

Deckert-Peaceman, Heike

"Wie der Offene Unterricht in den 1970er Jahren (wieder) nach Deutschland kam ...". Eine grundschulpädagogische Historiographie

Baar, Robert [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Henke, Vanessa [Hrsg.]; Seifert, Anja [Hrsg.]; Velten, Katrin [Hrsg.]: *Internationalisierung in der Grundschulpädagogik. Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 103-116. - (Grundschule International / Primary Education International)



Quellenangabe/ Reference:

Deckert-Peaceman, Heike: "Wie der Offene Unterricht in den 1970er Jahren (wieder) nach Deutschland kam ...". Eine grundschulpädagogische Historiographie - In: Baar, Robert [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Henke, Vanessa [Hrsg.]; Seifert, Anja [Hrsg.]; Velten, Katrin [Hrsg.]: *Internationalisierung in der Grundschulpädagogik. Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 103-116 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349508 - DOI: 10.25656/01:34950; 10.35468/6215-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349508>

<https://doi.org/10.25656/01:34950>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Heike Deckert-Peaceman

„Wie der Offene Unterricht in den 1970er Jahren (wieder) nach Deutschland kam ...“ Eine grundschulpädagogische Historiographie

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Geschichte des „Offenen Unterrichts“ in Deutschland, der – durch anglo-amerikanische Curricula und Konzepte inspiriert – seit den 1970er Jahren in Praxis und Wissenschaft diskutiert wurde. Intendiert wird dabei die Historiographie einer spezifischen Adaption internationaler Grundschulpädagogik sowie eine Einordnung in historische und systematische Fragen der Disziplinentwicklung. Ferner wird auf die Einbettung des Konzepts in den gesellschaftlichen Wandel hin zu mehr Demokratisierung verwiesen.

The article deals with the history of 'informal or open education' in Germany, which has been discussed in practice and academia since the 1970s - inspired by Anglo-American curricula and concepts. The aim is to provide a historiography of a specific adaptation of international primary school pedagogy as well as a categorisation in historical and systematic questions of disciplinary development. Furthermore, reference is made to the embedding of the concept in the social change towards more democratisation.

Schlagwörter: Reformpädagogik, Grundschulpädagogik als Disziplin, England, Bildungsreise

Keywords: Reform pedagogy, primary school pedagogy as a discipline, England, educational journey

1 Einleitung

Die Geschichte des „Offenen Unterrichts“ ist schnell erzählt, im Detail von Göhlich (1997) rekonstruiert und dennoch fast vergessen. Göhlich kritisiert 1997, dass der „Offene Unterricht“ zu einer Art Müllschluckerbegriff geworden sei, mit unterschiedlichen Vorstellungen und unreflektiert vermengt mit Begriffen aus den klassischen Reformpädagogiken, z. B. Freiarbeit (Göhlich

1997, 26). Mit seiner historischen Rekonstruktion des Ausgangskonzepts zielt er auf Klärung und Differenzierung. Denn anders als die bis heute anhaltende Vermengung mit den Konzepten der klassischen Reformpädagogik suggeriert, liegt der Ursprung nicht in Deutschland, sondern in England. Deutsche Grundschulpädagog*innen adaptierten in den 1970er Jahren eine pädagogische Tradition aus England, mit Zwischenstation in den USA, und begannen eine bemerkenswerte Reform des Unterrichts von unten. Die eigene reformpädagogische Tradition spielte dabei zunächst keine Rolle, sondern durch Bildungsreisen von Lehrkräften, Fortbildner*innen und Mitarbeiter*innen der sich etablierenden neuen Disziplin Grundschulpädagogik und später mit Studierenden¹ suchte man im Ausland nach neuen Wegen einer kindgerechten demokratischen Pädagogik. Anders als tradiert, war es nicht nur eine Suche nach neuen Modellen für die Schulpraxis, sondern eine wissenschaftlich inspirierte Auseinandersetzung mit alternativen Lehr- und Lernkonzepten und bildungspolitischen Steuerungsmodi. Aus meiner Sicht handelt sich hierbei um eine als solche kaum beachtete Form der Internationalisierung von Grundschulpädagogik. Damit wird das angenommene Desiderat in diesem Bereich relativiert. Der Beitrag intendiert eine Historiographie dieser spezifischen Adaption internationaler Grundschulpädagogik sowie eine Einordnung in historische und systematische Fragen der Disziplinentwicklung.

2 Die Entdeckung des Offenen Unterrichts und die Gründungsphase der Disziplin

1966 begann mit dem Lehrstuhl zunächst für Grundschuldidaktik, später Grundschulpädagogik an der Universität Frankfurt die Entwicklung des Faches zu einer wissenschaftlichen Disziplin als Folge der Einführung eines eigenen Lehramts Grundschule in Hessen² (Einsiedler 2012, 80). Allerdings umfasste das Studium weiterhin nur sechs Semester, war in hohem Maße professionsbezogen und führte zu einem Lehramt, das im Vergleich zu den anderen schlechter bezahlt wurde und ein höheres Lehrdeputat beinhaltete. Der erste Lehrstuhlinhaber in Frankfurt, Erwin Schwartz, positionierte sich in einem Dreieck von Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik, wie man an der Gründung und Leitung des Arbeitskreises Grundschule, später Grundschulverband (Reihe Beiträge zur Reform der Grundschule) sowie der Zeitschrift „Die Grundschule“ erkennen kann (Bartnitzky 2019, 16ff.). Ferner organisierte

1 Hier ist die Autorin auch Zeitzeugin.

2 Bis Ende der 1960er Jahre bildeten die ersten vier Schuljahre die unteren Klassen der Volksschule und wurden erst dann in Grund- und Hauptschulen getrennt. Das hatte lange auch Auswirkung auf die Disziplin, die dann als Unterabteilung der Schulpädagogik gesehen wurde.

er an dieser Schnittstelle von Wissenschaft, Praxis und Politik deutschlandweite Grundschulkongresse.

Einsiedler sieht die Geschichte der Frankfurter Grundschulpädagogik kritisch. Zwar sei ihr Verdienst für bessere Bedingungen an Grundschulen und für die Grundschulpädagogik anzuerkennen, aber sie hätte sich politischen Fragen untergeordnet und die wissenschaftliche Profilierung vernachlässigt. Die vielen Publikationen seien „[...] formal gesehen – keine Verbesserung gegenüber dem alten Typus des Schulmännerwissens“ (Einsiedler 2012, 89). Allerdings übersieht Einsiedler meiner Ansicht nach die vielen Impulse für die Wissenschaftsorientierung der Grundschulpädagogik, die langfristig mit der öffentlichen Aufwertung einer Pädagogik für Kinder einhergingen. Ferner verengt Einsiedler Wissenschaft auf Empirie, wenngleich er wertschätzend über Ilse Lichtenstein-Rothers geisteswissenschaftliche Verortung als zeitgleiches Gegenmodell spricht, und hinterfragt zu einseitig normative und gesellschaftskritische Ansätze. Gerade der Blick auf die Internationalisierungsperspektiven in der Gründungsphase der Disziplin zeigt, u.a. in den Publikationen des Arbeitskreises Grundschule und in der Zeitschrift „Die Grundschule“, die Suche nach neuen Impulsen für die Grundschulpädagogik in einem dynamischen Verhältnis von Wissenschaft und Praxis. Der Vorwurf Einsiedlers einer einseitigen Unterwerfung des Frankfurter Instituts unter die Praxis und unter politische Fragen hat vor diesem Hintergrund wenig Bestand. Die Art und Weise, wie beispielsweise wissenschaftliche Erkenntnisse aus dem Ausland dargestellt, diskutiert und auf die Praxis bezogen werden, unterscheidet sich jedoch von der heutigen Situation. Zu erkennen sind für die Zeit typische Formen von Aktionsforschung, gerade auch aus England und den USA. Ferner werden Ansätze qualitativer Forschung sichtbar, z. B. Beobachtung von Kindern, die heutzutage unter dem Begriff der Ethnographie gefasst werden (beispielsweise Die Grundschule 7/74: Entdeckendes Lernen – aber wann und wie?).

3 Internationalisierungsperspektiven – ein Novum?

Auf den ersten Blick scheint es bis heute nicht gelungen zu sein, Internationalisierungsperspektiven in der Disziplin nachhaltig zu verankern, u.a. weil die Grundschule als deutsches Phänomen gilt und sich kaum als erziehungswissenschaftliche Disziplin im internationalen Raum wiederfindet. Auf der anderen Seite gibt es mit Bezug auf entwicklungspsychologische und fachdidaktische Forschung eine lange Tradition internationaler Studien, die jedoch nur wenige Schnittmengen mit dem spezifischen Selbstverständnis der deutschen Grundschulpädagogik hat.

Rekonstruiert man die Gründungsphase der Weimarer Grundschule, kann man aber Internationalisierungsperspektiven von Anfang an entdecken, allerdings

wiederum in einem dynamischen Verhältnis von wissenschaftlicher Erkenntnis und Praxisnähe. Beispiele hierfür sind die Arbeiten von William Stern und Martha Muchow, u. a. im internationalen Austausch (Deckert-Peaceman 2022) sowie die internationalen Aktivitäten von Peter Petersen (Retter 2018). Auch in den pädagogischen Zeitschriften der damaligen Zeit finden sich international geführte Diskussionen (siehe Tagungen und Zeitschriften des Bundes Entschiedener Schulreformer). Denn die für die Grundschulpädagogik relevante Reformpädagogik war von Anfang an eine internationale Bewegung, die sich an unterschiedlichen Orten jeweils verschieden vollzog (Oelkers 2010). Hinzu kommt, dass viele Initiativen und Projekte in Vergessenheit geraten sind. Ein Beispiel hierfür ist das Institut für Völkerpädagogik in Mainz (1931-1933) mit hohem Bezug zur Volksschulpädagogik, das von Link als „Eine Fußnote in der Geschichte Vergleichender Pädagogik in Deutschland?“ diskutiert wird (Link 2023, 159ff.).

Der internationale Austausch einer Pädagogik für Kinder in Kindergarten und Grundschule wurde jedoch ab 1933 einschneidend unterbrochen und kam spätestens im 2. Weltkrieg völlig zum Erliegen. Schließlich wurde alles der nationalsozialistischen Ideologie untergeordnet, die auf eine völkisch-nationale Pädagogik für die „arische Rasse“ zielte und die vermeintlich nicht Zugehörigen ausschloss. Viele Akteur*innen mussten Deutschland verlassen, weil sie jüdischer Herkunft waren oder politisch Andersdenkende. Die Reformpädagogik passte sich – bis auf die ins Exil gegangenen Vertreter*innen – an die nationalsozialistische Ideologie an. Man kann insgesamt davon ausgehen, dass es durch die NS-Diktatur einen beispielelosen Aderlass an Expert*innen für Kinder gegeben hat, weil z. B. weit überproportional Pädiater*innen jüdischer Herkunft waren³. Auch im Bereich der Frühpädagogik waren vor allem Jüdinnen maßgeblich engagiert, beispielsweise Clara Grunwald für die Entwicklung der Montessori-Pädagogik in Deutschland, die dazu auch im Bund Entschiedener Schulreformer aktiv war und 1943 in Auschwitz ermordet wurde (Hansen-Schaberg 2004).

Nach dem 2. Weltkrieg findet wieder internationaler Austausch statt, aber unter den Vorzeichen der Besatzungsmächte. Jung und Nießeler stellen in einem Quellenband zur zweigeteilten Grundschulgeschichte nach 1945 fest, dass zumindest bis 1948 ein alle Besatzungszonen verbindender bildungspolitischer Gesamtauftrag existierte mit den Zielen Entmilitarisierung, Entnazifizierung

3 Über die Hälfte der Kinderärzt*innen war 1933 jüdischer Herkunft und vom Ausschluss und Vertreibung der Nationalsozialisten betroffen. <https://www.dgkj.de/die-gesellschaft/geschichte/juedische-kinderaerztinnen-und-aerzte-1933-1945/> (zuletzt geprüft am 22.1.2025). Der Anteil von sich zum Judentum bekennenden in der Gesamtbevölkerung wird 1933 mit 0,76 % angegeben. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/archiv/534630/die-deutschen-juden-und-der-nationalsozialismus-1933-1939/> (zuletzt geprüft am 22.1.2025).

und Demokratisierung. Allerdings konzentrierten sich die Bemühungen auf den Wiederaufbau des zerstörten Bildungswesens (Jung & Nießeler 2011, 10f.). „Anstelle einer tiefgreifenden Reformdiskussion folgte man dem Weg der Restauration, welcher sich notgedrungen am Konzept der volkstümlichen Bildung der Weimarer Grundschule orientierte und reformpädagogische Überlegungen reanimierte, deren Ideologieträchtigkeit erst mit Oelkers in der ihnen entsprechenden Deutlichkeit herausgearbeitet wurde (vgl. Oelkers 2005).“ (Jung & Nießeler, 2011, 11). Schulz-Benesch hinterfragt dieses Bild jedoch als Zeitzeuge und Wissenschaftler, indem er auf Reformarbeitskreise aus NRW und Hessen verweist, insbesondere auf eine Nachkriegsbestandsaufnahme von Chiout (Chiout 1955, zitiert in Schulz-Benesch 1995, 150):

„Das Resultat war die Feststellung jener Vielzahl reformerischer Unternehmungen, eine starke Bewegung an der Basis in dieser Richtung und zwar besonders auch im Bereich der Grundschule. Das entspricht ganz und gar nicht dem heute üblichen Reden von der ‚reinen‘ Restaurationsphase nach dem Kriege“

Auch in dieser Zeit findet internationaler Austausch statt, wie man am Beispiel der Aktivitäten von Franz Hilker in Hessen erkennen kann. Er hat sich sowohl vor 1933 als Mitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer, als Oberschulrat und am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin tätig als auch ab 1945, zunächst unter der amerikanischen Militärregierung, international engagiert. Hilker gilt als einer der zentralen Impulsgeber für die Vergleichende Erziehungswissenschaft, hat aber auch Projekte im Bereich der damaligen Volksschulpädagogik initiiert (Stübig 1997; Anweiler 2013). Allerdings zeigt sich bezogen auf die historische Entwicklung der Grundschulpädagogik nach 1945 ein Forschungsdesiderat, das hier nur angesprochen, aber nicht bearbeitet werden kann. Von besonderem Interesse für den vorliegenden Beitrag ist die Zeit Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre, in der Grundschulpädagog*innen Impulse aus dem Ausland aufgriffen, die ihnen durch Studienaufenthalte und Bildungsreisen zugänglich wurden.

4 Studienaufenthalte und Bildungsreisen auf der Suche nach einer anderen Pädagogik

Göhlich (1997, 26ff.) verortet die Wurzeln des „Offenen Unterrichts“ vor allem in England im Infant Room und in der Informal Education. Von Bedeutung ist die englische Bildungsberichterstattung, insbesondere der Bericht der Plowden Kommission 1967, der an die Hadow Kommission 1931 anschließt und sich zentral durch Kindorientierung auszeichnete (vgl. Kernig 1997, 39ff.). Der Plowden Report beschäftigte sich mit allen elementarpädagogischen Einrichtungen sowie mit der Primarstufe. Als besonders relevant gilt der schon aus

dem 19. Jahrhundert stammende Infant Room, in Deutschland als Eingangsstufe bekannt, die von den 5- bis 7-jährigen Kindern besucht wird und auf einen kindorientierten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich zielt. Der Plowden Report empfahl die Ausdehnung der dort gemachten Erfahrungen auf die gesamte Primarstufe: Entdeckendes und kindorientiertes Lernen, fächerübergreifendes Curriculum, werkstattähnliche Lernumgebung, individuelles Lernen an eigenen Fragestellungen, Gruppenarbeit, Eltern als Helfer*innen im Unterricht, Fortbildung am Arbeitsplatz. Nach Göhlich liegt die Stärke des Reports in seinem atmosphärischen Ton (Göhlich 1997, 28), der meiner Ansicht nach in Deutschland auf eine Aufbruchsstimmung im Vakuum traf.

Vergleicht man England und Deutschland, kann man erkennen, dass es in England bis in die 1980er eine ungebrochene Entwicklung reformpädagogischer Ansätze in der Vor- und Grundschulpädagogik gab, währenddessen man für die deutsche Situation Ende der 1960er eher eine deutliche Abgrenzung gegenüber der eigenen reformpädagogischen Tradition erkennen konnte. Denn sie galt zum einen als zu wenig widerstandsfähig gegen die NS-Ideologie und war gerade für die 1968er Akteur*innen verdächtig. Zum anderen galten Heimatkunde, Anschauungsunterricht und Gesamtunterricht als Hemmschuh einer Modernisierung von Grundschule, wie sie vom Strukturplan des Deutschen Bildungsrates und vom Grundschulkongress favorisiert wurde. Auch Eisermann kritisiert 1968 die gesellschaftsabwehrende Tradition der „Weimarer Grundschule“ und fordert eine Revision der von ihm erarbeiteten fünf Hauptkategorien der Grundschulpädagogik: Erlebnis, Ganzheit, Gesamtunterricht, Heimat, Gemeinschaft (Eisermann 1970, 7f., zitiert in Deckert-Peaceman & Scholz, 2016, 263).

Am Beispiel zweier Studienreisen nach England soll nun das Feld, in dem sich die international-vergleichende Auseinandersetzung mit dem Offenen Unterricht vollzog, kartiert werden⁴.

Retter berichtet in der Zeitschrift „Die Grundschule“ aus dem Jahr 1974 von einer Reise im Jahre 1973 und analysiert, inwiefern die englische Infant School ein Modell für die deutsche Eingangsstufe sein kann. Er schreibt:

„Reformbestrebungen in der Bundesrepublik waren in den letzten Jahrzehnten weniger durch Rückgriffe auf die eigene pädagogische Tradition als vielmehr durch Hoffnungen bestimmt, Reformansätze aus anderen Ländern – zumeist aus Amerika – übernehmen zu können. Das englische Schulwesen dagegen ist an eine eigenständige, sich stets entwickelnde Tradition gebunden; daraus folgt, daß es in geringerem Maße Unsicherheit über den eigenen Standort erkennen läßt und damit größeren Widerstand gegen schnelle und wechselnde Veränderungen leistet“ (Retter 1974, 80).

4 Interessanterweise wurden jeweils alle englischen Zitate übersetzt.

Gerade in dieser Eigenständigkeit sieht Retter Innovationspotential für die deutsche Primarschule, insbesondere für die Eingangsstufe. Er setzt sich auch kritisch mit dem englischen Schulwesen und mit Übertragbarkeit auseinander: „[...] ist im Vergleich zum deutschen ‚Theorie-Überhang‘ in England ein gewisser Mangel an objektiven Evaluationskriterien zu spüren“ (ebd., 85). Einen zentralen Unterschied zu Deutschland erkennt Retter in der pädagogischen Entscheidungsgewalt der Lehrpersonen.

„Die Curriculum-Entwicklung in der Bundesrepublik hat – trotz des Rufes nach ‚Demokratisierung‘ – eher dazu geführt, dem Lehrer das Selbstverständnis eines lediglich ausführenden Organs zu geben, dessen Rolle auf eine technologische Vermittlungsfunktion beschränkt ist“ (ebd., 86).

Deutsche Lehr*innen sollten hingegen – durch das englische Beispiel ange-regt – zur Gestaltung informeller Lernsituationen und curricularer Gelassenheit ermutigt werden:

„Nicht wie einzelne Fertigkeiten schneller erreicht werden können, sondern wie Lernen als ein Prozeß der Selbsterfahrung in den verschiedenen pädagogischen Situationen möglich ist, sollte die Zielfrage künftiger Reformen in der Eingangsstufe sein“ (ebd.).

Als im Jahr 1972 der Plowden Report in deutscher Sprache erscheint, veröffentlicht Brügelmann einen Aufsatz über englische Curriculumsentwicklung mit dem Titel „Offene Curricula“. Für Göhlich ist das der Gründungsmoment einer Bewegung in Deutschland unter dem Begriff „Offener Unterricht“, auch angelehnt an die US-amerikanische Rezeption der Informal Education, die in den USA Open Education hieß (Göhlich 1997, 31f.). Zwar gab es vereinzelt Beiträge zu englischen oder auch zu amerikanischen Ansätzen (Kasper 1967; Jung 1968 beide zitiert in Göhlich 1997), die aber nicht breit rezipiert wurden (Göhlich 1997, 30). Brügelmann bezieht sich in seinem Beitrag „Offene Curricula. Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten“ in der Zeitschrift für Pädagogik (Brügelmann 1972, 95ff.) auf eine Konferenzteilnahme in England unter Beteiligung der Volkswagenstiftung sowie der UNESCO und analysiert ausführlich den englischen Diskurs, die entstandenen Produkte sowie Untersuchungen zum Thema. Er verweist u.a. auf die Rolle von Fortbildungszentren in England zur Veränderung des Unterrichts:

„Um in der BRD ähnliche Wirkungen wie in England zu erzielen, wird man nicht einfach das ‚Teachers‘ Centre‘ kopieren können. Es wäre vielmehr zu überlegen, wie Curriculumforschung und -entwicklung zu bestehenden Organisationsformen der Lehrerbildung so in Beziehung gesetzt werden können, daß ein im angedeuteten Sinn *offenes Kommunikationssystem* entstehe“ (ebd., 110f., Hervorhebung i.O.).

Brügelmann fordert die Einbindung von Reformprojekten im Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in alle Bereiche der Lehrer*innenbildung, der Schulverwaltung und der Akteur*innen in den Schulen.

„[...] nur wenn es gelingt, das innovatorische Potential der angehenden und die Praxiserfahrung der gedienten Lehrer, die institutionelle Macht der Verwaltung und den theoretischen Sachverstand der Forschung vom ersten Tag an in die Planung eines Projekts einzubeziehen und bis zum letzten Tag auf ihre Mitarbeit zu verpflichten, werden alle Beteiligten, nicht nur die Lehrer, zu einer ‚experimentellen und kritischen Haltung‘ im Umgang mit Curricula fähig und bereit sein“ (ebd., 10).

5 Nachwirkung und Wechselwirkung

In einer Laudatio auf Hans Brügelmann aus Anlass der Verleihung des Erwin-Schwartz-Grundschulpreises 2018 ordnet Jörg Ramseger diesen Aufsatz als sehr erhellend und im Hinblick auf seine weitere wissenschaftliche Laufbahn als wesentlich mitbestimmend ein. Er beschreibt, dass der Bericht des jungen Wissenschaftlers über eine ganz andere Didaktik als die zu dieser Zeit in Deutschland zentrale Lernzielorientierung sowie durch eine Pädagogik der Selbst- und Mitbestimmung mit dem entdeckenden und selber denkenden Kind im Zentrum damals Furore machte:

„Für Deutschland war die Hinwendung zu offenen Curricula und zum offenen Unterricht einerseits ein revolutionärer Paradigmenwechsel, andererseits aber auch eine verlockende Antwort auf die mit der antiautoritären Bewegung aufkommende Frage, ob es eine Pädagogik der Selbststeuerung im Rahmen der staatlichen Schule geben könnte“ (Ramseger 2018, 2).

Die Trennung von Grund- und Hauptschulen und das beginnende Selbstverständnis einer eigenen Disziplin haben sicher das Interesse an einer neuen Kindorientierung intensiviert. Aber die Hinwendung zu offenen Curricula hatte nicht nur in Deutschland auch eine politische Dimension. Göhlich weist in seiner Rezeptionsgeschichte auf die Zwischenstation USA hin, in denen die Suche nach alternativen pädagogischen Konzepten im Kontext von Bürgerrechtsbewegung, Anti-Vietnam-Protest und New Yorker Lehrerstreik stattfand (Ernst 1986; Göhlich 1997, 29f.).

Für die Bildungsreform der 1960er Jahre kann man zunächst festhalten, dass gerade die Curriculumrevision aus den USA nach dem so genannten Sputnik-Schock leitend waren. Diese regte zu Vorschulreformen sowie zu anderen Ansätzen von Mathematik, Lesenlernen und natur-/sozialwissenschaftlichem Lernen an und wurde u.a. in beiden Publikationsorganen der Grundschulpädagogik breit rezipiert. Allerdings galten diese Modernisierungsstrategien

vielen Grundschulpädagog*innen als zu technokratisch, zu hierarchisch und zu wenig kindorientiert (Deckert-Peaceman & Seifert 2013, 25).

Jedoch muss darauf hinwiesen werden, dass es parallel in den USA Ansätze kindorientierter Pädagogik gab, die zum Teil von der englischen Entwicklung inspiriert wurden bzw. in Wechselwirkung entstanden sind. Für die deutsche Rezeptionsgeschichte ist von Bedeutung, dass der Begriff „Offener Unterricht“ offenbar von der in den USA üblichen Bezeichnung „Open Education“ und nicht von der englischen „Informal Education“ adaptiert wurde. Das hängt mit Studienreisen nach New York in das von Lilian Weber 1972 gegründete New York Workshop Center for Open Education zusammen, die einige Jahre zuvor englische Infant Schools besucht und ein Buch zur Informal Education veröffentlicht hatte (Ernst 1986; Göhlich 1997, 29f.). Göhlich bezeichnet Lilian Weber und ihr Institut

„[...] als wichtiges Bindeglied zwischen der englischen ‚informal education‘ und den deutschen Lernwerkstätten, die wiederum die hiesigen Ansätze offenen Unterrichts mitprägen und unterstützen“ (Göhlich 1997, 30).

Ein prominentes Beispiel hierfür ist die Grundschulwerkstatt an der damaligen Gesamthochschule Kassel unter Leitung von Herbert Hagstedt⁵ und die vielen Aktivitäten zum Offenen Unterricht in der Zusammenarbeit mit Ariane Garlichs und Hans Purmann, u.a. auch Studienreisen nach England mit Studierenden⁶. Mit Ariane Garlichs und Herbert Hagstedt als Zeitzeugen habe ich Kontakt aufgenommen. Herbert Hagstedt schreibt in einer Mail an mich am 1.9.2024:

„Ihre Frage, wie eigentlich der OU nach Deutschland gekommen ist, kann ich am besten für meine Person beantworten:

Ich hatte die Möglichkeit, nach einem Lehramtsstudium in Oldenburg noch ein Graduiertenstudium an der State Univ. of New York anzuschließen, als Stipendiat 1971 und 1972. Genau in dieser Zeit nach dem legendären Plowden Report machte ein Bestseller des Bildungsjournalisten Charles E. Silberman Furore: Sein Buch für die Carnegie Corporation „Crisis in the Classroom“ erhielt den angesehenen John Dewey Society Award. Im gleichen Jahr erschien auch Lillian Webers „The English Infant School and Informal Education“. Kurz darauf legte Silberman nochmal nach mit einem fast 800 Seiten starken „The Open Classroom Reader“, in dem er seine Referenzpersonen zu Wort kommen ließ. Die Pädagogik-Seminare in Fredonia (SUNY) hatten ihren Schwerpunkt und ich war drauf und dran, das

5 <https://www.uni-kassel.de/fb01/institute/institut-fuer-erziehungswissenschaft/grundschulwerkstatt/historie-text> (zuletzt geprüft am 24.1.2025)

6 <https://www.uni-kassel.de/fb01/institute/institut-fuer-erziehungswissenschaft/fachgebiete/websites-emeritierter-und-pensionierter-professorinnen/prof-dr-ariane-garlichs/exkursionen> (zuletzt geprüft am 24.1.2025)

Thema meiner Diss. umzuformulieren. Als ich wieder im LK Oldenburg zurück war, hörte ich von einem geplanten Lehrerworkshop zum Thema Open Education, der in Londoner Infant und Primary Schools im nächsten Jahr (1974) stattfinden sollte. Zusammen mit meiner Frau und 14 weiteren Teilnehmenden aus dem nord-deutschen Raum (Bremen, Hamburg, Osnabrück, Harz, Berne ...) verbrachten wir etwa einen Monat (!) in einem Londoner College, die erste Woche nur mit Schulbesuchen. Die Gruppe traf sich danach noch einige Jahre zu Auswertungswochenenden. Im Jahrbuch für Lehrer 1978 (Hrsg. Beck und Boehncke, Reinbek 1977, S. 95ff.) wurde ein Erfahrungsbericht der Lehrergruppe veröffentlicht. Zwischen Oskar Negt und Alexander Kluge, welche Ehre, lautete das schlichte Thema „Offener Unterricht“.

Etwa zu dieser Zeit, ich arbeitete inzwischen am Forschungsinstitut in Münster, gab es auch schon von Kassel aus erste Studienreisen nach England, die Herbert Chiout, der die Vergleichende Erziehungswissenschaft vertrat, an der GhK organisierte und an der auch die frisch berufene Ariane Garlichs teilnahm.“⁷

Interessant ist hier zum einen der Verweis auf Herbert Chiout als Impulsgeber und Akteur für den internationalen Austausch, den auch Schulze-Benisch erwähnt. Zum anderen wird die Bedeutung einer gemeinsamen Fortbildung im Ausland mit anschließendem langjährigem Erfahrungsaustausch im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis sichtbar (s. auch Garske et al., 1978, 95ff.). Ferner macht die Mail auf den Silberman-Report aufmerksam, der in der Rekonstruktion von Göhlich fehlt⁸.

7 Herbert Hagstedt verwies in einer weiteren Mail an mich darauf, dass parallel zu den anglo-amerikanischen Impulsen auf den Offenen Unterricht und die Entwicklung von Lernwerkstätten auch europäische Länder genannt werden müssen, insbesondere die Freinet-Pädagogik aus Frankreich.

8 Göhlich verweist in einer Fußnote darauf, dass sich Hartmut v. Hentig und Elke Callies zunächst nur auf die USA beziehen und die englische Informal Education zunächst wohl gar nicht gekannt hatten (Göhlich 1997, 31). Auch Karin Ernst aus Berlin bezieht sich auf ihre Erfahrungen mit Offenen Unterricht an Grundschulen in New York (Ernst 1986). Ferner ist der Austausch mit den amerikanischen Militärschulen zu erwähnen. Beispielweise hat mir Christina Walter bei einer Exkursion als Lehrer*innenfortbildung 1989 nach England erzählt, dass ihre offenen Konzepte durch den Kontakt zu einer amerikanischen Vorschulpädagogin in Zeppelinheim auf der Militärbasis angeregt wurden. Aus der genannten Exkursion resultierten eine Wanderausstellung und eine Veröffentlichung: Schulreformerische Ansätze und Ausprägungen in Grundschulen (Primary Schools) Südens Englands. Exkursion in ausgewählte Schulen und Fortbildungsveranstaltungen (Herausgegeben von Hessisches Institut für Lehrerfortbildung in Hessen, o.J.). Einfluss hatte auch eine Veröffentlichung mit Fotos und Beobachtungen aus dem Infant Room der bilingualen Kennedy-Schule in Berlin (Hoenisch et al. 1969).

6 Entdeckendes Lernen

Zu diesen beschriebenen Beispielen gab es seit dem Grundschulkongress 1969 eine intensive Auseinandersetzung unter dem Stichwort „Entdecken-des Lernen“, die sich in zahlreichen Veröffentlichungen in der Zeitschrift *Die Grundschule* sowie in den Beiträgen zur Reform der Grundschule in Folge widerspiegelte. Wiederum stehen englische Modelle Pate, die im Kontext des Plowden Reports entstanden waren. Im Band „Entdeckendes Lernen im Lernbereich Biologie“ (Klewitz & Mitzkat 1973) findet sich ein in die deutsche Sprache übersetzter Auszug aus dem Nuffield Science Project (1970) zum Thema „Wie Kinder lernen?“. Darauf folgen ein Kapitel mit verschiedenen deutschen Autor*innen zu angelsächsischen Unterrichtskonzepten sowie weitere mit anderen Schwerpunkten zum Thema.

In der Vorbemerkung zitiert Erwin Schwartz die Introduction des Nuffield Junior Science Projekts.

„Aus dem Einbezug der Naturwissenschaften in das Curriculum der Primarstufe kann die größte Wirkung gewonnen werden, denn sie ermöglichen doch vor allem eine konkrete und praktische Untersuchung der kindlichen Umwelt. Sie machen Gebrauch von einigen der hervorstechendsten kindlichen Charakteristika – der natürlichen Neugier und der Fragelust. Darüber hinaus präsentieren die Naturwissenschaften dem Lehrer die ständige Herausforderung, für sich selbst zu lernen und zu entdecken. Dies ist eine Herausforderung, die nur eine förderliche Wirkung auf seinen Unterricht haben kann.“ (Schwartz 1973, 18)

Es folgt eine weitere zitierte Passage zur Definition wissenschaftlicher Erkenntnis. Schwartz kommentiert sie wie folgt: „Und so beginnt auch das Lernen des Kindes“ (Schwartz 1973, 18).

Klewitz & Mitzkat diskutieren in der Zeitschrift *Die Grundschule* ausführlich den theoretischen Referenzrahmen des Nuffield Junior Science Projects sowie seine Vor- und Nachteile für das naturwissenschaftliche Lernen. Sie merken an, dass das Projekt ein integrierter Bestandteil der englischen Primarschulreform ist, das nicht nur auf den Bereich Science beschränkt sei, sondern für den gesamten Unterricht Geltung hätte. Sie vergleichen wiederum die Grundzüge dieser Reform mit den deutschen Lehrplänen. Gehe es in Deutschland zu dieser Zeit primär um Inhalte, ziele die Primary School auf die Entwicklung von Einstellungen, kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten (Klewitz & Mitzkat 1973, 192).

„Im Zentrum der pädagogisch-didaktischen Zielsetzung steht das Kind als Individuum in seiner gelebten Gegenwart – mit seinen jeweiligen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten. Dem Einwand, daß diese Schule nicht ausreichend auf das Leben vorbereite, begegnen die Reformer mit dem Argument „... the best preparation for being a happy and useful man or woman is to live fully as a child“ (Plowden Report, 1967, 188 zitiert in Klewitz & Mitzkat 1973, 192).

Die Entdecker*innen des Offenen Unterrichts in England und den USA argumentieren insgesamt plausibel, dass eine solche Kindorientierung kein Hemmschuh für die notwendige Modernisierung und Demokratisierung von Grundschulpädagogik bedeutet. Im Gegenteil verbindet sich mit der Reflexion von Individual- und Gruppenreisen in das pädagogische Ausland eine Abkehr von volkstümlicher Bildung. Die angelsächsische Verbindung von wissenschaftlicher Erkenntnis und Annäherung an die Perspektiven von Kindern in ihrer Auseinandersetzung mit der Welt schaffte meiner Ansicht nach einen Denkhorizont, der die in diesem Sinne problematischen Grundkategorien der damaligen deutschen Grundschule: Erlebnis, Ganzheit, Gesamtunterricht, Heimat, Gemeinschaft. (Eisermann 1970, 7f., zitiert in Deckert-Peaceman & Scholz 2016, 263) in Frage stellen konnte. Kindorientierung konnte so als emanzipatives und nicht als rückwärtsgewandtes kindtümelndes Konzept verstanden werden. Der hier dargestellte internationale Impuls traf aber auf eine deutsche Grundschulpädagogik im gesellschaftlichen Aufbruch, die auch an Diskussionen nach 1945 anknüpfen konnte, die bislang von der Historiographie der Disziplin übersehen wurden. Ein zentrales Anliegen – sowohl der innerdeutschen als auch der anglo-amerikanischen Diskussionen – war eine Grundschulpädagogik im Kontext von „mehr Demokratie wagen“⁹ (Willy Brandt 1969). Dazu gehörte, Kindern auf Augenhöhe zu begegnen, sie am Unterricht partizipieren lassen, aber auch Eltern mehr Mitsprache zu ermöglichen sowie den Schulen insgesamt mehr Gestaltungsspielraum in ihrer Erziehung zum mündigen Bürger zu geben. Dieser Demokratisierungsprozess ist aktuell bedroht, insbesondere durch eine Infiltration der Neuen Rechten, die Kindorientierung und alternative Lernmethoden autoritär umdeuten (Deckert-Peaceman 2024). Auch deshalb lohnt sich ein Rückblick auf die Entstehungsgeschichte des „Offenen Unterrichts“.

Literatur

- Anweiler, O. (2013). Frank Hilker – ein unverstellter Blick nach Osten. *Bildung und Erziehung* Bd. 66, Ausgabe 3, 321–330.
- Bartnitzky, H. (2019). *Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. 50 Jahre Grundschulreform. 50 Jahre Grundschulverband*. Frankfurt: Grundschulverband.
- Brügelmann, H. (1972). Offene Curricula. Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten. *Zeitschrift für Pädagogik* 18 (1), 95–118.
- Deckert-Peaceman, H. & Seifert, A. (2013). Hat die Grundschule eine Zukunft? Anlässe zum Nachdenken über eine Neuverortung der Grundschulpädagogik. In H. Deckert-Peaceman & A. Seifert (Hrsg.), *Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung? Beiträge zur Neuverortung der Grundschulpädagogik* (S. 21–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

9 Willy Brandt 1969, siehe <https://www.deutschlandfunkkultur.de/mehr-demokratie-wagen-eine-vision-und-was-aus-ih-geworden-100.html> (zuletzt geprüft am 22.3.2025)

- Deckert-Peaceman, H. & Scholz, G. (2016). *Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Deckert-Peaceman, H. (2022). *Die andere Seite des Fräulein Muchow*. Vortrag gehalten am 22.6.2022 anlässlich der Feier der Martha-Muchow-Stiftung. <https://martha-muchow-stiftung.de/startseite/1568-2/ueber-martha-muchow/> (zuletzt geprüft am 24.1.2025)
- Deckert-Peaceman, H. (2024). „Pädagogik vom Kinde aus heute?“. Grundschule zwischen Tradition und Zukunft. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank, A. (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 25–35.
- Die Grundschule (1974) 6 (7). Entdeckendes Lernen – aber wann und wie?
- Einsiedler, W. (2012). Die Entwicklung der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin in der Nachkriegszeit. In W. Einsiedler, M. Götz, Ch. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.), *Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland* (S. 73–95). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ernst, K. (1986). Offener Unterricht an Grundschulen in New York. Eindrücke aus pädagogischen Erkundungen. In GEW Berlin (Hrsg.), *Haben unsere Kinder die Schule, die sie brauchen? Bericht über die Berliner Grundschultage 1985* (S. 80–89). Berlin.
- Garske, R., Hesse, E., Klingauf, I., Meißner, G.-R., Pohl, R., Vollmer, H. & Weschke, M. (1977). Offener Unterricht. In J. Beck & H. Boehncke (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrer 1978* (S. 95–116). Reinbek: Rowohlt.
- Göhlich, M. (1997). Offener Unterricht. Geschichte und Konzeption. In M. Göhlich (Hrsg.), *Offener Unterricht – Community Education – Alternativschulen – Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis* (S. 26–38). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hansen-Schaberg, I. (2004). Clara Grunwald - ein Leben für die Montessori-Pädagogik im Kontext der Berliner Schulreformbewegung in der Zeit der Weimarer Republik. In I. Hansen-Schaberg & Ch. Ritzi (Hrsg.), *Wege von Pädagoginnen vor und nach 1933* (S. 55–95). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hoenisch, N., Niggemeyer, E. & Zimmer, J. (1969): *Vorschulkinder*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Jung, J. & Nießeler, A. (2011). Bildungstheoretische Rahmung aus der Perspektive des Primarbereichs. In J. Jung, B. König, K. Krenig, K. Stöcker, V. Stürmer & M. Vogt (Hrsg.), *Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945 bis 1990. Ausgewählte und kommentierte Quellentexte zur Entwicklung in Ost- und Westdeutschland* (S.11–19). Berlin: LIT Verlag.
- Kernig, W. (1997). Informal Education. Die englischen Wurzeln des Offenen Unterrichts. In M. Göhlich (Hrsg.), *Offener Unterricht – Community Education – Alternativschulen – Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis* (S. 39–52). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klewitz, E. & Mitzkat, H. (1973). Nuffield Junior Science Project. Didaktische Prinzipien und Beispiele. *Die Grundschule* 5 (3), 184–192.
- Link, J.-W. (2023). *Gelingsbedingungen von Schulreform. Bildungshistorische Befunde als Schlüssel zum pädagogischen Verständnis von Schulentwicklungsprozessen und als Erweiterung des Theorienverbunds zur Schulreform*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2010). *Reformpädagogik. Entstehungsgeschichte einer internationalen Bewegung*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ramseger, J. (2018). *Laudatio auf Hans Brügelmann aus Anlass der Verleihung des Erwin-Schwartz-Grundschulpreises 2018*. Göttingen, den 23.11.2018. Abgerufen von <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2024/07/Laudatio-auf-Hans-Bruegelmann.pdf> (zuletzt geprüft am 22.1.2025).
- Retter, H. (1974). Infant School – Ein Modell für die Eingangsstufe? *Die Grundschule* 6 (2), 80–86.
- Retter, H. (2018). Peter Petersens pädagogischer Reformimpuls. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 191–202). Wiesbaden: Springer.

- Schulz-Benesch, G. (1995). Nach dem Zweiten Weltkrieg: Restauration oder Reform? In W. Wittenbruch (Hrsg.), *Grundschule. Texte und Bilder zur Geschichte einer jungen Schulstufe* (S. 146–161). Heinsberg: Agentur Dieck.
- Schwartz, E. (1973). Vorbemerkung zu „Wie Kinder lernen. Nuffield Science Projekt. Auszug aus dem ersten Kapitel des „Teacher's Guide I“ Hrsg. E.R. Wastnedge. London und Glasgow 1970. In *Beiträge zur Reform der Grundschule* Bd. 16/17 (S.17–18).
- Stübig, H. (1997). Die Wiederbegründung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg - Friedrich Schneider und Franz Hilker. *Bildung und Erziehung* 50, 467–480.

Autorin

Deckert-Peaceman, Heike, Prof.'in Dr.'in
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulpädagogik
und Kindheitsforschung an der
Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg
deckertpeacem@ph-ludwigsburg.de