



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Luce Irigarays Beitrag zur philosophischen
Bildungstheorie“

Verfasserin

Mag. Elisabeth Dorn

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A190 299 344

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium Psychologie und Philosophie / Englisch

Betreuerin: Univ.-Doz. DDr. Silvia Stoller

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	5
2.	Relevanz der Bildungsthematik aus feministischer Sicht.....	8
2.1	Feminismus in der Geschichte.....	8
2.2	Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Schulbereich.....	10
2.3	Die Verbindung von feministischem Denken und der Bildungstheorie.....	12
2.4	Der Begriff „Gender“	13
3.	Luce Irigarays Differenzfeminismus	15
3.1	Differenz versus Gleichheit	19
3.2	Politik und Recht	21
3.2.1	Beispiele eines frauenwürdigenden Rechts	24
3.3	Patriarchat.....	26
3.3.1	Gynaikokratische Epoche und Demeter-Periode.....	27
3.3.2	Das neutralisierte Geschlecht	28
3.4	Sprache	31
3.4.1	Die Dringlichkeit einer Änderung der öffentlichen Sprechweise	32
3.4.2	Geschlechtscharakteristische Aussagen	34
4.	Irigarays Vorschläge für eine Umgestaltung des Unterrichts.....	37
4.1	Der Irigaray'sche Dialog im Unterricht.....	40
4.1.1	Tests an Schülerinnen und Schülern.....	41
4.1.2	Eine Umgestaltung der Sprache	42
4.1.3	Der Weg zum Irigaray'schen Dialog.....	43
4.2	Körperlichkeit: Vom Sexual- zum Sozialunterricht	49
4.2.1	Der Weg zum Sozialunterricht	51
4.2.2	Irigarays Liebesbegriff	54
4.3	Religionsunterricht nach Irigaray	57
4.3.1	Das sinnlich Transzendente	60
4.3.2	Ideen für den Unterricht	61
5.	Conclusio	64
6.	Literaturverzeichnis	69
	Anhang	71
	Abstract Deutsch	71
	Abstract English	72
	Lebenslauf Elisabeth Dorn	73

1. Einleitung

„Ich bin eine Frau. Ich bin ein weibliches geschlechtliches Wesen. Ich bin weiblich geschlechtlich. Der Beweggrund für meine Arbeit liegt in der Unmöglichkeit, eine solche Aussage zu machen“

(Irigaray 1979, 155).

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit den Begriffen „Geschlecht“ und „Geschlechterdifferenz“ im Rahmen der pädagogischen Theorie. Ich werde untersuchen, inwiefern die Geschlechtlichkeit im pädagogischen Diskurs Hierarchien zwischen dem Männlichen und dem Weiblichen auf der Schulebene erzeugt, und danach erörtern, wie diese vermindert werden könnten. Der primäre Fokus dieser Arbeit liegt auf der Frage, welche Form das Differenzdenken der französischen Philosophin Luce Irigaray in der Allgemeinen Pädagogik annehmen kann, in welcher dieses „Allgemeine“ stets männlich bestimmt war. Es soll daher im Rahmen dieser Arbeit Luce Irigarays Beitrag zur Schulforschung dargestellt werden.

Auf die Entstehung und Ausarbeitung dieser Fragestellung hatten die beiden Irigaray'schen Werke *Die Zeit der Differenz* sowie *Ethik der sexuellen Differenz* einen bedeutsamen Einfluss. In beiden Werken betont Irigaray vor allem die Wichtigkeit der Entwicklung einer geschlechtergerechten Sprache im öffentlichen Raum, wobei sich dieser „öffentliche Raum“ in der vorliegenden Arbeit hauptsächlich auf den Bereich der Schule bezieht. Im Rahmen dieser Arbeit sollen auch konkrete Vorschläge von Irigaray behandelt werden, welche sie im Bildungsbereich verwirklichen möchte. Hierbei sind – neben den beiden oben genannten Publikationen – Irigarays konkrete Werke zur Bildungsthematik *Conversations* und *Teaching* von zentraler Bedeutung. In diesen beiden Werken betont sie die Wichtigkeit einer Reform der gegenwärtigen Schulbildung und gibt viele interessante Anregungen, wie ihre Differenztheorie im Schulbereich umgesetzt werden könnte. Weiters spricht Irigaray in einem aktuellen Interview aus dem Jahr 2013 sehr anschaulich über den aktuellen Stand in der Bildungswelt, welches im „Feminist and Women's Studies Association Newsletter“ veröffentlicht wurde, und

legt auch darin dar, wie eine mögliche Übertragung ihrer Differenztheorie auf den Bildungskontext aussehen könnte.

Luce Irigaray forscht seit den 1970er-Jahren an dem von ihr ausgearbeiteten Konzept der sexuellen Differenz und erörtert in ihren Werken, wie dieses Differenzdenken in unserer Kultur umgesetzt werden könnte. Eine Vielzahl ihrer Werke enthält darüber hinaus sehr deutliche und konkrete Studien zur Bildungstheorie, in welchen sie die Notwendigkeit darlegt, eine sexuell-differenzierende Umgangsweise einzuführen.

Eine geschlechtlich ausgelegte Kritik der Schulbildung ist nicht neu. Immer wieder wird der überall in der Wissenschaft vorkommende Ausschluss des Weiblichen oder die Überbewertung bzw. Standardisierung des Männlichen diskutiert. Dennoch leistet Irigaray einen entscheidenden Beitrag, indem sie durch ihr Differenzdenken neue Perspektiven für ein Nebeneinanderexistieren des Weiblichen und des Männlichen in der pädagogischen Theorie und Praxis eröffnet. Mit ihrem Denken möchte Irigaray die gesellschaftliche Bedeutung beider Geschlechter erwirken, um die Entwicklung einer weiblichen und einer männlichen Identität zu ermöglichen.

Den Anfang dieser Arbeit bildet in Kapitel 2 eine relativ kurz angelegte geschichtliche Bestandsaufnahme feministischer Schulkritik, um sowohl die Verbindung zwischen feministischem Denken und der Bildungstheorie als auch eine Grundlage für Irigarays Theorie darzulegen.

Kapitel 3 befasst sich mit gezielten Darstellungen und Interpretationen von Irigarays Differenzdenken in Bezug auf für diese Thematik bedeutsame Bereiche wie Politik, Recht, Patriarchat und Sprache. Dieses Kapitel dient dazu, Irigarays These des geschlechtstypischen Handelns, Denkens und Sprechens zu erläutern, um sie im Folgenden auf konkrete Überlegungen im Schulbereich anwenden zu können.

Den Abschluss der Arbeit bilden in Kapitel 4 viele praxisorientierte Vorschläge für eine Umgestaltung des Unterrichts durch die Darstellung geschlechtergerechter Methoden in den drei Bereichen Sprache, Körperlichkeit und Religion, welche die in den vorangestellten Kapiteln behandelten theoretischen Grundlagen weiterführen. In diesem

Abschnitt sollen konkrete Vorschläge behandelt werden, welche Irigaray im Bildungsbereich verwirklichen möchte. Hier soll ihre Theorie Hand in Hand mit der Praxis dargestellt werden. In ihren eigenen Worten: „My way of thinking does not go without a way of living. It is never only theoretical in a traditional sense: it presupposes a manner of dealing with oneself, with nature and the world, with the other and others, with thought and culture“ (Irigaray 2008b, x f.).

2. Relevanz der Bildungsthematik aus feministischer Sicht

„[...] in order to awaken consideration and respect for difference(s), we have to start in the school“
(Irigaray 2008b, 204).

In diesem Kapitel soll eine Positionierung dargelegt werden, welche die Schultheorie mit der feministischen Kritik verbindet und das Bestreben von Luce Irigarays Differenzdenken im Bildungsbereich untermauern soll. Den Anfang bildet ein kurzer geschichtlicher Überblick über das Bestreben der Frauenbewegungen in den letzten Jahrzehnten, welcher das Entstehen des Differenzdenkens fundieren soll. Danach sollen einerseits wesentliche Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern thematisiert und andererseits wichtige Begriffe für den geschlechtsrelevanten Schuldiskurs erläutert werden.

2.1 Feminismus in der Geschichte

Die Integration der Geschlechterfrage in die Schultheorie ist ein Resultat der Frauenbewegungen des 19. Jahrhunderts und der 1970er-Jahre. Die erste Frauenbewegung im 19. Jahrhundert habe versucht, Frauen eine Stimme im politischen, sozialen und wirtschaftlichen Leben zu gewähren (vgl. Irigaray 2008b, 103). Zu dieser Zeit seien die Wirtschaft, die Gesellschaft und das Schulwesen unter Ausschluss der Frauen festgelegt worden, wobei die Öffentlichkeit und der Produktionsbereich den Männern und das Privatleben und der Reproduktionsbereich den Frauen zugewiesen gewesen seien (vgl. Prengel 2006, 103). Prengel führt bezüglich dieser Trennung in zwei Bereiche weiter aus: „Es gab nicht wirklich zwei Personen, das Paar konstituierte sich als Einheit, indem eine Person eigenständig existierte und die andere sich selbst verleugnete, um der Existenz der einen zu dienen“ (Prengel 2006, 104). Ein kurzes Exzerpt aus der Schulverfassung des Jahres 1805, welches Mädchen an Hauptschulen zuließ, soll zeigen, wie stark die Einstellung zur Unterdrückung der Frau damals noch verankert war:

„Das Mädchen [...] soll der Regel nach seine ganze Jugendzeit bis dahin, wo ein Mann es zu seiner Lebensgefährtin wählt, im Schoße der Familie verweilen. Es braucht die Klugheit der Welt nicht, weil seine Bestimmung die Welt nicht ist, sondern das Haus und die Liebe des Mannes“ (Schneider 2011, 8).

Die zweite große Frauenbewegung begann in den 1970er-Jahren. Während dieser zweiten Bewegung hätten sich Studentinnen erstmals gegen den androzentrisch geprägten autoritär-sexistischen Staat gestellt und versucht, ihre sekundäre und einflusslose Situation zu verbessern und einen eigenständigen, selbstbestimmten Zugang zum Wissen zu erreichen (vgl. Rendtorff 2003, 11 f.). Diese Bemühungen hätten zwar eine verstärkte Toleranz der Frauenforschung ermöglicht und diese im akademischen Bereich belebt, jedoch sei im Mittelpunkt immer die Frage gestanden, ob sich weibliche Forscherinnen an ihre männlichen Kollegen und deren androzentrische Standards anpassen sollten, um dadurch mehr Gehör in der Rezeption zu erreichen oder aber eine andere Art und einen neuen Ort für weibliches Forschen entwickeln sollten, wo sie als eigenständige Subjekte denken und forschen könnten, auf die Gefahr hinaus, durch ihr „Anderssein“ auf einen sekundären Platz reduziert zu werden (vgl. ebd., 13 f.). Es stellte sich also die Frage, ob Frauen Männer imitieren sollten oder sich von ihnen unterscheiden sollten.

Zu dieser Zeit kam der Begriff „Geschlechterdifferenz“ im Rahmen der feministischen Theorie auf. Dieser habe in den 1970er-Jahren eine neue Sichtweise eröffnet, mit welcher Luce Irigaray in den darauffolgenden Jahren einen bedeutenden Einfluss auf die feministische Denkweise genommen habe (vgl. Soiland 2010, 9). Die Bezeichnung „Geschlechterdifferenz“ möchte ausdrücken, dass die Gleichsetzung des Weiblichen mit dem Männlichen nicht zielführend ist und im Gegenteil Differenzen betont werden sollen. Es soll demnach eine Würdigung geschlechtlicher Unterschiede erfolgen. Auf diese Thematik wird im folgenden Kapitel „Luce Irigarays Differenzfeminismus“ genauer eingegangen.

Die dritte Frauenbewegung fand in den 1990er-Jahren statt. Diese Bewegung könne als Erweiterung der 1970er-Bewegung angesehen werden, um deren nicht gelöste Probleme weiterzuarbeiten (vgl. Irigaray 2008b, 104). Auch hier sei es um die Identitätsfrage

der Frau gegangen, der Aktivismus sei jedoch zurückgegangen und habe Platz gemacht für einen gemeinschaftlicheren Feminismus, welcher neben anderen Zielen versucht habe, die Eingliederung und Integration des Feminismus im Bildungsbereich zu etablieren (vgl. ebd.).

2.2 Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Schulbereich

Trotz des vermeintlichen Vorsprungs durch die Mehrzahl an weiblichen Bildungsabschlüssen können Frauen diesen Vorteil in ihrer beruflichen Karriere nicht weiterführen und liegen in beruflichen Positionen und im Einkommen zumeist hinter ihren männlichen Kollegen. Diese Bilanz über die Geschlechterpolitik in der Schule sei bereits 1984 gezogen worden und sehe auch heute nicht merklich anders aus (vgl. Maxim 2009, 21). So finde sich zwar in den meisten Ausbildungsbereichen eine Überzahl an Frauen wieder; diese wandle sich jedoch im Beruf wieder ins Gegenteil um: Frauen seien häufiger arbeitslos, würden Positionen bekommen, welche unter ihrem Ausbildungsniveau lägen und würden immer noch weniger verdienen als ihre männlichen Arbeitskollegen (vgl. ebd.). Der schul-feministische Ansatz in dieser Debatte liegt darin, dass solche Ungleichheiten bereits in der Schulbildung fundiert werden.

Hier kann beispielsweise die Wichtigkeit des Erlernens von Selbstbewusstsein und Selbstwert im Rahmen der Schulbildung genannt werden. Mehrere britische und amerikanische Studien fanden heraus, dass Jungen ein signifikant höheres Selbstvertrauen und weniger Schulangst als Mädchen besitzen würden (vgl. Maxim 2009, 31). Da Jungen im Unterricht verstärkt sowohl positive als auch negative Aufmerksamkeit fordern und bekommen würden, würden ihre Leistungen auch anders bewertet und sie würden eher als herausragend, phantasievoll und kreativ bezeichnet als ihre weiblichen Altersgenossinnen und daher vermehrt als intelligent gelten (vgl. Maxim 2009, 29 f.). In einer von Enders-Dräger und Fuchs durchgeführten Schulstudie konnte darüber hinaus herausgefunden werden, dass Jungen den Unterricht dominieren würden, was zur Folge habe, dass Lehrerinnen und weibliche Schülerinnen gemeinsam eine soziale Umgangsform etablieren würden, welche einerseits einen

geordneten Schulalltag ermögliche, andererseits jedoch die Interessen der Jungen stärker berücksichtige (vgl. Maxim 2009, 31 f.). Dieser Umstand werde als „heimlicher Lehrplan“ bezeichnet und fördere die Vorrangstellung der Jungen durch eine auf sie zugeschnittene Sprach-, Material- und Medienwahl in der Schule (vgl. Prengel 2006, 27). Aus diesem Grund habe in den 90er-Jahren ein verstärkter Fokus auf die Förderung von Mädchen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich stattgefunden, um stereotypen Ansichten entgegenzuwirken, was sich beispielsweise in der Überarbeitung von Unterrichtsmaterial gezeigt habe, welche geschlechtsneutraler gestaltet worden seien (vgl. Maxim 2009, 32). Diese Aufgabe wurde auch für die Zeit nach der Schule weiter anvisiert, wie Werbeslogans der 90er-Jahre zeigen. Als Beispiel dient hier die Maßnahme „Mädchen in Männerberufen“, welche eine Verbesserung der Situation von Frauen in typisch männlichen Berufen bewirken sollte (vgl. EUR-Lex 1995).

Es gibt jedoch auch negative Auswirkungen auf der Seite der Jungen, wenn sich eine solche Art von Unterricht durchsetzt. Beispielsweise würden Jungen häufig unter Druck stehen, männliche Bevorzugung beweisen zu müssen oder sich männliche Idealbilder als Vorbilder nehmen zu müssen und sie würden sich meist nicht trauen, Schwächen oder Schulängste zu zeigen (vgl. Maxim 2009, 33). Viele BildungswissenschaftlerInnen sind sich daher darüber einig, dass unser gegenwärtiges Schulsystem Jungen zur distanzorientierten und Mädchen zu beziehungsorientierten Wesen ausbilde (vgl. Maxim 2009, 85). Daher kam auch die verbreitete Forderung, Mädchen und Jungen nicht mehr entsprechend ihren traditionellen Rollenbildern zu unterrichten, welche Mädchen als angepasst und Jungen als dominant darstellen. Vielmehr sollten Mädchen lernen, öfter ein klares „Nein“ auszusprechen, während Jungen vermittelt werden sollte, mit ihren eigenen Gefühlen umzugehen (vgl. Maxim 2009, 33). Die in den jüngsten Medienberichten häufige Darstellung von Jungen als Bildungsverlierern, welche durch mädchenkonforme Lehrmethoden und verweiblichte Lehrkörper benachteiligt seien, erweise sich bei näherer Betrachtung beispielsweise der PISA-Studie als Irrtum, da in Wahrheit die Verknüpfung von Sozialfaktoren und Geschlecht eine maßgebende Rolle spiele (vgl. Jakobs 2012, 18).

2.3 Die Verbindung von feministischem Denken und der Bildungstheorie

Barbara Schleicher umrahmt die Beziehung zwischen dem Feminismus und der Bildungsthematik sehr allgemein und sieht eine Gemeinsamkeit in ihrem Veränderungspotenzial: „Feministische Theorien positionieren die Regeneration tradierter Formen von Geschlecht [...] im Kontext gesellschaftlicher Praktiken und verstehen sie insofern als grundsätzlich veränderbar. Geschlechtliche Regenerationsprozesse sind gestaltbar, und das macht ihre erziehungs- und bildungstheoretische Dimension aus“ (Schleicher et al. 2004, 214).

Etwas genauer lässt sich der Zusammenhang mit Hilfe der beiden Begriffe „Natur“ und „Kultur“ beschreiben: Laut Schleicher könne das Natur-Kultur-Verhältnis als Verbindung von feministischem Denken und bildungstheoretischer Kritik angesehen werden (vgl. Schleicher et al. 2004, 214). Die Begriffe „Natur“ und „Kultur“ schließen sich stark voneinander aus und bezeichnen zwei gegensätzliche Positionen. Aus dem ungeformten und unbestimmten Naturzustand wird gesellschaftliche Kultur geschaffen, und genau hier liegen die Möglichkeiten des Einwirkens von Geschlechterverhältnissen auf die Bildungstheorie: Schülerinnen und Schüler sollen durch die Schulbildung von ihrem natürlichen in einen kultivierten Zustand gebracht werden und dadurch in die Gesellschaft eintreten können. Auch Irigaray bearbeitet die beiden Gegensätze „Natur“ und „Kultur“ im Rahmen ihrer Sprachkritik. Bezugnehmend auf Irigaray meint Soiland, dass sich Frauen in einer Art Zwischenraum zwischen Natur und Kultur befinden würden, da sie keine zu ihnen passende Sprache hätten; daher finde bei Frauen der Übergang vom Natürlichen in das Kulturelle und das Gesellschaftliche nicht statt (vgl. Soiland 2010, 158). Hier befindet sich Irigarays Anknüpfungspunkt an der Bildungstheorie: Genauso wie es Männern möglich ist, sollen auch Frauen durch die Schule in die Kultur übergehen können.

Irigaray bedauert die Art, wie heutzutage Wissen vermittelt und gelehrt wird. Der Großteil der einflussreichen WissenschaftlerInnen besteht auch heute noch aus Männern. Irigaray nennt die gegenwärtige Wissenschaft „eine Art Onto-Theologie ohne Gott, eine wahre Schule des Negativen ohne positiven Horizont“ (Irigaray 1991a, 55)

und gibt dafür auch einige Beispiele, welche es als schwierig erscheinen lassen, dass ein Individuum dadurch einen subjektiven Status findet: die Naturwissenschaft sei fasziniert von Katastrophen, die Quantenmechanik interessiere sich zumeist für das Verschwinden der Welt, die Psychologie sei sehr pessimistisch bezüglich der Lebenstribe und die Philosophie analysiere vorwiegend die Dekonstruktion der Ontologie (vgl. Irigaray 1991a, 54). Ich bin der Meinung, dass eine geschlechtergerechtere Wissenschaft diesen Zustand möglicherweise ändern könnte.

2.4 Der Begriff „Gender“

Der Begriff „Gender“ sei laut Jakobs eingeführt worden, um in wissenschaftspolitischen Bereichen über die größtenteils negativ konnotierten Begriffe „Frauenbewegung“ oder „Feminismus“ diskutieren zu können (vgl. Jakobs 2012, 7). Daher wurden die neuen Begriffe „Genderforschung“ und „Geschlechterforschung“ eingeführt, welche zusätzlich eine weitsichtigere Perspektive repräsentieren und nicht nur von der weiblichen Sicht aus Stellung beziehen. Nachdem sich die erste Frauenbewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts (wie ich bereits im Kapitel 2.1 „Feminismus in der Geschichte“ dargelegt habe) darauf konzentriert habe, Bildung und Wahlrecht für Frauen zu ermöglichen, habe die zweite Frauenbewegung rund um die 1970er-Jahre das traditionell Weibliche in Frage gestellt, welches die Frau aus biologischen Gründen in eine inferiore Lage versetze, die Reproduktionstätigkeit in den Mittelpunkt stelle und verhindere, dass Frauen in einflussreichere Positionen gelangen würden (vgl. Jakobs 2012, 7 f.). Oft wird behauptet, dass die Zeit des feministischen Aufbegehrens längst vorbei sei. Eine solche Aussage würde laut Irigaray jedoch bedeuten, dass diese Kämpfe nie real gewesen seien, da in Wirklichkeit die gesellschaftliche und kulturelle Geschlechtsdifferenzierung noch lange nicht eingetroffen sei und die Emanzipation der Frauen kein anderes Ziel haben könne (vgl. Irigaray 1989, 300). Die Wichtigkeit des Gender- bzw. Geschlechteraspekts bleibe auch in der heutigen Zeit aktuell, da das Faktum der Frauendiskriminierung nach wie vor in der ganzen Welt vorherrschend sei und nicht durch die Aufzählung einiger weniger Verbesserungen der Situation der Frauen verdrängt werden sollte – der Mangel an weiblicher Kultur und Geschichte sei noch lange nicht aufgehoben: in der Politik würden geschlechtsrelevante Themen, wenn

überhaupt, gleichheitsfeministisch behandelt (vgl. Jakobs 2012, 19–21). Zum Gleichheitsbegriff, welcher den Kontrast zum Differenzdenken darstellt, wird in Kapitel 3.1 noch genauer eingegangen. Bildungseinrichtungen sollten jedoch Orte sein, wo durch die Vorteile der Vielfalt Wissen produziert und weitergereicht werde, daher müsse, wie in vielen anderen Bereichen, auch in der Bildungspolitik ein feministisches Konzept der Differenz etabliert und realisiert werden (vgl. ebd., 22).

Aus den bisherigen Überlegungen folgt, dass ein großer Bedarf besteht, den Schulbereich hinsichtlich der Geschlechterfrage zu reformieren, um mehr Respekt zwischen den Geschlechtern zu erwirken und um es Mädchen zu ermöglichen, im Rahmen ihrer Schulbildung neben dem Männlichen einen weiblich-subjektiven Status entwickeln zu können. Hierzu soll im Rahmen dieser Arbeit Luce Irigarays Differenzdenken mit der Bildungstheorie verknüpft werden.

Bevor nun näher auf Irigarays Beitrag zur Bildungstheorie eingegangen werden kann, muss erst eine genauere Darstellung ihres Differenzfeminismus erfolgen. Das nächste Kapitel soll daher als theoretische Basis für die darauf folgenden, eher praktisch angesiedelten, Unterrichtsvorschläge dienen.

3. Luce Irigarays Differenzfeminismus

„Es ist unsere Aufgabe, uns daran zu erinnern, dass wir lebendige und schöpferische Menschen bleiben müssen. Aber die Erfüllung dieser Aufgabe kann nur das Werk beider Hälften der Welt sein: der männlichen und der weiblichen“ (Irigaray 1991b, 150).

Das Differenzdenken der französischen Philosophin Luce Irigaray versteht sich als Fundament meiner Arbeit über eine Umgestaltung der Bildungswelt. Dieses Kapitel dient dazu, Irigarays These des geschlechtstypischen Denkens, Handelns und Sprechens darzulegen, um sie im Folgenden auf konkrete Überlegungen im Schulbereich anwenden zu können.

Luce Irigaray ist die Hauptvertreterin des differenztheoretischen Ansatzes im Rahmen der feministischen Kritik. Für sie stehe die auf den anatomischen Unterschieden zwischen dem männlichen und dem weiblichen Körper begründete Differenz zwischen Mann und Frau im Mittelpunkt ihrer Arbeit (vgl. Stoller 2010, 249). Sie kann dem Poststrukturalismus zugeordnet werden und verbindet in ihrem Denken, genauso wie Jacques Lacan, die Philosophie mit der Psychoanalyse. Aufbauend auf, jedoch im Gegensatz zu Lacan, interpretiere sie die verschiedenen Ebenen des individuellen und kollektiven Lebens neu, indem sie die Wandlung der Subjektivität mit einer Neugestaltung der Sprache verknüpfe, welche sie als das dem Menschen vorgelagerte Mittel und Prinzip ansehe (vgl. Schleicher et al. 2004, 62).

Die Änderung der Sprache ist somit ein zentraler Aspekt in Irigarays These. Beim Lesen von Irigarays Werken erscheint in Kapiteln, welche die Sprache behandeln, sehr häufig der Begriff „Symbolik“. Ich interpretiere diesen Begriff nicht als Synonym zum Sprachbegriff, sondern als diesem vorgelagert. Die Erschaffung einer Symbolik ermöglicht demnach erst die Konstruktion einer Sprache. Oder genauer ausgedrückt für den Kontext dieser Arbeit: die Schaffung einer weiblichen Symbolik ist die Voraussetzung für eine den Frauen gebührende Sprache. Durch die Öffnung des

Symbolischen für die Frau möchte Irigaray folglich ihre Differenztheorie etablieren und konstituieren (vgl. Schleicher et al. 2004, 62).

In den meisten Feldern wie der Wissenschaft, dem Lehrplan, der Politik etc. sind Frauen unterrepräsentiert bzw. wird die vorherrschende Differenz zwischen den Geschlechtern nicht anerkannt. Barbara Rendtorff kritisiert dies: „Weibliche Differenz bezeichnet [...] eine Eigenart des Weiblichen, die in der patriarchalen bürgerlichen Gesellschaft unterdrückt und zum Verschwinden gebracht ist“ (Rendtorff 2003, 19). Trotz der von den Frauenbewegungen initiierten Öffnung der Politik für das weibliche Geschlecht seien zu Irigarays Bedauern keine weiblichen Werte in die Öffentlichkeit getreten – dies sei nur durch eine Anerkennung der geschlechtlichen Differenzen möglich (vgl. Schleicher et al. 2004, 63). Auch in der Gesellschaft sollten also weibliche Werte wie beispielsweise gegenseitige Wertschätzung, Aufeinander-Bezug-Nehmen oder Voneinanderlernen vertreten sein (vgl. Rendtorff 2003, 19). Irigaray möchte in ihrem Differenzansatz die Sprechweise des männlichen Diskurses hinterfragen, welche der Existenz des Weiblichen entgegenwirke (vgl. ebd., 20).

Irigaray ist der Meinung, dass es in der vorherrschenden patriarchalischen Gesellschaft nicht zwei Geschlechter gebe, welche nebeneinander existieren würden, sondern dass es nur ein einziges Geschlecht gebe: das männliche (vgl. Irigaray 1979, 89). Das weibliche Geschlecht existiere lediglich als nicht erwähnenswerter Kontrast zum Männlichen oder wie Irigaray es formuliert: „Und ihr Geschlecht, das nicht ein Geschlecht ist, wird als kein Geschlecht gezählt. Als Negativ, Gegenteil, Kehrseite [...]“ (Irigaray 1979, 26). Allein der Mann sei demnach ein Subjekt, Frauen würden meist nur mit den Eigenschaften eines Objekts definiert (vgl. Irigaray 1989, 114 f.). Auch Barbara Schleicher bedauert die Nichtexistenz des weiblichen Subjektes: „Das Subjekt ist verborgen männlich markiert und damit keine adäquate Repräsentation für das Weibliche“ (Schleicher et al. 2004, 155). Frauen werden also auf einen passiven Gegenstand reduziert. Das Weibliche werde zugleich verleugnet und auch vereinnahmt, indem es als Spiegel für die Bildung der männlichen Identität genutzt werde (vgl. Schleicher et al. 2004, 155). Irigaray schreibt: „Der Frau fehlt ein Spiegel, um Frau zu werden“ (Irigaray 1985, 34). Durch die Repräsentation der Frau als lediglich eine eigenschaftslose Spiegelfläche für das Männliche gebe es also keinen potenziellen Ort

der Weiblichkeit, da der sich spiegelnde Mann immer auf sich selbst zurückgeführt werde, wenn er das Weibliche ansehe; Irigaray nenne dies die „Ökonomie des Gleichen“ (vgl. Irigaray 1980, 172). Schleicher legt dar, dass es deutlich werde, „[...] wie tief die von patriarchalen und phallogozentrischen Diskursen gelegten Fundamente der Abwertung der Frau in der Kultur verankert sind“ (Schleicher et al. 2004, 72). Der Körper der Frau werde als zweitklassig definiert, was Grund genug sei für die Verdrängung und das Unsichtbarmachen des Weiblichen (vgl. Schleicher et al. 2004, 155). Die Definition der männlichen Subjektivität bewirke, dass die Frau und ihr Körper als die Kehrseite des männlichen Subjekts zugleich erschaffen und unterdrückt würden (vgl. Schleicher et al. 2004, 36). Damit Frauen ein Selbst, ein Subjekt werden könnten, müssten sie sich frei zu sich selbst verhalten und dies nicht nur im Rahmen einer Beziehung tun, indem sie sich als Paar oder als Familie interpretieren würden (vgl. Irigaray 1989, 115).

In Irigarays Untersuchungen ist, wie oben erwähnt, häufig ersichtlich, dass sie auf die Dringlichkeit einer Umgestaltung der vorherrschenden Sprachnorm hinweist. Sie möchte erwirken, dass Frauen ihre Aussperrung aus dem Symbolischen überwinden, um dadurch ihren subjektiven Status anerkennen zu können (vgl. Schleicher et al. 2004, 142). Die Körperlichkeit und der Diskurs sind direkt miteinander verknüpft, und eine neue Sprache und eine veränderte Körperlichkeit sind notwendig, um die benachteiligte Situation der Frauen zu verbessern. Das Ziel seien zwei verschiedene, zwei gleichwertige Subjekte, welche sich gegenseitig achten und respektieren würden (vgl. ebd.). Barbara Schleicher gibt einen Ausblick auf eine erfolgreich umgestaltete geschlechtergerechte Gesellschaft, in welcher beide Subjekte ebenbürtig vorherrschen: „Dieses differente ‚weibliche Subjekt‘ würde einen gleichwertigen Gegenpol zum ‚männlichen‘ bilden, wobei beide in einem Verhältnis der Aufeinander-Bezogenheit agieren würden“ (Schleicher et al. 2004, 176).

Die sexuelle Differenz ist für Luce Irigaray die wesentliche Frage unserer Epoche. Sie biete die Möglichkeit, eine neue Art des Denkens, der Kunst und der Sprache zu erschaffen (vgl. Irigaray 1991b, 11). Um die sexuelle Differenz zu verwirklichen, sei es nötig, eine Welt zu erschaffen, die es jedem Körper, jedem Geschlecht erlaube, in ihr zu leben (vgl. Irigaray 1991b, 26). Eine Ethik der sexuellen Differenz achte die

Subjektivität jedes Geschlechts (vgl. Whitford 1991, 149). Irigaray möchte ein Differenzmodell etablieren, das vom patriarchalischen Standpunkt abweiche und in welchem beide Geschlechter nicht unter-, sondern nebeneinander existieren würden (vgl. Stoller 2010, 250 f.). Frauen müssten im Rahmen des Differenzansatzes eine ihnen entsprechende symbolische Ordnung formulieren, in welchem sie ohne männliches Zutun in ein gesellschaftliches Bündnis zueinander treten könnten (vgl. Jakobs 2012, 11).

Im Hinblick auf die sexuelle Differenz zwischen Frau und Mann hinterfragt Irigaray beispielsweise das Konzept der Ehe. Hier sieht sie einen ganz besonderen Bedarf an einer Änderung des Denkens. Bei der Hochzeit erfahre das Brautpaar, dass beide Partner nun vor der Kirche und dem Gesetz eins seien, obwohl es förderlicher sei, dass die Partner zwei seien und Frauen innerhalb dieser Pluralität Werte setzen könnten, die ihren eigenen schöpferischen Fähigkeiten entsprechen würden, anstatt sich dem Eins des Mannes – also hierarchisch – zu unterwerfen (vgl. Irigaray 1991b, 81–83). Die Voraussetzung für die Liebe sei es, zwei zu sein: Die Partner müssten sich trennen, um sich wiederzufinden, jeder der beiden müsse sich selbst wiederfinden können in dieser Vereinigung, indem jeder einen Bund mit dem anderen schließe und sich selbst gleichzeitig treu bleibe (vgl. Irigaray 1991b, 87). Laut Irigaray solle es also zwei Körper, zwei Gedanken geben, die zueinander in Wechselwirkung gesetzt würden, um eine erweiterte Perspektive einnehmen zu können (vgl. Irigaray 1991b, 105), „[...] denn die Welt ist nicht einheitlich, nicht neutral, vor allem nicht geschlechtlich neutral“ (Irigaray 1991b, 150).

Da sich die Philosophie, das Denken und die Sprache im Bezug auf soziale Bewegungen nicht rasch genug verändern würden, sieht Irigaray die Notwendigkeit einer Modifizierung bzw. Verbesserung der traditionellen Rolle der Frau in der Gesellschaft und möchte durch eine Neuinterpretation erreichen, dass sich Frauen nicht mehr ausschließlich als Ehefrau, Mutter und Haushaltsführende identifizieren würden (vgl. Irigaray 1991b, 139 f.). Würden Männer die Frauen nicht länger auf ihre verschiedenen stereotypen Rollen reduzieren und sie beispielsweise als Reproduktionsmaschine, Sexualobjekt, Mutter oder Männerphantasie darstellen, dann könnten sie erkennen, dass es im Weiblichen noch etwas anderes gebe, etwas von einer

anderen Welt (vgl. Irigaray 1991b, 171 f.). Ich bin der Meinung, dass einer solchen Stereotypisierung bereits in der Schule und der Erziehung entgegengewirkt werden kann und soll.

Für die meisten Mütter sei es wesentlich einfacher, ihre Söhne als separate Wesen anzusehen, was auch deren einfachere Ablösung zur Selbstständigkeit erkläre, während zwischen Müttern und Töchtern oftmals ein bedeutsam stärkeres Band bestehe, wodurch junge Mädchen offenere Grenzen entwickeln und sich mehr durch Beziehungen mit anderen identifizieren würden (vgl. Maxim 2009, 86). Irigaray schlägt vor, dass Männer wieder vermehrt im Hinblick auf die eine Instanz handeln sollten, die ihnen das Leben geschenkt hat: ihre Mutter und mit ihr alle weiblichen Geschöpfe: „Vielleicht liegt der Sinn, den es von seiten des Männlichen wiederzufinden gilt, in der Schuld gegenüber demjenigen, was ihm das Leben gegeben hat und noch gibt, auch vermittelt durch die Sprache“ (Irigaray 1991b, 150).

3.1 Differenz versus Gleichheit

Das Konzept der sexuellen Differenz von Luce Irigaray bildet im Rahmen der feministischen Philosophie den Gegensatz zum geläufigeren Ansatz des Gleichheitsfeminismus, dessen Hauptvertreterin Simone de Beauvoir ist. Hier steht nicht, wie bei Irigaray, der Fokus auf geschlechtsspezifische Unterschiede im Mittelpunkt. Ziel des Gleichheitsfeminismus sei es, die Ungleichbehandlung der Geschlechter zu verringern, indem beiden Geschlechtern gleiche Rechte auf politischen, ethischen und sozialen Ebenen zugeschrieben würden (vgl. Stoller 2010, 295 f.). Frauen sollten im Rahmen des Gleichheitsfeminismus demnach dieselben Rechte wie Männern eingeräumt werden, wobei der Begriff „Gleichheit“ mit dem allgemein Menschlichen übersetzt werde (vgl. Jakobs 2012, 10).

Der Großteil der feministischen Pädagogik strebe die Gleichsetzung von Frauen mit Männern an, indem sich Mädchen und Frauen typisch männliche Eigenschaften wie Konkurrenzstreben oder Aggressivität aneignen würden (vgl. Prengel 2006, 114f.). Ein Kritikpunkt am Gleichheitsgedanken stellt daher die Vermännlichung der Frauen dar,

welche versuchen, sich an männliches Verhalten anzugleichen. Dies spreche wiederum für den Differenzfeminismus, welcher die Aufwertung des Weiblichen anstrebe und als eines seiner Ziele eine weniger gewalttätige Gesellschaft verfolge (vgl. Jakobs 2012, 10). Irigaray möchte die Vielfalt und daher den geschlechtlichen Unterschied zwischen Frau und Mann erhalten und Weiblichkeit ohne den Bezug zum Männlichen definieren.

Selbstverständlich gibt es auch Kritikpunkte an der Differenztheorie. KritikerInnen bezeichnen sie beispielsweise als idyllisch und wenig realistisch oder finden, dass Irigaray traditionelle Geschlechtsrollen zementiere (vgl. ebd.). Andere KritikerInnen ordnen Irigarays Werke ab der *Ethik der sexuellen Differenz* als „[...] durch das Paradigma von *gender* überholt [...]“ (Soiland 2010, 10) ein.

In vielen Theorien der Bildungsforschung (z.B. Maxim 2009, 50 oder Prengel 2006, 132) wird von einem Dilemma gesprochen, in welchem sich die Schultheorie befinde, da sie scheinbar gleichzeitig eine Theorie der Differenzen und eine Theorie der Gleichheit entwickeln solle. Außerdem wird teilweise auch eine demokratische Sichtweise der Debatte dargelegt, welche versucht, einen Konsens zwischen diesen beiden gegensätzlichen Positionen zu erreichen, „denn Gleichheit zwischen Männern und Frauen kann nicht ohne die Akzeptanz von Differenz eingelöst werden, und Differenz kann nicht ohne die Basis gleicher Rechte Wertschätzung erfahren“ (Prengel 2006, 132).

Generell seien jedoch viele feministisch denkende KritikerInnen der Schulpolitik der Ansicht, dass Mädchen statt der Kopie männlicher Verhaltensweisen, wie Durchsetzungs- oder Konkurrenzfähigkeit, besser weibliche Lebensweisen und Denkformen kennen- und leben lernen sollten, was wiederum die Differenztheorie in den Mittelpunkt rücke (vgl. Maxim 2009, 50 f.). Es ist erkennbar, dass das Differenzdenken von Luce Irigaray ein durchaus überlegenswerter Ansatz ist, um eine Umgestaltung der Schulbildung in Richtung Geschlechtergerechtigkeit zu etablieren.

3.2 Politik und Recht

„Die Waagschalen der Gerechtigkeit sind seit Jahrhunderten zutiefst aus dem Gleichgewicht. Das Volk der Männer erfindet alle Arten von Teilungen, die es [...] zu überwinden gilt: Natur/Geist, Staat/Kirche, Linke/Rechte, Gewählte/Opposition etc., nur die Rechte und Pflichten zwischen Männern und Frauen bringen sie nicht ins Gleichgewicht“ (Irigaray 1989, 237).

Die Stellung der Frau in der Politik und vor dem Recht scheint neben dem Männlichen eine sehr defizitäre und sekundäre zu sein. Generell werde die Frauenfrage innerhalb der Politik hauptsächlich nach männlichen Normen sowie nach Hierarchien und Autoritäten gestaltet, was jedoch der Grund dafür sei, dass keine Besserung der Benachteiligung von Frauen erzielt werden könne (vgl. Irigaray 1979, 171). In diesem Kapitel soll erläutert werden, in welcher Form das Weibliche in der Politik und im Gesetz vorhanden ist und wie eine geschlechtergerechtere Rechtsstruktur für Irigaray aussehen könnte.

Der Zusammenhang des Rechts zwischen männlichem und weiblichem Geschlecht befinde sich heute in einem Umschwung, vor allem weil Männer seit jeher dem Bereich des Öffentlichen [und somit der Kultur, m. Anm.] und Frauen dem Bereich des Privaten [also der Natur, m. Anm.] zugeordnet worden seien (vgl. Rendtorff 2003, 26). Dies betreffe insbesondere Gesetze bezüglich der Familie: Lohn für Hausarbeit, die Länge der Karenzzeit, die Pflicht zur Reproduktion, die Wahl des Namens für Kinder usw. (vgl. Irigaray 1989, 17). Wenngleich in den letzten Jahrzehnten viele rechtliche Verbesserungen im Bezug auf Frauen erwirkt wurden, solle laut Irigaray das gesamte Recht daraufhin geprüft werden, ob es den „Bedürfnissen, Wünschen und Eigenarten zweier verschiedener Geschlechter angemessen ist“ (Irigaray 1989, 22). Eine Darstellung der Rechte des Paares im bürgerlichen Recht würde bewirken, dass keines

der beiden Geschlechter vom anderen bestimmt und dirigiert werden könne (vgl. Irigaray 1989, 23). Frauen würden laut Irigaray immer noch als etwas Natürliches repräsentiert und mit dem Status von Pflanzen verglichen, wodurch sie von der rechtlichen Gesellschaft, welche das Natürliche in etwas Kulturelles umforme, ausgeschlossen seien (vgl. Whitford 1991, 170). Gesetze für Frauen sollten so formuliert sein, dass Frauen die Bedingungen ihres Handelns realisieren könnten, dass sich eine Frau in sich und im Universum wie in einem lebendigen Haus bewegen könne, anstatt immer nur ehrfürchtig zu leben vor den Familien ihres Vaters und ihrer Mutter oder vor Gott und dem Staat (vgl. Irigaray 1991b, 129). Eine Welt für die Frauen selbst – und nicht wie für gewöhnlich eine Welt, in der Frauen „für den anderen“ leben – beinhalte ihnen entsprechende Gesetze mit eigenen Symbolen und eigenen Inhalten und ermögliche es, Frauen emporzuheben aus dem passiven Reich der Pflanzen (vgl. Irigaray 1991b, 130). Männer und Frauen sollten demnach beide als Basis für die Gesetzesformulierung herangezogen werden. Und genauso sollten sowohl der öffentliche als auch der private Bereich anders begriffen und gemeinsam neu gestaltet werden, damit die Trennung zwischen privat-naturnah und öffentlich-vernunftbestimmt nicht weiterbestehe (vgl. Rendtorff 2003, 28 f.).

Seit Jahrhunderten untergrabe der männliche Teil der Welt das sittliche Gesetz der weiblichen Hälfte, indem er den Begriff „menschliches Geschlecht“ mit „männliches Geschlecht“ interpretiere und durch diese einseitige Symbolisierung Anspruch erhebe auf das alleinige Wissen der Wahrheit in Bereichen wie der Wissenschaft, der Religion, der Philosophie, der Politik etc. (vgl. Irigaray 1989, 182 f.). Stark auffallend ist dieses Faktum in der englischen Sprache, in welcher es für die Begriffe „Mensch“ und „Mann“ lediglich eine gemeinsame Bezeichnung – „man“ – gibt. Barbara Schleicher hält fest: „Ihr [Irigarays, m. Anm.] politisches Anliegen ist [...] ein indirektes: das Einfordern und Erschaffen der Subjektposition für die Frau zielt auf politische Veränderung, die aber ihren Anfang nicht im materiellen, sondern im symbolischen Zusammenhang nimmt und Folgen in der gesellschaftlichen Praxis hervorrufen soll“ (Schleicher et al. 2004, 181). Weiters schreibt sie: „Das Anliegen Irigarays ist die Emanzipation unter veränderten symbolischen Vorzeichen – die Arbeit am (weiblichen) Subjektmodell ist eine zutiefst politische Arbeit“ (Schleicher et al. 2004, 149 f.). Hier kann erneut die

Wichtigkeit einer Änderung der Sprache erkannt werden, welche einen grundlegenden Schritt im Rahmen der Umsetzung der Differenztheorie darstellt.

Irigaray kämpfe für das Aufzeigen des zu wenig vorhandenen Weiblichen in der vorherrschenden politischen und diskursiven Machtstruktur unserer Gesellschaft (vgl. Schleicher et al. 2004, 149). Ein Problem sei laut Irigaray, dass sich ein Teil der Menschen (sowohl Frauen als auch Männer) in der Öffentlichkeit in die individuelle Position zurückziehe, während sich der andere in einem kollektiven „Man“ oder „Sie“ auflöse und sich dadurch auslösche – beide Verhaltensweisen seien keine Lösung (vgl. Irigaray 1991a, 62 f.). Irigaray bedauert, dass die Gesellschaft sowohl von Frauen als auch von Männern erwarte, eingeschlechtlich, beziehungsweise asexuell zu werden, sobald sie von privaten Räumen in die Öffentlichkeit treten würden (vgl. Irigaray 1991a, 8 f.). Dasselbe wird demnach auch von Schülerinnen und Schülern erwartet: Sie sollen sich im Umfeld der Schule in ein gemeinsames „Sie“ verwandeln, dadurch aber verlieren sie ihre geschlechtliche Eigenart, das heißt ihre Identität. Ohne eine angemessene bürgerliche Identität würden Frauen jedoch ein Erbe und eine Gesellschaft fördern und unterstützen, denen gegenüber sie Fremde seien (vgl. Irigaray 1991a, 63). Irigaray will daher konkrete Veränderungen im Recht einführen, um Frauen ihre Identität in der Gesellschaft zu gewähren (vgl. ebd.).

Das geschriebene Recht sei von Männern für Männer formuliert worden, sie hätten die Gesetze nach ihren Vorstellungen vom Gemeinwesen gemacht und alle menschlichen Gruppen nach ihren Bedürfnissen organisiert, aber da Frauen seit einigen Jahrzehnten nicht mehr allein für den häuslichen Bereich zuständig seien, sondern auch in der Öffentlichkeit auftreten, müsse insbesondere das bisherige Personenrecht in Frage gestellt werden, welches sich an geschlechtlich neutralisierte Individuen richte, und zwar sehr wohl eine Vielzahl an Unterschieden diskutiere (ArbeiterInnen, ImmigrantInnen, Menschen mit Behinderung, Arbeitslose etc.), aber den wichtigsten Unterschied – den Geschlechterunterschied – ignoriere (vgl. Irigaray 1991a, 85). Irigaray fordert daher ein geschlechtlich gekennzeichnetes anstelle des gegenwärtigen geschlechtlich neutralisierten Rechts. Irigaray dazu: „In der Gesellschaft existieren zwei Geschlechter und nicht einfach Menschen [...]“ (Irigaray 1991a, 85). Dieser Widerstand beinhalte, dass sich Männer im Rahmen einer Umformulierung eingestehen müssten,

dass Frauen eigenständige, nicht auf Männer zurückführbare Wesen seien und dass es ihnen generell schwer falle, sich ein Recht vorzustellen, welches nicht dem Gleichheitskonzept entspreche; aber nur eine solche Änderung des Rechts könne eine eigenständige bürgerliche Identität der Frau gewährleisten (vgl. Irigaray 1991a, 86). Es reiche also nicht aus, dass Frauen gleich würden wie Männer, denn dann seien sie keine Frauen mehr und ein Unterschied zwischen den Geschlechtern sei nicht mehr vorhanden (vgl. Irigaray 1979, 172).

3.2.1 Beispiele eines frauenwürdigenden Rechts

Irigaray möchte nicht, dass Mädchen *gegen*, sondern *für* etwas kämpfen: „Statt wie die kleinen oder heranwachsenden Mädchen jedesmal aufs neue und immer *gegen* etwas zu kämpfen, empfehle ich [...], Rechte *für* uns Frauen zu fordern“ (Irigaray 1991a, 86). Im Folgenden werden daher einige von Irigarays Beispielen einer Neuformulierung des Rechts aus ihrem Werk *Die Zeit der Differenz* zusammengefasst, welche ermöglichen sollen, die weibliche Identität zu bilden und aufrechtzuerhalten:

Ein Beispiel bezeichnet Irigaray als „Menschenwürde“ (Irigaray 1991a, 86): Frauenkörper sollten nicht mehr in Werbungen zu kommerziellen Zwecken verwendet werden. Frauen sollten in öffentlichen Bereichen nur in akzeptierbaren Worten, Bildern und Gesten dargestellt werden, welche ihren Wert achten würden (vgl. ebd., 86–89). Ein anderes Beispiel behandelt die menschliche Identität: Das Recht, dass junge Frauen ihre Jungfräulichkeit solange bewahren könnten, wie sie es wünschen würden (auch in der heutigen Zeit werde bedauerlicherweise noch vielerorts Handel mit der Jungfräulichkeit betrieben) – dies beinhalte auch die freie Einwilligung einer Frau in eine Beziehung oder eine Ehe (vgl. ebd.). Des Weiteren sollten Frauen in allen gesellschaftlichen Entscheidungsstellen, welche von Relevanz sind – so auch die religiösen –, auf gleichberechtigter Grundlage erscheinen (vgl. ebd.).

An diesen Beispielen ist erkennbar, dass Irigaray im Recht mehr Respekt des Männlichen gegenüber dem Weiblichen einfordert und ihre Präsenz in allen wichtigen Positionen anstrebt, wobei das Recht auf Menschenwürde und das Recht auf menschliche Identität den maßgeblichen Rang einnehmen.

Weiters fordert Irigaray, dass Frauen als bürgerlich-rechtliche Personen ein Recht auf Arbeit und Lohn haben sollten, nicht aber als eine Art von Männern, welche einige Beeinträchtigungen mit sich bringen wie zum Beispiel die Menstruation, Schwangerschaft und Kindererziehung; im Gegenteil, Frauen als die Hälfte der Weltbevölkerung müssten ihrem Wesen und ihrer Identität entsprechende Personen-, Arbeits-, Kultur-, Güter- und Liebesrechte erhalten (vgl. Irigaray 1991a, 90). Irigaray ist also der Meinung, dass die geschlechtliche Dimension ein Teil der bürgerlichen Identität werden müsse, damit Frauen selbst die Verantwortung für sich übernehmen könnten in Bereichen wie beispielsweise der Jungfräulichkeit, der Schwangerschaft, der Mutterschaft, und dass sie ganz allgemein gesprochen Subjekte würden, um ihren eigenen Rhythmus, ihre eigenen Ziele und ihre eigene Sexualität finden zu können (vgl. Irigaray 1991a, 108 f.).

Es sei wichtig, dass sich Frauen regelmäßig unter sich treffen, um sich von Denkweisen zu entfernen, welche von der männlich-privilegierten Ansicht vorgegeben würden, und um sich darüber klar zu werden, dass die individuellen Erfahrungen jeder Frau nicht individuell, sondern allgemein seien und von jeder Frau geteilt würden, was die politische Seite dieser Thematik aufzeige (vgl. Irigaray 1979, 171). Würden Frauen es tatsächlich schaffen, aus ihrer defizitären Stellung herauszukommen, bedeute dies eine Auflösung der herrschenden ökonomischen, sozialen und sexuellen Werte; was folge, wäre eine Änderung der gesellschaftlichen und kulturellen Grundlagen sowie eine uneingeschränkte Teilnahme von Frauen an Beschlüssen der Gesetzgebung (vgl. ebd., 171–173). Ohne ihre benachteiligte Stellung in der Gesellschaft könnten Frauen aktiv an der Organisation und dem Erfolg der gesellschaftlichen Ordnung teilhaben, ohne jedoch die derzeitig gesetzmachenden patriarchalischen Modelle zu vervielfältigen und zu übernehmen, sondern indem sie eine andere Verbindung zur Natur, zur Produktion und zum Diskurs herausbilden würden (vgl. Irigaray 1979, 198).

Dieses Kapitel hat Irigarays Sichtweise darüber gezeigt, wie wenig weibliche Politik auch heutzutage noch vorherrscht und dass ein weibliches Recht noch lange nicht so existent ist, wie Irigaray es sich wünscht, da Frauen oft männliche Charakterzüge annehmen, sobald sie von privaten Räumen in die Öffentlichkeit treten. Eine geschlechtergerechtere Rechtsstruktur erfordert mehr Respekt des Männlichen

gegenüber dem Weiblichen und könnte laut Irigaray beispielsweise verwirklicht werden, indem, wie erwähnt, keine frauenverachtenden Bilder in der Öffentlichkeit dargestellt werden, auf welchen Frauen auf ihre Körper reduziert werden. Eine solche Änderung des Rechts könnte die weibliche Identität im öffentlichen Raum gewährleisten und die Würde der Frau bewahren.

3.3 Patriarchat

„Denn die patriarchalische Ordnung ist doch diejenige, die als Organisation und Monopolisierung des Privateigentums zugunsten des Familienoberhauptes funktioniert. Es ist sein Eigentum, der Name des Vaters, der die Aneignung bestimmt, Frau und Kinder eingeschlossen“ (Irigaray 1979, 85).

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der patriarchalischen Struktur der heutigen Zeit, in welcher Frauen unter die männliche Norm gestellt werden. Es wird auch einen kurzen Rückblick auf vergangene matriachale Strukturen geben. Weiters wird der wichtige Begriff „Fruchtbarkeit“ erläutert, bevor erklärt wird, auf welche Weise das Geschlecht der Frau in der Gesellschaft oftmals neutralisiert wird.

Monika Jakobs stellt fest, dass die androzentrische Ordnung sich ihrer frauenbenachteiligenden Haltung nicht bewusst sei, da das Männliche als „normal“ gelte, und folglich alles andere als „abnormal“ angesehen werde (vgl. Jakobs 2012, 9). Ein zentraler Begriff sei in diesem Zusammenhang die „hegemoniale Männlichkeit“, welche das Bild eines westlichen, erfolgreichen, männlichen Wesens als Normalität und Gewinner gegenüber weniger erfolgreichen (Männer-)Typen, wie beispielsweise „der Verlierer“, „der Chaot“ oder „das Weichei“, und gleichsam gegenüber dem gesamten weiblichen Spektrum darstelle (vgl. ebd., 15). Da die männliche Geschlechtlichkeit von vornherein nicht diskutiert werden müsse, erscheine die – bisher hauptsächlich durch Männer entwickelte – Wissenschaft als etwas Neutrales, etwas Allgemeines, es werde

ausgeblendet, dass auch das Männliche durch die Sprache, die Geschichte und die Kultur erzeugt und geschaffen worden sei (vgl. ebd.).

Irigaray sieht es so: Genauso wie die Natur dem Mann unterworfen werde, bevor sie zu verwertbarer Ware werde, werde auch die Frau unter die männliche Ordnung unterworfen und sei daher gesellschaftlich gesehen nur ein Objekt für Männer und unter Männern, die eine Sprache, welche sie nicht selbst erzeugt habe, nur imitieren könne (vgl. Irigaray 1979, 194 f.). Das Thema der Imitation wird im folgenden Kapitel „Sprache“ ausführlich behandelt.

Alle Arten von Warensystemen, welche innerhalb der patriarchalischen Struktur existieren würden, sowie alle Arten des produktiven Erwerbs und auch der Begriff „Arbeitskraft“ seien Sache der Männer, während Frauen genauso wie Waren immer auf Männer verwiesen werden – die Gesellschaft sei also aufgebaut auf der Anerkennung der männlichen Bedürfnisse, was Irigaray als eine „Gesellschaft des Scheins“ bezeichnet (vgl. Irigaray 1979, 178). Frauen haben demnach nur die Möglichkeit, im Rahmen von männlichen Beziehungen zu verweilen – erst im Elternhaus, danach in der eigenen Familie –, und seien Andere, Fremde innerhalb dieser sozialen Struktur (vgl. ebd., 178 f.). Sie würden als ausgebeutete Klasse der Menschheit existieren: Obwohl sie ihre Arbeitskraft anbieten und durch ihre Kinder das Fortbestehen der Gesellschaft sichern würden, würden sie in den meisten Fällen nicht gleich bezahlt wie Männer (vgl. ebd.). Irigaray fasst zusammen: „Die Familie im engeren Sinn, die Schule, die Arbeit, der Handel, der Staat, die Informationssysteme, der größte Teil der Freizeit sind nach einer männlichen Ökonomie und nach einem männlichen Recht organisiert“ (Irigaray 1989, 292).

3.3.1 Gynaikokratische Epoche und Demeter-Periode

Vor der Existenz des Patriarchats seien unsere Gesellschaften sogenannte gynaikokratische Gesellschaften gewesen, was bedeute, dass die Macht eine weiblich-religiöse gewesen sei, welche mit dem Kult der Aphrodite zusammengehörig gewesen sei und die Beziehungen zwischen Müttern und Töchtern als zentral repräsentiert habe (vgl. Irigaray 1989, 204). Die gynaikokratische Struktur sei abgelöst worden von der

Demeter-Periode, welche die Macht der Mutter in der Ehe zugeschrieben habe, wobei beide Zeitalter geprägt gewesen seien von Begriffen wie Fruchtbarkeit, Agrikultur und den Früchten der Erde (vgl. Irigaray 1989, 205). Als das Patriarchat seine ersten Formen angenommen habe, seien Themen wie Erbfolge, Zivilrecht, Staatsformen und erste Kriege zwischen den Völkern in den Mittelpunkt getreten (vgl. ebd.). Einen großen Teil des Zivilrechts würden heute Fragen des Erbrechts oder des Strafrechts ausmachen, während Themen wie die Bewahrung der Natur und des Lebens in der Rechtsordnung vernachlässigt würden (vgl. Irigaray 1989, 201). Obwohl heute noch Spuren der gynaikokratischen Epoche zu sehen seien, beispielsweise im Hinblick darauf, dass sich Frauen eher mit Themen der Natur und des Friedens auseinandersetzen würden, sei ein gemeinsames Denken einer männlichen und weiblichen Machtordnung nicht möglich, was die Ursache sei für die Ungleichheit innerhalb des Paares und die Abwesenheit eines geschlechtlich differenzierten Rechts (vgl. Irigaray 1989, 205). Hier komme Irigarays Differenzdenken ins Spiel, welches den Begriff „Fruchtbarkeit“ nicht auf die Reproduktion des Menschen eingrenze, sondern in diesem Begriff die Möglichkeit sehe, durch die Relation der Differenz mit dem weiblichen Körper eine „Natur“ zu erzeugen und dadurch die Neubelebung der Liebenden, des Denkens und der Sprache hervorzubringen (vgl. Schleicher et al. 2004, 83). Der Begriff „Fruchtbarkeit“ bildet demnach durch seinen Bezug zum Weiblichen ein wertvolles Fundament in Irigarays Differenzdenken. In ihrem Werk *J'aime à toi* beispielsweise nimmt Irigaray Bezug auf diesen Ausdruck und meint, dass sich die Fruchtbarkeit der sexuellen Differenz manifestieren könne, wenn beiden Geschlechtern ein vom Umfang her ausgewogener Raum gewährt werde, um sich ausdrücken zu können (vgl. Irigaray 1992, 22 f.).

3.3.2 Das neutralisierte Geschlecht

Das Patriarchat, welches die Herrschaft des Mannes als rechtmäßiges Oberhaupt einer Organisation (wie zum Beispiel Familie, Volk, Staat etc.) bezeichne, gehe einher mit der Trennung der Frauen untereinander, so vor allem die Trennung zwischen Mutter und Tochter, um dadurch eine Weitergabe des Privateigentums an die männliche Linie zu erreichen (vgl. Irigaray 1991a, 34). Innerhalb der patriarchalischen Ordnung würden der Frau nur drei mögliche gesellschaftliche Rollen zugeschrieben: Mutter, Jungfrau und Prostituierte; wobei die Frau in keiner der drei Rollen den Anspruch habe, Lust

empfinden zu dürfen (vgl. Irigaray 1979, 193 f.). Zumeist umfasse die Rolle der Frau im Rahmen der patriarchalischen Kultur jedoch lediglich die Figur der Mutter, was die Frage aufwerfe, welche Bedeutung, welcher Inhalt im Frau-Sein übrigbliebe, wenn Frauen nicht mehr auf ihre Reproduktionsfunktion hin definiert würden (vgl. Irigaray 1979, 86). Sie würden von sprachlosen „Gebrauchsobjekten“, deren Identität eine aufgezwungene gewesen sei, zu sprechenden Subjekten werden, welche nicht dem phallokratischen Modell nachempfunden seien und könnten auf diese Weise ihre eigene Sprache entwickeln (vgl. ebd., 87 f.).

Irigaray wünscht einen Wandel der patriarchalischen Kultur, da diese es rechtfertige, dass sich Männer in den meisten Lebensumständen eine physisch und geistig aggressive Haltung aneignen würden, welche daraus resultiere, dass die Form der Gesellschaftsorganisation seit jeher eine kriegerische gewesen sei (vgl. Irigaray 1991a, 25): „Die Gesellschaft funktioniert nach männlichen Modellen“ (Irigaray 1991a, 28). In einer solchen Gesellschaftsform würden Frauen in die Ökonomie der Männer eingebunden, indem sie von ihren Müttern getrennt und in männliche Familien oder andere Institutionen wie Schule oder Arbeit eintreten würden, welche nach männlichem Recht gestaltet seien und auf diese Weise das Geschlecht der Frau neutralisieren und dadurch ihre Identität untergraben würden (vgl. Irigaray 1991a, 28). Irigaray schließt daraus, dass dadurch „die weibliche Identität nicht oder nicht mehr bekannt“ sei (Irigaray 1991a, 28). Insbesondere geschehe dies, wenn eine Frau heirate, zu ihrem Ehemann ziehe, seinen Namen annehme und wenn die Differenz der Geschlechter auf eine Geldfrage reduziert werde, indem die Frau im Haushalt arbeite, von ihrem Ehemann bezahlt werde und dadurch die Achtung vor den Rechten ihres eigenen Geschlechts vergesse (vgl. Irigaray 1991a, 36 f.). Es fehle eine Interpretation und Bekräftigung von weiblichen Werten, welche Frauen aus ihrem Dasein unter männlichen Referenzsystemen befreie, welche sie als Kinder und Sklaven darstelle und sie darin beeinträchtige, sich mit anderen Frauen als Einheit zu versammeln, indem sie ständig Fragen in den Raum stelle, welche Frauen innerhalb der patriarchalischen Struktur positionieren sollten: „Bist du verheiratet?“, „Hast/Planst du Kinder?“, „Mit wem bist du zusammen?“ – einer weiblichen Independenz oder Selbstständigkeit werde hierdurch entgegengewirkt (vgl. Irigaray 1989, 119 f.). Aus diesen Beispielen wird ersichtlich, dass die Identifikation einer Frau mit ihren eigenen weiblichen Werten in

der derzeitigen Gesellschaft unrealisierbar scheint. Irigaray engagiert sich daher besonders für den Respekt und die Akzeptanz des vom Männlichen differenten Ursprünglich-Weiblichen, welches auch in der Öffentlichkeit wieder ohne Vorbehalt betont und sichtbar gemacht werden soll.

Ein weiteres Resultat des Patriarchats sei die steigende Konkurrenz zwischen Frauen, das heißt, dass Mädchen lernen würden, sogar die eigene Mutter als Rivalin zu sehen, da sie dies bei ihrem Eintritt in die männlich geführte gesellschaftliche Ordnung sehen und nachahmen würden; dies habe eine bedeutsame Auswirkung auf die Identitätsbildung einer jungen Frau: Durch das Reduzieren der Mutter auf ein Objekt würden sich junge Frauen selbst als Objekte sehen, da sie ja das gleiche Geschlecht wie die Mutter hätten (vgl. Whitford 1991, 182). Es sei daher nötig, eine Symbolik sexueller Differenz zu entwickeln, welche die Mutter von der Frau unterscheide, damit erreicht werde, dass die Frau in der Öffentlichkeit nicht mehr die Stellung einer Mutter einnehmen müsse und ein gemeinsames Wir anstelle einer Hierarchie oder Autorität entstehen könne (vgl. ebd.).

Irigaray fordert die Beendigung des hierarchischen Verhältnisses, in welchem Frauen den Männern gegenüber stehen würden, was bei vielen Politikerinnen und Politikern oder Theoretikerinnen und Theoretikern ersichtlich sei, die Frauen gegenüber mit einer patriarchalen, ungeplanten oder ironischen Haltung begegnen würden; dies könne nur unterbrochen werden, wenn Frauen den Männern ebenbürtig seien und ihnen ihre Grenzen aufzeigen würden (vgl. Irigaray 1989, 290). Ich denke, Frauen müssen überhaupt erst lernen, dass dies möglich ist.

Dieses Kapitel versuchte zu zeigen, dass Männliches sehr häufig als etwas Normales oder Neutrales angesehen werden, obwohl auch das Männliche durch die Kultur erzeugt wurde. Irigaray möchte daher einen Wandel der patriarchalisch geprägten Struktur erwirken, in welcher Frauen häufig lediglich auf ihre Reproduktionsfunktion minimiert werden, da dieses Faktum es in öffentlichen Institutionen wie auch der Schule erlaubt, das Geschlecht der Frau zu neutralisieren und ihren Status herabzusetzen.

3.4 Sprache

„Wie kann man eine existierende Sprache umformen, um einer geschlechtlich differenzierten Kultur Platz zu schaffen? Das ist die Fragestellung meiner Untersuchungen“ (Irigaray 1989, 283).

„Und da die Sprache [...] das Subjekt hervorbringt, muss sie verändert werden, damit das weibliche Subjekt Chancen hat, sich zu konstituieren [...]“ (Schleicher et al. 2004, 191).

In diesem Kapitel steht der Diskurs im Mittelpunkt. Für Irigaray ist die Sprache ein ausschlaggebender Faktor im Rahmen ihrer Differenztheorie, da die Sprache die Bildung unserer Subjektivität ermöglicht. Irigaray bedauert, dass der gegenwärtige Schuldiskurs keinen Wert auf Intersubjektivität oder einen respektvollen Dialog lege, obwohl die heutige Vielfalt der Kulturen und Herkunftsländer von Schülern und Schülerinnen dies heute mehr denn je erfordern würde; daher stellt sie den bisher gebräuchlichen Unterricht in Frage und fordert eine Erneuerung (vgl. Irigaray et al. 2013, 10).

Die Sprache füllt einen Menschen mit Lebendigkeit und ermöglicht die Schaffung einer Persönlichkeit. Durch das Eintreten in die Sprache finde der Mensch zu seiner Subjektivität, da sich im Diskurs das Leben des Individuums ereigne, daher sei es auch

unmöglich, aus der symbolischen Sprachstruktur auszutreten (vgl. Schleicher et al. 2004, 162 und 199).

3.4.1 Die Dringlichkeit einer Änderung der öffentlichen Sprechweise

Die Sprache unserer westlichen Tradition halte das Weibliche im Unbewussten, in der Unterdrückung fest (vgl. Irigaray 1979, 162). Auch gibt es in der symbolischen Sprachstruktur laut Irigaray kein weibliches, sondern einzig und allein ein männliches Subjekt, was – wie im Einleitungskapitel zu Irigarays Differenztheorie dargestellt – bedeute, dass, wenn sich der Mann zum Weiblichen verhalte, er sich in Wirklichkeit selbst begehre, als Norm und Ideal, und innerhalb dieser Zirkularität gebe es scheinbar keine alternative Position, welche die Frau einnehmen könne (vgl. Schleicher et al. 2004, 65 und 72): „So ist die Frau in der symbolischen Ordnung gleichzeitig ein- und ausgeschlossen, sie wird benutzt, ohne zum Ausdruck zu gelangen“ (ebd., 72). Eine Betonung der Wirklichkeit des weiblichen Geschlechts sei im Diskurs bedauerlicherweise unangebracht, das weibliche Geschlecht besitze in unserer Gesellschaft kein eigenes Subjekt (vgl. Irigaray 1979, 155).

Irigaray gibt einige Beispiele, dass viele mit Wert behaftete Begriffe von maskulinem Geschlecht seien, so beispielsweise Wörter wie „der Gott“, „der Staat“, „der Fortschritt“ oder „der Frieden“; an Begriffen wie diesen werde deutlich, dass in unserer patriarchalischen Kultur und auch in vielen europäischen Sprachen der Großteil der Wertbegriffe von maskulinem Geschlecht sei, was zeige, dass Sprache nicht geschlechtsneutral sei und dass dies die Etablierung einer weiblichen Identität sowie Beziehungen unter weiblichen Wesen in großem Ausmaß beeinträchtige (vgl. Irigaray 1991a, 48 f.).

Eine Analyse der Sprache ist für Irigaray ein maßgebender Faktor, welcher im Rahmen einer geschlechtergerechten Bildungstheorie diskutiert werden sollte. Es sei alles zu hinterfragen, die Grammatik jeder sprachlichen Figur, alle syntaktischen Gesetze, metaphorischen Konstrukte und natürlich auch das, was nicht gesagt werde: das Schweigen (vgl. Irigaray 1979, 77). Da Sprache eines der entscheidendsten Mittel zur Sinnproduktion sei und für die Herstellung jeder Art von sozialen Verbindungen

unerlässlich sei, sollte sie beiden Geschlechtern eine gleichwertige Chance der Rede und der Selbstbewertung bieten, um zu verhindern, dass sie entweder als Herrschafts- oder Unterwerfungswerkzeug verwendet werde (vgl. Irigaray 1991a, 15). Praktisch gesehen bedeutet dies eine Änderung des alltäglichen Sprachgebrauchs, da unsere gegenwärtige Sprechweise das Weibliche entwertet und dem Männlichen eine prioritäre Position einräumt.

In ihrem Werk *Das Geschlecht, das nicht eins ist* schreibt Irigaray, dass Botschaften nicht neutral, sondern geschlechtlich definiert seien (vgl. Irigaray 1979, 150–155). Ich sehe daher den Bedarf an einer den Frauen gerecht werdenden Sprache gerade im öffentlichen Raum, bei Vorträgen, in Seminaren und im Unterricht. Da es zumeist eine Verpflichtung sei, werde laut Irigaray auf die am häufigsten verwendete Sprache zurückgegriffen, welche eben der männliche Diskurs sei; was jedoch zur Folge habe, dass Frauen damit beginnen würden, entweder eine zu ihnen nicht passende männlich-geschlechtliche oder aber eine ungeschlechtliche Sprache zu verwenden, was bewirke, dass sie folglich ihren (männlichen) Gesprächspartnern unterlegen seien (vgl. Irigaray 1979, 150–155). Ich finde es daher notwendig, diese Tatsache kritisch zu hinterfragen und darüber nachzudenken, welche Alternativen verwendet werden könnten, um eine sowohl Männern als auch Frauen gerechte Sprechweise zu etablieren.

Da der Mann seit jeher das Subjekt des moralischen, theoretischen und politischen Diskurses gewesen sei und das Patriarchat Frauen als Objekte positioniere, beschreibt Irigaray in *Die Zeit der Differenz* die Notwendigkeit, dass Frauen mit Hilfe der Sprache zu sprachfähigen Subjekten würden, um die Realität umzugestalten (vgl. Irigaray 1991a, 52). Im Rahmen ihrer differenzfeministischen Ansicht ist sie auch im Bereich der Gesprächsführung weit davon entfernt, eine Angleichung der Geschlechter zu fordern. Ganz im Gegenteil, sie befürwortet sogar eine dreifache Art der Sprache: Eine für das männliche Subjekt, eine für das weibliche Subjekt und noch eine weitere Art, welche ein Paar oder eine Gemeinschaft verwenden könne (vgl. Irigaray 1991a, 61). Für den Schulbereich interpretiert Irigaray diese Definition einer geschlechtergerechten Sprechweise folgendermaßen: Eine eigene Sprechweise bereichere die Identitätsfindung junger Mädchen, die zweite unterstütze die Identitätsformung der Jungen und die dritte Art sei eine eigene Sprache, in welcher sich Mädchen und Jungen in ihrer Differenz

begegnen und einander zuhören könnten, ohne ihre eigene Individualität dabei zu untergraben (vgl. Irigaray et al. 2013, 12). Irigaray formuliert es so: „Hence the need of a double, and even triple dialectics: one which serves the cultivation and becoming of a feminine identity; one which serves the cultivation and becoming of a masculine identity; and one which serves their relation with respect for their mutual differences“ (ebd.). Auf diese Weise könne die Andersartigkeit des Gegenübers vollständig erkannt und geachtet werden (vgl. ebd.).

3.4.2 Geschlechtscharakteristische Aussagen

Über die Sprache könnten Dinge wie das Subjekt und seine Beziehungen zur Umwelt deutlich gemacht werden, im Sprechen könne sich ein Mensch verstecken oder wachsen und sich neu erschaffen; daher müsse erkennbar gemacht werden, wer „er“, „sie“, „du“ und „ich“ in einem Gespräch von Männern und Frauen seien und welche Missverständnisse sich zwischen ihnen in geschlechtlichem oder sozialen Hinblick ergeben könnten (vgl. Irigaray 1989, 274 f.). Nur eine solche Analyse könne ermöglichen, dass sich die Struktur der Sprache ändere und verbessere (vgl. ebd., 205).

Im Rahmen ihres Werkes *Ethik der sexuellen Differenz* untersuchte Irigaray auf viele Arten die Unterschiede in der männlichen und weiblichen Sprache. Ein erstaunliches Ergebnis waren zwei charakteristische, von Männern und Frauen erzeugte Sätze. Ein typischer Satz der Männer ist: „Ich frage mich, ob ich geliebt werde“ oder „Ich sage mir, dass ich vielleicht geliebt werde“ (Irigaray 1991b, 158). Ein typischer Satz der Frauen ist: „Liebst du mich?“ (Irigaray 1991b, 158). Beim typischen Männer-Satz könne sehr deutlich der reflektierende Fokus auf sich selbst, auf das männliche Subjekt erkannt werden, während beim typischen Frauen-Satz das Selbst in der Frageform völlig vernachlässigt werde, das Subjekt zum Objekt gemacht und die Aufmerksamkeit ausschließlich auf das Gegenüber fixiert werde (vgl. Irigaray 1991b, 159). Diese Gegenüberstellung zeigt sehr deutlich, wie unterschiedlich beide Geschlechter im Bezug auf ihr Selbstbild agieren. Beide Teile könnten sich weder vollständig austauschen, noch sich verbinden, was sich nicht nur durch eine umfassende Lähmung des Diskurses, sondern vor allem durch eine erstarrte Identität beider Geschlechter ausdrücke (vgl. Irigaray 1991b, 159 f.).

In Irigarays Sichtweise zeige sich das Subjekt eines Menschen durch Verwendung der Sprache, was häufig gesehen werden könne, wenn Männer scheinbar neutrale und allgemeingültige Wahrheiten durch ein „Es gibt“ ausdrücken würden, was jedoch nur eine Verschleierung des subjektiven „ich“ sei: sobald ein Mann spreche, werde er zum Schöpfer des Universums, zum Erzeuger der Sprache, gleichgültig, ob es nun richtig sei, was er sagt, oder ob es nur ihm als zutreffend erscheine (vgl. Irigaray 1991b, 161 f.). Und je krampfhafter der Mann sich selbst, die Welt und das Universum erkläre, desto stärker werde seine Resistenz gegen eine Veränderung der Sprache; je mehr er durch die von ihm selbst erschaffenen technischen Systeme bedroht werde (real oder durch Einbildung), desto stärker halte er fest an der scheinbaren Vertrautheit seines Diskurses (vgl. Irigaray 1991b, 135). Margaret Whitford, die Irigarays Werke vor allem im Bezug auf die Sprache genau analysiert hat, sieht hier Irigarays Bemühen, zu erwirken, dass sich Männer die falsche Allgemeingültigkeit ihrer Sprache eingestehen sollten (vgl. Whitford 1991, 132). Irigaray erkennt das Bestreben der Frauen, einen Zugang zu diesem „ich“ in der Sprache zu erlangen; in der Öffentlichkeit würden Frauen dies oft durch überzeichnete und unwissenschaftliche Formen wie Slogans, Schreie oder Bitten ausdrücken; daran lasse sich erkennen, dass sie ausbrechen wollen aus der ewigen Alternative „entweder du bist Frau oder du sprichst-denkst“ (vgl. Irigaray 1991b, 162).

Die Sprache der Frauen untereinander erscheine häufig in Form von quantitativen Bewertungen wie beispielsweise „wie du/alle“, „ich auch“ oder „ich mehr/weniger“, welche jedoch Vergleiche nach Maßstäben seien und einer Manifestation der Liebe zwischen Frauen entgegenwirken und Frauen darin behindern würden, eine eigenständige, individuelle Identität zu entwickeln bzw. diese zu behaupten (vgl. Irigaray 1991b, 123 f.). Besser sei es, Begriffe wie „mit dir“ zu verwenden, um unnötigen Neid und zu starkes Verlangen zu verhindern und zu gewährleisten, dass sich Frauen gegenseitig respektieren sollten, wenn sie ihrem Geschlecht eine vermehrte Eigenständigkeit ermöglichen wollten (vgl. Irigaray 1991b, 125). Um dies zu bewirken, sollte auch Irigarays Konzept der Selbstliebe mit einbezogen werden, oder wie sie es bezeichnet: „Keine Liebe zu anderen ohne Liebe zum Selben“ (Irigaray 1991b, 125).

Auf das Konzept der Selbstliebe wird im Kapitel „Körperlichkeit: Vom Sexual- zum Sozialunterricht“ näher eingegangen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Irigaray nach einer veränderten Sprechweise strebt, welche sich der männlichen Vorrangstellung entzieht. Dabei soll jedoch das Männliche nie ganz aus der Sprache ausgegrenzt werden. Vielmehr sollen beide Geschlechter ihren Platz in der Sprache finden, um sowohl die weibliche als auch die männliche Identität spiegeln zu können.

Nach der Darstellung der theoretischen Hintergründe von Irigarays Differenzdenkens soll nun im Folgenden ein konkreter Bezug auf die Schulbildung anvisiert werden, welcher viele von Irigarays Empfehlungen für eine Umgestaltung des Unterrichts enthält und daher ihre Differenztheorie aus praktischer Sicht darlegen soll.

4. Irigarays Vorschläge für eine Umgestaltung des Unterrichts

„Leben erfordert innehalten, nachdenken und sogar kontemplieren können, damit wir fähig werden, uns zu sammeln, individuell und kollektiv. Das ist die Bedingung für eine richtige Entscheidung hinsichtlich sozialer und kultureller Maßnahmen. [...] Es sind die Frauen, die diese Maßnahmen fordern und realisieren müssen, unter Achtung ihrer Körper und ihrer subjektiven Freiheit“ (Irigaray 1991a, 57).

In diesem Abschnitt sollen konkrete Vorschläge behandelt werden, welche Irigaray im Bildungsbereich verwirklichen möchte. In ihren Werken *Conversations* und *Teaching* betont sie die Wichtigkeit einer Reform unserer gegenwärtigen Schulbildung und gibt viele interessante Anregungen, wie ihre Differenztheorie im Schulbereich eingesetzt werden könnte.

Unser Schulsystem ist für Irigaray immer noch aufgebaut auf einer männlichen Subjektivität, das ihm ähnliche Inhalte favorisiere, Beziehungen eher hierarchisch anordne und eine weibliche Subjektivität noch nicht zulasse (vgl. Irigaray 2008a, 145). Irigaray ist der festen Überzeugung, dass die Wissenschaft zu keinem Zeitpunkt der Geschichte neutral gewesen sei bzw. es noch immer nicht sei (vgl. Irigaray 1991a, 54f.) Der stark vorherrschende pessimistische Blickwinkel innerhalb der Wissenschaft wurde bereits im Kapitel 2 „Relevanz der Bildungsthematik“ angesprochen. Die nicht vorhandene Neutralität könne beispielsweise schnell in der wissenschaftlichen Erklärung der Minderwertigkeit der Frau bei Freud gesehen werden und darüber hinaus sehr deutlich in Fachbereichen, welche von kultureller oder geschichtlicher Herkunft sind: Literaturwissenschaft, Geschichte und Theologie (vgl. Jakobs 2012, 8). Bei einer Analyse des im Lehrplan empfohlenen Literaturkanons kann schnell erkannt werden, dass Lehrpersonen eindringlich empfohlen wird, im Unterricht auf Bücher von männlichen Schriftstellern zurückzugreifen. Im Rahmen des differenzphilosophischen Ansatzes solle daher erwirkt werden, Orte für Frauen zu schaffen, welche eine durch Männer ausgefüllte Wissenschaft bisher verdeckt habe (vgl. Jakobs 2012, 8). Die

folgenden Punkte stammen aus Irigarays *Ethik der sexuellen Differenz* und umfassen einige von mir gekürzte Beispiele verschiedener wissenschaftlicher Bereiche, welche auch als Schulfächer existieren und diese Nicht-Neutralität verdeutlichen sollen:

- Physik: Die untersuchte Materie existiere zwar, sie sei jedoch in den meisten Bereichen nicht wahrnehmbar für die experimentierende Person, was bewirke, dass diese Person den Forschungsgegenstand unbewusst modelliere oder verändere – die Subjektivität sei hier folglich stark spürbar;
- Mathematik: Hier finde innerhalb der Mengenlehre eine Beschäftigung mit dem unendlich Großen oder Kleinen, mit geschlossenen oder offenen Räumen statt; was jedoch zumeist weggelassen werde, sind veränderliche Mengen, das Halboffene, die Zwischenräume von definierten Zahlen;
- Biologie: Erst sehr spät seien Fragen bearbeitet worden, welche mit dem weiblich-sexuellen Imaginären in Zusammenhang stehen, wie beispielsweise Fragen im Bezug auf die Beschaffenheit des Plazentagewebes oder die Durchlässigkeit von Membranen;
- Sprachwissenschaft: Hier werde die geschlechtliche Differenzierung der Sprache vollständig beiseitegelassen; zwar würden zuweilen bestimmte lexikalische Ausdrücke dem Standard hinzugefügt, die Geschlechtlichkeit syntaktisch-semanticischer Strukturen werde hingegen ausgeblendet;
- Wirtschaftslehre: Es würden fast ausschließlich Themen des Mangels und das Problem des Überlebens behandelt, während das Leben selbst und der Überfluss zumeist ausgeblendet würden;
- Psychologie: Die vermittelten Themen wie der Wechsel von Spannung und Entladung oder die Bewahrung des Energie- und Gleichgewichtszustands würden eher mit der männlichen als mit der weiblichen Sexualität zusammenhängen, wenngleich sich die weibliche Sexualität am Überschreiten von Grenzen ohne Entladung orientiere (vgl. Irigaray 1991b, 145–147).

Diese Beispiele sollen verdeutlichen, dass man immer bedenken sollte, dass die Möglichkeit einer Nicht-Neutralität in der Wissenschaft – und mit ihr auch in der Schulbildung – besteht, welche durch eine Berücksichtigung der sexuellen Differenz verbessert werden könnte. Denn da die Forschungssprache nach männlichen Maßstäben

geformt worden sei, gebe es – auch wenn neue Erkenntnisse durch die Wissenschaft hervorgebracht würden – keine positiven Veränderungen aus weiblicher Sicht (vgl. Schleicher et al. 2004, 192). Nachfolgend finden sich daher viele konkrete Vorschläge und Anregungen, welche Irigaray für die Schulpolitik ausgearbeitet hat, um zu bewirken, dass Schüler geschlechtergerechter unterrichtet werden und dadurch im Bezug auf die sexuelle Differenz zu reflektierten Wesen heranwachsen können.

Laut Irigaray korrespondiere die Nicht-Neutralität und Nicht-Allgemeingültigkeit in unserem vorherrschenden Schulsystem mit der Sprache der Männer, mit einer geschlechtlich definierten Welt, die unter keinen Umständen neutral sei, da es vorrangig die Männer seien, welche in Bereichen wie Wissenschaft, Politik, Philosophie und Religion sprechen würden (vgl. Irigaray 1991b, 143). Daraus folge, dass die Natur und die Bedürfnisse der Frau stets durch die Vermittlung von männlich genormten Inhalten im Unterricht, wie es beispielsweise in den Sozial-, Religions- oder Sexualwissenschaften der Fall sei, geformt und standardisiert worden seien (vgl. Irigaray 1979, 209). Somit haben Frauen durch diese Art von Schulung und Erziehung und durch die Art zu sprechen, die ihnen gelehrt wurde, oft nur ein sehr eingeschränktes Wissen darüber, was ihre wahren Wünsche und Ziele sind. Ein sowohl männer- als auch frauenorientierter Unterricht könnte diesen Zustand verbessern. Die drei Themen Sprache, Körper und Religion sollen daher im Folgenden aus der Sicht von Irigarays Differenztheorie mit dem Bildungsbereich verbunden werden.

Den ersten Schwerpunkt bildet also die Verwendung der Sprache. Irigarays Sprachtheorie wurde bereits in einem eigenen Kapitel erörtert. Irigaray hat jedoch auch viele praktische Ideen, wie ein sogenannter „Irigaray’scher Schuldialog“ aussehen könnte. Daher werden die Möglichkeiten der Sprache im Schulkontext im ersten Unterkapitel „Der Irigaray’sche Dialog im Unterricht“ behandelt.

Im Rahmen ihrer Kritik an der derzeitigen Schulpolitik betont Irigaray vor allem das Fehlen einer Vermittlung von Sozialkompetenz, ergo Wege, wie Schülerinnen und Schüler mit sich selbst, der Welt und dem Anderen in Beziehung und Verbindung treten könnten (vgl. Irigaray 2008a, 144). In der Schule finde ein Fokus auf das Fach statt, während das Individuum völlig ausgegliedert und in den Hintergrund gestellt werde,

Gehirn und Körper würden also voneinander getrennt (vgl. Irigaray 2008a, 144). Zu jeder Stufe der Entwicklung solle aber auch die Person des Heranwachsenden in den Unterricht mit einbezogen werden, jedoch in einer anderen als der gängigen Art und Weise, welche einzig und allein auf Wettbewerb ausgerichtet sei und welche bewirke, dass sich Schüler gegenseitig vergleichen und übertreffen wollten; dies rechtfertige und fördere lediglich die Abgrenzung vom Anderen, anstatt zwischenmenschliche Beziehungen zu verbessern (vgl. Irigaray 2008a, 145). Es wäre demnach weitaus wichtiger, das gesamte Spektrum der individuellen Person, also Körper und Geist, in den Unterricht einzubauen, jedoch sollte sich dieser nicht ausschließlich auf die anatomischen Unterschiede zwischen dem männlichen und dem weiblichen Körper beschränken. Dadurch könne für jeden Schüler und jede Schülerin eine Entwicklung hin zu einem ganzheitlichen Blickwinkel ermöglicht werden, innerhalb dessen sie der Welt und dem Anderen sowohl natürlich als auch kultiviert begegnen könnten (vgl. Irigaray 2008a, 144 f.). Diesen Aspekt versucht das Unterkapitel „Körperlichkeit: Vom Sexual- zum Sozialunterricht“ zu klären.

Im letzten Unterkapitel „Religionsunterricht nach Irigaray“ geht es um einen geschlechtergerechten Religionsunterricht nach Irigaray. Es wird Irigarays Zugang zu Gott dargestellt, welcher sich neben einem alternativen Erlernen der Gottesliebe vor allem für die vermehrte Darstellung von Mutter-Tochter-Paaren einsetzt, um sich auf diese Weise von einem zu stark männlich-dominierten Gottesbild zu entfernen.

4.1 Der Irigaray'sche Dialog im Unterricht

„Weine nicht. Eines Tages wird es uns gelingen, uns zu sprechen. Und das, was wir sagen werden, wird noch schöner sein als unsere Tränen“ (Irigaray 1979, 222).

Nachdem im Kapitel „Sprache“ bereits ein Hintergrund zu Irigarays Ansichten über die Sprechweise dargelegt wurde, sollen nun die beiden Themen „Sprache“ und „Schule“ von Irigarays Standpunkt aus behandelt werden.

4.1.1 Tests an Schülerinnen und Schülern

Im Rahmen einer Testreihe an Schülerinnen und Schülern stellt Irigaray in ihrem Werk *Die Zeit der Differenz* den Geschlechterunterschied in verschiedenen Sprachen und Kulturen dar und beleuchtet auf diese Weise kulturübergreifende Ähnlichkeiten. Die folgenden Ergebnisse sind eine überblicksmäßige Zusammenfassung von Fakten, welche meiner Ansicht nach für diese Arbeit am interessantesten sind:

- Männliche Schüler würden sich durchgehend als Subjekt bezeichnen, entweder durch Verwendung des Eigennamens, der Pronomen, der syntaktischen Organisation oder der grammatikalischen Struktur;
- Schüler würden meist untereinander kommunizieren und seltener Schülerinnen adressieren, ausgenommen der Inhalt des Gesprächs versetze diese in eine mütterliche Position, welche sich durch Bemitleiden auszeichne;
- Schülerinnen würden sich selbst äußerst selten zum Subjekt machen, anderen Mädchen würden sie nur vereinzelt eine subjektive Position einräumen, auch würden sie viel häufiger männliche Schüler zum Subjekt machen;
- Bei der Verwendung von „ich“ als Satz-Subjekt würden sich Schülerinnen damit eher an Schüler und nicht an andere Schülerinnen wenden (vgl. Irigaray 1991a, 70 f.).

Aus diesen Testergebnissen sehe ich die Schwierigkeit von Mädchen, ihre Individualität und Identität zu kommunizieren. Für Mädchen sei es laut Irigaray schwierig, sich selbst zu repräsentieren und zu respektieren, und es existiere das große Risiko, dass sich Mädchen mit dem männlichen Genus in Richtung des männlichen Subjektes entwickeln würden, welches beherrscht sei von männlichen Ideen (vgl. Irigaray 1991a, 71). Irigaray sieht die Konsequenz, dass Männer den Großteil der leitenden Positionen im Staat einnehmen würden, darin, dass es auch sie seien, welche die Regeln der Sprache festlegen würden, um auf diese Weise die männliche Übermacht in der Gesellschaft beibehalten zu können, während sich das Vokabular von Frauen seit jeher um andere als sie selbst drehe: Männer, Kinder und Dinge wie das Haus, die Nahrung und die Erziehung (vgl. Irigaray 1991a, 72). Meiner Meinung nach hat sich dieses Faktum verbessert, seit Frauen ihre Karriere weitaus öfter in die Hand nehmen als früher. Die

männlich-leitende Dimension der Sprache ist allerdings immer noch sehr präsent und besetzt die männliche Sprache mit mehr Macht als die weibliche. Laut Irigaray beschäfige sich die gegenwärtige Sprache der Männer sehr stark mit der konkurrierenden Technologie ersetzbarer Güter und nur äußerst selten mit der Bildung und Kultur des geschlechtlichen Subjekts, während die Sprache der Frauen generell darauf bedacht sei, eine Botschaft zu übermitteln, etwas Wichtiges zu sagen und primär durch Beziehungen zum anderen Geschlecht definiert sei, was sich beispielsweise durch Aussagen wie „Ich helfe ihm“ oder „Magst du mich?“ zeige (vgl. Irigaray 1991a, 73 f.). Daher benötigt unser Bildungssystem laut Irigaray einen alternativen Sprachunterricht, in welchem Mädchen und Jungen lernen, ihre Subjektivität von ihrem natürlichen Zustand in eine Richtung zu kultivieren, in welcher sie sich in ihren Unterschieden begegnen und ansprechen können: Irigaray formuliert es so: „Boys need another cultivation of their subjectivity than the one which already exists. And this is even more true for girls, because our educational system does not correspond to their needs. Now the capability of girls for entering into communication, for horizontal relations in difference must be cultivated in order that they could pass from an almost natural and affective state to a civil and cultural state“ (vgl. Irigaray 2008b, 217). Hinsichtlich der oben angeführten Testergebnisse bedeute dies, dass ein Junge lernen sollte, nicht ausschließlich das „ich“, sondern auch das „du“ mit Respekt zu betrachten, während ein Mädchen lernen solle, sein „ich“ zu erhalten, während es sich an ein „du“ wende (vgl. ebd.).

4.1.2 Eine Umgestaltung der Sprache

In diesem Abschnitt soll erläutert werden, inwiefern eine Umgestaltung der Sprache nach Irigaray aussehen könnte. Es soll hier ein Übergang zur Bildungsthematik getätigt werden, um zu erörtern, welche Art von Sprache in der Schule verwendet werden könnte, um den Ansichten und Ansprüchen von Irigarays Differenztheorie gerecht zu werden.

Irigaray ist der Meinung, dass Frauen dieselbe Geschichte abbilden und ihre gegenwärtige defizitäre Stellung nachbilden würden, falls sie weiterhin so sprechen

würden, wie sie es bisher getan hätten, sich also an männliche Diskursnormen halten würden (vgl. Irigaray 1979, 211).

Irigaray ist sich darüber bewusst, dass es viele Widerstände gegen eine Veränderung der Sprache gebe und jede Veränderung ein langer Weg sei, der weder an einem Tag noch innerhalb eines Jahres gegangen werden könne, da kulturelle Gewohnheiten äußerst starr sein könnten und weil „diese Veränderungen [...] viel Aufmerksamkeit verlangen“ (vgl. Irigaray 1991a, 17). Sie stellt fest: „In der Zwischenzeit ist es notwendig, das bürgerliche Recht zu verändern, um beiden Geschlechtern ihre Identität als Bürger *und* Bürgerinnen zu geben“ (Irigaray 1991a, 17). Eine feministisch-kritische Umgestaltung der rechtlichen Bedingungen reflektiere die Sprache und umgekehrt, was bedeute, dass eine Änderung des Rechts Hand in Hand mit einer Änderung der Sprache vonstattengehen müsse, da beide Bereiche widersprüchliche Aspekte beinhalten würden, welche durch eine neutrale Formulierung nicht verbessert würden (vgl. Irigaray 1991a, 63). Eine eigene weibliche Sprache ermögliche Frauen, sich frei und lebendig auf ihren eigenen Bahnen zu bewegen (vgl. Whitford 1991, 159).

4.1.3 Der Weg zum Irigaray'schen Dialog

Die Sprache und das Denken seien laut Irigaray Privilegien des männlichen Geschlechts, während die Aufgaben des Körpers und die Pflichten häufig dem weiblichen Geschlecht zugeordnet seien: dies erschaffe entwurzelte, sprachlose Frauen (vgl. Irigaray 1991b, 105). Und die Frau werde immer noch als etwas Passives angesehen, wohingegen in einer existierenden sexuellen Differenz sowohl Frauen als auch Männer zugleich aktiv und passiv seien (vgl. Irigaray 1991b, 112 f.). Es fehlt also eine eigene Sprache der Frauen, welche dem Weiblichen einen Platz im Aktiven einräumt. Aufgrund des Fehlens einer weiblich differenzierten Sprache vergleicht Irigaray den Zustand der Frauen mit dem von Pflanzen, welchen dadurch eine Verwirklichung ihres Handelns verwehrt bleibe, da ihnen die Gesetze der Allgemeinheit nicht gerecht würden (vgl. Irigaray 1991b, 128). Ich möchte daher im Folgenden versuchen, eine Schritt-für-Schritt-Anleitung darzulegen, wie eine auf Irigaray aufgebaute Sprachänderung vollzogen werden könnte.

Wie bereits am Anfang des Sprachkapitels dargestellt, gibt es in der Sprache keine Geschlechtsneutralität. Ein Grund dafür sei eine Verabsolutierung aller Diskurse unter die männliche Subjektivität (vgl. Schleicher et al. 2004, 74). Für Irigaray ist der erste Schritt, anzuerkennen, dass die Sprache sowohl als System als auch in der gesprochenen Rede in ihrer Eingeschlechtlichkeit fest verwurzelt sei und dass einer anders aufgebauten Sprache Platz eingeräumt werden müsse (vgl. Irigaray 1991b, 207 f.). Ich fasse diese erste Maßnahme mit der Bezeichnung „Anerkennung und Reflexion“ zusammen. Dieser Ausdruck bezeichnet eine Phase der kritischen Betrachtung philosophischer Begriffe aus sexueller Sichtweise. Schleicher führt das weiter aus und fordert ein Hinterfragen von Begriffen wie beispielsweise das Subjekt, die Idee oder das absolute Wissen im Bezug auf ihre nicht vorhandene sexuelle Neutralität (vgl. Schleicher et al. 2004, 75).

Der nächste Schritt ist eine von Irigaray vorgestellte Möglichkeit, wie Frauen im Diskurs wieder zu einem Subjekt werden könnten. Es handelt sich um die spielerische Wiederholung, welche von Irigaray als „Mimesis“ (Irigaray 1979, 78) bezeichnet wird. Diese sei auch bisher schon Frauen zugeschrieben worden, aber nun solle sie von Frauen absichtlich und bewusst eingesetzt werden, um ihre Selbstbestärkung erwirken zu können (vgl. Irigaray 1979, 78). Diesen zweiten Schritt bezeichne ich als „Imitation und Nachahmung“. Frauen sollten also mit Hilfe dieser sogenannten „Mimesis“ zu allererst ganz bewusst die ihnen auferlegten Normen übernehmen und die männliche Sprache öffentlich spiegeln, um dadurch deren Einschränkung aufzuzeigen (vgl. Schleicher et al. 2004, 76). Mit Hilfe dieser spielerischen Sprechweise soll es der Frau demnach gelingen, zu zeigen, dass nur durch eine solche Art aufgedeckt werden kann, wie sprachlos Frauen geworden sind und wie stark das männliche Subjekt im Diskurs verankert ist. Irigaray selbst schreibe ihre Werke in dieser mimetischen, die männlichen Sprachnormen nachahmenden, Sprachform und untermauere ihre Argumente dadurch auf eindrucksvolle Art und Weise (vgl. Schleicher et al. 2004, 79). So könnten Sprachformen neu herausgearbeitet werden, wenn Frauen diese beabsichtigt und willentlich betonen würden, um zu vergegenwärtigen, wie verborgen das Weibliche in der Sprache immer gewesen sei und auch nach wie vor sei (vgl. ebd., 78).

Den dritten Schritt in Richtung einer geschlechtergerechten Sprache möchte ich als „weibliche Sprache“ bezeichnen. Nach den Phasen der „Anerkennung und Reflexion“ und der „Imitation und Nachahmung“ soll als dritter Schritt in diesem Entwicklungsprozess eine Frauensprache entwickelt werden, welche dem Weiblichen voll und ganz gerecht wird, eine Sprache, welche das Weibliche respektiert und würdigt. Eine weibliche Sprache trete laut Irigaray jedoch nur sehr vereinzelt in Erscheinung und, obgleich der von Männern verwendete Machtdiskurs Frauen unterdrücke, bilden viele Frauen, wenn Männer anwesend seien, ihre Sprache nach männlichem Vorbild und würden dies sogar häufig machen, wenn Frauen unter sich seien (vgl. Irigaray 1979, 140 f.). Es sei demnach wünschenswert, dass Frauen in der Abwesenheit von Männern lernen würden, sich in ihrer speziellen weiblichen Sprache auszudrücken, ohne das Gefühl zu haben, die Sprache der Männer imitieren zu müssen, um gehört zu werden (vgl. ebd., 141). Dieses Erlernen der eigenen weiblichen Sprache sollte meiner Meinung nach bereits von jungen Mädchen erlernt werden, damit sie diese später ganz natürlich verwenden können. Da die Sprache das Potenzial zur Umformung der Welt berge, könne eine weibliche Sprache tatsächlich ein neues Zeitalter ermöglichen, indem eine geschlechtergerechtere Struktur existieren könne (vgl. Schleicher et al. 2004, 86). Irigaray nennt diese besondere Ausdrucksweise „Frau-Sprechen“, und meint damit jedoch nicht Themenbereiche, die sich um Frauen drehen und welche Frauen innerhalb der Sprache zu Objekten oder Subjekten machen, sondern, dass Gespräche auf eine Art stattfinden würden, welche das Weibliche im Diskurs willkommen heiße und in welcher es möglich sei, „dem ‚Anderen‘ als Weiblichen einen Ort einzuräumen“ (Irigaray 1979, 141). Der Irigaray’sche Dialog bezeichnet also eine wechselseitige Kommunikation, welche das Andere ehrt und respektiert. Durch eine weibliche Sprache könne der aus der Symbolisierung verdrängte weibliche Körper ausgedrückt und verbalisiert werden (vgl. Schleicher et al. 2004, 162).

Neben diesen drei Schritten macht Irigaray noch weitere Vorschläge, welche die Sprache in Richtung Geschlechtergerechtigkeit führen sollen. So schlägt sie auch vor, neutral wirkende männliche Pronomen wie beispielsweise „er“, „derjenige“ oder „jedermann“, welche jeweils für die Bezeichnung der gesamten Gattung verwendet würden, in ihrem Gebrauch zu minimieren und stattdessen andere, geschlechtergerechtere Formen zu verwenden (vgl. Irigaray 1991a, 16). Als Ausweg

gibt es in der deutschen Sprache heutzutage eine Reihe von Möglichkeiten zur geschlechtergerechten Schreibung. Es könnten beispielsweise die Doppelnennung „er/sie“ oder „derjenige/diejenige“, die Schrägstrichvariante „ein/e Schüler/in“ oder das Binnen-I „der/die StudentIn“ verwendet werden (vgl. Fachhochschule St. Pölten 2008, 9 ff.). Der Terminus „jedefrau“ als Ersatzform für das Wort „jedermann“ existiert zwar, jedoch werde dieser Begriff häufig scherzhaft verwendet (vgl. Duden: Begriff „jedefrau“) und bietet sich daher für die Verwendung im alltäglichen Sprachgebrauch nur begrenzt an.

Irigaray ist der Ansicht, dass das Pronomen „du“ für ein Kind anfangs noch weiblich besetzt sei, da es sich für gewöhnlich am häufigsten im Dialog mit seiner Mutter befinde; doch dieses weibliche „du“ verliere sich sehr schnell, da alle gültigen GesprächspartnerInnen in unserer Gesellschaft als „er“ bezeichnet würden und dadurch die Hälfte der GesprächspartnerInnen keinen passenden Genus mehr habe, was zum Fehlen einer Identifizierung als sprachliches weibliches Subjekt führe, da diese Sprechweise Männer „unter sich“ lasse, Frauen jedoch kein „unter sich“ gewähre (vgl. Irigaray 1991a, 67 ff.). Um „sie“ statt „er“ sagen zu können, müssten Mädchen früh lernen, entgegen der Gesellschaft ihre Mutter als „sie“ beizubehalten und auch sich selbst als „sie“ zu identifizieren, um sich nicht als männlicher Genus zu definieren (vgl. Irigaray 1991a, 69). Mädchen würden die Sprache auf eine andere Weise als Jungen erlernen, sie würden oftmals einen Gesang, einen Tanz, einen Rhythmus erfinden, um in die Welt des Diskurses einzutreten (vgl. Irigaray 1989, 159 f.). Ein Mädchen spreche immer *mit* der Mutter, ein Junge in ihrer *Absenz*; das Mädchen als Subjekt wolle laut Irigaray den anderen nicht beherrschen, sondern sich vielmehr selbst erschaffen (vgl. Irigaray 1989, 160 f.).

In einem Interview über den aktuellen Stand in der Bildungswelt, welcher im Jahr 2013 im „Feminist and Women’s Studies Association Newsletter“ veröffentlicht wurde, spricht Irigaray sehr anschaulich über eine mögliche Übertragung ihrer Differenztheorie auf den Bildungskontext. Sie sieht einen Bedarf an einer Initiative weiblicher Lehrpersonen, um Änderungen im Schuldiskurs und zugleich in der Schulkultur erwirken zu können (vgl. Irigaray et al. 2013, 10 f.). Lehrerinnen sollten sich nicht mit anderen Frauen in Konkurrenz stehend sehen oder andere, weitere männliche

Eigenschaften übernehmen, sondern eine Evolution in Richtung einer Weltkultur anstreben, indem sie etwas von Irigarays Denken in den Unterricht einbauen würden, wie beispielsweise das Organisieren von Dialogen zwischen Schülern und Schülerinnen oder das Schreiben von Aufsätzen und das Anbieten von Abschlussarbeiten rund um die Thematik des Differenzansatzes (vgl. ebd.). Irigaray sieht darin die Möglichkeit, jungen Menschen zu zeigen, welche Vorteile in Beziehungen liegen, die auf Verschiedenheit aufgebaut sind, und sie findet, dass diese Unterschiede nicht nur natürliche, sondern auch kultivierte Ressourcen beinhalten würden (vgl. Irigaray et al. 2013, 11). Mädchen seien hin- und hergerissen zwischen ihrem noch nicht kultivierten weiblichen Anteil und einer männlich gestalteten Kultur, die sie als einzige Option sehen würden und daher erreichen wollten (vgl. ebd.). In ihrem Werk *Teachings*, welches sich explizit mit der Bildungsthematik auseinandersetzt, schreibt Irigaray: „In reality, they [d.h. die Vorbilder, welche Mädchen und Jungen in der Schule als Richtlinien gezeigt werden, m. Anm.] split children – all of us – into two parts: one so-called cultivated part and one so-called natural part which ought to remain at home, possibly in darkness only in bed, in any case lacking words or education concerning desire and love“ (Irigaray 2008b, 203). Irigaray möchte daher erwirken, dass Schülerinnen und Schüler mit den Lehrpersonen frei über ihren natürlichen Teil sprechen könnten, also über Dinge, die sie für gewöhnlich nicht in den Unterricht mitnehmen würden, Dinge wie beispielsweise Begehren oder Liebe (vgl. Irigaray 2008b, 203). Sie sollten daher sowohl ihren natürlichen Teil als auch ihren kultivierten Teil in den Bildungskontext mit einbringen, indem sie eine Sprache erlernen würden, mit welcher sie über diese natürlichen Dinge sprechen könnten (vgl. ebd.). Diesen natürlichen Teil möchte Irigaray im Unterricht miteinbeziehen: „Now, these dimensions of ourselves [den natürlichen Teil, m. Anm.] have to be included in a civic education in order to escape paralysing conformism, loss of oneself and a correclative aggressiveness“ (ebd.).

Irigaray wendet sich explizit an weibliche Lehrpersonen und bittet diese, nicht nur Irigarays Werke zu verwenden, sie sollten auch versuchen, die von Irigaray vorgeschlagenen Verhaltensweisen in ihren eigenen Handlungsweisen zu leben (vgl. Irigaray et al. 2013, 11): „It’s up to women who already teach [...] to bring about change in academic culture“ (ebd., 10). So könnte meiner Ansicht nach die Verwendung einer Sprechweise, welche einen respektvollen Umgang mit Unterschieden vermittelt,

den Unterricht und den Schulkontext verbessern. Daher liege es auch an den Lehrpersonen selbst, in einer Art und Weise zu sprechen, welche die sexuelle Differenz betone, anstelle so zu sprechen, dass durch den Sprachgebrauch bereits die Unterwerfung des weiblichen unter das männliche Geschlecht stattfinde (vgl. Irigaray et al. 2013, 11).

Ein weiterer essentieller Inhalt, welchen Schülern und Schülerinnen im Unterricht vermittelt werden sollte, ist das gegenseitige Zuhören. In einem traditionellen Schulrahmen spricht die Lehrperson, während die SchülerInnen zuhören. Irigaray ist sich jedoch darüber bewusst, dass es keine universelle Wahrheit gebe, und daher fordert sie, dass auch die Lehrperson den SchülerInnen zuhören solle und genauso viel von ihnen lernen könne, wie es umgekehrt der Fall sei, da dies die Subjektivität aller Beteiligten bewahre und sie nicht in eine hierarchische, sondern in eine horizontale Beziehung zueinander setze (vgl. Irigaray 2008b, 233). Irigaray zufolge solle der große Erfahrungsschatz einer Lehrperson stets gewürdigt werden, dennoch gäbe es aber nie nur eine absolute Wahrheit (vgl. ebd.). Das würde ihrer Ansicht nach dazu führen, dass die gegenwärtige Relation zwischen LehrerIn und SchülerIn mehr sei als ein ständiger Fokus auf vergangene Materien (vgl. ebd.). Unterricht bedeute nicht nur, dass eine Lehrende oder ein Lehrender einem jüngeren Menschen bewährtes Wissen auferlege, es bedeute auch, zuzuhören und still zu bleiben, um dem anderen zu ermöglichen, eine eigene Sprache zu finden (vgl. ebd., 234). Irigaray zufolge bewahre dies im Schulkontext „[...] the singularity of each one, the two being in relation, and the horizontal relationship between their subjectivities“ (Irigaray 2008b, 233). Ein respektvolles Zuhören helfe SchülerInnen, ihren eigenen Weg in die Zukunft zu finden und sich zu eigenständigen Wesen zu entwickeln, welchen es gestattet sei, ihre eigene Wahrheit zu leben (vgl. ebd.).

Ein sehr treffendes Zitat von Irigaray bezüglich einer geschlechtergerechten Sprechweise im Unterricht soll dieses Kapitel zusammenfassen und abschließen. Es beschreibt die Wichtigkeit einer wechselseitigen LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung, in der beide Parteien durch aufmerksames Zuhören und eine wertschätzende Kommunikation voneinander lernen können: „In fact, the most important thing we have

to learn and teach is: how to communicate in difference without destroying our own values, without destroying the other or ourselves“ (Irigaray 2008b, 238).

4.2 Körperlichkeit: Vom Sexual- zum Sozialunterricht

„Um sich als geschlechtliche Identität zu konstituieren, sind eine genealogische Beziehung zum eigenen Geschlecht und die Achtung vor beiden Geschlechtern notwendig. Diese verlangt gültige erotische Modelle und keine Neutralisierung der Geschlechter [...], wie wir sie erleben“ (Irigaray 1991a, 41).

„Irigarays politische Handlung ist [...], den Körper symbolisch zu regenerieren: Ihn zuerst aus der philosophischen Verbannung und gewollten Unsichtbarkeit zu holen und dann die Bedeutung seiner anatomischen Merkmale für die Symbolisierungsprozesse und Sinnkonstruktionen aufzuzeigen“ (Schleicher et al. 2004, 185).

Die Körperlichkeit stellt, genauso wie die Sprache, einen wichtigen Punkt im Rahmen der Differenztheorie von Irigaray dar. Sie ist ein zentrales Kriterium für die Unterscheidung zwischen dem Weiblichen und dem Männlichen. Im folgenden Kapitel werde ich darstellen, wie ein auf Irigarays Differenztheorie aufgebauter Sexualunterricht aussehen könnte. Ich möchte den Irigaray'schen Sexualunterricht umbenennen in „Sozialunterricht“, um den Fokus von der detaillierten Darstellung auf die unterschiedlichen Geschlechtsorgane zu entfernen. Stattdessen soll ein solcher Sozialunterricht bewirken, dass SchülerInnen lernen, sich gegenseitig in ihrer Differenz respektvoll zu begegnen. In ihren Werken *Teaching* und *Conversations*, welche sie beide im Jahr 2008 verfasst hat, schreibt Irigaray sehr konkret über diese von ihr

vorgeschlagene Form eines Sexualunterrichts. Diese beiden Werke sollen im Folgenden als Hauptquellen für eine Umgestaltung des Sexualunterrichts in Richtung eines Sozialunterrichts herangezogen werden.

Ein Hindernis für einen geschlechtergerechten Sozialunterricht sei laut Margaret Whitford die Tatsache, dass die weibliche Sexualität immer auf der Grundlage der männlichen Sexualität aufgebaut sei, was dazu führe, dass alle mit Sexualität verbundenen Ausdrucksformen auf der männlichen Subjektivität beruhen würden (vgl. Whitford 1991, 150). Wie bereits in mehreren vorangehenden Kapiteln dieser Arbeit beschrieben wurde, wird auch im alltäglichen Sprechen über den Körper vorrangig das männliche Subjekt repräsentiert. Der weibliche Körper hat daneben eine defizitäre Stellung. Das bedeute beispielsweise, dass es inadäquat sei, den Orgasmus innerhalb der weiblichen Sexualität als zentrales Kriterium anzusehen, was innerhalb männlicher Parameter eher einer quantitativen Erfolgsmessung entspreche und daher nicht genauso auf das weibliche Sexualverhalten übertragen werden könne (vgl. Schleicher et al. 2004, 65). Ein geschlechtergerechter Unterricht sollte jedoch beide Körper – den männlichen und den weiblichen – in das Zentrum rücken.

Die Sichtweise über den weiblichen Körper sei durch die diskursive Praxis entstanden, der Körper der Frau sei demnach historisch und sprachlich bedingt und werde daher von Irigaray nicht als rein biologischer oder anatomischer, sondern auch gesellschaftlich konstruierter Körper angesehen (vgl. Schleicher et al. 2004, 167). Aus diesem Grund werde nicht nur der materielle Körper der Frau im Rahmen der Differenztheorie analysiert, sondern auch der durch die Kultur, durch die Darstellung von Frauenkörpern auf Bildern oder an anderen öffentlichen Orten etablierte Körper zur Interpretation herangezogen (vgl. ebd., 168). Ein Vergleich dieser Ausführungen mit der vorherrschenden Form der Subjektivität zeige, dass diese nicht geschlechtlich neutral, sondern männlich definiert sei und das Weibliche gerade wegen der Auffassung des weiblichen Körpers vom Subjektstatus disqualifiziere (vgl. ebd.). Hier sehe ich erneut den starken Zusammenhang von Körperlichkeit und Sprache, welcher im Rahmen der Differenztheorie häufig anzutreffen ist.

4.2.1 Der Weg zum Sozialunterricht

Um einen geschlechtergerechten Sozialunterricht ermöglichen zu können, welcher sich nicht primär auf die anatomische Komponente bezieht, sieht Irigaray einige essentielle Faktoren, welche hierbei bedacht werden sollten. Erwachsen zu werden, bedeute nämlich nicht einfach nur, fortpflanzungsfähig zu werden; es bedeute genauso, die Fähigkeit zu erlernen, eine Energie mit dem anderen Geschlecht zu teilen, zu kultivieren (vgl. Irigaray 1991a, 42). Diese Energie definiert Irigaray als „Spannung, Entladung, Rückkehr zum Gleichgewicht, [...] zur Stabilität“ (Irigaray 1991a, 42) und meint dazu im Bezug auf Bildung: „Energy [...] has to be cultivated in order to allow for respectful [...] relations, and the construction of a world fitting for the two being in relation with one another at each time“ (Irigaray 2008b, 205). Um ein respektvolles Miteinander zu erzeugen, ist es also notwendig, diese Energie zu kultivieren.

Infolgedessen ist es wichtig, eine andere Art von Körperlichkeit zu etablieren als eine primäre Konzentration auf den Geschlechtstrieb. „Frequently, sex education is restricted to giving information about sexual organs as the organs of reproduction. This kind of teaching is inspired by the worst interpretation of sexuality in our culture“ (Irigaray 2008a, 143). Aus diesem Zitat geht hervor, dass die allgemeine Darstellung und Vermittlung des Aufbaus der Sexualorgane für Irigaray die schlechteste Interpretation von Sexualität ist, die es in unserer Kultur gibt. Laut Irigaray zerstöre ein solcher Sexualunterricht die Sensibilität der Jugendlichen, welche auf diese Weise nur ein detailliertes anatomisches Wissen anhäufen würden, anstatt über zwischenmenschliche Details unterrichtet zu werden (vgl. Irigaray 2008a, 143). Sie unterteilt die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in „sexual“ (zu Deutsch „sexuell“) und „sexuate“ (zu Deutsch „sexuiert“) und meint mit „sexuate“ die Unterschiede zwischen dem Weiblichen und dem Männlichen, welche nicht auf den anatomischen Geschlechtsteilen beruhen, sondern welche ihre gesamte Subjektivität betreffen: „[...] the difference between boys and girls is not only sexual [...] but also sexuate, that is to say that this difference does not only concern their sex and a few bodily characteristics, but also their whole subjectivity“ (Irigaray 2008b, 205). Sexuiert bedeutet also die Entwicklung des Weiblichen und des Männlichen, ohne die anatomischen Unterschiede in den Mittelpunkt zu stellen. Irigaray bedauert, dass der Fokus in der Schulbildung jedoch auf

dem „sexual“ Aspekt liege, während der „sexuate“ Aspekt vernachlässigt werde (vgl. Irigaray 2008b, 205). Sie ist der Meinung, dass Schüler und Schülerinnen als Grundvoraussetzung für spätere sexuelle Beziehungen erst eine sexuierte Identität erlernen sollten, welche sie von anderen Identitäten unterscheiden könnten: „Becoming able to embody a sexual relation with respect for one another first requires us to acquire a sexuate identity and recognise the identity of the other as different“ (vgl. Irigaray et al. 2013, 12).

Bezüglich der Ausbildung der individuellen Subjektivität meint sie: „[...] if an education system cannot become appropriate to each subjectivity, it could transform itself to take into account the two worlds which really exist: the masculine world and the feminine world. Such a gesture is absolutely crucial to develop the subjectivity of both girls and boys“ (Irigaray 2008b, 216). Irigaray bemerkt weiters, dass sich Mädchen und Jungen von klein auf durch ihre Sprachwahl und ihr Verhalten sehr unterschiedlich ausdrücken würden (vgl. Irigaray 2008b, 214) und erklärt dies folgendermaßen:

„To be born a girl of a woman, that is, of someone belonging to the same gender and with the ability to engender as she does, or to be born a boy of a woman, that is, of someone of a different gender and with whom subjective relations will be complex, notably because it will be impossible to engender like her, leads to a different constitution of subjectivity, that needs to be recognized and cultivated“ (Irigaray 2008b, 214).

Daher fordert Irigaray anstelle des herkömmlichen Sexualunterrichts einen Sozialunterricht, welcher es jeder/m einzelnen SchülerIn ermögliche, sich seiner/ihrer sexuellen Identität bewusst zu werden und welcher weit über unterschiedliche Geschlechtsorgane hinausgehe, damit SchülerInnen lernen könnten, sich gegenseitig in ihrer Differenz respektvoll zu begegnen (vgl. Irigaray 2008b, 204–206). Ein Sozialunterricht solle sich folglich vor allem auf das Lernen einer Beziehungsfähigkeit zu anderen Menschen sowie auf Sinneswahrnehmungen und auf Sinnlichkeit konzentrieren und vermitteln, wie der eigene Körper, der atmet, fühlt, berührt und berührt wird, gelebt werden könne (vgl. Irigaray 1991a, 43). Am Beginn des Sozialunterrichts sollten das Begehren und die Liebe stehen, indem jungen SchülerInnen vermittelt werde, dass beispielsweise durch liebevolle Umarmungen und Worte Intimität und Nähe erreicht werden könnten (vgl. Irigaray 2008a, 143).

Berührungen wie die Umarmung stellen einen wichtigen Punkt in Irigarays Denken dar: Eine Berührung bedeutet, direkten Kontakt mit einem anderen Menschen zu haben, was von zentraler Bedeutung für das weiblich Körperliche ist. Irigaray bedauert, dass der Tastsinn gegenüber dem Sehsinn als zweitrangig gelte, denn daraus ergebe sich eine „[...] geschlechtsspezifische Konnotation der Wahrnehmungssinne [...]. Der Sehsinn ist männlich, der Tastsinn weiblich konnotiert“ (Stoller 2010, 259). In der weiblichen Sexualität sollten das Visuelle und der Blick also in den Hintergrund und die Berührungen in den Vordergrund gestellt werden, da diese für Frauen weitaus wichtiger seien, weil sie aus der Nähe mit dem Anderen hervorgehen würden (vgl. Schleicher et al. 2004, 82). Irigaray fasst dies mit folgendem Zitat sehr verständlich zusammen: „[...] berühre dich, berühre mich, du wirst ‚sehen‘“ (Irigaray 1979, 223). Um sich ausdrücken zu können, benötigt eine Frau also die Berührung. Diese Berührung ist im Schulumfeld jedoch eher symbolisch, also sprachlich-kulturell, zu verstehen, als im körperlichen Sinne, da in Diskussionen über Berührungen im gegenwärtigen pädagogischen Feld „die Gefahr unterschiedlichster Dimensionen von Missbrauch immer schon logisch mit eingeschrieben ist“ (Drieschner/Gaus 2011, 9).

Um mit Hilfe von Worten Intimität und Nähe zu schaffen und um SchülerInnen ihre eigene Identität und die der anderen bewusst zu machen, können in jeder Schulstufe Sprechübungen durchgeführt werden, welche die Liebesfähigkeit steigern und die Unterschiede zwischen Individuen aufzeigen. Hier überschneiden sich die Themen Körperlichkeit und Sprache erneut. Es könnten beispielsweise Übungssätze gebildet werden, welche Worte wie „Ich ... dich“, „Ich ... sie“, „Ich ... ihn“, „uns“, „lieben“, „wünschen“, „teilen“, „mit“, „zusammen“ usw. enthalten würden (vgl. Irigaray 2008a, 143). Eine solche Übung macht den SchülerInnen meiner Meinung nach bewusst, wie bedeutsam die Sprache und insbesondere die Sprachwahl in zwischenmenschlichen Beziehungen sind. Außerdem könne diese Übung den Schülerinnen und Schülern vermitteln, welche Unterschiede und Ähnlichkeiten beide Geschlechter ausmachen würden, da junge Menschen vergleichsweise frei von voreingenommenen Urteilen seien (vgl. Irigaray 2008b, 206). Eine darauffolgende Sprachübung könne laut Irigaray eine mündliche oder schriftliche Einladung an eine/n SchülerIn des anderen Geschlechts sein, welche die Fähigkeit vermitteln, wie sich Schülerinnen und Schüler trotz Unterschiedlichkeit begegnen könnten; aber auch Zeichnungen oder kurze

Theaterstücke könnten SchülerInnen aller Alters- und Schulstufen dabei unterstützen, diese Fertigkeit zu erlernen (vgl. Irigaray 2008a, 144). Übungen wie diese, welche den Umgang mit Unterschiedlichkeit verbessern würden, sollten stets gemeinsam mit Übungen angeboten werden, welche den Kontakt mit Gleichheit beinhalten würden, um zu ermöglichen, dass junge Menschen Wege finden würden, sowohl dem Gleichen als auch der Andersartigkeit mit Respekt zu begegnen (vgl. ebd.).

Irigaray betont immer wieder, dass in der Schule nicht gelehrt werde, Unterschieden und Andersartigkeit respektvoll zu begegnen, und sie sieht es daher als ein Ziel der Schulbildung, die Grundlage für ein Zusammenleben zu schaffen, indem vor allem Instinkte wie beispielsweise Sexualinstinkte in kultiviertes Begehren umgewandelt werden sollten (vgl. Irigaray 2008a, 140). Respektvolle zwischenmenschliche Beziehungen erfordern also das Erlernen der Umwandlung der natürlichen Instinkte in kultiviertes Begehren. Eine solche Koexistenz beginne jedoch nicht erst im Kontakt mit anderen Kulturen, sie beginne bereits in Liebesbeziehungen, für welche junge Menschen bereits in der Schule gut vorbereitet werden sollten, um in diesem Zuge zu einem gemeinsamen Zusammenleben fähig zu werden (vgl. ebd.). Irigaray fasst dies wie folgt zusammen: „We are natural beings and must live in a natural environment to remain living beings, but our living belonging has to be cultivated in order to coexist in difference with another living being“ (Irigaray 2008a, 140). Nach dem Erlernen der Beziehungsfähigkeit könnten SchülerInnen Bilder der eigenen im Vergleich mit anderen Kulturen gezeigt werden, um dadurch Schwierigkeiten zu veranschaulichen, welche im Austausch mit anderen Kulturen auftreten könnten, woraus gemeinsam Wege erarbeitet würden, um diese überwinden zu können (vgl. Irigaray 2008a, 141). Wenn SchülerInnen die Unfähigkeit ablegen würden, über ihre eigenen Gewohnheiten und Bräuche hinwegzukommen, dann würden sie gleichzeitig auch ihre zwischenmenschlichen Erstarrungen ablegen und sich auf dem Weg in Richtung Menschlichkeit und individueller Entwicklung befinden (vgl. Irigaray 2008a, 141 f.). Dadurch gelangen sie zu einer eigenständigen Identität und werden zu einem Subjekt, welches in der Gesellschaft respektvoll agiert.

4.2.2 Irigarays Liebesbegriff

Der folgende Abschnitt widmet sich einem weiteren Ansatz, welcher essentiell ist, wenn über Körperlichkeit und Sexualität diskutiert wird: die Liebe. Hierbei geht es primär um den von Irigaray angestrebten Ausgleich zwischen der körperlichen und der geistigen Liebe, welche auch Eros und Agape genannt werden. Neben der Liebe ist es jedoch genauso wichtig, über die Selbstliebe zu sprechen, da junge Menschen neben dem Beziehungsaufbau zu anderen Menschen auch lernen sollten, eine Beziehung mit sich selbst einzugehen. Daher wird in diesem Teil der Arbeit auch auf das Thema der Selbstliebe eingegangen.

Das Schema der Liebe werde laut Irigaray in der Öffentlichkeit sehr häufig mit dem Konzept von Eros – dem Begehren – beschrieben und habe daher den Beigeschmack von Chaos: eine Person unterwerfe sich der anderen, befreie sich von Spannungen, entlade sich usw.; jedoch sei es laut Irigaray viel wichtiger, häufiger von Agape zu sprechen, der Liebe ohne Eros (vgl. Irigaray 1991a, 119 f.). Agape bezeichne das Gegenteil von Eros, sie werde definiert als die wechselseitige Liebe eines Menschen zu einem anderen Menschen, welche sich auf der Gefühlsebene abspiele (vgl. Stoller 2013, 16). Eine Möglichkeit, die Liebe nach Irigaray zu behandeln, wäre es, Aphrodite zum Vorbild zu nehmen. Diese stelle die mögliche Spiritualisierung der blinden Triebe durch Zärtlichkeit und Affektivität (Agape) dar, ohne den fleischlichen Akt (Eros) zu verleugnen, und könne so eine Einheit von gedanklicher und körperlicher Liebe herstellen (vgl. Irigaray 1991a, 122 f.): „Es geht also nicht um Agape ohne, sondern um zwei in einer zugleich fleischlichen und geistigen Liebe Vereinigte“ (Irigaray 1991a, 122 f.). Solch eine Definition von Liebe setze jedoch eine klare Trennung der Geschlechter voraus, welche nicht nur auf die Paarung im Sinne der Fortpflanzung reduziert werden könne (vgl. Irigaray 1991a, 123). Eine Einführung in die Liebe erfordere für Irigaray die Einheit von Körper und Geist und sei daher nicht als etwas rein Spirituelles anzusehen (vgl. Irigaray 1991a, 127). Irigaray bedauert, dass die Liebe als Ufer zur Ruhe und zur Pause innerhalb der ständigen [sexuellen, m. Anm.] Produktion oft vergessen werde (vgl. Irigaray 1991b, 169). Der Mann werde gedacht als und oft gleichgesetzt mit einer Maschine: seine sexuellen Triebe würden sich aufladen und wieder entladen, er funktioniere sexuell entweder gut oder schlecht etc. (vgl. Irigaray 1991b, 169). Liebe und Erotik sollten für Irigaray jedoch immer gemeinsam, Hand in Hand, vermittelt werden, um einer Hierarchisierung entgegenzuwirken, in

welcher Eros über Agape stehe und das Begehren auf die Sexualität, auf Objekte und immer neue Methoden reduziert werde, während die Liebe immer mehr in den Hintergrund trete (vgl. Irigaray 1991b, 82). Ein auf Irigarays Ansätzen aufgebauter Sozialunterricht sollte also beide Seiten vermitteln, Agape und Eros, welche zusammen einen geschlechtergerechten Unterricht bereitstellen könnten.

Ein anderer Aspekt im Rahmen der Liebe, welcher bei einer Gestaltung des Sozialunterrichts betrachtet werden könnte, ist die Betonung der Wichtigkeit der Selbstliebe, ohne hierbei jedoch die anatomische Komponente, das heißt die Masturbation, in den Vordergrund zu stellen. Selbstliebe ist bedeutend, denn ein Mensch kann einem anderen Menschen erst Liebe schenken, wenn er oder sie auch Liebe für sich selbst empfindet. Daher sollten laut Irigaray Fragen behandelt werden, wie beispielsweise „Wie kann ich mich lieben?“, „Wer ist wer in dieser Liebe?“ oder „Was trennt den, der geliebt wird, von dem, der liebt?“ (Irigaray 1991b, 74). Für den Mann gehe der Begriff Selbstliebe oft Hand in Hand mit der sehnächtigen Erinnerung an die mütterliche Liebe, er liebe sich selbst dank seiner Mutter, die ihn geboren, genährt und gewärmt habe; anders die weibliche Selbstliebe, die viel komplizierter zu leben sei, da sie per se historisch der Entwicklung der Selbstliebe des Mannes gedient habe und vielfach erst durch das Erreichen von Familie, Haus und vor allem dem Entbinden von Kindern möglich werde: das Kind zu lieben, welches zuvor im mütterlichen Körper gewesen sei, sei daher die häufigste Form der weiblichen Selbstliebe (vgl. Irigaray 1991b, 74–78). Die Liebe zu sich selbst solle aber nicht definiert sein als die Liebe zu einem Teil von sich im Anderen, sondern eine Reise durch den Anderen hindurch zurück zu sich selbst (vgl. Irigaray 1991b, 76). Eine Selbstliebe der Frau verlange daher die Loslösung von der Position, in welche die Frau traditionell gestellt werde, die Liebe zum Kind, das die Frau gewesen sei und noch immer sei sowie die Öffnung, die Zugang zur Differenz schaffe; die Frau solle sich demnach anderen öffnen können, ohne ihr Selbst dabei zu verlieren (vgl. Irigaray 1991b, 85). Eine Anhäufung von traditionell narzisstischen Objekten wie Schmuck, Kleidung oder Make-up könne in Irigarays Denken keine weibliche Selbstliebe fördern, da diese Dinge oft als Schutzwall oder Ersatz für das Fehlen einer eigenen weiblichen Sprache und Ausdrucksfähigkeit verwendet würden (vgl. Whitford 1991, 143). Wahre

Selbstliebe erfordere für Irigaray auch eine eigene Symbolik zwischen Frauen, eine spirituelle Sprache, welche die weibliche Körperlichkeit anerkenne (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein Irigaray'scher Sexualunterricht ein weniger anatomisch und stattdessen vielmehr ein sozial ausgerichteter Unterricht sein sollte, welcher SchülerInnen vermitteln sollte, wie sie sich in ihrer Differenz respektvoll begegnen können. Der zentrale Fokus für das weibliche und männliche Körperliche sollte daher auf dem Begehren, auf einer respektvollen Sprache und auf Berührungen liegen, denn dadurch können Intimität und Nähe erreicht werden.

4.3 Religionsunterricht nach Irigaray

„Gott kann nicht Gott und ungerecht sein. Um diese Ungerechtigkeit zu vermeiden, muss er göttlich für beide Geschlechter sein und das Werden ihres Lebens schützen und fördern“ (Irigaray 1989, 223).

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, wie ein geschlechtergerechter Religionsunterricht aus Irigarays Blickwinkel aussehen könnte. Mit verschiedenen Mitteln wie beispielsweise der Umgestaltung der Sprache könnte im Religionsunterricht ein alternativer Zugang zu Gott geschaffen werden. Auch hier sieht man erneut die Wichtigkeit einer veränderten Sprechweise. Hierzu schlägt Irigaray einen Ansatz vor, in welchem Gott sowohl Frauen als auch Männer nicht im Leiden und der Schuld, sondern in der Glückseligkeit und Freude berührt und eine Möglichkeit für die Menschen schafft, mit ihm zu leben. Weiters wird im folgenden Kapitel Irigarays ganz spezielle Sicht von der Gottesliebe herausgearbeitet, welche ihrer Meinung nach die Grundlage für die weibliche Subjektivität darstellt. Ein anderer Ansatz, auf welchen in diesem Abschnitt eingegangen werden soll, ist Irigarays Aufforderung, neben den vielen religiösen Mutter-Sohn-Figuren auch Mutter-Tochter-Darstellungen zu zeigen, um den Fokus auf ein zu stark männlich dominiertes Gottesbild zu vermeiden und sich einem ganzheitlich geschlechtergerechten göttlichen Bild zuwenden zu können.

Das männliche Gottesbild unserer Zeit ist kein Zufall. Unsere Tradition halte laut Irigaray seit Jahrhunderten an einem Gott-Vater fest, welcher durch eine Jungfrau-Mutter einen Gott-Sohn zeuge; das Weibliche diene hier nur als Vermittlerin und reduziere das Göttliche auf den Mann, während die guten Beziehungen zwischen Frauen wie beispielsweise die zwischen Maria, Anna und Elisabeth im Evangelium als unwesentlich gehandhabt würden: das Weibliche werde – trotz all der Aufmerksamkeit, welche Christus den Frauen entgegengebracht habe – stets der Herrlichkeit des Vaters und des Sohnes untergeordnet (vgl. Irigaray 1991b, 83 f.). Irigaray meint dazu sehr treffend: „Im Gegensatz zu der [...] Botschaft der Evangelien setzt das Christentum eindeutig die Opferung des Familien-Rechts in seiner weiblichen Genealogie zugunsten des Rechts des Vaters, seines Besitzes, seiner Erbfolge fort“ (Irigaray 1989, 224). Auch Margaret Whitford bezeichnet die Religion des Westens als basierend auf einer männlich gestalteten Ordnung, welche die Beziehung zwischen Mutter und Tochter auslösche; dadurch würden Männer die Frau als Mutter oder Mutterersatz ansehen und sie dem Patriarchat unterwerfen (vgl. Whitford 1991, 147). Durch die Darstellung des Mannes als Kopf und der Frau als Körper würden ausschließlich männliche Verbindungen als spirituell angesehen; es sei aber wesentlich, dass die sexuellen Verbindungen von Mann und Frau und von zwei Frauen als genauso spirituell angesehen würden, um einer Unterdrückung und Abhängigkeit der Frau entgegenzuwirken (vgl. ebd.).

In der nach seinem Geschlecht geschaffenen männlichen dreifältigen Gottesfigur gebe es kaum Grenzen zwischen Gott, dem Sohn, dem Geist und dem Mann, was vom Standpunkt der Geschlechterdifferenz keinesfalls als neutral gewertet werden könne (vgl. Irigaray 1989, 103). Das Geschlecht Gottes ist für Irigaray in der westlichen Welt also seit jeher männlich-väterlich, ein weibliches Göttliches sei nicht existent (vgl. Irigaray 1991b, 13). Natürlich wird Maria, die jungfräuliche Mutter, in Gesprächen über Gott sehr häufig erwähnt. Irigaray findet jedoch, dass ihre Verbindung mit dem Vater nur am Rande erörtert werde, wodurch der Vater, der in Wahrheit drei Personen ist, der alleinstehenden Jungfrau sowohl mengenmäßig als auch aus geschlechtlicher Perspektive dominierend gegenüber stehe (vgl. Irigaray 1989, 104). Irigaray meint dazu: „Das Patriarchat hat den Frauen das Göttliche genommen. Es hat es sich angeeignet, in

Stätten, die nur Männern vorbehalten sind, und es verdächtigt das Religiöse der Frauen oft der Teufelei“ (Irigaray 1989, 296). Gott sei daher aus einer Welt heraus entstanden, in welcher die Grundlagen den Wünschen und Emotionen der Männer untergeordnet seien (vgl. Irigaray 1991b, 152). Ein weiblicher Gott oder eine weibliche Trinität von Mutter, Tochter und Geist seien nicht existent, und da Frauen keinen Gott hätten, bleibe ihnen die Möglichkeit der weiblichen Subjektivität und ihrer Interaktion, auch untereinander, verwehrt (vgl. Irigaray 1989, 103 f.). Ohne ein weibliches Göttliches fehle der Frau also ein weibliches Ideal als Ziel; somit sei der Weg zu ihrer Subjektivität verschleiert, da sie als einzig mögliche göttliche Perspektive hätten, Mann zu werden und sich dadurch einem Vorbild unterwerfen würden, welches ihnen nicht entspreche (vgl. Irigaray 1989, 106). Irigaray bringt es auf den Punkt, wenn sie im Bezug auf Gott sagt: „Der Frau fehlt ein Spiegel, um Frau zu werden“ (Irigaray 1989, 111). Aus diesem Absatz ist ersichtlich, dass auch im Religionsunterricht viel erreicht werden kann, wenn sich der Fokus von einem männlich dominierten Gottesbild zu einem geschlechtsneutralen Gott verschieben würde. Dadurch könnte jungen Mädchen ein völlig anderer Zugang und eine alternative Sicht zum Glauben beschert werden. Auf der anderen Seite wäre auch Jungen mit einer geschlechtergerechteren Gestaltung des Religionsunterrichts geholfen: Sie würden ein weniger dominierendes Bild ihres eigenen Geschlechts entwickeln, was – in Irigarays Ansicht – eine gerechtere Welt hervorbringen würde.

Irigaray stellt einen zentralen Punkt dar, wo Frauen im religiösen Denken benachteiligt sind: In Zeremonien seien es stets Männer und nicht Frauen, welche diese ausführen würden; einen Gottesdienst würden Frauen nicht vollständig selbst ausführen dürfen, obwohl er das gesellschaftliche Leben ordne und gliedere (vgl. Irigaray 1989, 128). Irigaray geht hier so weit, dass sie den Aufbau einer alternativen Gesellschaft vorschlägt, welche sich von unseren Religionstraditionen abgrenzen und sich Rituale anderer Kulturen zum Vorbild nehmen sollte (vgl. ebd., 129).

Desweiteren würde die Religion oft einen Opferkult beinhalten, welcher von der patriarchalen Ordnung festgelegt worden sei, während eine Religion der Frauen geschichtlich gesehen durch die Natur, durch das Leben und durch den Frieden definiert worden sei (vgl. Irigaray 1989, 296). Dieser Umstand wurde im Kapitel

„Gynaikokratische Epoche und Demeter-Periode“ näher erläutert. Es gebe demnach viele Traditionen, in welchen Gott durch eine Frau hervorgebracht worden sei, welche Teil habe am Göttlich-Werden; diese seien jedoch bedauerlicherweise oft vergessen und abgeschwächt bzw. umgeformt worden, bis sie selbst nichts Göttliches mehr an sich hätten (vgl. Irigaray 1991b, 128). Um dies zu ändern, müsse den Frauen eine Sprache gewährt werden (vgl. ebd., 128). Mit Blick auf diese Traditionen möchte Irigaray weibliche Gottesfiguren etablieren, wie es sie einst im Demeter-Zeitalter gegeben habe (vgl. Schleicher et al. 2004, 84). Die übermächtigen und überall dargestellten phallischen Gottessymbole möchte sie ersetzen durch eine weibliche Sprache und weibliche Symbole wie beispielsweise Höhleneingänge, Lippensymbole, Öffnungen, Flüssigkeiten etc. (vgl. ebd., 85).

4.3.1 Das sinnlich Transzendente

Eine geschlechtergerechtere Gottesansicht könne im Rahmen von Irigarays Denkweise mit Hilfe des sinnlich Transzendentalen erreicht werden, welches durch beide Geschlechter entstehe und in welchem die Menschen wieder ein gemeinsames „wir“ würden (vgl. Irigaray 1991b, 153). Das sinnlich Transzendente bei Irigaray bezeichnet laut Margaret Whitford einen spirituellen Bereich, in welchem das Subjekt den Boden verlasse; es sei ein Ort, zu welchem Männer und Frauen berufen seien (vgl. Whitford 1991, 154). Dieses sinnlich Transzendente könne bei Irigaray zum Beispiel Gott, die Liebe oder die Sprache sein (vgl. Whitford 1991, 167). Durch das Schaffen eines männlichen Gottesbildes (Gott Vater, Sohn und Heiliger Geist) verleihe die christliche Religion den Frauen jedoch keine eigene Gattung, sondern überlasse ihnen lediglich den Bereich des Körperlichen und schließe sie dadurch aus dem Bereich des Transzendentalen aus (vgl. Whitford 1991, 142). Die patriarchale Gesellschaft isoliert Frauen folglich vom Transzendentalen.

Das Transzendente sei bisher immer als ein Absolutes, ein Ideal bezeichnet worden, also als eine autoritäre Dimension, welche außerhalb unseres Einflussbereiches liege (vgl. Irigaray 2008b, 238). Wenn wir den Anderen im Rahmen des Differenzdenkens

jedoch tatsächlich als Anderen erkennen würden, dann könnten wir eine neue Verbindung mit dem Transzendentalen eingehen, welche unsere Eigenverantwortung und unser Bestreben verlange (vgl. ebd. 239). Innerhalb dieses neuen Transzendentalen sei es nicht länger ein Ziel, unerreichte Perfektion zu erreichen, welche außerhalb unseres Subjekts oder unserer Welt liege, da die Aufgabe nun darin bestehe, sich ständig zu wandeln, um sowohl sich selbst als auch den Anderen zu respektieren (vgl. ebd.). Dieser Weg sei nun kein äußerlicher mehr, sondern ein innerlicher, auf welchem die Unterschiedlichkeit des Anderen erkannt werden könne, durch welche die Subjektivität beider aufrechterhalten und auf diese Weise Transzendenz erzeugt werden könne (vgl. ebd.). Eine solche Verwirklichung geschehe nicht ausschließlich auf der mentalen, sondern sowohl auf der körperlichen als auch der sprachlichen und der gedanklichen Ebene und eröffne uns dadurch neue Wege (vgl. ebd. 240). Genau darin könnte die Aufgabe eines Irigaray'schen Religionsunterrichts bestehen, denn „[T]eaching has always to deal with becoming and with transcendence [...] that does not bring us again into our subjection to past idols“ (Irigaray 2008b, 240).

Das Andere und das Du seien stets Bezeichnungen für Gott, niemals für die Frau; mit der Schaffung eines sinnlich Transzendentalen könne das Gespräch zwischen dem Du und dem Ich hingegen im Hier und Jetzt stattfinden, und beide Geschlechter würden sich mit dem Du und dem Ich an das Transzendente im Anderen wenden (vgl. Whitford 1991, 147). Irigaray formuliert es so: „The transcendental must [...] intervene between the other and myself – the ‚you‘ and the ‚I‘ – [...] which can save the irreducibility between the other and myself, the insuperable difference between the two – the ‚you‘ and the ‚I‘“ (Irigaray 2008b, 228).

4.3.2 Ideen für den Unterricht

Wie könnte ein Religionsunterricht aussehen, damit er Irigarays Ansatz entspricht? Bedauerlicherweise werde Gott im Allgemeinen als ein Gott gelehrt, der im Leiden und in der Schuld berühre und nicht in der Glückseligkeit oder der Freude. Irigaray fragt sich, ob die Darstellung eines umarmenden, wiegenden Gottes nicht weitaus sinnvoller sei (vgl. Irigaray 1991b, 190 f.). Da Gott das Fundament „[...] eines allein von einem Geschlecht gehaltenen Diskurses bildet [und die Basis, m. Anm.] einer von einem

Geschlecht bestimmten Wahrheit [bildet, m. Anm.]“ (Irigaray 1991b, 165), könne eine alternative Religionsvermittlung mittels einer Umgestaltung der Sprache der Weg zu einem Gott sein, der weder Wahrheit noch Regeln predige, sondern der es sowohl Männern als auch Frauen ermögliche, mit ihm zu wohnen (vgl. Irigaray 1991b, 165). Auf diese Weise könnte ein umarmender, nahbarer Gott geschaffen werden, dem sich auch junge Menschen gerne zuwenden. Das Ergebnis wäre für Irigaray ein Gott, welcher die Differenz zwischen Frau und Mann in allen Bereichen wertschätze: in der Schöpfung, der Zeugung, in Himmel und Erde, in allen Elementen und in ihren unterschiedlichen Kräften und Werken (vgl. Irigaray 1991b, 176).

Was nach Irigarays Ansicht gelehrt werden solle, sei wirkliche Gottesliebe, welche neben der Liebe zu sich selbst Voraussetzung dafür sei, Liebe zum anderen, also Nächstenliebe, zu leben (vgl. Irigaray 1989, 113). Die Wichtigkeit der Selbstliebe wurde bereits im Kapitel „Irigarays Liebesbegriff“ beschrieben. Nun kommt neben der Selbstliebe und der Einheit von Eros und Agape mit der wirklichen Gottesliebe eine weitere Komponente dazu, welche SchülerInnen erlernen sollten, um zu geschlechtergerechten Erwachsenen heranreifen zu können. Die Liebe zu Gott zu lernen, sei die Quelle, um selbst vollkommen und göttlich zu werden, daher sei ein solcher göttlicher Horizont die Grundlage für eine weibliche Subjektivität in unserer Gesellschaft (vgl. ebd., 114).

Ein weiterer Vorschlag, den Irigaray darlegt, ist es, häufig Bilder vom natürlichen spirituellen Paar, dem Mutter-Tochter-Paar zu zeigen, welches vor unserer patriarchalen Geschichte bedeutend gewesen sei; dies könne dabei helfen, den individuellen und kollektiven Identitätsverlust der Frauen zu reduzieren und sie dabei zu unterstützen, von der Familie in die Öffentlichkeit zu treten (vgl. Irigaray 1989, 294). Sogar bei sehr bekannten Mutter-Tochter-Darstellungen, wie beispielsweise bei dem Mutter-Tochter-Paar an der Massenpilgerstätte in Lourdes, werde oft der Tochterteil ausgeblendet und nur die Mutter gefeiert (vgl. ebd., 295). Dabei würde eine vermehrte Häufigkeit, Mutter-Tochter-Bilder anstelle der vielen Mutter-Sohn-Skulpturen und Figuren zu zeigen, bewirken, dass die Würdigung dieser sozialen Ordnung sowie die Achtung der Natur und ihrer Fruchtbarkeit ansteigen würden (vgl. Irigaray 1989, 296 f.). Barbara Rendtorff formuliert die Wichtigkeit der Bildauswahl sehr überzeugend: „Auf der imaginären

Ebene werden Bilder und Vorstellungen geformt und ausformuliert, die ihrerseits sowohl die symbolische kulturelle Ordnung gewissermaßen ausdrücken als auch zurückwirken darauf, welche Bilder einem Kind angeboten werden, um sich selbst in seiner Körperlichkeit zu empfinden“ (Rendtorff 2003, 255).

ReligionslehrerInnen sollten daher versuchen, eine Balance zwischen Mutter-Sohn-Bildern und Mutter-Tochter-Darstellungen zu erzielen, um einer Einprägung der männlichen Dominanz bezüglich ihres Gottesbildes entgegenzuwirken. Der Fokus würde sich verlegen von einem männlich-dominierten Gottesbild hin zu einem geschlechtsneutralen Gott. Dies könnte Mädchen und Jungen eine alternative und geschlechtergerechte Sicht zum Glauben schenken.

5. Conclusio

Das Denken von Irigaray birgt eine ausgeprägte Komplexität in sich. Sie kann als eine der bedeutsamsten Stimmen des modernen Denkens über die Weiblichkeit, vor allem in Bezug auf die sexuelle Differenz, gesehen werden. Irigaray denkt viele Dinge anders, als es der – weitaus populärere – Gleichheitsfeminismus tut. Sie möchte das sogenannte „Andere“ nicht angleichen, sie möchte die Unterschiedlichkeit ehren und anerkennen. Irigarays Ansatz wirft aufgrund ihres innovativen Charakters aber auch wegen ihrer Komplexität eine überdurchschnittlich große Zahl an Fragen auf, von welchen jedoch nicht alle beantwortet werden können. Eine davon ist beispielsweise, ob ihre unzähligen Vorschläge und Bemühungen jemals in der immer noch patriarchalen Gesellschaft erhört und umgesetzt werden können. Eine andere: Wird der Differenzfeminismus von anderen politischen und philosophischen TheoretikerInnen weitergedacht und weiterentwickelt? Und kann oder wird die Gesellschaft etwas von Irigarays Denken für ihr eigenes Leben umsetzen? Der Bereich der differenzfeministischen Theorie hat noch einen enormen Entwicklungsbedarf. Diese Arbeit versteht sich als ein einleitender Beitrag, um die Relevanz dieses Themas aufzuzeigen.

Die drei Themen Sprache, Körper und Religion wurden mit Irigarays Differenztheorie und dem Bildungsbereich verbunden und ergaben beachtliche Resultate und Inspirationen. Einen Schwerpunkt darin bildete die Verwendung der Sprache. Irigarays Sprachtheorie wurde mit der Praxis in Beziehung gesetzt, und es wurde mit Hilfe ihrer Vorschläge dargelegt, wie ein sogenannter „Irigaray’scher Schuldialog“ aussehen könnte. Irigaray bezieht sich hauptsächlich auf die individuelle Ebene und dort vorwiegend auf den persönlichen Sprachgebrauch. Diesbezüglich ist jeder und jede Einzelne dazu im Stande und auch gefragt, täglich im Alltag auf seine sprachlichen Äußerungen zu achten. Irigaray möchte das Bildungssystem mittels eines alternativen Sprachunterrichts umgestalten, wo Mädchen und Jungen lernen, ihre Subjektivität in eine Richtung zu kultivieren, in welcher sie sich in ihren Unterschieden begegnen und ansprechen können. Die Möglichkeiten von Sprache im Schulkontext ergaben vor allem, dass ein Junge lernen sollte, nicht ausschließlich das „ich“, sondern auch das „du“ mit Respekt zu betrachten, während ein Mädchen lernen sollte, sein „ich“ zu

erhalten, wenn es sich an ein „du“ wendet. Irigarays Differenzdenken bietet dadurch neue Perspektiven für ein Nebeneinanderexistieren des Weiblichen und des Männlichen in der pädagogischen Theorie und Praxis. Ihr Ansatz könnte die Entwicklung einer weiblichen und einer männlichen Identität ermöglichen, was meiner Meinung nach ein Hauptziel der Schulbildung darstellen sollte.

Im Rahmen von Irigarays Kritik an der derzeitigen Schulpolitik wurde auch das Fehlen einer Vermittlung von Sozialkompetenzen betont. Es wurde daher dargestellt, wie ein Irigaray'scher Sexualunterricht aussehen könnte. Dieser wurde, um besser zu Irigarays Denken zu passen, umbenannt in „Sozialunterricht“, welcher versucht, zwischenmenschliche Beziehungen zu fördern, anstelle einen rein auf die anatomischen Unterschiede ausgerichteten Sexualunterricht darzustellen. Es wurde daher die Wichtigkeit thematisiert, die Person der Heranwachsenden in den Unterricht mit einzubeziehen und den SchülerInnen zu vermitteln, wie sie sich auf kultivierte Weise und mit Respekt begegnen können. Hier soll noch ein weiteres Mal betont werden, wie sehr die beiden Bereiche Sprache und Körper miteinander verknüpft sind und daher bei einer Umsetzung der Differenztheorie in die Praxis stets gemeinsam gedacht werden müssen.

Ein weiterer Aspekt bezog sich auf einen geschlechtergerechten Religionsunterricht nach Irigaray. Es wurde Irigarays Zugang zu Gott dargestellt, welcher sich neben einem alternativen Erlernen der Gottesliebe vor allem für die vermehrte Darstellung von Mutter-Tochter-Paaren einsetzt. Dies soll einem zu starken Fokus auf ein männlich-dominiertes Gottesbild entgegenwirken. Dadurch können Schülerinnen und Schüler wirkliche Gottesliebe erlernen, was im Irigaray'schen Denken eine Voraussetzung dafür ist, Liebe zum anderen, also Nächstenliebe, empfinden zu können. Auch im Bereich der Religion ist die Sprache von großer Bedeutung, da eine Umgestaltung der Sprache einen neuen Weg für ein alternatives geschlechtergerechtes Gottesbild ebnen könnte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Irigarays Differenzdenken ein Vorhaben ist, das viele Bereiche umfasst und sich über die Sprache, über das Recht, über den Körper, die Politik und sogar über die Religion ausdehnt und daher eine umfassende Neuorientierung vieler Systeme notwendig macht. Irigaray möchte Respekt für

Differenz also nicht nur auf einer einzigen Ebene erwirken, sondern sowohl auf der linguistischen, der philosophischen, der körperlichen als auch der theologischen Ebene, da ihr Differenzdenken viele Disziplinen unseres gesellschaftlichen Lebens betrifft und übergreift.

Irigarays Beitrag in der feministischen Bewegung ist von unschätzbarem Wert und kann als wesentliche Mitwirkung des Sichtbarmachens der Weiblichkeit in der Gesellschaft angesehen werden, vor allem was das konkrete Aufzeigen von öffentlichen und politischen Barrieren der Frau betrifft. Ihr Ansatz ist für die Ausarbeitung dieser Diplomarbeit bedeutend und überzeugend, weil ihr Denken niemanden ausgrenzt, sondern Wert auf eine Koexistenz beider Geschlechter legt. Ein weiterer Grund für die Schlüssigkeit ihres Ansatzes ist, dass mit Hilfe von Irigarays Theorie ein geschlechtergerechter Unterricht etabliert werden könnte. Die Beispiele, welche sie für die Umsetzung im Unterricht liefert, sind plausibel und könnten tatsächlich umgesetzt werden. Im Schulalltag realisierbar sind Irigarays Vorschläge beispielsweise im Biologieunterricht, welcher sich derzeit primär auf die detaillierten anatomischen Unterschiede der Geschlechter konzentriert. Hier könnte man mit Hilfe von Irigarays Differenzdenkens auch weitere Unterschiede zwischen dem Männlichen und dem Weiblichen im Unterricht präsentieren, welche sich auf sprachliche, symbolische und soziale Bereiche stützen. Auch in Fächern wie Geschichte und Sozialkunde oder Religion sind Irigarays Ansätze durchaus relevant und könnten im Lehrplan eingebaut und im Unterricht umgesetzt werden.

Da sich Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulzeit in der Pubertät, also einer komplexen Entwicklungsstufe, befinden, sollten Lehrer und Lehrerinnen immer die ganze Person, den gesamten Menschen sehen und einbeziehen und nicht den Geist der Schüler und Schülerinnen von ihrem Körper trennen. Eine solche Sichtweise schließt auch die Vermittlung mit ein, wie man durch Worte Nähe zu einem anderen Menschen herstellen kann. Eine Weiterentwicklung von Irigarays Ansatz könnte eine Verstärkung der professionellen Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern darstellen, welche den pädagogischen Aspekt noch stärker in den Mittelpunkt rückt als bisher: Lehrpersonen sollten demnach nicht nur die Vermittlung von Wissen, sondern zu einem gleich wichtigen Teil die Vermittlung von Sozialkompetenzen im Unterricht integrieren, um

nicht ausschließlich gebildete, sondern auch emotionale Wesen in das Erwachsenenleben zu „entlassen“.

Die zentrale Feststellung in Irigarays Werken ist, dass die gegenseitige Toleranz und Zusammenarbeit beider Geschlechter im Bereich des Möglichen liegt, dass es realisierbar ist, neben den neutralisiert wirkenden männlichen Werten auch besondere weibliche Werte vor allem im öffentlichen Raum zu positionieren. Irigarays Ziel der Verbindung des Differenzdenkens mit der Schulbildung ist es, „to welcome the youth of others, especially of our students, and so help them to make their own path towards the future“ (Irigaray 2008b, 233). Eine auf diese Weise gelebte sexuelle Differenz könnte nach Irigaray „den Horizont zu einer noch unbekannten Fruchtbarkeit eröffnen“ (Irigaray 1991b, 11).

6. Literaturverzeichnis

Drieschner, Elmar und Gaus, Detlef (2011): „Pädagogische Liebe. Anspruch oder Widerspruch von professioneller Erziehung?“, in Drieschner, Elmar und Gaus, Detlef (Hrsg.): *Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011, 7–26.

Duden: Begriff „jedefrau“, <http://www.duden.de/rechtschreibung/jedefrau>
(Zugriff: 13.11.2014).

EUR-Lex (1995): „Beschluß des Rates vom 22. Dezember 1995 über ein mittelfristiges Aktionsprogramm der Gemeinschaft für die Chancengleichheit von Männern und Frauen“, in: EUR-Lex, Access to European Union Law,
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:31995D0593>
(Zugriff: 13.11.2014).

Fachhochschule St. Pölten (2008): *Leitfaden „Geschlechtssensible Sprache“*. St. Pölten.

Irigaray, Luce (1979): *Das Geschlecht, das nicht eins ist*. Berlin: Merve.

Irigaray, Luce (1980): *Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Irigaray, Luce (1985): *Göttliche Frauen*. In: Eiblmayr, Silvia (Hrsg.): *Kunst mit Eigensinn. Aktuelle Kunst von Frauen Texte und Dokumente*. Wien, München: Löcker. 29–38.

Irigaray, Luce (1989): *Genealogie der Geschlechter*. Freiburg: Kore.

Irigaray, Luce (1991a): *Die Zeit der Differenz. Für eine friedliche Revolution*. Frankfurt/Main: Campus.

Irigaray, Luce (1991b): *Ethik der sexuellen Differenz*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Irigaray, Luce (1992): *J'aime à toi*. Paris: Editions Grasset.

Irigaray, Luce (2008a): *Conversations*. London: Athenaeum.

Irigaray, Luce (2008b): *Teaching*. London: Continuum.

Irigaray, Luce; Geerts, Evellen und Perrler, Maud (2013): „Exclusive Interview with Luce Irigaray“, in: Feminist and Women's Studies Association (UK and Ireland) Newsletter (Issue 60) 2013, 10–13,

http://www.academia.edu/4895304/_Interview_with_Luce_Irigaray
(Zugriff 12.05.2014).

- Jakobs, Monika (2012): „Wissenschaft und Gender“, in: *Luzerner Universitätsreden* Nr. 21.
- Maxim, Stephanie (2009): *Wissen und Geschlecht. Zur Problematik der Reifizierung der Zweigeschlechtlichkeit in der feministischen Schulkritik*. Bielefeld: transcript.
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Rendtorff, Barbara (2003): *Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter*. Hemsbach: Beltz.
- Schleicher, Barbara; Alt, Andrea; Lesch, Christiane und Piotrowska, Aleksandra (2004): *Pädagogik im Fokus feministischer Kritik*. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- Schneider, Claudia; et al. (2011): *Unterrichtsprinzip. Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Stoller, Silvia (2013): „3 Liebesbegriffe“. Powerpoint-Präsentation im Rahmen des Seminars „Gender & Love an der Universität Wien im Wintersemester 2013.
- Stoller, Silvia (2010): *Existenz – Differenz – Konstruktion. Phänomenologie der Geschlechtlichkeit bei Beauvoir, Irigaray und Butler*. München: Wilhelm Fink.
- Soiland, Tove (2010): *Luce Irigarays Denken der sexuellen Differenz. Eine dritte Position im Streit zwischen Lacan und den Historisten*. Wien, Berlin: Turia & Kant.
- Whitford, Margaret (1991): *Luce Irigaray. Philosophy in the Feminine*. London and New York: Routledge.

Anhang

Abstract Deutsch

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit den Begriffen „Geschlecht“ und „Sexuelle Differenz“ im Rahmen der pädagogischen Theorie. Der primäre Fokus der Arbeit liegt auf der Frage, welche Form das Differenzdenken der französischen Philosophin Luce Irigaray in der Allgemeinen Pädagogik annehmen kann, in welcher dieses „Allgemeine“ stets männlich bestimmt war. Es wird daher im Rahmen dieser Arbeit Luce Irigarays Beitrag zur Schulforschung dargestellt.

Luce Irigaray forscht seit den 1970er-Jahren an dem von ihr ausgearbeiteten Konzept der sexuellen Differenz und erörtert in ihren Werken, wie dieses Differenzdenken in unserer Kultur umgesetzt werden könnte. Eine Vielzahl ihrer Werke enthält darüber hinaus sehr deutliche und konkrete Studien zur Bildungstheorie, in welchen sie die Notwendigkeit darlegt, eine sexuell-differenzierende Umgangsweise einzuführen.

Eine geschlechtlich ausgelegte Kritik der Schulbildung ist nicht neu. Immer wieder wird der überall in der Wissenschaft vorkommende Ausschluss des Weiblichen oder die Überbewertung bzw. Standardisierung des Männlichen diskutiert. Dennoch leistet Irigaray einen entscheidenden Beitrag, indem sie durch ihr Differenzdenken neue Perspektiven für ein Nebeneinanderexistieren des Weiblichen und des Männlichen in der pädagogischen Theorie und Praxis eröffnet. Mit ihrem Denken möchte Irigaray die gesellschaftliche Bedeutung beider Geschlechter erwirken, um die Entwicklung einer weiblichen und einer männlichen Identität zu ermöglichen.

Abstract English

This thesis deals with the terms „sex“ and „sexual difference“ in the context of educational theory. The primary focus is the question of how to implement the theory of the French female philosopher Luce Irigaray in general education, in which this „general“ has always been determined as male. Thus, this thesis points out Luce Irigaray's contribution to educational research.

Since the 1970s, Luce Irigaray has been researching in the field of sexual difference and has discussed this concept in a multitude of books. She has always tried to explain how to apply her theory in our culture. A considerable number of her publications contain very clear and specific studies on educational theory, in which Irigaray points out how to implement a sexually-differentiated way of dealing with one another.

Sexual criticism of education is nothing new. The exclusion of the feminine or the overvaluation of the masculine in science has frequently been discussed in recent years. Nevertheless, Irigaray makes a significant contribution by suggesting new perspectives of a co-existence of the feminine and the masculine in educational theory and practice. With her theory, Irigaray tries to obtain the social significance of both sexes, in order to allow the development of a female and a male identity.

Lebenslauf Elisabeth Dorn

Ausbildung

Seit 2011	Studium Psychologie/Philosophie, Universität Wien
2010	Trainerausbildung, directsale support
2008	Lehrgang Eventmanagement, WIFI Graz
2001–2007	Diplomstudium Anglistik/Amerikanistik und Medienwissenschaften mit Mag.phil.-Abschluss, Karl-Franzens-Universität Graz
1988–2001	8 Jahre Sprachgymnasium Hartberg mit Matura, 4 Jahre Volksschule in Hartberg

Berufserfahrung

2004–2014	Marketing-Managerin in der Naturkosmetikfirma RINGANA GmbH, Hartberg, davon 3 Jahre Marketingleitung
Seit 2013	Referentin auf wöchentlichen Glücks-Workshops
2013	Autorin des Hörbuchs „3..2..1.. Glück!“
2013	Redaktionelle Mitarbeit „Wilfinger’s Glücksjournal“
2009–2013	Geschäftsführung der ringnatur Naturprodukte KG
2003	4 Wochen Praktikum beim Radiosender Antenne Steiermark, Graz
2002	8 Wochen Praktikum an der Rezeption des Bio-Thermen-Hotels, Bad Waltersdorf
2001	8 Wochen Praktikum im Büro der Firma Roman Wilfinger GmbH, Hartberg

Sprachkenntnisse

Deutsch (Muttersprache)
Englisch (C1)
Französisch (B2)
Italienisch (A2)

Weitere Fähigkeiten

MS-Office Paket, Adobe Photoshop und InDesign
Sprachliche Affinität

Persönliche Interessen

Musik, Reisen, Literatur, Filme, Sport