

Johannes Giesinger

Autonomie und Indoktrination

TU Dortmund, 13. Juli 2026

I

«Indoktrination» – ein Begriff, der in politischen und pädagogischen Diskursen immer wieder vorkommt, im deutschen Sprachraum seit den 1960er-Jahren (Stross, 2007, S. 13). Er wird meist abwertend verwendet, als sogenannt «dichter» («thick») Begriff, der beschreibende und wertende Aspekte verbindet: Das bedeutet, dass die Beschreibung einer Praxis als «Indoktrination» bereits ihre Bewertung als schlecht oder illegitim enthält.

Der Begriff wird typischerweise verwendet, um Praktiken zu kritisieren, von denen angenommen wird, dass sie ausserhalb des Spektrums «moderner», «liberaldemokratischer», «autonomieorientierter» Erziehung und Bildung angesiedelt sind: Im Fokus stehen zum einen nicht-demokratische politische Systeme wie die Nazi- oder die SED-Diktatur, zum anderen religiöse Gruppierungen, in denen versucht wird, Kinder einseitig auf die jeweiligen Glaubensdoktrinen festzulegen. Es sind in diesem Sinne immer «die Anderen», die indoktrinieren (dagegen Stross, 2007). Indoktrination erscheint als die «Rückseite der Erziehung» (Schluss, 2007a, S. 7).

Es scheint, als bestehe ein inhärenter (begrifflicher?) Zusammenhang zwischen «Indoktrination» und «Autonomie» – in dem Sinne, dass «Indoktrination» vielleicht gerade dadurch durch die Verletzung von Autonomie *definiert* ist. Zumindest könnte man in *normativer* Perspektive festhalten, dass Indoktrination gerade deshalb falsch oder schlecht ist, weil sie (oder insofern sie) Autonomie verletzt oder untergräbt. Hierzu als Beispiel die Formulierung des Beutelsbacher Konsenses von 1976: «*Indoktrination* aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der *Mündigkeit* des Schülers» (Wehling, 1977, S. 179, Hervorhebungen v. J.G.).

II

Beginnen wir mit einem Beispiel: Es geht um politische Beeinflussung in der öffentlichen Schule eines autoritär regierten Staates. Im Dokumentarfilm *Mr. Nobody Against Putin* (David Borenstein/Pawel

Talankin, 2025), der dieses Jahr einen Oscar bekam, werden Lehrpersonen einer Schule in der russischen Kleinstadt Karabasch in Szene gesetzt, unter anderem zwei (nicht namentlich genannte) Lehrerinnen und der Geschichtslehrer Abdulmanov. Die Lehrerinnen lesen mit einiger Mühe offizielle Propagandabotschaften zur «Denazifizierung» und «Demilitarisierung» der Ukraine vor, Abdulmanov äussert sich in freier Rede zu den wirtschaftlichen Folgen des Krieges: Er sagt:

- Europa leide mehr unter den Wirtschaftssanktionen als Russland selbst,
- ohne russische Öllieferungen koste eine Tankfüllung in Frankreich mehr als 150 Euro,
- die Franzosen (und der Rest Europas) würden bald «wie Musketiere auf Pferden» reiten,
- es gebe keine landwirtschaftlichen Produkte in Europa (keinen Weizen, kein Öl),
- während die Franzosen (mit «Fröschen und Austern») über die Runden kämen, würde es den Engländern («dieser winzigen Insel») sehr schlecht gehen – «die haben im Grossen Vaterländischen Krieg ihr eigenes Volk umgebracht»,
- in den USA demonstrierte man bereits für die Unterstützung Russlands,
- Russland könnte die Ukraine in wenigen Tagen zerstören.

Interessant an dieser Liste ist, dass sie offensichtliche Propagandalügen enthält, gleichzeitig aber auch Aussagen, die teilweise korrekt sind (z. B. dass Europa auch unter den Sanktionen leidet). Auffällig ist die abschätzige Art, wie er über westeuropäische Staaten reden. Abdulmanov, wie der gesamte Propagandaapparat des Putin-Regimes, steht vor der schwierigen Aufgabe, einen auch für Russland desaströsen Krieg, der ohne legitimen Grund begonnen wurde, als Erfolg darzustellen. Inwiefern der Lehrer selbst an seine Darstellung glaubt, ist eine offene Frage: Womöglich sieht er es als seine Aufgabe an, im Sinne einer «grösseren Sache» Lügen zu verbreiten. Unklar ist auch, inwiefern diese Botschaften bei den Schüler:innen verfangen – d.h. inwiefern diese tatsächlich «glauben», was ihnen vermittelt wird. Betrachtet man die abgelesenen Botschaften der beiden Lehrerinnen, wird man kaum annehmen können, dass diese Art der Vermittlung wirksam sein kann.

Es ist auch nicht klar, dass die Lehrerinnen alles verstehen, was sie vorlesen – wie können sie es also glauben? Die Statements der Lehrpersonen werden übrigens gefilmt, um anschliessend auf eine Website des Bildungsministeriums hochgeladen zu werden. Es handelt sich also ohnehin um einen inszenierten Unterricht.

Dieser Filmausschnitt aus einer russischen Schule zeigt ein Phänomen, das bisweilen mit dem Begriff der Indoktrination bezeichnet wird. Intuitiv ist auch klar, dass es in der Art von Geschichtsunterricht, wie ihn Abdulmanov betreibt, nicht um die Förderung von ›Autonomie‹ oder ›Mündigkeit‹ geht, was immer man unter diesen Begriffen genau versteht. In diesem Fall ist die Vermittlung eines bestimmten Bildes der Geschichte sowie der aktuellen politischen und militärischen Situation auf die Stabilisierung eines autoritären Systems gerichtet. Die Verankerung bestimmter Überzeugungen oder Doktrinen ist hier ein Element autoritärer Machtpolitik – gewissermassen ein *epistemisches* Element: Es geht darum, dass die Schüler:innen bestimmte Dinge für wahr oder richtig halten. Wie im Film gezeigt wird, verbindet sich dies im schulischen Bereich mit entsprechenden Aktivitäten, wie dem Singen ›patriotischer‹ Lieder, gemeinsamem Marschieren oder einer Flaggenzeremonie. Diese praktische, körperliche und auch emotionale Seite der Beeinflussung ist möglicherweise wichtiger als die epistemische – es ist eine offene Frage, inwiefern nicht-epistemische Aspekte in die Definition oder in Überlegungen zu Indoktrination einfließen sollten.

Es handelt sich in diesem Beispiel nicht um die Aktivitäten einzelner Lehrpersonen, sondern um eine systematische, staatlich organisierte Form der Beeinflussung, mit der eine bestimmte Gruppe (die Gruppe um Putin) ihre Macht stabilisieren und den von ihr losgetretenen Krieg rechtfertigen will. Konkret geht es sogar darum, junge Männer für die Teilnahme am Krieg zu motivieren.

Dies ist ein (typisches?) Beispiel für ›Indoktrination‹ – aber es gibt womöglich Formen, die ganz anderes strukturiert sind, z. B. Indoktrination in religiösen Gruppen. Interessant ist auch, dass in einem neueren philosophischen Aufsatz (aus der politischen Philosophie) Donald Trumps wiederholte Behauptung, er habe die Wahlen 2020 gewonnen, als Beispiel für ›Indoktrination‹ herangezogen wird (MacIntyre, 2026).

III

Betrachten wir die begriffliche Seite des Problems. Im Anschluss an Ivan Snook (1972) werden vier Aspekte einer möglichen Definition von ›Indoktrination‹ unterschieden: Intentionen, Methoden, Inhalte und Resultate.

Im erwähnten Beispiel liegt klar eine *Intention* vor, bestimmte Inhalte bei den Schülern zu verankern – allerdings kann man sich fragen, ob es nicht auch Fälle gibt, wo eine solche Intention nicht existiert, man aber dennoch von ›Indoktrination‹ reden würde. Ich denke hier in erster Linie an strukturelle Formen der Beeinflussung in einem ideologisch geprägten System, in das Kinder hineinwachsen.

Der Geschichtslehrer wendet keine besonderen *Methoden* oder manipulativen Tricks an, sondern wiederholt in relativ schwerfälliger und wenig überzeugender Art die Propaganda des Regimes. Es ist allgemein schwierig, bestimmte Praktiken zu identifizieren, die zum gewünschten Resultat führen. Ohnehin wird erfolgreiche Indoktrination nie allein von einer Unterrichtsmethode abhängen, sondern von einer Vielzahl von Faktoren, insbesondere nicht-epistemischen (Körperliche Aktivität, Rituale, Gemeinschaftlichkeit, emotionale Involviertheit). Wichtig ist zudem, dass die vermittelte (epistemische) Botschaft breit abgestützt ist und sowohl im Elternhaus als auch in den Massenmedien verbreitet wird.

Kommen wir zu den Inhalten: Könnte man sagen, dass ›Indoktrination‹ vorliegt, wenn falsche (unwahre, ungerechtfertigte) Inhalte verbreitet werden? Erstens ist klar, dass falsche Auffassungen aus unterschiedlichen Gründen verbreitet werden können – z. B. aus Nachlässigkeit und Inkompetenz. Zweitens kann man sich fragen, ob nicht auch korrekte Auffassungen – etwa zur Bedeutung der Menschenrechte – durch Indoktrination vermittelt werden können. Drittens ist, betrachtet man das vorliegende Beispiel, nicht alles falsch, was der Geschichtslehrer Abdulmanov sagt. Allerdings könnte man sagen, dass das ›Narrativ‹, das seinem Unterricht zugrunde liegt, verzerrt und falsch ist, auch wenn vielleicht einzelne Fakten zutreffend sind.

Weiter ist anzumerken, dass neben korrekten und klar inkorrekten Auffassungen auch solche existieren, die man in der Begrifflichkeit von John Rawls (1998) als ›vernünftigerweise umstritten‹ bezeichnen kann. Das bedeutet, dass ›vernünftige‹ Personen in diesen Fragen aus guten

Gründen unterschiedlicher Meinung sein können und es voraussichtlich aussichtslos ist, eine Einigung zu erreichen. In diese Kategorie fallen viele religiös-weltanschauliche oder politische Kontroversen. In diesem Bereich scheint der Begriff ›Indoktrination‹ nicht von vornherein unangebracht. Gleichzeitig wäre es voreilig, jegliche Vermittlung derartiger kontroverser Inhalte mit diesem Begriff zu belegen.

Es bleibt also unklar, inwiefern der Inhalt – bzw. die ›epistemische Qualität‹ des Inhalts – in der Definition von Indoktrination aufscheinen sollte. Betrachten wir den vierten Aspekt, die *Resultate* von Indoktrination. Hier ist die zentrale Idee, dass bestimmte Überzeugungen nicht nur angenommen (und für richtig gehalten) werden, sondern dass es für die Betroffenen schwierig oder unmöglich ist, sie im Lichte von empirischen Belegen oder Argumenten zu revidieren. Die Lernenden werden sozusagen epistemisch immunisiert. Wie dies empirisch (psychologisch) abläuft, ist eine andere Frage: Es scheint aber klar, dass es Personen gibt, die an problematischen Überzeugungen festhalten, obwohl sie es besser wissen könnten. Diese Immunisierung gegenüber rationalen Erwägungen kann seinen Ursprung in Praktiken der Indoktrination haben, jedoch sind auch andere Ursachen möglich. Während dieser vierte Aspekt in der Definition von ›Indoktrination‹ von grosser Bedeutung ist, kann er den Begriff auch nicht alleine tragen, und es bleibt schwierig zu entscheiden, mit welchen der anderen Aspekte er kombiniert werden sollte.

Betrachten wir vor diesem Hintergrund die Definition von Johannes Drerup. Drerup (2018, S. 9) möchte ›Indoktrination‹ zunächst wertneutral definieren und nicht als dichten Begriff verwenden, der bewertende und beschreibende Aspekte verbindet. Damit grenzt er sich vom gängigen Sprachgebrauch ab: Normalerweise geht die Beschreibung von Vermittlungspraktiken als ›Indoktrination‹ mit einer negativen Bewertung einher. Die Vorstellung von legitimer Indoktrination ist eher wenig verbreitet. Drerup schlägt folgende Definition vor:

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 (Drerup, 2018, S. 15).

Der Fokus liegt hier auf «Praktiken und Arrangements», die der «Machtausübung» dienen – und zwar auf der Basis einer «doktrinären» Rechtfertigung. Bereits hier werden zwei Ebenen angedeutet, zum einen die (moralische?) Ebene der Machtausübung, zum anderen die (epistemische) Ebene der Rechtfertigung. Im Weiteren wird deutlicher auf diese zweite Ebene verwiesen: Im Zentrum stehen Begründungsformen, die gegen Evidenz immunisieren. Am Schluss wird noch klarer zwischen «Machtlogik» und «Sachlogik» unterschieden und gesagt, dass die Begründungsformen selbst weniger sachlogisch als machtlogisch strukturiert sind: Das heisst, dass die epistemische Ebene von Macht durchzogen ist (nicht von guten Gründen).

Eine alternative oder ergänzende (?) Interpretation ist, dass – wenn indoktriniert wird – in der Unterrichtsbeziehung (illegitim?) Macht ausgeübt wird: Den Lernenden werden bestimmte Inhalte aufgedrängt, in einer Weise, die es für sie schwer macht, sie kritisch zu hinterfragen. Man könnte von «epistemischer Fremdbestimmung» sprechen. Damit wäre auch bereits der Bezug zu Selbstbestimmung oder Autonomie hergestellt.

Die Frage ist, ob eine solche Definition tatsächlich als rein deskriptiv und wertfrei zu sehen ist, wie Drerup es sich vorstellt: Zum einen ist anzumerken, dass darin «epistemische Werte» angesprochen sind, z. B. die Vorstellung, dass es schlecht ist, sich gegen Gründe zu immunisieren. Es wird allgemein der Wert der rationalen Begründbarkeit – im Gegensatz zu rein machtlogischer Rechtfertigung – betont. Zum anderen wirft die Rede von «Machtausübung» die Frage auf, ob hier nicht auch schon moralische Bewertungen hineingeschmuggelt werden. Allerdings wird in der Definition nicht von *illegitimer* Machtausübung gesprochen. Wird «Indoktrination» von vornherein als normativer Begriff definiert, müssen bereits in die Definition alle relevanten normativen Erwägungen einfließen – sodass es 1) keine legitimen Formen von Indoktrination geben kann, gleichzeitig aber 2) alle relevanten Formen (von doktrinärer Beeinflussung) eingeschlossen sind. Damit wird also die moralische Diskussion in die begriffliche Debatte eingebaut, wobei auch ein gut

austarierter (normativer) Indoktrinationsbegriff es erlaubt, weitere illegitime Formen der Beeinflussung zu identifizieren, die nicht mit dem Begriff ›Indoktrination‹ belegt sind.

IV

Es gibt also verschiedene Herangehensweisen an die begrifflichen und normativen Fragen, die sich um Indoktrination drehen:

1. Es wird ein normativer (dichter) Begriff von ›Indoktrination‹ definiert, gegen den dann wohl auch ein normativer Begriff von Erziehung oder Bildung profiliert werden kann. Hier wird also die normative Diskussion (um ›illegitime‹ Indoktrination oder auch um ›gute‹, ›legitime‹ Erziehung) in die begriffliche Diskussion integriert. Wird ›Erziehung‹ von vornherein im Sinne einer normativen Konzeption definiert, so bedeutet dies, dass davon abweichende Praktiken gar nicht erst als ›Erziehung‹ gelten können und die Debatte um gute Erziehung nicht ›innerpädagogisch‹ geführt werden kann. Schlechte, illegitime Erziehung ist immer schon ›das Andere‹. Im Fall der Indoktrination wird von vornherein ausgeschlossen, dass es legitime Indoktrination geben kann.
2. Die Alternative ist – wie gesagt – den Begriff der Indoktrination zunächst deskriptiv zu definieren und die normative Diskussion anzuschließen (Drerups Vorschlag). Es hat sich gezeigt, dass die vermeintlich wertneutrale Definition Drerups nicht rein deskriptiv ist, zumindest was ihren epistemischen Gehalt anbelangt.
3. Zu erwähnen ist als mögliche weitere Variante der Versuch einer ›Verbesserung‹ (*amelioration*, *conceptual engineering*) des Indoktrinationsbegriffs, verbunden mit praktischen (eventuell politischen Zielen) (Wareham, 2024).
4. In Abgrenzung von diesen drei Möglichkeiten möchte ich eine vierte Herangehensweise vorschlagen: In einem ersten Schritt wird das begriffliche Feld grob abgesteckt. Wir müssen ungefähr wissen, was unter ›Indoktrination‹ verstanden wird. Dies bedeutet, dass wir eine Kernvorstellung von Indoktrination entwickeln und dann einige wichtige Praktiken auflisten, die unter diese Vorstellung fallen. Anders gesagt: Sowohl der Begriffsinhalt (die Intension) als auch der Begriffsumfang (Extension) müssen vage umrissen werden. Es ist aber nicht nötig, diese präzise zu bestimmen und ebenso kann offengelassen werden, inwiefern Indoktrination normativ bestimmt ist. Die Grundidee besteht darin, auf der Basis der groben Begriffsbestimmung die relevanten normativen

Fragen anzugehen, ohne präzise zu klären, ob im Einzelfall von ›Indoktrination‹ gesprochen sollte. Man könnte hier auch Ludwig Wittgensteins Idee von ›Familienähnlichkeiten‹ bemühen: Demnach gibt es verschiedene Merkmale (Intentionen, Methoden, Inhalte, Resultate), die bei verschiedenen Praktiken vorkommen, die als ›Indoktrination‹ bezeichnet werden. Jedoch haben nicht alle diese Praktiken alle (oder die gleichen Merkmale) – bisweilen fehlt die Intention, in anderen Fällen werden die Resultate nicht erreicht. Ein Kernelement scheint allerdings die Unempfänglichkeit für Belege und Argumente zu sein – dieses Element für sich genommen taugt jedoch nicht für eine Definition, es muss mit den anderen Merkmalen verbunden werden. Schauen wir, wohin die normative Debatte vor diesem Hintergrund führt.

V

Welche Praktiken – Formen des Unterrichts oder allgemeiner der (pädagogischen) Beeinflussung –, die in Debatten um Indoktrination zur Sprache kommen, sind als illegitim einzustufen? Die weitere Frage ist, welche Rolle Autonomie in diesem Rahmen spielt: Es steht zu vermuten, dass die Illegitimität pädagogischer Bemühungen (auch) damit zu tun hat, dass Lernende in ihrer Autonomie verletzt werden. Allerdings wäre es zu einfach, den Fokus ausschliesslich auf Autonomie zu richten.

Betrachten wir zunächst das Kernelement – die Unempfänglichkeit für Belege und Argumente. Die kann zunächst als *epistemisch schlecht* charakterisiert werden, insbesondere deshalb, weil es mit der Unfähigkeit einhergeht, problematische Auffassungen zu revidieren – selbst wenn offensichtliche Gründe gegen sie sprechen.

Zudem kann man es als *moralisch schlecht* betrachten, jemanden in diesen Zustand zu bringen, vor allem dann, wenn es mit Absicht geschieht. Tut man dies (erfolgreich), so stellt man sicher, dass die andere Person die ihr vermittelten Auffassungen kaum mehr ablegen kann – und man sie in dieser Weise kontrolliert (selbst dann, wenn man äusserlich keine Macht über sie hat). Es ist eine Art epistemischer Machtausübung, die von unterschiedlichen Interessen geleitet sein kann, z.B. dem Interesse politischer Unterwerfung oder ‚Instrumentalisierung‘ von Kindern und Jugendlichen.

Dies wird zumeist damit einhergehen, dass die vermittelten Inhalte falsch oder unwahr sind: Allerdings ist die Vermittlung falscher Inhalte

auch für sich genommen falsch, unabhängig davon, wie tief sie «verankert» werden, insbesondere dann, wenn es mit einer Täuschungsabsicht geschieht und nicht etwa «nur» aus Nachlässigkeit oder Inkompetenz.

Etwas schwieriger zu beantworten ist die Frage, inwiefern es illegitim ist, kontroverse (weltanschauliche oder politische) Auffassungen als gültig zu vermitteln. Es scheint nämlich epistemisch nicht problematisch, selbst über Überzeugungen zu verfügen, für die man gute Gründe hat, gegen die aber auch relevante Einwände vorgebracht werden können. Natürlich wäre es «epistemisch besser», wenn es diese Einwände nicht gäbe, aber es ist völlig normal, dass Personen an Auffassungen festhalten, die umstritten sind – und es scheint ebenfalls epistemisch unproblematisch, diese zu äussern.

Warum sollte es ein moralisches Problem darstellen, solche Auffassungen als gültig zu vermitteln? Meine Antwort auf diese Frage lautet, dass das pädagogische Setting besonderen Charakter hat: Hier stehen (zumeist) kompetente Lehrpersonen in einem spezifischen institutionellen Umfeld jüngeren Personen gegenüber, die über weniger Wissen und Fähigkeiten verfügen und nicht unbedingt in der Lage sind, das ihnen Präsenzierte kritisch zu prüfen. Aufgrund der institutionellen Bedingungen stehen sie zudem in einem Abhängigkeitsverhältnis zur Lehrperson. In diesem Kontext ist die direktive Vermittlung kontroverser Inhalte problematisch – insbesondere deshalb, weil dadurch die autonome Meinungsbildung der Lernenden untergraben wird. Sieht man autonome Meinungsbildung als Wert (bzw. etwas, das respektiert werden muss), soll nicht als direktiv vermittelt werden, was kontrovers ist – unabhängig davon, ob diese Vermittlung zu irreversiblen Einstellungen führt oder nicht.

Schauen wir also die Frage der Autonomie genauer an.

VI

Ich gehe im Anschluss an Christman (2009) von einem Kernbegriff von Autonomie aus, gemäss dem Autonomie in der Fähigkeit besteht, nach eigenen Einstellungen zu handeln. Entsprechend werden Authentizitäts- und Kompetenzbedingungen unterschieden. Die autonome Person lässt sich zum einen von «eigenen» («authentischen») Einstellungen leiten und ist zum anderen fähig («kompetent»), diese in ihrem Handeln umzusetzen.

Dazu sind insbesondere Mittel-Zweck-Rationalität sowie Selbstkontrolle nötig.

Während es in der Tradition (z. B. im Anschluss an Kant) selbstverständlich war, *einen* Begriff von Autonomie auszuformulieren und auf unterschiedliche Situationen anzuwenden, scheint es mir sinnvoller, genau auf unterschiedliche praktische Kontexte zu schauen und zunächst zu fragen, inwiefern Autonomie im jeweiligen Kontext relevant sein könnte. In Bezug auf den pädagogischen Kontext habe ich zwei Funktionen von Autonomie unterschieden (Giesinger, 2024) – zum einen kann man von einer Idee des Respekts vor der aktuellen Autonomie der Lernenden ausgehen, zum anderen von Autonomie als pädagogischer Zielvorstellung (bzw. anzustrebender Endzustand). Es scheint klar, dass man nicht für beide Situationen den gleichen Begriff von Autonomie verwenden kann: Um ein Prinzip des Respekts zu begründen, braucht man einen relativ anspruchslosen Autonomiebegriff, der auch auf Kinder anwenden kann, dieser taugt dann aber nicht als pädagogische Zielvorstellung: Hierfür braucht man einen Begriff, der zwar realisierbar ist, aber doch gewisse Ansprüche stellt. In beiden Fällen sollte der jeweilige Begriff von Autonomie (auch) darauf ausgerichtet sein, illegitime Formen der Beeinflussung zu identifizieren und zu kritisieren. Allerdings ist es gar nicht so einfach, genauer zu bestimmen, welche Formen der Beeinflussung (*unabhängig von den Folgen*) dem Respektprinzip zuwiderlaufen. Hier kommen wir auch wieder zur Frage zurück, ob es gewisse Methoden (‘nicht-rationale’ Methoden) gibt, die an sich respektlos sind. Es scheint beispielsweise normal, dass Kinder auch durch Konditionierung lernen. Weiter ist auch wieder die Frage der Intention zu diskutieren: Vielleicht könnte man sagen, dass es an sich respektlos ist, die *Intention* zu haben, bestimmte (falsche?) Auffassungen in einer Weise in Lernenden zu verankern, die sie gegen Gründe immunisieren. Es stellt sich wiederum die Frage, ob es diese Intention (von einzelnen Lehrpersonen) wirklich braucht, damit eine Intervention als respektlos gelten kann.

Ohnehin ist klar, dass es keine klaren kausalen Linien zwischen der Intention und einem Endzustand gibt. Die Falschheit bestimmter Arten von Beeinflussung hängt aber nicht daran, ob das Ziel erreicht wird: Weder gibt es einen klaren Prozess, um Schüler:innen autonom zu ‘machen’, noch für das Gegenteil. Es ist deshalb sinnvoll, in solchen

Erwägungen nicht zu viel Gewicht auf einen möglichen Endzustand zu legen.

VII

In meinem früheren Aufsatz (Giesinger, 2024) habe ich vorgeschlagen, von einer Konzeption autonomieorientierter Bildung auszugehen, die einerseits das Respektprinzip integriert (erste Funktion), andererseits darauf ausgerichtet ist, die Fähigkeit zur Autonomie zu fördern (zweite Funktion). Im Zentrum steht die Idee von autonomieorientierter Bildung als Einführung in Praktiken der Selbstverständigung – konkret: Praktiken der Selbstwahrnehmung, Selbstprüfung und Selbstdefinition. Diese sind auf die Förderung von Autonomie ausgerichtet, aber der Fokus liegt auf den Praktiken selbst: Erstens sollen Lernende befähigt werden, ihre (kognitiven und emotionalen) Einstellungen wahrzunehmen, zu verstehen und zu artikulieren (Selbstwahrnehmung), zweitens sollen sie sich einer Prüfung unterziehen (Selbstprüfung), drittens geht es darum, sich zumindest provisorisch auf etwas festzulegen und damit seine ›praktische Identität‹ zu entwickeln (Selbstdefinition).

Man könnte auf dieser Basis sagen, dass alle pädagogischen Praktiken (oder Praktiken epistemischer Beeinflussung), die diesen Prozess behindern oder untergraben, als Eingriff in die Autonomie der Lernenden zu sehen sind und aus diesem Grund (aber vielleicht nicht nur aus diesem) falsch oder illegitim sind.

Das sind 1) alle Beeinflussungsversuche, die die bereits vorhandenen authentischen Einstellungen (insbesondere Wertvorstellungen zu vernünftigerweise kontroversen Themen) übergehen und allenfalls ›ersetzen‹ wollen. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn ein Jugendlicher bestimmte religiöse Vorstellungen mitbringt – die als seine eigenen gelten können – und die Schule versuchen würde, diese durch ein nicht-religiöses Weltbild zu ersetzen. Dies versucht zu verhindern, dass der Schüler oder die Schülerin seine ›eigene‹ Lebensperspektive aufbaut.

2) Auch wenn das Kind noch keine eigenen Einstellungen entwickelt hat, ist es falsch, bestimmte Auffassungen zu vernünftigerweise kontroversen Themen in direkter Weise zu vermitteln. (Nach meinen eigenen Intuitionen ist weder das erste noch das zweite als ›Indoktrination‹ zu bezeichnen.)

Es wird 3) dramatischer, wenn das Vermittelte falsch oder ungerechtfertigt ist. Dies ist moralisch (und pädagogisch) falsch, unabhängig von Bezügen zu Autonomie. Ist es auch als eine Autonomieverletzung (bzw. eine Störung von Prozessen der Selbstverständigung) zu sehen?

Hier ist zunächst zu bemerken, dass die skizzierte Kernvorstellung von Autonomie in epistemischer Hinsicht relativ anspruchslos ist, obschon unter den Kompetenzbedingungen auch Rationalität genannt wird, verstanden als Fähigkeit, die Mittel zur Erreichung der eigenen Ziele eruieren zu können. Jedoch kann jemand autonom sein, wenn er über falsche Überzeugungen verfügt, z. B. Überzeugungen, die wissenschaftlich widerlegt sind («Die Erde ist 6000 Jahre alt»). Ein autonomes Leben ist nicht eines, das voll «rational» verläuft: Der Autonomiebegriff sollte meiner Überzeugung nach in dem Sinne inklusiv (und nicht elitär) sein, dass viele Menschen – mit sehr unterschiedlichen Lebensentwürfen und teils merkwürdigen Weltansichten – autonom sein können.

Allerdings: Jemandem falsche Überzeugungen zu vermitteln, der erst daran ist, sich im Leben zu orientieren, ist eine andere Sache. Es kann dazu führen, dass junge Menschen ihre Selbstverständigungsprozesse auf eine epistemisch problematische Basis bauen, ohne sich dessen bewusst zu sein.

Praktiken der Selbstverständigung brauchen eine solide epistemische Grundlage: Es sollten keine falschen, ungerechtfertigten Auffassungen vermittelt werden. Umgekehrt – und hier kommt die Debatte um Kontroversität ins Spiel – sollten epistemisch geklärte (wahre, gerechtfertigte) Auffassungen vermittelt werden, sofern sie relevant sind. Es ist zu betonen, dass ein direkter (und zugleich diskursiver, mit Belegen und Argumenten operierender) Unterricht mit der Entwicklung von Autonomie kompatibel ist. Autonomie bedeutet eben nicht, dass man nichts von aussen aufnimmt und alles selbst erfindet oder herausfindet. Es wäre problematisch, würden wir Lernenden relevante und korrekte Auffassungen vorenthalten. Beispielsweise sollte Jugendlichen in ihrem Selbstverständigungsprozess klar sein, dass die Erde nach allem, was wir wissen, deutlich älter als 6000 Jahre ist. Dies darf ihnen nicht vorenthalten werden – auch wenn sie sich letztlich entscheiden, ihr eigenes Selbstverständnis auf eine wörtliche Interpretation der Bibel zu

stützen. Dies bezieht sich auf die pädagogische Praxis selbst, nicht die durch sie erreichten Resultate.

Selbstverständlich ist eigens zu diskutieren, was in der Schule als relevant oder wertvoll gelten kann, immer vor dem Hintergrund der spezifischen institutionellen (vor allem auch zeitlichen) Bedingungen des Bildungssystems. Beispielsweise scheint es eine gewisse Relevanz zu haben, etwas über den Ursprung der Menschheit zu wissen – folglich ist es auch sinnvoll, wenn die Schule bei falschen Auffassungen in diesem Bereich korrigierend (mit Belegen) eingreift.

Direktive Vermittlung ist nicht (per se) ›Indoktrination‹ und vor allem nicht (per se) illegitim. Wenden wir uns aber dem Problem der Immunität gegenüber Gründen zu, die (allenfalls) durch einen geschickten Unterricht erzeugt werden kann. Hier muss betont werden, dass ein solcher Unterricht durchaus in gewisser Weise diskursiven Charakter haben kann – insofern er Belege und Argument in selektiver, verzerrender Weise präsentiert. Als Beispiel kann etwa eine von Henning Schluss analysierte Lektion über den Mauerbau in einer Ostberliner Schule gelten: Hier wird *begründet*, warum die DDR die Mauer bauen musste, und nicht alles, was dabei vorgebracht wird, ist unwahr (Schluss, 2007b). Analog wird auch im heutigen Russland begründet, warum der Krieg in der Ukraine geführt werden musste. Dabei wird, wie im Fall des Mauerbaus, ein Narrativ entwickelt, das die eigene Position stützt.

Es ist allerdings unklar, ob die Schüler:innen, die dieser Lektion beiwohnten – oder die Schüler:innen von Abdulmanov in Karabasch – tatsächlich von diesem Narrativ überzeugt wurden, noch zweifelhafter ist, ob sie immun gegenüber Belegen sind, die in eine andere Richtung deuten (z.B.: Wenn die Mauer gegen äussere Bedrohungen errichtet wurde, warum wird dann auf Leute geschossen, die das Land verlassen wollen?).

Bezogen auf Praktiken der Selbstverständigung ist klar, dass die Unempfänglichkeit für Gründe, so sie denn durch bestimmte Unterrichtsformen hervorgerufen wird, es einem verunmöglicht, das eigene Selbstverständnis aufgrund (neuer) Belege zu modifizieren und zu entwickeln. Dies stört den eigenen Prozess der Selbstverständigung. Betrachtet man die pädagogische Konstellation selbst, nicht das Endresultat, so ist zunächst zu erwähnen, dass Schüler:innen aus unterschiedlichen Gründen nicht offen für Belege und Argumente sein können (aufgrund spezifischer Persönlichkeitsvoraussetzungen oder

«Indoktrination» in der Familie). Ein Unterricht, der Selbstverständigung ermöglichen will, wird diese Offenheit fördern. Sprechen wir von «Indoktrination» und verwandten Praktiken, so geht es allerdings zumeist darum, diese Offenheit einzuschränken: Hier können zumindest zwei Ebenen unterschieden werden, zum einen die diskursive Ebene, auf der mit verzerrten Narrativen und Argumenten gearbeitet wird. Dazu gehört wohl auch, dass den Schüler:innen kein Raum für eigene Stellungnahmen und kritische Nachfragen gegeben wird: Die Lehrperson versucht – selbst wenn der Unterricht vordergründig diskursiv erscheint – echte Reflexion zu unterdrücken: Er reagiert selbst nicht offen auf Anfragen der Schüler:innen und versucht deren eigene Reflexivität zu unterdrücken.

Zum anderen ist die emotionale Ebene zu erwähnen. Es steht zu vermuten, dass eine Immunisierung gegenüber Gründen nicht allein auf der diskursiven Ebene geschehen kann, sondern emotional gestützt sein muss – vor allem durch *Misstrauen* gegenüber alternativen Quellen (und Vertrauen in die Lehrperson und die offiziellen Kanäle). Daneben können anderen Gefühle eine Rolle spielen, z.B. Ängste oder Hass. Wesentlich für erfolgreiche Immunisierung ist unter anderem, dass «die Anderen» in negativem Licht gezeichnet werden: Im politischen Bereich sind es politische Gegner oder andere Nationen, im religiösen Bereich alle «Ungläubigen». Die pädagogische Praxis wird folglich darauf ausgerichtet sein, solche Emotionen zu verstärken oder hervorzurufen.

VIII

Autonomie und Indoktrination: Was ist das Fazit dieser Ausführungen?

1. Bestimmte Formen pädagogischer Beeinflussung sind moralisch falsch/illegitim, weil sie die Autonomieentwicklung beeinträchtigen. Aber: Es gibt illegitime Formen der Beeinflussung, die nicht direkt als Autonomieverletzung zu werten sind (bzw. sie sind auch unabhängig vom Bezug auf Autonomie falsch).
2. Nicht alle illegitimen Formen der Beeinflussung sind wohl als «Indoktrination» zu bezeichnen.
3. Das Spektrum illegitimer Formen epistemischer Beeinflussung reicht von der direktiven Vermittlung kontroverser Inhalt bis zum Versuch, falsche Auffassungen so zu vermitteln, dass die Lernenden gegen gegenläufige Belege und Argumente immun sind.

Schauen wir abschliessend nochmals den Fall Abdulmanov an: Abdulmanov vermittelt falsche Inhalte (teils Propagandalügen) und ein verzerrtes Narrativ.

Er scheint es darauf anzulegen, Schüler:innen gegen andere Narrative und Argumente zu immunisieren, jedoch sind seine Methoden in dieser Hinsicht nicht besonders beeindruckend.

Was dazu kommt: Das Ganze findet in einer spezifischen schulischen und politischen Machtstruktur geht, in der es darum geht, Schüler:innen epistemisch und verhaltensmässig «auf Linie» zu bringen und zu kontrollieren. Es handelt sich um eine illegitime Form von Machtausübung: Die Schüler:innen sollen durch Kontrolle ihrer politischen Überzeugungen auf die Ziele der Machthaber eingeschworen werden.

Unklar sind die Erfolgsaussichten dieses Vorgehens. Die Schüler:innen verhalten sich zwar konform und sagen, was sie sagen sollen (so sie überhaupt zu Wort kommen), aber es ist unsicher, wie weit sie «wirklich» glauben, was ihnen gesagt wird. Viele werden sich in der Schule konform verhalten, sich aber letztlich nicht tiefgreifend davon beeinflussen lassen, was ihnen vermittelt wird.

Christman, J. (2009). *The Politics of Persons: Individual Autonomy and Socio-historical Selves*. Cambridge University Press.

Drerup, J. (2018). «Zwei und zwei macht vier.» Über Indoktrination und Erziehung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(1), 7–24.

Giesinger, J. (2024). Autonomie in pädagogischer Perspektive. *Ethik Journal. Zeitschrift für soziale Praxis*, 10(1), 1–16.

MacIntyre, J. (2026). Indoctrination and Democratic Legitimacy. *Philosophy and Public Affairs* (im Erscheinen).

Schluss, H. (2007a). Indoktrination Rückseite oder Extrem? In H. Schluss (Hrsg.), *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik* (S. 7–11). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schluss, H. (2007b). Indoktrination und Fachunterricht – Begriffsbestimmung anhand eines Exempels. In H. Schluss (Hrsg.), (Hrsg.), *Indoktrination und Erziehung - Aspekte der Rückseite der Pädagogik* (S. 57–74). VS-Verlag.

Snook, I. (1972). *Indoctrination and education*. London: Routledge.

- Stross, A. (2007). Indoktrination – ein unpädagogischer Begriff? In H. Schluss (Hrsg.), *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik* (S. 13–34). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wareham, R. (2024). Does the concept of indoctrination need amelioration? In J. Gatley & C. Norefalk (Hrsg.), *Conceptual engineering in education: Philosophical analysis for educational problems* (S. 178–207). Brill Mentis.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.