

**Endre Kiss**

Universität Eötvös, Philosophische Fakultät, Stefánia út 21, HU-1143 Budapest  
andkiss@hu.inter.net

**Die Philosophie der Schule und der Welt\***

**Kant und die deutsche Schulphilosophie  
im achtzehnten Jahrhundert**

**Zusammenfassung**

*Bei der umfassenden Thematik der Relation zwischen Philosophie und Pädagogik liefert die Philosophie von Kant ein ganz besonders reiches und vielschichtiges Beispiel für die Reflexion.*

*Kants Philosophie steht in einer dreifachen Beziehung zur im wahren und ursprünglichen Sinne genommenen Schulphilosophie. Erstens gilt der Gesamtkorpus der Kant'schen Philosophie als bewusste und kritische Überwindung der Leibniz-Wolff'schen Metaphysik (der umfassendsten und am intensivsten wirkenden Schulphilosophie seiner Zeit). Zweitens gilt die Kant'sche Philosophie, auch wenn sie in diesem wahren Sinne des Begriffs selber keineswegs als Schulphilosophie aufgefasst werden kann, in ihrer spezifisch ausgearbeiteten Ausführung als Überwindung des Leibniz-Wolff'schen Systems auch als Schulphilosophie. Und drittens kann die Kant'sche Philosophie, auf ihre Art, versteht sich, auch als neue positive schulphilosophische Alternative gelten, für welche sie etwa durch ihre systematische, vollständige Ausführung der Problemkreise, der konsequent zur Geltung gebrachten hermeneutischen und didaktischen Aspekte oder durch die vollständige sprachliche Kohärenz wie prädestiniert ist.*

*Unter diesem Aspekt unterscheidet sich die Relation Kants zum Leibniz-Wolff'schen System von derselben bei Schelling oder eben Hegel. Hegel geht auch regelrecht auf die vielfache historische Bedeutung dieser gewaltigen Schulphilosophie ein, auf einer ähnlichen Linie hebt Schelling sogar hervor, dass selbst noch die Fehler dieser Schule von unvergleichlichem Nutzen für die Philosophie waren, weil es ohne sie zu keiner späteren Blütezeit der Philosophie hätte kommen können. Für Kant bedeutet diese umfassende Schulphilosophie weder die Vergangenheit noch den Gegenpol, aber auch nicht die niedrige Stufe der hohen Philosophie, für ihn bedeutet diese große Schulphilosophie einen denkerischen Rahmen, der einerseits in jeder seiner Einzelheit transformiert werden muss, während die neue hohe Philosophie andererseits den Rahmen der Schulphilosophie bei ihrer Konstitution in Anspruch nehmen muss.*

*Dies ist nur möglich, weil das Bedürfnis nach Philosophie zwar nicht identisch mit dem nach Schulphilosophie ist, es in breiten Flächen aber tatsächlich abdeckt.*

**Schlüsselwörter**

Schulphilosophie, das Leibniz-Wolff'sche System, das philosophische Bedürfnis, Glaube, Meinung, Wissen, philosophische Erziehung

\*

Einzelne Elemente dieses Gedankenganges berühren sich mit Inhalten folgender Arbeiten des Verfassers: „... eine große Stadt, der Mittelpunkt eines Reiches...“ oder: „Kommt das Licht aus Königsberg“, in: *Königsberger Beiträge. Von Gottsched bis Schenkendorf*, herausgegeben von Joseph Kohlen, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien 2002, S. 119–138; „Az örök béke a

globalizáció korában” (*Der Ewige Frieden im Zeitalter der Globalisation*), in: *Descartes, Kant, Husserl, Heidegger, Tanítványok írásai* Munkácsy Gyula tiszteletére, Budapest 2002, S. 311–324. Die Kant-Hinweise geben wir nach der folgenden Ausgabe an: Immanuel Kant, *Werke in 12 Bänden*, herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1968.

Die singuläre Synthese des Kant'schen Lebenswerkes ist in einem erheblichen Maße auch Produkt der ständigen polemischen Auseinandersetzung mit der Schulphilosophie seines Jahrhunderts. Die gemeinhin als Leibniz-Wolff'sches System bekannte und in breiten Kreisen auch weitgehend als Schulphilosophie anerkannte Denkweise gilt ohne Zweifel als ständiger Ausgangspunkt und unaufhörliches Reflexionsfeld der Kant'schen Philosophie.

Die grundlegende Attitüde des reifen Philosophen gegenüber dieser Schulphilosophie ist selbstverständlich *negativ*. Auch auf diese Dimension bezieht sich aber jener Zug des Kant'schen Diskurses, dass er die einzelnen Sachprobleme und Alternativen *ohne* die explizite Nennung der zu überwindenden Positionen darlegt. Daher rührt, dass die Kant-Kenntnisse auch davon kritisch abhängen, wie viele nicht genannte Vergleiche und Kontraste man im systematischen Diskurs identifizieren kann. Eine dieser des öfteren nicht genannten Hintergrunddimensionen der Kant'schen Philosophie ist jedenfalls die „Schulphilosophie“, die auch als „Realisierung“ des Leibniz-Wolff'schen Systems aufgefasst werden kann.

Das Schicksal der Kant'schen Philosophie ist aber nicht nur in dieser negativen Beziehung mit dem großen schulphilosophischen Narrativum seines Jahrhunderts verbunden. Seine Philosophie erstellt auch *positive Alternativen* zu der offiziellen Metaphysik. Es bedeutet, dass er in einem wohl nicht zu steigernden Variationsreichtum auf eine Reihe von Grundproblemen zurückkommt, die auf entscheidende Weise mit der Schulphilosophie thematisiert worden sind.

Diese umfassende *Korrespondenz*, mit einem vielleicht noch glücklicheren Ausdruck gesagt, der nie aufhörende *Dialog* von Kant mit der Schulphilosophie folgt aber auch nicht nur aus konzeptionellen oder systematischen, sondern in ihrer (seiner) Größenordnung auch aus *biografischen* Gründen. Denn es ist nur die eine Seite des Zusammenhanges, dass Kant die von ihm unabhängigen, jedoch in seinem Diskurs behandelten systematischen Probleme nur selten expliziert (wie er auch schulphilosophische Probleme auf dieselbe Weise nur selten beim Namen nennt). Die andere Seite ist ganz einfach, dass Kant selber auch lange Jahrzehnte als Teil dieser Sphäre arbeitete und lebte, wie auch, dass er in fast allen Bereichen dieses Universums selber Hervorragendes geleistet hat. Dies sind jene als *versteckt* zu nennenden Dimensionen, die auch noch hinter der Folie der großen Werke durchschlagen und eine besonders breite Fläche für eine Symbiose zwischen Kritizismus und Schulphilosophie darbieten.

Eine der bestimmtesten Wendungen des jungen Kant bestand eben in der philosophischen Adaptation des epochalen Konfliktes zwischen der Leibniz-Wolff'schen Metaphysik und der Newton'schen Mechanik. Dieser Konflikt hatte jedoch eine Seite, die als die *entscheidendste* Herausforderung vor der Schulphilosophie erschien, denn es war eine genuin schulphilosophische Verpflichtung, die Leibniz-Wolff'sche Metaphysik und die Newton'sche Mechanik, etwas konkreter ausgedrückt, die *Pflichten* der ersten mit den *Rechten* der anderen gemeinsam zu artikulieren. Das heißt, dass in diesem Fall die vor Kant stehenden größten philosophischen Herausforderungen mit den vor ihm stehenden schulphilosophischen Herausforderungen weitgehend zusammengefallen sind.

In diesem Kontext entsteht Kants Philosophie, und zwar mit der Schulphilosophie *in dreifacher Hinsicht* verbunden. Einerseits gilt Kants Philosophie

grundsätzlich (wenn auch nicht ausschließlich) als eine kritische und äußerst bewusste *Überwindung* der Leibniz-Wolff'schen Metaphysik. Andererseits gilt Kants Philosophie auch als Überwindung der Leibniz-Wolff'schen Metaphysik *auch im Sinne der Schulphilosophie* (ohne dass sie aus diesem Grunde selbst eine Schulphilosophie im traditionellen Sinne wäre). Und drittens gilt Kants Philosophie auch als eine *neue positive schulphilosophische Alternative*, vor allem wegen der systematisch-vollständigen Erörterung der einzelnen Fragestellungen, wegen der Konsequenz der hermeneutischen und didaktischen Aspekte sowie wegen der hervorragenden Kohärenz der Sprache und der Begrifflichkeit des ganzen Kritizismus.

Unter diesen Aspekten unterscheidet sich Kants Relation zum Leibniz-Wolff'schen schulphilosophischen Komplex von derjenigen *Schellings* oder *Hegels* grundsätzlich. Für die beiden Letzteren ist die Leibniz-Wolff'sche Metaphysik die ehrwürdige Vergangenheit einer neuen nachkantischen Philosophie. Für sie spielt die Richtigkeit dieser Philosophie schon kaum eine nennenswerte Rolle, sie respektieren auch noch ihre Fehler und Mängel, denn sie sehen in ihr ihre Vergangenheit, die ganz einmaligen Verdienste in der Entwicklung und Verbreitung der philosophischen Kultur in Deutschland.

Für Kant kann die Schulphilosophie einerseits noch nicht die eigene Vergangenheit sein, sie ist für ihn auch nicht ein restloser Gegenpol, sie ist für Kant viel eher ein Rahmen, den man angesichts der Erneuerung der Philosophie und ihrer sozialen Daseinsweise unbedingt und in jeder Hinsicht transformieren muss.

Ein Bindeglied zwischen großer Philosophie und der Schulphilosophie ist ohne Zweifel das *philosophische Bedürfnis*. Dieses ist selbstverständlich mit dem Bedürfnis nach Schulphilosophie nicht ganz identisch, es deckt sich aber mit ihr. Kant hob – unter diesem Aspekt – das philosophische Bedürfnis aus der Welt der Schulphilosophie entschieden heraus. Gleichzeitig berücksichtigte er auch die Bedürfnisse der Schulphilosophie in dem Maße, in welchem er sie für legitim und für die Kontinuität des philosophischen Denkens als notwendig erachtete.

Ein durchgehender, obwohl nicht immer auffallender Zug dieser Haltung ist, dass das Problem der Erziehung, der *Pädagogik* in seinem Diskurs stets thematisiert wird und all dies sich überhaupt nicht auf die explizit pädagogischen Schriften bezieht.

Zwischen Schulphilosophie und philosophischem Bedürfnis vermittelt in diesem breiten Zusammenhang die spezifisch Kant'sche Thematisierung der spezifischen menschlichen Kräfte des Intellekts und der sonstigen Aufarbeitung der Realität, die man allgemein vielleicht mit dem Kant'schen Terminus „Gemütskräfte“ bezeichnen dürfte. In diesem Rahmen listet er die „besonderen Kräfte“ auf (XII/734), zu denen die niedrigeren und die höheren Kräfte des Verstandes gehören. Dieses System der menschlichen geistigen Kräfte (Gemütskräfte) bilden einen *natürlichen Übergang auch zur Schulphilosophie*. Die epistemologischen Qualitäten dieser erkennenden Kräfte erscheinen im Kontext der Schulphilosophie als legitime Probleme und Ansätze der Bildung bzw. des Unterrichts. Sie werden aber auch gleich *pädagogisch*, sogar *didaktisch* und *entwicklungspsychologisch*, sie müssen ja im Unterricht adäquat *vertreten* werden.

Der Zusammenhang existiert aber auch in der entgegengesetzten Richtung. Der schulphilosophische Zusammenhang und die schulphilosophische Rei-

henfolge der wichtigsten Erkenntniskräfte drückt aber auch schon die *Inhalte* und *Wertschätzungen* der Schulphilosophie aus. Der Unterricht wird somit unter allen Umständen eine Theorie, auch wenn sie nicht eigens ausgeführt werden muss. *Die Bedürfnisse der Schulphilosophie transponieren sich zu philosophischen Inhalten*. Kant verwandelt die prälegierende Logik der Schulphilosophie zur *vollständigen philosophischen Strategie*. Sowohl im Konkreten (auch bei ihm bildet die charakterisierende Beschreibung der einzelnen Erkenntniskräfte das Rückgrat der Darstellung) wie auch im Abstrakteren (die Unterschiede dieser Kräfte gestalten die eigentliche philosophische Konzeption) behält er diese Grundstruktur bei, auch wenn er den einzelnen Inhalten vollkommen neue Bestimmungen unterlegt.

Die Nähe zur schulphilosophischen Fragestellung erscheint in Kants stets gegenwärtiger *didaktischer* Leidenschaft, mit welcher er sich immer aus seinen diskursiven Darlegungen meldet und den Leser auf die Entwicklung von eigener Einsicht und Reflexion hinweist. So erklärt er etwa „die Natur des Irrtums“ für eine Frage der notwendigen Reflexion (VI/483). Dabei – auch als feinfühligere Wissenssoziologie und Didaktiker – benennt er als Grund des Irrtums nicht ausschließlich den falschen Charakter der Aussage, sondern auch das Moment, das er als „den Schein der Wahrheit“ identifiziert. Wir können es verallgemeinert so formulieren, dass diese Nähe zur Schulphilosophie seinem kritizistischen Denken zu einer unerwarteten Intensität in der wissenssoziologischen Komponente verhilft. Dies in einen durchgehend epistemologischen Kontext eingebettet verdient es, dass man eigens darüber nachdenkt.

Auf dem Boden der permanenten Transformation schulphilosophischer Strukturen konstituiert sich auch die unvergleichliche *Kohärenz* der Kant'schen Philosophie des Kritizismus. Die unvermeidliche *Vollständigkeit* der systematischen und genealogischen Fragestellungen veranlasst (wenn nicht gar zwingt) Kant zur aller Vollständigkeit, die sich durch die drei *Kritiken* hindurchzieht. Eines der sehr anschaulichen Beispiele für diese auch unter wissenssoziologischem Aspekt relevante Kohärenz ist ein Vergleich zwischen *Meinen*, *Glauben* und *Wissen* (VI, 495). Diese Unterscheidungen begründen von ihrer Seite wieder die Zweiheit von Rationalismus und Empirismus, und selbst aus schulphilosophischen Überlegungen könnten wir die These mit Verständnis aufnehmen, wonach der „historische“ Glaube nicht so sehr Glaube, vielmehr ein Wissen sei (VI/408), während eine Umkehrung dieser These schon unmöglich wäre (der Glaube kann kein Gegenstand der Erkenntnis der Vernunft werden).

Die große Philosophie deckt sich mit der Schulphilosophie auch in der Fragestellung, ob man Philosophie *lernen kann* und wenn ja, wie (VI/448/449). Die einleitende These (jede Philosophie baue sich auf den Trümmern der vorigen auf, und aus solchen Gründen könne man Philosophie auch deshalb nicht lernen, weil es noch keine Philosophie gebe) gewinnt unerwartet konkrete Inhalte bei der *konkreten* Konfrontierung des schulphilosophischen Bedürfnisses mit Kants neuer Philosophie. Die Distanzierung von der schulphilosophischen Position erscheint aber auch in dem Moment der auf diese Frage erfolgenden Antwort. Mit gewisser Vereinfachung besagt sie, dass die Kenntnis einer Philosophie (d.h. der schulphilosophische Aspekt) nicht identisch mit der „erlernten“ Philosophie sei, da die „wahre“ Philosophie (der Aspekt des philosophischen Bedürfnisses!) mit der Fähigkeit des freien und selbstständigen Denkens gleichbedeutend ist!

Die *Relation zwischen Philosophie und Religion* erscheint in der klassischen Schulphilosophie auf eine besondere Weise. Sie wird nämlich auf eine beinahe perfekte Konstellation durch die Ansicht konstituiert, die Kluft zwischen beiden Gebieten sei zu überbrücken. Innerhalb dieser Sphäre erscheint also diese Fragestellung kaum. Unter dem Aspekt des in Entstehung begriffenen philosophischen Bedürfnisses verändert sich aber die Situation. Nicht anders steht es auch im Falle von Kant. Kein Zufall ist es in diesem Zusammenhang also, dass er stets zu klassischen schulphilosophischen Argumenten greift, wenn er sich gezwungen sieht, sich gegen den Verdacht des Atheismus in Schutz zu nehmen. Sein *Der Streit der Fakultäten* gilt im Ganzen als Thematisierung von schulphilosophischen Realitäten, so beruft er sich darauf, dass er als akademischer Lehrer nie über die Beurteilung von heiligen Schriften redete (XI, 269), allein schon aus dem Grunde nicht, weil er in diesen Themen Baumgartens Handbücher zur Grundlage nahm (klassische schulphilosophische Situation jener Zeit, als ein Philosoph das Handbuch des anderen vorträgt), während die „bloße Philosophie“ solche Stichworte (wie Religion) auch nicht enthalten dürfte. Eine ähnliche Attitüde erscheint in jenem Hinweis Kants, dass er bei der Betrachtung der philosophischen Moral aus dem Grunde nicht auf die biblische Theologie hingewiesen hat, weil diese Bereiche in schulphilosophischer Sicht als durchaus heteronom vorkommen müssen.

Die Ausarbeitung der *philosophischen Sittenlehre* wird bei Kant oft als eine neue Arbeitsteilung innerhalb der Philosophie beschrieben, sie erscheint sogar nicht selten als ein Prozess einer neuen funktionalen Differenzierung, allein schon aus dem Grunde, weil die sich entfaltende wissenschaftlichkeit es nicht möglich macht, dass alle sich in allen Bereichen auskennen. Indem er inmitten dieser Bestrebungen ebenfalls oft sagt, dass die Ausarbeitung dieses neuen Gebietes *in keiner Hinsicht mit Wolffs ähnlichen Bestrebungen zu vergleichen sei*, bestätigt er auf das Eindeutigste, dass das Konzept der Schulphilosophie im Hintergrund des Kant'schen Systematisierens stets relevant war.

Die Einsicht in die wachsende funktionale Differenzierung leitet Kant aber auch in weiteren zahlreichen Fällen zur Berücksichtigung der Aspekte der intellektuellen und der erzieherischen Arbeitsteilung. Dass die Arbeitsteilung auf dieser Linie auch in den Schulen ihre Verwendung erleben muss, versteht sich von selber. Es geht so weit, dass die Gesamtheit der Wissenschaftlichkeit „fabrikenmäßig“ unter den gelernten Köpfen verteilt werden muss (XI/279 beziehungsweise VII/12), was im konkreten Zusammenhang mit der Kant'schen Auffassung der *Universität* gleichbedeutend ist.

Typisch schulphilosophisch ist auch die Fragestellung (obwohl ihre Konsequenzen in dieser Dimension überhaupt nicht restlos aufgehen), wie es überhaupt möglich sei, dass es eine einzige gültige Philosophie und keine andere gibt (I/311: Hier hört man die spätere Grundfrage des Kritizismus „Wie ist es möglich?“). Kants diesbezügliches Argument besagt, dass, weil nur eine einzige menschliche Vernunft existiert, es ebenso notwendig ist, dass es nur eine einzige gültige Philosophie gebe. Damit findet er auch gleich einen *Präzedenzfall* dafür, dass der Anspruch seines Kritizismus auf die Kategorie der einzig richtigen Philosophie nicht ganz neu in der Geschichte der Philosophie ist.

Nicht weit vom schulphilosophischen Feld (wie auch von der schulphilosophischen Praxis) steht aber auch die Frage nach den *Irrtümern* in der Phi-

osophie (VI/480). Die Einsicht in die formale Möglichkeit des Irrtums ist eine schwierige Herausforderung für Kant. Ein Irrtum dieser Art erinnert ihn daran, wie wenn eine Kraft die Bahn verlässt, die für sie die Gesetze der Physik bestimmt haben. Den Ausgangspunkt des Irrtums können wir in dem Verstand nicht auffinden, wäre der Verstand die einzige Kraft unserer Erkenntnis, wären alle Irrtümer ausgeschlossen. Konsequenterweise lassen sich nach all dem die Quellen des Irrtums nunmehr in der *Sinnlichkeit* auffinden. Unsere Sinnesorgane „urteilen“ aber nicht auf eine unmittelbare Weise, so können sie auch nicht die unmittelbaren Gründe des philosophischen Irrtums werden. Völlig abweichend von einer schulphilosophischen Lösung, lässt sich die *indirekte* Beteiligung der sinnlichen Komponente darin nachweisen, dass sinnliche Momente den Prozess der Erkenntnis auf eine unmerkliche Weise beeinflussen können. Die ständige Konfrontation mit schulphilosophischer Thematisierung und Fragestellung trägt zur Lösung dieser sehr schwerwiegenden philosophischen Fragestellung bei, der an sich für unmöglich deklarierte philosophische Irrtum lässt sich in Wirklichkeit auf eine wissenssoziologisch klar identifizierbare *Schein*-Problematik zurückführen.

Völlig untrennbar von schulphilosophischen Thematisierungen und Notwendigkeiten ist das Problem der *Verständlichkeit* der Philosophie (VIII/310). Während Kant zu einer diesbezüglichen Fragestellung Garves positiv Stellung nimmt, berührt er wieder die Unterschiede zwischen dem schulphilosophischen Bedürfnis und dem Bedürfnis nach der wirklichen Philosophie. Seine Meinung zielt charakteristischerweise darauf, dass er die Möglichkeit einer Ablehnung der „populären“ Vortragsweise einzig in der Darlegung der Grundprinzipien des philosophischen Kritizismus aufrechterhält. Diese nicht populär zu machende Begründung ist gerade deshalb erwünscht, weil man nur so „Sinnliches“ und „Nicht-Sinnliches“ voneinander unterscheiden kann. Nun ist es gerade das *Schlüsselproblem des philosophischen Kritizismus*. Darüber hinaus ist es aber ein philosophischer Volltreffer, denn es ist gerade der schulphilosophische Kontext, der diese Unterscheidung mit Vorliebe *nicht* macht.

Die Unterscheidung zwischen Sinnlichem und Übersinnlichen leitet auf einem natürlichen Wege zur Fragestellung der philosophischen Gegenständlichkeit(en) über, was wieder Relevanz für schulphilosophische Fragestellungen hat. Während dieser Konfrontationen formuliert Kant seine Auffassungen über die „*ursprünglichen Unterschiede der Objekte*“ sowie jene Differenzen unter den einzelnen Wissenschaften, die auf diesen aufbauen. Seine Einsichten opponieren schulphilosophischen Attitüden gleich in doppelter Hinsicht. Einerseits geht die Schulphilosophie jener Zeit generell überhaupt nicht aus den ursprünglichen Unterschieden der einzelnen Objekte hervor. Andererseits funktioniert die ganze deduktiv-ableitende Verfahrensweise so, dass sie diese ursprünglichen Unterschiede vernachlässigt, wenn gar nicht vollkommen abwertet, denn so ein Gedankengang kommt erst am Ende so einer Ableitung zur gegenständlichen Sphäre selber. Dies ergibt aber auch jenen systematischen Zusammenhang, in welchem die Bezeichnungen „*materiell*“ und „*formell*“ ihre nunmehr klassisch kantische Bedeutung gewinnen. Dies ist aber zur gleichen Zeit auch jener Problemkreis, innerhalb dessen Kant den Namen von Christian *Wolff* am häufigsten nennt, dieser Kreis ist namentlich die Problematik der philosophischen Sinnlichkeit (ein treffendes Beispiel: V/27). Offen wirft er der *Wolff*'schen Schule vor (XII/425), dass sie einen Fehler beging, als sie die Sinnlichkeit nur als

einen Mangel der Vorstellungen definierte. Die Sinnlichkeit, so Kant, gilt unter allen Umständen auch als *positive Bestimmung*, deren klaren Charakter diese Schule durch die Vermischung von dem „undeutlichen“ mit dem „verworrenen“ Charakter der Bestimmungen aus der Welt schaffen kann. Auch dem Begriff der „inneren Erfahrung“, der in der Leibniz-Wolff'schen Schule aufkommt, stellt er das Nicht-Erkennen der Dualität von Sinnlichem und Übersinnlichem gegenüber (VI/149), an einer Stelle versieht er diese Erkenntnis sogar auch mit einer ironischen Note. Dieses Verhalten vergleicht er mit der Situation, wenn jemand sich mit geschlossenen Augen vor den Spiegel hinsetzt und auf die Frage, was er mache, die Antwort geben würde, er sei neugierig darauf, wie er ausschaue, wenn er eben schlafe.

Kants zeit seines Lebens andauernde Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Schulphilosophie erzielt ihren Höhepunkt in jenen Definitionen, in denen er die „*Schulbegriffe*“ der Philosophie mit dem „*Weltbegriff*“ bewusst konfrontiert (446). Es ist für unseren Zusammenhang durchaus charakteristisch, dass er die grundlegenden inhaltlichen Unterschiede der beiden Philosophien durch soziale, soziologische und pädagogische Gründe erklärt, indem er stets auf die „unauflösbare“ und „ewige“ Zweiheit von „Welt“ und „Schule“ hinweist. Während die Definitionen der Schulphilosophie im Ganzen innerhalb der Bestimmungen der Leibniz-Wolff'schen Metaphysik liegen, liegen die der Weltphilosophie selbstverständlich außerhalb derselben. Wegen der unlösbaren Gegenüberstellung dieser Philosophien (Welt und Schule) können diese beiden Philosophien auch nicht direkt miteinander in polemischer oder kämpferischer Beziehung stehen. Es wird dadurch auch nur noch komplizierter, dass die drei *Kritiken* nach dieser Auffassung noch nicht selber „Weltphilosophie“ sind, sie gelten als ihre kritische Begründung. So viel ist jedoch auch bis zum Aufkommen der Weltphilosophie klar, dass man in der Schule bei der Herausbildung der Vernunft nach Möglichkeit „sokratisch“ verfahren muss (XII/734)...

Endre Kiss

### The School-Philosophy and Life

#### Kant and German School-Philosophy in the 18th Century

##### **Abstract**

*Whilst considering the problems of the relationship between philosophy and pedagogy, Kant's philosophy offers one especially rich and layered example for consideration.*

*Kant's philosophy stands in a triple relationship towards school-philosophy, understood in its real and original context. First, the complete corpus of Kant's philosophy is valid as a conscious and critical prevalence of Leibniz-Wolff metaphysics (the most comprehensive and most intensive influential philosophy of school at the times). Secondly, Kant's philosophy – even if one cannot in its real meaning consider it as school-philosophy – in its specific made source, as well as the prevalence of the Leibniz-Wolff system, counts as school-philosophy as well. And thirdly, Kant's philosophy, in its own way, can understand itself as a new positive school-philosophy alternative, for which it is predestined with its systematically complete execution of problem circles, consequently significant hermeneutic and didactic aspects or its complete linguistic coherence.*

*Thus Kant's relationship towards the Leibniz-Wolff system differs from Schelling's or even Hegel's relationship. Hegel also enters correctly into the manifold historical significance of this strong school-philosophy, while Schelling underlines that the mistakes of this school were of incomparable value to philosophy, because without it there wouldn't have been an efflorescence of philosophy.*

*For Kant, this scholastic philosophy does not mean history or a contrary pole, nor does it mean a lower degree of higher philosophy – for him, it means a contemplative framework which on the one hand must be transformed in each of its particularities, while on the other hand the new higher philosophy must in its constitution take into consideration its school-philosophical framework. This is possible only because the need for philosophy, if it is not already identical to the need for school-philosophy, unveils school-philosophy in its width.*

**Key words**

school-philosophy, Leibniz-Wolff system, need for philosophy, faith, thought, knowledge, philosophical education

**Endre Kiss**

**La philosophie de l'école et de la vie**

**Kant et la philosophie scolaire  
allemande du XVIII<sup>e</sup> siècle**

**Sommaire**

*Dans le cadre de la thématique liée aux relations entre la philosophie et la pédagogie, Kant offre un très riche sujet de réflexion à plusieurs niveaux.*

*La philosophie de Kant est en relation triple avec la philosophie scolaire prise au sens originel. Primo, l'ensemble de la philosophie de Kant est une critique consciente de la métaphysique de Leibniz et Wolff (école philosophique la plus répandue et la plus influente de son époque). Secundo, la philosophie de Kant – bien qu'elle ne se laisse pas interpréter comme une philosophie scolaire au sens strict du terme – peut, à cause de sa manière spécifique d'exposer la réfutation du système de Leibniz et Wolff, être considérée comme une philosophie scolaire. Tertio, la philosophie de Kant peut, à sa manière, se comprendre comme une nouvelle alternative positive à la philosophie scolaire, à laquelle elle semble presque être destinée grâce à sa manière d'exposer les problèmes, à ses aspects herméneutiques et didactiques et à la cohérence de son langage.*

*Vu sous cet angle, le rapport de Kant au système de Leibniz et Wolff diffère de celui de Schelling, et même de celui de Hegel. Hegel analyse, lui aussi, correctement la signification historique multiple de la puissante philosophie scolaire, alors que, sur la même ligne, Schelling souligne que même les erreurs de cette école ont été utiles à la philosophie, puisque celle-ci n'aurait pas pu s'épanouir sans elle. Aux yeux de Kant, la philosophie scolaire compréhensive n'est ni de l'histoire, ni un pôle opposé, ni même un degré inférieur de la haute philosophie, mais un cadre de réflexion qui, d'une part, doit se transformer dans tous ses détails, alors que, d'autre part, la nouvelle haute philosophie doit prendre en considération, en se constituant, le cadre de la philosophie scolaire. Cela est possible parce que la nécessité de la philosophie, bien qu'elle ne soit pas identique à la nécessité de la philosophie scolaire, fait pourtant découvrir cette dernière dans toute son étendue.*

**Mots clés**

la philosophie scolaire, système de Leibniz et Wolff, la nécessité de la philosophie, croyance, pensée, savoir, l'éducation philosophique