



Medienimpulse  
ISSN 2307-3187  
Jg. 64, Nr. 2, 2026  
doi: 10.21243/mi-02-26-17  
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

# Leiblichkeit als medienanthropologische Frage. Über verborgene Menschenbilder in der Medienbildung und die Dringlichkeit ihrer Explikation

Thomas Damberger

*Der Beitrag nimmt Kants vierte Frage („Was ist der Mensch?“) zum Ausgangspunkt einer medienanthropologischen Reflexion. Er argumentiert, dass die dominierenden Konzepte der Medienbildung von impliziten Menschenbildern durchzogen sind, die selten expliziert, geschweige denn kritisch befragt werden. Methodisch verfährt der Beitrag begriffsanalytisch und theorievergleichend. Er rekonstruiert einen in reformpädagogischen Kontexten entwickelten Ansatz, der zwischen direkter und indirekter Medienpädagogik unterscheidet und das Ziel der Medienmündigkeit verfolgt, und konfrontiert dessen anthropologische*

*Grundannahme mit zwei konkurrierenden philosophischen Positionen: Jean Baudrillards Theorie des Simulakrums und David Chalmers' virtuellem Realismus. Das Besondere des reformpädagogischen Ansatzes liegt in seiner anthropologischen Grundausrichtung: Der Mensch wird als leibliches Wesen gefasst, dessen Entwicklung eine Eigenzeit besitzt. Dieses Leiblichkeitsargument, so die zentrale These, verdient medienanthropologische Aufmerksamkeit auch jenseits seines ursprünglichen Begründungskontextes und in Auseinandersetzung mit konkurrierenden Positionen. Im Horizont algorithmischer Medienumgebungen, die affektive Dispositionen und Selbstverhältnisse mitformen, bevor ein Subjekt sich seiner eigenen Positionierung bewusst werden kann, erweist sich die Leiblichkeitsfrage als pädagogisch virulente Gegenwartsfrage.*

*This article takes Kant's fourth question, "What is the human being?", as the starting point for a media-anthropological reflection. It argues that dominant concepts of media education are permeated by implicit images of the human being that are rarely made explicit or critically examined. Methodologically, the article combines conceptual analysis and theoretical comparison. It reconstructs an approach from reform-pedagogical contexts that distinguishes between direct and indirect media education and aims at media maturity ("Medienmündigkeit"), confronting its anthropological premise with Jean Baudrillard's theory of the simulacrum and David Chalmers' virtual realism. The distinctive feature of this approach is its anthropological commitment: the human being is understood as a bodily being whose development requires its own time. Against the backdrop of algorithmic media environments, the question of embodiment emerges as an urgent contemporary pedagogical concern.*

## 1. Die verborgene Anthropologie der Medienbildung

Wer den medienpädagogischen Fachdiskurs der vergangenen Jahrzehnte überblickt, stößt auf eine eigentümliche Asymmetrie. Einerseits wird die anthropologische Dimension von Bildung immer wieder berührt. Es ist von Subjekten die Rede, von Mündigkeit, von Selbstbestimmung, von den Voraussetzungen, die Menschen mitbringen, wenn sie in mediatisierten Welten handeln. Andererseits wird selten explizit gefragt, was unter *dem Menschen* eigentlich zu verstehen ist, der da handeln, reflektieren und urteilen soll. Die anthropologischen Prämissen der Medienbildung werden in der Regel stillschweigend vorausgesetzt. Sie arbeiten im Hintergrund, prägen die Begriffswahl, die normativen Zielhorizonte und die curricularen Entscheidungen, ohne dass sie zum Gegenstand reflexiver Selbstvergewisserung gemacht würden.

Immanuel Kant hat am Ende seiner *Kritik der reinen Vernunft* bekanntlich drei Fragen formuliert, die den Horizont seiner kritischen Philosophie aufspannen: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? (Kant, 1974 [1787], S. 677). Und er hat in seiner *Logik* eine vierte hinzugefügt, die allen dreien zugrunde liege: Was ist der Mensch? (Kant, 1968 [1800], S. 25). Diese vierte Frage hat in der Geschichte der Pädagogik wiederholt Aufmerksamkeit erregt, nicht zuletzt deshalb, weil pädagogisches Handeln immer schon von einer Antwort auf eben diese Frage abhängt, ganz gleich, ob diese nun bewusst formuliert wird oder nicht. Erziehung und Bildung setzen Vorstellungen davon voraus, was ein Mensch ist, was er werden kann und was seine Entwicklung be-

günstigt oder hemmt. Werner Loch erinnert in den 1960er-Jahren in aller Deutlichkeit daran, dass jeder Mensch, der im professionellen Sinne pädagogisch tätig ist, aufgefordert ist, Klarheit darüber zu gewinnen, welches Menschenbild seinem erzieherischen Handeln zugrunde liegt und welche Auswirkungen dieses auf die Erzogenen hat (vgl. Loch, 1967, S. 120).

Im Zeitalter algorithmischer Medien gewinnt Kants Frage eine neue Dringlichkeit, weil die Bedingungen, unter denen Menschen sich als Menschen verstehen, sich verändert haben. Wenn Empfehlungsalgorithmen Weltzugänge kuratieren und damit Urteilsprozesse vorstrukturieren, wenn Profilbildung und Scoring das Subjekt vermessen, bevor es sich selbst kennt, wenn generative KI menschliche Kommunikations- und Kreativitätsmuster zu simulieren beansprucht, dann steht die Frage, was am Menschen eigentlich pädagogisch relevant und schützenswert ist, nicht mehr nur im akademischen Raum, sondern mitten in gesellschaftlichen und institutionellen Entscheidungen (vgl. Stalder, 2016; Zuboff, 2019; Mühlhoff, 2025).

Dass diese Frage auch eine Frage der Medienbildung ist, hat Christian Leineweber in seiner Analyse präzise herausgearbeitet. Ihm zufolge weist die Medienpädagogik als Wissenschaftsdisziplin unverkennbar einen normativen Geltungsanspruch auf, der aufgrund der transformativen Grundzüge des Digitalen grundsätzlich zu reflektieren ist. Zugleich riskiert die Disziplin, sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung zu entziehen und ihre Bezugsquellen, und nicht zuletzt auch die Idee eines emanzipierten Subjekts, zu

verlieren, wenn sie sich nicht klar zu ihren normativen Positionen bekennt (Leineweber, 2024). Die Frage, welches Menschenbild in Kompetenzrastern wie dem *DigComp* oder den KMK-Strategien implizit arbeitet, ist in diesem Sinne nicht eine Frage neben der Medienbildungsforschung, sondern eine, die ihr Fundament betrifft.

Der vorliegende Beitrag verfolgt diese Spur, indem er einen in reformpädagogischen Kontexten entstandenen medienpädagogischen Ansatz als Kontrastfolie und Irritationsanlass nutzt. Methodisch handelt es sich um eine begriffsanalytische Rekonstruktion, die diesen Ansatz nicht affirmativ aneignet, sondern auf seine anthropologische Grundannahme befragt und diese in eine theoretische Konfrontation mit zwei konkurrierenden philosophischen Positionen überführt: mit Baudrillards Simulakrum-Theorie und mit Chalmers' virtuellem Realismus. Im Zentrum steht ein Konzept, das programmatisch zwischen direkter und indirekter Medienpädagogik unterscheidet und als pädagogisches Ziel nicht Medienkompetenz, sondern Medienmündigkeit verfolgt. Die Besonderheit dieses Ansatzes liegt weniger in seinen curricularen Vorschlägen als in seiner anthropologischen Grundannahme. Er nimmt die Leiblichkeit des Menschen als pädagogisch konstitutive Größe ernst und provoziert damit eine Frage, die der Fachdiskurs bislang eher vermieden hat.

## 2. Ein entwicklungsorientierter Ansatz und seine anthropologische Signatur

### 2.1 Direkte und indirekte Medienpädagogik

In Umfeldern reformpädagogischer Schultraditionen, insbesondere in der Waldorfpädagogik, hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten ein medienpädagogisches Konzept herausgebildet, das mit einer ungewöhnlichen programmatischen Unterscheidung arbeitet. Auf der einen Seite steht die *direkte Medienpädagogik*. Diese umfasst das unmittelbare, intentionale Arbeiten mit Medien und an Medien, also das Analysieren von Medieninhalten, der kritische Umgang mit digitalen Werkzeugen, das eigene mediale Gestalten. Auf der anderen Seite steht die *indirekte Medienpädagogik*, womit pädagogische Praktiken angesprochen sind, die nicht auf Medien zielen, aber gleichwohl medienpädagogisch relevant sind, weil sie Fähigkeiten ausbilden, die als Voraussetzungen eines souveränen Medienhandelns gelten. Handwerkliches Tun, Theaterspielen, Naturerfahrung, die Pflege unmittelbarer sozialer Begegnungen, all dies wird als indirekte Medienpädagogik verstanden, weil es leibliche, emotionale und soziale Kapazitäten stärkt, die in einer zunehmend mediatisierten Welt nicht selbstverständlich vorhanden sind (vgl. Hübner, 2015, S. 273 ff.; Bleckmann, 2018, S. 95 ff.).

Das Besondere dieser Unterscheidung liegt nicht in einer schlichten Gegnerschaft zum Digitalen. Es liegt in der Annahme, dass medienerzieherisch relevante Arbeit nicht auf den direkten Umgang mit Medien beschränkt werden darf, weil die Voraussetzun-

gen, unter denen dieser Umgang gelingen kann, außerhalb der Medienwelt geformt werden. Ein Kind, das gelernt hat, Geduld aufzubringen, das Umwege kennt, das die Erfahrung gemacht hat, dass Dinge Zeit brauchen und nicht auf Abruf verfügbar sind, bringt andere Dispositionen in mediale Umgebungen mit als eines, das von früh an in beschleunigten, reaktiven Kontexten sozialisiert worden ist. Solche Dispositionen sind, so das Argument, nicht technisch lehr- und lernbar; sie entstehen in Erfahrungsräumen, die durch unmittelbare leibliche und soziale Präsenz geprägt sind.

Aus dieser Grundüberzeugung ergibt sich eine entwicklungsbezogene Stufung. In den frühen Schuljahren überwiegt die indirekte Medienpädagogik; mit zunehmendem Alter gewinnt die direkte Auseinandersetzung mit Medien und ihrer gesellschaftlichen Einbettung an Gewicht. In den höheren Klassenstufen rückt die eigenständige kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit medialen Strukturen und gesellschaftlichen Implikationen ins Zentrum (vgl. Hübner, 2022). Das Zusammenspiel beider Formen wird als dynamisches Verhältnis gedacht, nicht als starre Sequenz.

## 2.2 Die anthropologische Basis: Leiblichkeit als pädagogisch konstitutive Größe

Um diese Unterscheidung in ihrer inneren Logik zu verstehen, muss nach der ihr zugrundeliegenden Anthropologie gefragt werden. Eine zentrale theoretische Annahme des Ansatzes lautet: Der Mensch ist von Grund auf ein leibliches Wesen, dessen Entwicklung eine Eigenzeit besitzt, die durch technisch vermittelte Erfah-

rung nicht beliebig substituiert oder abgekürzt werden kann. Diese Annahme lässt sich, anders als in ihrem ursprünglichen reformpädagogischen Begründungskontext, auch unabhängig weltanschaulicher Voraussetzungen anschlussfähig machen, etwa an Thomas Fuchs' verkörperte Anthropologie, die den Menschen als leiblich-lebendiges, soziales und in eine kulturelle Lebenswelt eingebettetes Wesen bestimmt (vgl. Fuchs, 2020, S. 14).

Aus dieser Annahme ergibt sich ein entwicklungsbezogenes Modell, das in den ersten Lebensjahren die Bildung der leiblichen Organisation in den Vordergrund stellt. Dazu zählen die Reifung der Sinne, die Differenzierung der Motorik, der Aufbau körperlicher Geschicklichkeit und sensomotorischer Kompetenz. Im mittleren Kindesalter verschiebt sich der Schwerpunkt auf die Entwicklung des Gefühls- und Empfindungslebens, auf ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit, soziales Einfühlungsvermögen und affektive Welterschließung. Ab dem Jugendalter tritt die Entwicklung eigenständiger Urteilskraft und gedanklicher Selbständigkeit in den Vordergrund (vgl. Loebell, 2004, S. 142 ff.; Rittelmeyer, 2010). Aus diesem Modell leitet sich der Ansatz ab, welche pädagogischen Akzente jeweils angemessen sind, und zwar nicht primär aus didaktischer Pragmatik, sondern aus der These einer entwicklungslogischen Notwendigkeit. Bestimmte leibliche und seelische Fähigkeiten benötigen eine Reifezeit, die durch kein technisches Medium beschleunigt werden kann.

Genau an diesem Punkt liegt das medienanthropologische Irritationspotenzial des Ansatzes. Er stellt eine substanzielle These über

den Menschen auf, und er unternimmt dies an einer Stelle, die im vorherrschenden Diskurs der Medienbildung weitgehend unbeachtet geblieben ist. Der medienpädagogische Mainstream spricht viel von Handeln, Reflektieren und Partizipieren, aber vergleichsweise wenig vom Körper. Dabei ist der Körper in der Mediennutzung permanent involviert, beispielsweise als Interface, als Resonanzraum, als das, was ermüdet, angespannt wird, in Flow-Zustände gerät oder Unbehagen empfindet. Eine Medienbildungstheorie, die das ausblendet, hat einen blinden Fleck; und der hier diskutierte Ansatz macht ihn sichtbar, auch wenn seine eigene Begründung nicht in allen Teilen überzeugt.

### 2.3 Medienmündigkeit statt Medienkompetenz

Die terminologische Entscheidung für Medienmündigkeit anstelle von Medienkompetenz ist keine bloße Präferenz in der Begriffswahl. Sie markiert eine bewusste Absetzung vom kompetenztheoretischen Paradigma, wie es seit Baacke (1980) den Diskurs prägt. Bleckmann (2018, S. 83 ff.) hat den Begriff der Medienmündigkeit in einer spezifischen Konnotation eingeführt, und zwar als die Fähigkeit, selbstständig zu entscheiden, wie lange, auf welche Weise und zu welchem Zweck man Bildschirmmedien nutzt. Diese Definition impliziert einen anspruchsvollen Gedanken: Wer medienmündig ist, hat nicht nur Wissen über Medien, sondern verfügt über eine psychische Selbstregulationsfähigkeit, die es erlaubt, sich auch gegen den Sog attraktiver medialer Umgebungen zu entscheiden. In der aktuellen Debatte um persuasive Designs, Aufmerksamkeitsökonomie und algorithmische Steuerung ge-

winnt ein solcher Begriff eine gewisse Plausibilität. Die Frage, ob Menschen im Kontext ihrer Medien noch wählen oder bereits gewählt werden, ist inzwischen nicht mehr nur theoretischer Natur; sie hat gesellschaftspolitische Konsequenzen, die in pädagogischen Zielhorizonten ihren Niederschlag finden müssen (vgl. Zuboff, 2019; Dander, 2017).

Gleichwohl ist der so verstandene Mündigkeitsbegriff in einer entscheidenden Hinsicht unterkomplex. Dies lässt sich durch den Vergleich mit der Tradition verdeutlichen, aus der er stammt. Bei Baacke (1980) war Medienkompetenz von Anfang an in ein umfassenderes Verständnis von Mündigkeit eingebettet. Ausgangspunkt war insbesondere Habermas' Konzept kommunikativer Kompetenz (Habermas, 1971), das Baacke unter dem Einfluss sprach- und sozialwissenschaftlicher Ansätze rezipierte (vgl. Schorb, 2022, S. 45). Das Subjekt erscheint dabei nicht nur als individuell handelndes, sondern auch als gesellschaftlich kommunizierendes und öffentlich teilhabendes Wesen. Medienkritik besitzt bei Baacke daher eine gesellschaftlich-reflexive Dimension, während Mediengestaltung als aktive Form kultureller und sozialer Partizipation verstanden werden kann.

Adorno hat den Mündigkeitsbegriff in eine noch grundsätzlichere Spannung eingetragen. In seinem Vortrag *Erziehung nach Auschwitz* bestimmt er Autonomie als „Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno, 1971, S. 93). In seinen Gesprächen mit Hellmut Becker legt er Erziehung in der Konsequenz als „Erziehung zum Widerspruch und zum Wider-

stand“ aus (ebd., S. 145). Entscheidend dabei ist, dass er Mündigkeit nicht als einmal erlangte Kompetenz fasst, sondern als „dynamische Kategorie“ und als „Werdendes und nicht als ein Sein“ (ebd., S. 144), als ein Bezugspunkt fortwährender Selbstbefragung, der sich der Verfügung entzieht. Diese Unabschließbarkeit ist kein Mangel, sondern konstitutiv. Ob man tatsächlich zu vernünftigem Urteil fähig ist oder bloß uneingestandenem Anpassungstendenzen folgt, lässt sich an keinem vorliegenden Kriterium eindeutig festmachen. Adorno betont zudem, dass solche Reflexionen nicht von einem vereinzelt Individuum zu leisten sind, sondern auf soziale Bedingungen angewiesen bleiben, die sie ermöglichen (vgl. ebd., S. 147).

Carsten Bünger hat diese Überlegung begriffspolitisch weitergeführt. Er plädiert dafür, Mündigkeit nicht als teleologischen Orientierungspunkt zu behandeln, sondern als „produktive Problematisierungsformel für das Wechselverhältnis von Bildung und Demokratie“ (Bünger, 2024, S. 336). In einer vielfach polarisierten Öffentlichkeit mit postfaktischen Desinformationskampagnen und digitalen Echokammern, so Bünger, bedarf es einer Verständigung, die den symbolischen Raum für neue Aneignungen von Mündigkeit offenhält; gemeint ist damit eine Verständigung, die Urteilsbildung und Selbstbestimmung als unhintergebar soziale und politisch situierte Vollzüge begreift (vgl. ebd.). Dass diese Dimension in der Gegenwart besonders virulent ist, lässt sich durch Thompson und Ferraro (2021) konkretisieren. In ihrer Analyse datengestützter Selbstoptimierungspraktiken zeigen sie, dass digita-

le Technologien die Idee einer erfüllbaren Selbstbestimmung nähren, indem sie das Selbst als messbares und optimierbares Objekt konstituieren und dabei die strukturellen Bedingungen, unter denen Selbstverhältnisse geformt werden, weitgehend verdecken (vgl. Thompson & Ferraro, 2021, S. 23 ff.). Ein Mündigkeitsbegriff, der allein auf individuelle Zeitsouveränität setzt, läuft Gefahr, genau in diese Falle zu tappen. Er appelliert an das Subjekt, ohne die gesellschaftlichen und technologischen Verhältnisse zu thematisieren, die seine Handlungsfähigkeit vorstrukturieren.

Demgegenüber bleibt Medienmündigkeit im Sinne Bleckmanns weitgehend auf die Zeitsouveränität und die individuelle Entscheidungsfreiheit im Medienumgang beschränkt. Der gesellschaftlich-politische Gehalt des Mündigkeitsbegriffs, namentlich Mündigkeit als Fähigkeit zur Teilhabe an öffentlichen Diskursen und zur Reflexion struktureller Medienverhältnisse, fällt dabei tendenziell aus dem Blick. Es handelt sich dabei keineswegs um ein zufälliges Versäumnis, sondern vielmehr um den Ausdruck einer in ihrer systematischen Anlage individuell-anthropologischen Grundausrichtung: Der Ansatz fragt, was das einzelne Kind für seine Entwicklung benötigt, nicht primär, wie Heranwachsende als gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure in einer mediatisierten Demokratie handlungsfähig werden. Eine Medienmündigkeit, die vorrangig als individuelle Disposition gedacht wird, läuft Gefahr, die Verantwortung für gelingendes Medienhandeln tendenziell dem Subjekt aufzubürden und die strukturellen Bedingungen, unter denen dieses Handeln stattfindet, zu entpolitisieren (vgl. Dander, 2017;

Stalder, 2016). Diese Kritik trifft den hier diskutierten Ansatz nicht von außen, sondern benennt eine Leerstelle, die seiner anthropologischen Grundanlage inhärent ist.

Damit stellt sich eine Frage, die im weiteren Argumentationsgang wichtig wird: Lässt sich die Leiblichkeitsthese des Ansatzes von dieser Engführung des Mündigkeitsbegriffs trennen? Die These dieses Beitrags lautet: Ja, sie lässt sich trennen, weil die Leiblichkeitsthese eine andere theoretische Begründungslast und eine andere empirische Anschlussfähigkeit hat als die spezifische Mündigkeitsdefinition Bleckmanns. Während letztere weltanschaulich-pädagogisch verankert ist und unter dem Defizit fehlender gesellschaftspolitischer Kontur leidet, lässt sich erstere phänomenologisch (Merleau-Ponty, Fuchs, Waldenfels) und kognitionswissenschaftlich (Embodied Cognition) anschlussfähig machen, ohne die Verkürzungen des Bleckmannschen Mündigkeitsbegriffs übernehmen zu müssen. Die folgenden Abschnitte verfolgen diese Trennung weiter, indem sie die Leiblichkeitsfrage in das Spannungsfeld zweier konkurrierender philosophischer Positionen stellen.

### 3. Das Leibliche und die Frage nach der Wirklichkeit: Baudrillard und Chalmers

#### 3.1 Baudrillards Simulakrum: Wenn die Referenz verschwindet

Bevor die medienanthropologische Tragweite des Leiblichkeitsarguments vollständig erfasst werden kann, lohnt ein Blick auf zwei

philosophische Positionen, die das Problem von gegensätzlichen Seiten beleuchten. Die erste stammt von Jean Baudrillard.

Baudrillard hat in seiner einflussreichen Analyse der Simulation eine These formuliert, die trotz ihrer provozierenden Radikalität für das vorliegende Problem erhellend ist. Es geht ihm nicht mehr, wie in traditionellen Medienkritiken, um das Verhältnis von Abbild und Wirklichkeit, von Repräsentation und Referenz. Was die Ära der Simulakra kennzeichnet, ist vielmehr die Auflösung dieses Verhältnisses selbst; gemeint ist damit die Substituierung des Realen durch die Zeichen des Realen, eine operative Verdoppelung, die das Original nicht mehr voraussetzt (Baudrillard, 1978, S. 9 f.). Das Reale hat in dieser Ordnung keine Gelegenheit mehr, sich zu produzieren; es wird durch seine Modelle ersetzt, bevor es sich zeigen kann.

Was bedeutet das für den Menschen in algorithmischen Umgebungen? Baudrillards Diagnose trifft die Situation mit einer Präzision, deren Erhellungskraft sich gerade in der Konfrontation mit gegenwärtigen Phänomenen erweist. Wenn Empfehlungsalgorithmen nicht nur auswählen, was jemand sehen wird, sondern in rekursiver Rückkopplung zugleich die Präferenzen mitkonstituieren, auf deren Grundlage sie auswählen (vgl. Stalder, 2016, S. 168 ff.; Mühlhoff, 2025), dann vollzieht sich genau jenes Kurzschließen von Modell und Wirklichkeit, das Baudrillard beschreibt. Das Subjekt begegnet nicht mehr der Welt, sondern seiner eigenen digitalisierten Projektion, die sich als Welt ausgibt und dabei das Realitätsprinzip selbst unterhöhlt (vgl. Baudrillard, 1978, S. 39 f.). Bil-

dung, die auf Urteilskraft und Wirklichkeitsbezug setzt, steht damit vor einem strukturellen Problem, denn sie setzt ein Verhältnis zur Wirklichkeit voraus, das gerade unter Auflösung steht.

Über Baudrillard hinausgehend lässt sich der Leib in diesem Horizont als eine Instanz lesen, die sich der vollständigen Simulation zumindest partiell widersetzt. Als das, was Hunger kennt und keine Simulation des Hungers, was Schmerz empfindet und nicht dessen Zeichen, was Müdigkeit erfährt, bevor ein Bildschirm darüber etwas sagt, bleibt der Leib eine Instanz mit eigener, nicht beliebig modellierbarer Zeitstruktur und Bedürfnisstruktur. Nicht weil er eine unvermittelte Wahrheit verbürgte, sondern weil seine Eigenzeit der Verdoppelung durch Zeichen widersteht. Thomas Fuchs hat dies aus phänomenologisch-psychiatrischer Perspektive präzisiert: Die Leiblichkeit ist, so Fuchs, „konservativ und nicht beliebig revolutionierbar“ (2013, S. 92); sie bleibt geprägt von Eigenzeiten und rhythmischen Prozessen, die sich einer technischen Beschleunigung widersetzen. Pädagogisch ernst genommen, wäre das ein Argument dafür, leibliche Erfahrungsräume nicht als vormoderne Restbestände zu betrachten, sondern als Gegenräume zur hyperrealen Überformung, genauer: als Orte, an denen Wirklichkeit noch anders als durch Zeichen zugänglich ist.

Für pädagogische und insbesondere medienpädagogische Settings ergibt sich daraus eine konkrete Konsequenz. Wenn algorithmische Umgebungen das Realitätsprinzip unterminieren, indem sie die Differenz zwischen Welt und Weltmodell tendenziell zum Verschwinden bringen, dann kann Medienpädagogik nicht al-

lein auf die Förderung von Reflexionskompetenz setzen. Reflexion setzt voraus, dass es etwas gibt, worauf sie sich beziehen kann; angesprochen ist damit eine Erfahrung, die nicht bereits durch die mediale Struktur präformiert wurde. Der Aufbau solcher vorgängiger Erfahrungsräume wäre dann selbst eine medienpädagogische Aufgabe, auch wenn sie ohne Medien auskommt. Handwerkliche Tätigkeiten, Theaterspielen, körperlich-soziale Begegnungen sind in diesem Horizont keine antidigitalen Restbestände, sondern Bedingungen der Möglichkeit einer Medienpädagogik, die mehr will als Gewöhnung an mediale Umgebungen. Sie schaffen jene leiblichen Orientierungsmarken, die Baudrillards Simulation nicht ohne Weiteres überschreiben kann.

### 3.2 Chalmers' virtueller Realismus: Die Herausforderung von der anderen Seite

Die zweite Position, die hier nicht übergangen werden soll, kommt zu einem diametral entgegengesetzten Ergebnis. David Chalmers hat in *Realität+* (2023) eine philosophisch ambitionierte Verteidigung des virtuellen Realismus entwickelt. Um diese Position für die medienanthropologische Diskussion fruchtbar zu machen, sind drei Argumentationsebenen zu unterscheiden, die Chalmers selbst sorgfältig trennt.

*Erstens* entwickelt Chalmers seinen *virtuellen Realismus* als übergeordnete These entlang von fünf Realitätskriterien: Existenz, kausale Kraft, Geistunabhängigkeit, Nicht-Illusion und Echtheit (Chalmers, 2023, S. 165 ff.). Zur Begründung wendet er diese Kriterien auf virtuelle Objekte an und kommt zu dem Ergebnis, dass virtuel-

le Kätzchen zwar nicht dasselbe wie biologische Kätzchen seien, aber dennoch real. Sie existieren, sie haben kausale Kräfte, sie sind unabhängig von unserem Geist und sie müssen keine Illusionen sein (ebd., S. 272).

*Zweitens* präzisiert Chalmers diese realistische Grundthese durch eine ontologische Spezifizierung, den *virtuellen Digitalismus*, demzufolge sind virtuelle Objekte digitale Objekte, also physisch verkörperte Bit-Strukturen innerhalb realer Computersysteme (Chalmers, 2023, S. 263 f.). Wenn ich Pac-Man spiele, halluziniere ich keinen Pac-Man, sondern nehme ein echtes digitales Objekt wahr, ein Aktivitätsmuster innerhalb eines Computers (ebd., S. 278).

*Drittens* stützt Chalmers diese These durch ein eigenständiges erkenntnistheoretisches Argument, die *Kausaltheorie der Wahrnehmung*: Was wir wahrnehmen, ist kausal von externen Objekten verursacht; und da virtuelle Objekte als Datenstrukturen tatsächlich kausal wirksam sind, auch auf uns, handelt es sich bei ihrer Wahrnehmung nicht um eine Halluzination, sondern um die Wahrnehmung eines tatsächlich Wirklichen (ebd., S. 278 f.). Chalmers schließt daraus, dass die Erfahrung in der Virtual Reality (VR) keine Halluzination ist.

Der pädagogischen Fragestellung gegenüber ist diese dreifach gestützte Position deshalb nicht zu ignorieren, weil sie den naheliegenden Rekurs auf eine schlichte Ontologie der Unecht- oder Uneigentlichkeit virtueller Erfahrung versperrt. Akzeptiert man Chalmers' Argumentation, dann lässt sich die pädagogische Privilegierung leiblicher Erfahrung nicht mehr durch einen pauschalen Ver-

weis auf die Unwirklichkeit des Virtuellen begründen. Das wäre ein gewichtiger Einwand gegen Positionen, die die Leiblichkeits- these ontologisch aufrüsten und virtuelle Erfahrung als bloßen Schein abtun.

Damit ist jedoch noch nichts darüber entschieden, ob virtuelle und physische Erfahrungsräume *entwicklungsrelevant äquivalent* sind. Genau hier liegt meines Erachtens die Lücke in Chalmers' Argumentation, die für die pädagogische Fragestellung entscheidend ist. Die Frage, ob virtuelle Objekte real sind, ist eine andere Frage als die, ob sie für den sich entwickelnden Menschen äquivalente Erfahrungen erzeugen. Chalmers zeigt, dass virtuelle Realität keine Illusion sein muss, aber er zeigt nicht, dass die Erfahrungsqualitäten beider Welten für die Ausbildung leiblicher, affektiver und kognitiver Fähigkeiten austauschbar wären. Ein Kind, das gelernt hat zu kochen, hat etwas anderes erfahren als eines, das eine Kochsimulation durchgespielt hat, und zwar auch dann, wenn beide Erfahrungen ontologisch reale Objekte involviert haben. Diese Differenz lässt sich aus der Embodied-Cognition-Forschung systematisch begründen. Wenn Kognition verkörpert, eingebettet, situativ und enaktiv ist, dann sind die Bedingungen, unter denen kognitive und affektive Fähigkeiten ausgebildet werden, nicht gleichgültig gegenüber der Beschaffenheit der leiblichen Umgebung, in der sie sich vollziehen (vgl. Gallagher, 2005; Shapiro, 2019; Fuchs, 2007). Die Frage nach den entwicklungsrelevanten Unterschieden zwischen physischer und virtueller Erfahrung

bleibt also offen, selbst wenn Chalmers' ontologischer Realismus akzeptiert wird.

Jenseits dieser Frage eröffnet das Nebeneinander von Baudrillard und Chalmers ein produktives Spannungsfeld für die Medienanthropologie. Baudrillard warnt vor dem Verschwinden des Realen in den Zeichen; Chalmers hingegen bestreitet, dass Virtualität überhaupt weniger real ist. Beide Positionen provozieren eine Medienpädagogik, die sich auf den Kompetenzerwerb im Umgang mit Medien beschränkt: Der erste, weil er zeigt, dass die Voraussetzungen für Urteilskraft und Wirklichkeitsbezug selbst gefährdet sind; der zweite, weil er die Frage aufwirft, ob das pädagogische Insistieren auf leiblicher Erfahrung überhaupt ontologisch begründbar ist oder ob es einer anderen Rechtfertigung bedarf, nämlich einer entwicklungstheoretisch und phänomenologisch fundierten.

#### 4. Die Leiblichkeitsfrage unter algorithmischen Bedingungen

Die philosophische Auseinandersetzung mit Baudrillard und Chalmers ist nicht bloß akademische Übung. Sie schärft vielmehr den Blick für das, was pädagogisch auf dem Spiel steht, wenn algorithmische Systeme tiefer in die affektiven und leiblichen Selbstverhältnisse von Menschen eingreifen. Algorithmen interagieren längst nicht nur mit dem Denken. Sie interagieren mit dem Körper, beispielsweise durch Schlafentzug infolge nächtlicher Gerätenutzung, durch die Disposition von Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit, durch körperbezogene Selbstbilder, die über so-

ziale Medien vermittelt werden, durch die Unterhöhlung von Frustrationstoleranz und Bereitschaft zur Langsamkeit. Jonathan Haidt hat auf Basis internationaler Längsschnittstudien argumentiert, dass bereits die bloße Präsenz eines Smartphones die kognitive Aufmerksamkeit beeinträchtigen kann und dass die selbstverstärkenden Rückkopplungsschleifen sozialer Medien bei Kindern und Jugendlichen mit messbaren Beeinträchtigungen psychischer Gesundheit korrelieren (vgl. Haidt, 2024, S. 168 ff.). Was Felix Stalder als die Kultur der Digitalität beschreibt, also die zunehmende algorithmische Rahmung von Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität als Grundstrukturen des kulturellen Lebens (vgl. Stalder, 2016), betrifft damit auch die somatischen Voraussetzungen von Bildung. Wer aufgewachsen ist in einer Umgebung, die Unmittelbarkeit und Reaktivität permanent belohnt, bringt andere leibliche Dispositionen in Lernprozesse mit.

Diese Verschränkung von Digitalem und Leiblichem hat für die Frage nach dem Menschenbild der Medienbildung eine konkrete Konsequenz; zeigt sie doch, dass das Anthropologische nicht ein Vorraum des Medienpädagogischen ist, der einmal eingerichtet und dann verlassen werden kann. Es ist vielmehr ein Gegenstand fortwährender Auseinandersetzung, weil die Bedingungen, unter denen Menschen sich als Menschen verstehen und entwickeln, selbst in Bewegung geraten sind. Leschke hat darauf hingewiesen, dass die Medienpädagogik einer renovierten normativen Ausstattung bedarf und dabei riskiert, dass ihre Bezugsquellen

ausgehen (Leschke, 2016, S. 30). Eine dieser Bezugsquellen ist das Menschenbild selbst.

Die phänomenologische Tradition bietet hier Ressourcen, die im medienpädagogischen Diskurs bislang wenig genutzt worden sind. Maurice Merleau-Pontys Analyse der leiblichen Weltbegegnung hat gezeigt, dass Wahrnehmung nicht zuvörderst ein kognitiver Vorgang ist, sondern ein leiblicher. Der Leib ist nicht das Objekt, das ich habe, sondern das Subjekt, das ich bin (Merleau-Ponty, 1945/1974, S. 174). Thomas Fuchs hat diese Grundeinsicht für eine zeitgenössische verkörperte Anthropologie ausgebaut. In seiner Konzeption des Gehirns als Beziehungsorgan und seiner Analyse leiblicher Gedächtnisformen zeigt er, dass Kognition, Emotionalität und Selbstverhältnis nicht im Gehirn allein, sondern im gelebten Vollzug des Leibes in seiner Umwelt konstituiert werden (vgl. Fuchs, 2000; 2007). Der Mensch ist nach dieser Konzeption kein dualistisch zweigeteiltes Wesen aus Geist und Körper, sondern ein Lebewesen aus Fleisch und Blut, das als solches zugleich erlebend und seiner selbst bewusst ist (vgl. Fuchs, 2020, S. 14). Für die Frage nach medienpädagogischen Zielhorizonten bedeutet das, dass Handlungsfähigkeit, Urteilsvermögen und Mündigkeit nicht allein als kognitive Kompetenzen begriffen werden können, sondern als Qualitäten, die in leibliche Erfahrungsprozesse eingebettet sind. Shaun Gallaghers und Lawrence Shapiros Arbeiten zur *Embodied Cognition* haben diese Einsicht empirisch und philosophisch befestigt (vgl. Gallagher, 2005; Shapiro, 2019): Was

jemand denken und urteilen kann, hängt auch davon ab, welche leiblichen Erfahrungen er gemacht hat.

Der hier diskutierte entwicklungsorientierte Ansatz hat diesen Zusammenhang auf seine eigene Weise thematisiert. Sein Beitrag liegt nicht in einer empirisch abgesicherten Theorie leiblich-kognitiver Entwicklung; ein solcher Anspruch ist im Rahmen seiner ursprünglichen Begründungsfiguren bislang nicht eingelöst worden, und seine entwicklungslogischen Stufungen wären durch unabhängige empirische Forschung erst zu prüfen. Sein Beitrag liegt vielmehr in der Frage, was der Mensch, der vor dem Bildschirm sitzt, braucht, um dort nicht nur zu funktionieren, sondern zu urteilen? Was sind die leiblichen und affektiven Voraussetzungen von Medienmündigkeit? Dass diese Frage im medienpädagogischen Fachdiskurs bislang nicht zu den zentralen gehört, ist weniger ein Zeichen ihrer Irrelevanz als ein Hinweis auf die Engführung, die der Kompetenzdiskurs mit sich gebracht hat.

## 5. Was eine Medienanthropologie leisten müsste

Aus den vorangegangenen Überlegungen ergeben sich drei konzeptionelle Desiderate, die für eine Medienanthropologie im medienpädagogischen Kontext handlungsleitend sein könnten.

1. *Explikation der verborgenen Menschenbilder.* Medienpädagogische Konzepte setzen anthropologische Entscheidungen voraus. Kompetenzmodelle wie der DigComp oder die KMK-Strategie operieren mit einem impliziten Bild des Menschen als primär kognitiv handlungsfähiges, reflexionsfähiges, digital agierendes Subjekt. Ausgeblendet wird dabei die Leiblichkeit, die

Affektivität, die Verletzlichkeit, kurzum: das, was einen Menschen jenseits seiner funktionalen Performanz ausmacht. Eine Medienanthropologie, die diesen Namen verdient, müsste diese Entscheidungen sichtbar machen und zur Debatte stellen. Nicht um die Kompetenzorientierung zu verwerfen, sondern um sie auf das zu befragen, was sie verschweigt.

- II. *Leiblichkeit als medienpädagogisches Thema.* Es wäre an der Medienpädagogik, die Leiblichkeitsfrage in ihren eigenen theoretischen Kategorien aufzunehmen. Die phänomenologische Tradition von Merleau-Ponty über Fuchs (2000; 2007; 2020) und Waldenfels (2000) bis zur Embodied-Cognition-Forschung bietet dafür einen philosophisch und empirisch tragfähigen Rahmen, der keiner weltanschaulichen Rahmung bedarf. Erste Ansätze dazu finden sich in der Diskussion um Körperlichkeit und Digitalität (vgl. Burgfeld-Meise & Dehmel, 2024), eine grundlegende Verbindung steht jedoch noch aus. Die Frage, wie sich leibliche Erfahrungsprozesse und digitale Medienwelten zueinander verhalten, ist nicht nur eine entwicklungspsychologische, sondern eine genuin bildungstheoretische.
- III. *Verletzlichkeit als Bildungskategorie.* Der Call dieser Ausgabe fragt, was Verletzlichkeit im digitalen Raum bedeutet und wie Medienbildung ihr Rechnung tragen kann, ohne Menschen auf Defizite zu reduzieren. Die hier entwickelten Überlegungen legen nahe, dass Verletzlichkeit nicht nur kognitiver, sondern wesentlich auch leiblicher Natur ist. Wer in algorithmisierten Umgebungen aufwächst, die kontinuierlich auf seine affektiven Dispositionen zugreifen, ist nicht defizitär, sondern exponiert. Der pädagogische Umgang mit dieser Exponiertheit kann nicht auf Kompetenzerwerb allein setzen; er erfordert auch die Gestaltung von Erfahrungsräumen, in denen Unmittelbarkeit, Stille, Langsamkeit und leibliches Tun ihre eigene Bildungswirksamkeit entfalten können. Das ist keine Absage an das Digitale, sondern eine Erweiterung des medienpädagogischen Blickfelds.

## 6. Schluss: Eine offene Frage als Programm

Kants vierte Frage ist nicht beantwortet. Und das ist, sorgfältig bedacht, kein Befund des Scheiterns, sondern eine Einladung. Was eine Medienanthropologie leisten kann, ist nicht die Festlegung des Menschen auf ein endgültiges Bild, das dann als pädagogische Norm gehandhabt wird. Was sie leisten kann, ist die Reflexion der Bilder, die in pädagogischen Konzepten und medienpolitischen Entscheidungen immer schon am Werk sind, und die Öffnung des Raums für Bilder, die bisher zu wenig Aufmerksamkeit bekommen haben.

Das Leiblichkeitsargument, das der hier betrachtete entwicklungsorientierte Ansatz in den Vordergrund rückt, ist ein solches Bild. Es ist nicht das einzige, das die Medienbildung braucht. Aber es ist eines, das fehlt, und dessen Fehlen folgenreich ist, solange algorithmische Systeme täglich tiefer in die leiblichen und affektiven Grundlagen menschlicher Selbstverhältnisse eingreifen. Baudrillards Warnung vor der Auflösung des Realitätsprinzips und Chalmers' Beharren auf der ontologischen Ernsthaftigkeit virtueller Welten markieren den philosophischen Rahmen, innerhalb dessen diese Frage zu stellen ist. Die medienpädagogische Antwort kann weder in einer schlichten Abwehr des Virtuellen bestehen noch in einer naiven Gleichsetzung aller Erfahrungsformen. Sie muss die Differenz benennen können, und das erfordert eine Anthropologie, die sich ihrer selbst bewusst ist.

---

## Literatur

Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Suhrkamp.

Baacke, D. (1980). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien* (3. Aufl.). Juventa.

Baudrillard, J. (1978). *Agonie des Realen*. Merve.

Bleckmann, P. (2018). *Medienmündig. Wie unsere Kinder selbstbestimmt mit dem Bildschirm umgehen lernen* (6. Aufl.). Klett-Cotta.

Bünger, C. (2024). Mündigkeit. In Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Charlotta Voß & Kai Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 330–337). Beltz Juventa.

Burgfeld-Meise, B., & Dehmel, L. (2024). YouTube-Fitness als exemplarisches Phänomen einer Kultur der Digitalität. Medienkompetenzanalytische Perspektiven auf eine körperfokussierte Life-loggingpraxis. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 21 (Jahrbuch Medienpädagogik), 129-158. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.06.X>

Chalmers, D. J. (2023). *Realität+. Virtuelle Welten und die Probleme der Philosophie*. Suhrkamp.

Dander, V. (2017). Wie «medienkritisch» ist Medienpädagogik? Fragen und mögliche Antworten zu Analyse, Ethik und Selbstreflexion einer «Disziplin». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 29, 105–138. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.05.X>

Fuchs, T. (2000). Das Gedächtnis des Leibes. Phänomenologische Forschungen, *Neue Folge*, 5(1), 71-89.

Fuchs, T. (2007). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Kohlhammer.

Fuchs, T. (2013). Zwischen Leib und Körper. In M. Hähnel & M. Knaup (Hrsg.), *Leib und Leben. Perspektiven für eine neue Kultur der Körperlichkeit* (S. 82–93). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Fuchs, T. (2020). *Verteidigung des Menschen. Grundfragen einer verkörperten Anthropologie*. Suhrkamp.

Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*. University Press.

Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In Niklas Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie* (S. 101-141). Suhrkamp.

Haidt, J. (2024). *Generation Angst. Wie wir unsere Kinder an die virtuelle Welt verlieren und ihre psychische Gesundheit aufs Spiel setzen* (6. Aufl.). Rowohlt.

Hübner, E. (2015). *Medien und Pädagogik. Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien, Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik*. Edition Waldorf.

Hübner, E. (Hrsg.) (2022). *Medienpädagogik. Gesichtspunkte, Grundwissen, Praxisprojekte. Ein Handbuch für die Mittelstufe*. Edition Waldorf.

Kant, I. (1968 [1800]). *Kants Logik – ein Handbuch zu Vorlesungen* (1800). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kant, I. (1974 [1787]). *Kritik der reinen Vernunft*. Suhrkamp.

Leineweber, C. (2024). Das Normative in der Medienpädagogik. Diskursspezifische Darlegung eines leitenden Motivs. In Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs, Valentin Dander & Nina Grünberger (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft. Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen* (S. 19–44).

Leschke, R. (2016). Normative Selbstmissverständnisse. Medienbildung zwischen normativer Bewahrung und technologiegetriebener Normsetzung. In Theo Hug, Tanja Kohn & Petra Missomelius (Hrsg.), *Medien – Wissen – Bildung. Medienbildung wozu?* (S. 17–32). Innsbruck University Press.

Loch, W. (1967). Der pädagogische Sinn der anthropologischen Betrachtungsweise. In H. Herbert Becker (Hrsg.), *Anthropologie und Pädagogik* (S. 103–121). Julius Klinkhardt.

Loebell, P. (2004). *Ich bin, der ich werde. Individualisierung in der Waldorfpädagogik*. Freies Geistesleben.

Merleau-Ponty, M. (1974 [1945]). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Walter de Gruyter & Co.

Mühlhoff, R. (2025). *The Ethics of AI. Power, Critique, Responsibility*. University Press.

Rittelmeyer, C. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeit. Ein Forschungsüberblick*. Athena.

Schorb, B. (2022). Handlungsorientierte Medienpädagogik. In Uwe Sander, Friederike von Gross & Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (2. Aufl., S. 41–55). Springer VS.

Shapiro, L. (2019). *Embodied Cognition* (2. Ed.). Routledge.

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.

Thompson, C., & Ferraro, E. (2021). Zur datengestützten Selbstoptimierung aus bildungstheoretischer Sicht. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 45, 19–33. <https://doi.org/10.21240/mpaed/45/2021.12.16.X>

Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes* (8. Aufl.). Suhrkamp.

Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for the Future at the New Frontier of Power* (5. Aufl.). Profile Books.