politique. Dans ce livre, en tout cas, il ne fait aucunement référence à ce sujet. Nous pouvons espérer cependant en trouver dans l'ouvrage qu'il élabore *(Lettres à Cristine),* ouvrage dans lequel il traite de son travail d'administrateur.

Les interviews qu'a données Paulo Freire à des éducateurs brésiliens et étrangers montrent avec davantage de détails combien ses idées sur l'éducation sont d'actualité et combien sa personnalité est celle d'un homme qui sait accompagner l'évolution de son temps et y donner sa contribution.

Par ailleurs, nous l'entendons répondre aux critiques reçues tout au long de sa carrière, parler de son exil, de l'influence de son travail au sein de pays qui sont passés par des processus d'indépendance et de révolution en Afrique et en Amérique latine, parler de théories éducationnelles et politiques, de langages et de dialogues, des influences théoriques qu'il a reçues, aussi de sa première et de sa seconde épouse, de post-modernisme, d'éthique, du (cher) concept de «conscientisation» et de son abandon ultérieur, de féminisme, etc.

Pour qui connaît déjà Paulo Freire et son œuvre, ce livre pourra révéler quelques surprises extrêmement agréables, tandis que, pour celui qui ne le connaît pas encore, il constitue une excellente occasion d'entrer en contact avec la pensée et les pratiques pédagogiques et politiques de l'un des plus importants éducateurs contemporains.

Marcus Reigota
Académie internationale de l'environnement, Conches (GE)

Forneck, Hermann J.: *Moderne und Bildung – Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1992, 318 Seiten.

Die vorliegende Arbeit verdankt sich ursprünglich dem Versuch der curricularen Bestimmung der Unterrichtsinhalte des Faches Informatik. Insofern die Informatik ein Teil des Wandels unserer Gesellschaft zur «informationellen Gesellschaft» ist, erfordert die Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten des Faches eine modernitätstheoretische Analyse. Denn Bildung im Sinne der neuzeitlichen Pädagogik ist im engen Kontakt mit den philosophischen Grundlagen der Moderne bestimmt worden. Die Moderne selbst aber wird durch das «informationelle Zeitalter» in Frage gestellt, so dass das Verhältnis von Bildung und Moderne einer grundsätzlichen Reflexion bedarf.

Der informatik-didaktische Teil der Arbeit, mit der sich Forneck an der Universität Zürich habilitierte, ist separat veröffentlicht worden (H.J. Forneck: Bildung im informationstechnischen Zeitalter. Aarau 1992). Die hier zu besprechende Monographie umfasst die bildungstheoretischen Grundlagen der Arbeit. Es geht dem Autor im wesentlichen um die Frage der Legitimierbarkeit von Bildung in der Moderne angesichts der «Krise der Moderne». Im Vordergrund der Auseinandersetzung im I. Abschnitt der Arbeit stehen die unter dem Etikett des «Postmodernismus» versammelten Kritiker der Moderne. Beruht die Legitimität der neuzeitlichen Bildungstheorie auf den Prinzipien der Subjektphilosophie und wird diese im Postmodernismus zurückgewiesen, so muss die Zurückgewinnung der legitimatorischen Basis der Bildungstheorie zunächst darin bestehen, die Dimensionen der Kritik an der Subjektphilosophie freizulegen. Gleichzeitig soll mit der Freilegung der postmodernen Kritik die Richtung eines Ausweges aus dem subjektphilosophischen Paradigma gefunden werden.

Die Kritik der Subjektphilosophie wird zunächst anhand von Horkheimers und Adornos «Dialektik der Aufklärung» vorgestellt (1. Kap.). Sie wird vertieft mit Bezug auf Foucault, Lyotard und Baudrillard (2. Kap.). Das subjektphilosophische Verständnis des Menschen führt in eine aporetische Situation. Denn einerseits wird der Mensch als

erkennendes Subjekt absolut (transzendental) gedacht und andererseits soll er als Objekt der humanwissenschaftlichen Erkenntnis relativ (empirisch) sein. Die Destruktion dieser «empirisch-transzendentalen Dublette» (Foucault) ist das Anliegen des Postmodernismus. Bei Lyotard nimmt die Destruktion die Form eines Pluralismus der Sprachspiele und Wissensformen an, die nicht mehr länger durch einen «Metadiskurs» zusammengehalten werden. Allerdings betont Lyotard, dass dies eine Entwicklung ist, die aus der Moderne selbst herausgewachsen ist. Insofern ist die Postmoderne keine neue Epoche, sondern eine neue Qualität der Moderne. Baudrillard bringt die Situation der Postmoderne auf den Begriff des «Verlusts der Realität». Die epistemologische Unterscheidung von Sein und Schein bzw. Zeichen und Realität fällt in sich zusammen. Die Konsequenzen der postmodernen Kritik für die Bildungstheorie bestehen darin, dass das Subjekt nicht mehr widerspruchsfrei zu denken ist (Foucault), die Idee der Allgemeinbildung (über einen einheitlichen Bildungskanon) fragwürdig wird (Lyotard) und die Differenzierung von Subjektivität und Objektivität zusammenbricht (Baudrillard). In jedem Fall verliert der Subjektbegriff die Kraft, Bildung weiterhin zu legitimieren.

Den Ausweg aus der Kritik der neuzeitlichen Subjektphilosophie sieht der Autor in der Überwindung von deren eingegrenztem Rationalitätsbegriff (3. Kap.). Rationalität wurde reduziert auf Zweckrationalität. Das «Projekt der Moderne» (Habermas) setzt aber den Begriff einer nicht-zweckrationalen Rationalität voraus. Nicht Verabschiedung der Moderne, sondern deren Selbstaufklärung muss daher das Ziel sein. Gefragt ist ein philosophischer Paradigmenwechsel, der die nach wie vor gültigen Ansprüche der Aufklärung in bessere Theorie kleiden lässt und der Bildungstheorie ein neues Fundament geben kann. In Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns sieht Forneck den Paradigmenwechsel, nach dem er sucht. Es ist ein Paradigmenwechsel von der Subjektphilosophie zur sprachanalytischen Philosophie. Es gilt, die durch die postmoderne Kritik hindurchgegangene Bildungstheorie sprachanalytisch neu zu begründen.

Im II. Abschnitt folgt eine Analyse der neuzeitlichen Bildungstheorie. Bei W. von Humboldt und Hegel sieht der Autor das neuzeitliche Bildungsdenken exemplarisch ausgeformt (4. Kap.). Bildung wird als Selbsterschaffung des Subjekts begriffen. Damit belastet sich die Bildungstheorie mit der Aporie der Subjektphilosophie. Denn wie soll ein Wesen, das sich selbst erschafft, pädagogischer Einwirkung zugänglich sein? Das Problem verschärft sich, wenn die in der Subjektphilosophie begrenzte Rationalitätsform in Rechnung gestellt wird, denn anders als zweckrational kann das erzieherische Verhältnis in deren Optik nicht begriffen werden. Erneut sieht Forneck in Habermas den Ausweg (5. Kap.). Dessen kommunikationstheoretisch ansetzende Kritik am abendländischen Logozentrismus begreift diesen als Verkürzung des in der kommunikativen Alltagspraxis enthaltenen Rationalitätspotentials. Das Modell der Sprache ermöglicht die Identifikation einer Multiplizität von Rationalitätsformen. Auf sprachanalytischer Grundlage kann ein Rationalitätsverständnis formuliert werden, das nicht in die Aporien der subjektphilosophischen Vernunft führt. In der alltäglichen Sprachverwendung werden Weltbezüge thematisiert, die über das bewusstseinsphilosophische Paradigma der Abbildung von Sachverhalten hinausgehen. Neben der objektiven Welt (äussere Natur) stehen die soziale Welt (Gesellschaft) und die subjektive Welt (innere Natur) als vernünftige Bezüge des kommunikativen Handelns. Sie konstituieren drei Handlungsdimensionen, nämlich die teleologische (zweckrationale), die normenregulierte und die dramaturgische (Selbstdarstellungs-) Dimension, die von der vierten Dimension des kommunikativen Handelns umgriffen werden. Kommunikatives Handeln ist auf Verständigung über die verschiedenen Handlungsdimensionen und Weltbezüge angelegtes Handeln. Im kommunikativen Handeln wird die lebensweltliche Einheit der Vernunftmomente, die durch Differenzierung der Wertsphären im Prozess der Moderne auseinandergebrochen ist, wieder hergestellt. Im Diskurs werden die drei Weltbezüge in reflexiver Weise aufgenommen, indem darauf bezogene Äusserungen in ihrer Geltung überprüft werden. Die Geltungsansprüche

betreffen die Wahrheit, die Richtigkeit und die Wahrhaftigkeit von Aussagen. Forneck nennt dieses dreifache Rationalitätsverständnis «transmodern».

Im III. Abschnitt untersucht der Autor die Konsequenzen des Habermas'schen «Verständigungsparadigmas» für die Subjektkonstitution und den Bildungsprozess. Forneck versteht die Theorie des kommunikativen Handelns als eine transzendentalkritische Theorie, die «Kriterien zur Beurteilung der Rationalität von Verhältnissen und ... Bildungsprozessen zur Verfügung (stellt)» (S. 184). Selbst kann sie keine inhaltlichen Aussagen machen. Ein Bildungskanon ist mit ihrer Hilfe nicht zu gewinnen. Die Ausgestaltung der «transmodernen» Bildungstheorie beginnt Forneck mit einer Analyse des Allgemeinen in der Bildung (6. Kap.). Wie ist «Selbsterschaffung» auf der Grundlage einer «transmodernen» Theorie der Subjektkonstitution möglich? Das *Bildungssubjekt* steht bereits vor jedem Bildungsprozess in einer kommunikativ erschlossenen Alltagswelt und einem entsprechenden Interaktionszusammenhang. Es ist nur mehr empirisches Subjekt, während der *Bildungsgemeinschaft* (der idealen Kommunikationsgemeinschaft bei Habermas) die Stelle des «Transzendentalsubjekts» zugewiesen wird. Die Konstitution des Bildungssubjekts erfolgt über Akte der Rekonstruktion von Wissen, das sich dieses alltagsweltlich angeeignet hat. Dabei interagiert es mit anderen und setzt sich so mit der Welt reflexiv auseinander. Bildung ist somit «... jener Prozess, in dem ein einzelnes Individuum gemeinsam mit anderen Individuen an den in einer Kultur realisierten Weltbezügen teilhaben ‹lernt›. In diesem mit anderen geteilten Prozess vermag er (sic) durch die anderen das von ihm und allen anderen Beteiligten immer schon verwendete Vorverständnis zu rekonstruieren und so seinen eigenen Bildungsprozess reflexiv werden zu lassen» (S. 197). Bildung ist kommunikative Konstitution des Subjekts. Für den Begriff der Allgemeinbildung ergibt sich: «Allgemein ist eine Bildung dann, wenn sie ein gegenüber der Partikularität der alltagsweltlichen Einstellung universalisiertes Vorverständnis von Welt anstrebt» (S. 205 – im Original hervorgehoben). Und für das Ziel der Bildung folgt: «Der Bildungsprozess zeichnet sich dadurch aus, dass in ihm die alltagsweltlich vorgefundenen Bedingungen aufgenommen und auf das Ideal einer Kommunikationsgemeinschaft hin, die sich diskursiv über Geltungsansprüche verständigt, transzendiert werden» (ebd.). Die universale Kommunikationsgemeinschaft ist das eigentliche Ziel des Bildungsprozesses. Etwas moderater heisst es auch, der Bildungsbegriff werde «auf die Befähigung zur Teilhabe an Verständigungsprozessen» (S. 273) ausgerichtet.

Entsprechend den vier Handlungsdimensionen weist der Bildungsprozess eine vierfache Dimensionierung auf: Bildung in den Bereichen teleologischen, normenorientierten, dramaturgischen und kommunikativen Handelns. Der Bildungsprozess selbst wird dreistufig angelegt: (präreflexive) Einführung in implizite Weltbezüge, (reflexive) Einübung in die Erhebung von Geltungsansprüchen gegenüber Weltbezügen und (explizit-reflexive) Einübung in die Erhebung von Geltungsansprüchen gegenüber Weltzügen. «Mit dem Erreichen der vierten Dimension auf der dritten Stufe löst sich der Bildungsprozess auf und vollendet sich zugleich, denn in ihm ist das Telos jeden Diskurses als Zielvorstellung enthalten» (S. 227). Mittels entwicklungspsychologischer Kategorien soll nachgewiesen werden, dass auf allen Stufen des Bildungsprozesses vom teleologischen, normenorientierten und dramaturgischen Handeln zum kommunikativen Handeln übergegangen werden kann (7. Kap.). Dazu werden die Stufen des Bildungsprozesses handlungstheoretisch analysiert. Handlungstheoretisch wird auch das Ziel des Bildungsprozesses bestimmt (8. Kap.).

Die Zielsetzung des Autors ist äusserst anspruchsvoll, was gewisse Mängel im Detail und den zum Teil prätentiösen Stil entschuldigen mag. Bei der Komplexität der Fragestellung ist es verständlich, dass die bildungstheoretische Diskussion von einem Standpunkt aus entwickelt wird. Die Orientierung an der Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas ist dadurch begründet, dass hier sowohl die rationalen Gehalte der Moderne verteidigt als auch Weiterentwicklungen in Auseinandersetzung mit ihren

Widersprüchen versucht werden. Die enge Anlehnung an die Theorie des kommunikativen Handelns hat allerdings auch ihre negativen Seiten, ist sie doch verantwortlich für eine gewisse Enge der Perspektive in der Auseinandersetzung mit der Subjektphilosophie und dem Postmodernismus. So bleibt unklar, was der Autor mit «Postmoderne» genau meint. Nicht nur bestehen beträchtliche Differenzen zwischen verschiedenen Vertretern des «Postmodernismus», der Autor scheint die Postmoderne auch bereits vorgängig negativ zu werten, so wenn er von «Eklektizismus» spricht, wo in Wirklichkeit «Pluralismus» gemeint ist. Die eigentlichen Repräsentanten des (französischen) Postmodernismus, nämlich Lyotard und Baudrillard, nehmen in der Darstellung des Autors einen relativ geringen Platz ein, während Foucault, der nur beschränkt als «Postmoderner» zu bezeichnen ist, ausführlich zu Wort kommt. Schliesslich ist zu bezweifeln, dass Horkheimers und Adornos «Dialektik der Aufklärung» geeignet ist, das Anliegen des Autors einzulösen, werden doch dabei nicht nur Aufklärung und Moderne einander gleichgesetzt, sondern auch und umfassender Aufklärung und «abendländische Kultur». Wenn aber die Verkürzungen der Moderne bereits bei den alten Griechen beginnen, wird die Rekonstruktion der Bildungstheorie zum uferlosen Unterfangen.

Wenig eindeutig ist auch der Begriff der «Subjektphilosophie». Ist bereits Descartes als «Subjektphilosoph» zu bezeichnen? Ist es Kant? Oder sind es erst die idealistischen Philosophen Fichte, Schelling und Hegel? Was ist die Differenz zwischen «Subjektphilosophie» und «Transzendentalphilosophie»? Die Position des Autors ist durchaus «transzendentalphilosophisch» bzw. «transzendentalkritisch», wenn sie auch gelegentlich als «quasi transzendental» bezeichnet wird. Der Anspruch ist offensichtlich der, «eine nicht länger an geschichtlichen Traditionen festgemachte Rechtfertigung der Kritik» (Wiggershaus, zit. bei Forneck, S. 183) zu finden. Folglich wird die Unbedingtheit des (transzendentalen) Subjekts ersetzt durch die Unbedingtheit der (transzendentalen) Kommunikationsgemeinschaft.

Forneck beansprucht mit seiner Arbeit, die Aporie der herkömmlichen Bildungstheorie, nämlich Subjektivität als Selbsterschaffung zu bestimmen und damit dem pädagogischen Handeln zu entziehen, aufzulösen. Dazu differenziert er den Subjektbegriff in eine transzendentalkritische Kategorie (Kommunikations- bzw. Bildungsgemeinschaft), deren Aufgabe die Legitimation von Bildung ist, und eine empirische Grösse, die der sozialwissenschaftlichen Analyse zugänglich ist. Dieser Ansatz ist zweifellos vielversprechend, ermöglicht er doch, den resignativen Tendenzen des (postmodernen) «anything goes» – die es gerade auch in der Pädagogik gibt – zu widerstehen. Bildung lässt sich wieder begründen, und dies erst noch auf eine starke Weise. Hier liegt m.E. denn auch der Vorzug dieser Arbeit. Sie legt die normative Basis der Moderne frei und macht plausibel, dass die Vernunft der Bildung mehr umfasst als blosse Zweckrationalität.

Fraglich ist jedoch, ob der konstruktive Gehalt der «transmodernen» Bildungstheorie Fornecks über den Bereich der Legitimation von Bildung hinausreicht. Erstaunlich ist zumindest, dass die theoretische Aporie der traditionellen Bildungstheorie nicht wirklich aufgelöst wird. Denn bei der Frage, wie Subjektivität empirisch erreicht wird, rekurriert Forneck erneut auf traditionelle Vorstellungen. Auf der sozialwissenschaftlichen Ebene soll das, was «Bildner» tun, erfolgsorientiertes Handeln sein. Zwar liege das Ziel des Bildungsprozesses im Ideal der Kommunikationsgemeinschaft, doch der Weg dorthin sei nicht verständigungsorientiert. Im Bildungskontext bleibt das kommunikative Handeln bis zuletzt dem zweckrationalen untergeordnet. Der «Bildungsdiskurs» ist kein echter Diskurs, denn er verfolgt ein Ziel ausserhalb seiner selbst. Die Ziele des Lehrerhandelns können von den Schülern immer erst *nach* dem Gelingen ihrer Bildung in ihrer Rationalität nachvollzogen werden.

Mit dieser traditionellen Bestimmung des Begriffs pädagogischen Handelns als zweckrationaler Einwirkung im Zusammenhang steht Fornecks Orientierung an entwicklungslogischen Konzepten. Denn wenn es eine der menschlichen Entwicklung immanente

Logik gäbe, die auf die Ausformung von Subjektivität hin tendierte, dann wäre ein manipulatives pädagogisches Handeln gerechtfertigt. Dann liesse sich – wie Kant noch fragend formulierte – tatsächlich Freiheit unter Zwang kultivieren. Mit der Orientierung an entwicklungslogischen Konzepten rettet Forneck ein Stück Teleologie aus der – m.E. nur zum Teil modernen – Humboldschen Bildungslehre in die Moderne hinüber. Modernität zeichnet sich aus durch den Verlust der Teleologie. Die Gerichtetheit menschlicher Entwicklungsprozesse ist nicht einem inneren Bauplan zuzuschreiben, sondern u.a. einer pädagogischen Intention, die nicht auf eine naturale Teleologie vertrauen kann. (Hier liegen Entwicklungspsychologien im Stile Kohlbergs einfach falsch).

Damit ergibt sich ein weiteres Problem der Forneckschen Rekonstruktion von Bildungstheorie. Die enge Anlehnung an Habermas blendet alternative Interpretationen der Moderne aus. Gegen Habermas liesse sich einwenden, dass die Idee eines «Projekts der Moderne» das eigentliche Merkmal der Moderne, das darin liegt, auf eine offene Zukunft ausgerichtet zu sein, verkennt. Die Moderne kennt keinen Abschlussgedanken. Und sie kennt kein Fundament. Das müsste auch die Bildungstheorie anerkennen. Der Anspruch von Bildung auf die uneingeschränkte «explizit-reflexive» Aneignung alltagsweltlichen Wissens und die Rekonstruktion von Lebensgeschichte unterscheidet sich kaum von einer an Hegel inspirierten Bildungstheorie. Ist es aber richtig zu sagen, der Bildungsprozess hebe «auf eine vernünftigere als die faktische Konstitution von Welt ab» (S. 237)? Müsste dies nicht dem politischen Prozess vorbehalten bleiben? Und ist es richtig zu fordern, dass «Bildungswissen ... dem Sein als Sollen immanent sein (muss)» (S. 190)? Auch wenn dies nur «formalpragmatisch» gemeint sein dürfte, bleibt offen, ob die Moderne Letztbegründungen (auch im Falle von Bildung) wirklich zulässt. Ist ein Subjekt erst dann gebildet, «wenn es seine eigene, kommunikativ vermittelte Bildungsgeschichte rekonstruieren kann» (S. 263)? Das Resultat dieser Art von Argumentation ist ein überrationalisiertes Menschenbild. Die Kritik am modernitätstheoretischen Ansatz Fornecks lässt sich dahingehend zuspitzen, dass die Moderne – der Habermas'schen Vorgabe folgend – letztlich mit Aufklärung gleichgesetzt wird, womit die Gegenströmungen der Moderne (insbesondere die Romantik) aus dieser als wesensfremd ausgegrenzt werden. Dadurch wird die Chance vertan, die in der Romantik (z.B. bei Herder) durchaus vorhandenen fruchtbaren Momente zur Formulierung einer modernen Subjekt- und Bildungstheorie zu nutzen.

Bei aller Skepsis gegenüber Fornecks Rekonstruktion der Bildungstheorie bleibt festzuhalten, dass gerade im Habermas' Neuansatz von «kritischer Theorie» ein von der Pädagogik bislang noch kaum genuztes Potential liegt. Dem Autor ist es zu danken, dass er mit seiner breit angelegten Untersuchung vom Negativismus bisheriger «kritischer Pädagogik» wegführen kann. Auch wenn man nicht mit allen Analysen oder Argumentationsschritten des Autors einverstanden sein mag, beeindruckt die Konsequenz, mit der in dieser Arbeit versucht wird, den Paradigmenwechsel der «kritischen Theorie» für das pädagogische Denken fruchtbar zu machen. Insbesondere überzeugt die Ernsthaftigkeit, mit der der «Krise der Bildung» begegnet wird. Die Arbeit stellt ohne Zweifel einen gewichtigen Beitrag zur aktuellen bildungstheoretischen Diskussion dar.

Walter Herzog
Institut für Pädagogik, Universität Bern