

ISSN 1027-5657

Philosophie und  
Öffentlichkeit

**Sonderdruck**

**28/2007**

# **Journal** — **Phänomenologie**

## Philosophische Bildung (in) der Öffentlichkeit

*Christina Schües (Vechta)*

Die Frage der Rechtfertigung ist eine der ältesten Fragen der abendländischen Philosophie. Es ist eine, die stets an sie gestellt wurde und die sich die Philosophie, seit sie von den Sophisten und Sokrates auf den Marktplatz getragen wurde, selber vorlegte. Mit dem Einzug der Philosophie in die Öffentlichkeit geschah zweierlei: Die Philosophie öffnete sich, auch aufgrund der »beruflichen« Orientierung der Sophisten, für alltagsweltliche, politische und ethische Themenbereiche, und sie geriet in das Spannungsverhältnis von Nützlichkeit und Nutzlosigkeit, Wissenschaft und Aufklärung, Alltagsverstand und philosophischem Denken. Wissenschaft, also die Analyse, was ist und wie wir über eine Sache denken, ist ein Aspekt, und die Aufklärung, also die Aufdeckung von Vorurteilen und die begründete Beurteilung von Meinungen, ist das andere Anliegen des Philosophierens. Die Verbindung von Wissenschaft und Aufklärung ist bis heute so aktuell wie unfassbar und unbestimmt. Die (scheinbare?) Unfassbarkeit und Unbestimmtheit, die sich in den Vorwürfen der Weltentrücktheit und Nutzlosigkeit der Philosophie äußern, drängte die Philosophie stets erneut in die Rolle der Rechtfertigung und zur Klärung ihrer Aufgaben.

Der antike Marktplatz entsprach streng genommen nicht der Öffentlichkeit, so wie sie heute verstanden wird. Auf dem Marktplatz kamen Menschen zusammen, um Handel zu treiben, um sich mit Geschwätz zu vergnügen oder um – zugespitzt für unseren Kontext – sich von Sokrates in philosophische Dialoge verwickeln zu lassen. All dies geschah konkret und persönlich. Die »Öffentlichkeit« rückte erst mit der Französischen Revolution und ihrem Kampf um die Meinungsfreiheit in das Bewusstsein der Menschen, und die *öffentliche* Meinung wurde als Ausdruck des Volkes gewertet. Heute leben wir im Zeitalter der Wissensgesellschaft. Dieses wurde bereits mit Francis Bacon ausgerufen und war bis zum 19. Jahrhundert endgültig etabliert. Wo von Wissensgesellschaft die Rede ist, geht es um das Verhältnis von Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erzeugung und Verbreitung von Wissen – heute würde man sagen: von Informationen – ist ein Prozess, an dem Wissenschaftler und Laien teilhaben können und für den die gesellschaftliche Auffassung von Bildung wesentlich ist. Ein Zweck von Öffentlichkeit ist die Verbreitung von Informationen, er dient dem Erhalt des öffentlichen Raums und nutzt bestimmten Gruppen von Menschen mehr oder weniger. Die öffentliche Meinung – keiner scheint sie wirklich zu vertreten – wird mehr oder weniger von der Presse oder den Medien gesteuert. Hatte Sokrates, das Zeitalter der Aufklärung vorwegnehmend, von seinen Dialogpartnern und Schü-

lern Reflexion und Urteilsbegründung erwartet, so ist die öffentliche Meinung kaum ein Ergebnis von reflektierter Einsicht in gesellschaftliche Fragen, dafür aber ein Untersuchungsfeld für statistische Forschungen und Umfragen. Dennoch wurde dem Verhältnis von Wissen und Öffentlichkeit implizit oder explizit stets ein dritter Pol, nämlich die Bildung, zur Seite gestellt.

Die Behauptung, dass Philosophie und Bildung des Menschen eigentlich eins seien könnten, impliziert Platons Höhlengleichnis und die *paideia* als Bildung der Seele, Kants, Goethes und Humboldts Aufforderung nach Persönlichkeitsbildung des ganzen Menschen oder Diltheys Annahme, Philosophie sei im weitesten Sinne Pädagogik, also Bildungslehre des Menschen. Die Annahme der Verflechtungsmacht von Philosophie und Bildung ist flankiert und wird kritisch in Frage gestellt von klaren Zurückweisungen: Nicht nur Nietzsches vernichtende Kritik am verdünnten Bildungskonzept des Neuhumanismus, das die »höhere Bildung« vor allem als soziale Einfriedung eines Bildungsbürgertums missbraucht, auch die Zurichtung der Philosophie als primär geisteswissenschaftliches Fach und die Ablösung der Pädagogik als eigene Disziplin lockern die enge Beziehung zwischen Philosophie und Bildung. Trotzdem möchte ich einige Aspekte zum Spannungsverhältnis von Nützlichkeit und Nutzlosigkeit, Wissenschaft und Aufklärung, Alltagsverstand und philosophischem Denken in Bezug auf philosophische Bildung und ihre Rolle im Verhältnis von Wissen und Öffentlichkeit thematisieren.

### 1. Philosophische Bildung: nützlich oder nutzlos?

Wenn ein Begriff zum Streitgegenstand der politischen oder wirtschaftlichen Debatten wird, so diffundiert seine Bedeutung häufig ins Nebulöse. Einst war klar unterschieden zwischen Allgemeinbildung und Ausbildung. Der Wandel begann, als der Gesellschaft die schöngeistigen Anteile der Bildung suspekt wurden und als der Wirtschaft und Politik die Schul- und Studienzeiten zu lange dauerten. Allgemeinbildende Unterrichtsteile schienen nutzlos und überflüssig, vor allem die Philologien, die Philosophie, Literatur und die Künste. Damit konnte die Vorsilbe »allgemein« fortgelassen werden. Doch gegenwärtig will man auch auf die Vorsilbe »Aus« verzichten und spricht schlicht von »Bildung«, auch wenn Ausbildung gemeint ist. Das Ergebnis von nun an ist: »Allgemeinbildung« verschwindet vom »Markt«, »Bildung« soll, nicht mehr und nicht weniger, »Ausbildung« sein. Somit geht die gegenwärtig konstatierte Bildungskrise noch über die von Theodor Adorno 1962 gestellte Frage, ob Bildung überhaupt »gelingen«<sup>1</sup>, hinaus. Denn damals hatte man noch den Unterschied zwischen Bildung und Ausbildung gekannt und normativ verteidigt, doch dieser Unterschied wird heu-

te tendenziell eingegeben. Somit stehen als Zeichen der heutigen Bildungskrise der Grundbegriff der Bildung und die Grundlage der »Divergenz zwischen Bildung und fachlicher Schulung« (ebd.) selbst zur Disposition.<sup>2</sup> Gleichzeitig verstehen wir uns als Wissensgesellschaft, weshalb die gebildete Öffentlichkeit (wer ist das überhaupt?) fragt, fragen muss, welche Bildung die Wissensgesellschaft braucht.

Trotz des diagnostizierten diffusen Bildungsbegriffs (oder vielleicht gerade aufgrund dieser Unbestimmtheit) scheint *philosophische* Bildung gegenwärtig durchaus gefragt. Vor allem die praktische Philosophie, besonders die Ethik, ist – entgegen des Ideologieverdachts der 70er Jahre – durchaus erwünscht. So soll ein »bisschen Philosophie« überall »drin« sein: Sie wird in kulturwissenschaftliche oder pädagogische Studiengänge versteckt, auf (zu) wenige Fachvertreter verteilt, in knappen, kurzen Überblicken auf einige Seiten gebündelt. Es wird auch nach ihr gerufen, und zwar von denjenigen, die ihr die Rolle als Retterin des gesellschaftlichen Zusammenhalts und der persönlichen Orientierung zuweisen. Ethik, die Reflexion auf Werte und Normen, findet sich – in homöopathischer Menge – in den meisten Curricula von Universität und Schule. Gerade so, als hätte es diese Verdachtsmomente des Missbrauchs der Werteerziehung nie gegeben, wird als häufiges Ziel von Ethikunterricht Orientierungsfähigkeit in der Gesellschaft und für die eigene Lebensgestaltung genannt. Aber ob eher Wissenschaft oder eher Aufklärung gemeint ist und vor allem, ob nicht die Befähigung zur Orientierung eigentlich die Kompetenz zur gesellschaftlichen Anpassung meint, bleibt offen. Verkommt die Philosophie als ein Schnipsel der »Bildungsreform« zu einer gesellschaftlich vereinnahmten, unkritischen Lösungsberaterin?

## 2. Wissenschaft oder Aufklärung oder weder Wissenschaft noch Aufklärung?

Praktische Philosophie tritt seit etwa zwei Jahrzehnten vor allem in zwei Bereichen in die Öffentlichkeit: Erstens werden ethische Fragestellungen in einigen Bereichen »Expertengremien« (z. B. dem Nationalen Ethikrat) übertragen, die nach *ad hoc* aufgestellten Relevanzkriterien auf ein *Problem* reagieren. Intellektuelles Interesse ist nicht gefragt, sondern eine institutionell angemessene Entscheidung, die das Ergebnis einer »Expertenlogik« sein soll. Somit wird die angewandte Ethik wie ein eigener »Wissenschaftszweig« behandelt und ihre Zuständigkeit u. a. in den politischen Bereich ausgedehnt.

Zweitens wird Philosophie als »Philosophieren mit Kindern« in der Grundschule oder als Ethik in weiterführenden Schulen angeboten. Sie soll »Orientierungswissen« vermitteln, das Kindern und Jugendlichen die Orientierung in ei-

ner pluralen und schnelllebigen Welt zu erleichtern verspricht. Entsprechend wurden auch die Didaktik der Philosophie und das Zusammendenken von Philosophie und Schule vermehrt in den Vordergrund gerückt. Doch reichen diese beiden Felder, um die Aufgaben philosophischer Bildung zu erfüllen? Vor allem, beinhalten diese beiden Felder das, was das *Philosophische* an der Bildung ist?

Dem Bereich, den ich zuerst angesprochen habe, liegt ein Philosophieverständnis eher im Sinne von einer »Angestelltenarbeit«<sup>3</sup> zugrunde, in dem »Wissenschaftler« die Öffentlichkeit oder die Politiker über die Abwägung ethischer *Probleme* in Wissenschaft und Technik beraten. Der zweite Bereich *scheint* dem philosophischen Anliegen der Aufklärung näher, da zumindest als Ziel von Bildung Selberdenken und Orientierung formuliert wird. Und besonders diesem Bereich, in dem es um Meinungen und Urteile geht, möchte ich mich mit folgender These zuwenden.

Wenn Philosophie, wie es das gegenwärtige Bildungssystem vorsieht, als modularisierter vorgegebener Unterrichtsstoff gelehrt wird, der zum Abschluss abgeprüft wird, dann ist dieses Verfahren nicht mit den Vorstellungen der »Aufklärung« kompatibel.

Federführend für den Gedanken der Aufklärung ist Immanuel Kant. Sein berühmter Slogan als Antwort auf die Frage »Was heißt Aufklärung?« bezog sich auf die Tatsache, dass, wer mündig sei, sich »seines Verstandes ohne Leitung eines anderen« bediene. Interessanterweise wird in diesem Kontext Bildung nicht erwähnt, wenngleich Mündigkeit zwar keine *hinreichende*, aber eine *notwendige* Bedingung für Bildung ist. Diese Überlegung beruht auf der Beobachtung der gemeinsamen Grundstruktur<sup>4</sup> von *philosophischer* Bildung und Aufklärung: Man kann *etwas* aufklären, z. B. ein Verbrechen, oder man kann auch *jemanden über etwas* aufklären, z. B. Kinder über ihre Herkunft. Aber wenn Mündigkeit im Sinne vernünftiger Selbstständigkeit und Bildung im Sinne des Verstehens von Bedeutungen und des Sich-Orientierens in der Welt aufgefasst werden, dann muss die reflexive und selbstreferenzielle Struktur des Verstehens als wesentlich angesehen werden. Denn sie unterscheidet philosophische Bildung von Informationsvermittlung, Aufklärung von Indoktrination. Die selbstreferenzielle Struktur ist grundlegend für die denkende Zuwendung auf unsere Welt- und Bedeutungsverhältnisse.

Diese Verstehensstruktur droht verloren zu gehen, wenn philosophische Bildung vernachlässigt wird und von ihrem »Todfeind« der »Halbbildung«<sup>5</sup> (Adorno), der »Unbildung«<sup>6</sup> (Liessmann) oder von einem von außen willkürlich herangezogenen Kontrollsystem erstickt wird. Bildung, philosophische Bildung, wird nicht in Studieneinheiten »vermittelt«, sondern sie wird »gelebt«. Philosophie wird durch *Philosophieren* gelernt. Sie braucht die Logik *und* die praktizierende

und praktische Vernunft sowie die Konfrontation mit Erfahrungen; sie braucht Nachdenklichkeit (und somit Zeit), aber auch Wissen. Welches Wissen brauchen wir? Welches Wissen braucht die Öffentlichkeit?

### 3. Alltagsverstand oder philosophisches Denken?

In der Ideengeschichte haben der Alltagsverstand und das philosophische Denken füreinander jeweils stets Spott bereitgehalten. Erinnern wir uns nur an Thales und die thrakische Magd oder an Tycho de Brahe und seinen Wagenlenker oder an die »spekulative Vernunft« und den »gesunden Menschenverstand«. <sup>7</sup> In der heutigen Bildungsdebatte lässt sich nicht mehr schlicht für einen der beiden Kontrahenten Partei ergreifen, denn beide Wissensformen haben sich gewandelt: Um das philosophische Denken ringen wir – zumindest diejenigen, die sich noch hierfür interessieren –, das Alltagswissen, das auf dem »gesunden Menschenverstand« basiert, hat für viele ausgedient. Die heutige »Wissensgesellschaft« favorisiert eine Art von Wissen, das historisch neu ist: Dieses Wissen ist nicht *einfach* ein »Informationswissen«, »Beherrschungswissen« (Scheler), »Verfügungswissen« (Mittelstraß) oder vielleicht – schon philosophischer gedacht – ein »Orientierungswissen« (Steenblock, Mittelstraß), sondern ein *Reaktionswissen*. Zum schnellen Reagieren gehören bestimmte Informationen, eine schnelle, selektive Auffassungsgabe äußerer Reize und Reaktionsgeschwindigkeit. Jede Reflexion, gar Nachdenklichkeit, würde den Prozess verlangsamen, geradezu entschleunigen. Nachdenklichkeit entspricht nicht der Kompetenz, sich einer Situation oder einer gesellschaftlichen Anforderung reaktiv und schnell anzupassen. Dem mit Reaktionswissen nachgebenden Individuum verspricht der Anpassungsprozess eine schnelle Positionierung innerhalb des vorgegebenen Systems zu seinen Gunsten. Gleichzeitig bleibt das Reaktionswissen unverbindlich und zusammenhangslos für den »Wissenden«, somit hat es mit Verstehen nichts zu tun. Reaktionswissen kann Schlagworte wie ein Lexikon auf Zuruf hervorbringen, es wird für bestimmte Computerspiele gebraucht, in Multiple-Choice-Tests oder »Wer wird Millionär?«-Shows abgefragt und durch knappe Übersichtsbandchen und Lexika befördert.

Wenn in den Curricula von Schule und Universität das selbstständige Denken als eines der Ziele formuliert wird, dann kann diese Vorgabe nicht durch den schlichten Befehl: »Nun denke mal selbstständig!« umgesetzt werden. Bildung und Kompetenzvermittlung sind zu unterscheiden wie Verstehen und Reagieren: Jemand kann *von außen* in einer Sache unterwiesen werden, aber Bildung heißt Sich-Bilden im Sinne eines individuellen, *von innen* geleiteten Vorgangs. Wird diesem »Sich ...« durch eng strukturierte Bildungspläne, Prüfungssysteme

und festgelegte Zielvorgaben jeglicher Raum, jegliche Luft genommen, und wird dem Menschen letztendlich nur ein äußerlich bleibendes Reaktionswissen zugestanden, dann bleibt völlig unerklärlich, wie jemand der Fülle von fremdbestimmten Informationen und Werbeblöcken sowie dem Ansturm von »unverdauten«<sup>8</sup> Versatzstücken der »Wissensgesellschaft« *gewachsen* sein kann. Bereits Kant hatte in seiner Aufklärungsschrift darauf verwiesen, dass das »Publikum sich selbst aufkläre [...], wenn man ihm nur die Freiheit läßt«<sup>9</sup>. Mit »Publikum« meinen wir heute »Öffentlichkeit«. So könnte es wohl sein, dass nicht die individuelle Kontrolle und das Abprüfen des Lernstands der »Kompetenzen« für die philosophische Bildung maßgeblich sind, sondern die *freie* Teilnahme und Orientierung (in) der Öffentlichkeit und Kultur.

Menschen brauchen *Nachdenklichkeit*, um Wissen als Verstandenes zu festigen und um sich in ihrem Selbst- und Weltverhältnis einzurichten; und die Öffentlichkeit braucht das selbstständige Urteil der Einzelnen, denn die Vielzahl der Meinungen und ihr Austausch zwischen den einzelnen Menschen sind konstitutiv für die Öffentlichkeit. Somit wäre es die Aufgabe der Öffentlichkeit und somit der Bildungspolitik, Lernenden und Lehrenden Freiheit zu lassen, *Nachdenklichkeit* zu erlauben und das selbstständige Urteil zu ermöglichen. Das philosophische Denken, nämlich die Nachdenklichkeit und die auf ihr gründenden selbstständigen Urteile, ist der interessierten Öffentlichkeit willkommen, aber scheinbar der heutigen Wissenschaftspolitik mit ihren Reformvorhaben suspekt.

#### 4. Die interessierte Öffentlichkeit, die heutige Wissenschaftspolitik und philosophisches Denken

Ein Grundirrtum der heutigen Bildungspolitik ist ihr Glaube an die Kontrollierbarkeit und Abprüfbarkeit von Wissen und Fähigkeiten, ihr Misstrauen, Freiheit werde missbraucht, sowie ihr Wunsch, Bildung nach Effizienzkriterien und Anwendbarkeit zu strukturieren. Der Glaube an Kontrolle missachtet, dass Messungen und Zahlen das Ergebnis eines vorbestimmten Systems sind; Misstrauen produziert Bürokratismus, Anpassungsdruck und Betrug; der Wunsch nach Effizienz und Verwertung lässt völlig aus dem Blick, dass Forschung und Erkenntnis ohne Freiheit buchstäblich erstickt werden.

Durch diesen Grundirrtum *verkennt* die Bildungspolitik, dass mit Hilfe der dem Individuum »antrainierten« *Anpassungskompetenz* die Bildungsinhalte und Forschungsinteressen dem *fiktiven* Gehalt eines vorgegebenen Diktats mehr und mehr angepasst werden. Forschung und Lehre werden heute dem Diktat von Controlling, Monitoring, Evaluation, Reformen, Berechnungssystemen für Leistungsstandards und der Qualitätssicherung unterworfen, und die meisten Mit-

glieder der jeweiligen Institutionen fügen sich diesem Diktat. Aber was sind die Ziele des gegenwärtigen Diktats? Das Ende der Geisteswissenschaften?

Nachdenklichkeit, der Gegenbegriff zum Reaktionswissen, bedeutet, der eigenen Anpassungskompetenz gewahr zu werden, sich der Einpassung in ein vorgegebenes System zu *entziehen* und sich *Inhalten* zuzuwenden. Diese Bewegung schottet sich nicht nur ab gegen eine äußere Öffentlichkeit, sie richtet sich gerade auch auf die verinnerlichte öffentliche Meinung in mir, also auf die Durchbrechung *meiner* Anpassungskompetenz. Somit hat das selbstständige Denken immer etwas *mit mir* und mit meinem Rückzug aus dem Licht der Öffentlichkeit zu tun. Dieser Schritt in die mögliche Weltfremdheit macht Bildungsprozesse spannend und unkalkulierbar. Aber er ist notwendig: Denn nur so gelingt es, *sich Gedanken über etwas zu machen*. Nur so können wir die Phänomene des Alltags, Bedeutungen der »öffentlichen Tatsachen« oder Begriffe klären, Bedeutungszusammenhänge, Wissensarten und -formen verstehen sowie Werte und Normen reflektieren und uns als »interessierte Öffentlichkeit« immer wieder neu konstituieren, ohne uns reaktiv und arbiträr der »Kulturindustrie« (Adorno) und ihrer Produktion von Informationen, Waren und Dienstleistungen, die unsere Alltagsorientierung mehr und mehr prägen, zu überlassen.

Dem philosophisch gebildeten und erlebten Denken widerfährt eine Unangepasstheit und ein Raum des (Sich ...)Verstehens, die als produktive Kräfte die begrifflichen und bedeutsamen Grundlagen für ein selbstständiges Urteilen bieten. Somit führt philosophische Bildung nicht einfach zu Kompetenzen, die abgeprüft und evaluiert werden könnten. Vielmehr hat sie die Aufgabe des Widerstandes gegen eine Anpassung an äußere Vorgaben, und sie verfolgt das Anliegen der Begriffsklärung und Verhältnisbestimmung. Sie sorgt für die Kriterien der Grundlagen der Wissenschaften und der Weltgestaltung und somit für Fragen, *wie wir was* denken und wie das Gedachte begründet und beurteilt werden kann. Fragen und Kriterien können sehr wohl öffentlich *rezensiert*, aber nicht *evaluiert* werden.

*christina.schuees@uni-vechta.de*

#### Anmerkungen

- 1 Theodor W. Adorno: »Notizen über Geisteswissenschaft und Bildung«, in: Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften*, hg. von R. Tiedemann, Bd. 10–2, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1977, S. 495–498, hier S. 495.
- 2 Ein kurzer Blick auf die Praxis weist auf diese Einebnung des Unterschieds und die Betonung der Nützlichkeit: die Forderungen an die Universitäten, dass Studierende zügig und in modularisierter Frist einen »berufsqualifizierenden Abschluss« erlangen und dass Forscher drittmittelrelevante Forschungsergebnisse vorzeigen mögen.



- 3 Hans Lenk / Matthias Maring, »Wissenschaftsethik«, in: Annemarie Pieper / Urs Thurnherr (Hg.), *Angewandte Ethik. Eine Einführung*, München: C.H. Beck 1998, S. 288–309, hier S. 293.
- 4 Einführender Beitrag dazu: Herbert Schnädelbach: »Bemerkungen über Philosophie und Bildung«, in: Rudolf Rehn / Christina Schües (Hg.), *Bildungsphilosophie. Ansätze – Methoden – Grundlagen*, Freiburg i. Br. (im Erscheinen).
- 5 Adorno unterscheidet Unbildung, die seiner Meinung nach noch ein wenigstens naives Verhältnis zu den Dingen zulässt, von Halbbildung. Halbbildung ist zum »Inbegriff eines der Selbstbestimmung entäußerten Bewußtseins« mutiert, die unter dem Bann »approbierter Kulturelemente« zum Verwesenden und Barbarischen tendiert (Theodor W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, in: ders., *Soziologische Schriften I, Gesammelte Schriften* Bd. 8, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1980, S. 93–121). Zum Begriff des Barbarischen siehe auch Adornos Vortrag »Erziehung zur Entbarbarisierung«, in: Theodor W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*, hg. von G. Kaudelbach, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1970, S. 120–132.
- 6 Unbildung ist der »Verzicht darauf, überhaupt verstehen zu wollen«. Konrad P. Liessmann, *Die Theorie der Unbildung: die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Wien: Zsolnay 2006, S. 72.
- 7 Die bekannte Geschichte von Thales erzählt Platon im *Theätet*, 174a. Auch Kant kennt die harten Bedingungen, denen ein Philosoph ausgesetzt sein kann, und die Perspektive derjenigen, die sich um die Geschäfte der Lebenswelt kümmern: So antwortete der Kutscher dem Tycho de Brahe, »als jener meinte, zur Nachtzeit nach den Sternen den kürzesten Weg fahren zu können: Guter Herr, auf den Himmel mögt ihr euch wohl verstehen, hier aber auf der Erde seid ihr ein Narr« (Immanuel Kant, *Träume eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik*, in: ders., *Werkausgabe*, hg. von W. Weischedel, Bd. 2, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1981, S. 951).
- 8 Wie Scheler einmal anschaulich formulierte: »Zu ›Bildung‹ gewordenes Wissen ist Wissen, das nicht mehr gleichsam unverdaut im Bauche klappert – ist ein Wissen, von dem man gar nicht mehr weiß, wie man es gewann, woher man es hat« (Max Scheler, *Bildung und Wissen*, Frankfurt/Main 1947, S. 20).
- 9 Immanuel Kant, *Werkausgabe*, hg. von W. Weischedel, Bd. 11, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1981, S. 54.