



Leseprobe aus Zirfas, Meseth, Fuchs und Brinkmann, Vergessen,
ISBN 978-3-7799-7313-3 © 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7313-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7313-3)

Inhalt

Vom Nutzen und Nachteil des Vergessens für die Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung

Jörg Zirfas

7

Kapitel I: Epistemologie und Methodologie

Vergessen – Verwerfen – Enteignen. Das Schicksal feministischer und geschlechtertheoretischer Impulse in der Erziehungswissenschaft

Meike Sophia Baader & Barbara Rendtorff

22

William Stern als Zeuge disziplinären Vergessens. Zur Wissenspraxis des Erinnerns

Sabine Andresen & Sabine Seichter

41

Methodische Überlegungen zum Erfassen biografischen Vergessens im Rahmen biografieorientierter qualitativer Längsschnittforschung

André Epp

53

Dem Vergessen schreibend begegnen. Biografieanalytische Perspektiven auf Vergessen und Erinnern in der Bearbeitung schulischer Diskriminierungserfahrungen

Merle Hinrichsen

71

Vergessenes vermessen, vermessenenes Vergessen. Erziehungswissenschaftliches Grundwissen zwischen Selektion, Transformation und Aggregation

Daniel Erdmann & Katharina Vogel

87

Kapitel II: Bildung, Erfahrung und Institution

Vergessen als Moment von Bildung. Zur pädagogischen Bedeutung der Dimensionen des Vergessens in Platons Anamnesislehre

Tuğçe Kalaycı

112

Vergessenes Leid. Walter Benjamins materialistische Bildungsarbeit als Korrektiv zur politischen Bildung

Henning Gutfleisch

132

Erinnern und Vergessen. Eine pädagogische Reflexion im Zeichen ‚geistiger Behinderung‘

Philipp Seitzer & Markus Dederich

150

Vergessen, um lernen zu können. Organisationspädagogische Reflexionen der Praktiken des Vergessens in Organisationen <i>Anja Mensching</i>	164
Janusz Korczak und das <i>Dom Sierot</i> . Eine Retrospektive auf das Erinnern und Vergessen in einem Warschauer Waisenhaus <i>Kristina Schierbaum</i>	179
„Vergessen Sie alles, was Sie an der Uni gelernt haben.“ Zwischen Verachtung des Akademischen und berufspraktischer Notwendigkeit <i>Imke Kollmer</i>	197
Kapitel III: Gesellschaft und Politik	
Forciertes Vergessen? Politische Bildung, Erziehung und Nudging im Vergleich <i>Arnd-Michael Nohl</i>	214
Zwei Formen des Vergessens. Zur ambivalenten Epistemologie des Vergessens und einer Bildung nach Auschwitz <i>Anselm Böhmer</i>	230
Vergeben und Vergessen. Ethisch-anthropologische Reflexionen einer sozialen und pädagogischen Praxis <i>Jörg Zirfas</i>	246
Autorinnen und Autoren	265

Vom Nutzen und Nachteil des Vergessens für die Erziehungswissenschaft

Eine Einleitung

Jörg Zirfas

„Daß es ein Vergessen gibt, ist noch nicht bewiesen; was wir wissen, ist allein, daß die Wiederinnerung nicht in unserer Macht steht.“

Friedrich Nietzsche, *Morgenröte*, Aph. 126.

„Mir ist längst bewusst, wie viel vom Leben vergessen wird, noch während es passiert. Das meiste.“

Ian McEwan, *Nussschale*, S. 227.

Begriff

Vergessen ist zunächst eine Tatsache. Menschen vergessen genauso wie Institutionen, Gesellschaften, Nationen, Kulturen oder Disziplinen. Und sie können dabei buchstäblich alles vergessen: Diskurse und Praktiken, Gefühle und Ideen, Normen und Pflichten, Realitäten und Phantasien, Natur und Gott, sich und andere – und nicht zuletzt das Vergessen selbst. Es gibt buchstäblich keine Form des Alltags, die nicht durch das Vergessen strukturiert ist. Im historischen Blickwinkel halten die Brüder Grimm Mitte des 19. Jahrhunderts fest, dass Vergessen „*seit seinem frühesten auftreten im germanischen nur als geistige thätigkeit nachweisbar [ist], bedeutet also ein absichtsloses verlieren aus dem sinne. [...] mitunter ist vergessen mehr eine absichtliche thätigkeit und es nimmt alsdann die bedeutung an, aus dem sinne schlagen, ein ende machen*“ (Grimm/Grimm 2006, Bd. 25, Sp. 415–424). Kurz, und prägnant formuliert geht es beim Vergessen um die Frage eines absichtlichen oder unabsichtlichen Nicht-mehr-Wissens oder Nicht-mehr-Könnens.¹

Auf den ersten Blick lassen sich eine ganze Reihe verschiedener privater oder öffentlicher Formen des Vergessens unterscheiden: zwischen der Vergesslichkeit (als Disposition oder Vorgang des Vergessens selbst, etwa als Amnesie), und dem

1 Für seine konstruktiven Kommentare meiner Einleitung möchte ich Wolfgang Meseth herzlich danken.

in (passive) Vergessenheit geraten (Vergessensein)² über das Vergessenkönnen und das aktive, willentliche oder sogar verordnete Vergessen (dem Recht auf Vergessen, der Amnestie), bis hin zum Nichtvergessensollen und Nichtvergessenkönnen. Anders perspektiviert sind die (phänomenologisch) unterschiedlichen „Tiefen“ des Vergessens, die vom „längst Vergessenen“ über das „Verdrängte“ und „Übersene“ bis hin zu „kurz Entfallenen“ reichen (Dimbath 2020, S. 313). Daran anschließend kann man wiederum – etwa mit Georg Jünger – zwei Formen des Vergessens unterscheiden, das „Verwahrensvergessen“, das als Latenzgedächtnis die Rückkehr ins Denken möglich macht und das Verlustvergessen, für das diese Möglichkeit nicht besteht (vgl. Assmann 2016, S. 16).

Ein zweiter Blick betrifft die Funktionen des Vergessens: Hierbei lässt sich von funktionalen Vergessensformen sprechen, die etwa der Entwicklung und dem Fortschritt dienen und von disfunktionalen, die den Verlust von Wissen und Können betreffen. Insofern lässt sich festhalten, dass das Vergessen unterschiedlich bewertet werden kann: negativ, wenn Sinn- und Wertvolles vergessen wird – das etwa mit Herkunft, Identität, Kontinuität und Potenzialität verbunden ist; positiv, wenn es zur Entlastung, etwa von unnötigem Wissen und Können beiträgt und wenn es Erneuerung, etwa vor dem Hintergrund einer belastenden und leiderzeugenden Vergangenheit, möglich macht. Und daher lässt sich Vergessen sowohl mit Formen der Befreiung und Emanzipation, als auch mit Formen der Fixierung und Abhängigkeit und Formen des Verlusts und des Ausfalls in Verbindung bringen. Häufig werden bestimmte Zustände oder Prozesse als besonders förderlich für das Vergessen angesehen, die Geburt, das Reisen, die Liebe, der Tod – und natürlich die Schrift bzw. die digitalen Medien.³ Und umgekehrt finden wir Gegebenheiten, die vor allem nicht vergessen werden sollen: das Leiden, die Toten, die Werte und die Verträge, aber auch Gelerntes, Eingebühtes, Vorbilder – und nicht zuletzt wissenschaftliches Wissen. Gerade in der jüngsten Vergangenheit und im aktuellen Geschehen sind hierbei die erinnerungspolitischen Kontroversen (bspw. Historikerstreit 2.0, postkoloniale Debatten, Ukraine-konflikt) und die damit verbundene Politizität der Unterscheidung Erinnern und Vergessen von nicht nur enormer politischer, moralischer und sozialer, sondern

2 Für Friedrich Georg Jünger ist nicht das Vergessen Voraussetzung der Vergessenheit, sondern umgekehrt „bewirkt“ die Vergessenheit das Vergessen: „Das Wesen der Vergessenheit aber besteht [...] darin, daß unser Vergessen von ‚etwas‘ in sie eingeht und einzugehen vermag. Ohne Vergessenheit gäbe es kein Vergessen und kein Gedächtnis“ (Jünger 1957, S. 12f.). Vgl. dazu die Formen sozialer Vergesslichkeit von Oliver Dimbath (2014, S. 75–81): Veränderung sozialer Sinnstrukturen und Semantiken, Beschleunigung, Neuausrichtung von Identitäten, Reizüberflutung, Beschweigen.

3 Viktor Mayer-Schönberger (2010, S. 11) hält pointiert fest: „Seit Beginn der Menschheitsgeschichte war das Vergessen für uns Menschen die Regel und das Erinnern die Ausnahme. [...] Aufgrund der weiten Verbreitung digitaler Techniken ist das Vergessen heute zur Ausnahme und das Erinnern zur Regel geworden.“

auch von enormer pädagogischer Bedeutung. Vergessen gerät insofern in die Kontexte einer politischen Willensbildung, einer moralischen Bewertung, einer sozialen Anschlussfähigkeit und auch einer pädagogischen Vermittlungs- und Bildungsarbeit.

Komplex erscheint drittens der Zusammenhang von Vergessen und Erinnerung. Letztlich ist ohne Vergessen kein Erinnern und ohne Erinnern kein Vergessen denkbar, jedem Vergessen liegt Erinnerung zugrunde, jedem Erinnern ein Vergessen. Wir finden diesen Zusammenhang etwa bei Sigmund Freud mit seinem therapeutischen Diktum vom „Erinnern-Wiederholen-Durcharbeiten“, das letztlich auf ein Vergessen(können) traumatischer Emotionen hinausläuft: Insofern kann das Erinnern-Können als erste Stufe und das Vergessen-Können als zweite Stufe in jedem therapeutischen Prozess betrachtet werden (vgl. Gödde 2020). Und auch schon Augustinus hat darauf aufmerksam gemacht, dass das Vergessen eine Bedingung der Suche nach der Erinnerung darstellt – wie umgekehrt auch das Vergessen ein Effekt der Erinnerung ist, wenn Geschichten und Bilder auf Kosten von anderen verdrängt werden (vgl. Augustinus 1982, S. 261–269). Und obwohl hierbei mit Augustinus und Freud von deutlich unterschiedlichen anthropologischen Prämissen aus argumentiert wird, wird sowohl in der vormodernen wie in der modernen Theorie des Vergessens ein zeitübergreifender struktureller Zusammenhang markiert, der kein Vergessen ohne Erinnerung wie auch keine Erinnerung ohne Vergessen kennt – wenn auch die Anlässe, Formen und Inhalte des Vergessens sehr unterschiedlich ausfallen (können).

Wenn das Vergessen aber immer schon in der Erinnerung am Werk ist, muss das Vergessen als „Komponente des Gedächtnisses“ (Augé 2013, S. 17) betrachtet werden. Denn das Vergessen verschafft eine Reinigung von Erinnerungen (aller Art), die erst den Raum schaffen für Gedächtnis und Erinnerung. Das Vergessen ist somit zugleich „Bedingung der Möglichkeit und der Unmöglichkeit von Erinnerung“ (Krämer 2000, S. 270).

„Erinnerung und Vergessen sind offenbar unauflöslich miteinander verbunden“ (Smith 1996, S. 20) und zwar *komplementär*, insofern das Vergessen und das Erinnern zwei Pole des Gedächtnisses bilden und nur das Erinnerbare auch vergessbar ist; *dialektisch*, insofern das Vergessen als Voraussetzung von Erinnerung gelten kann, wie es umgekehrt auch kein Vergessen ohne Erinnerung gibt; und *paradox*, insofern Strategien des Vergessens nie die Wirksamkeit von Strategien der Erinnerung besitzen und es zwar i. d. R. ein Bewusstsein der Erinnerung, aber gelegentlich ein Vergessen des Vergessens gibt (ebd.).

Insofern stellt sich die Frage, welche Zusammenhänge es zwischen den neuen Erinnerungskulturen und den neuen „Vergessenskulturen“ (Jureit/Schneider 2010) gibt? Und dabei fällt auch ein neues Licht auf psychoanalytische Figurationen wie Traumata, Amnesien, Verdrängungen, Deckerinnerungen, Geheimnisse und Manien, aber auch auf politische Figurationen der Begnadigung, der Amnestie und der *damnatio memoriae*, digital-technologische des Löschens oder

der Zerstörung oder ethisch-religiös-soziale des Übersehens und der Gleichgültigkeit wie der Entschuldigung und des Verzeihens (vgl. Karger 2012; Dufourmantelle 2021). Denn alle diese Figurationen des Vergessens bieten immer auch Möglichkeiten der Erinnerung und Vergegenwärtigung sowie Verwicklungen zwischen einem aktiven und passiven Vergessen mit höchst unterschiedlichen Zielen, Energien und Inhalten. Noch nicht einmal ein Vergessen im Sinne eines Vergessens des Vergessens scheint eine letzte Sicherheit zu bieten, etwas ganz aus dem Gedächtnis zu verlieren – denn auch dieses Vergessen lässt sich prinzipiell noch erinnern. Es müsste schon vollkommen sein und jede Erinnerungsmöglichkeit unmöglich machen.

Erziehungswissenschaft

Daher erscheint es plausibel, dass es sich beim Vergessen immer nur um ein relatives und relationales Vergessen handeln kann. Anders formuliert, geht es im Leben wie in der Wissenschaft nicht ohne Gedächtnis und Erinnerung. Insofern stellt etwa die Wissenschaft einen Ort dar, an dem vieles vergessen wird (und werden muss) und der dennoch nur als Erinnerungsort funktioniert: Denn Wissenschaft beginnt nicht an einem absoluten, sondern an einem relativen Anfang – der an vorangegangene Forschungsleistungen anknüpft. Ein cartesianisches Abenteuer, das darin besteht „der Menschheit für ein paar Tage jegliches Gedächtnis zu nehmen und die Welt in ein totales Vergessen zu stürzen“ (Weinrich 2005, S. 86), mag als anthropologisches, soziales oder epistemologisches Gedankenexperiment durchgehen; doch in realiter möchte man sich vielleicht doch seiner Bedürfnisse, seiner Kommunikationsmedien, seiner Moral und seiner wissenschaftlichen Errungenschaften erinnern – um eben nicht in ein totales Chaos zu geraten.

Aber auch an die nietzscheanische Einsicht Hans-Georg Gadammers sei erinnert: „Nur durch das Vergessen erhält der Geist die Möglichkeit der totalen Erneuerung, die Fähigkeit, alles mit frischen Augen zu sehen, sodass das Altvertraute mit dem Neugesesehenen zu vielschichtiger Einheit verschmilzt“ (Gadamer 1990, S. 21) – eine Einsicht, die die Frage nach dem Verhältnis von Erinnern und Vergessen aufwirft, indem das Vergessen nicht nur als Defizit, d. h. als Abwesenheit von Informationen, als Scheitern von Erinnerung oder als Verlust von Traditionen gesehen wird. Hierbei erscheint das Erinnern problematischer als das Vergessen, weil jenes mit dem „Nachmachen“ und „Nachbeten“ vorgefertigter Meinungen und Haltungen und dieses mit dem Selbstdenken, der Selbstaufklärung sowie der Entwicklung des Anderen und der Erfindung des Neuen einhergeht. Man muss vergessen, um Kontinuitäten zu unterbrechen und nicht zu wiederholen (Augé 2013, S. 103) und um das zu behalten, was einem wirklich wichtig ist. Denn das umgekehrte Gedankenexperiment einer totalen

Erinnerungskultur und eines verlustfreien, vergessensunfähigen Gedächtnisses führt letztlich in die Erstarrung und den Tod.⁴ Dennoch gibt es nicht nur einen in der Pädagogik mit Blick auf den Holocaust stetig formulierten Imperativ „Wider das Vergessen“ der Gräueltaten des Nationalsozialismus.

Dieser für die Pädagogik Deutschland zentrale Imperativ, den millionenfachen Mord an den europäischen Juden nicht zu vergessen, ist nicht nur der Versuch, der Auslöschung des „Gedächtnisvolkes par excellence“ (Le Goff) eine Erinnerungskultur entgegenzusetzen. Sondern hiermit sind auch Fragen des kulturellen Gedächtnisses, der politischen Verantwortung und der ethischen Schuld sowie Fragen nach einem legitimen und illegitimen Vergessen im Sinne des Verdrängens und Verleugnens verknüpft. Die Frage nach dem Vergessen ist keine politisch, moralisch und wissenschaftlich neutrale Frage, sondern eine Frage, die auch mit Bewertungen und Entscheidungen verknüpft ist. Der Gedächtnisimperativ des Nicht-Vergessen-Dürfens verweist aber auch auf mehrere epistemologisch-politische Problematiken, insofern zum einen immer wieder neu geklärt werden muss, wer bzw. welche Instanz an wen diese Forderung richtet. Zum zweiten ist mit ihm die zentrale Differenz der Gedächtnisperspektiven der Täter und der Opfer – und ihrer jeweiligen Kinder und Nachkommen – verknüpft. Zum dritten hat das „Vergessen ohnehin durch die Shoah seine Unschuld verloren“, sodass „der Diskurs über das Vergessen in Deutschland nach '45 derart in Schuldangst und -abwehr verstrickt [ist], daß hier der Gestus einer Rettung des Vergessens demgegenüber hilflos bleiben muß“ (Weigel 1996, S. 250). Und schließlich stellt sich in diesem Kontext auch die Frage nach den institutionalisierten und ritualisierten Formen der Erinnerung – die wie auch immer ausgestaltet – auch „dem Vergessen, der Entlastung und der Normalisierung dienen“ (ebd., S. 251).⁵ Insofern ist jede Erinnerungspolitik immer auch mit Fragen des Vergessens, Verdrängens und der Deckerinnerungen oder mit Fragen des Spurenauslöschens oder -zudeckens konfrontiert. Und sie ist damit beschäftigt, wie sie ihre Vergessenspolitik in eine pädagogische Kultur übersetzen kann – wie umgekehrt die Pädagogik damit umgehen muss, wie sie die Vergessenslücken der Politik aufgreift: affirmativ oder kritisch. An dieser Stelle lässt sich gut an die Ungleichzeitigkeit verschiedener Erinnerungsimperative und -gemeinschaften anschließen. Denn es ist häufig ein Unterschied ums Ganze, wenn man politische, aber auch pädagogische Antworten auf die Fragen finden muss, wer sich an wen,

4 Muss man dabei soweit gehen wie Judith Schalansky (2020, S. 17)? „Wahrscheinlich muss es als Glück angesehen werden, dass die Menschheit nicht weiß, welche großartigen Ideen, welche ergreifenden Kunstwerke und revolutionäre Errungenschaften ihr schon verlorengegangen sind.“

5 „Das Gedenken an die Toten, die rituelle oder kultische Form des Gedenkens und der Artikulation von Schmerz und Trauer sind insofern eigentlich Formen des Vergessens, als sie die Abwesenheit des Verstorbenen symbolisieren und die Ablösung, Trennung und stellvertretende Wiederholung des Schmerzes inszenieren“ (Weigel 1996, S. 253).

mit welchen Absichten, in welchen Formen und welchen identitätsstiftenden Motiven erinnert – und was dabei vergessen wird.

Blickt man in die jüngere Vergangenheit der Human-, Kultur- und Sozialwissenschaften, so liegen zu den Themenfeldern des Gedächtnisses und der Erinnerung schon seit den 1980er Jahren zahlreiche Forschungen unterschiedlicher Disziplinen, u. a. auch der Erziehungswissenschaft vor (z. B. Niethammer 1985; Dieckmann/Sting/Zirfas 1998; Pethes et al. 2001; Gudehus/Eichenberger/Welzer 2010). Das Thema des Vergessens ist dagegen von diesen Wissenschaften, resp. der Erziehungswissenschaft, weniger intensiv bearbeitet worden; häufig erscheint es nur als kaum mitbedachte Kehrseite der verschiedenen Forschungen zu Erinnerung und zu Gedächtnis, wenn sich auch in jüngerer Zeit einige einschlägige Publikationen (z. B. Eco 1988; Smith/Emrich 1996; Esposito 2002; Ricœur 1998, 2004; Weinrich 2005; Augé 2013; Dimbath 2014; Assmann 2016) oder auch bestimmte Forschungsperspektiven etwa der *Memory Studies* (Erll) oder der Lernpsychologie (Vester) auf Vergessen finden lassen.

Wenngleich in der Erziehungswissenschaft wohl noch immer nicht systematisch reflektiert, so kommt doch nicht nur in den genannten Publikationen zum Ausdruck, dass das Vergessen mit seinen sozialen und kulturellen Hintergründen und seinen unterschiedlichen Wirkungen kontrovers diskutiert wird (vgl. Brumlik 1995; Messerschmidt 2004; Dimbath 2013; Andresen et al. 2019; Rhein 2019; Amos/Rieger-Ladich/Rohstock 2019), während man lange Zeit die Aufmerksamkeit nur auf Erinnerung und Gedächtnis gelegt hatte. Häufig implizit ist die Thematik des Vergessens allerdings in vielen bildungs- und disziplingeschichtlichen Arbeiten der Erziehungswissenschaft an vielen Stellen präsent.

In diesem Sinne möchte dieses Buch ein strukturelles Desiderat bearbeiten, das den Nutzen und Nachteil des Vergessens in der Erziehungswissenschaft betrifft. In welcher Weise fordert die Entdeckung des Vergessens (Dimbath) das pädagogische Denken und Handeln heraus? Welche Bedeutungen haben unterschiedliche Phänomene des Vergessens, vom Verschwinden, über das Löschen, Ignorieren, Übergehen, bis hin zum Verfall oder Verlieren in Pädagogik und Erziehungswissenschaft? Wenn Erinnern eine „imperativische Semantik“ (Reemtsma) besitzt, die in zahlreichen pädagogischen Praktiken zum Ausdruck kommt, und auch und gerade durch schulische Leistungstests und andere Prüfungen zur Notwendigkeit wird, stellt sich die Frage, ob es pädagogische Orte und Praktiken gibt, die statt des Erinnerns das Vergessen „nobilitieren“ bzw. eine Arbeit am Vergessen initiieren. Schlägt sich eine solche Arbeit am Vergessen dann auch in einem anderen Modus pädagogischen Denkens und Handelns nieder?

In diesem Sinne lässt sich mit einiger Plausibilität davon sprechen, dass die Disziplin-, Theorie- und Themengeschichte der Erziehungswissenschaft sich stets auch dem partiellen Vergessen verdankt. Schärfer formuliert: Sie entsteht erst durch Formen des (normativen) Vergessens. Wobei sich dieses Vergessen auf (vor allem weibliche) Personen, auf Institutionen, Theorien, Bücher, Begriffe

und Praktiken beziehen kann (vgl. Engelmann 2019). Und es stellt sich die Frage, ob diese Gegebenheiten zu Recht oder zu Unrecht vergessen und verdrängt worden sind, d.h. Sichtbarkeit und Anerkennung verloren haben, weil sie den an Problemen orientierten Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion nicht mehr angemessen sind – oder aber ob sie schlicht obsolet geworden sind (vgl. Tenorth 2019).⁶

In den alltäglichen Regeln und Praktiken der wissenschaftlichen Kommunikation (sowie auch der Kommunikation in den diversen Institutionen der Pädagogik) zeitigt die Arbeit des Vergessens als ihr Resultat eine Geschichte – sei es die einer Disziplin, einer Institution oder einer Person. Es ist nicht nur das Erinnern oder das Gedächtnis, das eine Kontinuität oder einen Zusammenhang in der Zeit zustande bringt, sondern auch das Vergessen, das die vielen kleinen und unbedeutenden Gegebenheiten und Erzählungen nicht mehr erinnert.

Wenn jedem Erinnern auch ein Vergessen zugrunde liegt, wie lassen sich dann individuelle und kollektive Gedächtnisbildung erziehungs- und bildungstheoretisch fassen, wie empirisch erschließen? Wie funktioniert die Geschichtsschreibung der Disziplin? In diesem Sinne lässt sich auch fragen: Soll man sich nun am Mainstream der Forschung bzw. an der „Leuchtturmforschung orientieren“, und alles andere vergessen oder soll man den Mainstream selbst vergessen, weil dieser kaum noch interessante Neuerungen verspricht? Hier könnte man sich etwa an folgenden Empfehlungen zum epistemologischen Oblivionismus von Harald Weinrich orientieren: „Was in einer anderen als der englischen Sprache publiziert ist – *forget it*. – Was in einer anderen Textsorte als der eines Zeitschriftenaufsatzes publiziert ist – *forget it*. – Was nicht in einer der angesehenen Zeitschriften x, y, z publiziert ist – *forget it*. – Was vor mehr als ca. fünf Jahren publiziert ist – *forget it*“ (Weinrich 2005, S. 267). Ungeachtet der Tatsache, dass sich der wissenschaftliche Aufwand aufgrund dieser Empfehlungen wohl deutlich minieren würde, stellt sich natürlich die Frage, ob diese Maximen die (Erziehungs-)Wissenschaft wirklich voranbringen würden.

Man kann den epistemologischen Zusammenhang von Erinnern und Vergessen auch methodologisch-methodisch wenden und Fragen nach den Möglichkeiten der Untersuchung von Praktiken des Vergessens in historischen, empirischen oder theoretischen Forschungsprozessen stellen. In phänomenologischen Zugängen, etwa bei Edmund Husserl, erscheint das Vergessen in Form der *Epoché* geradezu konstitutiv für das Erkennen. Das gilt auch für psychoanalytische Konzeptionen, für die das Verstehen des Verdrängten grundlegend ist. Denn Vergessen in psychoanalytischer Hinsicht kann Folgendes sein: „Absperrung, Ersatzbildung,

6 Für die pädagogische Forschung und die disziplinäre Arbeit hält Heinz-Elmar Tenorth (2019, S. 302) fest, dass eher Obsoleszenz, denn Vergessen erzeugt wird: „die alte theoretische Fassung eines Themas wird zwar abgelegt und durch eine neue ersetzt, aber dabei wird thematische Kontinuität im Bruch gewahrt und insofern organisiert und systematisiert vergessen.“

Auflösung von Zusammenhängen, Verkennen von Abfolgen, Isolieren von Erinnerungen; das kann auch sein: Agieren, ohne in Erinnern oder Reproduzieren verfügbar zu machen, was dabei eigentlich wiederholt wird“ (Salber 2006, S. 170).

Wenn Vergessen eine soziale Notwendigkeit darstellt und auch pädagogische (Generationen-)Verhältnisse bestimmt, inwiefern kann es qualitativ-empirisch erforscht werden? Denn Generationenwechsel bieten aufgrund der mit ihnen verbundenen Krisen der Erinnerung immer wieder Chancen für das Vergessen. Doch Formen des generationellen Vergessens sind auch nicht unproblematisch, weil durch das Fehlen eines intergenerationellen Gedächtnisses sich die Wiederkehr des Vergessenen in Form von Traumatisierungen auch der jüngeren Generationen zeigen kann. Welche Zugänge und Verfahren erlauben es, das Vergessen zu rekonstruieren? Besteht in den Ansätzen der Erziehungs- und Bildungsforschung eine hinreichende Sensibilität für das Phänomen des Vergessens? Und ganz grundlegend: Hat die Erziehungswissenschaft bislang methodisch kontrollierte Verfahren der reflexiven Integration von Vergessen im Forschungsprozess entwickelt?

Techniken

Zudem können die diversen Beiträge zum kulturellen, kollektiven und kommunikativen Gedächtnis aufgegriffen und diese auf ihre Kehrseite des Vergessens für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen befragt werden. Kulturwissenschaftliche Arbeiten – z. B. von Paul Connerton (2008) und Aleida Assmann (2016), die jeweils sieben verschiedene Formen des Vergessens unterscheiden⁷: bei Assmann finden wir: 1. das automatische – materielle, biologische, technische – Vergessen; 2. das archivarische Verwahrensvergessen; 3. das selektive, fokussierende und rahmende Vergessen; 4. das strafende und repressive Vergessen; 5. das defensive und komplizitäre Vergessen; 6. das konstruktive Vergessen des Neubeginns; 7. das therapeutische Vergessen. Diese Formen erscheinen entweder neutral (1–3), negativ (4–5) oder positiv (6–7) (vgl. Assmann 2016, S. 30–68). Welche Formen erscheinen hier aus erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogischer Perspektive vor allem von Belang?

Mit Oliver Dimbath kann auf die Differenz zwischen einem deklarativ-reflektorischen, einem inkorporiert-praktischen sowie einem objektiviert-technischen Gedächtnis⁸ und unterschiedlichen Selektionsformen, der evolutionären,

7 Die sieben Formen von Connerton (2008, S. 58 ff.) sind: 1. repressive erasure; 2. prescriptive forgetting; 3. forgetting in the formation of a new identity; 4. structural amnesia; 5. annulment; 6. planned obsolescence; 7. humiliated silence.

8 Bezieht man diese Facetten etwa auf die (Erziehungs-)Wissenschaft, dann ergeben sich Perspektiven auf die (deklarative) Informationsverarbeitung (Produktion, Speicherung, Retrieval, Selektion), die wissenschaftlichen Praktiken und Routinen sowie die technisch-maschinellen Selektivitäts- und Auswahltechniken (Dimbath 2014, S. 240–246).

interessegeleiteten, feldrelativen oder telematischen Selektion abgehoben werden (Dimbath 2014, S. 131–146), aus denen sich dann wiederum spezifische Vergessenstechniken herausarbeiten lassen: Vergessen durch den Wechsel der (individuellen oder sozialen) Bezugsrahmen, durch Inkorporierung, durch Machtverschiebungen (in der Kontrolle von Diskursen), durch die Konsistenzüberprüfung oder dem Bedeutungsloswerden von Informationen oder durch Beschleunigung (ebd., S. 161–175).

Diese lassen sich schließlich drei Vergessensmodalitäten – auf unterschiedlichen Mikro-, Meso oder Makroebenen – zuordnen: der automatischen Vergesslichkeit, dem volitionalen Vergessenwollen und dem instrumentellen Vergessenmachen (ebd., S. 184–212). Festzuhalten ist, dass sich die Voraussetzungen des Vergessens und dieses selbst⁹ in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Institutionen der Familie, der Wirtschaft, der Politik, der Bildung und der Wissenschaft voneinander unterscheiden lassen (ebd., S. 330).

Wie gelingt es, die soziale Gedächtnisbildung der Disziplin, aber auch von Teildisziplinen, von pädagogischen Institutionen/Organisationen (z. B. Schule) oder pädagogischen Interaktionssystemen (Unterricht, Kurse der Erwachsenenbildung etc.) theoretisch zu bestimmen und empirisch zu erschließen und welche Aspekte werden dabei nicht beachtet? Welche Narrative prägen das Gedächtnis der erziehungswissenschaftlichen Disziplin oder ihrer Teildisziplinen – und welche nicht?

Friedrich Nietzsche hatte bereits in „Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben“ darauf aufmerksam gemacht, dass das Vergessenkönnen zu einer (Über-)Lebensfrage wird, wenn das Erinnern die Möglichkeiten menschlichen Lebens zu sehr beschneidet. Vergessen wird dann zu einer Form der Entlastung, der seelischen Hygiene (vgl. Nietzsche 1874). Wendet man diese Perspektive erziehungswissenschaftlich, sensibilisiert sie für die Funktionen des Vergessens im Kontext von Lern- und Bildungsprozessen, für Biografien wie auch für Gesellschaften und Kulturen. Etwa: Was bedeutet Vergessen für die menschliche Entwicklung und für Biografien? In welcher Weise wird die Kompetenz zur Biografizität herausgefordert, wenn wir in einer Welt leben, die nicht ausschließlich durch den Zuwachs an Erinnerungen charakterisiert ist, sondern womöglich das Vergessen mehr und mehr erforderlich macht? Welche biografischen Erfahrungen verlieren im Erinnern an die eigene Geschichte an Bedeutung? Geht es hierbei um Situationen, Emotionen oder Bewertungen? Bei Gabriel Motzkin liest sich das wie folgt: „Es erscheint geradezu als die unerläßliche Voraussetzung für die gesunde Entwicklung eines Kleinkindes, daß es vergißt. Es muß, um erwachsen

9 Dimbath (2014, S. 176–181) unterscheidet zwei Vergessensdimensionen: Ein weiter Begriff bezieht sich auf alle Formen des Wissensverlusts oder Wissensverzichts, „die nicht den Vorgang des Vergessens selbst betreffen, sondern dessen Voraussetzungen sind.“; und ein enger Begriff zielt ausschließlich auf den „Vorgang des Vergessens“ selbst.

zu werden, das vergessen, was es erlebt. Gesundheit bedeutet, diese Erlebnisse im Unbewußten behalten zu können“ (in Motzkin et al. 1996, S. 281 f.). Natürlich stellt sich hier auch das Problem, was sich in der eigenen Geschichte nicht vergessen lässt, weil es für diese konstitutiv ist. Und dieses Nichtvergessenkönnen kann sowohl mit Freude als auch mit Trauer verbunden sein – oder mit einer Freude oder einer Trauer, die nicht vergessen werden können. Ist das Vergessen eher ein lästiger Begleiter des Lernens, den es zu überwinden gilt oder ein notwendiges Moment in jedem Lern- und Bildungsprozess? (vgl. Pfrang 2010; Buck 2019) Gilt es nicht auch, vor einem zukünftigen Vergessen, d. h. vor einem nur für eine bestimmte Prüfung konzipierten Lernen (Bulimie-Lernen) zu warnen? In der Folge stellt sich die Frage, ob es pädagogische Orte und Praktiken gibt, die das Vergessen nobilitieren bzw. eine Arbeit am Vergessen initiieren. Schlägt sich eine solche Arbeit am Vergessen dann auch in einem anderen Modus pädagogischen Handelns nieder?

Gleichwohl erscheint es durchaus schwierig, eine pädagogische *ars oblivionalis* zu entwickeln, denn „man vergisst nicht, wenn man vergessen will“ (Nietzsche 1881, Aph. 167). Umberto Eco hat diesen Sachverhalt (vielleicht zu) kompromisslos auf den Punkt gebracht: „An Ars Oblivionalis? Forget it“ (1988). Eine Kunst des Vergessens kann es insofern nicht geben, weil jede Kunst Zeichen verwendet, die Anwesenheiten und nicht Abwesenheiten repräsentieren. Und um zu wissen, ob wir etwas vergessen haben, müssen wir uns daran erinnern, dass wir es vergessen haben. Die einzige Chance des Vergessens sieht Eco nun darin, so viele Repräsentanzen zu erzeugen, dass das dadurch entstehende Chaos letztlich zum Vergessen und zur Vergesslichkeit führt – ohne zu wissen, welche Richtung dieses Vergessen nehmen wird. Sicher erscheint, dass nur dann, wenn wir das Vergessen selbst absolut vergessen haben, die Spur zur Vergangenheit vollkommen erloschen ist. Sicher erscheint auch, dass die Techniken des Vergessens: Löschen, Zudecken, Verbergen, Schweigen, Überschreiben, Ignorieren, Neutralisieren, Leugnen, Verlieren (Assmann 2016, S. 21–26) sich wohl zu einer Kunst des Vergessens rechnen lassen. Schließlich: Womöglich verweist die Schwierigkeit, eine Kunst des Vergessens zu entwickeln, auch auf den Sachverhalt, dass der Körper nicht so leicht vergisst.

Dennoch finden sich in den Geistes- und Sozialwissenschaften Hinweise auf eine mögliche Kunst des Vergessens, die vor allem dann virulent wird, wenn es um Leiden und Schmerzen geht. Schließlich sei daran erinnert, dass seit der Antike das Schreiben selbst (oder weiter gefasst: das mediale Speichern) als eine, wenn auch ungewollte Kunst des Vergessens verstanden wird. „Es geht also nicht nur darum, was wir – mit oder ohne Kunst – erinnern oder vergessen können, sondern auch darum, was wir – mit oder ohne Kunst – unbedingt erinnern müssen und vielleicht, vielleicht aber auch nicht, vergessen dürfen“ (Weinrich 2005, S. 168). Und es geht darum, ob dieses Können, Müssen und Dürfen in unserer Macht liegt.

Zeit und Anderer/s

Ein Nutzen des Vergessens kann – individuell wie kollektiv und wissenschaftlich – zunächst einmal darin gesehen werden, die Dominanz der Zeit zu bewältigen. „Das Vergessen ist eine Entzeitlichung. Sie gibt unserer Form der Zeitlichkeit, erst zu werden, was wir sind, den dafür notwendigen Spielraum“ (Krämer 2000, S. 263). Zeittheoretisch gedacht kann es durchaus als notwendig erscheinen, etwa die Gegenwart zu vergessen, um sich mit der Vergangenheit beschäftigen zu können, oder auch die Zukunft zu vergessen, um die Gegenwart genießen zu wollen und nicht zuletzt die Vergangenheit zu vergessen, um sich neuen Aufgaben in der Zukunft zu widmen (vgl. Augé 2013). Mit Martin Heidegger lässt sich hier wiederum argumentieren, dass die Vergessenheit im Sinne einer Selbstvergessenheit dazu führt, dass die Vergangenheit die Menschen in ihrer Uneigentlichkeit festhält. Und diese Vergessenheit ist unausweichlich, denn in jedem Erinnern steckt immer auch Selbstvergessenheit. Sich selbst zu vergessen, bedeutet nicht nur mit Heidegger, sich dem „Man“ auszuliefern, sich nicht mehr an die Grundbedingungen und Verfasstheiten des Lebens zu erinnern, sondern auch die Möglichkeiten der Entwicklung und Bildung zu verspielen. Denn was im Vergessen vergessen wird, ist die „Natur der Potentialität selbst. [...] Das Unheimliche am Vergessen liegt darin, daß es uns gestattet, etwas anderes vorzustellen, ein neues, uns eigenes Leben scheinbar zu erleben“ (Motzkin 1996, S. 182). Selbstvergessenheit kann in diesem Sinne als eine Verkettung mit der Vergangenheit verstanden werden. Das Vergessen – und nicht die Erinnerung – stiftet die Vergangenheit, um diese später wieder durch Erinnerung aufgreifen zu können. Gegenüber einem Vergessen der Potenzialität gilt es daher, die Möglichkeiten der Vergangenheiten zu sehen: Wir betrachten die Vergangenheit als nichtig, weil wir die Gegenwart als etwas, das wir verlieren können, also als eine verlorene Gegenwart betrachten. Indem wir die Vergangenheit vergessen, haben wir auch bereits die Gegenwart vergessen und uns an die Zukunft nie erinnert (ebd., S. 188). Die mit der Möglichkeitsvergessenheit verbundene Defuturisierung geht mit dem Vergessen von Möglichkeitsentwürfen einher, die weder realisiert worden sind noch erinnert werden können (vgl. Dimbath 2014, S. 50).

Über das Vergessen des Anderen und seine Konsequenzen wurden wir in der Erziehungswissenschaft nicht zuletzt durch Emmanuel Levinas, Jacques Derrida und auch durch Michael Wimmer belehrt; denn ein solches Vergessen hat nicht nur sehr problematische erkenntnistheoretische, sondern eben auch problematische ethische und praktische Implikationen. Und nicht zuletzt, so verdeutlichen viele Debatten der Gegenwart, hat ein Vergessen der Natur, die den Menschen zu ihrem Herrscher und diese wiederum zum Material seiner Selbstermächtigung degradierte, zu katastrophalen Auswirkungen geführt, die zur Zeit unter den Begriffen des „Anthropozäns“ oder des „Kapitalozäns“ diskutiert werden.

Der vorliegende Band geht auf die erste Online-Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zurück. Diese fand im März 2021 statt und wurde von Christiane Thompson (Goethe Universität Frankfurt/Main) unter dem gleichnamigen Titel dieses Buches organisiert. Dafür sei ihr hiermit herzlich gedankt.

Literatur

- Andresen, Sabine/Nittel, Dieter/Thompson, Christiane (Hrsg.): Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse. Frankfurt/M.: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft.
- Augé, Marc (2013): Formen des Vergessens. Berlin: Matthes & Seitz.
- Assmann, Aleida (2016): Formen des Vergessens. Göttingen: Wallstein.
- Brumlik, Micha (1995): Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin: Berlin Verlag.
- Buck, Günther (2019): Lernen und Erfahrung. Epagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Connerton, Paul (2008): Seven types of forgetting. In: Memory studies 1, S. 59–71.
- Dieckmann, Bernhard/Sting, Stephan/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (1998): Gedächtnis und Bildung. Pädagogisch-anthropologische Zusammenhänge. Weinheim: DSV.
- Dimbath, Oliver (2014): Oblivionismus. Vergessen und Vergesslichkeit in der modernen Wissenschaft. Konstanz und München: UVK.
- Dimbath, Oliver (2020): Vergessen. In: Schinkel, Sebastian et al. (Hrsg.): Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar. Bielefeld: transcript, S. 311–316.
- Dimbath, Oliver/Kinzler, Anja (Hrsg.) (2013): Soziologie des Vergessens. Theoretische Zugänge und empirische Forschungsfelder. Konstanz und München: UVK.
- Dufourmantelle, Anne (2021): Verteidigung des Geheimnisses. Zürich: diaphanes.
- Eco, Umberto (1988): An Ars Oblivionalis? Forget it. In: Publications of the Modern Language Association of America (PMLA), 103, S. 254–261.
- Engelmann, Sebastian (2019): Alles wie gehabt? Zur Konstruktion von Klassikern und Geschichten. In: Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.) (2019): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück, S. 65–93.
- Eposito, Elena (2002): Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gadamer, Hans-Georg (1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6. Aufl. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Gödde, Günter (2020): Erinnern und Vergessen in der therapeutischen Lebenskunst. In: Psychosozial, 43. Jg., Nr. 162, Heft IV, S. 99–109.
- Grimm, J./W. Grimm (2006): Deutsches Wörterbuch. Der digitale Grimm. 5. Aufl. Frankfurt/M.: Zweitausendeins.
- Gudehus, Christian/Eichenberger, Ariane/Welzer, Harald (Hrsg.) (2010): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Jünger, Friedrich Georg (1957): Gedächtnis und Erinnerung. Frankfurt/M.: Klostermann.
- Jureit, Ulrike/Schneider, Christian (2010): Gefühlte Opfer. Warum wir unsere Vergangenheit nicht aufarbeiten können. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Karger, André (Hrsg.) (2012): Vergessen, vergelten, vergeben, versöhnen? Weiterleben mit dem Trauma. Psychoanalytische Blätter 30. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krämer, Sybille (2000): Das Vergessen nicht vergessen! Oder: Ist das Vergessen ein defizienter Modus der Erinnerung. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Band 9, Heft 2, S. 251–275.
- Mayer-Schönberger, Viktor (2010): Delete: Die Tugend des Vergessens in digitalen Zeiten. Berlin: University Press.
- McEwan, Ian (2016): Nussschale. Zürich: Diogenes.

- Messerschmidt, Astrid (2004): Erinnerungsstrategien – bildungstheoretische Perspektiven auf die Aneignungen des Holocaust-Gedächtnisses. In: Pongratz, Ludwig/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 86–107.
- Motzkin, Gabriel (1996): Die Bedeutsamkeit des Vergessens bei Heidegger. In: Smith, Gary/Emrich, Hinderik M. (Hrsg.): Vom Nutzen des Vergessens. Berlin: Akademie-Verlag, S. 175–190.
- Motzkin, Gabriel et al. (1996): Über den Nutzen des Vergessens. Ein Caputher Gespräch. In: Smith, Gary/Emrich, Hinderik M. (Hrsg.): Vom Nutzen des Vergessens. Berlin: Akademie-Verlag, S. 265–288.
- Niethammer, Lutz (Hrsg.) (1985): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Nietzsche, Friedrich (1999): Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben [1874]. In: Kritische Studienausgabe. Band 1. Hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montanari. München: dtv/De Gruyter, S. 9–331.
- Nietzsche, Friedrich (1999): Morgenröte. Gedanken über die moralischen Vorurtheile [1881]. Kritische Studienausgabe. Band 3. Hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montanari. München: dtv/De Gruyter, S. 243.
- Pethes, Nicolas/Ruchatz, Jens/Korte, Martin/Straub, Jörgen (Hrsg.) (2001): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Reinbek: Rowohlt.
- Pfrang, Agnes (2010): Vergessen als bildendes Moment im Lernprozess. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rhein, Katharina (2019): Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft. Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus als Herausforderungen für die Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ricoeur, Paul (1998): Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern – Vergessen – Verzeihen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ricoeur, Paul (2004): Gedächtnis, Geschichte, Vergessen. München: Wilhelm Fink.
- Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.) (2019): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück.
- Salber, Wilhelm (2006): Entwicklungen der Psychologie Sigmund Freuds. Band 2. Bonn: Bouvier.
- Schalansky, Judith (2020): Verzeichnis einiger Verluste. Berlin: Suhrkamp.
- Smith, Gary (1996): Arbeit am Vergessen. In: Smith, Gary/Emrich, Hinderik M. (Hrsg.): Vom Nutzen des Vergessens. Berlin: Akademie-Verlag, S. 15–26.
- Smith, Gary/Emrich, Hinderik M. (Hrsg.) (1996): Vom Nutzen des Vergessens. Berlin: Akademie-Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2019): Zu Recht vergessen. Zum Lob einer nicht selten verkannten Praxis in den Wissenschaften. In: Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.) (2019): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück, S. 290–314.
- Weigel, Sigrid (1996): Pathologie und Normalisierung im deutschen Gedächtnisdiskurs. In: Smith, Gary/Emrich, Hinderik M. (Hrsg.): Vom Nutzen des Vergessens. Berlin: Akademie-Verlag, S. 241–263.
- Weinrich, Harald (2005): Lethe. Kunst und Kritik des Vergessens. München: C. H. Beck.

Kapitel I

Epistemologie und Methodologie

Vergessen – Verwerfen – Enteignen

Das Schicksal feministischer und geschlechtertheoretischer Impulse in der Erziehungswissenschaft

Meike Sophia Baader & Barbara Rendtorff

Fragestellung und Diskussion der Begriffe

Im Zusammenhang mit einem längeren gemeinsamen Arbeits- und Schreibprozess, der sich auf der Basis von vielfältigen Quellen und Materialien mit dem Verhältnis der Frauenbewegungen zu Bildung und Erziehung befasste (Baader/Breitenbach/Rendtorff 2021), ist deutlich geworden, wie eigenartig beschränkt der Umgang der Disziplin mit diesem Themenfeld war und immer noch ist. Auch wenn die im Folgenden vorgetragenen Auffälligkeiten weiterer vertiefter Forschungen bedürfen, ergeben sich doch aus den bereits aufgearbeiteten Spuren einige Hinweise, die wir im Folgenden skizzieren und zur Diskussion stellen wollen. Es lassen sich dabei zwei Kriterien unterscheiden: die Beteiligung und Berücksichtigung von Autorinnen und die von Theorieaspekten, die aus feministischen pädagogischen Zusammenhängen stammen. Für die erste Perspektive stützen wir uns beispielsweise auf eine Analyse unter anderem der „Zeitschrift für Pädagogik“, wie sie Juliane Jacobi 2008 vorgenommen hat, zu der Frage, wie die Kategorie „Geschlecht“ Einzug in die Erziehungswissenschaft und die Bildungsforschung gefunden habe. Sie kommt dabei zu dem Ergebnis, dass weder in der historischen noch in der empirischen Bildungsforschung die Geschlechterperspektive eine gewisse Sichtbarkeit erlangt habe. Jacobi spricht sogar von der „marginalen Stellung“ in der empirischen Bildungsforschung (Jacobi 2008, S. 94). Für die „Zeitschrift für Pädagogik“ zeigt sie, dass es 1992 ein Schwerpunktheft zum Thema Frauenforschung gegeben habe, 1997 eines zum Thema „Geschlechterforschung“ und 2006 zu „Genderforschung“. Die „Einflugschneise“ für die Präsenz des Themas im Mainstream sei stets das Thema „Koedukation“ gewesen (ebd., S. 90). Seitdem gab es u. W. kein weiteres Schwerpunktheft mehr.

Ein anderes Beispiel dafür, wie wenig die Impulse aus dem Feminismus im Mainstream der Disziplin angekommen sind, ist das Thema der *Klassiker*. In den einschlägigen Doppelband von Tenorth (2003) haben es gerade mal zwei Frauen geschafft: Helene Lange (Jacobi) und Maria Montessori (Böhm). In den *Klassiker*-Band von Horn und Ritzi (2003) ist Ellen Key (Baader) zugelassen worden.

In der quellenreichen Rekonstruktion von Tenorth (2004) zur Geschichte der Disziplin bis um die Jahrtausendwende gibt es keine Frau. Auch in der Bildungsgeschichtsschreibung werden die zahlreichen Impulse der ersten und zweiten Frauenbewegungen für Professionalisierungsfragen kaum berücksichtigt. Und pädagogische Professionalisierungstheorien kommen immer noch wesentlich ohne Geschlecht, Körper und Emotionen aus – und wo Aspekte wie Selbstbestimmung, Generationenverhältnis oder Körperbezüge thematisiert werden, bleibt in aller Regel die doch eigentlich zentrale Geschlechterdimension darin unbeachtet und undiskutiert – was zu wesentlichen Verkürzungen führt.

Diese Beispiele beleuchten allerdings nur die explizite und „separierte“ Bezugnahme auf feministische bildungsbezogene Erfahrungen, Praktiken und Theorieansätze – viel wichtiger scheint uns die Feststellung, wie viele Chancen auf Weiterentwicklung die Disziplin hat verfallen lassen, ihr Themenportfolio zu differenzieren, weil sie die im Geschlechterdiskurs angestoßenen Debatten nicht aufgenommen hat und damit deren Potenziale brachliegen.

Hierauf sollen auch die im Titel genannten Begriffe „vergessen, verwerfen und enteignen“ Bezug nehmen. Dabei geht es uns um die Frage, *wie etwas Bedeutung erlangt*, im Diskurs von Fachgesellschaft und Disziplin, und zwar konkret: Wie Impulse aus den Frauenbewegungen und aus der Geschlechterforschung, einschließlich der Männlichkeitstheorien, im Kontext der Erziehungswissenschaft aufgenommen wurden und was in diesem Prozess aus ihnen geworden ist.

Als umgangssprachlich geläufiger Ausdruck hätte auch der Begriff Verdrängung hier noch Platz gehabt. *Verdrängen* ist psychisch gesehen ein aktiver Vorgang: Man will sich mit etwas nicht befassen, will es nicht wahrhaben oder die Notwendigkeit leugnen, sich damit auseinanderzusetzen (dazu muss man frühzeitig verhindern, dass es ins Bewusstsein tritt, durch Abwehrstrategien verschiedener Art). Die Folge ist, dass dieses „Etwas“ keine Bedeutung erlangen kann, obgleich man es hätte kennen, wissen und seine Relevanz erkennen können.

Im Unterschied dazu ist *Verwerfung* ungleich stärker, der Ausdruck bezeichnet im psychoanalytischen Kontext eine Form der radikalen Nicht-Anerkennung von etwas, als hätte es dieses nie gegeben. Aber diese Nicht-Anerkennung erzeugt gewissermaßen ein „schwarzes Loch“, das durch einen Schein des Verworfenen ersetzt wird, in verwandelter Form, eine Schimäre: „Das Geschlechterverhältnis ist gar nicht beunruhigend, sondern friedlich und romantisch“; oder: „Sie wollte es doch auch“.

Enteignen ist auch ein aktiver Vorgang, auf einer anderen Ebene: man übernimmt etwas, von jemand anderem (oder nimmt jemandem etwas weg) und gibt es als Eigenes aus. Damit es jedoch als Eigenes funktioniert, muss es zum bisher schon vorhandenen Eigenen passend gemacht werden: Manche Aspekte müssen weggelassen, verdreht oder anders als vorher verbunden werden. Das Enteignete

verändert also seine Gestalt, seine Bedeutung – es verliert sie nicht gänzlich, sie geht nicht verloren (wie bei Verdrängung und Verwerfung), aber sie wird entstellt, aus ihrem ursprünglichen Kontext gerissen und verliert deshalb entscheidende Anteile oder Eigentümlichkeiten.

Vergessen ist der komplexeste Begriff. Man kann nicht absichtlich etwas „vergessen“. Aber es ist auch nicht ganz zufällig, was man vergisst und was man bewahrt – dem, was vergessen wird, wird seine Bedeutung entzogen, oder es wird gelehnet, dass es überhaupt eine Bedeutung hat. Etwas „gerät in Vergessenheit“ wäre ein Ergebnis, hinter dem jedoch auch absichtliche Impulse stehen: weil bestimmte Aspekte eines Gegenstandes oder eines Themenfeldes als nicht attraktiv oder passend erscheinen, werden sie abgespalten und ignoriert, de-thematisiert. Das lässt den Gegenstand jedoch nicht unberührt: Die Verleugnung erzeugt gewissermaßen eine Lücke, die absehbar nicht wieder geschlossen werden kann. So gesehen hat Vergessen also doch eine aktive Seite, und es wäre vom Ergebnis her zu fragen, was eigentlich *hatte vergessen werden sollen*. Dabei handelt es sich unserer Einschätzung nach nicht um zufällige historische Ereignisse oder einzelne „Geschichten“, sondern es ist zu fragen, woher die (Gegen-)Impulse für dieses Vergessen, Verdrängen und Enteignen stammen und worin diese Abwehrprozesse gründen.

Alle drei Denkbewegungen implizieren also je spezifische und unterschiedliche Formen von Bewusstheit; Differenzen weisen die Begriffe vor allem bezüglich des jeweiligen Aggressionspotenzials auf. Und dabei ist es wichtig zu wissen, dass das Vergessene, Verworfenen oder Verdrängte nicht verschwunden ist, sondern sich in verkleideter Gestalt immer wieder als störender Impuls zurückmeldet (der dann, ohne Verständnis für die Zusammenhänge, missinterpretiert wird).

Jacques Derridas kleine Schrift „Vergessen wir nicht – die Psychoanalyse!“ (1998) paraphrasierend („Vergessen wir nicht – den Feminismus!“), müssten wir zunächst feststellen, dass feministische Impulse für die Erziehungswissenschaft nicht mehr „in Mode“ sind, dass „die Leute“ (heißt es bei Derrida) sich nunmehr verhalten, als ob die Einbeziehung des Feminismus nicht länger „erforderlich“ wäre, ja nicht länger mehr einen Platz hätte in so etwas wie einer Geschichte der Vernunft – ergänzen wir hier: der Erziehungswissenschaft. Das führt logischerweise auch zu einem „Abfall der Anzahl pflichtmäßiger Bezugnahmen“ auf ehemals feministische Topoi – aber, fragt Derrida, was macht eben dieses Vergessenwollen mit der Vernunft (der Disziplin)?

Wir wollen diese Frage anhand einiger historisch und erziehungswissenschaftlich gut beschreibbarer Ausschnitte aus Frauenbewegungen und Geschlechterforschung diskutieren – und das soll uns zu der Frage führen, was die Erziehungswissenschaft mit den jeweils ausgedrückten Impulsen, Kritiken und Anregungen anfangen konnte und wollte. Dazu gehört auch die Frage, wie sich in der Genese der Disziplin ihr Verhältnis zu Geschlecht, der Geschlechterordnung und den Geschlechterverhältnissen gestaltet hat.

Die These, die es zu prüfen gilt, lautet also, dass sich (1.) die Erziehungswissenschaft von den Impulsen und Initiativen nur diejenigen Aspekte angeeignet hat, die sich „modernisierend“ in ihre Konzepte einfügen ließen, ohne die diesen zugrundeliegenden Geschlechtervorstellungen in ihren Grundfesten zu irritieren; dass sie (2.) die Impulse ihrer weiterreichenden und grundsätzlicheren Dimensionen entkleidet und sie aus dem eigentlichen Kontext von Frauenbewegungen und Feminismus als Gesellschafts- und Wissenschaftskritik gelöst (und insofern enteignet) hat; dabei geht es nicht lediglich um selektive Rezeption, sondern um das Überschreiben von Genese und Genealogie und die Vermeidung von Referenzen, die ja eigentlich zum wissenschaftlichen Geschäft gehören sollten. Damit wird (3.) gewissermaßen der Schein erweckt, als hätte es jene Einsprüche und grundsätzlichen Einwürfe nie gegeben. Zugleich erweckt die Disziplin (4.) allerdings auch den Schein von Fortschrittlichkeit, indem sie sich rhetorisch modern zeigt und manche Impulse oberflächlich aufgreift, diese aber abschleift und verwässert und damit ihrer weiterführenden Potenziale beraubt. Die heiligen Begriffe und Felsen der Erziehungswissenschaft blieben und bleiben deshalb unberührt – und ungerührt – und haben sich nicht erschüttern oder irritieren, nicht einmal befragen lassen.

Die im Folgenden skizzierten Überlegungen bilden keine systematische Analyse, sondern ein Tableau von Vignetten und Hinweisen, das diese These veranschaulichen und plausibilisieren soll. Zentral für uns ist dabei das Herausarbeiten von strukturellen Aspekten. Wenn hier von Struktur die Rede ist, dann geschieht dies im Anschluss an einschlägige Geschlechtertheorien, die davon ausgehen, dass Geschlecht eine gesellschaftliche Strukturkategorie ist. So wird etwa bei den Diskussionen um den Intersektionalitätsansatz, auf den wir in diesem Beitrag auch eingehen, nach dem Verhältnis der Strukturkategorie Geschlecht zu anderen Strukturkategorien gefragt (Knapp 2008). Struktur meint, dass Geschlecht grundsätzlich eine bedeutsame gesellschaftliche Ordnungskategorie ist (Opitz-Belkhal 2010), die mit Macht- und Ungleichheitsverhältnissen verbunden ist und so beispielsweise vergeschlechtlichte Differenzen zwischen gesellschaftlichen Sphären hervorbringt. Diese vergeschlechtlichten Ordnungskategorien, die auf den unterschiedlichsten Ebenen angesiedelt sind, bestimmen Geschlechterverhältnisse, durchziehen Institutionen, aber auch Wissensformen, Wissenschaftstheorien, theoretische Diskurse der Erziehungswissenschaft sowie pädagogische Handlungsfelder und ordnen diese durch vergeschlechtlichte Markierungen und Zuweisungen, die als machtvolle Strukturen analytisch beschreibbar sind. Von der „Macht der Struktur“ spricht auch Pierre Bourdieu, wie sie im „Herrschaftsverhältnis“ „zwischen den Männern und Frauen im Ganzen der sozialen Räume und Teilräume besteht“ (Bourdieu 2005, S. 177). Das Ziel müsse sein, so Bourdieu, der in diesem Zusammenhang von einer „transhistorischen Konstanz“ spricht, eben diese „Konstanz der Struktur der zwischen den Geschlechtern bestehenden Herrschaftsbeziehungen zum Vorschein zu bringen“ (ebd., S. 177).

Struktur der pädagogischen Begriffe (1) – das Beispiel Männlichkeit

Wir beginnen mit Männlichkeit, weil diese den eigentlichen „dark continent“ der Erziehungswissenschaft darstellt. Während über Weiblichkeit in der Geschichte und besonders intensiviert nach den Gleichheitsforderungen im Kontext von Aufklärung und Französischer Revolution unablässig räsoniert wurde, waren Männer als Geschlechtswesen ebenso wenig Gegenstand des Nachdenkens wie die in den „pädagogischen Bezug“ oder in die Erzieher-Zögling-Konzepte eingegangenen Männlichkeitsvorstellungen und – darauf kommt es uns an – die darin enthaltenen Strukturaspekte. „Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren“, schreibt die Historikerin Ute Frevert, dass „der Mann für das bürgerliche 19. Jh. weitgehend unproblematisch gewesen“ sei, während „die ‚Frau‘ ihm zunehmend fragwürdig“ erschien (Frevert 1995, S. 57). Männlichkeit war zur quasi-natürlichen Selbstverständlichkeit geworden, einem „fraglos Gegebenen“, das nicht weiter beforcht werden muss.

Bis weit ins 20. Jahrhundert besteht – auch in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – das „pädagogische Paar“ aus Erzieher und Mutter, die gemeinsam in je spezifischen Bereichen Erziehung und Bildung verantworten; dem Erzieher (oder Lehrer) zugeordnet ist der ältere Knabe, der Mutter die kleinen Kinder und die Mädchen. Der Vater tritt allenfalls (wie bei Nohl) als Repräsentant der Forderungen der Gesellschaft auf, das Mädchen als künftige Mutter. Im familialen pädagogischen Kontext sind Mutterliebe und Vaterführung einander ergänzend gegenübergestellt, wobei die „Gabe“ der Mutter, die Liebe, mit Lacan gesprochen „das gibt, was man nicht hat“, während auf der männlichen Seite unterschieden werden muss zwischen der Gabe des Lehrers oder Meisters, das kulturelle Wissen verfügbar zu machen, und der des Vaters, der den Sohn in die Welt und den Beruf einführt und die Tochter in die Arme des Ehemanns – beide haben eher den Charakter eines Geschäfts, das von Leistung oder Wohlverhalten lebt. Noch in Talcott Parsons Konzept der Familie führt die Mutter in die Welt der Gefühle ein und vertritt die „expressive“ Funktion, während der Vater die „instrumentelle“ übernimmt und die Vermittlung in die Welt außerhalb des Hauses vornimmt.

Dass eine Frau nicht in der Position des Lehrers und ein Mädchen nicht in der des Zöglings auftauchen kann, hatte die bürgerliche Frauenbewegung klar erkannt und auch immer wieder darauf verwiesen, dass die angeblich mangelnde Intellektualität von Frauen Folge ihrer gesellschaftlichen Lage sei und dass die gesellschaftlichen Bildungskonzepte so lange zu dieser Sachlage beitragen, solange nicht die gesellschaftliche Stellung der Frauen sich verbessert und das Geschlechterverhältnis sich strukturell verändert habe (vgl. Baader et al. 2021).

Ihre Einwände wurden vom pädagogischen Diskurs allerdings auf den Aspekt der physischen und sozialen Eignung von Mädchen und Frauen für Bildung und Lehrberuf reduziert, während der Einspruch gegen den strukturellen Aspekt von

Bildungskonzepten nur selten aufgegriffen (und dort nicht weiterverfolgt) wurde. Das gilt auch für Schriften von außerhalb der Frauenbewegung, wie die frühe Studie zu Koedukation von Josef Schröteler (1933), in der der Zusammenhang zwischen gleichberechtigter familialer Beziehung und intellektueller Leistung der Mädchen herausgestellt wurde; für Adornos Einschätzungen zur europäischen Erziehung zur Männlichkeit, die Rücksichtslosigkeit und Gleichgültigkeit gegenüber anderen erzeuge (Adorno 1966/1971, S. 96), oder die Arbeiten von Ludwik Fleck aus den dreißiger Jahren. Hier kritisiert Fleck das Konzept des männlicherobierenden Erkenntnisobjekts („vom Typus Julius Cäsars“, schreibt Fleck (1994, S. 111)) und ersetzt es durch das komplexe, für Bildungsprozesse zentrale Konzept des „Denkkollektivs“ – was allerdings den heroischen Mann und das männliche Genie des 19. Jahrhunderts als Einzelkämpfer entthront.

Auch in der historisch nächstfolgenden Phase der Einwände gegen strukturelle Begrenzungen in pädagogischen Diskursen (im Kontext der zweiten Frauenbewegung) konzentrierte und *reduzierte* sich die Diskussion sehr schnell auf Mädchen und Frauen als „Betroffene“, denen man nun irgendwie großzügig entgegenkommen müsse, während Hinweise auf die Notwendigkeit, die Strukturgrundlage selbst in den Fokus zu setzen, ungenutzt blieben.

Ebenfalls nur selten hat der erziehungswissenschaftliche Fachdiskurs die Beiträge aus der Männlichkeitsforschung der 1980er Jahre aufgenommen, namentlich Connells Schrift „Der gemachte Mann“, in der Männlichkeit als „Position im Geschlechterverhältnis“, als „Praktiken“, durch die Männer diese Position einnehmen, sowie die „Auswirkung dieser Praktiken auf die körperliche Erfahrung, auf Persönlichkeit und Kultur“ (Connell 1999, S. 91) analysiert werden. Und auch Bourdieus Konzept des wesentlich durch Institutionen, Erziehung und Sozialisation hervorgebrachten „männlichen Habitus“ ist nicht breit diskutiert worden (Bourdieu 2005), obwohl es an Vorläufern für seine Perspektive auch nicht fehlte. Schließlich hatten bereits Horkheimer und Adorno auf die (schmerzhafte) Hervorbringung von Männlichkeit im Prozess der Erziehung, Sozialisation und Subjektivierung hingewiesen: „Furchtbares hat die Menschheit sich antun müssen, bis das Selbst, der identische zweckgerichtete, männliche Charakter des Menschen geschaffen war, und etwas davon wird noch in jeder Kindheit wiederholt“ (Horkheimer/Adorno 1981, S. 33). Dagegen nimmt sich die aktuelle Diskussion um Männer in KiTas höchst eindimensional aus, denn sie fokussiert überwiegend auf die Vorstellung fehlender Männerkörper im weiblichen Raum.

Auch wenn diese knappen Hinweise nur Ausschnitte aus pädagogischen Diskursen und Forschungskontexten zeigen, so lassen sie doch erkennen, dass die Erziehungswissenschaft einer gründlichen Reflexion pädagogischer Vorstellungen in Bezug auf ihre Männlichkeitskonzepte bislang weitgehend ausgewichen ist. Obgleich sie Kenntnis haben konnte von deren historischen und gesellschaftlichen Hintergründen, hat sie die zahlreich gebotenen Anknüpfungspunkte zur

Analyse und Berücksichtigung der darin enthaltenen geschlechterbezogenen Strukturen, Maximen und Auslassungen nicht ergriffen.

Struktur pädagogischer Begriffe (2) – das Beispiel Wahrnehmung von Frauen

Wenn wir zuvor bemerkt haben, dass Männer nicht als Geschlechtswesen zum Gegenstand des Nachdenkens in der Erziehungswissenschaft geworden seien, so trifft hier das Gegenteil zu: dass nämlich sowohl (schul-)pädagogische Praxiskonzepte wie auch die erziehungswissenschaftliche Theoriegeschichte auf Mädchen/Frauen stets als besondere Geschlechtswesen mit besonderen Eigenschaften/Mängeln blickt, statt sie als Bestandteile einer komplexen Geschlechterstruktur wahrzunehmen – mit ebenfalls weitreichenden, wenn auch anders gelagerten Folgen.

Nachdem Mädchen jahrelang allenfalls als förderungsbedürftige (weil intellektuell etwas rückständige) Spezies betrachtet wurden, kehrte sich das Bild mit der Debatte über Jungen als Bildungsverlierer um: Diese wurde teilweise als ein Hebel benutzt, um die Beschäftigung mit Mädchen und deren strukturellen Nachteilen zu diskreditieren und durch einen Fokus auf Jungen zu ersetzen – ohne jedoch zu bemerken, dass hier ein Wechsel der Perspektive von Genusgruppen auf Strukturen notwendig gewesen wäre. Dass die Folgen gesellschaftlicher Benachteiligung sich bei Mädchen nicht unbedingt in mangelnder Leistungsbeurteilung und Leistungsfähigkeit ausdrücken, sondern in Selbstzweifel, Orientierung an Anderen, erlernter Hilflosigkeit und geringer Selbstwirksamkeitsüberzeugung, hätte nun auch für den erziehungswissenschaftlichen Mainstream klar geworden sein können. Wobei es gelinde gesagt ein wenig zynisch ist, deren Folgen den Mädchen als ihre eigene Schwäche zuzurechnen.

In diesem Zusammenhang ist vor allem der vermutlich nicht zufälligerweise äußerst nachlässige Umgang mit Begriffen auffallend. Obgleich es semantisch evident ist und eine alltägliche pädagogische Erfahrung, dass sich Begriffe wie „geschlechtergerecht“, „geschlechterbewusst“ oder „geschlechtersensibel“ durch völlige Unbestimmtheit auszeichnen, scheint es oftmals als ausreichend politisch korrekt empfunden zu werden, sie hier und da einzustreuen.

Es gibt, grob gesprochen, drei Richtungen, in die etwa der Ausdruck „geschlechtergerecht“ ausgelegt werden kann und auch faktisch im pädagogischen Feld ausgelegt wird: Entweder im Sinne von „den Geschlechtern in ihrer Verschiedenheit und Besonderheit gerecht werden“ – was beispielsweise dazu führt, dass Jungen und Mädchen Unterschiedliches zugeteilt, angeboten und abverlangt wird usw.; oder aber, zweitens, mit der Vorstellung, gerecht sei, wenn alle dasselbe bekommen – in der Annahme, dass dann gar keine Unterschiede entstehen würden; oder drittens, indem Gleichbehandlung mit einem kompensatorischen