

"Zwei und zwei macht vier." Über Indoktrination und Erziehung

Drerup, Johannes

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Drerup, J. (2018). "Zwei und zwei macht vier." Über Indoktrination und Erziehung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 13(1), 7-24. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i1.02>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

„Zwei und zwei macht vier.“ Über Indoktrination und Erziehung

Johannes Drerup

Zusammenfassung

Die philosophische Debatte über Kriterien für das Vorliegen von Indoktrination bezieht sich auf das Problem, wie der Umgang mit Doktrinen (d.h. Lehren, die epistemische und normative Vorgaben machen für die Auseinandersetzung mit der Welt und mit sich selbst) zu konzipieren und zu rechtfertigen ist. Es geht um empirische und normative Fragen der Vermittlung, des Erwerbs, der Nutzung und der Rechtfertigung von Doktrinen in Form von Systemen von Praktiken, heimlichen oder offenen Lehrplänen, institutionalisierten Lehrordnungen und -ämtern und die in ihnen entwickelten Vorstellungen über Individuen oder Gruppen und deren Entwicklung. Ausgehend von der Diskussion methodologischer Problemvorgaben, einer angemessenen Analyse des Begriffs der Indoktrination und seines Oppositionsbegriffs (Erziehung) sowie von Schwierigkeiten, die mit den wichtigsten klassischen konzeptuellen und normativen Abgrenzungsversuchen einhergehen, wird in diesem Beitrag eine revidierte Indoktrinationskonzeption entwickelt und auf den Prüfstand gestellt.

Schlagwörter: Indoktrination, Erziehung, Autonomie, Kontroversitätsgebot

„Two plus two makes four.“ On Indoctrination and Education

Abstract

The philosophical debate about the conceptual scope of indoctrination develops criteria to clarify under which conditions agents are justified to accept or reject epistemological and normative claims made on the basis of doctrines. The debate is concerned with empirical and normative questions about the teaching, the acquisition, the use, and the justification of doctrines which are incorporated in systems of practices, (hidden) curricula, institutionalized professional standards and assumptions concerning the adequate development of individuals and groups. Based on a discussion of methodological problems of an adequate analysis of the concept of indoctrination and its conceptual opposite (education) as well as on a reconstruction of major difficulties to delineate both concepts, this contribution develops and puts to test a revised conception of indoctrination.

Keywords: indoctrination, education, autonomy, controversial issue

“Only the disciplined mind can see reality, Winston. You believe that reality is something objective, external, existing in its own right. You also believe that the nature of reality is self-evident. When you delude yourself into thinking that you see something, you assume that everyone else sees the same thing as you. But I tell you, Winston, that reality is not external. Reality exists only in the mind, and nowhere else” (*Orwell* 1949, S. 225f.).¹

1. Einleitung

Fragen der Abgrenzung, Zuordnung und Legitimation von Arrangements und Praktiken der Indoktrination und der Erziehung gehören seit fast einem Jahrhundert (*Merry* 2005 S. 399) zum traditionellen und kontinuierlich bearbeiteten Problemkanon der angelsächsischen Philosophy of Education. Von der deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungsphilosophie wurde der Begriff der Indoktrination dagegen, von wenigen Ausnahmen abgesehen (*Stroß* 1994; *Schluß* 2007), so gut wie vollständig ignoriert. Diese weitgehende philosophische Ausblendung überrascht in Anbetracht dessen, dass Indoktrination u.a. im Kontext von bildungshistorischen Debatten über NS- und DDR-Pädagogik (z.B. *Blankertz* 1982, S. 272) und in kodifizierten Leitvorgaben politischer Bildung (vgl. das Indoktrinations- bzw. Überwältigungsverbot des Beutelbacher Konsenses: *Widmaier/Zorn* 2016) üblicher Weise als ein, vielleicht sogar als *der* zentrale Widerpart zum Begriff der Erziehung gilt.² Auch für diese Debatten gilt jedoch in vielen bzw. den allermeisten Fällen³, dass Indoktrination als eine Art Platzhalter für irgendwie Verwerfliches erhalten muss und so zur (in manchen Fällen wechselseitigen) normativen Abqualifizierung von vermeintlich ‚un- oder vorpädagogischen‘ Praktiken genutzt werden kann, ohne dass systematisch und analytisch angemessen geklärt würde, was denn mit Indoktrination eigentlich gemeint ist und warum dies ggf. abzulehnen wäre.⁴ Diese theoretische Leerstelle soll im Folgenden gefüllt werden.

Ausgehend von der Diskussion methodologischer Problemvorgaben im Umgang mit dem Begriff der Indoktrination und seinem (vermeintlichen) Oppositionsbegriff (Erziehung) (2.) sowie von Schwierigkeiten, die mit den wichtigsten klassischen konzeptuellen und normativen Abgrenzungsversuchen einhergehen, wird in diesem Beitrag als Alternative eine revidierte Indoktrinationskonzeption entwickelt. Indoktrination kann demnach verstanden werden als ein „System von Praktiken“ (*Tenorth* 2003, S. 7) und Arrangements zur Durchsetzung von in der Regel doktrinär gerechtfertigter Machtausübung gegenüber Adressaten. Sie operiert mit Begründungsformen und -ordnungen, die darauf gerichtet sind, sich und die Gründe ihrer vermeintlichen Geltung und Verbindlichkeit gegen Kritik zu immunisieren und auf Seiten der Adressaten die für sie möglichen Optionen und den ihnen reflexiv zugänglichen Raum der Gründe⁵ irreversibel, konträr zu den verfügbaren Evidenzen und auf Basis primär machtpolitischer und nicht sachlogisch begründeter Kriterien der Akzeptanz vorzustrukturieren und einzuschränken (3.). Da man ausgehend von einer allgemeinen Charakterisierung eines Begriffs nicht erwarten kann, zugleich alle im Umgang mit Einzelfällen auftretenden hermeneutischen und normativen Fragen gleich mit zu klären, werden anschließend einzelne der auslegungsbedürftigen epistemologischen Konstitutionselemente der vertretenen Indoktrinationskonzeption (‚konträr zu den verfügbaren Evidenzen‘; ‚nicht sachlogisch begründete Kriterien‘) anhand von Beispielen aus unterschiedlichen Debatten präzisiert und auf ihre Plausibilität geprüft. Hierzu gehört die bildungshistorische Debatte über die Grenzen der Indoktrination im Rahmen von Fa-

chununterricht (4.1) und die Debatte über die legitime Reichweite des Kontroversitätsgebots im Kontext von Sexualkundeunterricht (4.2).

2. Methodologische Problemvorgaben

Nähert man sich einem komplexen Begriff wie dem der Indoktrination, so ist es ratsam, zunächst einige methodologische Fragen zu klären. Fraglich ist zunächst, ob, inwieweit und warum die negative normative Konnotation des Indoktrinationsbegriffs im Alltagssprachgebrauch – die Rede von legitimer Indoktrination ist, wenn überhaupt, nur äußerst selten anzutreffen – berechtigt ist und was daraus ggf. für eine philosophische Begriffsanalyse folgt. Unterscheiden lassen sich Indoktrinationskonzeptionen, die beanspruchen, den Begriff rein deskriptiv- analytisch zu klären, von solchen Konzeptionen, für die die Beschreibung eines Sachverhalts als Indoktrination bereits auf konzeptueller Ebene impliziert, dass der entsprechende Vorgang *prima facie* oder *per se* moralisch abzulehnen ist. Auch wenn fraglich ist, ob rein deskriptiv-analytische Analysen des Begriffs durchführbar sind (z.B. auf Grund metaphorischen Framings: *Drerup* 2015), scheint es sinnvoller zu sein, zunächst die konzeptuelle Struktur von Indoktrination und die in einer Situation relevanten Fakten zu klären, *bevor* man sie bewertet (vgl. *Wood* 2014). Geht man davon aus, dass mit einer Beschreibung einer Konstellation als Fall von Indoktrination zugleich ihr moralischer Status geklärt ist, so schließt man von vorneherein die Möglichkeit aus, dass Indoktrination ggf. auch gerechtfertigt werden kann. Gegen die Verwendung des Indoktrinationsbegriffs als dichten, normativ negativ geladenen Begriff, dem dann ein normativ positiv geladener Erziehungsbegriff gegenübergestellt werden kann, spricht auch, dass durch entsprechende Dualisierungen in älteren Debatten etablierte, ideologisch motivierte Zuschreibungen und simple Äquivalenzunterstellungen reproduziert werden (DDR-Pädagogik=Indoktrination vs. BRD-Pädagogik=Erziehung zur Mündigkeit), die einer Klärung der relevanten Probleme nicht immer zuträglich waren. Auch wenn es sicherlich sinnvoll ist, Rechtfertigungsprobleme Konzeptualisierungsproblemen nach- und nicht vorzuschalten⁶, sollte man nicht die analytische und orientierende Funktion des Indoktrinationsbegriffs in der Auseinandersetzung außer Acht lassen, die darin besteht, *prima facie* normativ fragwürdige, weil mit zentralen modernen pädagogischen und politischen Norm/Wertvorstellungen (z.B. Autonomie, Respekt, Würde) in Konflikt stehende Praktiken und Arrangements zu beschreiben, die sich ohne Rekurs auf normative Prämissen nicht als Fälle von Indoktrination identifizieren lassen. Dies ist ein Grund dafür, warum Forderungen nach einer Entdichotomisierung und Veralltäglichung von Indoktrination als vermeintlich selbstverständlichem „Bestandteil eines jeden pädagogischen Denkens und Handelns in demokratischen Gesellschaften“ (*Stroß* 2007, S. 26) auf eine extreme Variante des *concept stretchings* hinauslaufen, die relevante qualitative und normative Differenzen einebnet.⁷ Selbst wenn man konzediert, dass Abgrenzungen zwischen Indoktrination und Erziehung häufig schwierig sind und beide Konzepte in vielen Fällen *fuzzy boundaries* aufweisen und Gradualisierungen zulassen, bedeutet dies noch lange nicht, dass überhaupt keine klaren konzeptuell-normativen Grenzziehungen möglich sind (z.B. zwischen nordkoreanischen und nordrhein-westfälischen Verhältnissen). Derart expansionistische Fassungen des Indoktrinationsbegriffs (in pädagogischen Kontexten wird immer `irgendwie' auch indoktriniert) nehmen – und dies gilt gerade mit Blick auf die historischen Er-

fahrungen, die zu entsprechenden normativen Grenzziehungen und Dualisierungen Anlass gegeben haben⁸ – dem Begriff jeden analytischen Gehalt und tragen daher auch wenig zur Klärung der relevanten normativen Fragen bei. Will man sich nicht nur auf vage normativ-begriffliche Intuitionen verlassen, müssen daher natürlich auch Vertreter der These, dass Indoktrination als in den allermeisten Fällen illegitime und per se unpädagogische *Fehlform* zu gelten hat, explizieren, von welchem Erziehungsverständnis sie ausgehen und welche normativen Annahmen damit verbunden sind (z.B. der elaborierte Ansatz von: Prange 2005). Hiermit ist ein zweites methodologisches Problem verbunden. Die (meta-)ethische Annahme, dass Indoktrination in den meisten (jedoch nicht notwendig allen) Fällen eine oder mehrere Normen verletzt, basiert auf der Prämisse, dass so etwas wie ein Kernkonzept von Indoktrination rekonstruiert werden kann, für das sich notwendige und hinreichende Bedingungen angeben lassen. Die Schwierigkeiten, die insbesondere in Grenzfällen oder bei Versuchen des Vergleichs verschiedener Fälle anfallen, solche notwendigen Bedingungen zu identifizieren, könnte man zum Anlass nehmen, stattdessen davon auszugehen, dass verschiedene Einzelfälle nur *Ähnlichkeiten* zu einem Set paradigmatischer Fälle aufweisen, darüber hinaus jedoch keine von *allen* Fällen geteilten Kerncharakteristika identifizierbar sind (zu diesem Problem: Coons/Weber 2014). Mit Blick auf die seit mehr als 90 Jahren anhaltende und bis heute nicht abgeschlossene Diskussion über den Indoktrinationsbegriff spricht tatsächlich einiges dafür, dass man es mit noch mehr Deutungsproblemen zu tun hat, als sie üblicherweise mit essentially contested concepts (Gallie 1955) bereits verbunden sind, da man sich bereits schwertut, sich auf ein abstraktes *Kernkonzept* zu einigen, über dessen Ausformulierung sich unterschiedliche Konzeptionen streiten. Da jedoch auch die Identifizierung von Ähnlichkeiten zu paradigmatischen Fällen darauf angewiesen bleibt, zu bestimmen, *in welcher Hinsicht* die jeweilige Ähnlichkeit besteht (Coons/Weber 2014, S. 6), und aus dem Faktum des Dissenses nicht notwendig folgt, dass es keine angemesseneren oder weniger angemessenen Begriffe geben kann, sollte man hinsichtlich der Frage nach notwendigen und hinreichenden Bedingungen nicht zu früh die Flinte ins Korn werfen (vgl. 3). Aus Sicht eines (metaethischen) moralischen Partikularismus (Drerup 2017) gilt ohnehin, dass von einer essentiellen Kontextsensitivität der Geltung und Anwendung von Normen auszugehen ist, was sich notwendig auch in der Differenz von allgemeiner Begriffsfestlegung und Begriffsverwendung in konkreten Kontexten niederschlägt. Allgemeinbegriffe sind genauso wie allgemeine Normen mit Bezug auf konkrete Kontexte in denen sie angewendet werden unterschiedlich, wenn auch nicht beliebig auslegbar und auslegungsbedürftig.

3. Indoktrination vs. Erziehung: Zuordnungs- und Abgrenzungsprobleme

Die Unterscheidung zwischen Indoktrination und Erziehung ist ein historisch gewachsenes Produkt⁹, eine Konstruktion, was natürlich nicht bedeutet, dass dieser Konstruktion nicht auch objektivierbare soziale Tatsachen zugeordnet werden können. Schwierigkeiten einer eindeutigen begrifflichen Abgrenzung liegen zunächst darin begründet, dass es einen großen Überschneidungsbereich zwischen beiden Begriffen und den Phänomenen, die sie beschreiben, zu geben scheint. In beiden Fällen geht es um asymmetrische Konstellationen, d.h. um Machtverhältnisse, in denen psychische Dispositionen und Gewohnheiten

dauerhaft beeinflusst werden sollen, um sie orientiert an bestimmten normativen Standards zu verbessern.¹⁰ Diese Gemeinsamkeiten haben manche Autoren dazu verleitet der pädagogischen Paradoxie (vgl. die Kantische Frage: Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?) eine *Paradoxie der Indoktrination* beizuordnen (hierzu: *Hanks* 2008), die darin besteht, dass auf Grund des Faktums, dass Kinder die meisten der ihnen vermittelten Überzeugungen und Dispositionen zunächst noch nicht selbst hinreichend beurteilen und problematisieren können, Indoktrination ein ganz normaler, nicht vermeidbarer und daher akzeptabler Teil *jedes* Aufwachsens und jeder (moralischen) Erziehung sei. Diese vermeintliche Paradoxie, die natürlich aus älteren (z.B. Mut zur Erziehung: *Benner* u.a. 1988) und neueren Debatten (z.B. über die Begründung liberaler Erziehung: *Burt* 2003) bekannt ist, beruht auf einer normativen Fehlkonzeptualisierung und auf einem inadäquaten Verständnis des relevanten pädagogischen Problems. So wie es unplausibel ist, in pädagogischen Konstellationen von einem Verständnis von personaler Autonomie (als Grundlage für Respekt und als Ziel von Erziehung) auszugehen, das mit 'Fakten des Lebens' wie Sozialisation und Erziehung per se empirisch oder normativ inkompatibel ist, so ist es genauso unplausibel, aus der Trivialität, dass Kinder ihrer eigenen Sozialisation und Erziehung noch nicht vollumfänglich zustimmen können, zu folgern, dass Sozialisation, Erziehung und Indoktrination unterschiedliche Seiten ein und derselben Medaille darstellen. Das spezifische Problem, dass Indoktrination in Abgrenzung zur Problemvorgabe der klassischen pädagogischen Paradoxie darstellt, lässt sich nicht dadurch angemessen verstehen, dass man beide Probleme miteinander identifiziert. Die Identifikation jedweder Erziehung mit Indoktrination läuft hingegen auf eine *Trivialisierung* (*Merry* 2005, S. 412) des Problems hinaus, das sich nur dann angemessen beschreiben lässt, wenn man sowohl die Skylla der Veralltäglichen und Normalisierung als auch die Charybdis einer auf die Dauertribunalisierung lebensweltlicher Usancen abgestellten Pathologisierung vermeidet.¹¹

Im Folgenden soll daher nun in Auseinandersetzung mit den wichtigsten in der Debatte verhandelten Kriterien für Indoktrination eine genauere Bestimmung und Abgrenzung des Begriffs vorgenommen werden. Zu den Kriterien für das Vorliegen von Indoktrination gehören spezifische Methoden und Praktiken, Intentionen, Inhalte und die Konsequenzen (*Snook* 1972).

Es scheint zunächst eine naheliegende Annahme zu sein, ein Kriterium für Indoktrination in den Eigenarten spezifischer Methoden der Vermittlung oder bestimmter Praktiken zu suchen, die die Entwicklung von Rationalität und Autonomie des Adressaten (kurz- oder längerfristig) untergraben (z.B. autoritäre Formen des Unterrichtens, die Gegenrede, Zweifel und Kritik ausschließen; Praktiken der Manipulation). Gegen dieses Kriterium ist eingewendet worden, dass die Methode nicht vom Inhalt zu trennen ist, dass insbesondere über längere Zeiträume und in typischer Weise komplexen pädagogischen Konstellationen kaum eine *distinkte* Methode als Hauptvehikel von Indoktrination ausgemacht werden kann und zudem ein und dieselbe Methode als Indoktrinations- und als legitimes Erziehungsmittel genutzt werden kann (*Snook* 1972). Es scheint daher nicht plausibel, davon auszugehen, dass ein „konzeptueller“ Zusammenhang zwischen Indoktrination und „non-rational methods“ (*Wilson* 1972, S. 19) besteht. Außerdem muss man wohl nicht die Einsichten der älteren kritischen Theorie oder der an Foucault orientierten Machttheorie bemühen, um einzusehen, dass sich auch unter dem Mantel progressiv anmutender Erziehungsmethoden durchaus auch Rationalitätszuminungen verbergen können, die als Formen der Indoktrination qualifizierbar sind. Während Machttheoretiker jedoch in der Regel

auf Grund terminologisch-theoretischer und normativer Vorentscheidungen (hierzu: *Drerup 2016a*) kaum in der Lage bzw. bereit zu sein scheinen, gehaltvolle Begriffe von Indoktrination zu explizieren, geschweige denn zu begründen, warum Indoktrination abzulehnen wäre¹², hat der Versuch, bestimmte Einzelpraktiken (z.B. Manipulation) als per se unpädagogisch und indoktrinierend zu qualifizieren, mit dem Problem zu kämpfen, dass es natürlich durchaus Formen der manipulativen, d.h. nicht-argumentativen Einflussnahme gibt (zum Begriff: *Blumenthal-Barby 2014*), die in pädagogischen Arrangements fest etabliert sind, jedoch kaum jeweils für sich bereits als Form der Indoktrination zu gelten haben (z.B. die bewusste Blockierung bestimmter epistemischer Optionen, die als altersinadäquat eingeschätzt werden, durch die pädagogische Strukturierung von Entscheidungsumwelten). Wollte man mit Rekurs auf vermeintliche universell gültige normative Konstitutionsbedingungen des Begriffs und der Praxis von Erziehung (z.B. Erziehung *ist* Aufforderung zur Selbsttätigkeit) jedwede nicht konformgehende Praxis als Nichterziehung deklarieren, müsste man zudem auch nahezu jede traditionelle Form religiöser oder moralischer Erziehung als Nichterziehung und/oder Indoktrination bezeichnen. Diese Konsequenz wird von manchen Theoretikern bejaht, scheint jedoch selbst nicht frei von metaphysischem Balast zu sein und den Begriff der Erziehung normativistisch zu überladen und zu eng zu fassen (hierzu: *Drerup 2016b*). *Distinkte* Methoden oder Praktiken allein scheinen damit keine angemessenen Kandidaten für ein *notwendiges* Kriterium für Indoktrination zu liefern. In Anbetracht dessen, dass die *Dominanz* bestimmter, Kritik und (ernsthaften) Zweifel ausschließender Methoden und Praktiken nichtsdestotrotz ein verlässlicher Indikator für Indoktrination z.B. in Diktaturen sein dürfte, kann auf einen theoriearchitektonischen Fehler der älteren analytisch orientierten Indoktrinationsdebatte geschlossen werden. Indoktrination wäre somit nicht gleichzusetzen mit einzelnen Methoden oder Praktiken, sondern mit einem *System* von Praktiken und Methoden, die als Ordnungsinstrumente zur Durchsetzung in der Regel doktrinär begründeter und gerechtfertigter Zielvorgaben genutzt werden. Praktiken der Manipulation spielen bei diesem Unterfangen natürlich eine wichtige Rolle, jedoch in aggregierter, systematisierter und sich ggf. wechselseitig stützender Form¹³, nicht so sehr als einzelne Praktiken, die in ihrer formalen Struktur durchaus auch als Aspekte von Erziehung interpretierbar sind. Doch wird auch das durchorganisierteste Indoktrinationssystem nicht verhindern können, dass sich in pädagogischen Konstellationen trotz „konstraintentionaler Binnen- und Außenerwartungen“ Eigenlogiken entfalten können (*Tenorth 2002*, S. 88), die eher allgemein gehaltene „Möglichkeitsbedingungen“ (*Blankertz*) für Autonomisierungsprozesse offenlegen (*ibid.*). Die Erfahrungsumwelt und das Lernen von Adressaten sind eben nicht beliebig und vor allem nicht vollständig kontrollierbar (*Tenorth 2003*).

Ein zweites potentiell Kriterium ist das der Intentionalität, d.h. der geplanten Realisierung von Indoktrination. Da Absichten als Konstitutionsmerkmalen von Erziehung üblicherweise ethische Qualitätsstandards erfüllen müssen, um als genuin pädagogische Absichten gelten zu können (*Vogel 1996*, S. 482), scheint hiermit zugleich ein plausibles Abgrenzungskriterium verfügbar. Dagegen kann eingewendet werden, dass Indoktrination häufig unbewusst vonstattengehen dürfte (die indoktrinierenden Akteure sind ggf. selbst indoktriniert worden, man kann ggf. indoktrinieren, ohne es zu wollen; vgl. das Beispiel von *Beehler 1985*) und auf Systemeffekte zurückzuführen ist und dass daher die handlungstheoretische Engführung intentionsbasierter Konzeptionen und der damit verbundene Fokus auf Einzelabsichten revisionsbedürftig sind. Statt den Fokus auf subjektive Einzelabsichten und Geltungsansprüche zu legen, ist es sinnvoller, Arrangements, Struktur-

vorgaben, Sozialformen, Interaktions- und Kommunikationsmuster, Lehrpläne und Systeme von Methoden und Praktiken mit Blick auf *Rechtfertigungsformen und -ordnungen*¹⁴ zu analysieren, über die Indoktrination (doktrinär) begründet wird. Nicht einzelne Absichten und entsprechend begründete Einzelhandlungen, wie in der traditionellen Debatte angenommen, liefern ein *notwendiges* Abgrenzungskriterium zu Erziehung, sondern die Einbettung, Stützung und Plausibilisierung der Geltung und Verbindlichkeit dieser Absichten in spezifischen epistemologisch-normativen Vorgaben verpflichteten Ordnungen der Rechtfertigung. Die Indoktrination auszeichnenden Rechtfertigungsformen und ihre praktische Umsetzung in Arrangements und Praktiken überlagern sich in der Regel wechselseitig (z.B. in Form von Praktiken der Begründung von Geltungsansprüchen)¹⁵, ohne jedoch *notwendig* miteinander identisch oder 1-zu-1 auseinander ableitbar zu sein.¹⁶ Das spezifische *Ziel* und die spezifische *Funktion* von indoktrinären Rechtfertigungs- und Begründungsformen bestehen darin, die relevanten Optionen für Adressaten vorzustrukturieren und einzuschränken, ohne dass sie dazu in die Lage versetzt werden *sollen*, relative epistemische Unabhängigkeit und Autonomie mit Bezug auf bestimmte Inhalte und die Art und Weise, wie diese begründet werden, zu erlangen, d.h. fähig zu werden, die entsprechenden kognitiven Überzeugungen und emotionalen Dispositionen zu hinterfragen oder zu kritisieren. Der Versuch einer irreversiblen Einschränkung des für Adressaten reflexiv zugänglichen Raums der Gründe muss sich daher auch nicht für gegenteilige und abweichende Evidenzen und sachlogisch¹⁷ begründete Kriterien der Akzeptanz¹⁸ interessieren (zumindest solange das *scheinbare* Zulassen von Zweifel und freier Diskussion nur als ggf. effizientes Mittel der Indoktrination genutzt werden kann), da diese für die Durchsetzung der Ziele von Indoktrination nicht von Belang sind.

Mit den Zielen der Indoktrination werden häufig nicht nur Methoden der Vermittlung („doktrinär“) sondern auch Inhalte („Doktrinen“) begrifflich assoziiert, was von Kritikern rhetorisch genutzt wird durch die begriffliche Kopplung von Doktrinen und Indoktrination bzw. „No doctrines; no indoctrination“ (Flew 1972, S.88). Diese Engfassung des Konzepts der Doktrin, gelegentlich auch gleichgesetzt mit Ideologie (zur Kritik: Thiessen 1982, S. 3), verträgt sich nicht mit tradierten Bedeutungen, die üblicherweise mit diesem Begriff verbunden werden, wenn Doktrin verstanden wird als Lehre und als das, was gelehrt und durch Lehre tradiert wird: Wissen, Überzeugungen, wissenschaftliche Theorien, Grundlagen der Wissenschaft, ethische Orientierungen, Dogmen (*ibid.* S.13). D.h. die Verwendung des Konzepts Doktrin beschränkt sich nicht nur auf die Bereiche der Religion, Moral und Politik und ist zudem nicht zwangsläufig verbunden mit einem Negativverdikt sowohl gegen die Inhalte als auch ihre Vermittlung in Lehr- und Lernprozessen. Beide Verdikte werden jedoch gegen Indoktrination in Stellung gebracht, wenn von Doktrinen bzw. Elementen von Doktrinen die Rede ist im Sinne von „False beliefs (...). Beliefs with insufficient or no evidence (...). Beliefs with ambiguous evidence (...). Unfalsifiable beliefs (...). Beliefs held incorrigibly (...). Beliefs lacking public agreement“ (Thiessen 1982, S. 4f). D.h., Doktrinen bzw. Elemente von Doktrinen werden negativ bewertet, weil sie und der Umgang mit ihnen methodologischen Prüfkriterien der Falsifizierbarkeit, Verifizierbarkeit etc. nicht genügen. Es fällt auf, dass diese Negativurteile sich auf Merkmale von Doktrinen beziehen, die auch bei wissenschaftlich approbierten Theorien anzutreffen sind, die aus formalen Gründen weder falsifizierbar noch verifizierbar sind, was jedoch rationale Kritisierbarkeit nicht ausschließt. Diese Möglichkeit besteht auch bei aus unterschiedlichen Gründen strittigen Doktrinen und ihren Inhalten mit umfassenden Ansprüchen der Gestaltung und Bewertung von Welt- und Selbstverhältnis-

sen von Individuen, Gruppen, Gemeinschaften. Auch deren inhaltliche Vorgaben sind nicht kritikimmun. D.h.: Es sind demnach nicht die Inhalte allein oder die ausgeblendeten Inhalte, die als Kriterium von Indoktrination fungieren können, sondern es ist der defizitäre rechtfertigungspraktische *Umgang* mit diesen Inhalten. Dies bedeutet auch, dass nicht *jede* Form des Umgangs mit Überzeugungen, die sich nicht falsifizieren oder verifizieren lassen, per se als Ausdruck oder Produkt von Indoktrination zu verstehen ist. Man kann z.B. religiösen Überzeugungen anhängen, ohne aber deshalb automatisch als Opfer von Indoktrination und als unfähig zu einer autonomen Lebensführung gelten zu müssen (Merry 2005). Da es wenig plausibel ist, einen Autonomiebegriff zu vertreten, der vorgibt, dass alle nicht hinreichend durch Evidenzen abgestützten Überzeugungen und ihre auf Vertrauen basierende ggf. ‚unkritische‘ Aneignung automatisch als autonomieunterminierend zu gelten hätten (jede Akzeptanz von theoretischer Autorität in pädagogischen Kontexten – in denen Adressaten die Geltung der gemachten Aussagen üblicher Weise noch nicht oder nur sehr eingeschränkt überprüfen können – liefe dann auf Indoktrination hinaus; vgl. die realistischere Analyse von: Giesinger 2014), sondern nur solche institutionalisierten Vorgaben für den Umgang mit und die Vermittlung von Überzeugungen, deren Rechtfertigung darauf angelegt ist, dass die Adressaten die zugrunde gelegten Geltungsbedingungen des Wissens kurz- und längerfristig nicht verstehen und kritisch beurteilen können *sollen*. Auch wenn es zutrifft, dass nur ein kontingenter und nicht notwendiger Zusammenhang zwischen spezifischen Inhalten und Indoktrination besteht und entsprechend auch Fakten und wahre Überzeugungen Inhalte von Indoktrination werden können, sollte diese prozedurale Lösung nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Gros der realen (historischen) Beispiele für Indoktrination auf doktrinär gebundenen ideologischen Wirklichkeitsverzerrungen und -verfälschungen basiert, die für sich beanspruchen, mit den Fakten zu korrespondieren, ohne im Modus der Vermittlung auf ihre faktische Wahrheit oder Falschheit Rücksicht zu nehmen. Daher gilt: „The deliberate teaching of what is false must be subsumed under ‚indoctrination‘ (Snook 1972, S. 36). Kein plausibler Indoktrinationsbegriff kann auf die Unterscheidung von Wahrheit und Falschheit (Williams 2013, S. 223f.) im Umgang mit Fakten und Evidenzen (Wilson 1972, S. 16) verzichten. Wer glaubt, man könne Fakten (z.B. Deutschland hat 1939 Polen überfallen) und Fiktionen (Polen hat 1939 Deutschland überfallen) nicht begründet auseinanderhalten, der vertritt eine epistemologische Position, die den Ideologien totalitärer Systeme nichts entgegenzusetzen hat, die gerade darauf ausgelegt sind eben diese Unterscheidung einzuebnen (Orwell 1949; Williams 2013, S. 224; vgl. 4), um so Indoktrination durchzusetzen.

Last but not least wird gegen alle drei bisher diskutierten Kriterien eingewendet, dass es zwischen versuchter und erfolgreicher Indoktrination zu unterscheiden gilt und man ‚Erfolgsbedingungen‘ für Indoktrination angeben können muss (die ‚indoktrinierte‘ Person, Gruppe, Gemeinschaft, Gesellschaft), um den Begriff angemessen festzulegen. Da im Verhältnis von doktrinärer Programmatik und Wirkungsaspirationen in pädagogischen Praxisfeldern in der Regel keine strikt deterministischen 1-zu-1 Zuordnungen von einzelnen Absichten bzw. Ursachen (und dies gilt auch für Methoden, Praktiken und Arrangements) und Wirkungen möglich sind¹⁹, ist es in vielen Fällen schwer, empirisch festzustellen, *wann* überhaupt von erfolgreicher Indoktrination gesprochen werden kann.²⁰ Dies gilt nicht nur für die dafür notwendigen Kausalkonstruktionen (z.B. unter welchen Umständen verhindert ein System von Praktiken und Methoden die Herausbildung einer hinreichend autonomen und moralisch verantwortlichen Persönlichkeit), sondern auch für die zeitliche Dimension von Indoktrination, da kaum ein System so effektiv sein wird, dass Adressaten

Überzeugungen und Dispositionen tatsächlich *irreversibel* implantiert werden können. Die vollständig und irreversibel indoktrinierte Person bzw. Gemeinschaft wird sicherlich der Ausnahmefall sein (Merry 2005). Da die relevanten Kandidaten für Erfolgsbedingungen (z.B. *close-mindedness*: Callan/Arena 2009; Taylor 2017²¹) nicht immer eindeutig aus einer externen Perspektive festgestellt (zur Problematik der Autonomieaberkennung aus externer Perspektive: Galeotti 2015) und auch auf andere Wirkfaktoren und -zusammenhänge zurückgeführt werden können (z.B. suboptimale Sozialisationsbedingungen), könnte eine übersteigerte Technologieskepsis zu der Annahme verleiten, dass Indoktrination wie Erziehung ein unmögliches Unterfangen beschreibt. Diese Position ist jedoch mit Blick auf gängige Beispiele erfolgreicher Indoktrination unplausibel (z.B. fanatisierte Mitglieder der Hitlerjugend, die am Ende des Krieges noch an den Endsieg glauben und für den Führer in die Schlacht ziehen). Nichtsdestotrotz bleibt auch ein System der Indoktrination, das stets oder in der Regel scheitert, immer noch ein System der Indoktrination, d.h. Erfolgsbedingungen stellen kein *notwendiges* Kriterium für Indoktrination dar.

Kurzum: Die Kriterien ‚Methoden und Praktiken‘, ‚Intentionalität‘, ‚Inhalte‘ und ‚Konsequenzen‘ bedürfen der theoretischen Revision und liefern für sich genommen keine *notwendigen* Bedingungen für Indoktrination. Entscheidend für das Vorliegen von Indoktrination sind epistemologisch-normative Begründungsformen und -vorgaben, die auch aus Funktionalitäts- und Effizienzgründen darauf angewiesen sind, sich gegen Kritik zu immunisieren, da sie auf pädagogisch nicht angemessen rechtfertigbaren Geltungsansprüchen basieren. Indoktrination kann demnach verstanden werden als ein System von Praktiken und Arrangements zur Durchsetzung von in der Regel doktrinär gerechtfertigter Machtausübung gegenüber Adressaten. Sie operiert mit Vorgaben und Formen der Begründung, die darauf gerichtet sind, sich und die Gründe ihrer vermeintlichen Geltung und Verbindlichkeit gegen Kritik zu immunisieren und auf Seiten der Adressaten die für sie möglichen Optionen und den ihnen reflexiv zugänglichen Raum der Gründe irreversibel, konträr zu den verfügbaren Evidenzen und auf Basis primär machtpolitischer und nicht sachlogisch begründeter Kriterien der Akzeptanz vorzustrukturieren und einzuschränken.

Indoktrination scheint somit *prima facie* illegitim. Zur angemessenen ethischen Bewertung von Indoktrination reicht es jedoch nicht aus, nur auf ein einziges ‚master-principle‘ (personale Autonomie) zurückzugreifen. Angemessener erscheint es, von einer Pluralität kontextspezifischer *prima facie* Prinzipien auszugehen, die bei der Bewertung zum Zuge kommen müssen. So kann man davon ausgehen, dass ein wechselseitiger normativer Verweisungs- und Stützungszusammenhang existiert zwischen *erstens* den in der Eigenlogik der Erziehung selbst angelegten und anthropologisch begründeten allgemeinen Möglichkeitsbedingungen für die Entwicklung personaler Autonomie (Lernen ist niemals vollständig durch Indoktrination kontrollierbar), *zweitens* von Methoden und Inhalten, die diesen Maßstäben entgegenkommen (z.B. an sachlogisch angemessenen Kriterien orientierte Formen des Erklärens und Begründens; Inhalte, die z.B. historischen Fakten entsprechen und die ggf. relevanten Formen des Dissenses über die Deutung dieser Fakten Rechnung tragen) und *drittens* der auch rechtlich kodifizierten Rechtfertigungsordnung einer demokratischen Erziehung, die sich u.a. den Zielen der personalen Autonomie, der Toleranz und der Minimierung von Zwang verpflichtet sieht.

4. Kontroversität, Evidenz und die Grenzen der Indoktrination

Im Folgenden sollen nun einzelne Konstitutionselemente der eingeführten Indoktrinationskonzeption am Beispiel von zwei einschlägigen Debatten über Indoktrination und Fachunterricht (4.1) und das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses in der Debatte über Sexualerziehung (4.2) auf den Prüfstand gestellt und diskutiert werden.

4.1 Evidenz und die Grenzen der Indoktrination

Im Rahmen von bildungshistorischen Untersuchungen zur DDR- und NS-Pädagogik hat Tenorth (1992/2008) die These aufgestellt, dass die Differenz von Intention und Wirkung von Indoktrinationssystemen, d.h. das Faktum, dass diese in vielen Fällen scheitern, nicht rein zufällig ist, sondern durch Merkmale der Eigenlogik pädagogischer Praxis in Form von Fachunterricht erklärbar ist. Fachunterricht ist nach Tenorth – der deutlich macht, dass seine These *probabilistisch* und nicht deterministisch zu verstehen ist – deshalb nicht beliebig durch Indoktrinationsaspirationen überformbar, weil er sich erstens an fachspezifischen, sachlogischen Geltungs- und Rationalitätskriterien orientieren muss, die einem Thema immanent sind. Wer gute Ingenieure ausbilden will, kann ihnen z.B. auf die Dauer kaum plausibel machen, dass ‚Smog ein kapitalistisches Phänomen‘ ist. Zweitens wird Indoktrination dadurch erschwert, dass sich die Erfahrung von Schülern in Form unterschiedlicher sozialisatorischer Einflüsse in modernen Gesellschaften kaum vollständig kontrollieren lässt. Drittens ist Lernen relativ resistent gegen Erziehung (und Indoktrination), weil Diskrepanzerfahrungen zwischen vermitteltem Inhalt und der „Information über die überformende pädagogische Intention“ unvermeidbar sind und zudem der „selbstständige Umgang mit solchen“ zu den „Gütekriterien des Prozesses“ selbst gehört (Tenorth 2008, S. 292). Die Schüler lernen eben in der Regel mehr und anderes als sie lernen sollen.

Schluß (2007) hat versucht diese These zu entkräften, indem er ein historisches Beispiel angeführt hat (eine Interpretation einer Videodokumentation einer Unterrichtsstunde aus der DDR zum Thema Mauerbau), in dem aus seiner Sicht formaliter Fachunterricht vorlag, zugleich aber auch eine Form der Indoktrination, die gerade deshalb als besonders erfolgversprechend gelten könne, *weil* sie sich in die Form von Fachunterricht gekleidet habe. Um entsprechende Fälle begrifflich zu berücksichtigen, schlägt er eine epistemologisch begründete Erweiterung und Präzisierung des Indoktrinationsbegriffs vor. Indoktrination liegt aus seiner Sicht u.a. auch dann vor, wenn im Unterricht „*nicht die Differenz zwischen einer nie vollständig erreichbaren Wirklichkeit (Ding an sich selbst) und von Menschen konstruierten Theorien zu deren modellhaften Beschreibung in allen Verhältnissen von Menschen untereinander und Menschen zur Welt deutlich gemacht wird*“ (Hervorhebung im Original: J.D.) (*Schluß* 2007, S. 72f.).

Dieses epistemologische Kriterium, welches auf die wissenschaftstheoretische Annahme der Theoriebeladenheit der Beobachtung hinauszulaufen scheint, nicht jedoch als Ausdruck einer kontroversen epistemologischen Position (z.B. radikaler Konstruktivismus) verstanden werden will (*ibid.* S. 72, Anm. 6)²², ist natürlich sehr unterschiedlich interpretierbar. Zur Abgrenzung des Indoktrinationsbegriffs taugt es in jedem Fall nicht. Entweder es ist trivial und unbrauchbar (wir können die Welt, so wie sie wirklich ist, nie

vollständig erkennen, da wir hierzu auf ordnende Begriffe oder Theorien zurückgreifen müssen), oder es läuft doch auf eine antirealistische²³ und/oder relativistische Position hinaus, die geradezu dazu prädestiniert ist (*Orwell* 1946)²⁴, Indoktrination Tür und Tor zu öffnen (wir können im Grunde nie wissen, was *wirklich der Fall ist oder war*, denn man kann es immer so oder eben auch anders sehen). Auch wenn unklar bleibt, ob Schluß von der Annahme ausgeht, dass schon der Verweis auf objektive Fakten, die bestimmte Interpretationen als inadäquat disqualifizieren (*ibid.* S. 72), als Indoktrination anzusehen ist, so scheint seine Position zumindest von der problematischen Alltagsprämisse getragen, dass antirealistischen Positionen (welcher Spielart auch immer) irgendwie emanzipatorische Effekte zuzuschreiben sind. Diese Annahme ist fragwürdig. Da Beobachtungen „theory-laden to the point of blindness“ (*Spiecker* 1987, S. 263) sein können, zielen indoktrinäre Systeme gerade darauf Adressaten blind zu machen dafür, wie die Welt wirklich ist, indem sie verfügbare²⁵ Fakten ignorieren und verfälschen (ob dies nun mathematische: ‚zwei plus zwei gleich vier‘ oder soziale und historische Fakten sind: Deutschland hat Polen überfallen). Indoktrination als defizitär begründete Rechtfertigungsordnung scheitert eben häufig gerade dann, wenn ihre epistemischen Prämissen als objektiv unzutreffend und sachlich unbegründet kritisiert werden können – nicht dann, wenn die Theorieabhängigkeit von Weltbeschreibungen erkannt wird oder davon ausgegangen wird, man könne (soziale) Tatsachen ohnehin nie *wirklich* erkennen. So wie die epistemische Tugend der Genauigkeit nicht ohne den Begriff der Wahrheit auskommt (*Williams* 2013, S. 194), so kommt Fachunterricht nicht ohne die Differenz von angemesseneren und weniger oder eben überhaupt nicht angemessenen Sichtweisen, Darstellungen und Begründungen aus, die die Welt, so wie sie war²⁶ und ist, *objektiv* verfehlen.²⁷ Deshalb ist die domänen- und themenspezifische Eingrenzung von Indoktrination „a problem as large as life“ (*Spiecker* 1987, S. 264) für Indoktrinationssysteme, da sie im Rahmen von Fachunterricht den Schülern (in vielen Fällen) nicht die Fähigkeit werden austreiben können, herausfinden zu wollen, was jenseits der Irrationalitäten doktrinärer Interpretationsvorgaben wirklich der Fall ist.

4.2 Indoktrination und die Grenzen der Kontroversität

Indoktrination hat, ohne dass die erziehungsphilosophische Diskussion dieses Konzepts hinreichend berücksichtigt wurde, auch als Leittopos in der Debatte über die Verbots- und Gebotstafeln politischer Bildung fungiert. Diese sind mit den drei Vorgaben des „Beutelsbacher Konsenses“ als der zentralen Bezugsgröße für die Orientierung der politischen Bildung festgelegt worden: Das „Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot“ (*Schiele* 2016, S.71), das Kontroversitätsgebot als „praktische Anwendung des Indoktrinationsverbots“ (*ibid.* S.71f) sowie das Gebot der Befähigung der Schüler zur Analyse und Wahrnehmung ihrer Interessen (vgl. *Wehling* 2016, S. 24).²⁸ Dieser Konsens, der häufig auch als Mittel und Indikator einer Befriedung politikdidaktischer und bildungspolitischer Auseinandersetzungen gedeutet wird (hierzu: *Pohl/Will* 2016), ist für die Debatte über Indoktrination und Erziehung primär weniger unter dem Aspekt der theoretischen Begründung und Ausformulierung der Begriffe relevant, als hinsichtlich der Frage nach den praktischen Folgerungen, die mit den begrifflichen Festlegungen der Verbote und Gebote auf der Zielebene verbunden werden. Begründungen sind in diesem Kontext oft – möglicherweise dem Textgenre geschuldet – eher apodiktisch gehalten und argumentativ nicht

so ohne weiteres nachvollziehbar, wenn das Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot (beide Verbote werden nicht strikt unterschieden – z.B. *Wehling* 2016, S.24; S.71) „im Kern dasselbe“ meinen soll „wie Artikel 1 des Grundgesetzes: ‚Die Würde des Menschen ist unantastbar‘“ (ibid.).²⁹

Die „Crux der abstrakten Prinzipien“ besteht jedoch „in ihrer Anwendung auf die jeweils konkreten Inhalte der politischen Bildung“ (*Pohl/Will* 2016, S.53). Dies gilt insbesondere für das Kontroversitätsgebot: „Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ (*Wehling* 2016, S.24). Strittig ist, ob diese Gebote für schulische wie außerschulische Bildung in gleicher Weise gelten soll (*Pohl* 2015). Das Kontroversitätsgebot bleibt zudem unpräzise, weil unklar bleibt, welche kontroversen wissenschaftlichen und politischen Positionen repräsentiert werden sollen (Relevanzkriterien) und welche Wirkungserwartungen sich damit verknüpfen lassen (vgl. *May* 2016). Das Kontroversitätsgebot klärt nicht, so kann man kritische Einwände zusammenfassen, wie unvermeidbare Selektionsprobleme zu lösen sind, die mit der „Notwendigkeit didaktischer Reduktion“ zwangsläufig verbunden sind (*Pohl* 2015). Es passt zudem, wie sein Protagonist *Wehling* selbst kritisch bemerkt, „wohl nur auf einen primär wissensvermittelnden Unterricht und weniger dann, wenn Unterricht auch Lebenshilfe sein will“ (zit. bei *Pohl/Will* 2016, S. 55f.).

Da schon pragmatische Gründe verunmöglichen, *alle* in Wissenschaft und Öffentlichkeit kontroversen Positionen darzustellen (*Schluß* 2007), und Framing-Effekte bei der didaktisch aufbereiteten Präsentation und Diskussion eines bestimmten Themas ebenfalls unvermeidbar sind (*Hand* 2013), ist es kaum verwunderlich, dass auch die Frage, welche Themen, wann, von wem und auf welche Art und Weise überhaupt kontrovers diskutiert werden sollen, kontrovers diskutiert wird (z.B. *Hand* 2007; 2008). So lässt sich zwar z.B. anhand historischer und aktueller Beispiele methodisch nachvollziehbar zeigen, dass unterschiedliche Formen von Rassismus und ihre Begründung („Rassenkunde“ etc.) nicht nur moralisch falsch sind (*Merry* 2005), sondern auch auf empirisch falschen Prämissen beruhen. Antirassistische Erziehung wird daher (in den meisten Fällen) nicht als Form von Indoktrination zu gelten haben.³⁰ Wie ist es aber mit der Debatte über gleichgeschlechtliche Ehen oder der Sichtweise, dass Homosexualität moralisch illegitim oder gar eine Krankheit sei, wie sie von Anhängern unterschiedlicher religiöser Doktrinen verfochten wird? Da es über beide Fragen offensichtlich gesellschaftlichen Dissens gibt, wie die Debatten über Sexualerziehung in den USA, England und Deutschland zeigen, könnte man die These vertreten, dass dieser Dissens auch im Unterricht zum Tragen kommen sollte. Etwa in der Form: Manche Leute glauben, Homosexualität sei eine Krankheit, die man kurieren kann, andere dagegen... Der Vorwurf, dass z.B. die Darstellung gleichgeschlechtlicher Paare in Schulbüchern Indoktrination darstelle, verweist auf die Gefahr, dass das Kontroversitätsgebot als Durchsetzungsmedium illiberaler, moralisch abzulehnender und auch rational nicht begründbarer (vgl. *Hand* 2007, S. 77f.) Positionen instrumentalisiert werden kann, die dann wiederum selbst als Grundlage für Indoktrination dienen können (z.B. durch homophobe Eltern gegenüber ihren Kindern; hierzu: *Brennan/Macleod* 2017). Das Ethos des Dissenses führt sich so selbst ad absurdum, wenn es im Namen eines falsch verstandenen Wertpluralismus, einer relativistischen Epistemologie und eines überdehnten Indoktrinationsbegriffs nicht eingegrenzt und zur Propagierung antipluralistischer Doktrinen in Beschlag genommen wird, die auf Basis empirisch falscher Prämissen, konträr zu allen verfügbaren Evidenzen durchgesetzt werden sollen. Die Folgen einer epistemologisch und auch moralisch entgrenzten Propagierung von Kontroversität, die nicht

einmal davon ausgeht, man könne zwischen moralisch und sachlich angemessenen und nicht angemessenen Positionen unterscheiden, müssen dann diejenigen tragen, die zum Gegenstand einer Kontroverse gemacht werden, die jedoch in dieser Form eben nicht nur aus politischen, sondern auch aus epistemologischen Gründen nicht hätte geführt werden sollen.

Fazit:

Ich habe in diesem Beitrag dafür argumentiert, dass die Unterscheidung zwischen Erziehung und Indoktrination nicht aufgegeben und eingeebnet werden sollte. Auch für die von mir vorgeschlagenen Revisionen des Indoktrinationsbegriffs gilt natürlich, dass es u.a. auf Grund der Schwierigkeiten der Anwendung auf Grenzfälle und der domänenspezifischen Konkretisierung von Kriterien und Begriffen mit einer allgemeinen konzeptuellen Klärung nicht getan ist. Mit Blick auf die aktuelle Debatte scheinen mir drei Defizite und damit verbundene Desiderate für eine angemessenere und weiterführende theoretische Analyse des Problems maßgeblich. *Erstens* sollte man sich vermehrt mit methodologischen Fragen der Anwendung und Anwendbarkeit allgemeiner theoretischer und normativer Vorgaben auf konkrete aktuelle oder historische Fälle beschäftigen. Dies gilt insbesondere angesichts der ‚Fallhöhe‘ zwischen den Vorgaben einiger der in die Debatte eingebrachten Theoriefiguren (z.B. Vorgaben der kritisch-rationalen Prüfung von Geltungsansprüchen, wie sie von Vertretern des Kriteriums der ‚open-mindedness‘ propagiert werden) und den Fähigkeiten von Kindern als in besonderem Maße epistemisch abhängigen Akteuren. *Zweitens* – und eng damit verbunden – ist mit Bezug auf die Debatte in der analytisch orientierten Erziehungsphilosophie ein gewisses Empirie- und Praxisdefizit festzustellen (vgl. Stroß 2007), so dass häufig weder die empirischen Prämissen der Argumentation expliziert werden noch genauer nachgefragt wird, ob sich bestimmte Annahmen über empirische Voraussetzungen und Folgen von Indoktrinationssystemen überhaupt auf ihre Plausibilität prüfen lassen bzw. ggf. entsprechende Studien vorliegen (z.B. zu den Wirkungen von Indoktrination). Ohne Wissen über empirische Zusammenhänge wird man weder näher klären können, wie und warum Indoktrination praktisch funktioniert (oder nicht funktioniert), noch wird man reale Indoktrinationssysteme angemessen bewerten können. *Drittens* wird es daher sinnvoll sein, dass Erziehungsphilosophen, die sich mit dem Problem der Indoktrination beschäftigen, enger mit Vertretern anderer Disziplinen wie z.B. der historischen Bildungsforschung zusammenarbeiten, um jenseits von mehr oder weniger hypothetischen Beispielfällen zu klären, wie es um Praktiken und Arrangements der Indoktrination tatsächlich bestellt ist.

Anmerkung

- 1 Der Titel dieses Beitrags spielt natürlich auf die berühmte Folderszene aus Orwells 1984 an, in welcher der Realitätsbezug Winstons (z.B.: $2 \text{ plus } 2 = 4$) nach und nach gebrochen wird ($2 \text{ plus } 2 = 5$). Hierzu auch die Kritik an Rortys Bewertung und Rekonstruktion dieser Szene von: Williams (2013), S. 223f., sowie die Analyse des Romans im Rahmen einer Theorie der Manipulation von: Fischer (2017), S. 220f. Ich danke den beiden anonymen Gutachtern für ihre konstruktiven und hilfreichen Kommentare und Verbesserungsvorschläge.

- 2 Alternative Oppositionsbegriffe, welche natürlich jeweils unterschiedlich auf den Begriff der Erziehung bezogen bzw. auch diesem untergeordnet werden können, sind die Begriffe des Unterrichts, des Lernens oder der Bildung (*Stroß* 1994). Ich werde mich im Folgenden vor allem auf die Diskussion der Differenz von Erziehung und Indoktrination konzentrieren.
- 3 Vgl. die Rekonstruktion der erziehungswissenschaftlichen Nutzung des Begriffs in den letzten Jahrzehnten von: *Stroß* (2007).
- 4 Für eine Ausnahme vgl. die Arbeiten von *Tenorth*: (1992/2003/2008).
- 5 Die Metaphorik eines (logischen) ‚Raums der Gründe‘ findet sich u.a. in den Arbeiten zur Philosophie des Geistes von Sellars, McDowell und Brandom und wird heute u.a. auch in politik- und moralphilosophischen Kontexten aufgegriffen: *Forst* (2013).
- 6 Dies ist natürlich keine Besonderheit des Indoktrinationsbegriffs, sondern gilt in gleicher Form für andere eher negativ (z.B. Manipulation oder Paternalismus) oder positiv (z.B. Bildung) besetzte Begriffe.
- 7 Im Unterschied hierzu ging *Stroß* in einem älteren Aufsatz (*Stroß* 1994, S. 65) noch davon aus, dass sich Indoktrination und Erziehung unterscheiden lassen, weshalb sie z.B. Kohlberg dafür kritisiert, dass er Indoktrination zum selbstverständlichen und akzeptablen Aspekt von moralischer Erziehung deklarieren. Ihr eigener sehr weit angelegter Definitionsvorschlag scheint diese Differenzierungsarbeit jedoch kaum leisten zu können (*ibid.*, S. 65), da er auch alltägliche und prima facie unproblematische pädagogische Praktiken unter dem Indoktrinationsbegriff subsumiert, und sie zugleich die Formulierung eines normativen Erziehungsbegriffs als Gegenstück ablehnt (*ibid.* S. 66).
- 8 Dies ist auch ein Grund dafür, warum der Fokus auf häufig fiktive Beispiele zur Plausibilisierung von Indoktrinationskonzeptionen, wie er von analytischen Erziehungsphilosophen gepflegt wird, als methodisch problematisch anzusehen ist. Diese weitgehend ahistorische Vorgehensweise sollte m.E. in Zukunft ergänzt werden durch eine verstärkte Zusammenarbeit mit Bildungshistorikern, die (vergleichende) Analysen zur spezifischen Formen und Funktionsweisen von Erziehung in Diktaturen in bestimmten historischen Konstellationen vorlegen.
- 9 Zur historischen Genese der Unterscheidung in der Aufklärungspädagogik: *Stroß* (1994); zur Begriffsgeschichte mit besonderem Fokus auf die US-amerikanische Entwicklung: *Gatchel* (1972).
- 10 Diese Aufzählung erinnert natürlich an den Erziehungsbegriff *Brezinkas* (1982), dem entsprechend vorgeworfen wurde, dass sich auf dieser konzeptuellen Basis nicht zwischen Indoktrination und Erziehung unterscheiden lässt.
- 11 Relevante begriffliche Unterscheidungen und qualitative normative Differenzen, dort wo sie gerechtfertigt und sachlich begründet sind, zu verteidigen gehörte auch zum Ethos George Orwells als dezidiert politischem Schriftsteller, der sich z.B. gegen die zu seiner Zeit propagierte politisch fahrlässige Identifizierung von Demokratie und Diktatur gewendet hat. Insbesondere mit Blick auf einen gewissen, leider immer noch weit verbreiteten ‚radical chic‘, der postmodern orientierten deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungsphilosophie sei daher mit Orwell daran erinnert, dass, wer relevante Differenzen im ‚Spiel der Differenzen‘ auflösen zu können glaubt, nicht nur kaum noch etwas Erhellendes über die begrifflichen Unterschiede von Indoktrination und Erziehung beisteuern und in der Regel auch keine guten Gründe mehr gegen Indoktrination vorbringen können wird.
- 12 Zunächst einmal basieren die relevanten Ansätze (z.B.: *Bröckling* 2017) in der Regel auf zeitdiagnostischen Annahmen, deren theoretische, empirische und normative Plausibilität durchaus in Frage gestellt werden kann, was jedoch in der primär affirmativ gehaltenen erziehungswissenschaftlichen Rezeption eher selten geschieht. Liberale Gesellschafts- und Erziehungsordnungen und liberale Politik- und Erziehungsphilosophie zu kritisieren ist natürlich ein grundsätzlich legitimes Unternehmen. Wenn jedoch, ausgehend von der dabei vorausgesetzten Position, kein Unterschied mehr gemacht wird (und ggf. aus theorieimmanenten auch nicht gemacht werden kann) zwischen den politischen und pädagogischen Verhältnissen in autoritären Regimen und liberalen Demokratien, dann wirft dies ein fragwürdiges Licht auf die propagierten theoretischen und politischen Rahmungen. Es ist z.B. grundsätzlich fraglich, ob an Foucault orientierte machttheoretische Ansätze jenseits einer bloßen Diagnose der Machtförmigkeit pädagogischer Konstellationen auch erlauben, qualitative normativ relevante Differenzen zu begründen zwischen *unterschiedlichen Formen von Machtausübung und ihrer Rechtfertigbarkeit* (z.B. Indoktrination oder andere Formen der Beeinflussung). Dies gilt insbesondere auf Grund der in diesen Theoriekontexten vorausgesetzten Subjektkonzeptionen, welche Unterwerfung und Subjektkonstitution miteinander identifizieren bzw. auch Heteronomie und Autonomie als analytische Oppositionskategorien in Frage stellen, ohne diese Kategorien

- im Anschluss an die relevanten internationalen Debatten auch nur annäherungsweise geklärt zu haben. Auch die These einer unauflösbaren Verschränkung von Machtansprüchen und Wahrheitsansprüchen scheint darauf hinauszulaufen, dass sich die epistemische Dimension von Indoktrination kaum mehr sinnvoll anhand sachlicher epistemologischer Kriterien diskutieren lässt, sondern eben nur als Machtfrage und Machtproblem. Dies ist u.a. angesichts offenkundig objektiv falscher Verlautbarungen von Politikern (z.B. Trump) eine Position, die sich kaum sinnvoll verteidigen können lassen wird. Diese Einschätzung schließt natürlich nicht aus, dass Machttheorien einen Beitrag zu einer Theorie der Indoktrination und der Erziehung liefern können. Möglichkeiten, Macht- und Rechtfertigungsprobleme differenzierter zu rekonstruieren, bietet z.B. der Ansatz von: *Forst* (2015).
- 13 Der Begriff der Indoktrination ist daher dem Begriff der Manipulation übergeordnet.
 - 14 Zum Begriff der Rechtfertigungsordnung stellt *Forst* fest: „Eine Rechtfertigungsordnung ist somit stets eine Machtordnung, was weder etwas über die Rechtfertigungen oder die Machtkonstellation selbst aussagt. Rechtfertigungen können oktroyiert oder aus freien Stücken geteilt sein, und dazwischen gibt es viele weitere Modi. Die Macht spielt sich somit immer im kommunikativen Raum ab, aber das heißt nicht, dass sie gut begründet ist. Sie ist stets diskursiver Natur, und der Kampf um Macht ist der Kampf um die Möglichkeit der Strukturierung oder gar Beherrschung des Rechtfertigungshaushalts anderer. Ihr Modus operandi ist kognitiver, nicht aber notwendig reflexiver Natur. Es gibt somit kein Reich der ‚Vernunft‘ jenseits der ‚Macht‘, aber es gibt bessere und schlechtere, vernünftige und unvernünftige neben wirksamen und weniger wirksamen Rechtfertigungen – wir müssen also die normative *Kraft* von Rechtfertigungen und Rechtfertigungsnarrativen von ihrer *Qualität* unterscheiden“ (2013, S. 13).
 - 15 Eine indoktrinäre Rechtfertigungsordnung erlaubt daher unterschiedliche auf unterschiedliche Entwicklungsphasen abgestimmte praktisch-operative Ausformungen. Da schon kleine Kinder zumindest in lokaler Hinsicht durchaus autonome Entscheidungen treffen können, lässt sich die hier vertretene Konzeption auch auf frühere Entwicklungsphasen anwenden. Der in Phasenmodellen angenommene graduelle Übergang von einer Initiations- und Transmissionsphase (von Werten und Überzeugungen) und ihrer *späteren* kritischen Prüfung (*Thiessen* 1987) verweist dennoch auf zwei wichtige Einsichten: Ersten sollte nicht jede Form der pädagogischen Initiation als Indoktrination pathologisiert werden und zweitens gibt es empirische Überschneidungsbereiche, in denen sich Praktiken und Arrangements nicht auf Grund ihrer formalen Struktur, dafür aber mit Bezug auf die Rechtfertigungsordnung, in die sie eingebettet sind, als Formen der Indoktrination oder der Erziehung interpretieren lassen. Hier wäre u.a. zu denken an Ordnungs- und Sozialformen, Praktiken und Arrangements, die als Voraussetzung eines jeden geordneten Unterrichts gelten dürften und die Herbart unter dem Begriff der Regierung subsumiert hat.
 - 16 Genauso kann man aus Rechtfertigungsordnungen, die personale Autonomie als Erziehungsziel propagieren, nicht ohne weiteres ableiten, welche Praktiken und Arrangements, diesem Ziel zuträglich sind.
 - 17 In diesem Sinne stellt Indoktrination eine (nicht nur) aus pädagogischer Sicht defizitäre Rechtfertigungsordnung dar, da nur „solche Rechtfertigungen (...) gute Rechtfertigungen (sind), die zugleich Be-Gründungen im wörtlichen Sinne sind – also Rechtfertigungen auf der *Grundlage* von Erfahrungseinsichten oder Evidenzen. Nur eine solche Rechtfertigung ist eine Begründung, die in der (Einsicht in die) ‚Sache selbst‘ gründet“ (*Streubel* 2017, S. 566).
 - 18 Dass sich Sach- und Wertfragen häufig kaum eindeutig trennen lassen, stellt meines Erachtens kein unüberwindbares Problem dar, da sich sowohl Sach- als auch Wertfragen rational diskutieren lassen. Doch kann keine Auseinandersetzung mit dem Indoktrinationsproblem auf eine kritische Evaluation von epistemischen Ansprüchen verzichten.
 - 19 Dies ist auch ein Grund dafür, warum die Konzeption von *Taylor* (2017), die davon ausgeht, dass asymmetrische Formen von Autorität, die „close-mindedness“ fördern oder hervorbringen, notwendige Bedingungen für Indoktrination sind, den Begriff zu weit fasst. Taylor liegt dennoch m.E. richtig bezüglich der Annahmen, dass der weitere gesellschaftlich-kulturelle Kontext als ein zentraler Wirkfaktor in Analysen des Problems einbezogen werden muss (so auch: *Tenorth* 1992/2008) und dass systembasierte Konzeptionen eine weit komplexere und angemessenere theoretische Perspektive auf das Problem der Attribution von Verantwortung für Indoktrination liefern (z.B. mehrere gesellschaftliche Akteure und nicht bloß Lehrer und Schüler, wie in klassischen dyadischen Modellen angenommen).
 - 20 Vgl. zu den häufig ambivalenten und irritierenden Ergebnissen der Forschung zu den latenten und manifesten Wirkungen der NS-Pädagogik und DDR-Pädagogik in der biographischen Selbstdeu-

- tung, sowie in moralischen, politischen und praktischen Orientierungen und Einstellungen: *Tenorth* (1992/2003). In der philosophischen Debatte nur selten diskutiert wird zudem das Problem der empirischen Rekonstruktion und Quantifizierbarkeit der relevanten Einstellungen, sowie auch die Frage nach der Erklärung für das Scheitern oder den Erfolg von Indoktrination (hierzu: *Tenorth* 2008; vgl. 4.1.).
- 21 Insbesondere das Kriterium der ‚open-mindedness‘ geht in manchen Fällen von recht voraussetzungsreichen und letztlich überfordernden Vorgaben für die kritisch-rationale Gestaltung von Selbst- und Weltverhältnissen von Adressaten aus, die auf einer Verallgemeinerung von methodischen Vorgaben für Wissenschaft zu basieren scheinen, denen auch Wissenschaftler in der Regel nicht genügen dürften.
 - 22 Snook stellt hierzu fest: „If one’s account of indoctrination rests on a particular view of reality and knowledge, it will be open for others to reject it if they hold a different metaphysical or epistemological view“ (*Snook* 1972, S. 59f.). Dieses Problem ist letztlich nicht vermeidbar, da es für jede epistemologische Position gilt und man gänzlich ohne eine epistemologische Eingrenzung des Indoktrinationsbegriffs nicht auskommt. Aus dem Fakt der Kontroversität sollte in jedem Fall nicht vorschnell auf rationale Nichtdiskutierbarkeit geschlossen werden, was selbst wiederum auf eine kontroverse Position (Relativismus) hinauslaufen würde.
 - 23 Entsprechende erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Debatten werden von Schluß nicht einmal erwähnt.
 - 24 “Totalitarianism demands, in fact, the continuous alteration of the past, and in the long run probably demands a disbelief in the very existence of objective truth” (*Orwell* 1946, S. 28).
 - 25 Die Einschränkung auf *verfügbare* Evidenzen hat die Funktion anachronistische Indoktrinationsvorwürfe (z.B. gegen den Physiklehrer des 19. Jahrhunderts, der aus heutiger Sicht falsche Inhalte vermittelt), zu verhindern (hierzu: *Snook* 1972; *Siegel* 2004).
 - 26 Zu den relevanten wissenschaftstheoretischen und epistemologischen Debatten zwischen Narrativisten, Realisten etc. in den Geschichtswissenschaften und der Geschichtsphilosophie umfassend: *Plenge* (2017).
 - 27 Dies schließt eine Reflexion auf die Voraussetzungen und Grenzen von Erkenntnis selbstverständlich nicht aus, sondern ein.
 - 28 Die beiden ersten Postulate tauchen in der Geschichte der Auseinandersetzung über politische Bildung nicht erst in 1970er Jahren auf. Sie finden sich bereits nach der Abkehr von politischer Bildung als Institutionenkunde und Bestandteil harmonisierender Partnerschafts-Pädagogik in den 1960er Jahren (*Pohl/Will* 2016, S. 44) in den einer Erziehung zur Mündigkeit verpflichteten Beiträgen zum Programm der politischen Bildung. Vgl. ausführlich hierzu den Sammelband von *Widmayer/Zorn* (2016).
 - 29 Ähnliche Vorbehalte sind auch gegen Erläuterungen der beiden Verbote vor der Tagung in Beutelsbach zu richten, die als Problemindikatoren für das dienen, was man ablehnt. Das Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot meint „alle Inhalte und Formen von Erziehung und Unterricht (...), die durch Konditionierung, Einschüchterung, Überredung, Emotionalisierung, durch Verzerrung und Verkürzung von Sachverhalten die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Gewinnung eines selbständigen Urteils beeinträchtigen“ (so *Minssen* 1973 zit. nach *Pohl/Will* 2016, S. 43).
 - 30 Es kann ggf. sogar sinnvoll sein, rassistische Äußerungen nicht per se zu unterbinden im Sinne einer Einschränkung der Redefreiheit, da in manchen Fällen nur auf diese Art und Weise in der Diskussion der moralische und empirische Status von rassistischen Argumenten geklärt werden kann (hierzu: *Callan* 2011). Abgewogen werden müssen hier u.a. erwartete und erhoffte Aufklärungseffekte gegen die schädigenden Wirkungen von hate speech u.Ä. auf Dritte.

Literatur

- Beehler, R.* (1985): The Schools and Indoctrination. *Journal of Philosophy of Education*, 19, 2, S. 261-272. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1985.tb00096.x>
- Benner, D./Brüggen, F./Butterhof, H.-W./von Hentig, H./Kemper, H.* (Hrsg.): Entgegnungen zum Bonner Forum ‘Mut zur Erziehung’. – München, Baltimore, Wien.
- Blankertz, H.* (1982): Die Geschichte der Pädagogik. – Wetzlar.

- Blumenthal-Barby, J. S.* (2014): A framework for assessing the moral status of manipulation. In: *Coons, C./Weber, M.* (Hrsg.): *Manipulation*. – Oxford, S. 121-134.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199338207.003.0006>
- Burt, S.* (2003): Comprehensive Education and the Liberal Understanding of Autonomy. In: *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies. McDonough, K./Feinberg, W.* – Oxford, S. 179-207.
<https://doi.org/10.1093/0199253668.003.0008>
- Brennan, S./Macleod, C.* (2017): Fundamentally Incompetent: Homophobia, religion, and the Right to Parent. In: *Ahlberg, J./Cholbi, M.* (Hrsg.): *Procreation, Parenthood, and Educational Rights*. – Oxon, New York, S. 230-245.
- Bröckling, U.* (2017): *Gute Hirten führen sanft*. – Berlin.
- Callan, E.* (2011): When to shut students up: Civilty, silencing and free speech. *Theory and Research in Education* 9, 1, S. 3-22. <https://doi.org/10.1177/1477878510394352>
- Callan, E./Arena, D.* (2009): Indoctrination. In: *Siegel, H.* (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. – Oxford, S. 104-121. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195312881.003.0007>
- Coons, C./Weber, M.* (2014): Introduction: Investigating the core concept and its moral status. In: *dies.* (Hrsg.): *Manipulation*. – Oxford, S. 1-16.
- Drerup, J.* (2015): Pädagogische Metaphorologie. Grundlegungs- und Anwendungsprobleme. In: *Ragutt, F./Zumhof, T.* (Hrsg.): *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren*. – Wiesbaden, S. 71-99.
- Drerup, J.* (2016a): Soziorelationale Autonomie, liberaler Individualismus und die Haltlosigkeit des modernen Selbst. In: *Ricken, N./Casale, R./Thompson, C.* (Hrsg.): *Die Sozialität der Individualisierung*. – Paderborn, München, Wien, Zürich, S. 127-160.
- Drerup, J.* (2016b): (Re-)konstruktion praxisinhärenter Normen. Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 4, S. 531-550.
- Drerup, J.* (2017): What exactly (if anything) is wrong with paternalism towards children? *Philosophical Inquiry in Education*, 24, 4, S. 348-367.
- Fischer, A.* (2017): *Manipulation*. – Berlin.
- Flew, A.* (1972): Indoctrination and doctrines. In: *Snook, I.A.* (Hrsg.): *Concepts of Indoctrination*. – London, Boston, S. 52-71.
- Forst, R.* (2013): Zum Begriff eines Rechtfertigungsnarrativs. Online verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/14529502.pdf>, Stand 30.08.2017.
- Forst, R.* (2015): *Normativität und Macht*. – Berlin.
- Galeotti, E.* (2015): Autonomy and cultural practices: The risk of double standards. *European Journal of Political Theory*, 14, 3, S. 277-296. <https://doi.org/10.1177/1474885114546137>
- Gallie, W. B.* (1955): Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, S. 160-180.
- Gatchel, R.* (1972): The evolution of the concept. In: *Snook, I.A.* (Hrsg.): *Concepts of Indoctrination*. – London, Boston, S. 7-13.
- Giesinger, J.* (2014): Wirksamkeit und Respekt. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60, 6, S. 817-831.
- Hand, M.* (2007): Should we teach homosexuality as a controversial issue? *Theory and Research in Education* 5, 1, S. 69-86. <https://doi.org/10.1177/1477878507073614>
- Hand, M.* (2008): What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory* Vol. 58, 2, S. 213-228. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x>
- Hand, M.* (2013): Framing Classroom Discussion of same-sex marriage. *Educational Theory*, 63, 5, S. 497-510. <https://doi.org/10.1111/edth.12037>
- Hanks, C.* (2008): Indoctrination and the Space of Reasons. In: *Educational Theory*, 58, 2, S. 193-212. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00284.x>
- May, M.* (2016): Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots. *Widmaier, B./Zorn, P.* (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?* – Bonn, S. 233-241.
- Merry, M.* (2005): Indoctrination, moral instruction, and nonrational beliefs: A place for autonomy? *Educational Theory*, 55, 4, S. 399-420. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2005.00003.x>
- Orwell, G.* (1946): *Books vs. Cigarettes*. – London u.a.
- Orwell, G.* (1949): 1984. – London u.a.
- Plenge, D.* (2017): *Geschichtswissenschaft und Sozial(meta)theorie. Eine metageschichtswissenschaftliche Klärungsskizze*. Unveröffentlichtes Manuskript
- Pohl, K.* (2015): Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politischen Bildung? Online verfügbar unter:

- <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193225/kontroversitaet?p=all>, Stand 31.08.2017.
- Pohl, K./Will, S. (2016): Der Beutelsbacher Konsens: Wendepunkt in der Politikdidaktik? In: *Widmaier, B./Zorn, P.* (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? – Bonn, S. 39-67.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. – Paderborn u.a.
- Schiele, S. (2016): Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung! In: *Widmaier, B./Zorn, P.* (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? – Bonn, 68-77.
- Schluß, H. (2007): Indoktrination und Fachunterricht – Begriffsbestimmung anhand eines Exempels. In: *ders.* (Hrsg.): Indoktrination und Erziehung. – Wiesbaden, S. 61-78.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90450-4_5
- Siegel, H. (2004): Faith, knowledge and indoctrination. *Theory and Research in Education*, 2, 1, S. 75-83.
- Snook, I. A. (1972): *Indoctrination and Education*. – London, Boston.
- Spiecker, B. (1987): Indoctrination, intellectual virtues and rational emotions. *Journal of Philosophy of Education* 21, 2, S. 261-266. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1987.tb00165.x>
- Streubel, T. (2017): Wahrheit als existenzieller Wert. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 65, 3, S. 554-570. <https://doi.org/10.1515/dzph-2017-0038>
- Stroß, A. (1994): Erziehung und Indoktrination. Leistung, Begründbarkeit und Stellenwert einer Unterscheidung. In: *Horn, K./Wigger, L.* (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 47-68.
- Stroß, A. (2007): Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff? In: *Schluß, H.* (Hrsg.): Indoktrination und Erziehung. – Wiesbaden, S. 13-34
- Taylor, R. (2017): Indoctrination and Social Context: A system-based approach to identifying the threat of indoctrination and the responsibilities of educators. *Journal of Philosophy of Education*, 51, 1, S. 38-58. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12180>
- Tenorth, H.-E. (1992): Politisierung des Schulalltags im historischen Vergleich-Grenzen von Indoktrination. In: *Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg* (Hrsg.): Erinnerung für die Zukunft 2. Das DDR-Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart, S. 37-48.
- Tenorth, H.-E. (2002): Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“. In: *Böhm, W.* (Hrsg.): Pädagogik- Wozu und für wen? – Stuttgart, S. 70-99.
- Tenorth, H.-E. (2003): Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 9, S. 7-36.
- Tenorth, H.-E. (2008): Unterwerfung und Beharrungskraft – Schule unter den Bedingungen deutscher Diktaturen. Befunde und Analyseperspektiven. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft*, 30, 2, S. 275-297.
- Thiessen, E. (1982): Indoctrination and Doctrines. *Journal of Philosophy of Education*, 16, 1, S. 3-17.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1982.tb00592.x>
- Thiessen, E. (1987): Two Concepts or Two Phases of education? *Journal of Philosophy of Education*, 21, S. 223-234. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1987.tb00162.x>
- Vogel, P. (1996): Scheinprobleme der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von „Erziehung“ und „Sozialisation“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 4, S. 481-490.
- Wehling, H.-G. (2016): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: *Widmaier, B./Zorn, P.* (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? – Bonn, S. 19-27.
- Widmaier, B./Zorn, P. (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? – Bonn.
- Williams, B. (2013): Wahrheit und Wahrhaftigkeit. – Frankfurt am Main.
- Wilson, J. (1972): Indoctrination and rationality. In: *Snook, I.A.* (Hrsg.): *Concepts of Indoctrination*. – London, Boston, S. 52-71.
- Wood, A. (2014): Coercion, Manipulation, Exploitation. In: *Coons, C./Weber, M.* (Hrsg.): *Manipulation*. – Oxford, S. 17-50.