



研究論文 Das Spannungsverhältnis zwischen der Entschulung und Verschulung an der Glocksee Schule Hannover: In der Sicht auf die Auseinandersetzung mit dem Hentig-Paradoxon “ an der Reformschule

著者 (英)	Rei TANAKA
journal or publication title	Bulletin of Institute of Education, University of Tsukuba
volume	43
number	1
page range	67-79
year	2018-10
その他のタイトル	ハノーファー・グロックゼー学校における脱学校化と学校化の緊張関係 改革学校における「ヘンティッヒ・パラドックス」との対峙の視点から
URL	http://hdl.handle.net/2241/00154969

〈 Article 〉

Das Spannungsverhältnis zwischen der Entschulung und
Verschulung an der Glocksee Schule Hannover:
In der Sicht auf die Auseinandersetzung mit dem
„Hentig-Paradoxon“ an der Reformschule

Rei TANAKA

Das Spannungsverhältnis zwischen der Entschulung und Verschulung an der Glocksee Schule Hannover: In der Sicht auf die Auseinandersetzung mit dem „Hentig-Paradoxon“ an der Reformschule

Rei TANAKA

I. Einleitung – Ein widerspruchsvoller Anspruch der Schulkritik und Schulreform

Die Glocksee Schule ist eine Reformschule in Hannover, die im Jahr 1972 als eine Alternativschule in der BRD gegründet wurde. Diese Schule hat den geschichtlichen Hintergrund, als eine alternative Einrichtung gegen die traditionellen modernen Schulen konzipiert worden zu sein, wie es schon in den Begriffen „Reform“ bzw. „Alternative“ impliziert wird. Wenn die moderne Schule als der geschlossener Schonraum hinterfragt wird, problematisiert man in der Regel die sogenannte „Lebensferne der Schule“. Die von der traditionellen Reformpädagogik ausgehende Schulkritik, “[d]aß die Schule eben nur Schule und nicht das wahre Leben und Lernen sei [sic!]” (Prange 1995: 327), hat die Forderung, durch die „Reform“, die Schule dem außerschulischen Leben zu öffnen und die beiden Bereiche miteinander zu verbinden. Solche Kritik an der Schule findet sich nicht nur in der Idee der Reformpädagogik im Anfang des 20. Jahrhunderts, sondern auch in verschiedenen reformpädagogischen Schulversuchen nach dem zweiten Weltkrieg, insbesondere seit den 1970er Jahren.

Ein Merkmal, das diesen Trend ausweist, ist die Gründung des „Bundesverbandes Freier Alternativschulen“ 1988. Dieser Verband wurde vor dem Hintergrund der verschärften Kritik an der modernen Schule in den 70er Jahren gegründet. Dazu gehören momentan mehr als 100 Reformschulen in der Bundesrepublik. Die Glocksee Schule hat die längste Geschichte in diesen Schulen. Sie hat sich seit ihrer Gründung als Symbol der alternativen Schulen entwickelt. In diesem Sinn ist die Glocksee Schule nicht nur ein Beispiel, das mit anderen alternativen Schulen vergleichbar ist, sondern vielmehr repräsentiert die Schule historisch die Reformschule seit den 70er Jahren in Deutschland. Insofern ist es sinnvoll, mit diesem Beitrag der Analyse der Glocksee Schule, die Erfolgs- und Misserfolgsgeschichte der alternativen Schule zu analysieren.

Wie schon oben genannt wird, ist die Lebensferne der Schule die grundlegende Problematik der Reformschule. Auch die Gründer der Glocksee Schule sahen die Lebensferne der Regelschule in dieser Zeit als ein wesentliches Problem an, das mit der Reform des schulischen Lehrens und Lernens überwunden werden muss. Oskar Negt, eine wissenschaftliche Begleitung an dieser Schule und Hauptvertreter des Schulversuchs, hat intensiv Kritik an der „kapitalistische[n] Rationalität“ (Negt 1976: 38) des schulischen Lernens geäußert, weil dieses lebensferne Lernen die Kinder der Arbeiterschicht von der außerschulischen Realität trennt. Seinem Einwand nach stört die einseitige wissenschaftliche Bildung der Kinder, nämlich die sogenannte „Verkopfung“ des schulischen Lernens, durch die kapitalistische Logik ihre Lernmotivation und beraubt sie der Gelegenheit des kritischen Bewusstseins gegenüber der Gesellschaft. Um diese Probleme zu überwinden und die Kinder in

der Schule auf die kritische Stellung gegenüber der außerschulischen Wirklichkeit vorbereiten zu können, hat er ein schulisches Konzept vorgeschlagen, in dem die Kinder selbst in der Schule eine utopische Gemeinschaft aufbauen, die außerhalb der Schule nicht realisierbar wäre. Das „wahre“ Lernen und Leben, das in der Schule exemplarisch dargestellt wird, kann nicht nur zur Verbesserung der Schule, sondern sogar zur Gesellschaftsverbesserung beitragen – in diesem Punkt findet es sich das Leitmotiv der Glocksee Schule als eine Reformschule in den 70er Jahren.

Zwar kann und konnte diese reformpädagogische Konzeption der Schule, wie der Schulversuch an der Glocksee Schule, den praxisbezogenen Impuls für die Schulwirklichkeit haben. Wenn man sich aber an den wissenschaftlichen Diskurs um die Reformpädagogik seit den 80er Jahren erinnert (vgl. z.B. Oelkers 1989), erscheint dieses einseitige und affirmative Verständnis der Reformpädagogik sowie der Reformschule nicht unproblematisch. Bezüglich der wissenschaftlichen Reflexion der Reformpädagogik seit den 80er Jahren haben Heinz-Elmar Tenorth und Jürgen Diederich ein wesentliches Merkmal der reformpädagogischen Schulreform als „Hentig-Paradoxon“ bezeichnet. Mit dieser Formel, in der eine ironische Implikation gegen Hartmut von Hentig, der Reformpädagogien in der BRD, beinhaltet ist, werden die widersprüchlichen Ansprüche von Reformpädagogik aufgezeigt, „die meist als „Regelschule“ problematisierte Gestalt der Schule als inhuman und unpädagogisch zu entlarven [...] dennoch [...] neue Schule zu gründen und die alten zu reformieren, und zwar in der Wirklichkeit ebenso wie auf dem Papier“ (Tenorth/Diederich 1997: 224).

Mit der paradoxen Lösungsweise der Reformpädagogik, durch die das Problem der Lebensferne der Schule nicht damit gelöst wird, die Schule abzuschaffen, sondern vielmehr mittels der Reform-„Schule“ zu überwinden, weist Tenorth und Diederich auf die Unverzichtbarkeit der modernen Schule hin. Je weiter die Pädagogen die Kritik an der Schule entwickeln, umso mehr können sie nicht vermeiden, auf folgende Fragestellung zu stoßen: „Wie ist das begründbar, obwohl die Schule doch angeblich keine Rechtfertigung verdient?“ (Ebenda: 225). So findet man die in dem „Hentig-Paradoxon“ grundlegende Antinomie der Reformschule: Zwar zielen die Reformpädagogen durch die Schulreform und Gründung der Reformschule auf die Aufhebung der Lebensferne an der modernen Schule (Entschulung der Schule), wodurch die Schule zur „Nicht-Schule“ werden kann. Jedoch ist es gleichzeitig offensichtlich, dass diese Reformstrategie unvermeidlich im Rahmen der Schule durchgeführt wird und insofern nicht auf diese strukturellen Bedingungen der Schule verzichten kann. Wie kann sich die Reformschule auf sowohl der theoretischen Ebene als auch der praktischen Ebene mit diesem spannungsvollen Verhältnis des „Hentig-Paradoxon“ auseinandersetzen?

In diesem Beitrag wird der Reformprozess der Glocksee Schule im Zeitraum von den 70er Jahren bis zu den 90er Jahren mit den Perspektiven auf das Erscheinen des „Hentig-Paradoxons“ sowie der Auseinandersetzung mit diesem Paradoxon untersucht⁽¹⁾. Dabei wird zuerst das grundlegende Konzept der Glocksee Schule als radikale Reformschule in den 70er Jahre erläutert (1). Danach wird die Analyse der Selbstreflexion und Selbstkritik von wissenschaftlicher Begleitung an der frühzeitlichen Konzeption der Schule in den 80er Jahren fokussiert und erklärt, wo es Schwierigkeiten bei der pädagogischen Theorie und Praxis der Glocksee Schule gab (2). Anhand von dieser wissenschaftlichen Reflexion wird drittens die Selbstkorrektur der Idee sowie des Entwicklungsprozesses der Glocksee Schule in den 90er Jahren gesucht (3). Damit wird in diesem Beitrag darauf hingewiesen, dass die Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis zwischen der Entschulung und Verschulung der Reformschule als „Hentig-Paradoxon“ für die Schulpädagogik eine konstruktive Problemstellung sowie neue Fragestellungen bieten kann.

II. Die Gründung der Glocksee Schule und ihre pädagogische Idee in den 70er Jahren

Die Glocksee Schule, die im Jahr 1972 als dreijährige Grundschule in der Stadt Hannover gegründet wurde, gehörte zum staatlichen Schulversuch, den das Kultusministerium Niedersachsen in dieser Zeit förderte. Im Hintergrund der Gründung dieser Schule gab es die sogenannte „68er Bewegung“ als radikale antiautoritäre Bewegung. Insbesondere die Eltern Gruppe, die damals in Frankfurt sowie Niedersachsen „Aktion Kleine Klasse“ organisierten, engagierten sich intensiv in der Gründung der alternativen Schule (vgl. Negt 1976: 37 f., van Dick 1979: 187 ff.). In dieser Gründungsbewegung beteiligte sich die wissenschaftliche Begleitung, die meistens durch die Wissenschaftler an der Universität Hannover organisiert wurde, mit den Eltern zusammen an diesem Schulversuch. Wissenschaftliche Begleitung legte in dieser Zeit ihren Schwerpunkt auf theoretische Unterstützung, „mit Lehrern und Eltern die zahlreichen, technischen, organisatorischen und inhaltlichen Schwierigkeiten der pädagogischen Praxis zu bearbeiten und möglichst von Fall zu Fall zu lösen“ (Goos/Manzke 1976: 131).

1. Die pädagogische Konzeption der Glocksee Schule

Oskar Negt, ein Soziologe an der Universität Hannover und Hauptvertreter der wissenschaftlichen Begleitung, hatte großen Einfluss auf sowohl die Theorie und Konzeption als auch pädagogische Praxis des Schulversuchs (vgl. Illien 1986, 1990: 234), weil seine antiautoritäre Sozialtheorie sich an den gesellschaftlichen Zustand der Eltern anpasste, die aus der Arbeiterklasse bzw. Mittelschicht kamen. Er erschien dementsprechend als „einer der theoretisch differenziertesten Kritiker der Regelschule“ (Baumert 1981: 495). Seine Kritik an der modernen Schule basierte auf seinem Einwand gegen die Wissenschaftsorientierung der Bildungsreform und der darauf beruhenden Bildungspolitik der BRD in den 60er Jahren bis zum Anfang der 70er Jahre, die die „technische Rationalisierung des Lernens“ (Negt 1976: 38) förderte. Für die Kinder der Arbeiterschicht ist nach Negt, wissenschaftliches Lernen an der Schule nicht nur fremd, sondern stört auch ihre Lernmotivation. Er erläuterte dieses Problem: „[M]an kann zwar nach Stundenplänen einem Kind die Techniken des Lesens und Schreibens beibringen, nicht aber nach demselben Zeitmaß dazu beitragen, Aggressionen und Ängste zu verarbeiten“ (Ebenda). Gegenüber diesen Schwierigkeiten als Folgen der staatlichen Bildungsreform unternahm er angesichts der Bildung für die Arbeiterkinder „den Versuch, Lernen und „Leben“ wieder miteinander zu verbinden, oder kognitives Lernen mit emotionalem und sozialem zu verknüpfen“ (Ebenda: 47).

Um mit diesem Lernen die Kinder zu fördern, wurde an der Glocksee Schule der pädagogische Begriff „Selbstregulierung“ als zentrales Prinzip in die Schulpraxis eingeführt. Unter diesem Begriff verstanden Negt und andere Pädagogen der Schule die eigene Tätigkeit der Kinder, nach ihren individuellen Interessen etwas freiwillig zu lernen und die Lernangeboten selbstständig auswählen zu können. Dieses Verständnis der Selbstregulierung beinhaltet gesellschaftskritische Erwartungen, durch die Kinder selbst, mithilfe selbstregulierenden Lernens ein antiautoritäres Bewusstsein gegen die hochindustrielle Gesellschaft erwerben und sich schließlich mit ihr damit kritisch auseinandersetzen können. In dieser Weise orientierte sich das pädagogische Prinzip der Selbstregulierung nicht nur an dem individuellen Lernen einzelner Kinder. Es implizierte auch die „Notwendigkeit der politischen Orientierungsfähigkeit für die Stabilität demokratischer Verhältnisse und für den Widerstand gegen autoritäre oder auch faschistische Entwicklungen“ (Ebenda: 52).

Aufgrund dieses pädagogischen Prinzips wurde an der Glocksee Schule den Schülern anerkannt, ihre Interessen zum Ausdruck zu bringen und nach ihren Bedürfnissen eigene Lerntätigkeit zu entfalten. Damit wurde auch den Schülern erlaubt, sich nicht auf einen bestimmten Lerninhalt zu konzentrieren bzw. freiwillig anderen Lernstoff zu wählen, wenn ihre Lernmotivation verschwand. Als Folge dieser pädagogischen Tätigkeiten erhielten die Schüler schließlich keine Schülerleistung, sondern die Schülerberichte, auf dem ihr Lernergebnis schriftlich dokumentiert wurde (vgl. Wissenschaftliche Begleitung der Glocksee-Schule 1981: 47). Zwar kann man

diese pädagogische Konzeption der Glocksee Schule in den 70er Jahren als einfach „Laisser-faire“ ansehen, aber Negt und den Mitgliedern des Schulversuchs nach kann dies im folgende verstehen: „Zwar dürfen die Kinder im Schulversuch prinzipiell tun und lassen, was sie wollen, was sie aber tatsächlich tun, ist in der Regel alles andere als willkürlich und zufällig“ (Negt 1976: 50).

2. Selbstregulierung als Nicht-Einmischung auf die Kinder – Aus einem Bericht von Eltern

Die Idee der Glocksee Schule, Selbstregulierung von den Schülern anzuerkennen, beeinflusste auf die pädagogische Stellung der Lehrerinnen sowie Eltern. In der Anfangszeit zögerten Erwachsene, in das selbstregulierende Lernen der Schüler einzugreifen und mit ihnen pädagogisch umzugehen. Der Grund für solch unpädagogisches Verhalten ging von dem Selbstregulierungsverständnis der Erwachsenen aus, das es sich nicht als die Aufforderung der Erwachsenen für ihre Kinder, sondern vielmehr als die eigene Tätigkeit von den Kindern selbst aus verstanden wurde. Bezüglich dieser unpädagogischen Haltung bestimmten die Lehrerinnen der Glocksee Schule ihre eigene Rolle am Schulversuch: „In den Kindern sahen wir das eigentliche Potential der Entwicklung. In ihrem Interesse legten wir Erwachsenen uns Zurückhaltung auf, stellten unsere Wünsche und Impulse hinter die ihren zurück, kontrollierten unser Verhalten an ihren Äußerungen. Selbstregulierung diente uns als Schlüsselbegriff, um den Kindern innewohnenden Kräfte zu fassen und die von Ihnen ausgehenden Prozesse zu benennen“ (Hermann/Köhler/Krammling 1999: 515).

Diese unpädagogische Einstellung von Lehrerinnen sowie Eltern, auf ihren Eingriff auf den Lernprozess der Kinder zu verzichten, findet sich nicht nur in einer bestimmten Unterrichtspraxis (vgl. dazu „Indianprojekt“ in Kemper 1993), sondern auch im Alltag der Schule. Dies wurde exemplarisch in folgendem Bericht der Eltern dargestellt. In ihrem Bericht klagten diese Eltern darüber, dass ihr Kind Alex an keiner Aktivität an der Schule teilgenommen und sich von anderen Kinder distanziert hatte. Vielmehr auch war er wie ein „passive Zuschauer, der die Zuwendungsversuche der Lehrer brüsk zurückweist“ (Krammling/Reissmann/Thiele 1984: 31). Um sein problematisches Verhalten und seine Motivationslosigkeit zu lösen, baten seine Eltern am Elternabend die Lehrerin von Alex, an der Schule sich um ihm zu kümmern. Aber die Lehrerin lehnte es letztendlich ab, sich mit den Problemen Alexes zu beschäftigen und diese zu lösen, wodurch die Eltern das Misstrauen gegen sowohl diese Lehrerin als auch die Glocksee Schule selbst gesteigert wurde. Obwohl sich die Probleme um Alex, zwischen der Lehrerin sowie der Schule und seinen Eltern zuspitzten, wurden schließlich seine Verhaltensschwierigkeiten gelöst – nicht durch die Veränderung des Verhaltens von Alex selbst, sondern vielmehr durch die psychologische Haltung von seinen Eltern, sein Verhalten als problematische Sache anzusehen. Seine Eltern erläuterten im Bericht: „Es dauerte lange, bis ich weniger betroffen auf Alexes Probleme reagieren konnte. Ich lernte allmählich, ihn zu nehmen, wie er ist. [...] Damit änderte sich auch meine Einstellung zur Glocksee-Schule. Ich konnte gelassener reagieren und offener über seine – und meine – Probleme sprechen. Wem diese Entwicklung vor allem zugute kam, war Alex“ (Ebenda: 32).

Als Konsequenz des Berichts kann man die grundlegende Stellungnahme der Glocksee-Pädagogik finden: dass es wesentlich darum geht, nicht sich die problematische Haltung des Kindes selbst, sondern die Perspektive bzw. den Blick der Lehrerinnen sowie der Eltern für ihre Kinder verändern muss. Aufgrund dieser naiven Entschulungsidee wurde die Glocksee Schule als eine radikale Reformschule bezeichnet. So konnte sie in dieser Weise ihre paradoxe Selbstdarstellung beibehalten, dass es noch eine Reform- „Schule“ ist, obwohl sie unbarmherzig die Schule kritisiert.

III. Das aufgedeckte Paradoxon und die Selbstreflexion der pädagogischen Idee in den 80er Jahren

1976 erweiterte sich die Glocksee Schule zu einer sechsjährigen Grundschule und wurde eine der berühmtesten Reformschulen in der BRD ebenso wie die Freie Schule Frankfurt bzw. Laborschule Bielefeld (vgl. Borchert/Derichs-Kunstmann 1979, van Dick 1979). Trotz dieser Erweiterung stieß die Schule nach dem 80er Jahren an die Schwierigkeit, die Idee der Selbstregulierung als pädagogisches Prinzip nicht weiterführen zu können. Damit wurde die Auseinandersetzung mit dem „Hentig-Paradoxon“, nämlich dem Spannungsverhältnis zwischen der Entschulung und Verschulung der Reformschule, unvermeidbar. Die wissenschaftliche Begleitung am Schulversuch beschäftigte sich dadurch mit der Selbstreflexion der grundlegenden Idee dieser Reformschule. Wie kam es zu dieser schwierigen Situation der Glocksee Schule?

1. Der Streit über die Erweiterung der Schule

Die anfängliche Phase der Selbstreflexion passierte schon 1981. In dieser Zeit plante die Glocksee Schule ihre Erweiterung zur zehnjährigen Gesamtschule. Dementsprechend hospitierte der damalige niedersächsische Kultusminister Werner Remmers im Mai 1981 in der Schule und schlug dabei „[i]n einem ungewöhnlich offenen und intensiven Gespräch über die Zukunft der Schule“ (Both/Illien 1982: 20) die „reizvollste, konsequenteste, allerdings auch die verantwortungsvollste“ (Ebenda) Möglichkeiten vor, die Schule zur 10. Klasse zu erweitern und zugleich als eine Gesamtschule, in die Primarstufe eingeschlossen wurde, neu zu gestalten⁽²⁾. Dieser Vorschlag vom Kultusminister Remmers gab einen sehr großen Impuls für die Schule, weil die grundlegende Idee der Glocksee Schule unvermeidbar verändert werden muss, wenn diese zur 10. Klasse erweitert werden würde. Ein konkretes Problem kann man im Streit über die Leistung des Lernergebnisses finden. Zu dieser Zeit gab es an der Glocksee Schule keine Leistung, mit der man den Zustand des Lernens von Schüler einschätzen konnte. Stattdessen schrieben die Lehrerinnen – so wie schon erwähnt - sogenannte „Schülerberichte“⁽³⁾. Als aber die Erweiterung von der Primarstufe zur Sekundarstufe I möglich wurde, entstand die Notwendigkeit, nicht nur die bisherigen Schülerberichte, sondern auch die Bewertung der Leistung in die Schulpraxis einzuführen.

Gegen diese Notwendigkeit erhoben die Eltern, die ihre Kinder in die Glocksee Schule schickten Einwand⁽⁴⁾. Und schließlich behaupteten sie Widerstand gegen die Erweiterung zur zehnjährigen Gesamtschule. Jens Reißmann, der damals sowohl ein Mitglied der wissenschaftlichen Begleitung als auch als ein Vater eines Kindes an der Glocksee Schule war, hat diesen Streit zwischen den Eltern und Lehrerinnen wie in folgend dokumentiert: „Darüber herrschte erstaunlich wenig Freunde unter den Eltern unserer Schule. Es wurden Bedenken laut, ob die Kinder und Jugendlichen unter den bisherigen Lernstrukturen, also ohne Druck und Zwang, ohne verbindliche Teilnahmepflicht am Unterricht, ohne prüfungsbezogenen Fachunterricht in Englisch, Mathematik, Deutsch usw. Einen der Regelschule vergleichbaren Wissenstand erreichen könnten. [...] Einige Eltern der laufenden 6. Klasse lehnten es dann auch ab, ihre Kinder in die Glocksee Schule zu belassen, selbst wenn sie mit der bisherigen Entwicklung nicht unzufrieden waren“ (Reißmann 1985: 59). Auch im Kongress, der im Herbst 1982 als ein Jubiläum zur zehnjährigen Gründung der Schule unter dem Titel „Freiwilligkeit oder Verbindlichkeit des Lernens“ stattfand, wurde über das Problem der Erweiterung der Schule gestritten. Einerseits plädierten die meisten Lehrerinnen dafür, die Schule zur 10. Klasse zu vergrößern und um sie als eine Gesamtschule zu rekonstruieren. Gegen diese Stellung traten aber viele Eltern, mit der Meinung, dass die Erweiterung der Schule abgelehnt werden sollte, weil wegen dieser Entscheidung die Veränderung des grundlegenden Konzeptes der Schule, eine der radikalsten Reformschulen zu sein, unvermeidbar wurde. Unter diesem Streit zwischen den Lehrerinnen und Eltern stieß in dieser Weise die Glocksee Schule an die theoretische sowie praktische Schwierigkeit, die Idee der Entschulung und Wirklichkeit der Verschulung in einer Reformschule gleichzeitig auszugleichen⁽⁵⁾.

2. Selbstkritik an der „pseudoprogessiven Pädagogik“ von der wissenschaftlichen Begleitung II

In diesem schwierigen Hintergrund begann die wissenschaftliche Begleitung, die aber nicht dieselbe wie in den 70er Jahren war, sondern 1981 neu organisiert wurde, ihre Unterstützung für die Lehrerinnen sowie für die Eltern. Um sich von der ersten wissenschaftlichen Begleitung zu unterscheiden, wird sie hier als wissenschaftliche Begleitung II genannt (vgl. Illien 1990: 227). Albert Illien, der Erziehungswissenschaftler an der Universität Hannover und Vertreter der wissenschaftlichen Begleitung II war, hat auf seine Rolle an der Glocksee Schule als „eine unvermeidbar unglückliche Rolle“ negativ zurückgeblickt, weil die Schule einen so groß und weit entfaltete Streit über die Erweiterung der Schule „noch nie vorher und später erlebt hat“ (Ebenda). Trotz dieses schwierigen Zustandes versuchten Illien und andere Mitglieder der wissenschaftlichen Begleitung in dieser Zeit, die pädagogische Idee sowie Praxis der Glocksee Schule wieder zu reflektieren und sie zu korrigieren.

Dem Rückblick von Illien nach, kann die Unterstützungstätigkeit der wissenschaftlichen Begleitung II nach 1981 in folgende drei Phasen gegliedert werden: In der ersten Phase wurde von 1981 bis zum 1984 die Erweiterungsmöglichkeit zur 10. Klasse der Schule propagiert und zugleich die folgende Linie der wissenschaftlichen Begleitung konkretisiert. In diesem Prozess wurde es deutlich gemacht, dass nicht nur eigentlich wenige Eltern gegen die Erweiterung der Schule einen Einwand erhoben, vielmehr sie „auf eine pädagogische Erneuerung der Schule hofften und dabei durchaus den LehrerInnen vertrauten“ (Ebenda: 250). In der zweiten Phase von 1984 bis zum 1986 untersuchten die Mitglieder der wissenschaftlichen Begleitung II, wie Hans Günter Jürgensmeier und Jens Reissmann, das pädagogische Problem der bisherigen Idee sowie der Praxis der Glocksee Schule. Die Ergebnisse ihrer Untersuchungen wurden zwischen 1985 und 1987 als insgesamt sieben Bücher in der Reihe „Erziehung: Utopie und Erfahrung“ veröffentlicht. Im Gegensatz zu den aktiven Tätigkeiten der ersten und zweiten Phasen war aber die wissenschaftliche Begleitung II in der dritten Phase, die von 1986 bis 1989 durchgeführt wurde, „nicht eigentlich gewollt und bestand insgesamt aus einer Kette von Rückzugsgefechten“ (Ebenda: 253). Schon in dieser Zeit endete also die Unterstützungstätigkeit der wissenschaftlichen Begleitung für die Glocksee Schule.

Unter diesem Reflexionsprozess der Idee sowie der Praxis der Schule, bezeichnet Reißman in seiner Forschung die einseitige Tendenz zur Reformpädagogik und Entschulung der bisherigen Glocksee Schule als „pseudoprogessive Pädagogik“ (vgl. Reißmann 1985). Illien hat die Besonderheit dieser pseudoprogessiven Pädagogik mit insgesamt sechs Merkmalen geordnet:

(1) Pseudoprogessive Pädagogik orientiert sich an starker Gleichheitsidee. Unter dieser Orientierung darf keine die Ungleichheit zwischen den Lehrerinnen bzw. Eltern und Kinder entstehen (Illien 1990: 231).

(2) In der Schule herrscht die „Voraussetzung, dass die Glocksee-Schule allein von „selbstregulierten“ Kindern praktisch/faktisch bestimmt sei“ (Ebenda).

(3) Diese Voraussetzung verbindet sich eng mit der weiteren methodischen Voraussetzung, dass „Erwachsene...sich -im Prinzip- in die Handlungen der Kinder nicht einmischen [sollen]“ (Ebenda). Diese Voraussetzung zeigt sich exemplarisch im Lernverhalten der Kinder an der Glocksee Schule, das schon in diesem Beitrag mit dem Beispiel Alexes vorgestellt wurde.

(4) Die pseudoprogessive Idee und Praxis an der Glocksee Schule orientierten sich an dem sozialen Bewusstsein, dass „Arbeiterkinder in ihrem Verhalten vorbildlich seien“ (Ebenda: 232).

(5) Wie es schon im Streit um die Erweiterung zur 10. Klasse ergab, herrscht in der Glocksee Schule eine negative Vorstellung über die Schülerleistung: „Durch schulischen Leistungsdruck werden Kinder schwer in ihrer Entwicklung geschädigt“ (Ebenda).

(6) Diese pseudoprogessive Pädagogik basiert auf der „Überzeugung, dass die Glocksee-Schule eine

einmalige politische Vorreiterfunktion wahrnehme" (Ebenda).

In Hinsicht auf die Anerkennung der Selbstregulierung von Kindern, formuliert Illien aus diesen Merkmalen der pseudoprogressiven Pädagogik eine leitende Handlungsnorm der Glocksee Pädagogik, nämlich „Nicht-Einmischung“ (Ebenda) der Erwachsenen gegen die Kinder. Mit anderen Worten geht gerade von dieser Stellung der Nicht-Einmischung die typische Vorstellung der Glocksee Schule aus, dass „[d]ie Erwachsenen [...] Zuschauer der kindlichen Entwicklungsprozesse, nicht Beteiligte oder Handelnde [sind]“ (Ebenda: 233). Diese utopische „Ent-Pädagogisierung der „Selbstregulierungs“-Idee“ folgt schließlich einerseits Laisser-faire des Lernens von Kinder und zugleich andererseits entsteht daraus der Verzicht von Erwachsenen auf die Erziehungs- und Bildungsverantwortung für ihre Kinder. Sowohl die wissenschaftliche Begleitung II, wie auch Illien und Reissmann, sahen auf dieser Weise in der Glocksee Pädagogik „ein durchaus ungewöhnliches Vertrauen in die kindliche Produktivität“ (Illien 1986: 129 f.).

IV. Die Auseinandersetzung mit dem „Hentig-Paradoxon“ durch die Selbstkorrektur der Schule

Durch diese Selbstkritik und Selbstreflexion der wissenschaftlichen Begleitung II wurde die Glocksee Schule in dieser Weise dazu aufgefordert, ihren widersprüchlichen Anspruch, in der Schule die Entschulungsidee zu realisieren, zu reflektieren, und sich wieder mit dem „Hentig-Paradoxon“ auseinanderzusetzen. Wie konnte die Glocksee Schule nach den 80er Jahren mit dem Spannungsverhältnis zwischen der Entschulung und Verschulung arbeiten?

1. Begriffsveränderung der Selbstregulierung in den 80er Jahren – Aus Tommys Beispiel

Nach den 80er Jahren begann die Glocksee Schule die Auseinandersetzung mit ihrem paradoxen Anspruch, in der Reformschule die Idee der Entschulung durchzuführen. In einem Bericht der Schulpraxis der wissenschaftlichen Begleitung, (Both/Illien 1982) dokumentiert sich diese Selbstkorrektur der Schule deutlich. Illien und Barbara Both, eine damalige Lehrerin an der Schule, versuchen in ihrem Bericht, den Begriff der Selbstregulierung als ein grundlegendes Prinzip der Schule mit einem Praxisbeispiel anders zu interpretieren.

Tommy, ein Schüler der Glocksee Schule, wurde in ihrem Bericht als ein aggressives Kind vorgestellt und bekam darum angstvolle Blicke von anderen Kindern sowie von Lehrerinnen. Illien und Both erklären, dass seine problematische Persönlichkeit von seiner Lebensgeschichte mit schwierigen Familienverhältnisse ausging (Ebenda: 22). Die Stellung der Lehrerinnen sowie der wissenschaftlichen Begleitung zu seinem Verhalten war diesem Bericht nach noch gleichgeblieben, so wurde es in den 70er Jahren als Selbstregulierung definiert: „Selbstregulierung“ meint für uns zunächst: Jedes Kind darf seine Interessen, seine Wünsche, seine Möglichkeiten, aber —selbstverständlich— auch seine Probleme, seine Ängste, seine Leiden, in unserer Schule zum Ausdruck bringen“ (Ebenda). Dieses Verständnis der Selbstregulierung impliziert zwar wenig Unterschied zur bisherigen Interpretation, insofern sie noch als der Ausdruck der eigenen Interessen bzw. Ängsten der Schüler angesehen wurde. Aber es ist demgegenüber bemerkenswert, dass in diesem Bericht sich die Stellung der Erwachsenen gegenüber dem Verhalten Tommys verändert. Der folgende Fall des Umgangs zwischen Tommy und den Erwachsenen stellt diese Veränderung der Sinnbestimmung an der Glocksee Schule deutlich dar.

Tommy nahm damals an keinem Unterricht teil und beschäftigte sich mit keinen Lernangeboten in der Schule. Daher fehlten im Vergleich mit anderen Kinder überwiegend die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens, als er in der 4. Klasse war (Ebenda: 24). In dieser Situation bot Sabine, eine Lehrerin Tommys in der 3. Klasse, ihm private Nachhilfe von 9 bis 10 Uhr jeden Tag, damit er lernte, lesen und schreiben zu können. Fast 6 Monaten beschäftigte sich Tommy zusammen mit Sabine, mit den Übungsaufgaben und schließlich konnte er

einen Brief für Sabine schreiben (Ebenda). Dieses vertrauensvolle Verhalten von Tommy beschränkte sich nicht nur auf dem Umgang mit Sabine, sondern auch auf andere Erwachsenen. Zu gleicher Zeit kam Uli als ein Praktikant in die Glocksee Schule. Tommy konnte sofort positiv mit ihm umgehen, weil Uli Fußball spielen konnte, was Tommys Hobby war. Im Zeitraum, in dem Uli in der Glocksee Schule lehrte, konnte sich Tommy auf die Lernangeboten konzentrieren und nahm am Matheunterricht teil. Nachdem Uli die Schule verließ, verhielt sich Tommy wieder aggressiv, aber mit der Hilfe von Sabine konnte er schließlich diesen Umstand akzeptieren (Ebenda: 24).

Anhand dieser zwei Beispielen schlagen Both und Illien eine neue Interpretation der Selbstregulierung vor, der im Vergleich mit dem Beispiel Alexes deutlich anders ist. Im Beispiel Alexes haben sich seine Eltern nicht bei ihm eingemischt, weil in der Glocksee Schule das Nicht-Lernen von Kindern mit dem selbstregulierenden Lernen gleichgesetzt wurde. Demgegenüber wird im Beispiel Tommys positiv eingeschätzt, dass die Erwachsenen mit den Schülern pädagogisch umgehen. In dieser „Notwendigkeit der aktiven Zuwendung der Erwachsenen zu den Kindern“ (Ebenda) kann man eine entscheidende Veränderung der Selbstregulierung an der Glocksee Schule finden. Dies erläutern Both und Illien: „Dementsprechend erweist sich auch das Verhalten Sabines und der anderen Erwachsenen gegenüber Tommy nicht als primitives „Laissez-faire“, sondern als langfristig und vertrauensvoll durchgehaltenes Zeit-Geben und Zeit-Lassen. Diese Haltung ist sehr wohl „erzieherisch“ in dem Sinne, dass sie Veränderung bewirken will“ (Ebenda). In dieser Weise wollten die Mitglieder der Glocksee Schule die Stellung der unpädagogischen Haltung der Erwachsenen dadurch korrigieren, indem sie ihren pädagogischen Eingriff auf die selbstregulierenden Kinder als positiv einschätzten. Hier wurde die Idee der Selbstregulierung als die Wechselwirkung zwischen Erwachsenen und Kindern neu interpretiert.

2. Selbstkorrektur der Schulstruktur – Eine Antwort für die Auseinandersetzung mit dem Hentig-Paradoxon

Diese neue Stellung der Erwachsenen zu ihren Kindern hat nicht nur pädagogische Verhalten im engeren Sinn, sondern auch schließlich die gesamte Schulpraxis an der Glocksee Schule beeinflusst. Am Ende der 80er Jahre beschäftigte sich die Glocksee Schule mit dem Strukturwandel der Schule, um einen neuen Selbstregulierungsbegriff in der pädagogischen Praxis zu stellen. Im Jahr 1987, nach der Erweiterung zur 10. Klasse, wurde die Stufe der Schule in die Primarstufe von 1. Klasse bis 6. Klasse und die Oberstufe von 7. Klasse bis 10. Klasse gegliedert (siehe Tabelle 1). In diesem Rahmen wird jede Stufe als Stammgruppe, nämlich jahrgangsgemischte Gruppen, organisiert⁽⁶⁾.

Die Unterstufe ist anhand dieser Gliederung zwischen der Stammgruppe bis zur 4. Klasse und nach der 5. Klasse zu unterscheiden. Der Alltag der Stammgruppe in dieser Stufe bezeichnet die Klassenversammlung, „die zu Beginn eines jeden Tages in allen Klassen stattfindet. Hier werden Gruppengespräche geführt, die Kinder oder LehrerInnen erzählen, Konflikte werden bewältigt, die SchülerInnen artikulieren ihre Interessen, die LehrerInnen stellen ihre Angebote vor, der gemeinsame Schultag wird geplant“ (Köhler 1998: 96). Hier wird darauf hingewiesen, dass das Lernen bis zur 4. Klassen in der Unterstufe sich stärker an die Interessen sowie Bedürfnisse der Kinder orientiert. Daher konnten sich die Kinder mit verschiedenen Lernangebote beschäftigen, die ihren Interessen angepasst sind. Dabei ist selbstregulierende Lernen nicht bestimmt, sondern sogar verbindlich: „Die Kinder sollen selbst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen“ (Ebenda: 97). So gesehen ist die Idee der Selbstregulierung noch in dieser Stufe geblieben und durchgesetzt.

Demgegenüber orientiert sich das Lernen von 5. bis 6. Klasse an den bestimmten Fächern, weil es für die Schüler notwendig ist, dass der Übergang zur Oberstufe gelingen kann. Das Lernen in dieser Stufe wird also immer mehr mit dem vorgegebenen Stundenplan bestimmt und die Schüler müssen nicht nur mit den Klassenleh-

Tabelle 1: Schulstufe der Glocksee Schule nach den 1980er Jahren⁽⁷⁾

Schuljahr (Stammgruppe)	Schulstufe	Lebensjahr
01-04	<u>Unterstufe</u> - tägliche Klassenversammlung - Aufforderung des Lernens anhand der Selbstregulierung	06-09
05-06	Fachliches Lernen für den Übergang zur Oberstufe - Fachlicher Unterricht - Lernen im Rahmen des Stundenplans	10-11
07-10	<u>Oberstufe</u> - Epochenunterricht der Sprache, Sozialkunde, sowie Naturkunde - Lernen mit dem Projekt - Kursunterricht der Fremdsprache sowie Sport	12-15

rerinnen, sondern auch mit den Fachlehrerinnen in den Stunden, z.B. Sport oder einer Fremdsprache, umgehen.

Diese obligatorische Seite des Lernens erweitert sich weiter in der Oberstufe von 7. bis 10. Klasse. In dieser Stufe ist schon Lernen mit dem Rahmen des Stundenplans bestimmt und der Spielraum der Kinder, selbst ihre Lerninhalte wählen zu können, reduziert sich auf wenige Möglichkeiten. Stattdessen wird in der Oberstufe der Epochenunterricht der Sprache, Sozialkunde, sowie Naturkunde, eingeführt. „Dieser Epochenunterricht ermöglicht themenzentriertes, exemplarisches oder projektförmiges Arbeiten. Die Intensität der möglichen Lernprozesse und die flexiblen Strukturen sind positive Merkmale dieses Elements der Oberstufenorganisation“ (Ebenda: 98). Neben dem Epochenunterricht findet in dieser Stufe auch das Lernen mit einem Projekt statt. Das Thema des Projektes ist dabei nicht vorgegeben, sondern die Schüler haben die Möglichkeit, es mit den Lehrerinnen zusammen zu bestimmen. Im regelmäßigen Kursunterricht können die Schüler die Fremdsprache lernen sowie Sport machen (Ebenda). Die Schülerleistung, über die früher scharf gestritten wurde, wird am Ende der 10. Klasse den Schüler gegeben, damit sie weiter lernen können (Köhler/Krammling 1997: 154).

So gesehen ist es offensichtlich, dass die Selbstregulierung, die vorher als zentrales Prinzip des Schulversuchs gestellt wurde, sich auf einem bestimmten Zeitraum, nämlich nur von der 1. bis zur 4. Klasse in der Primärstufe, reduziert hat und nur in diesem begrenzten Rahmen realisierbar ist. Diese Tendenz zur Verkleinerung des Spielraums für die Selbstregulierung kann zwar als Misserfolg des Schulversuchs bezeichnet werden, aber diese Veränderung der Schule seit den 80er Jahren kann auch als eine Folge der anstrengenden Auseinandersetzung mit dem „Hentig-Paradoxon“ angesehen werden. Die folgende Aussage von einer Lehrerin der Glocksee Schule impliziert, dass das Spannungsverhältnis zwischen der Entschulung und Verschulung immer noch bleibt: „Die Lehrergruppe beschäftigt sich [...] immer wieder mit dem Problem der „verplanten Zeit“, sucht und probiert Lösungen im Spannungsfeld von mehr Entschulung wagen, individuelle Spielräume gewähren und doch das verlangte Abschlußwissen sichern“ (Köhler 1998: 98 f.).

Der Schulversuch an der Glocksee Schule hat sein pädagogisches Experiment offiziell 1994 beendet und danach wurde sie zu einer öffentlichen Angebotsschule. Einerseits hat das Hentig-Paradoxon diese Schule zwar unvermeidbar gezwungen, die ursprüngliche Idee der Selbstregulierung zu korrigieren und die Schule selbst zu „verschulen“. Dieser Reflexionsprozess hat aber andererseits der Glocksee Schule die Herausforderung gegeben,

im Rahmen der Schule ihre schulkritische und reformpädagogische Konzeption zu realisieren. Man kann in diesem Punkt ein unlösbares grundlegendes Problem der Reformschule finden: *Reformschule muss ständig ihre schulische Struktur innerhalb des unverzichtbaren Rahmens der Schule in Frage stellen, wenn sie auf eine andere pädagogische Theorie und Praxis ziehen will.* In dieser paradoxen Besonderheit der Reformschule zeigt sich zwar die Schwierigkeit, ihre utopische Idee sowohl auf dem Papier als auch in der Wirklichkeit zu realisieren, aber trotzdem eröffnet sie auch die konstruktive Möglichkeit, reformpädagogische Kommunikation weiter fortzusetzen und in dieser Kommunikation das wesentliche Paradoxon der Reformschule zu problematisieren. Mit anderen Worten wird das „Hentig-Paradoxon“ zur schwierigen Barriere für die Reform an der Reformschule, aber kann zugleich als ein Motor, um solche Reform weiterzuführen, funktionieren.

V. Nachwort – Alte Idee und neue Problemstellung der gegenwärtigen Reformschule

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Geschichte des Schulversuchs an der Glocksee Schule Hannover die, der Auseinandersetzung mit dem „Hentig-Paradoxon“ war, in dem dieser Schulversuch sich mit dem Spannungsverhältnis zwischen der Aufforderung der Entschulung und der Verschulung beschäftigte. Die Glocksee Schule hat m.E. schließlich durch diese Auseinandersetzung die Herausforderung bekommen, das spannungsvolle Verhältnis zwischen der Entschulung und Verschulung immer in der Schulpraxis berücksichtigen zu müssen. In diesem Punkt kann man die erweiterte Problemstellung dieser Reformschule von der naiven Entschulungsidee zu einer Reformschule als alternative Einrichtung, gegen die moderne Schule anerkennen.

Durch diese neue Problemstellung eröffnet sich eine neue Fragestellung, die gegen jede Reformschule gefragt wird: *Was kann und soll die Reformschule im Spannungsverhältnis zwischen der Entschulung und Verschulung sein?*² Durch die Beschäftigung mit dieser Frage kann die Schule fruchtbare Chancen gewinnen, innerhalb der vorgegebenen Bedingungen der Schule eine andere Möglichkeit als Alternative zu schaffen. Die Glocksee Schule ist immer noch mit dieser Frage konfrontiert und kann darum die alternative Schule weiterentwickeln. Für die erziehungswissenschaftliche Forschung kann der Wandel dieser Problemstellung neue Gesichtspunkt zu Tage bringen, mit der Schulreform sowie Unterrichtsreform, analysiert werden kann. Wenn man das Hentig-Paradoxon in der Schulkritik und Schulreform betrachtet, kann man nicht mehr die Stellung beibehalten, dass man die Schule grenzenlos reformieren kann, weil sie zu naiv ist und keine Gültigkeit mehr hat. Vielmehr sollten Schul- und Unterrichtsreform ihren Blick auf die beiden Richtungen wenden: die Möglichkeiten und Grenzen der Reform. Insbesondere wäre es notwendig, auf die reformpädagogischen Anforderungen der Einheit von Schule und Leben, die die Glocksee Schule gestellt hat, diesen Blick zu wenden. Es verbleibt noch die Aufgabe, mit diesen Perspektiven die Reformsemantik seit den 70er Jahren in Deutschland zu analysieren.

Anmerkungen

- (1) In Vergleich mit den bisherigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen über die Glocksee Schule (z.B. Ramseger 1993, Kemper 1993, Benner/Kemper 2007) hat dieser Beitrag die Besonderheit, den Prozess der Veränderung der Idee sowie der Praxis an dieser Schule in Hinsicht auf die Auseinandersetzung mit dem „Hentig-Paradoxon“ ausführlicher zu analysieren.
- (2) In dieser Zeit stritt die Glocksee Schule mit der Landesregierung Niedersachsen über die Abschaffung der Jahrgänge 5 und 6. Der Grund, warum Remmers damals in die Glocksee Schule hospitierte, war der, dass er mit den Betroffenen der Schule dieses Problem zu besprechen wollte.

- (3) Als die Glocksee Schule zur sechsjährigen Grundschule erweitert wurde, reichte es noch, mit diesen Schülerberichten das Ergebnis des Lernens einzuschätzen (vgl. Köhler/Krammling-Jöhrens 2000: 58).
- (4) Der Streit um die Leistung war an der Glocksee Schule nicht selten. Ein Bericht von Eltern 1976 dokumentiert, dass sich schon in dieser Zeit über die Schulleistung zwischen den Eltern auseinandergesetzt wurde (cf. Braun/Dittscheidt/Twiehaus 1976: 110–112). In diesem Streit gab es einerseits die Meinung, dass Einführung der Schülerleistung in die Schule die weitere Kooperation zwischen der Glocksee Schule und der Regelschule fördern kann, aber andererseits gab es auch den Einwand, dass diese Veränderung die „Anpassung an irrationale Leistungsbegriffe“ (Ebenda: 111) herausfordere und schließlich die grundlegende Idee der Glocksee Schule auflöse.
- (5) In diesem Beitrag kann ich diesen Streit leider nicht ausführlich analysieren, aber Reißmann hat in seinem Buch ausführlichere Auseinandersetzung zwischen den Lehrerinnen und Eltern dokumentiert (vgl. dazu insb. Reißmann 1985: 58–79).
- (6) Stammgruppe bedeutet jahrgangsgemischte Organisationsform, die vom Jena-Plan in dem Anfang des 20. Jahrhunderts ausgeht. In dieser Gruppe betätigen sich die Kinder von verschiedenen Jahrgängen (normalerweise aus drei unterschiedlichen Jahrgängen). In letzter Zeit wird diese jahrgangsgemischte Organisationsform nicht nur in der Jena-Plan Schule oder in der Glocksee Schule, sondern auch in den anderen verschiedenen Reformschulen durchgeführt.
- (7) Diese Struktur der Schulstufen ähnelt dem niedersächsischen Schulsystem, aber die Gliederung der Stammgruppe ist die Besonderheit der Glocksee Schule. Auch die historische und systematische Forschung von Dietrich Benner und Herwart Kemper (Benner/Kemper 2007: 307) ordnet die Gliederung der Schulstufe der Glocksee Schule. In ihrer Forschung stellt sie aber die Stufe von 4. bis 6. Klasse als „Mittelstufe“ vor.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. (1981): *Schulkrise. Krise der staatlichen Regelschule?* In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 27. S. 495–517.
- Benner, D./Kemper, H. (2007): *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.2.* Weinheim und Basel.
- Borchert, M./Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.) (1979): *Schulen, die ganz anders sind.* Frankfurt am Main.
- Both, B./Illien, A. (1982): 10 Jahre Glocksee: *Nachrichten von einem anderen Schulalltag.* In: päd. extra. Jg. 10. S. 20–27.
- Braun, M./Dittscheidt, B./Twiehaus, U. (1976): *Eltern.* In: Ästhetik und Kommunikation. Jg. 6/7. S. 104–114.
- Goos, H./Manzke, E. (1976): *Methodenprobleme – Untersuchungsarbeit in der Glocksee-Schule.* In: Ästhetik und Kommunikation. Jg. 6/7. S. 131–135.
- Hermann, D./Köhler, U./Krammling-Jöhrens, D. (1999): *Die Glocksee Schule Hannover.* In: Lenk, W./Rumpf, M./Hieber, L. (Hrsg.): *Kritische Theorie und Politische Eingriff.* Hannover. S. 513–520.
- Illien, A. (1986): *Bildung als Selbstregulierung – Selbstregulierung als Bildung.* In: Jürgensmeier, H.G.(Hrsg.): *Alternative Bildung?* Hannover. S. 129–163.
- Illien, A. (1990): *Erziehungswissenschaft in Alternativen: Beobachtungen an der Glocksee-Schule Hannover.* In: Dreup, H./Terhart, E. (Hrsg.): *Erkenntnis und Gestaltung.* Weinheim. S. 227–260.
- Kemper, H. (1993 2.Aufl.): *Wie alternativ sind alternative Schulen?* Weinheim.
- Köhler, U. (1998): *Die Glocksee-Schule in Hannover.* In: Borchert, M./Maas, M.(Hrsg.): *Freie Alternativschulen.* Bad Heilrunn/Obb. S. 91–99.
- Köhler, U./Krammling, D. (1997): *Selbstregulierung.* In: Göhlich, M.(Hrsg.): *Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Religionspädagogik.* Weinheim und Basel, S. 141–155.

- Köhler, U./Krammling-Jöhrens, D. (2000): *Die Glocksee-Schule. Geschichte – Praxis – Erfahrungen*. Bad Heilbrunn.
- Negt, O. (1976): *Schule als Erfahrungsprozess*. In: Ästhetik und Kommunikation. Jg. 6/7. S. 36–55.
- Oelkers, J. (1989): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München.
- Ramseger, J. (1993 3.Aufl.) *Offener Unterricht in der Erprobung*. Weinheim und München.
- Reißmann, J. (1985): *Pseudoprogressivität und insulare Pädagogik*. Hannover.
- Schmalstieg, H. (1999): *Die Glocksee Schule. Ein Beispiel für andere Schule*. In: Lenk, W./Rumpf, M./Hieber, L. (Hrsg.): *Kritische Theorie und politischer Eingriff*. Hannover. S. 509–512.
- van Dick, L. (1979): *Alternativschulen*. Hamburg.
- Wissenschaftliche Begleitung der Glocksee-Schule. (1981): *Schule als Lebensort. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Glocksee-Schule*. In: Manzke, E. (Hrsg.): *Glocksee-Schule. Berichte Analysen Materialien*. S. 43–107.

The Changed Relationship between De-schooling and Schooling at Glocksee school in Hannover The point of confrontation with the “Hentig Paradoxon” in a progressive school

Rei TANAKA

The objectives of this paper are to show how the “Hentig-Paradoxon” of de-schooling and schooling occurred at the Glocksee school, a reform school founded in Hannover, Germany in 1972, and to provide an analysis of how this school confronted these issues that led to the process of reform.

To achieve the objectives, this paper focused on the following three points. First, by confirming the concepts of the school as a reform school, we clarified the background of the school’s establishment and learned that the underlying concept of this school was child self-adjustment (Selbstregulierung). Secondly, by focusing attention on the fact that the underlying concept of such a school was forced to undergo a mandatory change in its principles and practices after the 1980’s, discussions on the reasons why a forced change was mandated and discussions held during the revision process, the activities of the school’s academic advisor (wissenschaftliche Begleitung) are examined and revealed. And thirdly, the effects of this revision regarding the principles and practices of the Glocksee school, as a result, are clarified.

Based on the above discussion, this paper will clarify the contradictory process that the Glocksee school has pursued, which paradoxically has promoted the “Schooling” of reform school attempts at “de-schooling.” It is suggested that the tension between schooling and de-schooling has led to disclosure of constructive problem settings for school reform analysis and conception.

ハノーファー・グロックゼー学校における脱学校化と学校化の緊張関係 改革学校における「ヘンティッヒ・パラドックス」との対峙の視点から

田 中 怜

本小論の目的は、1972年にドイツのハノーファーに創設された改革学校であるグロックゼー学校において、脱学校化と学校化の「ヘンティッヒ・パラドックス」(Hentig-Paradoxon)がいかに生起し、またこの学校がどのようにしてこれと対峙したのかという改革プロセスを解明することである。

この目的を達成するために、本小論では以下の三つの点に考察を焦点化した。第一に、改革学校としてのグロックゼー学校の構想を確認することで、この学校の創設背景を明らかにすると同時に、この学校の基本理念が子どもの自己調整 (Selbstregulierung) であったことを突き止めた。第二に、こうしたグロックゼー学校の理念が1980年代以降に修正を余儀なくされたことに着目し、その理由と修正プロセスでなされた議論を、同学校の学術アドバイザー (wissenschaftliche Begleitung) の活動に着目しつつ明らかにした。そして第三に、この修正が結果としてグロックゼー学校の理念および実践にどのような影響を及ぼしたのかという点を解明した。

以上の検討を踏まえ本小論では、改革学校の「脱学校化」の企図が逆説的にも「学校化」を促進したというグロックゼー学校の辿ったアイロニカルな過程を明らかにすると同時に、この「脱学校化」と「学校化」との緊張関係が、学校改革の分析ならびに構想にとって建設的な問題設定の開示に繋がることを示唆した。

