



Leseprobe aus Zinsenhofer, Transformatorische Bildungsprozesse
im Lebensverlauf von Menschen mit der Diagnose
Borderline-Persönlichkeitsstörung, ISBN 978-3-7799-7672-1
© 2024 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7672-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7672-1)

Inhalt

Vorwort	9
Danksagung	10
1 Einleitung	11
2 Bildungstheoretische Orientierung	14
2.1 Bildung	14
2.2 Das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse	15
2.3 Das Problem der Normativität	16
2.4 Die Bildungstheorie Klafkis	19
2.5 Abschließende Orientierung	20
3 Bildung und Biographie	22
3.1 Lebenslauf und Biographie	22
3.2 Lebensgeschichte und Biographie	24
3.3 Biographie aus bildungstheoretischer Sicht	24
3.4 Abschließende Orientierung	25
4 Bildung und Krankheit	26
4.1 Krankheit	26
4.2 Psychische Krankheit	26
4.3 Die Borderline-Persönlichkeitsstörung	27
4.3.1 Kriterien der aktuellen psychiatrischen Klassifikationssysteme	27
4.3.2 Symptome	31
4.3.3 Die BPS in der Spätmoderne	33
4.4 Krankheit aus bildungstheoretischer Sicht	34
4.5 Abschließende Orientierung	35
5 Forschungsstand und Forschungslücke	37
5.1 Biographie- und Bildungsforschung	38
5.2 Krankheitsforschung	39
5.3 BPS-Forschung	41
5.4 Biographieforschung im Kontext Krankheit	42

5.5	Biographieforschung in den Kontexten Krankheit, Lernen und Bildung	44
5.6	Abschließende Orientierung	47
6	Der bildungstheoretische Kern	48
6.1	Zum Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis	48
6.1.1	Die Prozessstrukturen des Lebensablaufs als Selbst- und Welthaltung	48
6.1.2	Die grundlegenden Merkmalskomponenten der Selbstidentität	49
6.2	Zum Transformationsgeschehen	50
6.2.1	Bildungsprozesse als höherstufige Lernprozesse	50
6.2.2	Bildungsprozesse als biographische Wandlungsprozesse	50
6.2.3	Bildungsprozesse als inhaltliche und strukturelle Negation	53
6.3	Zur Normativität	53
6.3.1	Neues oder Gewinn?	54
6.3.2	Selbstbestimmung und kritische Reflektiertheit	56
6.4	Abschließende Orientierung	58
7	Methodologie und methodisches Vorgehen	60
7.1	Qualitative Sozial-, Bildungs- und Biographieforschung	60
7.2	Das narrative Verfahren für Erhebung und Auswertung	62
7.2.1	Die kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens	62
7.2.2	Das narrative Interview	69
7.2.3	Die Narrationsanalyse	69
7.3	Forschungsethik	70
7.4	Sample, Interview und Transkription	71
7.5	Empirischer Anschluss	72
8	Empirische Rekonstruktionen	74
8.1	Transformationen	74
8.1.1	Julia Jung	75
8.1.2	Leonore Ludwig	128
8.1.3	Jeanette Jansen	149
8.1.4	Zusammenfassung	182
8.2	Wandlungen	183
8.2.1	Sabrina Sauer	184
8.2.2	Britta Berger	211
8.2.3	Paula Peters	257

8.2.4	Georg Günther	281
8.2.5	Zusammenfassung	300
8.3	Abschließender Vergleich	301
9	Diskussion der Ergebnisse	303
9.1	Interpretation	304
9.2	Einordnung	310
9.3	Fazit	311
10	Rückblick und Ausblick	314
	Literatur	317

1 Einleitung

Unglück ist auch gut. Ich habe viel in der Krankheit gelernt,
das ich nirgends in meinem Leben hätte lernen können.
Johann Wolfgang von Goethe²

Kranksein ist eine basale und oftmals einschränkende Erfahrung eines jeden Menschen und dementsprechend weist das Thema eine hohe individuelle und gesellschaftliche Relevanz auf. In der diesbezüglich dominanten medizinischen und psychologischen Forschung bleiben der biographische Kontext und subjektive Sichtweisen bislang jedoch weitgehend unbeleuchtet. Daher fordert Bittner, solche Gesichtspunkte miteinzubeziehen, um einer verkürzten Sicht auf das Phänomen entgegenzuwirken (vgl. Bittner 2001: 203). Die vorliegende Arbeit wird dem insoweit gerecht, als Bildungsprozesse im Lebensverlauf kranker oder ehemals erkrankter Menschen mit einem erziehungswissenschaftlichen Interesse an der Subjektperspektive sowie aus einem biographischen Blickwinkel heraus untersucht werden sollen.

Folgender Frage geht die vorliegende Studie nach: Wie lassen sich Bildungsprozesse, die sich im Lebensverlauf von Menschen mit der Diagnose BPS vollziehen, aus einer biographischen Perspektive beschreiben? Dabei ist von Interesse, wie und wodurch sich das Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis der Betroffenen im Laufe der Zeit verändert, wie derartige Bildungsprozesse biographisch gelagert sind und wie sich Krankheitsgeschehen und biographische Verläufe wechselseitig aufeinander auswirken.

Aufgrund einer Vielzahl an Aspekten des Forschungsgegenstands lässt sich die vorliegende Studie verschiedenen Forschungsrichtungen zuschreiben: Biographie- und Bildungsforschung bzw. bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung, Krankheitsforschung, BPS-Forschung, Biographieforschung im Kontext Krankheit sowie Biographieforschung in den Kontexten Krankheit, Lernen und Bildung. Nur wenige Untersuchungen erforschen bislang die Biographien von Menschen mit psychischen Erkrankungen und noch weniger Arbeiten widmen sich in diesem Zusammenhang Lern- und Bildungsprozessen. Sehr selten sind sozialwissenschaftliche Studien im Kontext der BPS; Bildungsprozesse wurden in diesem Rahmen noch nie erforscht.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Bildungsprozesse, die sich bei Menschen mit der Diagnose BPS im Laufe ihres Lebens vollziehen, aus einer biographischen Perspektive heraus zu beschreiben, und so Bildungsprozesse und Bio-

2 Goethe 1768/1986: 81.

graphien im Kontext Krankheit zu erforschen. Daraus leitet sich auch die Relevanz der Studie ab: Die Ergebnisse lassen eine Erweiterung des Forschungsstandes der Erziehungswissenschaft bzw. der Biographie- und Bildungsforschung bezüglich der unter diesem Blickwinkel bisher kaum untersuchten psychischen Erkrankungen erhoffen. Erstmals soll die BPS im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Fragestellung untersucht werden. So liegt die Bedeutung der Arbeit auch darin, diese Forschungslücke zu schließen und die Sicht auf die BPS durch die Subjektperspektive zu erweitern.

Die vorliegende Studie gliedert sich in die klassischen zwei Teile, den theoretischen Zugang, in dem die Bezugstheorien entfaltet und der Forschungsstand dargelegt werden, und den empirischen Zugang, in dem das Forschungsdesign mitsamt Methodologie und methodischem Vorgehen vorgestellt und schließlich die Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden.

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an Gütekriterien qualitativer Sozialforschung (Steinke 2013; Strübing et al. 2018) und es dient der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, zunächst das theoretische Vorverständnis auszuweisen. Einen Schwerpunkt stellt hierbei der Bildungsbegriff dar, der – dem Forschungsgegenstand entsprechend – aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet wird.

So erfolgt im *zweiten Kapitel* eine erste Annäherung an das vorliegende Bildungsverständnis sowie eine bildungstheoretische Orientierung an Wolfgang Klafkis Weiterentwicklung des klassischen Bildungsbegriffs. Im *dritten Kapitel* wird der Bildungsbegriff aus einer biographietheoretischen Perspektive erschlossen. Es umfasst eine Auseinandersetzung mit Begriffen wie Lebenslauf, Lebensgeschichte, Biographie und Biographisierung. Im *vierten Kapitel* werden die Termini Krankheit bzw. psychische Krankheit auf die Forschungsfrage bezogen und ein Einblick in die Borderline-Persönlichkeitsstörung aus medizinisch-psychologischer Sicht gegeben. Im *fünften Kapitel* ergehen die Darlegung des Forschungsstandes und die Spezifikation der Forschungslücke; das *sechste Kapitel* umgreift den bildungstheoretischen Kern und dessen empirische Anschlussmöglichkeiten. Das *siebte Kapitel* führt in Methodologie und methodisches Vorgehen ein. Im *achten Kapitel* werden mit Fallanalysen und Verlaufstypen die empirischen Rekonstruktionen dargelegt. Im *neunten Kapitel* schließt sich die Diskussion der Ergebnisse an; das *zehnte Kapitel* rundet die vorliegende Arbeit mit einem Rück- und Ausblick ab.

I Theoretischer Zugang

2 Bildungstheoretische Orientierung

Dieses Kapitel zeichnet eine erste Annäherung an das der Studie zugrundeliegende Bildungsverständnis nach. Die Beweggründe, die mich zunächst zum Bildungsbegriff und im weiteren Verlauf zum Konzept transformatorischer Bildungsprozesse führten, sollen dargelegt und relevante Begrifflichkeiten skizziert werden. Dabei tritt das Problem der Normativität zutage, dem in seiner historischen Entwicklung nachgegangen und durch eine vorläufige Orientierung am Bildungskonzept Klafkis begegnet werden soll.

Eine tiefere Auseinandersetzung dringt dann zu einem späteren Zeitpunkt zum bildungstheoretischen Kern der vorliegenden Arbeit vor.

2.1 Bildung

Mein Interesse an der Subjektperspektive von Menschen mit der Diagnose Borderline-Persönlichkeitsstörung wies mir zunächst den Weg zum Bildungsbegriff, in dessen Kontext laut Marotzki klassischerweise das Selbst- und Weltverhältnis von Subjekten zur Sprache kommt (vgl. Marotzki 1990: 31).

Eine allgemeingültige Definition von Bildung existiert nicht, die Blickwinkel und Standpunkte hierzu sind zahlreich und vielgestaltig. So beschäftigen sich Dörpinghaus, Poenitsch und Wigger zufolge unter anderem Erziehungswissenschaft, Philosophie, Soziologie sowie Rechts- und Wirtschaftswissenschaft mit verschiedenen Auffassungen von Bildung. Zudem debattierten, schrieben oder sprachen Politiker*innen, Journalist*innen, Autor*innen und Eltern über Bildung (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2013: 116). Des Weiteren hat es gemäß Langewand auch in der Erziehungswissenschaft selbst nie universelle Antworten auf die Frage gegeben, was unter Bildung zu verstehen sei (vgl. Langewand 2004: 74). Außerdem würden sinnverwandte Begriffe teilweise synonym verwendet, konstatieren sowohl Dörpinghaus, Poenitsch und Wigger als auch Langewand (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2013: 136; Langewand 2004: 69). Ferner heiße es laut Gudjons und Traub oft, der Bildungsbegriff sei ein deutscher Sonderfall, denn nur wenige Sprachen differenzierten wie das Deutsche zwischen Erziehung und Bildung (vgl. Gudjons/Traub 2020: 206). Hörner hält jedoch fest, ähnliche Begriffsdyaden in den slawischen Sprachen zu kennen (vgl. Hörner 2010a: 11–12) und Benner und Stępkowski vertreten mit Verweis auf Reichenbach, Benner und Peng³ die Meinung, dass „analoge Unterscheidun-

3 Benner/Peng 2013; Reichenbach 2002.

gen unter neuzeitlichen und modernen Bedingungen in allen Sprachen und Kulturräumen nachweisbar sind“ (Benner/Stepkowski 2015: 13). Gemäß Langewand kann mit Bildung sowohl ein Prozess als auch dessen Resultat gemeint sein. Vielen Definitionen von Bildung sei außerdem die Vorstellung einer harmonischen Verbindung von Universalität und Individualität gemein (vgl. Langewand 2004: 69). Zugleich verändere sich das Bildungsverständnis im Laufe der Geschichte, erwähnen Dörpinghaus, Poenitsch und Wigger. So wohne dem heutigen Denken über Bildung unter Umständen eine geschichtliche Komponente inne und böten historische Konzepte Antworten auf aktuelle Fragen. Bildung sei auch die Antwort auf gesellschaftliche Bedingungen und so müssten Wissenschaftler*innen den Begriff immerzu hinterfragen, aushandeln und verändern sowie auf den jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Kontext beziehen (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2013: 9).

Abschließend lässt sich mit Dörpinghaus, Poenitsch und Wigger festhalten, dass viele Sichtweisen auf Bildung reflexive und kritische Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse von Subjekten implizieren und Bildung häufig „als die differenzierte, gedanklich und sprachlich vermittelte Auseinandersetzung von Menschen mit sich, mit anderen und mit der Welt“ verstanden wird (a.a.O.: 10).

2.2 Das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse

Mein Interesse an bedeutenden Veränderungen im Leben von Menschen, die einst die Diagnose BPS erhielten, machte mich auf ein Bildungsverständnis aufmerksam, das Bildung aus einem biographischen Blickwinkel als Transformation von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen erfasst, oder – wie Koller im Anschluss an Foucault⁴ formuliert – als „Prozess der Erfahrung [...], aus dem ein Subjekt ‚verändert hervorgeht‘“ (Koller 2023: 9).

Das sogenannte Konzept transformatorischer Bildungsprozesse geht auf Kokemohr⁵ zurück, der Fuchs zufolge erforschte, wie Menschen im Kontext der Moderne ein Selbst- und Weltverhältnis ausbilden. Er nahm hierfür Bezug auf Weniger, der Bildung als „kommunikative[n] Prozess der Strukturtransformation“ betrachtete, ein sich durch Wandlungen im Subjekt vollziehender Vorgang, der zu Emanzipation und Freiheit führen soll (Fuchs 2011: 82⁶). Als Grundstein der Forschungsrichtung werde jedoch gemeinhin Marotzkis ‚Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie‘ (1990) betrachtet, der ein strukturaler Bildungsverständnis entwickelt habe, das auf Batesons Lerntheorie basiere und die Aus-

4 Foucault 1996: 24.

5 Beispielsweise: Kokemohr 1985, 1989a, 1989b, 2014, 2015, 2021; Kokemohr/Marotzki 1989; Koller/Kokemohr 1994.

6 Fuchs verweist an dieser Stelle auf Kokemohr 1989a: 331 ff.

einandersetzung des Subjekts mit gesellschaftlichen Problemlagen impliziere, so Fuchs weiter (vgl. a.a.O.: 20–21). Marotzki bezeichnete Bildung einmal als „Name[n] für den reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ (Marotzki 2006: 61) und trug maßgeblich zur Entwicklung jenes Konzepts bei,⁷ das Koller folgendermaßen verdichtet: Bildung werde verstanden „(1) als ein Prozess der *Transformation* (2) grundlegender Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses (3) in Auseinandersetzung mit Krisenerfahrungen, die die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses in Frage stellen“ (Koller 2012: 20–21). Den Anlass für Bildungsprozesse stellten Problemgeschehen dar, die mit den bisherigen Optionen nicht mehr bewältigt werden könnten (vgl. a.a.O.: 20), sie umfassten die Ausbildung „neue[r] Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen [...], die es [...] erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden“ (Koller 2023:15) oder „eine irgendwie angemessenere Art der Problembearbeitung erlauben“ (Koller 2016: 154).

2.3 Das Problem der Normativität

Derartige Veränderungen sind – wie soeben zu sehen war – im Grunde positiv konnotiert und so macht sich an dieser Stelle das Problem der Normativität bemerkbar. Um besagte Problematik und die Stellung des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse in der Bildungsforschung verständlich machen zu können, erfolgt an dieser Stelle ein kurzer historischer Abriss, der sowohl der Entstehung als auch dem Wandel des Bildungsbegriffes nachzugehen und jenes Bildungsverständnis geschichtlich und funktional einzuordnen sucht.

Zur Historie des Bildungsbegriffes fassen Gudjons und Traub zusammen: „Erbe der antiken Welt, entstanden durch Überformung im Christentum, Säkularisierung in der Renaissance und Auseinandersetzung seit der Aufklärung“ (Gudjons/Traub 2020: 80). Gemäß Koller lässt sich der Bildungsbegriff des Neuhumanismus als Distanzierung von der Aufklärungspädagogik verstehen (vgl. Koller 2021: 68). Laut Klafki entwickelte sich der klassische Bildungsbegriff zwischen 1770 und 1830 zu einem elementaren Bestandteil pädagogischer Überlegungen (vgl. Klafki 2007: 15) und Koller zufolge übernahm er in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik schließlich die „Funktion einer normativen Leitkategorie“ (Koller 2023: 10). Nach 1945 seien mit ihm zusammenhängende Überlegungen lediglich verhalten wieder aufgegriffen worden, hatten sie doch zuvor dem Nationalsozialismus nichts entgegenzusetzen gehabt, resümiert Fuchs (vgl. Fuchs 2011: 38). In den 1960er Jahren habe der Positivismusstreit schließlich die einst bildungstheoretische und erziehungsphilosophische Identität

7 Beispielsweise: Marotzki 1990, 1991, 1995, 2006, 2015.

tät der Pädagogik endgültig erschüttert (vgl. a.a.O.: 13). Der Bildungsbegriff sei schließlich als idealisierend, unzeitgemäß, elitär, ideologisch und unpolitisch kritisiert worden, so Gudjons und Traub (vgl. Gudjons/Traub 2020: 205). Laut Brandt-Hermann und Koller war damit auch die Beanstandung an der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik verbunden, kein empirisch verankertes Wissen über Bildung zu generieren (vgl. Brandt-Hermann 2008: 29; Koller 2021: 91–92). Eine stärker sozialwissenschaftliche Ausrichtung war gemäß Langewand die Folge (vgl. Langewand 2004: 70). Mit Voranschreiten des 19. Jahrhunderts entwickelte sich Bildung Dörpinghaus, Poenitsch und Wigger zufolge zunehmend zu einer Ware eines „Berechtigungswesens“, das den Status eines Menschen von Bildungsgängen und Zertifikaten abhängig macht (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2013: 94). Im Rahmen dieser Entwicklung ist laut Hörner die quantitative Bildungsforschung entstanden (vgl. Hörner 2010b: 42) und gemäß Fuchs der gesellschaftliche Zweck von Bildung in den Vordergrund gerückt (vgl. Fuchs 2011: 41).

Seit den 1980er Jahren gewöhnen jedoch auch bildungstheoretische Vorstellungen wieder an Relevanz, so Fuchs weiter (vgl. a.a.O.: 16). Offensichtlich sei „mit >Bildung< etwas bezeichnet [...], wovon das pädagogische Denken nicht ohne Weiteres ablassen kann, will es nicht einen Großteil seiner geschichtlich aufgebrauchten Themenbereiche und seines vorhandenen Reflexionsniveaus verwerfen“ (ebd.).

Nicht zuletzt aufgrund ihres interdisziplinären und internationalen Charakters sei der Gegenstandsbereich der quantitativen Bildungsforschung relativ schwach konturiert, und ungeachtet der kategorischen Ablehnung der Theoriegenese richte sie sich an pädagogischen Themenkomplexen aus (vgl. a.a.O.: 44–46). Krinninger und Müller fragen daher, „ob nicht die seit längerem zu beobachtende Dominanz quantitativ-empirischer Bildungsforschung mittelfristig zu einer Marginalisierung pädagogischer Theorieentwicklung führen könnte, also jenen Bereich erziehungswissenschaftlicher Theorieproduktion schwächt, auf den sie andererseits selbst angewiesen ist“ (Krinninger/Müller 2012: 69).

Als elementare Herausforderung der Erziehungswissenschaft gilt gemäß Fuchs daher, Theorie und Empirie zu verbinden (vgl. Fuchs 2011: 12) – ein Anliegen, das sich bislang als schwierig gestaltet, denn das Verhältnis spanne sich je nach Auslegung zwischen Diametralität und Komplementarität (vgl. a.a.O.: 35). In Anlehnung an Fuchs wird in der vorliegenden Arbeit von einer Komplementarität ausgegangen: der Auffassung, dass sich die beiden Zugänge ergänzen können.

Die Abwendung von der Bildungstheorie habe die Bedeutung von Orientierungswissen und Deutungsmustern in den Hintergrund treten lassen, so Fuchs weiter (vgl. a.a.O.: 71). Gerade in Zeiten der Individualisierung, Pluralisierung und Kontingenzsteigerung reformulierten Erziehungswissenschaftler*innen jedoch den klassischen Bildungsbegriff, um beispielsweise zu zeigen, wie Men-

schen die Orientierung in einer sich rasch verändernden und stets unsicherer werdenden Welt gelingen könne. Für eine Annäherung zwischen Theorie und Empirie müsse der Bildungsbegriff auf die heutige Zeit übertragen und mit Forschung verbunden werden. Vornehmlich geschähe dies mithilfe qualitativer Verfahren, denn die quantitativen Methoden gälten als außerstande, der Vielgestaltigkeit und Subjektivität des pädagogischen Feldes Rechnung zu tragen (vgl. a.a.O.: 74–78).

Die qualitative Bildungsforschung eröffne neue Perspektiven, die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung versuche kraft des Konstrukts der Biographie zwischen jenen Zugängen zu vermitteln, die in der Erziehungswissenschaft lange Zeit als unvereinbar gegolten hätten (vgl. a.a.O.: 57–84).

Die vorliegende Studie lässt sich der qualitativen Bildungsforschung zuordnen. Da ich im Anschluss an Koller und Fuchs davon ausgehe, dass sich Bildungsprozesse nur interpretativ rekonstruieren lassen (vgl. Koller 2012: 28; Fuchs 2011: 78) und ein „langfristiges Geschehen [...] in lebensgeschichtlichen Dimensionen“ darstellen (Koller 2012: 29), halte ich außerdem das narrative Verfahren als qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethode mit biographischer Ausrichtung für gegenstandsangemessen.

Weiterhin sehe ich meine Arbeit im Rahmen der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, die die Erforschung von Biographien und Bildungsprozessen miteinander verbindet. Schließlich lässt sich auch das Konzept transformatorischer Bildung, auf das sich die vorliegende Studie grundlegend bezieht, jener Forschungsrichtung zurechnen, in deren Rahmen Wissenschaftler*innen Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse rekonstruieren und auf der Grundlage bildungstheoretischer Bezüge Bildungsprozessen nachgehen; die Biographie fungiert als ‚vermittelnde Kategorie‘ (vgl. Marotzki 1996) zwischen Theorie und Empirie. In den 1980er Jahren trieben Forscher wie Baacke (1979), Schulze (1979), Loch (1979) und Henningsen (1981a, 1981b) diese Variante der Biographieforschung voran, in die sich neben Kokemohr (1985, 2015, 2021) und Marotzki (1990, 2006, 2015) mittlerweile Koller (1999, 2012, 2015, 2016, 2021, 2023), von Felden (2003, 2014a, 2014b, 2021), Nohl (2006, 2016), von Rosenberg (2011) und Fuchs (2011, 2015) einreihen lassen (s. auch Nohl/Rosenberg/Thomsen 2015; Fuchs/Demmer/Wiezorek 2022).⁸

Das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse ist gemäß Koller infolge der Kritik an der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik entstanden (vgl. Koller 2012: 20) und daher relativ wertneutral angelegt.⁹ Inzwischen beanstanden Kritiker*innen aber das Fehlen bzw. die Vagheit der Normativität.¹⁰

8 Mehr hierzu im Kapitel ‚Forschungsstand und Forschungslücke‘.

9 Mehr hierzu im Kapitel ‚Der bildungstheoretische Kern: Zur Normativität‘.

10 Beispielsweise: Müller 2009; Krinninger/Müller 2012; Fuchs 2015.

Deshalb möchte ich den Versuch wagen, das normative Profil der vorliegenden Studie zu schärfen. Zu bestimmen, was als positive Veränderung gelten kann, ist schwierig, anmaßend und schmälert den Bereich dessen, was später als Bildung identifiziert werden kann. Dennoch halte ich es angesichts des Forschungsdesigns für notwendig, diesen Aspekt weiter zu vertiefen, als es das transformatorische Bildungskonzept vorsieht. Da sich die Beantwortung der Frage, was als besserer oder angemessenerer Umgang mit Problemgeschehen zu betrachten ist, ohne normative Grundlage als heikel herausstellt, möchte ich im nächsten Schritt auf die kritische Weiterentwicklung des klassischen Bildungsbegriffs von Klafki zurückblicken, von dem ich mir Anregungen für die Ausdifferenzierung des hier zugrundeliegenden Bildungsverständnisses erhoffe.

2.4 Die Bildungstheorie Klafkis

Klafki betrachtete den Bildungsbegriff als unverzichtbar für die pädagogische Reflexion (vgl. Klafki 2007: 44) und entwickelte ihn weiter, indem er übergreifende Merkmale klassischer Bildungstheorien analysierte und daraus Bestimmungen für sein Bildungskonzept ableitete (vgl. a.a.O.: 19–22).

Die erste Bestimmung ist mit Begriffen wie „Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft [und] Selbsttätigkeit“ (a.a.O.: 19, Hervorh. getilgt) verbunden. Klafki entfaltet hier ein Bildungsverständnis der „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, [der] Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen“ (ebd.).

Die zweite Bestimmung hängt mit Aspekten wie „Humanität, Menschheit und Menschlichkeit, Welt, Objektivität [und] Allgemeines“ zusammen (a.a.O.: 22, Hervorh. getilgt). Nur durch die Aneignung von und die Auseinandersetzung mit Äußerlichkeit erlange das Subjekt die Ideale der ersten Bestimmung und ausschlaggebend sei dabei, dass solche Bildung alle Menschen erreiche, so Klafki (vgl. ebd.). Mit anderen Worten strebt er eine „Bildung für alle zur Selbstbestimmungsfähigkeit [...] im Medium eines Allgemeinen“ und in Richtung des Fortschritts an (a.a.O.: 25, Hervorh. getilgt). Jeder Mensch sollte sich aus seiner Sicht mit wenigstens einiger der elementaren Herausforderungen seiner jeweiligen Zeit – sogenannte „Schlüsselprobleme“ bzw. „Zentralprobleme“ – beschäftigen haben (a.a.O.: 62).

Die dritte Bestimmung bezieht sich auf Begriffe wie „Individualität und Gemeinschaftlichkeit“ und eine „noch abstrakte Vermittlungsstruktur“ (a.a.O.: 26, Hervorh. getilgt), die sich im Bildungsprozess individuell konkretisiere, was Klafki zufolge keine Einengung des Allgemeinen bedeutet, sondern im Gegenteil dessen möglichen Reichtum hervorzubringen vermag (vgl. ebd.).

Die vierte Bestimmung schließt zuletzt moralische, kognitive, ästhetische und praktische Fähigkeiten des Menschen bzw. die „Mehrdimensionalität menschlicher Beziehungsmöglichkeiten zur natürlichen und zur geschichtlichen Wirklichkeit“ ein (a.a.O.: 30).

Zusammenfassend lässt sich mit Klafki festhalten, dass zeitgemäße Bildung „Allgemeinbildung als Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ sein solle, „kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge des Allgemeinen als des uns alle Angehenden“ sowie „Bildung aller uns heute erkennbaren humanen Fähigkeitsdimensionen des Menschen“ (a.a.O.: 40, Hervorh. getilgt).

Da in einer ersten Sichtung der im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführten Interviews eine Häufung von Fremdbestimmtheit auffiel und Selbstbestimmung gemeinhin und auf das Selbstverständnis eines autonomen Individuums bezogen als hoher Wert gilt, soll im Folgenden in Anlehnung an Klafkis Bildungskonzept als Bedingung für Bildungsprozesse gelten, dass sich durch die Transformation des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses die Selbstbestimmung des Subjektes erhöhte.¹¹

2.5 Abschließende Orientierung

Der vorliegenden Arbeit liegt ein Bildungsverständnis zugrunde, das weit über das institutionelle Bildungssystem hinausreicht und den biographischen Blickwinkel miteinbezieht.

Bildung wird als relevanter, eigenständiger, sowie von der Gesellschaft beeinflusster, dieser jedoch nicht gänzlich unterworfen, weil Veränderung ermöglichender Vorgang verstanden.

Es handelt sich um ein Bildungsverständnis, das das Reflexions- und Gestaltungsvermögen eines Menschen umgreift und Bildung im Anschluss an Marotzki und Koller als Transformation von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen erachtet, einen sowohl lebensgeschichtlichen Prozess als auch die biographische Auseinandersetzung aufgrund von Problemlagen, die sich mit den bisherigen Möglichkeiten nicht bewältigen lassen (vgl. Koller 2012: 20; Marotzki 1990: 226).

Theorie und Empirie gelten in der Erziehungswissenschaft aufgrund teilweise höchst unterschiedlicher Vorstellungen von Bildung als schwierig miteinander zu vereinbaren (vgl. Fuchs 2011: 57–84). In der vorliegenden Studie wird in Anlehnung an Fuchs davon ausgegangen, dass sich beide Zugänge ergänzen können, was vornehmlich mittels qualitativer Bildungsforschung und bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung gelinge (vgl. a.a.O.: 77). Die Diskussion,

11 Mehr hierzu im Kapitel ‚Der bildungstheoretische Kern: Zur Normativität‘.

in welchem Maße diese oder jene Forschungsrichtung in der Lage ist, Bildungstheorie und Bildungsforschung zu verbinden, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Das Ansinnen der vorliegenden Arbeit ist jedoch eine bildungstheoretisch orientierte und empirisch-qualitative Biographiestudie, die idealerweise Bildungstheorie und Bildungsforschung miteinander verknüpft.

Die vorliegende Studie orientiert sich zudem an Klafkis kritischer Weiterentwicklung des klassischen Bildungsbegriffs (Klafki 2007). Eine hohe Relevanz erhält damit der Begriff der Selbstbestimmung, der eine stärkere normative Ausrichtung mit sich bringt, als es im transformatorischen Bildungsverständnis der Fall ist. Doch dazu an anderer Stelle mehr.