Erwachsenenbildung

zwischen

Manipulation und Gestaltungsaufgabe

Sechswochenarbeit im Fach praktische Theologie bei Prof. S. Heine

an der theologischen Fakultät der Universität Zürich

März/April 1994

Christof Arn-Bader Püntackerweg 8 8152 Opfikon 01 811 27 53

Inhaltsverzeichnis

Einführung 1

Erwachsenenbildung und Gestaltungsaufgabe 1

Manipulation 3

Indoktrination: Schnittpunkt von Manipulation und Erwachsenenbildung 5

Zwei Beispiele und einige weitere Überlegungen 6

Beispiel 1: Vermittlung hierarchischen Denkens und hierarchischer Selbsteinordnung 7

Beispiel 2: Verein zur Förderung der Psychologischen Menschenkenntnis VPM 8

Verallgemeinerung und Weiterführung 10

Initiatoren von Manipulation in Bildungsveranstaltungen 11

Mechanismen von Indoktrination 13

Gründe gegen Manipulation 15

Mündigkeit als Ziel: eine Ideologie? 16

Manipulationsfreie Gestaltung von Erwachsenenbildung 17

Das Verhältnis von Manipulation und Gestaltung 17

Verminderung von Manipulation 17

Skizze manipulationsfreier Erwachsenenbildung 19

Zur Haltung der leitenden Personen: 19

Zur Form: 20

Zum Inhalt: 20

Anhang 1: Manipulationshemmende und -fördernde Einstellungen und Gegebenheiten 21

Anhang 2: Literaturverzeichnis 22

Einführung

Mit dem gestellten Thema verbinde ich vor allem Empfindungen aus meiner Mittelschulzeit. Mir wurde damals immer deutlicher, dass die Stoffauswahl (besprochen wurde das Gen aber nicht die Genmanipulation), elitäre Überzeugungen der Lehrer ("vous êtes la crème de la crème"), Förderung von Konkurrenzdenken (neben der Note stand auf manchen Tests der Rang innerhalb der Klasse) und Druck als nahezu ausschliessliche Motivation (Freude an der Sache war selbst bei den Lehrkräften selten) mich in eine bestimmte Richtung zu formen versuchte. Nicht wenige kirchliche Veranstaltungen empfand ich ähnlich stark manipulativ, wenn auch in anderer Art.
Als (Mit-) Gestalter verschiedenster kirchlicher und einiger nichtkirchlicher Veranstaltungen kam ich unversehens in umgekehrte Rollen. Damit stellte und stellt sich mir die Frage, ob leitende Positionen anders, nicht-manipulativ eingenommen werden können, und wenn ja, wie dies möglich ist. In diesem Sinn möchte ich das Thema angehen: als eine Reflexion der Verantwortung derjenigen Personen, die bildenden Veranstaltungen vorstehen.[1]
Denjenigen, die Erwachsenenbildungsveranstaltungen leiten, kommt die Aufgabe der Anlassgestaltung besonders zu. Diese Zuständigkeit stattet diese Personen zugleich mit Macht aus. Sie können beeinflussen, manipulieren. Ja, drängt oder zumindest lockt nicht jede Gestaltung eines solchen Anlasses die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in eine bestimmte Richtung? Ist Gestaltung nicht immer Beeinflussung, Manipulation? Stehen Erwachsenenbildnerinnen und -bildner "zwischen Manipulation und Gestaltungsaufgabe" als in einem letztlich nicht lösbaren Dilemma? Die Antwort der vorliegenden Arbeit auf diese Fragen ist ein klares Nein. Dieses "Nein" wird in drei Kapiteln erklärt und begründet.

Im ersten Kapitel werden einige Erläuterungen zur Erwachsenenbildung und ihrer Gestaltungsaufgabe gegeben. Manipulation allgemein sowie speziell bezogen auf Erwachsenenbildung ist das Thema des zweiten Kapitels. Im letzten folgen einige stärker praxisbezogene Überlegungen zu manipulationsfreier Erwachsenenbildung.

Das Hauptgewicht liegt auf dem mittleren Kapitel. Hier wird vom Schlagwort "Manipulation" zu einem genaueren Begriff von Manipulation gegangen: Eine präzisere Definition wird gegeben, Unterbegriffe werden besprochen und zwei konkrete Beispiele von Manipulation führen zu weiteren allgemeinen Überlegungen. Dazu gehört auch eine Besprechung von Gründen, die aus ethischer Perspektive gegen Manipulation (nach dem genaueren Begriff) sprechen. Das Ziel dieses Kapitels ist es, einen Begriff von Manipulation zu finden und zu erläutern, der sich kritisch auf die Gestaltung von Erwachsenenbildungsveranstaltungen anwenden lässt.

Erwachsenenbildung und Gestaltungsaufgabe

Die Aufklärung wird von Rolf Arnold als Anfang der Geschichte der Erwachsenenbildung in unserer Kultur angeschaut. Kants Aufforderung, aus der "selbstverschuldeten Unmündigkeit" herauszutreten, ist Erwachsenenbildung. Seine Zeit verstand sich als "pädagogisches Jahrhundert" und war "ganz enthusiasmiert von dem Gedanken, alle Menschen durch Belehrung zu bessern und sie geistig mündig zu machen"[2]. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren bürgerliche Lese-, Museums- und weiteren Gesellschaften erste Institutionalisierungen dieser Bestrebung. Sie verbreiteten Literatur und boten Vorträge und Gespräche an.
Bald entstanden auch "die ersten Arbeiterbildungsvereine mit dem Motto: «Volksbildung ist Volksbefreiung!». Bereits 1912 wurde die Schweizerische Arbeiterbildungszentrale gegründet. Diese Sicht der Erwachsenenbildung und die entsprechende Bildungspraxis sind auch heute noch sehr stark vertreten."[3]
Etwa gleichzeitig entstanden in Basel, Bern und Zürich die ersten Volkshochschulen, die bis vor kurzen "patriotisch-humanistisch"[4] orientiert blieben. Ebenso gewann die stärker berufsorientierte Bildung, die von den Berufsverbänden seit 1860 angeboten wurden, an Gewicht. 1936 wurde das erste Bildungshaus der Schweiz gegründet und 1944 die Klubschulen Migros, die heutigen Marktleader, mit pragmatisch-freizeitlich ausgerichtetem Angebot.[5]
Verschiedene Krisen lassen seit den 70er Jahren Wirtschaft und Umwelt als Problemfelder erscheinen. Zunehmend wurden solche Themen sowie diejenigen der Persönlichkeitsentwicklung aufgenommen. Davon trennte sich die Sparte der beruflichen Weiterbildung.[6] Die Spannung zwischen berufs- und mündigkeitsorientierter Bildung wird seither bis in die Gegenwart intensiv diskutiert.[7]

---

[1] Die andere Seite der Medaille wäre die Besprechung der Situation der potentiell Manipulierten und möglicher Gegenstrategien für sie. Sie wird innerhalb des für diese Arbeit gesteckten Rahmens nur am Rande zur Sprache kommen können.
[2] Reble, A./Geschichte der Pädagogik, Stuttgart 1975, zitiert nach Rolf, Arnold/ Erwachsenenbildung/ Hohengehren [2]1991, Seite 8. Ebenso Dominicé, Pierre; Finger, Matthias/ Erwachsenenbildung in der Schweiz/ Zürich 1991, Seite 12.
[3] Dominicé, Pierre; Finger, Matthias/ Erwachsenenbildung in der Schweiz/ Zürich 1991, Seite 12.
[4] ebda. [5] ebda. Seite 13. [6] ebda. Seite. 16.
[7] z.B. "Bildung im Spannungsfeld von Berufsqualifikation und Humanität" (Nicolin, Friedhelm, in: Pleines, Jürgen-Eckhardt/ Bildungstheorien/ Freiburg i. Br. 1978, vgl. auch den Aufsatz von Klafki, Wolfgang ebda.); "Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung" (Strunk, G., Bad Heilbronn 1988). Auf eine Verbindung beider Richtungen zielt Rolf, Arnold/ Erwachsenenbildung: eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven/ Hohengehren [2]1991, Seite 168-170

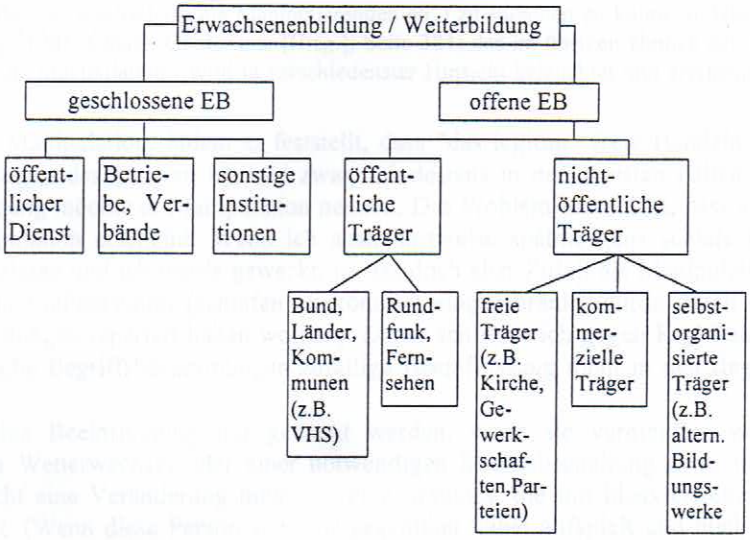
Heute geben rund 40% der Erwachsenen an, innerhalb des letzten Jahres eine Veranstaltung der Erwachsenenbildung besucht zu haben. Sie verteilen sich gleichmässig auf die Geschlechtergruppen. Ein Viertel der Männer und ein Achtel der Frauen tat dies aus rein beruflichen Gründen, 18% der Frauen und 7% der Männer ohne Bezug zum Beruf.[1] Von den Angeboten, die nicht berufliche Weiterbildung sind, betreffen knapp die Hälfte "die Schulung von Fertigkeiten und Fähigkeiten (Sprachen, Sport, handwerkliches Können usw.)", knapp ein Drittel "das Verhalten des einzelnen in Gruppe und Gesellschaft (z.B. Gruppendynamik, Elternbildung, Verhalten im beruflichen Umfeld, Verhalten als Bürger)". Danach folgen natur- und geisteswissenschaftliche Themen.
Die folgende Tabelle veranschaulicht sehr schön das Verhältnis der Erwachsenenbildung (grau unterlegt) zur Schulbildung (weisse Felder):

Schema 1: Erwachsenenbildung und Schulbildung[2]

Quartärstufe	Erwachsenenbildung (berufliche und allgemeine)	z.B. berufliche Weiterbildungskurse Sprch- und Kreativkurs Persönlichkeitsbildung Altersbildung Elternbildung
Tertiärstufe	Universitäten, Hochschulen Höhere Technische Lehranstalten Höhere Fachschule	z.B. Ergänzungsstudien Vorbereitung auf HWV-{HTL-Diplom Höhere Fachprüfungen
Sekundarstufe II	Berufausbildung (Lehre) Mittelschulen	z.B. Nachholen der Berufsaubildung Maturität für Erwachsene
Sekundarstufe I	Sek.-/Real-/Oberschule	z.B. Sek.-/Realschulabschluss für Erwachsene
Primarstufe	Primarschule	z.B. Schreib- und Lesekurse

Nebenstehende Übersicht zeigt, was für Sorten von Trägern solcher Erwachsenenbildungsveranstaltungen bestehen und wie sie etwa gegliedert werden können. Die Kirchen erscheinen darin neben Gewerkschaften und Parteien als freie, nichtöffentliche Träger offener (d.h. allgemein zugänglicher)[3] Erwachsenenbildung. Beispiele kirchlicher Erwachsenenbildung sind etwa die Angebote von Häusern wie Boldern, die Aus- und Weiterbildung von kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, oder Bibelkurse auf Kirchgemeindeebene.
In einem weiteren Sinn - und besonders in Hinsicht auf das hier gestellte Thema - können alle kirchlichen Veranstaltungen, die sich an Erwachsene richten, dazugerechnet werden. Beispielsweise scheint es mir wichtig, auch die sogenannten Gottesdienste in das gestellte Thema einzubeziehen. Sie seien wie die anderen kirchlichen Veranstaltungen für Erwachsene im folgenden stets mitgedacht, auch wenn sie nicht eigens erwähnt werden.[4]

Schema 2: Arten und Träger von Erwachsenenbildung



aus: Heger, Rolf-Joachim, Artikel "Erwachsenenbildung"[5]

---

[1] Schweiz. Vereinigung für Erwachsenenbildung/ Bulletin. Schweiz. Vereinigung für Erwachsenenbildung, Nr. 5/1993
[2] Aus: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich/ Erwachsenenbildung im Kanton Zürich. Verzeichnis der Institutionen und Organisationen der allgemeinen Erwachsenenbildung/ Zürich [2]1991, Seite 11.
[3] Vgl. dazu Jost Reischmann (Offenes Lernen von Erwachsenen: Grundlagen und Erprobung im Zeitungskolleg/ Bad Heilbronn 1988), der "Offenheit" auch didaktisch umsetzt (S. 36-69). Für die Kirche ging Ernst Lange in diese Richtung.
[4] Karl Rahner hat sich in einem Traktat mit der Manipulation seitens der Kirche auseinandergesetzt (Freiheit und Manipulation in Gesellschaft und Kirche/ München 1970) und sagt deutlich: "Es gibt sündige Manipulation in der Kirche", und zwar "in der zwischenmenschlichen Interkommunikation" sowie "institutionell objektiviert" (Seite 37-39).
[5] in: Lenzen, Dieter (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe Bd. 1/ Reinbek b. Hamburg 1989

Eine Einengung des Themas nur auf den kirchlichen Bereich wäre umgekehrt wenig förderlich. Denn das Problem der Spannung zwischen Manipulation und Gestaltungsaufgabe stellt sich Veranstaltungensleiterinnen und -leitern als solche, unabhängig von ihrer institutionellen Einordnung.

Die Theorie der Erwachsenenbildung war noch in den 50er Jahren eine "Reflexion und Diskussion einiger Erwachsenenbildner über ihr Selbstverständnis und das ihrer Einrichtung". In den vier Jahrzehnten seither wurde Erwachsenenpädagogik eine eigene Berufsrichtung mit einer Vielzahl von zugehörigen Ausbildungsgängen[1] und ein eigenes wissenschaftliches Gebiet.
Didaktik der Erwachsenenbildung ist derjenige Teil dieser Wissenschaft, der Personen, die solche Veranstaltungen leiten, in ihrer Gestaltungsaufgabe kritisieren und unterstützen will. Es wird davon ausgegangen, dass in der Praxis eine oder mehrere Hauptverantwortliche der Teilnehmergruppe gegenüberstehen. Je nach Führungsstil einerseits und Teilnehmerverhalten andererseits ist diese Gegenüberstellung autoritärer oder partnerschaftlicher. Im letzteren Fall werden auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer massgeblich zur Gestaltung beitragen, doch bleibt den Leitungspersonen die Hauptverantwortung für die Gesamtgestaltung. Unter anderem *mit didaktischen Grundsätzen* wie:"nichterzieherische Einstellung", "Praxisbezogenheit", "Fasslichkeit", "Wissenschaftlichkeit"[2], *mit der Besprechung spezieller Gestaltungsprobleme* wie dies z.B. die Anfangsphase[3] und die Schlussphase[4] darstellen und *mit konkreten Vorschlägen* wie "Lern-Landkarte", "Umgang mit Texten"[5], "Übergangsreise" oder "Abschiedsgeographie" für den Abschluss[6] von Bildungsveranstaltungen erhalten die Leitungspersonen Unterstützung in der Wahrnehmung ihrer Verantwortung.

Manipulation

Der Begriff "Manipulation" ist oft unscharf. Die Definitionen in verschiedenen psychlogischen Lexika widersprechen sich, teilweise sind sie mangelhaft.

Das "Kleine Psychologische Wörterbuch" (Freiburg i.Br. 1990) von Christian Michel und Felix Novak definiert Manipulation als "Beeinflussung des Menschen auf wirtschaftliche, politische, (...) Ziele hin, die weder seinem Interesse noch seinen Fähigkeiten entsprechen." Das Kriterium der Nichtentsprechung hinsichtlich der Fähigkeiten des Opfers (laut der Formulierung ein "sine qua non"!) habe ich sonst nirgendwo gefunden und ist mir unerklärlich. Dafür fehlt die Feststellung, dass das "Opfer" in der Regel nicht wirklich begreifen darf, was mit ihm geschieht. Vornehmlich am "ohne deren Wissen" orientiert sich demgegenüber Renate Klein (Artikel "Manipulation", in: Asager, Roland (Hrsg.)/ Handwörterbuch der Psychologie/ München 1988, Seite 414.) Sie unterlässt es dafür, auf die Funktionen der verschiedenen alltäglichen Manipulation (für die Gesellschaft, die Manipulierenden etc.) zu sprechen zu kommen. Dies tut um so deutlicher das Wörterbuch der Psychologie (Leipzig [3]1981, Clauss, Günter u.a. [Hrsg.], Seite 384) das im übrigen ähnlich definiert wie Renate Klein: Das einzige Beispiel - antikommunistische Manipulation - wird in verschiedenster Hinsicht beleuchtet und erscheint als der typische Fall von Manipulation.

Karl Rahner findet einen wertneutralen Begriff von Manipulation, indem er feststellt, dass "das legitime freie Handeln des einen eine verändernde Bestimmung des Freiheitsraumes des anderen ist, und zwar, mindestens in den meisten Fällen, im voraus zu dessen Zustimmung."[7] Jeden solchen Vorgang möchte er Manipulation nennen. Das Problem hierbei ist, dass auch ziellose Beeinflussung von Drittpersonen als Manipulation erscheint: Wenn ich ausnahmsweise spätmorgens schlafe und gerade an jenem Tag wird draussen die Strasse aufgerissen und ich werde geweckt, ist das doch eher Zufall als Manipulation. Nach Karl Rahner wäre es Manipulation, weil mein Freiheitsraum (schlafen zu können) eingeschränkt wurde durch den Gebrauch der Freiheit seitens anderer (welche die Leitungen repariert haben wollten). Daher schliesse ich gegen Karl Rahner und im Anschluss an psychologische und pädagogische Begriffsbestimmungen zufällige Beeinflussung nicht in den Begriff der Manipulation ein.
Zwei weitere Präzisierungen: Manipulation soll eine Beeinflussung nur genannt werden, wenn sie vermeidbar wäre. Beschränkungen meiner Freiheit etwa wegen einem Wetterwechsel oder einer notwendigen Stromabschaltung seien nicht dazugerechnet. Und: Als Manipulation gilt auch nicht eine Veränderung meines Freiheitsraumes, die ihn bloss erweitert[8], etwa wenn mich jemand von einem Vorurteil befreit. (Wenn diese Person sich mir gegenüber dabei aufspielt und mich ihr durch diese Belehrung erfolgreich unterordnet, ist das eine Manipulation, aber nicht die Befreiung an sich.)

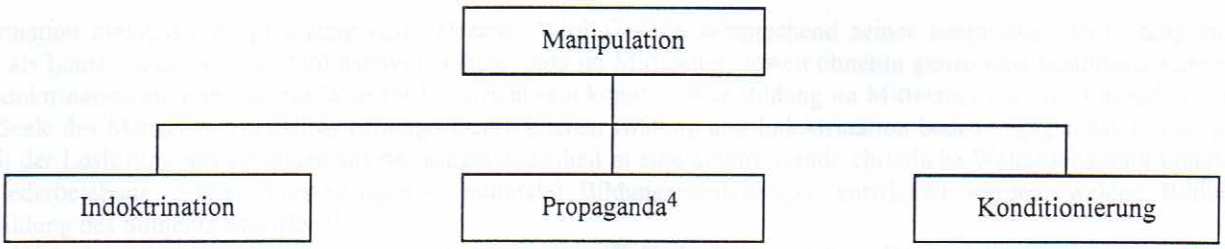
---

[1] Vgl. Schweiz. Vereinigung für Erwachsenenbildung/ Ausbildungsgänge für Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung/ Zürich 1990
[2] Nezel, Ivo/ Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung/ Bern 1992, Seite 212-213.
[3] Geissler, Karlheinz A.; Ebner, Hermann G./ Interaktionsstrukturen in der Erwachsenenbildung, in: Schmitz, Enno; Tietgens, Hans (Hrsg.), Erwachsenenbildung/ Stuttgart 1984, Seite 167-169.
[4] Geissler, Karlheinz A./ Schlusssituationen: die Suche nach dem guten Ende/ Weinheim; Basel 1992, Seite 86-91.
[5] Lehner, Martin; Ziep, Klaus-Dieter/ Phantastische Lernwelt/ Weinheim 1992, Seite 48-53 und 69-75
[6] Geissler, Karlheinz A./ Schlussituationen: die Suche nach dem guten Ende/ Weinheim; Basel 1992, Seite 86-91.
[7] Freiheit und Manipulation in Gesellschaft und Kirche/ München 1970, Seite 37
[8] Als Erweiterung meiner Freiheit verstehe ich einen Prozess, aufgrund dessen ich Denk- oder Handlungsalternativen gewinne, zwischen denen ich nunmehr wählen kann, während mir vorher diese Wahl verschlossen war.

Manipulation ist eine "gezielte", vermeidbare Einschränkung eines Menschen durch Veränderung seiner Umwelt ("indirekte Manipulation") oder seines Denkens, Fühlens oder Wollens ("direkte Manipulation").[1]

Eine Hinzufügung: Der angepeilte Effekt einer Manipulation erfüllt immer eine Funktion für den Initiator oder die Initiatorin der Manipulation. Dabei müssen die eigentlichen Initiatoren der Manipulation nicht diejenigen Menschen sein, vermittels derer sie mich erreicht. Manipulation geht sehr oft auch von Institutionen und anderen gesellschaftlichen (Sub-) Systemen an sich als Hauptinitiatoren aus,[2] und wird von den einzelnen Menschen mehr oder weniger unreflektiert weitergegeben.
Daneben geschieht auch viel Manipulation, die von bestimmten Einzelpersonen sehr bewusst und genau kontrolliert angewendet wird, etwa in der Produktewerbung. So bestehen von absichtlicher Manipulation über halbbewusste, vorbewusste und unbewusste (womit das "Unbewusste" nach Sigmund Freud gemeint ist), bis zu völlig unbemerktem Mitwirken an Manipulation verschiedenste Schattierungen.
Manipulation, selber ein Unterbegriff von Beeinflussung, kann mit Olivier Reboul als Oberbegriff von Indoktrination, Propaganda und Konditionierung verstanden werden:

Schema 3: Indoktrination, Propaganda und Konditionierung[3]



Indoktrination	Propaganda[4]	Konditionierung
Beispiele: Schule, totalitäre Regime, Gehirnwäsche	*Beispiele:* Produkte-Werbung, politische Werbung, Kriegspropaganda	*Beispiele:* bestimmte. Umgangsformen, Drill
Wirktiefe: betrifft einen Menschen tendentiell umfassend	*Wirktiefe:* betrifft je bestimmte Verhaltensbereiche	*Wirktiefe:* betrifft je einzelne Verhaltensmuster
Wirkdauer: langfristig	*Wirkdauer:* kurz-/ mittelfristig	*Wirkdauer:* langfristig
Zielbereich: Denken, Handeln als Folge	*Zielbereich:* Handeln, Denken evt. als Mittel	*Zielbereich:* Handeln
Bewusstsein "TäterIn": wird nie im vollen Bewusstsein der Tat getätigt	*Bewusstsein "TäterIn":* wird in allen Bewusstheitsgraden getätigt: absichtlich bis unbemerkt	*Bewusstsein "TäterIn":* geschieht immer bewusst und absichtlich.
Bewusstsein "Opfer": Indoktrination darf nicht als solche erkannt werden.	*Bewusstsein "Opfer":* Propaganda darf teilweise als solche erkannt werden.	*Bewusstsein "Opfer":* Konditionierung darf als solche erkannt werden.

[1] Der Begriff gezielt und die Unterscheidung in direkte und indirekte Manipulation stammen von Renate Klein (Artikel "Manipulation", in: Asager, Roland [Hrsg.] Handwörterbuch der Psychologie/ München 1988, Seite 414).
[2] Darauf wird ab Seite 11 eingegangen.
[3] Vgl. Olivier Reboul, Indoktrination, Olten 1979, bes. S. 31-41.
[4] Thomas Zschaber (Manipulation und Indoktrination durch Sprache/ Bern 1993, Seite 147-148) verwendet das Wort Manipulation im Anschluss an Ivo Nezel so, wie in dieser Arbeit hier das Wort Propaganda gebraucht wird. Mir scheint es plausibler, Manipulation nicht als etwas von Indoktrination verschiedenes, sondern Indoktrination als eine Art von Manipulation zu verstehen. Thomas Zschaber zeigt selber auch ausführlich, dass "die meisten Autoren" Indoktrination in einen "erweiterten Begriff der Manipulation" einbeziehen. (a.a.O.) Dementsprechend könnte eine Manipulation im weiteren Sinn (entsprechend unserem Manipulationsbegriff) von einer Manipulation im engeren Sinn (Ivo Nezels und Thomas Zschabers Manipulationsbegriff, entsprechend unser Propaganda nach Olivier Reboul) unterschieden werden.

Obiges Schema soll die drei Unterbegriffe im grossen und ganzen selber erklären. Einiges wird im nächsten Kapitel wieder aufgenommen, einige Präzisierungen folgen hier:
Der Unterschied zwischen Indoktrination und Propaganda besteht v.a. darin, dass erstere einen komplexeren Zusammenhang von Begriffen und Gefühlen, eine Doktrin, vermitteln muss, während sich letztere auf einfache Assoziationen und Schlagwörter beschränken kann und v.a. eine kurzfristige Manipulation, Kauf einer bestimmten Ware, Wahl einer bestimmten Person in ein Amt etc. bezweckt. Allerdings kann anhaltende Propaganda zur Indoktrination werden.[1]
Konditionierung ist das Antrainieren bestimmter Verhaltensweisen mit Belohnung und Strafe. Bezogen auf Tiere wird dieses Verfahren auch Dressur genannt. Menschen werden ebenfalls "dressiert", etwa Schüler zum Stillsitzen in der Schule. Gerade im Bereich der Kindererziehung wäre auch vieles andere zu nennen. Das Verhältnis der Konditionierung zur Indoktrination bringt Olivier Reboul sehr schön auf den Punkt: "Dressur ist für das Verhalten, was Indoktrination für das Denken ist."[2] Und: Dressur ist "eine sehr wirksame Methode der Indoktrination (Olivier Reboul denkt etwa an auswendig gelernte Katechismus-Fragen und -Antworten, Anm. d. Verf.); nichts beweist allerdings, dass sie die einzige ist."

Indoktrination: Schnittpunkt von Manipulation und Erwachsenenbildung

*In*doktrination meint die *Ein*pflanzung einer *Doktrin*. Wird Doktrin entsprechend seiner lateinischen Bedeutung zunächst neutral als Lehre verstanden, so wird nachvollziehbar, dass im Mittelalter, soweit ohnehin genau eine bestimmte Lehre gültig war, Indoktrination ein unbelastetes Wort für Unterricht sein konnte. "War Bildung im Mittelalter nur als «Einbildung Gottes» in die Seele des Menschen vorstellbar («Imago Dei»), blieben Bildung und Indoktrination bedeutungsgemäss in eins gesetzt. Erst mit der Loslösung des einzelnen aus der Eingebundenheit in eine allumfassende christliche Weltanschauung konnten - in der Wiederbelebung antiker Vorstellungen - (rationale) Bildungsvorstellungen entwickelt werden, welche Bildung als Selbstbildung des Subjekts begriffen"[3].
In den USA der 30er Jahre wurde der amerikanische Begriff "indoctrination" "zur Kennzeichnung der Vorgehensweise politischer Gegner (insbesondere des sowjetkommunistischen Regimes)" verwendet, namentlich ihrer "Schulungsarbeit in der sowjetischen Besatzungszone".[4] Erst in den 60er Jahren wurde der Begriff von den USA in den deutschsprachigen Raum eingeführt. Heute werden von "extremen Arten der «Bewusstseinsvergewaltigung» (wie zum Beispiel die Erziehung in der Zeit des Nationalsozialismus von 1933-1945; sogenannte offene Indoktrination)" Unterrichtsformen unterschieden, "die Schüler in einer rezeptiven Haltung belassen und abweichende Meinungen nicht (oder in nur geringfügigem Masse) zulassen" (sogenannte latente Indoktrination).[5]
Olivier Reboul[6] bietet ein sehr einleuchtendes Begriffssystem von Doktrin, Indoktrination und Ideologie:

> "Was ist eine Doktrin? «Eine Einheit von Begriffen, die als wahr behauptet werden und für die man in Anspruch nimmt, sie lieferten eine Interpretation der Wirklichkeit, sie seien dem Handeln Orientierungspunkt und Richtschnur» (Robert). Jede Doktrin weist danach vier Merkmale auf:
> 1. Sie stellt «eine Einheit von Begriffen» dar: sie ist also mehr oder weniger zusammenhängend, wenn nicht systematisch. Eine isolierte Überzeugung kann Indiz einer Doktrin sein, nicht diese selbst. Denn für eine vereinzelte Überzeugung kann man nicht in Anspruch nehmen, sie liefere eine Interpretation der Wirklichkeit;
> 2. Sie «behauptet», «nimmt in Anspruch»: sie ist also nicht bewiesen, evident, objektiv. Unumgänglich ist sie zu einem Teil Überzeugung. Parteinahme. Jeder Doktrin können sich andere entgegenstellen, die ebenfalls für sich in Anspruch nehmen, die Wirklichkeit zu interpretieren;
> 3. Sie nimmt für sich in Anspruch, «dem Handeln Orientierungspunkt und Richtschnur zu sein». In diesem Sinne unterscheidet sich die Doktrin von der Theorie; sie hat nicht nur erklärende, sondern auch normative Funktion; man spricht von der «Mengentheorie», sagt aber «Monroe-Doktrin» und «maoistische Doktrin». Im übrigen bezeichnen die Gegner einer Doktrin sie nicht als falsch, sondern als «schlecht» oder «gefährlich». Es hat ganz den Anschein, als gäbe es keine «wahren» Doktrinen, sondern nur «gerechte», «gute» oder «nützliche». (...)
> 4. Schliesslich ist eine Doktrin ihrem Wesen nach bestrebt, sich mitzuteilen, zu unterrichten. Man «bekennt» und «lehrt» eine Doktrin."

---

[1] Reboul, Olivier/ Indoktrination. Wenn Denken unterdrückt wird/ Olten 1979 (1977), Seite 38. [2] a.a.O. Seite 39
[3] Sirds, Annette/ Artikel "Indoktrination", in: Lenzen, Dieter (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe Bd. 1/ Reinbek b. Hamburg 1989, S. 723
[4] ebda. Seite 722 [5] ebda. Seite 723
[6] Reboul, Olivier/ Indoktrination. Wenn Denken unterdrückt wird/ Olten 1979 (1977), Seite 45-49. Ich zitiere diesen französischen Professor für Philosophie, Geschichte und Erziehungswissenschaften ausführlich, weil ich seine Erkenntnisse für besonders einleuchtend und hier sehr wichtig halte. Der Erwachsenenpädagogiker Ivo Nezel macht in seinem Kapitel über "Manipulation und Indoktrination in der Erwachsenenbildung" (Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung/ Bern 1992, Seite 274-305) anderthalb Jahrzehnte nach dem Erscheinen des französischen Originals von Rebouls "Indoktrination" nicht viel anderes, als dieses auf die Erwachsenenbildung anzuwenden und zitiert ihn seitenweise. Offenbar hat seine Untersuchung an Aktualität nichts eingebüsst.

"Macht die Doktrin die Indoktrination zu dem, was sie ist? Anders: ist die Lehre einer Doktrin notgedrungen doktrinär? Augenscheinlich nicht. Man kann eine Doktrin «in der dritten Person» lehren, ohne sich zu engagieren. Beispielsweise die griechische Mythologie oder den Idealismus von Berkley. Man kann sogar eine Doktrin lehren, deren Parteigänger man ist, ohne zu indoktrinieren, indem man etwa zeigt, dass sich über die Überzeugungen, die sie enthält, diskutieren lässt, dass sie sich nicht von selbst verstehen. Umgekehrt kann man die Fakten im Geiste der Doktrin entstellen. Um Indoktrination handelt es sich vor allem dann, wenn man verschweigt, was ungewiss und parteiisch an der Doktrin ist, wenn man sie mit einer Objektivität ausstattet, die ihr nicht eigen ist. Indoktrinieren heisst eine Doktrin lehren, als sei sie keine. Dann ist sie Ideologie.
Grundsätzlich kann man seine Doktrin wie folgt eingestehen: «Meine Doktrin besagt . . .» Man wird aber nicht sagen: «Ich habe die Ideologie . . .» Eine Doktrin kann im Unterricht unter eigener Flagge segeln: «die christliche Doktrin», «die maoistische Doktrin». Deklariert sich eine Ideologie dagegen im Unterricht, entschärft sie sich. Wenn ich meine Vorlesung «Die bürgerliche Ideologie der Gegenwart» nenne, wird niemand annehmen, ich sei ihr Missionar.
Das ist der entscheidende Unterschied. Man «verkündet» eine Doktrin, aber keine Ideologie. Diese rückt in die Kulissen des Unterrichts; sie beherrscht ihn unterschwellig; sie ist dafür verantwortlich, dass er parteiisch, einseitig, hasserfüllt usw. wird.
Die Doktrin indoktriniert nur, wenn sie Ideologie ist.
Indoktrination kann ein tendenziöser, parteiischer, hasserfüllter Unterricht, kann Missbrauch der Unterrichtsmacht sein. Trotzdem bleibt er Unterricht im engsten Sinne des Wortes. Er setzt die Autorität, die Langfristigkeit, die Institution, die Pädagogik, das Begriffssystem voraus. Er unterscheidet sich nicht vom Unterricht, er ist seine Perversion."

Zusammengefasst:

Eine Doktrin ist eine Theorie mit bestreitbaren Elementen und pragmatischer Ausrichtung. Sie leistet zumindest teilweise Welterklärung und hat eine missionarische Tendenz.

Damit ist zugleich festgehalten, dass jeder Mensch seine Doktrin hat. Um handlungsfähig zu sein, ist es notwendig, sich die Umwelt zu erklären, in ihren greifbaren und weniger greifbaren Teilen. Notgedrungen bleiben gewisse Fragen offen. Auch eine gewisse missionarische Tendenz dürfte der Normalfall sein, da eine Person normalerweise ihre eigene Welterklärung für die beste halten wird. Sonst würde sie diese wohl wechseln.

Indoktriniert wird eine Doktrin, wenn sie als Wahrheit[1] (auch als Selbstverständlichkeit) dargestellt und anderen Personen als das vermittelt wird.

Zum Zweck dieser Tarnung der Doktrin als Wahrheit werden ihre Schwachpunkte versteckt, gewisse Fragen abgelenkt, Stärken betont usw. Auf diese Mechanismen und Tricks werden wir später eingehen.

Ideologie ist die Bezeichnung für eine als Wahrheit (auch als Selbstverständlichkeit) getarnte Doktrin. Wird eine solche "Wahrheit" Ideologie genannt, ist sie zugleich als Doktrin entlarvt.

Im letzten von Olivier Reboul zitierten Abschnitt hält er fest, wie gut sich Indoktrination in die Unterrichtssituation einfügt. Für Indoktrination ist eine konstante Gruppe und ein "pädagogisches" Verhältnis nötig. Dieses gibt (scheinbaren) Raum für Gespräche, Fragen und Lernprozesse, die zugleich von der leitenden Person gelenkt und kontrolliert sind. Eine solche "Infrastruktur" wird auch von den meisten Erwachsenenbildungsveranstaltungen geboten. Deshalb sind auch sie für Manipulation in Form von Indoktrination anfällig.

Indoktrination ist die bildungstaugliche Variante von Manipulation.

Sie ist "bildungssalonfähig".
In Erwachsenenbildungsveranstaltungen kommt Manipulation auch als Propaganda (Werbung), und wohl auch als Konditionierung vor. Doch dürfte weitreichende manipulative Wirkung hier besonders über Indoktrination ausgeübt werden. Daher wird auf sie im folgenden besonderes Gewicht gelegt.

Zwei Beispiele und einige weitere Überlegungen

Sehr viele und sehr verschiedene Ideologien werden im Bereich der Erwachsenenbildung auf die verschiedensten Arten und Weisen vermittelt.[2] Daraus habe ich zwei Beispiele ausgewählt. Sie veranschaulichen die bisherigen theoretischen Überlegungen, vermitteln eine Ahnung von der Verschiedenartigkeit der Indoktrinationsinhalte und Indoktrinationsmethoden und leiten über zu einigen weiteren allgemeinen Überlegungen.

[1] Wahrheit ist im Bereich der Religion ein wichtiger Begriff. Ob er selber oder verwandte Begriffe und Denkstrukturen in unseren Kirchen als Versteck für Frag-würdigkeiten dienen, wäre eine Leitfrage, die vermutlich sehr viel Indoktrination freilegen könnte.
[2] Vgl. Seite 12.

Beispiel 1: Vermittlung hierarchischen Denkens und hierarchischer Selbsteinordnung

Soweit Erwachsenenbildungsveranstaltungen hierarchisch strukturiert sind oder Zertifikate bzw. Titel vermitteln, indoktrinieren sie mehr oder weniger stark folgende Doktrin:

a) Eine soziale Schichtung (z.B. nach Bildung) ist sinnvoll und gerecht.
b) Die Teilnehmenden gehören zumindest relativ zu den leitenden Personen zu einer der unteren Schichten.
c) Gerade diese Bildungsveranstaltung unterstützt die Teilnehmenden in der Festigung oder Verbesserung ihrer Stellung in der gesellschaftlichen Hierarchie.

Die Einimpfung dieser Doktrin geschieht 1.) im Zusammenhang mit der hierarchischen Struktur der Erwachsenenbildungsveranstaltung selber und 2.) mittels erteilter Zertifikate und Titel.
1.) Gewisse Asymmetrien zwischen Leitung und Teilnehmenden sind unmittelbar mit ihren unterschiedlichen Funktionen im Bildungsgeschehen verbunden. Daraus allein folgt jedoch nur eine funktionale und nicht eine hierarchische Strukturierung der Lehr-/Lerngruppe. Dennoch zeigten verschiedene Fallstudien, "dass bei Lehrern (...) aber auch bei Dozenten der Erwachsenenbildung das kontrollierende Verhalten quantitativ deutlich überwiegt."[1] Richtung und Stärke des Gefälles werden u.a. daran sichtbar, wer den Veranstaltungsverlauf festlegt, wie die zahlreichen Interaktionen verlaufen (insbesondere wie die Anteile an der Redezeit unter die Anwesenden verteilt sind, wer wie reversibel bzw. irreversibel votiert[2] und wer das Wort erteilt), wer bezahlt und wer das Recht hat, an dem Ereignis wieviel zu verdienen. In den meisten Bildungsveranstaltungen kommen mehrere solcher Manifestationen einer Über- und Unterordnungsstruktur vor und sagen ohne Worte (damit wird zugleich ein Ansprechen dieser Realität sehr erschwert), dass die Leitung sich auf einem anderen Niveau befindet als die Teilnehmenden: Die Gruppe der Anwesenden wird in zwei Schichten gestuft.[3] Dieser Vorgang im "Reagenzglas Bildungsveranstaltung" bewirkt auf mehrere Arten, dass die Teilnehmer die Idee von Über- und Unterordnung generell verinnerlichen:
• Das gelebte Beispiel *legitimiert*. Insbesondere wenn Leitungspersonen ihre übergeordnete Position mit ihrem Vorwissen oder auch nur mit eindrücklichen Formulierungen absichern können, wird die Ansicht verbreitet: Es gibt Menschen, die wissen einfach mehr und es ist zum Wohle aller, dass sie mehr bestimmen. Sofern die Bildungsveranstaltung eher positiv erlebt wurde, wird auch ihre hierarchische Struktur als *Modell* gelten: Die hierarchische Struktur wurde in diesem konkreten Fall als effizient, gerechtfertigt oder sonstwie positiv erlebt, und es wird angenommen, dass dies auch in anderen Fällen zutreffen werde.
• Hierarchie wird *eingeübt*. Anne-Marie Tausch und Reinhard Tausch schreiben nur schon im Zusammenhang irreversiblen Sprachgebrauchs im Schulunterricht[4]: "Bei derart zweigleisiger Interaktion erfahren Jugendliche Jahre hindurch ein hierarchisches Beziehungsverhältnis zwischen Menschen, in dem sie die «Untergebenen» sind. Es ist nicht auszuschliessen, dass sie auf Grund derartiger Erfahrungen sich selbst später dort, wo es erwünscht und vorteilhaft ist, leichter bei einem hierarchischen Beziehungsverhältnis unterordnen oder über andere Menschen ein hierarchisches Beziehungsverhältnis verwirklichen."[5]
• Anne-Marie Tausch und Reinhard Tausch untersuchten die Auswirkungen sogenannter "Dirigierung-Lenkung" als Verhalten von Lehrern gegenüber Schülern. "Dirigierung-Lenkung" ist ein Verhalten, das generell zu hierarchischen Verhältnissen gehört, deshalb sind die festgestellten tendentiellen Folgen hier interessant:[6] mangelnde Selbstbestimmung, häufige Wiedergabe angelernten Wissens, seltener von eigenen Denkvorgängen, Steigerung von Fremddisziplin, Verminderung von Selbstdisziplin, Konzentrationsschwäche und Motivationsarmut. Diese Folgen können so zusammengefasst werden: Eine

---

[1] Neubauer, W. F./ Artikel "Dozentenverhalten" in: Sarges, W.; Fricke, R. (Hrsg.), Psychologie für die Erwachsenenbildung-Weiterbildung./ Göttingen; Toronto; Zürich 1986, Seite 172.
[2] "Reversibilität/Irreversibilität des Sprachverhaltens in der sozialen Interaktion" (Tausch, Anne-Marie und Tausch, Reinhard, Psychologische Rundschau 16, 1965, wieder abgedruckt in: Gerner, Berthold [Hrsg.], Erziehungsstile und Lehrerverhalten, Darmstadt 1976) wurde im Schulunterricht untersucht. Dabei wurde festgestellt, dass ein grosser Teil (ca. ein Drittel) aller partnerbezogenen Äusserungen von Lehrern gegenüber Schülern nicht nachahmend von Schülern gegenüber Lehrern verwendet werden können, ohne gegen Takt, Höflichkeit und Anstand zu verstossen. Dieser Irreversibilität von ca. 38% der Lehrervoten in konventionellem Unterricht steht eine nahezu 100%ige Reversibilität der Schüleräusserungen gegenüber. Die Irreversibilität lehrerlichen Sprechverhaltens ist deutlich geringer unter Lehrpersonen, die sich an einem sozial-intergrativen Unterrichtsstil orientieren.
[3] Arnold/ Erwachsenenbildung: eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven/ Hohengehren ^{2}1991, Seite 81 und 84-89
[4] Wer sich mit Manipulation in der Erwachsenenbildung beschäftigt, steht vor dem Problem, dass solche Veranstaltungen im Unterschied zum Schulunterricht kaum in dieser Hinsicht empirisch untersucht worden sind. Daher ist es unumgänglich, auf entsprechende Untersuchungen in Schulen Bezug zu nehmen und sie mutatis mutandis auf Erwachsenenbildungsveranstaltungen zu beziehen. Diese Übertragung wird von Anne-Marie Tausch und Reinhard Tausch unterstützt, wenn sie in ihrem Vorwort zum Buch "Erziehungspsychologie" (^{8}1977, Seite 7) schreiben, dass ihre Feststellungen bezüglich Erziehung und Unterricht im wesentlichen generell für zwischenmenschliche Beziehungen Gültigkeit haben.
[5] Tausch, Anne-Marie und Tausch, Reinhard, in: Gerner, Berthold (Hrsg.), Erziehungsstile und Lehrerverhalten, Darmstadt 1976, Seite 197.
[6] Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie/ Erziehungspsychologie/ Göttingen ^{8}1977, Seite 345-353.

soziale Schichtung "presst" "Untergebene". Sie werden als einzelne Menschen in ihrer persönlichen[1] wie kognitiven[2] Entwicklung gehemmt und damit und darüber hinaus so *geformt*, dass sie sich je einzeln für das "Unten-Sein" eignen, nicht aber für eine "nicht-diktatorische Gesellschaftsform"[3]. Dieser Mechanismus wurde in der Schule[4] wie anderswo[5] auch von anderen Forscherinnen und Forschern festgestellt.
Hier geschieht Indoktrination *über die Form der Veranstaltung* und des Umganges miteinander, nicht über den Inhalte. Kommen elitäre Inhalte oder solche, die Gefügigkeit fördern, dazu, wird die Indoktrination verstärkt.
2.) Ein weiterer möglicher Beitrag von Erwachsenenbildungsveranstaltungen zu bestehenden gesellschaftlichen Hierarchien hängt nicht davon ab, ob die Veranstaltungen selber hierarchisch geprägt sind. Verschiedene Studien "zeigen auf, dass die Expansion beruflicher WB (Weiterbildung, Anm. d. Verf.) und Umschulung sich weniger aus der veränderten Qualifikationsstruktur, sondern aus Statuslegitimationsgründen (...) ergab."[6] Damit ist gemeint, dass ein grosser Teil der Erwachsenenbildungsveranstaltungen, mehrheitlich der berufsorientierten, vornehmlich die Aufgabe hat, Titel und Zertifikate denen zu erteilen, deren Aufstieg in der sozialen Hierarchie ohnehin bereits vorgesehen oder schon passiert bzw. deren erhöhte Position ererbt ist. Indem so bestehende Schichtstrukturen aktiv gefestigt werden, wird - wieder ohne dies auszusprechen - kommuniziert, dass diese gesellschaftlichen Strukturen positiv einzuschätzen sind. Diese Botschaft wird in dieser Verpackung meist sogar von denen akzeptiert, die mittels Selektion im Bildungssystem am sozialen Aufstieg gehindert werden. Es wird durch ein "System abgestufter Enttäuschungen (cooling-out) gewährleistet (...), dass «gerade die Schüler, die in unserem Schulsystem[7] am meisten benachteiligt sind, also die geringsten schulischen Chancen haben, am meisten die Chancengleichheit verwirklicht sehen». «Sie glauben, dass es ganz allein an ihnen liegt, wenn sie nicht so weit kommen, wie die anderen Schüler, und dass es ganz gerecht in unserer Gesellschaft zugeht.»[8]
Wenn hier festgestellt wurde, dass ein Gefälle von Leitungspersonen zu Teilnehmenden sowie Verleihung von Zeritfikaten und Titeln an sich eine Hierarchie-Ideologie vermitteln, so ist damit selbstverständlich nicht das letzte Wort über Führung und über Zertifikate und Titel gesprochen. Festzuhalten ist lediglich, dass solches die Vermittlung der obengenannten Ideologie normalerweise *auch* mit sich bringt. Auf Strategien, wie diese Indoktrination vermieden oder wenigstens vermindert werden kann, wird später eingegangen.

Hierarchisches Denken, die Doktrin dieses Beispieles, kann wie soeben dargestellt, "ohne Worte" indoktriniert werden, sondern vor allem mittels selbstverständlich ausgeübter Taten und Verhaltensweisen. Darauf werde ich zurückkommen.

Beispiel 2: Verein zur Förderung der Psychologischen Menschenkenntnis VPM[9]

Der Verein zur Förderung der Psychologischen Menschenkenntnis entwickelte sich aus der sogenannten "Zürcher Schule". Diese wurde von Friedrich Liebling begründet.
Friedrich Liebling wurde am 25. Oktober 1883 im alten Österreich-Ungarn geboren. Als Jude hatte er eine stark belastete Biographie bis über den zweiten Weltkrieg hinaus. Erst 1950 erhielt er eine definitive Aufenthaltsbewilligung in der Schweiz und zog an die Stationsstrasse nach Zürich. Sein eigentliches Lebenswerk der psychologischen Beratung startete er als über Sechzigjähriger. "Die Gesinnungspsychologie, die er vertrat, das politisch-philosophische Weltbild, das er lehrte, erinnern stark an die moralisierend-aufklärerischen Schriften und Traktate von Pazifisten, kämpferischen Atheisten und sozialistischen Adlerianern aus der Zeit nach dem ersten Weltkrieg."[10] In der Überzeugung, "dass nur der Mangel an Psychologie das ganze Elend in der Welt bedinge,"[11] arbeitete er mit therapeutischen Gruppen. Er bildete Leute aus, die ebenfalls in seinem Sinn

---

[1] a.a.O. Seite 350-354 [2] a.a.O. Seite 346 [3] a.a.O. Seite 351.
[4] Z.B. Jürg Jegge, der diesen Mechanismus zu einem Buchtitel ("Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit «Schulversagern»", Bern 1976) gemacht hat oder Fend. H. u.a./ "... was wir in unserer Untersuchung mit dem etwas komplizierten Titel «Sozialisationseffekte unterschiedlicher Schulformen» herausgefunden haben" - Ein Bericht für Schüler. In: betrifft erziehung Nr. 8 (1975). Vgl. auch Reboul, Olivier/ Indoktrination. Wenn Denken unterdrückt wird/ Olten 1979 (1977), Seite 237 oben.
[5] Als Wirkung ausgeprägter sozialer Schichtung ganzer Gesellschaften thematisiert ihn Ernst Lange unter dem Titel "Die Kultur des Schweigens" (in: Freire, Paulo/ Pädagogik der Unterdrückten/ Stuttgart [3]1973, Seite 9-13).
[6] Holzapfel, Günther/ Gesellschaftliche Bedingungen der WB, in: Wörterbuch der Weiterbildung/ München 1980, S. 161.
[7] Wieder müssen Untersuchungen, die Schulunterricht betreffen, für unser Thema herangezogen werden (vgl. Seite 7 Anm. Nr. 4). Die Beobachtung dürfte dennoch auch auf selektierende Erwachsenenbildung zutreffen.
[8] Fromm, Martin/ Artikel "Lehrplan, heimlicher", in: Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2/ Reinbek b. Hamburg 1989, Seite 980
[9] Der folgende Abschnitt stützt sich ausschliesslich auf die Dissertation von Thomas Zschaber (Manipulation und Indoktrination durch Sprache/ Bern 1993). Er selber merkt an, dass "es sehr schwierig ist, an zuverlässige Daten betreffend der Entstehung und Entwicklung der Zürcher Schule und dem Übergang zum Verein für Psychologische Menschenkenntnis zu kommen" (Seite 353). Dennoch führt seine intensive Auseinandersetzung mit Selbstdarstellungen des VPM sowie mit Kritiken zu gut begründeten Feststellungen.
[10] a.a.O. Seite 354, zitierend Sorg, E./ Lieblingsgeschichten. Die "Zürcher Schule" oder Innenansichten eines Psychounternehmens/ Zürich 1991, Seite 141).
[11] Thomas Zschaber, a.a.O. Seite 358, zitierend eine Selbstdarstellung. [1] a.a.O. Seite 360.

therapeutisch tätig sein wollten. Die entstehende Gruppierung erreichte Mitte der 70er Jahre eine "massenpsychologische Dynamik"[1]. Nach seinem Tod entstanden Machtkämpfe um seine Nachfolge. Buchholz-Kaiser stellte schliesslich "die zentrale Figur der FundamentalistInnen dar, die sich 1986 zum neuen Verein zur Förderung der Psychologischen Menschenkenntnis zusammenschlossen (VPM)."[2] Sie verstand den Menschen wie vorher Liebling als "Produkt seiner Erziehung"[3]. Die Ausbildungsstruktur wurde dahingehend entwickelt, dass in sogenannten "Supervisionsgruppen" Gruppenleiter und erfahrene Gruppenmitglieder berichten und Rat holen. Mit dem Wechsel von Liebling zu Buchholz-Kaiser wechselte der Kurs der Gruppierung: "ethisch von einer libertinären zu einer restriktiven, politisch von einer linksgerichteten zu einer rechtsgerichteten Haltung sowie von einer anarchistischen Gesellschaftskritik zu einer strukturkonservativen politischen Gesinnung."[4]

Es würde wenig Sinn machen, alles Engagement des VPM nur schlecht zu nennen. Problematisch ist eindeutig sein manipulatives Vorgehen. Seine starke Tendenz, "zu Verherrlichungen seiner selbst, sowie [zu] übermässiger Kritik bis hin zu Diffamierungen an und von anderen Doktrinen" kapselt ihn ausserdem ab, u.a. gegen die wissenschaftliche Psychologie.

Thomas Zschaber hat die wichtigsten Schriften der "Zürcher Schule" und des VPM nach "manipulativen Kunstgriffen" untersucht. Zu diesem Zweck entwickelte er ein Raster von etwa 63 solcher Kunstgriffe, geordnet in die 9 folgenden Gruppen:

1. Kunstgriffe der Verhinderung und Behinderung von Erziehung: Beeinflussung gegen oder auf Kosten von Selbstbestimmung, Mündigkeit, Offenheit und Toleranz.
2. Kunstgriffe des Ansprechens von Gefühlen und Stimmungen: Gefühle oder Stimmungen werden genutzt, um zu überzeugen.
3. Kunstgriffe des Bedürfnisansprechens und der Bedürfnisbefriedigung: Vorhandene, verstärkte oder umorientierte Bedürfnisse werden angesprochen und ihre Befriedigung mit der Doktrin in Verbindung gebracht.
4. Kunstgriffe der Desinformation: z.B. gänzlich falsche Behauptungen, unvollständige oder einseitige Information, usw.
5. Kunstgriffe der Verführung: Attraktives wird mit der Doktrin verbunden.
6. Kunstgriffe der Tarnung: Positive Etikettierung der eigenen Doktrin (wissenschaftlich, modern, ...), negative Etikettierung konkurrenzierender Doktrinen.
7. Kunstgriffe der Verwirrung: Es wird mit falschen Gegensätzen, Tautologien, Gemischen von Wahrheiten, Halb- und Unwahrheiten, mehrdeutigen Begriffen (Polisemien) usw. gearbeitet.
8. Kunstgriffe der Vereinfachung und der Einschläferung des Denkens: Ausnützen bestehender Vorurteile, Arbeiten mit ermüdenden Banalitäten und ausschweifenden Umschreibungen, entlastenden, aber verfälschenden Vereinfachungen etc.
9. Manipulationskunstgriffe durch bewusstes Anwenden sprachlicher Unzulänglichkeiten: Beispielsweise werden (konnotative) Nuancen zwischen insgesamt synonymen Begriffen ausgenützt oder Leerformeln konstruiert.

In den untersuchten Unterlagen der Zürcher Schule finden sich bezogen auf eine Seite durchschnittliche zwischen 7 und 8 manipulative Kunstgriffe,[5] für die VPM-Literatur beträgt diese Zahl 8 bis 12, in öffentlichen Stellungnahmen 15.[6] Zum Vergleich wurde Literatur der Gestalttherapie und Gestaltpädagogik untersucht, die "durchschnittlich nur gerade 2 manipulative Kunstgriffe auf einer Seite"[7] hat. Untersuchte pädagogische Ratgeber haben durchschnittliche 8 bis 10 manipulative Kunstgriffe pro Seite.[8]

Thomas Zschaber urteilt, "dass bei den VertreterInnen der Gestalttherapie und Gestaltpädagogik eine Tendenz zur Manipulation und Indoktrination dargelegt werden, nicht aber eine wirkliche Manipulation"[9] gezeigt werden kann. Bei den pädagogischen Ratgebern und den Unterlagen der Zürcher Schule, am stärksten beim VPM, liegen Manipulation und Indoktrination vor.[10]

Diese Untersuchung manipulativer Texte soll hier als ein extremes Beispiel manipulativen Sprachgebrauchs stehen, da Beispiele einer zusammenhängenden sprachlichen Indoktrination aus Erwachsenenbildungsveranstaltungen nicht aufzufinden waren. Hier besteht dennoch eine grosse Nähe zur Erwachsenenbildung. Der VPM richtet sich gezielt an Erwachsene in der Meinung, Bildungsarbeit zu leisten. Die untersuchte Texte und Bücher sind Erwachsenenbildungsliteratur. Thomas Zschaber rechnet ausserdem damit, dass die Indoktrination in der direkten Begegnung mit dem VPM, etwa in internen Kursen[11] ähnlich wirkt, aber "durch den Umstand, alle Sinne anzusprechen (...) stark erhöht wird."[12] Seine Darstellung von Manipulationsmechanismen dürfte auch für Sprechinteraktionen in Erwachsenenbildungsveranstaltungen sehr relevant, wenn auch nicht erschöpfend sein.

---

[2] a.a.O. Seite 367.
[3] a.a.O. Seite 357, zitierend eine Selbstdarstellung des VPM.
[4] a.a.O. Seite 371.
[5] a.a.O. Seite 478
[6] a.a.O. Seite 483
[7] a.a.O. Seite 496
[8] ebda.
[9] a.a.O. Seite 497
[10] a.a.O. Seite 497-500.
[11] vgl. a.a.O. Seite 368
[12] a.a.O. Seite 488

Verallgemeinerung und Weiterführung

Ausgehend von diesen Beispielen könnten weitere dargestellt werden. Sehr ähnlich wie die Vermittlung von Hierarchiedenken dürfte die Vermittlung von Leistungsdenken verlaufen. Dem zweiten Beispiel könnte vielleicht die Weitergabe evangelikaler Weltsichten (etwa die starke Betonung einer vereinfachten Sexualethik gegenüber der vernachlässigten Ethik des Besitzes und der Macht, obwohl die Gewichtung in den biblischen Texten dies kaum stützt), als Analogie beigefügt werden. Auf sie alle treffen die oben dargelegten Kriterien zu: Die jeweiligen Doktrinen liefern Welterklärung, zumindest in einem bestimmten Bereich, geben Handlungen Richtung, enthalten bestreitbare Elemente, werden dennoch als Wahrheit oder Selbstverständlichkeit (dazu gehört auch die berühmt-berüchtigte Rede vom "Sachzwang") ausgegeben und haben eine missionarische Tendenz: eine Tendenz, sich zu verbreiten.
Die dargestellten Beispiele sind relativ massiv. Ist eine solche Indoktrination erfolgreich, prägt sie Menschen dominierend. Der Vorteil solcher Beispiele ist, dass an ihnen allgemeingültige Charakteristika gut gezeigt werden können. Dafür haben sie den Nachteil, dass wir uns selber im Vergleich dazu kaum für ManipulatorInnen oder IndoktrinatorInnen halten werden. Es könnte so der Eindruck entstehen, das Thema Manipulation und Indoktrination betreffe uns überwiegend als Opfer. Die Intention dieser Arbeit ist jedoch wie eingangs erklärt, diejenige Manipulation zu thematisieren, die von uns ausgehen kann, beispielsweise in Erwachsenenbildnerrollen. Die beiden überdeutlichen Beispiele dienen hier dem Auffinden analoger Tendenzen im eigenen Verhalten.

Es wurde bereits festgehalten, dass Manipulation von derjenigen Person, die sie gegenüber einer anderen ausübt, sehr bewusst und gezielt oder von ihr selber geradezu unbemerkt ausgehen kann oder in irgend einer Schattierung dazwischen. Unser erstes Beispiel, die Vermittlung des Hierarchiedenkens, geschieht wohl in den meisten Fällen wenig bewusst und wenig absichtlich. Hingegen geschieht die Weitergabe religiöser und ähnlicher Weltanschauungen schon bewusster. Doch eine voll bewusste und absichtliche Indoktrination (im Unterschied zu absichtlicher Propaganda, Werbung, Konditionierung) ist schwerlich denkbar. Streng genommen würde das nämlich heissen, dass die indoktrinierende Person weiss, dass das, was sie vertritt und weitergibt, nicht die Wahrheit sondern eine Ideologie ist. Um dennoch zu indoktrinieren, müsste diese Person gezielt und im vollen Bewusstsein lügen. Dies ist wenig wahrscheinlich. Indoktrinierende sind eher prinzipiell davon überzeugt, dass ihre Doktrin im grossen und ganzen Wahrheit ist (soweit sie überhaupt registrieren, was für Doktrinen sie weitergeben) und gegebenenfalls bereit, "im Detail" leicht zu "korrigieren", zu "betonen" oder zu "verschweigen", "ein bisschen zu lügen". Solche Mittel werden dann als vom Zweck, der Vermittlung der vermeintlichen "Wahrheit", geheiligt empfunden. Olivier Reboul spricht daher vom "indoktrinierten Indoktrinator".[1] Diese Feststellung bedeutet zugleich, dass Indoktrination wohl meist gut gemeint ist.

Indoktrination ist ein Vergehen, das mit den besten Absichten unternommen werden kann.

Olivier Reboul stellt weiter dar, dass Indoktrination genausowenig wie an einer Indoktrinationsabsicht an einer mangelnden Neutralität der Lehrenden festgemacht werden kann. Denn erstens ist Neutralität menschlich nicht machbar, sobald streng naturwissenschaftlicher Boden verlassen wird und Meinungen unumgänglich sind. "Will man neutral sein, ist die konsequenteste Haltung immer noch zu schweigen."[2]
Zweitens ist im Kontext auch Neutralität - wenn es sie denn gibt - manipulativ. "Indem man auf Erziehung verzichtet, um nicht zu beeinflussen, überlässt man die Kinder jenen Einflüssen, die am wenigsten zu kontrollieren sind: nicht nur der Familie und der Kirche, sondern auch den Sekten und den Medien."[3] "Die Neutralität des Unterrichts ist also kein Mittel gegen Indoktrination, sondern die Kapitulation vor allen Indoktrinationen." Sie stützt alle bestehenden Mächte. Das gilt auch für Erwachsenenbildung.

Neutralität ist weder ein mögliches noch wäre sie ein taugliches Mittel, um Indoktrination zu vermeiden.

Auch kann Indoktrination nicht einfach mit autoritärem Unterricht in eins gesetzt werden. Zwar kann fast generell gesagt werden, dass traditionelle, autoritäre Unterrichtsstile indoktrinieren.[4] Umgekehrt kann jedoch auch antiautoritäres Vorgehen manipulativ sein, indem ähnlich wie im Falle neutralen Unterrichts Informationen zurückbehalten werden, die für die Teilnehmenden wichtig wären, oder indem das "Umweltarrangement" manipulativ gebraucht wird: Mit "Umweltarrangement" soll nach Rousseau ohne direkte Anwendung von Autorität dafür gesorgt werden, "dass das Kind sich einerseits an der Notwendigkeit der Dinge stösst und andererseits angeregt wird, sich selbst zu unterweisen."[5] Dafür wird die Umgebung der Kinder von den Erwachsenen sehr aktiv gestaltet. Dies hat zwar pädagogisch verschiedene Vorteile, verlegt die Gewichte

---

[1] Reboul, Olivier/ Indoktrination, Seite 55 [2] a.a.O. Seite 72 [3] a.a.O. Seite 81
[4] Vgl. das erste Beispiel von Indoktrination oben sowie darüber hinaus die Bezeichnung "lerntheoretischer Didaktik" als "manipulatorisches Syndrom" (Arnold, Rolf/ Erwachsenenbildung/ Hohengehren [2]1991, Seite 84). Rolf Arnold nennt es hier Manipulation, wenn autoritär bestimmt wird, was wie gelernt wird.
[5] Reboul, Olivier/ Indoktrination, Seite 103

Verallgemeinerung und Weiterführung

Ausgehend von diesen Beispielen könnten weitere dargestellt werden. Sehr ähnlich wie die Vermittlung von Hierarchiedenken dürfte die Vermittlung von Leistungsdenken verlaufen. Dem zweiten Beispiel könnte vielleicht die Weitergabe evangelikaler Weltsichten (etwa die starke Betonung einer vereinfachten Sexualethik gegenüber der vernachlässigten Ethik des Besitzes und der Macht, obwohl die Gewichtung in den biblischen Texten dies kaum stützt), als Analogie beigefügt werden. Auf sie alle treffen die oben dargelegten Kriterien zu: Die jeweiligen Doktrinen liefern Welterklärung, zumindest in einem bestimmten Bereich, geben Handlungen Richtung, enthalten bestreitbare Elemente, werden dennoch als Wahrheit oder Selbstverständlichkeit (dazu gehört auch die berühmt-berüchtigte Rede vom "Sachzwang") ausgegeben und haben eine missionarische Tendenz: eine Tendenz, sich zu verbreiten.
Die dargestellten Beispiele sind relativ massiv. Ist eine solche Indoktrination erfolgreich, prägt sie Menschen dominierend. Der Vorteil solcher Beispiele ist, dass an ihnen allgemeingültige Charakteristika gut gezeigt werden können. Dafür haben sie den Nachteil, dass wir uns selber im Vergleich dazu kaum für ManipulatorInnen oder IndoktrinatorInnen halten werden. Es könnte so der Eindruck entstehen, das Thema Manipulation und Indoktrination betreffe uns überwiegend als Opfer. Die Intention dieser Arbeit ist jedoch wie eingangs erklärt, diejenige Manipulation zu thematisieren, die von uns ausgehen kann, beispielsweise in Erwachsenenbildnerrollen. Die beiden überdeutlichen Beispiele dienen hier dem Auffinden analoger Tendenzen im eigenen Verhalten.

Es wurde bereits festgehalten, dass Manipulation von derjenigen Person, die sie gegenüber einer anderen ausübt, sehr bewusst und gezielt oder von ihr selber geradezu unbemerkt ausgehen kann oder in irgend einer Schattierung dazwischen. Unser erstes Beispiel, die Vermittlung des Hierarchiedenkens, geschieht wohl in den meisten Fällen wenig bewusst und wenig absichtlich. Hingegen geschieht die Weitergabe religiöser und ähnlicher Weltanschauungen schon bewusster. Doch eine voll bewusste und absichtliche Indoktrination (im Unterschied zu absichtlicher Propaganda, Werbung, Konditionierung) ist schwerlich denkbar. Streng genommen würde das nämlich heissen, dass die indoktrinierende Person weiss, dass das, was sie vertritt und weitergibt, nicht die Wahrheit sondern eine Ideologie ist. Um dennoch zu indoktrinieren, müsste diese Person gezielt und im vollen Bewusstsein lügen. Dies ist wenig wahrscheinlich. Indoktrinierende sind eher prinzipiell davon überzeugt, dass ihre Doktrin im grossen und ganzen Wahrheit ist (soweit sie überhaupt registrieren, was für Doktrinen sie weitergeben) und gegebenenfalls bereit, "im Detail" leicht zu "korrigieren", zu "betonen" oder zu "verschweigen", "ein bisschen zu lügen". Solche Mittel werden dann als vom Zweck, der Vermittlung der vermeintlichen "Wahrheit", geheiligt empfunden. Olivier Reboul spricht daher vom "indoktrinierten Indoktrinator".[1] Diese Feststellung bedeutet zugleich, dass Indoktrination wohl meist gut gemeint ist.

Indoktrination ist ein Vergehen, das mit den besten Absichten unternommen werden kann.

Olivier Reboul stellt weiter dar, dass Indoktrination genausowenig wie an einer Indoktrinationsabsicht an einer mangelnden Neutralität der Lehrenden festgemacht werden kann. Denn erstens ist Neutralität menschlich nicht machbar, sobald streng naturwissenschaftlicher Boden verlassen wird und Meinungen unumgänglich sind. "Will man neutral sein, ist die konsequenteste Haltung immer noch zu schweigen."[2]
Zweitens ist im Kontext auch Neutralität - wenn es sie denn gibt - manipulativ. "Indem man auf Erziehung verzichtet, um nicht zu beeinflussen, überlässt man die Kinder jenen Einflüssen, die am wenigsten zu kontrollieren sind: nicht nur der Familie und der Kirche, sondern auch den Sekten und den Medien."[3] "Die Neutralität des Unterrichts ist also kein Mittel gegen Indoktrination, sondern die Kapitulation vor allen Indoktrinationen." Sie stützt alle bestehenden Mächte. Das gilt auch für Erwachsenenbildung.

Neutralität ist weder ein mögliches noch wäre sie ein taugliches Mittel, um Indoktrination zu vermeiden.

Auch kann Indoktrination nicht einfach mit autoritärem Unterricht in eins gesetzt werden. Zwar kann fast generell gesagt werden, dass traditionelle, autoritäre Unterrichtsstile indoktrinieren.[4] Umgekehrt kann jedoch auch antiautoritäres Vorgehen manipulativ sein, indem ähnlich wie im Falle neutralen Unterrichts Informationen zurückbehalten werden, die für die Teilnehmenden wichtig wären, oder indem das "Umweltarrangement" manipulativ gebraucht wird: Mit "Umweltarrangement" soll nach Rousseau ohne direkte Anwendung von Autorität dafür gesorgt werden, "dass das Kind sich einerseits an der Notwendigkeit der Dinge stösst und andererseits angeregt wird, sich selbst zu unterweisen."[5] Dafür wird die Umgebung der Kinder von den Erwachsenen sehr aktiv gestaltet. Dies hat zwar pädagogisch verschiedene Vorteile, verlegt die Gewichte

---

[1] Reboul, Olivier/ Indoktrination, Seite 55 [2] a.a.O. Seite 72 [3] a.a.O. Seite 81
[4] Vgl. das erste Beispiel von Indoktrination oben sowie darüber hinaus die Bezeichnung "lerntheoretischer Didaktik" als "manipulatorisches Syndrom" (Arnold, Rolf/ Erwachsenenbildung/ Hohengehren [2]1991, Seite 84). Rolf Arnold nennt es hier Manipulation, wenn autoritär bestimmt wird, was wie gelernt wird.
[5] Reboul, Olivier/ Indoktrination, Seite 103

jedoch bloss von der "direkten" Manipulation zur sogenannten "indirekten", "ökologischen"[1]: derjenigen mittels Strukturierung der Lebensumwelt. Damit wird ausdrücklich manipuliert: "Der Schüler «soll nicht wollen, was ihr nicht von ihm wollt»."[2] Auch in der Erwachsenenbildung kann Manipulation unter Partnerschaftlichkeit versteckt werden.

Kooperative, sogar antiautoritäre Leitung alleine sichert noch nicht, dass eine Veranstaltung manipulationsfrei verläuft.

Nachdem Olivier Reboul es mit guten Argumenten abgelehnt hat, Indoktrination an einer Absicht (zu indoktrinieren), an Parteilichkeit (mangelnder Neutralität) oder einer bestimmten didaktischen Methode (z.B. an autoritärer Führung) festzumachen, schlägt er vor, als Definitionskriterien für Indoktrination die Verwendung der Schüler als blosses Mittel und die Unterdrückung des Denkens als solche anzusehen.[3] Da mit Denken nicht ein kognitiver Akt, sondern "die Kraft zu prüfen, zu verstehen, zu urteilen gemeint" ist, also beispielsweise auch selbständiges Empfinden eingeschlossen ist, fallen diese beiden Kriterien nahezu zusammen.

Indoktrination missachtet die innere Freiheit der Betroffenen. Statt dass diese gefördert, entwickelt und vergrössert würde oder doch wenigstens belassen, wird sie beschnitten, eingedämmt, auf ein von aussen bestimmtes Ziel hin kanalisiert.

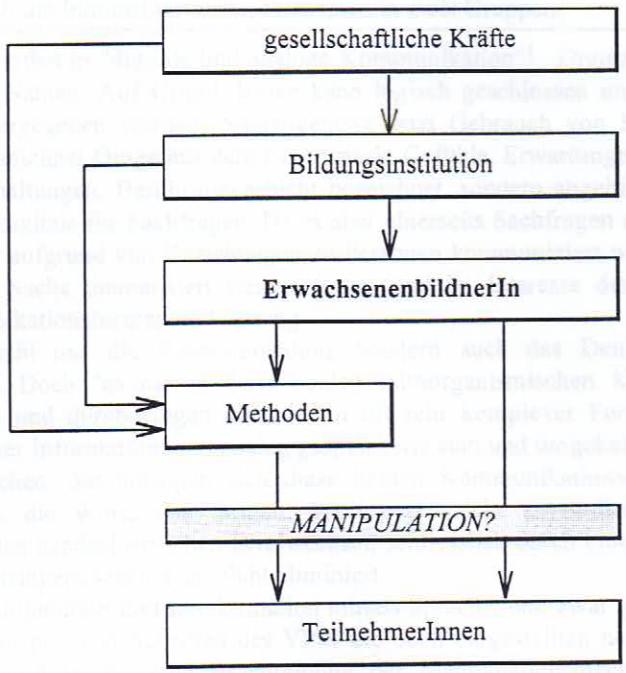
Initiatoren von Manipulation in Bildungsveranstaltungen

Thomas Zschaber vermutet, dass "häufige Anwendung" manipulativer Kunstgriffe einen "bewussten und gezielten Einsatz" anzeigt.[4] Aber ist diese Schlussfolgerung wirklich einleuchtend? Wäre nicht eher anzunehmen, dass absichtlicher Einsatz eher dosiert und gezielt wäre? Ist die Anwendung von 15 (!) Kunstgriffen pro Seite in gewissen Dokumenten des VPM[5] nicht eher Anzeichen einer "Krankheit" als reflektierter manipulativ-rhetorischer Kenntnisse?
Einleuchtender scheint der Verweis auf eine "massenpsychologische Dynamik"[6]: Autorinnen und Autoren solcher Texte, die voller "Kunstgriffe" sind, gehören einem manipulativen System (hier dem VPM) an. Dieses hat ihr Denken bereits soweit kanalisiert, dass sie eben solche Texte verfassen. Die Autorinnen und Autoren sind vor allem Mittler der VPM-Indoktrination, "indoktrinierter Indoktrinatoren"[7] und Indoktrinatorinnen. Vermutlich halten sie den Grossteil der manipulativen Kunstgriffe für Wahrheit. Da und dort werden sie Eigenes zur Indoktrination beitragen, aber das bleibt nebensächlich. Hauptinitiator der Indoktrination ist die Institution[8].
Bei der Vermittlung hierarchischen Denkens (obiges Beispiel 1) lässt sich die Urheberschaft der Indoktrination gut noch weiter zurück, hinter die Institution verfolgen. Hinter Lehrern und Erwachsenenbildnern steht auch hier als Indoktrinator zunächst die Schule bzw. die Erwachsenenbildungsinstitution, dahinter jedoch als ursprüngliche Initiatorin unsere "herrschende Kultur"[9], die dominierende unter den "gesellschaftlichen Mächten" (vgl. Schema unten). *Sie* erreicht u.a. vermittels von Bildungssystemen die Indoktrination hierarchischen Denkens und damit eine "Legitimierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse"[10].
Raúl Claro[11] berichtet folgenden Fall: Als Kursleiter im Rahmen institutionalisierter Erwachsenenbildung im Bereich der politischen Bildung wurde er zunächst von einer Teilnehmerin, bald darauf von der alarmierten Stadtverwaltung und dem Kultusministerium angegriffen mit Vorwürfen wie "Massenagitation, Vorführung eines einseitigen Films, Befürwortung einer gewaltsamen Revolution". Er wandte ein, dass vor allem die anderen TeilnehmerInnen jene Teilnehmerin, welche die Ansicht vertreten hatte, Unterentwicklung sei eine Folge von Faulheit und Bequemlichkeit der Einheimischen, angegriffen hätten, während er als Leiter sie eher in Schutz genommen habe. Diese Darstellung wurde später von der Bildungsinstitution und schliesslich auch von der Beschwerdeführerin akzeptiert, womit auch Stadt und Kultusministerium zufrieden war. Nur: "Ist nicht etwas hängengeblieben? Wird mein Handeln bei solchen Kursen künftig genauso unbefangen, meine Stellung als Dozent

[1] Klein, Renate/ Artikel "Manipulation", in: Asager, Roland (Hrsg.) Handwörterbuch der Psychologie/ München 1988, Seite 414.
[2] a.a.O. Seite 103, zitierend Rousseau, Jean-Jacques/ Emile oder über die Erziehung/ Paderborn 1958, Seite 115.
[3] Reboul, Olivier/ Indoktrination. Wenn Denken unterdrückt wird/ Olten 1979 (1977), Seite 126-129.
[4] Thomas Zschaber/ Manipulation und Indoktrination durch Sprache/ Bern 1993, Seite 486. Dieselbe Schlussfolgerung findet sich a.a.O. Seite 497 unten. [5] a.a.O. Seite 485 [6] a.a.O. Seite 360.
[7] Reboul, Olivier/ Indoktrination, Seite 55
[8] Olivier Reboul schreibt (a.a.O. Seite 232): "Das vorliegende Buch hat sich unablässig gegen die individualistische Vorstellung gewandt, derzufolge die Indoktrination das Werk eines einzelnen ist. Es hat gezeigt, dass vor allem die Institution indoktriniert."
[9] Fend, H./ Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation/ Weinheim; Basel 1974, Seite 97. Er untersucht besonders ihren Einfluss, den sie über das Schulsystem ausübt.
[10] Fend, Helmut/ Sozialisationseffekte der Schule/ Weinheim; Basel 1976, Seite 9
[11] Das Problem der institutionellen Kontrolle, in: Kurs- und Seminargestaltung, Seite 110-119/ Weinheim 1991

genauso sicher wie vor diesem Vorfall sein?" Dieser Bericht zeigt sehr schön die Linie der Macht und damit der potentiellen Manipulation. Sie wird im folgendem (sehr groben, die Wirklichkeit stark vereinfachenden[1]) Schema dargestellt:

Schema 4: Initiatoren von Manipulationen ("A → B" bedeutet: "A manipuliert / indoktriniert B")



Der Manipulations- und Indoktrinationsweg verläuft hauptsächlich von oben nach unten, bis zur Manipulation bzw. Indoktrination der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, um deren Vermeidung es hier geht.
Im Schema werden die Methoden besonders erwähnt. Damit sind die Arten der formalen Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses wie Gruppenarbeit, Brainstorming, Dozentenvortrag usw. gemeint. Über sie können institutionelle und gesellschaftliche Doktrinen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer quasi unter Umgehung der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner erreichen. Ein gutes Beispiel dafür ist die oben dargestellte Vermittlung hierarchischen Denkens allein über Unterrichtsformen. Leider setzen Leitungspersonen solchen Umgehungen ihrer Person oft wenig Widerstand entgegen. Sie reflektieren selten die Wirkungen, die von ihren didaktischen Methoden als Methoden ausgehen. Besonders traditionell-autoritäre Unterrichts- und Dozierstile, aber auch solche methodische Elemente, die ursprünglich aus der sogenannten "Gruppendynamik"[2] stammen, erscheinen meist wenig von den Leiterinnen und Leitern selber gestaltet und bewusst ausgewählt, sondern mehr oder weniger gedankenlos übernommen.
Sie können jedoch genauso wie die persönliche Begegnung der Leitungspersonen mit den Teilnehmern und die Stoffauswahl (die übrigens eine ähnliche Position im Schema einnehmen würde wie die Methoden), manipulieren und indoktrinieren.

Nachdem ein recht abgerundeter Überblick über mögliche Initiatoren von Ideologien gegeben werden konnte, wäre es schön, auch in ihre Inhalte eine gewisse Ordnung zu bringen. Doch scheint es zur Zeit nicht möglich, eine Übersicht über die verschiedenen Indoktrinationsgehalte der Gegenwart zu geben. Dies hängt mit ihrer wesensmässigen Versteckheit zusammen. Allerdings wird auch relativ wenig Energie darauf verwendet, diesen Sumpf zu drainieren. Es ist merkwürdig, wie wenig Politiker, die doch für Demokratie und damit für eigenständige Entscheidungsfähigkeit stehen, wie wenig auch Wissenschaftler, die doch mit Wahrheit oder zumindest Objektivität geradezu beauftragt sind, sich um Entlarvung von Ideologie bemühen. Vielleicht ahnen sie, dass auch ihre Abgehobenheit und ihre Privilegien auf ganz bestimmten Indoktrinationen beruhen.
Wie dem auch sei: Der gegenwärtige Forschungsstand gibt meines Wissens eine einzige Orientierung im Feld der Inhalte von Indoktrinationen. Sie stammt von Olivier Reboul, der als Extremfälle einen "sektiererischen Typus" von Indoktrination vom "konformistischen Typus" unterscheidet. Ersterer orientiert sich "an einer religiösen oder politischen Ideologie, die radikal mit der in der betreffenden Gesellschaft vorherrschenden Ideologie gebrochen hat; deshalb muss sie auf eine gewisse psychische Gewalt rekurrieren (...). Der zweite Typus dagegen, der sich auf die vorherrschende Mentalität stützt, vollzieht sich unbemerkt. Statt das offizielle Unterrichtswesen zu bekämpfen, kann sich diese Form der Indoktrination dort sehr gut einnisten".[3]

---

[1] Insbesondere fehlen die Rückwirkungen von "unten" nach "oben" sowie vor allem eine Veranschaulichung der Tatsache, dass jeweils die Vergangenheit die wichtigste Manipulatorin und Indoktrinatorin der Gegenwart ist. Dies gilt für die Geschichte der Gesellschaft, der Institution, für die historische Entwicklung der Methoden und für die Tradition der Stoffauswahl ebenso wie für die Biographie der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner.
[2] vgl. Hofstätter, P. R./ Artikel "Gruppendynamik", in: Sarges, W.; Fricke, R. (Hrsg.), Psychologie für die Erwachsenenbildung-Weiterbildung/ Göttingen; Toronto; Zürich 1986
[3] Reboul, Olivier/ Indoktrination, Seite 13-14

Manipulation und Indoktrination geschehen mittels Kommunikation. Die watzlavicksche Unterscheidung zweier Kommunikationsarten teilt zugleich die Indoktrinationsmechanismen in zwei Gruppen.

Kommunikation kann eingeteilt werden in "digitale und analoge Kommunikation"[1]. *Digitale* Kommunikation gibt Personen, Ereignissen, Empfindungen usw. Namen. Auf Grund dessen kann logisch geschlossen und können solche Gedankengänge präzise an andere Personen weitergegeben werden. Namengebung setzt Gebrauch von Sprache oder einem Sprachersatz voraus. *Analoge* Kommunikation zeichnet Dinge aus dem Leben nach. Gefühle, Erwartungen usw. werden mit Blicken, kaum merklichen Bewegungen, Körperhaltungen, Berührungen nicht bezeichnet, sondern abgebildet. Analoge Kommunikation ist die Spezialistin für Beziehungen, digitale für Sachfragen. Da es aber einerseits Sachfragen nur aufgrund von Beziehungen zu Sachen gibt sowie Sachfragen nur aufgrund von Beziehungen zu Personen kommuniziert werden können und da andererseits eine Beziehung immer auch als Sache thematisiert werden kann (und im Interesse der Beteiligten auch muss), ist die Zuständigkeit der beiden Kommunikationsformen nicht streng.
Digital oder analog ist aber nicht nur die Kommunikation, sondern auch das Denken des einzelnen selbst, seine Kommunikation mit sich selber. Doch "existieren diese beiden intraorganismischen Kommunikationsformen nicht nur nebeneinander, sondern ergänzen und durchdringen einander in oft sehr komplexer Form."[2] Es finden dabei zahlreiche Übersetzungen digital festgehaltener Informationen in analog gespeicherte statt und umgekehrt.
Wo Menschen miteinander sprechen, durchdringen sich diese beiden Kommunikationsformen. Mimik, Gestik, Tonfall, Tonhöhe usw. sagen ihren Teil, die Worte den ihrigen. Wird eine solche persönliche Interaktion ersetzt durch ein Telefongespräch, weiter durch einen handschriftlichen Briefwechsel, schliesslich durch einen gedruckten Text, so werden die analogen Elemente zunehmend verringert, wenn auch nicht eliminiert.
Thomas Zschaber hat sich mit Manipulation und Indoktrination mittels Sprache, und zwar geschriebener, genauer: gedruckter Sprache beschäftigt. Er hat am Beispiel von Schriften des VPM die oben dargestellten neun Kategorien von manipulativen Kunstgriffen herausgearbeitet. Damit ist für eine Beschreibung der Manipulationsmechanismen, die stark mit digitaler Kommunikation verbunden sind, eine Grundlage gegeben. Wer Manipulationsmechanismen dieser Gruppe erkennen möchte, kann mit seinem Raster einsteigen, ihn weiterentwickeln und korrigieren.

Thomas Zschaber schreibt: "Wichtigstes Mittel der Manipulation und Indoktrination ist die Sprache." Dafür spricht u.a., dass Indoktrination im Unterschied zu Propaganda und Konditionierung ganze "Deutungsmuster", zumindest partielle "Welterklärungen" vermitteln muss. Wie soll das anders geschehen, als indem diese Doktrinen in Sätze gefasst und mittels der dargestellten Kunstgriffe und weiteren Manipulationsmitteln "eingepflanzt" werden?

Gegen Thomas Zschaber, teilweise auch gegen Olivier Reboul behaupte ich, dass es auch Indoktrination gibt, bei der Sprache nicht das wichtigste Mittel der Manipulation ist.

Im Gegenteil ist es möglich, Ideologien gerade dadurch der kritischen Reflexion zu entziehen, dass sie nicht ausformuliert werden. Gerade Unsprachlichkeit ist dann Mittel der Indoktrination.

Zu den auf diese Art indoktrinierten Ideologien gehören die sogenannten "latenten Mythen"[3]. Fritz Stolz referiert ein Beispiel[4]:

> "Für gegenwärtige Durchschnittsreligiosität ist der «Mythos vom ganzen Menschen» von hoher Bedeutung: Der Mensch kommt mit allen Möglichkeiten der Selbstverwirklichung und Identitätsfindung zur Welt - doch dann unterliegt er den verschiedensten Beeinträchtigungen, seitens der Eltern, der Schule, der Berufswelt, der Geschlechterrollen, der genormten Familienkonstellation usw. So stellen sich die verschiedensten Beschädigungen ein, bis ihn die Botschaft trifft, dass er eigentlich «okay» ist. Damit ist er zur Selbstverwirklichung und Identitätsfindung aufgerufen und herausgefordert; die verschiedensten religiösen und parareligiösen Institutionen helfen ihm dabei. - Die Banalität dieses aufklärerisch-gnostischen Mythos ist, wenn man ihn so erzählt, offensichtlich (...)."

Ein latenter Mythos lässt sich "nicht mehr als sprachliche Sequenz vernehmen, sondern er existiert in Form einer irreversiblen, sinnstiftenden Sequenz bedeutungsvoller Konstellationen."[5] Wird er in direkte, d.h. unbildliche Sprache gefasst, wie dies Fritz Stolz am oben zitierten Beispiel vorführt, wird ihm gegenüber kritischer Geist geweckt. Offenbar wurde das kritische Denken gerade dadurch lahmgelegt, dass der Mythos selber unausformuliert blieb. Nichtsdestotrotz erfüllen latente Mythen alle obengenannten[6] Definitionskriterien für eine Doktrin: Welterklärung, pragmatische Ausrichtung, Verbreitungstendenz,

---

[1] Watzlavick, P.; Beavin, J.H.; Jackson, D./ Menschliche Kommunikation/ Bern [7]1985, Seite 61-68. [2] a.a.O. Seite 61
[3] Stolz, Fritz/ Grundzüge der Religionswissenschaft/ Göttingen 1988, Seite 144-147
[4] a.a.O. Seite 146-147 [5] a.a.O. Seite 145
[6] Seite 6

Manipulation und Indoktrination geschehen mittels Kommunikation. Die watzlavicksche Unterscheidung zweier Kommunikationsarten teilt zugleich die Indoktrinationsmechanismen in zwei Gruppen.

Kommunikation kann eingeteilt werden in "digitale und analoge Kommunikation"[1]. *Digitale* Kommunikation gibt Personen, Ereignissen, Empfindungen usw. Namen. Auf Grund dessen kann logisch geschlossen und können solche Gedankengänge präzise an andere Personen weitergegeben werden. Namengebung setzt Gebrauch von Sprache oder einem Sprachersatz voraus. *Analoge* Kommunikation zeichnet Dinge aus dem Leben nach. Gefühle, Erwartungen usw. werden mit Blicken, kaum merklichen Bewegungen, Körperhaltungen, Berührungen nicht bezeichnet, sondern abgebildet. Analoge Kommunikation ist die Spezialistin für Beziehungen, digitale für Sachfragen. Da es aber einerseits Sachfragen nur aufgrund von Beziehungen zu Sachen gibt sowie Sachfragen nur aufgrund von Beziehungen zu Personen kommuniziert werden können und da andererseits eine Beziehung immer auch als Sache thematisiert werden kann (und im Interesse der Beteiligten auch muss), ist die Zuständigkeit der beiden Kommunikationsformen nicht streng.
Digital oder analog ist aber nicht nur die Kommunikation, sondern auch das Denken des einzelnen selbst, seine Kommunikation mit sich selber. Doch "existieren diese beiden intraorganismischen Kommunikationsformen nicht nur nebeneinander, sondern ergänzen und durchdringen einander in oft sehr komplexer Form."[2] Es finden dabei zahlreiche Übersetzungen digital festgehaltener Informationen in analog gespeicherte statt und umgekehrt.
Wo Menschen miteinander sprechen, durchdringen sich diese beiden Kommunikationsformen. Mimik, Gestik, Tonfall, Tonhöhe usw. sagen ihren Teil, die Worte den ihrigen. Wird eine solche persönliche Interaktion ersetzt durch ein Telefongespräch, weiter durch einen handschriftlichen Briefwechsel, schliesslich durch einen gedruckten Text, so werden die analogen Elemente zunehmend verringert, wenn auch nicht eliminiert.
Thomas Zschaber hat sich mit Manipulation und Indoktrination mittels Sprache, und zwar geschriebener, genauer: gedruckter Sprache beschäftigt. Er hat am Beispiel von Schriften des VPM die oben dargestellten neun Kategorien von manipulativen Kunstgriffen herausgearbeitet. Damit ist für eine Beschreibung der Manipulationsmechanismen, die stark mit digitaler Kommunikation verbunden sind, eine Grundlage gegeben. Wer Manipulationsmechanismen dieser Gruppe erkennen möchte, kann mit seinem Raster einsteigen, ihn weiterentwickeln und korrigieren.

Thomas Zschaber schreibt: "Wichtigstes Mittel der Manipulation und Indoktrination ist die Sprache." Dafür spricht u.a., dass Indoktrination im Unterschied zu Propaganda und Konditionierung ganze "Deutungsmuster", zumindest partielle "Welterklärungen" vermitteln muss. Wie soll das anders geschehen, als indem diese Doktrinen in Sätze gefasst und mittels der dargestellten Kunstgriffe und weiteren Manipulationsmitteln "eingepflanzt" werden?

Gegen Thomas Zschaber, teilweise auch gegen Olivier Reboul behaupte ich, dass es auch Indoktrination gibt, bei der Sprache nicht das wichtigste Mittel der Manipulation ist.

Im Gegenteil ist es möglich, Ideologien gerade dadurch der kritischen Reflexion zu entziehen, dass sie nicht ausformuliert werden. Gerade Unsprachlichkeit ist dann Mittel der Indoktrination.

Zu den auf diese Art indoktrinierten Ideologien gehören die sogenannten "latenten Mythen"[3]. Fritz Stolz referiert ein Beispiel[4]:

> "Für gegenwärtige Durchschnittsreligiosität ist der «Mythos vom ganzen Menschen» von hoher Bedeutung: Der Mensch kommt mit allen Möglichkeiten der Selbstverwirklichung und Identitätsfindung zur Welt - doch dann unterliegt er den verschiedensten Beeinträchtigungen, seitens der Eltern, der Schule, der Berufswelt, der Geschlechterrollen, der genormten Familienkonstellation usw. So stellen sich die verschiedensten Beschädigungen ein, bis ihn die Botschaft trifft, dass er eigentlich «okay» ist. Damit ist er zur Selbstverwirklichung und Identitätsfindung aufgerufen und herausgefordert; die verschiedensten religiösen und parareligiösen Institutionen helfen ihm dabei. - Die Banalität dieses aufklärerisch-gnostischen Mythos ist, wenn man ihn so erzählt, offensichtlich (...)."

Ein latenter Mythos lässt sich "nicht mehr als sprachliche Sequenz vernehmen, sondern er existiert in Form einer irreversiblen, sinnstiftenden Sequenz bedeutungsvoller Konstellationen."[5] Wird er in direkte, d.h. unbildliche Sprache gefasst, wie dies Fritz Stolz am oben zitierten Beispiel vorführt, wird ihm gegenüber kritischer Geist geweckt. Offenbar wurde das kritische Denken gerade dadurch lahmgelegt, dass der Mythos selber unausformuliert blieb. Nichtsdestotrotz erfüllen latente Mythen alle obengenannten[6] Definitionskriterien für eine Doktrin: Welterklärung, pragmatische Ausrichtung, Verbreitungstendenz,

---

[1] Watzlavick, P.; Beavin, J.H.; Jackson, D./ Menschliche Kommunikation/ Bern [7]1985, Seite 61-68. [2] a.a.O. Seite 61
[3] Stolz, Fritz/ Grundzüge der Religionswissenschaft/ Göttingen 1988, Seite 144-147
[4] a.a.O. Seite 146-147 [5] a.a.O. Seite 145
[6] Seite 6

Bestreitbarkeit und Wahrheitsanspruch (letzteres hier wohl meist im Sinne von Selbstverständlichkeit). Fritz Stolz rechnet im Anschluss an Roland Barthes[1] und andere mit einem grossen Einfluss solcher latenter Mythen in unserer Gesellschaft. Und vielleicht sind neben den latenten Mythen noch andere Arten von nichtsprachlichen Ideologien wirksam.

Für ausformulierte Ideologien konnte Thomas Zschaber eine grosse Anzahl von Indoktrinationstechniken auffinden.[2] Wie werden aber nichtverbalisierte Doktrinen weitergegeben?
Verschiedenste Untersuchungen belegen, dass es sehr wirksame Übertragungsmechanismen gibt, die vor allem dank non-verbaler Kommunikationsanteile zustande kommen. Die betreffenden Untersuchungen gruppieren sie sich hauptsächlich um die sogenannten "self fulfilling prophecies".[3]
Die These ist die, dass die Erwartung eines Ereignisses dazu beiträgt, dass dieses eintritt. Bekannt und unumstritten ist dies in der Form des Placebo-Effektes: Pillen wirken oft - nicht immer, aber in unzweifelhaft statistisch signifikanter Häufigkeit - auch ohne Wirkstoff, vorausgesetzt, die kranke Person rechnet mit der Wirksamkeit:[4] Die eigene Erwartung trägt dazu bei, dass eben diese Erwartung erfüllt wird. Relativ unumstritten sind sich selbst erfüllende Prophezeiungen auch im Bereich empirischen Forschens. Ergebnisse empirischer Untersuchungen werden davon beeinflusst, welche Ergebnisse die LeiterInnen dieser Untersuchungen erwarten:[5] Tintenkleckse werden von ProbandInnen entsprechend den Vorstellungen von VersuchsleiterInnen interpretiert, sogar Intelligenztests oder die Ergebnisse von Geschicklichkeitsaufgaben scheinen teilweise den Erwartungen der TestleiterInnen zu gehorchen. Auch hier müssen Erwartungseffekte nicht eintreten, aber sie können und tun dies statistisch nachweisbar. Im Unterschied zum Placebo-Effekt, bei dem Personen sich selber über Erwartungen beeinflussen, können im Bereich des empirischen Forschens UntersuchungsleiterInnen offenbar das Verhalten anderer Personen beeinflussen. So erstaunt es nicht, wenn nachgewiesen werden kann, dass auch Denkstrukturen der Lehrer die Leistungen ihrer Schüler beeinflussen können (nicht: müssen)[6]:

> "Palardy (1969) zeigte in einer relationalen Studie (...), dass Unterschiede im Lernverhalten von Jungen und Mädchen mit der Selbsterfüllung von Vorurteilen erklärt werden können. Er verglich die Klassen der ersten Klassenstufe von Lehrern, die der Meinung waren, dass Mädchen schneller lesen lernten als Jungen, mit den Klassen der Kollegen, die beim Lesenlernen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede erwarteten. (...) Tatsächliche ergab sich ein bzw. kein signifikanter Unterschied in der gemessenen Leseleistung am Ende des Schuljahres, jeweils entsprechend der Prophezeiung der Lehrkraft. Rosenthal weist darauf hin, dass dieser Geschlechtsunterschied auch verschwindet, wenn die Kinder das Lesen mit einem Lernprogramm ohne Lehrer lernen (1975, 76)."[7]

Es ist anzunehmen, dass in diesem Sinne auch andere vermeintliche Geschlechtsspezifika - beispielsweise höhere Aggressivität der Jungen, ausgeprägtere Fürsorglichkeit der Frauen oder dominantes Auftreten der Männer - übertragen werden. Aus der Vielzahl der vermittelten Geschlechtsstereotypen entsteht ein Ganzes, das mehr ist als die Summe seiner Einzelteile: eine Wirklichkeitsinterpretation mit "weiblich" und "männlich" als zentralen Begriffen - eine Doktrin, die zunehmend als Ideologie erkannt ist[8].
Weitere Ideologien, die sich für vorwiegend non-verbale Übertragung eignen, sind Obrigkeitsgläubigkeit, Privatismus, Aufopferung als Lebensprinzip usw.

Mit der Erwähnung der "latenten Mythen" und des "Pygmalion-Effektes" (dies ist die Kurzbezeichnung für "self fulfilling prophecies" von Lehrern gegenüber Schülern)[9] ist das Gebiet der non-verbalen Indoktrination erst angeschnitten.[10] Doch stützen bereits diese beiden Theorien die Annahme, dass vorwiegend non-verbale Indoktrination der vorwiegend sprachlichen Indoktrination in Wirksamkeit und Bedeutung nicht nachsteht.

---

[1] Mythen des Alltags, 1964
[2] oben Seite 9
[3] Eine Übersicht über diese Forschungen gibt Ludwig, Peter H./ Sich selbst erfüllende Prophezeiungen im Alltagsleben/ Stuttgart 1991
[4] a.a.O., Seite 129-130. [5] a.a.O. Seite 117
[6] Wie stark und wie häufig solche Beeinflussungen sind, ist umstritten, vgl. a.a.O. Seite 121-126 und 146-148.
[7] a.a.O. Seite 126.
[8] Vgl. z.B. Hagemann-White, Carol/ Sozialisation: weiblich - männlich (Alltag und Biographie von Mädchen Bd. I)/ Opladen 1984 und Gildermeister, Regine/ Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit, in: Ostner, Illona; Lichtblau, Klaus, Feministische Vernunftkritik/ 1992 sowie Pinl, Claudia/ Vom kleinen zum grossen Unterschied. "Geschlechterdifferenz" und konservative Wende im Feminismus/ Hamburg 1993.
[9] Rosenthal, R.; Jacobsen, L./ Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler/ Weinheim [3]1976
[10] Ein vom Pygmalion-Effekt verschiedener Mechanismus von Manipulation mittels non-verbaler Kommunikation könnte die Vorbild-Wirkung sein: Verhaltensweisen und Ansichten von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern können wegen der Achtung vor ihnen übernommen werden. Der Respekt ersetzt eine kritische Auseinandersetzung. Wahrscheinlich gibt es darüber hinaus noch verschiedene andere Gruppen von Manipulationsmechanismen, die vor allem über analoge Kommunikation wirken.

Karl Rahner verwendet das Wort "Manipulation" wie einige andere recht offen im Sinne jeglicher Einwirkung auf den Freiheitsraum eines anderen Menschen "im voraus zu dessen Zustimmung".[1] Hier wurde demgegenüber das Bedeutungsfeld eingeschränkt. Im Anschluss an viele Untersuchungen wird hier nur gezielte, vermeidbare Beeinflussung von Personen mit einem bestimmten Zweck ausserhalb von ihnen Manipulation genannt. Es scheint, dass Manipulation, auch wenn diese eingeschränkte Begriffsbestimmung verwendet wird, in der Erwachsenenbildung nicht selten ist. Eher ist sie alltäglich.
Gegen Manipulation, wie sie hier verstanden wird und darin eingeschlossen gegen Indoktrination wendet sich diese Arbeit. Sie kann sich dabei auf (1.) historisch-pragmatische, (2.) loyalitätsorientierte, (3.) philosophisch-ethische und (4.) theologische ethische Argumente stützen.

(1.) Was als gutes Denken und Handeln gilt, sogar was utilitaristisch gut ist, ändert sich in unserer Zeitepoche sehr schnell. Modernität - und damit grosse Teile unserer gegenwärtigen "Kultur" - definiert sich geradezu über den Wandel.[2] Konkrete Qualitäten, die wir jetzt mit den besten Absichten (manipulativ) anerziehen, können in wenigen Jahrzehnten bereits überholt, für die Einzelperson hinderlich oder für die Gesellschaft schädlich sein.[3]
Je mehr traditionelle Systeme in den Hintergrund treten, desto weniger Orientierung wird überhaupt angeboten. Zunehmend hat eigene Entscheidung an die Stelle vorgegebener Normen zu treten. Indoktrination als eine Fixierung des Denkens hindert Individuen längerfristig daran, diese Forderung unserer Gesellschaftsform an sie zu erfüllen. Das Gegenteil von Indoktrination, Förderung von Selbständigkeit in Urteil und Handlung, ist das pädagogische Ziel, das in der (Post-) Moderne vertretbar ist. "Die Komplexierung der Gesellschaft und die Differenzierung der Rollen haben den Punkt gesetzt, an dem das Individuum erscheinen muss."[4]
(2.) Wer sich loyal zur Idee der Demokratie stellen will, darf nicht indoktrinieren. In Deutschland wurde daher das "sogenannte Indoktrinationsverbot ausgesprochen (...); so wurde jeder Versuch einer Indoktrination als die Rechte des Schülers auf Mündigkeit und Mitbestimmung gefährdend verurteilt und Indoktrination als didaktisches Problem betrachtet."[5]
"Die freiheitlich-demokratische Grundordnung, auf die jeder im öffentlichen Dienst stehende Lehrer verpflichtet und für deren Sicherung er sich einzusetzen gehalten ist, lässt sich nur dadurch bewahren, dass ihr Aufbau als emanzipatorische Praxis nachhaltig betrieben wird."[6]
(3.) Indoktrination behandelt die zu Indoktrinierenden als Mittel.[7] Zu einem Zweck, der ausserhalb von ihnen liegt, sollen sie zu einer bestimmten Art zu denken gebracht werden. Dies verträgt sich nicht mit Immanuel Kants kategorischem Imperativ: "Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden andern jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloss als Mittel brauchst."[8]
(4.) In der theologischen Ethik sind Freiheit und Befreiung zentrale Begriffe, bei traditionellen Vertretern[9] wie bei feministischen Autorinnen[10], hierzulande wie im Bereich der Befreiungstheologie, die dieses Programm im Namen trägt. Einerseits wird vom einzelnen Menschen gefordert, dass er seine Freiheit wahrnehme und mit der Vorstellung von einem Gericht nach dem Tod über jede einzelne Person wird die unteilbare Verantwortung für das eigene Leben sehr massiv dargestellt. "Die eigene Lebensführung ist unvertretbar."[11] Andererseits wird von der Umgebung des einzelnen Menschen gefordert, dass sie seine Eigenverantwortung respektiert: "Deswegen ist es folgerichtig, wenn sich die ethische Theorie inhaltlich als Kritik einer solchen Gestaltung der politischen, gesellschaftlichen und moralischen Lebensführungspraxis ausspricht, die dieser Individualität der Freiheit nicht Rechnung trägt."[12] Der Individualität der Freiheit Rechnung tragen, sie respektieren, heisst u.a. auf Manipulation verzichten. Trutz Rendtorff klagt im soeben zitierten Satz individuelle und gesellschaftliche Missachtungen der "Individualität der Freiheit" und damit persönlich und strukturell verursachte Manipulationen an.

---

[1] Siehe oben Seite 3.
[2] Kaufmann, Franz Xaver/ Religion und Modernität/ Tübingen 1989, Seite 35.
[3] Vgl. Kant, Immanuel/ Über Pädagogik. Werke in 6. Bde. in: Weischedel, W. Werke in sechs Bänden. Bd. VI/ Darmstadt 1966, Seite 704.
[4] Luhmann, Niklaus/ Die gesellschaftliche Differenzierung und das Individuum, in: H.-U. Otto u.a. (Hrsg.), Soziale Dienste im Wandel. Helfen im Sozialstaat, Neuwied 1987, S. 126.
[5] Sirds, Annette/ Artikel "Indoktrination", in: Lenzen, Dieter (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe Bd. 1/ Reinbek b. Hamburg 1989, Seite 723.
[6] Gamm, Hans-Jochen/ Was heisst Parteilichkeit in pädagogischer Perspektive? In: Westermanns Päd. Beiträge 11/1985/ Braunschweig 1985, Seite 511.
[7] Reboul, Olivier/ Indoktrination, Seite 126-127.
[8] Zitiert nach Hirschberger, Johannes/ Kleine Philosophiegeschichte/ Freiburg i. Br. [21]1989, Seite 151.
[9] Vgl. z.B. Trutz, Rendtorff/ Ethik: Grundelemente, Methodologie und Konkretionen einer ethischen Theologie, Bd. I/ Stuttgart 1980, z.B. Seite 35-36.
[10] Vgl. z.B. Moltmann-Wendel, Elisabeth/ Frauenbefreiung. Biblische und theologische Argumente/ München [3]1982.
[11] Trutz, Rendtorff/ Ethik: Grundelemente, Methodologie und Konktretionen einer ethischen Theologie, Bd. I/ Stuttgart 1980, z.B. Seite 35.
[12] a.a. O. Seite 36.

Alle diese vier Begründungen sind bestreitbar. Sie sind abgelehnt, wenn eine Fremdbestimmung bestimmter Personen zu bestimmten Tätigkeiten und Verhaltensweisen für richtig gehalten wird zur Strukturierung der Gesellschaft, geschehe diese Strukturierung aufgrund der Geburt (traditionale Gesellschaften), aufgrund der Rasse (z.B. sklavenhaltende Gesellschaften), aufgrund des Geschlechtes oder wie auch immer. Obigen vier Begründungen wird ebenso widersprochen, wenn angenommen wird, dass es eine Manipulation zum Guten, entsprechend den "Interessen und Fähigkeiten"[1] des Individuums gibt und dass eine solche ihm förderlich sei.

Die Stellungnahme dieser Arbeit gegen Manipulation ist eine Doktrin.

Insofern dies hier ausdrücklich gesagt wird und so eine Erlaubnis " 'Nein' zu sagen"[2], anders zu denken, gegeben wird, ist diese Doktrin keine Ideologie und wird (hoffentlich) nicht indoktriniert. Für Leserinnen und Leser, die sie nicht teilen, also gezielte, vermeidbare Beeinflussung von Personen zu einem fremden Zweck in Erwachsenenbildungsveranstaltungen teilweise oder überhaupt für sinnvoll halten, können die folgenden Abschnitte als Darstellung der Möglichkeit nicht-manipulativer Erwachsenenbildung interessant sein.

Mündigkeit als Ziel: eine Ideologie?

Manipulation und Indoktrination werden hier abgelehnt. Auch Neutralität - wenn es sie denn gäbe - wurden oben als manipulativ bezeichnet. Was für Möglichkeiten der Gestaltung von Bildungsveranstaltungen bleiben noch?
Sehr viele; namentlich jedes faire Darlegen und nicht-manipulative (was nicht heisst: nicht-engagierte) Darlegen von Doktrinen und Informationen, für die sich die Teilnehmenden interessieren. Zur Fairness gehört, dass die Teilnehmenden die Möglichkeit erhalten, mit ebensoviel Gewicht zum Thema Stellung zu nehmen. Fairness schliesst weiter verschiedenes ein, was später noch genannt werden wird.
Ein Spezialfall einer Doktrin ist die oben soeben begründete Position, dass nicht manipuliert werden soll. Zu ihren Axiomen gehört, dass die menschliche Person frei ist und frei sein soll: Der Mensch (1.) hat die innere und auch äussere Möglichkeit zur Freiheit - mehr oder minder - und (2.) soll diese nützen und entwickeln.[3] Wird diese Doktrin radikal weitergedacht, ergibt sich daraus als pädagogische Maxime die Achtung und Förderung der Freiheit der zu Bildenden. Die Tätigkeit der Lehrenden kann als "Aufforderung zur Selbsttätigkeit"[4] an die Lernenden begriffen werden.
Ist eine solche Aufforderung ein Paradoxon wie der Imperativ: "Sei spontan!"? Dieser innere Widerspruch und zugleich die Gefahr einer Indoktrination der Doktrin der Selbstbestimmung kann vermieden werden, indem *die Antwort* auf die "Aufforderung zur Selbsttätigkeit", zum selbständigen Denken *der aufgeforderten Person überlassen wird*, ohne sie manipulieren zu wollen. Es besteht dann für die angesprochene Person die "Freiheit, 'Nein' zu sagen"[5].
Kritisch kann dagegen eingewendet werden, dass dieser Doktrin, ist sie ausgesprochen, gar nicht ausgewichen werden kann: Wer sich weigert, der Aufforderung, aus der "selbstverschuldeten Unmündigkeit"[6] herauszutreten, Folge zu leisten, hat mit seiner Weigerung schon Selbsttätigkeit und Mündigkeit bewiesen. Dies ist aber keine Manipulation, sondern eine Exemplifizierung der Tatsache, dass der Mensch Freiheit hat, selbst wenn er versucht, von ihr keinen Gebrauch zu machen. Dieser Effekt ist ein Argument dafür, dass diese Doktrin wahr sei.
Häufiger als die bewusste Verweigerung von Selbstbestimmung dürfte Unfähigkeit zur Selbstbestimmung in bestimmten Bereichen oder insgesamt vorkommen. Die pädagogische Aufgabe besteht dann darin, unter Achtung der Person zur Überwindung dieser Unfähigkeit zu "helfen"[7]. Auf solche Hilfe sind alle Menschen jeden Alters da und dort angewiesen. "Bis zum Tod hin kann es Situationen geben, in denen wir der pädagogischen Praxis, im Sinne einer Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit, bedürfen."[8]

Die Doktrin dass der Mensch frei sei und dass er diese Freiheit nutzen solle, kann ohne zu indoktrinieren verfolgt werden. Aus ihr kann sich eine sinnvolle pädagogische Praxis, auch in der Erwachsenenbildung, ergeben.

Aber auch diese Doktrin (sie ist recht genau die "Doktrin der Aufklärung"[9]) ist vor Missbrauch nicht gefeit. Zwei Beispiele:
1. Gerade in ausgebauten Bildungssystemen kann durchaus aufklärerisch orientierte Bildung, statt der Freiheit zu dienen, zum Selbstzweck, zu einer Ideologie werden. Beeindruckende Denkleistungen lenken davon ab, dass das Denken eine menschliche

---

[1] Michel, Christian; Novak, Felix/ Kleines Psychologisches Wörterbuch/ Freiburg i.Br. 1990, Seite 232. Ein ähnliche Ansicht vertritt auch Gerhard Schmidtchen (Gibt es eine Sozialwissenschaft ohne Manipulation?/ Zürich 1973).
[2] Geissner, Hellmut/ Der Hörer Predigt mit. Über Sinnkonstitution in Prozessen rhetorischer Kommunikation, in: Buschbeck, Bernhard; Lemke, Friedrich (Hrsg.), Leben lernen im Horizont des Glaubens/ Landau 1986, Seite 173
[3] Reboul, Olivier/ Indoktrination, Seite 244
[4] Benner, Dietrich/ Allgemeine Pädagogik./ Weinheim 1987, Seite 63-73
[5] Geissner, Hellmut/ Der Hörer Predigt mit, in: Leben lernen im Horizont des Glaubens/ Landau 1986, Seite 174
[6] Kant, Immanuel, zitiert nach Rolf, Arnold/ Erwachsenenbildung/ Hohengehren [2]1991, Seite 8
[7] Benner, Dietrich/ Allgemeine Pädagogik./ Weinheim 1987, Seite 61.[8] a.a.O. Seite 73.
[9] Vgl. Schwenk, Bernhard/ Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination/ Frankfurt a.M. 1974, Seite 13-15.

Möglichkeit und funktional zum Handeln ist[1]. An die Stelle eines Wechsels von Handlung, Erfahrung und Reflexion unter Zugewinn von Handlungs- und Denkfreiheit tritt dann eine "Non-Stop-Pädagogik"[2], in der Lehrende wie Lernende gefangen sein können. In der Theorie wird Bildung weiterhin als Horizonterweiterung verstanden, praktisch ist sie längst eine fixe Idee geworden und ausserdem oft eine elitäre. So befreit sie nicht mehr, sondern hat schon gefangen genommen.

2. Die Doktrin der Aufklärung kann statt offen vertreten auch indoktriniert werden. Bernhard Schwenk[3] fügt dafür ein Beispiel aus dem 18. Jahrhundert an. Darin werden Lehrer dazu aufgefordert, bestimmte Ideale der Aufklärung mittels bewusster Assoziationsbildungen geradezu zu konditionieren. Bernhard Schwenk bemerkt für jene Zeit allgemein:

> "Wohl soll der gesamte im Unterricht zu vermittelnde Traditionsbestand zugleich mit der Rezeption der Kritik unterzogen werden. Die Position jedoch, von der aus das geschehen soll, eben die aufklärerische Position selbst, wird nicht zum Gegenstand kritischer unterrichtstheoretischer Reflexion gemacht. Es wird vielmehr wie selbstverständlich davon ausgegangen, dass der Schüler sich diese Position zu eigen macht."

Überall wo eine Pädagogik der Nicht-Manipulation, der Befreiung und der "Aufforderung zur Selbsttätigkeit" und damit die Doktrin der "liberalen Erziehung"[4] gelebt wird, besteht diese Gefahr. Gerade um die Doktrin der Aufklärung wirklich zu befolgen, ist es notwendig, auch diese selbst in Frage zu stellen und in Frage stellen zu lassen. Denn sie besagt, "dass eine eingetrichterte Wahrheit ipso facto aufhört, eine zu sein."[5]

Manipulationsfreie Gestaltung von Erwachsenenbildung

Am Anfang dieser Arbeit wurde die Behauptung aufgestellt, die Forderung an Erwachsenenbildnerinnen und -bildner, nicht zu manipulieren und trotzdem zu gestalten, sei erfüllbar. Diese These soll jetzt stärker praxisbezogen belegt werden.

Das Verhältnis von Manipulation und Gestaltung

Manipulative Erwachsenenbildung ist gestaltete Erwachsenenbildung. Aber nicht jede gestaltete Erwachsenenbildung ist manipulativ. Manipulation ist eine Teilmenge von Gestaltung:

Schema 5: Manipulation und Gestaltung

Leitungspersonen, die vermeiden wollen, in ihren Bildungsveranstaltungen zu manipulieren, stehen vor zwei Aufgaben: Verminderung der Manipulation und Ausdehnung der manipulationsfreien Gestaltung. Normalerweise werden diese beiden Bewegungen gleichzeitig stattfinden. Hier wird zunächst auf die erste, dann auf die zweite eingegangen.

Verminderung von Manipulation

Es gibt keine sichere Methode, um festzustellen, ob keine Manipulation im Spiel ist. Wer Bildung betreiben will, ohne zu manipulieren, muss zuweilen argwöhnisch gegen sich selber sein. Dabei können *Aufzählungen von Indoktrinationsmethoden und typischen Indoktrinationsinhalten* unterstützen. Einige wurden oben angeführt, ausführlichere Listen und Hinweise finden sich in der Literatur.[6]

---

[1] Vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen/ Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung/ Stuttgart 1960, Seite 20: "Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäss zu handeln."

[2] Geissler, Karlheinz A./ Schlussituationen: die Suche nach dem guten Ende/ Weinheim; Basel 1992, Seite 11

[3] Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination/ Frankfurt a.M. 1974, Seite 16

[4] Reboul, Olivier/ Indoktrination, Seite 244

[5] ebda.

[6] Z. B. Reboul, Olivier/ Indoktrination, Seite 18-31 oder Nezel, Ivo/ Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung/ Bern 1992, Seite 278-288.

Eine Stufe grundsätzlicher wird das Problem angegangen, wenn nach den Voraussetzungen gefragt wird, die Indoktrination in Bildungsveranstaltungen ermöglichen. Eine - wiederum unvollständige - Liste solcher Gegebenheiten, die Manipulation wahrscheinlicher machen, ist im Anhang beigefügt. Jedem dieser *manipulationsförderlichen Umstände* ist eine mögliche Alternative gegenübergestellt: der Identifikation der Leitenden mit der strukturellen Macht eine Identifikation mit den Teilnehmenden, überkompetenten Dozenten lernende Lehrende, oder dem Interesse der Leitenden am Bestätigt-Werden ein Interesse am Andersdenken, an für sie neuen Gedanken. Damit werden bereits Möglichkeiten manipulationsfreier oder -armer Erwachsenenbildung angedeutet.

Noch eine Stufe grundsätzlicher kann Manipulation bekämpft werden, wenn nach Hauptinitiatoren und Ursachen gefragt wird und diese angegangen werden. Oben im Schema 4 wurde eine Übersicht über mögliche Initiatoren von Manipulation gegeben. Wer keine Ideologien weitergeben will, kann versuchen, über die offenen und verdeckten "Absichten" der eigenen Institution und eventuell einfliessender gesellschaftlicher Kräfte Klarheit zu gewinnen. Als Hilfsmittel bietet sich dafür beispielsweise die Auseinandersetzung mit Kritikerinnen und Kritikern des gesellschaftlichen Systems, der eigenen Bildungsinstitution[1] oder der Erwachsenenbildung überhaupt[2] an. Sind einfliessende Ideologien entlarvt, haben die Leitungspersonen zwei Möglichkeiten: Sie können sie begründet bejahen und überzeugt und offen vertreten oder selber ablehnen und gegenüber den Teilnehmenden wie gegenüber den Hauptinitiatoren der Manipulation (bzw. ihren Repräsentantinnen und Repräsentanten) kritisieren. In beiden Fällen ist der Fluss der Indoktrination durch die Erwachsenenbildnerinnen und -bildner unterbrochen.

Das Schema 4 stellte auch dar, dass die Unterrichtsmethoden einen wesentlichen Beitrag zur Manipulation leisten. Soll dieser vermieden werden, müssen diese Formen in Bildungsveranstaltungen je eigens reflektiert werden: Welche Wirkung geht von dieser Form als Form aus?

Auseinandersetzung mit der entsprechenden Fachliteratur kann etwa ergeben, dass das Dozieren die Darstellung von vielen Fakten und Gedankengängen in kurzer Zeit ermöglicht, aber als Form eigenes Denken eher wenig fördert wenn nicht hemmt[3]. Dieser Nachteil kann ausgeglichen werden, indem auch die Teilnehmenden referieren. - Wer die Methode "Feedback" reflektieren möchte, kann in Erfahrung bringen, dass diese Unterrichtsform im Rahmen der "Gruppendynamik" entwickelt wurde[4] und u.a. die Beziehungen innerhalb der Gruppe stärkt. Daher ist diese Form am Ende einer Bildungsveranstaltung denkbar schlecht plaziert.[5]

Wenn die Wirkungen der didaktischen Formen (vorläufig) geklärt sind, können sie bewusst nach Vor- und Nachteilen ausgewählt werden. Ungewollte Nebenwirkungen können durch Abänderungen der Formen oder mit folgenden oder vorangehenden anderen Formen korrigiert werden.[6]

Der dritte und letzte im Schema 4 dargestellte Bereich von Manipulationsursachen ist die eigene Person. Problematisch sind auch hier weniger die offenen Absichten, sondern verdeckte Überzeugungen und Bedürfnisse. Für ihre Klärung wird jede Person ihren eigenen Stil haben. Es bestehen aber auch ausgearbeitete Methoden, die diesen Prozess unterstützen können.[7]

Als mögliche Manipulationskanäle zu überdenken ist auch die Art der Beziehung zwischen Leitenden und Teilnehmenden[8] sowie die Stoffauswahl und ihre Hintergründe.

Erwachsenenbildnerinnen und -bildner, die Manipulation vermeiden wollen, können für ihren Lernprozess nicht zuletzt Hilfe von den Teilnehmenden erhalten. Je weniger Druck von den Leitungspersonen ausgeht, je mehr werden Teilnehmende

---

[1] Vgl. z.B. Hans-Jochen Gamm, Professor für allg. Pädagogik im Anschluss an Friedrich Engels: "Der ideelle Gesamtkapitalist veranlasst den ideellen Gesamterziehter, dafür zu sorgen, dass die Nachwachsenden Herstellung, Verteilung und Verbrauch der Waren nach den Regeln der Kapitalformation verinnerlichen und ihr Bedürfnis sich darauf richtet, die den Anpassungswilligen und zugleich Tüchtigen verheissenen Gratifikationen zu erreichen." (Was heisst Parteilichkeit in pädagogischer Perspektive? In: Westermanns Päd. Beiträge 11/1985/ Braunschweig 1985, Seite 510)

[2] Markert, W./ Erwachsenenbildung als Ideologie/ München 1973

[3] Reinhard Tausch (Merkmalsbeziehungen und psychologische Vorgänge in der Sprachkommunikation des Unterrichts, in: Gerner, Berthold [Hrsg.], Erziehungsstile und Lehrerverhalten in der neueren deutschen Forschung/ Darmstadt 1976, Seite 161) beschreibt dies hinsichtlich des Schulunterrichtes. Sehr deutlich auch Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie/ Erziehungspsychologie/ Göttingen [8]1977, Seite 344 und 346-347.

[4] Hofstätter, P. R./ Artikel "Gruppendynamik", in: Sarges, W.; Fricke, R. (Hrsg.), Psychologie für die Erwachsenenbildung-Weiterbildung/ Göttingen 1986, Seite 242. Vgl. auch Geissler, Karlheinz A.; Ebner, Hermann G./ Interaktionsstrukturen in der Erwachsenenbildung, in: Schmitz, Enno; Tietgens, Hans (Hrsg.), Erwachsenenbildung/ Stuttgart 1984, Seite 166-167: „Aus dem gruppendynamischen Konzept entliehene Methoden und Verfahren werden so sehr schnell zu Lehrtricks (...) um beispielsweise (...) die Lernenden zu remotivieren".

[5] Geissler, Karlheinz A./ Schlussituationen: die Suche nach dem guten Ende/ Weinheim; Basel 1992, Seite 76-80.

[6] Eine Art "Handbuch der Methodenkritik", das nicht nur die Effizienz didaktischer Formen zur Fakten und Gedankenvermittlung sowie zur Ruhigstellung der Lernenden behandelt, sondern jeweils die "heimlichen Lehrziele" mitbespricht, wäre dazu sehr hilfreich.

[7] Die sogenannte "Values Clearifikation" (vgl. Oser, Fritz; Althof, Wolfgang/ Moralische Selbstbestimmung/ Stuttgart 1992, Seite 475-516) ist recht pragmatisch ausgerichtet und bietet unter anderem Fragebogen, die der Klärung der eigenen unbewussten Werte sowie der selbstbestimmten Wahl (ausdrücklich gegen "Indoktrination" [a.a.O. Seite 477]) von Werten dienen sollen. Die "Logotherapie und Existenzanalyse" Viktor Frankls (München 1987) und seiner Schule legt das Gewicht stärker auf die Heilung von Pathologien, die dem Prozess einer selbständigen Sinnfindung im Weg stehen.

[8] Dafür bestehen verschiedene selbstkritisch sehr einfach anwendbare Kriterien, wie z.B. Reversibilität/Irreversibilität des Sprachverhaltens (Anne-Marie Tausch und Reinhard Tausch). Verschiedene Hinweise liefert auch das Kapitel "Dirigierung-Lenkung" in: dies./ Erziehungspsychologie/ Göttingen [8]1977, Seite 337-373.

allfällige Manipulationsversuche offen kritisieren. Aber auch ihre Missstimmungen, Widerstände und "Faulheit" sind oft als Reaktion auf Vereinnahmungen zu verstehen.[1]
Sind manipulative Wirkungen aufgedeckt und können sie dennoch aus bestimmten (institutionellen, persönlichen . . .) Gründen nicht verhindert werden, so besteht zumeist die Möglichkeit, diese manipulativen Wirkungen anzusprechen. Sie werden damit wesentlich geschwächt und die Teilnehmenden gewinnen an Übung im Umgang mit Manipulation.

Skizze manipulationsfreier Erwachsenenbildung

Es bestehen verschiedene mögliche Ansätze manipulationskritisch ausgerichteter Erwachsenenbildung. Ivan Illich[2], Paolo Freire[3] oder Ernst Lange[4] haben je eigene, wenn auch verwandte Vorgehensweisen praktiziert und beschrieben.
Ich möchte hier einige Umrisse eines Ansatzes, die sich mir aus der Beschäftigung mit Manipulation und Indoktrination ergaben, skizzieren.
Diese Umrisse entwerfen auch eine Doktrin. Sie lehnt sich an aufklärerisches Denken an. Auch dies könnte den Teilnehmenden offengelegt werden.

Zur Haltung der leitenden Personen:

Für sie ist vorgesehen, dass sie zu den Teilnehmenden "überlaufen"[5]. Sie nehmen Distanz zu ihren Repräsentations- und Legitimationsfunktionen für ihre Institution, ihre Doktrin, die herrschende Ideologie usw. und gewinnen *"Parteilichkeit für die" Teilnehmenden*[6]. Ihr Interesse steht im Zentrum, ohne dass die leitenden Personen sich selbst und die eigenen Überzeugungen aufgeben.
Diese versuchen nicht, eigene Interessen, Meinungen und Positionen zu verbergen, sondern leisten engagierte, reflektierte und *offene Überzeugungsarbeit*, weil es ohne Konfrontation und Auseinandersetzung mit verschiedenen Meinungen keine wirkliche Bildung gibt. Helmut Geissner macht in seinem Konzept der "rhetorischen Kommunikation"[7] eine sorgfältige Analyse der Situation, in der jemand eine oder mehrere Personen von etwas überzeugen möchte. Menschen, die solche Situationen fair gestalten wollen, schlägt er vor, unter anderem auf folgende Punkte zu achten:[8]

- "Die Hörenden" sind "genauso wichtig wie die Redenden und das Geredete" (communicatio und nicht ῥητορική).
- Überzeugen ist ein sechsstufiger Prozess: vom Meinen zum Sagen seitens der Überzeugenden, von da zum Hören, dann zum Verstehen und über das Einverstanden-Sein bis zum (Mit-)Handeln seitens der zu Überzeugenden.
- Es ist ohne jede Repression vorgesehen, dass im konkreten Fall dieser Prozess zwischen jeder dieser 6 Stufen unterbrochen werden kann: Nicht mitgehen zu wollen oder nicht mitgehen zu können bleibt den zu Überzeugenden jederzeit erlaubt.

Die Leitungspersonen engagieren sich *gegen Manipulation* in ihrer Bildungsveranstaltung. Sie reflektieren Interessen ihrer Bildungsinstitution sowie übergeordneter gesellschaftlicher Strukturen, die unterschwellig einfliessen könnten. Die Verantwortlichen gehen eigenen manipulativen Tendenzen nach und decken Ideologien, die von Teilnehmenden eingebracht werden, sorgfältig auf.[9]
Eigenständiges Andersdenken und Andershandeln verstehen die Leitenden als Erfolg und nicht als Misserfolg! Sie fördern unangepasstes Denken und Handeln der Teilnehmenden, gerade solches, das sich gegen die Doktrin der Leitenden stellt.[10] Sie zeigen auch *für Gegendoktrinen* Argumente auf und lassen es - soweit irgend zumutbar - nicht zu, dass Teilnehmende Verantwortung für Denken und Handeln an Leitende delegieren.
"Die Aufgabe des Lehrers [liegt] weniger im Auswählen und Präsentieren von Inhalten, sondern im Arrangieren von Ressourcen und Lerngelegenheiten, die dem Erwachsenen helfen, sein Lernen selbst zu gestalten."[11]

---

[1] Einige Hinweise in diese Richtung finden sich bei Giere, Walter/ Selbstbestimmtes Lernen durch Gruppendynamik. Traditionelle und emanzipatorische Bildungsarbeit mit Lehrern, in: Bergmann, Klaus; Frank, Günter (Hrsg.), Bildungsarbeit mit Erwachsenen/ Reinbek b. H. 1977.
[2] "Schulen helfen nicht" (Reinbek b. H. 1972) oder "Entschulung der Gesellschaft" (München 1972)
[3] "Erziehung als Praxis der Freiheit" (Reinbek b. H. ^{2}1980) oder "Pädagogik der Unterdrückten" (Stuttgart ^{3}1973)
[4] "Sprachschule für die Freiheit: Bildung als Problem und Funktion der Kirche" (Gelnhausen und München 1980)
[5] analog zu dem in schulischen Verhältnissen "geforderten Übergang des Pädagogen in das Lager der jungen Generation" (Hans-Joachen Gamm im Anschluss an Hermann Nohl in: Was heisst Parteilichkeit in pädagogischer Perspektive? In: Westermanns Päd. Beiträge 11/1985/ Braunschweig 1985, Seite 511)
[6] analog der "Parteilichkeit für die Nachwachsenden" der "Dilthey-Schule", ebda. Seite 509
[7] in: Praxis Deutsch Nr. 33, 1979/ 1979, Nachdruck 1988
[8] Nach Geissner, Hellmut/ Der Hörer Predigt mit. Über Sinnkonstitution in Prozessen rhetorischer Kommunikation, in: Buschbeck, Bernhard; Lemke, Friedrich (Hrsg.), Leben lernen im Horizont des Glaubens/ Landau 1986, Seite 169-178
[9] Vgl. oben unter dem Titel: "Verminderung von Manipulation".
[10] Reboul, Olivier/ Indoktrination, Seite 129
[11] Reischmann, Jost/ Offenes Lernen von Erwachsenen: Grundlagen und Erprobung im Zeitungskolleg/ Bad Heilbronn 1988, Seite 32.

Für die Leitenden und für die Teilnehmenden wird der Schulunterricht vorläufig das geheime Vorbild einer Bildungsveranstaltung bleiben. Neue Umgangsformen zu finden, ist für alle Beteiligten ein anspruchsvoller Prozess. Darauf soll Rücksicht genommen werden.

Zur Form:

Das Verhältnis zwischen allen Beteiligten soll *partnerschaftlich* sein.[1] Institutionelle Macht ist abzubauen und solange sie besteht von den leitenden Personen nicht in Anspruch zu nehmen. Die verbleibenden funktional bedingten Unterschiede in den Rollen und Positionen zwischen Teilnehmenden und Leitenden werden offengelegt. Sie sind kritisierbar und demokratisch veränderbar.
Ein allfälliger Vorsprung der leitenden Personen bezüglich des Expertenwissens wird ebenfalls funktional in die Gruppe eingebracht. Ihm steht das Erfahrungswissen der Teilnehmenden gegenüber.[2] Expertenwissen kann sich gegenüber Erfahrungswissen nicht überheben, da es letztlich darauf beruht und sich stets daran zu messen hat.
Ebenfalls zum partnerschaftlichen Verhältnis zwischen Leitenden und Teilnehmenden gehört, dass auch von den Teilnehmenden ein angemessener Beitrag zum Lernprozess der Gruppe (Einbringen eigenen Wissens und eigener Erfahrung, Kritik, bestimmte Vorbereitungen, Leitung bestimmter Teile usw.) erwartet wird.
Der Ablauf der Veranstaltung sowie die einzelnen didaktischen Formen werden *transparent* gehalten.[3] Sie werden letztlich ebenfalls von der Gesamtgruppe bestimmt und können auch während der Veranstaltung geändert werden.[4] Die Leitungspersonen legen soweit möglich ihre Ziele und ihren pädagogischen Ansatz offen und setzen beide der Kritik aus.
Didaktische Formen, wie sie verschiedene Methodensammlungen anbieten,[5] werden vielfältig und engagiert, aber *reflektiert* angewendet.[6] Wenn sie dazu dienen sollen, ein Motivationsmanko auszugleichen, ist zunächst der Ursache des Motivationsmankos nachzugehen.[7]

Zum Inhalt:

Die Funktion der vermittelten "Fakten", des gewonnenen "Wissens" für die Teilnehmenden wird geklärt. Sie soll (zumindest auch) in Zugewinn von Denk- und Handlungsfreiheit für die einzelnen bestehen. Der Gewinn an Denk- und Handlungsspielraum ist *die Motivation.*
Der Inhalt besteht nicht nur aus "Fakten" (falls es so etwas rein überhaupt gibt), sondern auch aus offen dargelegten Überzeugungen und Meinungen seitens der Leitenden ebenso wie seitens der Teilnehmenden.
Die Lehr-/Lerngruppe in ihrer Gesamtheit und die zwischenmenschlichen Beziehung werden ernstgenommen. Sie sind nicht nur eine Übungsfeld. Das Funktionieren der Gruppe ist darüber hinaus eine Bedingung effizienten Lernens - vor allem aber sind echte Beziehungen "Überlebensmittel" des Menschen und auch in einer Bildungsveranstaltung so ernst zu nehmen.[8]

Völlige Manipulationsfreiheit im absoluten Sinn dürfte im Alltag nicht erreichbar sein. Wir können Erwachsenenbildung, die diesem Ziel nahekommt, jedoch in zweierlei Hinsicht manipulationsfrei nennen: erstens, indem die Kraft ihrer manipulativen Wirkung schwächer werden kann als die Widerstände und Immunitäten, welche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr durchschnittlich entgegensetzen können; zweitens, indem die emanzipierende die manipulative Wirkung einer Veranstaltung übersteigt. Erwachsenenbildung, die Andersdenken und -handeln, Mündigkeit und Selbsttätigkeit fördert, kann das Dilemma des Titels dieser Arbeit ganz überwinden: Entsprechende Gestaltung macht Erwachsenenbildung zur Kraft gegen Manipulation.

---

[1] Arnold/ Erwachsenenbildung/ Hohengehren [2]1991, Seite 84-85
[2] Vgl. Meueler, Erhard./ Erwachsene lernen/ Stuttgart 1982, Seite 69-100.
[3] Vgl. Czycholl, Reinhard/ Kurstransparenz, in: Müller, Kurt R. (Hrsg.), Kurs- und Seminargestaltung/ Weinheim 1991, Seite 136-146.
[4] Vgl. Müller, Kurt R./ Entscheidungssituationen, in: Müller, Kurt R. (Hrsg.), Kurs- und Seminargestaltung/ Weinheim 1991, S. 56-80.
[5] Ausgewählte Literaturvorschläge bei Meueler, Erhard./ Erwachsene lernen/ Stuttgart 1982, Seite 164.
[6] Vgl. oben Seite 18.
[7] Vgl. Lange, Ernst/ Die Kultur des Schweigens, in: Freire, Paulo, Pädagogik der Unterdrückten/ Stuttgart [3]1973, Seite 9-13 und Siebert, Horst/ Motivationen, in: Müller, Kurt R. (Hrsg.), Kurs- und Seminargestaltung/ Weinheim 1991, S. 176-188.
[8] Dies scheint mir beim Konzept der "themenzentrierten Interaktion" etwas zu kurz zu kommen. Ansonsten bietet ebendieses Konzept eine ausgearbeitete Theorie und konkrete Handlungsanweisungen um wie soeben vorgeschlagen die Gruppe ernst zu nehmen. Vgl. dazu Ruth C. Cohn (Begründerin der TZI): "Von der Psychonalyse zur themenzentrierten Interaktion" (Stuttgart 1975). Weitere Literaturangaben finden sich bei Hofstätter, P. R./ Artikel "Gruppendynamik", in: Sarges, W.; Fricke, R. (Hrsg.), Psychologie für die Erwachsenenbildung-Weiterbildung/ Göttingen 1986, Seite 242-243.

Anhang 1: Manipulationshemmende und -fördernde Einstellungen und Gegebenheiten

Indoktrination ist unwahrscheinlicher, wenn die leitenden Personen		Indoktrination ist wahrscheinlicher, wenn die leitenden Personen
Manipulation vermeiden wollen.	• • • • •	konformisierend oder subversiv wirken wollen.
gesellschaftlichen Einflussgrössen, welche die Bildungsveranstaltung beeinflussen, nachfragen und ihr Verhältnis ihnen gegenüber klären.	• • • • •	meinen, Ziele und Methoden mit wenig fremder Beeinflussung festgelegt zu haben.
ihre Position und Funktion innerhalb der Bildungsinstitution reflektieren und den Teilnehmenden offenlegen.[1]	• • • • •	über die Interessen der Bildungsinstitution wenig nachgedacht haben.
auf keine (wenig) strukturelle Macht zurückgreifen können / zu dieser Distanz halten.	• • • • •	mit (viel) struktureller Macht versehen sind / sich mit dieser identifizieren.
von Erfolg und Bestätigung in ihrer Bildungsarbeit nur teilweise abhängig sind.	• • • • •	sich selber wesentlich über ihre Bildungstätigkeit definieren.
eigene Fehler kennen und daran arbeiten.	• • • • •	sich für weitgehend integer halten.
die Grenze ihres Vorwissens markieren.	• • • • •	als Person Kompetenz markieren.
Ziele und Vorgehensweisen offenlegen und für Kritik Änderungsvorschläge offenhalten.	• • • • •	viel fixe Vorgaben und wenig Transparenz einbringen.
Andersdenken von Teilnehmenden herausarbeiten können und sich daran freuen.	• • • • •	Abweichungen nivellieren und vor allem Bestätigung gerne einheimsen.
sich im Verlauf verändern und lernen.	• • • • •	selber keine Lernprozesse durchlaufen.
den Veranstaltungsverlauf als Ergebnis verstehen.[2]	• • • • •	Das zu Lernende schon am Anfang wissen.
zu den Teilnehmern eine Beziehung haben, deren Asymmetrien wechseln.	• • • • •	gegenüber den Teilnehmenden übergeordnet bleiben, unabhängig von Thema und Lernform.
sich auf der Seite der Teilnehmenden sehen.	• • • • •	sich auf der Seite der Sache oder der Institution wähnen.
zeitlich und kräftemässig nicht völlig ausgelastet sind.[3]	• • • • •	zeitlich und kräftemässig an oder jenseits ihrer Grenze sind.

[1] Dazu gehört Transparenz im Bereich materieller Kosten und Gewinne der Beteiligten für die bzw. an der Veranstaltung.
[2] Schwenk, Bernhard/ Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination, Frankfurt a.M. 1974, Seite 20
[3] Schwenk, Bernhard/ Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination, Frankfurt a.M. 1974, Seite 20 mit weiteren Literaturangaben

Anhang 2: Literaturverzeichnis

Ausbildungsgänge für Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung/ Schweiz. Vereinigung für Erwachsenenbildung/ SVEB, Zürich und Neuchâtel 1989

Barthes, Roland/ Mythen des Alltags/ 1964

Benner, Dietrich/ Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns/ Juventa, Weinheim 1987

Bergmann, Klaus; Frank, Günter (Hrsg.)/ Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Handbuch für selbstbestimmtes Lernen/ Rowohlt, Reinbek b. H.

Blankertz, Herwig/ Theorien und Modelle der Didaktik (Grundfragen der Erziehungswissenschaft Band 6)/ Juventa, Weinheim ^{12}1986

Brezinka, Wolfgang/ Die Pädagogik der neuen Linken. Analyse und Kritik/ Ernst Reinhardt, München; Basel 1981

Brophy, J.E., Good, T.L./ Die Lehrer-Schüler-Interaktion/ Urban&Schwarzenberg, München 1976

Bulletin. Schweiz. Vereinigung für Erwachsenenbildung/ Schweiz. Vereinigung für Erwachsenenbildung/ Postfach, 8057 Zürich, Zürich, 5 Mal jährlich

Claro, Raúl/ Das Problem der institutionellen Kontrolle, in: Kurs- und Seminargestaltung, Seite 110-119/ Beltz, Weinheim 1991

Cohn, Ruth/ Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion/ Stuttgart 1975

Czycholl, Reinhard/ Kurstransparenz, in: Müller, Kurt R. (Hrsg.), Kurs- und Seminargestaltung/ Beltz, Weinheim 1991

Danner, Helmut/ Verantwortung und Pädagogik. Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik/ Forum Academicum in der Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Hanstein, ^{2}1985

Dominicé, Pierre; Finger, Matthias/ Erwachsenenbildung in der Schweiz/ Pro Helvetia, Zürich 1991

Eberle, Gerhard/ Meyers kleines Lexikon der Pädagogik/ Stuttgart 1988

Elashoff, J.D.; Snow, R.E./ Pygmalion auf dem Prüfstand/ München 1972

Erwachsenenbildung (Lenzen, Dieter [Hrsg.], Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bd., Bd. 11)/ Schmitz, Enno; Tietgens, Hans (Hrsg.)/ Klett-Cotta, Stuttgart 1984

Erwachsenenbildung im Kanton Zürich. Verzeichnis der Institutionen und Organisationen der allgemeinen Erwachsenenbildung/ Erziehungsdirektion des Kantons Zürich/ KDMZ, Zürich ^{2}1991

Erziehung oder Manipulation/ Hietger, M. (Hrsg.)/ München 1969

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich/ Erwachsenenbildung im Kanton Zürich. Verzeichnis der Institutionen und Organisationen der allgemeinen Erwachsenenbildung/ KDMZ, Zürich ^{2}1991

Erziehungsstile und Lehrerverhalten in der neueren deutschen Forschung/ Gerner, Berthold (Hrsg.)/ Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1976

Fend, Helmut/ Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation/ Weinheim; Basel 1974

Fend, Helmut/ Sozialisationseffekte der Schule/ Beltz, Weinheim; Basel 1976

Fend. H. u.a./ "... was wir in unserer Untersuchung mit dem etwas komplizierten Titel «Sozialisationseffekte unterschiedlicher Schulformen» herausgefunden haben" - Ein Bericht für Schüler. In: betrifft erziehung Nr. 8 (1975)

Frankl, Viktor E./ Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus fünf Jahrzehnten/ Piper, München 1987

Frankl, Viktor E./ Der Wille zum Sinn. Ausgewählte Vorträge über Logotherapie/ Hans Huber, Bern 1972

Freire, Paulo/ Pädagogik der Unterdrückten/ Kreuz, Stuttgart ^{3}1973

Freire, Paulo/ Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten/ Rowohlt, Reinbek b. H. ^{2}1980

Fromm, Martin/ Artikel "Lehrplan, heimlicher", in: Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2, S. 977-982/ Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1989

Gamm, Hans-Jochen/ Was heisst Parteilichkeit in pädagogischer Perspektive? In: *Westermanns Päd. Beiträge 11/1985*/ Georg Westermann, Braunschweig 1985

Geissler, Karlheinz A./ Schlussituationen: die Suche nach dem guten Ende/ Beltz, Weinheim; Basel 1992

Geissler, Karlheinz A.; Ebner, Hermann G./ Interaktionsstrukturen in der Erwachsenenbildung, in: Schmitz, Enno; Tietgens, Hans (Hrsg.), Erwachsenenbildung/ Klett-Cotta, Stuttgart 1984

Geissner, Hellmut/ Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation./ Königstein 1981

Geissner, Hellmut/ Der Hörer Predigt mit. Über Sinnkonstitution in Prozessen rhetorischer Kommunikation, in: Buschbeck, Bernhard; Lemke, Friedrich (Hrsg.), Leben lernen im Horizont des Glaubens/ Selbstverlag des Seminars Evangelische Theologie, Landau 1986

Geissner, Hellmut/ Rhetorische Kommunikation in: Praxis Deutsch Nr. 33, 1979/ Nachdruck 1988

Geissner, Hellmut/ Für Leerer/innen der Trickkiste. Über unredliche Argumente, in: Leupoltd Eynar; Yvonne Petter (Hrsg.Innen), Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag./ Gunter Narr Verlag, Tübingen 1990

Geissner, Helmut/ Rhetorik und politische Bildung/ Kronberg 1975

Giere, Walter/ Selbstbestimmtes Lernen durch Gruppendynamik. Traditionelle und emanzipatorische Bildungsarbeit mit Lehrern, in: Bergmann, Klaus; Frank, Günter (Hrsg.), Bildungsarbeit mit Erwachsenen/ Rowohlt , Reinbek b. H. 1977

Gildermeister, Regine/ Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit, in: Ostner/ Lichtblau: Feministische Vernunftkritik/ Campus, 1992

Hagemann-White, Carol/ Sozialisation: weiblich - männlich (Alltag und Biographie von Mädchen Bd. I)/ Leske und Budrich, Opladen 1984

Handwörterbuch der Psychologie/ Asager, Roland; Wenninger, Gerd (Hrsg.)/ Psychologie Verlags Union, München 1988

Heger, Hans-Joachim/ Artikel "Erwachsenenbildung" in: Lenzen, Dieter (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe Bd. 1/ Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1989

Hirschberger, Johannes/ Kleine Philosophiegeschichte/ Herder, Freiburg i. Br. ^{21}1989

Hofstätter, P. R./ Artikel "Gruppendynamik", in: Sarges, W.; Fricke, R. (Hrsg.), Psychologie für die Erwachsenenbildung-Weiterbildung/ Verlag für Psychologie, Göttingen; Toronto; Zürich 1986

Holzapfel, Günther/ Gesellschaftliche Bedingungen der WB, in: Wörterbuch der Weiterbildung, Seite 158-162/ München 1980
Illich, Ivan/ Entschulung der Gesellschaft (Übersetzung von "Deschooling Society", 1970)/ Kösel, München 1972
Illich, Ivan/ Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft (Übersetzung von "Celebration of Awareness", 1970)/ Rowohlt, Reinbek b. H. 1972
Jegge, Jürg/ Dummheit ist Lernbar. Erfahrungen mit «Schulversagern»/ Zytglogge, Bern 1976
Kant, Immanuel/ Über Pädagogik. Werke in 6. Bde. in: Weischedel, W. Werke in sechs Bänden. Bd. VI/ Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1966
Kaufmann, Franz Xaver/ Religion und Modernität/ Tübingen 1989
Klein, Renate/ Artikel "Manipulation", in: Asager, Roland (Hrsg.) Handwörterbuch der Psychologie, Seite 414-415/ München 1988
Kupp, Anita/ Planen - Managen - Trainieren: 20 Bausteine erfolgreicher Erwachsenenbildung/ Fachhochschulschriften Sandmann, München ^{2}1992
Kurs- und Seminargestaltung: ein Handbuch für Mitarbeiter/-innen im Bereich von Training und Kursleitung/ Müller, Kurt R. (Hrsg.)/ Beltz, Weinheim 1991
Lange, Ernst/ Sprachschule für die Freiheit: Bildung als Problem und Funktion der Kirche./ Burckhardthaus und Kaiser, Gelnhausen und München 1980
Lay, Rupert/ Manipulation durch die Sprache: Rhetorik, Dialektik und Forensik in Industrie, Politik .../ Ullstein, Frankfurt a.M. 1991
Leben lernen im Horizont des Glaubens (Landauer Schriften zur Theologie und Religionspädagogik Band 1)/ Buschbeck, Bernhard; Lemke, Friedrich (Hrsg.)/ Selbstverlag des Seminars Evangelische Theologie, Im Fort 7, 6740 Landau/Pfalz, Landau 1986
Lehner, Martin; Ziep, Klaus-Dieter/ Phantastische Lernwelt: vom »Wissensvermittler« zum »Lernhelfer«; Anregungen für die Seminar-Praxis; eine Ideensammlung für Dozenten, Trainer und Lehrer in der Weiterbildung/ Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1992
Lenz, W./ Lehrbuch der Erwachsenenbildung/ Stuttgart 1987
Lersch, Ph./ Zur Psychologie der Indoktrination. Sitzungsberichte der Bayrischen Akademie der Wissenschaft Heft 3/ München 1968
Ludwig, Peter H./ Sich selbst erfüllende Prophezeiungen im Alltagsleben/ Verlag für Angewandte Psychologie, Stuttgart 1991
Luhmann, Niklaus/ Die gesellschaftliche Differenzierung und das Individuum, in: H.-U. Otto u.a. (Hrsg.), Soziale Dienste im Wandel. Helfen im Sozialstaat/ Uchtenhand, Neuwied 1987
Markert, Werner/ Erwachsenenbildung als Ideologie/ München 1973
Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien/ Watzlavick, P.; Beavin, J.H.; Jackson, D./ Huber, Bern ^{7}1985
Meueler, Erhard./ Erwachsene lernen. Beschreibung, Erfahrungen, Anstösse/ Klett-Cotta, Stuttgart 1982
Michel, Christian; Novak, Felix/ Kleines Psychologisches Wörterbuch/ Herder, Freiburg i.Br. 1990
Moltmann-Wendel, Elisabeth/ Frauenbefreiung. Biblische und theologische Argumente/ Kaiser-Grünewald, München - Mainz ^{3}1982
Müller, Kurt R./ Entscheidungssituationen, in: Müller, Kurt R. (Hrsg.), Kurs- und Seminargestaltung/ Beltz, Weinheim 1991
Neubauer, W. F./ Artikel "Dozentenverhalten" in: Sarges, W.; Fricke, R. (Hrsg.), Psychologie für die Erwachsenenbildung-Weiterbildung./ Verlag für Psychologie, Göttingen; Toronto; Zürich 1986
Nezel, Ivo/ Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung/ Haupt, Bern 1992
Oser, Fritz; Althof, Wolfgang/ Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung um Wertebereich/ Klett-Cotta, Stuttgart 1992
Pädagogische Grundbegriffe Bd 1 und 2/ Lenzen, Dieter (Hrsg.)/ Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1989
Palardy, J. M./ What teachers believe - what children achieve, in: Elementary School Journal 69, Seite 370-374/ 1969
Pinl, Claudia/ Vom kleinen zum grossen Unterschied. "Geschlechterdifferenz" und konservative Wende im Feminismus/ Konkret Literatur Verlag, Hamburg 1993
Pleines, Jürgen-Eckhardt/ Bildungstheorien/ Herder, Freiburg i. Br. 1978
Plett, Heinrich F. (Hrsg.)/ Rhetorik. Kritische Positionen zum Stand der Forschung/ Wilhelm Fink, München 1977
Psychologie für die Erwachsenenbildung-Weiterbildung/ Sarges, W.; Fricke, R. (Hrsg.)/ Verlag für Psychologie, Göttingen; Toronto; Zürich 1986
Rahner, Karl/ Freiheit und Manipulation in Gesellschaft und Kirche/ Kösel, München 1970
Reboul Olivier/ Indoktrination. Wenn Denken unterdrückt wird/ Walter, Olten 1979 (1977)
Reischmann, Jost/ Offenes Lernen von Erwachsenen: Grundlagen und Erprobung im Zeitungskolleg/ Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1988
Rolf, Arnold/ Erwachsenenbildung: eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven/ Schneider, Hohengehren ^{2}1991
Rosenthal, R.; Jacobsen, L./ Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler/ Beltz, Weinheim ^{3}1976
Rousseau, Jean-Jacques/ Emile oder über die Erziehung/ Paderborn 1958
Schmidtchen, Gerhard/ Gibt es eine Sozialwissenschaft ohne Manipulation?/ Die Arche, Zürich 1973
Schröder, Hartwig/ Grundwortschatz Erziehungswissenschaft/ München 1992
Schweiz. Vereinigung für Erwachsenenbildung (Hrsg.in)/ Ausbildungsgänge für Mitarbeite/innen in der Erwachsenenbildung. Übersicht und Kommentare/ Zürich; Neuchâtel 1990
Schweiz. Vereinigung für Erwachsenenbildung/ Bulletin. Schweiz. Vereinigung für Erwachsenenbildung/ Postfach, 8057 Zürich, Zürich, 5 Mal jährlich
Schwenk, Bernhard/ Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination/ Fischer, Frankfurt a.M. 1974
Siebert, Horst/ Erwachsenenpädagigische Didaktik, in: Schmitz, Enno; Tietgens, Hans (Hrsg.), Erwachsenenbildung/ Klett-Cotta, Stuttgart 1984
Siebert, Horst/ Motivationen, in: Müller, Kurt R. (Hrsg.), Kurs- und Seminargestaltung/ Beltz, Weinheim 1991
Simons-Schneider, Gerda/ Artikel "Antipädagogik", in: Lenzen, Dieter (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe Bd 1/ Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1989
Sirds, Annette/ Artikel "Indoktrination", in: Lenzen, Dieter (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe Bd 1/ Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1989
Sorg, E./ Lieblingsgeschichten. Die "Zürcher Schule" oder Innenansichten eines Psychounternehmens/ Weltwoche-ABC-Verlag, Zürich 1991
Stolz, Fritz/ Grundzüge der Religionswissenschaft/ Vandenhoeck u. Ruprecht, Göttingen 1988

Strunk, G./ Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung/ Bad Heilbronn 1988
Tausch, Anne-Marie und Tausch, Reinhard/ (Psychologische Rundschau 16, 1965) wieder abgedruckt in: Gerner, Berthold (Hrsg.), Erziehungsstile und Lehrerverhalten/ Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1976
Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie/ Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person/ Hogrefe, Göttingen [10]1991
Tausch, Reinhard/ Merkmalsbeziehungen und psychologische Vorgänge in der Sprachkommunikation des Unterrichts (Zeitschrift für experimentelle Psychologie 9, 1962, Seite 474-508), wiederabgedruckt in: Gerner, Berthold (Hrsg.), Erziehungsstile und Lehrerverhalten in der neueren deutschen Forschung/ Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1976
Tewes, Uwe/ Psychologie-Lexikon/ München 1992
Trutz, Rendtorff/ Ethik: Grundelemente, Methodologie und Konkretionen einer ethischen Theologie, Bd. I/ Kohlhammer, Stuttgart 1980
Watzlavick, P.; Beavin, J.H.; Jackson, D./ Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien/ Huber, Bern [7]1985
Watzlawick, Paul; Weakland, John H. (Hrsg.)/ Interaktion/ Hans Huber, Bern 1980
Wilhelm, Hehlmann/ Wörterbuch der Pädagogik/ Stuttgart 1988
Wörterbuch der Psychologie/ Clauss, Günter u.a. (Hrsg.)/ Bibliographisches Institut, Leipzig [3]1981
Wörterbuch der Weiterbildung/ Dahm, G. u.a. (Hrsg.)/ Kösel, München 1980
Zschaber, Thomas/ Manipulation und Indoktrination durch Sprache/ Haupt, Bern 1993