). Mit Spielzügen des Vergleichens, Differenzierens und Identifizierens wird das Spiel gespielt. Das Spiel endet, wenn das zu bestimmende Allgemeine so dargelegt beziehungsweise gefunden wurde, dass der Spielpartner damit einverstanden ist, er nicht mehr bereit ist mitzuspielen oder es ihm nicht mehr möglich ist mitzuspielen (ebd.: 212). Dabei ist wesentlich, dass „es aus *systematischen* Gründen keinen Konsens, d.h. keine *Übereinstimmung* geben [kann; S. O.]“ (ebd.: 213). Jeder Konsens ist zufällig. Ein zwingendes Allgemeines ist aus systematischen Gründen nicht gegeben, da dies zu Beginn individuell bestimmt und in der Reflexion erst ausgemacht werden muss (ebd.). Das Sprachspiel der Vernunft baut nicht auf das Allgemeine auf, sondern auf das Besondere.

Das Sprachspiel der Vernunft weist damit zwei problematische Aspekte auf: Das Ziel und die Regeln sind nicht vorgegeben. Da-

mit sind eine Reflexion und Ausverhandlung der Spielzüge und des Ziels notwendig. Daher weist das Sprachspiel der Vernunft eine doppelt-reflexive Struktur auf: Im Sprachspiel der Vernunft wird (1) über die Spielzüge im Modus der *intentio recta* und *intentio obliqua* reflektiert und (2) beziehungsweise auf die reflektierten Spielzüge in (1) wird über das laufende Sprachspiel der Vernunft selbst reflektiert (ebd.). Es findet damit eine Reflexion über Sprache an sich statt.

Indem sich die Reflexion, die schon im Verhältnis und in der Dialektik von *intentio recta* und *intentio obliqua* liegt, in das Sprachspiel dieser Reflexion derart fortsetzt, dass jeder Spielzug auf sich reflektiert, wird das Sprachspiel der Vernunft zu einem Sprachspiel *möglicher* Sprachspiele. (ebd.: 214)

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass das Sprachspiel der Vernunft das Sprachspiel der gegenständlichen Erfahrung (*intentio recta*) voraussetzt. Das Sprachspiel der Vernunft vollzieht sich im Modus der *intentio obliqua*. Im reflektierenden Übergang liegt die Bedingung für den Beginn des Sprachspiels der Vernunft. Der Übergang vollzieht sich im Sprachspiel der Ästhetik als das eigentliche Sprachspiel der Vernunft – nach Meder. Die ästhetische Vernunft ist radikal nicht bestimmt, jegliche Zweckrationalität wird aufgegeben. Es bewegt sich zwischen Theorie und Praxis und wertet Handlungen, Aussagen oder Situationen nicht. Dieses Unentschiedene öffnet einen unendlichen Möglichkeitsraum im logisch-semantischen Sinn, was sich im Denken eines Weder-Noch, Sowohl-als-auch oder Wahrscheinlich zeigt (ebd.: 209).

In der Gemeinschaft liegt es, das kreative Potenzial alternativer Sprachspiele aufzuzeigen, die noch unbekannt sind.

Denn nur die Gemeinschaft kann die Kenntnis von solchen Alternativen geben – von Alternativen, *über* die man nichts weiß. Es könnte geradezu die wichtigste pädagogische Aufgabe sein, die Kenntnis von Alternativen im Modus von Orientierungswissen, das weder erklärt noch anleitet, zu vermitteln, um Auswege aus einem gegebenen Sprachspiel anzuzeigen. (ebd.: 212)

Formale und strukturelle Spielzüge bestimmen das Sprachspiel der Vernunft. Das Ende ist bestimmt durch Abbruch oder Zustimmung. Das Sprachspiel der Vernunft weist eine in sich reflexive Struktur auf. „Damit gerät das Sprachspiel der Vernunft in den Rang eines Spieles der Spiele – zu dem Ort, der das eigentliche Spielfeld des Sprachspielers ist“ (ebd.: 214).

Meder erkennt das Sprachspiel der Vernunft als Plattform, die sich für das Durchspielen möglicher Sprachspiele anbietet. Die „pädagogische Konstitution von Welt“ (ebd.) – Bildung als dreifaches Relationsgefüge von Welt, Selbst und Gesellschaft – zeigt sich im Sprachspiel der Vernunft (vgl. ebd.: 214f.). „Das Bildungsideal des Sprachspielers ist [...] die beste Darstellung einer möglichen gemeinsamen Welt im Sprachspiel problematischer und problematisierender Vernunft“ (ebd.: 215).

## 6. Conclusio

Der Sprachspieler als „das Dazwischen“ setzt sein ästhetisch-kreatives Sprachspielwissen für das Generieren neuer Sprachspiele

und Sprachspielzüge ein. Keiner darf am Mitspielen gehindert werden. Mit seiner Sinnlichkeit ist er jeder rational agierenden KI überlegen. Ein Sprachspiel wird prinzipiell durch Anfangs-, Übergangs- und Stoppregeln definiert. Im Übergang zwischen Sprachspielen liegt Transformationspotenzial. Im Übergang erweist sich die Gemeinschaft als essenziell, was sich besonders im Sprachspiel der Vernunft zeigt, wo die Bedingung des Beginns im reflektierenden Übergang liegt. Die Gemeinschaft bietet Alternativen in der Qualität des Orientierungswissens und damit Wege, den Übergang hin zum Sprachspiel der Vernunft zu meistern. Im Sprachspiel der Vernunft zeigt sich Bildung.

Der Wissenserwerb erweist sich damit nach Ruhloff und Meder im Sinne eines problematisierenden Vernunftgebrauchs als eine Auseinandersetzung mit dem Gelernten als Problem. Damit einher geht ein Hinterfragen des Besonderen und – nach Ruhloff – die Erkenntnis, dass „einiges *anderes* an den Rand des Vergessens gedrängt wird“ (Ruhloff 1996: 153). Meder beschreibt dieses Phänomen – wie erwähnt – als Transduktion, wo über das Besondere durch offene Verweisung der Zusammenhang von allem auf der Welt erkannt wird (Meder 2004: 61). In der kommunikativen Auseinandersetzung mit den anderen hin zu einem problematisierenden Vernunftgebrauch liegt Transformations- beziehungsweise Bildungspotenzial und damit Persönlichkeitsentwicklung.

Was bedeutet dieser Befund für das Verhältnis zwischen Medienbildung und Medienkompetenz und hier im Besonderen für die Forschungsfrage: Wie kann ein Vernunftgebrauch als ein Funda-

ment von Medienbildungstheorien eingesetzt werden, um im Bereich der Digitalen Grundbildung vielschichtigen Kompetenzerwerb zu ermöglichen?

Der Wissenserwerb im Sinne eines Zuwachses von Kompetenzen fokussiert kontextspezifische Fähigkeiten und schließt mit seiner Normativität eine Persönlichkeitsentwicklung hin zu Selbstreflexion und Selbstbestimmung so gut wie aus. Mit der Festlegung von Normen erfährt der Vernunftgebrauch eine Einschränkung (Ruhloff 2019: 161). „Normierung erstickt den parrhesiastischen und darin sowohl pädagogisch als auch politisch bedeutsamen Charakter von Handlungen [...]“ (ebd.: 166). Dennoch haben normierte Bildungsziele und damit ein Kompetenzerwerb dann ihre Berechtigung, wenn herstellende Tätigkeiten einen vorgegebenen Handlungsablauf als notwendiges Prinzip beinhalten, um beispielsweise gleichbleibende Qualität zu garantieren, denn „Normierung reguliert und vereinheitlicht“ (ebd.: 167). Um einem Übermaß an Normierung durch Kompetenzerwerb zwecks Nützlichkeit hinsichtlich marktwirtschaftlicher Nachfrage entgegenzuwirken, erweist sich ein problematisierender Vernunftgebrauch, der geforderte Kompetenzen kritisch hinterfragt, als essenzieller Gegenpol. Im kritischen Vernunftgebrauch liegt das Potenzial, Reflexion hinsichtlich der geforderten Kompetenzen zu generieren, um nicht zum Werkzeug eines neoliberalen Arbeitsmarktes zu degradieren. Das Bildungsideal des Sprachspielers zeigt dabei auf, wie Medienbildung im Sinne eines problematisierenden Vernunftgebrauchs gedacht werden kann.

Denn:

Paradoxerweise wird sich ein angemessener Umgang mit der Praxis des Normativen in Zukunft nicht nur um die Verhinderung, sondern auch um die Ermöglichung – nicht Begünstigung – von Normbrüchen kümmern müssen. (Ruhloff 2019: 167; zit. n. Möllers 2015: 456)

---

### Anmerkung

- 1 Dabei ist aber auch auf die Grenzen des Vernunftgebrauchs in der Postmoderne zu verweisen: Es erscheint unrealistisch den Vernunftgebrauch als ständig aufrechte Disposition zu denken, da ein Vernunftgebrauch mit Anstrengung verbunden ist und es als allzu menschlich erscheint, Entspannung anzustreben. Zudem stößt ein Vernunftgebrauch dann an seine Grenzen, wenn Macht unvernünftig macht.

---

### Literatur

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Jörissen, Benjamin (2014): Medialität und Subjektivation. Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts, Habilitationsschrift: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg/Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften, online unter: <https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/11822/1/Jorissen%20Benjamin%20%282014%29%20%20Medialitat%20und%20Subjektivation%20%28Habilitationsschrift%29.pdf> (letzter Zugriff: 19.09.2022).

Meder, Norbert (2004): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technolo-

gien, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Meder, Norbert (2007): Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs, online unter: [https://lerndorf.at/meder/privat/Meder\\_2007\\_DerLernprozessalsPerformanteKorrelationvonEinzelemundkulturellerWelt.%20.pdf](https://lerndorf.at/meder/privat/Meder_2007_DerLernprozessalsPerformanteKorrelationvonEinzelemundkulturellerWelt.%20.pdf) (letzter Zugriff: 29.06.2022).

Meder, Norbert (2008): Bildung und virtuelle Welten – Cyberbildung, in: Gross, von Friederike/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hg.): Internet – Bildung – Gemeinschaft, Wiesbaden: VS Verlag, 226–239.

Meder, Norbert (2011): Medientheoretische Grundlagen der Medienpädagogik. Klassifikation der Medien und ihre Funktionen, in: Meder, Norbert/Allemann-Ghionda, Christina/Mertens, Gerhard (Hg.): Erziehungswissenschaft und Gesellschaft. Handbuch der Erziehungswissenschaft, 6. Studienausgabe, Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh, 189–195.

Meder, Norbert (2015): Neue Technologien und Bildung/Erziehung, in: Medienimpulse, 2015, 53, 1, 1–24.

Pongratz, Ludwig A. (2013): Unterbrechung. Studien zur Kritischen Bildungstheorie, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael (2007): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Ruhloff, Jörg (1996): Bildung im problematisierten Vernunftgebrauch, in: Borelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2, Baltmannsweiler: Schneider, 148–157.

Ruhloff, Jörg (2005): Vita Brevis – ars longa. Über Substanzbegriff und Funktionsbegriff der Pädagogik, in: Vierteljahresschrift für Pädagogik, 81, 4, 380–391.

Ruhloff, Jörg (2019): Pädagogischer Vernunftgebrauch statt Normen, Normierung, Normativität, in: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: Springer, 157–169.

Swertz, Christian (2007): Überlegungen zur theoretischen Grundlage der Medienpädagogik, in: Hartwich, Dietmar/Swertz, Christian/Witsch, Monika (Hg.): Mit Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik. Norbert Meder zum 60. Geburtstag, Würzburg: Königshausen & Neumann, 213–221.

Wimmer, Michael (2014): Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen, Paderborn: Ferdinand Schöningh.