

# ZUR DISKUSSION: ALLGEMEINBILDUNG AM ENDE?

DDS – Die Deutsche Schule  
101. Jahrgang 2009, Heft 2, S. 181-193  
© 2009 Waxmann

---

Heinz-Elmar Tenorth

## **Knigge, Pisa, Zollverein – Über den aktuellen Sinn allgemeiner Bildung<sup>1</sup>**

---

### **Zusammenfassung**

*Der Beitrag plädiert dafür, drei Dimensionen von Bildung zu unterscheiden: In der Verhaltensdimension, und im Anschluss an den Freiherrn Knigge, bedeutet Bildung die Sicherung der Erwartbarkeit des Verhaltens für andere, in der Kompetenzdimension, und in den Dimensionen der PISA-Debatte, die Garantie des Bildungsminimums und die Kultivierung der Lernfähigkeit, in der sozialen Dimension die Handlungsfähigkeit in der je eigenen Kultur. Bildung in diesem Verstande ermöglicht dann die selbstständige Teilhabe an Gesellschaft und Kultur und die Fähigkeit der Konstruktion des Lebenslaufs als Lernbiografie.*

*Schlüsselwörter: Bildung, Dimensionen von Bildung, Lebenslauf als Lernbiografie*

### **Knigge, PISA, “Zollverein” – About the Topical Meaning of General Education**

#### **Abstract**

*This paper makes an argument for a differentiation between three dimensions of education: In the dimension of behavior, and following Baron Knigge, education means securing the expectability of behavior for others, in the dimension of competences, and that means: in the dimensions of the debate on PISA, it means guaranteeing a minimum of formation and cultivating the learning aptitude, and in the social dimension, it means the capacity to act in one's own culture. On this note, education allows self-reliant partaking in society and culture und the ability to construct one's lifetime as learning biography.*

*Keywords: education, dimensions of education, lifetime as learning biography*

---

<sup>1</sup> Vortrag, gehalten am 26.11.2008 anlässlich des Festakts bei der Würdigung als *scientist in residence* der Universität Duisburg/Essen 2008/09 im Audi Max Essen.

„Bildung“, das gehört zu den wiederkehrenden Bemerkungen, wenn sie thematisiert wird, sei nicht nur ein typisch deutscher Begriff – und dabei zugleich semantisches Gefängnis aller Debatten über die Bestimmung des Menschen und die gesellschaftlichen Formen des Aufwachsens und immer neu unentbehrliches Medium der Kritik an den gängigen Mustern der Vergesellschaftung<sup>2</sup> –, sondern auch schillernd und vieldeutig, nicht ohne innere Widersprüchlichkeit. Manche Kollegen aus meiner Zunft, zumal bei den empirischen Bildungsforschern, haben den Begriff deshalb gemieden, bis sie von der Realität und der Politik eingeholt wurden. Aber auch die eigenen Daten über Indizien einer deutschen Bildungsmisere haben daran erinnert, dass die Wissenschaft mit dem Verzicht auf „Bildung“ als Leitbegriff in Gefahr kam, ihr genuines Thema zu verlieren. Heute ist Bildung in aller Munde, sogar von der Konstruktion von Staat und Gesellschaft als einer „Bildungsrepublik“ wird gesprochen, aber die Finanzkrise hat schnell bewusst gemacht, wo wirklich die fundierenden Prinzipien unseres Zusammenlebens politisch gesehen werden – 500 Milliarden für die Bildung und zur Abwehr der Bildungskrise hat es jedenfalls nicht gegeben.

Mit anderen Worten, auch über Bildung muss man ganz nüchtern reden, aus der Distanz des Beobachters, von Wahlkampfrhetorik darf man sich nicht verführen lassen, und diesen notwendigen Zugang wähle ich heute auch für meinen Vortrag, in der Absicht, den „aktuellen Sinn allgemeiner Bildung“ zu diskutieren. Dabei will ich allerdings auch nicht den anderen Fehler wiederholen, den die Verächter der Rede von Bildung immer neu begangen haben, wenn sie meinten, auf diesen Leitbegriff der Verständigung über das Aufwachsen verzichten zu können. Nicht Abkehr vom Begriff, sondern Distanz gegenüber einer zu emphatischen oder unkritischen Rede bezeichnet meine Position.

Ein Bildungshistoriker hat natürlich nur eine Möglichkeit, Distanz zu entwickeln, und das ist durch Historisierung, und diese methodische Option will ich nutzen, und zwar in einem zweifachen Sinne, der Historisierung der Rede von Bildung und der Historisierung ihrer gesellschaftlichen Realität.

Wie sich das in Vorträgen gehört, geschieht das in drei Schritten: (1) Im Blick auf den Ursprung und in der Rückkehr zu *Knigge* zuerst, damit man die zentrale Funktion der allgemeinen Bildung sieht, denn sie ist notwendig als Modus des *Umgangs mit Menschen*. Die Schule (2) kommt erst im zweiten Schritt zu ihrem Recht, dann aber konstant und bis heute; im Blick auf *PISA* muss man dabei diskutieren, was die Rede von Kompetenzen bedeutet, in der Bildung in diesem Kontext erläutert wird. (3) Am Ende kehre ich in die gegenwärtige Vergangenheit zurück, *Zollverein* ist dafür das Stichwort, und Bildung als Praxis kultureller Selbstkonstruktion von Individuen und Gesellschaften ist dabei das Thema.

---

2 Diese zweifache Funktion wird analysiert in Bollenbeck 1994.

*(1) Knigge – oder Bildung als Modus des „Umgangs mit Menschen“*

Warum aber, so könnte man ja einleitend fragen, führt die Rückkehr zum Ursprung zu Knigge und selbst bei einem Mitglied der Berliner Universität nicht zu Humboldt und in die Deutsche Klassik, zur Philosophie des Idealismus und in die Ehrfurcht gebietende Reihe der nationalen Heroen von Goethe und Herder zu Schiller, von Lessing zu Hegel und Marx – natürlich, auch er gehört dazu – oder zu Nietzsche und Adorno und zum Rest der großen Denker, sondern ausgerechnet zu „dem guten alten armen Knigge“ (vgl. Rector 1999, S. 9)? Der – 1752 in Bredenbeck bei Hannover geboren, erst 44-jährig schon 1796 in Bremen gestorben – gilt doch als etwas problematische Gestalt, jedenfalls mit einer unglücklichen Biographie, wie Paul Raabe resümiert<sup>3</sup>, und einer katastrophalen Wirkungsgeschichte (umfassend dokumentiert in: Schlott 1998), in der sich sein Name von der Person längst abgelöst hat und zum Titel einer wenig reputierlichen Gattung der Ratgeber- und Benimmlliteratur wurde – mit der er nichts zu tun hat. Hat man, so kann man durchaus fragen, Bildung im Ursprung hier richtig platziert, im Kontext überholter Etikette und gesellschaftlicher Konventionen?

Ja, warum Knigge, das muss man fragen. – Zuerst Knigge, das ist meine Antwort, weil man den zentralen Sinn von Bildung und ihre historisch-gesellschaftliche Funktion seit der Aufklärung und in unserer modern gewordenen Welt ansonsten nicht versteht. Bildung im Ursprung, das ist meine These, bedeutet nichts anderes als die Konstruktion und Reflexion des „Umgangs mit Menschen“, wie Knigges zentrales Buch heißt (<sup>3</sup>1790/1977). 1788 erstmals erschienen, 1790 bereits in dritter Auflage, im 19. Jahrhundert zur Unkenntlichkeit überarbeitet und von zügellosen Germanisten verstümmelt, erst im späten 20., nicht zuletzt von Paul Raabe, auch in der Germanistik rehabilitiert, ist es dennoch bis heute die Grundlektion über Bildung, ein Buch der „Weltklugheit“, wie Knigge selbst sagt, weit entfernt von pedantisch normierender Etikette (obwohl Knigge der Pedanterie, also der Genauigkeit im Umgang durchaus etwas abgewinnen konnte). Schon in der Vorrede zur dritten Auflage muss er sich selbst gegen den Vorwurf wehren, dass sein Buch zwar „nur Regeln des Umgangs ankündigte“, also scheinbar sich allein der Etikette widmen wolle, „hingegen das Buch selbst fast über alle Teile der Sittenlehre sich ausdehnte“ (Knigge <sup>3</sup>1790/1977, Vorrede, S. 10).

---

3 P. Raabe (1999) spricht vom „Unglücksfall Knigge“ (S. 22) und resümiert in dieser Perspektive die Biographie: „Adolph Freiherr Knigge wurde unter einem Unglücksstern geboren: der zehnjährige verlor seine Mutter, drei Jahre später starb der Vater und hinterließ Schulden in Höhe von 100.000 Gulden, die Gläubiger belegten deshalb die Güter mit Sequester [Fremdkontrolle des Vermögens zur Sicherung ihrer Ansprüche; d. Verf.], zeitlebens kam Knigge nicht wieder in den Besitz seines Erbes. Seine Karriere am Kasseler Hof endete mit einem Fiasko, der Hof des Preußenkönigs blieb ihm verschlossen, in Weimar speiste man ihn mit dem Titel eines Kammerherrn ab. Der an das Gute Glaubende wurde durch seine Ordensbrüder betrogen, im Gegensatz zu ihnen hing ihm die Tätigkeit im Illuminatenorden wie ein Makel zeitlebens an. Seine Ehe war unglücklich, die Geldsorgen zehrten an seiner Gesundheit, in den letzten Lebensjahren in Bremen war er ans Bett gefesselt (...) aber er trug es mit der Gelassenheit eines Philosophen, der sein Schicksal durch die Kraft der Vernunft und die Bezähmung seiner Leidenschaft meisterte“ (S. 21).

Knigge rechtfertigt diese Weite der Behandlung mit seinem zentralen Argument, das es zugleich rechtfertigt, ihn primär als Bildungstheoretiker zu lesen: „Wenn die Regeln des Umgangs nicht bloß Vorschriften einer konventionellen Höflichkeit oder gar einer gefährlichen Politik sein sollen, so müssen sie auf die Lehren von den Pflichten gegründet sein, die wir allen Arten von Menschen schuldig sind, und wiederum von ihnen fordern können. – Das heißt: ein System, dessen Grundpfeiler Moral und Weltklugheit sind, muß dabei zum Grunde liegen“ (ebd.). Knigge erläutert deshalb noch einmal seine Absicht, indem er für sein Buch einen zu diesem Thema passenden, wenn auch etwas ausführlicheren Titel nennt, den sein Werk auch tragen könnte: „Vorschriften, wie der Mensch sich zu verhalten hat, um in dieser Welt und in Gesellschaft mit anderen Menschen glücklich und vergnügt zu leben und seine Nebenmenschen glücklich und froh zu machen.“ – Er verzichtet aber auf diesen Titel, weil er „ebenso geschwätzig als prahlerisch“ sei.

Es geht also darum, „sich für die Welt zu bilden“ (Knigge <sup>3</sup>1790/1977, Vorrede, S. 11)<sup>4</sup>, d.h. die Menschen zu verstehen und für sie verständlich zu sein, und entsprechend ist das Buch in seinen drei Teilen aufgebaut: mit einleitenden und allgemeinen Bemerkungen zuerst, und zwar über den Umgang mit anderen Menschen (z.B. „Sei nicht zu sehr Sklave der Meinungen anderer! Enthülle nicht die Schwächen Deiner Nebenmenschen! Eigne Dir nicht das Verdienst anderer zu!“), aber auch „Über den Umgang mit sich selbst“ (z.B. „Gehe ebenso vorsichtig, fein, redlich und gerecht mit Dir selber um als mit andern. Respektiere Dich selber und habe Zuversicht zu Dir selber!“).

Im zweiten Teil gibt es nach den allgemeinen Regeln den ersten Schritt in der Differenzialdiagnose des Verhaltens<sup>5</sup>, also für den Umgang mit Menschen verschiedenen Alters und Geschlechts, im Kontext von „Freundschaft, Liebe, Dankbarkeit, Wohlwollen“ (z.B. mit einem lesenswerten Passus „Über den Umgang mit und unter Verliebten“: „Sei verschwiegen in der Liebe“, aber auch: „nach dem Bruche mit der Geliebten soll man edel handeln“), oder „Über die Verhältnisse zwischen Herr und Diener“ (z.B. „Warum man das Gesinde nicht schlagen oder schimpfen solle“) oder das „Betragen gegen Hauswirte“, „Wirt und Gast“ oder „in Gesellschaft betrunkenen Leute“ (und man merkt: Umgangsformen sind immer auch Formen der klugen Vorsicht).

Im dritten Teil kommen dann die Pflichten, und zwar im gesellschaftlichen Kontext, beim „Umgang mit den Großen dieser Erde“ (z.B. und auch hier hauptsächlich „Vorsichtigkeitsregeln“, etwa: „Man baue nicht auf alle freundlichen Blicke der Großen und lasse sich dadurch nie bewegen, sich mit ihnen gemein zu machen!“), oder „mit

4 Später heißt es: „(...) folglich ist es wichtig für jeden, der in der Welt mit Menschen leben will, die Kunst zu studieren, sich nach Sitten, Ton und Stimmung anderer zu fügen“ (S. 32), und: „(...) über diese Kunst will ich etwas sagen“.

5 Knigge selbst beschreibt die Absicht als „Bemerkungen über den Umgang mit Menschen von allerlei Art, ohne Rücksicht auf ihre besonderen Verhältnisse untereinander“ nur im Blick auf „die mannigfaltigen natürlichen, häuslichen und bürgerlichen Verbindungen“ (<sup>3</sup>1790/1977, S. 135).

Geringern“, mit „Hofleuten“, „Geistlichen“, „Gelehrten und Künstlern“ (und hier auch: „Vorsicht im Umgang mit Journalisten und Anekdotensammlern“, denn „[...] sie stehen gemeinlich bei geringerm Vorrat an eigener Gelehrsamkeit im Solde irgendeiner herrschsüchtigen Partei [...] dann ziehen sie durchs Land, um Märchen zu sammeln, die sie nach Gelegenheit Dokumente nennen“ [Knigge <sup>3</sup>1790/1977, S. 345]<sup>6</sup>), und schließlich mit „Leuten von allerlei Lebensart und Gewerbe“, bis hin zu „geheimen Verbindungen“, aber es fehlen auch nicht Bemerkungen „Über den Umgang mit Tieren“ und die „Torheit derer Leute, die mit Tieren wie mit Menschen umgehen“.

Derart daran interessiert, unsere Bildung zu befördern, und damit unser Glück in der Welt (nachdem er selbst so viel Unglück erfahren hatte), sucht er das Verhalten für uns selbst und für Andere und das Verhalten der Anderen für uns begründbar und berechenbar zu machen. Das ist, wie er selbst sagt, Moralphilosophie, es gehört in den Kontext der pragmatischen Anthropologie, in den auch Kant die Pädagogik und die Weltklugheit platziert, also nicht in die transzendental-kritische Reflexion. Pragmatisch wird hier das Grundproblem der Pädagogik gelöst, und zwar handelnd, nicht philosophierend: dass Freiheit die Bestimmung des Menschen ist, er aber zugleich das Tier ist, das der Disziplin bedarf, so dass Zivilisierung und Moralisierung durch Erziehung notwendig sind, denn, wie Kant sagt: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne.“ Seine unübertroffene Frage für das Zentralproblem der Pädagogik heißt dann: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803/1960, S. 711/A 32), und er sagt gleich, „Denn Zwang ist nötig!“, damit sich Bildung ausbreiten kann, also die selbst bestimmte und selbst kontrollierte Wahrnehmung der eigenen Rolle in einer zivilisierten, demokratischen Gesellschaft, jenseits der Gewalt oder der politisch-ständischen Willkür, in einer freien Zivilgesellschaft – denn Knigge ist liberaler Demokrat wie Kant.<sup>7</sup>

Knigge lehrt insofern den Umgang mit Ungleichheit und Differenz in gesellschaftlicher Kommunikation, Bildung wird die Formel, in der man dieses Verhalten angesichts der feinen Unterschiede thematisiert, und er reflektiert es deshalb auch rollen- und funktionsspezifisch.<sup>8</sup> Erst in der Folgezeit, nach Knigge und Kant, werden die Modelle des Verhaltens nicht mehr so erfahrungsgesättigt und realitätsnah, kulturspezifisch und historisch identifizierbar diskutiert wie bei Knigge, sondern in idealen Welten gesucht

6 Da ist es schon mutig, wenn sein jüngster und sehr belehrender Biograph I. Hermann (2007) Knigge über die Rolle des Publizisten – „der freie Herr Schriftsteller“ – analysiert.

7 Knigges politische Schriften zeigen ihn als einen Theoretiker, der den Sinn von Verfassungen als Basis moderner, demokratischer Staatsformen präzise versteht und auch die französische Revolution gegen ihre Verächter verteidigt.

8 Wie die ganze Pädagogik der Aufklärung kennt er dann lagespezifische Besonderungen und predigt keineswegs Bildung als protorevolutionäre Revolutionspropädeutik oder gar als Erziehung zum Widerstand gegen gesellschaftliche Verhältnisse: „Die beste Aufklärung des Verstandes ist die, welche uns lehrt, mit unserer Lage zufriedenen und in unseren Verhältnissen brauchbar, nützlich und zweckmässig thätig zu seyn. Alles Übrige ist Thorheit und führt zum Verderben“ (Knigge <sup>3</sup>1790/1977, S. 311).

– bei den Griechen etwa, oder grundagentheoretisch und als Begründungsproblem jenseits des Alltags, wie in der Philosophie. Aber damit verlieren die Praktiken und Reflexionen über Bildung auch in der theoretischen Wahrnehmung ihre primäre Funktion, Verhaltensstandards zu sein, die wir selbst praktizieren und dadurch verinnerlichen und ihnen Geltung verschaffen können, und zwar im Allgemeinen, als Mensch, wie als Bürger, Bauer oder Edelmann, Bergmann oder Hochschullehrer.

Geht es deshalb heute gar nicht mehr um Etikette oder die Tischmanieren? Aber sicher, denn die Erziehung und Bildung des Menschen, seine Zivilisierung, beginnt beim Essen, also in Familien, beim gemeinsamen Essen, das die Einführung in Geselligkeit und Selbstkontrolle darstellt und damit den Beginn des Sozialisations- und Kultivierungsprozesses markiert, und zwar bei allen Theoretikern der Zeit, von Knigge bis Schleiermacher<sup>9</sup>. Auch die Höflichkeit bleibt nicht außen vor, aber es ist nicht formalisierte Etikette, die man unterstellt, im Gegenteil: „Höflichkeit nicht als Täuschung, sondern als Versuch, sich gegenseitig aus Irrtümern herauszuhelfen.“ Diese schöne, ja einzig angemessene Interpretation von Höflichkeit kann man heute bei dem großen Bildungstheoretiker Vicco von Bülow lesen<sup>10</sup>, von dem wir mehr über den Umgang mit Menschen gelernt haben als von vielen anderen, jedenfalls mehr als von bildungskritischen Theoretikern.

Als erstes Ergebnis meiner Reflexion über allgemeine Bildung kann man festhalten: Es geht in der ersten Dimension von Bildung um die Erwartbarkeit eines zivilisierten, humanen Verhaltens, auch in Situationen großer Problematik, wenn beim gemeinsamen Essen z.B. dem Liebsten die Nudel an der Nase klebt (oder wenn man geehrt wird oder einen Preis erhält oder eine Rede halten soll). Bildung ist zuallererst Ausstattung zu einem zivilisierten Verhalten in der Welt – das ist Knigges Botschaft.

(2) *Ist der Besuch von Schule dafür notwendig, vielleicht sogar unentbehrlich?* Die Schule, darauf will ich doch die Aufmerksamkeit lenken, ist bei Knigge noch gar nicht, jedenfalls nicht primär im Spiel. Sicherlich, er singt auch das Lob der öffentlichen Bildungsanstrengungen ebenso wie das der Lehrer („Keine Wohltat ist größer als die des Unterrichts und der Bildung.“<sup>11</sup> – „Überhaupt verdienen ja diejenigen wohl mit vorzüglicher Achtung behandelt zu werden, die sich redlich dem wichtigen Erziehungsgeschäfte widmen. Es ist wahrlich eine höchst schwere Arbeit, Menschen zu bilden – eine Arbeit, die sich nicht mit Geld bezahlen lässt.“). Er ist auch kritisch gegen zu raschen Modernismus in der Erziehung (1788/1992) (und irritiert damit den Aufklärungspädagogen Campe, bevor sich beide wieder über gemeinsame politische

---

9 Schleiermachers Theorie der Geselligkeit lässt sich deshalb als Sozialisationstheorie lesen, wie die einschlägige Forschung früh gezeigt hat; vgl. Hinrichs 1965.

10 „Früher war mehr Lametta“. Interview mit Vicco von Bülow/Loriot. In: Die Zeit vom 23. Oktober 2008, S. 15-19, zit. S. 17, und der Satz schließt an: „Das hat auch mit Trost zu tun.“

11 Knigge<sup>3</sup>1790/1977, S. 244; das folgende Zitat: S. 246.

Anschauungen versöhnen<sup>12</sup>). Aber er ist sicherlich kein professioneller Pädagoge oder Schulpädagoge, er reflektiert gesellschaftliche Erfahrung und Praxis; Bildungstheorie bei Knigge erweist sich als Sozialisationstheorie<sup>13</sup>, und auch sie ist allgemein, denn sie betrifft jeden, weil niemand dieser Erfahrung entgehen kann.

Die Rolle der Schule thematisieren dann andere seiner Zeitgenossen, aber ebenfalls in generalisierender und bis heute diskutierbarer, moderner Intention. Sie verstehen die Schule als Übergang von der Privatheit und Subjektivität zu Öffentlichkeit und Allgemeinheit, wie bei Schleiermacher oder Hegel oder in modernen Schultheorien. Allgemein ist Schule auch darin, dass sie einem jeden diesen Schritt zumutet, als Schulpflicht, unabhängig von Stand, Geschlecht und Herkunft, und auch die Trennung von der Familie mutet sie zu. Schule eröffnet damit eine neue Welt der Erfahrung, eine eigens konstruierte Welt, mit kontrollierten Erfahrungen, auch in einer neuen Sozialwelt, die selbst allgemein ist und Normen jenseits des familiären und privaten Lebens und ihrer Partikularität durchsetzt – in einer eigenen Schulwelt (man darf deshalb auch Bildung in der Schule als Sozialisationsprozess interpretieren).

Zugleich aber gilt sie auch als eigene Welt, vor allem darin, dass sie dem systematischen Lernen und Umlernen anstelle von nur privaten Erfahrungen gewidmet ist, gestützt auf eigene Programme, in professionell betreuter und gelenkter Kommunikation, unter der Erwartung, dass man nicht nur fähig wird, in die soziale Welt einzutreten, sondern auch in die Welt des Wissens und in den kognitiven Umgang mit Problemen – und auch das so, dass zugleich die Nachteile, die sich mit der Herkunft verbinden und dem Verhalten, das dort dominiert, zugunsten der universalen Kultur des Verhaltens und Wissens ausgeglichen werden. Schulische Kompetenz ist zwar auch eine Kompetenz, die uns die Fähigkeit gibt, uns in der Welt zu bewegen, die das aber in spezifischer Weise tut – die, im besten Fall, Rationalität zur Geltung bringt, vielleicht sogar „die Vernunft“ (aber wir wollen es nicht übertreiben mit den Erwartungen; wenn wir den Verzicht auf Gewalt generalisieren, dann wäre schon viel gewonnen).

„Literacy“ nennen die PISA-Autoren diese Dimension der Bildung (vgl. Baumert/ Stanat/Demmrich 2001; für den theoretischen Kontext auch Tenorth 1994 sowie die Kontroversen dazu in ZfE 2004), und sie meinen damit nicht etwa „Literalität“, also nur das Lesen oder Rechnen (obwohl sie das allein – neben den Naturwissenschaften – messen, weil das auch die Kernkompetenzen sind), sondern die Fähigkeit, sich im Alltag selbstverantwortlich zu bewegen, an Gesellschaft und Kultur teilzunehmen, sich selbst für Arbeit zu qualifizieren und damit auch selbst für die eigene Reproduktion zu sorgen, nicht abhängig zu sein von der Wohlfahrt der anderen (und auch ganz pragmatisch,

12 Vgl. die Briefe zwischen Campe und Knigge. In: Schmitt/Lindemann-Stark/Losfeld 2007: S. 76f. von Knigge, 10.02.1789; S. 78f. an Knigge, 11.02.1789; S. 255f. an Knigge, 24.05.1792 (die Versöhnung über Knigges „Politisches Glaubensbekenntniß“), sowie von Knigge, 03.06.1792.

13 Das kann man aus der Soziologie lernen; vgl. meine Hinweise in: Tenorth 2007.

z.B. resistent gegen Betrüger, wo immer sie am Markt aufstehen, bei der Kreditvergabe oder in scheinbar günstigen Geschäften). Es sind kulturelle Basiskompetenzen, die hier als Bildung angesprochen und universalisiert werden.

Auch das ist im Kern ein bildungstheoretischer und pädagogischer Gedanke, der schon in der Aufklärung entwickelt worden ist; denn Brauchbarkeit und Nützlichkeit der Subjekte im gesellschaftlichen Kontext, auch die Sicherheit gegenüber Bauernfängerei und die Abwehr von Vorurteilen waren hier, im Übergang zur modernen Welt, so wesentlich wie „Industriosität“, also die Fähigkeit und Bereitschaft, sich anzustrengen und durch eigene Leistung seinen Lebensunterhalt zu sichern, und vor allem auch: lernbereit zu sein, angesichts neuer Probleme neue Fähigkeiten zu entwickeln und auf sich selbst und die eigene Anstrengung zu setzen, Konflikte kognitiv und kommunikativ, aber nicht mit Gewalt zu lösen. Das ist der Kern dieser aufklärerischen, pragmatischen Bildungsidee – Lebens- und Weltklugheit war das Ziel; politische, gesellschaftliche und kulturelle Handlungskompetenz könnte man das heute nennen.

Die klassische Bildungstheorie wiederum entsteht – auch wenn das jetzt überraschend klingen mag – zum Teil aus der Kritik dieser so ganz pragmatischen Erwartungen an schulische und öffentliche Bildung. Sie, und mehr noch ihre aktuellen Adepten, wittert „Utilitarismus“, pure Nützlichkeit, sie kritisiert die Unterwerfung unter gesellschaftliche Erwartungen und Zwänge und befürchtet, dass das Subjekt auf der Strecke bleibt, wenn die Ökonomie und die ständische Beschränkung der Lebensverhältnisse oder der Aspekt der Verwertbarkeit in die Schule hinein regieren. Allgemeine Bildung sollte deshalb auch gleiche Bildung für alle sein, unabhängig vom künftigen Beruf und der sozialen Herkunft, so dass Griechisch zu lernen für den Tischler so wenig unnütz sein sollte wie Tischlern zu lernen für den Gelehrten (wie man bei Humboldt lesen kann). Daraus entsteht in der Wahrnehmung kritischer Bildungstheorie eine Opposition von Bildung und Ausbildung, und in der Folge leidet die Legitimation der öffentlichen Pflichtschule, weil sie scheinbar allein gesellschaftlichen Erwartungen dient. PISA wird dann letztlich verdächtigt, genau das zu propagieren – die Ökonomisierung der Schule und des Bildungsprozesses und den Verlust von Kompetenz, Reduzierung auf einen schlechten Alltag, Unbildung statt Bildung.<sup>14</sup>

Ist es so schlimm? Das ist ein theoretisches und ein empirisches Problem. Besorgniserregend finde ich weniger die Kritik an PISA als die Leistungen von Schule, und dann sorgen mich die Kritiker, die unter Berufung auf die große Philosophie eher am Rande bemerken und nahezu undiskutiert hinnehmen, dass wir mehr als 20% eines Altersjahrgangs aus der Pflichtschule entlassen, ohne ihnen eine hinreichende Grundbildung vermittelt und die Sicherung von Basiskompetenzen garantiert zu haben. Nicht einmal „Literacy“, also Grundbildung, zu sichern, ganz zu schweigen von

---

14 Vgl. für diesen Diskussionskontext die Kontroversen in Frost 2006.



der hohen Bildung – das übersehen kritische Bildungstheoretiker eher<sup>15</sup>, als dass sie es als Aufgabe wahrnehmen.

Die viel beklagten Befunde sind auch kein Indiz für Ökonomisierung<sup>16</sup> und auch kein Indiz für allgemeine Bildung, sondern schlicht ein Skandal, weil sie anzeigen, dass Schule – und zwar seit langem<sup>17</sup>, nicht erst seit PISA – für eine zu große Gruppe der Lernenden ihre zentrale Funktion nicht wahrnimmt: das Bildungsminimum zu sichern und die Lernfähigkeit für alle zu kultivieren, also schulische Allgemeinbildung zu sichern. Das ist auch sehr viel mehr ein Skandal als die öffentliche Diskussion bei PISA sonst notiert, die unsere etwas geringe Zahl an Spitzenplätzen im internationalen Ranking beklagt. Das ist für mich eher ein „Berti-Vogts-Problem“, wie ich das nenne; der hat auch im deutschen Fußball in einer kostbaren Bemerkung Defizite notiert und gesagt, hier fehle „die Breite in der Spitze“. Aber Berti Vogts wusste wenigstens, dass die Breitenarbeit Voraussetzung der Lösung und der Spitzenleistung ist.

Übertragen auf die Schule heißt das: Garantie der Grundbildung ist ihre erste und unentbehrliche Aufgabe, weil der Alltag das angesichts unserer komplexen Welt für die wesentlichen Erwartungen an das Lernen nicht leistet. *Literacy* zu universalisieren ist dafür die richtige Formel, in der Breite der Dimensionen – sprachlich und mathematisch, naturwissenschaftlich und historisch, ästhetisch und expressiv –, die sich mit *literacy* verbinden. Hier sind die Kompetenzen zu erwerben, die notwendig sind, und man muss – mit PISA – beobachten, ob und wie das gelingt, weil die Aufgabe von großer Bedeutung ist: handlungsfähig zu werden in einer zukunfts-offenen, unsicheren, von Krisen geschüttelten Welt, lernbereit bei neuen Aufgaben, kritisch gegen die alten Verführer und die einfachen Botschaften, und – wie das Verfassungsgericht in der Verteidigung der Schulpflicht noch jüngst, 2006, ausdrücklich erwartet<sup>18</sup> – ein Bollwerk gegen die Entstehung von „Parallelgesellschaften“, weil wir die alltägliche Erfahrung des

15 Das scheint mit ihrer Denkform verbunden zu sein; vgl. meine Kritik in: Tenorth 2008a.

16 Die Schwächen dieser Kritik am scheinbar unaufhaltsamen Prozess der „Ökonomisierung“ habe ich an anderer Stelle ausführlich diskutiert; vgl. Tenorth 2008b.

17 Frühe empirische Untersuchungen über die Kompetenzen der Schulabgänger gibt es schon im ausgehenden 19. Jahrhundert (vgl. Ingenkamp 1990), statistische Daten über Jugendliche ohne Berufsabschluss seit dem frühen 20. Jahrhundert (vgl. Rinneberg 1985), Klagen über fehlende Basiskompetenzen im Grunde seit der Existenz der modernen Pflichtschule.

18 BVerfG, 2 BvR 1693/04 vom 31.05.2006, u.a.: „(18) Die Allgemeinheit hat ein berechtigtes Interesse daran, der Entstehung von religiös oder weltanschaulich motivierten ‚Parallelgesellschaften‘ entgegenzuwirken und Minderheiten zu integrieren. Integration setzt dabei nicht nur voraus, dass die Mehrheit der Bevölkerung religiöse oder weltanschauliche Minderheiten nicht ausgrenzt; sie verlangt auch, dass diese sich selbst nicht abgrenzen und sich einem Dialog mit Andersdenkenden und -gläubigen nicht verschließen. Für eine offene pluralistische Gesellschaft bedeutet der Dialog mit solchen Minderheiten eine Bereicherung. Dies im Sinne gelebter Toleranz einzuüben und zu praktizieren, ist eine wichtige Aufgabe der öffentlichen Schule. Das Vorhandensein eines breiten Spektrums von Überzeugungen in einer Klassengemeinschaft kann die Fähigkeit aller Schüler zu Toleranz und Dialog als einer Grundvoraussetzung demokratischer Willensbildungsprozesse nachhaltig fördern (vgl. BVerfG-K 1, 141 [143 f.]).“

Fremden und der anderen Kulturen in der Schule unausweichlich machen, ja machen müssen, und dabei Anerkennung lernen können – das alles kann und soll Schule leisten. Im Wahren, Schönen und Guten kann man sich immer noch üben, auch in der Schule. Nach wie vor empfehle ich die Lektüre des Aristophanes als einzigartiges Vergnügen, aber man muss auch realistisch sein:

Schule ist einerseits nur eine Propädeutik der Bildung, sie legt die Grundlagen, schafft die Voraussetzungen für weiteres Lernen, definiert die Erwartungen, die man an sich selbst hat, die Bilder der Selbstwirksamkeit, die wir von uns entwickeln; aber sie ist doch nur eine Lerngelegenheit neben anderen, notwendig, aber zur Realisierung allgemeiner Bildung allein nicht hinreichend. Schulkultur ist andererseits nicht die ganze Kultur – zum Glück, wie man sagen muss; sonst würden wir vom Zeigefinger der Lehrer ja nie befreit – dem Zeigefinger, den wir brauchen; denn in der Schule, und wahrscheinlich nur dort, lernt man selbstverständlich auch die Differenzen, die wichtig sind, u.a. von „erlaubt“ und „verboten“, „anerkannt“ und „ausgeschlossen“, man lernt „Schrott“ und „Qualität“ zu unterscheiden, zumindest lernt man die kulturell geltenden Kriterien der Unterscheidung (auch wenn man sie dann nicht akzeptiert). Hier, das ist die Funktion der Schule auch, werden nämlich auch die Erfahrungen bewertet, die wir ansonsten machen, außerhalb der Schule – aber das bleibt natürlich notwendig, dass wir dort Erfahrungen machen, weil sonst die Schule nichts zu meckern hätte, aber auch systematisch; denn nur „das Leben bildet“ umfassend, wie Hartmut von Hentig sehr schön gesagt hat (1996, S. 9), um den Ort der Schule als Lernanlass zu loben und zugleich ihre begrenzte Leistung festzuhalten.

(3) *Zollverein ist dafür mein Stichwort, für das Leben, das bildet*, und ich muss hier, in Essen, nicht erläutern, worauf ich anspiele, anders als in Berlin. Dort erwiesen sich schon die historischen Kenntnisse über den Deutschen Zollverein, 1834 gegründet, mit der Gründung des Deutschen Reiches 1871 funktionslos geworden, als nicht sehr fest, das Welterbe Zollverein, die ehemalige Zeche und Kokerei, das war den meisten meiner Freunde und Kollegen fremd, das gehörte nicht zu ihrem Bildungswissen.

Spricht aber diese Tatsache nicht gegen meinen Versuch, auch eine kulturelle Tatsache wie den Zollverein zur allgemeinen Bildung zu rechnen, gar zur aktuellen, wo das, was immer es sonst ist, doch eher ein musealer Ort ist, kulturelles Gedächtnis, nicht aktuelle Praxis? Ist das nicht höchst partikular, lokal, statt global und universell, Vergangenheit statt Gegenwart?

Allgemeine Bildung, das lernt man vor Ort, ist immer kulturell und national gebunden, an einen eigenen Erfahrungs- und Erinnerungsraum, an je lokale Erfahrungen, nie nur global.<sup>19</sup> Insofern ist sie sowohl eröffnend wie begrenzend, Provinz und Tor zur Welt.

<sup>19</sup> Diese Differenz wird auch schon im Ursprung der Moderne thematisiert, und zwar früh auch schon mit Verlust-Thesen über die Folgen der westlichen Zivilisierung; vgl. Forster 1791/1799 sowie die erläuternden Hinweise zu diesem Text bei Garber 2000.

Auch die Rede von einer „Weltkultur“ und „Weltgesellschaft“ dementiert diese Erfahrung nicht, ja, wir verstehen offenbar selbst Globalisierung nur angemessen, wenn wir sie an Regionalität und Lokalität zurückbinden – wie es schon in den Diskursen geschieht, in denen wir die globale Welt wahrnehmen (keineswegs ist nur die Coca-Cola-Kultur universell geworden oder McDonald).<sup>20</sup> Unverkennbar hat sich auch im Bereich der Bildung so etwas wie ein universelles Rationalitätsmuster entwickelt, so etwas wie ein „Weltcurriculum“; hier haben sich Erwartungsstrukturen und Bedeutungssysteme herausgebildet, die weltweit anerkannt sind. Aber gleichzeitig tragen „kulturelle Bedeutungswelten“ und dann auch die Bildungspolitik immer noch ihren je nationalen, historischen, ja kleinräumlichen Sinn. Es macht denn auch nur politischen oder polemischen Sinn, in der PISA-Debatte je neu Musterländer zu bezeichnen, die man als Vorbild der deutschen Reformen empfiehlt – von Kanada bis Finnland, Taiwan, Japan oder Singapur. Kulturen der Bildung lassen sich nicht einfach überformen oder gar per Dekret durch andere ersetzen. Man kann über das Gymnasium streiten, aber es in Deutschland abschaffen zu wollen, etwa zusammen mit der Rhetorik von Bildung und den theoretischen Mustern ihrer Wahrnehmung, das wäre ein Akt der Selbstverzweiflung oder Selbstzerstörung – er ist trotz gelegentlich energischer Versuche bisher auch nicht gelungen.

Das Weltkulturerbe repräsentiert deshalb auch eine Vielfalt lokaler Traditionen, nicht zuerst nationalstaatlicher Qualität, sondern regionaler Provenienz. Zollverein ist im kulturellen Gedächtnis der Sachsen weniger präsent als das Elbtal, ebenso Kulturerbe wie Neuschwanstein, das sicherlich den Altbayern näher ist als Bamberg, das ja auch zuerst den Franken gehört. Kulturelle Identität bildet sich deshalb auch nicht über eine deutsche Leitkultur, sondern über regionale Erfahrung (so sehr natürlich in einem politischen Sinne der Verfassungspatriotismus ein einigendes Band erzeugt oder erzeugen sollte).

Gleichwie, vor allem muss man noch einmal, gegen den Versuch, die Konstruktion allgemeiner Bildung auf die Schule und ihre Zeit zu beschränken, die kulturelle Erfahrung für die Genese von Bildung stark betonen. Schule ist wichtig, als Phase der Grundbildung ist sie unentbehrlich, sie legt die Prämissen, mit denen es uns gelingt, uns selbst und unsere Welt nicht nur subjektivistisch, sondern in universellen Mustern wahrzunehmen, auch kognitiv, auch in den Formen der Wertschätzung dessen, was uns zunächst fremd scheint – von der Mathematik bis zur bildenden Kunst oder einer fremden Kultur –; aber sie vollendet die Allgemeine Bildung nicht. Die Stufung in der Konstruktion des Subjekts und seiner Kompetenzen ist anders: Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung sind dafür die Stichworte, und sie verkörpern die wirkliche Reihenfolge im Bildungsprozess und im Lebenslauf. Bildung als Praxis kultureller Selbstkonstruktion von Individuen und Gesellschaften geschieht in einer je ei-

---

20 Für diesen nur scheinbar paradoxen Zusammenhang vgl. u.a. Schriewer 2007 und Fuchs 2006.

genen Welt. Zollverein ist dafür natürlich selbst hier, im Revier, nur ein Symbol; man kann das Folkwang-Museum genauso dazu rechnen wie die Philharmonie, die Gruga oder die Margarethenhöhe, auch den Alltag in einer Peergroup oder ein Rockkonzert. Die Erfahrung kultureller Praxis, darauf kommt es an, und man hat dann auch die immer ambivalente Erfahrung gelingender und deformierter Praxis (schon Zollverein darf man nicht idealisieren, weil man ja schon täglich sieht, dass es „sich auch rechnen“ muss und man diesem Prinzip in der eigenen Eventkultur auch Tribut entrichtet).

Gleichwie, und ohne elitären Bildungsdünkel: „Kultur für alle“ hatte Hilmar Hoffmann – allerdings als Kulturreferent in Oberhausen, aber das muss man auch ertragen können – schon in den 1960er-Jahren als Programm formuliert, die Grenzen von niederer und höherer Kultur dabei ebenso übersprungen wie die von „U“ (wie Unterhaltung) und „E“ (wie ernsthafter Kultur). „Bildung“ vollzieht sich hier, sie vollendet sich nur hier, in individueller und gesellschaftlicher Praxis; und sie kennt nicht nur eine Form – etwa von Goethe bis Shakespeare, man darf schon Knigge nicht vergessen und muss seine Lektion beachten, auch bei Festakten. „Vor allen Dingen vergesse man nie, dass die Leute unterhalten, amüsiert sein wollen“ (Knigge<sup>3</sup>1790/1977, S. 44). Auch das finden wir bei Knigge, und was die Festakte angeht, so plädierte er für Kürze, damit der Bildungsaspekt nicht in der Langeweile verfliegt.

## Literatur

- Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-68.
- Forster, G. (1791/1979): Über lokale und allgemeine Bildung. In: Forsters Werke in zwei Bänden. Bd. 1: Kleine Schriften und Reden. Hrsg. von G. Steiner. Berlin/Weimar: Aufbau, S. 65-78.
- Frost, U. (Hrsg.) (2006): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn: Schöningh.
- Fuchs, E. (Hrsg.) (2006): Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen. Würzburg: Ergon.
- Garber, J. (2000): Georg Forster (1754-1794) über Vielfalt der Kulturen, Globalisierung und Pädagogik. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 6, S. 317-322.
- Hentig, H. v. (1996): Bildung. Ein Essay. München/Wien: Hanser.
- Hermann, I. (2007): Knigge. Die Biografie. Berlin: Propyläen.
- Hinrichs, W. (1965): Schleiermachers Theorie der Geselligkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1990): Geschichte der pädagogischen Diagnostik. Band 1: Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885-1932. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kant, I. (1803/1960): Über Pädagogik. In: Werke, Bd. 10. Hrsg. von W. Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Knigge, A.F. (1788/1992): Briefe über die neuere Erziehungsart. Fortsetzung der Briefe über die neuern Erziehungs-Methoden. In: ders.: Sämtliche Werke. Nendeln/Liechtenstein: KTO Press, Bd. 16, S. 33-68; Bd. 21, S. 80-124, 166-179, 180-213.

- Knigge, A.F. (<sup>3</sup>1790/1977): Über den Umgang mit Menschen (Erstausgabe 1788). Nachdruck, hrsg. von G. Ueding, mit Illustrationen von Chodowiecki u.a. Frankfurt a.M.: Insel.
- Raabe, P. (1999): Knigges Nachlaß – von der „alten Kiste“ zur neuen Ausgabe. Eine persönliche Rechenschaft. In: Rector, M. (Hrsg.): Zwischen Weltklugheit und Moral. Der Aufklärer Adolph Freiherr Knigge. Göttingen: Wallstein, S. 21-32.
- Rector, M. (1999): Knigge oder die Grenzen der Aufklärung. In: ders. (Hrsg.): Zwischen Weltklugheit und Moral. Der Aufklärer Adolph Freiherr Knigge. Göttingen: Wallstein, S. 9-20.
- Rinneberg, K.-J. (1985): Das betriebliche Ausbildungswesen in der Zeit der industriellen Umgestaltung Deutschlands. Köln: Böhlau.
- Schlott, M. (Hrsg.) (1998): Wirkungen und Wertungen. Adolph Freiherr Knigge im Urteil der Nachwelt (1796-1994). Eine Dokumentensammlung. Göttingen: Wallstein.
- Schmitt, H./Lindemann-Stark, A./Losfeld, C. (Hrsg.) (2007): Briefe von und an Joachim Heinrich Campe. Bd. 2: Briefe von 1789-1814. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Schriewer, J. (Hrsg.) (2007): Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Tenorth, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren.“ Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E. (2007): Soziologie als Bildungstheorie. In: Kranz, O./Aderhold, J. (Hrsg.): Intention und Funktion. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme. Wiesbaden: VS, S. 175-187.
- Tenorth, H.-E. (2008a): Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen – Über die Ignoranz gegenüber dem Selbstverständlichen im Prozess des Aufwachsens. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 14, S. 26-31.
- Tenorth, H.-E. (2008b): Wer hat Angst vor der Ökonomie? In: Füssel, H.-P./Schuppert, G.F. (Hrsg.): Bildung im Diskurs. Ingo Richter zum 70. Geburtstag. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 97-109.

*Heinz-Elmar Tenorth*, Prof. Dr., geb. 1944, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft.

Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaften (Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7), Unter den Linden 6  
E-Mail: [tenorth@rz.hu-berlin.de](mailto:tenorth@rz.hu-berlin.de)