



Sara Zinsenhofer

**Transformatorische
Bildungsprozesse im
Lebensverlauf von Menschen
mit der Diagnose Borderline-
Persönlichkeitsstörung**

Eine bildungstheoretisch orientierte
Biographiestudie

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Sara Zinsenhofer, Dipl.-Päd., Studium der Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen, arbeitet derzeit als Freie Lektorin in ihrer schwäbischen Heimat.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7672-1 Print

ISBN 978-3-7799-7673-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

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

Vorwort

Der Besuch einer Vorlesung der Klinischen Psychologie im Beifach meines Studiums der Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität in Tübingen weckte mein wissenschaftliches Interesse an der Borderline-Persönlichkeitsstörung (BPS), die unter anderem als zeittypische Erkrankung (vgl. Gneist 2016; Pollmann 2004) und Massenphänomen (vgl. Stone 2011) diskutiert wird.

Der BPS wird seit Jahrzehnten eine stetig wachsende Aufmerksamkeit zuteil (vgl. Linehan 1996: 2–3) und sie scheint nicht zuletzt aufgrund einer erheblichen Stigmatisierung (vgl. New/Triebwasser 2018: 1) in aller Munde zu sein. So gilt sie laut Tilly als „Art Schreckgespenst für psychotherapeutisch orientierte Helfer“ (Tilly 2018: 8) und gipfelt ein inflationärer Sprachgebrauch in Ausdrücken wie „Borderline-Gesellschaft“ (Schuller 2011) oder „Borderline-Lebensgefühl“ (Pollmann 2004: 38).

Den vorwiegend medizinisch-psychologischen Blick auf die Krankheit fasste ich als Studierende der Erziehungswissenschaft als zu einseitig auf. Mich interessierte, wie die Betroffenen ihre Erkrankung erleben, deuten, bewältigen und verarbeiten; jene Subjektperspektive bleibt jedoch bislang in der spezifischen Forschung größtenteils außen vor.

Was mich während meiner Beschäftigung mit dem Thema faszinierte, war ein Phänomen, das Kreisman und Straus beschreiben, demzufolge Menschen mit der Diagnose BPS ihren Symptomen im Laufe der Zeit und unabhängig von jeglicher Behandlung „entwachsen“ sollen (Kreisman/Straus 2008: 360). Ich fragte mich, wie diese Erscheinung vor sich geht und fand darauf keine wissenschaftliche Antwort.

So entstand nach und nach das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit,¹ in deren Fokus transformatorische Bildungsprozesse im Sinne biographischer Wandlungen stehen, die sich im Lebensverlauf von Menschen mit der Diagnose BPS vollziehen.

1 Bei der hier vorliegenden Veröffentlichung handelt es sich um die überarbeitete und gekürzte Version meiner im Jahr 2022 im Dekanat der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen eingereichten Dissertation mit dem Titel „Transformatorische Bildungsprozesse im Lebensverlauf von Menschen mit der Diagnose Borderline-Persönlichkeitsstörung. Eine bildungstheoretisch orientierte Biographiestudie“.

1 Einleitung

Unglück ist auch gut. Ich habe viel in der Kranckheit 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 heiÙe 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 strukturalen 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 transformativischer 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 gewönnen 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 gestalte, 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.

3 Bildung und Biographie

Da in der vorliegenden Studie Bildungsprozesse aus einer biographischen Perspektive heraus untersucht werden sollen, stellt das Konstrukt der Biographie einen weiteren Bestandteil der theoretischen Auseinandersetzung dar. Ähnlich dem Begriff der Bildung liegen auch hier unterschiedliche Verständnisse und Zugänge vor; weiterhin werden sowohl im Alltag als auch in der Wissenschaft sinnverwandte Termini synonym verwendet. Deshalb sollen in diesem Kapitel zunächst relevante Begrifflichkeiten und anschließend die bildungstheoretische Sicht auf Biographien erörtert werden.

3.1 Lebenslauf und Biographie

Kade und Nolda zufolge handelt es sich beim Konzept des *Lebenslaufs* um eine „Form“, auf der alle modernen Lebensläufe basieren, ein „Deutungsmuster zur Beschreibung des Lebens“ bzw. einen „Ordnungsrahmen“, der durch den Rückgang an Verbindlichkeiten entstanden ist und dem Individuum als „gesellschaftliche Erwartungsstruktur“ begegnet (Kade/Nolda 2012: 284). Alheit und Dausien bezeichnen jenen Zusammenhang mit Verweis auf Kohli als „sequentialisiertes und weitgehend verregeltetes Ablaufmuster, das die Anschlußfähigkeit des aus traditionellen Bindungen zunehmend freigesetzten Individuums an Systeme sozialer Steuerung und Kontrolle sichert“ sowie als „individualisiertes Vergesellschaftungsprogramm“, das den Lebensablauf in „gesellschaftlich erwartete und individuell erwartbare Phasen und Sequenzen“ unterteilt, auf das Lebensalter bezogen chronologisiert und am Erwerbssystem orientiert strukturiert (Alheit/Dausien 1992: 165, Hervorh. getilgt). Rollenwechsel und Statuspassagen gliederten den Lebenslauf in eine „Folge von Stationen“, so Loch (Loch 1979: 15).

Da sich mithilfe des Begriffs des Lebenslaufs nur wenig über das Wesen, den Verlauf sowie die biographische Relevanz und Verankerung von Bildungsprozessen sagen lässt, spielt er in der vorliegenden Studie eine eher untergeordnete Rolle. Gleichwohl dient das Konzept Menschen in ihren Erzählungen als Strukturierungshilfe.

Marotzki, Nohl und Ortlepp bezeichnen die *Biographie* in Anlehnung an die griechische Wortherkunft als „Schrift eines Lebens“ (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005: 114), Dausien als „Lebensbeschreibung“ (Dausien 2020: 74). Schulze unterscheidet diesbezüglich zwischen „autobiographischen Schriften im engeren Sinne [...], in denen sich Personen aus eigenem Antrieb mit ihrer eigenen Lebens- und Lerngeschichte oder mit Ausschnitten davon beschäftigen“ und „autobiographischen Materialien in einem weiteren Sinne“; als Beispiele nennt er

„mündliche Erzählungen, Geschichten und Anekdoten, Photographien, Tagebücher und in andere Darstellungen eingestreute Reminiszenzen“, „Memoiren“, „psychoanalytische Prozeßberichte“, „Entwicklungs- und Bildungsromane, [...] Erzählungen, Dramen oder Filme“ (Schulze 1979: 51–52, Hervorh. getilgt).

Die Daten, die das narrative Verfahren hervorbringt, gehören zur ersten Gruppe und bilden den Analysefokus der vorliegenden Studie.

Als Merkmale biographischer Versprachlichungen nennt Dausien die chronologische Abfolge von Lebensereignissen, die einerseits einen individuellen Sinnzusammenhang bilden und andererseits in einen sozialen, historischen und gesellschaftlichen Kontext eingelassen sind. Zudem unterscheidet sie zwischen einer Innen- und einer Außenperspektive (vgl. Dausien 2020: 74).

Alheit und Dausien deuten das biographische Bewusstsein mit der Vorstellung einer persönlichen Identität als „modernes Phänomen“ und die Biographie als „neue soziale Wissensform“ (Alheit/Dausien 1992: 165–166, Hervorh. getilgt), „eine Art Wahrnehmung der Sozialwelt“ und „biographische Reflexivität“, die aus einem verstärkten Selbstbezug resultiere (Alheit 2000: 155). So sähen sich Subjekte heutzutage damit konfrontiert, ihren Lebensläufen selbst Individualität zu verschaffen, so Kade und Nolda (vgl. Kade/Nolda 2012: 285–286), sowie eine biographische Perspektive einzunehmen, so Alheit und Dausien (vgl. Alheit/Dausien 1992: 166; Dausien 2020: 74). Biographien liegen Marotzki, Nohl und Ortlepp zufolge „auf der Schnittstelle von Selbst- und Weltbezug“ (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005: 115). Alheit und Dausien umschreiben sie des Weiteren als Deutungsmuster, das zunächst viel zu komplex erscheine, und ergänzen, dass biographische Sinnherstellung nicht etwa durch Pluralität, sondern durch „bestimmte Strategien der Selektivität“ verbürgt werde, die an „institutionalisierte Rahmenbedingungen biographischer Rekapitulation“ gebunden seien (Alheit/Dausien 1992: 166, Hervorh. getilgt). In der Spätmoderne würden jedoch auch diese Gegebenheiten immer brüchiger, so Alheit (vgl. Alheit 2000: 159).

Mit Kokemohr, Marotzki und Dausien kann abschließend festgehalten werden:

Terminologisch scheint sich ein Konsens darüber einzustellen, daß der Begriff Lebenslauf eher die soziale Strukturiertheit der Lebensführung betont, während der Begriff der Biographie eher die subjektive Ausformung des Lebens als Gesamtgestalt hervorhebt (Kokemohr/Marotzki 1989: 324).

Während der Begriff des Lebenslaufs die Aneinanderreihung von objektiven Daten im Lebensablauf bezeichnet, die oftmals anhand einer Chronologie serialisiert werden, bezeichnet der Begriff der Biographie die subjektive Konstruktion des gelebten Lebens (Marotzki 1990: 77, Hervorh. getilgt).

[E]ine Biographie ist keine chronologische Aneinanderreihung von Daten, sondern eine Geschichte, die ihren Sinn aus der Relation der Einzelereignisse zueinander gewinnt (Dausien 2020: 76).

Da besagte Begriffe terminologisch eng miteinander verbunden sind, ist eine diesbezügliche Auseinandersetzung von Relevanz für das theoretische Vorverständnis, auch wenn das Konstrukt der Biographie im weiteren Verlauf von größerer Bedeutung sein wird.

3.2 Lebensgeschichte und Biographie

Im Gegensatz zum Konzept des Lebenslaufs und zum Konstrukt der Biographie, die voneinander abgegrenzt werden, sollen die Begriffe ‚Lebensgeschichte‘ und ‚Biographie‘ synonym verwendet werden. Auch Schütze und Marotzki, deren Theorien wichtige Bezugsquellen der vorliegenden Studie verkörpern, grenzen die beiden Begriffe – soweit ich es überblicke – nicht trennscharf voneinander ab.

3.3 Biographie aus bildungstheoretischer Sicht

Ähnlich wie Loch, der den Lebenslauf als „Horizont des pädagogischen Verstehens“ ausmacht (Loch 1979: 77), und Schulze, der Lebensgeschichten als Lerngeschichten versteht (vgl. Schulze 1979: 51), betrachte ich die Biographie als Dokument und Analysefokus für Bildungsprozesse. Marotzki fasst sie als Konstrukt, „das als eine Einheit die Fülle von Erfahrungen und Ereignissen des gelebten Lebens zu einem Zusammenhang organisiert“ (Marotzki 1990: 101) und als „aktive Leistung des Subjekts, durch die Vergangenheit angesichts von Gegenwart und Zukunft reorganisiert wird“ (a.a.O.: 77). Das Individuum konstruiert sich als „Gewordenes und Werdendes“ (Dausien 2020: 75). Auch Loch zufolge beeinflusst die Vergangenheit zumindest in Teilen jede neue Erfahrung; Gegenwärtiges wiederum könne eine veränderte Sicht auf die Vergangenheit bewirken und dadurch entlasten oder Sinn verleihen (vgl. Loch 1979: 101) – ein Vorgang, den Loch im Anschluss an Dilthey (1968) als „subjektive Verarbeitung“ (Loch 1979: 103) und Marotzki als „Bedeutungsverleihung und Sinngebung [...], die die Bedeutungen in einen konsistenten Zusammenhang bringen“ (Marotzki 1990: 78), begreifen.

Es handle sich dabei um einen Prozess, der nie abgeschlossen sei, „sondern ein ständiges Wechselverhältnis mit dem stets wieder neu zu antizipierenden Ganzen“, so Marotzki (a.a.O.: 104). Jene ständige Relationierung und „Form der bedeutungsordnenden, sinnherstellenden Leistung des Subjekts in der Bestimmung auf das eigene gelebte Leben“ bezeichnet er als Biographisierung, ein Geschehen, aus dem ein Selbst- und Weltverständnis hervorgehe (a.a.O.: 102) und in dessen Rahmen sich „Restrukturierungen sowohl des Gegenwarts- und Vergangenheitsbezuges als auch des Selbst- und Weltbezuges“ vollzögen (a.a.O.: 127).

Empirische Anschlussmöglichkeiten ergeben sich durch den Umstand, dass Transformationen von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen durch Vorgänge der Biographisierung geschehen, die sich im Rahmen von Erzählungen niederschlagen und daher mithilfe der erzähl- und biographietheoretischen Grundlagen des narrativen Interviews erfasst werden können (vgl. a.a.O.: 100–110).¹²

3.4 Abschließende Orientierung

Das Konzept des Lebenslaufs wird in der vorliegenden Arbeit vom Konstrukt der Biographie abgegrenzt; die Begriffe Lebensgeschichte und Biographie hingegen werden synonym gebraucht.

Die Biographie wird in Anlehnung an Loch (1979) und Schulze (1979) als Dokument und Analysefokus für Bildungsprozesse verstanden und im Anschluss an Marotzki als „subjektive Konstruktion des gelebten Lebens“ und „aktive Leistung des Subjekts, durch die Vergangenheit angesichts von Gegenwart und Zukunft reorganisiert wird“ (Marotzki 1990: 77) begriffen.

Weiterhin wird die Biographie als Konstrukt gefasst, „das als eine Einheit die Fülle von Erfahrungen und Ereignissen des gelebten Lebens zu einem Zusammenhang organisiert“ (a.a.O.: 101). Jene permanente Relationierung und „Form der bedeutungsordnenden, sinnherstellenden Leistung des Subjekts in der Bestimmung auf das eigene gelebte Leben“ bezeichnet Marotzki als Biographisierung (a.a.O.: 102). Aus und in solchen Prozessen entstünden Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse (vgl. ebd.) und vollziehe sich deren Transformation (vgl. a.a.O.: 127), was in der vorliegenden Studie als Bildungsprozess begriffen wird. Jene Vorgänge kommen in Erzählungen zum Ausdruck und lassen sich daher mittels des narrativen Verfahrens erschließen (vgl. a.a.O.: 100–110).

12 Mehr hierzu im Kapitel ‚Methodologie und methodisches Vorgehen: Das narrative Verfahren für Erhebung und Auswertung: Die kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens‘.

4 Bildung und Krankheit

Da mein Interesse jenen Menschen gilt, die ihm Laufe ihres Lebens die Diagnose BPS erhielten, stellen das Phänomen des Krankseins und die Borderline-Persönlichkeitsstörung selbst einen weiteren Bestandteil der theoretischen Erörterung dar. Dementsprechend sollen in diesem Kapitel den unterschiedlichen Sichtweisen und hierbei insbesondere dem psychiatrischen und dem bildungstheoretischen Blick auf Krankheit nachgegangen sowie ein Überblick über die BPS aus medizinisch-psychologischer Sicht gegeben werden.

4.1 Krankheit

Kranksein ist eine basale Erfahrung aller Menschen und wird daher auf unterschiedliche Weise zur Sprache gebracht. Laut Seltrecht liegt keine universelle Definition vor; je nach Perspektive dominierten „biologische, psychologische, geistige, soziale, religiöse oder juristische Faktoren“ (Seltrecht 2006: 23). Zudem beeinflussten Normen und Werte den Krankheitsbegriff, so Gaebel und Zielasek (vgl. Gaebel/Zielasek 2017: 95–96). Des Weiteren unterlag der Begriff Klotter zufolge historischen Wandlungen; seit ca. 200 Jahren beherrsche jedoch das biomedizinische Paradigma das Denken über Krankheit (vgl. Klotter 2018a: 9). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive erscheint diese Sichtweise verkürzt. Mit Bittner und Biendarra kann zu bedenken gegeben werden, dass jeder Mensch Erkrankungen und Kranksein unterschiedlich empfindet, versteht und verarbeitet und die Grenze zwischen Krankheit und Gesundheit individuell und fließend verläuft (vgl. Biendarra 2005: 46–47; Bittner 2001: 201).

4.2 Psychische Krankheit

Da Menschen mit der Diagnose BPS aller Wahrscheinlichkeit nach im Laufe ihres Lebens mit psychiatrischen Begriffen in Berührung kommen und/oder dem spezifischen Behandlungssystem begegnen, ist hier auch von Relevanz, welche Vorstellungen von Krankheit innerhalb der Psychiatrie vorherrschen.

Gemäß Gaebel und Zielasek erweist sich in diesem Bereich eine besondere Problematik darin, einen Großteil der Symptome nur indirekt erschließen zu können (vgl. Gaebel/Zielasek 2017: 97). In den gängigen Klassifikationssystemen werde der Begriff der Krankheit durch den der Störung ersetzt, so Heinz, der einen psychiatrischen Krankheitsbegriff vorschlägt, der neben dem medizinischen

Aspekt der Funktionsbeeinträchtigung „subjektiv empfundenes Leid“ oder eine „massive Einschränkung der sozialen Teilhabe“ impliziert (Heinz 2018: 234). Denn die Klassifikationssysteme erklärten mittlerweile auch Einschränkungen zum Kriterium, die keine subjektiven oder sozialen Nachteile bewirkten (vgl. a.a.O.: 234–235).

Wie im Folgenden zu sehen sein wird, klammern sie diese Aspekte, die ich ebenfalls für wichtig halte, aber auch nicht gänzlich aus:

Der Begriff „Störung“ (disorder) wird in der gesamten Klassifikation verwendet, um den problematischen Gebrauch von Begriffen wie „Krankheit“ oder „Erkrankung“ weitgehend zu vermeiden. „Störung“ ist kein exakter Begriff. Seine Verwendung in dieser Klassifikation soll einen klinisch erkennbaren Komplex von Symptomen oder Verhaltensauffälligkeiten anzeigen, die immer auf der individuellen und oft auch auf der Gruppen- oder sozialen Ebene mit Belastung und mit Beeinträchtigung von Funktionen verbunden sind. Soziale Abweichungen oder soziale Konflikte allein, ohne persönliche Beeinträchtigungen sollten nicht als psychische Störung im hier definierten Sinne angesehen werden (Dilling/Mombour/Schmidt 2018: 26).

Eine psychische Störung ist als Syndrom definiert, welches durch klinisch bedeutsame Störungen in den Kognitionen, der Emotionsregulation oder des Verhaltens einer Person charakterisiert ist. Diese Störungen sind Ausdruck von dysfunktionalen psychologischen, biologischen oder entwicklungsbezogenen Prozessen, die psychischen und seelischen Funktionen zugrunde liegen. Psychische Störungen sind typischerweise verbunden mit bedeutsamem Leiden oder Behinderung hinsichtlich sozialer oder berufs-/ausbildungsbezogener und anderer wichtiger Aktivitäten (Falkai/Wittchen 2015: 26).

4.3 Die Borderline-Persönlichkeitsstörung

Um eine Übersicht über die Erkrankung zu gewähren, unter der die Menschen leiden oder litten, deren Biographien im Fokus der vorliegenden Studie stehen, werden im Folgenden Kriterien und Leitlinien der Diagnostik dargelegt und Symptome beschrieben, um dann mit einer Betrachtung der BPS im Licht der Spätmoderne den Bogen zur Gegenwart zu schlagen.

4.3.1 Kriterien der aktuellen psychiatrischen Klassifikationssysteme

Laut Lieb, Frauenknecht und Brunnhuber besteht eine Besonderheit im Gebiet der Psychiatrie darin, dass die Entstehung vieler Erkrankungen bis heute nicht aufgeschlüsselt ist und Symptome wenig spezifisch und kaum messbar sind. Bis

zur Einführung der ICD-10¹³ und des DSM-IV¹⁴ seien psychische Krankheiten in einem triadischen System differenziert worden; die neuen Klassifikationssysteme gliederten Erkrankungen primär anhand ihrer Phänomenologie (vgl. Lieb/Frauenknecht/Brunnhuber 2012: 2). Das DSM liegt derzeit in der fünften Version vor; bezüglich der ICD gilt zwar offiziell seit Januar 2022 die ICD-11, deren Einführung wird in Deutschland jedoch noch Jahre in Anspruch nehmen, so Mocker (vgl. Mocker 2022).¹⁵

Um eine BPS diagnostizieren zu können, müssen zunächst die allgemeinen Kriterien für Persönlichkeitsstörungen und in der Folge die spezifischen Kriterien der BPS erfüllt sein. Dementsprechend soll an dieser Stelle zunächst dargelegt werden, was in den gängigen psychiatrischen Klassifikationssystemen unter einer Persönlichkeitsstörung verstanden wird, gefolgt von den spezifischen diagnostischen Kriterien der ICD-10 und des DSM-V (vgl. Tab. 1–4).

Allgemeine Kriterien
ICD-10 (Dilling/Freyberger 2016: 234–235)
<p>Persönlichkeitsstörungen sind schwere Störungen der Persönlichkeit und des Verhaltens der betroffenen Person, die nicht direkt auf eine Hirnschädigung oder -krankheit oder auf eine andere psychiatrische Störung zurückzuführen sind. Sie erfassen verschiedene Persönlichkeitsbereiche und gehen beinahe immer mit ausgeprägten persönlichen Leiden und sozialen Beeinträchtigungen einher. Persönlichkeitsstörungen treten meist in der Kindheit oder in der Adoleszenz in Erscheinung und bestehen während des Erwachsenenalters weiter.</p>
<p>G1. Die charakteristischen und dauerhaften inneren Erfahrungs- und Verhaltensmuster der Betroffenen weichen insgesamt deutlich von kulturell erwarteten und akzeptierten Vorgaben („Normen“) ab. Diese Abweichung äußert sich in mehr als einem der folgenden Bereiche:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kognition [...]; 2. Affektivität [...]; 3. Impulskontrolle und Bedürfnisbefriedigung; 4. Die Art des Umganges mit anderen Menschen und die Handhabung zwischenmenschlicher Beziehungen. <p>G2. Die Abweichung ist so ausgeprägt, dass das daraus resultierende Verhalten in vielen persönlichen und sozialen Situationen unflexibel, unangepasst oder auch auf andere Weise unzureichend ist (nicht begrenzt auf einen speziellen auslösenden Stimulus oder eine bestimmte Situation).</p> <p>G3. Persönlicher Leidensdruck, nachteiliger Einfluss auf die soziale Umwelt oder beides sind dem unter G2. beschriebenen Verhalten zuzuschreiben.</p> <p>G4. Nachweis, dass die Abweichung stabil, von langer Dauer ist und im späten Kindesalter oder der Adoleszenz begonnen hat.</p>

13 1992.

14 1994.

15 Neueste Version der ICD-10: ICD-10-GM 2022.

G5. Die Abweichung kann nicht durch das Vorliegen oder die Folge einer anderen psychischen Störung des Erwachsenenalters erklärt werden. Es können aber episodische oder chronische Zustandsbilder der Kapitel F0-F5 und F7 neben dieser Störung existieren oder sie überlagern.

G6. Eine organische Erkrankung, Verletzung oder deutliche Funktionsstörung des Gehirns müssen als mögliche Ursache für die Abweichung ausgeschlossen werden (falls eine solche Verursachung nachweisbar ist, soll die Kategorie F07 verwendet werden).

Tabelle 1: Allgemeine Kriterien der ICD-10

Allgemeine Kriterien
DSM-5 (Falkai/Wittchen 2015: 885)
<p>A. Ein überdauerndes Muster von innerem Erleben und Verhalten, das merklich von den Erwartungen der soziokulturellen Umgebung abweicht. Dieses Muster manifestiert sich in mindestens zwei der folgenden Bereiche:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kognition [...]. 2. Affektivität [...]. 3. Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen. 4. Impulskontrolle. 5. Das überdauernde Muster ist unflexibel und tiefgreifend in einem weiten Bereich persönlicher und sozialer Situationen. <p>B. Das überdauernde Muster führt in klinisch bedeutsamer Weise zu Leiden oder Beeinträchtigungen in sozialen, beruflichen oder anderen wichtigen Funktionsbereichen.</p> <p>C. Das Muster ist stabil und lang andauernd, und sein Beginn ist mindestens bis in die Adoleszenz oder ins frühe Erwachsenenalter zurückzuverfolgen.</p> <p>D. Das überdauernde Muster lässt sich nicht besser als Manifestation oder Folge einer anderen psychischen Störung erklären.</p> <p>E. Das überdauernde Muster ist nicht Folge der physiologischen Wirkung einer Substanz (z. B. Substanz mit Missbrauchspotential, Medikament) oder eines medizinischen Krankheitsfaktors (z. B. Hirnverletzung).</p>

Tabelle 2: Allgemeine Kriterien des DSM-V

Diagnostische Kriterien
ICD-10 (Dilling/Freyberger 2016: 240–242)
F60.3 Emotional instabile Persönlichkeitsstörung
<p>Eine Persönlichkeitsstörung mit deutlicher Tendenz, Impulse ohne Berücksichtigung von Konsequenzen auszuzugieren, verbunden mit unvorhersehbarer und launenhafter Stimmung. Es besteht eine Neigung zu emotionalen Ausbrüchen und eine Unfähigkeit, impulsives Verhalten zu kontrollieren. Ferner besteht eine Tendenz zu streitsüchtigem Verhalten und zu Konflikten mit anderen, insbesondere wenn impulsive Handlungen durchkreuzt oder behindert werden. Zwei Erscheinungsformen können unterschieden werden: Ein impulsiver Typ, vorwiegend gekennzeichnet durch emotionale Instabilität und mangelnde Impulskontrolle; und ein Borderline-Typus, zusätzlich gekennzeichnet durch Störungen des Selbstbildes, der Ziele und der inneren Präferenzen, durch chronische Gefühle innerer Leere, durch intensive, aber unbeständige soziale</p>

Beziehungen und eine Neigung zu selbst-destruktivem Verhalten mit parasuizidalen Handlungen und Suizidversuchen.
F60.30 Impulsiver Typ
<p>A. Die allgemeinen Kriterien für eine Persönlichkeitsstörung (F60) müssen erfüllt sein.</p> <p>B. Mindestens drei der folgenden Eigenschaften oder Verhaltensweisen müssen vorliegen, darunter Item 2.:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. deutliche Tendenz unerwartet und ohne Berücksichtigung der Konsequenzen zu handeln 2. deutliche Tendenz zu Streitereien und Konflikten mit anderen, vor allem dann, wenn impulsive Handlungen unterbunden oder getadelt werden 3. Neigung zu Ausbrüchen von Wut oder Gewalt mit Unfähigkeit zur Kontrolle explosiven Verhaltens 4. Schwierigkeiten in der Beibehaltung von Handlungen, die nicht unmittelbar belohnt werden 5. unbeständige und launische Stimmung
F60.31 Borderline-Typ
<p>A. Die allgemeinen Kriterien für eine Persönlichkeitsstörung (F60) müssen erfüllt sein.</p> <p>B. Mindestens drei der oben unter F60.30 B. erwähnten Kriterien müssen vorliegen und zusätzlich mindestens zwei der folgenden Eigenschaften und Verhaltensweisen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Störungen und Unsicherheit bezüglich Selbstbild, Zielen und „inneren“ Präferenzen (einschließlich sexueller) 2. Neigung sich auf intensive aber instabile Beziehungen einzulassen, oft mit der Folge von emotionalen Krisen 3. Übertriebene Bemühungen, das Verlassenwerden zu vermeiden 4. Wiederholt Drohungen oder Handlungen mit Selbstbeschädigung 5. Anhaltende Gefühle von Leere

Tabelle 3: Diagnostische Kriterien der ICD-10

Diagnostische Kriterien
DSM-5 (Falkai/Wittchen 2015: 908–909)
F 60.3 Borderline-Persönlichkeitsstörung
<p>A. Ein tiefgreifendes Muster von Instabilität in zwischenmenschlichen Beziehungen, im Selbstbild und in den Affekten sowie von deutlicher Impulsivität. Der Beginn liegt im frühen Erwachsenenalter, und das Muster zeigt sich in verschiedenen Situationen. Mindestens fünf der folgenden Kriterien müssen erfüllt sein:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Verzweifeltes Bemühen, tatsächliches oder vermutetes Verlassenwerden zu vermeiden. [...] 2. Ein Muster instabiler und intensiver zwischenmenschlicher Beziehungen, das durch einen Wechsel zwischen den Extremen der Idealisierung und Entwertung gekennzeichnet ist. 3. Identitätsstörung: ausgeprägte und andauernde Instabilität des Selbstbildes oder der Selbstwahrnehmung. 4. Impulsivität in mindestens zwei potentiell selbstschädigenden Bereichen (Geldausgaben, Sexualität, Substanzmissbrauch, rücksichtsloses Fahren, „Essanfälle“). [...] 5. Wiederholte suizidale Handlungen, Selbstmordandeutungen oder -drohungen oder Selbstverletzungsverhalten.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 6. Affektive Instabilität infolge einer ausgeprägten Reaktivität der Stimmung (z. B. hochgradige episodische Dysphorie, Reizbarkeit oder Angst, wobei diese Verstimmungen gewöhnlich einige Stunden und nur selten mehr als einige Tage andauern). 7. Chronische Gefühle von Leere. 8. Unangemessene, heftige Wut oder Schwierigkeiten, die Wut zu kontrollieren (z. B. häufige Wutausbrüche, andauernde Wut, wiederholte körperliche Auseinandersetzungen). 9. Vorübergehende, durch Belastungen ausgelöste paranoide Vorstellungen oder schwere dissoziative Symptome. |
|---|

Tabelle 4: Diagnostische Kriterien des DSM-V

Tilly macht darauf aufmerksam, dass die Kostenträger in Deutschland ausschließlich die ICD berücksichtigen, in Veröffentlichungen und Therapiemanualen wie STEPPS¹⁶ und DBT¹⁷ werde jedoch hauptsächlich auf die breiter gefächerte DSM-Klassifikation Bezug genommen (vgl. Tilly 2018: 6–7). Lieb, Frauenknecht und Brunnhuber zufolge wird weltweit die ICD angewendet, in den USA hingegen komme das DSM zum Einsatz (vgl. Lieb/Frauenknecht/Brunnhuber 2012: 2), dessen Kriterien Bohus als „deutlich überlegen“ befindet (Bohus 2002: 4). Gemäß Tilly liegen mittlerweile spezifische Testverfahren vor (vgl. Tilly 2018: 8), Doering führt eine ganze Liste von Interviews und Fragebögen zur Erfassung von Persönlichkeitsstörungen und der BPS auf (vgl. Doering 2011: 307–312, 327).

4.3.2 Symptome

Die prototypische Symptomatik der psychiatrischen Klassifikationssysteme umschreiben Herpertz und Saß folgendermaßen:

Wenn wir heute die Diagnose der Borderline-Persönlichkeitsstörung auf der Grundlage der Klassifikationssysteme stellen, so bedeutet dies prototypisch einen Patienten mit plötzlichen, heftigen, kurzzeitigen Affektauslenkungen, die qualitativ einmal von quälender Angst und Verzweiflung, ein anderes Mal von zorniger Erregung geprägt sind. Beim typischen Borderline-Patienten dominiert eine hohe emotionale Instabilität mit der Erfahrung quälender Anspannungszustände sowie ein unbesonnener, manchmal auch unberechenbarer Verhaltensstil, der sich in besonders eindrücklicher Weise als krasse autodestruktive Handlungen, manchmal aber auch als unkontrollierte, bedrohliche Wutausbrüche manifestiert. Das Selbstbild ist brüchig, stellt keine verlässliche Grundlage für ausgewogene Entscheidungsprozesse und eine Sicherheit spendende Lebensplanung dar, und schließlich ist auch die Beziehungsgestaltung ab-

16 Systems Training for Emotional Predictability & Problem Solving.

17 Dialektisch-behaviorale Therapie.

rupten Wechseln zwischen sehnsüchtiger Bindung und abrupter Zurückweisung unterworfen. Der uns vorschwebende Einzelfall wird diesem prototypischen Entwurf des Borderline-Patienten mehr oder weniger nahekommen, aber im diagnostischen Entscheidungsprozess an ihm zu messen sein (Herpertz/Saß 2011: 42).

Die vier zentralen Symptomkomplexe des DSM-IV seien „Affektive Instabilität“, „Impulshandlungen“, „Identitätsstörung“ und „Dissoziative oder (pseudo-)psychotische Symptome“ (Herpertz/Saß 2011: 40). Bohus nennt folgende Problemfelder: „Affektregulation“, „Selbst und Selbstbild“, „psychosoziale Integration“, „kognitive Funktionsfähigkeit“ und „Verhaltensebene“ (Bohus 2002: 6–7, Hervorh. getilgt).

Eine Großzahl der Forscher*innen betrachten laut Bohus momentan „Störungen der Affektregulation“ als zentral (a.a.O.: 6). Gemäß Herpertz und Saß, Bohus sowie Lieb, Frauenknecht und Brunnhuber erwidern BPS-Patient*innen spezifische Stimuli schneller als gesunde Menschen; sie reagieren schon auf schwache Reize mit intensiven Emotionen, neigen zu raschen Affektwechseln sowie starken Stimmungsschwankungen und bilden Gefühle langsamer zurück (vgl. Bohus 2002: 6; Herpertz/Saß 2011: 40; Lieb/Frauenknecht/Brunnhuber 2012: 303). Als typische Auslöser gälten „reale oder angenommene Erfahrungen von Verlassenwerden und Zurückweisung“ sowie „zwischenmenschliche Nähe“, so Herpertz und Saß (Herpertz/Saß 2011: 40). Bohus und Lieb, Frauenknecht und Brunnhuber zufolge ist den Patient*innen gemein, dass sie oft unter starker Anspannung stehen und in etwa 60 Prozent der Fälle Dissoziationen erleben (vgl. Bohus 2002: 6–7; Lieb/Frauenknecht/Brunnhuber 2012: 303). Selbstverletzungen bauen die Anspannung laut Bohus dabei wirkungsvoll ab (vgl. Bohus 2002: 9). Neben „hoch emotionalen Phasen“ fänden sich Zeiten der „emotionalen ‚Taubheit‘“ (a.a.O.: 7). Gemäß Stiglmayr durchleben BPS-Betroffene deutlich mehr unangenehme Gefühle als andere Menschen (vgl. Stiglmayr 2011: 388–389).

Als typisch gelten Herpertz und Saß zufolge außerdem impulsive und selbst- oder fremdschädigende Verhaltensweisen. Angespannte Versuche der Impulskontrolle wechselten sich mit unvermittelten Verhaltensdurchbrüchen ab (vgl. Herpertz/Saß 2011: 40). Wiederholt komme es zu Suizidandrohungen oder -versuchen, die Suizidrate sei etwa fünfzigmal höher als in der Allgemeinbevölkerung und betrage 8 bis 10 Prozent, so Lieb, Frauenknecht und Brunnhuber (vgl. Lieb/Frauenknecht/Brunnhuber 2012: 304).

Des Weiteren fühlt sich ein Großteil der Patient*innen laut Bohus seiner Identität unsicher (vgl. Bohus 2002: 7). Dazu gehörten Probleme, die Zukunft zu planen und eine stabile Selbstidentität zu konstruieren, erläutern Herpertz und Saß (vgl. Herpertz/Saß 2011: 41). Dammann, Walter und Benecke machen jedoch darauf aufmerksam, dass verschiedene Studien nahelegen, dass die BPS-Betroffenen eine heterogene Gruppe darstellen und die Ausprägung der Iden-

titätsstörung unterschiedlich stark ist (vgl. Dammann/Walter/Benecke 2011: 285).

Zudem könnten im Erleben der Patient*innen Paranoia und Pseudohalluzinationen auftreten, viel häufiger seien jedoch Dissoziationen, so Herpertz und Saß weiter (vgl. Herpertz/Saß 2011: 42). Zu letzterem Symptom zählen gemäß Bohus auch Depersonalisation, der Eindruck einer Selbstentfremdung, Derealisation, die Wahrnehmung einer Fremdheit der Außenwelt, und Flashbacks (vgl. Bohus 2002: 8).

Im Rahmen zwischenmenschlicher Beziehungen falle es den Betroffenen außerdem schwer, Nähe und Distanz zu regulieren, denn ein Mangel an innerer „Repräsentanz wichtiger Bezugspersonen“ führe dazu, dass sich Distanz wie Verlassenheit anfühle, wovor eine große Angst bestehe (a.a.O.: 7). Da sie sich aber auch vor Nähe fürchteten, schwanke die Beziehung zwischen Bindung und Abstoßung (vgl. a.a.O.: 7–8). Lieb, Frauenknecht und Brunnhuber zufolge kommt es dann zum typischen Bemühen, Alleinsein zu vermeiden und zu instabilen sowie intensiven zwischenmenschlichen Beziehungen (vgl. Lieb/Frauenknecht/Brunnhuber 2012: 304).

4.3.3 Die BPS in der Spätmoderne

Die BPS ist heute als zeittypische Persönlichkeitsstörung, die in der Spätmoderne vermehrt zum Ausbruch kommt, im Gespräch. Neben den Bezeichnungen der psychiatrischen Klassifikationssysteme werden in der Wissenschaft Begriffe wie Borderline-Störung, Borderline-Organisation oder Borderline-Syndrom gebraucht. Geradezu inflationäre Verwendung findet der Begriff in alltagsweltlichen Ausdrücken „Borderline-Gesellschaft“ (z. B. Schuller 2011) oder „Borderline-Lebensgefühl“ (Pollmann 2004: 38). Schon 1996 hielt Linehan fest, dass der BPS eine rasant wachsende Aufmerksamkeit zuteilwerde, die sie aus der Überflutung von Praxen und Kliniken, mangelhaften Behandlungsmöglichkeiten und dem Einzug des Störungsbildes in das DSM schließt (vgl. Linehan 1996: 2–3). Danach ist laut Tilly die Zahl der Veröffentlichungen sprunghaft angestiegen und nicht mehr abgerissen, was mitunter den Vorwurf der Modediagnose habe lautwerden lassen (vgl. Tilly 2018: 7–8). Zudem habe sich der Begriff durch fehlende Therapieverfahren zu einem „Art Schreckgespenst für psychotherapeutisch orientierte Helfer“ entwickelt (a.a.O.: 8).

„Borderliner*in“ wurde zum Synonym für schwierige Menschen:

It is abundantly clear that there is an enormous burden of stigma attached to the borderline diagnosis, which has risen to the level where calling a patient „borderline“ has become a common way, even among mental health professionals, to refer disparagingly to any individual whom they find annoying (New/Triebwasser 2018: 1).

5 Forschungsstand und Forschungslücke

Nachdem nun die grundlegenden Zusammenhänge mit dem Bildungsbegriff erörtert wurden und bevor ich mich dem bildungstheoretischen Kern zuwende, sollen in diesem Kapitel ein Überblick über den Forschungsstand gegeben und die Forschungslücke spezifiziert werden.

Aufgrund einer Vielzahl an Aspekten des Forschungsgegenstands lässt sich die vorliegende Studie verschiedenen Forschungsrichtungen zuordnen und dementsprechend integriert die Übersicht mehrere Perspektiven: (1) Biographie- und Bildungsforschung bzw. bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung, (2) Krankheitsforschung, (3) BPS-Forschung, (4) Biographieforschung im Kontext Krankheit sowie (5) Biographieforschung in den Kontexten Krankheit, Lernen und Bildung. Einzig die Bildungsforschung, die nicht biographisch ausgerichtet oder krankheitsbezogen ist, wird wegen zu geringer Überschneidung nicht miteinbezogen (vgl. Abb. 1).

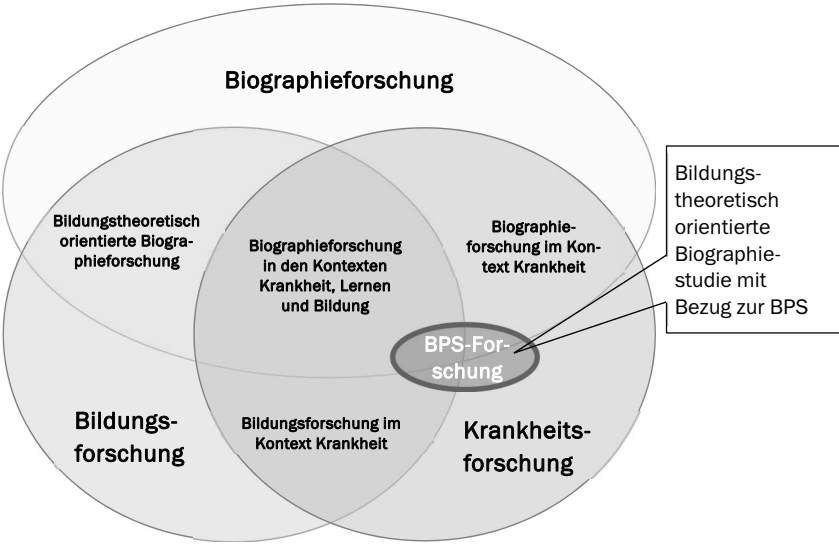


Abbildung 1: Verortung der Studie