

**Zeitschrift:** Schweizer Monatshefte : Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur  
**Herausgeber:** Gesellschaft Schweizer Monatshefte  
**Band:** 54 (1974-1975)  
**Heft:** 8: Raumplanung Schweiz 1974 : Fragen, Perspektiven, Konsequenzen

**Artikel:** Wissen und Bildung : in der Sicht des Phänomenologen Max Scheler  
**Autor:** Good, Paul  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-162992>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 17.07.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

PAUL GOOD

## Wissen und Bildung

*in der Sicht des Phänomenologen Max Scheler\**

In unserer Zeit ist «Wissen» vornehmlich ein streng geregeltes Geschäft erfolgreicher Wissenschaften. Was ihrem höchsten Anspruch gerecht werden will, muss sich deduktiv-nomologisch Schritt um Schritt ausweisen können. Dies gemäss dem szientistischen Ideal, das in den Naturwissenschaften Anwendung findet. Nun gibt es aber offensichtlich Bereiche wie etwa die der sogenannten Sozial- und Geschichtswissenschaften, in welchen diesem Ideal nicht oder nur ganz beschränkt entsprochen werden kann und wo trotzdem ein Wissen erreicht wird, das sich allerdings auf ganz andere Art ausweist. Aber auch im lebensweltlichen Umgang mit den Dingen meinen wir zumindest, etwas über diese zu wissen, wobei sich auch dieses Wissen auf gewisse Kriterien wie sinnliche Wahrnehmung berufen kann. Nochmals eine andere Weise von Wissen erbringt der philosophische Hinblick. Nicht was ein Ding in seiner Brauchbarkeit bedeutet, suchen Philosophen ausfindig zu machen, sondern welche Wesenszusammenhänge es offenbart. Solches Wesenswissen fördert keine Technik, wohl aber dient es einer verantwortungsbewussteren Lebensgestaltung und somit dem, was man landläufig «Bildung» nennt.

Unter dem Titel «*Wissen und Bildung*» greife ich also ein Thema auf, welches mit dem Selbstverständnis von Wissenschaft und Philosophie zu tun hat. Dabei muss ich gleich dem Missverständnis entgegentreten, nach welchem die Wissenschaften nichts zur Bildung beitragen würden. Nichts wäre irriger, als einen solchen Gegensatz konstruieren zu wollen. Dies käme jener Auffassung entgegen, welche die gegenwärtige Bildungskrise allein der Philosophie anlastet. Thomas S. Kuhn hat in seinem bahnbrechenden Buch «Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen»<sup>1</sup> anschaulich demonstriert, dass wissenschaftliche Problemlösungs-Paradigmata geschichtlichen Wandlungen unterliegen und die Wahl dieses oder jenes Paradigmas letztlich von ausserwissenschaftlichen Normen abhängt. Auch Wissen ist also ein Phänomen der Krise. Man hat dies nur zu lange vertuscht. Von einer anderen Seite her wird es heute jedem ins Bewusstsein gebracht: nämlich von seiten zerstörerischer technischer Anwendung wissenschaftlich erprobten Wissens. Das ist kein ausserhalb der Wissenschaften gelegenes Problem, wie viele

Forscher glauben machen wollten, sondern die Konsequenz immanenter Eigengesetzlichkeit ihres Wissensmodells.

Im folgenden beschäftige ich mich mit dem Problem von «Wissen und Bildung» auf eine ganz spezielle Weise. Ich werde nicht, wie es vielleicht bei einer solchen Gelegenheit erwartet wird, programmatische Zukunftsperspektiven eröffnen. Weder mache ich die schon üblich gewordene Wissenschaftsverachtung – etwa eines Martin Heidegger – mit, noch setze ich mich für einen esoterischen Bildungsbegriff ein. Es geht mir vielmehr darum, ein Modell der Verträglichkeit, der gegenseitigen Verwiesenheit von Wissenschaft und Philosophie, von Wissen und Bildung vorzutragen. Dabei gehe ich nicht im engeren Sinn wissenschaftstheoretisch, das heisst logisch-methodologisch ans Werk. Sondern das Thema «Wissen und Bildung» soll in einem weiteren Sinn *ad hoc philosophisch* angegangen werden, näherhin sogar in einer Weise, wie es sich einer phänomenologischen Philosophie darbietet.

## I.

Zu diesem Zweck greife ich auf *Max Scheler* zurück. Verschiedene Gründe veranlassen mich, gerade seine Konzeption von «Wissen und Bildung» zu untersuchen und in die gegenwärtige Diskussion einzubringen. Als äussere Motivation sei der 100. Geburtstag des Philosophen genannt, den man in diesem Jahr feiert. Jedoch sachliche Gründe haben die Wahl gerade dieses Themas bestimmt. «In dieser Zeit, in der sich in schmerzvollem Ringen um eine neue Welt ein *neuer Mensch* eine neue Form zu geben versucht, steht das Problem der *Bildung des Menschen* im Zentrum des Interesses. Und doch ist eine *philosophische Wesensbestimmung der Bildung* noch kaum versucht worden<sup>2</sup>.» Dieses Versäumnis nachzuholen, hat er sich vorgenommen. Dies ist ein *erstes* Argument für einen Rückgriff auf Scheler. – *Zweitens* kommt ihm das Verdienst zu, die Wissenssoziologie als neue Forschungsdisziplin begründet zu haben. Die Soziologie des Wissens untersucht die Verflochtenheit von Geist, Wissen, Bewusstsein einerseits und gesellschaftlicher, politischer, sozialer Wirklichkeit andererseits. Dass da ein weitreichendes Abhängigkeitsverhältnis besteht, hat Karl Marx erstmals deutlich unterstrichen. Scheler nimmt auf ihn Bezug: «Ja, in letzter Linie gilt für uns durchaus der Satz von Karl Marx, dass es das *Sein* der Menschen sei (freilich nicht nur ihr ökonomisches, <materielles> Sein, wie Marx gleich missetzt), nach dem sich auch all ihr mögliches <Bewusstsein>, <Wissen>, ihre Verstehens- und Erlebnisgrenzen richten<sup>3</sup>.» Hier ist schon die Richtung angezeigt, in welcher eine Korrektur oder Erweiterung der an

sich richtigen Marxschen Grundthese erfolgt. Marx selber hatte seine grundlegende Einsicht in bewusster Opposition zur Hegelschen Entwicklungslehre des Geistes formuliert. Auch von der Hegelschen Konzeption absoluter Selbstmächtigkeit des Geistes (Geschichte als rein «sinnlogischem Prozess») distanziert sich Scheler, indem er dem Geist geradezu totale Ohnmacht attestiert. Schliesslich war eine Vorform von Wissenssoziologie in der positivistischen Tradition des 19. Jahrhunderts, insbesondere das «Dreistadiengesetz» von Auguste Comte, unmittelbarer Anstoss für die Begründung der neuen Disziplin. In allen drei Fällen aber lässt Scheler überhaupt keinen Zweifel darüber entstehen, dass er sowohl die einseitig «ökonomische» Entwicklungslehre von Marx als auch die rein «ideologische» von Hegel wie die «*scientifistische*» von Comte entschieden ablehnt. In welcher Weise das Verhältnis in seiner, allgemein als «*gemässigt*»<sup>4</sup> bezeichneten Soziologie des Wissens determiniert wird, werden wir später sehen. Als «*gemässigte*» wurde diese im Unterschied zur «*radikalen*» von Karl Mannheim insofern charakterisiert, als nach ihr die sogenannten «*Realfaktoren*» nur das zeitliche Auftreten, nicht aber den inneren Gehalt der «*Idealfaktoren*» bestimmen, während bei Mannheim, der sich entschiedener an Marx orientiert, auch letzteres der Fall ist. – Damit sind wir bei einem *dritten* (und letzten) Grund angelangt, der eine Beschäftigung mit Schelers Wissensproblematik motiviert. Von ihm über Karl Mannheim führt nämlich eine direkte Linie zum Anliegen der «*Frankfurter Schule*», namentlich zu deren jüngsten Vertretern Jürgen Habermas und Karl-Otto Apel. In gewohnt übertriebener Pikanterie hat der Kritische Rationalist Hans Albert im 1971 erschienenen Aufsatz «*Hermeneutik und Realwissenschaft*»<sup>5</sup> diese Verwandtschaft kritisiert. Habermas' Lehre von den «*erkenntnisleitenden Interessen*» stelle lediglich eine säkularisierte Neuauflage der ohnehin fragwürdigen Lehre von den Wissensformen von Scheler dar. Dass da eine auffallende Parallele besteht zwischen einem «*technischen*» Interesse der Analytischen, einem «*praktischen*» der Hermeneutischen, einem «*emanzipatorischen*» der Kritischen Wissenschaften einerseits und dem Herrschafts-, Bildungs- und Heilswissen Schelers andererseits, bleibt unbestritten. Dass aber Hans Albert mit der pauschalen Ablehnung der ersten wie der zweiten Version ein berechtigtes Anliegen moderner Wissenstheorie einfach unterdrückt, wird die folgende Analyse zeigen. Die sachlichen Differenzen zwischen Scheler und der «*Frankfurter Schule*» kann ich hier aus Zeitgründen nicht behandeln<sup>6</sup>.

Bevor ich nun auf Schelers wissenssoziologische Grundideen eingehe und dann über das von ihm bestimmte «*Wesen der Bildung*» spreche, noch eine bibliographische Bemerkung. Die zahlreichen Publikationen über Wissens- und Bildungsprobleme unterstreichen die Wichtigkeit dieses Fra-

genkomplexes für Scheler. Am Anfang muss die erstmals 1924 erschienene Untersuchung «Probleme einer Soziologie des Wissens» genannt werden, welche 1926 in erweiterter Fassung in den «Die Wissensformen und die Gesellschaft» betitelten Band aufgenommen wurde<sup>7</sup>. Im gleichen Band finden wir die erkenntnistheoretische Studie «Erkenntnis und Arbeit», die in einem Ergänzungs- und Fundierungsverhältnis zur erstgenannten steht. Von unmittelbar praktischer Relevanz ist der dritte Beitrag darin, überschrieben «Universität und Volkshochschule», in welchem er schon 1921 seine bildungspolitischen Reformideen formulierte. Zu erwähnen sind sodann die beiden Titel «Weltanschauungslehre, Soziologie und Weltanschauungsetzung» (eine Konfrontation mit Max Webers 1919 gehaltenen Vortrag «Wissenschaft als Beruf») und «Über die positivistische Geschichtsphilosophie des Wissens» (eine Kritik an Comtes Dreistadiengesetz)<sup>8</sup>. 1925 erschien der für das Bildungsproblem wichtigste Aufsatz «Die Formen des Wissens und die Bildung»<sup>9</sup>, den Maria Scheler 1947 gekürzt auch unter dem Titel «Bildung und Wissen» herausgab. Die zwei letzten von Scheler selber in Druck gegebenen Aufsätze schliesslich, nämlich «Philosophische Weltanschauung» (1928 erschienen) und «Der Mensch im Weltalter des Ausgleichs» (erst 1929, also nach seinem Tod, herausgekommen) beschäftigen sich nochmals ausführlich mit dem Bildungsthema; letzterer entwirft eine grosse kosmische Vision, nach welcher ein weltweiter «Ausgleich» zwischen den Wissens- und Kulturformen eintreten und die Priorität eines einseitig «europäistisch» orientierten «Scientifismus» preisgegeben werde. Wohl haben sich mittlerweile die Anzeichen für einen solchen Ausgleich der Wissensformen verstärkt, aber ein echter Pluralismus hat sich bisher nicht durchsetzen können.

## II.

In zwei Schritten möchte ich nun das Verhältnis von «Wissen und Bildung», wie es Max Scheler gesehen hat, skizzieren. *Erstens* müssen wir uns mit den *Grundideen seiner Wissenssoziologie* vertraut machen. Die erkenntnispsychologische Frage, auf welche Weisen Wissen überhaupt erworben werden kann und was alles diesen anspruchsvollen Namen verdient, muss hier unerörtert bleiben. Erwähnt sei lediglich die Auffassung Schelers, «dass Bewusstsein (Übersetzung von *con-scientia*) nur eine Art des Wissens ist, dass es auch vor-bewusstes ekstatisches Wissen gibt (Wissen also keineswegs eine Funktion des <Bewusstseins> ist)»<sup>10</sup>. Im weiteren fasst er Wissen *ontologisch*, nämlich als ein «*Seinsverhältnis*». Das heisst, wissend bleibt der Mensch nicht bei sich, sondern tritt in ein Verhältnis zu anderem Seienden, ohne dass dieses dabei eine Veränderung erfährt (im Unter-

schied zu Arbeit, die stets auf «Umformung eines Materials» abzielt). Dies gelingt deshalb, weil jedes Ding eine Soseins- und eine Daseinsseite besitzt, wobei das «Dasein» nicht «intellektual», sondern ausschliesslich triebhaft, nämlich als Widerstandserlebnis gegen mein eigenes Streben mir bekannt ist, während der «Soseins»-Aspekt der Gegenstände dem Bewusstsein oder der Person unmittelbar «einleuchtet». Dieses Wissensgeschehen wird auch als «Teil-habe» charakterisiert, die jedoch nur möglich ist aufgrund einer vorausgehenden prinzipiellen «Teil-nahme», das heisst zwischen Mensch und Welt, Bewusstsein und Gegenstand muss es schon so etwas wie eine Übereinkunft geben, sonst könnte nie eine Erkenntnis stattfinden, ein Wissen sich etablieren. Auf seiten des Erkennenden manifestiert sich diese «Teilnahme» als Liebe. «Ohne eine Tendenz in dem Seienden, das <weiss>, *aus sich hervor- und herauszugehen* zur Teil-habe an einem anderen Seienden, gibt es überhaupt kein mögliches <Wissen>. Ich sehe keinen anderen Namen für diese Tendenz als <Liebe>, Hingebung, gleichsam Sprengung der Genzen des eigenen Seins und Soseins durch Liebe<sup>11</sup>.» Wo nun aber derart aufgrund liebender Teilnahme wissende Teilhabe sich ereignet, muss es zu einem «Deckungserlebnis» zwischen anschaulich-bildhaftem und denkend-bedeutungshaftem Aspekt der Gegenstände kommen. Von der Intensität solcher Deckungserlebnisse hängt die Adäquatheit einer Erkenntnis ab.

Zu dieser erkenntnis-ontologischen Wissensbestimmung kommt nun hinzu – und deshalb wird eine Soziologie des Wissens für ihn aktuell –, dass die Entstehung oder Verwirklichung von Wissen auch von nicht-wissensmässigen Faktoren abhängt. Am Anfang jeder Wissenssoziologie steht die Annahme, dass einmal zwischen «Triebstruktur» und «Geiststruktur», sodann zwischen Wirtschafts- beziehungsweise Lebensform einerseits, Denk- beziehungsweise Wissensform andererseits irgendein Determinationsverhältnis existiert. Dieses für konkrete Gebilde ausfindig zu machen, ist eine soziologische Aufgabe. Dabei gibt sich Scheler nicht mit einer bloss deskriptiven, auch nicht mit einer klassifizierenden Soziologie zufrieden. Vielmehr fordert er eine «kausale Soziologie», welche Gesetze der Abhängigkeit von Ideal- und Realfaktoren, Über- und Unterbau formuliert, dabei aber einen Wissens- oder Kulturrinhalt «ausschliesslich nach seiner *tatsächlichen*, also nicht <normativen> oder ideal seinsollenden Determiniertheit»<sup>12</sup> untersucht. (Letzteres wäre wohl Aufgabe einer transzendentalen Phänomenologie.)

Obwohl Scheler «Wissen» also nicht auf eine Funktion des Bewusstseins einschränkt, sondern als erste Stufe ein «ekstatisches Haben» der Gegenstände annimmt, lässt er die Wissenssoziologie nur die Gesetzmässigkeit der «obersten» bewussten Wissensformen erforschen. Eine solche Aus-

marchung wird von gegenwärtigen Wissenssoziologien mit Recht zurückgewiesen. Als Beispiel sei diejenige von Peter L. Berger und Thomas Luckmann genannt, in welcher die Ausgangsthese lautet: «*Die Wissenssoziologie muss sich mit allem beschäftigen, was in der Gesellschaft als <Wissen> gilt*<sup>13</sup>.» Sichtlich von Auguste Comte beeinflusst, der in der Wissensgeschichte ein zeitliches Nacheinander eines religiösen, metaphysischen und positiven Stadiums sah (das letzte wurde im 19. Jahrhundert erreicht), hat Scheler nur noch diese drei im Auge. Das sogenannte «Alltagswelt-Wissen» tritt soziologisch nicht in seinen Blickkreis. Was nun aber bei Comte ein zeitliches Nacheinander darstellt, wird bei ihm zur allgemeinen, jederzeit antreffbaren «Struktur» des Geistes, die zudem triebhaft fundiert ist. Er spricht von einem «*Differenzierungsprozess des Geistes*»: die drei genannten Hauptwissensarten haben sich «gleich ursprünglich» aus dem mythischen Denken «abdifferenziert».

Die Wissenssoziologie soll also ein «*Gesetz der Folgeordnung*» von Ideal- und Realfaktoren aufsuchen. Als «oberste Einteilung der Realfaktoren» nennt er Wirtschafts-, Macht- und Fortpflanzungsverhältnisse, welche den Triebimpulsen «Nahrung», «Macht» und «Sexualität» entsprechen. Das gesuchte Gesetz soll festhalten, in welcher Weise gewisse Triebimpulse, Interessen, Neigungen und bestimmte reale gesellschaftliche Verhältnisse mit konkreten Wissensformen in einer Bedingungs- und Bestimmungsrelation stehen. Wie sehr Schelers eigene Leidenschaft nicht soziologisch, sondern phänomenologisch orientiert ist, zeigt die Tatsache, dass er doch nicht ein Gesetz der «fertigen Gewordenheiten», sondern des «möglichen dynamischen Werdens» sucht. Mit andern Worten nicht das Entstehen einer speziellen Religion oder Metaphysik oder Wissenschaft in einem bestimmten Moment der Geschichte will er kausal erklären. Bevor so etwas in Angriff genommen werden kann, muss man nach ihm ein Gesetz allgemeiner «Wirksamkeit» von Ideal- und Realfaktoren aufeinander formulieren.

Scheler ist der Ansicht, ein solches – metaphysisches – Gesetz gefunden zu haben. Im folgenden längeren Zitat gibt er eine prägnante Zusammenfassung desselben. «Der Geist im subjektiven und objektiven Sinne, ferner als individueller und kollektiver Geist, bestimmt für *Kulturinhalte*, die da *werden* können, nur und ausschliesslich ihre *Soseins*beschaffenheit. Der Geist als solcher hat jedoch an sich *ursprünglich* und von Hause aus *keine Spur* von <Kraft> oder <Wirksamkeit>, diese seine Inhalte auch ins *Dasein* zu setzen. Er ist wohl ein <*Determinationsfaktor*>, aber kein <Realisationsfaktor> des möglichen Kulturwerdens. *Negative* Realisationsfaktoren oder reale *Auslesefaktoren* aus dem objektiven *Spielraum* des je durch die geistige verstehbare Motivation *Möglichen* sind vielmehr stets die *realen, trieb-*

*haft bedingten Lebensverhältnisse*, das heisst die besondere Kombination der Realfaktoren: der Machtverhältnisse, der ökonomischen Produktionsfaktoren und der qualitativen und quantitativen Bevölkerungsverhältnisse, dazu die geographischen und geopolitischen Faktoren, die je vorliegen. Je «reiner» der Geist, desto machtloser im Sinne dynamischen Wirkens ist er in Gesellschaft und Geschichte<sup>14</sup>.» Der «Geist» bestimmt also allein den *Gehalt* allen kulturellen Werdens. Als solcher ist er ein Determinationsfaktor. Nicht aber entscheidet er über dessen Verwirklichung und Durchsetzung in der Welt. Darüber befindet das «Leben», verfügen die genannten realen Verhältnisse. Diese Realfaktoren sind jedoch nur «*negative*» Realisationsfaktoren, das heisst sie können lediglich das in die Wirklichkeit umsetzen, was inhaltlich eben innerhalb des «Spielraums» ideengeschichtlichen Angebots zur Verfügung steht. Sie treffen daraus eine «Auslese». Für die realen Zustände der Geschichte bedeutet das zugleich, dass sie immer nur einen Ausschnitt dessen, was möglich gewesen wäre, darstellen. Doch obwohl dem Geistigen, Idealen, Ideellen als solchem absolute Ohnmacht zugesprochen wird, hat der menschlich-individuelle «Geist» gegenüber dem blinden Gang der Realgeschichte eine gewisse Leitungs- und Lenkungsfunction. Dem Individuum eignet eine Vermittlerrolle. «Leitung ist ein *Vorhalten einer wertbetonten Idee*, Lenkung ist *Hemmung und Ent-hemmung der triebhaften Impulse*, deren zugeordnete *Bewegungen* die Idee *realisieren*<sup>15</sup>.» Deshalb nennt Scheler die «freie Tat» grosser Persönlichkeiten, Vorbilder, Pioniere den «*positiven*» Realisationsfaktor, weil in ihr neue Ideen ergriffen und der Geschichte vorgehalten werden. Es handelt sich aber um eine jederzeit suspendierbare Freiheit, um eine «*liberté modifiable, suspensible*», der allerdings auch nur eine «*fatalité modifiable*» der Realverhältnisse gegenübersteht.

Dieses sogenannte «Gesetz der Folgeordnung» hört sich abstrakt an, trifft aber prägnant den «tatsächlichen» geschichtlichen Determinierungsprozess. «Wo Ideen keinerlei Kräfte, Interessen, Leidenschaften, Triebe und deren in Institutionen verobjektivierte «Betriebe» finden, da sind sie – was immer ihr geistiger Eigenwert sei – *realgeschichtlich* völlig bedeutungslos<sup>16</sup>.» Als Beispiel führt er Raffael an, der einen Pinsel und einen mächtigen Auftraggeber benötigt, um seine Künstlerideen in die Tat umzusetzen. Dergleichen war Luthers Lehre nur dank der Interessen von Fürsten, Städten und des aufstrebenden Bürgertums ein Erfolg beschieden. Und wer würde heute angesichts der systematischen Umweltzerstörung die Ohnmacht von neuen Ideen und Idealen gegenüber Interessen und eigengesetzlichen politischen Mechanismen, vielfach getarnt als sogenannte «Sachzwänge», nicht mit Traurigkeit konstatieren? Diesbezüglich scheint mir neuerdings erst recht nur noch eine Philosophie der Ohnmacht möglich zu sein.

Was wir bisher als Grundideen einer Soziologie des Wissens angetroffen haben, sieht mehr nach einer metaphysischen Grundlegung der neuen Wissenschaft aus. In der Tat reißt Scheler bloss einige Probleme an. Was er hier bietet, vergleicht er selber mit einer «Rhapsodie». Unterwegs zu einer philosophischen Anthropologie und Metaphysik bleibt er bei wissenssoziologischen Fragen hängen. Und wie es seinem impulsiven Charakter entspricht, packt er den Fragenkomplex an, bringt einige fundamentale Ordnungszüge in ihn hinein und lässt ihn dann wieder fallen. Wie sehr er dabei Phänomenologe ist, beweist der Umstand, dass der «Gehalt» und die «Sachgültigkeit» von Wissen für ihn offensichtlich a priori feststeht. Man hat ihm deswegen in der Literatur – so etwa Hans-Joachim Lieber im Buch «Wissen und Gesellschaft»<sup>17</sup> – einen platonischen Dualismus vorgeworfen. Dagegen hatte er sich bereits im Vorwort zur 3. Auflage seines monumentalen Ethik-Bandes gewehrt, indem er unterstrich, dass es für ihn keinen Akt-unabhängigen Ideen- und Werthimmel gebe, wie dies bei Platon der Fall ist. Trotzdem setzte er die Idealfaktoren in phänomenologischer Reinheit an und liess sie auch durch die Realfaktoren in ihrer Reinheit unberührt. In diesem Punkt haben wir mittlerweile umdenken gelernt. «Erkenntnis und Interesse» weisen noch eine viel innigere gegenseitige Verzahnung auf. Deshalb muss der phänomenologische «Positivismus» hermeneutischer Auslegung und dialektischer Kritik den Platz räumen. Dass der Zugang zu den Ideen, das heisst die «Ideeierung» auch verbaut sein kann, ist sich Scheler durchaus bewusst, wenn er etwa von der «Abgesperrtheit» des Menschen vom Seienden durch «Ressentiment» spricht.

Immerhin denkt er von einem umfassenden Ordnungsgefüge her, das sich ihm in phänomenologischer Schau eröffnet hat. Innerhalb dieser überkosmischen Ordnung dient alles einem «Werden». So auch jedes Wissen. Nach seiner metaphysischen Geschichtskonzeption gibt es ein Urprinzip (das *Ens a se*), das aus den beiden Attributen «Geist» und «Drang» besteht. Am Anfang hemmt das geistige das dranghafte Attribut. Durch Enthemmung des Dranges entsteht die Geschichte. Diese läuft dahin hinaus, das Drangmoment (die Realfaktoren) wieder «einzuholen» durch das Geistmoment (die Idealfaktoren), den dunklen Schicksalsgang erneut «einzubinden» in die lichte Geist-Drang-Einheit. Innerhalb dieses Geschehens heissen die «obersten Werdensziele» von Wissen: Gottwerdung, Personwerdung und Weltwerdung. Hierin liegt die Wurzel seiner fundamentalen Einteilung der Wissensformen in *Heils- beziehungsweise Erlösungswissen*, *Wesens- beziehungsweise Bildungswissen* und *Leistungs- beziehungsweise Herrschaftswissen*. Ihre Träger sind Religion, Philosophie (speziell Metaphysik) und positive Wissenschaft. Entsprechend den Wertmodalitäten des Heiligen, des Geistigen

und des Vitalen existiert unter den gleichursprünglichen Ausdifferenzierungen des Wissens eine «objektive Rangordnung». Die Schelersche Hierarchie ist der Comteschen Zeitenfolge jedoch genau entgegengesetzt: die positive Form des Wissens nimmt darin den untersten Platz ein. Was für die Positivisten ein absoluter Fortschritt bedeutet, ist für Scheler in der von ihnen geforderten Ausschliesslichkeit Dekadenz.

Ich muss darauf verzichten, die Merkmale und Unterschiede der genannten drei Wissensarten ausführlich vorzutragen. Diese unterscheiden sich natürlich nicht nur im «obersten Werdensziel», sondern ebenso in Methode, im Wahrheitsbegriff, in der Bewährungsfrage, im Rechtfertigungsgrund, in der Motivation, im Akt des Geistes, im Persönlichkeitstyp und in den Institutionen, welche sozusagen eine der drei eifersüchtig hüten und bewahren. Vom Leistungs- und Herrschaftswissen, welches dem handwerklichen Arbeitsvorgang abgeschaut sei, auf einem mechanistischen Weltbild beruht, quantitativ ausgerichtet ist, sich vornehmlich mathematisch ausdrückt, nur die *zufällige* Soseins-Gesetzlichkeit der Dinge zwecks Manipulation und Beherrschung derselben erfasst, von diesem Leistungswissen heisst es, dass es zwar eine legitime, auch notwendige Wissensweise darstelle, jedoch keineswegs homo-sapiens-spezifisch sei, sondern eine Perfektionierung einer Fähigkeit, welche bereits bei den Tieren (etwa den Köhlerschen Schimpansen) angetroffen werde. Diese Auffassung erhält neuerdings durch jene kybernetischen Lern-, Erkenntnis- und Wissenstheorien eine Bestätigung, welche den komplexen Erkenntnisvorgang nach dem Modell des «bedingten Reflexes» erklären. Nicht dass sie dies tun, ist falsch, sondern dass sie daneben keine anderen Arten der Wissensgewinnung mehr sehen, versetzt sie ins Unrecht.

### III.

Damit komme ich zu meinem *zweiten* Punkt, nämlich zur «*Wesensbestimmung der Bildung*». Ich frage genauerhin, wie das sogenannte Bildungswissen entsteht. Bildungswissen wird mit Wesenswissen gleichgesetzt. Mit Wesen eines Dinges will man die «*konstante*» Soseinsgesetzlichkeit desselben umgrenzen. Zu solchem Wesen gelangt man durch liebende Schau, durch begierdefreie Betrachtung, das heisst in einer Einstellung zu den Dingen, in welcher ich sie nicht unter dem Aspekt ihrer Nützlichkeit für mich und meine Zwecke sehe. Durch Funktionalisierung, das heisst Umsetzung einer einzelnen Wesenserfassung am Gegenstand in prinzipielle «Kraft zu wissen», entsteht nach Scheler «Bildung». «Bildungswissen ist ein an *einem* oder wenigen guten und prägnanten Exemplaren einer Sache

gewonnenes und eingegliedertes *Wesenswissen*, das zur Form und Regel der Auffassung, zur <Kategorie> aller zufälligen Tatsachen künftiger Erfahrung desselben Wesens geworden ist<sup>18</sup>.»

Analog der früheren Feststellung, dass «Wissen» ein «Seinsverhältnis» darstelle, sagt er jetzt auch von der «Bildung», sie sei eine «Kategorie des Seins, nicht des Wissens und Erlebens»<sup>19</sup>. Mit andern Worten: Bildung betrifft den ganzen Menschen, sowohl seine intellektuelle wie seine emotionale Seite, sein Personzentrum wie sein äusseres Verhalten. So lesen wir etwa: «Bildung – das ist eine gewordene Prägung, Gestaltung dieses menschlichen Gesamtseins»; oder Bildung ist «an erster Stelle eine je individuell eigentümliche Form, Gestalt, Rhythmik». Zur Illustration dessen, was damit gemeint ist, behilft sich Scheler mit der alten Mikrokosmos-Idee, wonach aufgrund der Wesensidentität von Mensch und Welt (Teil und Ganzem) in einem geistigen Personzentrum ein mikrokosmisches Abbild der makrokosmischen Ordnung sich formt. Dieser Mikrokosmos ist persönlich-differentiell. Aber er nimmt sein «Mass» am grossen, objektiven Ordnungszusammenhang. Max Scheler ist wohl der letzte namhafte Philosoph, der diesen alles übergreifenden Ordnungsgedanken – wie er im Mittelalter lebendig war – nochmals beschwört.

Neben dieser Mikrokosmos-Idee besitzt «Bildung» noch ein anderes konstitutives Element, nämlich einen «Werdens»-Gesichtspunkt. Zu berücksichtigen ist «*Bildung als Menschwerdung*» (vom Tier her) und gleichzeitig als «*Selbsteificatio*» (vom Absoluten her gesehen). Der Mensch, eine «*Sackgasse der Natur*», hat aufgrund seiner biologischen Organisation überhaupt keine Überlebenschance. (Von Scheler angeregt, hat Arnold Gehlen in seiner Anthropologie den Menschen in diesem Sinne als «Mängelwesen» ausführlich beschrieben.) Er ist aber nicht nur Vitalwesen, sondern stets auch Geistwesen und damit immer schon möglicher «*Ausweg* aus dieser Sackgasse» und relativer «Asket des Lebens». Für das Überleben sorgt das Leistungs- und Herrschafts-, oder wie er dafür auch sagt, das Arbeitswissen. (Die Dialektik der Dinge will es, dass es uns neuestens auch den Untergang besorgt!) Das spezifisch Menschliche wird aber durch Leistungswissen nicht primär gefördert; erst durch Bildungsinteressen kommt der eigentliche Humanisierungsprozess überhaupt in Gang. In pantheistischer Perspektive bedeutet Humanisierung für den «späten» Scheler ineins «Mitverwirklichung der Idee der Gottheit». In diesem Humanitätsideal findet die Mikrokosmosbildung ihre religiöse Weihe.

Solche «Bildung» steht selbstverständlich nicht im Dienste einer Ausbildung für einen Beruf. «Sondern alle Ausbildung <zu etwas> ist für die aller äusseren <Zwecke> ermangelnde Bildung da – für den *wohlgeformten Menschen selbst*<sup>20</sup>.» Obwohl «Bestimmung» des Menschen, kann Bildung

aber nie «direkter Willenszweck» sein, das heisst künstlich erzwungen werden. Weder lehr- noch lernbar, nur durch grosse Vorbilder initiiert, welche das «Mass» an möglicher Humanisierung anzeigen, ist sie nie ein Besitz, kein fester Bestand, sondern «Prägung», «Formung» in ständigen «Prozessen» und «Akten». Während in den positiven Wissenschaften «Wissen über die Natur *auf Vorrat* zu beliebiger Verwendung aufgestapelt wird»<sup>21</sup>, das dann vielfach «unverdaut im Bauche klappert»<sup>22</sup>, ist Bildungswissen ein zur «zweiten Natur» gewordenes «Haben und unmittelbares Schauen der Dinge *in* einer Form und in Sinnbezogenheiten», «anschmiegend wie ein natürliches Hautkleid, nicht wie ein Konfektionsanzug»<sup>23</sup>, wie er in metaphorischer Rede ausführt.

*Zusammenfassend* zitiere ich: «Gebildet ist, wer sich eine *persönliche Struktur*, einen Inbegriff aufeinander zur Einheit *eines* Stiles angelegter idealer beweglicher Schemata für die Anschauung, das Denken, die Auffassung, die Bewertung und Behandlung der Welt und irgend *welcher* zufälligen Dinge in ihr aneignete; Schemata, die allen zufälligen Erfahrungen vorgegeben sind, diese einheitlich verarbeiten und dem *Ganzen* der personhaften *Welt* eingliedern<sup>24</sup>.»

#### IV.

Soweit also eine Skizze von Schelers *ontologischer* Grundlegung einer Wissenssoziologie und seiner *formalen* Bestimmung der Bildung. Nicht ohne einiges Befremden nimmt man diese heute zur Kenntnis. Wir sind uns nicht mehr gewohnt, das Phänomen «Wissen» ontologisch zu fassen. Ontologische Fragen wurden aus der wissenschaftstheoretischen Diskussion, in welcher über «gültiges» Wissen befunden wird, weitgehend eliminiert. An ihre Stelle sind logische und methodologische Gesichtspunkte getreten. Diese erlauben eine präzise Fassung des Wissensproblems. Dabei geht es aber stets nur um seine innere Gerechtigkeit und äussere Rechtfertigung. Den grösseren Zusammenhang, in welchem jede Erkenntnistätigkeit drin steht, die Interessenshintergründe, in deren Namen man eine Wissensdefinition und -gewinnung allein gelten lässt, klammert man wohlweislich aus, weil man sich in diesen Belangen nur schlecht zurechtfindet. Wissen in Form widerspruchsfreier Theorien aufzustellen, ist beim heutigen Stand der Logik und Mathematik keine so schwierige Angelegenheit mehr. Massstäbe für die Verantwortbarkeit dieses oder jenes Wissens hingegen besitzt praktisch niemand. Das deshalb, weil es kein verbindliches Ordnungs-, Wert- oder Normengefüge mehr gibt. Ich glaube nicht, dass uns da Schelers überkosmischer Ordnungsgedanke unmittelbar weiterhilft, in

dem Sinne, als könnte man ihn nochmals *tale quale* zum Leben erwecken. Wir können von ihm keine materiellen Inhalte einfach übernehmen. Aber wir erhalten von seinem Werk doch wesentliche «*Winke*» auf neu zu ergründende, wichtige Sachverhalte hin. Ein *erster* besteht darin, in einer «Erkenntnisanthropologie» (K.-O. Apel) neue Maßstäbe der Mensch-Adäquatheit und Gewichtung möglichen sinnvollen Wissens zu formulieren.

Einen *zweiten*, äusserst bedeutsamen Hinweis erteilt uns Scheler mit seinem Pluralismus der Wissensformen. In seiner Sicht haben sich religiöses, metaphysisches und positives Wissen «gleich ursprünglich» vom Mythos «abdifferenziert» und nehmen auch «Aufgaben gleich ursprünglichen Rechtes» wahr. Heute würden wir den drei genannten Formen etwa eine «alltägliche», eine «ideologische», auch eine «mythische» hinzufügen und alle nicht als Abkömmlinge des Mythos betrachten, sondern als geschichtliche Ausfaltungen, Ausdifferenzierungen des einen Faktums, das «Geist» heisst. In einer Zeit, in welcher das Idol einer «Einheitswissenschaft» weite Kreise erfasst hatte, kommt Scheler das Verdienst zu, als erster einen echten Wissens-Pluralismus gefordert und *Kants* Konstanz der Vernunftorganisation zurückgewiesen zu haben. In Form eines Methodenpluralismus findet seine Forderung wissenschaftstheoretisch langsam Anerkennung.

Damit im Zusammenhang steht *drittens* seine «Ausgleichs»-Vision. Ohne die üblich gewordene Verketzerung der positiven Fachwissenschaften mitzumachen und die Bildungsmisere zu bedauern, kennzeichnet er die zwanziger Jahre durch einen Vergleich mit dem alexandrinisch-hellenistischen Zeitalter, in welchem mystische Sektenbildung und «ideenloser» Fachpositivismus unvermittelt nebeneinander standen. Ohne Zweifel hat das Abendland «fast nur das auf mögliche praktische Veränderung der Welt ausgerichtete *Leistungswissen* in der Form der arbeitsteiligen positiven Fachwissenschaften systematisch gepflegt. Das Bildungswissen und Erlösungswissen trat in der Spätgeschichte des Abendlandes immer mehr in den Hintergrund»<sup>25</sup>. Anders verhielt es sich etwa in Asien, wo Bildungs- und Erlösungswissen, dazu eine ausgeprägte Seelentechnik dominierten. Im Aufkommen von Anthroposophie, Psychoanalyse, Jugendbewegung usw. sieht er erste Anzeichen eines Ausgleichs zwischen den Völkern und Kulturen. In jüngster Zeit haben sich diese Anzeichen zwar intensiviert, aber zu einem «Ausgleich von *Fachwissenschaft* und *Menschenbildung*» – Ausgleich im Sinne von Gleichberechtigung, natürlich nicht von innerer Vermischung – ist es bis heute nicht gekommen. Vielleicht trägt die aktuelle weltweite «Wachstumskrise» etwas bei zu einer Umgewichtung.

*Viertens* hat die rudimentäre Wissenssoziologie Schelers soziologische Forschungen in Gang gebracht, welche sich weit von seinem Entwurf ent-

fernt haben. Auch auf diesem Gebiet ist die Anregung wichtiger als der Ertrag. Sein idealistisches «Gesetz der Folgeordnung» von Ideal- und Realfaktoren muss Auslegung und Kritik Platz machen, welche eine viel engere Verflechtung von Denken und Sein ans Licht bringen. Der wissenssoziologische Gesichtspunkt muss zudem für die Wissenschaftstheorie noch vermehrt fruchtbar gemacht werden.

Ohne konkrete Anweisungen zu geben, welche Wissensinhalte dem Menschen nun «Bildung» vermitteln, beschränkt er sich *fünftens* mit Recht auf eine philosophische Analyse des formalen Bildungsbegriffs. Die Bildungsinhalte sind eben variabel, die Haltung, das Massnehmen an einer «materialen Wertordnung» bleibt konstant. Der Weg zu letzterer führt über die sogenannte Wesensschau. Während ihm diese noch unmittelbar gelingt, benötigen wir heute vermittelnde Eröffnung. Nach einer Phase fast ausschliesslicher Beobachtung müssen wir erst wieder das «Sehen» lernen. Wenn gerade in unserer Epoche viel vom «Ende der Metaphysik» die Rede ist und Schelers Entgegensetzung von (alter) Metaphysik und Positiver Wissenschaft auch dahingehend unterlaufen wurde, dass eine weitreichende Strukturähnlichkeit von beiden sichtbar wurde, ändert das nichts an der Tatsache, dass zwischen metaphysischer Schau und positivem Zugriff eine fundamentale Haltungsdifferenz existiert. Es fehlt denn auch nicht an modernen Versuchen, das Anliegen der Metaphysik in gewandelter geschichtlicher Gestalt etwa im Kleide einer «Metahistorik» (so Max Müller) oder einer «Strukturontologie» (so Heinrich Rombach) neu zu fassen.

*Schliesslich* sei noch erwähnt, dass Scheler einerseits den Fachhochschulen das Wort redet (nicht etwa der «Universität», von der er sagt, sie sei ein «Bildungsinstitut, das soziologisch Wesen und Geist des Mittelalters atmet»<sup>26</sup>), andererseits aber eine wirksame Bildungsalternative in Form von Einrichtungen wie das «Collège de France» in Paris fordert. An diesen speziellen Bildungsstätten hätten die «stärksten geistigen Synthetiker der Nation» bei den höheren Schichten die Bildungsaufgabe wahrzunehmen, welche parallel dazu die «Volkshochschule» für die bildungsinteressierten Arbeiter – nicht für deren Masse – erfülle. Diese Vorschläge sind wohl nur noch historisch relevant. Vollends zurückgewiesen werden muss Schelers äusserst «elitäres» und «aristokratisches» Denken. «Die Wissenschaft ist ihrer Natur nach aristokratisch – die Sache Weniger<sup>27</sup>.» Er hält an der Regel, «nach der alle Bildung ihren Gang <von oben nach unten> nimmt»<sup>28</sup> hartnäckig fest. Wohl spricht er auch von einem «Ethos der Solidarität», aber diese Rede macht seine Ausfälle gegenüber einem Demokratisierungsprozess auf der Bildungsebene, in welchem er nur eine Verflachung zu sehen vermag, nicht wett. Auch wenn Wissenschaft und Philosophie immer die Sache weniger bleibt, macht es einen gewaltigen

Unterschied, ob diese wenigen aristokratische Gralshüter sind oder sich prinzipiell aus allen sozialen Schichten rekrutieren. Das Elitedenken, eine Konsequenz seines Hierarchismus, gehört endgültig der Vergangenheit an.

Wenn als eine Art Ergebnis dieser Rückbesinnung auf Scheler bezüglich «Wissen und Bildung» festgehalten werden kann, dass einerseits ein genuiner «Bildungsraum» im Sinne der Mikrokosmos-Idee ausgegrenzt wurde und andererseits die Konzentration aller Wissensanstrengung auf den zentralen Humanisierungsprozess herauskam, so muss doch auch betont werden, dass man bei seinem Aufriss des Wissens- und Bildungsthemas wohl am meisten eine Reflexion auf die Sprache vermisst. Von einer *umfassenden* sprachphilosophischen Behandlung dieser Problematik darf man heute einen tieferen Einblick in die innere Verwiesenheit von «Wissen und Bildung» erwarten.

\* Bei diesem Text handelt es sich um eine *unveränderte* Wiedergabe der Antrittsvorlesung, welche der Verfasser am 1. Juli 1974 an der Hochschule St. Gallen für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften gehalten hat. – <sup>1</sup>Dt. Frankfurt a. M. 1967. – <sup>2</sup>Max Scheler, Die Formen des Wissens und die Bildung. In: Philosophische Weltanschauung, hrsg. v. Maria Scheler, Bern/München <sup>3</sup>1968, 21. – <sup>3</sup>Max Scheler, Probleme einer Soziologie des Wissens. In: Die Wissensformen und die Gesellschaft, GW Bd. 8, hrsg. v. Maria Scheler, Bern/München <sup>2</sup>1960, 18. – <sup>4</sup>Vgl. Hans-Joachim Lieber, Wissen und Gesellschaft. Die Probleme der Wissenssoziologie. Tübingen 1952, 55–81. – <sup>5</sup>In: Sozialtheorie und soziale Praxis (Ed. Baumgarten zum 70. Geburtstag). Hrsg. v. Hans Albert, Meisenheim 1971, 42–77, 46ff. – <sup>6</sup>Dies wird in kompetenter Weise Karl-Otto Apel im Scheler-Gedenkband tun, der im kommenden Winter erscheint: Vgl. Paul Good (Hrsg.): Max Scheler. Die Phänomenologie im Gegenwartsgeschehen der Philosophie. Bern 1975. – <sup>7</sup>A. a. O. GW Bd. 8. – <sup>8</sup>In: Max Scheler, Schriften zur Soziologie und Weltanschauungslehre. GW Bd. 6, hrsg. v. Maria Scheler, Bern/München <sup>2</sup>1963, 13–26 und 27–35. – <sup>9</sup>A. a. O.; (gek. Fassung, hrsg. v. Maria Scheler, Frankfurt a. M. <sup>3</sup>1947); a. a. O. auch die beiden letztge-

nannten Aufsätze. – <sup>10</sup>Die Formen des Wissens und die Bildung, a. a. O. 127 (Anmerkungen). – <sup>11</sup>Die Formen des Wissens und die Bildung, a. a. O. 40. – <sup>12</sup>Probleme einer Soziologie des Wissens, a. a. O. 17. – <sup>13</sup>Peter L. Berger/Thomas Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Dt. Frankfurt a. M. 1970, 16. – <sup>14</sup>Probleme einer Soziologie des Wissens, a. a. O. 21. – <sup>15</sup>Probleme einer Soziologie des Wissens, a. a. O. 40 (Anmerkung). – <sup>16</sup>Probleme einer Soziologie des Wissens, a. a. O. 40. – <sup>17</sup>Hans Joachim Lieber, a. a. O. 56ff. – <sup>18</sup>Die Formen des Wissens und die Bildung, a. a. O. 37/38. – <sup>19</sup>Die Formen des Wissens und die Bildung, a. a. O. 21. – <sup>20</sup>Die Formen des Wissens und die Bildung, a. a. O. 32. – <sup>21</sup>Probleme einer Soziologie des Wissens, a. a. O. 35. – <sup>22</sup>Die Formen des Wissens und die Bildung, a. a. O. 36. – <sup>23</sup>Die Formen des Wissens und die Bildung, a. a. O. 36/37. – <sup>24</sup>Die Formen des Wissens und die Bildung, a. a. O. 46. – <sup>25</sup>Die Formen des Wissens und die Bildung, a. a. O. 42/43. – <sup>26</sup>Universität und Volkshochschule, in: GW Bd. 8, a. a. O. 397. – <sup>27</sup>Aus: «Zusätze» zu: Universität und Volkshochschule, in: GW Bd. 8, a. a. O. 466. – <sup>28</sup>Universität und Volkshochschule, a. a. O. 385.