

Indoktrination und Fachunterricht – Begriffsbestimmung anhand eines Exempels

Henning Schluß

Aber was *vorn* und *hinten*, *oben* und *unten* ist, was ein wissenswertes Detail ist und was nicht, warum die Frage nach der *Nützlichkeit* der Taube näher liegt als die nach der *Schönheit* – solche Fragen aus einer Schublade, die früher mit dem Etikett *Historizität des natürlichen Lebenshorizontes* und heute mit dem Etikett *social perception* oder *gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* beklebt ist, zeigen, dass hier nicht photographiert, sondern programmiert wird: eine Weltsicht wird beygebracht, nicht von stummer Wirklichkeit abgelesen. Man fragt hinein und nicht heraus. Keine Methode der Welt kann sich der Struktur der Gegenstände anschmiegen. Denn es gibt keine Struktur der Gegenstände – es sei denn durch das Filter einer Welt von Deutung hindurch (Henning 1974: 76 bezogen auf die Aufklärungspädagogik Salzmanns).

1 Einleitung

In ihrer Untersuchung des Glaubensunterrichts in Ost- und Westdeutschland stellten Achim Leschinsky und Gerhard Kluchert seinerzeit die These auf, dass das Schulsystem in der DDR darauf abzielte, letztlich alle Schülerinnen und Schüler ideologisch zu indoktrinieren. Die wenigen, vor allem aus christlichen Kreisen kommenden, die sich gegen diese Indoktrination wandten, wären jedoch keineswegs, wie oft fälschlich angenommen, immun gegen jede Indoktrination, sondern sie wären nur wirksamer christlich indoktriniert, was jedoch durch die Gegnerschaft zum indoktrinierenden staatlichen System, nicht aufgefallen sei (vgl. Leschinsky/Kluchert 1998). Es fragte sich schon bei der Veröffentlichung dieser These, inwiefern sie denn auf den demokratischen Rechtsstaat übertragbar ist, oder ob dieser Lehr- und Lernformen entwickelt hat, die prinzipiell indoktrinationsresistent sind – eine Vermutung, die den meisten neueren Indoktrinationstheorien eingeschrieben ist (vgl. Stroß in diesem Band, bes.: 21f.) gegen die sich jedoch starke Argumente vorbringen lassen (vgl. Dzierzbicka/Sattler in diesem Band). Letztlich scheint diese allzu holzschnittartige These, es gäbe kein richti-

ges Leben im Falschen, doch zu unterkomplex um das Problem der Indoktrination angemessen zu fassen.

Im Folgenden soll deshalb versucht werden, eine weiterführende These zur Indoktrination zu entwickeln. Dazu wird auf einen Thesenkomplex von Heinz-Elmar Tenorth zurückgegriffen werden, der zentral die Widerständigkeit von Fachunterricht gegen indoktrinäre Bemühungen herausarbeitet, mit dem eine kritische Auseinandersetzung erfolgt. Sodann soll eine Gegenthese zu Tenorth formuliert und begründet werden, die besagt, dass Fachunterricht und Indoktrination sich nicht nur nicht ausschließen, sondern Indoktrination dann besonders Erfolg versprechend ist, wenn sie in die Form von Fachunterricht gekleidet wird. Als Kriterien für Fachunterricht werden aktuelle domänenspezifische Kompetenzmodelle herangezogen. Die These soll an einem Beispiel aus einer Videodokumentation einer Unterrichtsstunde aus dem Jahre 1977 expliziert und an ihr ein kritisch erweiterter Begriff von Indoktrination erarbeitet werden.

2 Indoktrination und ihre vermeintlichen Grenzen

Weiterführender als das recht grobkörnige Modell von Indoktrination als ausschließlicher Eigenschaft totalitärer Systeme scheinen Überlegungen von Heinz-Elmar Tenorth zu sein, der die Möglichkeit der Indoktrinationsresistenz gerade an einem Beispiel aus einem totalitären System entwickelt (vgl. Tenorth 1995). Um diese Thesen entfalten zu können, definiert er eingangs, wie er Indoktrination verstanden wissen möchte. Es würden zwei Wege diskutiert. Der eine Weg sei der Versuch der Klärung der Legitimität der hinter den Erziehungsbemühungen stehenden Doktrinen. Der andere Weg nehme auf die Praktiken Bezug und will nicht-indoktrinierende von indoktrinierenden Formen der Unterweisung unterscheiden. (vgl. Tenorth 1995: 342). Seine Definition von Indoktrination berücksichtigt deshalb beide Wege: „Indoktrination liegt [...] vor, wenn Doktrinen, also Inhalte von Unterricht, ihre Geltung allein von staatlich-politischer Macht aus gewinnen bzw./und-oder Praktiken dominieren, die den Lernenden die Möglichkeit zu Widerspruch, Zweifel und Kritik gegen die zugemuteten Themen, Inhalte und Verhaltensformen systematisch versperren“ (Tenorth 1995: 342, Anm. 11). Tenorth formuliert drei Hypothesen zu den Grenzen von Indoktrination, die für das andauernde Scheitern von Indoktrinationsbemühungen verantwortlich seien.

1. Fach-Unterricht wirke als systematische Barriere für Indoktrination.
2. Die Struktur von Sozialisation in der Moderne erschwert Indoktrination.
3. Lernen ist resistent gegen Erziehung (vgl. a. a. O.: 342 ff.).

Indoktrination kommt so für Tenorth vor allem als zum Scheitern verurteilt zur Sprache. Im Folgenden möchte ich mich mit der ersten Hypothese auseinandersetzen, weil sie einen konkreten Bezug zum Unterricht herstellt, und weil sie die dritte These implizit enthält, indem diese eine Reformulierung der ersten aus Sicht der Rezipienten darstellt. Das Argument lautet, Fachunterricht vermittele eine Eigenlogik, die nicht in Indoktrination aufgehen kann, vielmehr sogar quer zur Indoktrination stehe, weil das, was fachlich gelernt worden ist, immer auch gegen die Richtung der Indoktrinationsabsicht gewendet werden kann. Am Beispiel der autobiographischen Erinnerung von Walter Jens, illustriert Tenorth die Behauptung, Fachunterricht immunisiere gegen Indoktrination (vgl. Jens 1988). Der Aufsatz Tenorths wurde zu einer Zeit geschrieben, als Christoph König in seinem Internationalen Germanistenlexikon noch nicht die zeitweise NSDAP-Mitgliedschaft von Walter Jens enthüllt hatte, was dem Fundament der These nun im Nachhinein allerdings den Anschein leichter Porosität verleihen könnte.

Walter Jens erinnert sich in einem Sammelband Marcel Reich-Ranickis an seinen Lehrer Fritz, der sie gegen jede Indoktrination gefeiert habe. Der Deutsch-Lehrer Fritz habe nämlich die sakrosankten Texte des NS-Regimes mit rein grammatikalischen Mitteln gegen den Strich gelesen und somit ein für alle Mal erledigt. Fritz fragte zum Beispiel bei der Zeile des Horst Wessel-Liedes „Kameraden, die Rotfront und Reaktion erschossen, marschier'n im Geiste in unsern Reihen mit“, wer denn hier nun eigentlich wen erschossen habe und er für seinen Teil würde meinen, dass grammatisch doch alles darauf hindeute, dass die NS-Kameraden die Rotfront-Kämpfer erschossen hätten (vgl. Tenorth 1995: 336).

In Parenthese sei angemerkt, dass diese Logik der Argumentation, Fachunterricht verunmögliche Indoktrination, nicht ohne Wirkung geblieben ist. In der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages, die sich u.a. auch mit der Indoktrination in der Schule der DDR befasste, griff ein Referent, Bernd Reiner Fischer, ehemals selbst Lehrer in der DDR, dieses systematische Argument Tenorths mit der Spitze auf, dass der Unterricht in der DDR gar nicht indoktriniert haben kann, nicht einmal wenn er es wollte, zumindest nicht dann, wenn er Fachunterricht war, was er wohl ohne Zweifel war. Somit war das gesamte DDR-Volksbildungswesen mit Margot Honecker an der Spitze auf einen Schlag salviert, weil es ja auch Fachunterricht betrieben habe und somit seine eigenen (unbestrittenen) Indoktrinationsabsichten selbst systematisch verunmöglichte (vgl. Fischer 1996).

Es scheint mir fraglich, ob das von Tenorth gewählte Beispiel überhaupt seine These stützt, denn tatsächlich verfolgt der Lehrer Fritz ja das Ziel, die NS-Ideologie bloßzustellen und wählt dazu das Mittel der Grammatik, das hilft, das Risiko für Leib und Leben eines NS-kritischen Lehrers zu verringern. Die These belegen würde wohl eher ein Beispiel, in dem ein NS-treuer Lehrer Fachunter-

richt betreibt und damit wider Willen seine eigene Doktrin ad absurdum führt. Ein solches Beispiel führt Tenorth allerdings nicht an.¹ Auch andere Schriftsteller, die in dem Buch von Marcel Reich-Ranicki von ihrer Schulzeit erzählen, berichten nicht von impliziten Immunisierungen per Fachunterricht, wohl aber von expliziten gewagten Äußerungen, die ihre Verfänglichkeit nur dürftig tarnen und von jedem verstanden wurden und mit Achtung und Zustimmung weitergegeben wurden. So berichtet Ernst Jandl, wie ihm ein Mitschüler von einem gewagten Wortspiel eines ehemaligen Lehrers seiner nunmehr geschlossenen konfessionellen Schule erzählte: „Der Abt, in seiner Predigt, hatte ein gefährliches Wortspiel riskiert: ‚Die Stunde der Vergeltung kommt, für jeden *naht sie.*‘ Der Freund, der uns davon erzählte, und wir, die es von ihm erfuhren, empfanden die gleiche Genugtuung“ (Jandl 1996: 130).

Im Folgenden soll die Gegenthese aufgestellt und untersucht werden: Fachunterricht und Indoktrination schließen sich keineswegs aus. Vielmehr ist Indoktrination gerade dann besonders wirksam, wenn sie als Fachunterricht daherkommt. Gerade diese These lässt sich mit dem von Jens überlieferten Beispiel des Lehrers Fritz belegen. Jens selbst sagt zu den Wirkungen des Fachunterrichts von Lehrer Fritz: „Wir waren verdorben ... verdorben durch einen einzigen Mann – jenen Ernst Fritz, der, unser Ordinarius von Sexta bis Quarta, die Saat ausgestreut hatte, die ... bald in bösen Prächten aufgegangen ist“ (zitiert nach Tenorth 1995: 335).

3 Was ist Fachunterricht?

Vor der konkreten Betrachtung eines Unterrichtsmitschnitts aus der DDR, die zeigen soll, dass in dieser Stunde zum einen Fachunterricht und zum anderen ein Beispiel gelungener Indoktrination vorliegt,² muss die Frage beantwortet werden, was denn eigentlich als Kriterium guten Fachunterrichts gelten soll?

-
- 1 Immerhin wäre das aber nicht gänzlich ausgeschlossen. Einer meiner Staatsbürgerkundelehrer in der Berufsschule sagte mir zum Beginn der Lehrausbildung bei der Einstufung zur Laufbahn in der vormilitärischen Ausbildung, dass er ja nun wisse, dass ich den Dienst mit der Waffe verweigern wolle und er freue sich auf interessante Diskussionen in seinem Unterricht, die mich dann doch gewiss zur Einsicht in die Wahrheit des Marxismus-Leninismus bringen würde. Nach nicht langer Zeit erhielt ich in diesem Unterricht ein Redeverbot. Allerdings würde ich in der Rückschau nicht behaupten wollen, dass mich dieser Lehrer, trotz seiner Indoktrinationsabsicht, durch seinen fachlichen Unterricht allererst vor der Indoktrination gefeilt hat.
 - 2 Der Begriff der gelungenen Indoktrination wird hier im Sinne Elena Demkes gebraucht, wenn die Doktrin als Code sicher beherrscht und in unterschiedlichen Kontexten sachgerecht angewandt werden kann und wird (vgl. Demke in diesem Band).

Diese Frage ließe sich für DDR-Unterricht am Einfachsten mit dem Verweis auf den Lehrplan beantworten, der dort im wortwörtlichen Sinne „Gesetz“ war. Allerdings könnte die Einhaltung des DDR-Lehrplanes heute kaum noch als Argument für einen sachgemäßen Fachunterricht gelten. So bietet sich die Möglichkeit an, das juristische Rückwirkungsverbot außer Acht zu lassen und ein aktuelles Konzept von historischer Kompetenz als Maßstab an einen Fachunterricht „Geschichte“ anzulegen. In den neuen Lehrplänen von Berlin und Brandenburg wird historische Kompetenz definiert als „Reflektiertes historisches Erzählen“ (Senatsverwaltung 2005: 11) was bedeuten würde „sinnbildliche Darstellungen von Geschichte formulieren, analysieren und beurteilen zu können“. Diese Kompetenz wird weiter untergliedert in: „Deutungs-, Analyse-, Methoden-, Urteils- und Orientierungskompetenz“ (ebd. vgl. darüber hinaus: 11-14).

Im Folgenden ist deshalb die These zu prüfen, dass die folgende Unterrichtsstunde genau diese Kompetenzen anzielt und dennoch indoktriniert.

4 Beispiele aus dem Unterricht

Der vorgestellte Ausschnitt einer Unterrichtsstunde entstammt der Aufzeichnung einer 10. Klasse des Jahres 1977 im DDR-Geschichtsunterricht zum Thema „Sicherung der Staatsgrenze am 13. August 1961“. In verschiedenen Forschungsprojekten konnte diese Unterrichtsdokumentation seit Jahren rekonstruiert, erforscht und analysiert werden. Sie entstammt einem einmaligen Fundus von Unterrichtsdokumentationen, der gegenwärtig in einem DFG-Projekt aufbereitet wird (vgl. Schluß 2005a; 2006).

Die beiden vorgestellten Sequenzen wurden gewählt, weil sie je ein Beispiel für eine Unterrichtsdiskussion und für eine quellen-gestützte Informationsphase bieten, die beide für die Frage nach der Möglichkeit von Indoktrination im Fachunterricht aussagekräftig erscheinen.

Kapitel 6. Schülerdiskussion: Anerkennung Deutschlands (Schluß 2005b):

Carola: „Aber da hab’ ich mal noch ‘ne Frage.“

Lehrerin: „Bitte!“

Carola: „Wie ist denn das überhaupt möglich, dann da schon zu sagen, dass das zwei deutsche Staaten sind, also zwei verschiedene Staaten, wenn wir z. B. bei der Olympiade noch unter Deutschland gestartet sind?“

Lehrerin: „Ja, das waren internationale Vereinbarungen, wo sich also diese These, oder sagen wir mal, diese Realität noch nicht durchgesetzt hatte, die sich aber später durchsetzt. Das erste Mal treten wir z. B. als selbständige Vertretung der DDR 1959 dann auf der Genfer Außenministerkonferenz in Erscheinung. Ja und von da an wird dann die Anerkennung der DDR schrittweise vorangetrieben. Das ist ein

langwieriger Prozess gewesen, die Anerkennung der DDR also voranzutreiben. Und so muss man das also sehen, eingeordnet, schrittweise, ja.“

Jörg: „Na ja, und wieso dauert es so lange, bis wir anerkannt werden und die drüben eher?“

Lehrerin: „Ja, das hängt damit zus..., kann man sehr leicht erklären. Möchte es jemand selber erklären? Kann's sich jemand selbst erklären? Womit hängt das zusammen, was meinen Sie?“

Schüler: „Das ist ja hier schon ein Unterschied, von wem sie eher anerkannt werden. Die BRD ist ja jetzt ein kapitalistisches Land und die wird wohl eher von den kapitalistischen Ländern anerkannt als wir.“

Lehrerin: „Ist klar. Und wenn Sie sich erinnern, Jörg, an die Geschichte der 9. Klasse, an die junge Sowjetmacht, die hatte ähnliche Probleme. Nicht wahr. Also das ist die Frage des Klassenkampfes, die hier natürlich die erste Rolle spielt und eine Auswirkung des Klassenkampfes. Wir haben also gesagt, Konföderation wäre eine mögliche Lösung gewesen. Beide Staaten also unter einem gemeinsamen Ziel, Erhaltung des Friedens und natürlich unter den Bedingungen, dass die Gesellschaftsordnung in jedem Staat erhalten bleibt, hier auf gleicher Ebene in der Zusammenarbeit.“

Kapitel 10. Sommer 1961: Der Frieden ist bedroht (Schluß 2005b):

Lehrerin: „Im Sommer 1961 spitzte sich nun die politische Situation außerordentlich zu und wir wollen beweisen, dass der Frieden tatsächlich bedroht war. Sie hören jetzt eine Aufzeichnung, das heißt einen Ausschnitt aus einer Schallplatte, und dort sind noch einmal für Sie in Erinnerung gebracht, bestimmte Dinge vor 1961, die also sich im Sommer zugetragen haben und die Lage erheblich zuspitzen. Hören Sie bitte hinein, stellen Sie fest: Inwiefern war der Frieden bedroht? Wer bedrohte ihn? Gegen wen war das alles gerichtet?“ (Beginn der Schallplatteneinspielung)

2. Sprecher: „Die Feinde der Arbeiterklasse waren in hellem Aufruhr. Mit allen Mitteln versuchten sie, den Staat der Arbeiter und Bauern zu unterminieren.“ (Pausenzeichen).

Verschiedene Sprecher: „Die Wechselstuben tauschen 1 DM West für 4 M Ost“, „eine Westmark für fünf Ostmark“, „Heutiger Wechselkurs: 1 DM West für 6 DM Ost.“

1. Sprecher: „Währungsschwindel, Menschenhandel, Wirtschaftsschädigung jeder Art. Nicht nur durch solche versteckte Manipulation, sondern durch brutale Methoden des gegen die DDR eröffneten verdeckten Krieges.“

Verschiedene Sprecher: „Spionage. Sabotage. Brandstiftung. Mordanschläge.“

1. Sprecher: „Der US-Spezialist für den verdeckten Krieg, James Birmingham, plauderte das Rezept aus:“

2. Sprecher: „Wir müssen diejenigen Personen ausfindig machen, die zuverlässige Freunde sind oder es werden könnten, sie überall suchen, wo sie zu finden sind. Selbst in ausgesprochen schmutzigen Kreisen der Unterwelt.“

1. Sprecher: „Das Zentrum war jene von den in- und ausländischen Geheimdiensten durchsetzte Stadt Westberlin, deren SPD-Bürgermeister Ernst Reuter der amerikanischen Nachrichtenagentur AP zufolge erklärt hatte.“

2. Sprecher: „Westberlin ist die billigste Atombombe.“

1. Sprecher: „Die Stimmen, die wir jetzt hören werden, gehören Leuten, die, wie es scheinen könnte, aus allen Ecken der etablierten Bonner Gesellschaft stammen. Hört man scharf hin, dann ist es ein makaberer Chor von Predigern und Hilfspredigern des deutschen Imperialismus. Mögen sie an der Spitze der CDU/CSU oder der SPD stehen, mögen sie für Landsmannschaften sprechen oder für das angeblich so hohe Haus, das Bonner Parlament.“

2. Sprecher: „Konrad Adenauer“ Adenauer (Originalton): „Wir sprechen immer, meine Freunde, von der Wiedervereinigung. Sollten wir nicht lieber sagen zur Befreiung des Ostens.“

1. Sprecher: „Landsmannschaftssprecher Dr. Eggert“ Eggert (Originalton): „Wach auf, du deutsches Volk. Du hast genug geschlafen. Pommern gehört uns. Der Besitzstand von 1937 dauert an.“

2. Sprecher: „Der langjährige Bundestagsvizepräsident Richard Jäger“ Jäger (Originalton): „Ich bin dagegen, das Grundgesetz und schon gar die Bundesrepublik als provisorisch zu betrachten. Sie sind der Kernstaat der Deutschen, der einmal, hoffentlich in nicht zu ferner Zeit, erweitert werden wird, um das Gebiet der Zone zumindest.“

1. Sprecher: „Sie nannten uns Zone und wollten unseren Staat nicht anerkennen, weil, so gestand Jahre später das CDU-Informationsblatt „Berliner Politik“, weil die Einmischung in die inneren Angelegenheiten eines selbstständigen Staates laut Charta der Vereinten Nationen verboten ist. Und wie weit sie gehen wollen, sagte derselbe CSU-Politiker Jäger im Bundestag.“ Jäger (Originalton): „Sollte es zum großen Kriege kommen, dann werden diese Atomwaffen fallen.“

1. und 2. Sprecher: „MC ‘70, MC ‘96, Manöver „Gelber Wolf“, „Sidestep“, „Wallenstein“, „DDR-Eroberungsplan Nr. 2“, „Atomminenplan“, „Atombewaffnung.““ (Originaleinblendung Geräusche: „Honest John, Fertig zum Abschuss – Eins ... Feuer!“ (Schuss).

Adenauer (Originalton): „Wenn wir diesen wesentlichen zusätzlichen deutschen Beitrag haben, werden wir mit dem Potential aller Waffen unseres NATO-Arsenals dann in der Lage sein, realistisch eine Strategie der vorderen Räume zu planen. Ja wohl, mit den Atombomben.“

1. Sprecher: „Fertig zum Abschuss! Eins... Feuer!“ (Schuss)

2. Sprecher: „Franz-Josef Strauß“ Strauß (Originalton): „Es gibt heute für die militärische Vorbereitung nur mehr einen einzigen Fall, das ist der Fall Rot!“

1. Sprecher: „Lübke, ehemaliger KZ-Baumeister, erklärte als Bundespräsident wörtlich.“ Lübke (Originalton): „Der Soldat der Bundeswehr kann in die Lage kommen, einmal gegen eigene Landsleute kämpfen zu müssen.“

5 Weiterentwicklung der Indoktrinationsdefinition in der Interpretation des Unterrichtsausschnittes

5.1 Die Anwendung des Kompetenzmodells auf den Unterrichtsausschnitt

Sowohl die Diskussion als auch die Schallplatteneinspielung zielt auf die Erringung von *Deutungskompetenz*. Die Schülerinnen und Schüler sollen das Ereignis des Mauerbaus, dem sie zuvor vermutlich wenig Sinn abgewinnen konnten, deuten können, indem sie seine Notwendigkeit verstehen.

Sie zielen freilich auch auf *Analyse-Kompetenz*, denn ohne diese Kompetenz zur Analyse wäre den Berliner Zehntklässlern wohl kaum zu vermitteln, dass die Errichtung der Mauer, die sie von ihren Verwandten in Westberlin trennt und die sie tagtäglich durch elektronische Medien überwinden, ein Akt der Friedenssicherung war. Dazu bedarf es außerordentlicher analytischer Fähigkeiten, wie sie z.B. in der Schallplatte demonstriert und in dem Diskussionsausschnitt von der Lehrerin selbst eingefordert werden. Das Ereignis des Mauerbaus wird nicht als solitär betrachtet, sondern in den historischen Kontext eingebettet und analysiert. Im Laufe der Stunde wird deutlich, dass nicht einmal die Fluchtbewegung, die heute als der Hauptgrund des Mauerbaus verstanden wird, verschwiegen wird. Allerdings wird sie als „Republikflucht“ – kriminalisiert und in ihrer Bedeutung für den Mauerbau unterbewertet.

Zur *Urteilskompetenz* ist eine andere Stelle der Unterrichtsdokumentation noch aussagekräftiger, in der die Lehrerin dezidiert ein begründetes selbständiges Urteil zu der Frage einfordert, ob es nun eine Alternative zum Bau der Mauer gegeben habe. So fragt sie am Ende der Stunde: „Sagt mal, hätte es noch eine andere Lösung gegeben, überlegen Sie, eine andere Lösung, anstelle dieser militärischen Sicherung der Grenze auf diese Art, hätte es noch eine andere Lösung gegeben? Aus heutiger Sicht mal, ohne zu spekulieren. Andere Lösung, nicht einfach ja oder nein, genau überlegen!“ (Schluß 2005b, Kapitel 14). Hier soll demnach selbständig geurteilt werden. Nicht einmal „Spekulation“ reicht der Lehrerin aus, sondern es soll, „genau überlegt“ werden.

Von der *Methodenkompetenz* konnte man im Beispiel immerhin sehen, dass eine Vielzahl Medien und Quellen eingesetzt wurden. Die methodische Kompetenz des Historikers, Quellen in ihrem zeitgenössischen Kontext zu verstehen, in ihrem Sitz im Leben, wird in dieser Stunde ganz besonders beansprucht, weil nämlich auch Quellen aus der frühen DDR, die auf Wiedervereinigung oder Konföderation zielen, in dieser Unterrichtsstunde von den Schülern erarbeitet werden. Zugleich entspricht dies jedoch in keiner Weise mehr der 1977 aktuellen politischen Linie, die statt Wiedervereinigung und Konföderation den Mauerbau zu legitimieren sucht. Die Schüler müssen also den interpretativen Balanceakt

vollbringen, die damalige Parteilinie in ihrem historischen Kontext als richtig zu erkennen, obgleich sie der zum Zeitpunkt der Aufnahme gültigen Lehre diametral widersprach.

In all diesen Unterrichtsschritten wird „reflektiertes historisches Erzählen“ als „sinnbildliche Darstellungen von Geschichte formulieren, analysieren und beurteilen können“ als Kompetenz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler angestrebt, wie es dem aktuellen Kompetenzmodell des Berliner Rahmenlehrplanes Geschichte entspricht. Insofern verdient dieser Unterricht – auch in den Augen aktueller Bildungsdebatten – als Fachunterricht bezeichnet zu werden, als er auf die zentralen domänenspezifischen Kompetenzen eines Faches abzielt.

Trotz der expliziten Fachlichkeit des Unterrichts erfahren heutige Betrachter dieser Unterrichtsdokumentation fast ausnahmslos, vorerst auf der emotionalen Ebene, diesen Ausschnitt als einen Überwältigungsversuch.³ Um diesen emotionalen Problemanzeiger begrifflich enger fassbar zu machen, soll noch einmal auf das Definitionsproblem von Indoktrination zurückgegangen werden.

5.2 Erweiterung der Begriffs-Definition Indoktrination

Heinz-Elmar Tenorth hatte zwei Wege benannt, über die Indoktrination identifiziert werden könnte. Der eine Weg sei der Versuch der Klärung der Legitimität der hinter den Erziehungsbemühungen stehenden *Doktrinen*. Der andere Weg nehme auf die *Praktiken* Bezug und wolle nicht-indoktrinierende von indoktrinierenden Formen der Unterweisung unterscheiden. (vgl. Tenorth 1995: 342). Seine Definition von Indoktrination berücksichtigte deshalb beide Wege: „Indoktrination liegt [...] vor, wenn Doktrinen, also Inhalte von Unterricht, ihre Geltung allein von staatlich-politischer Macht aus gewinnen bzw./und-oder Praktiken dominieren, die den Lernenden die Möglichkeit zu Widerspruch, Zweifel und Kritik gegen die zugemuteten Themen, Inhalte und Verhaltensformen systematisch versperren“ (Tenorth 1995: 342, Anm. 11).

Wird dieser Definitionsvorschlag auf den vorliegenden Unterrichtsausschnitt angewandt, so wird man zum ersten Teil der Definition konstatieren müssen, dass die dem Unterricht zugrunde liegende Doktrin ihre Geltung vor allem staatlich politischer Macht verdankt. Der zweite Teil ist diffiziler. Die gesamte

3 Die Unterrichtsdokumentation haben wir im Laufe der Forschungsarbeiten immer wieder öffentlich präsentieren können, sowohl vor wissenschaftlichem Fachpublikum als auch im breiteren Rahmen wie z.B. der „Langen Nacht der Wissenschaften“ und dabei immer entsprechende Rückmeldungen bekommen. Interessant ist, dass die damaligen Schülerinnen und Schüler dies bei einer Wiederbegegnung mit der Aufzeichnung ebenso empfanden, sich jedoch gleichwohl an die Lehrerin als eine ausgesprochen aufgeschlossene und kritische Frau erinnerten, mit der man, im Unterschied zu anderen Lehrerinnen, durchaus offen diskutieren konnte.

Unterrichtsstunde verfolgt das explizite Ziel zu klären, ob die „Sicherung der Staatsgrenze ein Akt zur Sicherung des Friedens, oder ein Willkürakt“ gewesen sei. Dennoch ist dies keineswegs eine offene Frage, bei der beide Antworten von der Lehrerin als richtig bewertet werden könnten, wenn nur genügend stichhaltige Argumente für sie vorgebracht würden. Schon die Formulierung in diesen zwei Polen deutet darauf hin, dass das eine richtig, das andere dagegen falsch ist. Eine tatsächlich offene Formulierung würde nicht eine solche (Schein-) Alternative konstruieren, sondern beispielsweise nach Gründen, Ursachen und Anlässen für die Schließung der innerberlinischen Grenze suchen. Dies strebt der Unterricht freilich nicht an, sondern das Ziel ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Unausweichlichkeit des Mauerbaus begreifen, sie diesen als ein Akt der Friedenssicherung verstehen und zugleich positiv bewerten. Das hiermit implizierte Kriterium geht noch über das von Tenorth genannte zweite hinaus, denn auch im Mathematikunterricht können „Praktiken dominieren, die den Lernenden die Möglichkeit zu Widerspruch, Zweifel und Kritik gegen die zugemuteten Themen, Inhalte und Verhaltensformen systematisch versperren“. Über das kleine Einmaleins wird in den allermeisten Schulen bislang nicht diskutiert, es wird gelernt. Dass pädagogische Verhältnisse, auch solche im Unterricht, etwas mit Macht zu tun haben, das weiß die Pädagogik keineswegs erst seit Foucault, sondern, wie Tenorth selbst zeigt, von den Anfängen ihrer Institutionalisierung als Wissenschaft an (vgl. Tenorth 2006). Dennoch oder gerade deshalb, wird gemeinhin der Mathematikunterricht nicht für Indoktrination gehalten. Wohl aber steht z. B. schnell der Religionsunterricht im Verdacht der Indoktrination (vgl. den Beitrag von Joachim Willems in diesem Band). Nicht nur das Dominieren von Praktiken, die den Lernenden die Möglichkeit zu Widerspruch, Zweifel und Kritik gegen die zugemuteten Themen, Inhalte und Verhaltensformen systematisch versperren, scheint deshalb als Kriterium der Indoktrination auszureichen. Vielmehr scheint von Bedeutung zu sein, ob das was gelernt werden soll, der Inhalt, im Bezug auf seine Wissenschaftlichkeit unstrittig oder strittig ist. In dem Fall wo der Inhalt unstrittig ist, wie im Fall der Mathematik (zumindest in ihren Grundlagen) wird kaum jemand Indoktrinationsvorwürfe erheben, auch wenn der Lehrer bestrebt sein wird, den Lernenden die Möglichkeit zu Widerspruch, Zweifel und Kritik gegen die zugemuteten Themen möglichst zu versperren, am wirkungsvollsten sicherlich damit, dass er die Vernünftigkeit seines Unterrichtsgegenstandes unter Beweis stellt. Wenn das allerdings die Geschichtslehrerin im dokumentierten Beispiel tut, so kann dies zumindest unter der Voraussetzung als Indoktrination erkannt werden, dass die wissenschaftliche Strittigkeit der von der Lehrerin als wahr gelehrt Auffassung bekannt ist. Auch sie ist bestrebt den Schülerinnen und Schülern den Unterrichtsstoff, in diesem Fall die Schließung der innerberlinischen Grenze als Akt der Sicherung des Friedens, so nahe zu

bringen, dass die Möglichkeit zu Widerspruch, Zweifel und Kritik zwar nie grundsätzlich ausgeschlossen ist, häufig sogar von den Schülern praktiziert wird, jedoch durch die Lehrerin immer in eine Affirmation des als wahr zu Erkennenden überführt wird. Die Bestimmung dessen, was als Indoktrination anzusehen ist, muss demnach zumindest insofern einen Bezug zum Inhalt haben, als dieser, wenn er in der Fachwissenschaft umstritten ist, das Ziel der Affirmation *einer* der umstrittenen Theorien im Unterricht unweigerlich zur Indoktrination gerät.

Der maßgebliche Konsens im Bereich der politischen Bildung, der nach dem Ort seines Zustandekommens, Beutelsbach, benannt wurde, thematisierte deshalb in seinem zweiten Kriterium diese Problematik, indem er festlegte, dass was in der Fachwissenschaft umstritten sei, auch im Unterricht als strittig dargestellt werden müsse (vgl. Schneider 1999).⁴

Allerdings berücksichtigt diese an sich einsichtige Formulierung nicht, dass keinesfalls eindeutig klar ist, was in der Bezugswissenschaft umstritten und was unumstritten ist, weil selbst die sichersten wissenschaftlichen Theorien von anderen Wissenschaftlern bestritten werden. Dabei muss man nicht nur an die Evolutionstheorie denken, wie sie von Darwin begründet und sich seit ihrer Formulierung bis heute gegen eine stattliche Anzahl von Einsprüchen von (vor allem religiös motivierten) Wissenschaftlern zu erwehren hat, sondern kann die These vom „erfundenen Mittelalter“ wie sie seit Jahren unerschütterlich Heribert Illich vertreten wird (vgl. Illich 2002, 2003) oder die Kritik und alternative Theorie zur Urknalltheorie, wie sie von einem ihrer Begründer, Stephen W. Hawking, entwickelt wurde, als beredete Beispiele hinzunehmen (vgl. Hawking 1998). Dabei ist es für den hier diskutierten Kontext lediglich erheblich, dass noch die etabliertesten wissenschaftlichen Theorien auf konkurrierende Theorien treffen, die für sich selbst wiederum Wissenschaftlichkeit in Anspruch nehmen.⁵ Insofern ist es schon aus pragmatischen Gründen der Unterrichtsgestaltung nicht durchführbar, jede wissenschaftliche Kontroverse im Unterrichtsgeschehen nachzubilden, auch wenn dies exemplarisch getan werden kann. Insofern greift die Beschreibung des Beutelsbacher Konsenses ebenso zu kurz, wie die Definition Tenorths. Weiter-

4 Das erste Kriterium des Beutelsbacher Konsenses ist das Verbot jeglicher Indoktrination. Allerdings wird nicht näher erläutert, was unter Indoktrination verstanden wird und somit bleibt dieses Verbot äußerst unscharf. Das zweite Kriterium wirkt deshalb in gewisser Weise wie eine Erläuterung des ersten.

5 Dies ist auch als Antwort auf den Einwand von Joachim Willems (in diesem Band: 77f., Anm. 3) zu verstehen, der zu Bedenken gibt, dass Indoktrination dann nicht vorläge, wenn in einer Bezugsgruppe unbezweifelte Einigkeit über die „Wahrheit“ besteht. Für alle solche Auffassungen von Unterricht, die die Wissenschaft zu einer ihrer Bezugsgrößen zählen, kann ein solcher Einwand allerdings nicht überzeugen. Zugegeben sei allerdings, dass in vormodernen Gesellschaften, mit gänzlich homogenem Weltbild – wenn es solche denn je gegeben hat – eine solche Bestimmung von Indoktrination nicht sinnvoll wäre.

führend ist es deshalb, systematisch zu klären, was das „Kontroversitätsgebot“ bewirken und sicherstellen soll. Weshalb gilt es als Schutz gegen Indoktrination? Diese Frage führt auf einen erkenntnistheoretischen Zusammenhang, der die Differenz des „Dings an sich selbst“ und der Welt unserer Erscheinungen reflektiert. In den erkenntnistheoretischen Status wissenschaftlicher Theoriebildung muss eingeführt werden, damit Schülern bewusst ist, dass wissenschaftliche Erkenntnisse, selbst wenn sie breite Zustimmung finden, nicht die Wirklichkeit abbilden, sondern nach Regeln aufgestellte Konstrukte unseres Verstandes zum modellhaften Verstehen unserer Umwelt sind, die jedoch mit der Umwelt selbst nicht identisch sind (vgl. schon Kant in seiner *Transzendentalen Ästhetik* 1787/1983: 69-96).⁶ In gewisser Weise ist diese Differenz grundlegend für viele weitere Differenzen in den Weltverhältnissen des Menschen und die Wahrnehmung und Reflexion dieses immer auch konflikthafte Ineinanders dieser Weltverhältnisse ist es, die Indoktrination erschweren.⁷ Wird diese fundamentale Differenz reflektiert, so verbieten sich Unterrichtsformen, die die Differenz zwischen offenen und geschlossenen Verknüpfungen zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen nicht berücksichtigen,⁸ weil mit einer geschlossenen Verknüpfung beider Aussageformen ein Wahrheitsanspruch verbunden ist, der mit jener fundamentalen Differenz nicht zu vereinbaren ist.

Insofern muss die Tenorthsche Indoktrinationsdefinition mindestens um ein einschränkendes Kriterium erweitert werden, das die anderen soeben genannten implizit enthält. *Indoktrination liegt demnach dann vor, wenn Inhalte von Unterricht ihre Geltung allein von staatlich-politischer Macht aus gewinnen und/oder Praktiken dominieren, die den Lernenden die Möglichkeit zu Widerspruch, Zweifel und Kritik gegen die zugemuteten Themen, Inhalte und Verhaltensformen systematisch versperren und im Unterricht nicht die Differenz zwischen einer nie*

6 Ein mögliches Missverständnis muss sich hier ausgeschlossen werden. Es geht nicht darum, eine bestimmte erkenntnistheoretische Position, wie etwas den radikalen Konstruktivismus zu priorisieren. Die hier genannten Kriterien und Differenzen sind auch für Abbildtheoretiker nachvollziehbar, weil auch sie ebenfalls die Differenz zwischen Abbild und „Ding an sich selbst“ zur erkenntnistheoretischen Grundlage haben. Differenzen mögen in der Frage bestehen, ob und inwiefern eine approximative Annäherung an das Ding an sich selbst durch eine Verbesserung des Abbildes möglich ist. Dies braucht hier jedoch nicht diskutiert zu werden.

7 Im Rahmen des Projekts „Bildungstheorie und Unterricht“ unter Leitung von Dietrich Benner, Karl-Franz Göstemeyer und Horst Sladek wurden neun Kriterien entwickelt, die zu affirmierende Bildungsideale von der Idee reflektierender Bildung zu unterscheiden suchten (vgl. Benner et al. 1998). Diese legte ich für den Bereich der politischen Bildung aus und ergänzte sie um ein zehntes (vgl. Schluß 2003, bes. Kap. 2.2: 42-75, auch; Schluß 2001 und 2002). Das 8. dieser Kriterien lautet: „Frage nach dem Anspruch der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit versus Identität von Unmittelbarkeit und Vermittlung“ und reflektiert auf die hier thematisierte Unterscheidung.

8 So lautet das 2. Kriterium zur Unterscheidung von affirmativen von reflexiven Lernzielnormierungen (vgl. ebd.)

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.

Letzteres kann z. B. dadurch geschehen, dass Lehrpersonen beispielhaft alternative Theorieansätze vorstellen, die den gleichen thematisierten Sachverhalt in einem anderen Licht erscheinen lassen (das ist der eigentliche Sinn des Kontroversitätsgebotes) oder aber, zumindest in den oberen Klassenstufen, das erkenntnistheoretische Problem bei der Beschreibung von „Wirklichkeit“ explizit thematisieren. Ein solches Bewusstsein kann schon im anfänglichen Geschichtsunterricht grundgelegt werden, wenn dort die Neandertaler-Funde unterschiedlich interpretiert werden oder deutlich gemacht wird, dass wir aus den auffindbaren Artefakten unsere Vorgeschichte rekonstruieren, und dabei die konstruktive Leistung eine entscheidende Rolle spielt, weil die Interpretation der Bedeutung der Artefakte immer in der jeweiligen Gegenwart stattfindet und insofern auch sich diese Gegenwart in der untersuchten Vergangenheit wieder finden wird (vgl. Gadamer 1990).⁹

5.3 Differenz von Indoktrination und Indoktrinationsabsicht

Bezogen auf den vorliegenden Unterrichtsausschnitt wird deutlich, dass alle drei hier genannten Kriterien von Indoktrination erfüllt sind. Freilich könnte noch immer eingewendet werden, dass gar nicht klar sei, ob die in diesem Fachunterricht versuchte Indoktrination auch erfolgreich gewesen war. Immerhin wird hier eine Generation im Unterricht gezeigt, die später maßgeblich die „Wende“ in der DDR mit provoziert hat. Dazu ist mindestens dreierlei zu entgegnen.

Vorweg sei jedoch daran erinnert, dass Tenorths These nicht nur besagte, dass Indoktrinationsversuche am Ende doch wirkungslos seien, sondern sie war viel stärker formuliert, indem sie behauptete, Fachunterricht trage durch seine Fachlichkeit zur Immunisierung gegen Indoktrination bei. Dies widerlegen die zitierten Interaktionen der Unterrichtssequenz jedoch eindrücklich.

Bezogen auf die Wirksamkeit der Indoktrinationsversuche sollte nicht vergessen werden, dass die Schule ein eigener sozialer Raum ist. Freilich hat die Behauptung einiges für sich, dass wir in der Schule nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen, dennoch aber sind Schule und Leben keineswegs identisch. Vielmehr ließe sich so etwas wie eine Schul- oder besser Unterrichtswahrheit postulieren, die sich von der Wahrheit der Rias-Hitparade, die auf dem Pausen-

⁹ Gegen die Position einer Methode der Kontextanalyse, die alle Einträge aus der Gegenwart eliminiere und so auf „reine“ Vergangenheit stoße (vgl. Langewand 1999), hat überzeugend Bellmann 2004 argumentiert (vgl. auch Bellmann/Ehrenspeck 2006).

hof Thema war, unterscheidet und die dennoch nicht mit einem absichtlichen Täuschen identisch ist.¹⁰ Theodor Litt hat seinerzeit ein wissenschaftliches Weltverhältnis von einem Weltverhältnis alltäglichen Umgangs unterschieden (vgl. Litt 1955/1957: 122ff. und 129ff.). So ähnlich ließe sich auch von einem Weltverhältnis des Unterrichts im Unterschied zum Pausenhof reden. Beide sind keineswegs deckungsgleich. Werden diese unterschiedlichen Weltverhältnisse berücksichtigt, kommt man der Situation des DDR-Schülers viel näher als mit der Behauptung, diese hätten im Unterricht bewusst immer den Lehrern nach dem Munde geredet, obgleich sie in „Wirklichkeit“ ganz anders dachten. Hier geht es demnach nicht um eine kalkulierte Spaltung der Persönlichkeit, sondern eher um die Möglichkeiten des modernen Individuums sich in verschiedenen konkurrierenden und sich z. T. widersprechenden Rollenanforderungen nahezu gleichzeitig zurechtfinden zu müssen.¹¹

Zum zweiten hat die Revolution in der DDR zu einem Zeitpunkt stattgefunden, als die Zehntklässler des dokumentierten Unterrichtsausschnitts von 1977 beachtliche nachschulische Lebenswege hinter sich hatten. Selbst wenn in der Schule fürs Leben gelernt wird, so wird doch nicht ausschließlich in der Schule oder gar im Unterricht gelernt, sondern auch oder sogar vor allem im Leben. In den Interviews mit den ehemaligen Schülern wird deutlich, dass diese das Leben in der DDR einiges gelehrt hat. Hier kommen Lebensgeschichten zum Vorschein, in denen nicht selten die Stasi ihre Hand im Spiel hatte, Berufswünsche verhindert wurden, Familien am DDR-System zerbrachen. Das gilt keineswegs nur für die üblichen Verdächtigen, die wenigen Christen in der Klasse, sondern gerade auch für die, die sich anfänglich idealistisch mit der DDR identifizierten.

Ein dritter Aspekt kommt hinzu. Die Lehrerin geht in dieser Stunde keiner Diskussion aus dem Weg. Sie bearbeitet alle Fragen, die die Schüler stellen. Die indoktrinierenden Lehrer in Tenorths Quelle – Walter Jens – sind alle verhasst. Im Gegensatz dazu ist diese Lehrerin bei allen Schülern bis heute außerordentlich beliebt, u. a. weil man bei ihr diskutieren konnte und sie „kritisch“ war, so das übereinstimmende Urteil von Kollegen und Schülern. Dies lässt immerhin den Schluß zu, dass das was wir als „kritisch“ werten, auch von unserem aktuellen Verstehenshintergrund abhängt. So drängt sich die Frage auf, wie der Unterricht bei den Lehrern ausgesehen hat, die nicht als „kritisch“ galten?

10 Dies in kritischer Abgrenzung zu den Überlegungen von Roland Reichenbach, der den Terminus des „Täuschens“ für solche unterrichtlichen Interaktionen gebraucht (vgl. Reichenbach 2007). Angemessener ließe sich das Phänomen wohl eher im Modell alter Rollentheorien wie von Parsons (1951), Merton (1949) oder Dahrendorf (1958) beschreiben.

11 Dies ist ganz Parallel zur These von Elena Demke argumentiert, die sprachtheoretisch begründet zeigen kann, dass die Beherrschung eines Codes ambivalent und situationsangemessen entweder ernsthaft oder ironisch eingesetzt werden kann (vgl. hierzu den Beitrag von Elena Demke in diesem Band).

Darum sei die Eingangsthese hier wiederholt: Zumindest für diese Welt des Unterrichts hat die Vermittlung von historischen Kompetenzen und die Indoktrination funktioniert. Sie hat vor allem deshalb funktioniert, weil es Fachunterricht war. Indoktrination kann nur vermieden werden, wenn der Fachunterricht folgender dreier Kriterien verpflichtet ist, wobei das dritte Kriterium das entscheidende ist, denn die ersten beiden für sich genommen können auf viele auch naturwissenschaftliche Unterrichte zutreffen, ohne dass diese deshalb als Indoktrination bezeichnet würden:

1. wenn Inhalte von Unterricht ihre Geltung nicht allein von staatlich-politischer Macht aus gewinnen
2. und/oder Praktiken dominieren, die den Lernenden die Möglichkeit zu Widerspruch, Zweifel und Kritik gegen die zugemuteten Themen, Inhalte und Verhaltensformen systematisch versperren
3. und im Unterricht nicht die Differenz zwischen einer nie vollständig abbildbaren Wirklichkeit und von Menschen konstruierten Theorien zu ihrer modellhaften Beschreibung deutlich gemacht wird.

Weshalb der beispielhaft gezeigte Unterricht nach der präzisierten Definition auf Indoktrination zielen mußte, auch wenn er noch sorgsam fachdidaktisch vorbereitet und durchgeführt wurde, wird im Interview mit dem damals verantwortlichen Fachmethodiker, Prof. Dr. Florian Osburg von der Berliner Humboldt-Universität deutlich.

HS: „Wie ist denn ihre Sicht als Methodiker dazu, wenn man so ein Tafelbild vorher schon erarbeitet hat, ist man ja relativ festgelegt mit den Ergebnissen der Stunde.“

FO: „Na ja wissen sie, das sind natürlich alles Dinge, die vor der Unterrichtsführung in einer DDR-Schule natürlich alle eine große Rolle spielten oder doch eine andere Rolle spielten als heute, dass die Dinge fixiert waren, dass man genau wusste, wo man hinwollte, und ich muss sagen, wenn ich mir heute die Frage stelle, ob ich Studenten ideologisch bevormundet, drangsaliert habe – ich glaube es nicht gemacht zu haben, kann mich nicht an eine einzige Situation erinnern, wo ich mich so aus heutiger Sicht genießen müsste. Aber davon war ich auch nicht frei, zu denken, wir wissen – ich meine jetzt mal „wir“ als Gesellschaft – wir wissen genau, wo es hingehet und was richtig ist, und das muss jeder einsehen können, und da muss man mit ihm solange diskutieren; jeder Vernünftige muss das, muss das verstehen können. Weiß nicht, ob sie das vielleicht aus der Schule auch noch in Erinnerung haben? Und das ist natürlich, na das kann ich heute nicht mehr ... das kann ich nicht als richtig finden, nicht? Zu glauben eben, man weiß, wo es langgeht und wie die Welt beschaffen ist und wie die Welt zu verändern ist, und das muss jeder nun auch so nachvollziehen und ich glaube das insofern wir eben vom grundsätzlichen didaktischen Herangehen, da auch keine Schwierigkeiten hatten, hab ich auch im Vorwort

so dargelegt, da zu den „Tafelbildern“, die da von mir erschienen sind, zu DDR-Zeit, dass man das vorbereiten kann, und da eben der Raum, dass die Schüler groß ausbrechen konnten, oder etwas anders dann drehen konnten, der war eigentlich, ja, nur sehr begrenzt vorgesehen, nicht?“ (Osburg, 2005).

Osburg behauptet, nie Studierende „ideologisch bevormundet, drangsalieri zu haben“. Auch wenn er das Wort nicht gebraucht ist es wohl zulässig, dies so zu übersetzen, dass er nie versucht habe, zu indoktrinieren. Dennoch aber kritisiert er eine Methode, die er selbst praktiziert habe und die man als Initiation in die eine feststehende Wahrheit bezeichnen könnte. Symbol dafür ist das Tafelbild, das als Ergebnissicherung der Stunde schon von vornherein wortwörtlich feststeht. Die Lehrerin muss dieses Tafelbild ausfüllen und nimmt dafür beinahe beliebige Äußerungen der Schüler, die freilich alle ideologisch nicht aus dem Rahmen fallen. Spannend ist diese Diskrepanz, aus der heute von Osburg gewonnene Überzeugung, dieses Zurichten auf die Wahrheit als nicht richtig erkannt zu haben, und der gleichzeitig geäußerten Überzeugung, nicht indoktriniert zu haben. Beides lässt sich jedoch nicht miteinander vereinbaren, denn eben dieses Vermitteln der *einen* Wahrheit ist gleichbedeutend mit ideologischer Bevormundung und Drangsalierung. Zu Hilfe ist Osburg wohl der Effekt gekommen, der sich auch in der dokumentierten Unterrichtsstunde beobachten lässt, der eigene Wirklichkeitsraum der universitären Lehre machte auch den Studierenden das Ausbrechen aus dem offiziellen Argumentationskonzept weder einfach, noch wäre dies angeraten gewesen. Wo jedoch niemand gegen die Vermittlung der Wahrheit aufbegehrt, da mag es auch sein, dass die Lehrenden subjektiv kein Gefühl des Drangsalierens und ideologisch Bevormundens empfinden. Hinzu kommt, dass Schwierigkeiten, die Studierende mit ideologiebehafteten Studieninhalten hatten, als fachliche Schwierigkeiten interpretiert wurden und auch interpretiert werden konnten, da die emotionale Bewertung mit zum Lehrstoff selbst gehörte, wie die dokumentierte Unterrichtsstunde eindrücklich beweist.¹²

Für Überlegungen zur gegenwärtigen Bedeutung von Indoktrination in unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozessen ist die hier analysierte Unterrichtsstunde deshalb von Bedeutung, weil sie zeigt, dass Kriterien eines fachlich guten Unter-

12 Diese folgt in diesem Ineinander von emotionalen und kognitiven Unterrichtszielen sehr genau dem verbindlichen Lehrplan, der für die entsprechende Stoffeinheit unter anderem vorschreibt: „In der intensiven Auseinandersetzung mit den historischen Prozessen und den Klassenkämpfen dieser Jahre sollen tiefere Einsichten gewonnen und starke emotionale Wirkungen erzielt werden, insbesondere – Stolz auf unsere unter Führung der Arbeiterklasse und der SED geschaffenen sozialistischen Errungenschaften sowie der Wille, mit Herz und Verstand für das sozialistische Vaterland einzutreten, es allseitig zu stärken und jederzeit zu schützen und zu verteidigen; [...] – Haß und Unduldsamkeit gegenüber den imperialistischen Feinden des Friedens, der Demokratie und des Sozialismus ...“ (Ministerium für Volksbildung 1972: 39, auch enthalten auf Schluß 2005b).

richts, wie sie in den Kompetenzbegriffen der historischen Bildung formuliert sind, nicht ausreichen, um eine Indoktrination, die sich auf Wahrheitsvermittlung beruft, balancieren zu können. Vielmehr bedarf es der sorgfältigen Formulierung weiterer Kriterien um indoktrinäre Tendenzen immer wieder erkennen und ihnen begegnen zu können.

Literatur

- Bellmann, Johannes (2004): Kontextanalyse versus Applikationshermeneutik. Reflexionsprobleme pädagogischer Historiographie. In: Vierteljahrsschrift für die wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 80, H. 2/3: 182-195.
- Benner, Dietrich/Fischer, Gundel/Gatzemann, Thomas/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (1998): Von der Unvereinbarkeit von Bildungsidee und Bildungsideal. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 52: 303-322.
- Benner, Dietrich/Wetzel (Bidaut), Jana (1998): „Ästhetische Darstellung der Welt“. Pädagogische Anmerkungen zu Günter de Bruyns autobiographischen Arbeiten. In: Jank, B./Vogt, J. (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung und ästhetisches Lernen. Schriftenreihe des Fb Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Bd. 13. Hamburg: 1-16.
- Berlin/Brandenburg (2005): Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe, Anhörungsfassung: 7ff.
- Dahrendorf, Ralf (³1961): Homo Sociologicus. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fischer, Bernd-Reiner (1996): Protokoll der 12. Sitzung der Enquete Kommission „Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozess der deutschen Einheit“ am Montag, dem 22.4., Protokoll Nr. 12: 96-103.
- Gadamer, Hans-Georg (1990): Hermeneutik I Wahrheit und Methode – Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr-Verlag.
- Gatzemann, Thomas (2003): Das Projekt der ideologisch-verwissenschaftlichten Menschenbildung. Berlin/Frankfurt M.: Peter Lang-Verlag.
- Henningsen, Jürgen (1974): Erfolgreich manipulieren. Methoden des Beybringens. Kastellaun: Aloys Henn Verlag.
- Illich, Heribert (2002): Das erfundene Mittelalter. Berlin: Ullstein.
- Illich, Heribert (2003): Wer hat an der Uhr gedreht? Wie 300 Jahre Mittelalter erfunden wurden. Berlin: Ullstein.
- Jandl, Ernst (1997): Die Prophezeiung des Tischlers. In: Reich-Ranicki, M. (Hrsg.): Meine Schulzeit im dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller. München: dtv.: 126-133.
- Jens, Walter (1982/1988): Mein Lehrer Fritz. In: Reich-Ranicki, M. (Hrsg.): Meine Schulzeit im dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller. Köln: Kiepenheuer & Witsch: 105-114.
- Kant (1787/1983): Immanuel: Kritik der reinen Vernunft (erster Teil). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- König, Christoph (Hrsg.) (2003): Internationales Germanistenlexikon 1800 – 1950, 3 Bd., Berlin: Walter de Gruyter Verlag.

- Langewand, Alfred (1999): Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 45, H. 4: 505-519.
- Leschinsky, Achim/Kluchert, Gerhard (1998): Glaubensunterricht in der Säkularität. In: Kluchert, Gerhard: Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945 – 1990. Weinheim: Deutscher Studienverlag: 1-113.
- Litt, Theodor (1955/1959): Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst.
- Merton, Robert K. (1949): Social Theory and Social Structure. New York: The Free Press.
- Ministerium für Volksbildung (1972): Lehrplan Geschichte Kl. 10. Berlin: Volk & Wissen.
- Osburg, Florian (2005): Interview zur Unterrichtsstunde „Sicherung der Staatsgrenze“. In: Schluß, Henning: Der Mauerbau im DDR-Unterricht. Didaktische DVD, Grünwald: FWU, Nr.: 46 02332.
- Parsons, Talcott (1951): The Social System. New York: The Free Press.
- Reichenbach, Roland (2007): Führen und sich führen lassen. Zur Qualität schulischer Austauschprozesse. In: Dietrich Benner (Hrsg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Paderborn: Schöningh (in Vorbereitung).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005): Curriculare Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe im Fach Geschichte. Berlin (siehe auch: http://www.senbj.schule.de/schule/rahmenplaene/curriculare_vorgaben/cv_geschichte.pdf).
- Schluß, Henning (2001): Intentionen und Legitimationsstrategien staatsbürgerlicher Erziehung und politischer Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 47, H. 6: 869-879.
- Schluß, Henning (2002): Bildungstheoretische Kriterien der Lehrplananalyse – Ein Diskussionsangebot an die Politikdidaktik. In: SOWI-onlinejournal H. 1 (http://www.sowi-online.de/journal/2002-1/lehrplananalyse_schluss.htm)
- Schluß, Henning (2003): Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern. Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation? Schwalbach: Wochenschauverlag.
- Schluß, Henning (2005a): Der Mauerbau im DDR-Unterricht. Didaktische DVD, Grünwald: FWU, Nr.: 46 02332.
- Schluß, Henning (2005b): Transkription der Unterrichtsstunde. In: Der Mauerbau im DDR-Unterricht. Didaktische DVD, Grünwald: FWU, Nr.: 46 02332.
- Schluß, Henning (2006): Unterrichtsaufzeichnung in der DDR – Programm der Hebung eines Schatzes der Unterrichtsforschung. In: MedienPädagogik, ISSN 1424-3636, 3.3.: 1-16, www.medienpaed.com/06-1/schluss1.pdf.
- Schneider, Herbert (1999): Der Beutelsbacher Konsens. In: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.) Handbuch zur politischen Bildung. Bonn: BpB: 171-178.
- Spieker, Ben/Straughan Roger (Eds.) (1991): Freedom and Indoctrination in Education. International perspectives. London: Casell.
- Stroß, Annette M. (1994): Erziehung und Indoktrination. In: Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz-Verlag: 47-68.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1995): Grenzen der Indoktrination. In: Ambivalenzen der Pädagogik – Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jh. (Hrsg.): Peter Drewek et al. Weinheim: Beltz-Verlag: 335-350.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Macht und Regierung – oder die asymmetrische Ordnung der Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, H. 1: 36-42.