

André Epp/Merle Hinrichsen

# Interdisziplinäre Perspektiven auf Vergessen – Impulse für eine erziehungswissenschaftliche Biografieforschung?

**Zusammenfassung:** Ausgehend von der These, dass sich Biografien in der Dialektik von Erinnern und Vergessen konstituieren, in der Biografieforschung bisher jedoch eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Erinnern dominiert, widmet sich der Beitrag einer stärkeren Konturierung des Vergessens und seiner theoretischen Implikationen. Dabei wird ebenso an sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven angeschlossen, welche sich bereits seit Jahrzehnten mit Vergessen auseinandersetzen, wie Rekurs auf erzähl- und biografietheoretische Perspektiven genommen. Die Relevanz und das Potenzial einer stärkeren Aufmerksamkeit für Vergessen wird exemplarisch mit Blick auf Biografizität und biografische Lern- und Bildungsprozesse aufgezeigt. Abschließend werden die Stärken wie auch die Begrenzungen einer vergessenssensiblen Biografieforschung diskutiert.

**Schlagnote:** Vergessen, Biografie, (Wider-)Erinnern, Biografiearbeit, Biografizität

## 1. Einleitung

Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung fokussiert auf die Untersuchung von Prozessen der Erziehung, des Lernens und der Bildung in ihren subjektiven und gesellschaftlichen Dimensionen (Nittel, von Felden & Mendel, 2023, S. 13). Für die theoretische, methodologische und methodische Fundierung der Biografieforschung haben Auseinandersetzungen mit der Konstruktion von Biografien und ihrer sozialen Hervorbringung eine zentrale Bedeutung. So wird etwa im Rahmen des biografisch-narrativen Interviews (Schütze, 1983, 1987) aus der gegenwärtigen Perspektive heraus Vergangenes erinnert und in einen Sinnzusammenhang gebracht, der auch die antizipierte Zukunft miteinschließt (Leh, 2010, S. 303–304). Biografien sind in diesem Sinne soziale Konstruktionen (Fischer & Kohli, 1987, S. 26), die in der Form „selektiver Vergegenwärtigungen“ (Hahn, 2000, S. 101) erfolgen. Für die Bearbeitung der Frage, wie diese Rückgriffe auf vergangene Ereignisse und Erfahrungen erfolgen, bieten Überlegungen zum Gedächtnis und seinen zentralen Operationen, in Form von Erinnern und Vergessen, einen relevanten Bezugsrahmen (Alheit & Dausien, 2000; Dieckmann, Sting & Zirfas, 1998; Fischer, 2019; Leonhard, 2018; Rosenthal, 1995). Jörissen und Marotzki (2008) weisen darauf hin, dass beide Gedächtnisoperationen in Bezug auf die Konstruktion von Biografien in einem paradoxalen Zusammenhang stehen: „Man muss vergessen, um erinnern zu können, und (sich) erinnern, um vergessen zu können“ (S. 96). Eine einseitige Auflösung dieses Zusammenhangs – entweder in Form einer totalen Erinnerung oder

eines totalen Vergessens – würde zur Auflösung der biografischen Konstruktion und ihrer je eigensinnigen Gestalt führen. Trotz dieser Dialektik von Erinnern und Vergessen wird in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung bisher vor allem auf den Aspekt des Erinnerns fokussiert (Dieckmann et al., 1998; Pethes & Ruchatz, 2001; Rosenthal, 1995; von Felden, 2021). Die Systematisierung und Relevanz des Vergessens ist demgegenüber weitgehend vernachlässigt worden (Epp, 2023; Hinrichsen, 2023a). So wird Vergessen in wissenschaftlichen Studien häufig ausschließlich als ‚Kehrseite‘ der Erinnerung mitverhandelt oder gar als Herausforderung und ‚Fehlerquelle‘ diskutiert. Einer solchen Beiläufigkeit der Beschäftigung mit dem Vergessen stehen interdisziplinäre Beiträge der sozialwissenschaftlichen Gedächtnisforschung gegenüber, die das Vergessen explizit zu ihrem Gegenstand machen (z. B. A. Assmann, 2016; Dimbath, 2014, 2020; Esposito, 2002). Diese Beiträge bieten dabei eine Reihe von Anschlussmöglichkeiten für erziehungswissenschaftlich-biografietheoretische Perspektiven. Vertiefende Auseinandersetzungen mit diesen Beiträgen stehen in der Biografieforschung ebenso wie in der Erziehungswissenschaft insgesamt jedoch bisher noch am Anfang (Rieger-Ladich, Rohstock & Amos, 2019; Zirfas, Meseth, Fuchs & Brinkmann, 2023).

Vor diesem Hintergrund fragt der Beitrag nach Anschlussmöglichkeiten für eine stärkere Konturierung des Vergessens in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung und Theoriebildung. Hierfür werden zunächst interdisziplinäre Auseinandersetzungen mit dem Vergessen skizziert (2.), bevor biografie- und erzähltheoretische Anschlüsse beleuchtet werden (3.). In der Verschränkung dieser beiden Stränge werden anschließend Überlegungen zur Relevanz des Vergessens für das Konzept der *Biografizität* sowie für biografische Lern- und Bildungsprozesse ausgeführt (4.). Im Fazit erfolgt eine Diskussion über Potenziale und Grenzen einer ‚vergessenssensiblen‘ Biografieforschung (5.).

## 2. Interdisziplinäre Perspektiven auf Vergessen

In unterschiedlichen Disziplinen (z. B. Soziologie, Psychologie, Kriminologie, Neuro-, Politik-, Technik-, Literatur- und Geschichtswissenschaft) erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem menschlichen Gedächtnis und seinen unauflöslich miteinander verbundenen Grundoperationen des Erinnerns und Vergessens (zum Überblick: Erll, 2017). Abhängig von der disziplinären und wissenschaftstheoretischen Verortung wird das Gedächtnis dabei unterschiedlich gefasst und perspektiviert. Betonene (kognitions-)psychologische Konzeptionen die individuelle Dimension des Gedächtnisses, indem sie die Organisation und Relevanz verschiedener Gedächtnissysteme als Orte der Ablagerung von Wissen hervorheben (bspw. episodisches, semantisches, prozedurales, autobiografisches Gedächtnis) (Gudehus, Eichenberg & Welzer, 2010, S. 75; Tulving, 1983), akzentuieren soziologische und kulturwissenschaftliche Studien das Gedächtnis als soziales Phänomen. Dies zeigt sich u. a. in Konzepten wie dem kommunikativen, dem kollektiven, dem sozialen und/oder dem kulturellen Gedächtnis (J. Assmann, 2002; Halbwachs, 1985). Diese Vielgestalt der Konzeptionen von Gedächtnis(sen) spiegelt

sich auch in den Auseinandersetzungen mit Erinnern und Vergessen wider, welche als Sammelbegriffe unterschiedliche Operationen, Formen und Techniken des Gedächtnisses integrieren (Erll, 2017, S. 35–121). Mit Blick auf das Vergessen liegen hierfür erste Systematisierungsversuche vor: So unterscheidet etwa A. Assmann (2016, S. 21–29) zwischen den ‚Vergesstechniken‘ des Löschens, Verbergens, Schweigens, Überschreibens, Ignorierens, Neutralisierens, Leugnens und des Verlierens. Einen anderen Ordnungsversuch legt Connerton (2008) vor. Als Formen des Vergessens führt er *repressive erasure* (repressives Auslöschen), *planned obsolescence* (geplante Obsoleszenz) oder auch *forgetting as humiliated silence* (Vergessen als gedemütigtes Schweigen) auf. Ungeachtet der verschiedenen Konzeptionen, in denen sich nicht zuletzt auch ein wissenschaftliches Ringen darum abträgt, was Gedächtnis bzw. Erinnern und Vergessen ausmacht, hat sich in den letzten Jahren zudem eine interdisziplinäre Gedächtnisforschung etabliert (z. B. Berek et al., 2020; Erll, 2017, S. 35–92; Gudehus et al., 2010).

Aufgrund der Breite des Forschungsfeldes kann an dieser Stelle kein umfassender Forschungsstand wiedergegeben werden. Stattdessen wird nachfolgend ein Schwerpunkt auf sozial- und kulturwissenschaftliche Ansätze gelegt, die sich dediziert mit dem Phänomen des Vergessens auseinandersetzen. Mit dieser Schwerpunktsetzung wird an erziehungs- und biografiewissenschaftliche Nachbar- bzw. Bezugsdisziplinen angeschlossen (Bauer & Marotzki, 2010; Lutz, Schiebel & Tuider, 2018). Die rezipierten Studien haben das Feld nicht nur systematisch aufgearbeitet und berücksichtigen interdisziplinäre Dimensionen sowie Potenziale des Vergessens (z. B. Erll, 2017); vielmehr entfalten sie aufgrund des Perspektivierens seiner sozialen und gesellschaftlichen Facetten auch eine Relevanz im Rahmen gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit dem Vergessen (z. B. Zirfas et al., 2023). Sie bieten somit Potenziale für Anschlussstellen, um die Bedeutung von Vergessen für die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung weiter zu akzentuieren.

Gedächtnis wird aus sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive übergreifend „als eine Fähigkeit oder eine veränderliche Struktur“ (Erll, 2017, S. 6) konzipiert, die dazu in der Lage ist, „Erlebtes und Gelerntes zu behalten, aber auch zu vergessen, um Neues aufnehmen zu können“ (J. Assmann, 2011, S. 233). Ferner besteht weitgehend Einigkeit im Hinblick auf den (kreativen und interpretativen) Konstruktionscharakter des Gedächtnisses (J. Assmann, 2011; Dimbath, 2014). „Im Rückgriff auf Spuren vergangenen Erlebens und entlang eingefahrener Bahnen des Wahrnehmens und Denkens [wird im Erinnern] eine frühere [vergessene] Erfahrung in der Gegenwart neu – als Erinnerung – hergestellt“ (Dimbath, 2020, S. 312). Es handelt sich somit mitnichten um eine komplett deckungsgleiche Kopie des ursprünglichen Ereignisses. Die Rede vom Gedächtnis als Speicher ist somit lediglich metaphorisch aufzufassen (Dimbath, 2014, S. 61).

Vergessen bildet in diesem Zusammenhang eine „die Erinnerung ermöglichende Grundfunktion des Gedächtnisses“ (Denschlag, 2014, S. 158) und wird als „Grundmodus menschlichen und gesellschaftlichen Lebens“ (A. Assmann, 2016, S. 30) erachtet; Erinnern stellt demgegenüber eher eine Ausnahme dar. Nach Dimbath (2014, 2020) ist Vergessen durch eine (temporäre) Nichtverfügbarkeit von Wissen gekennzeichnet,

das seiner\*m Träger\*in jedoch „aufgrund vergangenen Erlebens körperlich eingeschrieben [...] ist“ (Dimbath, 2020, S. 311). Es kann so, zumindest potenziell, durch Erinnern wiedererlangt werden. Vergessen darf somit nicht mit einem spurlosen und vollständigen Verschwinden gleichgesetzt, sondern muss vielmehr als „Ablagerung endloser Schichten [verstanden werden], die in einer dem Bewußtsein verborgenen Tiefe liegen und in bestimmten Situationen wieder auftauchen können“ (J. Assmann, 1998, S. 200).

Erinnern und Vergessen konstituieren sich vor diesem Hintergrund im engen Zusammenhang mit individuellen und kollektiven Erfahrungen sowie sozialen Bezugsrahmen (Halbwachs, 1985; Sebald et al., 2020, S. 2). Bilden individuelle Erfahrungen und tradierte Wissensbestände quasi den ‚Vorrat‘, aus dem sich Erinnern und Vergessen speisen, bringen soziale Bezugsrahmen wie z. B. pädagogische Institutionen oder der „institutionalisierte Lebenslauf“ (Kohli, 1985) spezifische Orientierungsleistungen, Ordnungen und Strukturen hervor, wie sich Erinnern und Vergessen vollziehen (J. Assmann, 2002, S. 63–64.; Dimbath, 2020; Halbwachs, 1985). Im Anschluss an Halbwachs (1985) hält Dimbath (2020, S. 313) fest, dass das erinnert wird, was in konkreten Situationen eine erfolgreiche (Problem-)Lösung verspricht bzw. den sozialen Rahmen entspricht. Vergessen wird hingegen das, was nicht zur Bewältigung der Situation beiträgt bzw. nicht in das soziale Setting passt. Individuelle Erfahrungen wie auch die sozialen Rahmen sind jedoch nicht statisch, ihre Bedeutungen können sich im zeitlichen Verlauf verändern und Vergessenes kann zu einem späteren Zeitpunkt (wieder-)erinnert werden. Dies kann sowohl Folge einer zeitlichen Distanz zu einem Erlebnis und der (reflexiven) Auseinandersetzung mit diesem sein als auch durch Innovationen, sozialen Wandel und Transformation angestoßen werden (ausführlich Dimbath, 2014, S. 79–80). Erinnern und Vergessen sind insofern das Resultat eines Zusammenspiels von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (Dimbath, 2014, S. 96).

Um zu verstehen, wie Erinnern und Vergessen an der Konstruktion sozialer Wirklichkeit beteiligt sind, systematisiert A. Assmann (2016) unterschiedliche Formen des Vergessens und fasst diese zu drei übergeordneten Funktionen zusammen: Erstens gibt es Formen des Vergessens, in denen dieses als ‚Filter‘ fungiert (automatisches Vergessen, Verwahrensvergessen<sup>1</sup>, selektives Vergessen). Es dient einer mentalen wie materiellen Komplexitätsreduktion, welche aufgrund der Beschaffenheit sozialer Wirklichkeit notwendig für Individuen ebenso wie für Gesellschaften ist. Zweitens existieren Vergessensformen, in denen Vergessen als Waffe und Herrschaftsinstrument eingesetzt wird (destruktives und repressives Vergessen, defensives und komplizitäres Vergessen) – etwa mit Blick auf Machterhaltung, den Schutz von Tätern und/oder die Stabilisierung eines repressiven sozialen Klimas. Weitere Vergessensformen dienen drittens jedoch auch der Ermöglichung von Zukunft, indem traumatisierende Vergangenheiten vergessen bzw. produktiv integriert werden (konstruktives und therapeutisches Vergessen) (A. Assmann, 2016, S. 67–68). Vergessen kommt damit eine konstitutive Bedeu-

1 Im Anschluss an Jünger (1957) wird darunter das Aufbewahren von Dingen und Informationen gefasst, die nicht mehr Bestandteil eines aktiven Gebrauchs sind (A. Assmann, 2016, S. 38).

tion für Individuen sowie Gesellschaften zu. Es kann nicht nur Handlungsfähigkeit, soziale Integration und Zugehörigkeit gewährleisten, sondern es kann auch Ausgrenzung und Unterdrückung erzeugen. Es ist notwendige Bedingung des Sozialen und zugleich ein machtvoll Instrumentarium. Sich diesem zu widersetzen, kostet Kraft: So muss eine Erinnerung, die aufrechterhalten werden soll, aber in der Gegenwart keine Stütze mehr erhält, gegen neue „Rahmenbedingungen durchgesetzt werden“ (J. Assmann, 2002, S. 74).

Für die Hervorbringung und den Vollzug von Erinnern und Vergessen nehmen allerdings auch Biografien eine zentrale Bedeutung ein (A. Assmann, 2016; Dimbath, 2020; Leonhard, 2018; Leonhard, Sebald & Haag, 2023). So (re)konstruieren Individuen einen Großteil ihrer Erinnerungen in Form von Erzählungen. Dies hat wiederum zur Folge, dass sich auch die Gesetze von Narrativität und Sprache (Labov & Waletzky, 1967) auf die Art und Weise, wie erinnert und vergessen wird, niederschlagen.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird Vergessen nachfolgend sowohl als ein aktiver als auch passiver Prozess verstanden, der aufgrund des *körperlichen Eingeschriebenseins* die Möglichkeit des Wiedererinnerns in Form von *Narrationen* birgt. Voraussetzung hierfür ist die Möglichkeit, den Spuren des Vergessenen zu folgen, welche an *soziale und individuelle Bezugsrahmen* gebunden sind. Entsprechend wird Vergessen (wie auch Erinnern) weder als ausschließlich individuelles noch als alleinig soziales bzw. gesellschaftliches Phänomen betrachtet, vielmehr ist es an der Schnittstelle von *Mikro- und Makroebene*, also von Individuum und Gesellschaft, angesiedelt. Zwar wirken soziale Bezugsrahmen und damit einhergehende Normen des Vergessens auf das Individuum ein, aber zugleich ist das Individuum an deren Konstitution beteiligt und kann sich den Normen, welche strukturieren, was erinnert und vergessen werden soll, auch widersetzen (Keller, 1996, S. 39). Im Anschluss an A. Assmann (2016, S. 8) ist es nicht (nur) das Erinnern, sondern mehr noch das Vergessen in seinen vielfältigen Facetten und Funktionen, mit dem Individuen wie auch Gesellschaften ihr Verhältnis zueinander sowie zur Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und damit auch ihre jeweilige (Bildungs-)Geschichte kontinuierlich neu justieren. Vergessen schafft somit „die Voraussetzung für Perspektive, Relevanz, Identität“ (A. Assmann, 2016, S. 43) und damit auch für die Konstruktion von Biografien.

### 3. Biografie- und erzähltheoretische Anschlüsse für Vergessen

In biografie- und erzähltheoretischen Beiträgen zeigen sich eine Reihe von Anschlüssen für eine stärkere Konturierung des Vergessens in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung. Diese werden nachfolgend exemplarisch anhand einschlägiger Autor\*innen verdeutlicht, die zentrale Überlegungen im Rahmen von Biografieforschung und -theorie ausgearbeitet und in den Diskurs eingebracht haben.

Bereits in den frühen Arbeiten von Schütze, der in den 1970er und 1980er Jahren die Methode des biografisch-narrativen Interviews systematisiert hat, finden sich Hinweise auf die Relevanz von Erinnern und Vergessen für die (Re-)Konstruktion von Bio-

grafien. Schütze geht davon aus, dass sich die autobiografische Stegreiferzählung einerseits aus einem Erfahrungsvorrat an geordneten Erinnerungen schöpft, der sogenannten „biographischen Erfahrungsaufschichtung“ (Schütze, 1984, S. 96), andererseits aus der gegenwärtigen Haltung resultiert, welche die erzählende Person zu ihren Erfahrungen einnimmt (Schütze, 1984, S. 80). Mit Blick auf Vergessen lassen sich diesbezüglich zwei Aspekte hervorheben: Erstens basiert die Erzählung auf einer Wiedererinnerung von zuvor ins Vergessen gerückten Erlebnissen und Erfahrungen, zweitens erfolgen Erinnern und Vergessen in der Interaktion des Interviews und werden sowohl durch die Haltung der erzählenden Person zu ihren Erfahrungen als auch die Erzählsituation selbst beeinflusst. Die biografische Erzählung ist dabei notwendigerweise auf Vergessen in Form von Selektion (s. auch Hahn, 2003, S. 3) angewiesen: „Die autobiographische Erfahrungsrekapitulation bedarf dringend kognitiver Ordnungsprinzipien, welche die Flut des retrospektiven Erinnerungsstroms systematisch und doch für alle möglicherweise sich entwickelnden Erzählkomplifikationen flexibel ordnet“ (Schütze, 1984, S. 80). Schütze sieht eine solche ordnende Funktion sowohl in den Zugzwängen des Erzählens (Kallmeyer & Schütze, 1977) als auch in den weiteren narrativen Ordnungsprinzipien, den „kognitiven Figuren“ (Schütze, 1984).

Zudem finden sich in Schützes Studien einige konkrete Hinweise auf unterschiedliche Formen und Techniken des Vergessens im Erzählen: Zum einen betont er die systematische Tendenz, Erinnerungen *auszublenden*, die Sozialbeziehungen gefährden oder die mit emotionalen Belastungen verknüpft sind (z. B. Scham und Mitleiden) (Schütze, 1987, S. 219). Dabei handele es sich i. d. R. weniger um einen bewussten Akt, denn um die Neigung eines „Nicht-mehr-daran-denken-Wollens“ (Schütze, 1987, S. 219), die zur Folge haben kann, dass sich die ins Vergessen gedrängten Erlebnisse der reflexiven biografischen Verarbeitung (z. B. in Form biografischer Arbeit) entziehen und stattdessen in Form eines verletzenden, lähmenden „Halberinnerten“ (Schütze, 1984, S. 96) weiterwirken. Zum anderen verweist Schütze (1987, S. 220) auf *Ausklammerungen* von Erlebnissen, die bereits durchgearbeitet wurden. Dieses Vergessen bezeichnet er als durchaus produktiv, weist aber zugleich daraufhin, dass dies niemals total sei, insofern die Erlebnisse in der biografischen Erzählung potenziell wiedererinnert werden könnten: „Die Konturen der Erlebnisse bleiben in der Erinnerung trotz Ausklammerung und Vergessen bestehen“ (Schütze, 1987, S. 220). Zudem führt Schütze Erinnerungshemmungen und -barrieren im Erzählvorgang an, die z. B. dann auftreten, wenn Ereignisabfolgen für die Biograf\*innen nur schwer überschaubar sind und/oder traumatisierend wirken (Schütze, 1984, S. 96).<sup>2</sup> Auch diese Barrieren lassen sich durch das (Wieder-)Erinnern der vergessenen Erfahrungsbereiche durchaus aufbrechen und einer biografischen Reflexion zuführen (Schütze, 1984, S. 108). Allerdings kann auch gerade in ihrem vollständigen Vergessen eine heilende Kraft liegen (Jörissen & Marotzki, 2008, S. 95; Rosenthal, 1995, S. 167–172), die Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen ermöglicht.

2 Ohne ausführlicher darauf eingehen zu können, deuten die Ausführungen an, dass in Wandlungsprozessen oftmals vergessene Sachverhalte wiedererinnert werden, wohingegen sich in Verlaufskurven Vergessen konzentriert.



Im Anschluss an die Arbeiten von Schütze hat sich vor allem Rosenthal (1995, 2010) mit der Konstruktion von Biografien vor dem Hintergrund des Zusammenspiels von Erleben, Erinnern und Erzählen auseinandergesetzt. Rosenthal (1995, S. 20) unterscheidet ausgehend von einer gestalttheoretisch-phänomenologischen Perspektive zwischen der erlebten Lebensgeschichte (Wahrnehmung) und der erzählten Lebensgeschichte (Erinnerung und Zuwendung im Erzählen), welche zueinander in einem sich wechselseitig konstituierenden Verhältnis stehen. Rosenthal hebt damit hervor, dass Ereignisse nicht so wahrnehmbar sind, wie sie sind, sondern nur so, wie sie sich für die erlebende Person darbieten. Gleiches gilt für die Erinnerung von Erlebnissen in der Erzählgegenwart: Auch diese Erlebnisse werden nur „im Wie ihrer Darbietung“ (Rosenthal, 1995, S. 21) zugänglich. Sowohl die gestalthafte Wahrnehmung als auch die gestalthafte Erinnerung produzieren damit notwendigerweise zugleich ein selektives Vergessen (A. Assmann, 2016, S. 42–49). Die Erinnerung erfolgt, wie Rosenthal (1995, S. 86) im Anschluss an Halbwachs ausführt, im Rekurs auf einen Erinnerungsrahmen und ist dabei sowohl an Milieu-Schemata als auch am eigenen biografischen Gesamtkonzept ausgerichtet. Weitere Hinweise auf Vergessen finden sich in Bezug auf die ‚Übersetzung‘ der Erinnerung in die Erzählung: So führen die interaktionalen Anforderungen – etwa eine konsistente und nachvollziehbare Geschichte zu erzählen – auch dazu, dass beispielsweise widersprüchliche Anteile, Gefühle oder Leibeswahrnehmung gar nicht erst thematisiert werden (Rosenthal, 1995, S. 87). Vor diesem Hintergrund werden die bereits von Schütze (1984, 1987) beschriebenen Formen und Techniken der Auslassung von Erzählanteilen sowie die Notwendigkeit von Einfügungen hervorgehoben (Rosenthal, 1995, S. 90–91), die darauf zielen, Vergessenes, das sich etwa in biografischen Lücken manifestiert, über Vermutungen, Erzählungen anderer oder Erinnerungen aus anderen Situationen zu kompensieren (s. auch Hinrichsen, 2023a).

Neben diesen zentralen Studien lassen sich weitere biografiethoretische Auseinandersetzungen ausmachen, die explizit Bezüge zum Gedächtnis und/oder Erinnern und Vergessen herstellen. Zu nennen sind diesbezüglich nicht nur jene Arbeiten, die sich mit dem biografischen Gedächtnis beschäftigen (Schulze, 2006, S. 40; Strube & Weinert, 1987), sondern auch solche, die sich grundlegend mit der biografischen Konstruktion von Wirklichkeit auseinandersetzen. So erarbeiten Alheit und Dausien (2000) ein Verständnis biografischer Konstruktionen als „Verarbeitungsstruktur einer nach außen offenen Selbstreferentialität, die Außeneinflüsse mit der ihr eigenen ‚Logik‘ wahrnimmt, gewichtet, ignoriert und vereinnahmt und sich in diesem Prozess selbst verändert“ (S. 275). Dabei gehen sie von der Grundthese aus, dass die Wirklichkeitsverarbeitung selbstreferentiell strukturiert ist; das Gehirn also Wirklichkeit nicht abbildet, sondern mitkonstruiert. In einer solchen Perspektive basieren interne Zustände zu einem großen Teil auf ‚intakes‘, d. h. auf ‚codierten Außenbedingungen‘, die an das gegenwärtige Erleben angeschlossen werden, wie mit dem Begriff der *Biografizität* zum Ausdruck gebracht wird (Alheit, 2008).

Ferner sind aber auch Studien zu nennen, die mit Blick auf soziale, kollektive und/oder familiale Gedächtnisse untersuchen, wie sich Erinnern und Vergessen über Generationen konstituieren (u. a. Alheit, 1989; 2003; Leonhard, 2018, S. 515–516; Rosen-

thal, Stephan & Radebach, 2011). Die Befunde zeigen deutlich, dass die Konstruktion von Biografien nicht nur entlang von Selbsterlebtem erfolgt, sondern sich Biografien in der Interdependenz individueller und kollektiver Erinnerungen und Vergessensprozesse sowie ihrer machtvollen Deutung im Kontext von Herrschaftssystemen, Bildungsinstitutionen usw. konstituieren (Alheit, 1989, 2003; Dausien & Hanses, 2017). Wie stark Vergessen damit auch gesellschaftlich und sozial gerahmt ist, wird an familienbiografischen Studien deutlich. Diese zeigen u. a., dass mit Schuldgefühlen belastete gesellschaftliche und familiäre Vergangenheiten, die in sozialen Kontexten nicht thematisiert und bearbeitet, sondern geleugnet und vergessen werden, die Lebenswege der ‚Nachgeborenen‘ ebenso wie die gesellschaftliche Wirklichkeit mitbestimmen (können), indem sie in einer unbewussten Weise weiter wirken (Rosenthal & Hinrichsen, 2018, S. 248–249).

In dieser Zusammenschau wird nicht nur sichtbar, dass in biografie- und erzähltheoretischen Arbeiten vielfältige Anschlussmöglichkeiten für Auseinandersetzungen mit Vergessen aufscheinen, sondern auch, dass Erinnern und Vergessen in Bezug auf die Konstruktion von Biografien in sozialen Kontexten konstitutiv aufeinander bezogen sind. Ihr Zusammenspiel erfolgt entlang von Diskursen, sozialen Regeln und kulturellen Konventionen, ist in kollektive Geschichten eingebunden und stellt sich zugleich immer wieder situativ her. Die Biografie bildet insofern einen ‚Ort‘ an dem Erinnern und Vergessen organisiert, normiert und transformiert werden. Vergessen ist dabei nicht nur als ein passiver Prozess zu verstehen, der sich der Kontrolle des Subjekts entzieht, sondern auch als ein bewusster, teilweise produktiver Akt des Selbstschutzes und der Selbstkonstruktion. Dies scheint auch insofern durch eine kulturell geprägte ‚Biografisierungsleistung‘ begründet, als dass biografische Konstruktionen normativ auf die Herstellung von Kontinuität (Alheit, 1993) und einer sozial anerkannten Form der Selbstpräsentation gerichtet sind.

#### **4. Potenziale von Vergessen(em) für die Biografieforschung**

Bezieht man die vorangegangenen Überlegungen aufeinander, so lassen sich Biografien als „erinnernde Rekonstruktionen“ (Leh, 2010, S. 300) (von Vergessenem) fassen, die „keine Reproduktionen von Verganem [sind], sondern stets Neuproduktionen einer operativen Gegenwart“ (Leh, 2010, S. 305). Vergessen, so verdeutlichen die vorherigen Ausführungen, ist dabei ebenso wie Erinnern ein konstitutives Moment biografischer (Re-)Konstruktionen. Ihm mehr Aufmerksamkeit zu widmen, beinhaltet u. E. Potenziale, die im Folgenden exemplarisch anhand von zwei zentralen Gegenständen erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung verdeutlicht werden: Überlegungen zur Biografizität und zu biografischen Lern- und Bildungsprozessen.

Zunächst wird hierfür die Frage betrachtet, wie sich im Zusammenspiel von Erinnern, Vergessen und Erzählen Biografien konstituieren und welche Relevanz diesbezüglich dem Vergessen zukommt. Ein erster wichtiger Hinweis hierfür findet sich in den Ausführungen von Rosenthal (1995), die das Konzept des sozialen Rahmens aufgreift



und biografiethoretisch erweitert, indem sie nicht nur die Relevanz des sozialen Rahmens, sondern auch die Relevanz des biografischen Gesamtkonzepts für Erinnerungen betont (siehe Abschnitt 2 und 3). Diese Überlegungen lassen sich entsprechend auch auf Vergessen übertragen, wie Dimbath (2020) am Beispiel des institutionalisierten Lebenslaufs (Kohli, 1985) und einer damit einhergehenden normalbiografischen Orientierung von Vergessen (und Erinnern) zeigt. A. Assmann (2016) führt mit Blick auf solche sozialen Rahmen aus, dass jeder von diesen Rahmen normative Festlegungen dafür enthält, was legitim erinnert werden kann, und was dem Vergessen anheimfällt: „Jeder Rahmen sperrt ein ganzes Spektrum an Erinnerungen aus, denen die soziale Akzeptanz damit entzogen ist“ (S. 47). Aufgrund der je spezifischen Rahmen weisen Erinnerungen somit eine strukturierte Form auf. Laut A. Assmann (2016, S. 47) sortieren sie sich über die Varianten „anschließbar“ und „unanschließbar“. Da die Rahmen jedoch nicht statisch sind, sondern sich im Laufe der Zeit verändern (können), besteht die Möglichkeit, dass ausgesperrte Erinnerungen, also Vergessenes, zu einem späteren Zeitpunkt wieder erinnert, aufgenommen und bearbeitet werden können (A. Assmann, 2016, S. 48; Dimbath, 2014, S. 79–80).

In biografiethoretischer Perspektive sind die vorherigen Ausführungen nicht nur anschlussfähig an Alheits und Dausiens (2000) Reflexionen zur Selbstreferenzialität der Wirklichkeitsverarbeitung, sondern, wie bereits ausgeführt, ebenso fruchtbar für Überlegungen zur Biografizität (Alheit, 2008; Alheit & Dausien, 2000). Biografizität bezeichnet dabei „die prinzipielle Fähigkeit, Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung zu nutzen, also [...] zu lernen“ (Alheit & Dausien, 2000, S. 277)<sup>3</sup>, was zugleich eine Transformation biografischer Konstruktionen beinhalten kann (Alheit, 1993). Die Potenziale für eine solche Transformation sind laut A. Assmann (2016, S. 58) interessanterweise nun gerade in Vergessenem zu suchen. Dies lässt sich auf biografiethoretische Überlegungen zu den Sinnüberschüssen der Lebenserfahrung und dem damit verbundenen Potenzial an ‚ungelebtem Leben‘ (von Weizsäcker, 1956) übertragen, welches nach Alheit (2008, S. 21) „die Voraussetzung dafür [schafft], dass wir zu uns selbst eine andere Position einnehmen können“.

Sinnüberschüsse beinhalten unberücksichtigte, unbedachte, kurzum vergessene Sachverhalte, Ereignisse, Erfahrungen und Zusammenhänge, die für biografische Subjekte zunächst nicht bewusst zugänglich, nicht intendiert und/oder nicht an die gegenwärtige Erfahrungsstruktur anschlussfähig sind. Wie in Abschnitt 2 dargelegt, zählen hierzu u. a. Wahrnehmungen, Erlebnisse und Ereignisse, die (zunächst) nicht zur Bewältigung einer konkreten Situation beitragen bzw. in den sozialen Rahmen passen. Zudem gehören dazu (in der Regel) nicht reflexiv zur Verfügung stehende Sinnüberschüsse in Form von sozialen Strukturierungen, wie Geschlecht, Generation, soziale Lage und der

3 Anzumerken ist, dass Alheit und Dausien (2000) eine Konzeption von Lernen zugrunde legen, die deutliche Nähe zum Bildungsbegriff aufweist; biografisches Lernen und Bildung werden dabei auch synonym verwendet. Ohne dies hier ausführen zu können, sei jedoch angemerkt, dass es auch Positionen gibt, die zwischen Lernen und Bildung differenzieren (z. B. Marotzki, 1990).

eigene Habituswerb (Bourdieu, 1987): Individuen müssen sich dieser sozialen Strukturierungen nicht kontinuierlich vergewissern, da sie ihnen als grundlegende Dispositionen im Handeln „selbstverständlich zur Verfügung“ (Hanses, 2003, S. 27) stehen und sie als fraglos gegeben und natürlich erscheinen (Schütz & Luckmann, 1979). Diese Wissensbestände können somit einerseits als vergessen aufgefasst werden, da sie bspw. nicht artikulierbar und den Träger\*innen nicht bewusst sind, und andererseits können sie aufgrund ihres körperlichen Eingeschriebenseins (siehe Abschnitt 2) dennoch nicht als vollständig vergessen gelten, da sie potenziell explizierbar sind und somit (wieder-)erinnert werden können. Diesen schwer zu fassenden Sachverhalt hat Niethammer (1985, S. 401) als einen Latenzbereich des Gedächtnisses beschrieben. Wissensbestände im Gedächtnis sind insofern mehr oder weniger zugänglich, präsent und zugriffsbereit. A. Assmann (2016, S. 18) beschreibt dies treffend in einer Geschäftsmetapher mit den Begriffen Schaufenster, Verkaufsraum und Magazin: Im Schaufenster ist nur wenig ausgestellt, im inneren Verkaufsraum des Ladens kann vieles besichtigt werden und noch mehr ist im Magazin entzogen und muss auf bestimmte äußere Reize, wie Stichworte, visuelle Effekte, Geräusche oder auch Gerüche warten, bis es noch einmal zum Vorschein kommt. Die Ausführungen um diesen paradoxen Sachverhalt legen ferner Bezüge zu Diskussionen um implizites Wissen bzw. implizite Wissensbestände offen (Kraus, Budde, Hietze & Wulf, 2017).

Solche vergessenen *und zugleich* körperlich eingeschriebenen Sinnüberschüsse können – bspw. durch Anstöße von außen<sup>4</sup> – (wieder-)erinnert und somit Vergessenes aus der Erzählgegenwart heraus (retrospektiv) an den biografischen „Erfahrungscode“ (Alheit & Dausien, 2000, S. 276) angeschlossen werden. Dieser kann so ggf. neu strukturiert – und somit auch entsprechende Erinnerungs- und Vergessensrahmen modifiziert werden. Im Rahmen von Biografizität kommt biografischer Arbeit dabei eine besondere Bedeutung zu: Durch Prozesse der ‚Biografisierung‘ können Individuen Vergessenes wiedererinnern und sich zu diesem in ein neues Verhältnis setzen. Es können somit rekonstruktive und selbstreflexive Erkenntnis- und Erinnerungsprozesse angestoßen werden (Dausien, 2005), die ermöglichen sich mit Vergessenem neu zu assoziieren und Vergessenes (in modifizierter Art und Weise) an das gegenwärtige Erleben anzuschließen. So kann bspw. eine „nicht ausreichende Prüfungsleistung, die früher mit Beschämung verbunden war [und vergessen wurde], mit der Zeit als biographischer Wendepunkt [(wieder-)erinnert werden [... und] zu einer Freisetzung größerer Kräfte“ (Klomfaß & Epp, 2021, S. 16) führen.

Hier schließen sich zweitens konkretere Überlegungen zur Produktivität einer stärkeren Berücksichtigung des Vergessens für die Theorie und Empirie biografischer Lern- und Bildungsprozesse an (Alheit & Dausien, 2018; Koller, 2012; Marotzki, 1990; Schulze, 1993). Schütze (1984, 1987) sowie Rosenthal (1995) weisen dabei darauf hin,

4 Allerdings muss nicht zwingend der Sinn eines von außen stammenden Impulses übernommen werden, da Individuen im Anschluss an ihre innere Erfahrungslogik oftmals aktiv ihren eigenen Sinn herstellen (Alheit, 2008, S. 22), sodass der ursprünglich gemeinte Sinn ins Vergessen fallen kann.

dass die biografische Erzählung das Potenzial birgt, dass sich die erzählende Person verdrängter, verleugneter und ausgeblendeter Elemente, also vergessener Sachverhalte der eigenen Geschichte, im Erzählen bewusst wird, sie wiedererinnert, und diese somit zum Gegenstand von Reflexionen werden. A. Assmann (2016) deutet dies in ihrer Systematisierung des Vergessens als dessen positive Seite: „Woher, wenn nicht aus dem Vergessen, könnte der Mensch, der von Enttäuschungen, Rückschlägen und Leiden gebeugt ist, die Kraft und den Mut nehmen, sich immer von Neuem den widrigen Verhältnissen zu stellen?“ (S. 58). Das konstruktive Vergessen sieht sie dabei als „die Grundlage für geistige Innovation [und] Identitätswandel“ (S. 59). Kurz: Das (Wieder-)Erinnern von Vergessenem kann produktiv für die Ausgestaltung der eigenen Biografie genutzt werden. Ferner zeigt A. Assmann (2016), ähnlich wie Schütze (1983, 1987) im Kontext biografischer Wandlungsprozesse, dass bereits reflexiv durchgearbeitete emotional belastende, traumatisierende und/oder verletzende Erlebnisse vergessen und produktiv in die Biografie integriert werden können. Das bedeutet, dass das, was zuvor nicht vergessen werden konnte und stets außerordentlich aufdringlich-distanzlos präsent war, nun in die Biografie ‚aufgenommen‘ wird, ohne weiterhin einen krisenhaften Zustand auszulösen oder zu befördern. Diesbezüglich verweist A. Assmann (2016, S. 58) auf von Hofmannsthal, der im Zusammenhang mit der Überwindung von Leid und Verlust von einer Verwandlung spricht.

Die Ausführungen veranschaulichen, dass die Auseinandersetzung mit Vergessenem ebenso wie das Vergessen selbst Bildung anstoßen kann. Gerade in A. Assmanns Überlegungen zum Vergessen(em) (2016) scheinen deutliche Anchlüsse für bildungstheoretische Auseinandersetzungen auf, die es künftig systematisch herauszuarbeiten gilt. Ersichtlich werden diese zum einen in ihren Ausführungen zum (Identitäts-)Wandel durch Vergessen(es), welcher als Bildung konzeptualisiert und empirisch in Biografien rekonstruiert werden kann (z. B. Fuchs, 2011, S. 185–187), zum anderen im von ihr beschriebenen reflexiven Modus des (Wieder-)Erinnerns und des Durcharbeitens von Vergessen(em), welcher zu neuen Einsichten führen und bisher nicht beachtete (unbekannte) Perspektiven eröffnen kann. Trotz unterschiedlicher Konzeptualisierungen wird eine solche Reflexivität als unabdingbar für Bildungsprozesse aufgefasst (Fuchs, 2011; Marotzki, 2006, S. 61). Vergessen(es) kann folglich mit einer veränderten Welt- und Selbstsicht einhergehen und das Wiedergewinnen von Handlungsfähigkeit befördern. In diesem Sinne lässt sich Vergessen in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse auch als Bildungspotenzial konzeptualisieren (Koller, 2012), das es zukünftig verstärkt in den Blick zu nehmen gilt.

Gleichwohl kann das Vergessen traumatisierender, emotional belastender und/oder verletzender Erlebnisse – im Sinne eines Ausblendens und „Nicht-mehr-daran-denken-Wollens“ (Schütze, 1987, S. 219) – Krisen überhaupt erst hervorbringen, da bestimmte, ins Vergessen gedrängte Erlebnisse sich einer reflexiven biografischen Be- und Verarbeitung entziehen, wirkt doch das Vergessene aufgrund des körperlichen Eingeschriebenseins weiter. Aber auch in dieser Krisenhaftigkeit liegt letztlich ein Bildungspotenzial (Koller, 2012): Individuen können sich hierdurch aufgefordert sehen, bisherige Handlungs- und Denkmuster (grundlegend) umzugestalten: Also z. B. das Vergessene wie-

derzuerinnern und (biografisch) zu bearbeiten, um es schlussendlich vergessen zu können – ohne dass es in der vorherigen Art und Weise weiter wirkt. Diese Überlegungen wären allerdings empirisch weiter auszudifferenzieren – auch im Anschluss an Überlegungen, die sich daran stoßen, Bildung ausschließlich als durch krisenhafte Ereignisse induziert zu begreifen (z.B. Alkemeyer & Buschmann, 2016).

Vergessen besitzt damit auch in Hinblick auf biografische Lern- und Bildungsprozesse eine paradoxe Struktur: Zum einen kann Vergessen krisenhafte Zustände transformieren, sodass im Vergessen eine heilende Kraft liegt (s. Abschnitt 3). Zum anderen kann es Krisen aber auch erst auslösen, sodass dem Vergessen auch etwas Pathologisches und Destruktives anhaftet, wie Schütze (1984, 1987) und auch A. Assmann (2016, S. 49–57) in ihren Erläuterungen andeuten. Diesem Sachverhalt gilt es, empirisch und theoretisch weiter nachzugehen und so die Relevanz von Vergessen für Biografieforschung und Theoriebildung weiter zu schärfen.

## 5. Fazit und Ausblick

In dem Beitrag konnte aufgezeigt werden, dass eine Auseinandersetzung mit sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektiven neue Möglichkeiten der Perspektivierung und Schärfung der Relevanz des Vergessens im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung eröffnet. Deutlich wurde dabei, dass Vergessen, genauso wie Erinnern, konstitutiv für die biografische Konstruktion ist und beiden in ihrer dialektischen Verwobenheit Aufmerksamkeit im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung zukommen muss. Dass ein stärkerer Einbezug von Vergessen(em) große Potenziale für die Analyse empirischer und theoretischer Zusammenhänge aufweist, wurde mit Blick auf Biografizität und biografische Lern- und Bildungsprozesse exemplarisch aufgezeigt. So wurde Vergessen(es) nicht nur in seiner Bedeutung als Bildungspotenzial ausgeschärft, sondern auch diesbezüglich seine paradoxe Beschaffenheit verdeutlicht: Es kann (biografische) Krisen sowohl transformieren als auch auslösen.

Bei aller Potenzialität der angestellten Überlegungen sind aber auch ihre Grenzen zu reflektieren. Eine große Bedeutung erhält hierbei die Frage nach der empirischen Erfassung des Vergessens, da der Vorgang selbst weder beobachtbar noch im Vollzug erfahrbar ist (Dimbath, 2014, S. 57–81). Wie kann also etwas methodisch untersucht werden, das sich dem Bewusstsein und der Aufmerksamkeit entzieht (A. Assmann, 2003, S. 26)?

Die Biografieforschung bietet hierfür einige Möglichkeiten: Hierzu zählen nicht nur die bereits angesprochenen Generations- und Längsschnittstudien (Epp, 2023; Hinrichsen, 2020, 2023b; von Felden, 2021), sondern auch triangulierende Verfahren, z.B. indem Fotografien, Schriftstücke oder Tagebücher ergänzend als Erzählanlässe genutzt werden und die Biograf\*innen mit ihrer eigenen (möglicherweise längst vergessenen) Vergangenheit konfrontieren (Hinrichsen, 2023a; Pohn-Lauggas, 2016; Schulze, 2008). Zukünftig wäre zudem weiter zu verfolgen, inwiefern mittels nicht-sprachlicher Ausdrucks- und Erhebungsformen dem (genuinen) Vergessen (noch besser) auf die Spur

gekommen werden kann. Diese könnten einen Umgang damit eröffnen, dass dem Vergessen (ebenso wie dem Erinnern) durch die ‚Übersetzung‘ in die (biografische) Erzählung – und die Form der Narrativität – immer schon bestimmte Strukturen aufgezwungen werden (s. Abschnitt 2 und 3).

Perspektivisch scheint es vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ertragreich, die Schnittstellen von Biografie- und Gedächtnisforschung weiter zu beleuchten. Diese Schnittstellen, so konnte im vorliegenden Artikel gezeigt werden, bieten ein großes Potenzial für die Ausdifferenzierung der Funktion und Vielfalt von Vergessensformen und -techniken für die Konstruktion von Biografien in sozialen Kontexten sowie dafür, die Fruchtbarkeit einer vergessenssensiblen Biographieforschung für die Erforschung von biografischen Lern- und Bildungsprozessen systematisch in den Blick zu nehmen.

## Literatur

- Alheit, P. (1989). Erzählform und „soziales Gedächtnis“: Beispiel beginnender Traditionsbildung im autobiographischen Erinnerungsprozeß. In P. Alheit & E. M. Hoerning (Hrsg.), *Biographisches Wissen* (S. 123–147). Frankfurt a. M.: Campus.
- Alheit, P. (1993). Transitorische Lernprozesse. Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In W. Mader (Hrsg.), *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland* (2. üb. Aufl., S. 343–417). Bremen: Universität Bremen.
- Alheit, P. (2003). Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen „Lebenslangen Lernens“. Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 362–382.
- Alheit, P. (2008). Biografizität als Schlüsselkompetenz der Moderne. In S. Kirchhof & W. Schulz (Hrsg.), *Biografisch lernen und lehren* (S. 15–28). Flensburg: Universität Flensburg.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In E. M. Hoerning (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S. 257–283). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2018). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 877–903). Wiesbaden: Springer VS.
- Alkemeyer, T., & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 115–136). Bielefeld: transcript.
- Assmann, A. (2003). *Erinnerungsräume*. München: Beck.
- Assmann, A. (2016). *Formen des Vergessens*. Göttingen: Wallstein.
- Assmann, J. (1998). Schuld und Unschuld des Vergessens. *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 23, 191–203.
- Assmann, J. (2002). Das kulturelle Gedächtnis. Wahrnehmen – Erinnern – Vergessen. In V. Schubert (Hrsg.), *Begegnung der Zeiten. Über Zeit, Kultur und Wissenschaft* (S. 63–85). Erzabtei St. Ottilien: EOS.
- Assmann, J. (2011). Gedächtnis/Erinnerung. In H. Reinalter & P. J. Brenner (Hrsg.), *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen* (S. 233–238). Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Bauer, W., & Marotzki, W. (2010). Erziehungswissenschaft und ihre Nachbardisziplinen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 295–320). Opladen: Barbara Budrich.

- Berek, M., Chmelar, K., Dimbath, O., Haag, H., Heinlein, M., Leonhard, N., Rauer, V., & Seibald, G. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Sozialwissenschaftliche Gedächtnisforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Connerton, P. (2008). Seven types of forgetting. *Memory studies*, 1(1), 59–71.
- Dausien, B. (2005). Biographieorientierung in der sozialen Arbeit. *Sozial Extra*, 29(11), 6–11.
- Dausien, B., & Hanses, A. (2017). „Biographisches Wissen“ – Erinnerung an ein uneingelöstes Forschungsprogramm. Einleitung in den Themenschwerpunkt. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(2), 171–189.
- Denschlag, F. (2014). Erinnern und Vergessen als Momente einer kritischen Theorie der Weltverhältnisse: Hartmut Rosa und Walter Benjamin. In O. Dimbath & M. Heinlein (Hrsg.), *Die Sozialität des Erinnerns. Beiträge zur Arbeit an einer Theorie des sozialen Gedächtnisses* (S. 135–148). Wiesbaden: Springer VS.
- Dieckmann, B., Sting, S., & Zirfas, J. (1998). Gedächtnis und Bildung. Erinnerter Zusammenhänge. In dies. (Hrsg.), *Gedächtnis und Bildung. Pädagogisch-anthropologische Zusammenhänge* (S. 7–39). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Dimbath, O. (2014). *Oblivionismus. Vergessen und Vergesslichkeit in der modernen Wissenschaft*. Konstanz: UVK.
- Dimbath, O. (2020). Vergessen. In S. Schinkel, F. Hösel, S.-M. Köhler, A. König, E. Schilling, J. Schreiber, R. Soremski & M. Zschach (Hrsg.), *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar* (S. 311–316). Bielefeld: transcript.
- Epp, A. (2023). Methodische Überlegungen zum Erfassen biografischen Vergessens im Rahmen biografieorientierter qualitativer Längsschnittforschung. In J. Zirfas, W. Meseth, T. Fuchs & M. Brinkmann (Hrsg.), *Vergessen. Erziehungswissenschaftliche Figurationen* (S. 53–70). Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Erll, A. (2017). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Esposito, E. (2002). *Soziales Vergessen: Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft* (1. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fischer, W. (2019). Der „Gegenstand“ biographischer Fallrekonstruktionen: biographische Strukturen. In G. Jost & M. Haas (Hrsg.), *Handbuch zur soziologischen Biographieforschung. Grundlagen für die methodische Praxis* (S. 19–40). Opladen: Barbara Budrich.
- Fischer, W., & Kohli, M. (1987). Biographieforschung. In W. Voges (Hrsg.), *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung* (S. 25–49). Opladen: Leske + Budrich.
- Fuchs, T. (2011). *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld: transcript.
- Gudehus, C., Eichenberg, A., & Welzer, H. (2010). *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Hahn, A. (2000). *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hahn, A. (2003). *Erinnerung und Prognose. Zur Vergegenwärtigung von Vergangenheit und Zukunft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Halbwachs, M. (1985). *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hanses, A. (2003). Biographie und sozialpädagogische Forschung. In C. Schweppe (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik* (S. 19–42). Opladen: Leske + Budrich.
- Hinrichsen, M. (2020). *Das FSJ als biographischer Zwischenraum. (Re-)Konstruktionen von Bildungswegen junger Erwachsener*. Wiesbaden: Springer VS.



- Hinrichsen, M. (2023a). Dem Vergessen schreibend begegnen. Biographieanalytische Perspektiven auf Vergessen und Erinnern in der Bearbeitung schulischer Diskriminierungserfahrungen. In J. Zirfas, W. Meseth, T. Fuchs & M. Brinkmann (Hrsg.), *Vergessen. Erziehungswissenschaftliche Figurationen* (S. 71–86). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hinrichsen, M. (2023b). Die Erfahrungshaltung und ihre Veränderung: methodologische und biographietheoretische Überlegungen zu den Erkenntnispotentialen und Grenzen eines qualitativen Längsschnitts. In J. Engel, T. Fuchs, C. Demmer & C. Wiezorek (Hrsg.), *Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 285–301). Opladen: Barbara Budrich.
- Jörissen, B., & Marotzki, W. (2008). Mediale Inszenierungen des Erinnerns und Vergessens. In M. Dörr, H. von Felden, R. Klein, H. Macha & W. Marotzki (Hrsg.), *Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive* (S. 93–105). Wiesbaden: Springer VS.
- Jünger F. G. (1957). *Gedächtnis und Erinnerung*. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Kallmeyer, W., & Schütze, F. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalysen: Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationswissenschaft und Phonetik* (S. 159–274). Hamburg: Busch.
- Keller, B. (1996). *Rekonstruktion von Vergangenheit. Vom Umgang der „Kriegsgeneration“ mit Lebenserinnerungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Klomfaß, S., & Epp, A. (2021). Auf Umwegen ins Lehramtsstudium. Zur Einführung in den ersten Teil. In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 12–31). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37(1), 1–29.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer
- Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M., & Wulf, C. (2017). *Handbuch schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). „Narrative analysis: Oral versions of personal experience“. In J. Helm (Hrsg.), *Essays on the verbal and visual arts* (S. 12–44). Seattle: University of Washington Press.
- Leh, A. (2010). Biographieforschung. In C. Gudehus, A. Eichenberg & H. Welzer (Hrsg.), *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 299–311). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Leonhard, N. (2018). Biographie und kollektives/soziales Gedächtnis. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuiden (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 511–522). Wiesbaden: Springer VS.
- Leonhard, N., Sebald, G., & Haag, H. (2023). Biografie. In G. Sebald, M. Berek, K. Chmelar, O. Dimbath, H. Haah, M. Heinlein, N. Leonhard & V. Rauer (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Band 1: A–L* (S. 93–107). Wiesbaden: Springer VS.
- Lutz, H., Schiebel, M., & Tuiden, E. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Marotzki, W. (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 59–70). Wiesbaden: VS.

- Niethammer, L. (1985). Fragen – Antworten – Fragen. Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History. In L. Niethammer & A. von Plato (Hrsg.), „Wir kriegen jetzt andere Zeiten“. *Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern* (S. 392–445). Berlin: JHV Dietz.
- Nittel, D., von Felden, H., & Mendel, M. (2023). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit* (S. 13–24). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Pethes, N., & Ruchatz, J. (Hrsg.) (2001). *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon*. Reinbek: Rowohlt.
- Pohn-Lauggas, M. (2016). „In Worten erinnern, in Bildern sprechen. Zum Unterschied zwischen visuellen und mündlichen Erinnerungspraktiken“. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 17(1+2), 59–80.
- Rieger-Ladich, M., Rohstock, A., & Amos, K. (Hrsg.) (2019). *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft.
- Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Rosenthal, G. (2010). Die erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Zur Wechselwirkung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen. In B. Griese (Hrsg.), *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung* (S. 197–218). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenthal, G., & Hinrichsen, H. (2018). Biographie und Familie. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 245–255). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenthal, G., Stephan, V., & Radenbach, N. (2011). *Brüchige Zugehörigkeiten: Wie sich Familien von „Russlanddeutschen“ ihre Geschichte erzählen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Schulze, T. (1993). Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (S. 174–228). Weinheim/München: Juventa.
- Schulze, T. (2006). Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 35–58). Wiesbaden: VS.
- Schulze, T. (2008). Kriegsende 1945 – Erinnerungsarbeit in einer Schreibwerkstatt. Zum Verhältnis von individueller Erinnerung und kollektivem Gedenken. In M. Dörr, H. von Felden, R. Klein, H. Macha & W. Marotzki (Hrsg.), *Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive* (S. 213–227). Wiesbaden: VS.
- Schütz, A., & Luckmann, L. (1979). *Strukturen der Lebenswelt* (Bd. 1). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütze, F. (1983). *Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). Stuttgart: Metzler.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Kurseinheit 1*. Hagen: Studienbrief FernUniversität in Hagen.
- Sebald, G., Dimbath, O., Leonhard, N., Rauer, V., Chemlar, K., Berek, M., Haag, H., & Heinlein, M. (2020). Der Begriff „soziale Gedächtnisse“. In dies. (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Gedächtnisforschung* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer VS.
- Strube, G., & Weinert, F. E. (1987). Autobiographisches Gedächtnis. Mentale Repräsentation der individuellen Biographie. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Biographie und Psychologie* (S. 151–167). Berlin: Springer.

- Tulving, E. (1983). *Elements of Episodic Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- von Felden, H. (2021). *Zeitdimensionen des Biographischen. Narrative Identität – Lern- und Bildungsprozesse – Dritte Lebensphase im Längsschnitt-Design*. Wiesbaden: Springer VS.
- von Weizsäcker, V. (1956). *Pathosophie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zirfas, J., Meseth, W., Fuchs, T., & Brinkmann, M. (Hrsg.) (2023). *Vergessen. Erziehungswissenschaftliche Figurationen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

**Abstract:** Based on the thesis that biographies are constituted in the dialectic of remembering and forgetting, biographical research has so far been dominated by a theoretical examination of remembering. To redress the balance, this article is dedicated to a stronger contouring of forgetting and its theoretical implications. This is done by drawing on perspectives of social and cultural science that have spent many decades dealing with forgetting, and by drawing on narrative and biographical theoretical references to forgetting. The relevance and potential of paying attention to forgetting is exemplified in terms of biographicality, and biographical learning and educational processes. Finally, the strengths and limitations of biographical research that is sensitive to forgetting are discussed.

**Keywords:** Oblivion, Biography, (Re-)Remembering, Biography Work, Biographicality

#### Anschrift der AutorInnen

PD Dr. André Epp, Brandenburgisch Technische Universität Cottbus-Senftenberg,  
Gastprofessur für Erziehungswissenschaft in der Sozialen Arbeit,  
Institut für Soziale Arbeit  
Lipezker Str. 47, 03048 Cottbus, Deutschland  
E-Mail: epp@b-tu.de  
Pädagogische Hochschule Karlsruhe,  
Institut für bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden,  
Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe, Deutschland  
E-Mail: andre.epp@ph-karlsruhe.de

Vertr.-Prof. Dr. Merle Hinrichsen, Rheinland-Pfälzische Technische Universität  
Kaiserslautern Landau,  
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft,  
Bürgerstraße 23, 76829 Landau, Deutschland  
E-Mail: merle.hinrichsen@rptu.de  
Goethe-Universität Frankfurt am Main,  
Institut für Pädagogik der Sekundarstufe,  
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main, Deutschland  
E-Mail: hinrichsen@em.uni-frankfurt.de