

Annette M. Stroß

Man kann nicht nicht indoktrinieren!

*Eine Replik aus Wolfgang Sanders Postulat der
Multiperspektivität aus Sicht der Allgemeinen
Erziehungswissenschaft*

In: Erwägen, Wissen, Ethik, hg. von: Bensele, F.; Blanck, B.; Keil, R.; Loh, W.,

Jg. 20/ Heft 2, Stuttgart 2009, Lucius & Lucius, S. 323-325.

Erwägen Wissen Ethik

DELIBERATION

KNOWLEDGE

ETHICS

• vormals Ethik und Sozialwissenschaften (EuS)
• Streitforum für Erwägungskultur

• Herausgegeben von
• Frank Benseler, Bettina Blanck, Reinhard Keil, Werner Loh

EWE

20

Jg. 20/2009 Heft 2

Sonderdruck

.....
Hauptartikel

Robots and Theology, Anne Foerst

Kritik Selmer Bringsjord, Joanna J. Bryson, Thomas Christaller, Dirk Evers,
Yiftach J. H. Fehige, Oliver Krüger, Anne Kull, Bernhard Lang, Manuela Lenzen,
Hironori Matsuzaki, Andreas Matthias, Hans-Dieter Mutschler, Jürgen van Oorschot,
Sal Restivo, Matt Rossano, Stefanie Schäfer-Bossert, Christopher Scholtz,
Thomas T. Tabbert

Replik Anne Foerst

.....
Hauptartikel

*Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze
von Bildung und Wissenschaft*, Wolfgang Sander

Kritik Klaus Ahlheim, Carsten Bünger, Bernhard Claußen, Marcelo Dascal,
Carl Deichmann, Joachim Detjen, Heike Drygalla-Roy, Ludwig Duncker,
Peter Gostmann, Benno Hafener, Peter Herdegen, Walter Herzog,
Annette Kammertöns, Hanna Kiper, Dirk Lange, Holger Lindemann,
Maria Maiss, Sabine Manzel, Michael May, Charles McCarty, Wolfgang Müskens,
Wolfgang Nieke, Arnd-Michael Nohl, Bernhard Ohlmeier, Andreas Petrik,
Thomas Saretzki, Elisabeth Sattler, Armin Scherb, Henning Schluß, Gerold Scholz,
Helmut Schreier, Horst Siebert, Annette M. Stroß

Replik Wolfgang Sander

.....
ANHANG

et LUCIUS
LUCIUS



ISSN 1610-3696

Man kann nicht nicht indoktrinieren!

Eine Replik auf Wolfgang Sanders
Postulat der Multiperspektivität
aus Sicht der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Annette M. Stroß

((1)) Wird Wolfgang Sander beim Wort genommen, dann steht im Zentrum seines facettenreichen Beitrages zu „Bildung und Perspektivität“ die Forderung nach einer (zweckfreien) schulischen Bildung, die hier – „über bloße Sozialisation hinaus(gehend)“ ((25)) – als Befähigung zu kritischen „Bürgerinnen und Bürger(n)“ im Sinne „selbständig denkend(r) und urteilsfähig(e)r Subjekte“ ((5)) verstanden wird. „Eine solche Renaissance des Bildungsbegriffs ist für die Zukunft des Schulwesens ... unabdingbar, wenn seine Existenz als öffentliche Aufgabe auch unter der Bedingung der Möglichkeit eines globalen Bildungsmarktes verteidigt werden soll.“ ((21)) Dabei ist das im kritischen Anschluss an Wilhelm von Humboldt entworfene Prinzip der Multiperspektivität als „Mehrdeutigkeiten des Weltverstehens“ ((10)) nicht auf den Politikunterricht zu beschränken, sondern soll im Zuge von „Europäisierung, Globalisierung und postindustrielle(r) Ökonomie“ ((22)) als fächerübergreifendes wie auch übernationales Prinzip Geltung beanspruchen. Auf diese Weise könne, so Sander, zugleich mit dem „Vorurteil, ... (d)er Bildungsbegriff sei eine deutsche Besonderheit, eine leicht schrullige und historisch überholte semantische Tradition“ ((29)) aufgeräumt werden.

((2)) Der spannungserzeugende Charakter des hier vorgelegten Beitrags besteht darin, dass eine Reihe von erziehungswissenschaftlich relevanten Begriffen (z.B. Bildung, Indoktrination, Wissen) verwendet und diese über eine spezifische erkenntnis- wie auch gesellschaftstheoretische Perspektive (hier: des Konstruktivismus' bzw. von „Gesellschaften im Ausgang des Industriezeitalters“, (vgl. 12-17), (23)) miteinander in einen Zusammenhang gebracht werden; darüber hinaus werden am Referenzrahmen eines „wissenschaftliche(n) Weltverstehens(s)“ ((25)) orientierte Fragen der Allgemeinen Didaktik ((vgl. 8-10)) und der Professionalisierung des Lehrpersonals ((vgl. 5), (31)) angesprochen. Zu den genannten Spannungsverhältnissen soll im Folgenden Stellung bezogen werden. Dabei werden die *gesellschaftstheoretische*, *erkenntnistheoretische* und *professionalisierungstheoretische Dimension* (in der gebotenen Kürze) nacheinander behandelt; systematische Überlegungen zum *Verhältnis von Bildung und Indoktrination* folgen im Anschluss daran. (Eine Auseinandersetzung mit Fragen zur Allgemeinen Didaktik unterbleibt aus Platzgründen, wobei auf die kontroverse Gegenwartsdiskussion zwischen Allgemeiner Didaktik als „deutscher Besonderheit“ und stärker lerntheoretisch orientierten Ansätzen zumindest hingewiesen werden soll.)

((3)) Wolfgang Sander verweist zu Recht auf die (relative) Kontingenz gegenwärtiger Gesellschaftsdiagnosen, wenn er die „Wissensgesellschaft“ als „eine(s) der vielen Labels für die Bezeichnungen von Gesellschaften im Ausgang des Industriezeitalters“ ((23)) nennt. Denn: Eine an Multiperspektivität orientierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit

der Frage nach dem möglichen Stellenwert von Bildung im Sinne der reflexiven, d.h. nichtaffirmativen „Verknüpfung von Individuen mit der Welt“ ((25)) in Schulen kann nicht mit – unreflektierten – Setzungen (wie Risikogesellschaft, Dienstleistungsgesellschaft oder auch Wissensgesellschaft) arbeiten (vgl. Stroß 2001; 2009). Bedenkenswert wäre an dieser Stelle, ob die hier vom Autor aufgezeigte Perspektive nicht dazu führen könnte (oder müsste), den Begriff der *Bildungsgesellschaft* im Sinne eines reflektierten Referenzrahmens offensiv und anstelle anderer (potentiell möglicher) Gesellschaftsdiagnosen (wie z.B. Wissensgesellschaft) einzuführen. M.E. müssen die von Sander (leider erst zum Schluss seines Textes) genannten wichtigen Fragen nach der Vorherrschaft der „europäisch-westlichen kulturellen Tradition“ bzw. des Umgangs mit kulturellen Positionen, „die Universalität in jeder Form dezidiert ablehnen“, ((31)) an das Postulat einer – vor diesem Hintergrund zu generierenden – ‚Bildungsgesellschaft‘ angeschlossen werden. Und das heißt: Als brauchbares Gegenkonzept ((vgl. 13)) zum (vermeintlich) „gesicherte(n) Wissen“ ((7)) kann der für Sander zentrale Bildungsbegriff nur dann – weiterreichende – Geltung beanspruchen, wenn Bildung, und damit auch eine im übernationalen Maßstab gedachte ‚Bildungsgesellschaft‘, als ‚kulturrelativistisches Konzept‘ ((vgl. 31)), und zwar im Kontrast zur „Überlegenheit der eigenen Weltsicht“ ((ebd.)) bzw. dem „kollektiven Selbstverständnis ... eines sozialen Milieus“, entworfen wird (vgl. hierzu auch Caruso/Tenorth 2002). (Spätestens hier müsste dann auch die – in meinen Augen nicht unproblematische – Rezeption des Humboldtischen Bildungsbegriffs ergänzt bzw. relativiert werden; vgl. z.B. Koller 2009.)

((4)) Erkenntnistheoretisch gesehen, sind konstruktivistische Positionen (bei aller vom Autor angeführten Unterschiedlichkeit (vgl. insbes. 16)) aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion heute nicht mehr wegzudenken (vgl. Stroß 2007a). Hierin ist Wolfgang Sander Recht zu geben. Gleichwohl birgt auch die hier zugrunde gelegte Position einige Probleme in sich. Denn: In welchem Verhältnis stehen die bei Sander so bezeichnete „Multiperspektivität“ (als bildendes Unterrichtsprinzip) und der Konstruktivismus (als wirklichkeitsgenerierendes Prinzip)? Historische Kontinuitätslinien unterschiedlicher konstruktivistischer (bzw. dialektischer, siehe z.B. Adorno/Horkheimer (12)) Positionen in Anlehnung an gängige Rechtfertigungspositionen zu konstruieren, führt im vorliegenden Fall nicht weiter. Sofern es hier um die Frage nach der Möglichkeit von Multiperspektivität als Unterrichtsprinzip geht, sollte auf argumentative ‚Überschüsse‘ verzichtet werden, sofern diese auf andere Problemlagen verweisen bzw. neue Probleme mit sich bringen (können) (z.B. der Freiheitsbegriff im Zusammenhang konstruktivistischer Weltdeutung ((vgl. 13.3)), der Wahrheitsbegriff als ‚unverzichtbares‘ Wissenschaftskonzept (vgl. 15)). Wird die Frage einer konstruktivistischen Herangehensweise dagegen auf die „Vielfalt unterschiedlicher wissenschaftlicher Weltzugänge“ ((19)) konzentriert und soll daraus eine „Neukonzeption des Bildungsbegriffs“ ((ebd.)) abgeleitet werden, so muss m.E. die erkenntnistheoretische Ebene zwangsläufig verlassen werden. Das Potential des hier vorgelegten Zugangs bestünde dann auch nicht in erster Linie darin, – zweifelsohne wichtige und an anderer Stelle zu

diskutierende – zeit- und didaktiktheoretische Überlegungen (vgl. hierzu etwa Prange 2005) an die hier gewählte Perspektive anzuschließen ((vgl. 31)), sondern läge vielmehr darin, die *politischen Konsequenzen der (drohenden) Privatisierung des Bildungsmarktes* ((vgl. 21)) zu diskutieren. Unter den Bedingungen einer Privatisierung des Bildungssystems wankt die (vermeintlich) feste Grundlage des „Indoktrinationsverbots“ im Sinne des Überwältigungsverbots und Kontroversitätsgebots und ist – eine didaktisch noch so genial gedachte – „Multiperspektivität“ (bildungs-)politisch vermutlich nicht mehr durchsetzbar.

((5)) Aus professionalisierungstheoretischer Perspektive ist der Blick folglich nicht nur auf Spielarten eines erkenntnistheoretischen und/oder didaktischen Konstruktivismus‘ als universitäre (Aus-)Bildungsgrundlage für einen professionellen Umgang mit Unterrichtsinhalten (und der Ermöglichung eines kritischen „habit or stance of mind“ (27)) zu richten, sondern müsste das Toleranzgebot und, daran gebunden, das Gebot der Multiperspektivität in der (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern in neuartiger Weise zur Sprache kommen. „Wie soll mit extremistischen und fundamentalistischen Positionen, wie mit obskuren Heilslehren innerhalb der eigenen Gesellschaft umgegangen werden“, ((31)) fragt Wolfgang Sander am Schluss seines Textes. Wenn für ihn die „Grenze der Multiperspektivität ... in der Forderung (liegt), nur solche kulturellen Positionen als legitim in Bildungsangeboten zu repräsentieren, die ihrerseits bereit sind, andere als die eigene als legitim anzuerkennen“ ((32)), so ist das, demokratietheoretisch gesehen, als *Conditio sine qua non* anzuerkennen. Wird der Verzicht auf fundamentalistische Geltungsansprüche als kleinster gemeinsamer Nenner der kontroversen konstruktivistischen Gegenwartsdiskussion gesehen, so lässt sich die o.g. Setzung auch erkenntnistheoretisch plausibilisieren. Und doch müsste an dieser Stelle noch stärker bildungstheoretisch argumentiert werden, da die Ermöglichung von Toleranz und das Multiperspektivitätsgebot *unter den Bedingungen institutioneller Restriktionen* (z.B. das „Einschleichen von weltanschaulich motivierten, beispielsweise religiös-fundamentalistischen Angeboten“ in ein „weitgehend privatisiertes Bildungssystem“ (21)) neue Anforderungen an den Einzelnen stellt (vgl. hierzu auch Stroß 2007b). Hier käme die Frage nach dem Indoktrinationsverbot, und zwar über den sog. Beutelsbacher Konsens hinausgehend, erneut ins Spiel.

((6)) Die Potentialität von Handlungsmöglichkeiten im Unterricht jenseits eingespielter Routinen zu erkennen, die aus der Kontingenz des eigenen Handelns resultierenden Verunsicherungen zu ertragen und in wissenschaftsförmigen Settings (Ausbildung, Fort- und Weiterbildung) zu bearbeiten, gilt in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdebatte als Merkmal für die Professionalität von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern (vgl. z.B. Combe/Kolbe 2004). Solchermaßen scheint das hier vorgelegte Konzept der Multiperspektivität für die Professionalisierungsdebatte ebenso anschlussfähig wie aktuell zu sein. Doch wie wird Multiperspektivität als fächerübergreifendes Prinzip bei Schülerinnen und Schülern ermöglicht? Wenn sich der Frage nicht primär aus allgemein-/fachdidaktischer oder politischer Perspektive genähert werden soll, muss die

– von Wolfgang Sander eingangs genannte – *Differenz von Bildung und Indoktrination* in den Blick kommen. Aufmerksam gemacht sei in diesem Zusammenhang deshalb auf einige anschlussfähige Argumente, die innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Debatte in den letzten Jahren entwickelt worden sind (vgl. Stroß 1994; 2007c).

((7)) So scheint es wichtig zu sein, Indoktrination heute als Teil des pädagogischen Denkens und Handelns (und nicht als Gegensatz) zu begreifen. Erst auf diese Weise kann der Blick für latente Indoktrinationsversuche (als Strukturmoment) in demokratischen Gesellschaften aufgeschlossen werden. Eine solche Perspektive überwindet die Vorstellung von *Indoktrination als primär politische Kategorie* wie auch *als in jedem Fall wirksames Mittel* zur (illegitimen) Beeinflussung von Schülerinnen und Schülern. Neben der Frage der *Altersabhängigkeit* der Legitimität von ‚Indoktrination‘ (nach Kohlberg müssen Kinder sogar bis zu einem gewissen Alter ‚indoktriniert‘ werden!) ist darüber hinaus die *Differenz von Absicht und Wirkung* zu berücksichtigen, d.h. es sind (Resilienz-)Faktoren zur Vermeidung der Wirksamkeit indoktrinärer Zumutungen ebenso zu klären, wie beispielsweise aktive (inter)subjektive Strategien zur (erneuten) Öffnung von Entscheidungs- und Handlungsspielräumen (z.B. Ignorieren, Opponieren, Ironie) in den Blick genommen werden müssen. Zu berücksichtigen ist hinsichtlich eines entdichotomisierten, nicht länger an schlichten Feindbildern (DDR, Nationalsozialismus, muslimische Lehrer etc.) orientierten Indoktrinationsverständnisses schließlich, dass die *„Bildsamkeit“ des Menschen anthropologische Voraussetzung* für Indoktrination ist. Auf diese Weise kann Aufmerksamkeit erzeugt werden für das alltägliche Gefährdungspotential durch Indoktrination (sei es durch Inhalte, Methoden, Medien und/oder Ziele), ohne dabei auf notwendige Unterscheidungen (Erziehung, Bildung, Lernen, Unterricht – Manipulation, Gehirnwäsche, Propaganda, Konditionierung etc.) verzichten zu müssen (vgl. Stroß 1989; 2007c; vgl. auch Schluß 2007).

Mit anderen Worten: Aus bildungstheoretischer Perspektive ist es nicht möglich, Indoktrination einfach verbieten zu wollen. Es gibt jedoch die Möglichkeit, den Raum für (inter)individuelle Resistenzen zu schaffen, und dies nicht primär durch didaktische Aufbereitungsformen, sondern durch – letztlich desillusionierende – Bildungsprozesse, mittels derer (an)erkannt wird, dass es unter pluralen gesellschaftlichen Bedingungen keine ‚letzten‘ Sicherheiten geben kann bzw. solche (im Sinne transzendentaler Bezugssysteme) zu schaffen, gerade nicht Aufgabe der politischen Bildung ist. Damit wären wir wieder bei der – zu forciierenden – Argumentation von Wolfgang Sander angelangt.

Literatur

- Caruso, M. / Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Internationalisierung. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive, Frankfurt/M. 2002.
- Combe, A. / Kolbe, F.-U.: Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W. / Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden 2004, S. 833–852.
- Koller, C.: Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. In: Wigger, L. (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn 2009, S. 34–51.
- Prange, K.: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik, Paderborn u.a. 2005.

Schluß, H. (Hrsg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*, Wiesbaden 2007.

Stroß, A.M.: *Indoktrination*. In: *Pädagogische Grundbegriffe*, hrsg. v. D. Lenzen, Bd. 1, Reinbek 1989, S. 722-726.

Stroß, A.M.: *Erziehung und Indoktrination. Leistung, Begründbarkeit und Stellenwert einer Unterscheidung*. In: Horn, K. / Wigger, L. (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim 1994, S. 47-68.

Stroß, A.M.: Die ‚Wissengesellschaft‘ als bildungspolitische Norm? Anmerkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 42, 2001, Heft 1, S. 84-100.

Stroß, A.M.: *Bildung (poln.)*. In: *Religionspädagogisches Lexikon*, hrsg. v. C. Rogowski u.a., Warschau 2007, S. 348-353. (2007a)

Stroß, A.M.: *Bildungsstandards – auf dem Boden eines bildungspolitischen Pragmatismus‘ oder radikaler Skepsis? Anmerkungen aus Sicht der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. In: Holling, A. / Siedenbiedel, R. / Ockel, E. (Hrsg.): [Festschrift für Arnold Schäfer], Langförden 2007, S. 193-208. (2007b)

Stroß, A.M.: *Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff?* In: Schluß, H. (Hrsg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite des Spiegels*, Wiesbaden 2007, S. 11-32. (2007c)

Stroß, A.M.: *Nichtwissen – Anmerkungen zu einem soziologischen Konstrukt aus bildungstheoretischer Perspektive*. In: *Erwägen, Wissen, Ethik – Deliberation, Knowledge, Ethics*, 2009, Heft 1, S. 153-156.

Adresse

Prof. Dr. Annette M. Stroß, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für Bildungswissenschaft, Abt. Lebenslange Bildung, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Kaiserallee 11, D-76133 Karlsruhe
annette.stross@ph-karlsruhe.de