

Inhalt

<i>J. Henning Schluß</i> Indoktrination Rückseite oder Extrem?	7
<i>Annette M. Stroß</i> Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff?	13
<i>Eena Demke</i> Indoktrination als Code in der SED-Diktatur	35
<i>Agnieszka Dzierzbicka, Elisabeth Sattler</i> Chancengleichheit und Vereinbarungskultur – Notwendige Ambivalenzen pädagogischer Doktrinen	49
<i>Henning Schluß</i> Indoktrination und Fachunterricht – Begriffsbestimmung anhand eines Exempels	61
<i>Joachim Willems</i> Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht	79
<i>Konstantin Mitgutsch</i> Indoktrination als Phantom. Über die Intentionalität des Medieneinsatzes im Lehr-Lernprozess	93
<i>Antje Stache</i> Habitualisierung und Indoktrination – Die Zucht des Körpers als Erziehungsmittel	113
Verzeichnis der Autoren	125

Indoktrination als Phantom. Über die Intentionalität des Medieneinsatzes im Lehr-Lernprozess

Konstantin Mitgutsch

1 Das Phantom



Indoktrination erscheint aus heutiger Sicht ein Phantom der Vergangenheit zu sein. Der Begriff ruft Erinnerungen an die „Bewußtseinsvergewaltigung“ (Stroß 1989: 723) der nationalsozialistischen Erziehungsmethodik ins Gedächtnis und hinterlässt einen bitteren Nachgeschmack, der an eine andere Zeit erinnert. Versucht man sich diesem Phantom durch die Analyse von Erzählungen und Erinnerungen aus der damaligen Zeit zu nähern, bleibt der Vollzug der Indoktrination meist verschleiert. Die Überlieferungen der ehemals Indoktrinierten werden meist von einem besondern Schleier begleitet: dem Vergessen (vgl. Burger 2004: 27-47). Vergessen wurde hierbei nicht der Umstand, dass Doktrinen radikal „eingepflanzt“ wurden, vielmehr scheint der Vollzug – das „Wie“ – des Indoktrinierens in Vergessenheit geraten zu sein und ist somit nachträglich nur erschwert zugänglich (vgl. Bauman 1992). Einen direkteren Zugang zur Methodik der „damaligen“ Indoktrination versprechen archivierte Filmmaterialien. Filme wie „Triumph des Willens“ von Leni Riefenstahl aus dem Jahre 1935 (siehe Abbildung 1) erscheinen uns im einundzwanzigsten Jahrhundert als Relikte der Vergangenheit, die heute ihre suggestive Inszenierungskraft eingebüßt haben. Und doch erinnern sie daran, dass Indoktrinations- und Manipulationsmethoden, „in denen mit zum Teil stereotyp-repetierenden Mustern und Verabsolutierungen gearbeitet“ (Stroß 1989: 723) wurde, nicht unerhebliche Konsequenzen für die Über-

zeugungen der Rezipienten und Rezipientinnen hatten. Lässt man das abgebildete Filmplakat auf sich wirken, mit seinem gebrochenen Antiqua-Schriftzug, den überladenen Symbolen und der tyrannischen Botschaft, regt sich beim Betrachten mitunter ein gewisses Unbehagen, das man auch als Phantomschmerz bezeichnen könnte. Ein Schmerz also, der auf etwas hindeutet, das nicht mehr da ist, aber trotzdem – schmerzhaft – an etwas erinnert, das einmal da war.

Heute wissen wir, belehrt durch die Geschichte, dass in den Propagandafilmen des NS-Regimes durch narrative Stilmittel „die Objekte der Betrachtung per Inszenierung und tendenzieller Montage ebenso dokumentiert wie manipuliert“ (Dirk C. Loew in www.filmtexte.de) wurden. Und aufgeklärt durch dieses Wissen über die Methodik der damaligen Zeit, wird der Schmerz, der an die Indoktrinationsmechanismen erinnert, zum Phantom. Das Wort „Phantom“ bedeutet in seinem griechischen Ursprung „Trugbild“ und „unwirkliche Erscheinung“ (Duden 1997: 619) oder, wie Günther Anders es formuliert, ein „Zwischending zwischen Sein und Schein“ (Anders 2002: 113). Indoktrination erscheint uns heute als Erscheinung einer anderen Wirklichkeit, die – verzerrt und verschleiert durch die Vergangenheit – an etwas erinnert, mit dem wir nicht mehr in Berührung kommen wollen.

Wenn wir uns jedoch ins Gedächtnis rufen, dass Indoktrination den Indoktrinierten oftmals erst *ex post facto*¹ bewusst wird, dann nämlich, wenn sie bereits im Verschwinden begriffen ist, so wird fraglich, ob dieses „Phantom“ nicht im aktuellen Diskurs mehr „Sein“ impliziert als es zunächst „scheint“. Oder anders: Wenn wir uns erlittener Indoktrination erst nach ihrer Überwindung bewusst werden, können wir dann diese Problematik mit ruhigem Gewissen als Thema der Vergangenheit archivieren? Oder erinnert uns der „bittere Nachgeschmack“ daran, dass das Phantom der Indoktrination nach wie vor sein Unwesen treibt – vielleicht in einer neuen Gestalt?

Um Antworten auf diese Fragen zu bekommen, versteht sich die vorliegende Erörterung als ein Versuch der Enthüllung des Phantoms der Indoktrination. Am Beispiel theoretischer Konzeptionen des didaktischen Medieneinsatzes,² soll erörtert werden, mit welchen indoktrinären Intentionen Medien im Lehr-Lernprozess ihren Einsatz finden. Hierbei soll der Fokus nicht auf der Medienwirkungsforschung oder in einer Kritik eines technizistischen Medienbegriffs

1 Dass Indoktrination aber auch bewusst wahrgenommen wird und wurde, verdeutlicht Heinz-Elmar Tenorth (1995) in seinem Aufsatz „Grenzen der Indoktrination“.

2 Wenn in weiterer Folge von „Medien“ gesprochen wird, dann soll hierbei eine auf technische Massenmedien reduzierte Vorstellung von Medien vermieden werden. Im Sinne einer Analyse, die nach medialen Praktiken der Indoktrination im Lehr- Lernprozess fragt, soll weder eine technologische Medientheorie noch ein phänomenologisches Verständnis von Medien vertreten werden; der Fokus gilt den impliziten und/oder expliziten Ansprüchen an Medien, als Vermittler und Transformator von Inhalten im Lehr- Lernprozess zu fungieren.

liegen, sondern es gilt im Sinne einer hermeneutisch-kritischen medienpädagogischen Herangehensweise nach impliziten Voraussetzungen zu fragen, die auf Momente medialer Indoktrination im Lehr-Lernprozess hinweisen.

Um diese These zu entfalten wird einleitend eine terminologische Annäherung an den Begriff der Indoktrination versucht (Kap. 2). Hierbei gilt es den Vollzug der Indoktrination besonders im Spannungsfeld zwischen Lehrenden und Lernenden zu identifizieren, um das Phantom der Indoktrination zumindest seinem Umriss nach erfassen zu können. In weiterer Folge gilt es der Frage nachzugehen, in welchem Zusammenhang die Vermittlung von Doktrinen unter dem Einsatz von Medien steht (Kap. 3). Hierbei soll ein Exkurs zu den sokratischen Wurzeln der Medienkritik – quasi archäologisch – erste Momente der Indoktrination durch Medien verdeutlichen. Daran anschließend gilt es zu fragen, wie sich mediale Indoktrination in gegenwärtigen Lehr-Lernprozessen zeigt (Kap. 4) und woran indoktrinäre Züge im Vollzug, in der Methodik oder im Ziel von Lehren mit Medien erkennbar sind (Kap. 5). Doch zunächst soll der diffuse Begriff der Indoktrination für seinen Gebrauch in diesem Text eine gewisse Klärung erfahren, um das Phantom terminologisch einhegen zu können.

2 Indoktrination im Lehr- Lernvollzug

Der Begriff der Indoktrination glänzt durch eine gewisse begriffliche Unschärfe (vgl. Stroß 1994): Weder scheint eindeutig, was Indoktrination nun tatsächlich bedeutet, noch wo die Grenzen zu den benachbarten Begriffen wie jener der Manipulation, der Konditionierung oder der Programmierung liegen. Als eine Art Mindestbestimmung kann Winfried Böhm's Begriffsklärung gelten, in der Indoktrination als ein zielgerichteter und systematischer Vollzug gefasst wird, in dem Inhalte und Überzeugungen bei einer anderen Person oder bei einer anderen Personengruppe geprägt und dessen oder deren kritische Disposition negiert werden (vgl. Böhm 2000). Im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs gab es in den letzten Jahrzehnten vereinzelte Erörterungen und Analysen der Ziele, Inhalte, Methoden und Mitteln der Indoktrination in Erziehung und Unterricht.³ Auffallend undeutlich blieben hierbei Auseinandersetzungen mit dem tatsächlichen Vollzug des Lernens im Einfluss von Indoktrination und zu der daraus resultierenden Problematik. Richtet man den Fokus auf jene Kriterien, die Momente der Indoktrination im Lehr-Lernvollzug erkennen lassen, erscheint ein Verweis auf den angelsächsische Diskurs und den Begriff der „indoctrination“ sinnvoll.

3 Dazu ausführlicher: Stroß 1989, 1994 und in diesem Band und Tenorth 1995.

Ausgehend von den Erörterungen von William Heard Kilpatrick, John Dewey und Boyd Bode fasst in den 70er Jahren Ivan Snook in seinem Werk „Indoctrination and Education“ (1972) folgende Kriterien der Indoktrination, getrennt nach Methode (a), Inhalt (b), Absicht (c) und Konsequenzen (d) des Unterrichts zusammen (vgl. Snook 1972: 16-67):

a. Die Methode des indoktrinären Unterrichtens

Im Sinne Snooks können Unterrichtsmethoden dann als Indoktrination gelten, wenn erstens der Unterricht autoritären Charakter hat, zweitens versucht wird, Inhalte radikal in das Bewusstsein der Lernenden „einzuprägen“ und drittens beeinflussende Elemente („threading elements“) eingesetzt werden, die keine freie Meinungsäußerung einräumen.

b. Die Inhalte des indoktrinären Unterrichtens

Der Inhalt des Unterrichts, so Ivan Snook, bestimmt wesentlich, ob dieser einen indoktrinären Charakter bekommt. Wie es der Begriff selbst schon andeutet, gibt es keine Indoktrination ohne Doktrin. In diesem Sinne bestimmt der Wahrheitsgehalt des Inhalts wesentlich den indoktrinären Vollzug des Unterrichtens:

Indoctrination is the teaching of what is known to be false as true, or more widely the teaching of what is believed true in such a way as to preclude critical inquiry on the part of learners (Snook 1972: 179?).

c. Die Absicht des indoktrinären Unterrichtens

In Anlehnung an William Heard Kilpatrick, der als Pionier im Diskurs über „indoctrination“ gilt, exploriert Snook das für ihn zentrale Moment der Indoktrination: die bewusste oder unbewusste Intention des Lehrers. Das Ziel des Lehrers, den Schülern einen gewissen Inhalt kompromisslos „einzuprägen“, ist ihr zentrales Moment: „The child should believe that ‘p’ is true, in such a way that nothing will shake this belief“ (White 1972a: 119 in Snook 1972: 179).

d. Die Konsequenzen des indoktrinären Unterrichtens

Die Konsequenzen der Indoktrination im Unterricht können für Snook nur im „outcome“, also im Resultat beim Objekt der Indoktrination, festgemacht werden. Der Indoktrinierte ist demnach einer subtilen Art der Selbst-Täuschung unterworfen, in der dessen grundlegende Überzeugungen und Meinungen apodiktisch durch die Indoktrination gesetzt werden. Weder Gegenbeweise noch kritische Anmerkungen können seine Überzeugung relativieren.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich Snooks angloamerikanische Studien dadurch auszeichnen, dass Indoktrination dort festgemacht

wird, wo im Unterricht methodisch intentional kompromisslos agiert wird und unüberprüfte Doktrinen den Schülern und Schülerinnen radikal eingeprägt werden, wobei diesen die Möglichkeit auf freie Meinungsäußerung verwehrt wird. Fragwürdig bei Snooks Herangehensweise bleibt die systematische Trennung der unterschiedlichen Modi der Indoktrination: So differenziert Snook die oben angeführten vier Kategorien der Indoktrination, verdeutlicht aber dabei, dass sich Methode, Inhalt, Absicht und Konsequenzen der Indoktrination wechselseitig bedingen und keine eindeutige Trennung zulassen.

Grundlegend in Ivan Snooks Verständnis von „indoctrination“ ist die Gewichtung von richtigen und falschen Doktrinen im Unterricht. Wissen, das nicht verifiziert⁴ und somit keinen Anspruch auf Wahrheit erheben kann, ist in diesem Sinne ein wesentlicher Bestandteil der Indoktrination. Ob sich indoktrinärer Unterricht dadurch auszeichnet, dass Wissensinhalte, die als falsch gelten, als wahr propagiert werden, muss konträr zu Snook in Frage gestellt werden. Erstens ist den Lehrenden meist die „Unwahrheit“ ihrer Überzeugung nicht bewusst, und zweitens bleibt es zweifelhaft, ab wann Wissensinhalte als unumstößlich „wahr“ gelten können (vgl. Koch 2000). Oliver Reboul bemängelt an diesem Verständnis von Indoktrination, dass hierbei kontra-faktisch von einer idealistischen Wissensvermittlung ausgegangen wird, die frei von „subjektiven Überzeugungen“ (Reboul 1980: 69) ist. Reboul konstatiert, dass ein solch pragmatistischer Zugang eine simplifizierte Vorstellung von verifizierbaren Wissensinhalten impliziert, wodurch wiederum dogmatisch an messbaren Kriterien der Wahrheitsfindung festgehalten wird. Er versucht zu verdeutlichen, dass der Wahrheitsgehalt der Doktrinen, ob er verifizierbar ist oder nicht, kein zentrales Kriterium der Indoktrination darstellt. Es kann sowohl mit falschen als auch mit richtigen Fakten indoktrinieren werden – der Inhalt bleibt dabei zweitrangig. Entgegen Snooks Auffassung über das inhaltliche Kriterium (b) der Indoktrination, das soll an dieser Stelle verdeutlicht werden, können auch Wissensinhalte mit „nachgewiesenen Beziehungen oder verifizierte Fakten“ (ebd. 92) zur Indoktrination genutzt werden. Nicht das „Einimpfen“ (ebd. 92) von unverifizierten Doktrinen alleine, sondern besonders die Methode des Einimpfens an sich ist für Oliver Reboul ausschlaggebend.

Dieser Gedanke führt zum Kriterium der Methodik (a) der Indoktrination, die Snook am autoritären Charakter des Unterrichts, dem radikalen Aufdrängen von apodiktischen Doktrinen und der fehlenden Möglichkeit zur freien Meinungsäußerung festmachte. Auch an dieser Stelle erscheinen Snooks Ausführungen

4 Eine solche Zuversicht in die Verifizierbarkeit von Aussagen zeigt sich unbeeindruckt von der wissenschaftstheoretischen Einsicht Karl Poppers, dass die Verifikation einer Aussage nicht möglich sei: „Diese Überlegung legt den Gedanken nahe, als Abgrenzungskriterium nicht die Verifizierbarkeit, sondern die Falsifizierbarkeit des Systems vorzuschlagen“ (Popper 1982: 15).

begrenzt: Denn auch ein anti-autoritärer Unterrichtsstil, in dem den Schülern die Möglichkeit für Rückfragen offen steht, kann indoktrinäre Züge implizieren. Gerade diese Art der latenten Indoktrination, die sich nicht sofort zu erkennen gibt, erweist sich als besonders heimtückisch, weil sie den Lernenden eine spezifische Art der „Freiheit“ vorgaukelt.⁵ Kritik und skeptisches Rückfragen können nicht vor Indoktrination schützen, sie können sogar zur latenten Indoktrination funktional eingesetzt werden.

Nicht der Wahrheitsgehalt des Inhalts und auch nicht der Stil oder die Absicht der Lehrenden sind die zentralen Momente der Indoktrination, sondern die Intention, das selbstständige Denken, Urteilen und Verstehen der Lernenden zu negieren und diesem apodiktische Doktrinen aufzudrängen, macht Indoktrination aus: „Weder Absicht, noch Doktrin oder Methode“ (Reboul 1980: 108) sind ausschlaggebend, wenn Unterricht zur Indoktrination wird. Entscheidend – so Oliver Reboul – sei vielmehr die Verkehrung der eigentlichen Ziele des Unterrichts, die anstelle des Erwerbs von selbstständigem Denken, Urteilen und Verstehen bloße Reproduktion, Dogmen und „sinnentleerte Formeln“ (ebd.) setzt.

Widmen wir uns Snooks letztem Kriterium der Indoktrination, den Konsequenzen zu (d), kann Heinz-Elmar Tenorths Einwand geltend gemacht werden, dass Indoktrination nicht unbedingt am Resultat (oder „outcome“) messbar ist (vgl. Tenorth 1995). Tenorth verdeutlicht an Schüler-Erinnerungen aus der NS-Zeit, dass auch bei massiver Indoktrination und Manipulation der Lernende eine gewisse Widerständigkeit entwickelt:

Die Jugend, das wird dabei bewusst, verhielt sich jedenfalls sehr viel ambivalenter, als manche Sätze über die erfolgreiche Verführung im Nationalsozialismus glauben machen; sie lebten zwischen gläubiger Anhängerschaft und Resistenz, stiller Anpassung und manifestem Widerstand, und zwar sowohl innerhalb wie außerhalb der Schule (Tenorth 1995: 341).

Die Konsequenzen oder Resultate der Indoktrination (vgl. Snook 1972) als „outcome“ im Objekt der Indoktrination erweisen sich demnach nur als begrenzt zugänglich. Darüber hinaus steht in Frage, welche Rolle das Resultat der Indoktrination im aktuellen Lehr-Lernprozess spielt. Reicht nicht der Versuch der Indoktrination oder der Anspruch Wissensinhalte den Schülern und Schülerinnen unreflektiert „einzupflanzen“ aus, um als indoktrinär diagnostiziert werden zu

5 Diesen Gedanken hat Walter Müller in seinem Aufsatz mit dem Titel „'Ver-Steiner-te' Reformpädagogik oder: Ist die Waldorfschule trotz Anthroposophie eine gute Schule?“ verdeutlicht. Müller entlarvt hierbei die impliziten „unbedingten und absoluten Geltungsansprüche“ (Müller 1995: 111) der Steinerschen Anthroposophie und problematisiert dabei die harmonistische widerspruchs-vermeidende Methodik des Waldorf-Unterrichts (vgl. Müller 1995 in: Böhm/Oelkers 1995: 105 – 125).

können? Von Indoktrination im vollen Wortsinn wird hier erst gesprochen, wenn sich eine tatsächliche Wirkung bei den Lernenden zeigt.⁶ Unterricht kann demnach als indoktrinär bezeichnet werden, wenn darin sowohl die Absicht als auch die Bemühung der Indoktrination erkennbar ist. Indoktrinierend ist dieser jedoch erst dann, wenn die indoktrinäre Absicht ihre erwünschte Wirkung zeigt und im indoktrinierten Verhalten und Denken der Lernenden resultiert. Im Sinne einer medien- und bildungstheoretischen Analyse soll im Rahmen der vorliegenden Erörterung das Resultat – oder der „outcome“ – der Indoktrination keine zentrale Rolle spielen. Der Fokus liegt auf der Intention, dem Ziel und der Methodik des Lehrenden.

Um aber in weiterer Folge einen kleinsten gemeinsamen Nenner der Indoktrination im Lehr-Lernprozess zu bestimmen, kann zusammenfassend festgestellt werden: Wenn das selbstständige Denken, Urteilen und Verstehen des Lernenden vom Lehrenden negiert wird und diesem apodiktisch geltende Inhalte ohne die Ermöglichung zur Distanzierung oder Kritik intentional eingepflicht (oder eingepflicht) werden sollen, dann ist Indoktrination im Spiel! Wie in der Einleitung bereits erwähnt wurde, gelten technische Medien als besonders nützliche Vehikel der Indoktrination. Ob und in welcher Weise Medien im Zusammenhang mit der Vermittlung von Doktrinen stehen, soll im Folgenden geprüft werden.

3 Mediale Praktiken und Indoktrination

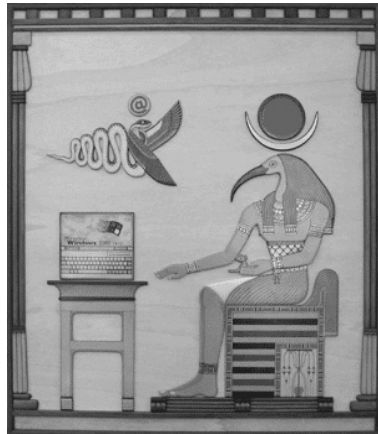
Wenn in weiterer Folge von „medialen Praktiken und Indoktrination“ die Rede ist, dann mit Sicherheit nicht, um eine medienpessimistische (Neil Postman) oder bewahrpädagogische Auffassung (Hartmut von Hentig)⁷ zu vertreten. Weder soll vor der dämonischen Wirkung der Medien gewarnt werden (Günther Anders), noch die Instrumentalisierung der manipulativen Massenmedien entfaltet (Walter Benjamin) und problematisiert werden (Max Horkheimer und Theodor W. Adorno), vielmehr gilt es zu fragen, ob im aktuellen Lehr-Lernprozess Medien mit dem Anspruch eingesetzt werden, selbstständiges Denken, Urteilen und Verstehen der Lernenden zu übergehen und Inhalte intentional „einzuprägen“. Um zu verdeutlichen, welche Funktion Medien – als potenzielles Vehikel der Indoktrination – im Vermittlungsprozess haben, soll ein Exkurs zur vielleicht ersten

6 Zur Frage der Absichtlichkeit von Indoktrinationsbemühungen ohne Absicht möglich sind, fragt und zu den Wirkungen von Indoktrination auch in kritischer Distanz zu Tenorths Skepsis vgl. die Aufsätze von Elena Demke und Henning Schluß in seinem Aufsatz in diesem Band (vgl. Schluß 2006).

7 Hierzu lohnt sich die Lektüre der spannenden Diskussion zwischen Dieter Baacke, Bernd Schorb und Hartmut von Hentig (vgl. Zacharias 1999: 286-307).

Fundstelle der „Technikfolgenabschätzung“ (vgl. Faßler/Halbach 1996: 8) vollzogen werden: zum Mythos von Theut.

Platons Mythos über die Erfindung der Schrift durch den ägyptischen Gott Theut (oder im ägyptischen Thot) gilt als Klassiker der heutigen Medientheorie. In jener Erzählung wird erstmals das Verhältnis zwischen dem Nutzen und dem



Schaden des Mediums Schrift problematisiert. Dass in diesem Dialog auch das Moment der Indoktrination durch Medien erörtert wird, scheint bis heute wenig Beachtung im bildungs- und medienpädagogischen Diskurs gefunden zu haben. Eben diesem Aspekt gilt es nun Beachtung zu schenken:

In jenem Mythos, der laut Platon Phaidros durch Sokrates belehrend geschildert wurde, tritt der Gott Theut (meist mit Ibis Kopf, Pinsel und Palette) in einen Dialog mit dem König Thamus von Theben, dem Theut seine Erfindungen, nämlich die Zahlen, das Rechnen, die Geometrie und Ast-

ronomie, das Brett- und Würfelspiel und eben auch die Schrift, vorführt (vgl. Menon St.: 274 zit. nach Apelt 1988).⁸ Der König fragt jeweils nach dem Nutzen und äußert sich anschließend kritisch über die Vor- und Nachteile. Theut preist die Schrift mit folgenden Worten an:

Dieser Lehrgegenstand, o König, wird die Ägypter weiser und gedächtnisfester machen; denn als Mittel für Gedächtnis und Weisheit ist er erfunden worden (274).

König Thamus kontert Theuts Lobpreisung der Schrift skeptisch und problematisiert das Verhältnis zwischen Schaden und Nutzen für die Benutzer der Schrift:

Denn diese Kunst wird Vergessenheit schaffen in den Seelen derer, die sie erlernen, aus Achtlosigkeit gegen das Gedächtnis, da die Leute im Vertrauen auf das Schriftstück von außen sich werden erinnern lassen durch fremde Zeichen, nicht von innen heraus durch Selbstbesinnen (274).

⁸ Bei der Lektüre des Dialogs Phaidros von Platon sind unterschiedlichste Übersetzungen anzutreffen. Dieser Umstand eröffnet einen großen Interpretationsspielraum, der besonders aus einer bildungstheoretischen Perspektive interessant erscheint und die Deutung des Dialogs wesentlich beeinflusst (vgl. <http://www.emerco.de/resources/platon/phaidros/>). <http://www.emerco.de/resources/platon/phaidros/>. Im Kontext meiner Ausführung beschränke ich mich auf die Übersetzungen von Apelt (1988) und Gerber und Debatin (2000).

König Thamus wendet Theuts positive Deutung der Schrift und zeigt die Ambivalenz der gedächtnisstützenden Funktion der Schrift, die dem Lesenden den Einsatz seines Gedächtnisses als überflüssig erscheinen lässt und so bei diesem das Vergessen fördert. In der Folge postuliert er, dass Theut mit der Schrift den „Lehrlingen“ kein Mittel für die Weisheit, sondern für die Einbildung von Weisheit und Wahrheit in die Hand legt. Denn wenn Lernende ohne tatsächliche Belehrung zu vermitteltem Wissen kommen, dann sind sie nach König Thamus „zu Dünkelweisen geworden und nicht zu Weisen“ (274).

Im Kontext der Problematik um Indoktrination erscheint besonders die Fortsetzung des Dialogs zwischen Sokrates und Phaidros interessant. In diesem erläutert Sokrates, dass die geschriebenen Worte wie sie vor uns stehen „als lebten sie“ (275), nicht in der Lage sind „Deutliches und Sicheres“ (275) zu übermitteln, sondern nur deren Schein. Und nun postuliert Sokrates die entscheidende Differenz zwischen der Schrift und dem Dialog: „Doch fragst du sie, so verharren sie in gar würdevollem Schweigen“ (275). Das geschriebene Wort ist im sokratischen Sinn nur ein einförmiges und unhinterfragbares Nachbild des „lebendigen und beseelten Wort des Wissenden“ (275). Das Übermitteln von Wissen ist für Sokrates nur möglich, wenn dieses Wissen hinterfragbar den Lernenden in einem Dialog eröffnet wird:

Wenn mit Sachkenntnis in der Seele des Lernenden, fähig zur Selbstverteidigung und kundig des Redens und Schweigens, je nach Umständen, eingeschrieben wird (gráphetai) (St.: 276 in Gerber/Debatin 2003).

Keht man diesen Gedanken um, dann wird deutlich, dass Sokrates im Medium Schrift ein Mittel sieht, um die kritische Haltung der Lernenden zu unterlaufen und diesen den „Schein“ von Wissen „einzuprägen“. Sokrates entlarvt also nicht nur die Problematik der gedächtnisstützenden Funktion der Medien und der fehlenden Reflexion über das vermittelte (Schein)Wissen, sondern er deutet auch auf das indoktrinäre Moment der Medien im Lehr-Lernprozess hin. Medien (hier die Schrift) verharren, wenn man sie nach ihren Beweggründen fragt, „in gar würdevollem Schweigen“ (275). Sie eignen sich dafür, Wissen abzubilden und in unhinterfragbarer Weise den Lernenden dessen Schein „einzuprägen“.

Dass sich nicht nur das Medium Schrift, sondern auch das Medium Sprache zur Indoktrination und zur Vermittlung von (Schein)Wissen eignet, verdeutlicht daraufhin Sokrates selbst. Denn – oft übersehen – lautet die Reaktion des Phaidros auf die Erzählung des Mythos von Theut: „O Sokrates, leicht erdichst du Geschichten aus Ägypten und aus welchem Landen du immer willst“ (275b). Dieser wiederum rügt den jungen Phaidros und erinnert an seine Vorfahren, die „die ersten Worte der Weissagung“ von einer Eiche für wahr hielten und die sich

in ihrer Einfalt damit begnügten, „auf Eiche und Fels zu hören, wenn sie nur Wahres erzählten“ (275b).

Mit jener – durchaus fragwürdigen – Antwort unterdrückt Sokrates die kritische Haltung seines Gesprächspartners und lässt diesem nicht die Möglichkeit zur zuvor gepriesenen verbalen Selbstverteidigung:⁹ „Sokrates gesteht daraufhin freimütig, daß er seinen Bericht fingiert hat, und rechtfertigt sich mit der dubiosen Begründung, daß er um der Wahrheit willen log“ (Matussek 1998: 270).

Wenn Indoktrination, wie ich in der einleitenden Auseinandersetzung mit dem Indoktrinationsbegriff von Snook verdeutlicht habe, nicht ausschließlich mit dem unumstößlichen „Wahrheitsgehalt“ einer vermittelten Aussage relativiert werden kann, dann kann die Antwort des Sokrates durchaus in ein problematisches Licht gerückt werden. Wenn das selbstständige Denken, Urteilen und Verstehen des Phaidros, der immerhin Sokrates unterstellt, dass er eben diese Geschichte erfunden habe, von diesem negiert oder zumindest beiläufig übergangen wird, indem Sokrates die Geltung seines Mythos durch dessen unhinterfragbaren Wahrheitsgehalt propagiert und dessen Rückfrage somit bagatellisiert, dann könnte hier ein Moment der Indoktrination deutlich werden.

Ohne diesen Gedanken überstrapazieren zu wollen, werden im Mythos von Theut zwei Aspekte der Indoktrination als mediale Praxis deutlich: Zunächst zeigt Platon auf, dass sich das Medium Schrift dafür eignet, Wissen abzubilden und in spezifischer Weise das Potenzial innehat dem Lernenden scheinbares Wissen „einzuprägen“, ohne auf dessen Rückfragen antworten zu können. Darüber hinaus macht Sokrates durch seine – zumindest fragwürdige – Begründung deutlich, dass nicht nur die Schrift, sondern auch die Sprache als Medium dienen kann, Inhalte auf unhinterfragbare Weise zu vermitteln. Wenn Sokrates konstatiert, dass „in der Seele des Lernenden“ (St.: 276 in Gerber/Debian 2003) der wahre logos „eingeschrieben“ (ebd.) werden darf und soll, dann rechtfertigt er damit – unter gewissen „Umständen“ (ebd.) – das „Einschreiben“ als didaktische Möglichkeit im Lehr-Lernprozess. Nicht nur die Schrift, sondern auch die Sprache kann zur Indoktrination genutzt werden, wobei die Sprache die unmittelbare Rückmeldung in Form eines Dialoges zwar prinzipiell ermöglicht (aber dieses

9 Ob dieser Mythos vom platonischen Sokrates fei erfunden wurde oder ob diese Erzählung tatsächlich einen ägyptischen Ursprung hat, beschäftigte nicht nur Phaidros sondern auch Philologen, Historiker und Geographen: „Es ist so gut wie sicher, daß Platon die ägyptische Erzählung willkürlich abgeändert hat, wie er dies ja auch deutlich anzuzeigen scheint durch die Bemerkung, mit der sie Phaidros aufnimmt. Für einen Ägypter, der Schreibkunst und Bücherkenntnis mit größter Ehrfurcht betrachtet, wäre der Tadel der Erfindung des Theut wohl ganz unfaßlich. Vielleicht kommt einmal aus einem alten Grabe noch die ägyptische Form der Sage zum Vorschein“ (Apelt 1988: 142).

Potential nicht einlösen muss und sogar verhindern kann)¹⁰ und die Schrift diese Möglichkeit – im Verständnis Platons – im Wesentlichen ausschließt.

Für die anfängliche Fragestellung nach der Einhegung des Phantoms der Indoktrination am Exempel des Medieneinsatzes im Lehr-Lernprozess leistet der legendäre Mythos von Platon folgendes: Medien – so könnte man resümierend festhalten – haben neben ihrer gedächtnisstützenden Funktion und der Vermittlung von (Schein)Wissen ein indoktrinäres Moment. Durch ihr wesentliches „Schweigen“ bei möglichen unmittelbaren kritischen Rückfragen zu den (Schein)Wissensinhalten und durch das Geheimhalten ihrer Beweggründe eignen sie sich besonders dazu, das selbstständige Denken, Urteilen und Verstehen des Lernenden zu umgehen und Inhalte intentional „einzuprägen“. Das Phantom der Indoktrination findet – zumindest bei Sokrates – in Medien ein geeignetes Mittel um im Lehr-Lernprozess sein Unwesen zu treiben. Ob in einem gegenwärtigen Verständnis von Lehren und Lernen der Medieneinsatz indoktrinäre Züge aufweist, soll in weiterer Folge geprüft werden.

4 Mediale Indoktrination im Lehr-Lernprozess

In den mehr als zweitausend Jahren, die nach diesem Dialog zwischen Sokrates und Phaidros vergangen sind, wurde eine Fülle an Theorien zur Nutzung und Wirkung von Medien im Lehr-Lernprozess entwickelt, widerlegt und diskutiert. Ohne hier die unterschiedlichen Paradigmen, Theorien und Ansätze der Medientheorie diskutieren zu können,¹¹ kann verkürzt festgehalten werden, dass die Annahme bestätigt scheint, Medien würden zur Vermittlung von Lerninhalten nützlich sein. Schon im 17. Jahrhundert ging Johan Amos Komensky (lat. Comenius) in seinem illustrierten Werk „Orbis Sensualium Pictus“ (1658) von der These aus, dass Unterrichtsmaterialien die Sinne der Heranwachsenden ansprechen sollten. Diese These konnte dreihundert Jahre später durch die Untersuchungen von Levin und Lentz (1982) und Levin, Anglin und Carney (1987) bestätigt werden. Wenn im aktuellen medienpädagogischen Diskurs vom Medieneinsatz im Unterricht gesprochen wird, dann wird hierbei mehrheitlich ein technisch reduzierter Medienbegriff gebraucht. Der Fokus liegt in den meisten Fällen auf dem pragmatischen Gebrauch von technischen Medien, wobei die

10 Zumal dann, wenn die Gesprächssituationen ein asymmetrischeres Gefälle aufweisen, wie es in den Dialogen des Platonischen Sokrates erkennbar ist. Dies ist für pädagogische Verhältnisse deshalb besonders relevant, weil diese per Definition asymmetrisch sind insofern, als es einen Lehrenden und einen Lernenden gibt (vgl. dazu: Schluß 2005: 23-35).

11 Ausführlicher dazu: Lay 1970 und Kloock/Spahr 1987.

semiotische und physikalische Dimension von Medien nivelliert wird.¹² Dieser – durchaus problematische – Umstand soll hier jedoch nicht thematisiert werden, vielmehr, wird in den folgenden Kapiteln der Begriff Medien synonym mit einem technizistisch reduzierten Medienbegriff verwendet und in einen Konnex mit dem Lernprozess gestellt.

Als grundlegend für die Annahme, dass die Lernwirkung durch den Einsatz von unterschiedlichen Medien gesteigert wird, gelten die Ausführungen von Gagné (1987) und Salomon (1976, 1979). Die effiziente Nutzung von Medien durch Lernstrategien wurde von Drewniak (1992) und die Angemessenheit unterschiedlich codierter Informationen von Salomon (1979) erörtert.

Auffallend bleibt bei den unterschiedlichen Analysen des medial aufbereiteten Lernvollzugs, dass meist die Steigerung der Effizienz und die Erhöhung der Lerngeschwindigkeit intendiert werden und durch die Nutzung unterschiedlicher Medien erreicht werden sollen. Lernen wird hierbei, wie schon im eingangs erwähnten Mythos des platonischen Sokrates, als ein mnemotechnischer Akt verstanden, der sich als medial gesteuerter Vollzug des Auswendiglernens äußert und sich am Lernresultat überprüfen lässt. Es gilt Wissensinhalte (content) so zu verpacken, zu strukturieren und zu transformieren, dass die Lernenden in kürzester Zeit einen angemessenen (und messbaren) „out-put“ reproduzieren können. Die Problematik, ob hierbei das selbstständige Denken, Urteilen und Verstehen des Lernenden zugelassen wird und apodiktische Inhalte, ohne die Möglichkeit der Distanzierung oder Kritik, vermieden werden, soll im Folgenden thematisiert werden und mit der Auffassung von Jakob Muth eröffnet werden:

Fragt man nach einer Begründung für den Einsatz von Medien im Unterricht, so lassen sich alle möglichen Antworten in dem einen Satz zusammenfassen, dass Medien das Lehren des Lehrers und das Lernen des Schülers effektiver machen müssen (Muth 1978: 35 in Kerres 2001: 103).

Um die Motive des Medieneinsatzes näher zu erörtern, erscheint ein kurzer Exkurs zu den geschichtlichen Wurzeln des mediengestützten Lernens sinnvoll, denn den verschiedenen Ansätzen liegen – meist implizit – unterschiedliche Annahmen über menschliches Lernen zugrunde, die wesentliche Konsequenzen für das Verständnis von Lehren und Lernen mit Medien haben. Die ersten bemerkenswerten Überlegungen zum Einsatz von technischen Medien im Lehr-Lernprozess waren behavioristisch gefärbt und werden als programmierte Instruktion (vgl. Callender 1969) bezeichnet. Behavioristische Ansätze (vgl. Skinner 1974) legen ihren Fokus auf beobachtbares Verhalten sowie dessen Konsequenzen und postulieren den wesentlichen Mechanismus zur Steuerung des Ver-

12 Vgl. Swertz (inim Druck) und Meder 2004.

haltens Lernender in der intermittierenden Verstärkung, also in der unregelmäßigen Bekräftigung des erwünschten Verhaltens mittels eines Verstärkers.

Kontrastierend dazu entwickelte sich ein kybernetischer Ansatz (Cube 1965), indem der Lernprozess als Austausch von Informationen zwischen Lern- und Lehrsystem gefasst wird. In diesem Sinne rückt die didaktische Präsentation von Informationen in den Vordergrund und wird als Schlüssel zur Optimierung des Informationsaustausches und zur effizienten Speicherung der Lerninhalte durch den Lernenden aufgefasst. Sowohl die behavioristischen wie auch die kybernetischen Ansätze erweisen sich im mediengestützten Lernvollzug als problematisch (vgl. Kerres 2001). Weder wird der Lernvollzug nachweislich optimiert, noch erreichte das Modell der Programmierten Instruktion Akzeptanz bei den Lernenden und Lehrenden.

Um Einblick in die internen Prozesse der Lernvollzüge zu erlangen, entwickelten sich in den siebziger und achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts kognitive Ansätze, welche das Ziel verfolgten „adaptive Systeme zu entwickeln, die sich wesentlich besser auf den Lernfortschritt einstellen“ (Kerres 2001: 65). Der Kognitivismus setzt an die Stelle des Reiz-Reaktions-Modells des Behaviorismus ein Modell, das die aktive Konstruktionsleistung des menschlichen Organismus würdigt, der die Informationsverarbeitung weitgehend beeinflusst. Der Fokus liegt demnach auf den kognitiven Operationen der Lernenden und den jeweils nötigen Lehr- Lerninhalten, um dauerhaftes Speichern von Information zu ermöglichen. In diesem Sinne werden in gegenwärtigen Ansätzen taxonomische Modelle entworfen, in denen Wissenstypen mit kognitiven Prozessen verbunden werden (vgl. Anderson & Krathwohl 2001, Clark & Mayer, 2003). Die entworfenen Wissenstypen werden in höhere und untere Wissensarten kategorisiert und dem kognitiven Vermögen, den entsprechenden Operationen und den nötigen Unterrichtszielen angepasst. Die Konzeption des Lernvollzugs wird vom gewünschten Resultat bestimmt und im Sinne der erwartbaren kognitiven Leistungen festgelegt. Obwohl die kognitionspsychologische Forschung interessante Ergebnisse und Modelle zum Lernvollzug präsentiert, bleibt die Ableitung von der Modellierung der kognitiven Leistung des Menschen auf spezifische didaktische Ziele hin fragwürdig. Darüber hinaus kam es zu mehrfacher Kritik an der Reduktion menschlichen Wissens und Handelns auf kognitive Informationsverarbeitung und der daraus resultierenden Ausblendung von sozialen, emotionalen und leiblichen Aspekten des Lernens.

Seit den neunziger Jahren hat mehrfach ein konstruktivistischer Zugang den kognitivistischen abgelöst und Einzug in didaktische Designs gefunden. Den unterschiedlichen Ansätzen scheint gemeinsam, dass nicht mehr von einem linearen Aneignungs-Austauschprozess ausgegangen wird, sondern dass viable (gangbare) Wissensinhalte durch Perturbation (Störung) und strukturelle Koppe-

lung (Systemanpassung) ständig neu konstruiert und situiert werden (vgl. Siebert 2003 und Huschke-Rhein 1999). Die Perturbation des Lernsystems kann dazu führen, dass eine neue Bedingung hinzugefügt werden muss, welche den Zustand des Systems transformiert oder ein neues Schema bildet (Akkomodation). Lernen findet nach diesem Modell dann statt, wenn ein Ereignis nicht dem erwarteten Resultat entspricht, wobei die daraus resultierende Perturbation zu einer Akkomodation des Lernsystems führt, die das Gleichgewicht wiederherstellt. Lernen bedeutet aus einer konstruktivistischen Perspektive, Wissen aktiv anzuwenden und zu entwickeln, indem der Lernende auf vorhandene Erfahrungen aufbaut und neues Wissen generiert. In Hinblick auf den mediengestützten Lernvollzug zeigt sich die konstruktivistische Herangehensweise als wenig präzise und nur schwer überblickbar (vgl. Kerres 2001, Hoops 1996). So zeigten Analysen (vgl. Hoops, 1996), dass bei der freier Medienwahl – die in einem konstruktivistischem Lernverständnis entscheidend scheint – nicht didaktische Überlegungen im Vordergrund stehen, sondern jenes Medium präferiert wird, das den geringsten kognitiven Aufwand verheißt.¹³

Während die unterschiedlichen Ansätze zum menschlichen Lernen an differnten wissenschaftlichen Paradigmen anschließen, die wiederum erhebliche Konsequenzen für die Deutung des medialen Lehr-Lernprozesses haben, ähneln sie sich in einem wesentlichen Bestandteil: im Ziel der Effizienzsteigerung. Diese



teleologische Haltung wird gestärkt durch die Vorstellung, dass Medien das Lernen von Wissensinhalten erleichtern. Gleichgültig ob durch Verstärkung (Behaviorismus), durch optimierten Informationsaustausch (Kybernetik), durch adaptive Systeme (Kognitionstheorie), durch Perturbation und strukturelle Koppelung (Konstruktivismus) – immer geht es darum, Wissensinhalte möglichst effektiv im Lernenden zu verankern. Während die Lerntheorien einen methodischen und er-

kenntnistheoretischen Wandel vollzogen, blieb die grundsätzliche Intention, den Lernerfolg zu erhöhen und mit Modellen zu dokumentieren, unverändert. Um die Problematik dieses Anspruchs zu verdeutlichen, der tatsächlich den meisten

13 Dass neben diesen didaktischen Problemen eine Reihe von erkenntnistheoretischen Schwierigkeiten in der Umsetzung des Konstruktivismus in die Praxis des Lehrens und Lernen deutlich werden, soll hier nicht näher ausgeführt werden. Es soll jedoch an dieser Stelle auf den Vorwurf von Ewald Terhart hingewiesen werden: „Denn der ‚wirkliche radikale‘ Konstruktivismus würde didaktisches Denken und Handeln letztendlich sachlich unmöglich sowie moralisch illegitim und insofern vollkommen überflüssig machen“ (Terhart 1999: 638).

Lerntheorien zu Grunde liegt und somit auch den Einsatz von Medien im Lehr-Lernprozess bestimmt, möchte ich einen Gedanken ins Spiel bringen, der verdeutlichen soll, in welche Richtung sich ein solch teleologisches Denken bewegt: Wissen auf Knopfdruck.¹⁴ Im Sinne des Lehr-Lernprozesses könnte dieses Bild mit einem aus dem Behaviorismus stammenden Begriff paraphrasiert werden: dem pawlowschen Schüler!¹⁵

Kaum ein Lehrer oder eine Lehrerin wird sich befürwortend für die Methodik der Indoktrination, der Manipulation oder der Konditionierung im Unterricht aussprechen. Die Phantasie eines pawlowschen Schülers, der durch gewisse Tricks konditioniert, beim Klingeln einer Glocke sämtliches gelernte Wissen, wie in einem geistigen Speichelerguss, aufsagt, erscheint unmenschlich. Aber ist nicht der Gedanke an den pawlowschen Schüler eben jene Vorstellung, die das Ziel der totalen Effizienzsteigerung im Lehr-Lernprozess pointiert? Wenn wir das Zitat von Muth in Erinnerung rufen, dass der Grund für den Einsatz von Medien im Unterricht in der Effizienzsteigerung von Lernen und in einem erhöhten Lernerfolg liegt (vgl. Muth 1978: 35 in Kerres 2001: 103), wäre nicht der pawlowsche Schüler jener, der am effizientesten und effektivsten lernt? Wenn Medien im Lehr-Lernprozess vielfach deswegen ihren Einsatz finden, um den Lernerfolg zu steigern, Zeit zu sparen und die Effizienz des Lernenden zu erhöhen, dann kann die Phantasie des pawlowschen Schülers das angestrebte Resultat eines solchen Lernverständnisses verdeutlichen. Dass ein solcher Schüler den Umweg über selbstständiges Denken, Urteilen und Verstehen nicht mehr wagt und dass er nicht die Möglichkeit hat, Lerninhalte auf ihren apodiktischen Charakter zu hinterfragen ist nachvollziehbar. Bei dem Schüler, der im Stile des pawlowschen Hundes zum Lernen und Reproduzieren von Wissen konditioniert wurde, ist der Bruch zwischen dem Lehren und dem Lernen nivelliert – nämlich nicht mehr existent. Erfreulicher Weise ist dieser Gedanke in der Praxis (noch) nicht umsetzbar. Er verdeutlicht aber den problematischen Anspruch an den mediengestützten Lehr- Lernvollzug, den „Bindestrich“ zwischen dem Lehren und dem Lernen zu überwinden. Dass diese Intention Momente der Indoktrination beinhaltet, soll nun abschließend verdeutlicht werden.

14 Dieser Gedanke soll durch das Bild von Laurent Courau in Abbildung 3 verdeutlicht werden. Die Abbildung zeigt ein Paar, dessen Kopf durch einen Computer ersetzt wurde. Erfahrungen und Wissen werden somit via Knopfdruck abrufbar und überprüfbar.

15 In diesem Absatz wird die männliche Form „Pawlowscher Schüler“ verwendet; sie schließt freilich Schülerinnen ein.

5 Lehr-Lernprozess oder Lehr(Bindestrich)Lernprozess

Während die Wortkombination „Lehr-Lernprozess“ die Phänomene des Lehrens und Lernens terminologisch durch einen Bindestrich trennt, werden diese im Alltagssprachlichen wie auch im wissenschaftlichen Diskurs oft synonym verwendet. Der Spalt zwischen dem Prozess des Lehrens und jenem des Lernens wird hierbei als lästige Begleiterscheinung nivelliert, den es im Sinne der Effizienzsteigerung zu übergehen gilt. Dass dieser schmale Spalt so schmal nicht ist, kann sowohl aus der eigenen Erfahrung als auch an einer Vielzahl von bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Analysen nachvollzogen werden.¹⁶ Die Differenz zwischen dem Lehren von „Etwas“ und dem Lernen von (eben) „Diesem“ ist ein wesentlicher Bestandteil des Lehrens und des Lernens. Wenn im mediengestützten Lehren versucht wird, diese Differenz möglichst effektiv und effizient zu nivellieren oder sie gar zu ignorieren, dann verkürzt man dabei einen konstitutiven Moment des Lernvollzugs. Die Konfrontation mit der Widerständigkeit des Lernenden am zu lernenden Wissensinhalt, aber auch an der Person des Lehrenden sind zentrale Momente im Lernvollzug, die dessen Gelingen oder Scheitern mitbestimmen.¹⁷ Die „Empfänglichkeit für die Antwort des Anderen“ ist für die Phänomenologin Käte Meyer-Drawe „die Bedingung der Möglichkeit des Lernens von anderen – sowohl für den Lernenden als auch für den Lehrenden“ (Meyer-Drawe 1996: 97f.). Der Lernprozess wird flüchtig, diskontinuierlich und offen und spielt sich in einem Spannungsfeld zwischen dem Lernenden und seiner Umwelt ab. Der Bindestrich im Lehr-Lernprozess markiert also keine lästige Hürde, sondern ist ein wesentlicher Bestandteil dieses Vollzuges, der nicht nivelliert werden sollte.

Indem im mediengestützten Lehr-Lernvollzug der Anspruch geltend gemacht wird, den Bindestrich zwischen dem Lehren und dem Lernen möglichst effizient zu übergehen, wird der Lernvollzug wesentlich instrumentalisiert und verkürzt. Wenn versucht wird, die Widerständigkeit des Lernenden zu eliminieren, dann wird das selbstständige Denken, Urteilen und Verstehen des Lernenden übergangen. Der Raum für mögliche Distanzierung und Kritik wird beschränkt und Inhalte werden somit unhinterfragbar „eingepägt“. Wenn der Medieneinsatz primär in der Effizienz- und Effektivitätssteigerung des Lernens sein Ziel hat und die Struktur von Medien nutzt (vgl. Platon), um (Schein)Wissen, ohne die Er-

16 Hiermit ist nicht gemeint, dass Lehren und Lernen in keiner Beziehung stünden. Vielmehr lebt die Möglichkeit jedweder Pädagogik von eben jener Differenz. Es soll nur darauf hingewiesen werden, dass es die Lernenden sind, die lernen und die Lehrenden die Lehren und das beides keineswegs identisch ist, sondern zwischen beidem mehr oder weniger enge Relationen bestehen.

17 Dieser interessante Ansatz kann hier nicht weiter ausgeführt werden (ausführlicher dazu u.a.: Buck 1989, Meyer-Drawe 1982 und 1996, Mitgutsch 2003, Oser 2005).

möglichkeit zur Distanzierung oder Kritik, intentional „einzuprägen“, dann ist in diesem Anspruch Indoktrination im Spiel. Die moderne Form der medialen Indoktrination bezieht sich auf eine ideologisch motivierte Überwindung der Kluft zwischen dem Lehren und Lernen. Um das Phantom der Indoktrination tatsächlich als historisch archivieren zu können, gilt es den indoktrinären Anspruch des mediengestützten Lernens aufzudecken und zu problematisieren. Indem Medien im Lehr-Lernprozess unter dem Anspruch „besseren Lernergebnissen (...) bei gegenüber bisherigen Verfahren reduzierten Kosten“ (Kerres 2003: 3) ihren Einsatz finden, wird die wesentliche Differenz der Phänomene des Lehrens und Lernens verwischt. Die Intention, den Bindestrich im Lehr-Lernprozess zu nivellieren oder zu ignorieren, impliziert eine Vielzahl indoktrinärer Momente. Besonders im Anspruch an Medien, den Lernvollzug effizient zu instrumentalisieren und Widerständiges zu nivellieren, werden die Konturen jenes Phantoms deutlich, das wir der Vergangenheit zuzurechnen geneigt sind. Im Sinne eines anti-indoktrinären Unterrichts muss die Widerständigkeit des Lernenden berücksichtigt werden, um diesem eine problematisierende Haltung und Reflexion zu ermöglichen und damit Raum zur Überprüfung von dogmatischen und apodiktischen Wissensinhalten zu geben. Indoktrination, so die abschließende These, ist somit kein Phantom der Vergangenheit, sondern sie hat auch in aktuelle Lehr-Lernprozesse Einlass gefunden.

Hiermit sei freilich kein prinzipielles Verdikt über mediengestützte Lehr-Lernprozesse gesprochen. Es soll allerdings auf spezifische Gefahren aufmerksam gemacht werden, die diesem Medieneinsatz inhärent sind. Insofern gilt auch, dass der Einsatz von und der Anspruch an Medien im Lehr-Lernprozess reflektiert werden muss.¹⁸ Wenn Medien zur Unterstützung des Lehr-Lernprozesses ihren Einsatz finden, dann nicht um die Differenzen zwischen dem Lehren und dem Lernen instrumentalisiert zu nivellieren, sondern um den Lernenden und den Lehrenden an die Grenzen ihres Vermittlungsprozesses, aber auch ihres Wissens und Könnens, zu führen. Diese Grenzführung ist durchaus prekär, ermöglicht aber einen offenen Austausch und vermeidet indoktrinäre Momente im Vollzug des Lehrens und Lernens.

Literatur

Anders, Günther (2002): Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. Band I. München: Verlag C. H. Beck.

18 So z.B. die DVD „Der Mauerbau im Geschichtsunterricht der DDR“, die eine Unterrichtsaufzeichnung einer indoktrinierenden Schulstunde aus der DDR zum Gegenstand eines problematisierenden Unterrichtskonzepts der Gegenwart macht (vgl. dazu Schluß 2006 in diesem Band).

- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (Hrsg.) (2001): *A Taxonomy For Learning, Teaching, And Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Apelt, Otto (1988): *Platon. Menon. Oder über die Tugend*. Leipzig: Felix Meiner Verlag
- Bauman, Zygmunt (1992): *Moderne und Ambivalenz – Das Ende der Eindeutigkeit*. Hamburg: Junius Verlag.
- Böhm, Winfried (2000): *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Kröner.
- Böhm, Winfried/Oelkers, Jürgen (1995): *Reformpädagogik kontrovers. (=Erziehung, Schule, Gesellschaft, 3)*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.) (1996): *Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. 2*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Buck, Günther (1989): *Lernen und Erfahrung – Epagogik: Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Burger, Rudolf (2004): *Kleine Geschichte der Vergangenheit. Eine pyrrhonische Skizze der historischen Vernunft*. Wien, Graz: Styria Pichler Verlag.
- Callender, Patricia (1969): *Programmed Learning. Its development and structure*. Harlow: Longmans.
- Clark, R. C./Mayer, R. E. (2003): *e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*, San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Comenius, J. A. (1978). *Orbis sensualium pictus* (Reprint). Dortmund: Harenberg.
- Cube, Felix v. (1965): *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dichanz, Horst/Kolb, Günter (Hrsg.) (1976): *Quellentexte zur Unterrichtstechnologie II*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Drewek, Peter/Horn, Klaus-Peter/Kersting, Christa/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1995): *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Drewniak, Ute (1992): *Lernen mit Bildern in Texten. Untersuchung zur Optimierung des Lernerfolgs bei Benutzung computerpräsentierter Texte und Bilder*. Münster: Waxmann.
- Duden. *Fremdwörterbuch*. 6. Auflage 1997.
- Faßler, Manfred/Halbach, Wulf (Hrsg.) (1998): *Geschichte der Medien*. München: Fink/UTB.
- Gagné, Richard M. (1987). *Instructional technologies: foundations*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Gerber, Siegmund/Debatin, Bernhard (Hrsg.) (2003): *Vom digitalen Buch zum computer-gestützten Lernen*. In: Anja Ebersbach, Richard Heigl, Thomas Schnakenberg (Hg.) (2003): *Missing Link. Fragen an die Informationsgesellschaft*. Schriftenreihe der Universität Regensburg, Band 28. Universitätsverlag Regensburg.
- Helmer, Karl/Meder, Norbert/Meyer-Drawe, Käthe/Vogel, Peter (Hrsg.) (2000): *Spielräume der Vernunft. Jörg Ruhloff zum 60. Geburtstag*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hoops, Wiklef (1996): *Konstruktivismus – ein neues Paradigma für didaktisches Design?* Tübingen: DIFF.

- Huschke-Rhein, Rolf (1999): Lernen, Leben, Überleben – Die Schule als ‚Lernsystem‘ und das ‚Lernen fürs Leben‘ aus der Perspektive systemisch-konstruktivistischer Lernkonzepte. In: Voß (1999): 33-55.
- Keil-Slawik, Reinhard/Kerres, Michael (Hrsg.) (2003): Education Quality Forum. Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien. Münster: Waxmann.
- Kerres, Michael (2001): Multimedial und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München: R. Oldenburg.
- Kerres, Michael (2003): Wirkung und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. In: Keil-Slawik/Kerres (2003).
- Kloock, Daniela/Spahr, Angela (Hrsg.) (1997): Medientheorien. Eine Einführung. München: Fink.
- Koch, Lutz (2000): Anmerkungen über Bildung und problematischen Vernunftgebrauch. In: Helmer/Meder/Meyer-Drawe/Vogel (2000): 194-206.
- Lay, Rupert (1992): Manipulation durch die Sprache. Frankfurt/M.: Ullstein.
- Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1989): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Hamburg: Reinbek.
- Levie, W. Howard/Lentz, Richard (1982): Effects of Text Illustrations: A Review of the Research. *Educational Communication and Technology Journal* 30 (Winter 1982): 195–232.
- Levin, Joel R./Anglin, Gary J./Carney, Russell N. (1987): On empirically validating functions of pictures in prose. In: Dale/Houghton (1987): 51-85.
- Matussek, Peter (1998): Hypomnemata und Hypermedia. Erinnerung im Medienwechsel: die platonische Dialogtechnik und ihre digitalen Amplifikationen. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, Sonderheft 1998: „Medien des Gedächtnisses“: 264–278.
- Meder, Norbert (2004): Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Meyer-Drawe, Käte (1982): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses, in: Meyer-Drawe/Lippitz (1982): Lernen und seine Horizonte. Königstein: 19-41.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Vom anderen Lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Borrelli/Ruhloff (1996): 85-98.
- Meyer-Drawe, Käte/Lippitz, Wilfried (Hrsg.) (1982): Lernen und seine Horizonte. Königstein: Scriptor.
- Mitgutsch, Konstantin (2003): Lernen und Negativität. Die Produktivität der Negativität von Erfahrung und das Phänomen des Um-lernens im Vollzug des Lernens. Wien: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Müller, Walter (1995): 'Ver-Steiner-te' Reformpädagogik oder: ist die Waldorfschule trotz Anthroposophie eine gute Schule? In: Böhm/Oelkers (1995): 105-125.
- Oser, Fritz/Spychiger, Maria (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Popper, Karl (1982): Logik der Forschung. Tübingen: Mohr (7. Auflage).
- Reboul, Oliver (1979): Indoktrination. Olten: Walter Verlag.
- Salomon, Geßner (1976): Können wir kognitive Fähigkeiten durch visuelle Medien beeinflussen? Eine Hypothese und erste Befunde. In: Dichanz/Kolb (1976): 44-67.
- Salomon, Geßner (1979): Interaction of media, cognition, and learning. San Francisco: Jossey-Bass.