

Giesinger, Johannes

Feministische Bildung in der liberalen Demokratie

Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 4, S. 497-512



Quellenangabe/ Reference:

Giesinger, Johannes: Feministische Bildung in der liberalen Demokratie - In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 4, S. 497-512 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287758 - DOI: 10.25656/01:28775; 10.3262/ZP2104497

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287758>

<https://doi.org/10.25656/01:28775>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@diptf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2021

■ *Thementeil*

Demokratieerziehung und die Herausforderungen des Liberalismus

■ *Allgemeiner Teil*

Wie werden Rückmeldungen von Vergleichsarbeiten rezipiert? Ergebnisse zweier Think-Aloud-Studien

Eine Analyse über die Veränderung von Bildungsaspirationen von SchülerInnen nach dem Übergang in die Sekundarstufe

Kooperation zwischen Verstehen und Nichtverstehen – Systemtheoretische Modellierungen zur inklusionsbezogenen Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter im Schulunterricht

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Demokratieerziehung und die Herausforderungen des Liberalismus

Julian Culp/Johannes Drerup

Demokratieerziehung und die Herausforderungen des Liberalismus.

Einführung in den Thementeil 475

Johannes Drerup

Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote 480

Johannes Giesinger

Feministische Bildung in der liberalen Demokratie 497

Douglas Yacek

Mut zur Wut? Eine Kritik agonistischer Ansätze der Demokratieerziehung 513

Julian Culp

Schulische Demokratieerziehung und die Krise

der repräsentativen Demokratie 528

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Demokratieerziehung und die Herausforderungen

des Liberalismus“ 543

Allgemeiner Teil

Sarah Bez/Simone Poindl/Thorsten Bohl/Samuel Merk

Wie werden Rückmeldungen von Vergleichsarbeiten rezipiert?

Ergebnisse zweier Think-Aloud-Studien 551

Felix Bittmann

Eine Analyse über die Veränderung von Bildungsaspirationen
von SchülerInnen nach dem Übergang in die Sekundarstufe 573

Tanja Lindacher

Kooperation zwischen Verstehen und Nichtverstehen –
Systemtheoretische Modellierungen zur inklusionsbezogenen Kooperation
von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter im Schulunterricht 591

Besprechungen

Ulrich Binder

Aktionsrat Bildung im Auftrag der vwv – Vereinigung der Bayerischen
Wirtschaft e. V. (Hrsg.): Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten 610

Peter Hammerschmidt

Stefan Schäfer: Das Politische in der Sozialen Arbeit.
Wahrnehmungen des Politischen in Fürsorge und Sozialpädagogik
der Weimarer Republik 612

Berno Hoffmann

Axel Honneth: Die Armut unserer Freiheit. Aufsätze 2012–2019 614

Hans-Joachim von Olberg

Daniel Kuppel: „Das Echo unserer Taten“.
Die Praxis der weltanschaulichen Erziehung in der SS 617

Heinz-Elmar Tenorth

Roland Reichenbach: Bildungsferne. Essays und Gespräche zur Kritik
der Pädagogik (hrsg. von Rolf Bossart) 620

Helmut Zander

Volker Frielingsdorf: Geschichte der Waldorfpädagogik.
Von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart 624

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2020 627

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Democratic Education and the Challenges to Liberalism

<i>Julian Culp/Johannes Drerup</i> Democratic Education and the Challenges to Liberalism. An Introduction	475
<i>Johannes Drerup</i> Democratic Education and the Controversy over Controversial Issues	480
<i>Johannes Giesinger</i> Feminist Education in Liberal Democracy	497
<i>Douglas Yacek</i> The Audacity of Anger? A Critique of Agonistic Approaches to Democratic Education	513
<i>Julian Culp</i> Democratic School Education and the Crisis of Representative Democracy	528
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Online Resources „Democratic Education and the Challenges to Liberalism“	543
 Articles	
<i>Sarah Bez/Simone Poindl/Thorsten Bohl/Samuel Merk</i> Perceptions of the Results of Statewide Assessments. Findings of two Think-aloud Studies	551
<i>Felix Bittmann</i> Analyzing the Change of Pupils' Aspirations After the Transition to Secondary Education in Germany	573
<i>Tanja Lindacher</i> Collaborative Teaching Between Systems' Understanding and Systems' Non-Understanding: System-theoretical Modeling of Inclusion-oriented Collaborative Teaching Between Teachers With Different Career Backgrounds at Schools	591

Book Reviews	610
Habilitation Treatises and Dissertations in Education in 2020	627
Impressum	U3

Johannes Giesinger

Feministische Bildung in der liberalen Demokratie

Zusammenfassung: Im Zentrum dieses Beitrags steht die Frage, ob die öffentliche Schule in der liberalen Demokratie berechtigt ist, feministische Ideen zu vermitteln und sexistische Werthaltungen als falsch zurückzuweisen. Die Diskussion entfaltet sich auf der Grundlage einer Unterscheidung zwischen perfektionistisch-liberalen und politisch-liberalen Konzeptionen: Während erstere die Vermittlung feministisch-liberaler Werte klar legitimieren, schaffen letztere Spielraum für nicht-liberale und nicht-egalitäre Weltanschauungen und Lebensformen. In diesem Beitrag wird nicht eine der beiden Konzeptionen verteidigt, sondern argumentiert, dass feministisch-liberale Bildung auch im Rahmen des politischen Liberalismus gerechtfertigt werden kann.

Schlagnote: Feminismus, Sexismus, Liberalismus, Rawls, Gleichheit

1. Einleitung

Der Feminismus wird häufig als Bewegung wahrgenommen, die politisch klar einzuordnen ist – es sind links-grün orientierte Frauen oder auch Männer, die sich selbst als Feministinnen und Feministen definieren. Sie verfolgen in ihrem persönlichen Leben feministische Ideale und bringen entsprechende Auffassungen in den öffentlichen Diskurs ein. Feminismus kann also zum einen als persönliches Lebensideal gesehen werden, zum anderen als (partei-)politische Positionierung. Entsprechend werden feministische Ideen als kontrovers wahrgenommen. Gleichzeitig scheint die Forderung nach Gleichberechtigung der Geschlechter in der rechtlich-politischen Sphäre inzwischen weitgehend unkontrovers.

Dies wirft die Frage auf, wie die öffentliche Schule in der liberalen Demokratie mit feministischen Ideen und allgemeiner mit dem Problem der Gleichberechtigung umzugehen hat. Dies betrifft zum einen die Strukturen und Praktiken im Bildungssystem, zum anderen die vermittelten Gehalte. Während die erziehungswissenschaftliche Diskussion häufig auf den ersten Bereich konzentriert war (vgl. z.B. Prengel, 2006, Kap. IV; Rendtorff, 2006 oder Hannover, Wolter & Zander, 2017), lege ich den Fokus auf Letzteres. Die Frage ist, ob im schulischen Unterricht feministische Ideen vertreten und sexistische Werthaltungen und Überzeugungen zurückgewiesen werden dürfen oder sollen. Insofern der Feminismus kontrovers ist, versteht sich die Antwort auf diese Frage in liberaler Perspektive nicht von selbst. Feministische Ideen werden zum einen von traditionalistisch denkenden Bevölkerungsgruppen zurückgewiesen, zum anderen hat die zunehmende Besserstellung der Frauen in der Gesellschaft zu einem Backlash geführt, der sich in antifeministischen und frauenfeindlichen Reaktionen ausdrückt (Manne, 2018). Unter Druck steht unter anderem die im Feminismus verbreitete Auf-

fassung, wonach ‚Gender‘ (kulturelles oder soziales Geschlecht) nicht durch das biologische Geschlecht („Sex“) determiniert ist. Auf religiöser Basis oder mit Verweis auf empirische Befunde wird dafür argumentiert, dass traditionell bestehende Geschlechterunterschiede naturgegeben sind und sich in unterschiedlichen Rollenmodellen für Mann und Frau niederschlagen sollten.

Wie also ist unter liberalem Vorzeichen mit diesen Kontroversen umzugehen? Bei der Beantwortung dieser Frage werden nicht nur die liberalen Grundprinzipien von Freiheit und Gleichheit ins Spiel kommen, sondern damit verknüpft die Ideen der liberalen Neutralität und des Respekts sowie die Unterscheidung zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen (oder dem Persönlichen und dem Politischen). Während die feministische Theorie oftmals eine liberalismuskritische Haltung einnimmt¹, lote ich in diesem Beitrag die Möglichkeiten eines liberalen Feminismus aus. Die Diskussion wird auf zwei idealtypische Formen liberaler Theorie enggeführt, die grob als perfektionistischer und politischer Liberalismus bezeichnet werden können. Der perfektionistische Liberalismus (z. B. Raz, 1987; Sher, 1997; Wall, 1998 und 2014; sowie Drerup, 2015) geht von einer liberalen Auffassung vom guten Leben aus, die Werte wie Individualität, Autonomie oder Gleichheit umfasst. Damit, so die politisch-liberale Kritik, wird eine bestimmte weltanschauliche Position vor anderen privilegiert. Der politische Liberalismus (Larmore, 1987, 1990; Rawls, 1993; Quong, 2010 oder Nussbaum, 2011) beansprucht demgegenüber, spezifisch ‚politische‘ Prinzipien zu entwickeln, die aus unterschiedlichen weltanschaulichen Perspektiven akzeptabel sein sollen.

Es scheint klar, dass es aus perfektionistisch-liberaler Sicht gerechtfertigt ist, in der Schule (liberale) feministische Werte zu vertreten, auch wenn diese Teil einer kontroversen Konzeption des Guten sind und sich auf die persönliche Lebensführung beziehen. Die Grundfrage dieses Beitrags lautet, ob die Vermittlung feministischer Werte und die Kritik sexistischer Auffassungen sich auch im Rahmen eines politischen Liberalismus, der Spielraum für nicht-liberale Lebensformen schaffen will, rechtfertigen lässt.

Im nächsten Abschnitt wird das Grundproblem eines liberalen Feminismus herausgearbeitet (2), und der darauffolgende Abschnitt geht spezifisch auf politisch-liberale Rechtfertigungsmuster ein (3). Der vierte Abschnitt wendet sich vor diesem Hintergrund dem Problem der feministischen Bildung in der Schule zu und arbeitet dabei den wesentlichen Unterschied zwischen den beiden Theoriemodellen heraus. In den verbleibenden zwei Abschnitten (5 und 6) wird dafür argumentiert, dass feministische Bildung auch im Rahmen des politisch-liberalen Modells gerechtfertigt werden kann.

1 Zur feministischen Liberalismuskritik vgl. z. B. Schumann & Adami, 2017, S. 105–106; Zerilli, 2015; für eine Kritik spezifisch ‚neoliberaler‘ Konzeptionen vgl. Casale & Windheuser, 2018, S. 718–719. Die feministische Kritik bezieht sich darüber hinaus auf das liberale Subjekt- und Autonomieverständnis, das in diesem Beitrag nicht näher thematisiert wird. Hierzu zähle ich zum einen die (poststrukturalistisch geprägte) Debatte zur Subjektivität und zum „weibliche(n) Subjekt“ (Casale, 2014, S. 76), zum anderen aber auch die innerhalb der analytischen Tradition geführte Debatte um ‚relationale‘ Aspekte von Autonomie (Mackenzie & Stoljar, 2000).

2. Liberaler Feminismus

Ausgehend von den Ideen der Freiheit und Gleichheit und mit Bezug auf die anderen bereits erwähnten liberalen Konzepte lässt sich das Grundproblem darstellen, das sich bei der Entwicklung eines feministischen Liberalismus stellt. Die (liberale) Forderung nach moralischer und politischer Gleichheit ist zentral für feministische Konzeptionen. Das Bemühen um die Gleichheit der Geschlechter nahm historisch zunächst die Form der Angleichung weiblicher an männliche Lebensmuster an: Frauen bemühten sich, in traditionell männliche Bereiche wie Politik und Wirtschaft vorzudringen. Der sogenannte Differenzfeminismus wirkte als Korrektiv für dieses Bestreben um Angleichung: Er wandte sich gegen die Abwertung traditionell weiblicher Eigenschaften oder Fähigkeiten (Prenzel, 2006; Noddings, 2009; Casale & Windheuser, 2018). Beispielhaft hierfür ist die feministische Diskussion um Lawrence Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung (Gilligan, 1984). Kohlberg hatte die These vertreten, dass Mädchen und Frauen in ihrer Moralentwicklung häufig auf der Stufe beziehungs- und fürsorgeorientierter Denkweisen stehenbleiben, während männliche Probanden typischerweise eine regelorientierte Stufe erreichen. Carol Gilligan ging mit Kohlbergs empirischen Befunden einig, nicht aber mit seinen Wertungen. Statt die fürsorgeorientierte Moral abzuwerten, sollten wir ihrer Auffassung nach von zwei gleichwertigen moralischen Perspektiven ausgehen – Fürsorge und Gerechtigkeit. Auf dieser Grundlage entwickelten sich fürsorgeethische Konzeptionen (Noddings, 1984).

Es ist klar, dass die differenzfeministische Sichtweise, indem sie der weiblichen Perspektive eigenständige Geltung verschafft, keinesfalls neue moralisch-politische Ungleichheiten propagieren möchte. Sie baut vielmehr auf den politischen Errungenschaften der Frauenbewegung auf und setzt die Gleichberechtigung der Geschlechter voraus. Die liberale Grundidee, allen Menschen ungeachtet ihres Geschlechts gleiche Rechte und Freiheiten zu gewähren, eröffnet Möglichkeiten für Differenz, d. h. für vielfältige Lebensformen und Rollenmuster. Normative Gleichheit führt nicht notwendigerweise zu einer Angleichung weiblicher an traditionell männliche Lebensmuster, sondern bietet Personen jeglichen Geschlechts vielfältige Lebensoptionen. So wird es für Männer möglich, in traditionell weibliche Domänen (wie Pflegeberufe) vorzudringen, und ebenso erhalten Frauen Zugang zu politischen oder ökonomischen Führungspositionen.

Die klassische Sex/Gender-Unterscheidung² lässt sich in diesem Kontext folgendermaßen interpretieren: Das biologische Geschlecht (Sex) legt Personen weder in deskriptiver noch in normativer Hinsicht auf bestimmte Verhaltensweisen oder Rollenmuster fest. Personen mit ähnlichen biologischen Voraussetzungen können faktisch unterschiedliche Fähigkeiten entwickeln und vielfältige soziale Aufgaben übernehmen, und es gibt keine in ihrer Natur angelegte teleologische Orientierung, die ein bestimmtes Lebensmuster vorgibt. Dies ist die Grundlage für die liberale Forderung nach gleichen Lebensoptionen für Personen mit unterschiedlichen biologischen Geschlechtsvor-

2 Zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion dieser Unterscheidung vgl. Rendtorff (2006, S. 98–106) sowie Tervooren (2019).

aussetzungen und Geschlechtsidentitäten, einschließlich derjenigen mit unklarem Sex oder mit einer Geschlechtsidentität, die ihrem biologischen Geschlecht nicht entspricht.

Unvereinbar mit liberalen Grundsätzen sind sexistische Sichtweisen, die die Ungleichbehandlung von Personen unterschiedlichen Geschlechts fördern und rechtfertigen. Der Begriff des Sexismus lässt sich unterschiedlich ausdeuten. Ich folge hier Kate Manne, die ihn folgendermaßen erläutert: „[S]exism should be understood primarily as the ‚justificatory‘ branch of a patriarchal order, which consists in ideology that has the overall function of rationalizing and justifying patriarchal social relations“ (Manne, 2018, S. 79). Die Rationalisierung und Rechtfertigung der patriarchalen Ordnung, so Manne weiter, arbeite mit dem Verweis auf natürliche Geschlechtsunterschiede, die Personen vermeintlich auf bestimmte Rollenmuster festlegten. Sexismus untergräbt die moralisch-politische Gleichheit von Personen und schränkt zudem die Lebensoptionen von Personen ein. Die liberale Grundstruktur eröffnet dagegen vielfältige Optionen. Gerade hier ergibt sich jedoch ein Problem, scheint es doch, dass die innerhalb der liberalen Ordnung gewährten Rechte und Freiheiten auch nicht-liberale Lebensweisen möglich machen: Wenn allen Personen persönliche Freiheiten zugestanden werden, so können sie sich für nicht-autonome oder nicht-egalitäre Lebensmodelle entscheiden.

Dies findet eine Entsprechung auf der Ebene schulischer Vermittlung: Insofern nicht-liberale Modelle in der Gesellschaft akzeptiert werden, scheint es problematisch, nicht-liberale Werthaltungen im Unterricht zurückzuweisen oder abzuwerten. Man könnte fordern, dass solche Haltungen ‚respektiert‘ werden müssen (Nussbaum, 2011), insofern sie sich auf den persönlichen Lebensbereich beziehen und die politische Sphäre nicht beeinträchtigen. Bezieht man die Idee der liberalen Neutralität auf die Schule, so könnte man die Auffassung vertreten, dass keine weltanschauliche Position privilegiert werden soll, d. h. dass umstrittene Auffassungen von Lehrpersonen weder vertreten noch direktiv zurückgewiesen werden dürfen. Demgegenüber liefert der perfektionistische Liberalismus eine Grundlage für die Zurückweisung sexistischer Weltanschauungen, da diese liberalen Grundwerten widersprechen. Das bedeutet nicht unbedingt, dass sexistische Lebensformen verboten werden sollen, aber dass sie politisch eingedämmt und marginalisiert werden können. Im Weiteren konzentriere ich mich auf den politischen Liberalismus, wie er prominent von John Rawls (1993, vgl. auch Larmore, 1987, 1990; sowie Nussbaum, 2011) entwickelt wurde. Rawls' politischer Liberalismus wurde, wie im Folgenden verdeutlicht wird, aus feministischer Perspektive sowohl kritisiert (Moller Okin, 1994, 2005; Edenberg; 2018) als auch verteidigt (Lloyd, 1995; Nussbaum, 1999, 2003 & 2011).

3. Politischer Liberalismus und Feminismus

Rawls ging es darum, angesichts des religiös-weltanschaulichen Pluralismus in unseren Gesellschaften eine liberale Konzeption entwickeln, die möglichst inklusiv ist in dem Sinne, dass unterschiedliche Auffassungen vom guten Leben Platz haben. Hatte er sich in *A Theory of Justice* (1971) mit Fragen der (Verteilungs-)Gerechtigkeit befasst,

standen in *Political Liberalism* (1993) die Probleme der Legitimität und Stabilität der liberalen Ordnung im Vordergrund. Das Legitimitätsproblem bezieht sich darauf, unter welchen Bedingungen staatliche Machtausübung gerechtfertigt sein kann. Als stabil im rawlsschen Sinne kann die politische Ordnung gelten, wenn sie von Personen mit unterschiedlichen weltanschaulichen Positionen aus ihrer jeweiligen Perspektive anerkannt und unterstützt werden kann. Es ist klar, dass diese Unterstützung schwindet, wenn der liberale Staat auf Prinzipien aufgebaut wird, die in kontroversen weltanschaulichen Auffassungen begründet sind. Ebenso untergräbt dies die Legitimität politischer Machtausübung.

Rawls' Grundidee besteht deshalb darin, die liberale Ordnung auf einen Kernbestand ‚politischer‘ Prinzipien zu gründen, die von allen ‚vernünftigerweise‘ anerkannt werden können. Mit dem Begriff der ‚Vernünftigkeit‘ (‚reasonableness‘) verstanden als grundlegende Eigenschaft liberaler Staatsbürger- und -bürgerinnen, drückt Rawls aus, dass die liberale Konzeption nicht alle Personen oder Positionen einschließen kann. Personen, die sich nicht kooperativ am liberalen Projekt beteiligen wollen und ‚unvernünftige‘ Positionen vertreten, die damit von vornherein unvereinbar sind, können nicht in den Prozess der liberalen Konsensfindung integriert werden. Rawls steckt den Rahmen für vernünftige weltanschauliche Positionen so weit, dass die wichtigsten religiösen Traditionen darin Platz haben. Es soll ungeachtet weltanschaulicher Differenzen möglich sein, Grundprinzipien des Zusammenlebens zu entwickeln, die in dem Sinne öffentlich rechtfertigbar sind, dass sie aus unterschiedlichen weltanschaulichen Perspektiven akzeptiert werden können.

Vor diesem Hintergrund gelten diejenigen Formen politischer Machtausübung als legitim, die auf öffentlich rechtfertigbaren Prinzipien beruhen (Rawls, 1993, S. 137). Auf dieser Grundlage kann auch die Idee liberaler Neutralität erläutert werden: Sie bezieht sich darauf, dass politische Maßnahmen unabhängig von umstrittenen weltanschaulichen Positionen *gerechtfertigt* werden müssen.³ Die liberale Ordnung ist nach Rawls stabil, insofern ihre Prinzipien sich aus einem ‚überlappenden Konsens‘ (‚overlapping consensus‘) zwischen unterschiedlichen weltanschaulichen Positionen ergeben und deshalb aus unterschiedlichen Perspektiven mitgetragen werden können. Das Ziel ist, dass Staatsbürgerinnen und Staatsbürger ihre jeweilige weltanschauliche Position mit der politischen Konzeption verknüpfen können.

Betrachtet man diese theoretische Konstruktion aus feministischer Sicht, so ist einerseits klar, dass die öffentlich rechtfertigbaren Prinzipien, die den liberalen Konsens ausmachen, egalitär und nicht-sexistisch sein müssen. Eine politische Schlechterstellung von Frauen aufgrund ihres biologischen Geschlechts lässt sich öffentlich nicht rechtfertigen. Dies gilt im rawlsschen Modell nur schon deshalb, weil Frauen zum Kreis derjenigen gehören, gegenüber denen politische Prinzipien gerechtfertigt werden müssen.

3 Das Prinzip liberaler Neutralität wird hier also nicht so interpretiert, dass die Effekte politischer Maßnahmen neutral sind – es geht lediglich um ihre Rechtfertigung (vgl. dazu auch Quong, 2011, S. 30; Schouten, 2018).

Das Prinzip der liberalen Legitimität, wie es von Rawls formuliert wird, setzt eine basale Form politischer Gleichheit bereits voraus (Larmore, 1987, 1990).

Andererseits aber lässt das Modell aufgrund seiner Unterscheidung in einen politischen und nicht-politischen Bereich Spielraum für traditionalistische Lebensmodelle im Privaten. Dies bezieht sich nach Rawls auch auf die Erziehung und Bildung von Kindern. Wie Rawls an einer vielzitierten Stelle ausführt, verlangt der politische Liberalismus nicht, dass Kinder im Geiste liberaler Werte wie Individualität und Autonomie aufgezogen und gebildet werden (Rawls, 1993, S. 199). Da diese Werte nach Rawls als Kern der kontroversen liberalen Weltanschauung zu sehen sind, ist die öffentliche Schule nicht berechtigt, sie zu vermitteln. Die Schule ist jedoch dazu verpflichtet, die Kenntnis und Anerkennung der politischen Grundprinzipien zu fördern und Heranwachsende in diesem Sinne zu guten Staatsbürgern und -bürgerinnen heranzubilden.

Martha Nussbaum verteidigt dieses Modell mit Nachdruck. Sie schreibt, weltanschauliche Positionen könnten durchaus als ‚vernünftig‘ gelten, wenn sie die ‚metaphysische‘ – nicht aber die ‚politische‘ – Ungleichheit der Geschlechter postulierten. Sie erläutert:

Unequal assignment of religious functions and inegalitarian normative views can certainly be present in a ‚reasonable‘ doctrine – if such a doctrine is prepared to grant the full equal citizenship of women and to impose no barriers on women’s exercise of these civic functions. (Nussbaum, 2003, S. 510; vgl. auch 1999, S. 109; sowie 2011).

Diese Passage bezieht sich auf religiöse Vereinigungen wie die katholische Kirche, sie kann aber wohl auch auf die familiäre Erziehung angewandt werden: Grundsätzlich sind Eltern in diesem Modell berechtigt, ihre Kinder im Sinne ‚vernünftiger‘ weltanschaulicher Positionen zu erziehen und sie – wie die Kinder selbst – können den Anspruch stellen, im schulischen Kontext in diesen Auffassungen respektiert zu werden. Nussbaum vertritt die Position, dass Lehrpersonen keine liberalen und rationalistischen Werte vertreten dürfen, da dies Geringschätzung gegenüber den Schülern und Schülerinnen mit traditionalistischen, nicht-liberalen oder nicht-rationalistischen Weltanschauungen ausdrücke.

Die feministische Kritik an Rawls’ Modell weist Nussbaum als unbegründet zurück. Susan Moller Okin (1994) hat schon kurz nach dem Erscheinen von *Political Liberalism* gravierende Vorbehalte angemeldet. Diese beziehen sich unter anderem auf die von Rawls vorgesehene Aufspaltung in eine private und politische Sphäre und damit verbunden auf das Problem der Stabilität der liberalen Ordnung. Hinsichtlich von Erziehung und Bildung stellt sie die Frage, ob Kinder, die in einem traditionalistischen, sexistisch strukturierten Umfeld aufwachsen und gezielt im Sinne vorgegebener Rollenmodelle erzogen werden, tatsächlich zur vollgültigen Anerkennung politischer Gleichheitsgrundsätze gebracht werden können (Moller Okin, 1994, S. 25; 2005, S. 242; Edenberg, 2018). Ihr Hauptaugenmerk liegt dabei auf den Einstellungen der Individuen zu sich selbst, d. h. auf der Frage, ob sich Mädchen und Frauen unter diesen Bedingun-

gen selbst als politisch Gleiche anerkennen werden. Dieser Gedanke wird im fünften Abschnitt wieder aufgenommen.

4. Feministische Bildung in der liberalen Schule

Betrachten wir zuvor genauer, wie sich die Frage nach feministischer Bildung im politisch-liberalen Theorierahmen darstellt. Moller Okins Kritik des rawlsschen Modells fokussiert auf die Rolle der Familie in der liberalen Demokratie und die Frage, inwiefern die interne Ausgestaltung der familiären Lebensform durch liberale Prinzipien von Freiheit und Gleichheit bestimmt sein soll. Meine Grundfrage bezieht sich hingegen auf den Bereich der Schule, die auch nach Rawls zur öffentlichen Sphäre gehört.⁴ Bildung als öffentlicher Bereich ist im rawlsschen Modell nach politisch-liberalen Prinzipien zu strukturieren.

Das bedeutet, dass Bildung sowohl in ihrer institutionellen Ausrichtung als auch in der Gestaltung interpersonaler Beziehungen innerhalb der Institutionen nicht sexistisch sein darf. Der Zugang zu Bildungseinrichtungen sowie deren interne Struktur sollte so ausgestaltet sein, dass Personen nicht aufgrund ihres biologischen Geschlechts diskriminiert oder benachteiligt werden. Dies betrifft formale Bedingungen im Bildungssystem ebenso wie mögliche informelle oder strukturelle Formen der Benachteiligung.

Es betrifft u. a. die Frage, ob es für Mädchen nachteilig ist, mit Jungen gemeinsam zur Schule zu gehen. In diesem Kontext wird auch diskutiert, wie mit den nach wie vor ungleichen Leistungen von Mädchen und Jungen in verschiedenen Fächern umzugehen ist. Dabei ist nicht nur die fortbestehende Benachteiligung der Mädchen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zu beachten. Auch die Tatsache, dass Jungen schulisch insgesamt ins Hintertreffen zu geraten scheinen, muss diskutiert werden. Neben strukturellen Elementen sind wie gesagt auch die persönlichen Interaktionen innerhalb von Institutionen in den Blick zu nehmen, die geschlechtsspezifische Benachteiligungen verstärken oder allererst hervorbringen können. Hier stellt sich die Frage, welche Erwartungen und Vorurteile Lehrpersonen gegenüber Lernenden unterschiedlichen Geschlechts haben, und wie sich diese – z. B. in der Leistungsbewertung oder Bestrafung – auf ihre Unterrichtspraxis auswirken. Ein beträchtlicher Teil der feministisch orientierten Forschung in der Erziehungswissenschaft widmete sich in den vergangenen Jahrzehnten diesen und ähnlichen Themen (Hannover, Wolter & Zander, 2017). Das Bemühen um den Abbau von Benachteiligung steht nicht im Widerspruch zu dem, was vom politischen Liberalismus verlangt wird. In dieser Hinsicht unterscheidet sich dieser nicht von perfektionistischen Formen liberaler Theorie.

Unterschiede ergeben sich möglicherweise, wenn man die von Lehrpersonen vermittelten Inhalte und ihre Reaktionen auf die Äußerungen von Schülerinnen und Schü-

4 Eine unklare Stellung haben in diesem Kontext die Privatschulen. Ich gehe im Folgenden davon aus, dass diese insofern zur öffentlichen Sphäre gehören, als sie einer politischen Regulierung zu unterwerfen sind.

lern in den Blick nimmt. Auch hier jedoch stechen zunächst vor allem die Gemeinsamkeiten zwischen politischem und perfektionistischem Liberalismus heraus. Im Rahmen beider Ansätze ist klar, dass politische Gleichheitsgrundsätze direktiv vermittelt werden sollen und davon abweichende Stellungnahmen von Lernenden zurückzuweisen sind. Stellt etwa ein Schüler infrage, dass Frauen das Wahlrecht haben sollten, so sind Lehrpersonen nicht nur berechtigt, sondern verpflichtet, dagegen Stellung zu beziehen. Wie solche Situationen in praktischer Hinsicht gehandhabt werden sollten, lässt sich nicht allgemein festlegen. In vielen Fällen wird es sinnvoll sein, Schülerinnen oder Schüler nicht einfach zum Schweigen zu bringen, sondern zur Rechtfertigung ihrer Position aufzufordern.

Zurückzuweisen sind auch Äußerungen von Lernenden, die als direkte sexistische Beleidigung oder Herabsetzung von Lehrerinnen oder Schülerinnen zu interpretieren sind. Solche Äußerungen verletzen andere als Personen und insbesondere als Bürgerinnen, die im öffentlichen Raum der Schule miteinander zu tun haben. Sie verstoßen gegen das Prinzip des wechselseitigen Respekts, das als grundlegend für das Zusammenleben in der liberalen Demokratie gelten kann.

Auch wenn sie nicht auf konkrete Personen gemünzt sind, können sexistische Äußerungen – v. a. wenn sie in aggressiver und provokativer Weise gemacht werden – herabsetzend wirken. Mit ihnen kann zum Ausdruck gebracht werden, dass Frauen Männern untergeordnet sind. Zudem können sie, vor allem wenn sie von Personen mit starker sozialer Stellung oder Autorität gemacht werden, von anderen als Erlaubnis aufgefasst werden, gleich zu denken oder zu sprechen. Ein männlicher Schüler etwa, der in der Klasse über einen hohen Status verfügt, kann durch sexistische oder antifeministische Provokationen die Stimmung in der Klasse prägen. Dies kann unter anderem die Wirkung haben, dass Schülerinnen sich gar nicht erst äußern können oder wollen. In dieser Weise beschreibt Rae Langton (2009) die Wirkungen von sexistischen oder rassistischen Hassbotschaften („hate speech“), die Mitglieder bestimmter Gruppen zum Schweigen zu bringen könnten („silencing“).

Die Schwierigkeit besteht darin, dass sexistische Hassbotschaften nicht ohne weiteres von persönlichen Meinungsäußerungen zu unterscheiden sind. Die Aussage, dass „Frauen an den Herd gehören“ kann als sexistische Provokation aufgefasst werden, könnte aber je nach Kontext auch als Meinungsäußerung über die angemessene Lebensgestaltung gesehen werden. Hier besteht eine moralische Grauzone, wo die Absichten der Sprechenden sich nicht immer mit den Deutungen der Zuhörenden decken werden: Eine ernsthaft geäußerte persönliche Meinung zur eigenen Lebensführung kann von Betroffenen als Affront aufgefasst werden.

Im vorliegenden Diskussionszusammenhang ist relevant, dass sexistische Beleidigungen und Provokationen sowohl in politisch-liberaler als auch in perfektionistisch-liberaler Perspektive inakzeptabel sind, während in der Einschätzung von Auffassungen zur persönlichen Lebensgestaltung Unterschiede zwischen den beiden Theorieansätzen zutage treten. Wie gesagt, ist Nussbaum der Auffassung, dass sexistische Lebensformen im liberalen Kontext akzeptabel sind, sofern sie die politische Stellung von Frauen nicht berühren. Entsprechend wird Nussbaum persönliche Meinungsäußerungen von

Schülerinnen und Schülern einschätzen: Die Aussage, dass es für Frauen am besten ist, zu Hause bei den Kindern zu bleiben, ist in diesem Rahmen gleich zu betrachten wie andere religiös-weltanschauliche Auffassungen, die sich auf die eigene Lebensführung beziehen. Nussbaum geht es primär darum, dass Schüler und Schülerinnen mit traditionalistischen Sichtweisen nicht abschätzig behandelt werden dürfen. Sie fordert Respekt für unterschiedliche Auffassungen im Klassenzimmer und hält es für illegitim, wenn Lehrpersonen eine liberale Auffassung vom persönlichen Guten vertreten.

Die perfektionistisch-liberale Auffassung unterscheidet sich vor allem in diesem letzten Punkt vom politischen Liberalismus: Die liberale Schule ist nach perfektionistisch-liberaler Auffassung legitimiert, den Unterricht darauf auszurichten, autonomieorientierte und egalitäre Lebensweisen zu fördern. Lehrpersonen sind nach diesem Modell beispielsweise wohl berechtigt, ein negatives Bild der traditionellen Rollenverteilung in der Familie zu zeichnen. Folgt man Nussbaum, so können sich Schülerinnen und Schüler allein dadurch missachtet fühlen, dass in der Schule rationalistische, liberale Auffassungen vom guten Leben vertreten werden. Wie sie ausführt, sollten Lehrpersonen nicht sagen, dass es besser sei, vernunftgemäß zu leben als sich auf den religiösen Glauben zu verlassen (Nussbaum, 2011, S. 36). Entsprechend müsste Nussbaum die Auffassung vertreten, dass Lernende geringgeschätzt werden, wenn in der Schule ‚metaphysische‘ Konzeptionen von Geschlechterungleichheit kritisiert werden. Personen, die nicht-liberale Konzeptionen vom guten Leben vertreten, sollten wir nach Nussbaum einfach in Ruhe lassen (Nussbaum, 2011, S. 28).

Im Weiteren möchte ich ausgehend von politisch-liberalen Vorgaben zwei Argumente entwickeln, die – entgegen den Auffassungen von Rawls und Nussbaum – dafür sprechen, in der Schule ein kritisches Verhältnis zu weltanschaulich-religiösen Konzeptionen zu entwickeln, die als sexistisch gelten können. Ich treffe zuvor drei Annahmen, die denjenigen entgegenkommen, die einen weiten Freiheitsraum für Personen mit traditionalistischen Lebenskonzeptionen fordern. Zum einen gehe ich davon aus, dass Individuen in der liberalen Demokratie berechtigt sein sollten, nicht-autonome, traditionalistische, sexistisch strukturierte Lebensformen zu wählen. So sollten Personen die Möglichkeit haben, im gegenseitigen Einverständnis in ein inegalitäres Ehemodell einzutreten, das zwar rechtlich-politisch egalitär gerahmt, aber intern z. B. durch eine ungleiche Verteilung von Erwerbs- und Fürsorgearbeit oder sogar durch die direkte Unterordnung der Frau unter den Mann bestimmt ist. Eine zweite Annahme ist, dass Personen, die aus freien Stücken in solche Lebensformen eintreten, nicht daran gehindert werden sollten, selbst Kinder zu haben und aufzuziehen. Sie sollten berechtigt sein, biologische Eltern zu werden und in den ‚Status‘ der Elternschaft einzutreten, der durch verschiedene Berechtigungen und Verpflichtungen gegenüber den Kindern konstituiert ist. Drittens nehme ich an, dass Personen in diesem Status u. a. dazu berechtigt sind, ihre Kinder im Sinne kontroverser religiös-weltanschaulicher Positionen zu erziehen (dagegen Clayton, 2006). Hier stellt sich die Frage, ob dies auch für sexistische Positionen gilt. Ich lasse an dieser Stelle offen, ob Eltern im strikten Sinne berechtigt sind, Kinder sexistisch zu erziehen, nehme aber an, dass der Staat nicht direkt in Familien eingreifen sollte, um diese Art von Erziehung zu verhindern.

Das bedeutet, dass manche Kinder in ihren Familien mit sexistischen weltanschaulichen Positionen in Berührung kommen oder sie direkt vermittelt bekommen. Die Frage lautet, wie die öffentliche Schule in der liberalen Demokratie hierauf reagieren sollte.

5. Politische Gleichheit und Geschlechterstereotype

Das erste Argument bezieht sich – wie die Überlegungen Moller Okins – auf das Problem der Stabilität im rawlsschen Sinne: Es geht darum, wie die Anerkennung liberaler politischer Prinzipien, darunter das Prinzip der Statusgleichheit aller Bürgerinnen und Bürger, sichergestellt und damit die liberale Ordnung auf ein stabiles Fundament gestellt werden kann. Das Argument hat also nicht die Situation des Individuums im Blick, sondern das öffentliche Interesse. Es ist, wie Gina Schouten in einem etwas anderen Kontext sagt, „public-centred“ (2018, S. 1072).

Die Anerkennung von politischer Gleichheit bezieht sich zum einen auf formale Gleichberechtigung, zum anderen aber auch im weiteren Sinne auf echte politische Gleichstellung. Dies betrifft insbesondere die Art, wie Personen sich selbst sehen. Hier geht es um eine Art politischer Selbstachtung, die impliziert, dass man sich selbst zur vollwertigen Teilnahme am demokratischen Prozess und allenfalls sogar zur Kandidatur für Entscheidungspositionen befähigt und berechtigt fühlt.

Während eine sexistische Erziehung möglicherweise mit der Anerkennung formaler politischer Gleichheit kompatibel ist, kann sie – so das Argument – die politische Selbstachtung von Personen untergraben, und zwar unter anderem durch die Vermittlung von Geschlechterstereotypen. Diese können zum einen die Selbstachtung von Frauen direkt beeinträchtigen, zum anderen auf indirekte Weise dazu beitragen, dass diese geschwächt wird, nämlich dadurch, dass andere Personen die Betroffenen in entsprechender Weise behandeln und dadurch die stereotypen Vorstellungen verstärken.

Wenn dem so ist, so ist es legitim, in der Schule stereotype Geschlechtervorstellungen zu bekämpfen und zurückzuweisen, ohne dass damit eine bestimmte weltanschauliche Position privilegiert wird.⁵ Betrachten wir zwei Beispiele: Das erste Stereotyp, das viele implizit leitet und teils nach wie vor explizit verteidigt wird, ist, dass Frauen politisch weniger kompetent sind als Männer und deshalb nicht in gleicher Weise am politischen Prozess teilnehmen können und sollten wie Männer. Damit einher geht oftmals die Vorstellung, dass Männer ‚sachlich‘ (‚nicht emotional‘) denken und argumentieren und ein besseres Verständnis größerer politischer und ökonomischer Zusammenhänge und Notwendigkeiten haben als Frauen. Diese Auffassung führt zum einem dazu, dass Frauen von sich selbst denken, dass sie ‚nichts von Politik verstehen‘ und deshalb

5 Nussbaum ist mit dieser Auffassung einverstanden: „One should insist that the political realm (including the public schools) will itself be entitled to use rational argument to undermine demeaning stereotypes. But one should probably concede that in the absence of thoroughgoing culture reform, this intervention is likely to achieve its results more slowly and with greater difficulty.“ (2011, S. 41)

weniger motiviert sind, sich in die demokratische Debatte einzumischen und nach politischen Führungspositionen zu streben. Die Entwicklung eines entsprechenden Selbstbilds wird dadurch begünstigt, dass Frauen von anderen in dieser Weise wahrgenommen und behandelt werden. Hier könnte man Miranda Frickers Begriff der „testimonial injustice“ ins Spiel bringen, übertragen auf den politischen Bereich (2007, S. 9). Mit diesem Begriff umschreibt Fricker eine Form von Ungerechtigkeit, die sich daraus ergibt, dass die Glaubwürdigkeit und Kompetenz von Personen aufgrund von stereotypisierenden Vorurteilen falsch eingeschätzt wird. Ohne an dieser Stelle den Theorieansatz Frickers ausführlich darzustellen, möchte ich annehmen, dass Opfer dieser Art von Ungerechtigkeit – wenn sie im politischen Kontext auftritt – an ihrer eigenen Kompetenz und ihrem Sachverstand zu zweifeln beginnen können und ihre Fähigkeit zur Teilnahme am politischen Diskurs infrage stellen. Damit wird ihr Selbstverständnis als politisch Gleiche geschwächt.

Ein anderes Stereotyp, das in diesem Zusammenhang relevant ist, besagt, dass Frauen fürsorglich, selbstlos und nett sind. Das entsprechende Selbstbild kann Frauen dazu bringen, für andere da zu sein und ihre eigenen Bedürfnisse zurückzustellen. Es kann auch dazu führen, dass sie sich auf häusliche Belange konzentrieren und aus dem ‚harten‘ Geschäft der Politik heraushalten. Solche Stereotypen prägen die Erwartungen gegenüber Frauen, die sich politisch engagieren. Sie kommen besonders dann zum Tragen, wenn Frauen hart und entschieden auftreten und nach politischer Macht streben. Ihr Verhalten kann in solchen Fällen harsche Reaktionen hervorrufen, da ihr Verhalten als unweiblich eingestuft wird. Kate Manne (2018) prägt in diesem Kontext ihren Begriff von Misogynie, verstanden als Reaktion auf ein Verhalten, das von sexistischen Vorgaben abweicht. Misogyne Reaktionen, die das Vordringen in männlich besetzte Gebiete wie die Politik bestrafen, wirken wiederum zurück auf das politische Selbstverständnis von Frauen.

Der Punkt ist also, dass es (im politisch-liberalen Paradigma) als legitim angesehen werden muss, sexistische Stereotype durch Bildung zu bekämpfen. Der Grund dafür liegt in der Sicherung der Anerkennung politischer Gleichheit und letztlich der Stabilität der liberalen Ordnung. Nun zeigt sich aber an diesen zwei Beispielen, dass viele Geschlechterstereotype selbst bereits entlang einer Unterscheidung in zwei Sphären, die private und die öffentliche Sphäre, organisiert sind. Politische Kompetenz und Machtorientierung gehören zur politischen Sphäre, Fürsorglichkeit, Emotionalität und die Sorge um Beziehungen ist dem privaten, häuslichen Bereich zugeordnet. Es scheint gerade der Witz traditionalistischer sexistischer Ordnungen zu sein, Frauen im häuslichen Bereich zu halten und ihr Vordringen in die öffentliche Sphäre zu verhindern. Dies ist ein Mittel, um die Macht der Männer über die Frauen zu gewährleisten: Letztere bleiben nicht nur ökonomisch abhängig von ihren Ehemännern oder Vätern, sondern sind auch deren politischen Entscheidungen ausgesetzt.

Hieraus ergibt sich, dass die Bekämpfung von Geschlechterstereotypen, die politisch relevant sind, unvermeidlich auch den privaten Bereich berührt. Wenn es (aus politisch-liberaler Sicht) legitim ist, politische Gleichheit zu fördern, muss es zwangsläufig legitim sein, für das persönliche Leben relevante Stereotype zurückzuweisen. Letzteres ist

gemäß dem hier vertretenen Argument als legitimer Nebeneffekt der Förderung politischer Gleichheit zu sehen. Das Argument lautet also, dass die Verfolgung legitimer politischer Ziele, nämlich die Sicherung der Akzeptanz liberaler Grundsätze, zwangsläufig zur Bekämpfung von traditionellen Geschlechtervorstellungen führt, die sich auf den persönlichen Lebensbereich beziehen.

6. Selbstkritik und hermeneutische Ressourcen

Das zweite Argument unterscheidet sich in zwei Hinsichten vom ersten: Es bezieht sich direkt auf einzelne Personen, nicht auf die Stabilität der liberalen Ordnung als Ganze. Jedoch wird mit diesem Argument nicht die Bekämpfung oder Zurückweisung sexistischer Auffassungen legitimiert, sondern deren kritische Infragestellung.

Unter politisch-liberalen Voraussetzungen ist klar, dass Individuen das Recht oder die Freiheit haben sollen, nach ihren eigenen Wertvorstellungen zu leben, auch wenn diese einem egalitären Geschlechtermodell zuwiderlaufen. Gleichzeitig gilt es als ungerechtfertigt, Personen eine bestimmte Lebensweise aufzudrängen: Wer sich auf ein traditionelles Gendermodell einlässt, muss dies nach liberaler Auffassung ‚freiwillig‘ und aufgrund seiner ‚eigenen‘ Überzeugung tun.

Während diese Erwägungen auf Erwachsene, die über entwickelte Wertauffassungen verfügen, anwendbar scheinen, stellen sich Fragen in Bezug auf Erziehung und Bildung: Wie ich angenommen habe, stehen Kinder zumindest in den ersten Lebensjahren, aber auch bis in ihre Jugendjahre hinein, (legitimerweise) unter elterlichem Einfluss und bekommen allenfalls sexistische Wertvorstellungen vermittelt, sei es in expliziter Weise oder implizit durch die Gestaltung der familiären Lebensform. Die Vermittlung sexistischer Werthaltungen prägt nicht nur die Werte und Überzeugungen Heranwachsender, sondern auch die Entwicklung ihrer Fähigkeiten sowie ihre emotionalen Reaktionsweisen im Alltag. All jene Lebensweisen, die traditionellen Rollenmustern nicht entsprechen, sind für die Betroffenen schwierig zu realisieren. Zum einen kommen ihnen alternative Lebensformen gar nicht ernsthaft zu Bewusstsein, zum anderen fehlen ihnen allenfalls die Fähigkeiten und emotionalen Voraussetzungen, um entsprechend zu leben.

Vor diesem Hintergrund kann eine bestimmte Form feministischer Bildung – bezogen auf die persönliche Lebensführung – in ihrer kompensatorischen Funktion gerechtfertigt werden: Wenn wir familiär vermittelte Gendervorstellungen in der Schule als Gegebenheit hinnehmen, bedeutet dies, dass wir Eltern und weltanschaulichen Gemeinschaften die Macht zugestehen, Heranwachsende auf eine bestimmte Lebensweise festzulegen oder dies zumindest zu versuchen. Das scheint aus liberaler Perspektive problematisch: Sollen Individuen ihr Leben aufgrund eigener Werthaltungen gestalten, ist es illegitim, wenn andere Personen den Prozess der Identitätsbildung über weite Strecken kontrollieren, ohne dass ein Gegengewicht dazu besteht.

Selbst Nussbaum, die in dieser Hinsicht sehr zurückhaltend argumentiert, ist der Auffassung, dass Kindern in der Schule unterschiedliche Optionen bekanntgemacht werden sollten (2011, S. 34). An anderer Stelle spricht sie sogar davon, Heranwach-

sende sollten Gelegenheit haben, kritisch über ihre Lebensweise nachzudenken, zumindest so viel, um aus der familiär vorgegebenen Lebensform aussteigen zu können (2006, S. 306). Diese Auffassung von individueller Selbstreflexion ist vermutlich nicht gleichzusetzen mit jener ‚robusten‘ Form persönlicher Autonomie, verstanden als Fähigkeit zum selbstkritischen Denken, die von Gina Schouten (2018) im politisch-liberalen Kontext verteidigt wird. Allerdings ist klar, dass sich kritisches Denken, ist es einmal in Gang gekommen, schwer eindämmen lässt. Die Einführung Heranwachsender in Praktiken kritischer Selbstreflexion, wie immer diese im Einzelnen verstanden werden, befähigt sie, sich der erzieherischen Kontrolle des primären Umfelds ein Stück weit zu entziehen und eine eigene Lebensperspektive zu entwickeln. Weder wird Selbstkritik (oder Autonomie) hier als konstitutives Element eines guten Lebens gerechtfertigt noch als instrumentell wertvoll hinsichtlich des persönlichen Wohls (hingegen Schouten, 2018). Die Ermöglichung der Entwicklung eigener Einstellungen ist gewissermaßen als Korrelat zur Forderung nach Respekt für die persönliche Lebensgestaltung von Individuen zu sehen.

Unter politisch-liberalen Vorzeichen darf die Einführung in (selbst-)reflexive Praktiken nicht mit dem Ziel verknüpft sein, Heranwachsende von traditionellen Rollenvorstellungen abzubringen. Wenn also z. B. Heranwachsende ihre konservativen Lebensmodelle unter Rückgriff auf eine religiöse Konzeption von Geschlechterungleichheit rechtfertigen, soll die Lehrperson nicht direktiv eingreifen.

Abschließend möchte ich einen Vorschlag machen, wie eine spezifisch feministische Bildung unter diesen Bedingungen aussehen könnte: Um kritische Selbstreflexion zu ermöglichen, müssen Lernende mit Narrativen, Begrifflichkeiten und Theorien in Berührung gebracht werden, die ihre bisherigen Erfahrungen, Denkweisen und emotionalen Reaktionen in ein neues Licht rücken können. Ich spreche hier, in loser Bezugnahme auf die Ausführungen Frickers über „hermeneutische Ungerechtigkeit“ (2007, S. 147), von „hermeneutischen Ressourcen“, die Lernenden im Unterricht zur Verfügung gestellt werden sollen (Giesinger, 2018, o.S.). Dazu gehören beispielsweise fiktive Geschichten oder biografische Abrisse, in denen Personen unterschiedlichen Geschlechts in ihren jeweiligen sozialen und historischen Kontexten dargestellt werden. Wichtige hermeneutische Ressourcen stellen aber auch spezifisch feministische Begrifflichkeiten dar – d. h. Konzepte wie Sexismus, Misogynie oder Diskriminierung, aber auch Sex und Gender. Werden Lernende in den Diskurs um die mögliche ‚soziale Konstruiertheit‘ von Geschlecht eingeführt (dazu Haslanger, 2011), stellt dies allfällige Überzeugungen zu natürlichen oder metaphysischen Geschlechtsunterschieden infrage. Dieser Diskurs eröffnet neue Denkmöglichkeiten und kann auch dazu anregen, traditionelle Rollenvorstellungen neu zu rechtfertigen: Lernende, die an ihren konservativen Überzeugungen festhalten wollen, werden durch die Beschäftigung mit hermeneutischen Ressourcen aus dem Bereich des Feminismus befähigt, ihre eigenen Wertauffassungen in den Kontext liberal-egalitärer Auffassungen einzuordnen und sich von ihnen abzugrenzen. Zugleich ist denkbar, dass Heranwachsende, die traditionelle Rollenbilder realisieren wollen, dennoch manche der ihnen präsentierten feministischen Ressourcen in einer Weise aufnehmen können, die ihr Denken oder Wahrnehmen verändert. Ein Beispiel

könnte das von Fricker (2007, S. 149) diskutierte Konzept der sexuellen Belästigung sein, das helfen kann, bestimmte Arten von als unangenehm erfahrenen Verhaltensweisen zu benennen und zurückzuweisen. Die Sensibilisierung für sexuelle Belästigung scheint gerade auch in einem traditionell strukturierten sozialen Umfeld relevant, in dem die Männer weiterhin das Sagen haben, z. B. in einer konservativen religiösen Gemeinschaft.

7. Schlussfolgerungen

Dieser Beitrag behandelt das Problem feministischer Bildung in politisch-liberaler und perfektionistisch-liberaler Perspektive. Betrachtet man die Argumente in den beiden letzten Abschnitten, so kann die Frage aufkommen, inwiefern sich die beiden Perspektiven überhaupt unterscheiden: Diejenige Form feministisch-liberaler Bildung, die hier unter Rückgriff auf politisch-liberale Argumentationsmuster gerechtfertigt wird, wird von traditionalistisch gesinnten Personen oder Gruppen zurückgewiesen – und dies aus gutem Grund. Es ist nämlich zu erwarten, dass feministische Bildung dieser Art den Effekt hat, manche Kinder und Jugendliche aus traditionalistisch strukturierten Familien von den weltanschaulichen Vorgaben ihrer Eltern zu entfremden. Im vorliegenden Beitrag wurde jedoch angenommen, dass nicht die Effekte politischer Maßnahmen weltanschaulich neutral sein müssen, sondern deren Rechtfertigung.

In der Rechtfertigung liegt der wesentliche Unterschied zwischen den beiden liberalen Theoriemodellen: Der perfektionistische Liberalismus rechtfertigt feministische Bildung mit Verweis auf die liberale Weltanschauung, die auf Autonomie, individuelle Selbstverwirklichung und nicht-hierarchische Beziehungen ausgerichtet ist. Die politisch-liberale Rechtfertigung enthält sich einer Bezugnahme auf diese umstrittenen Werte. Zum einen beruft sie sich auf die Idee politischer Gleichheit, zum anderen darauf, dass Eltern nicht legitimiert sein sollen, ihre Kinder auf eine bestimmte Lebensform festzulegen. In diesem Kontext erlangt die Fähigkeit zu selbstkritischem Denken zentrale Bedeutung.

In praktischer Hinsicht unterscheiden sich die beiden Theoriemodelle hinsichtlich der Frage, wie in der Schule mit weltanschaulich begründetem Sexismus umzugehen ist. Das perfektionistisch-liberale Modell räumt diesen keinem Platz in der liberalen Ordnung ein. Was das für die familiäre Erziehung heißt, wäre näher zu diskutieren. In Bezug auf die Schule bedeutet es, dass sexistische weltanschauliche Auffassungen genauso als falsch zurückzuweisen sind wie sexistische politische Positionen. Hier liegt ein wesentlicher Unterschied zur politisch-liberalen Konzeption, gemäß der sexistische Lebensweisen nicht grundsätzlich inakzeptabel sind. Im Unterricht sollen diese nicht von vornherein abgewertet werden. Das erste der präsentierten Argumente rechtfertigt jedoch die Bekämpfung sexistischer Stereotype, die sowohl im politischen als auch im persönlichen Bereich wirksam sein können. Das zweite Argument geht weniger weit: Heranwachsende sollen die hermeneutischen Ressourcen erhalten, um sich kritisch mit ihren familiären Prägungen befassen zu können.

Die Pointe dieses Beitrags ist, dass auch auf Basis einer liberalen Konzeption, die traditionalistischen Lebensformen viel Spielraum lässt, eine liberal-feministische Bildung gerechtfertigt werden kann.

Literatur

- Casale, R. (2014). Subjekt feministisch gedacht: Zur Verwechslung von Subjekt und Identität in den Gender Studies. In A. Fleig (Hrsg.), *Die Zukunft von Gender. Begriff und Zeitdiagnose* (S. 76–96). Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Casale, R., & Windheuser, J. (2018). Feminism. In P. Smeyers (Hrsg.), *International handbook of philosophy of education* (S. 703–725). Springer: Dordrecht.
- Clayton, M. (2006). *Justice and legitimacy in upbringing*. Oxford: Oxford University Press.
- Drerup, J. (2015). Autonomy, perfectionism and the justification of education. *Studies in Philosophy and Education*, 34(1), 63–87.
- Edenberg, E. (2018). Growing up sexist: Challenges to Rawlsian stability. *Law and Philosophy*, 37(6), 577–612.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice. Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Giesinger, J. (2018). *Sollten wir alle Feministen sein? Feministische Bildung für junge Männer* (Blogpost vom 20. Dezember 2018). <https://www.praefaktisch.de/bildung/sollten-wir-alle-feministen-sein-feministische-bildung-fuer-junge-maenner/> [05.04.2021].
- Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München: Piper.
- Hannover, B., Wolter, I., & Zander L. (2017). Geschlechtergerechtigkeit im Klassenzimmer. In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 201–213). Wiesbaden: Springer VS.
- Haslanger, S. (2012). *Resisting reality. Social construction and social critique*. Oxford: Oxford University Press.
- Langton, R. (2009). *Sexual solipsism. Philosophical essays on pornography and objectivation*. Oxford: Oxford University Press.
- Larmore, C. (1987). *Patterns of moral complexity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larmore, C. (1990). Political liberalism. *Political Theory*, 18(3), 339–360.
- Lloyd, S.A. (1995). Situating a feminist criticism of John Rawls's political liberalism. *Loyola of Los Angeles Law Review*, 28(4), 1319–1344.
- Mackenzie, C., & Stoljar, N. (2000). Introduction: Autonomy refigured. In C. Mackenzie & N. Stoljar (Hrsg.), *Relational autonomy. Feminist perspectives on autonomy, agency, and the social self* (S. 3–71). Oxford: Oxford University Press.
- Manne, K. (2018). *Down girl. The logic of misogyny*. New York: Oxford University Press.
- Moller Okin, S. (1994). Political liberalism, justice, and gender. *Ethics*, 105(1), 23–43.
- Moller Okin S. (2005). ‚Forty acres and a mule‘ for women: Rawls and feminism. *Politics, Philosophy, and Economics*, 4(2), 233–248.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2009). Feminist philosophy and education. In H. Siegel (Hrsg.), *The Oxford handbook of philosophy of education* (S. 508–523). Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (1999). A plea for difficulty. In J. Cohen (Hrsg.), *Is multiculturalism bad for women?* (S. 105–114). Princeton: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2003). Rawls and feminism. In S. Freeman (Hrsg.), *The Cambridge companion to Rawls* (S. 488–520). Cambridge: Cambridge University Press.

- Nussbaum M. (2006). Political soul-making and the imminent demise of liberal education. *Journal of Social Philosophy*, 37(2), 301–313.
- Nussbaum, M. (2011). Perfectionist liberalism and political liberalism. *Philosophy and Public Affairs*, 39(1), 3–45.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quong, J. (2011). *Liberalism without perfection*. Oxford: Oxford University Press.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Rendtorff, B. (2006). *Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford: Clarendon Press.
- Schouten, G. (2018). Political liberalism and autonomy education: Are citizenship-based arguments enough. *Philosophical Studies*, 175(5), 1071–1093.
- Schumann, C., & Adami, R. (2017). Feminist philosophy and education. In B. Warnick & L. Stone (Hrsg.), *Philosophy: Education* (S. 101–119). Farmington Hills, Mich.: Macmillian/Gale, Cengage Learning.
- Sher, G. (1997). *Beyond neutrality: Perfectionism and politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tervooren, A. (2019). Geschlecht. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 113–120). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Wall, S. (1998). Liberalism, perfectionism and restraint. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wall, S. (2014). Perfectionism, reasonableness, and respect. *Political Theory*, 62(4), 468–489.
- Zerilli, L. M. (2015). Feminist critiques of liberalism. In S. Wall (Hrsg.), *The Cambridge companion to liberalism* (S. 355–380). Cambridge: Cambridge University Press.

Abstract: This essay pursues the question of whether feminist ideas are legitimately transmitted in the state schools of a liberal democracy. The discussion is developed on the basis of a distinction between perfectionist-liberal and political-liberal accounts: while the former clearly legitimise the transmission of feminist-liberal values, the latter create room for non-liberal and non-egalitarian worldviews and ways of life. This essay is not set up to defend one of the two liberal accounts but argues that feminist-liberal education can be justified within the framework of political liberalism.

Keywords: Feminism, Sexism, Liberalism, Rawls, Equality

Anschrift des Autors

Dr. Johannes Giesinger,
Ethik-Zentrum der Universität Zürich,
Zollikerstr. 117, 8008 Zürich, Schweiz
E-Mail: giesinger@st.gallen.ch