

Zum Schweigen

Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung

Herausgegeben von
Michael Geiss und Veronika Magyar-Haas

375 Seiten · gebunden · ca. € 39,90
ISBN 978-3-95832-062-8

© Velbrück Wissenschaft 2015

Veronika Magyar-Haas und Michael Geiss

Zur Macht der Ambivalenz

Schweigen in Erziehung und Bildung

Schweigen ist ambivalent. Es ist Herrschaftsform und Kulturtechnik zugleich, kann Stil und Takt anzeigen, als Unwohlsein oder Unwissen gelesen werden. Dieser Deutung scheinen Unsicherheiten und Verunsicherungen inhärent zu sein: Schweigen kann intentional oder nicht intentional¹ eingesetzt oder evoziert werden, zum sozialen Spiel einladen oder dies gerade verhindern, Ausdruck von Macht wie von Ohnmacht sein. Das Phänomen vermag es, Unbehagen und zugleich Faszination hervorzurufen, da es zwar zahlreiche Deutungsmöglichkeiten beinhaltet, diese jedoch nur partiell offenlegt. Das macht das analytische Spre-

1 In kommunikationstheoretischen Auseinandersetzungen wird die Frage nach dem Verhältnis von Schweigen und (Nicht-)Intentionalität seit Jahrzehnten verhandelt. Während – so lässt sich der ›Theorie des Schweigens‹ von Dieter Heimböckel entnehmen – Wolfgang Heinemann vorschlug, Schweigen im *engeren* Sinne als intentionales (Nicht-Sprechen-Wollen) und im *weiteren* Sinne als »nicht-intentionales Nicht-Sprechen« (Nicht-Sprechen-Dürfen/Können) zu fassen, wies Klaus Zimmermann wesentlich früher auf Fälle von nicht-intentionalem Schweigen hin, wo eben die Optionen ›Schweigen‹ oder ›Reden‹ nicht in der Hand der Person, sondern in der Gewalt Dritter liegt. Vgl. ausführlicher Heimböckel 2003, S. 264.

chen über Schweigen so voraussetzungsreich. Entsprechend ist der Gegenstand theoretisch schwer zu bestimmen, empirisch kaum zu fassen² und historisch noch nicht hinreichend erforscht. Schweigen hinterlässt nur selten Spuren – weshalb es auch eine methodische Herausforderung für historische und qualitative Analysen darstellt.

1. Verortungen des Schweigens

Der Begriff des Schweigens findet zwar gegenwärtig geradezu inflationären Gebrauch sowohl in der Belletristik³ als auch in der wissenschaftlichen Literatur, mit dem Phänomen des Schweigens setzen sich bislang jedoch nur wenige Beiträge mit einem systematischen Anspruch auseinander. Während die Thematik aus hermeneutischen und kommunikations- sowie kulturtheoretischen Perspektiven besondere Aufmerksamkeit genießt⁴, ist sie in der Erziehungswissenschaft nur selten⁵ analytisch erforscht worden. In der pädagogischen Fachliteratur überwiegen normative Deutungen, die gerade die Dimensionen der Macht hinsichtlich des Phänomens vernachlässigen. Entsprechend selten wird reflektiert, welche Bedeutung Machtverhältnissen im Hinblick auf die Entstehung des Schweigens zukommt und inwiefern es als Ausdruck von Macht oder von Ohnmacht fungieren kann. Werden diese Bezüge jedoch systematisch berücksichtigt, dann ließe sich Schweigen gleichermaßen als *Nicht-sprechen-Wollen*⁶ und als *Nicht-sprechen-Können* oder *-Dürfen*⁷, als provisorische oder auf längere Dauer gestellte Abwesenheit des Verbalen, oder als ›Versagen der Sprache‹⁸, welches wiederum Sprechen provoziert, fassen.

2 Philipp Sandermann legt in seinem Beitrag im vorliegenden Band dar, dass die Bestimmung bestimmter empirischer Eindrücke als Schweigen bereits eine Interpretationsleistung darstellt. Empirisch fassbar sind nur die Momente des Nicht-Sprechens (oder eben Nicht-Schreibens), die dann – vor dem Hintergrund theoretischer Positionen – als Schweigen oder als Nicht-Schweigen deutbar werden.

3 Cabré 2013; Guelfenbein 2012; Mercier 1995.

4 Vgl. von Sass 2013; Assmann/Assmann 2013.

5 Vgl. als Ausnahme: Kamper/Wulf 1992.

6 Sönke Ahrens lotet in seinem Beitrag im Band die Grenzen politisch relevanten Schweigens aus und zeigt auf, inwiefern Schweigen zu dürfen bzw. nicht sprechen zu brauchen ebenfalls als »Ausdruck gefestigter Macht« gedeutet werden kann.

7 Heimböckel etwa führt für ›Nicht-sprechen-Dürfen‹ in Anlehnung an Wolfgang Heinemann Sprechverbot oder Schweigepflicht und für ›Nicht-sprechen-Können‹ Motive wie Angst und Verlegenheit an. Vgl. Heimböckel 2003, S. 264.

8 Kamper/Wulf 1992, S. 1.

In einer solchen Lesart sind *Sprache und Schweigen* füreinander konstitutiv, wie das Helle und das Dunkle – wobei offen bleiben kann, ob Schweigen für das Helle oder Dunkle steht.⁹ Im Schweigen lagert sich all das Unsagbare und Ungesagte ein, ihm wohnt die Potentialität des Sagbaren inne, der es immer wieder trotz oder trotzen muss, um *sein* zu können. Denn das Sprechen, das Einlösen der Potentialität des Sagbaren, löscht das Schweigen *partiell* aus. Das Sprechen löst das Schweigen auf, aber auch aus, indem nach dem mit-ge-teilten Unsagbaren das Schweigen wiederum einsetzen kann – es wird aus-gelöst. Entsprechend lässt sich Schweigen als »ein doppelter Nullpunkt der Sprache, aus dem das Sprechen stammt, in den das Sprechen mündet«¹⁰, beschreiben.

Zugleich ist das Sprechen nur die provisorische Manifestation eines Teils des potentiell Sagbaren, schließlich wird in dem Sprechen, durch das Sprechen ebenfalls geschwiegen.¹¹ Diese Selbstverständlichkeit, dass es in dem Sprechen über etwas nicht möglich ist, zugleich über etwas anderes zu sprechen, lässt sich – wie Alois Hahn darlegt¹² – strategisch nutzen, wobei das »strategische Schweigen« durchaus eine Erwartungshaltung der Zuhörerinnen und Zuhörer impliziert: dass sich der oder die Sprechende zu einer bestimmten Thematik äußern wird, was aber ausbleibt. Dabei kann auch das Zuhören als eine »andere elementare

9 In einer sogenannten ›Transparenzgesellschaft‹ mit dem Anspruch der ›Ausleuchtung‹ – so die gängigen Zeitdiagnosen (vgl. Han 2012) – wird eher das Sprechen, die Möglichkeit, sich zu äußern, als das Helle gewertet, während Nicht-Sprechen als Indiz genommen wird, dass etwas verschwiegen wird. Vgl. auch zur Bedeutung der Fragesituation, die Antworten verlangt bzw. Sprechen evoziert, den Beitrag von Norbert Grube in diesem Band. Das ›Helle‹ und ›Dunkle‹ lässt sich allerdings literarisch auch anders konzipieren: »Wenn Papa kein Wort sagt, ist das so, als schaltete plötzlich jemand alles Licht aus und jeder hockte für sich allein in einer Ecke im Dunkeln. Papas Schweigen ist deshalb schwarz. Weißes Schweigen dagegen ist voller Licht. Auf eine Papierserviette male ich einen Kreis und ein Quadrat. Ich schreibe die Namen nicht dran, weil die beiden sonst wissen würden, dass ich ein weißes und schwarzes Schweigen gemalt habe.« Siehe Guelfenbein 2012, S. 76.

10 Kamper/Wulf 1992, S. 1.

11 Analogisieren ließe sich diese Formulierung auch bezüglich der Visualisierung, schließlich wird – wie Herfried Münkler (2009) aufzeigt – umso mehr Schatten auf etwas geworfen, je stärker etwas ins Bild gesetzt wird. Wir danken Norbert Grube für zahlreiche Hinweise zum hier diskutierten Zusammenhang. Zu der Problematisierung von Schweigen im Kontext wissenschaftlicher Forschung und Publikationen und zu der Frage, inwiefern Forschung in Machtverhältnisse eingebettete, »etablierte institutionelle Schweige- und Sprechpraktiken« reproduziere, vgl. den Beitrag von Fabian Kessl und Friederike Lorenz in diesem Band.

12 Hahn 2006, S. 95.

Form des Schweigens, die Reden erst ermöglicht«¹³, bestimmt werden. Während Hahn 2006 noch dieses Schweigen im Zuge des Redens durchaus als eine Form des Schweigens versteht, differenziert er jüngst explizit zwischen Schweigen und *Verschweigen* und setzt Schweigen im Zuge des Redens mit *Verschweigen* gleich – da es sich hierbei nicht um einen Rede- sondern um einen Thematisierungsverzicht handle.¹⁴

Über das hier skizzierte komplementäre Verhältnis von Sprache und Schweigen hinaus hat vor allem die Systemtheorie¹⁵ durch die Differenzierung zwischen *Reden und Schweigen* ein analytisches Instrumentarium angeboten. Doch stellt sich die Frage, inwiefern mit der gesetzten scharfen zweiwertigen Unterscheidung das Phänomen angemessen zu fassen sei. Die binäre Logik ordnet das Feld, schweigt sich aber über die kontextuelle, historische und kulturelle Vielfalt des Phänomens genauso wie über die Historizität der Differenzierung selbst aus. Hinterfragen lässt sich eine Polarisierung zwischen Reden und Schweigen in Bezugnahme auf verschiedene sprach- und literaturwissenschaftliche Studien. Als prominentes Beispiel lässt sich Wittgensteins Sprachphilosophie anführen, die als »eine radikale *Kritik* der Philosophie, ihrer Sprache und Attitüde«¹⁶ fungiert und deren Ausgangspunkt die *Grenzen* der Sprache bilden. Indem Wittgenstein philosophische Probleme mit »grammatischen Täuschungen« und mystifizierenden »Ausdrucksformen«, die »uns auf die Jagd nach Chimären« schicken¹⁷, gleichsetzt und davon ausgeht, dass »die »Bedeutung« der Wörter [...] sich nicht im geistigen Nachvollziehen, sondern in ihrer sozialen Verwendung [zeigt]«, entmystifiziert er mittels seiner Theorie die Philosophie des »Geistes«, wie Jürgen Oelkers¹⁸ bereits 1986 in seiner Analyse darlegt. Hierbei handelt es sich also nicht darum, dass im Reden *über etwas* nicht über etwas anderes gesprochen werden könne, sondern darum, was die Sprache zu repräsentieren oder eben nicht zu repräsentieren vermag. Eine andere Grenze der Sprache lässt sich mit dem nahezu klassisch gewordenen Wittgenstein-Zitat aus dem *Tractatus* bestimmen: »Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen.«¹⁹ Über etwas schweigen zu müssen, weil es eben das *Mystische*, das *Unaussprechliche* ist, das

13 Hahn 2006, S. 95.

14 Hahn 2014, S. 169.

15 Vgl. Luhmann/Fuchs 1989. Auf diese analytische Differenzierung rekurrieren auch die Beiträge von Sönke Ahrens, Philipp Sandermann und Patrick Bühler in diesem Band.

16 Oelkers 1986, S. 231.

17 Oelkers 1986, S. 231.

18 Oelkers 1986, S. 248.

19 Wittgenstein 1922/1984, S. 85.

sich im Schweigen *zeige*, meint jedoch noch keine Sprachlosigkeit.²⁰ Vielmehr ginge es darum, auf die Differenz von Sagbarem und Nicht-Sagbarem aufmerksam zu machen, welche Unterscheidung auch bei Wittgensteins »Perspektivenwechsel von der logischen Idealsprache zum alltäglichen Sprachgebrauch« bestehen bleibt.²¹

Mit Bezugnahme auf weitere sprachtheoretische Auslegungen lässt sich die starke Differenzierung zwischen Reden und Schweigen ebenfalls aushebeln, etwa wenn Schweigen – recht einseitig zwar – als »Teil oder Komplement der Sprache«²² gefasst wird, welches zum Vorschein komme, wenn das gesprochene Wort ausbleibt. Entsprechend avanciere dabei Schweigen – als Leerstelle im Gespräch – zur »sprachlosen Sprachhandlung«²³. Einen differenzierteren Vorschlag bietet Volker Roloff an, der Schweigen als *Mittel* sprachlichen Ausdrucks fasst und in Bezugnahme auf Goethes ›Faust‹ die Möglichkeit verhandelt, Schweigen als »den Grund und Abgrund der Sprache« zu denken.²⁴

Neben den angesprochenen Relationierungen zwischen Sprechen, Sprache, Reden und Schweigen werden in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen *Gründe* und Begründungen für das Schweigen näher betrachtet, verschiedene *Formen* und Variationen des Phänomens auch in historischer Perspektive dargelegt oder seine *Funktionen* erörtert. Zu ersterem zählt die Unterscheidung zwischen Tabus und ›sozialen Dimensionen von Kommunikationsverboten‹, wie sie Alois Hahn²⁵ in einem Aufsatz zu ›Rede- und Schweigeverboten‹ vornimmt. Dabei verweist er auf den Unterschied von statusinduziertem Schweigen, Takt, Geheimnis und Schweigen als Ausdruck von Selbstbestimmung – und bezieht in seine Analyseperspektive die Dimension der Macht ebenfalls mit ein.

Mit den *Formen* des Schweigens hat sich die sozialwissenschaftliche Forschung und Theoriebildung näher beschäftigt, exemplarisch lässt sich dabei auf die Monographie von Alfred Bellebaum²⁶ verweisen, in

20 Siehe dazu den Beitrag von Daniel Dietschi in diesem Band.

21 Oelkers 1986, S. 244f.; vgl. auch Assmann 2013b, S. 16; Hahn 2014, S. 160-163.

22 Ruberg 1978, S. 11.

23 Ruberg 1978, S. 11. Wie oben in Anlehnung an Hahn entfaltet wurde, geht es auch bei Ruberg nicht nur um die Frage, was Schweigende mit ihrem Schweigen sagen, sondern auch, was Sprechende mit ihrem Reden verschweigen bzw. verdrängen wollen.

24 Vgl. Roloff 1973, S. 7f.

25 Hahn 1991.

26 Bellebaum 1992, S. 98ff. Die Arbeit schließt mit einigen Ausführungen zur Bedeutung von Stille und Schweigen in pädagogischen Zusammenhängen, die aber nicht über das hinausgehen, was aus der Literatur zu diesem Zeitpunkt bereits bekannt ist.

der auch das Distinktions- und Kontrollpotenzial der verschiedenen Variationen des Schweigens in seinen widersprüchlichen Wirkrichtungen thematisch wird. Die *Vielfalt* unterschiedlicher Varianten des Schweigens wird wiederum insbesondere im Rahmen kulturtheoretischer und -philosophischer Perspektiven betont²⁷. Auf diese hat am prominentesten der Historiker Peter Burke²⁸ rekurriert, der ein spezifisch europäisches »System des Schweigens« in der Frühen Neuzeit freilegt.

Methodisch hält Burke fest, dass die *Kontexte* über Formen und Funktionen des Schweigens bestimmen. Es ist also zentral, wer, wann, aus welchen Gründen und zu welchem Zweck schweigt. Schweigen war in der Geschichte häufig geschlechts- und generationsspezifisch konnotiert und habe in enger Verbindung mit einzelnen konfessionellen Traditionen²⁹, ständischen Ordnungen und Erwartungen sowie pädagogischen Praktiken gestanden. Als die zentralen Prinzipien der Kulturen des Schweigens im Europa der Frühen Neuzeit – das im Zentrum Burkes Darstellungen steht – macht der Historiker »Respekt« oder »Hochachtung« und »Vorsicht« aus.³⁰

Die Macht der durch soziale Schichtzugehörigkeit geprägten »Kommunikationsrahmen« zeigt Aleida Assmann anhand des Dramas *King Lear* auf.³¹ Im Fokus der Tragik steht ein moderner Gewissenskonflikt, die Unvereinbarkeit zweier Verhaltensnormen: die mit rhetorischem Vermögen und öffentlicher Inszenierungskunst konnotierte *höfische* Form sowie das Authentizität- und Aufrichtigkeitsethos der »neuen« *bürgerlichen* Welt³² samt ihrem Fokus auf das Intime, Private – und das

27 Eine Kulturgeschichte des kommunikativen Schweigens aus gesprächsanalytischer Perspektive hat Fleur Ulsamer verfasst. Sie versteht Schweigen als interaktives Phänomen und ordnet diesem kommunikativ-strukturierende (so etwa bei Pausen) und kommunikativ-strategische Funktionen (hinsichtlich Höflichkeit, Takt etc.) zu. Vgl. Ulsamer 2002 sowie Stadler 2010, S. 6ff.

28 Vgl. Burke 1994. Der Text reagiert auf eine Untersuchung des Anthropologen Keith Basso zu Schweigeformen bei den westlichen Apachen.

29 Als ein Relikt der christlichen Kultur legt auch Ivan Illich das Unbehagen gegenüber dem Schweigen dar: »Nur der Christ glaubt an das Wort als ein gleichermaßen ewiges Schweigen.« Dabei gelte es, in der interpersonalen Begegnung das Schweigen des Anderen zu deuten und sich nicht auf seine Rede zu konzentrieren. Erst im Schweigen übernehme der Einzelne Verantwortung für die Sprache des Gegenübers. Von dieser Konstellation aus entwirft Illich seine »Grammatik des Schweigens« und schließt dann doch mit Jesus Christus, der in »frei gewollter Ohnmacht« am Kreuz die Sünden der Welt auf sich geladen habe. Vgl. Illich 1979, S. 83, 88. Siehe zum Schweigen Jesu auch Bellebaum 1992, S. 40f.

30 Burke 1994, S. 66ff.

31 Assmann 2013a, S. 53-56.

32 Zu den aristokratisch geprägten Formen der Konversation und den bürgerlichen

Schweigen. Da sich ›echte Gefühle‹ dabei nicht in Worte fassen lassen, schon gar nicht in der Öffentlichkeit, wertete der bürgerliche Authentizitäts- und Aufrichtigkeitskult die Zeichen der Körpersprache, etwa Erröten oder Blässe, als ›unträglich‹ und erachtete sie entsprechend als »das adäquate Kommunikationsmedium innigen Einvernehmens«³³. So lässt sich subsumieren: »Die Sprache des Herzens arbeitet [...] nicht mit Worten, sondern mit Schweigen«³⁴, das in der Kategorisierung Assmanns eben nicht zustimmend, trotzig oder feige und hilflos, sondern innig sei.³⁵

Die Psychoanalyse setzte nicht weit von hier an. Sie war attraktiv, da sie im therapeutischen Zusammenhang ein Sprechen über Gefühle ermöglichte, einem Gegenstand, zu dem im bürgerlichen Verständnis zu schweigen war. Sie diente als Thematisierungskatalysator, brachte in einem quasi-privaten, geschützten Raum Verborgenes hervor, dessen sich selbst die Sprechenden zuvor nicht bewusst waren oder das in der Öffentlichkeit nicht sag- oder denkbar war. Die Psychotherapie setzte neben dem »Schweigen der Seele« auf das »Sprechen des Körpers«³⁶ und versuchte, gerade in der Gegenüberstellung von Schweigen-Sprechen den Körper-Seele-Dualismus auszuhebeln, den sie auf diese Weise jedoch eher reproduzierte. Obwohl das Phänomen des Schweigens für die therapeutische Praxis von immenser Bedeutung war und ist³⁷, gehört es nicht zum kanonisierten ›Vokabular der Psychoanalyse‹³⁸.

Analytisch ist mit diesen Verortungen das Schweigen aber noch nicht hinreichend bestimmt. Um den Gegenstand präziser zu erfassen und auch dessen Machtaspekte ins Zentrum zu stellen, bietet es sich an, diesen von *Stille* abzugrenzen. Während in der deutschen Sprache eine Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen möglich ist, vermag im Englischen und Französischen der Ausdruck ›silence‹ für beide Bedeutungen genauso zu stehen wie im Italienischen das Wort ›silenzio‹ oder im Spanischen ›el silencio‹³⁹. Dieser Unterschied zwischen Schweigen und Stille ist jedoch nicht nur ein rein semantischer, vielmehr scheint er analytisch weiterführend zu sein. Während ›Stille‹ und ›Ruhe‹ »Zustandsbezeichnungen« darstellen, sind – wie der Herausgeber Hartmut

Kommunikationsformen vgl. Casale 2009.

33 Vgl. Assmann 2013a, S. 55.

34 Assmann 2013a, S. 55.

35 Assmann 2013a, S. 51-57.

36 Vgl. Leiser 2007.

37 Páramo-Ortega 1967. Auch hier sind die ambivalenten Funktionen, die dem Schweigen zugeschrieben werden, bemerkenswert.

38 Das gilt zumindest, wenn man die Bände von Laplanche/Pontalis 1973 zu Rate zieht. Zur psychoanalytischen Pädagogik im Kontext der Disziplinengeschichte siehe den Beitrag von Patrick Bühler in diesem Band.

39 Vgl. Benthien 2006, S. 18; Assmann 2013a, S. 65f.

von Sass in der Einleitung zum Tagungsband *Stille Tropen* differenziert – Ausdrücke wie ›Peter schweigt‹ *Handlungsbezeichnungen*, die Handlungen ausdrücken und nicht beschreiben⁴⁰. Aber auch literaturtheoretisch lässt sich Schweigen, als beredtes Nicht-Reden gefasst, auch von Stille (im Sinne von Geräuschlosigkeit, Ruhe) abgrenzen – eine Differenzierung, die Claudia Benthien⁴¹ systematisch berücksichtigt. Sie betont den performativen Charakter des Schweigens und seine Gebundenheit an Sprache als dessen Konterpart und bestimmt die Phänomene Lärm, Geräusch oder Musik als Gegenüber der Stille. Dementsprechend verweise Schweigen auf die Abwesenheit des Sprachlichen⁴², auf die Un-sagbarkeit, Unaussprechlichkeit von Erlebtem oder Gefühltem. Indem Schweigen mit Nicht-Äußerung bzw. Nicht-Äußerbarkeit konnotiert wird, erhält es eine machtanalytische Dimension, welche der Stille zunächst nicht so offensichtlich zukommt. In dieser Lesart ließe sich auch Nicht-Äußerung bzw. Nicht-Äußerbarkeit als Macht oder Ohnmacht/Machtlosigkeit deuten, etwa als Verweigerung von gefordertem, erwartetem Sprechen oder als Unmöglichkeit zu sprechen.

2. Umgehung oder Idealisierung: Das Verschweigen des Schweigens in der Erziehungswissenschaft

Die Pädagogik scheute sich lange vor einer systematischen Auseinandersetzung mit der Bedeutung und Deutbarkeit des Schweigens und wo sie dies tat, wurde Schweigen in einen Moment der Stille transformiert. Stille wiederum wurde etwa in der Montessori-Pädagogik⁴³ als »etwas Positives« verstanden und sollte »nicht schon dadurch, dass Kinder schweigen und stillsitzen«, entstehen.⁴⁴ Die erziehungswissenschaftliche Reflexion über Schweigen war selbst als Antipädagogik noch »notorisch positiv«⁴⁵ und sperrte sich gegen jede Form »negativer Erziehung«⁴⁶.

40 von Sass 2013, S. 11.

41 Vgl. Benthien 2006, S. 18.

42 In Anlehnung an Saville-Troike bestimmt auch Heimböckel Stille als »absence of sound« und Schweigen als die »Abwesenheit von Artikulation«, wodurch Schweigen durchaus als »ein sprachlicher Sonderfall von Stille« bestimmbar sei. Siehe Heimböckel 2003, S. 262.

43 Vgl. zu den ›Schweigespielen‹ bei Montessori die Beiträge von Patrick Bühler sowie von Oliver Schnoor und Sascha Neumann in diesem Band.

44 Helming 1958, S. 71; Montessori 1926/1969, S. 194ff.

45 Oelkers 1983, S. 557.

46 Bühler 2012, S. 160ff. et passim.

Der Gegenstand des Schweigens läuft dennoch in der gesamten pädagogischen Ideengeschichte – wenn auch beiläufig – mit.⁴⁷ Eine eigene Schweigeliteratur brachte die akademische Pädagogik hingegen erst im 20. Jahrhundert hervor; dieser Schweigediskurs blieb dabei zumeist pathetisch. Für den Bildungsphilosophen Karl Albert⁴⁸ wurde »Seinserfahrung dem Menschen im Schweigen« erst möglich. In diesem Zusammenhang avancierte Schweigen zu einer konstitutiven Bedingung des erst im Rückzug möglich scheinenden Selbstbezugs. Die »Seinserfahrung« im Schweigen erschien Albert, wie schon vor ihm dem Theologen und Pädagogen Georg Picht⁴⁹, als Antidot zur lärmenden Modernisierung, die Besinnung und Stille nicht mehr zuzulassen schien. Auch Eduard Spranger sehnte sich nach einer »Kultur der Stille und der Freude an schweigender Gemeinschaft«, die er in Japan erhalten glaubte.⁵⁰ In der Lärmklage artikulierten sich soziale Konflikte, Modernisierungskritik und Statuspanik.⁵¹ Auf die »ethische Doppelgesichtigkeit von Schweigen und Stille«⁵² hat der Erziehungstheoretiker Hermann Oblinger bereits 1968 zwar verwiesen, unterstellte aber kulturkritisch weiterhin, dass eine Erziehung zum Schweigen bzw. zur Stille angesichts von Modernisierungserscheinungen notwendig sei.

Seit den 1980er Jahren wurde das Schweigen zunächst im schulpädagogischen Kontext zum Gegenstand vereinzelter empirischer Untersuchungen und didaktischer Entwürfe.⁵³ Vor allem in der englisch-

47 Siehe die Aufzählung von den »Naturvölkern« über Antike, Altes und Neues Testament hin zu Aufklärung, Idealismus, Reform- und Revolutionspädagogik bei Hermann Oblinger. Selbst Wolfgang Brezinkas Interventionen in konservativer Absicht finden noch Erwähnung. Die Auseinandersetzung mit den einzelnen Positionen läuft aber nicht auf eine ideengeschichtliche Darstellung hinaus. Vielmehr dienen die kurzen Abrisse zu den unterschiedlichen Positionen einer erziehungsethischen Kritik der Verhältnisbestimmungen von Erziehung, Schweigen und Stille. Vgl. Oblinger 1968, S. 94f., 110ff.

48 Albert 1969, S. 710.

49 Picht 1957/1965, S. 55. Hoffnungsfroh äußert sich Martin Wagenschein in einer Rezension über neue schulische Praktiken, die Raum ließen, »ohne Verlegenheit denken« zu dürfen, also schweigend den Moment der Erkenntnis abwarten zu können. Vgl. Wagenschein 1951/1965, S. 177ff.

50 Spranger 1957, S. 14.

51 Dommann 2006.

52 Als negativ erschien in diesem Zusammenhang »ein Schweigen aus Bequemlichkeit, aus Unwissenheit, aus Schüchternheit, aus Trotz, aus Überheblichkeit, aus Hochmut, aus Verstellung, aus mangelndem Mitgefühl, aus Furcht, aus Verstockung, aus Menschen- und Gemeinschaftsfeindlichkeit«. Vgl. Oblinger 1968, S. 23ff. Auch für die komplementäre »Stille« macht Oblinger eine Reihe pathologischer Formen aus, die der pädagogischen Sache nicht dienlich seien.

53 Granzer 2000.

sprachigen Forschung finden sich Überlegungen zum Unterschied vom Schweigen des Lehrers oder der Schüler⁵⁴ und zur Bedeutung des Schweigens im Unterricht.⁵⁵ In ihnen wird die Frage, aus welcher *Positioniertheit* heraus geschwiegen wird, zumindest in der Anlage der Forschungen mitreflektiert. Auch in jüngeren Arbeiten zum Unterschied des Sprachgebrauchs von Schülerinnen und Schülern im Klassenzimmer wird auf diesen Zusammenhang rekurriert.⁵⁶

Bildungstheoretisch wurde Schweigen bereits 1966 von Otto Friedrich Bollnow unter der Frage nach dem Zusammenhang von Sprache und Erziehung verhandelt.⁵⁷ Für ihn stellte Schweigen den diffusen Grund dar, auf dem die ›prononcierte Rede‹ erst ihre eigentliche Bedeutung erlangen konnte.⁵⁸ Jüngst hat sich auch die Bildungsphilosophie dem Thema wieder angenommen. Dabei sind die international breit aufgestellten neuen Diskussionen zu Schweigen und Stille, die vor allem auf Martin Bubers dialogisches Programm Bezug nehmen, eindeutig normativ ausgerichtet.⁵⁹

Von der skizzierten, eher dürftigen Lage muss eine erziehungswissenschaftliche Analyse der Be-Deutungen des Schweigens ihren Ausgang nehmen. Der vorliegende Sammelband fußt auf der Prämisse, dass die Frage, ob geredet oder geschwiegen wird, gerade nicht genuin als Option eines souveränen Subjekts verhandelt werden kann. Vielmehr sind Reden und Schweigen – genauso wie die Positioniertheit der Sprechenden bzw. Schweigenden und die Inhalte – in hegemonialen Strukturen, in Norm- und Wertvorstellungen sowie institutionellen (Macht-) Ordnungen eingebettet und von diesen geprägt.⁶⁰ Entsprechend lässt

54 Gilmore 1985.

55 Gimenez 1989. Auch historisch wurden Bilder und Momente des Schweigens als Quellen für eine Sozialgeschichte des Klassenzimmers nutzbar gemacht. Vgl. Grosvenor/Lawn /Rousmaniere 1999. Zu Unterschieden von Stadt/Land, Geschlechtern und Schichten im Kommunikationsverhalten siehe auch den kurzen historischen Abriss von Witzig 1997.

56 Julé 2004.

57 Bollnow 1966, S. 87ff.

58 Bollnow 1983, S. 53ff.

59 Vansielegheem/Masschelein zielen auf eine bildungstheoretische Revision der Bedeutung sprachlicher Handlungen im Unterrichtskontext. Ihr Ziel ist es, den eindeutigen Charakter kommunikativer Akte zugunsten einer Inspirations- und Aufmerksamkeitspädagogik hervorzuheben: »What we want to say is that we may need, first and above all else, not neutral words that can be understood by everyone but inspiring words that make us attentive, that mobilize the gaze and that say what has to be said or done«. Siehe Vansielegheem/Masschelein 2012, S. 97. Vgl. auch die Aufsätze in Fiskå Hägg/Kristiansen 2012.

60 Vgl. Hahn 2014, S. 172.

sich Schweigen nicht allgemein, sondern nur rückgebunden an die jeweiligen, u. a. durch sehr fluide Machtverhältnisse geprägten Kontexte deuten.⁶¹

Im Hinblick auf das Feld ›Schule‹ lassen sich etwa das Schweigen der Lehrerinnen und Lehrer wie das der Schülerinnen und Schüler je nach Kontext als Macht- wie als Ohnmachtsgebärde lesen. Die Schulklasse, die sich weigert zu sprechen, unterwirft sich vordergründig zwar der Autorität der Lehrperson, macht zugleich jedoch die Fragilität ihrer Macht erkennbar, da auf diese Weise die Möglichkeit, ›Unterricht‹ herzustellen, subversiv unterlaufen oder gleich verunmöglicht werden kann. Der verstummte Professor kapituliert vor der selbst gesetzten Aufgabe⁶² oder der nicht mehr zu handhabenden Seminargröße und versteckt sein Schweigen hinter didaktischen Angeboten wie der lärmenden Gruppenarbeit. Oder die Dozentin zeigt souverän, dass sie Momente des Schweigens erträgt bzw. dass sie Stille eben nicht als Schweigen deutet, bis sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dann doch erneut in die Diskussion einschalten. Oder die Eltern sind die ständigen Fragen ihrer Kinder leid und antworten nicht mehr. Das Kind wiederum reagiert schlicht nicht auf die doch sehr höflichen Fragen, entzieht sich also den kommunikativen Zumutungen, bis die Eltern die Geduld verlieren und keinen Raum mehr für Verhandlungen bieten. Auch darauf muss es aber noch nicht unbedingt reagieren. Klientinnen und Klienten der Sozialen Arbeit unterlaufen die erzwungene ›freiwillige‹ Zusammenarbeit, indem sie nicht reden, oder recht viel reden, nur nicht darüber, was *in situ* erwartet wird.

3. Ohne Macht? Schweigen in Erziehung und Bildung

Nicht zu allen genannten Zusammenhängen findet sich im vorliegenden Band ein Aufsatz. Die Publikation zielt darauf ab, diese bislang größtenteils vernachlässigte Thematik stärker in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen zu rücken. Weder das oben skizzierte Pathos der Stille noch die Gleichsetzung von Schweigen und Verschiene wird den Ambivalenzen des Phänomens gerecht. Und der Gegenstand ist in dem zu untersuchenden Feld zu präsent, als dass er sich einfach unterschlagen, sprich: verschweigen ließe.

61 Genau den umgekehrten Ansatz hat der dennoch instruktive, von Adam Jaworski (1997) herausgegebene Sammelband.

62 Oder weiss schlicht nicht mehr, was er zu seinem Forschungsfeld noch beitragen soll, da er das Interesse verloren hat. Vgl. die luzide Ausleuchtung des akademischen Alltags durch Peter Bieri alias Pascal Mercier (1995).

Die Thematik des Schweigens wurde in der Erziehungswissenschaft mit der Debatte um die Missbrauchsfälle in katholischen und reformpädagogischen Einrichtungen in den letzten Jahren explizit aufgenommen, obwohl es weitere Kontexte zu betrachten gilt, um das Bedeutungsspektrum von Schweigen adäquat zu erfassen. Aber bereits hier zeigt sich, wie unterschiedlich die Frage der Macht in diesem Zusammenhang verhandelt werden kann. Es zeigen sich markante Differenzen in den medialen Thematisierungsweisen von sexuellem Missbrauch in früheren Landerziehungsheimen⁶³ und in katholischen Einrichtungen⁶⁴, bezüglich des Falles Jimmy Savile bei der BBC⁶⁵ und der Bedeutung der Pädophilenbewegung in den Gründerjahren der deutschen Grünen Partei.⁶⁶ Fast immer sind die Täter bereits verstorben oder die Taten verjährt, immer hat es lange gebraucht, bis öffentlich oder wissenschaftlich über die Fälle gesprochen wurde – trotz eines »lauten Schreiens« der von Gewalt Betroffenen.⁶⁷

Hier hören die Gemeinsamkeiten aber auch schon auf. Die katholische Kirche wurde durch den Missbrauchsskandal unwiderruflich darauf hingewiesen, dass sie ihre Strukturen überdenken sollte. Die Debatte um Pädophilie bei den Grünen in den Anfangsreihen tritt hingegen eher politische Ränkespiele los, als dass sich die Parteien mit der eigenen Geschichte und den propagierten Vorstellungen intensiv und

63 1998 wurden durch ehemalige Schüler Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule, eines ehemaligen Landerziehungsheims, in dem bis heute das Familienprinzip praktiziert wird, öffentlich gemacht. Erst 2010 kam es zu einer breiten medialen Debatte der Vorfälle. Vgl. Dehmers 2011.

64 »Sexueller Missbrauch in der römisch-katholischen Kirche« stellt ein eigenes Lemma in der deutschen Version der Online-Enzyklopädie Wikipedia dar, in dem die Fälle in den einzelnen deutschen Bistümern sowie die Entwicklungen in 31 weiteren Staaten dokumentiert werden.

65 Gemeint ist der jüngst verstorbene britische Hitparadenmoderator Jimmy Savile, gegen den mittlerweile 500 Missbrauchsmeldungen vorliegen. Nach dessen Tod veranlasste die BBC eine Untersuchung, inwiefern eine interne Kultur die Vorgänge begünstigte. Neben Savile laufen Verfahren gegen weitere Moderatoren des Senders. Vgl. die Onlineausgabe der FAZ vom 2. Juni 2014: <http://www.faz.net/-gus-7py9y>

66 Der Göttinger Politologe Franz Walter wurde 2013 vom Bundesvorstand Bündnis 90/Die Grünen beauftragt, die Bedeutung pädophiler Strömungen für die Parteigeschichte aufzuarbeiten. Als Walter auch Verbindungen zur FDP aufdeckte, wurden ihm wahltaktische Motive unterstellt. Vgl. die Reaktion Walters auf seine Kritiker in Der Spiegel vom 3. Juni 2014: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/paedophilie-studie-franz-walter-zu-vorwuerten-von-guenter-verheugen-a-916676.html>

67 Dehmers 2011.

kritisch befassen.⁶⁸ Die Klärung der Frage, ob und inwiefern ein verbreitetes, über Jahre weitergegebenes Wissen⁶⁹ und sogar (im engen oder weiteren Kreis zirkulierende) Sagbarkeiten über die sexuellen Missbrauchsfälle an der Odenwald-Schule vorhanden waren, steht genauso aus wie die systematische Auseinandersetzung mit dem komplexen Verhältnis von Schweigen, Sagbarkeiten und Wissen.⁷⁰ Während die Odenwaldschule in den letzten Jahren ein breites Medieninteresse gefunden hat, womöglich weil hier die bundesrepublikanische Elite ihre Kinder gut versorgt meinte,⁷¹ scheinen die Missbrauchsfälle in den west- und ostdeutschen Heimen ob ihrer nicht ganz so renommierten Klientel medial kaum stattzufinden.

In der öffentlichen Auseinandersetzung mit Pädophilie und Kindesmissbrauch werden also vermeintlich relevante Fälle von weniger relevanten Fällen unterschieden. Noch im Schweigenbrechen zeigen sich gesellschaftliche Machtverhältnisse. Es ist deshalb notwendig, über Formen der öffentlichen Sichtbarmachung von Missbrauchsfällen nachzudenken, die denen, die keine Stimme haben oder deren Stimme nicht gehört wird, eine Stimme geben wollen und ihnen auch tatsächlich gerecht werden.⁷² Klassisches Empowerment scheint – spätestens mit Ulrich Bröcklings Lesart⁷³ – ebenfalls keine Antwort zu sein und ist als politisches wie pädagogisches Projekt höchstens noch dilemmatisch zu beschreiben.⁷⁴ Auch ist zu fragen, wessen Sprecherposition eigentlich gestärkt werden soll und welche Ausformungen von Diskriminierung sich bei den ›Sprachlosen‹ und ›Ohnmächtigen‹ kreuzen. Dabei gilt es ebenfalls zu berücksichtigen, dass es überaus problematisch sein mag,

68 Für die Wirtschaftsethik wurden hier bereits Vorschläge formuliert. Siehe dazu Wettstein 2012.

69 Auf ihr Projekt aus der Eingliederungshilfe für Menschen mit Beeinträchtigung Bezug nehmend diskutieren Fabian Kessl und Friederike Lorenz institutionelle Schweigepraktiken im Kontext gewaltförmiger Übergriffe und zeigen auf, inwiefern Gewaltakte von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wenn, dann »in umschreibenden Begriffen« auftauchen. Erkennbar wird jedoch, dass überaus ein *Wissen* über Gewaltakte gegenüber den Bewohnerinnen und Bewohnern vorhanden war und dass diese auch in gruppeninternen, handschriftlichen Tagesdokumentationen festgehalten wurden. Vgl. ausführlicher den Beitrag von Kessl/Lorenz im vorliegenden Band.

70 Wir danken Norbert Grube für diese und zahlreiche weitere kritische Hinweise.

71 Siehe zur Perspektive der Betroffenen den Beitrag von Jürgen Oelkers in diesem Band sowie Oelkers 2014.

72 Siehe den Aufsatz von Sabine Andresen in diesem Band.

73 Bröckling 2007, S. 180ff.

74 Zu den Dilemmata des Empowerment siehe den Beitrag von Catrin Heite in diesem Band.

wenn seitens der Sozialen Arbeit, von wissenschaftlichen Expertinnen und Experten oder in den Zeitungsredaktionen versucht wird, qua ihrer Stimme denjenigen eine Stimme zu verleihen, die keine Stimme haben bzw. deren Stimme nicht gehört und wahrgenommen wird.⁷⁵ Aber auch die Absicht der ›Experten‹, »die Unterdrückten ›für sich selbst sprechen‹ [zu] lassen«, kritisiert Gayatri Chakravorty Spivak, da sie in dieser Forderung die Stimme der ›Subalternen‹ überlagern.⁷⁶ Entsprechend bestünde nach Hito Steyerl die ›Aufgabe‹ »nicht darin, das autistische ›Für-sich-selbst-Sprechen‹ der *einzelnen* Subjekte zu verstärken, sondern vielmehr darin, ihr *gemeinsames* Schweigen zu hören«.⁷⁷

Öffentlichkeit und Massenmedien sind konstitutiv füreinander und sind gegenseitig voneinander abhängig. Letztere gelten dabei als das zentrale Instrument, wenn es darum geht, nachhaltig das (Ver-)Schweigen von Tatbeständen ›aufzubrechen‹⁷⁸. In ihnen wird täglich verhandelt, was als gemeinsame Bezugsrealität gelten kann und was sich als anschlussfähig erweist, sodass auch die Medien die Grenzen des Sagbaren ausloten müssen.

Eine Deutungshoheit über die öffentliche Meinung beanspruchte und beansprucht neben den Massenmedien auch die empirische sozialwissenschaftliche Forschung, die seit ihrer universitären Etablierung ein aufklärerisches Selbstverständnis hatte. Das gilt sowohl für die Arbeiten der *Chicago School of Sociology* zu Beginn des 20. Jahrhunderts als auch für die Bildungssoziologie der 1960er Jahre.⁷⁹ Dass dabei gerade Schweigen, das auch durch Befragungen erzeugt, verstärkt oder manifest werden kann, zugleich eine wesentliche Herausforderung von Befragungstudien ist, ließ sich spätestens dem Gruppenexperiment von Theodor W. Adorno und Max Horkheimer – das dezidiert die NS-Vergangenheitsbewertung unter der Prämisse des (Ver-)Schweigens untersuchte – sowie den darauf folgenden Debatten entnehmen. Erkennbar war nicht nur, dass Schweigen in der Gruppe mehrere Gründe hat, etwa die Angst vor mangelnder Akzeptanz der eigenen Position oder vor

75 Steyerl 2008, S. 7f.; weiterführend vgl. auch Heite in diesem Band.

76 Die Kritik von Spivak – wie Steyerl sie darlegt – bezieht sich auf das von Gilles Deleuze und Michel Foucault geführte Gespräch, in welchem sie die Rolle solcher Experten einnahmen. Vgl. Steyerl 2008, S. 11.

77 Steyerl 2008, S. 16, herv. VHM und MG.

78 Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Problematiken der Metapher ›Schweigebrechen‹ im Kontext aktueller Diskurse vgl. Kessl/Lorenz in diesem Band.

79 Bulmer 1984; Kraus 1996; vgl. auch Andresen 2012, S. 70-77. In dem Beitrag wird auf die im Kontext der Darmstädter Gemeindestudien 1952 und 1954 veröffentlichten Jugend- und Familienstudien des Frankfurter Instituts für Sozialforschung Bezug genommen, in welchen Lebensverhältnisse und Situationen von Familien in der Nachkriegszeit erfasst werden sollten.

Konsequenzen, oder die Sorge, einer Diskussion nichts mehr hinzufügen zu können. Auch können bestimmte Themen bestimmte Arten des Schweigens produzieren.⁸⁰ Das Interesse von Adorno und Horkheimer galt dabei nicht der Frage, was sagbar sei, vielmehr, was hinter dem Gesagten oder eben Ungesagten stecken mag.⁸¹

Was durch empirische Untersuchungen aber häufig abgebildet wird, ist weniger ein gesellschaftliches Stimmungsbild, als die Hierarchie von Sprecherpositionen. Die politische Welt teilt sich, darauf hat Pierre Bourdieu hingewiesen, in »jene, die zugeben, daß Politik nicht ihre Sache ist und die in Ermangelung realer Mittel zur Ausübung der ihnen zuerkannten formalen Rechte diese abgeben«⁸², also: schweigen. Und in diejenigen, die sich befugt fühlen, eine eigene politische Meinung zu vertreten. Hier liegt die Macht bei den in der Befragung sich Äußernden, die Forscher stabilisieren die Verhältnisse, indem sie über methodische Akkuratessie die abgefragten Meinungen objektiv setzen. Die Positionen werden qua Status zugewiesen. Die andere Seite der »Meinungskompetenz« ist »das Schweigen der nicht minder durch Status zugewiesenen Inkompetenz«.⁸³ Das ist wiederum eine machtgeladene Geste, der sich die Befragten nur unter Rückgriff auf das Instrument des Schweigens entziehen können – entweder in der Form der Verweigerung einer Antwort, oder in dem Bedienen »falscher« Antworten. In beiden Fällen liegt die Macht der Ohnmächtigen in der Fragesituation.⁸⁴

Somit schränken unsere Sagbarkeiten immer schon den Raum der Bedeutungen ein. Wird davon ausgegangen, dass die Deutung sprachlicher Äußerungen nur sehr bedingt steuerbar ist, liegt im Schweigen eine der wenigen Möglichkeiten der Kontrolle.⁸⁵ Zumindest entzieht sich der Einzelne auf diese Weise zeitweilig eindeutigen Deutungszuschreibungen. Manchmal ist kommunikativer Entzug auch die einzige Möglichkeit, die personale Integrität zu wahren. Schweigen wird so zur Bedingung der Möglichkeit riskanter Äußerungen. Und welche Äußerung wäre per se nicht riskant?

In der pädagogischen Reflexion entsteht aus diesem Grund ein merkwürdiges sprachliches Feld, mit dem sich fast nichts mehr bezeichnen lässt. Was sich nach außen wie ein Schweigen zeigt, ist dann ein Unvermögen oder die Unmöglichkeit, über einen Sachverhalt zu sprechen.⁸⁶

80 Olick 2013, S. 101f.

81 Olick 2013, S. 111.

82 Bourdieu 1987, S. 647f.

83 Bourdieu 1987, S. 647f.

84 Vgl. hierzu den Beitrag von Norbert Grube in diesem Band.

85 Luhmann 1987, S. 209.

86 Siehe dazu den Artikel von Michael Geiss in diesem Band.

Die schwammigen und somit ungefährlichen Begrifflichkeiten führen dazu, dass die erziehungswissenschaftliche Erkenntnis formal oder trivial wird. Bildungstheoretisch gewendet liegt im Fehlen einer adäquaten Semantik hingegen gerade die Möglichkeit der Entdeckung neuer Welten. Das Schweigen zeigt hier keine von der Geschichte erzeugte Inkompetenz an, sondern deutet auf Erfahrungen hin, die noch nicht begrifflich zu fassen sind. Das Individuum arbeitet sich also nicht in eine eigentlich bekannte Welt ein, sondern erprobt qua Experiment neue Formen, diese zu denken.⁸⁷

Möglichkeiten und Zwänge des Schweigens sind nur über die Berücksichtigung institutioneller, gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse zu rekonstruieren⁸⁸, auch wenn der Sinn des Schweigens und die Deutung darüber in konkreten sozialen Interaktionen liegen. Dabei ist es nicht sinnvoll, Schweigen allein von seinen verbalen Momenten her zu denken. Vielmehr ließe sich Schweigen auch unter Absehung von mündlichen oder schriftlichen Äußerungen als ein körperlich-leibliches Phänomen deuten. Was dabei jeweils als Schweigen des sich stets mit-teilenden Körpers aufgegriffen oder eben nicht aufgegriffen wird, ist ebenfalls in Macht- und Ohnmachtsverhältnissen eingebettet.⁸⁹ Zugleich bestimmen Räume, Orte und Zeiten in pädagogischen Zusammenhängen darüber, ob, wann und wie geschwiegen werden soll, darf oder muss.⁹⁰

Es gilt also, zum einen diejenigen Zusammenhänge zu beschreiben, die wie selbstverständlich zur pädagogischen Wirklichkeit des Schweigens gehören. Zum anderen müssen aber die Grenzen des Phänomens abgeschritten werden, um zu sehen, wie weit der Vorschlag, in der Vermessung der erziehungswissenschaftlichen Bedeutung des Schweigens vor allem auf Macht- und Ohnmacht zu rekurrieren, trägt.

Bibliographie

- Ahrens, Sönke (2011): Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung. Bielefeld: transcript.
 Albert, Karl (1969): Über den erzieherischen Sinn des Schweigens. In: Pädagogische Rundschau 23, S. 703-715.
 Andresen, Sabine (2012): Die ›gute‹ Familie. Zur Herstellung von Familienbildern.

87 Vgl. zu diesen Fragen Ahrens 2011.

88 Vgl. dazu die Beiträge von Sandermann und Kessl/Lorenz im vorliegenden Band.

89 Siehe die Beiträge von Veronika Magyar-Haas sowie von Oliver Schnoor und Sascha Neumann in diesem Band.

90 Vgl. dazu die Beiträge von Martin Viehhauser sowie von Markus Rieger-Ladich und Karen van den Berg im vorliegenden Band.

- In: Aubry, C./Geiss, M./Magyar-Haas, V./Miller, D. (Hg.): Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. In: Weinheim: Beltz Juventa, S. 66-79.
- Assmann, Aleida (2013a): Formen des Schweigens. In: Assmann, J./Dies. (Hg.): Schweigen. Archäologie der literarischen Kommunikation XI. München: Wilhelm Fink, S. 51-68.
- Assmann, Jan (2013b): Einführung. In: Ders./Assmann, A. (Hg.): Schweigen. Archäologie der literarischen Kommunikation XI. München: Wilhelm Fink, S. 9-25.
- Assmann, Jan/Assmann, Aleida (Hg.) (2013): Schweigen. Archäologie der literarischen Kommunikation XI. München: Wilhelm Fink.
- Bellebaum, Alfred (1992): Schweigen und Verschweigen: Bedeutungen und Erscheinungsvielfalt einer Kommunikationsform. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Benthien, Claudia (2006): Barockes Schweigen. Rhetorik und Performativität des Sprachlosen im 17. Jahrhundert. München: Wilhelm Fink.
- Bollnow, Otto Friedrich (1966): Sprache und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollnow, Otto Friedrich (1983): Der Mensch und seine Sprache. In: Wendt, H./Loacker, N. (Hg.): Kindlers Enzyklopädie Der Mensch. Bd. VI: Sprache, Kunst und Religion. Zürich: Kindler, S. 17-56.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bühler, Patrick (2012): Negative Pädagogik. Sokrates und die Geschichte des Lernens. Paderborn: Schöningh.
- Bulmer, Martin (1984): The Chicago School of Sociology: Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research. Chicago: University of Chicago Press.
- Burke, Peter (1994): Reden und Schweigen. Zur Geschichte der sprachlichen Identität. Berlin: Wagenbach.
- Cabré, Jaume (2013): Das Schweigen des Sammlers. Frankfurt a. M.: Insel.
- Casale, Rita (2009): Ethik der Konversation versus Moral der Kommunikation. In: Engel, G./Rang, B./Scholz, S./Süßmann, J. (Hg.): Konjunkturen der Höflichkeit in der Frühen Neuzeit. Zeitsprünge. Forschungen zur Frühen Neuzeit. Bd. 13 (3/4), S. 463-487.
- Dehmers, Jürgen (2011): Wie laut soll ich denn noch schreien? Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch. Reinbek: Rowohlt.
- Dommann, Monika (2006): Antiphon: Zur Resonanz des Lärms in der Geschichte. In: Historische Anthropologie 14 (1), S. 133-146.
- Fiskå Hägg, Henny/Kristiansen, Aslaug (Hg.) (2012): Attending to silence. Educators and philosophers on the art of listening. Kristiansand: Portal Academic.
- Gilmore, Perry (1985): Silence and sulking: emotional displays in the classroom. In: Tannen, D./Saville-Troike, M. (Hg.): Perspectives on silence. Norwood, NJ: Ablex Publishing, S. 139-162.

- Gimenez, Martha E. (1989): Silence in the Classroom: Some Thoughts about Teaching in the 1980s. In: *Teaching Sociology* 17, S. 184-191.
- Granzer, Dietlinde (2000): Schweigen, Stille und Stilleübungen als Form schulischen Lernens. Genese und Rekonstruktion einer ästhetisch-didaktischen Kategorie. Opladen: Leske + Budrich.
- Grosvenor, Ian/Lawn, Martin/Rousmaniere, Kate (Hg.) (1999): *Silences & Images: The Social History of the Classroom*. New York: Peter Lang.
- Guelfenbein, Carla (2012): *Der Rest ist Schweigen*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hahn, Alois (1991): Rede- und Schweigeverbote. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 43, S. 86-105.
- Hahn, Alois (2006): Schweigen als Kommunikation und die Paradoxien der Inkommunikabilität. In: Hahn, A./Melville, G./Röcke, W. (Hg.): *Norm und Krise von Kommunikation: Inszenierungen literarischer und sozialer Interaktion im Mittelalter*. Berlin: Lit, S. 93-112.
- Hahn, Alois (2014): Schweigen, Verschweigen, Wegschauen und Verhüllen. In: Bellebaum, A./Hettlage, R. (Hg.): *Unser Alltag ist voll von Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 151-174.
- Han, Byung-Chul (2012): *Transparenzgesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Heimböckel, Dieter (2003): *Emphatische Unaussprechlichkeit. Sprachkritik im Werk Heinrich von Kleists. Ein Beitrag zur literarischen Sprachkepsistradition der Moderne*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Helming, Helene (1958): *Montessori-Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Illich, Ivan (1979): Die Beredsamkeit des Schweigens. In: Ders.: *schulen helfen nicht. über das mythenbildende ritual der industriegesellschaft. strukturen einer kulturrevolution*. Reinbek: Rowohlt, S. 81-88.
- Jaworski, Adam (Hg.) (1997): *Silence: Interdisciplinary Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Julé, Allyson (2004): *Gender, participation and silence in the language classroom: sh-shushing the girls*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (1992): *Unterbrechung und Grenze. Einleitung*. In: Dies. (Hg.): *Schweigen. Unterbrechung und Grenze der menschlichen Wirklichkeit*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, S. 1-6.
- Krais, Beate (1996): *Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Bolder, A./Walter, R. H./Rodax, K. (Hg.): *Jahrbuch für Bildung und Arbeit 1996. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit*. Opladen: Leske + Budrich, S. 118-146.
- Laplanche, Jean/Pontalis, Jean-Bertrand (1973): *Das Vokabular der Psychoanalyse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Leiser, Eckart (2007): *Das Schweigen der Seele. Das Sprechen des Körpers. Psychoanalytische Zugänge zum Körper und dessen Leiden*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Luhmann, Niklas (1987): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Fuchs, Peter (1989): *Reden und Schweigen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mercier, Pascal (1995): *Perlmanns Schweigen*. Berlin: Albrecht Knaus Verlag.

- Miller, Alice (1980): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Montessori, Maria (1926/1969): Die Stille – Die materialisierten Abstraktionen. In: Dies.: Die Entdeckung des Kindes. Freiburg i. Br.: Herder, S. 194-198.
- Münkler, Herfried (Hg.) (2009): Strategien der Visualisierung. Verbildlichung als Mittel der politischen Kommunikation, Frankfurt a. M.: Campus.
- Oblinger, Hermann (1968): Schweigen und Stille in der Erziehung. München: Ehrenwirth.
- Oelkers, Jürgen (1983): Ist Antipädagogik möglich? In: Westermanns pädagogische Beiträge 35, S. 543-548.
- Oelkers, Jürgen (1986): Sprache, Lernen, Schweigen: Einige Motive Wittgensteins in pädagogischer Sicht. In: Neue Sammlung 26 (2), S. 230-252.
- Oelkers, Jürgen (2014): Wenn die Reformpädagogik den Missbrauch deckt. In: Miller, D./Oelkers, J. (Hg.): Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – wie weiter? Weinheim/Basel: Beltz, S. 50-73.
- Olick, Jeffrey K. (2013): ›The Security of Silence‹ or ›Tacit Consent‹. Interpreting Non-Responses in and about the Group Experiment. In: Assmann, J./Assmann, A. (Hg.): Schweigen. Archäologie der literarischen Kommunikation XI. München: Wilhelm Fink, S. 101-118.
- Páramo-Ortega, Raúl (1967): Einige Bemerkungen über das Schweigen des Analytikers. In: Jahrbuch für Psychologie, Psychotherapie und medizinische Anthropologie 15 (3/4), S. 247-252.
- Picht, Georg (1957/1965): Aus dem Tagebuch eines Schulleiters. In: Ders.: Die Verantwortung des Geistes. Pädagogische und politische Schriften. Olten: Walter, S. 40-57.
- Roloff, Volker (1973): Reden und Schweigen. Zur Tradition und Gestaltung eines mittelalterlichen Themas in der französischen Literatur. München: Wilhelm Fink.
- Ruberg, Uwe (1978): Beredtes Schweigen. In lehrhafter und erzählender deutscher Literatur des Mittelalters. München: Wilhelm Fink.
- Spranger, Eduard (1957): Wider den Lärm. In: Guardini, R./Ders.: Vom Stilleren Leben. 2. Auflage. Würzburg: Werkbund-Verlag, S. 7-22.
- Stadler, Wolfgang (2010): Pragmatik des Schweigens. Schweigeakte, Schweigephasen und handlungsbegleitendes Schweigen im Russischen. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Steyerl, Hito (2008): Die Gegenwart der Subalternen. Einleitung. In: Spivak, G. C.: Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia+Kant, S. 7-16.
- Ulsamer, Fleur (2002): Linguistik des Schweigens. Eine Kulturgeschichte des kommunikativen Schweigens. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Vansieleghem, Nancy/Masschelein, Jan (2012): Education as Invitation to Speak: On the Teacher Who Does Not Speak. In: Journal of Philosophy of Education 46, S. 85-99.
- von Sass, Hartmut (2013): Topographien des Schweigens. Eine einleitende Orientierung. In: Ders. (Hg.): Stille Tropen: Zur Rhetorik und Grammatik des Schweigens. Freiburg i. Br.: Karl Alber Verlag, S. 9-29.
- Wagenschein, Martin (1965): »Die Welt des Schweigens« und die Welt der Schule.

- In: Ders.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Pädagogische Schriften. Stuttgart: Klett, S. 177-179.
- Wettstein, Florian (2012): Silence as Complicity: Elements of a Corporate Duty to Speak Out against the Violation of Human Rights. In: *Business Ethics Quarterly* 22 (1), S. 37-61.
- Wittgenstein, Ludwig (1922/1984): *Tractatus logico-philosophicus*. In: Ludwig Wittgenstein. Werkausgabe in 8 Bänden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. Bd. 1, S. 7-85.
- Witzig, Heidi (1997): »Nicht mehr stumm und blöd«. Vom Schweigen zur modernen Kommunikation. In: Pädagogisches Institut Basel-Stadt/Lauer, U./Rechsteiner, M./Ryter, A. (Hg.): *Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur: Koedukation und Gleichstellung im Klassenzimmer*. Chur: Rüegger, S. 19-29.