

## Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff?

Annette M. Stroß

Im deutschen Sprachraum fand der Indoktrinationsbegriff in den 1960er Jahren Eingang in den allgemeinen Wortschatz. In der Folge der Übernahme des US-amerikanischen Begriffs erhielt der Begriff eine *politisch gefärbte und pejorative Bedeutung*: „Indoctrination“ diente in den USA in den 1930er Jahren zur Kennzeichnung der Vorgehensweise politischer Gegner, insbesondere des kommunistischen Regimes der UdSSR, sowie aus US-amerikanischer Perspektive nach 1945 zur denunzierenden Charakterisierung der Schulungsarbeit in der sowjetischen Besatzungszone. Seine politisch gefärbte und pejorative Bedeutung hat der Begriff im allgemeinen Sprachgebrauch bis heute beibehalten. Nachdem in der Bundesrepublik Deutschland das sog. Indoktrinationsverbot verfügt (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970) und Indoktrination seither vor allem als Problem eines die Schüler/innen gerade nicht zur Mündigkeit führenden Unterrichts betrachtet worden war, konnte Indoktrination nun – in der Aufarbeitung der deutsch-deutschen Geschichte – zu einem *der 'anderen' Seite* (jenseits der ehemaligen Mauer) *vorbehaltenen* (und damit weiterhin unpädagogischen) *Ausschlussbegriff* stilisiert werden.

Ein *pädagogisches*, an der Gegenwart orientiertes Verständnis von Indoktrination, so die These des vorliegenden Beitrags, zeichnet sich allerdings dadurch aus, dass der Begriff nicht länger projektiv zur Erhaltung und/oder Errichtung von Feindbildern verwendet und auf totalitäre Regimes oder Fragen des Religionsunterrichts<sup>1</sup> beschränkt wird, sondern dass der Blick vielmehr auf Indoktrination *als alltägliches Phänomen* gelenkt wird. In diesem Zusammenhang ist zwischen 'indoktrinärer' Absicht (bzw. Tendenzen) und 'indoktrinierender' Wirkung zu unterscheiden, ohne dass etwaige Diagnosen der (potentiellen) Wirkungslosigkeit indoktrinierender Bemühungen (bzw. Vorgaben) bereits dazu führen könnten, durch Verweise auf resistenzerzeugende Sozialisationsmuster in modernen Gesellschaften oder das 'Technologiedefizit' von Erziehung das Problem einfach beiseite zu schieben. Mit anderen Worten: Erst als *pädagogischer* Begriff kann Indoktrination als ein – durch das Wissen um bzw. das Bewusstsein

---

1 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Joachim Willems in diesem Band.

von Alternativen und die Konstruiertheit von Perspektiven – immer wieder zu relativierender Bestandteil pädagogischen Denkens und Handelns auch innerhalb demokratischer Gesellschaften gesehen werden.<sup>2</sup> Indoktrinäre Absichten beziehungsweise Tendenzen zeigen sich danach in der gegenwärtigen Fokussierung auf „Effizienz- und Effektivitätssteigerung des Lernens“ ebenso wie auch im „Schweigen“ [der Medien, A.S.] bei möglichen unmittelbaren kritischen Rückfragen“.<sup>3</sup>

Der vorliegende Beitrag rekonstruiert die Geschichte(n) des Indoktrinationsbegriffs (Teil 1 u. 2) und entwickelt im Anschluss daran Thesen für einen zukünftigen Umgang mit dem Indoktrinationsbegriff (Teil 3).

## 1 Vorgeschichte: Problemgenese im 17. und 18. Jahrhundert

So selbstverständlich die Abgrenzung zwischen Indoktrination und Erziehung<sup>4</sup> heute 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.

Der Wandel lässt sich im Übergang vom 17. zum 18. Jahrhundert beispielhaft anhand der Gegenüberstellung zweier Werke verdeutlichen: des „Poetischen Trichters“ von Georg Philipp Harsdörffer, um 1650 entstanden und als „Nürnbergischer Trichter“ bekannt geworden, sowie der Schriften Ernst Christian Trapps, hier vor allem „Vom Unterricht überhaupt“ und 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 bereits vom fortschreitenden Geiste der Auf-

<sup>2</sup> Vgl. hierzu auch die Beiträge von Agnieszka Dzierzbicka und Elisabeth Sattler sowie von Antje Stache in diesem Band.

<sup>3</sup> Vgl. hierzu den Beitrag von Konstantin Mitgutsch in diesem Band: 108/103.

<sup>4</sup> Im Verlauf der Untersuchung wird deutlich, dass historisch gesehen unterschiedliche pädagogische Begriffe für eine abgrenzende Beschreibung herangezogen worden sind, u.a. Erziehung, Bildung, Unterricht und Lernen.

klärung durchdrungen,<sup>5</sup> so doch in einigen zentralen Punkten voneinander unterscheidet.

### 1.1 Wissen „mit einem drechter eingieszen“

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: 424ff.). Entsprechend erscheint 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 einzugieszen“. Heute dient der – in Nürnberg erschienene – „poetische Trichter“ häufig als Beispiel für eine Form des Belehrens, besser: des „Einrichterns“ 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 der Metapher des Einrichterns, 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. Dabei wird das Erlernen von Kenntnissen und Fertigkeiten zunächst als Nachahmung, als „imitatio“ von Vorgefundenem betrachtet.<sup>6</sup>

Eine damit einhergehende fehlende Eigenständigkeit und Kreativität werden noch nicht als problematisch erfahren. Die Eigenständigkeit der Leistung scheint sich vielmehr – in einem zweiten Schritt – gleichsam selbstverständlich,

<sup>5</sup> Charakteristisch für die Bildungsvorstellungen des 17. Jahrhunderts ist insbesondere die Benennung auf die Muttersprache verbunden mit einer Suche nach allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Erziehung, wie sie auch bei Wolfgang Ratke und Johann Amos Comenius deutlich wird.

<sup>6</sup> „Das Gedicht/dahin dieses Buch meinsten Theils abzielet/hat eine grosse Vereinbarung mit di Mahlern. Ein Mahler aber muß anfänglich andere geringe Gemähle für die Hand nehmen/selbe nachzeichnen/die Freundschaft un Feundtschaft 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 Meisterstreich/die zierlichen Figuren/die natürlichen Beschreibungen/Wortgleichheit/Gegensätze ec. ablernen/und als dann seine Gedanken zu Raht ziehen ...“; Harsdörffer [1648-1653] 1969, 3. Teil: 36f. Vgl. hierzu auch Ratkes Grundsatz, dass der Schüler zuzuhören habe und weder zu reden noch zu fragen habe: „Omnia agat praeceptor“; vgl. Ratke 1967: 12-21.

automatisch, einzustellen.<sup>7</sup> Sie ergibt sich – auf einem fortgeschrittenen Niveau – im Anschluss an die erste Phase der Imitation (vgl. Ratke 1967: 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 nicht besteht. Mit anderen Worten: Der Vorwurf der Indoktrination dürfte hier auch deshalb nicht greifen, weil er einer ahistorischen Problemübertragung entspräche.<sup>8</sup>

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: 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.<sup>9</sup>

## 1.2 „Mit eignen Augen“ sehen lernen

Problematisiert und als ein – ausdrückliches – pädagogisches Anliegen formuliert wird der Übergang von der „imitatio“ zur Eigenständigkeit einer kritischen

7 „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 gemacht worden/als es gewesen“; Harsdörffer ebd.: 54. 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.

8 Tatsächlich trat der Anspruch auf eine notwendige Unterscheidung zwischen pädagogischer Tätigkeit und indoktrinierenden Maßnahmen 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 Entbildung seiner selbst zu empfangen.

9 So verknüpft Harsdörffer die Begriffe „Verstand“ und „Freiheit“ bereits in einer Weise miteinander, wie sie typisch für die – spätere – Aufklärungsepoche ist; vgl. Harsdörffer ebda.a.O.: 206. Es wird als selbstverständlich vorausgesetzt, dass Wissen nicht nur übernommenes Wissen ist, sondern vielmehr selbsttätig geordnet wird. Gleichfalls charakteristisch dürfte das für die pädagogischen Ideen z.B. Comenius' und Ratkes gewesen sein; die Bezeichnung „kritisch“ und „eigenständig“ haben damals natürlichfreilich noch nicht eine so weitreichende Bedeutung gehabt, wie sie uns heute selbstverständlich ist.gehabt.

Sichtweise erst später, so etwa bei Ernst Christian Trapp, in seinem „Versuch einer Pädagogik“.

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: 311).<sup>10</sup>

Nur auf diese Weise könne, so Trapp weiter, die Grundlage für die notwendige Toleranz innerhalb der Gesellschaft geschaffen werden.<sup>11</sup> Aus pädagogischer Sicht, und das heißt konkret: spätestens seit der Epoche der Aufklärungspädagogik, gehört die einander ausschließende Differenz damit zur vorherrschenden Betrachtungsweise – wenn auch nicht begriffsexplizit. Also: Wer indoktriniert, erzieht nicht, und umgekehrt! So 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. Bereits Trapp geht gegen diese Tätigkeit des Indoktrinierens vor, ohne freilich den Begriff zu verwenden.<sup>12</sup>

## 2 Geschichte: Begriffsvariationen im 20. Jahrhundert

### 2.1 Menschen „umerziehen“

Betrachtet man die Rolle von Indoktrination nach der begrifflichen Übernahme in die deutsche Sprache (nicht in die pädagogische Fachsprache!) in den 1960er Jahren, so ist folgendes festzustellen: Der Indoktrinationsbegriff erweist sich –

10 Interessanterweise findet sich in der pädagogischen Gegenwartsliteratur wiederum der Hinweis auf indoktrinierende Tendenzen bei Trapp, z.B. bei Schwenk 1974: 16.

11 „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 [1780] 1977: 312.

12 „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 Selbstdenker zu bilden. Vor-vergleichen, vor-unterscheiden und vor-entscheiden bildet Vorurteil und Nachbeter“; Trapp [1787] 1964: 25f.

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 Bezeichnung 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: 44). In der pädagogischen Fachliteratur fand sich der Indoktrinationsbegriff eher am Rande, unexpliziert, so zum Beispiel bei Hans-Jochen Gamm.<sup>13</sup>

Für andere Autoren schienen die Umerziehungsbemühungen der westlichen Alliierten selbst einen quasi-indoktrinierenden Charakter zu tragen (vgl. Schrenck-Notzing 1965).<sup>14</sup> „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: 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 „Indoktrinierung“, „Charakterwäsche“ oder „Propaganda“ versehen werden.<sup>15</sup>

Wir stehen hier also vor dem Dilemma, dass, sofern von den vermittelten Inhalten abstrahiert wird, jegliche Umerziehungsbemühungen als Indoktrinierung bezeichnet werden können.

## 2.2 Zur „Urteils- und Konfliktfähigkeit“ erziehen

Wenngleich in expliziter und systematischer Hinsicht in den fünfziger und sechziger Jahren noch nicht vorhanden, so bildete die Unterscheidung zwischen „guter“ Erziehung und „schlechter“ Indoktrinierung, im Sinne einer „Umerziehung“,

13 Gamm schreibt über Hitlers „Erziehungsarbeit“: „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 Indoktrinierung“; Gamm 1964: 47.

14 So lautete die Aufgabe der so genannten 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: 164.

15 Zur Unterscheidung zwischen Indoktrinierung, Gehirnwäsche, Manipulation, Propaganda u.a. Begriffen vgl. auch Stroß 1989: 724f.

doch bereits ein wichtiges Merkmal innerhalb der pädagogischen Debatte um „politische Bildung“ zur damaligen 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 (vgl. Groothoff 1957: bes. 30f.) wurde in den sechziger und siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts das so genannte Konfliktmodell für den politischen Unterricht entwickelt. Hier verbanden sich 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 Neuorientierung innerhalb der politischen Bildungsdebatte erkennen. Die Notwendigkeit zu Widerspruch und Zweifel – bei Trapp bereits in Ansätzen zwei Jahrhunderte zuvor formuliert – wurde erneut, und zwar radikaler denn je, hervorgehoben (vgl. Giesecke 1973: bes. 143/144). Die dargestellten Kompetenzen von Heranwachsenden: Demokratie- und Konfliktfähigkeit, behielten auch in den folgenden Jahren, im Rahmen der expliziten pädagogischen Debatte um Indoktrinierung, ihren zentralen Stellenwert.

## 2.3 Exkurs: „Indoktrinierung“ in der Pädagogik zwischen 1974 und 1989

Blickt man auf die pädagogische Theorie-Diskussion seit den 1970er Jahren bis 1989 im deutschsprachigen Raum zurück, so scheint Indoktrinierung in diesem Zeitraum kein zentrales Thema für Erziehungswissenschaftler/innen gewesen zu sein (vgl. hierzu auch Spiecker 1989: 347).<sup>16</sup> In der pädagogischen Diskussion taucht der Begriff in den sechziger Jahren erstmals auf (vgl. Gamm 1964: 47; vgl. hierzu auch Maier 1978: 185).

Die Untersuchung von Indoktrinationsvorstellungen (im Vergleich zu Vorstellungen über Erziehung, Bildung, Unterricht und Lernen) wird in der folgenden Analyse auf die ehemalige Bundesrepublik Deutschland, und auf den – in systematischer Absicht verwendeten – Indoktrinationsbegriff beschränkt.<sup>17</sup> Zu-

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

17 Für die folgende Auswertung wurden pädagogische Schriften, Monographien, Zeitschriften- und Sammelbandartikel aus verschiedenen Datenbanken, u.a. FIS-Bildung (Stand: Mai 1991) herangezogen. Dort lassen sich für den Untersuchungszeitraum von 1974 bis 1989 zwei Monographien sowie zwölf Artikel, zumeist aus pädagogischen Fachzeitschriften nachweisen, die den Indoktrinationsbegriff im Titel führen. – Mittlerweile enthalten FIS-Bildung und die Verbunddatenbank GBV für den Zeitraum 1970 bis 1989 elf weitere Einträge: Lott 1972; Strezelewicz 1974; Brüggemann 1974; Langmack 1974; Gerken 1975; Kolb 1980; Schörken 1981;

nächst soll dargelegt werden, inwiefern in den untersuchten Arbeiten eine Unterscheidung zwischen Erziehung und Indoktrination getroffen wird und worin diese Unterscheidung besteht. Anschließend wird die Frage nach der Plausibilität vorgelegter Begründungen sowie die Leistungsfähigkeit der Unterscheidung zwischen Erziehung und Indoktrination erörtert werden.

Die Auswertung der untersuchten 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.<sup>18</sup>

Für die vorliegenden Texte lässt sich festhalten, dass Erziehung und Indoktrination ausnahmslos als einander ausschließende, wenngleich zum Teil gemein-

Evers 1985; Schreiner 1986; Rathmayr 1987; Duchrow 1988. Nach Durchsicht der neu hinzugekommenen Literatur lassen sich die o.g. Analyseergebnisse in ihren wesentlichen Aussagen bestätigen; in der Mehrzahl der hier genannten Schriften, so auch in der 1974 veröffentlichten Monographie von Brüggemann, erfolgt keine explizite und systematische Auseinandersetzung mit dem Indoktrinationsbegriff.

18 So schreibt Karl Ernst Maier: „Indoktrination ... kennzeichnet eine Fehlform menschlicher Beeinflussung, die ... auf die Selbstentscheidung (! A.S.) des Individuums keine Rücksicht nimmt“; Maier 1978: 184. Für Hans Dörr heißt „Indoktrinieren ...: politische Sachverhalte bewusst einseitig dar[zustellen] in der Absicht, dem Schüler dadurch die eigene Position und das eigene Urteil (! A.S.) aufzunötigen“; Dörr 1983: 601. Heinz Bielefeldt definiert: „Indoktrinieren bedeutet, dass eine Überzeugung dauerhaft und unauslöschlich eingepägt (! A.S.) wird“; Bielefeldt 1982: 77. Und für Ben Spiecker bedeutet „indoktrinieren ... vorsätzlich (die Entwicklung der) kritische(n) Dispositionen der Studenten [zu] unterdrücken“; Spiecker 1989: 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 (1979: 120) lautet verkürzt: „Weder Absicht, noch Doktrin oder Methode“ entscheiden darüber, ob Unterricht (! A.S.) zur Indoktrination wird; entscheidend – so Reboul – sei vielmehr die Verkehrung der eigentlichen Ziele des Unterrichts, die anstelle des Erwerbs von selbständigem Denken, Urteilen und Verstehen bloße Reproduktion, Dogmen „sinnleere Formeln“ setzen würde; vgl. ebd.: 108.

sam auftretende Begriffe betrachtet wurden.<sup>19</sup> 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;<sup>20</sup> 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 den aufklärerischen Intentionen des Unterrichts quasi zwangsläufig entgegenstehen musste (vgl. Schwenk 1974: bes. 20; vgl. auch Schmidtendorf 1983; Schmidt 1985 sowie Zinnecker 1975).<sup>21</sup>

Im Rahmen 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 Schülerinnen und Schüler, in einer rezeptiv-passiven Haltung belassen wurden (vgl. hierzu auch Stroß 1989: 723). Führt man die in den einzelnen Artikeln getroffenen Aussagen über die verschiedenen Bereiche beziehungsweise Aspekte einer „Gefährdung durch Indoktrination“ zusammen, so zeigt sich die sehr weite Auslegung des Indoktrinationsbegriffes.

Schließlich erwies sich die Unterscheidung zwischen Indoktrinationsinhalten, -methoden und -zielen als relevant.<sup>22</sup> Vor allem unter Bezug auf Literatur aus dem angloamerikanischen Sprachraum (vgl. Snook 1972a, 1972b; vgl. auch Thiessen 1982) wurde die so genannte „Doktrin“, also der Inhalt, ins Zentrum einer Unterscheidung zwischen Erziehung und Indoktrination, genauer zwischen aufklärerischem und indoktrinierendem Unterricht, gerückt (vgl. Groh 1984; Reboul 1979: bes. 69f.) Der Vorwurf der Indoktrination wurde unter der Voraussetzung einer hier angenommenen inhaltlichen Priorität umfassend geltend ge-

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

20 Diese Tendenz zeigt sich u.a. auch in dem im Lehrplanrecht so bezeichneten Indoktrinationsverbot; vgl. Deutscher Juristentag 1981 sowie Nitzschke/Sandmann 1987: 32f.

21 Interessanterweise entspricht die Tendenz, Indoktrination entweder fast ausschließlich unter intentionalen oder 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 erfasst, wird Indoktrination im französischen Sprachraum als strukturell bedingt betrachtet und schließt eine Kritik an der Institution Schule stets mit ein; vgl. Snook 1972a, 1972b; Beehler 1985 sowie Reboul 1979. In der deutschsprachigen Literatur wurde indes eher auf den angloamerikanischen Begriff zurückgegriffen.

22 Dabei wurde die These von der Indoktrination durch Inhalte eher kritisch rezipiert.

macht, 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 Einwände von verschiedener Seite erhoben.<sup>23</sup> Alternativ wurde die Priorität des methodischen Aspekts hervorgehoben, indem – so wurde festgestellt – den Lernenden nicht ausreichend Gelegenheit gegeben wird, kognitive Möglichkeiten des Überprüfens und Beurteilens zu nutzen (vgl. Maier 1978: 185). Betont wurde, Indoktrination erfolge niemals zufällig, sondern sei stets intendiert (vgl. z.B. Spieker 1989: 350). – Neben dem Hinweis auf die methodische Problematik wurden schließlich die Ziele in den Fokus gerückt und als „wirkliches Kriterium der Indoktrination“ bezeichnet (Reboul 1979: 121).<sup>24</sup>

Während sich der „erzieherische Anspruch“ – inhaltlich – im „Anbieten pluraler Weltanschauungen, Normen und Werte“ ausdrückte, äußerte sich Indoktrination im Verbreiten von „Überzeugungen“ mit dem „Status nichtfalsifizierbarer oder offener 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 fehlende Bewusstsein von bestehenden Herrschaftsstrukturen hin und postulierte ein kritisches „Hinterfragen“ derselben. Indoktrination wurde hier also einem Begriff von Erziehung gegenübergestellt, der sich aus dem Postulat der Aufklärungspädagogik herleitet: Erziehung zur Mündigkeit und Selbstbestimmung des Menschen. Festhalten lässt sich, dass keine positiven Aussagen über nicht indoktrinierende Erziehungsmittel/-methoden gemacht wurden (vgl. auch Spieker 1989: 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).

23 So wurde etwa die Darstellung eines Sachverhalts als „objektiv gegebene Tatsache“ selbst bereits wieder als Indoktrination bezeichnet, z.B. Maier 1978: 184f.; oder es wurde der Anspruch auf Wertfreiheit als in der Praxis letztlich nicht durchführbar betrachtet, z.B. Schmidendorf 1983: 54; schließlich wurden indoktrinative Tendenzen als abträglich für eine „emanzipatorische Werterziehung“ gesehen, Zenke 1983: 515; vgl. auch Lorenz 1987.

24 Reboul 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 Reboul 1979: 120-132.

#### 2.4 „Indoktrinieren“ als Absicht totalitärer Systeme (Pädagogik nach 1989)

Nach dem Zusammenbruch des Sowjetregimes und dem Mauerfall wird der Indoktrinationsbegriff innerhalb des deutschen pädagogischen Diskurses neu aufgegriffen. Dieser Zeitraum bildet gleichsam eine zweite Phase der pädagogischen Diskussion zur Indoktrination. Anstelle der ‘alten’ Diskussion zur notwendigen Mündigkeit und Kritikfähigkeit von Schülerinnen und Schülern dient der Indoktrinationsbegriff nach 1989 vornehmlich der kritischen Diskussion von Erziehung und Unterricht innerhalb totalitärer Systeme (DDR und Nationalsozialismus). Darüber hinaus findet der Indoktrinationsbegriff – und zwar mit steigender Tendenz – Verwendung bei der Diskussion von Fragen der religiösen (u.a. islamischen) Erziehung und des Religionsunterrichts. Werden die beiden ersten Themenfelder separat betrachtet, zeigt sich bei den zwischen 1990 und 2006 veröffentlichten pädagogischen Schriften (20 Monographien, Sammelband- und Zeitschriftenartikeln)<sup>25</sup> eine annähernde Gleichverteilung.<sup>26</sup>

Charakteristisch für die neue Diskussion zur Indoktrination ist die (frühe) Position Günter Schreiners<sup>27</sup>, der mit einer für den nachfolgenden Diskurs typischen Dichotomisierung arbeitet: nämlich der Unterscheidung zwischen offenen (demokratischen) vs. geschlossenen (totalitären) Gesellschaften. Dieser Unterscheidung entspricht die dichotome Zuordnung von Indoktrination als Kennzeichen geschlossener Gesellschaften vs. (einer als ‘dialogorientiert’ bezeichneten) Erziehung als Merkmal offener Gesellschaften (vgl. Schreiner 1992: 194f.).

In Abweichung zur einschlägigen pädagogischen Fachliteratur der 1970er und 1980er Jahre ist allerdings der explizite Bezug auf das Stufenmodell moralischer Entwicklung nach Kohlberg, wie er sich bei Schreiner vor und nach 1989 zeigt (vgl. Schreiner 1987, 1992), nicht mehr charakteristisch für den Diskurs zur Indoktrination in totalitären Systemen.<sup>28</sup> So wurde das Ziel der dialogischen Moralerziehung hier vor allem in einer moralischen Urteils- und Kommunikationskompetenz gesehen, an deren Beginn eine „subjektbezogene Wertklärung“ (ebd.: 198) stehen und deren Ziel die gemeinsame Festlegung von Regeln wie

25 Für die folgende Auswertung wurde auf Titelnennungen in der Datenbank FIS-Bildung (Stand: Oktober 2006) zurückgegriffen. Eine Reihe weiterer pädagogischer Projekte sowie daraus resultierende Schriften, die sich mit Indoktrination in totalitären Systemen beschäftigen haben, z.B. Leschinsky/Kluchert 1998, Gruner/Kluchert/Leschinsky 1999, ist in nachfolgenden Beiträgen dieses Bandes – vor allem bei Henning Schluß und Elena Demke – ausgewertet worden.

26 Hierbei kommt der thematischen Befassung mit Indoktrination in der DDR bereits ein leichtes Übergewicht zu (7:6:5 im Verhältnis DDR, religiöse Erziehung, Nationalsozialismus).

27 Der vorliegenden Analyse nach ist Schreiner der einzige Autor, der sich am pädagogischen Diskurs zur Indoktrination in der Zeit vor und nach 1989 beteiligt hat.

28 Indoktrinative Moralerziehung wird bei Schreiner (1992: 196) als auf der Stufe der „verinnerlichte(n) Fremdbestimmung“ stehend gedeutet: „Voraussetzung ... ist ... eine Weltanschauung, die unumstößlich festlegt, was gut und böse ist“; ebd.: 195.

auch Lösung von Konflikten sein soll, und zwar unter der für die Adressatinnen und Adressaten maßgeblichen gemeinsamen Fragestellung: „Für welche Werte sollen wir *uns* entscheiden, wenn mehrere Werte miteinander konfliktieren?“ (ebd.: 199). Die Grenzen der dialogischen Moralerziehung wurden dabei sowohl als an das Alter von Kindern gebunden betrachtet, wie auch an die institutionenübergreifende Wirkung einer im schulischen Kontext umsetzbaren dialogischen Moralentwicklung; denn – so Schreiner in Anlehnung an Edelstein – das Risiko „erscheint doch unübersehbar, dass die in einer Gerechten Schulgemeinschaft vermittelte Moral für die SchülerInnen segmentär bleibt, also nur für den Raum Schule Gültigkeit besitzt“ (ebd.: 204).

Als weitere Besonderheit des Diskurses zur Indoktrination in totalitären Systemen nach 1989 zeigt sich, dass Literatur- sowie Sachbezüge auf die im Fachdiskurs zwischen 1974 und 1989 erarbeiteten und diskutierten systematischen Unterscheidungen kaum vorhanden sind.<sup>29</sup>

Schließlich zeigt sich die ebenfalls neue – und hauptsächlich an die Auswertung autobiographischer Literatur gebundene – Tendenz, neben der dichotomen Unterscheidung von Indoktrination in geschlossenen (totalitären) Systemen vs. Erziehung in offenen (demokratischen) Systemen, zugleich die Wirksamkeit indoktrinierender Maßnahmen unter totalitären Bedingungen zu relativieren.<sup>30</sup>

Den Rückblick abschließend kann deshalb festgestellt werden: Wurden in der ersten, mehrheitlich auf die Frage nach Indoktrination an westdeutschen Schulen bezogenen, Diskussionsphase (1974-1989) vor allem Indizien für offene wie auch latente Indoktrination im diesseitigen Bildungssystem gesucht und blieb die Frage nach der faktischen Wirksamkeit indoktrinärer Bemühungen dabei im Hintergrund (vgl. kritisch hierzu Stroß 1994: 64ff.), wird in der zweiten Diskussionsphase (1990 bis zur Gegenwart) mit der nun vorherrschenden Frage

29 Allerdings gibt es Ausnahmen, wie das anspruchsvolle wie innovative Herangehen durch die systematische Analyse von in der DDR in den 1950er Jahren veröffentlichten Fotografien, vgl. Wünsche 1996 u.a. sowie das dazugehörige, an der Humboldt-Universität zu Berlin angesiedelte DFG-Projekt „Umgang mit Indoktrination: Erziehungsintentionen, -formen und -wirkungen in deutschen ‚Erziehungsstaaten‘“ von Konrad Wünsche, Ulrike Mietzner, Ulrike Pilarczyk und Heinz-Elmar Tenorth.

30 „In den Schulerinnerungen der Schriftsteller“, so schreibt Heinz-Elmar Tenorth, „wird die Brüchigkeit dieser Annahme [dass sich schulische Lernzumutungen und die gesellschaftlich-biographische Erfahrung der Lernenden einander bruchlos anpassen lassen] eindeutig sichtbar, sowohl im Blick auf die außerschulische Lebenswelt als auch im Blick auf Schule als Lebenswelt eigener Art“; Tenorth 1995: 345. Ein frühes Indiz für den hier vorgenommenen Perspektivenwechsel liefert der Beitrag von Hans-Peter Füssel, der nämlich moniert, die aktuellen Rechtsauffassungen zum Indoktrinationsverbot an Schulen hätten sich „des erziehungswissenschaftlichen Sachverständes ... bedienen sollen“, um zu klären wie „eigentlich die Meinungsbildung bei Schülern und Schülerinnen“ verläuft und wie diese „auf ‚Indoktrination‘ reagieren“ statt die Wirksamkeit indoktrinierender Maßnahmen einfach zu unterstellen; vgl. Füssel 1990: 10.

zur Indoktrination in totalitären Systemen die (tendenzielle) Effektivität indoktrinärer Bemühungen hervorgehoben – und dies bei gleichzeitiger Dichotomisierung auf der Systemebene durch die Unterscheidung von indoktrinierenden (totalitären) und nichtindoktrinierenden (demokratischen) Gesellschaften.

Festhalten lässt sich, dass die pädagogische Debatte im Rekurrenzen auf Feindbilder und im Erzeugen dichotomer Unterscheidungen auf Systemebene sich auch nach 1989 gewissermaßen weiterhin an alten (politischen) Mustern abgearbeitet hat und solchermaßen durch ein überholtes Verständnis geprägt ist.<sup>31</sup> Gleichzeitig sind hier jedoch bereits die Weichen für ein neues – pädagogisches – Verständnis von Indoktrination gestellt worden.

### 3 Nach dem ‘Ende der Geschichte’: Indoktrination als Teil pädagogischer Bemühungen

In eine so zu bezeichnende dritte Phase würde die pädagogische Diskussion zur Indoktrination eintreten können unter Bedingungen einer *Entdichotomisierung*, *Veralltäglicung* und *Empirisierung* des Begriffs. Dabei gälte es nicht, den Indoktrinationsbegriff (in einem schlechten Sinne) zu entpolitisieren – ein solches Vorgehen würde den Begriff vielmehr geschichtsblied werden lassen und den gesellschaftlich-politischen Kontext pädagogischer Diskurse vernachlässigen –,<sup>32</sup> sondern es gälte vielmehr, ihn aus alten (politischen) Freund-Feind-Schemata herauszulösen und ihn als einen *pädagogischen* Begriff zu entwickeln. Das hieße: Indoktrination als alltäglichen Bestandteil wie auch als Gefährdungspotential pädagogischen Denkens und Handelns in offenen demokratischen Gesellschaften neu zu beleuchten, Indoktrination als graduelle Kategorie zu betrachten und in diesem Zusammenhang Operationalisierungskriterien für die Untersuchung von Indoktrination im pädagogischen Denken und Handeln zu entwickeln. Mit dem systematischen Anspruch wie auch der Frage nach der (latenten) Gefährdung durch Indoktrination innerhalb demokratischer Gesellschaften würde auf die Diskussion aus der ersten Phase (1970er Jahre bis 1989) zurückgegriffen, mit der Frage nach der tatsächlichen Wirksamkeit von Indoktrination würde zugleich der zweiten Phase (seit 1990 bis zur Gegenwart) Rechnung getragen werden können, hier allerdings ohne die dichotomen Makroschemata länger zu bedienen. Vor

31 So sehr die Begründung Heinz-Elmar Tenorths (1996: 342) auch einsichtig ist, wonach „Indoktrination ... gegenwärtig allein negativ besetzt [ist], und wohl aus verständlichen Gründen“, weil „die Erfahrung des 20. Jahrhunderts ... dazu ebenso beigetragen haben [dürfte] wie die Diskussion über totalitäre Gesellschaften seit 1989“, so problematisch ist doch die Verlängerung eben dieser negativen Konnotation ins 21. Jahrhundert hinein.

32 Zum Verhältnis von Pädagogik und Politik vgl. auch die systematische Analyse von Heid 1991.

diesem Hintergrund wäre ein explizit pädagogischer Indoktrinationsbegriff nach dem 'Ende der Geschichte' (d.h. nach dem Zusammenbruch des Sowjetregimes und der zugehörigen alten Feindbilder) anhand folgender Thesen zu entwickeln:

1. „Indoktrination“ ist Bestandteil eines jeden pädagogischen Denkens und Handelns in demokratischen Gesellschaften.<sup>33</sup>
2. Gegenüber dem programmatischen Verbot und der Proklamation des vorhandenen Gefährdungspotentials in demokratischen Gesellschaften innerhalb der Diskussion der siebziger und achtziger Jahre des 20. Jh. ist „Indoktrination“ als Merkmal offener Systeme im Anschluss an die Methodendiskussionen in den 1990er Jahren verstärkt (qualitativ wie auch quantifizierenden) empirischen Untersuchungen zugänglich zu machen.
3. Überprüft werden müssen in diesem Zusammenhang die Verwendungsmöglichkeiten bereits eingeführter Unterscheidungen. Als Bestandteil pädagogischen Denkens und Handelns in demokratischen Gesellschaften dürfte „Indoktrination“ vor allem als latente und strukturelle Kategorie (hier: gegenüber der 'absichtsvollen und zielgerichteten Bewußtseinsvergewaltigung') relevant sein.<sup>34</sup> Wichtig dürfte auch die Unterscheidung von Inhalten, Methoden, Medien und Zielen (seit den 1970er Jahren)<sup>35</sup> sowie von Absichten und Wirkungen (seit den 1990er Jahren) sein.
4. Anhand verschiedener, ineinander *verschränkter* Differenzierungskategorien müssen die Möglichkeiten wie auch die Grenzen der operativen Verflüssigung und (nachfolgenden) empirischen Untersuchung von „Indoktrination“ überprüft werden (hier z.B. die Unterscheidung von doktrinalen Inhalten, indoktrinären Absichten/Methoden/Zielen, indoktrinierenden Wirkungen; individueller, interaktiver, institutioneller, gesellschaftlicher Ebene).
5. Neben Erziehung (Bildung, Unterricht, Lernen) ist der Blick *in* der pädagogischen Diskussion (wieder) stärker auf Sozialisationsprozesse zu richten,

33 Tenorth sieht das ähnlich, wenn er schreibt, dass die „scharfe Abgrenzung von Erziehung und Indoktrination Mühe [macht]: In beiden Fällen geht es um die Einwirkung der (meist älteren) Generation auf die jüngere, in beiden Fällen ist diese Einwirkung mit der Absicht des Einwirkenden verbunden, die psychischen Dispositionen und den erstrebten Habitus des Adressaten dauerhaft zu beeinflussen, und zwar – aus der Perspektive des Einwirkenden – zum Besseren“; Tenorth 1996: 344.

34 Geschlossene Systeme (wie z.B. religiöse Sekten) innerhalb demokratischer Gesellschaften werden hierbei nicht berücksichtigt.

35 Problematisiert worden ist bereits in der didaktischen Diskussion der sechziger und siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts die Trennung von Ziel/Inhalt und Methode/Medium. Demgegenüber ist die wechselseitige Abhängigkeit aller Faktoren anhand der Formulierung von der „durchgehenden Interdependenz“ beziehungsweise des „didaktischen Implikationszusammenhangs“ hervorgehoben worden; vgl. z.B. Heimann u.a. 1966; Blankertz 1980: 98f.

um strukturelle Indoktrinationstendenzen (z.B. durch Schule, Medien) als Merkmal offener Systeme erfassen zu können (vgl. Zinnecker 1975).

6. Weiterhin sind gesellschaftliche Interessen (z.B. ökonomistische Leitbilder), bewusste Zielsetzungen und Programme von Institutionen wie auch die (latenten) Wünsche und subjektiven Beweggründe<sup>36</sup> auf verschiedenen Ebenen zu untersuchen.
7. In diesen Zusammenhang gehören auch Untersuchungen zu den Resilienz-faktoren (z.B. durch das Gewähren individueller Handlungsspielräume in Institutionen) und den pädagogischen Einflussmöglichkeiten (etwa durch die erfolgreiche Vermittlung von Kompetenzen wie Entscheidungsfähigkeit, Toleranz) zur Vermeidung von „Indoktrination“.
8. Darüber hinaus müssen aktive (inter)subjektive Strategien im Umgang mit „Indoktrination“ untersucht werden (z.B. Ignorieren, Opponieren, Funktionalisieren). Gefragt werden muss beispielsweise, warum Jugendliche die ihnen unter politisch freiheitlichen Bedingungen (prinzipiell) gegebenen Denk- und Handlungsspielräume nicht nutzen und welche Hemmnisse sich zeigen (z.B. familiäre Bedingungen, schulischer, beruflicher Kontext, Bildungsniveau, individuelle Bewertungsmuster, Bewältigungsstrategien, Gruppenzugehörigkeiten, individuelle Identifikationswünsche und -zwänge).
9. Das heißt: Der pädagogische Indoktrinationsbegriff ist als objektiv wie auch (inter)subjektiv bedeutsame Kategorie zu generieren, wobei strukturelle Bedingungen, Interaktionsprozesse wie auch die (inter)subjektive Wirksamkeit von „Indoktrination“ in den Blick genommen werden müssen.
10. Als empirisch-pädagogische Kategorie kann „Indoktrination“ zugleich nicht länger entlang dichotomer Ausschlusskategorien entworfen werden.<sup>37</sup> Problematisiert und der empirischen Untersuchung zugeführt werden müssen stattdessen indoktrinative 'Anteile' oder 'Momente' im pädagogischen Denken (z.B. in Erziehungs- und Bildungsprogrammen, Leitbildern) und Handeln (z.B. im schulischen Unterricht).<sup>38</sup>

36 Vgl. hierzu ausführlicher Stroß 1994: 64ff.

37 Bei Klaus Mollenhauer (1996: 34) heißt es hierzu entsprechend: „Jeder Erziehungsvorgang wimmelt gleichsam von Indoktrinationen, das heißt von Lehren, deren Vermittlung nicht immer gleich schon mit den möglichen Zweifeln ausgestattet wird. Derartiges reicht, im Normalfall, weit in das Jugendalter hinein, und es gehört zum Normalfall jeder Erziehung.“ Seine – meines Erachtens für einen zeitgemäßen Umgang mit dem Indoktrinationsbegriff sinnvolle, weil eben nicht länger auf 'Feindbilder' rekurrierende – Empfehlung lautet deshalb „mit den 'leitenden Begriffen' gleichsam liberal um[zugehen], d.h. so, dass sie ihrer normativen Implikate ledig sind und deshalb nicht mehr dichotomisch ausgelegt werden müssen“; ebd.: 36.

38 Heinz-Eimar Tenorth erklärt hierzu, es gelte auf diesem Wege, „die Wirkungsweise der Erziehung, ihre Eigenlogik präziser als bisher“ zu erhellen; Tenorth 1995: 349.

11. Solchermaßen erweist sich der pädagogische Indoktrinationsbegriff zugleich als graduelle Kategorie. Das heißt: Potentielle Gefährdungen beziehungsweise Resistenzen (sog. Resilienzfaktoren) von Einzelnen, Gruppen usw. können danach – zumindest modellhaft – aus der Verflechtung und dem Zusammenwirken einzelner Elemente einschließlich kontextueller Bedingungen dargestellt werden. Bedeutsam sind sowohl überdauernde Strukturmomente (zu denen beispielsweise auch Wiederholungen und Dauerhaftigkeit gehören) ebenso wie institutionelle und (inter)subjektive Prozessstrukturen (in diesen Zusammenhang gehört z.B. auch die Frage nach der Reversibilität indoktrinativer Prozesse).
12. Gegenüber einer reduktionistischen Betrachtung von Inhalten oder Methoden beziehungsweise Mitteln oder Zielen oder vorgegebenen Strukturen als jeweils ausschlaggebenden Faktoren ist eine Sichtweise zu bevorzugen, die Prozesse der wiederholten oder dauerhaften Minimierung von Differenzen (Pluralität, Vielfalt) in den Blick nimmt. „Indoktrination“ erweist sich solchermaßen als eine Prozesskategorie innerhalb offener Gesellschaften, die auf Schließungstendenzen (und damit zugleich den Übergang vom Inhalt zur Form)<sup>39</sup> auf unterschiedlichen Ebenen wie auch Ebenen übergreifend verweist und die in der Regel begleitet ist von der Entstehung dichotomer Denkmuster („Schwarz-Weiß-Malerei“, Feindbilder).<sup>40</sup>
13. In diesem Zusammenhang sind Modellvorstellungen und Theorien zu kognitiven, moralischen und neurophysiologischem Entwicklungsprozessen von Kindern und Jugendlichen ebenso zu berücksichtigen wie auch deren kritische Diskussion (hier z.B. bezogen auf das Stufenmodell von Kohlberg oder die Diskussion zur Willensfreiheit in der neueren Hirnforschung).<sup>41</sup>

39 Im Prozess der Schließung beginnt die Form den Inhalt dergestalt zu dominieren, dass die (methodische) Reduktion der Inhalte dem indoktrinären Element die (neue) Form verleiht; vgl. hierzu Harney/Strittmatter 1994.

40 Als Prozesskategorie lässt sich der Indoktrinationsbegriff schließlich abgrenzen gegenüber dem in erster Linie durch Strukturmerkmale gekennzeichneten (und nicht zuletzt deshalb für die erziehungswissenschaftliche Diskussion vergleichsweise weniger relevanten) Ideologiebegriff. Der hier entwickelte Umgang mit dem Indoktrinationsthema (Alltäglichkeit des Phänomens vs. Konstruktion von Feindbildern etc.) lässt sich gleichwohl auf den Umgang mit 'Ideologien' applizieren.

41 erinnert sei in diesem Zusammenhang an die (frühe) Stellungnahme Kohlbergs zur Indoktrination während der ersten pädagogischen Diskussionsphase: „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, cheating, and aggression and in a context wherein one cannot wait until children reach the fifth stage to deal directly with moral behavior.“ Kohlberg 1978: 15/18; ausführlicher hierzu: Spiecker 1989 sowie Schreiner 1987.

Als pädagogischer Begriff ist „Indoktrination“ darüber hinaus – stärker als bisher – als multidimensionales, historische und interdisziplinäre Perspektiven berücksichtigendes Konstrukt zu entwerfen, z.B. entlang der 'Bildsamkeit' als anthropologische Voraussetzung für Indoktrination, unter Einbeziehung der Diskussionen zum „Menschen“ und der subversiven Funktionen von Gelächter, Witz und Ironie (vgl. Kamper/Wulf 1986; vgl. auch Rorty 1992), entlang einer philosophisch-dialektischen Betrachtungsweise, die beispielsweise deutlich macht, dass die Proklamation von Freiheitsansprüchen selbst wiederum einen Zwangscharakter tragen kann (z.B. in der Festlegung auf antiautoritäre Erziehung als Erziehungsprogramm) und umgekehrt (z.B. in eindeutigen Zielvorgaben/Programmen, denen sich der einzelne aber nicht anschließen muss), in kritisch-soziologischer beziehungsweise interaktionstheoretischer Perspektive, die die Eingebundenheit des Einzelnen in Habitus determinierende Strukturen betont beziehungsweise die Elemente von Reversibilität, Reflexivität und Symmetrie als Ziel pädagogischer Prozesse hervorhebt, sowie in pädagogisch-skeptischer Absicht, durch die das Wissen um bzw. das Bewusstsein von Alternativen und die Konstruiertheit von Perspektiven als Voraussetzung pädagogischen Denkens und Handelns beleuchtet wird. Erst auf diese Weise können drohende Engführungen (!) des Blicks durch empirisierende und operationalisierende Verfahren vermieden werden. Ein solchermaßen geschärftes und entdichotomisierendes pädagogisches Indoktrinationsverständnis kann auch für die gegenwärtigen öffentlich-politischen Debatten fruchtbar gemacht werden, um nämlich ein deutliches Gegengewicht zu erzeugen zu den Tendenzen, neue Feindbilder (wie z.B. den Islam) zu konstruieren.

## Literatur

- Adorno, T. W. (1962): Theorie der Halbbildung. In: Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: *Sociologica*. Reden und Vorträge, Frankfurt a. M.: 168-192.
- Apel, H.-J. (2000): „Dein größter Erzieher, deutsches Volk, heißt Adolf Hitler“. Schule als Stätte der Indoktrination. In: Kirk, S. (Hrsg.): *Schule und Geschichte*. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart. Festschrift für Rudolf W. Keck zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn/Obb: 207-223.
- Beehler, R. (1985): The Schools and Indoctrination. In: *Journal of Philosophy of Education*, 19: 261-272.
- Behrmann, G. C. (1997): Staatsbürgerkunde in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen der politischen Indoktrination im Schulunterricht. In: *Erinnerung für die Zukunft*. Bd 2. Das DDR-Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart. Ludwigsfelde-Struveshof: 71-86.
- Benner, D./Merkens, H./Schmidt, F. (Hrsg.) (1996): *Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel*. Erste Ergebnisse aus der DFG-Forschergruppe. Berlin.

- Benner, D./Merkens, H./Gatzemann, T. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Neue Ergebnisse aus der eingerichteten DFG-Forschergruppe. Berlin.
- Bielefeldt, H. (1982): Indoktrination. In: Konzepte der Pädagogik, hrsg. v. E. Groß, Erziehungsziele: Selbstformung – Verantwortung. Düsseldorf: 76-84.
- Blankertz, H. (1980 [1969]): Theorien und Modelle der Didaktik. München.
- Brade, A. C./Rhode-Juechtern, T. (1991): Das völkische Lied. Eine annotierte Quellensammlung zur NS-politischen Indoktrination der Jugend durch Musik. Bielefeldt.
- Brüggemann, W. (Hrsg.) (1974): Bildung oder Indoktrination? Recklinghausen.
- Bungenstab, K. E. (1970): Umerziehung zur Demokratie? Reeducation-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949. Düsseldorf.
- Comenius, J. A. (1947): Grosse Unterrichtslehre. Ausgew. u. eingel. v. J. Lindner. Berlin/Leipzig.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Deutscher Juristentag (1981): Schule im Rechtsstaat, Band 1, Entwurf für ein Landesschulgesetz, Bericht der Kommission Schulrecht. München.
- Deutsches Wörterbuch v. J. u. W. Grimm, Bd. 22. München [1885] 1984.
- Dingeldey, E./Giese, D. (Hrsg.) (1983): Rahmenrichtlinien: Erprobung – Evaluation – Revision, Materialien zur Schulentwicklung, H. 3. Wiesbaden.
- Dohmen, G. (1964): Bildung und Schule. Bd. 1: Der religiöse und der organologische Bildungsbegriff. Weinheim.
- Dörr, H. (1983): Aufklärung oder Indoktrination. Friedenserziehung durch die Bundeswehr. In: Lehrerzeitung Baden-Württemberg 37: 601.
- Duchrow, U. (Hrsg.) (1988): Die Bundeswehr im Schulunterricht. Ein Prozess gegen Indoktrinierung. Baden-Baden.
- Eckert, R. (1997): Zwischen Wissensvermittlung und Politindoktrination. In: Häder, S./Tenorth, E. (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: 129-133.
- Encyclopedia of Modern Education (1943), ed. by H. N. Rivlin u.a.. New York.
- Evers, C.-H. (1985): Das Institut, der Konflikt, das Buch. Indoktrination durch Lehrmittel Kontroverse über ein Schulbuch zum 8. Mai. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 37: 526-530.
- Füssel, H.-P. (1990): Von Lehrern, die indoktrinieren. In: Schul-Management 21: 9-10.
- Gamm, H.-J. (1964): Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München.
- Garz, D. (1980): Zum neuesten Stand von Kohlbergs Ansatz der moralischen Sozialisation. In: Zeitschrift für Pädagogik 26: 93-98.
- Gatzemann, T. (2003): Das Projekt der ideologisch-verwissenschaftlichten Menschenbildung. Bildungstheoretisch-problemgeschichtliche Analysen zu Indoktrination und politischer Bildung in Deutschland zwischen 1945 und 1970. Berlin/Frankfurt a. M.
- Gerken, A. (1975): Emanzipation oder Indoktrination? Didaktische Überlegungen zum Angebot der Politischen Lyrik in Schullesebüchern. Oldenburg.
- Giesecke, H. (1973): Didaktik der politischen Bildung. München.
- Groh, B. M. (1984): Lehrer und Jugendreligionen. Zwischen Indoktrination und Religionsfreiheit. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 32: 109-115.

- Groothoff, H.-H. (1957): Vom rechten Selbstverständnis des Lehrers als eines politischen Erziehers. Braunschweig.
- Gruner, P./Kluchert, G./Leschinsky, A. (Hrsg.) (1999): Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der 'Fall DDR'. Weinheim.
- Günter, D. (1985): Sie entfremden unsere Kinder. Das Elternrecht und die Überwindung des ideologischen Missbrauchs der Schule. Sankt Ottilien.
- Harney, K./Strittmatter, V. (Hrsg.) (1994): Methode und klinisches Wissen. Die Konstruktion des virtuellen Teilnehmers als erwachsenenpädagogische Wissensform. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München: 185-200.
- Harsdörffer, G. P. (1969 [1648-1653]): Poetischer Trichter. Darmstadt.
- Heimann, P. u.a. (1966): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover.
- Heid, H. (1991): Pädagogik und Politik. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: 281-289.
- Heitger, M. (Hrsg.) (1969): Erziehung oder Manipulation. Die Problematik der Erziehungsmittel. München.
- Hörz, H. E./Hörz, H. (2003): Individualitätsentwicklung contra Indoktrination? In: Kirchhöfer, D./Neuner, G./Steiner, I./Uhlig, C. (Hrsg.): Kindheit in der DDR – Die gegenwärtige Vergangenheit. Frankfurt a. M.: 49-65.
- Kamper, D./Wulf, C. (Hrsg.) (1986): Lachen – Gelächter – Lächeln. Reflexionen in drei Spiegeln. Frankfurt a. M.
- Kohlberg, L. (1978): Moral Education Reappraised. In: The Humanist, Nov./Dec.: 13-15.
- Kolb, U. (1980): Wer indoktriniert eigentlich? In: Sexualpädagogik 8: 28-29.
- Lange-Quassowski, J.-B. (1979): Neuordnung oder Restauration? Opladen.
- Langmack, A. (1974): Emanzipation oder Indoktrination? Didaktische Überlegungen zur Behandlung von ‚engagierter Literatur‘. Oldenburg.
- Lehmann, J. (1997): Handlungsorientierung und Indoktrination in der Umweltpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 43: 631-636.
- Lersch, P. (1969): Zur Psychologie der Indoktrination. Sitzungsberichte der Bayerischen Akademie der Wissenschaft, H. 3, München.
- Leschinsky, A./Kluchert, G. (1998): Glaubensunterricht in der Säkularität. In: Kluchert, G. (Hrsg.): Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945-1990. Weinheim: 1-113.
- Lichtenstein, E. (1966): Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhardt bis Hegel. Heidelberg.
- Lorenz, U. (1987): Werterziehung zwischen Selbstbestimmung und Indoktrination. In: LehrerJournal. Hauptschulmagazin 2: 7-10.
- Lott, J. (1978): Religion in der Berufsschule: Indoktrination und Schulpolitik in der berufs- und religionspädagogischen Theorie und Praxis. Hamburg.
- Maier, K. E. (1978): Indoktrination. In: Pädagogisches Taschenlexikon. Regensburg: 184-186.
- Mogultay, C. (2002): Religionsfreiheit oder Indoktrination. In: Neue deutsche Schule 54: 13-15.



- Mollenhauer, K. (1996): Anmerkungen zum Zwischenbericht „Umgang mit Indoktrination: Erziehungsintentionen, -formen und -wirkungen in deutschen ‚Erziehungsstaaten‘. In: Benner, D./Merkens, H./Schmidt, F. (Hrsg.): *Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Erste Ergebnisse aus der DFG-Forschergruppe*. Berlin: 33-39.
- Nitzsche, V./Sandmann, F. (1987): *Handbuch für den politischen Unterricht*. Stuttgart.
- Patett, R. (2000): Zwischen Indoktrination und Tradition. Richtlinien und Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen Schleswig-Holsteins zur Zeit des Nationalsozialismus und ihre Umsetzung durch die Lehrerschaft. In: *Informationen zur schleswig-holsteinischen Zeitgeschichte*, H. 37: 42-65.
- Pöhlmann, H. G. (1993): Indoktrination oder Freiraum? Zur Debatte um die Ablösung des konfessionellen Religionsunterrichts durch einen neutralen Religionskundeunterricht. In: *Loccumer Pelikan*: 34-36.
- Radt, J. (1998): Indoktrination der Jugend im NS-Regime. Geschichte im „Dritten Reich“ am Beispiel der Zeitschrift „Wille und Macht“. Frankfurt a. M.
- Rathmayr, B. (1987): Lernen, das uns ändert. Kulturkritisches Lernen jenseits von Indoktrination und Populismus. In: *Weiterbildung an der Universität*: 95-147.
- Ratke, W. (1967): *Kleine pädagogische Schriften*, hrsg. v. K. Seiler. Bad Heilbrunn.
- Reboul, O. (1980): *Indoktrination. Wenn Denken unterdrückt wird*. Freiburg.
- Reiher, D. (2003): Religion und Kindheit. In: Kirchhöfer, D./Neuner, G./Steiner, I./Uhlig, C. (Hrsg.): *Kindheit in der DDR – Die gegenwärtige Vergangenheit*. Frankfurt a. M.: 67-80.
- Rorty, R. (1992): *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt a. M.
- Rosina, H.-J. (1989): *Faszination und Indoktrination: Beobachtungen zu psychischen Manipulationspraktiken in totalitären Kulturen*. München.
- Schaarschmidt, I. (1931): *Der Bedeutungswandel der Worte „bilden“ und „Bildung“ in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder*. Königsberg.
- Schlott, W. (1983): Selbstfindung statt Indoktrination: Sozialistische Erziehungswirklichkeit im Spiegel der neueren DDR-Literatur. In: *Bildung und Erziehung*, 36: 381-401.
- Schmidt, I. (1985): Betriebspraktikum: Kritische Berufsorientierung – oder: Indoktrination durch die Realität des „Sachzwangs“? In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 37: 520-525.
- Schmidt, S. J. (Hrsg.) (1987): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt a. M.
- Schmidt, U./Weidmann, P. (2005): Modernisierung als Mittel zur Indoktrination. Das Schulwesen. In: *Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (Hrsg.): Hamburg im Dritten Reich*. Göttingen: 305-335.
- Schmidtendorf, H. (1983): „Sachverstand“ contra „Indoktrination“? Unternehmerische und gewerkschaftliche Bildungsarbeit an den Schulen. In: *Frankfurter Hefte*, 38: 45-55.
- Schörken, R. (1981): Bildung als Aufklärung und Indoktrination. In: *Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Demokratie als Teilhabe. Chancen der Mitwirkung am demokratischen Prozess in Staat und Gesellschaft*. Köln: 225-239.
- Schreiner, G. (1986): Indoktrinieren für den Frieden und Abrüstung? In: *Die Deutsche Schule* 78: 189-200.
- Schreiner, G. (1987): Kohlberg und das Problem der Indoktrination. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 21. Beiheft: 84-86.

- Schreiner, G. (1992): Von der Indoktrination zum Dialog. Aufgaben einer demokratischen Moralerziehung in den Schulen. In: *Pädagogik und Schulalltag* 47: 193-207.
- Schrenck-Notzing, C. (1965): *Charakterwäsche. Die amerikanische Besatzung in Deutschland und ihre Folgen*. Stuttgart.
- Schwenk, B. (1974): *Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination*. Frankfurt a. M.
- Sistermann, R./Voigtländer, J. (1995): Zwischen Indoktrination und Beliebigkeit. Eine kritische Analyse von sechs Schulbüchern für den Ethikunterricht. In: *Der Evangelische Erzieher* 47: 288-299.
- Snook, J. A. (1972a): *Indoctrination and Education*. London/Boston.
- Snook, J. A. (Ed.) (1972b): *Concepts of indoctrination*. London/Boston.
- Spieker, B. (1989): Indoktrination in Erziehung und Unterricht. In: *Bildung und Erziehung* 42: 347-357.
- Stroß, A. M. (1989): Indoktrination. In: Lenzen, D. (Hrsg.) unter Mitarbeit von Friedrich Rost: *Pädagogische Grundbegriffe. 1. Aggression – Interdisziplinarität*. Reinbek bei Hamburg: 722-726. (6. Aufl. 2001)
- Stroß, A. M. (1994): Erziehung und Indoktrination. Leistung, Begründbarkeit und Stellenwert einer Unterscheidung. In: Horn, K.-P./Wigger, L. (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: 47-68.
- Strzelewicz, W. (1974): *Erziehung im Spannungsfeld zwischen Indoktrination und Emanzipation*. Braunschweig.
- Tenorth, H.-E. (1995): Grenzen der Indoktrination. In: Drewek, P./Horn, K.-P./Kersting, C./Tenorth, H.-E.: *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts*. Weinheim: 335-350.
- Tenorth, H.-E. (1996): „Umgang mit Indoktrination“ – Konzeptionelle Fragen und methodische Probleme des Projekts. In: Benner, D./Merkens, H./Gatzemann, T. (Hrsg.): *Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Neue Ergebnisse aus der DFG-Forschergruppe*. Berlin: 342-361.
- Tenorth, H.-E. (1997): Politisierung des Schulalltags im historischen Vergleich – Grenzen von Indoktrination. In: *Erinnerung für die Zukunft. Bd. 2. Das DDR-Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart*. Ludwigsfelde-Struveshof: 37-48.
- Tenorth, H.-E. (1999): Politische Okkupation der Schule und die Eigenlogik von Bildungsprozessen. *Erziehung und Bildung im Transformationsprozeß*. In: *Humboldt-Spektrum* 6: 38-43.
- Tepecik, E. (2003): *Bildungsarbeit im Auftrag des Islamismus. Erziehung oder Indoktrination? Wiesbaden*.
- Thiessen, E. J. (1982): *Indoctrination and Doctrines*. In: *Journal of Philosophy of Education*, 16: 3-13.
- Toischer, W. (1896): *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen*, hrsg. v. A. Baumeister, Bd. 2: *Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik*. München.
- Trapp, E. C. (1964 [1787]): *Vom Unterricht überhaupt*. Bes. u. eingel. v. K. Schaller. Heidelberg.
- Trapp, E. C. (1977): *Versuch einer Pädagogik*. Bes. v. U. Herrmann. Paderborn.
- Weiler, H. (2006): *Erziehung ohne Indoktrination? Grundrechte wissenschaftlicher Bildung im Unterricht öffentlicher Schulen*. Göttingen.

- Wünsche, K. u.a. (1996): „Umgang mit Indoktrination. Erziehungsintentionen, -formen und -wirkungen in deutschen Erziehungsstaaten. In: Benner, D./Merkens, H./Schmidt, F. (Hrsg.): Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Erste Ergebnisse aus der DFG-Forschergruppe. Berlin: 11-32.
- Zenke, K. G. (1983): Werterziehung zwischen Indoktrination und Emanzipation. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 35: 511-515.
- Zilleßen, D. (1999): Welche Religion braucht Schule? Bildungswege zwischen Werteverlust und Indoktrination. In: Grundschule 31: 23-25.
- Zinnecker, J. (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Weinheim/Basel.