

Erziehung und Indoktrination.¹ Leistung, Begründbarkeit und Stellenwert einer Unterscheidung

Kaum eine Unterscheidung scheint auf den ersten Blick so gut geeignet zu sein, Gegner und Befürworter verschiedener pädagogischer Richtungen und Theorieansätze in einhellige Übereinstimmung zu bringen, wie die Unterscheidung zwischen Erziehung und Indoktrination. Man könnte sogar formulieren: Kein Pädagoge würde Indoktrination wohl heute als ausdrückliches Erziehungsmittel, als -methode oder -ziel einsetzen wollen. Diese, aus heutiger Sicht vorhandene Selbstverständlichkeit eines an Kritischer Theorie oder auch an liberalen bis konservativen Aufklärungsansprüchen (vgl. hierzu z.B. die polemische Schrift von GÜNTER 1985) geschulten Denkens läßt die Unterscheidung zwischen Erziehung und Indoktrination zu einer basalen Unterscheidung der Pädagogik werden oder läßt sie zumindest als eine solche erscheinen. Obgleich nun die Unterscheidung zwischen Erziehung und Indoktrination in ihrer expliziten Form, d.h. unter Verwendung des Indoktrinationsbegriffes in systematischer Absicht, erst seit rund zwei Jahrzehnten in der (deutschsprachigen) erziehungswissenschaftlichen Diskussion existiert, haben die mit Indoktrination verbundenen Vorstellungen die pädagogische Theoriebildung und die Herausbildung der Begriffe "Unterricht", "Lernen" und "Erziehung" seit mittlerweile gut zwei Jahrhunderten entscheidend mitgeprägt. Dem hier vorliegenden Versuch der kritischen Analyse einer zentralen Klassifikation genügt also eine explizite Begriffsanalyse nicht. Unter anderem deshalb wird sich die Aufmerksamkeit zunächst auf einige historische, im wesentlichen jedoch auf systematische Aspekte konzentrieren, die in der Diskussion um den Indoktrinationsbegriff bislang vernachlässigt worden sind und die doch für die Frage nach der wissenschaftlichen Tauglichkeit eben der Unterscheidung zwischen Erziehung und Indoktrination Relevanz besitzen.

1 Das Gegensatzpaar "Erziehung" und "Indoktrination" ist für den Titel sowie für weitere - allgemeine - Passagen im Text beibehalten worden, zumal auch in der pädagogischen Fachliteratur keine Einigkeit darüber zu bestehen scheint, welcher Begriff dem Indoktrinationsbegriff denn nun adäquat gegenüberzustellen sei; weitere, in diesem Kontext genannte Begriffe heißen zum Beispiel "Bildung" und "Unterricht". Ihre nähere Unterscheidung im Vergleich zum Indoktrinationsbegriff bzw. zu Indoktrinationsvorstellungen zu leisten wird u.a. Aufgabe der folgenden Analyse sein. So erweist sich insbesondere im historischen, aber auch im systematischen Teil die Gegenüberstellung von "Indoktrination" und "Unterricht" als angebrachter.

1. Zum Anliegen der Untersuchung

Wie der Titel bereits verrät, handelt es sich im folgenden um die Analyse zweier Begriffe - sowie mit ihnen verbundener Vorstellungen -, die überdies durch eine Differenz gekennzeichnet sein sollen. Erziehung und Indoktrination werden voneinander unterschieden, sie scheinen einander sogar auszuschließen. Daß es sich hierbei um eine erste, keineswegs jedoch selbstverständliche Prämisse handelt, wird deutlich, wenn man über mögliche andere Beziehungsformen zwischen Erziehung und Indoktrination nachdenkt. So könnten beide einander bedingen, oder sie bildeten überhaupt kein Gegensatzpaar, sondern wären vielmehr wechselseitig ineinander enthalten (vgl. hierzu Abschnitt 4). Aus pädagogischer Sicht, und das heißt konkret: spätestens seit der Epoche der Aufklärungspädagogik, gehört die einander ausschließende Differenz zur vorherrschenden Betrachtungsweise - wenn auch nicht begriffsexplizit! Also: Wer indoktriniert, erzieht nicht, und umgekehrt... Die erste These lautet folglich: *Erziehung und Indoktrination stehen - historisch und systematisch - in einem Verhältnis zueinander, das sich - aus pädagogischer Sicht - primär durch eine Differenz auszeichnet. Das heißt: Erziehung und Indoktrination schließen einander aus. Diese Sichtweise läßt sich über den Wandel von Bildungsvorstellungen zeigen, wie er sich, unter anderem, im Übergang von einem mystisch-religiös geprägten Verständnis hin zu klassisch-idealistischen Bildungsvorstellungen vollzogen hat, und sie läßt sich durch den Wandel von Vorstellungen über "Unterricht" und "Lernen" zeigen, wie er seit der Epoche der Aufklärungspädagogik, im Übergang vom 17. zum ausgehenden 18. Jahrhundert, hervorgetreten ist.* Anhand einiger Textbeispiele aus der Zeit vor, während und nach der Aufklärungsepoche wird diese These zu belegen sein.

Schließlich befaßt sich die folgende Analyse mit zwei weiteren - systematischen - Gesichtspunkten: Zum einen wird, in Anknüpfung an die erste These, anhand pädagogischen Quellenmaterials nachzuweisen versucht, daß es sich bei der Unterscheidung zwischen Erziehung und Indoktrination tatsächlich um eine konstruierte handelt; zum anderen wird die bisherige Diskussion um den Indoktrinationsbegriff in der Pädagogik als eine solche betrachtet, die zwar Inhalte, Ziele, Methoden und Mittel hinsichtlich der Frage des Indoktrinierens in den Blick gerückt hat, jedoch den subjektiven Bereich, hier vor allem die Struktur des Adressaten, bislang nicht oder nur ungenügend berücksichtigt hat. Entsprechend lauten die zweite und dritte These: *Bei der Unterscheidung zwischen Erziehung (Bildung, Unterricht, Lernen) und Indoktrination handelt sich um keine "natürliche", dem Gegenstand inhärente, sondern um eine von Pädagogen konstruierte Unterscheidung. Und: Indoktrination läßt sich aus*

dieser Sicht nicht länger als - vermeintlich objektiver - Tatbestand betrachten; vielmehr wird der Blick auf die subjektive Verarbeitung dargebotener Inhalte möglich und notwendig. Hier erweisen sich insbesondere einige neuere Ergebnisse aus dem Bereich der Konstruktivismusforschung sowie der psychologischen Streßforschung als relevant für eine zukünftige, kritische Analyse des Verhältnisses von Erziehung und Indoktrination.

Gemäß der Gesamtanlage des vorliegenden Sammelbandes wird die systematische Analyse des Gegenstandes, hier der in pädagogischen Theorien nachweisbaren Unterscheidung zwischen Erziehung (Bildung, Unterricht, Lernen) und Indoktrination, im Zentrum des Interesses stehen; sie wird durch einige erziehungs- und bildungsphilosophische Aspekte ergänzt werden.

2. Zur Genese einer Unterscheidung an zwei historischen Beispielen

Blickt man auf die pädagogische Theorie-Diskussion der letzten Jahre im deutschsprachigen Raum zurück, so scheint Indoktrination bislang kein zentrales Thema für Erziehungswissenschaftler gewesen zu sein (vgl. hierzu auch SPIECKER 1989, S. 347). In der pädagogischen Diskussion taucht der Begriff in den sechziger Jahren erstmals auf (vgl. hierzu MAIER 1978, S. 185; vgl. auch GAMM 1964, S. 47). Die erste pädagogische Monographie, eine Habilitationsschrift, "Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination", stammt aus den siebziger Jahren (SCHWENK 1974). Neben einer weiteren, aus dem Französischen übersetzten Monographie (REBOUL 1979) läßt sich ein Dutzend deutschsprachiger Artikel in pädagogischen Zeitschriften, Sammelbänden u.ä. nennen (MAIER 1978; BIELEFELDT 1982; DÖRR 1983; SCHLOTT 1983; SCHMIDTENDORF 1983; ZENKE 1983; GROH 1984; SCHMIDT 1985; LORENZ 1987; SCHREINER 1987; SPIECKER 1989; STROSS 1989). Dennoch haben mit Indoktrination verbundene Vorstellungen die pädagogische Theoriebildung seit immerhin gut zwei Jahrhunderten mitbestimmt: Indoktrination wurde hier verstanden als eine Form des Unterrichts, der sich mit den Zielen der Aufklärung, vor allem den Ideen einer Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung und Mündigkeit des Menschen nicht verträgt. Sie wurde gleichgesetzt mit "bloßem Auswendiglernen", "Eintrichtern", dem Setzen des Schülers als "passives Objekt", und ähnlichem. So schreibt Ernst Christian TRAPP 1787:

"Man stellt Sachen oder Begriffe zusammen, damit der Verstand vergleichen, prüfen, unterscheiden und Regeln finden lerne. Dies ist der eigentliche Weg, denken zu lernen und Selbstenker zu bilden. Vor-vergleichen, vor-unterscheiden und vor-entscheiden bildet Vorurteil und Nachbeter." (TRAPP [1787] 1964, S. 25f.)

Rund 100 Jahre später heißt es, gegen ein "bloss mechanisches Auswendiglernen" gerichtet:

"Dergleichen toten Gedächtnisstoff anzuhäufen, ist jedoch völlig unnütz und darauf will keine Belehrung und kein Unterricht ausgehen, es kann also hier völlig abgesehen werden von all solchem 'Eintrichtern', so wie wir auch das Dressieren d.h. Einüben ohne geistige Aufnahme bei Seite lassen als der Bildung und des Menschen überhaupt unwürdig." (TOISCHER 1896, S. 86)

Wohlgemerkt: Hier wurde gegen die Tätigkeit des Indoktrinierens zu Felde gezogen; der Begriff selbst gelangte erst viel später, Ende der sechziger beziehungsweise Anfang der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts, in die pädagogische Diskussion.²

So selbstverständlich die Abgrenzung zwischen Indoktrination und Erziehung beziehungsweise zwischen Indoktrination und Unterricht heute also erscheinen mag: sie ist doch ein historisches Produkt, im Übergang von der Mitte des 17. Jahrhunderts zum Ausgang des 18. Jahrhunderts entstanden, vorbereitet unter anderem durch einen Wandel in den Bildungsvorstellungen im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Bildung wurde hier nicht länger als "Einbildung" Gottes in die menschliche Seele begriffen (oder als Einbildung des Menschen in Gott - vgl. hierzu auch SCHAARSCHMIDT 1931; DOHMEN 1964; LICHTENSTEIN 1966), sondern verlagerte sich auf das Individuum, und der Mensch begann als Bildner seiner selbst in den Mittelpunkt zu rücken.

Richtet man also den Blick auf pädagogische Theorien, die als überlieferte Quellen, wenngleich selektiv, Auskunft über vergangene Jahrhunderte geben können, so läßt sich eine allmähliche Differenzierung, Problematisierung und schließlich die ausdrückliche Unterscheidung zwischen Indoktrination und Bildung, Indoktrination und Erziehung sowie zwischen Indoktrination und Unterricht erkennen. Im Übergang vom 17. zum 18. Jahrhundert läßt sich der Wandel, unter anderem, anhand der Gegenüberstellung zweier Werke verdeutlichen: des "Poetischen Trichters" von Georg Philipp HARSDÖRFFER, um 1650 entstanden und als "Nürnberger Trichter" bekannt geworden, und der Schriften Ernst Christian TRAPPS, hier vor allem "Vom Unterricht überhaupt" sowie dem dritten Abschnitt seines "Versuchs einer Pädagogik", die in den Jahren 1787 beziehungsweise 1780 veröffentlicht wurden. In zeitlichem Abstand von ungefähr 100 Jahren sind hier zwei - zum Teil allerdings implizite - Positionen entwickelt worden, deren Grundverständnis sich hinsichtlich des Lernens beziehungsweise des Vermittelns von Wissensstoff, obgleich beide

² Im angloamerikanischen Sprachraum taucht der Begriff - mit negativer Konnotation - erstmals in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts auf, vgl. hierzu Encyclopedia 1943, S. 393f.; Snook 1972a+b.

bereits vom fortschreitenden Geiste der Aufklärung durchdrungen,³ so doch in einigen zentralen Punkten voneinander unterscheidet.

Im Vorfeld steht zunächst eine Bedeutungserweiterung, die zudem auf eine allgemeine Bewußtseinslage der damaligen Zeit hinweist. So erhält der Begriff des "Trichters" zu Beginn des 16. Jahrhunderts zusätzlich die Bedeutung des Einflößens oder Eingießens von geistigen, meist verstandesmäßigen Kenntnissen und Fertigkeiten (vgl. DEUTSCHES WÖRTERBUCH [1885] 1984, S. 424ff.). Entsprechend erscheint neben einigen anderen Werken, so zum Beispiel SCHICKHARDTS "hebräischem Trichter", 1627, in den Jahren 1648-1653 G. Ph. HARSDÖRFFERS "poetischer Trichter", dessen Untertitel das Anliegen des Werkes verrät: "Die Teutsche Dicht- und Reimkunst/ohne Behuf der Lateinischen Sprache/in VI. Stunden einzugiessen". Heute dient der - in Nürnberg erschienene - "poetische Trichter" häufig als Beispiel für eine Form des Belehrns, besser: des "Eintrichterns" von Wissen, die - umgangssprachlich - mit "Indoktrination" gleichgesetzt wird. Und doch scheint diese Bezeichnung und die damit verbundene Bewertung in der Regel weniger auf eine Kenntnis des Inhalts als vielmehr auf die Verwendung einer Metapher, der Metapher des Eintrichterns, zurückführbar zu sein. Tatsächlich stellt sich der Sachverhalt differenzierter dar: In drei Teilen wird der - autodidaktisch angeleitete - Leser mit den Grundlagen der deutschen Dicht- und Reimkunst vertraut gemacht. Er erfährt über das Erlernen von Fertigkeiten unter anderem:

"Das Gedicht/dahin dieses Buch meinsten Theils abzielet/ hat eine grosse Vereinbarung mit di Mahleren. Ein Mahler aber muß anfänglich andere geringe Gemähle für die Hand nehmen/selbe nachzeichnen/die Freundschaft un Feundtschafft der Farben erlernen/ihre Mischung Liecht un Schatten verstehen/und wan er darinnen geübet/so ist die Natur sein bester Lehrmeister dere er Kunstrichtig nachzuahmen verbunden ist. Gleicher Weise muß der Redner erstlich andre wolgestelte Reden oder Gedichte lesen/ihre wolgeführte Wort beobachten/ihnen die Meisterstreiche/die zierlichen Figuren/die natürlichen Beschreibungen/Wortgleichheit/ Gegensätze ec. ablernen/und als dann seine Gedanken zu Raht ziehen ..."
(HARSDÖRFFER [1648-1653] 1969, 3. Teil, S. 36f.)

Das heißt: Das Erlernen von Kenntnissen und Fertigkeiten wird zunächst als auf dem Wege der Nachahmung, der "imitatio" von Vorgefundenem erfolgreich betrachtet.⁴ Eine damit einhergehende fehlende Eigenständigkeit und Kreativität werden allerdings noch nicht als problematisch erfahren. Die Ei-

³ Charakteristisch für die Bildungsvorstellungen des 17. Jahrhunderts ist insbesondere die Besinnung auf die Muttersprache verbunden mit einer Suche nach allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Erziehung, wie sie auch bei Wolfgang Ratke und Johann Amos Comenius deutlich wird.

⁴ Vgl. hierzu auch Ratkes Grundsatz, daß der Schüler zuzuhören habe und weder zu reden noch zu fragen habe: "Omnia agat praeceptor"; vgl. Ratke 1967, S. 12-21.

genständigkeit der Leistung scheint sich vielmehr - in einem zweiten Schritt - gleichsam selbstverständlich, automatisch, einzustellen:⁵

"Wir sollen den Bienen nachahmen/und was wir in unterschiednen Büchern gelesen/unterschiedlich bemerken; nachmals aber mit verständigem Fleiß zusammen mischen/daß ob man gleich wissen kan/woher es genommen/jedoch etwas anders daraus gemachet worden/als es gewesen." (HARSDÖRFFER ebd., S. 54)

Das heißt: Die Eigenständigkeit der Leistung des einzelnen ergibt sich - auf einem fortgeschrittenen Niveau - im Anschluß an die erste Phase der Imitation (vgl. RATKE 1967, S. 37).

An diesem Beispiel wird bereits deutlich, daß die umgangssprachliche Zuschreibung, die den "Nürnberger Trichter" heute bisweilen begleitet, hier würde - intentional - Indoktrination betrieben, sich kaum halten läßt. Darüber hinaus wird gleichfalls deutlich, daß ein Problembewußtsein hinsichtlich einer möglichen beziehungsweise notwendigen Unterscheidung zwischen dem rein passiven Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten und der aktiven, individuellen Neugestaltung von Wissen zu der Zeit noch gar nicht besteht. Mit anderen Worten: Der Vorwurf der Indoktrination dürfte hier auch deshalb nicht greifen, weil er einer ahistorischen Problemübertragung entspräche.⁶

Tatsächlich trat der Anspruch auf eine notwendige Unterscheidung zwischen erzieherischer Tätigkeit und indoktrinierenden Tendenzen historisch erst mit der weiteren Entkopplung der Vorstellungen von menschlicher Bildung und religiöser Demut auf, durch die der Mensch moralisch noch weniger als bisher angewiesen war, sich nach dem Vorbilde Gottes zu formen oder gar höchste Bildung erst in der Enthaltung seiner selbst zu empfangen. HARSDÖRFFERS Werk nimmt hier in gewisser Weise eine Mittlerposition ein zwischen - auf der einen Seite - mittelalterlichen, religiös geprägten, Bildungsvorstellungen (vgl. hierzu z.B. HARSDÖRFFER [1648-1653] 1969, S. 244), einer damit verbundenen dogmatisch-scholastischen Haltung hinsichtlich der "Einprägung" von Lerninhalten und dem mit der beginnenden Aufklärung einsetzenden Anspruch auf eine kritische und eigenständige Reorganisation übermittelten Wissens auf der anderen Seite.⁷ So verknüpft HARSDÖRFFER die

5 In seinen didaktischen Prinzipien spricht sich z.B. Ratke gegen eine harte "Zucht" aus; so solle alles "ohne Zwang" und "nach Ordnung oder Lauf der Natur" geschehen; vgl. Ratke 1967.

6 In ähnlicher Weise wie Trapp über ein Jahrhundert später beschreibt bereits Comenius den Weg der Erkenntnis als einen, der von den (in jedem Fall zu beteiligten) Sinnen über das Gedächtnis hin zum Verstehen und schließlich zum selbständigen Urteil zu erfolgen habe; vgl. Comenius 1947, S. 58-74.

7 Gleichfalls charakteristisch dürfte das für die pädagogischen Ideen z.B. Comenius' und Ratkes gewesen sein; die Bezeichnung "kritisch" und "eigenständig" haben damals natürlich noch nicht eine so weitreichende Bedeutung gehabt, wie sie uns heute selbstverständlich ist.

Begriffe "Verstand" und "Freiheit" bereits in einer Weise miteinander, wie sie typisch für die - spätere - Aufklärungsepoche ist (vgl. HARSDÖRFFER ebd., S. 206). Es wird als selbstverständlich vorausgesetzt, daß Wissen nicht nur übernommenes Wissen ist, sondern vielmehr selbsttätig geordnet wird. Problematisiert und als ein - ausdrückliches - pädagogisches Anliegen formuliert wird der Übergang von der "imitatio" zur Eigenständigkeit kritischer (Denk-)Leistungen allerdings erst später, so etwa bei Ernst Christian TRAPP, in seinem "Versuch einer Pädagogik". Entsprechend heißt es hier:

"Da die Jugend leichtgläubig ist, und ihrer Natur nach nicht anders sein kann: so scheint der Zweck des Unterrichts, der im Glauben an die Worte des Lehrers besteht, nicht schwer zu erhalten zu sein. Indessen ist hier folgende nicht unerhebliche Schwierigkeit. Der Schüler soll mehr lernen, als bloß an den Lehrer glauben; man soll seine Vernunft bearbeiten und seinem Verstand aufhelfen, daß er mit eignen Augen sehe. Diese Aufklärung führt aber unvermeidlich zum Widersprechen und zum Zweifeln." (TRAPP [1780] 1977, S. 311)⁸

Zum Unterricht gehören also, so TRAPP, unweigerlich der Zweifel und Widerspruch des Schülers; nur auf diese Weise könnten Verstand und Vernunft des Schülers zur Ausbildung gelangen und kann schließlich, so TRAPP weiter, die Grundlage für die notwendige Toleranz innerhalb der Gesellschaft geschaffen werden:

"Nach der Meinung vieler Männer von Einsicht kann man der Jugend keinen grössern Dienst thun, als wenn man sie bescheiden zweifeln lehrt. Dis ist der Grund aller Toleranz, und Toleranz ist die notwendigste Tugend in der Gesellschaft." (TRAPP ebd., S. 312)

3. Der politische Indoktrinationsbegriff nach dem Zweiten Weltkrieg

Das - zumeist unausgesprochene - Verbot des Zweifelns und des Widerspruchs ist tatsächlich ein zentrales Charakteristikum von Indoktrination. Das wird gerade in der Diskussion um den Indoktrinationsbegriff, wie sie sich in den letzten Jahrzehnten gezeigt hat, sehr deutlich. Betrachtet man die Rolle von Indoktrination nach der begrifflichen Übernahme in die deutsche Sprache (nicht in die pädagogische Fachsprache!), so ist folgendes festzustellen: Der Indoktrinationsbegriff erweist sich - zunächst - als ein primär politischer, nicht jedoch als ein pädagogischer Begriff, der im Zuge der alliierten Besatzungspolitik nach dem zweiten Weltkrieg vor allem zur denunzierenden Be-

8 Gleichzeitig findet sich aber in der pädagogischen Gegenwartsliteratur der Hinweis auf indoktrinierende Tendenzen bei Trapp, z.B. bei Schwenk 1974, S. 16.

zeichnung der Schulungsarbeit in der sowjetischen Besatzungszone, aber auch zur Kennzeichnung des Vorgehens des ehemaligen NS-Regimes verwendet wurde. Vor allem von amerikanischer Seite wurde "der Umerziehungspolitik die Rolle der ideologischen Gegenposition zur kommunistischen Indoktrinierung in der Sowjetzone" zugeschrieben (BUNGENSTAB 1970, S. 44). In der pädagogischen Fachliteratur fand sich der Indoktrinationsbegriff eher am Rande, unexpliziert, so zum Beispiel bei Hans-Jochen GAMM. Über HITLERS "Erziehungsarbeit" schreibt GAMM:

"Es war eine Erziehung für die 'letzte größte Entscheidung auf dem Erdball' zu leisten: Eine Umwälzung der Welt stand bevor, zum Heil der arischen Menschheit oder zum Triumph des ewigen Juden. Dazu bedurfte es übermenschlicher Anstrengungen, es bedurfte der Indoktrination." (GAMM 1964, S. 47)

Für andere Autoren schienen die Umerziehungsbemühungen der westlichen Alliierten selbst einen quasi-indoktrinierenden Charakter zu tragen (vgl. SCHRENCK-NOTZING 1965). So lautete die Aufgabe der sogenannten Reeducation-Programme unter anderem, "das politische Bewußtsein der Deutschen zu beeinflussen, die Deutschen von ihren traditionellen autoritären Denk- und Verhaltensmustern ... abzubringen und zu demokratischem Denken und Handeln zu erziehen" (BUNGENSTAB 1970, S. 164). Jutta LANGE-QUASSOWSKI schreibt hierzu: "Auf der Einsicht in die Kollektivschuld baute dieses ganze Konzept der Umerziehung auf, indem es vor allem darum ging, den Deutschen eine neue Moral beizubringen" (LANGE-QUASSOWSKI 1979, S. 108). Und: Bevor die Deutschen "viele harte Lektionen" erteilt bekommen würden, hätten sie erst einmal etliches "zu verlernen" (ebd.). Auf diese Weise ergab sich folgende - scheinbar paradoxe - Situation: Der ehemaligen Umerziehung durch das nationalsozialistische Menschenbild wurde eine weitere Umerziehungsbemühung entgegengehalten, nur diesmal unter dem Vorzeichen der Demokratisierung. Beide Erziehungspraktiken konnten letztlich mit Schlagwörtern wie "Indoktrination", "Charakterwäsche" oder "Propaganda" versehen werden.⁹ Anders formuliert:

"Die Umerziehungsbemühungen [der Alliierten, A.S.] gingen von der irrigen Annahme aus, daß eine Demokratie ebenso effektiv propagiert werden könne wie totalitäre Doktrinen." (REINARTZ 1973, S. 213)

Bezeichnend für die angloamerikanische Sicht der deutschen Verhältnisse nach dem zweiten Weltkrieg dürfte indes auch eine Studie sein, die sich mit der Autoritätshörigkeit innerhalb der deutschen Familie befaßte und 1948 - englischsprachig - erstmals veröffentlicht wurde. Bertram SCHAFFNER

⁹ Zur Unterscheidung zwischen Indoktrination, Gehirnwäsche, Manipulation, Propaganda u.a. Begriffen, vgl. auch Stroß 1989, S. 724f.

schreibt hierin über die - aus seiner Sicht - für deutsche Verhältnisse typische "Indoctrination of the Child":

"It is important to understand the atmosphere in which German children are raised, because the psychological trends induced in children become a permanent part of the adult personality and, through the whole generation of adults, a part of the German national character." (SCHAFFNER 1948, S. 41)

In wenigen Sätzen wird hier, so könnte man überspitzt formulieren, bereits eine - psychologische - Erklärung für das tatsächliche Scheitern der Reeducation-Programme der Alliierten geliefert. Denn: Das indoktrinierte Kind erweist sich - nach SCHAFFNER - schlicht als resistent gegenüber Umerziehungsbemühungen:

"Germans demonstrate an obsessive character trait in their involuntary tendency to repeat or to hold on certain patterns, physical as well as emotional." (ebd., S. 43)

Und:

"[Although] at the time of this study, nearly all Germans expressed themselves as being against war and gave lip-service to the idea that Germany should not rebuild her army ... The German feels at home in his uniform ... He is emotionally and intellectually conditioned to fit into it. He is, conversely, unprepared for freedom or for the appreciation of independence." (ebd., S. 65/64)

Wir stehen hier also vor dem Dilemma, daß, sofern von den vermittelten Inhalten abstrahiert wird, die Umerziehungsbemühungen auf beiden Seiten als Indoktrination bezeichnet werden können. Um zu einer differenzierten Sicht zu gelangen, ist nicht zuletzt deshalb eine Unterscheidung zwischen indoktrinierenden Methoden (oder Mitteln), Zielen und Inhalten unerlässlich. Sie wird im folgenden anhand existierender pädagogischer Theorieansätze nachzuvollziehen sein. - Doch abschließend zurück zur pädagogisch-politischen Situation nach 1945: Wenngleich in expliziter und systematischer Hinsicht in den fünfziger und sechziger Jahren noch nicht vorhanden, so bildete die Unterscheidung zwischen ("guter") Erziehung und ("schlechter") Indoktrination, im Sinne einer "Umerziehung", doch bereits ein wichtiges Merkmal innerhalb der pädagogischen Debatte um "politische Bildung" zu dieser Zeit. Als Bestandteil des Reeducation-Programms der westlichen Besatzungsmächte lautete die entsprechende Zielsetzung "Demokratieunterricht". Im Anschluß an ein eher harmonistisch ausgerichtetes Ordnungsmodell der fünfziger Jahre wurde in den sechziger und siebziger Jahren das sogenannte Konfliktmodell für den politischen Unterricht entwickelt. So heißt es beispielsweise in Hans-Hermann GROOTHOFFs Schrift "Vom rechten Selbstverständnis des Lehrers als eines politischen Erziehers" 1957:

"Unsere politische Erziehung muß also ... mehrschichtig sein ... Es kommt zunächst darauf an, sich des unmittelbaren Miteinanders der Schüler anzunehmen

und ihnen zu helfen, dieses Miteinander seinem Stil und seiner Form nach auszubilden... Dieses Miteinander der Schüler muß, da Moralität im eigentlichen Sinne ein fernes Ziel ist, den Stil der *Höflichkeit* und die Form der *Rechlichkeit* gewinnen ... Eine vierte und letzte Bemühung beginnt dann damit, daß solches Recht, wie überhaupt die ganze Ordnung, geschaffen und durchgesetzt werden muß." (GROTHOFF 1957, S. 30f.)

In den sechziger und siebziger Jahren verbanden sich demgegenüber Vorstellungen wie Erziehung zur Urteils- und Kritikfähigkeit, Erziehung zur Verantwortung und zu politischem Engagement miteinander (vgl. z.B. GIESECKE 1973). Die Ausrichtung auf emanzipatorische Lernziele ließ eine wichtige Neuorientierung innerhalb der politischen Bildungsdebatte erkennen, die im Rahmen des sogenannten sozialen Lernens auch im Primarschulbereich erfolgte (vgl. z.B. DINGELDEY/GIESE 1983). Die Notwendigkeit zu Widerspruch und Zweifel - bei TRAPP bereits in Ansätzen zwei Jahrhunderte zuvor formuliert¹⁰ - wurde erneut, und zwar radikaler denn je, hervorgehoben:

"Der Eintritt in die jeweils historisch dimensionierte politische und pädagogische Praxis erfolgt ... dort, wo *politische und gesellschaftliche Konflikte* offenbar werden. Daß es solche Konflikte unvermeidlich geben muß, resultiert schon aus dem noch nicht zu Ende geführten historischen Demokratisierungsprozeß ... Gelernt werden muß die Fähigkeit, sich im Sinne des allgemeinen Fortschritts an Demokratisierung und der Durchsetzung der eigenen Interessen in manifesten Konflikten zu engagieren und diese möglichst auf die latenten zurückzuführen." (GIESECKE 1973, S. 143/144)

Die hier vorgestellten Befähigungen von Heranwachsenden, also Demokratie- und Konfliktfähigkeit, erhielten auch in späteren Jahren, im Rahmen der expliziten pädagogischen Diskussion um Indoktrination, einen zentralen Stellenwert.

4. Der Indoktrinationsbegriff in der deutschsprachigen pädagogischen Diskussion

Die Untersuchung von Indoktrinationsvorstellungen (im Vergleich zu Vorstellungen über Erziehung, Bildung, Unterricht und Lernen) ist in der folgenden Analyse auf den deutschsprachigen Raum, hier die ehemalige Bundesrepublik Deutschland, und auf den - in systematischer Absicht verwendeten - Indoktrinationsbegriff beschränkt.¹¹ Für den daraus resultierenden Untersuchungszeitraum von 1974-1989 lassen sich zwei Monographien sowie 12

¹⁰ Entsprechend der damaligen Situation wurde die Entwicklung einer Kritikfähigkeit der Heranwachsenden bei Trapp stark relativiert; vgl. Trapp 1977, S. 313ff.

¹¹ Für die folgende Auswertung wurden pädagogische Schriften, Monographien, Zeitschriften- und Sammelbandartikel herangezogen.

Artikel, zumeist aus pädagogischen Fachzeitschriften, nachweisen, die den Indoktrinationsbegriff im Titel führen (vgl. Abschnitt 2).¹² Inwiefern in den hier vorliegenden Arbeiten eine Unterscheidung zwischen Erziehung und Indoktrination getroffen wird, worin diese Unterscheidung besteht und zu welchen Ergebnissen sie geführt hat, soll zunächst dargelegt werden. Anschließend wird die Frage nach der Plausibilität vorgelegter Begründungen sowie die Leistungsfähigkeit eben der Unterscheidung zwischen Erziehung und Indoktrination erörtert werden.

Die Auswertung der vorhandenen Literatur zeigte folgendes: Eine Unterscheidung zwischen dem Anspruch auf Erziehung, der anhand verschiedener Termini spezifiziert wurde, so vor allem "Aufklärung" (vgl. DÖRR 1983), "Emanzipation" (vgl. ZENKE 1983), Eigenständigkeit des "Denkens" (vgl. REBOUL 1979), "Selbstbestimmung" (vgl. LORENZ 1987), Entwicklung von "Sachverstand" (vgl. SCHMIDTENDORF 1983), "kritische Berufsorientierung" (vgl. SCHMIDT 1985), "Urteilsbildung" (vgl. SCHREINER 1987), Entwicklung "intellektueller Tugenden" und "rationaler Emotionen" (vgl. SPIECKER 1989), auf der einen Seite und dem - ausnahmslos negativ konnotierten - Aspekt der Indoktrination auf der anderen Seite wurde durchgängig getroffen. Das Bemühen um eine explizite Begriffsklärung von "Indoktrination" wurde, hier unter Bezug auf bereits bestehende Literatur, in nur fünf der insgesamt 14 Textvorgaben deutlich; in den anderen Fällen wurden entweder sehr vage bleibende Definitionsversuche, in der Regel in Anlehnung an ein allgemeines Alltagsverständnis, unternommen, oder der Indoktrinationsbegriff blieb gänzlich ungeklärt. So schreibt Karl Ernst MAIER: "*Indoktrination* ... kennzeichnet eine Fehlform menschlicher Beeinflussung, die ... auf die Selbstentscheidung (! A.S.) des Individuums keine Rücksicht nimmt." (MAIER 1978, S. 184). Für Hans DÖRR heißt "Indoktrinieren ...: politische Sachverhalte bewußt einseitig dar[z]ustellen in der Absicht, dem Schüler dadurch die eigene Position und das eigene Urteil (! A.S.) aufzunötigen." (DÖRR 1983, S. 601) Heinz BIELEFELDT definiert: "Indoktrinieren bedeutet, daß eine Überzeugung dauerhaft und unauslöschlich eingepägt (! A.S.) wird." (BIELEFELDT 1982, S. 77) Und für Ben SPIECKER bedeutet "indoktrinieren ... vorsätzlich (die Entwicklung der) kritische(n) Dispositionen der Studenten [zu] unterdrücken." (SPIECKER 1989, S. 350) Eine differenzierte Analyse der Unterscheidung zwischen "Indoktrination" und einer Erziehung zu "selbständigem Denken" im Unterricht leistet Olivier REBOULS Monographie (vgl. REBOUL 1979). REBOULS Definition lautet verkürzt: "Weder Absicht, noch Doktrin oder Methode" (ebd., S. 120) entscheiden darüber, ob Unter-

¹² Die bibliographische Auswertung der Literatur erfolgte über Datenbank-Recherche.

richt (! A.S.) zur Indoktrination wird; entscheidend - so Reoul - sei vielmehr die Verkehrung der *eigentlichen Ziele* des Unterrichts, die anstelle des Erwerbs von selbständigem Denken, Urteilen und Verstehen bloße Reproduktion, Dogmen und "sinnentleerte Formeln" setzen würde (vgl. ebd., S. 108). Später erschienene Arbeiten nahmen (bis auf eine Ausnahme: BIELEFELDT 1982) allerdings keinen Bezug mehr auf REBOULS Untersuchungsergebnisse. Für die vorliegenden Texte läßt sich festhalten, daß Erziehung und Indoktrination ausnahmslos als einander ausschließende, wenngleich zum Teil gemeinsam auftretende Begriffe betrachtet wurden.¹³ Die Unterscheidung wurde zum einen aufrechterhalten durch den Glauben an a) den aufklärerischen Effekt von Unterricht, b) die Entwicklung(smöglichkeit) rationaler Fähigkeiten seitens der Heranwachsenden und c) die Fähigkeit zum flexiblen Umgang mit jeweils eigenen Normen, Wertvorstellungen und Anschauungen seitens der Lehrerschaft; mit anderen Worten: Indoktrination wurde primär als intentional bedingt gesehen;¹⁴ zum anderen zeigte sich die Tendenz, Indoktrination als eine eher strukturell angelegte Komponente zu betrachten, die die Institution Schule im Sinne des "heimlichen Lehrplans" begleitet und die den aufklärerischen Intentionen des Unterrichts quasi zwangsläufig entgegenstehen mußte. Beispielhaft deutlich wird diese Einstellung in der Untersuchung Bernhard SCHWENKS (vgl. hierzu auch SCHMIDTENDORF 1983; sowie SCHMIDT 1985 und ZINNECKER 1975). Entsprechend heißt es hier:

"Für die reale, die historisch-konkrete Unterrichtssituation fällt also den Verantwortlichen von Unterricht die widersprüchliche Aufgabe zu, das Selbstdenken des Schülers zugleich vorbereitend herauszufordern und an den Grenzen des Erlaubten aufzufangen. So fällt unterrichtliche Interaktion immer wieder auf die Ebene direkter Herrschaftsausübung zurück. Rationale Aufklärung bleibt gegenüber den Indoktrination fordernden gesellschaftlichen Widerständen prinzipiell unerfülltes Postulat." (SCHWENK 1974, S. 20)

Interessanterweise entspricht die Tendenz, Indoktrination entweder fast ausschließlich unter intentionalen oder aber unter strukturellen Aspekten zu betrachten, einer historisch-kulturell herausgebildeten Differenz: Während sich der angloamerikanische Indoktrinationsbegriff hauptsächlich auf Beziehungen zwischen Personen richtet, das heißt also intersubjektive Konstellationen erfährt (vgl. hierzu SNOOK 1972a+b; vgl. auch BEEHLER 1985), wird Indoktrination im französischen Sprachraum als strukturell bedingt betrachtet und schließt eine Kritik an der Institution Schule stets mit ein (vgl. hierzu vor

13 So wurde auch Kohlbergs Versuch, Indoktrination als einen notwendigen Bestandteil der Moralerziehung zu sehen, kritisch hinterfragt; vgl. hierzu Schreiner 1987 und Spiecker 1989.

14 Diese Tendenz zeigt sich u.a. auch in dem im Lehrplanrecht so bezeichneten Indoktrinationsverbot; vgl. DJT 1981 sowie Nitzschke/Sandmann 1987, S. 32f.

allem REBOUL 1979). In der deutschsprachigen Literatur wurde indes eher auf den angloamerikanischen Begriff zurückgegriffen.

Im Kontext der durchgeführten Analyse zeigte sich des weiteren eine Unterscheidung zwischen "offener" und "latenter" Indoktrination, wobei unter offener Indoktrination "extreme Arten der 'Bewußtseinsvergewaltigung'" verstanden wurden, so etwa die Erziehung in der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland, während die latente Indoktrination sich darin äußerte, daß die Betroffenen, zumeist Schüler, in einer rezeptiv-passiven Haltung belassen wurden (vgl. hierzu auch STROSS 1989, S. 723). Führt man die in den einzelnen Artikeln getroffenen Aussagen über die verschiedenen Bereiche beziehungsweise Aspekte einer "Gefährdung durch Indoktrination" zusammen, so zeigt sich (für den Zeitraum von 1974-1989) die sehr weite Auslegung des Indoktrinationsbegriffes in der deutschsprachigen pädagogischen Fachliteratur:

Bereiche/Aspekte, in denen (eine Gefährdung durch) Indoktrination festgestellt wird:

Schule/Unterricht	
Institution	Lehrer-Schüler-Verhältnis
offene Indoktrination (z.B. in Diktaturen: das Erziehungssystem)	offene Indoktrination ("Bewußtseinsvergewaltigung")
latente Indoktrination (in demokratischen Gesellschaften: "heimlicher Lehrplan")	latente Indoktrination (z.B. Beförderung einer rezeptiv-passiven Haltung)

Schließlich erwies sich die Unterscheidung zwischen Indoktrinationsinhalten, -methoden und -zielen als relevant:¹⁵ Vor allem unter Bezug auf Literatur aus dem angloamerikanischen Sprachraum (vgl. SNOOK 1972a+b; vgl. auch THIESSEN 1982) wurde die sogenannte "Doktrin", also der Inhalt, ins Zentrum einer Unterscheidung zwischen Erziehung und Indoktrination, genauer zwischen aufklärerischem und indoktrinierendem Unterricht, gerückt (vgl. auch GROH 1984). REBOUL schreibt hierzu - in kritischer Absicht:

"Die Doktrin von der Objektivität äußert sich extrem im logischen Positivismus, einer philosophischen Richtung, die in den fünfziger Jahren in angelsächsischen Ländern sehr verbreitet war. Die Positivisten gehen vom Prinzip aus, daß es zwei und nur zwei Formen objektiver Aussagen gibt: die analytischen (oder 'tautologischen') Aussagen von der Art $7+5=12$ und die synthetischen Aussagen,

15 Wobei die These von der Indoktrination durch Inhalte eher kritisch rezipiert wurde!

die durch die Tatsachen mittelbar oder unmittelbar verifiziert worden sind: 'Es gibt zwölf Apostel.' ... Aussagen, die weder tautologisch noch verifizierbar sind, sind 'bedeutungslos' ... So ist die Äußerung 'Du sollst nicht töten' bedeutungslos, da sie lediglich Ausdruck einer subjektiven Überzeugung, eines Gefühls ist ... Unter diesem Blickwinkel wird die Trennungslinie zwischen Unterricht und Indoktrination deutlich sichtbar. Unterrichtsgegenstand ist der Inhalt der objektiven Disziplinen, deren Aussagen in ihrer Gesamtheit entweder nachgewiesene Beziehungen oder verifizierte Fakten betreffen. Indoktrination tritt auf den Plan, sobald man in den Unterricht Überzeugungen einbringt, die notwendigerweise subjektiv und parteiisch sind... " (REBOUL 1979, S. 69f.)

Der Vorwurf der Indoktrination würde in diesem Fall, das heißt unter der Voraussetzung einer angenommenen inhaltlichen Priorität, also bereits sehr früh greifen, und er erfolgte auf der Basis einer - für möglich gehaltenen - Unterscheidung zwischen "objektiven" Fakten und "subjektiven" Urteilen sowie zwischen nicht wertenden Aussagen und solchen mit moralischem Charakter. Gegen diese Auffassung wurden nun Einwände von verschiedener Seite dargelegt: So wurde etwa die Darstellung eines Sachverhalts als "objektiv gegebene Tatsache" selbst bereits wieder als Indoktrination bezeichnet (z.B. MAIER 1978, S. 184f.); oder es wurde der Anspruch auf Wertfreiheit als in der Praxis letztlich nicht durchführbar betrachtet (z.B. SCHMIDTENDORF 1983, S. 54); schließlich wurden indoktrinative Tendenzen als abträglich für eine "emanzipatorische Werterziehung" gesehen (ZENKE 1983, S. 515; vgl. auch LORENZ 1987). Demgegenüber wurde dann die Priorität des methodischen Aspekts hervorgehoben:

"Dem Adressaten wird nicht ausreichend Gelegenheit gegeben, kognitive Möglichkeiten des Überprüfens und Beurteilens zu nutzen. Es liegt vielmehr in der Eigenart von Indoktrination, die einsichtige und kritische Rationalität des Individuums einzuschränken. Das methodische Interesse liegt nicht beim Überzeugen und Einsichtigmachen, sondern beim Überreden; man setzt nicht auf freiwillige Zustimmung, sondern auf die Wirkung geistigen und moralischen Zwanges, die durch den fortwährenden Anpassungsdruck und durch Gefühlsaktivierung erreicht wird." (MAIER 1978, S. 185)

Olivier REBOUL schreibt hierzu:

"Wenn wir die Indoktrination als eine bestimmte Unterrichtsmethode definieren, bietet uns das einen ungeheuren Vorteil: Wir können dann von Indoktrination sprechen, ohne die Doktrin einbeziehen zu müssen, können so eine objektive Beschreibung von ihr liefern. Indoktrinieren heißt dann nicht mehr die Doktrin des Gegners einimpfen, sondern überhaupt einimpfen ... Was bewirkt nun aber, daß diese oder jene Methode zur Indoktrination wird? Der Zwang. Der Schüler ist gezwungen zu denken, was er auswendiglernen mußte, gezwungen, an die Autorität zu glauben, gezwungen, keine anderen Tatsachen zur Kenntnis zu nehmen als die, die man für ihn ausgesucht hat." (REBOUL 1979, S. 92f.)

Dementsprechend erfolgte Indoktrination also niemals zufällig, sondern stets intendiert (vgl. hierzu auch SPIECKER 1989, z.B. S. 350)!

Neben dem Hinweis auf die methodische Problematik wurden schließlich die Ziele in den Blickpunkt gerückt und als "wirkliches Kriterium der Indoktrination" bezeichnet (REBOUL 1979, S. 121). So heißt es bei REBOUL:¹⁶

"Durch die Methode allein läßt sich Indoktrination nicht definieren, da ein und dieselbe Methode dazu dienen kann, zu indoktrinieren wie zu unterrichten ... In allen Fällen von Indoktrination läßt sich in der Tat feststellen, daß dem Menschen Gewalt angetan wird und daß diese das Ziel hat, zum Glauben zu zwingen ... Und wenn Unterricht sich davon unterscheidet, so vor allem deshalb, weil er das Denken in jedem Schüler als Ziel hat. Mit Denken ist die Kraft zu prüfen, zu verstehen, zu urteilen gemeint." (REBOUL 1979, S. 120/127)

Während sich der "erzieherische Anspruch" - inhaltlich - im "Anbieten pluraler Weltanschauungen, Normen und Werte" ausdrückte, äußerte sich die Indoktrination im Verbreiten von "Überzeugungen" mit dem "Status nichtfalsifizierbarer oder offenbarter Wahrheit"; hierbei wurde vornehmlich auf Gefühle wie Angst und Schuld sowie auf - bewußt - einseitige Darstellungen rekurriert, die eine dauerhafte Veränderung ("Umerziehung") von Überzeugungen beziehungsweise eine Ver- oder Behinderung der "Entwicklung zu selbständigem Denken" zur Folge haben würden. Demgegenüber wurde der "erzieherische Anspruch" einer "Erziehung zur Mündigkeit" (sowie der damit verbundenen Befähigung zu kritischer Reflexion und selbständigem Denken) erhoben. Eine nicht-intentionale, strukturkritische Sichtweise wies überdies auf das Vorhandensein beziehungsweise das fehlende Bewußtsein von bestehenden Herrschaftsstrukturen hin und postulierte ein kritisches "Hinterfragen" derselben. Resümierend läßt sich damit festhalten, daß Indoktrination hier tatsächlich keinem überhistorisch verstandenen Erziehungsbegriff gegenübergestellt wurde, sondern vielmehr einem Begriff beziehungsweise einer Vorstellung von Erziehung, die sich aus dem Postulat der Aufklärungspädagogik herleitet: Erziehung als Erziehung zur Mündigkeit und Selbstbestimmung des Menschen. Festhalten läßt sich schließlich, daß - in den vorliegenden Texten - keine positiven Aussagen über nicht indoktrinierende Erziehungsmittel/-methoden gemacht wurden (vgl. auch SPIECKER 1989, S. S. 351ff.) und daß hinsichtlich der indoktrinierenden Erziehungsmittel und -methoden inhaltlich nicht, oder nur sehr ungenügend, differenziert wurde, obgleich die Unterscheidung formal durchaus getroffen wurde (vgl. REBOUL 1979).

Eine zusammenfassende Darstellung der - ausdrücklich genannten - Inhalte, Mittel/Methoden und Ziele/Intentionen zeigt folgende Abbildung:¹⁷

16 Rebul trifft hier eine - nicht immer eindeutige - Unterscheidung zwischen Mitteln und Methoden, Zielen und Intentionen, auf die aber an dieser Stelle, zumal begrifflich von ihm nicht trennscharf durchgeführt, nicht näher eingegangen werden soll; vgl. hierzu Rebul 1979, S. 120-132.

17 An dieser Stelle sei an die Kritik Marian Heitgers hinsichtlich des Terminus "Erziehungsmittel" erinnert: "Der instrumentale Einsatz von Mitteln muß eine Päd-

	Worin zeigt sich Indoktrination?	Worin äußert sich der "erzieherische Anspruch"?
Inhalte	Verbreiten von "Überzeugungen" (ideologische Weltanschauungen, "Doktrinen" etc.) mit dem Status nichtfalsifizierbarer oder offener Wahrheit	Anbieten pluraler Weltanschauungen, Normen, Werte, etc.
Erziehungsmittel/-methoden	Gefühlsaktivierung (Erzeugen von Angst, Schuldgefühlen u.a.); Einseitigkeit der Darstellung (Fehler-, Lückenhaftigkeit, Scheinrationalität, -objektivität, Fehlen von Selbstkritik, Anbieten stereotyp repetierender Muster etc.)	(keine Nennungen)
Intentionen/Ziele	dauerhafte Veränderung von Überzeugungen ("Umerziehung"); Ver-/Behinderung der Entwicklung zu "selbständigem Denken" (Unterdrückung der kritischen Reflexionsfähigkeit etc.)	Erziehung zu Mündigkeit, Selbstbestimmung, Emanzipation, etc.
soziale Voraussetzungen	Vorhandensein/fehlendes Bewußtsein von Herrschaftsstrukturen ("heimlicher Lehrplan")	"Hinterfragen" von Herrschaft

5. Plädoyer für einen Perspektivenwechsel

Die dualistische Gegenüberstellung von Indoktrination und Erziehung sowie die Konstruktion eben dieser Unterscheidung im Zuge der Aufklärungspädagogik sind mithin deutlich geworden. Die auf diese Weise, vor allem von pädagogischer Seite, konstruierte - als solche dann allerdings nicht deutlich gemachte - Unterscheidung läßt Indoktrination als einen "objektiven" (und intendierten!) Sachverhalt hervortreten, gegen den dann aufklärerische bezie-

agogik, der die Intention auf Selbstbestimmung immanent ist, von Grund auf zerstören, weil Erziehung nicht mehr der Menschlichkeit des Menschen dient, also gerade dem widerspricht, was sie ermöglicht und als notwendig erscheinen läßt, was ihr Sinn und Gehalt gibt, sondern seiner Destruktion Vorschub leistet." (Heitger 1969, S. 71); erstaunlicherweise wurde die Mittel-/Zielproblematik in der Pädagogik, wie sie seit längerem auch im Bereich der Erziehungsstilforschung thematisiert worden ist, von den hier untersuchten Arbeiten nicht beachtet, vgl. hierzu auch Abschnitt 5 im vorliegenden Text.

hungweise emanzipatorische Ansprüche gerichtet werden können. Sofern Indoktrination jedoch nicht als intendiert - und somit als intentional auch gar nicht beeinflussbar - verstanden, sondern auf strukturelle Gegebenheiten, hier vor allem die Institution Schule und deren "heimlichen Lehrplan", zurückgeführt wird, erweist sich der Anspruch auf "aufklärerischen Unterricht" selbst wiederum als problematisch (vgl. hierzu vor allem die Untersuchung von SCHWENK 1974). Das heißt zugleich: Der Begriff Indoktrination verliert seine Bedeutung, wenn man ihn unzulässigerweise auf nichtintendierte Effekte ausdehnt. Hinzu kommt ein weiterer - in der Diskussion um den Indoktrinationsbegriff bislang vernachlässigter - Aspekt: nämlich die Fragwürdigkeit einer "objektiven" Gegebenheit von indoktrinierenden Inhalten. So ist die Trennung von Ziel/Inhalt und Methode/Medium innerhalb der didaktischen Diskussion der sechziger und siebziger Jahre längst problematisiert und die wechselseitige Abhängigkeit aller Faktoren anhand der Formulierung von der "durchgehenden Interdependenz" beziehungsweise des "didaktischen Implikationszusammenhangs" verdeutlicht worden (vgl. hierzu z.B. HEIMANN u.a. 1966 und BLANKERTZ 1980). Herwig BLANKERTZ schreibt hierzu:

"Als Ergebnis halten wir fest, daß ein einzelnes und im Wortlaut identisches Thema verschiedene Möglichkeiten für inhaltliche Akzentuierung und damit auch für Unterrichtsziele bietet. Tatsächlich ist unbestreitbar, daß ein Thema in seiner spezifischen Intention umrissen sein muß, bevor methodische Erwägungen ansetzen können; sofern anders verfahren wird, ist mit den methodischen Entscheidungen zugleich, und zwar unkontrolliert, eine der jeweils gegebenen inhaltlichen Möglichkeiten gewählt." (BLANKERTZ 1980, S. 98f.)

Nun wurde in der vorliegend analysierten Literatur der inhaltliche Aspekt dem methodischen untergeordnet, ohne daß allerdings eine Begründung für die nachfolgende Konzentration auf methodische beziehungsweise intentionale Gesichtspunkte geliefert wurde. Bei Spiecker findet sich lediglich folgender, aus Sicht des didaktischen Implikationszusammenhangs eher banale Hinweis:

"Immerhin ist es durchaus möglich, daß seriöse und tüchtige Lehrer die kritischen Dispositionen ihrer Schüler sogar mittels doktrinärer Lehrbücher anregen." (SPIECKER 1989, S. 355)

In ähnlicher Weise äußert sich REBOUL, wenn er schreibt:

"In keinem Falle erklärt der Inhalt einer Doktrin - und mag er noch so schädlich sein - die Indoktrination. Ist die Vorstellung, daß diese oder jene Doktrin 'an sich' gefährlich sei, nicht gerade das Wesen des Klerikalismus mit seinem Gefolge von Index, Zensur, Verboten, Autodafés?" (REBOUL 1979, S. 125)

Das heißt: Die Unentscheidbarkeit, ob ein Inhalt als "indoktrinär" wirksam oder nicht bezeichnet werden kann, ist offensichtlich, und der Rückgriff auf die Methodenfrage bietet sich an; sie formuliert allerdings keine tatsächliche Alternative. Denn: Die konstruierte Unterscheidung zwischen Indoktrination

und Erziehung, die Indoktrination als objektiven Sachverhalt ebenso voraussetzt wie auch die intentionale Wirksamkeit einer gegen Indoktrination gerichteten Aufklärung, bleibt damit unhinterfragt. Statt also den Blick erneut auf die - "richtige" oder "falsche" - Methode zu lenken und auf diese Weise die Prämissen von Objektivität und Intentionalität in Kauf zu nehmen, dürfte die Konzentration vor allem auf subjektive und nicht-intentionale Aspekte von Belang sein. Wird also, in einem weiteren Schritt, die hinsichtlich der Indoktrinationsfrage bislang vorherrschende Sichtweise aufgegeben, die den Indoktrinationsbegriff im Wechselspiel zwischen inhaltlichen und methodischen Aspekten als einen objektiven Sachverhalt sowie als Gegenbegriff zu einer intentional verstandenen "Aufklärung" konstruiert hat, stellen sich zugleich neue, aus heutiger Sicht indes wohl unumgängliche Fragen an eine bis dahin selbstverständliche Differenzierung und Kategorisierung innerhalb der Pädagogik. Diese mit Blick auf die subjektive Verarbeitung dargebotener Inhalte zu erörtern, bedürfte einer gesonderten Untersuchung. Einige Aspekte sollen jedoch nicht ungenannt bleiben.

Neuere Ergebnisse aus dem Bereich der Stressforschung zeigen folgende, auch für den bisherigen Umgang mit dem Indoktrinationsbegriff in pädagogischen Theorien, relevante Veränderungen: Im Gegensatz zu der früher verbreiteten Annahme, derzufolge objektive Stressoren, wie Lärm, Leistungsdruck, Krankheit, Krieg und ähnliches, als ausschlaggebend für die Stressreaktionen von jeweils Betroffenen betrachtet wurden (vgl. z.B. SELYE 1981), dominiert heute eine Sichtweise, die die "subjektive" Struktur der Adressaten in den Mittelpunkt rückt (vgl. hierzu z.B. LAZARUS/LAUNIER 1981; FRICZEWSKI 1985; SEMMER 1988; FALTERMAIER 1991; FLICK 1991). Als entscheidend wird hiernach nicht mehr der objektive Reiz gesehen, sondern vielmehr die - vom Individuum getroffene - subjektive Bewertung der Situation sowie sich daran anschließende Bewältigungsstrategien. Norbert SEMMER schreibt hierzu:

"Im Zuge der 'primären Bewertung' ('primary appraisal') wird die Situation daraufhin eingeschätzt, ob sie eine Bedrohung, einen Verlust/Schaden oder eine Herausforderung enthält ... Die 'sekundäre Bewertung' ('secondary appraisal') ... bezieht sich ... auf die Einschätzung der Bewältigungsmöglichkeiten ... Coping-Strategien [d.h. Bewältigungsstrategien, A.S.] werden in Abhängigkeit von diesen Bewertungen der Situation und der eigenen Handlungsmöglichkeiten gewählt ... Solche Strategien hängen ab von den Charakteristika der Situation, von den Möglichkeiten der Person und von Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Kontrollüberzeugungen)." (SEMMER 1988, S. 747)

Neben situativen Merkmalen erhöhen also - hier so bezeichnete - "Möglichkeiten der Person" beziehungsweise Merkmale der "Persönlichkeit" die Anfälligkeit für Stress. Aus psychologischer Sicht ist diese Tatsache auch für das Phänomen der Indoktrination hinlänglich bekannt (vgl. hierzu z.B.

LERSCH 1968; ROSINA 1989). Indes sind von pädagogischen Theorien bislang keine Konsequenzen gezogen worden, und die Wirksamkeit von Indoktrination ist noch nicht unter dem Aspekt der subjektiven, vielleicht auch subjektiv verzerrten, Wahrnehmung respektive einer - individuell differierenden - Anfälligkeit für indoktrinierende Inhalte oder Maßnahmen betrachtet worden. Konstruktivistische Theorieansätze haben hier gleichfalls versucht, die Aufmerksamkeit auf das Phänomen der Subjektivität von Wahrnehmung zu lenken (vgl. hierzu z.B. WATZLAWICK 1985; SCHMIDT 1987). Vielleicht bieten diese Ansätze neue Möglichkeiten für eine zukünftige Beschäftigung mit der Indoktrinationsproblematik. Immerhin wurde seitens psychologischer Theorien bereits auf die identifikationsfördernde Funktion von Indoktrination verwiesen, die über Gruppenzugehörigkeitsgefühle (Pseudo-)Sicherheiten zu stiften vermag (vgl. auch ROSINA 1989, S. 152-157). Auch für pädagogische Theorieansätze dürfte sich schließlich die Frage nach den Möglichkeiten einer - objektivierbaren - Unterscheidung zwischen Indoktrination und Erziehung unter dem Gesichtspunkt vorhandener Identifikationswünsche und -zwänge neu stellen, ebenso wie die Frage nach der Intentionalität beziehungsweise nach der intentionalen Wirksamkeit indoktrinierender Inhalte oder Maßnahmen unter neuem Vorzeichen zu betrachten wäre, sofern nämlich die Rolle unbewußter oder vorbewußter Motive in den Blick rückte. Indoktrination wäre demzufolge zu verstehen als ein Akt oder eine Folge von Akten, die eine Person mit der Absicht vollzieht, eine andere Person (oder mehrere) zu veränderten Deutungsmustern, Einstellungen und/oder Verhaltensmustern zu veranlassen, ohne daß diese Person die Möglichkeit hat zu entscheiden, ob sie die ihr gegenüber gehegten Erwartungen erfüllen will, ob sie die Lernakte vollziehen möchte, die der Indoktrination korrespondieren, und ohne daß sie die Voraussetzungen, Implikationen und möglichen Folgen der eigenen Lerneffekte einschätzen kann. Hierfür können sowohl fehlende alternative Angebote (Fehlen heterogener Diskurse, unterschiedlicher Standpunkte; Nicht-Zulassen von Widerspruch und Kritik etc.) als auch innere Beweggründe respektive Zwänge (Gruppenidentifikationen etc.) ausschlaggebend sein.

Eine andere, allerdings fragwürdige, Alternative scheint sich demgegenüber heute abzuzeichnen: So wird Indoktrination kurzerhand zum Bestandteil einer "moralischen Erziehung" erklärt - wie bei KOHLBERG vor einiger Zeit geschehen. Der Rückfall hinter die von Pädagogen bisher geleistete, wenngleich noch unzulängliche Differenzierung läßt sich deutlicher wohl kaum formulieren:

"I no longer hold these negative views of indoctrinative moral education, and I believe that the concepts guiding moral education must be partly 'indoctrinative'. This is true, by necessity, in a world in which children engage in stealing, chea-

ting, and aggression and in a context wherein one cannot wait until children reach the fifth stage to deal directly with moral behavior." (KOHLEBERG 1979, p. 15)¹⁸

Für eine auch in Zukunft handhabbare, weil in praxi wohl notwendige Unterscheidung zwischen Indoktrination und Erziehung heißt das: Die subjektiven Beweggründe für den Fortfall beziehungsweise die Abwehr von (inhaltlichen) Alternativen müssen ebenso permanent vergegenwärtigt werden wie existierende "objektive" (institutionelle/gesellschaftliche) Zwänge. Einer *positiv-programmatischen* und also erneut normierenden *Definition* dessen, was unter Erziehung zu verstehen sei, sollte allerdings - gerade aus der hier vorgelegten Perspektive, in Anerkennung der Heterogenität menschlicher Bedürfnisse und Diskurse - stets aufs neue widerstanden werden.

Literatur

- BEEHLER, R.: The Schools and Indoctrination. In: Journal of Philosophy of Education 19 (1985), S. 261-272.
- BIELEFELDT, H.: Indoktrination. In: Konzepte der Pädagogik, hrsg. v. E. Groß, Erziehungsziele: Selbstformung - Verantwortung. Düsseldorf 1982, S. 76-84.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1980 (1969).
- BUNGENSTAB, K. E.: Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949. Düsseldorf 1970.
- COMENIUS, J. A.: Grosse Unterrichtslehre. Ausgew. u. eingel. v. J. Lindner. Berlin/Leipzig 1947.
- DEUTSCHES WÖRTERBUCH v. J. u. W. Grimm, Bd. 22. München [1885] 1984.
- DINGELDEY, E./GIESE, D. (Hrsg.): Rahmenrichtlinien: Erprobung - Evaluation - Revision, Materialien zur Schulentwicklung, Heft 3. Wiesbaden 1983.
- DEUTSCHER JURISTENTAG: Schule im Rechtsstaat, Band 1, Entwurf für ein Landesschulgesetz, Bericht der Kommission Schulrecht. München 1981.
- DOHMEN, G.: Bildung und Schule. Bd. 1: Der religiöse und der organologische Bildungsbegriff. Weinheim 1964.
- DÖRR, H.: Aufklärung oder Indoktrination. Friedenserziehung durch die Bundeswehr. In: Lehrerzeitung Baden-Württemberg 37 (1983), S. 601.
- ENCYCLOPEDIA of Modern Education, hrsg. v. H. N. Rivlin u.a.. New York 1943.
- FALTERMAIER, T.: Gesundheit. Alltägliche Krisen und Belastungen. In: Handbuch Qualitative Sozialforschung, hrsg. v. U. Flick u.a.. München 1991, S. 305-308.
- FRICZEWSKI, F.: Ganzheitlich-qualitative Methoden in der Streßforschung. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Basel 1985, S. 282-296.
- GAMM, H.-J.: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München 1964.

- GARZ, D.: Zum neuesten Stand von Kohlbergs Ansatz der moralischen Sozialisation. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980). S. 93-98.
- GIESECKE, H.: Didaktik der politischen Bildung. München 1973.
- GROH, B. M.: Lehrer und Jugendreligionen. Zwischen Indoktrination und Religionsfreiheit. Eine rechtliche Bestandsaufnahme. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 32 (1984), S. 109-115.
- GROOTHOFF, H.-H.: Vom rechten Selbstverständnis des Lehrers als eines politischen Erziehers. Braunschweig 1957.
- GÜNTER, D.: Sie entfremden unsere Kinder: das Elternrecht und die Überwindung des ideologischen Mißbrauchs der Schule. Sankt Ottilien 1985.
- HARSDÖRFFER, G. P.: Poetischer Trichter. Darmstadt [1648-1653] 1969.
- HEIMANN, P. u.a.: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover 1966.
- HEITGER, M. (Hrsg.): Erziehung oder Manipulation. Die Problematik der Erziehungsmittel. München 1969.
- KOHLEBERG, L.: Moral Education Reappraised. In: The Humanist, Nov./Dec. 1978, pp. 13-15.
- LANGE-QUASSOWSKI, J.-B.: Neuordnung oder Restauration? Opladen 1979.
- LAZARUS, R. S./LAUNIER, R.: Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, J. (Hrsg.): Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern 1981, S. 213-259.
- LERSCH, P.: Zur Psychologie der Indoktrination. München 1969.
- LICHTENSTEIN, E.: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. Heidelberg 1966.
- LORENZ, U.: Werterziehung zwischen Selbstbestimmung und Indoktrination. In: Lehrer Journal, Hauptschulmagazin 2 (1987), S. 7-10.
- MAIER, K. E.: Indoktrination. In: Pädagogisches Taschenlexikon. Regensburg 1978, S. 184-186.
- NITZSCHKE, V./SANDMANN, F. (Hrsg.): Metzler-Handbuch für den politischen Unterricht. Stuttgart 1987.
- RATKE, W.: Kleine pädagogische Schriften, hrsg. v. K. Seiler. Bad Heilbrunn 1967.
- REBOUL, O.: Indoktrination. Olten 1979.
- REINARTZ, D.: Richtlinien und Lehrplangestaltung zum historisch-politischen Unterricht während der Besatzungszeit 1945-1949. Düsseldorf 1973.
- ROSINA, H.-J.: Faszination und Indoktrination: Beobachtungen zu psychischen Manipulationspraktiken in totalitären Kulturen. München 1989.
- SCHAARSCHMIDT, I.: Der Bedeutungswandel der Worte "bilden" und "Bildung" in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder. Königsberg 1931.
- SCHAFFNER, B.: Father Land. A Study of Authoritarianism in the German Family. New York 1948.
- SCHLOTT, W.: Selbstfindung statt Indoktrination: Sozialistische Erziehungswirklichkeit im Spiegel der neueren DDR-Literatur. In: Bildung und Erziehung, 36 (1983), S. 381-401.
- SCHMIDT, I.: Betriebspraktikum: Kritische Berufsorientierung - oder: Indoktrination durch die Realität des "Sachzwangs"? In: Westermanns Pädagogische Beiträge 37 (1985), S. 520-525.

18 Ausführlicher hierzu: Spiecker 1989 sowie Schreiner 1987.

- SCHMIDT, S.J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main 1987.
- SCHMIDTENDORF, H.: "Sachverstand" contra "Indoktrination"? Unternehmerische und gewerkschaftliche Bildungsarbeit an den Schulen. In: Frankfurter Hefte 38 (1983), S. 45-55.
- SCHREINER, G.: Kohlberg und das Problem der Indoktrination. In: Zeitschrift für Pädagogik, 21. Beiheft 1987, S. 84-86.
- SCHRENCK-NOTZING, C.: Charakterwäsche. Die amerikanische Besetzung in Deutschland und ihre Folgen. Stuttgart 1965.
- SCHWENK, B.: Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Frankfurt am Main 1974.
- SELYE, H.: Geschichte und Grundzüge des Streßkonzepts. In: Nitsch, J. (Hrsg.): Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern 1981, S. 163-187.
- SEMMER, N.: Streß. In: Handwörterbuch der Psychologie, hrsg. v. R. Asanger u. G. Wenninger. München/Weinheim 1988, S. 744-752.
- SNOOK, J. A.: Indoctrination and Education. London/Boston 1972a.
- SNOOK, J. A. (Ed.): Concepts of indoctrination. London/Boston 1972b.
- SPIECKER, B.: Indoktrination in Erziehung und Unterricht. In: Bildung und Erziehung 42 (1989), S. 347-357.
- STROSS, A. M.: Indoktrination. In: Pädagogische Grundbegriffe, hrsg. v. D. Lenzen, Bd. 1. Reinbek 1989, S. 722-726.
- THIESSEN, E. J.: Indoctrination and Doctrines. In: Journal of Philosophy of Education 16 (1982), S. 3-13.
- TOISCHER, W.: Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, hrsg. v. A. Baumeister, Bd. 2, Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik. München 1896.
- TRAPP, E. C.: Versuch einer Pädagogik. Bes. v. U. Herrmann. Paderborn 1977.
- TRAPP, E. C.: Vom Unterricht überhaupt. Bes. u. eingel. v. K. Schaller. Heidelberg [1787] 1964.
- WATZLAWICK, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München 1985.
- ZENKE, K. G.: Werterziehung zwischen Indoktrination und Emanzipation. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 35 (1983), S. 511-515.
- ZINNECKER, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim/Basel 1975.