

Christian Wiesner¹

Transformatives Lernen zwischen Sinn und Bedeutung: Kritische Aufklärung von Struktur und Prozess

Zusammenfassung

Der Beitrag bestimmt transformatives Lernen als Bildung und Umbildung von Sinnhorizonten jenseits semantischer Transkodierungen. Im Vergleich der Theorie des transformativen Lernens und der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse wird deutlich, dass Transformation im transformativen Lernen den Sinn in seinen Tiefenstrukturen betrifft, während die Theorie der Bildungsprozesse primär auf Bedeutungen gerichtet ist. Diese Differenz ist in der Hochschulbildung zu berücksichtigen.

Schlüsselwörter

Sinn, Bedeutung, Transformation, Transkodierung

1 Corresponding Author; Pädagogische Hochschule Niederösterreich; christian.wiesner@ph-noe.ac.at; ORCID 0000-0003-2566-8747

Transformative Learning between Sense and Meaning: A Critical Clarification of Structure and Process

Abstract

The article defines transformative learning as the formation and reformation of horizons of sense beyond semantic transcodings. In comparing the theory of transformative learning with the theory of transformational educational processes, it becomes clear that transformation in transformative learning engages sense at a deep structural level, whereas the theory of educational processes is primarily directed toward meanings. This distinction needs to be taken into account in higher education.

Keywords

sense, meaning, transformation, transcoding

1 Einführung

Transformatives Lernen bezeichnet eine tiefgreifende qualitative Umgestaltung der grundlegenden Prämissen des Empfindens, Fühlens, Denkens, Urteilens und Handelns. Dabei vollzieht es sich in Tiefenstrukturen und betrifft nicht bloß einzelne Lernakte, sondern die zugrunde liegende Struktur des Lernens. Transformation ist nicht als bloßes *Dazulernen* zu verstehen, sondern als *Umlernen*, das bestehende Sinnhorizonte verändert (Wiesner & Prieler, 2020; Wiesner, 2023). Der Ausdruck transformatives Lernen benennt jedoch für sich genommen weder, *was* transformiert wird, noch *wie* sich dieser Prozess vollzieht.

Der folgende Beitrag bezieht sich sowohl auf Jack Mezirows Theorie des transformativen Lernens (1978–2009) als auch auf die Theorie der transformatorischen Bildungsprozesse (1989–2018), die im Besonderen Hans-Christoph Koller „im Anschluss an Rainer Kokemohr und Winfried Marotzki“ (Koller 2014, S. 219) entfaltet hat. Die Bildungsprozessstheorie hat den Transformationsbegriff kritisch und zugleich problematisch verschoben und eröffnet, wie im Beitrag zu zeigen ist, keinen theoretischen Rahmen, in dem transformatives Lernen als Prozess der Refiguration von Sinn verstanden werden kann.

Zur Einführung ist hervorzuheben, dass das Gestalten und Umgestalten in diesem Beitrag auch als Bildungen und Umbildungen bezeichnet werden. Der Ausdruck Bildung wird im ursprünglichen Sinn des *Lexikons der Pädagogik* von 1884 nach Sander verstanden, nämlich als *jede Art von Gestalt* und nicht allein als „Bildung des Verstandes“ (Schotten, 1891, S. 4). Diese zuletzt genannte Idee von Bildung steht seit dem 18. Jahrhundert vornehmlich für den „Besitz eines das Durchschnittsmaß des populären Wissens überschreitenden Schatzes von Kenntnissen“ (Singer, 1884, S. 2), worauf das transformative Lernen jedoch nicht abzielt.

Wesentlich ist zudem, zwischen der Gestaltung und Umgestaltung von ›Sinn‹ und der Bildung und Umbildung von ›Bedeutung‹ zu unterscheiden. Während transformatives Lernen als sinn- und sinnumbildend zu begreifen ist, richtet sich das Lernen

der transformatorischen Bildungsprozesse auf Bedeutungsbildung und Bedeutungs-umbildung. Darin liegt ein zentraler Unterschied: Transformatives Lernen betrifft die Umbildung von Sinnhorizonten in Tiefenstrukturen und geht damit über semantische Verschiebungen innerhalb bestehender Bedeutungsordnungen hinaus.

Die hier vorgenommene Differenzierung zwischen Sinn und Bedeutung knüpft in ihrer Grundstruktur an Gottlob Freges Unterscheidung an. Während bei Frege der „›Abendstern‹ und [der] ›Morgenstern‹“ (Frege 1892, S. 24) als unterschiedliche Figurationen und Arten des Gegebenseins jeweils einen eigenen *Sinn* bezeichnen, fällt ihnen doch dieselbe *Bedeutung* zu, nämlich die Venus, die als symbolische Fixierung beiden Gestalten ein Gemeinsames zuordnet. Diese Differenzierung wird hier strukturephänomenologisch erweitert, also in Bezug auf die Struktur des Erscheinens von Erfahrung: Sinn erscheint als figuraler Horizont, der sich wandelt, während Bedeutung als symbolische Fixierung in bestehenden Ordnungen verstanden werden kann. Bedeutung ist Transkodierungen unterworfen, etwa wenn die Venus als Lichtträger, als Stern der Schönheit oder als Blume bezeichnet wird.

Die Mehrfachheit dieser Bezeichnungen zeigt, dass sich Bedeutung innerhalb kultureller Symbolsysteme verschieben kann, ohne dass damit notwendig eine Veränderung des Sinnhorizonts verbunden ist. Der Rückgang verweist jedoch nicht nur auf eine sinnhafte Art des Gegebenseins, sondern macht ein tiefenstrukturelles, prozesshaftes Figuralwerden von Sinn sichtbar, das über solche symbolischen Verschiebungen hinausgeht. Referenzierung lässt sich somit als Prozess verstehen, der sowohl auf der Ebene des Sinns als Gestaltgebung und Art des Gegebenseins als auch auf der Ebene der Bedeutung als symbolisch-dynamische Fixierung innerhalb kultureller Ordnungen wirksam wird, jedoch in unterschiedlicher Weise. Referenzierung erscheint damit nicht als einheitlicher Akt, sondern als zweifacher Prozess: im *Sinn transformativ* als Gestalt- und Horizontbildung, in der *Bedeutung transkodierend* innerhalb bestehender symbolischer Ordnungen.

Der Beitrag rekonstruiert in zwei Theoriegebäuden die Bildung und Umbildung von *Sinn* und *Bedeutung*, fokussiert Lernen und Bildung und klärt deren mögliche Differenz für ein vertieftes Verständnis des Transformativen, insbesondere im Kontext

der Hochschulbildung. Ein anschließendes Modell im Rekurs auf Jacques Lacan bündelt die Erkenntnisse und legt die Phänomene sowie die Tiefenstruktur transformativen Lernens offen. Für hochschulische Lehr-Lern-Arrangements ergibt sich daraus eine präzisere Unterscheidung zwischen symbolischen Reflexionen, die Bedeutungsordnungen verschieben, und erfahrungsorientierten Reflexionen, in denen sich Sinnhorizonte verändern und entfalten.

Methodisch handelt es sich um strukturphänomenologische Theoriearbeit, verstanden als Rückgang auf die Sinnstrukturen der Erfahrung. Die geisteswissenschaftliche Analyse erfolgt primärquellenbezogen und vergleichend, indem das jeweilige Erscheinen mithilfe der Unterscheidung von Sinn und Bedeutung aufgeklärt wird. Ziel ist eine Aufklärung, die als Orientierung für hochschulische Gestaltungsprozesse dienen kann.

2 Zwei Theoriegebäude des Transformativen

Im deutschsprachigen Raum bildet die Theorie der transformatorischen Bildungsprozesse den zentralen Bezugsrahmen für das Transformativ. Die Theorie wurde insbesondere durch Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller geprägt. Bildungsprozesse werden darin als grundlegende Veränderungen von ›Welt-Selbstverhältnissen‹ verstanden, die entstehen, wenn neue Problemlagen nicht mehr mit den Mitteln etablierter Deutungsmuster bearbeitet werden können (Koller, 2022, S. 9). Zugleich versteht Koller die Theorie als Versuch, den Bildungsbegriff neu zu formulieren, indem „Bildungsprozesse [maßgeblich] von Lernprozessen“ unterschieden werden, „wie es Winfried Marotzki [...] vorgeschlagen hat“ (Koller 2012a, S. 20), ein Hinweis, der wesentlicher ist als er zunächst erscheint.

Für Marotzki (1990, S. 59) stehen Bildungsprozesse „im Fokus des ‚interpretativen Paradigmas‘ in den Sozialwissenschaften“ (Stojanov, 2006, S. 42). Koller (2002) betont, dass Bildungsprozesse nicht auf Verhaltenstraining und Wissensaneignung reduzierbar sind, sondern ein aktiv-gestaltendes Verhältnis zur Welt darstellen. „Le-

bensgeschichten“ werden von Koller sozialwissenschaftlich „in der Biographieforschung zumeist als Schnittstelle von Gesellschaftlichem und Individuellem“ verstanden und damit als „rhetorische Konstruktionen“ und „rhetorische Konstrukte“ gefasst, wobei „„Bildung“ [...] selbst eine rhetorische Figur im Sinne jener übergreifenden ‚Denkfiguren‘“ (Koller 1993, S. 113) zur Hervorbringung von Welt-*Selbst*-verhältnissen erscheint. Offen bleibt jedoch, wie diese sprachlichen Prozesse auf unterschiedliche Ebenen der Sinnbildung und Erfahrung bezogen sind.

Eine weitere anerkannte Herangehensweise stammt von Jack Mezirow, der vor bald fünfzig Jahren die Idee des transformativen Lernens in das Feld von Erziehung und Bildung einbrachte. Zentrales Konzept seiner Theorie ist der Ausdruck ›meaning‹, mit dem die Theorie zu erfassen versucht, wie Personen sich selbst begreifen, verstehen, verändern und transformativ entwickeln können. Die Theorie bietet einen strukturellen Rahmen und beschreibt differenzierbare Prozesse und Strukturen, in denen Personen ihre Bedeutungsschemata (›meaning schemes‹), Sinnperspektiven (›meaning perspectives‹) und ihre Bezugsrahmen (›frames of reference‹) verändern und entwickeln können (Mezirow, 1978, 1991). Ab der Idee der *Core Concepts of Transformation Theory* nach Mezirow (2000) verschiebt sich die Terminologie stärker in Richtung kognitiver Aspekte, die als ›habits of mind‹ und ›points of view‹ bezeichnet werden.

Bedeutungsschemata (›meaning schemes‹) sind nach Mezirow (1990) Mengen von miteinander verbundenen und habitualisierten Erwartungen, die Wenn–Dann-Beziehungen, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, Kategorien und Ereignisabfolgen regeln. Dabei bilden sie gewohnte implizite wie auch explizit formulierbare Muster, die unser Verstehen und Erklären regulieren. Ein ›point of view‹ bezeichnet die Konstellation von Überzeugungen, Werturteilen und Gefühlen, die eine bestimmte Deutung prägt. Sie sind innerhalb von Bedeutungsschemata bewusst zugänglich und zugleich empfänglicher für Rückmeldungen anderer. In vielerlei Hinsicht werden die Ausdrücke ›meaning scheme‹ und ›point of view‹ synonym verwendet, präziser lässt sich ›point of view‹ jedoch als Konfiguration mehrerer ›meaning schemes‹ fassen, die erfahrungsnäher und veränderungsanfälliger sind (Mezirow, 2000). Sinnperspektiven (›meaning perspectives‹) bilden eine übergeordnete Ebene von Theorien,

Haltungen, Prototypen, Zielbildern, Urteilen und argumentativen Netzwerken. Im Besonderen strukturieren sie den Umgang mit neuen Erfahrungen, die im Licht früherer Erfahrungen gedeutet und umgebildet werden (Mezirow, 1990). ›Habits of mind‹ bezeichnen umfassende, orientierende und habitualisierte Weisen des Denkens, Fühlens und Handelns. In der Literatur findet sich mitunter eine unscharfe bis synonyme Verwendung beider Begriffe, doch es erscheint tragfähiger, die ›habits of mind‹ insbesondere als kognitiv verfestigte Muster innerhalb von Sinnperspektiven zu betrachten, da diese tief verankert und beharrlich sind, also wenig veränderungsanfällig (Mezirow, 2000, 2009).

Bezugsrahmen (›frames of reference‹) schließlich sind die Strukturen, durch die Menschen umfänglich ›Sinn‹ konstruieren, indem Erfahrungen Kohärenz und ›Bedeutung‹ erhalten und daraus Handlungsorientierungen hervorgehen. Ein Bezugsrahmen umfasst kognitive, konative und affektive Komponenten, kann innerhalb wie außerhalb des Bewusstseins wirksam sein und setzt sich aus den Dimensionen der Bedeutungsschemata (›meaning schemes‹, ›points of view‹) sowie der Sinnperspektiven (›meaning perspectives‹, ›habits of mind‹) zusammen (Mezirow 1990, 1991, 2000, 2009).

Damit sind zwei wesentliche Theoriegebäude des Transformativen so weit entfaltet, dass sich nun klären lässt, wie sie sich zu Lernen und Bildung verhalten und was daraus als genuin transformativ zu bestimmen ist.

3 Unschärfen und Klärungen im Verständnis des Transformativen

Im gegenwärtigen Diskurs wird häufig auf transformatives Lernen oder transformatorische Bildungsprozesse Bezug genommen, ohne deren strukturelle Bestimmungen hinreichend zu klären. Zentrale Fragen bleiben dabei offen: Was bedeutet transformatives Lernen als Form des Lernens? Ist das Transformatorische ein Bildungsprozess? Worauf zielt transformatives Lernen, und was wird dabei überhaupt transformiert? Diese Unschärfen verlangen nach vertiefender Klärung, zumal Ausdruck

und Gemeintes nicht selten theoretisch überdehnt oder mit etablierten Lerntheorien vermengt werden.

Im Folgenden wird versucht, einige der Unklarheiten im Hinblick auf das transformative Lernen und die transformatorischen Bildungsprozesse in dem Bewusstsein zu klären, dass die grundlegenden Fragen im Rahmen dieses Beitrags nicht in ihrer ganzen Tragweite beantwortet werden können.

3.1 Die Differenzierung von Lernen und Bildung

Der Ausgangspunkt aller Überlegungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse ist nach Kokemohr und Koller „eine bestimmte Fassung des Bildungsbegriffs [...], die auf der Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung beruht“ (Kokemohr & Koller 1996, S. 90). Lernen bezieht sich in diesem Verständnis lediglich auf die „Modi der Informationsverarbeitung“ (S. 91), während Bildung „die Kategorien oder Schemata verändert, mit denen Informationen interpretiert und verarbeitet werden“. Zur Begründung dieser Unterscheidung beruft sich die Bildungsprozess-theorie auf Marotzki (1990), um „Bildungsprozesse“ (Koller, 2012b, S. 15) argumentativ „als Lernprozesse höherer Ordnung“ zu bestimmen.

Marotzki (1990) verweist ausführlich auf das Lernmodell von Gregory Bateson, das verschiedene Lernprozesse über Schichten hinweg nach ihrer Komplexität unterscheidet und bei dem zunächst die jeweilige „Freiheit des Subjekts aufgrund der Flexibilitätssteigerung“ (Eich, 2025, S. 24) ansteigt. Marotzki hält zudem fest, dass „Bildungsprozesse solche Lernprozesse“ darstellen, „in denen es um die Veränderung der Interpunktionsprinzipien von Erfahrung geht“ (Marotzki 1991, S. 123). Damit ist der von Kokemohr und Koller (1996) behaupteten Unterscheidung die Grundlage entzogen, denn in der Bezugsquelle werden Bildungsprozesse *als* Lernprozesse gefasst. Marotzki formuliert dies noch deutlicher: „Solche Lernprozesse [...] möchte ich Bildungsprozesse nennen“ (Marotzki 1990, S. 41).

Der Rückgang auf die Primärquellen zeigt, dass die von der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse vorgenommene Trennung von Bildung und Lernen weder

bei Marotzki (1990) noch bei Bateson (1964) gedeckt ist. Gerade die theoretische Grundlage von Bateson (1964) verweist *nicht* auf rhetorische Konstruktionen, sondern auf *erfahrungsbasierte* Interpunktionsweisen, durch die Sinnhorizonte strukturiert und irritiert werden. Interpunktionen ordnen den „Strom der Erfahrungen“ (Bateson, 1942, S. 224) mittels Sinnhorizonten, damit Erfahrungen „die eine oder andere Art der Kohärenz und Bedeutung“ annehmen können.

Die sogenannten Lernprozesse höherer Ordnung (Batesons Lernen III) führen in den Primärquellen *nicht* zu rhetorischen Konstruktionen, sondern im Gegenteil zu einer Konfrontation mit dem eigenen ›Selbst‹ als Konstruktion. Nach Bateson (1964, S. 393) nimmt das eigene „›Selbst‹ [dabei sogar] eine Art Irrelevanz an“, das heißt, *nicht* das Welt-Selbstverhältnis steht im Vordergrund der Reflexion, worauf noch einzugehen sein wird. Zugleich bezeichnet Bateson die „Individualität [bloß] als Resultat oder Ansammlung“ (Bateson 1964, S. 393) dessen, was durch Lernprozesse niedrigerer Ordnung (Batesons Lernen II) gebildet wird und damit – transformativ, *nicht* transformativ gedacht – gerade *nicht* der ›Bildung‹ zugeschrieben wird.

Das Heranziehen der Primärquellen zeigt, dass die Theorie auf inadäquaten Interpretationen und Setzungen beruht und dadurch eine theoretische Verwirrung erzeugt, die dem Verständnis von Transformationsprozessen die notwendige Grundlage entzieht. Eine grundlegende Veränderung der Person erfolgt nach Bateson (1964, S. 393) vielmehr durch die Erfahrung der *Dekonstruktion von Selbst und Individualität* und richtet sich auf das „›ich‹“ als „Pronomen der ersten Person“ (S. 395). Wo in der Theorie transformativischer Bildungsprozesse Bildung über den Bezug auf ein *Selbst* bestimmt wird, hebt die Primärquelle, auf die sich diese Theorie beruft, eine solche Konstruktion als irrelevant auf. Die Unterscheidung von Bildung und Lernen wird durch Bateson (1964) ebenso nicht gestützt und ist in dieser Form nicht haltbar. Es gibt keine Bildung ohne Lernen, aber Lernen ist nicht notwendigerweise Bildung (des Verstandes). Gleichwohl lassen sich aus der kritischen Klärung dieser Differenzierung und der Abweichung von den Primärquellen für das Verständnis des Transformativen vielfältige Einsichten gewinnen.

3.2 Sinnbildung und Sinnumbildung im transformativen Lernen

Das transformative Lernen nach Jack Mezirow unterscheidet ebenfalls grundlegende Formen des Lernens, die nicht in Abgrenzung zur Bildung, sondern im Zusammenhang mit ihr verstanden werden und die für die Theorie zentral sind: das instrumentale, das kommunikative und das emanzipatorische Lernen (Wiesner & Prieler, 2021). Diese Formen erscheinen als Verflechtungen, die sich nicht in den bekannten Ismen der Lerntheorien erschöpfen lassen, wodurch in der Fachliteratur mitunter Unschärfen, Verwirrungen und Überschneidungen auftreten. Die Lerntheorie von Bateson ist auch nach Mezirow für „das Verständnis der Art und Weise, wie sich transformatives Lernen vollzieht, besonders relevant“ (Mezirow 1997, S. 74).

›Instrumentales Lernen‹ bezieht sich, ähnlich wie das Lernen I bei Bateson (1964, S. 371–378), darauf, *wie* etwas getan oder *wie* ein Verhalten ausgeführt werden kann. Es ist auf die Regulation, Kontrolle und Gestaltung der Welt oder auch anderer Menschen ausgerichtet und folgt einem hypothetisch deduktiven Vorgehen. Der Fokus liegt auf dem „an der Aufgabe orientierten Lösen von Problemen“ (Mezirow, 1997, S. 60). Die Reflexion über dieses Lernen lässt sich bereits mit dem Ausdruck der Metakognition fassen, die auf die bewusste Regulierung und Einflussnahme auf Routinen, Regeln und Muster verweist. Der Prozess der Transformation vollzieht sich strukturphänomenologisch jedoch noch nicht, da weder die grundlegenden ›Interpunktionsprinzipien‹ im Sinne Batesons (1942) noch die ›Frames of reference‹ bei Mezirow in Frage gestellt werden.

Demgegenüber richtet sich ›kommunikatives Lernen‹ auf das Verstehen von Bedeutungen, die sich in symbolischen Formen, Figurationen und rhetorischen Konstrukten zeigen. Im Zentrum steht die Verständigung über Werte, Normen, Ideale oder Gefühle sowie über Konstrukte wie Freiheit oder Gerechtigkeit. Kommunikatives Lernen zielt darauf, Bedeutungen durch Interpretationen und Deutungen im jeweiligen Kontext zu erschließen. Dieses Lernen vollzieht sich als hermeneutischer und induktiver Prozess, in dem die Bewegung zwischen Teil und Ganzem eine zentrale Rolle spielt. Das gemeinsame Prüfen, Infragestellen und Verständigen führt dabei bereits zu metaphorisch-abduktiven Schlussweisen, etwa „durch die Begegnung mit

dem Unbekannten“ (Mezirow, 1997, S. 68), die auf einem Voranschreiten „vom Konkreten zum Abstrakten“ (S. 70) beruhen. Auch daraus ergibt sich strukturphänomenologisch noch kein Prozess der Transformation, sondern zunächst eine Form der Transkodierung, da oftmals weder die ›Interpunktionsprinzipien‹ noch die ›Frames of reference‹ betroffen sein müssen. Dies liegt daran, dass dieses Lernen zwar Bedeutungen aushandelt, interpretiert und deutet, der zugrunde liegende Sinnhorizont jedoch stabil oder beharrend bleiben kann. Die hermeneutische Bewegung vollzieht sich nur innerhalb bestehender Welt-Selbstverständnisse, ohne diese in ihrer grundlegenden Sinnstruktur zu irritieren.

Das ›emanzipatorische Lernen‹ ermöglicht Formen der Reflexion, die verzerrte Bedeutungen und einschränkende Perspektiven erkennbar machen und kritisch in Frage stellen. Es richtet sich auf das eigene *Selbst* und besteht nach Mezirow in der „Befreiung von triebmäßigen, sprachlichen, epistemischen und institutionellen Kräften“ (Mezirow 1997, S. 72). Aus dem emanzipatorischen Lernen kann durch Variationen und Alternativen transformatives Lernen hervorgehen, das Bedeutungen und Perspektiven mittels Sinnbildung und Sinnumbildung verändert und „Erfahrungen besser zu integrieren“ (S. 73) vermag. Dadurch werden auch „drastische persönliche und soziale Veränderungen [...] möglich“. Dieses Lernen beruht auf einem kreativen und abduktiven Modus (Hanson, 1969), in dem neue, andere oder bislang fremde Perspektiven durch Sinnhorizonte hervorgebracht werden, die die Bedeutungsperspektiven tatsächlich verändern (Wiesner, 2023).

An dieser Stelle ist zu betonen, dass ›Sinn‹ und ›Bedeutung‹ keine Synonyme darstellen. Bei Mezirow (1997) lässt sich Sinn (›meaning‹) sowohl als Sinngebung wie auch als Sinnhaftigkeit, wenn Personen Sinn aus Erfahrungen ziehen. Bedeutung (›meaning‹) hingegen bezeichnet den Deutungs- und Interpretationsrahmen, in dem Erfahrungen bereits eingeordnet oder zugeordnet werden. Jedes Verständnis ohne diese Differenzierung wie auch jede Übersetzung ohne klaren Blick auf den Kontext bleibt daher sprachlich wie konzeptionell unscharf, was leicht zu theoretischen Verwirrungen führen kann. Gerade diese Differenz macht das transformative Lernen

überhaupt erst begreifbar: *Transformation* bezeichnet eine Umbildung und Umgestaltung von *Sinn*, im Unterschied zu einer bloßen Verschiebung von *Bedeutungen*, die als *Transkodierung* zu beschreiben sind.

Wenn ›zwei‹, ›II‹ und ›2‹ einander entsprechen, handelt es sich um eine Transkodierung zwischen Symbolsystemen, nicht jedoch um Transformation. Ebenso lassen sich Apfel und Birne zwar bedeutungsmäßig als zwei Stück Obst erfassen, bleiben im Sinn jedoch qualitativ verschieden. Transformation betrifft daher Sinnhorizonte, nicht bloß symbolische Bedeutungsrahmen. Daraus wird begreifbar, dass transformatives Lernen auf eine tiefgreifende qualitative und damit strukturelle Gestaltung und Umgestaltung in den grundlegenden Prämissen des Empfindens, Fühlens, Denkens, Urteilens und Handelns abzielt und sich auf der Grundlage von Sinnbildung und Sinnumbildung vollzieht. In diesem Verständnis lässt sich transformatives Lernen mit der Lerntheorie von Bateson (1964) verbinden, auf die sich die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zwar stützt, diese jedoch inadäquat auslegt.

Diese Unterscheidung macht deutlich, dass die Frage nach dem Transformativen eine präzisere Bestimmung des Subjektbezugs erfordert. Sinnhorizonte betreffen nicht nur Bedeutungsordnungen, sondern die Weise, wie sich das *Ich* situativ begreift und orientiert. Um diese Dimension nicht auf symbolische Umstellungen zu verkürzen, wird im Folgenden mit Lacans Unterscheidung von ›je‹ und ›moi‹ eine Perspektive eingeführt, die die Hervorbringung des Ichs im Verhältnis zum Selbst sichtbar macht.

4 Ich, Selbst, Verknennung und Transformation

Transformatives Lernen beruht auf Sinnbildung und Sinnumbildung. Damit rückt nach Desapio (2017) die Frage der Identitäts-, Ich- und Selbstbildung in den Vordergrund sowie die Weise, wie sich eine Person in ihrer Welt begreift und dieses Verständnis auf sich selbst bezieht. Entscheidend ist die sinn- und bedeutungshafte Erschließung des eigenen Seins als Zu-Sich-Sein, Personsein und Individualität. Dabei geht es nicht um eine symbolische Auslegung von Welt-Selbstverhältnissen, sondern

um deren grundlegende Umbildung auf der Ebene des Sinnhorizonts, die sich von interpretativen oder kommunikativen Aushandlungen unterscheidet.

Eine mögliche Annäherung, die das transformative Lernen näher aufklären kann, bezieht sich auf das ›Ich selbst‹ in Lacans ›Theorie des Spiegelstadiums‹ als eine Weise des Weltbildens. Die Grundannahme ist dabei, dass „die Lebenserfahrung des Menschen phänomenologisch gekennzeichnet ist“ (Lacan, 1936b, S. 23). Daraus ergibt sich die Frage: „Wie bildet sich quer durch die typischen Identifizierungen des Subjekts das Ich, wo es sich erkennt?“ (S. 36).

Der Mensch erkennt nach Lacan (1949, S. 63) „im Spiegel bereits sein eigenes Bild als solches“ und dieses Erkennen wird „durch die illuminative Mimik des Aha-Erlebnisses“ als wesentlicher „Augenblick des Intelligenz-Aktes“ begleitet. Diese Begegnung „verdoppelt“ nicht nur den Menschen, sondern auch die Objekte, „die sich neben ihm [dem Menschen] befinden“. Das Spiegelstadium ist daher „als eine Identifikation“ zu verstehen, die ein „Ideal-Ich [...] in einem Außerhalb“ (S. 64) hervorbringt und zu zwei Erscheinungsweisen führt, nämlich zur Differenz von ›moi‹ und ›je‹ in *einer* Gestalt. Gerade diese Differenz bildet nun im transformativen Lernen eine Grundfigur. Diese Differenz ist nicht funktional oder systemtheoretisch zu verstehen, sondern als strukturphänomenologische Unterscheidung und Spannungsfigur, die die Weise der Hervorbringung des Ichs im Verhältnis zum Selbst betrifft.

Das ›je‹ ist nach Lacan (1949, S. 68) vor allem mit dem „Drama“ der „sozial erarbeiteten Situationen“ verbunden, dem jedoch stets ›moi‹ wie auch die „Wendung [...] zum sozialen Ich (je social)“ vorausgeht. Daraus ergibt sich die Folgerung, dass die Biographieforschung mit der Schnittstelle von Gesellschaftlichem und Individuellem meist am ›je‹ ansetzt, sofern sie nicht reflexiv ›moi‹ aktiv berücksichtigt. Lacan (1936a, 1949) wechselt zwischen den beiden Ausdrücken ›moi‹ und ›je‹, was sowohl Übersetzungsschwierigkeiten als auch Verständnisprobleme nach sich zieht. Im Beitrag *Au-delà du principe de réalité* (1936a) beschreibt Lacan ›je‹ jedoch als eine stabile Weise, um sich zu erkennen, wiederzuerkennen oder anzuerkennen, während ›moi‹ für Lacan (1936b, S. 36) die „Persönlichkeit“ bezeichnet. Das Ich entwickelt sich bereits ohne den Blick in den Spiegel, wie Lacan (1938, S. 58) betont,

also bevor eine „Wahrnehmung der Gestalt des Ähnlichen als mentaler Einheit [...] und Gesellschaftlichkeit“ erfolgt. Was „im Spiegelbild“ wiedererkannt wird, ist demnach „das Ideal“ (S. 59).

Das Erkennen des Ichs als Selbst kann sprachlich in den Aussagen ›das bin ich selbst‹ oder ›ich selbst bin traurig‹ formuliert werden; die Formen ›das bin ich‹ oder ›ich bin traurig‹ genügen jedoch bereits, um das Ich auszudrücken. Das Ich verweist auf eine *deiktische* Gestalt, die sich unmittelbar und gegenwärtig auf die sprechende Person im jeweiligen Moment und Kontext der Äußerung bezieht (von griechisch *deiknymi*, δεικνυμι, ›ich zeige‹). Das Selbst hingegen bildet eine stabilere Referenz auf die eigene Person als Individuum, die über verschiedene Zeiten und Kontexte hinweg Bestand hat, sowohl gedanklich als auch sprachlich. Im Unterschied zum Ich *zeigt das Selbst nicht*; es fungiert vielmehr als abstraktes Bezugssystem und zugleich als rückbezügliches Verstärkungspronomen, dessen Kernidee im Selbstbezug liegt. Das Spiegelbild symbolisiert die Stabilisierung solcher Selbstbezüge durch Identifizierungen mit Idealbildern. Damit wird verständlich, weshalb ›moi‹ für Transformation als situatives Figuralwerden und Vorbild wesentlicher ist als die abstrakten, fixierenden Selbstverhältnisse des ›je‹ als Abbild:

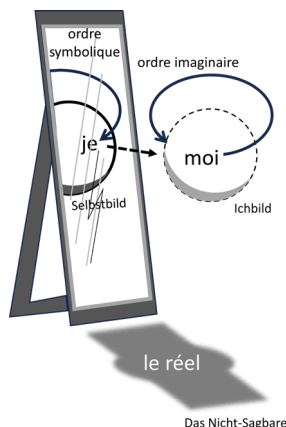


Abb. 1: Darstellung des Lacanschen Spiegelstadiums (eigene Darstellung)

Die Konstitution eines symbolisierten Selbstbildes erfolgt nicht originär, sondern stets vermittelt durch Prozesse symbolischer Ordnung. Sie ist dabei jedoch von qualitativen Momenten beeinflusst, die im ›moi‹ als Ich symbolisch nachwirken. Der Weltbezug als Moment des Realen (›l'ordre réel‹) bleibt grundsätzlich brüchig und widerständig, wirkt jedoch durch Staunen, Krisen und qualitative Bewegungen immer wieder dynamisch auf das Imaginäre (›l'ordre imaginaire‹) und das Symbolische (›l'ordre symbolique‹) zurück. ›Moi‹ bezeichnet die prozesshafte Herausbildung einer imaginären Gestalt, eines Ichbildes, das der Mensch im Spiegel erkennt und mit dem er sich zu identifizieren beginnt, auch wenn es sich dabei um einen Akt der Verkenntung (›méconnaissance‹) handelt. ›Je‹ steht für die symbolische Fixierung des ›moi‹ im Spiegelbild und tritt ausschließlich innerhalb der symbolischen Ordnung in Erscheinung, nämlich als Stellungnahme im Sprach- und Symbolsystem. ›Selbst-Erkenntnis‹ meint daher eine symbolisch vermittelte Identifikation mit einem zum Symbol gewordenen Bild.

Transformatives Lernen ermöglicht allein im Modus der Dekonstruktion von Selbst und Individualität (Batesons Lernen III) ein sinnbildendes Neu-Erfassen von Welt-Ich-Beziehungen, die erst in einem weiteren Schritt zu Welt-Selbstverhältnissen im Medium von Bedeutungen übergehen können. Damit wird deutlich, dass die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse im Spiegelbild ansetzt, wo *Transformation* nicht als Sinnbildung oder Sinnumbildung möglich ist, sondern vielmehr symbolische Verschiebungen in Form von *Transkodierungen*.

5 Zusammenfassung

Abschließend zeigt der Einblick in zwei Theoriegebäude mit Fokussierung auf Lernen und Weltbildern, dass sich die Theorie der transformatorischen Bildungsprozesse vorrangig mit Bedeutungen beschäftigt, während die Theorie des transformativen Lernens sowohl die Bildung und Umbildung von Bedeutungen als auch von Sinn in den Blick nimmt. Dieser Befund korrespondiert mit einer Einsicht bei Kokemohr,

der betont, dass „die Diskussion [mit] Hans-Christoph Koller [...bereits] zu der Ersetzung des Transformationsbegriffs [...] geführt [hat, da] es sich in Bildungsprozessen um eine Veränderung von Grundfiguren von Welt und Selbstverhältnissen“ (Kokemohr 2014, S. 20) handelt. Damit rückt in der Bildungsprozessstheorie weniger die Gestaltung und Umgestaltung von Tiefenstrukturen in den Mittelpunkt, sondern zumeist die Bewegung symbolischer Veränderungen als Transkodierungen innerhalb symbolischer Ordnungen. Das Transformative setzt tiefer an als symbolische Transkodierungen im Spiegelbild, weshalb Sinn ohne Bedeutung möglich ist, Bedeutung hier jedoch nicht ohne Sinn.

Für hochschulische Bildungsprozesse ergibt sich daraus die Einsicht, dass transformative Lernprozesse nur dort möglich werden, wo neben symbolischen Bedeutungsverschiebungen auch die situative Sinnbildung des Ichs in den Blick gerät.

Literaturverzeichnis

Bateson, G. (1942/1985). Sozialplanung und der Begriff des Deutero-Lernens (1942). In *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (S. 219–240). Suhrkamp.

Bateson, G. (1964/1985). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation (mit Ergänzungen aus 1971). In *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (S. 362–399). Suhrkamp.

Desapio, J. (2017). Transformational Learning: A Literature Review of Recent Criticism. *Journal of Transformative Learning*, 4(2), 56–63.

Eich, C. D. (2025). *Transformation und Werden. Eine Kritik des transformatorischen Bildungsverständnisses nach Koller mit der Ereignisphilosophie von Deleuze. Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie*. Budrich.

Frege, G. (1892/2008). Über Sinn und Bedeutung. In G. Patzig (Hrsg.), *Funktion, Begriff, Bedeutung. Fünf logische Studien* (S. 23–46). Vandenhoeck & Ruprecht.

Hanson, N. R. (1969). Retrodution and the Logic of Scientific Discovery. In L. I. Krimerman (Hrsg.), *The Nature And Scope Of Social Science. A Critical Anthology* (S. 73–83). Appleton-Century-Crofts.

- Kokemohr, R. (2014). Indexikalität und Verweisräume in Bildungsprozessen. In H.-C. Koller & G. Wulftange (Hrsg.), *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Transcript.
- Kokemohr, R., & Koller, C. (1996). Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. VS.
- Koller, H.-C. (2012a). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 19–33). Budrich.
- Koller, H.-C. (2012b). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2014). Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman. In H.-C. Koller & G. Wulftange (Hrsg.), *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung* (S. 217–237). Transcript.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. aktualisierte Auflage). Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (1993/2019). Biographie als rhetorisches Konstrukt [BIOS 6 (1993), Heft 1, 33–45; 30 Jahre BIOS – Ein Reader mit Beiträgen zum Wiederlesen]. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 32(1–2), 103–115.
- Koller, H.-C. (2022). Zur Entwicklung von Rainer Kokemohrs Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller & O. Sanders (Hrsg.), *Rainer Kokemohrs »Der Bildungsprozess« und sechs Antwortversuche* (S. 9–25). transcript.
- Lacan, J. (1936a/1966). Au-delà du „principe de réalité“. In *Écrits* (S. 73–92). Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1936b/1966). Jenseits des Realitätsprinzips (Haas, N., Kaltenbeck, F. Kittler, F. A., Metzger, H.-J., Metzger, M., & Rütt-Förster, U., Übers.). In N. Haas (Hrsg.), *Schriften III. Arbeiten erschienen in Écrits, Paris 1966* (S. 15–38). Quadriga.
- Lacan, J. (1938/1966). Die Familie (Haas, N., Kaltenbeck, F. Kittler, F. A., Metzger, H.-J., Metzger, M., & Rütt-Förster, U., Übers.). In N. Haas (Hrsg.), *Schriften III. Arbeiten erschienen in Écrits, Paris 1966* (S. 39–100). Quadriga.

- Lacan, J. (1949/1991). Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion. Bericht für den 16. Internationalen Kongreß für Psychoanalyse in Zürich am 17. Juli 1949 (Gasche, R., Haas, N., Laermann, K. Stehlin, P., & C. Creusot, Übers.). In N. Haas (Hrsg.), *Schriften I. Arbeiten erschienen in Écrits, Paris 1966* (S. 61–70). Quadriga.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, W. (1991). Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In D. Hoffmann & H. Heid (Hrsg.), *Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung* (S. 119–134). Deutscher Studienverlag.
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow & Associates (Hrsg.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (S. 1–20). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Schneider.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow & Associates (Hrsg.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (S. 3–33). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Hrsg.), *Contemporary theories of learning* (S. 90–105). Routledge.
- Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation. Women's Re-entry Programs in Community Colleges* (with contributions by Victoria Marsick). Center for Adult Education.
- Sander, F. (1884). *Lexikon der Pädagogik*. Bibliographisches Institut.
- Schotten, H. (1891). *Gedanken über das Wesen der Bildung*. Programm des Realprogymnasiums in Schmalkalden.
- Singer, I. (1884). *Humanistische Bildung und der classische Unterricht. Die beiden Elektren. Zwei Streifzüge in die Gebiete der Pädagogik und der philologischen Kritik*. Konegen.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung: Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. VS.

Wiesner, C. (2023). Einfühlung in die Transformation: Das Phänomen des Abduktiven im Transformativen und das erkenntnistheoretische Credo von Einstein. *R&E-Source*, 10(4), 18–40.

Wiesner, C., & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. *R&E Source Sonderausgabe: Lehr-Lernprozesse gestalten, analysieren und evaluieren*, 21, 1–18.

Wiesner, C., & Prieler, T. (2021). Umweltpädagogik transformativ anders denken. Lebensraumpädagogik für eine kontextsensible und authentische Entwicklung. *R&E-Source*, 15, 1–33.