

Michael Geiss

Das Schweigen der Erwachsenen

Über die Bedeutung der Stille und des Verschweigens in der Bildung

Dieser Beitrag untersucht die Bedeutung des Schweigens in Bildungssettings in ihren verschiedenen Dimensionen. Als Momente der Stille, als Verschweigen oder Tabuisieren, als Verweigerung oder Widerstand. Deutlich wird: Das Nicht-Gesagte kann große Wirkung entfalten.

Schweigen in der Erwachsenenbildung

Wie in anderen Settings auch, nimmt das Schweigen in der Erwachsenenbildung ganz unterschiedliche Formen an. Einmal kann dem Schweigen eine didaktische Funktion zukommen: Aus Sicht der Dozentinnen und Dozenten ist es häufig angezeigt zu schweigen, um die Teilnehmenden überhaupt erst einmal zu Wort kommen zu lassen. Erst ihr Schweigen eröffnet den Raum, den es braucht, damit sich alle aktiv in das Kursgeschehen einbringen können. Die Dozierenden verzichten hier auf ihr privilegiertes Rederecht. Es geht ihnen dann nicht darum, möglichst viel Raum einzunehmen, indem sie diesen durch ihre Wortbeiträge besetzen. Vielmehr arrangieren sie das Kursgeschehen so, dass die Adressatinnen und Adressaten überhaupt zu Wort kommen können. Wie sieht es aber umgekehrt aus? Hier sind die Funktionen des Schweigens mitunter schwieriger zu deuten. Das Schweigen der Teilnehmenden kann unterschiedliches ausdrücken: Es kann ein schlichtes Innehalten sein, um nachzudenken. Es lässt sich aber auch als Rat-

losigkeit, Unwissen oder Angst, sich in der Gruppe zu äußern, deuten. In diesem Fall sind die Teilnehmenden nicht in der Lage, den Raum, der ihnen zur Verfügung gestellt wurde, auch zu besetzen. Scham, Unwissen oder das schlechte Gefühl, in der falschen Veranstaltung gelandet zu sein, können hier die Ursache für das Schweigen sein. Was im Einzelnen zutrifft, ist im Alltagsgeschäft der Erwachsenenbildung nicht immer leicht festzustellen.

Das Schweigen der Teilnehmenden kann aber auch ein Akt des Widerstands sein, wenn das Gesprächsangebot der Dozentin oder des Dozenten als eine Zumutung empfunden wird. Dies kann etwa dort der Fall sein, wo eine Veranstaltung nicht freiwillig besucht wird, sondern Teil einer administrativen Maßnahme ist. Das Schweigen ist dann die einzige Möglichkeit, sich dem Kursgeschehen zumindest teilweise zu entziehen, also körperlich präsent zu sein, seine Gedanken und Worte aber nicht mit den anderen zu teilen.

Auch in weniger durch Zwang gekennzeichneten Kursarrangements kann das Schweigen eine Möglichkeit sein, sich zu entziehen, ohne darüber später Rechenschaft ablegen zu müssen. Wenn etwa in der betrieblichen Weiterbildung der Besuch eines Kurses ansteht, den man zwar besuchen muss, bei dem man aber die Teilnahme nicht für sinnvoll hält, kann Schweigen ein Akt des Widerstands sein. Und auch in freiwillig besuchten Veranstaltungen kann ein Schweigen

die Ablehnung der Kursleitung oder des konkreten Angebots bedeuten. Im Schweigen drücken sich also Macht wie Ohnmacht aus. Das *gewährende* Schweigen zeigt die Macht, die mit der Position der Dozierenden verbunden ist, an. Das *hilflose* Schweigen unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern drückt ihre Ohnmacht aus. Ihr *widerständiges* Schweigen wiederum zeigt, welche Machtressourcen ihnen auch in hierarchisch strukturierten agogischen Settings zur Verfügung stehen. Noch deutlicher ließe sich dies am obligatorischen Schulwesen zeigen, dass sich ja gerade in der fehlenden Freiwilligkeit von weiten Teilen der Erwachsenenbildung unterscheidet. Die Lehrperson, die auf eine schweigende Schulklasse trifft, wird in der Regel irgendwann aufgeben und auf die zukünftige Kooperation der Kinder oder Jugendlichen hoffen müssen. Umso mehr gilt dies in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung.

Bildung und Stimme in der Geschichte des Schweigens

Die Bedeutung des Schweigens in Bildungssettings ist aber nicht absolut gegeben, sondern historisch konditioniert. Im Schweigen können sich ja Macht wie Ohnmacht ausdrücken. Das bedeutet aber auch, dass sich mit den gesellschaftlichen Veränderungen in den Machtbeziehungen jeweils auch die Funktionen des Schweigens in der Bildung verändern. Wer das Schweigen deuten möchte, muss um den historischen Ort des Sprechens wissen. Die Forderung, im Rahmen der organisierten Bildung ungehörten Stimmen Raum zu geben, gibt es nicht erst seit »#MeToo« und »Black Lives Matter«. Vielmehr finden sich Überlegungen dazu, wie Schule und Erwachsenen-

10



PD Dr. Michael Geiss ist Leiter des Zentrums »Bildung und digitaler Wandel« an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

bildung dazu beitragen können, dass marginalisierte Gruppen in der Lage sind, ihre Forderungen und Bedürfnisse zu artikulieren, bereits früh in der Geschichte ihres Kampfes um gesellschaftliche und politische Anerkennung.

Gut zeigen lässt sich das etwa an W. E. B. Du Bois, einem amerikanischen Soziologen und Kämpfer für die Rechte der schwarzen Bevölkerung in den USA. Du Bois hatte als Lehrer gearbeitet, in den USA und in Deutschland studiert und war dann der erste Schwarze, der jemals an der Harvard University promoviert wurde.

In einem seiner Hauptwerke, den »Souls of Black Folk«, geht es zentral um die Frage, wie die schwarze Bevölkerung nach der offiziellen Abschaffung der Sklaverei, die aber nicht die Aufhebung der Diskriminierung und Segregation bedeutete, zu einer eigenen Stimme finden könne. In diesem Zusammenhang führt Du Bois die berühmte Formulierung von einem »doppelten Bewusstsein« ein. In einer Gesellschaft, die den Schwarzen kein wirkliches Selbstbewusstsein zugestehe, seien diese gezwungen, sich selbst immer durch die Augen der dominanten weißen Mehrheitsgesellschaft zu betrachten. Zugleich stünden den unterdrückten Schwarzen Erfahrungen zur Verfügung, auf die die privilegierten Teile der Gesellschaft keinen Zugriff hätten.

Du Bois argumentiert nun, dass die Geschichte der Schwarzen als ein Kampf zu deuten sei, dieses doppelte Selbst, ein Nachfahre von Sklaven und zugleich ein Amerikaner zu sein, zu vereinen. Die amerikanische Historikerin Jill Lepore hat in ihrer umfangreichen Geschichte der USA jüngst nachgezeichnet, wie der amerikanische Freiheitskampf und die Verteidigung der Demokratie eng verflochten – und zugleich eigenartig unverbunden – mit der Emanzipation der Sklaven und der Frauen war, die im 18. und 19. Jahrhundert ebenfalls nicht im Besitz der vollen politischen und bürgerlichen Rechte waren.

Das erste Kapitel der »Souls of Black Folk« leitet Du Bois mit einem Gedicht

des englischen Lyrikers Arthur Symons ein, das den Begriff »voice«, also Stimme, gleich dreimal enthält. Das Buch ist dann durchzogen von Überlegungen zum Sprechen und Schweigen, zur Frage, wie die schwarze Bevölkerung in den USA eine Stimme für ihre Anliegen finden kann. Eine zentrale Rolle kommt hierbei der Bildung zu. Du Bois widmet sich ausführlich dem pädagogischen Programm Booker T. Washingtons, der die These vertrat, dass allein eine verwertbare Berufsbildung und ein vorläufiger Verzicht auf die vollen bürgerlichen und politischen Rechte den Schwarzen einen gesellschaftlichen Aufstieg ermöglichen würde. Du Bois erkennt zwar an, dass Washington mit dieser Erzählung und den damit verbundenen umfassenden Reformanstrengungen nicht nur erfolgreich gewesen war, sondern den Schwarzen in den USA damit zugleich eine Stimme gegeben hatte – und bei der weißen Bevölkerung sowohl im industrialisierten Norden als auch im segregierten Süden auf Anklang gestoßen war.

Du Bois kritisierte, dass die Anerkennung, die Washington und seinen Unterstützern für ihr Programm der »industrial education« zuteil geworden war, daraus resultierte, dass es sich so

gut in die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse der Zeit einfügte. Washingtons Agenda sei die der Unterwerfung. Problematisch sei dies, da bei einer reinen Anpassung, ohne dass die gesellschaftlichen Strukturen angetastet würden, Kritik letztlich verstummen müsse und keine neuen Führungsfiguren innerhalb der schwarzen Bevölkerung hervorgebracht würden. Kurz: Es würde sich letztlich trotz einer besseren Ausbildung nichts ändern. Du Bois plädierte deshalb dafür, dass nicht nur in die höhere Bildung der schwarzen Bevölkerung investiert werden müsse, sondern der Kampf zugleich volle politische Mitbestimmung und die bürgerlichen Rechte umfassen solle.

In der Erwachsenenbildung wurde dieser Gedanke dann von dem Philosophen Alain Locke aufgegriffen, der sich vor allem mit der Frage des Verhältnisses von Demokratie und pluraler Gesellschaft und dem Problem universaler Werte auseinandersetzte. Locke wollte die berufliche und die allgemeine Ausrichtung einer auf die Emanzipation der schwarzen Bevölkerung in den USA ausgerichteten Bildungspolitik nicht gegeneinander ausgespielt wissen. Wie vor ihm bereits Du



Spomenik – Partisanen-Denkmal (Kosmaj, Serbien)

Foto: Jan Kempenaers

Bois sah er aber das Problem, dass die höheren allgemeinbildenden Anstalten, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts von jungen schwarzen Menschen besucht werden konnten, finanziell und personell stark vernachlässigt worden waren.

Locke redet, aus heutiger Sicht wahrscheinlich irritierend, weniger einer schnellen Aufhebung der segregierten Bildung das Wort. Vielmehr fordert er zunächst eine deutliche Verbesserung der Situation in den von Schwarzen besuchten Bildungseinrichtungen – in finanzieller, personeller und auch in curricularer Hinsicht. Besser ausgestattete Schulen, Colleges und Erwachsenenbildungseinrichtungen für die schwarze Bevölkerung galten ihm als Möglichkeit, die notwendigen Reformen voranzutreiben und qualifizierte Anführer auszubilden. Einen besonderen Wert legte er darauf, dass erst ein Bewusstsein für die eigene gemeinsame Lage geschaffen werden musste, wofür es eigener und selbstgeführter Einrichtungen bedurfte. Er nannte dies die notwendige »spirituelle Autonomie«, ohne die der gemeinsame Kampf für die vollen gesellschaftlichen und politischen Rechte nicht möglich sei. Aus Lockes Sicht konnte die schwarze Bevölkerung in den USA erst an hinreichend gut ausgestatteten und fortschrittlich geführten weiterführenden Bildungseinrichtungen ihre eigene Stimme finden.

Die Erwachsenenbildung lag Alain Locke besonders am Herzen. Ihren Wert sah er darin, Gruppenbildung und Interessenartikulation der schwarzen Bevölkerung der USA zu befördern. Zugleich warnte er aber davor, es der weißen Bevölkerung gleichzutun und an den Institutionen der Erwachsenenbildung nur dem eigenen Gruppenchauvinismus zu fröhnen. Locke argumentierte radikal historisch. Die Stärkung der schwarzen Bildungseinrichtungen in einer segregierten Gesellschaft war für ihn nur ein Schritt hin zu einer längerfristigen Überwindung der Benachteiligung und Diskriminierung großer Teile der amerikanischen Bevölkerung. Es ging ihm, so wie auch Du Bois, darum, sich nicht mit den gegebenen Strukturen einfach zu arrangieren, sondern diese so zu nutzen, dass eine Aufhebung der sozialen Segregation möglich würde.

Schweigen und pädagogische Forschung

Die Pädagogik neigt dazu, das Schweigen entweder zu idealisieren oder es als Verschweigen zu problematisieren. Eine Schweigepädagogik im engeren Sinne gibt es bei Maria Montessori; in der Bildungsphilosophie gilt das Schweigen mitunter als notwendige Bedingung für tiefgreifende Bildungsprozesse. Spätestens mit der Aufdeckung der unzähligen Fälle sexueller Gewalt in reformpädagogischen und christlichen Bildungseinrichtungen kann das Schweigen in pädagogischen Kontexten aber nicht länger als unproblematisch gelten. Zahlreiche Untersuchungen haben sich seitdem den historischen und aktuellen Schweigekartellen und den Praktiken des Verschweigens in pädagogischen Settings gewidmet. Sie bringen die Stimmen zu Gehör, die viel zu lang nicht gehört wurden, obwohl sie durchaus zu vernehmen waren. Nicht ohne Grund heißt das zentrale Buch, das die sexuelle Gewalt in der Odenwaldschule aus Sicht Andreas Huckeles, eines der Hauptopfer, dokumentiert, »Wie laut soll ich denn noch schreien?«. Erziehungswissenschaftliche Forschung kann dabei helfen, denjenigen eine Stimme zu geben, die sonst nicht gehört werden. Doch auch die Forschung entgeht der Ambivalenz von Macht und Ohnmacht im Schweigen nicht. Nicht immer wollen die Beforschten sich überhaupt äußern. Dann bleibt ihnen häufig nichts anderes übrig, als sich der Befragungssituation zu entziehen, indem sie schweigen. Darauf hat der französische Soziologe Pierre Bourdieu, selbst ein Meister der empirischen Sozialforschung, eindringlich hingewiesen. Studien zu sozialen Verhältnissen bilden, so Bourdieu, nicht selten vor allem die den Erhebungen zugrundeliegenden Machtkonstellationen ab, bringen also gar nicht die untersuchten Realitäten zum Vorschein. Es entsteht dann ein reines Artefakt: Es werden Positionen eingeholt, die vor der Befragung gar

nicht eingenommen wurden oder nie so formuliert worden wären. Das gilt für den Fragebogen, der zu Entscheidungen zwingt, auch wenn die Optionen für die Befragten gar keine sind. Es gilt für Interviews, bei denen sich die Gesprächspartner/-innen kaum dem Spiel von Frage und Antwort entziehen können oder sich gleich unter Bekenntniszwang gesetzt sehen. Und es gilt für die teilnehmende Beobachtung, in denen Forscherinnen und Forscher Räume erobern, die eigentlich nicht öffentlich sind.

Das Problem des Schweigens lädt also sowohl in Forschung als auch Praxis dazu ein, über Machtverhältnisse in Bildung und Erziehung nochmals neu nachzudenken. Im Schweigen kann sich Macht wie Ohnmacht ausdrücken. Und auch wer spricht, wird nicht zwingend gehört. Wer aber nicht wenigstens ab und an schweigt, der kann nicht zuhören.

Literatur

- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Du Bois, W. E. B. (2007): The Souls of Black Folk. New York.
- Geiss, M.; Magyar-Haas, V. (Hg.) (2015): Zum Schweigen: Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung. Weilerswist.
- Harris, L. (Hg.) (1989): The philosophy of Alain Locke: Harlem renaissance and beyond. Philadelphia.
- Huckele, A. [Jürgen Dehmers] (2011): »Wie laut soll ich denn noch schreien?«: die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch. Reinbek bei Hamburg.
- Lepore, J. (2019): Diese Wahrheiten: eine Geschichte der Vereinigten Staaten von Amerika. München.
- Rabaka, R. (2003): W.E.B. Du Bois's Evolving African Philosophy Of Education. Journal of Black Studies, 33 (4), S. 399–449.