

**Ist der Kritische Rationalismus (nur) eine Methode ?  
Zur möglichen ethischen Bedeutsamkeit des  
Kritischen Rationalismus für die Kinderrechts-Debatte\***

### 1. Kritischer Rationalismus und die Kinderrechts-Debatte

Der folgende Beitrag versucht thesenhaft die mögliche Bedeutung des Kritischen Rationalismus für die sog. Kinderrechts-Debatte zu klären. In einem später noch zu präzisierendem Sinne wird damit nach einem Verständnis des Kritischen Rationalismus gefragt, das diesen nicht auf eine Sichtweise als eine wissenschaftstheoretische Methodologie („Forschungsmethode“) reduziert. Dies ist zwar weithin<sup>1</sup> die gängige auch erziehungswissenschaftliche Auffassung, nichtsdestotrotz ist sie unzutreffend. Ein Blick in die Geschichte des Kritischen Rationalismus (vgl. POLLAK 1999) von POPPERS „Ursprungsversion“ bis zu den gegenwärtig international wie interdisziplinär verhandelten Versionen des Kritischen Rationalismus zeigt dagegen Fort- und Weiterentwicklungen in unterschiedliche Interpretations- und Revisionsrichtungen - der Kritische Rationalismus ist zwischenzeitlich ein ebenso plurales wie darin oft kontroverses „Gebilde“ (2.). Die im Folgenden der Suche nach möglichen Bedeutungen des Kritischen Rationalismus für die Kinderrechts-Debatte zugrunde gelegte These ist nun: Nur wenn wir gegen verkürzende Sichtweisen des Kritischen Rationalismus akzeptieren, dass es weder für Befürworter noch für Kritiker des Kritischen Rationalismus eine präzise und verbindlich geteilte (Ursprungs- oder Revisions-)Version des Kritischen Rationalismus gibt, und nur wenn wir weiterhin akzeptieren, dass darin kein Mangel sondern vielmehr eine Leistungsfähigkeit des Kritischen Rationalismus zur Diskussion unterschiedlichster - und eben nicht nur wissenschaftstheoretischer - wissenschaftlicher Fragen und Probleme liegt, nur dann können Antworten auf die Frage nach der Bedeutung des Kritischen Rationalismus für die Kinderrechts-Debatte gefunden werden. Eine Einengung des Kritischen Rationalismus auf eine „Forschungslogik“ würde Zugänge zur Klärung der Bedeutung des Kritischen Rationalismus für die Kinderrechts-Debatte mehr behindern denn ermöglichen. Eine „offene“, d.h. plurale Sichtweise des Kritischen Rationalismus, z. B. hier als „Ethikkonzeption“, eröffnet dagegen entsprechende Zugänge (3.). Konzeptuelle Offenheit ist auch zu fordern hinsichtlich der Festlegung dessen, was „Kinderrechte“ sind. Auch

\* Der Text ist die leicht überarbeitete Fassung eines Beitrags zum Symposium „Methods in Philosophy of Education: Philosophizing on Children's Rights“ an der Universität Amsterdam (10. - 11. Oktober 1997). Auf ausführliche Belege mit Literatur wurde hier verzichtet.

<sup>1</sup> Bei Beachtung der Tatsache, daß wissenschaftstheoretische Diskurse derzeit in der Erziehungswissenschaft nicht en vogue sind. Ein Blick in einschlägige Darstellungen stützt aber die Behauptung des reduktionistischen Umgangs mit dem Kritischen Rationalismus (etwa KRÜGER 1997, S. 40 ff.; KROHN 1999, S. 282 ff.).

hier gilt: ebensowenig wie feststeht, was der Kritische Rationalismus „ist“, steht fest was Kinderrechte „sind“ (4.). Aber selbst unterstellt, wir wüssten, was „der“ Kritische Rationalismus „ist“ und wir wüssten, was „die“ Kinderrechte „sind“, selbst dann müssten wir noch präzise Antworten auf die Frage finden, wie wir das Erste (Kritischer Rationalismus) in ein Mittel zur Lösung von solchen Problemen umwandeln, die mit dem Zweiten (Kinderrechte) verbunden sind. Das heißt: Wissenschaftstheoretische und wissenschaftsgeschichtliche Diskurse über das Verständnis des Kritischen Rationalismus sind metatheoretische Diskurse, Diskurse, die sich - mit POPPER gesprochen - in so etwas wie einer „theoretischen Welt“ ereignen. Aber Folter, Mord, Vergewaltigung von Kindern, der tägliche zehntausendfache Hunger- und Krankheitstod von Kindern, die Zerstörung ihrer Körper, Seelen und Zukunft, all das ereignet sich in so etwas, was die „reale Welt“ genannt werden könnte. Die daraus resultierende Frage ist: wie gelangen wir von (meta-)theoretischen Diskursen zur „Wirklichkeit“ und ihrer angestrebten Veränderung (5.) ?

## 2. Was ist der Kritische Rationalismus ?

### 2.1 Die Ursprungsfassung

In der von POPPER im Zeitraum von 1934 (dem Erscheinungsjahr der ersten deutschsprachigen Auflage der *Logik der Forschung*) bis 1945 (dem Erscheinungsjahr der ersten englischsprachigen Auflage von *Die Offene Gesellschaft und ihre Feinde*) entworfenen Ursprungsversion hatte der Kritische Rationalismus zwei Schwerpunkte: Erkenntnis- resp. Wissenschaftstheorie einerseits und Geschichts- resp. Gesellschaftstheorie andererseits. Der Fokus von POPPERS Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie besteht in der Kritik des induktiven Verifikationskonzepts des klassischen Empirismus/Positivismus und der aus dieser Kritik abgeleiteten Konzeption des falsifikationistischen Deduktivismus und der Konzeption der Wahrheitsannäherung. Der Fokus von POPPERS Geschichts- und Gesellschaftstheorie besteht in der Kritik einer „geschlossenen“ Geschichtsmetaphysik und einer totalitären Gesellschaftstheorie, wobei POPPER diese beiden Kritiken in einer Analyse des Historizismus entwickelt. In beiden Bereichen entwickelt und postuliert POPPER zwei Grundannahmen einer mit seinem Verständnis von Kritischen Rationalismus verbundenen Rationalitätskonzeption, nämlich Kritizismus und Offenheit.

### 2.2 Wissenschaftsgeschichtliche Linien und Versionen des Kritischen Rationalismus seit der Ursprungsversion - Pluralität in Entwicklung

Seit POPPERS Ursprungsversion ist der Kritische Rationalismus in vielfältiger Form über POPPERS Ursprungsversion hinaus begrifflich und konzeptionell fort- und wei-

terentwickelt worden - bei Beibehaltung der beiden Grundannahmen der Konzeption von kritischer Rationalität (vgl. dazu kritisch KAMMERL/POLLAK 1999). Aus Platzgründen werden diese begrifflichen und konzeptionellen Weiterentwicklungen hier nur stichworthaft genannt (vgl. ausführlich POLLAK 1999 und KAMMERL/POLLAK 1999). Der Kritische Rationalismus ist

- Allgemeine Erkenntnistheorie (zentriert um POPPERS Grundgedanken der „Drei-Welten-Theorie“, des ontologischen Realismus, des epistemologischen und erkenntnispsychologischen Rationalismus, etc.),
- Allgemeine Wissenschaftstheorie (zentriert um POPPERS Grundgedanken der Funktion von Wissenschaftstheorie als normativer Metatheorie (science of science) einer idealen, wenngleich nicht der faktischen Wissenschaftspraxis, etc.),
- Allgemeine Methodologie (zentriert um POPPERS Grundgedanken der fallibilistischen Methode, des normativen Abgrenzungskriteriums zwischen wissenschaftlicher (= rationaler) und nichtwissenschaftlicher (= irrationaler) Erkenntnis, der Methodologie des wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts, der Wahrheitsannäherung via rationalen Theorienvergleich und rationale Theorienbewertung, etc.),
- Allgemeine Geschichts- und Sozialtheorie (zentriert um POPPERS Grundgedanken der nicht-holistischen und nicht-historistischen Offenheit der geschichtlichen und gesellschaftlichen Entwicklung, etc.),
- Allgemeine Gesellschaftstheorie (zentriert um POPPERS Grundgedanken der „Offenen Gesellschaft“ und der individuellen Freiheit, der gesellschaftlichen Fortschritt vorantreibenden „Stückwerktechnologie“ in Politik, Ökonomie, Recht, Bildung, etc.),
- Allgemeine Handlungstheorie (zentriert um POPPERS Grundgedanken des methodologischen Individualismus, welcher die intra- und extrapersonalen Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen zweckrationalen Handelns und dessen beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen und Nebenfolgen auf Individuen und Kollektive berücksichtigt, etc.),
- Allgemeine Rationalitätstheorie (zentriert um POPPERS Grundgedanken des anthropologisch-ethischen Grundwerts der „(kritischen) Rationalität“ und des spezifischen Konzepts der „Zweck-Mittel-Rationalität“, etc.),
- Allgemeine Kritiktheorie (zentriert um POPPERS Grundgedanken der universal verbindlichen „kritischen Einstellung“ und einer universal anzuwendenden „kritischen Methode“, etc.),
- Allgemeine Lerntheorie (zentriert um POPPERS Grundgedanken des „trial-and-error“ als allgemeiner Form und Funktionsweise von Lernprozessen auf jedweder Evolutions- und Komplexitätsebene, etc.),
- Allgemeine Anthropologie (zentriert um POPPERS Grundgedanken des vernunftbegabten und vernunftverpflichteten, des verantwortungsbegabten und verantwortungsverpflichteten Individuums, etc.),
- Allgemeine Evolutionstheorie (zentriert um POPPERS Grundgedanken einer prinzipiell zum Besseren hin möglichen Entwicklung von Geschichte, Gesellschaft,

Erkenntnis in phylo- und ontogenetischer, epistemischer, politischer, sozialer Evolution, etc.),

- Allgemeine Ethiktheorie (zentriert um POPPERS Grundgedanken des „negativen Utilitarismus“, einer „humanistischen Ethik“ bzw. eines „ethischen Humanismus“).

Nicht alle Bereiche dieser Fort- und Weiterentwicklungen von POPPERS Ursprungsversion des Kritischen Rationalismus hin zur offenen „Pluralversion“ wurden bislang in gleicher Intensität und in systematischer Verknüpfung zu *einer* Theorie bearbeitet. Jedoch liegen zu allen Bereichen dezidiert kritisch-rational gemeinte Entwürfe vor, in denen zumindest einige der genannten Teilbereiche mit der Absicht miteinander in Verbindung gesetzt werden, dass darauf eine kritisch-rationale Theorie von „...“ begründet werden kann. Berücksichtigt man diesen Entwicklungsstand des Kritischen Rationalismus dann sind beschränkende Festlegungen des Kritischen Rationalismus auf einen Bereich, eine Sichtweise, eine Methode etc. nicht nur wissenschaftsgeschichtlich unzulässige Reduktionen sondern sind vor allem in wissenschaftstheoretischer Hinsicht den faktischen Variantenreichtum und die potentielle Relevanzbreite des Kritischen Rationalismus unterlaufende Verkürzungen. Aber nichtsdestotrotz sind solche Verkürzungen der main-stream der Behandlung des Kritischen Rationalismus in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft. Der Kritische Rationalismus wird a) verengt auf POPPER (aber was ist mit KUHN, LAKATOS, FEYERABEND, AGASSI, DUERR, SPINNER, LENK ...?), b) verengt auf Wissenschaftstheorie (aber was ist mit den oben genannten Aspekten ?) und c) hier verengt auf formelhafte Grundbegriffe (wie Wissenschaft, Vernunft, Fortschritt, Falsifikation ...). Grund oder Folge dieser konzeptionellen und begrifflichen Verengungen und Verkürzungen sind Immunisierung gegen Kritik, Schließung des Konzepts gegen Weiterentwicklung, Dogmatisierung der eigenen Position und Verlust der Bedeutsamkeit für bislang nicht für relevant oder bearbeitbar erachtete Fragestellungen - hierzu könnte die Kinderrechts-Debatte zählen.

### **3. Folge der Verkürzungen des Kritischen Rationalismus: ethische Relevanzverluste für die Kinderrechts-Debatte ?**

Was ist daraus zu lernen? Wenn „der“ Kritische Rationalismus auf Wissenschaftstheorie verkürzt wird, dort dann auf „die“ Einheitsmethode, dort dann auf ..., dann geschieht Dogmatisierung, was im strikten Widerspruch zum „hard-core“ des Programms, nämlich dem Offenheits- und Pluralitätsgebot, steht. Vor allem aber werden prinzipiell von einem offen und plural gehaltenen Konzept her mögliche Aufmerksamkeitszonen in Form von nicht-wissenschaftstheoretischen Fragen in Zonen „blinder Flecken“ des Konzepts verwandelt. Die Kinderrechts-Debatte - mit ihren v.a. ethischen Implikationen - dürfte (bislang) so ein „blinder Fleck“ sein.

Fasst man die bisherige Argumentation zusammen, so wird deutlich, in welcher Weise dagegen eine in diesem Sinne nicht-verkürzte Version eines Kritischen Rationalismus auf die Kinderrechts-Debatte zu beziehen sein könnte. Rationalität und Kritizismus als Grundannahmen jedes kritisch-rationale Entwurfs von „...“ können mit methodologischer, theoretischer und empirischer Vielfalt und Kühnheit sowie mit wissenschaftsethischer Entschiedenheit auf solche erkenntnistheoretische, methodologische, anthropologische, ethische, geschichts- und gesellschaftstheoretische, handlungs- und lerntheoretische Fragestellungen bezogen werden, die sich für die Kinderrechts-Debatte als relevant erweisen lassen. Vielfalt, Kühnheit und Entschiedenheit fußen auf folgenden „Regeln“, welche Ausdruck nur konsequenter Anwendung des methodologischen Pluralitäts- und Offenheitsgebots sind:

- Maximiere Vielfalt und Komplexität, minimiere „Einfalt“ und Einfachheit,
- Maximiere Heterodoxie, minimiere Orthodoxie,
- Maximiere Alternativen im Denken und Argumentieren, minimiere das „Wohl-Bekannte“,
- Maximiere Kritik und die Suche nach Problemen, minimiere Zustimmung und die Suche nach Lösungen,
- Maximiere Heterogenität und Unentschiedenheit, minimiere Klarheit und feste Positionen,
- Maximiere Offenheit, Pluralität und Toleranz und minimiere Geschlossenheit und Intoleranz.

Kritisch-rationale Erwägungen zu welchem der oben genannten Bereiche und in welcher der aufgezählten Hinsichten auch immer können - sofern sie einen in dieser Weise radikalisierten Kritischen Rationalismus vertreten - ein empirisch und theoretisch starkes Instrument zur Kritik von Ideologien aller Art sein - auch und gerade solcher Ideologien, die in der Kinderrechts-Debatte eine Rolle spielen: beispielsweise als in diesem Sinne kritisch-rationale Ideologiekritik von ideologischen Begründungen der Verweigerung oder Verhinderung von Kinderrechten im Sinne des UN-Übereinkommens über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 (BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998).

### **4. Was sind Kinderrechte - eine kritisch-rationale Annäherung**

Zu verstehen was Kinderrechte „sind“, bedeutet, diejenigen Probleme zu verstehen, die aus dem Gebrauch des „sind“ erwachsen. Aus diesem Grunde sollten (mindestens) drei Sprachebenen bzw. damit verbundene Realitäts-, Gegenstands- und Erkenntnisebenen unterschieden werden - analytisch und infolge entsprechender kritisch-rationaler Ideologiekritik:

- Was Kinderrechte „sind“, kann gefragt werden auf der Ebene solcher philosophischer Diskurse, wie sie insbesondere im Bereich der philosophisch-pädagogi-

schen Anthropologie geführt wurden: ROUSSEAU fragte so, FRÖBEL fragte so, PESTALOZZI fragte so und viele andere, insbesondere in der sog. „Reformpädagogik“ wie ELLEN KEY und MARIA MONTESSORI, fragten so. Ob JANUSZ KORCZAK so fragte, als er in Anlehnung an die magna charta libertatis die drei Grundrechte des Kindes formulierte, sei hier offen gelassen. Antworten, die auf in dieser Weise gestellte Fragen gegeben wurden, wurden in der Regel aus einer Einsicht in das „Wesen des Menschen als Kind“ gewonnen. Kinderrechte werden aus diesem Wesen „abgeleitet“. Kinderrechte partizipieren an den elementaren Menschenrechten, gehen jedoch auch in einigen mit dem besonderen Wesen des Menschen als Kind verbundenen Merkmalen über diese hinaus. Was können potentielle Probleme dieser Diskursebene sein, die zum Gegenstand kritisch-rationaler Ideologiekritik genommen werden könnten? Wie vergewissern sich die Protagonisten so begründeter Kinderrechte des „Wesens“ des Menschen oder des „Wesens“ des Kindes? Worauf sollen wir sehen, wenn wir das Wesen von Kindern „sehen“ wollen? Was ist zu tun, wenn die gegebene politische, ökonomische, pädagogische Realität (ein nicht minder fragwürdiger Ausdruck) nicht zum postulierten Wesen „passt“? Das „Wesen“ verändern (wer könnte, sollte, dürfte das tun?)<sup>2</sup> oder die Realität verändern (wer könnte, sollte, dürfte dies tun?) ?

- Was Kinderrecht „sind“, kann gefragt werden auf der objektsprachlichen Ebene der zahlreichen interdisziplinären wissenschaftlichen Erkenntnisse über das Kind. Ein Beispiel: Antworten auf die Frage, was Kinderrechte sind, müssen in einer auf das Problem bezogenen Interpretation sozialwissenschaftlicher Theorien gegeben werden. Akzeptieren wir beispielsweise KOHLBERGS Theorie der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit, dann müssen (?) wir Kindern das Recht in sozialen Akten zugestehen (und das ist bereits etwas anderes als dass sie das Recht dazu aufgrund ihres „Wesens“ a priori hätten), in solchen kommunikativen Umwelten zu „leben“, in denen sie von Stufe 0 zu Stufe 1 und von da aus dann weiter bis zur höchsten Stufe der Moralentwicklung kommen können (oder sollen?). Welche Probleme könnten hier von einer kritisch-rationalen Ideologiekritik bearbeitet werden? Welche Theorien sind für diese Art der interpretatorischen Erschließung von Kinderrechten geeignet? Dürfen etwa auch soziobiologische Theorien in den Kreis dieser Theorien aufgenommen werden, selbst dann, wenn diese zur partiellen Einengung oder Ausschließung von Rechten führen? Geraten universelle Menschenrechte damit nicht in die zumindest definitorische Abhängigkeit von sozialwissenschaftlichen Theorien? Müssen die entsprechend herangezogenen Theorien nicht auch umfassend „technologisch“ umsetzbar sein, um den zuerkannten Rechtsanspruch gleichermaßen für alle in gleichem Maße umfassend einzulösen?
- Was Kinderrechte „sind“ kann gefragt werden auf der Sprach- und Untersuchungsebene des kodifizierten internationalen und nationalen Rechts. Dies kann

<sup>2</sup> Eine in Zeiten der gentechnologischen Verwirklichungsphantasien des einstmals pädagogischen Projekts der „Verwirklichung des Begriffs der Menschheit“ in jedem einzelnen Individuum nicht uninteressante Frage.

in historischen und/oder vergleichenden Untersuchungen geschehen. Dabei kann erforscht werden, wie unterschiedliche kulturelle, religiöse, politische und Rechtssysteme Kinderrechte zugestehen, verweigern, umsetzen oder missachten. Solche Untersuchungen müssen nicht auf juristische Aspekte beschränkt sein. So kann etwa auch unter pädagogischen Gesichtspunkten historisch/vergleichend danach gefragt werden wie der Rechtsbegriff des „Kindeswohls“ unter Berücksichtigung oder Außerachtlassung von erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Erkenntnissen interpretiert und angewendet wurde. Kritisch-rationale Ideologiekritik kann am Problem der Frage nach dem Kontextualismus virulent werden: Führt etwa kulturelle, religiöse etc. Kontextualität zwangsläufig zur ethischen Relativität?

In thesenhafter Zusammenfassung kann der Beitrag eines nicht-reduktionistischen Konzepts des Kritischen Rationalismus zur Kinderrechts-Debatte darin gesehen werden, Ideologien aufzudecken und zu kritisieren, welche in Theorien, Argumenten, Begründungen, Geltungs- und Verwirklichungsprämissen auf allen drei genannten Diskursebenen explizit und implizit enthalten sind. Unter Anwendung der genannten ideologiekritischen „Regeln“ kann ein ideologiekritischer Kritischer Rationalismus die entsprechend vorgefundenen Realitätsbeschreibungen, die entsprechend vorgefundenen „Sprachspiele“, die entsprechend vorgefundenen Gründe und Begründungen in solchen wissenschaftlichen, politischen, ökonomischen, religiösen und auch pädagogischen Aussagen, die Kindern „Kinderrechte“ zugestehen oder vorenthalten, auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüfen.

## 5. Wie kommt kritisch-rationale Theorie zur (pädagogischen) Praxis der Kinderrechte?

In Anlehnung an die u.a. von ALBERT diskutierten „Brückenprinzipien“ benötigen wir „Brücken“, die uns von metatheoretischen Diskursen und ideologiekritischen Analysen zur „Wirklichkeit“ springen lassen, Brückenprinzipien also, die es möglich machen, von der Welt des „ist“ in die Welt des „sollte“ und „müsste“ zu springen (vgl. ALISCH in diesem Band). Eine solches Brückenprinzip könnte diejenige ethische Maxime sein, auf die POPPER seinen Kritischen Rationalismus (insbesondere den der *Offenen Gesellschaft*) stützt, die Maxime des *negativen Utilitarismus*:<sup>3</sup> Versuche nicht das Glück möglichst vieler Menschen zu steigern - versuche vielmehr das Leid möglichst vieler Menschen zu minimieren.

<sup>3</sup> „Es scheint mir allerdings notwendig, das von den Hedonisten und Utilitaristen verwendete Prinzip „Vermehre die Lust, so gut du kannst“ („Maximize Pleasure!“) durch ein anderes zu ersetzen, das wahrscheinlich eher mit den ursprünglichen Anschauungen des Demokrit und des Epikur übereinstimmt, das bescheidener und dabei viel dringlicher ist, nämlich durch das Prinzip „Vermindere den Schmerz, so gut du kannst!“ („Minimize Pain!“). Ich glaube (...), daß der Versuch, die Glückseligkeit der Menschen aufs höchste zu steigern, nicht nur unmöglich, sondern auch sehr gefährlich ist, denn er muß zur Anwendung totalitärer Methoden führen“ (POPPER 1980, S. 384).

Jenseits von gängigen Auffassungen, die den Kritischen Rationalismus naiv oder scheinbar elaboriert auf „Wertfreiheit“ festlegen wollen, kann gesagt werden, dass der Kritische Rationalismus in allen oben aufgeführten Bereichen auf diese ethische Maxime konstitutiv bezogen ist. Diese ethische Verpflichtung und Verantwortung baut einem nicht-reduktionistischen Kritischem Rationalismus auch die notwendige Brücke zur Kinderrechts-Debatte mit ihren zahlreichen ethischen Implikationen. Dies wird auch Beachtung finden müssen, sollte die gegenwärtig nahezu eingeschlafene wissenschaftstheoretische Grundlagendiskussion in der Erziehungswissenschaft wieder aufgenommen werden.

Nimmt man die „ethische Verstrickung“ des Kritischen Rationalismus ernst, dann wird der Kritische Rationalismus in einem weitaus größeren und „ernsteren“ Maße als Sozialphilosophie, Gesellschaftstheorie und Ethikkonzeption (unter Einbezug der anderen Aspekte) auch in der Erziehungswissenschaft Berücksichtigung finden müssen. „Ethische Verstrickung“ meint dabei - und dies ist selbst bei und zwischen POPPER und FEYERABEND unstrittig -, dass sich jede menschliche Praxis, ob Politik, Ökonomie, ethische und juristische Regelsysteme oder auch Erziehung, verändern lässt, und das heißt unter der Verpflichtung und Verantwortung der ethischen Maxime des negativen Utilitarismus, dass sie verbessert werden sollte. Die einem solchen Kritischen Rationalismus zugewiesene Verstrickung in die Suche nach einer Verbesserung der Erziehungspraxis lässt sich umstandslos auf die neuzeitlich-europäische Idee der Erziehung des Menschengeschlechts (zurück-) beziehen. Diese auch von POPPER vorsichtig übernommene positive Sicht von Zukunft unterliegt zweifellos auch seiner Anthropologie.<sup>4</sup> In der Tradition von KANTS Aufklärungsphilosophie sieht POPPER das Individuum anthropologisch dazu bestimmt, frei zu handeln und frei zu denken. POPPERS Vision (nicht Utopie) einer verbesserungswürdigen und -fähigen Zukunft antizipiert unter dieser anthropologischen Prämisse eine bestimmte Gesellschaft, nämlich eine Gesellschaft die möglichst frei ist von politischen, ökonomischen, rechtlichen, kulturellen Hindernissen für die individuelle Entwicklung und Verwirklichung freien Denkens und Handelns. POPPERS Kritik an geschlossenen Gesellschaften (resp. geschlossenen gesellschaftlichen Praxen) meint hier konkret, dass sie im Sinne dieser Anthropologie anti-human sind. Das heißt auch, dass sie in diesem anthropologischen, politischen, ökonomischen und auch pädagogischen Sinne „Menschenrechte“ verletzen und zwar zuvorderst auf der realen Ebene von Praxis (also in jenen Bereichen, denen sich eine kritisch-rationale Ideologiekritik geradezu zuwenden *müsste*). Mit Sicherheit ist POPPER in diesem Sinne Ethiker und Humanist. Aus diesem Grunde und in dieser Auslegung kann die erziehungswissenschaftliche und pädagogische Bedeutung des Kritischen Rationalismus nicht auf Wissenschaftstheorie und allenfalls noch pädagogische Sozialtechnologie reduziert werden. Vielmehr müsste einer in diesem Sinne „ethischen Verstrickung“ des Kritischen Rationalismus auch in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Fragen wesentlich

<sup>4</sup> Vgl. die unter dem Titel „Auf der Suche nach einer besseren Welt“ stehende Aufsatzsammlung (POPPER 1984).

mehr Aufmerksamkeit zukommen - eine Rezeptionsvariante, die so noch aussteht. Andererseits muss auch gesagt werden, dass POPPER seine ethische Maxime des negativen Utilitarismus nicht genauer auf einzelne Praxisbereiche der Offenen Gesellschaft ausgelegt hat, welche der zentrale „Ort“ seines ethischen Programms ist. Hier könnte der Ansatzpunkt dezidiert erziehungswissenschaftlicher Analysen sein, die sich unter der ethisch-anthropologischen Prämisse des negativen Utilitarismus der Frage zuwenden, in welcher Weise Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis an Formulierung, Begründung, Durchsetzung und Verbesserung von Kinderrechten beteiligt werden können.

## Literatur

- BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderkonvention im Wortlaut mit Materialien. Bonn 1998.
- KAMMERL, R./POLLAK, G.: Wie rational ist Kritik und wie kritisch ist Rationalität. In: POLLAK, G./PRIM, R. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung. Weinheim 1999.
- KRON, F.W.: Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München/Basel: Reinhardt 1999.
- KRÜGER, H.H.: Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich 1997.
- POLLAK, G.: On Writing the History of Critical Rationalism and Its Influence on Educational Thought: Preliminaries and Problems. In: ZECHA, G. (Ed.): On Writing the History of Critical Rationalism and its Influence on Education Thought. Amsterdam - Atlanta 1999.
- POPPER, K. R.: Logik der Forschung. Tübingen: Mohr 1976<sup>6</sup> (1934<sup>1</sup>).
- POPPER, K. R.: Die Offene Gesellschaft und ihre Feinde. 2 Bde. Tübingen: Francke 1980<sup>8</sup>.
- POPPER, K. R.: Auf der Suche nach einer besseren Welt. Vorträge und Aufsätze aus dreißig Jahren. München: Piper 1984.