

Duncker, Ludwig

Der kulturelle Kontext der Grundschulpädagogik. Facetten einer schultheoretischen Ortsbestimmung

Peschel, Markus [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]: Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 21-36. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 29)



Quellenangabe/ Reference:

Duncker, Ludwig: Der kulturelle Kontext der Grundschulpädagogik. Facetten einer schultheoretischen Ortsbestimmung - In: Peschel, Markus [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]: Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 21-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-348956 - DOI: 10.25656/01:34895; 10.35468/6213-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-348956>

<https://doi.org/10.25656/01:34895>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ludwig Duncker

Der kulturelle Kontext der Grundschulpädagogik

Facetten einer schultheoretischen Ortsbestimmung

Abstract

Ausgehend von der These, dass die Grundschulpädagogik weit überwiegend eine didaktische Disziplin geblieben ist, wird hier eine schultheoretische Diskussion auch auf dem Gebiet der Grundschulpädagogik angemahnt. Dabei wird die eigene Position des Autors verdeutlicht, die darin besteht, die Grundschule nicht als eine Funktion der Gesellschaft, nicht als gesellschaftliche Institution und nicht als kindorientierten Lebens- und Lernraum zu verstehen, sondern als einen kulturellen Resonanzraum. Eine Einbettung dieser These erfolgt in interdisziplinäre Studien zum Kulturbegriff, die jedoch für die Belange einer Theorie der Grundschule konkretisiert werden. Mit der Beschreibung von fünf kulturellen Handlungsfeldern wird ein Blick hinter die Schulfächer und Lernbereiche geworfen, um so die kulturellen Grundlagen sichtbar zu machen, mit der die Grundschule eine theoretische Abstützung und nachhaltige Ausrichtung erhalten kann. Die Einführung in die Literalität, die Begegnung mit den Wissenschaften, die Beachtung ästhetischer Dimensionen, die Anbindung an die Philosophie sowie die Anbahnung demokratischer Erfahrung bilden solche kulturellen Handlungsfelder, die es erlauben, einen Bildungshorizont auszulegen und zu begründen. Die doppelte Verortung der Grundschule als Zwischenfeld zwischen Kindheit und Kultur bildet einen schultheoretischen Rahmen, der auch zahlreiche Anschlüsse an die didaktische Diskussion ermöglicht.

Schlüsselwörter: Schultheorie, Bildungshorizont, Kulturbegriff, Resonanzraum, Grundschule

Ich möchte mit diesem Beitrag einen Diskussionszusammenhang aufgreifen, der bislang auf den wissenschaftlichen Foren der Grundschulpädagogik nicht oder nur randständig beachtet wurde. Es geht mir darum, darauf aufmerksam zu machen, dass die Grundschulpädagogik nicht ohne eine schultheoretische Diskussion auskommen kann. Insofern wird hier die Ausarbeitung einer Theo-

rie der Grundschule als Bezugsnotwendigkeit für die Belange der Grundschulbildung begriffen. Dies geschieht hier in drei Schritten: (1) Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass die Grundschulpädagogik weit überwiegend eine didaktische Disziplin geblieben ist, auch wenn sie inzwischen durch eine breite empirische Forschung zu Fragen des Lehrens und Lernens in der Grundschule abgesichert und unterstützt wird. (2) Sodann sind einige Suchbewegungen auf dem Weg zu einer Theorie der Grundschule anzusprechen, wobei hier eine Beschränkung auf drei ausgewählte Aspekte erfolgen muss. (3) Drittens möchte ich einen Ansatz skizzieren, der meine eigene schultheoretische Position verdeutlicht. Ich beziehe mich dabei auf eine Buchpublikation, in der ich diesen Ansatz ausführlicher, als es hier möglich ist, entfaltet und begründet habe (vgl. Duncker 2023).

1 Die Grundschulpädagogik als didaktische und empirische Disziplin

Die Grundschulpädagogik ist – man darf sagen, seit ihrem Bestehen – weit überwiegend eine didaktische Disziplin geblieben. Der wesentliche Grund dafür liegt darin, dass die Didaktik den Mittelpunkt in der Professionalität des Lehrkräfteberufs bildet und auch bilden muss. Dies erfordert detaillierte Kenntnisse in den konzeptionellen Grundlagen didaktischer Modelle und ihrer praktischen Realisierung in der Gestaltung des Grundschulunterrichts. Allerdings gibt es eine fast unübersehbare Vielzahl didaktischer Konzepte (vgl. Duncker 2021), was auch daraus resultiert, dass es kein universell gültiges Konzept geben kann, mit dem alle Bildungsansprüche an den Unterricht einzulösen wären. Alle didaktischen Konzepte haben nur begrenzte Reichweiten, so dass sich hinter solchen Grenzen der Gültigkeitsbereich anderer, oft sogar gegenteiliger Konzepte auftut. Aber solche Diskussionen um die Grenzen von Gültigkeitsbereichen einzelner didaktischer Konzepte werden selten geführt. So wurden zum Beispiel Konzepte des Offenen Unterrichts (vgl. Ramseger 1985), des wissenschaftsorientierten Lernens (vgl. Giest & Wiesemann 2008), des Lernens in Projekten (vgl. Bastian u.a. 1998) zumeist isoliert und als für die Grundschule allein maßgebliche Konzepte angesprochen. Dies hat zur Folge, dass sich einzelne Konzepte verselbständigen und dass das Gebiet der Didaktik geradezu zu einem Flickenteppich heterogener, manchmal konkurrierender und sich wechselseitig ausschließender Konzepte gerät. Manchmal gewinnt man auch den Eindruck, dass bestimmte Konzepte dem konjunkturellen Wandel eines Zeitgeistes unterliegen, in dem immer wieder andere Konzepte favorisiert werden. Eine schultheoretische Rahmung könnte dabei helfen, einzelnen didaktischen Konzepten den Stellenwert und Ort zuzuweisen, den sie im Gesamtzusammenhang eines tragfähigen Verständnisses von

den Aufgaben der Grundschule sinnvoll einnehmen könnten. Am Beispiel von aktuellen Konzepten des selbsttätigen Lernens oder neuerdings auch des digitalen Lernens ließen sich solche Probleme einer fehlenden Grenzziehung und einer nicht erfolgten schultheoretischen Einbindung leicht aufzeigen.

Die didaktische Forschung ist inzwischen stark mit einer empirischen Forschung vernetzt, so dass die Grundschulpädagogik neben einer didaktischen auch zu einer empirischen Disziplin geworden ist. Die qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden helfen dabei, die Bedingungen und Wirksamkeiten unterrichtlicher Maßnahmen zu prüfen und im Detail Zusammenhänge von Ursachen und Folgen didaktischer Maßnahmen aufzuzeigen. Allerdings ist das Feld didaktischen Handelns so komplex, dass kaum alle relevanten Faktoren im schulischen Geschehen identifiziert und in überprüfbare und messbare Items überführt werden können. Zumindest quantitative Methoden erfordern eine starke Reduktion und Einengung der Fragestellungen. Dies ist keine Kritik, sondern verweist auf notwendige Komplexitätsreduktionen. Dies begünstigt zwar oft detailscharfe Fokussierungen, erschwert es jedoch, die Ergebnisse in einen übergeordneten Begründungszusammenhang einzuordnen. Ein solcher Begründungszusammenhang kann mit den Mitteln empirischer Forschung nicht entworfen werden. Er bedarf einer schul- und bildungstheoretischen Argumentation. Auch qualitative Forschungen erreichen die Ebene einer schultheoretischen Argumentation nicht.

Mit diesen Hinweisen können wissenschaftstheoretische Fragen und Probleme empirischer Forschung nur angedeutet werden. Sie lassen sich zurückverfolgen bis zu Karl Poppers „Logik der Forschung“ (1935/1994), zum Positivismusstreit in der deutschen Soziologie (vgl. Adorno et al. 1970) und Erziehungswissenschaft (vgl. Büttemeyer & Möller 1979) bis hin zu den Versöhnungsversuchen von Wolfgang Klafki (1971) bis Jörg Schlömerkemper (2024). Wiederholen und unterstreichen möchte ich jedoch den Hinweis, dass wir den Rahmen für die Begründung der Grundschule und der Formulierung ihres Selbstverständnisses als einer Bildungseinrichtung nicht mit didaktischen und empirischen Argumenten allein formulieren können. Wir riskieren deshalb, eine Fülle von Mosaiksteinen zusammenzutragen, die kein stimmiges Gesamtbild mehr ergeben können.

Eine schultheoretische Diskussion kann jedoch nicht als Versuch eines harmonischen Gesamtentwurfs der Grundschule verstanden werden. Auch auf schultheoretischer Ebene sind unterschiedliche Positionen denkbar, wie es auch in der die Schulstufen übergreifenden Diskussion auf dem Gebiet der Schultheorie sichtbar wird (vgl. z. B. Tillmann 1987). Aber speziell in der Grundschulpädagogik findet eine solche Diskussion bis heute nicht statt. Weder das umfangreiche Handbuch zur Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, das soeben in einer überarbeiteten 5. Auflage erschienen ist (vgl. Götz et al.

2024), noch der vor wenigen Jahren erschienene Sammelband zur 100jährigen Geschichte der Grundschule (vgl. Dühlmeier & Sandfuchs 2019) noch die einschlägigen Fachzeitschriften enthalten Beiträge zu einer Theorie der Grundschule. Der Vollständigkeit wegen anzumerken ist jedoch, dass Johannes Jung in einer kleinen Buchpublikation auf die Notwendigkeit einer Theorie der Grundschule hinweist, eine Theorie selbst aber nur in kleinen Ansätzen skizziert (vgl. Jung 2021).

2 Sondierungen in schultheoretischer Absicht

Auf der Suche nach einer Theorie der Grundschule stößt man auf einige Ansätze, die hier kurz anzusprechen sind, die jedoch aus verschiedenen Gründen für die Ausarbeitung einer spezifisch grundschulpädagogische Theoriebildung nicht genügen.

- (1) In der schultheoretischen Diskussion, die *schulartübergreifend* geführt wird, dominieren seit über vier Jahrzehnten strukturfunktionalistische Ansätze. Prominentester Vertreter ist hier Helmut Fend, der in seiner Theorie der Schule (vgl. Fend 1980; 2006) zusammenfassend die „*Schule als Funktion der Gesellschaft*“ begreift. Ergebnisse der Sozialisationsforschung wertet er aus, um der Schule eine Qualifikations-, Legitimations- und Selektionsfunktion zuzuschreiben, die zusammengenommen seine These von der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion der Schule untermauern. Diesen Ansatz halte ich aus mehreren Gründen für problematisch:
 - Dieser Ansatz kann kein tragfähiges Verständnis von Kindheit und vom Jugendalter aufnehmen. Schülerinnen und Schüler kommen eher als Objekte der Belehrung in den Blick. Eigenständiges Denken und Handeln erhalten dann eher die Bedeutung von Störfaktoren bei der Reproduktion der Gesellschaft.
 - Der Begriff der Gesellschaft selbst bleibt nebulös. Die Gesellschaft spricht ja nicht mit einer Stimme, was sie von der Schule erwartet. Sie ist heterogen, widersprüchlich, vielperspektivisch, streitbar. So muss offenbleiben, was daraus als Auftrag für die Schule erfolgen soll.
 - Den Funktionsbegriff selbst halte ich für engführend. Er unterstellt eindeutige Relationen von Ursache und Wirkung und unterschlägt mehrschichtige, widersprüchliche und oft unkontrollierbare Zusammenhänge, die im komplexen Feld einer schulischen Praxis immer konstitutiv sind.
 - Schließlich lassen sich keine didaktischen Konzepte sinnvoll anschließen. Die einzige didaktische Konsequenz, die aus den strukturfunktionalistischen Konzepten einer Theorie der Schule möglich ist, wäre

die Konstruktion geschlossener, programmartig durchkomponierter Unterrichtsformen, die eher einen dressurartigen Charakter annehmen. Dialogische und diskursive Formen des Unterrichts haben darin keinen Platz.

Dieser Ansatz, der vielfach unwidersprochen blieb, bestimmt bis heute die schultheoretische Diskussion – mit einer Ausnahme: Die Grundschulpädagogik als eine wissenschaftliche Disziplin hat ihn nicht übernommen. Er ist ja auch nicht kompatibel mit den zahlreichen Ansätzen eines Verständnisses von Didaktik, die sensibel ist für die Formen des Lernens im Kindesalter, er ist nicht anschlussfähig an die dialogischen und diskursiven Aspekte der Kulturaneignung und die Beachtung kindlicher Lebensäußerungen. Insofern erkenne ich hier einen klaren Grund, warum sich die Grundschulpädagogik Fends Theorie der Schule nicht zu eigen gemacht hat.

- (2) Es gibt aber in der grundschulpädagogischen Diskussion Beiträge – und damit komme ich zu einer zweiten Suchbewegung –, die die Grundschule als eine *gesellschaftliche Institution* beschreiben (vgl. z.B. Jürgens & Standop 2008) – dies klingt nach einer schultheoretischen Perspektive. In diesen Ansätzen wird die Grundschule als Schulstufe im Bildungssystem thematisiert, es werden rechtliche, administrative und organisatorische Fragen erörtert, es geht um die strittige Dauer einer 4- oder 6-jährigen Grundschule, um ihre zeitlichen Ausdehnungen als Halbtags- oder Ganztagschule, um Vor- und Nachteile von Jahrgangsklassen oder jahrgangsübergreifenden Gruppenbildungen, um Leistungsnormen und Versetzungsordnungen bis hin zu den Aufgaben der Schulleitung und Schulaufsicht. Dies sind alles zweifellos wichtige Aspekte, die eine sorgfältige Bearbeitung verdienen. Aber eine Theorie der Grundschule können sie nicht füllen, weil sie, pointiert ausgedrückt, nur die Schale beschreiben, nicht aber den Kern. Es bleibt unbeantwortet, worin eigentlich der Kern des pädagogischen Selbstverständnisses der Grundschule besteht, wie er sich begründet und ob die institutionellen Maßnahmen wie zum Beispiel die 4- oder 6-jährige Dauer, die Organisation als Ganz- oder Halbtagschule, klassen- oder jahrgangsübergreifende Gruppenbildungen, Versetzungsordnungen etc. geeignet sind, diesen Kern zu einer produktiven Entfaltung zu bringen oder ihn vielleicht sogar zu behindern und zu ignorieren. Aber solche kritischen Bewertungen könnten ja erst vorgenommen werden, wenn auch der Kern selbst sichtbar gemacht würde, beispielsweise dann, wenn geklärt wird, inwieweit die gewählten institutionellen Maßnahmen geeignet sind, Bildungsprozesse zu ermöglichen und zu unterstützen. In den Texten zur Grundschule als Institution sind solche Überlegungen und Bewertungen in der Regel nicht aufzufinden.

- (3) In den 1980er Jahren gab es Versuche, das *Prinzip der Kindorientierung* als leitende Kategorie für das Selbstverständnis der Grundschule zu benennen. So wichtig Bezüge zur Kindheit und zu den Formen kindlicher Weltaneignung sind, so wenig kann die Grundschule allein als ein „kindorientierter Lebens- und Lernraum“ konzipiert werden (vgl. Lichtenstein-Rother & Röbe 1982). Es fehlt der zweite Bezugspunkt *außerhalb* der Kindheit, um so schrittweise Brücken ins Erwachsenwerden allererst errichten zu können. Zudem bleibt der Begriff von Kindheit selbst weitgehend ungeklärt, der ja einem historischen Wandel unterliegt. Paul Helbig hat in einer kritischen Analyse schon früh auf die problematischen Implikationen des damals zugrundeliegenden Kindheitsverständnisses hingewiesen (vgl. Helbig 1994; vgl. auch Götz 2011). Auch der von Friederike Heinzel vorgeschlagene Terminus der „Generationenvermittlung“, der den einseitigen Bezug auf die Kindheit überwinden soll, kann insofern nicht voll überzeugen, da nicht geklärt wird, worin der Dialog zwischen den Generationen bestehen soll und ob eine vollständige Symmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen überhaupt vorstellbar ist (vgl. Heinzel 2011; 2020).

3 Die Grundschule als kultureller Resonanzraum

Um einen konstruktiven Vorschlag zur Aufnahme einer schultheoretischen Diskussion in der Grundschulpädagogik zu bereiten, möchte ich im Folgenden meinen eigenen Ansatz skizzieren, in dem ich die Grundschule weder als Funktion der Gesellschaft noch als eine gesellschaftliche Institution noch als einen kindorientierten Lebens- und Lernraum begreife, sondern als einen *kulturellen Resonanzraum* verstehe. In dieser These bündeln sich, was das Kulturverständnis betrifft, drei Zugriffe, die aus interdisziplinären Kontexten stammen:

- Aufgegriffen wird hier ein Bildungsverständnis, dessen Wurzeln in der pädagogischen Anthropologie liegen und das Bildungsprozesse in der *dialektischen Verbindung von Individuierung und Enkulturation* verortet (vgl. Duncker 1994). Damit ist eine Verkürzung vermieden, die in der bildungstheoretischen Diskussion häufig auffindbar ist. Dort geht es weit überwiegend um die „Bildung der Person“ (vgl. Osterloh 2015), darum, woran man einen gebildeten Menschen erkennen kann (vgl. Spaemann 2012) oder um Überlegungen, wie es wäre, gebildet zu sein (vgl. Bieri 2012). Bildung ist jedoch nicht nur als Entfaltung individueller Personalität zu verstehen, sie bedarf immer auch der Bezüge auf einen objektiven Bereich, der *außerhalb* einzelner Subjekte und damit auch außerhalb der Kindheit liegt. Diesen objektiven Bereich verankere ich in einem kulturellen Kontext. Kultur ist hier im Anschluss an Wolfgang Ipp und Friedrich Tenbruck zu verstehen als

symbolisch verfasster Zusammenhang, der den menschlichen Gestaltungswillen im Wandel von Tradition und Erneuerung im Spiegel der Objektivationen von Sprache, Wissenschaft, Ästhetik, Künsten und Wertorientierungen beschreibt (vgl. Lipp/Tenbruck 1979). Individuierung und Enkulturation gehören also zusammen, sie sind in ihrer wechselseitigen Verschränkung nur als Begriffspaar denkbar.

- Sodann liegen hier einige kulturphilosophische Ausführungen Ernst Cassirers und seiner Philosophie der symbolischen Formen zugrunde (Cassirer 1923-1929/1954). Cassirer arbeitet heraus, dass Kultur als ein symbolischer Zusammenhang von Bedeutungen zu verstehen ist, mit dem sich der Mensch eine Methode erarbeitet habe, um sich eine eigene Wirklichkeit zu erschaffen, die sich neben die Welt der Tatsachen stelle. Die symbolischen Handlungen erlaubten den Entwurf von Bildern und Projektionen, von Hoffnungen und Ängsten, von Phantasien und Träumen, die eine ebenso wirksame Realität erzeugten wie die sogenannten Tatsachen. Kulturaneignung ist deshalb nie nur passives Aufnehmen. Kulturelle Tradierung ist nicht vorstellbar als eine Art Kopiervorgang, in dem die ältere Generation versucht, sich die nächste Generation ähnlich zu machen. Kulturaneignung ist immer auch ein schöpferischer Vorgang, in dem neue Bedeutungen, symbolische Umformungen und kreative Weiterentwicklungen entstehen.
- Drittens ist das kultursoziologische Theorem der Resonanz von Hartmut Rosa zu nennen (vgl. Rosa 2019). Hartmut Rosa unterscheidet unterschiedliche Qualitäten der Weltbeziehung. In stummen Weltbeziehungen bleiben sich Subjekt und Welt einander fremd. Resonant werden Weltbezüge dann, wenn es zu „Antwortbeziehungen“ kommt, wobei beide Seiten mit einer eigenen Stimme sprechen und sich gegenseitig „zum Schwingen bringen“ (ebd.: 269). Dies ist kein funktional beherrschbarer Vorgang. Rosa betont immer wieder die Unverfügbarkeit der Welt. Sich öffnen für ein Berührtwerden hat deshalb viele Anklänge an ein Bildungsverständnis, das ja ebenfalls keinen technologisch beherrschbaren Vorgang beschreibt.

Vor dem Hintergrund der genannten wissenschaftstheoretischen Positionen zum Verständnis von Kultur sind nun fünf kulturelle Handlungsfelder zu benennen, die die These von der Grundschule als eines kulturellen Resonanzraums konkretisieren:

3.1 Die Einführung in und Kultivierung von Literalität

Als erstes kulturelles Handlungsfeld nenne ich den Kontext der Literalität. Der Bezug zur Literalität bedeutet mehr als eine Einführung in das Lesen und Schreiben und ist mehr als die Einführung in eine Kulturtechnik. Deshalb greift auch eine Didaktik des Erstlesens und Erstschreibens dort zu kurz, wo

sie die umfassenderen kulturellen Bedeutungen der Schriftlichkeit ausblendet und übergeht. Hier hilft ein Blick in kulturwissenschaftliche Untersuchungen, beispielsweise jene von Jack Goody, Ian Watt und Kathleen Gough (1986), die den kulturellen Wandel im Übergang von der Oralität zur Literalität untersucht haben.

Es können hier nur ein paar Hauptgedanken herausgegriffen werden. Prominent tritt der Aspekt hervor, dass mit dem Erwerb der Schrift eine *Umformung des Denkens* einhergeht. Die lineare Struktur der Schrift bewirkt auch eine Linearisierung des Denkens, weshalb Folgerichtigkeit und die logische Anordnung und Abfolge von Gedanken ständig geübt werden, wenn man Texte liest oder selbst produziert. Auch ermöglicht die Schrift eine Distanzierung zum Aufgeschriebenen, was neue Wege der kritischen Überprüfung von Gedankengängen und neue weiträumige Verknüpfungen von Aussagen erlaubt. Die Präzisierung des Begriffs, die Objektivierung der Erinnerung und die Expertisierung des Wissens in eigenen Bücherwelten sind dann weitere Konsequenzen der Literalität, die weit über die individuelle Bedeutung für den Einzelnen hinausweisen und die Schriftlichkeit zu einem Resonanzraum für Bildungsprozesse machen. Das Aufräumen der Erfahrung, die Klärung von Sinn und die Verbindlichkeit der Verständigung gewinnen über die Schriftlichkeit eine neue Qualität. In der didaktischen Diskussion zur Einführung in das Lesen- und Schreibenlernen sind solche kulturellen Bedeutungen der Literalität selten angesprochen.

Auch Schriftlichkeit und Textualität unterliegen einem historischen Wandel. Von besonderer aktueller Bedeutung sind die Folgen im digitalen Zeitalter. Im Vergleich zur abendländischen Geschichte der Literalität, die mit der Erfindung des phonetischen Alphabets im antiken Griechenland vor über 2500 Jahren ihren Siegeszug begann, kann die junge Geschichte des digitalen Zeitalters nur auf einen verschwindend kurzen Zeitraum zurückblicken. Deshalb müssen Folgerungen mit einer gewissen Vorsicht und Zurückhaltung formuliert werden. Meines Erachtens zeichnen sich ambivalente Entwicklungen ab, die auch Folgen für die Arbeit in der Schule erzeugen. Einerseits entstehen durch digitale Medien sehr viel mehr Anlässe zum Lesen und Schreiben, weshalb man behaupten könnte, Literalität profitiere durch die Ausbreitung der Digitalität und fördere so auch Kompetenzen im Lesen und Schreiben. Andererseits gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass das Lesen und Schreiben und der Umgang mit digitalen Texten oberflächlicher, flüchtiger, begrifflich unpräziser, stilistisch unsorgfältiger und insgesamt umgangssprachlicher wird. Ob diese Qualitätsmängel durch didaktische Maßnahmen aufgefangen und ausgeglichen werden können, ist zumindest fraglich. Studien, die sich speziell auf diese Aspekte beziehen, existieren in Deutschland noch nicht. In Schweden und Dänemark ist man jedenfalls sehr ernüchtert und rudert in Fragen der Digitalisierung eher zurück.

3.2 Die Begegnung mit den Wissenschaften

Ein zweiter kultureller Bereich betrifft den Bezug zu den Wissenschaften. Nach Hans-Georg Gadamer (1989) besteht ein wesentliches Merkmal europäischer Kultur darin, dass sich hier die Wissenschaften in Verbindung mit der Philosophie entfaltet haben. Dies hat auch Folgen für eine Theorie der Schule, weil sie mit dem Bildungsauftrag auch einer durch Wissenschaft geprägten Kultur verpflichtet ist. Dies ist wiederum bedeutet sehr viel mehr als die didaktische Diskussion um Prinzipien und Verfahren eines wissenschaftsorientierten Unterrichts, wie er vor allem in der Didaktik des Sachunterrichts durchdekliniert wird. Es geht dann nicht allein um eine Zusammenstellung wissenschaftsorientierter Themen und Inhalte, auch nicht allein um Verfahren und Methoden, die im Unterricht Erkenntnisprozesse ermöglichen und sachliche Objektivität absichern (vgl. z. B. Thomas 2018). Der Bezug zu einer wissenschaftlichen Kultur des Lernens bezieht sich dann insgesamt auf die Ausbildung einer Rationalität, auf die Erzeugung von Haltungen und Einstellungen, um das Bemühen, Kritikfähigkeit und Vorurteilsfreiheit zu üben, auch darum, eine Offenheit für Neues zu bewahren und die prinzipielle Bereitschaft zur Selbstkritik zu stärken. Dies wird aktuell gerade in Konzepten eines vielperspektivischen und vernetzten Denkens im Sachunterricht wieder deutlich (vgl. z. B. Köhnlein u. a. 1999, Giest u. a. 2017). So unterbindet eine wissenschaftliche Einstellung nicht nur eine Anfälligkeit für Horoskop und Esoterik, sie sensibilisiert auch dafür, dass es Grenzen des Wissens und die Nichtbeantwortbarkeit von Fragen des Lebens gibt. Sie schützt vor Ideologien und fundamentalistischen Weltanschauungen, fördert den Diskurs und die argumentative Auseinandersetzung. Im Grunde geht es darum, schon in der Grundschule den Erwerb eines Habitus anzubahnen, der den Bezug zur Wissenschaft als unabschließbaren Bildungsprozess begreift. Wissenschaftsorientierung wird deshalb geradezu zu einem Parameter des Entwurfs einer Lebensform (vgl. Mittelstraß 1982). Dieser Gedanke wird auch in der Diskussion um eine Scientific Literacy aufgegriffen (vgl. Gräber u. a. 2002):

3.3 Die Beachtung ästhetischer Dimensionen

Als ein drittes kulturelles Handlungsfeld nenne ich den Zusammenhang der Ästhetik. Damit erfassen wir nicht nur spezifische Formen kindlicher Weltaneignung, sondern auch ästhetische Dimensionen unseres Alltagslebens. Zu den ästhetischen Bezügen im kindlichen Lernen zählt zunächst die Leiblichkeit, die für das Lernen im Grundschulalter hoch bedeutsam ist. Gerade in der Kategorie der Leiblichkeit wird deutlich, dass Kindheit nicht verstanden werden kann ohne die Berücksichtigung der leiblichen Formen kindlicher Weltaneignung. Leiblichkeit ist sogar das „Fundament des kindlichen Lernens“,

wie Klaudia Schultheis in ihren leibphänomenologischen Studien herausgearbeitet hat (vgl. Schultheis 2004: 102). Kindliches Lernen muss aber auch über die Leiblichkeit hinaus in ästhetischen Kategorien begriffen werden, weil die Art und Weise, wie Kinder lernen, eine ästhetische Praxis generiert, die uns Aufschluss gibt über die spezifischen Formen der Begegnung und Auseinandersetzung mit der sachlichen, symbolisch und sozial geprägten Wirklichkeit. Historisch gesehen hat die Grundschule die ästhetischen Aspekte des Lernens oft vernachlässigt und missachtet. Sehr schön lässt sich das an der Auswahl von Bildmaterial in Lehrwerken der Grundschule nachweisen. Dort dominieren bis heute Bilder mit affirmativem Charakter, die nur illustratives Beiwerk zum eigentlich wichtigen Text darstellen. Sie wollen die Welt bestätigen, wie sie ist und nicht zu einem vielperspektivischen Denken anregen. Hierfür wäre ein diskursives Bildmaterial erforderlich, das jedoch nur in äußerst seltener Weise aufgenommen wird (vgl. Duncker & Hahn 2013; Mathis & Duncker 2020).

Zur Frage eines Bezugs zur Ästhetik kommt noch ein ganz anderes Argument hinzu: Aktuelle kultursoziologische Studien zur Analyse unserer Gesellschaft verweisen auf eine wachsende „Ästhetisierung des Alltagslebens“ (Schulze 2005: 33ff.). Kinder und Jugendliche wachsen in einer Wirklichkeit auf, die zunehmend gekennzeichnet ist durch eine Verdichtung und Nutzung medialer Angebote, durch die Aufdringlichkeit von Bilderwelten, durch eine Omnipräsenz von Warenangeboten, von Verlockungen der Werbung bis hin zu den ästhetischen Normierungen eines Lifestyles und der darin eingebetteten Imperative für die Ausgestaltung und Inszenierung des eigenen Lebens. Mode, Gebrauchsgegenstände, Fernsehsendungen, Videospiele usw. wenden sich in einem oft raffiniert ausgefeilten Design auch an Kinder als Konsumenten einer Warenwelt, die in ästhetischer Weise Einfluss nimmt auf Wahrnehmungen und Wünsche, auf Ideale und Vorstellungen eines gelingenden Lebens, auf Fragen der Sinnstiftung und die Ausbildung individueller und sozialer Identität.

An der Ausbreitung von Medienkonsum und Bildkommunikation mag die Ästhetisierung des Alltagslebens besonders deutlich werden, sie greift in ihren Auswirkungen jedoch viel weiter und erfasst zahlreiche weitere Lebensbereiche. So hat Andreas Reckwitz aufgezeigt, dass gerade über eine mit ästhetischen Mitteln agierende Lebensführung die Merkmale einer Spätmoderne erkennbar würden. Diese Spätmoderne sei zu verstehen „als eine Gesellschaft des radikalisierten Individualismus“ (Reckwitz 2019: 19). In ihr ginge es darum, das Besondere und Einzigartige zu betonen und dabei sich selbst und den eigenen Lebensstil in seiner Andersartigkeit und Außergewöhnlichkeit hervorzuheben.

Ich kann hier seine Argumentation nicht differenziert entfalten. Es mag aber deutlich werden, dass eine Schule, die sich verstehend und distanzierend auf

die Lebenswelt einlässt, eine Antwort darauf benötigt, wie sie die zahlreichen ästhetischen Dimensionen unserer Lebenswelt aufgreifen will und dabei auch die ästhetischen Formen kindlicher Weltaneignung berücksichtigt.

3.4 Die Anbindung an die Philosophie

Eine Anbindung an die Philosophie als eines vierten kulturellen Handlungsfelds bedarf einer besonderen Interpretation des Begriffs der Philosophie. Es ist ein Begriff von Philosophie zugrunde zu legen, der andere Akzente setzt als die universitäre Fachphilosophie. Es wird hier ein besonderer Wert gelegt auf die Förderung des Denkens als eines unabschließbaren Prozesses im Suchen und Finden von Wahrheit. Wahrheit wird dabei nicht als fertiges Wissen, sondern ähnlich wie in der naturwissenschaftlichen Perspektive als vorläufig und überprüfungsbedürftig begriffen. Sie besteht in der Einsicht um die begrenzten Möglichkeiten menschlichen Erkennens, sie kennt den Zweifel, das Nachfragen und das Weiterdenken. Es geht um das Finden und Aufgreifen solcher Fragen, die das kindliche Denken anregen, ein Denken, das eine Aufmerksamkeit für die Sorgfalt des Begründens und Argumentierens weckt.

Dabei geht es auch darum, auf die Grundfragen des Lebens einzugehen. Schon Kinder haben Fragen an die Welt, und Hans-Ludwig Freese, Ekkehard Martens, Barbara Brüning und andere haben mit zahlreichen überzeugenden Beispielen darauf hingewiesen, dass die Fragen der Kinder oft eine erstaunliche Nähe zu den großen Fragen der Philosophie aufweisen. Es geht darum, wie wir mit den Fragen der Kinder umgehen, wie wir über solche Fragen mit ihnen ins Gespräch kommen und wie wir dabei Formen finden, die den Bildungsanspruch der Grundschule auch hinsichtlich einer Kultivierung des Fragens und der Nachdenklichkeit angemessen auslegen (vgl. Uhlig & Duncker 2016).

Wichtig ist die Ausbildung einer Einstellung und Haltung, die die Bereitschaft und Wertschätzung bewusster Entscheidungen, der Prüfung und des Abwägens alternativer Handlungsperspektiven betrifft. Selbstbestimmung und Selbständigkeit bedürfen der Übung eigenständigen Denkens, ohne das sich die Befähigung zur eigenen Orientierung nicht gewinnen lässt.

Fragen entstehen oft im Kontext des Staunens. Der Ursprung der Philosophie wird oft im Staunen über die Welt entdeckt, in der Verwunderung über die Vielfalt des kosmischen Geschehens. Philosophie bedeutet dann den Versuch, die Wirklichkeit in den Netzen der Vernunft einzufangen und dabei nicht nur die Dinge selbst zu klären, sondern auch den eigenen Bezug zu den Sachen mitzureflektieren. Mit klarem Kopf und kritischer Distanz seine Gedanken über die Welt zu ordnen, sie zu äußern, zu prüfen und weiterzuentwickeln, beschreibt eine Haltung, die nicht nur eine Distanz zur Sache erzeugen will, sondern auch eine Distanz zu sich selbst.

Eine Orientierung im Denken schließt an die Epoche der europäischen Aufklärung, die das Prinzip des Selbstdenkens in den Mittelpunkt stellt, an. Das „Sapere aude“ – frei übersetzt als Aufforderung, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen – beschreibt als Wahlspruch der Aufklärung den Kern eines Emanzipationswillens, der nach Immanuel Kant den Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit zu befreien versucht. Im Selbst Denken kommt auch das grundlegende anthropologische Bestimmungsmoment einer Freiheit des Menschen zum Ausdruck, ein Anspruch, den Kant ausdrücklich auch für die Kindheit anmeldet.

Auch John Dewey, einer der großen Philosophen und Pädagogen des amerikanischen Pragmatismus, hat es als Aufgabe der Schule angesehen, „all das in den Mittelpunkt zu stellen, was das Denken herausfordert, fördert und erprobt“ (Dewey 1916/1993: 204). Damit nimmt er Stellung gegen eine Tendenz, die bis heute das Lehren und Lernen in der Schule immer wieder nachhaltig einengt. Er wendet sich gegen einen Unterricht, in dem ein Stoff wie eine Fertigware abgearbeitet wird, der dann als ein „unverdautes Wissen“ (ebd.: 193) ein besseres Verständnis der Welt hindere.

Die Schule wird im Horizont philosophischer Gespräche zu einem kulturellen Resonanzraum, der es ermöglicht, die Fähigkeit im Denken und Urteilen auszubilden. Sie wird zum Ort des Dialogs und der Verständigung über die Frage, wie wir unser Leben verstehen und gestalten wollen.

3.5 Die Anbahnung demokratischer Erfahrung

In einem letzten Schritt ist der Bezug zur Demokratie zu unterstreichen. Ich will mich hier kurz fassen: Demokratie ist zunächst ein politischer Begriff und bezeichnet eine Form der Herrschaft und Machtausübung, die vom Volke ausgeht. Für die Belange der Schule muss dieser Begriff pädagogisch interpretiert werden und wird dabei zu einer Herausforderung für die Ausgestaltung der Schulkultur. Demokratie prägt hier respektvolle Umgangsformen zwischen Lehrkräften und Schülerschaft, strahlt aus auf Formen der Konfliktbewältigung, fördert eine auf Dialog und Verständigung ausgerichtete Kultur des Lernens. Dies darf nicht verkürzt werden auf formale Prinzipien einer Durchführung von Klassensprecherwahlen. Die Schule muss vielmehr vielfältige Möglichkeiten der Mitsprache und Mitgestaltung einräumen, so dass sich Wege öffnen, die eine kulturelle Teilhabe ermöglichen. Dieser Aspekt ist gerade in Zeiten einer wachsenden Heterogenität in der Zusammensetzung von Schulklassen von großer Bedeutung.

Demokratie ist kein Anspruch, der nur in den sozialwissenschaftlichen Themenfeldern des Sachunterrichts zu besprechen wäre. Er muss die alltägliche Erfahrung von Schule prägen als Stiftung von Gemeinnutzen, von Möglichkei-

ten der Übernahme von Verantwortung, der Pflege diskursiver Auseinandersetzung und argumentativ gestützter Meinungsbildung. Hier kommen auch ethische und normative Aspekte in den Blick, die gerade in Zeiten einer gesellschaftlichen Pluralisierung und Diversifizierung eine neue Aufgabe für die Grundschule bilden.

4 Ausblick

Die fünf kulturellen Handlungsfelder bilden keinen geschlossenen Zusammenhang, der den Kulturbegriff vollständig ausfüllen könnte. Es geht vielmehr um ein Geflecht, in dem auch Gegensätze und Spannungsfelder, Risse und Brüche ausgemacht werden können. Sie bilden einen dynamischen und flexiblen, keinen statischen, unveränderlichen Hintergrund. Vor allem haben sie keine disziplinäre Struktur, weshalb sie nicht als neue Schulfächer zu verstehen sind, die die alten ersetzen könnten. Sie bilden jedoch eine Projektionsfläche, vor der sich die Schulfächer neu vernetzen lassen (vgl. hierzu auch Kahlert 1998). Dadurch werden sie zu einer Art Referenzfeld, in deren Verweisen sich kulturelle Ansprüche gewinnen und formulieren lassen. Mit ihnen wird die Grundschule als ein kultureller Resonanzraum ausgelegt, der geeignet ist, die Dialektik von Individuierung und Enkulturation als einen Bildungsprozess auszulegen. Diese Bildungsprozesse lassen sich nicht auf technologische, instrumentelle und funktionale Mechanismen reduzieren. Sie ermöglichen vielmehr strukturierte, aber dennoch offene und vielfältige Wege der Aneignung von und Auseinandersetzung mit Kultur. Dabei werden sowohl in formaler Hinsicht Fähigkeiten und Kompetenzen ausgebildet wie auch substantiell bedeutsame Inhalte erschlossen. Kultur wird sowohl als Weitergabe und Tradierung wie auch als Feld einer kreativen, schöpferischen Praxis begriffen.

Die fünf Handlungsfelder, die ich hier genannt habe, bilden einen kulturellen Resonanzraum, der dafür geeignet ist,

- den Bildungsanspruch der Grundschule zu verdeutlichen, ohne den Bildungsbegriff auf die subjektive Seite des Bildungsgeschehens einzuengen;
- der geeignet ist, kindliches Denken auch in seinen schöpferischen Potenzialen aufzugreifen und ernst zu nehmen;
- der geeignet ist, die Grundschule als eine in sich selbst sinnvolle Zeit zu begreifen, die nicht nur vom Ende und vom Output her ihren Zweck zu erfüllen hat;
- der geeignet ist, die Grundschule nicht als instrumentell durchgestalteten Raum zu verstehen, sondern als einen Ort, der immer auch die dialogischen Aspekte kultiviert und die Formen kindlicher Lebensäußerungen respektiert;

- der schließlich dafür geeignet ist, zahlreiche Anschlussflächen für didaktische Konzepte zu bieten und auch einzufordern. Darüber hinaus könnte es gelingen, verschiedene didaktische Konzepte miteinander zu verzahnen und damit dazu beizutragen, die Grundschule als eine stimmig durchkomponierte Bildungseinrichtung zu verstehen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. et al. (1970): *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- Bastian, Johannes et al. (Hrsg.) (1998): *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Bieri, Peter (2012): *Wie es wäre, gebildet zu sein?* In: Hastedt, Herbert (Hrsg.): *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam, 228-240.
- Büttemeyer, Wilhelm & Möller, Bernhard (Hrsg.) (1979): *Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft*. München: Wilhelm Fink.
- Cassirer, Ernst (1954): *Philosophie der symbolischen Formen (1923-1929)*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dewey, John: *Demokratie und Erziehung (1916/1993)*: Weinheim und Basel: Beltz.
- Dühlmeier, Bernd & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2019): *100 Jahre Grundschule. Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Duncker, Ludwig (1994): *Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Duncker, Ludwig (2021): *Zwischen widersprüchlichen Anforderungen navigieren – Über Gegensätze in der Didaktik und ihre dialektische Verknüpfung*. In: Binder, Ulrich & Krönig, Franz Kasper (Hrsg.): *Paradoxien (in) der Pädagogik*. Weinheim Berlin: Beltz Juventa, 196-211.
- Duncker, Ludwig (2023): *Zwischen Kindheit und Kultur. Grundzüge einer Theorie der Grundschule*. München: kopaed.
- Duncker, Ludwig & Hahn, Katharina (2013): *Die affirmative Verwendung von Bildern in Schulbüchern – eine kritische Analyse*. In: Duncker, Ludwig & Lieber, Gabriele (Hrsg.): *Bildliteraltät und ästhetische Alphabetisierung – Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter*. München: kopaed, 247-262.
- Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*. München Wien Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Gadamer, Hans-Georg (1989): *Das Erbe Europas*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giest, Hartmut; Hartinger, Andreas; Tänzer, Sandra (Hrsg.) (2017): *Vielperspektivität im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giest, Hartmut; Wiesemann, Jutta (Hrsg.) (2008): *Kind und Wissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goody, Jack; Watt, Ian & Gough; Kathleen (1986): *Entstehung und Folgen der Schriftkultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Götz, Margarete (2011): *Kindorientierung – ein gesellschaftsabstinenter Anspruch der Grundschule?* In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-47.
- Götz, Margarete et al. (2024): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gräber, Wolfgang u.a. (Hrsg.) (2002): *Scientific Literacy: Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung*. Opladen: Leske & Budrich.

- Heinzel, Friederike (2019): Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein – die generationenvermittelnde Grundschule als Konzept. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 12. Jg., 275-287.
- Heinzel, Friederike (2020): Das Konzept der Generationenvermittlung. In: Wiesemann, Jutta et al. (Hrsg.): Orte und Räume der Generationenvermittlung. Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-37.
- Helbig, Paul (1994): „Orientierung am Kind“ – Zwischen pädagogischem Anspruch und gesellschaftlicher Konstruktion der Wirklichkeit. Nürnberg: Institut für Grundschulforschung Nr. 77).
- Jürgens, Eiko & Standop, Jutta (Hrsg.) (2008): Taschenbuch Grundschule, Band 1. Grundschule als Institution. Hohengehren: Schneider.
- Jung, Johannes (2021): Die Grundschule neu bestimmen. Eine praktische Theorie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kahlert, Joachim (1998): Didaktische Netze knüpfen. Ideen für die thematische Strukturierung fächerübergreifenden Unterrichts. In: Duncker, Ludwig / Popp, Walter (Hrsg.): Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Band 2: Anregungen und Beispiele für die Grundschule. Heinsberg: Dieck, 12-34.
- Klafki, Wolfgang (1971): Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., 351-385.
- Köhnlein, Walter; Marquardt-Mau, Brunhilde; Schreier, Helmut (Hrsg.) (1999): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lichtenstein-Rother, Ilse & Röbe, Edeltraud (1982): Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lipp, Wolfgang; Tenbruck, Friedrich (1979): Zum Neubeginn der Kulturosoziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 31, 393-398.
- Mathis, Christian & Duncker, Ludwig (2020): Anregungen zur diskursiven Auseinandersetzung? Analyse des Schulbuchs „Blickpunkt“ für den Unterricht in Religion und Kultur, In: erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft, <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/mathis-duncker-diskursive-auseinandersetzung>.
- Mittelstraß, Jürgen (1982): Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Osterloh, Lars (2015): Die Bildung der Person. Eine ideengeschichtliche Analyse über Umfang und Grenzen des Bildungsbegriffs. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Popper, Karl R. (1994): Logik der Forschung (1935). 10., verb. u. vermehrte Aufl. Tübingen: Mohr.
- Ramseger, Jörg (1985): Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. Weinheim und München: Juventa.
- Reckwitz, Andreas (2019): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2019): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schlömerkemper, Jörg (2024): Daten verstehen. Hermeneutik und Empirie an Beispielen der Statistik. Norderstedt: Books on Demand.
- Schultheis, Klaudia (2004): Leiblichkeit als Dimension kindlicher Weltaneignung. Leibphänomenologische und erfahrungstheoretische Aspekte einer Anthropologie kindlichen Lernens. In: Duncker, Ludwig; Scheunpflug, Annette & Schultheis, Klaudia: Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart: Kohlhammer, 93-171.
- Schulze, Gerhard (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Spaemann, Robert (2012): Wer ist ein gebildeter Mensch? In: Hastedt, Herbert (Hrsg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Reclam, 223-227.
- Thomas, Bernd (2018): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen. 5., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tillmann, Klaus (Hrsg.) (1987): Schultheorien. Hamburg: Bergmann + Helbig.

Uhlig, Bettina & Duncker, Ludwig (Hrsg.) (2016): Fragen – Kritik – Perspektiven. Theoretische Grundlagen zum Philosophieren mit Kindern. München: kopaed.

Autor

Duncker, Ludwig, Univ.-Prof. em. Dr. rer. soc. Dr. phil. habil,
Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogik
des Primar- und Sekundarbereichs
an der Justus-Liebig-Universität Gießen