

Gendergerechte Sprache im DaZ/DaF-Unterricht: Bewertung und Vermittlung durch DaZ/DaF- Lehrkräfte

Stark, Katharina Sophie

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Monographie / monograph

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Stark, K. S. (2021). *Gendergerechte Sprache im DaZ/DaF-Unterricht: Bewertung und Vermittlung durch DaZ/DaF-Lehrkräfte*. Augsburg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-76058-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Basic Digital Peer Publishing-Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Basic Digital Peer Publishing Licence. For more information see:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Universität Augsburg

Philologisch-Historische Fakultät

Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik

Masterarbeit

**Gendergerechte Sprache im
DaZ/DaF-Unterricht**

Bewertung und Vermittlung durch DaZ/DaF-Lehrkräfte

eingereicht von

Name: Katharina Sophie Stark

Erstgutachterin: Prof.in Dr.in Kristina Peuschel

eingereicht: Augsburg im Juni 2021

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Hintergründe zu gendergerechter Sprache	2
2.1	Geschlecht: Genus, Sexus und Gender	2
2.2	Rolle der Feministischen Sprachwissenschaft	4
2.3	Definition von gendergerechter Sprache	7
2.4	Kritische Positionen zu gendergerechter Sprache	10
3	Möglichkeiten zur nominalen Personenreferenz im Deutschen	11
3.1	Generisches Maskulinum	11
3.2	Generisches Femininum	15
3.3	Ausführliche Beidnennung	17
3.4	Verkürzte Beidnennung	18
3.5	Klammerschreibweise	19
3.6	Binnen-I	20
3.7	Verwendung genderneutraler Begriffe	22
3.7.1	Grammatische und semantische Neutra	22
3.7.2	Substantivierte Partizipien und Adjektive	23
3.8	Gendergap	24
3.9	Genderstern	25
3.10	Zwischenfazit	27
4	Gendergerechte Sprache in DaZ/DaF	27
4.1	Relevanz von gendergerechter Sprache in der DaZ/DaF-Lehre	27
4.2	Konsequenzen für DaZ/DaF-Lehrkräfte	30
4.3	Aktueller Forschungsstand	31
5	Empirische Forschung	32
5.1	Hypothesen	33
5.2	Methode	34
5.3	Auswertung der erhobenen Daten	39
5.3.1	Demographische Angaben	39
5.3.2	Emotionen bezüglich der Möglichkeiten zur Personenreferenz	40

5.3.3	Bewertung von Aussagen zu gendergerechter Sprache.....	43
5.3.4	Verwendung verschiedener Möglichkeiten zur Personenreferenz	45
5.3.5	Auswertung nach Gruppen von Lehrkräften	51
5.3.6	Auswertung qualitativer Daten.....	52
5.4	Methodenreflexion.....	68
5.5	Ergebnisse	69
6	Fazit und Ausblick	78
7	Bibliographie	81
Anhang		

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Item 1 des verwendeten Fragebogens für die Datenerhebung	35
Abbildung 2: Prozentuale Verteilung der genannten Emotionen nach neutralen, negativen und positiven Emotionen	40
Abbildung 3: Prozentuale Verteilung der genannten neutralen, positiven und negativen Emotionen für die verschiedenen Varianten zur nominalen Personenreferenz	42
Abbildung 4: Einführung der verschiedenen Varianten zur nominalen Personenreferenz im Unterricht abhängig von der Verwendung der Varianten im Unterricht durch die Lehrkraft ...	46
Abbildung 5: Einführung der verschiedenen Varianten zur nominalen Personenreferenz im Unterricht abhängig von der privaten Verwendung der Varianten durch die Lehrkraft.....	47
Abbildung 6: Verwendung der verschiedenen Varianten zur nominalen Personenreferenz im Unterricht abhängig von der privaten Verwendung der Varianten durch die Lehrkraft.....	47
Abbildung 7: Kodierung der in Item 10 erhobenen Aussagen hinsichtlich den entwickelten Hauptkategorien	57
Abbildung 8: Kodierung aller Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung</i> zu den jeweiligen Subkategorien	57
Abbildung 9: Kodierung aller Aussagen der Kategorie <i>ablehnende Bewertung</i> zu den jeweiligen Subkategorien.....	58
Abbildung 10: Kodierung aller Aussagen von Item 15 zu den Hauptkategorien	65
Abbildung 11: Kategorisierung aller Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung der Einführung</i> zu den jeweiligen Subkategorien	65
Abbildung 12: Kategorisierung der Aussagen der Kategorie <i>ablehnende Bewertung der Einführung</i> zu den jeweiligen Subkategorien	66
Abbildung 13: Kategorisierung der Aussagen der Kategorie <i>teilweise Einführung</i> zu den jeweiligen Subkategorien.....	66
Abbildung 14: Kategorisierung der Aussagen der Kategorie <i>Schwierigkeiten bei der Einführung</i> zu den jeweiligen Subkategorien	67

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Deduktiv entwickelte Kategorien zur Auswertung von Item 10	52
Tabelle 2: Subkategorien der Kategorie <i>positive Bewertung</i> zur Auswertung von Item 10....	53
Tabelle 3: Subkategorien der Kategorie <i>ablehnende Bewertung</i> zur Auswertung von Item 10	54
Tabelle 4: Induktiv entwickelte Kategorien zur Auswertung von Item 10.....	55
Tabelle 5: Abgrenzung der Kategorien <i>Benennung von Schwierigkeiten</i> und <i>Integration in den DaZ/DaF-Unterricht</i>	55
Tabelle 6: Subkategorien der Kategorie <i>Benennung von Schwierigkeiten</i> zur Auswertung von Item 10	56
Tabelle 7: Subkategorien der Kategorie <i>Integration in DaZ/DaF-Unterricht</i> zur Auswertung von Item 10	56
Tabelle 8: Deduktiv entwickelte Kategorien zur Auswertung von Item 15	60
Tabelle 9: Deduktiv und induktiv entwickelte Subkategorien zur Kategorie <i>positive Bewertung der Einführung</i> zur Auswertung von Item 15.....	61
Tabelle 10: Induktiv entwickelte Subkategorien zur Kategorie <i>ablehnende Bewertung der Einführung</i> zur Auswertung von Item 15.....	62
Tabelle 11: Induktiv entwickelte Kategorien zur Auswertung von Item 15.....	62
Tabelle 12: Subkategorien der Kategorie <i>teilweise Einführung</i> zur Auswertung von Item 15	63
Tabelle 13: Subkategorien zur Kategorie <i>Schwierigkeiten bei der Einführung</i> zur Auswertung von Item 15	64
Tabelle 14: Abgrenzung der Kategorie <i>Schwierigkeiten bei der Einführung</i>	64

1 Einleitung

Der Diskurs um gendergerechte Sprache ist mittlerweile rund 40 Jahre alt und dennoch aktueller denn je. Das Thema *Gendern* wird populär in den Massenmedien aufgegriffen und kontrovers diskutiert. Kern der Debatte ist hierbei die Abkehr vom generischen Maskulinum¹ zugunsten einer Sprachform, in welcher nicht ausschließlich Männer sprachlich repräsentiert werden. Mittlerweile existieren verschiedene Ansätze, um dieses Anliegen umzusetzen, eine einheitliche Form gibt es aktuell jedoch (noch) nicht. Als relevanter Bestandteil des Deutschen hat gendergerechte Sprache Eingang in die verschiedensten Kontexte von der mündlichen Verwendung im Fernsehen bis hin zur schriftlichen Verankerung im Online-Duden gefunden. So ist gendergerechte Sprache kein akademisches Randthema mehr, sondern inzwischen „in der Mitte der Gesellschaft angekommen“ (Lautenschläger 2020: 34). Nicht zuletzt, um Verständnisschwierigkeiten vorzubeugen, sollte gendergerechte Sprache auch in der Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) berücksichtigt werden. In diesem Bereich gibt es zum aktuellen Zeitpunkt jedoch nur wenig bis keine Forschung zum Thema gendergerechte Sprache, zu ihrer Bewertung durch DaZ/DaF-Lehrkräfte oder gar zu ihrem Einbezug in den DaZ/DaF-Unterricht.

Ziel dieser Arbeit ist es deshalb, eine exemplarische Bestandsaufnahme des aktuellen Stellenwerts gendergerechter Sprache bei DaZ/DaF-Lehrkräften und ihre Bewertung des Diskurses zu erheben. Insbesondere wird betrachtet, inwiefern das Thema gendergerechte Sprache bereits Eingang in die Lehrtätigkeit findet. Dafür wird zunächst ein Überblick über die theoretischen Grundlagen und die Entwicklung von gendergerechter Sprache gegeben. Im Anschluss werden verschiedene Möglichkeiten zur nominalen Personenreferenz im Deutschen geschildert und anhand diverser Studien hinsichtlich ihrer Eignung als gendergerechte Sprachverwendungsweise hin diskutiert. Es folgt ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand und die Relevanz gendergerechter Sprache in der Lehre von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Um die Bewertung von gendergerechter Sprache durch DaZ/DaF-Lehrkräfte zu untersuchen, wird schließlich eine Online-Befragung von DaZ/DaF-Lehrkräften in der Erwachsenenbildung durchgeführt, in der die aktuell etabliertesten Möglichkeiten zu nominalen Personenreferenz aufgegriffen werden. Anhand dieser Befragung wird untersucht, wie die Lehrkräfte zu gendergerechter Sprache und deren Vermittlung stehen sowie ob und inwiefern gendergerechte Sprache bereits Bestandteil des Unterrichts ist. Dabei wird auch geprüft, ob ein Zusammenhang zwischen der Bewertung gendergerechter Sprache sowie der privaten Verwendung derselben seitens der Lehrkräfte und ihrem unterrichtlichen Einbezug besteht.

¹ Die Verwendung der Bezeichnung *generisches Maskulinum* wurde gewählt, da diese gemeinhin geläufig und üblich ist. Keineswegs soll damit angedeutet werden, dass diese Sprachverwendungsweise in der vorliegenden Arbeit als zweifelsfrei generisch beurteilt wird.

2 Hintergründe zu gendergerechter Sprache

2.1 Geschlecht: Genus, Sexus und Gender

Im Deutschen werden mit dem Begriff *Geschlecht* vier unterschiedliche Kategorien beschrieben. Auf sprachlicher Ebene lässt sich zunächst zwischen grammatischem und semantischem Geschlecht differenzieren. Das grammatische Geschlecht, Genus genannt, ist eine Wortkategorie, welche jedes Substantiv aufweist (vgl. Weinrich 2007: 325). Unterschieden werden kann in Femininum (*die Sprache*), Maskulinum (*der Text*) und Neutrum (*das Buch*) (ebd.). Dem Genus kommt keine Semantik zu, das heißt, es ist für die Bedeutung des Substantivs im Allgemeinen irrelevant² (vgl. Kotthoff & Nübling 2018: 69). Das semantische Geschlecht hingegen „erfasst geschlechtsbezeichnende Bedeutungsmerkmale von Personenbezeichnungen“ (Diewald 2020: 5). Hier wird also nicht das grammatische Geschlecht eines Wortes betrachtet, sondern vielmehr die inhaltliche Bedeutung auf der Ebene der Geschlechtsmerkmale *weiblich* und *männlich* (vgl. Diewald & Steinhauer 2019: 10). Das grammatische Geschlecht und das semantische Geschlecht stimmen nicht zwangsweise überein. Es gilt: „[J]edes semantische Geschlecht kann durch jedes Genus ausgedrückt werden“ (Bär 2004: 156). So ist *das Mädchen* zwar ein Neutrum (Genus), das semantische Geschlecht des Substantivs ist aber *weiblich*. Des Weiteren gibt es im Deutschen auch einige Personenbezeichnungen, die geschlechtsindifferent sind. Sie weisen zwar ein Genus, aber kein semantisches Geschlecht auf (beispielsweise *die Person*, *der Mensch*, *die (Lehr)-kraft*) (vgl. Diewald 2020: 5).

Außerhalb der sprachlichen Ebene existieren das biologische Geschlecht, Sexus, und das soziale Geschlecht, Gender. Unter dem Begriff Sexus werden die Merkmale eines Menschen verstanden, die Frau und Mann biologisch voneinander unterscheiden. So umfasst Sexus alle physiologischen und anatomischen Unterschiede zwischen Mann und Frau (vgl. Litosseliti 2006: 11). Gender hingegen beschreibt die (sozialen) Merkmale und Eigenschaften, die einem bestimmten Geschlecht innerhalb einer Gesellschaft oder Kultur zugeschrieben werden. Die Unterschiede dieser Zuschreibungen zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichen Kontexten verdeutlichen die soziale Determinierung der Zuschreibung dieser Eigenschaften (ebd.).

In den vergangenen Jahrtausenden fand in der deutschen Sprache immer wieder eine Gleichsetzung zwischen Genus und Sexus statt (vgl. Irmen & Steiger 2006: 214ff.). Wie aus den vorangegangenen Betrachtungen jedoch hervorgeht, stimmen Genus und Sexus nicht zwangsweise überein. Gerade bei Personenbezeichnungen kommt es dennoch häufig vor, dass das grammatische Geschlecht mit dem biologischen Geschlecht zusammenfällt. Dies ist auf das Genus-Sexus-Prinzip zurückzuführen. Nach diesem Prinzip werden weibliche

² Ausgenommen werden muss hier das Differentialgenus, denn substantivierten Adjektiven oder Verben wird ein Genus zugewiesen, das, abhängig vom Referenten, variabel ist. Dabei bezeichnen Feminina weibliche und Maskulina männliche Personen (vgl. Kotthoff & Nübling 2018: 75).

Personen mit einem Femininum und männliche mit einem Maskulinum bezeichnet (vgl. Kotthoff & Nübling 2018: 73). Dieses Prinzip gilt als sehr produktiv und verlässlich, vor allem was lexikalische Neuzugänge der deutschen Sprache betrifft (ebd.). Dabei wird allerdings deutlich, dass beim biologischen Geschlecht in der Regel von einer Zweigeschlechtlichkeit ausgegangen und dementsprechend zwischen *männlich* und *weiblich* unterschieden wird.

Ausgeklammert und ausgegrenzt aus dieser Vorstellung sind alle Menschen, die körperlich oder in ihrem Selbstverständnis dieser Norm nicht entsprechen (möchten). Hierunter fallen intersexuelle Menschen (in der Regel Menschen, die genetische, hormonelle oder körperliche Merkmale beider Geschlechter besitzen) und Menschen, die entweder ihr bei der Geburt festgelegtes Geschlecht wechseln oder sich nicht festlegen möchten. Da dem Zwei-Geschlechter-Modell zudem die Annahme einer ›natürlichen‹ Heterosexualität unterliegt, können – je nach Kontext – nicht heterosexuell orientierte Menschen sowie Menschen, die nicht den typischen Geschlechtervorstellungen entsprechen, von Diskriminierung betroffen sein. (Bartsch & Wedl 2015: 15f., Hervorhebung im Original)

Gesetzlich ist die Anerkennung weiterer Geschlechter in Deutschland seit 2018 verankert. Nach einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts im Jahr 2017 ergänzte die Bundesregierung am 22.12.2018 das Personenstandsgesetz um den §22 Absatz 3,³ der bei intersexuellen Menschen eine mögliche Eintragung der Geschlechtsbezeichnung *divers* ermöglicht. Zuvor standen lediglich die Bezeichnungen *männlich* und *weiblich* zur Verfügung, für intersexuelle Personen gab es zusätzlich die Option, kein Geschlecht eintragen zu lassen.

Falls die Realität eines biologischen Geschlechts angenommen wird,⁴ stimmen Sexus und Gender in den meisten Fällen überein (vgl. Bülow 2017: 241). Bei Abweichungen zwischen Sexus und Gender spricht man von Transgender (vgl. Kotthoff & Nübling 2018: 15). Trotz häufiger Übereinstimmung ist es wichtig, Sexus und Gender nicht gleichzusetzen. Denn Gender, das soziale Geschlecht oder die Geschlechtsidentität, bezeichnet die psychologische und kulturelle Prägung eines Menschen (vgl. Elsen 2020: 29). Das beinhaltet die Projektion bestimmter Erwartungen, Eigenschaften und Verhaltensweisen auf eine Person, die aus der prototypischen Rolle von Frauen und Männern in der Gesellschaft hervorgehen (vgl. Spieß & Günthner & Hüpper 2012: 6; Diewald & Steinhauer 2020: 8). Gender umfasst folglich die unterschiedlichen Möglichkeiten der Darstellung des eigenen Geschlechts und der entsprechenden Geschlechtsidentität (vgl. Kotthoff & Nübling 2018: 14). Es handelt sich somit um ein soziales Konstrukt, das interaktiv im Diskurs erzeugt wird (vgl. Nübling 2020: 22; Spieß & Günthner & Hüpper 2012: 6). „Sprache und anderen Zeichensystemen [kommt damit] eine Schlüsselrolle zu[...], wo immer es um Konstitution von Geschlecht geht“ (Reisigl & Spieß 2017: 17), denn die Geschlechtsidentität einer Person wird hauptsächlich durch Sprache, genauer durch

³ „Kann das Kind weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden, so kann der Personenstandsfall auch ohne eine solche Angabe oder mit der Angabe „divers“ in das Geburtenregister eingetragen werden“ (§22, Absatz 3, PStG).

⁴ Butler (1990) geht davon aus, dass das biologische Geschlecht ein kulturelles Konstrukt ist, es wird keine klare Unterscheidung zwischen Sexus und Gender gemacht. Geschlecht gilt hier als das Ergebnis diskursiver Prozesse.

Benennung geschaffen (Hornscheidt 2013: 357). Die Geschlechtsidentität ist also nicht von Geburt an festgelegt, sondern findet in einem „dynamische[n] Prozess der Aneignung von Einflüssen der Umwelt und der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt“ (Macha 2012: 32) statt. Das macht Gender zu einem variablen und auch zeitlich wandelbaren Konstrukt (vgl. Kotthoff & Nübling 2018: 14). Sein konstruierter Charakter tut den realen Auswirkungen von Gender keinen Abbruch. Vielmehr bringen Genderkonzepte eine normative Gültigkeit hervor, deren Nichteinhaltung in den meisten Fällen durch die Gesellschaft sanktioniert wird (vgl. Diwald 2020: 4). Bestimmte gesellschaftliche Hierarchien sind folglich nicht auf das biologische Geschlecht, sondern auf Gender zurückzuführen, was wiederum zeigt, dass diese Hierarchien ebenfalls sozial konstruiert und keineswegs biologisch bedingt und damit änderbar sind (vgl. König & Suhrkamp & Decke-Cornill 2015: 6).

Auf den komplexen Diskurs rund um Sexus und Gender wird im Folgenden nicht näher eingegangen, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde.⁵ Darüber hinaus ist für die vorliegende Arbeit ausschließlich das grundlegende Verständnis nötig, dass es eine Geschlechtsidentität (Gender) gibt, die über das biologische Geschlecht, sei es ein Konstrukt oder nicht, hinausgeht bzw. vom Sexus unabhängig ist. Gender wird dabei analog zu Peuschel & Schmidt (2021: o. S.) „als Konstrukt verstanden, das sich in konkreten, sich verändernden Sprachgebrauchsvarianten wie z. B. in Personenbezeichnungen zeigt“ (ebd.). Zusätzlich ist von Bedeutung, dass nicht von einer binären Geschlechterordnung, weder bezüglich Sexus noch Gender, ausgegangen werden kann. Aufgrund der Komplexität des Themas wird im Folgenden zur Vereinfachung von Geschlecht gesprochen, wenn sich auf die individuelle Geschlechtszugehörigkeit einer Person bezogen wird, zumal nicht immer eine klare Abgrenzung zwischen Sexus und Gender möglich bzw. notwendig ist.⁶

2.2 Rolle der Feministischen Sprachwissenschaft

Die Forderung nach einer Sprachverwendungsweise im Deutschen, in der alle Geschlechter repräsentiert werden, geht auf die zweite Welle der Frauenbewegung zurück, die ihren Anfang in der Studentenbewegung von 1968 hatte (vgl. Samel 2000: 15). Gegen Mitte der 1970er Jahre rückte das Thema *Sprache und Geschlecht* in der Frauenbewegung in den USA und schließlich auch in der Bundesrepublik Deutschland in den Fokus (a.a.O. 20). Daraus ging letztlich die Feministische Sprachwissenschaft hervor, deren Fokus zum einen auf der Feministischen Gesprächsforschung und zum anderen im Rahmen der Feministischen Systemlinguistik und Sprachkritik auf Sexismus⁷ in der Sprache liegt (vgl. Kargl & Wetschanow & Wodak

⁵ Weitere Ausführungen finden sich beispielsweise bei Butler (1990) und Elsen (2020).

⁶ So handhaben es auch Kotthoff & Nübling (2018: 16): „Da wir uns im Folgenden nicht immer dazu äußern können und wollen, ob Sexus- und Genderklasse übereinstimmen, sprechen wir vereinfachend von Geschlecht, wenn wir die persönliche Geschlechtszugehörigkeit eines Menschen meinen“ (ebd.).

⁷ Der Begriff *Sexismus* wurde in den 1960er Jahren analog zum Begriff *Rassismus* gebildet. Er beschreibt „discrimination within a social system on the basis of sexual membership“ (vgl. Wodak 1997: 7).

1997: 21). Ziel der Feministischen Linguistik ist es, die Schaffung und Aufrechterhaltung von Geschlechterungleichheiten durch Sprache und Sprachverwendung zu benennen, zu objektivieren und sich dagegen zu wehren (vgl. Litosseliti 2006: 25). Der Feministischen Sprachwissenschaft liegt dabei die Annahme zu Grunde, dass „Sprechen in einem wichtigen Sinn gesellschaftliches Handeln ist [...] [und demnach] Menschengruppen durch sprachliche Äußerungen diskriminiert werden [können]“ (Guentherodt et al. 1980). Außerdem sei „die Sprachstruktur von der androzentristischen Gesellschaftsstruktur bedingt [...] und umgekehrt“ (Kargl & Wetschanow & Wodak 1997: 22). So ist es wenig verwunderlich, dass in der anfänglichen Debatte um Sexismus in der Sprache hauptsächlich das generische Maskulinum (vgl. Abschnitt 3.1) in den Fokus der Kritik rückte (a.a.O. 24). Sprachpolitisches Ziel der Feministischen Systemlinguistik ist in diesem Kontext die Beseitigung von sprachlichen Asymmetrien im Sprachsystem (*langue*) und Sprachgebrauch (*parole*) (vgl. Spieß & Günthner & Hüpper 2012: 12), um den Weg zur Gleichberechtigung der Geschlechter zu ebnen und die Lebenssituation speziell von Frauen nachhaltig zu verbessern (vgl. Samel 2000: 21). Denn Veränderungen in der Sprache, so die Annahme in der Feministischen Systemlinguistik, können Veränderungen im Denken bewirken (a.a.O. 48). Dies lässt sich auf ein Verständnis von

Sprache einerseits als Spiegel, als Ausdruck historisch gewachsenen Denkens, Sprache andererseits als Hindernis, eine sich wandelnde oder schon gewandelte Wirklichkeit wahrzunehmen, Sprache aber auch als Hilfsmittel, an dieser Wandlung mitzuwirken (Schoenthal 1989: 300)

zurückführen. Gemäß der Feministischen Sprachwissenschaft besteht also ein Wechselwirkungsverhältnis zwischen Sprache und Wirklichkeit: Wirklichkeit wird durch Sprache beeinflusst, während Sprache gleichzeitig durch die Wirklichkeit beeinflusst wird. Maßgeblich für eine sprachliche Diskriminierung der Frau ist aus diesem Verständnis heraus nicht die Absicht der Sprachbenutzer*innen, sondern die sprachliche Ungleichbehandlung im Sprachsystem (vgl. Schoenthal 1989: 309).

Sprachliche Asymmetrien, so die Feministische Linguistik, sind der deutschen Sprache inhärent, weshalb diese als sexistisch und androzentristisch angesehen wird (a.a.O. 301). Das Deutsche gilt entsprechend als patriarchale Sprache (vgl. Hellinger 1985: 4). Eine patriarchale Sprache wird durch die Verwendung generischer Maskulina und dem damit einhergehenden Unsichtbar machen der Frau, der semantischen Asymmetrie zwischen maskulinen und femininen Bezeichnungen⁸ sowie die Aufwertung einer Person durch die Bezeichnung mit einem Maskulinum, hingegen jedoch die Abwertung durch die Bezeichnung durch ein Femininum, charakterisiert (ebd.). Folglich genießt das Männliche in patriarchalen Sprachen – und somit auch im Deutschen – „ein höheres Ansehen als die Kategorie »Frau«“ (Diewald & Steinhauer 2020: 16, Hervorhebung im Original).

⁸ Vgl. beispielsweise die Asymmetrie zwischen *Sekretär* (weisungsberechtigte Person in einer Organisation) und *Sekretärin* (Angestellte für Büro- und Assistenzaufgaben).

Neben dem geringeren Ansehen der Frau wird die im Deutschen sprachlich streng binäre Einteilung von Geschlecht in *weiblich* und *männlich* als diskriminierend kritisiert (vgl. Hornscheidt 2012: 67). Denn

[w]irklich ein Sprachproblem haben [...] die intersexuellen und alle anderen, die sich geschlechtsmäßig nicht festlegen können oder wollen. Ihnen wird in unserer patriarchalen, hetero- und cissexistischen Kultur nur die Wahl zwischen weiblich und männlich angeboten. (Pusch 2014a: 66)

So wird im Deutschen für Personenreferenzen in der Regel lediglich zwischen einer maskulinen Bezeichnung für Männer und einer femininen Bezeichnung für Frauen unterschieden. Mittlerweile hat die Auffassung vom Mann als Prototyp des Menschen nachgelassen (vgl. Diebold & Steinhauer 2020: 16f.). Dennoch sind die Auswirkungen dieser lange währenden Denk- und Werteordnung tief in der Gesellschaft verankert und lassen sich nicht innerhalb kurzer Zeit beseitigen. Feministische Sprachkritiker*innen und Genderlinguist*innen gehen davon aus, dass der Gebrauch einer Sprache, in der alle Geschlechter gleichermaßen repräsentiert werden, zu einer Veränderung dieser Denk- und Werteordnung beitragen kann und damit beispielsweise die sozialen und ökonomischen Bedingungen für Frauen verbessert werden können (vgl. Bülow & Harnisch 2015: 86). Sprache wird dabei einerseits als Abbild der Gesellschaft verstanden und andererseits als zentrales Medium, mit welchem die gesellschaftliche Realität konstruiert wird (ebd.). In der vorliegenden Arbeit wird ebenfalls von solch einem konstruktivistischen Verständnis von Sprache ausgegangen. Sprache wird demnach als Handlung verstanden, durch die diskursiv eine Wirklichkeit bzw. Wirklichkeitssicht hergestellt wird (vgl. Hornscheidt 2013: 353).

Bei der Forderung nach sprachlicher Gleichstellung von Frauen und Männern beruft sich die Feministische Linguistik auf das Grundgesetz. Dort ist sowohl die rechtliche Gleichberechtigung von Mann und Frau als auch das Bestreben des Staates hin zu einer faktischen Gleichberechtigung verankert.⁹ Folglich ergibt sich

[a]us dem Anspruch der Gleichstellung [...] die Forderung, dass sich die Gleichberechtigung der Geschlechter auch sprachlich widerspiegeln soll. Umgesetzt werden kann dies durch einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch, der zum einen Frauen sprachlich sichtbar macht, wenn von ihnen die Rede ist, und zum anderen sprachliche Symmetrie herstellt, wenn von Frauen und Männern gleichermaßen die Rede ist. (Schneider 2018: 177)

Mit ihren Forderungen konnte die Feministische Sprachkritik einen Sprachwandel vor allem in Hochschulen und der Politik in Bezug auf die Verwendung geschlechtergerechter Sprache auslösen (vgl. Lutjeharms & Schmidt 2006: 212). An den zahlreichen *Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs* (vgl. Guentherodt et al. 1980; Trömel-Plötz 1981,

⁹ „Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin“ (Artikel 3, Absatz 2 GG).

Häberlin & Schmid & Wyss 1988; Hellinger & Bierbach 1993) Feministischer Sprachwissenschaftlerinnen orientieren sich heute die Empfehlungen verschiedener Hochschulen¹⁰ und Institutionen.¹¹ Ferner entschied das EU-Parlament 1990, dass Sexismus in der Sprache ein Hindernis für die Gleichstellung von Frauen und Männern darstellt,¹² und zog daraus die Konsequenz, dass alle Veröffentlichungen der EU und in Kooperation mit der EU in geschlechtergerechter Sprache zu verfassen sind (vgl. EU 2003: 8). Daraufhin wurde auch in der Bundesrepublik Deutschland reagiert. Seit 2001 regelt das Bundesgleichstellungsgesetz auf Bundesebene eine sprachliche Gleichstellung von Frauen und Männern für Rechts- und Verwaltungsvorschriften sowie für den Schriftverkehr.¹³ Im Beschluss des EU-Parlaments und im Bundesgleichstellungsgesetz wird jedoch weiterhin verkannt, dass es Geschlechter gibt, die sich nicht in das binäre System einordnen lassen, demnach von einer sprachlichen Sichtbarmachung von Frauen wenig profitieren und somit auch künftig sprachlich unsichtbar bleiben. Dass sich die Gleichstellung der Geschlechter nicht nur auf Frauen und Männer beschränken kann, wird rechtlich durch die seit 2018 gültige gesetzliche Anerkennung eines *dritten Geschlechts* gestützt (vgl. Abschnitt 2.1). Damit verliert die binäre Geschlechterdifferenzierung rechtlich an Gültigkeit. Um niemanden zu diskriminieren, wird deshalb die Repräsentation aller Geschlechter in der Sprache gefordert (vgl. Bülow & Harnisch 2015: 86). Entsprechend beschränkt sich das Streben nach verbesserten Bedingungen und einer Sichtbarmachung in der Sprache mittlerweile nicht mehr nur auf Frauen, sondern es werden auch weitere Geschlechter mitgedacht (vgl. Ewels & Plewina 2020: 1). Dies wird unter anderem in den oben genannten Empfehlungen der Hochschulen sichtbar. So beziehen beispielsweise die Humboldt-Universität zu Berlin (vgl. AG Feministisch Sprachhandeln 2014/2015), die Universität zu Köln (vgl. Universität zu Köln 2017) und die RWTH Aachen (vgl. RWTH Aachen 2021) auch alle Geschlechter, die über das binäre System hinausgehen, in ihre Überlegungen und Empfehlungen mit ein.

2.3 Definition von gendergerechter Sprache

In der Feministischen Sprachwissenschaft und Genderlinguistik werden häufig Forderungen nach geschlechter- bzw. gendergerechter, gendersensibler und genderneutraler Sprache laut. Diese Begriffe haben verschiedene Bedeutungsnuancen, lassen sich jedoch nicht immer klar differenzieren.

Ob im jeweiligen Kompositum *geschlecht-* oder *gender-* genannt wird, kann zu einem Bedeutungsunterschied führen. So wird bei der Verwendung von *geschlecht-* oftmals von einer

¹⁰ Vgl. beispielsweise Universität zu Köln (2017) und RWTH Aachen (2021).

¹¹ Vgl. beispielsweise die Webseite des Journalistinnenbundes e.V. (Genderleicht) und Hansestadt Lübeck (2019).

¹² „[S]exism reflected in language is an obstacle to equality between men and women“ (EU 2003: 8).

¹³ „Rechts- und Verwaltungsvorschriften des Bundes sollen die Gleichstellung von Frauen und Männern auch sprachlich zum Ausdruck bringen. Dies gilt auch für den dienstlichen Schriftverkehr“ (§4, Absatz 3 BGleig).

binären Geschlechterordnung ausgegangen, während *gender-* über die binäre Geschlechterordnung hinausgeht. So wird in heutigen Forderungen deutlich,

dass oftmals nicht länger „sexistische Strukturen in der Sprache“ und die damit verbundene „Unsichtbarkeit von Frauen“ im Fokus steht, sondern die in der Sprache reproduzierte „Norm von Zweigeschlechtlichkeit“, die Intersexuelle, Transsexuelle, Homo- und Bisexuelle, Transgender, Crossdresser, Drags etc. ausgrenzt. (Günthner 2019: 576f., Hervorhebungen im Original)

In manchen Fällen werden Gender und Geschlecht jedoch auch synonym verwendet.

Für die Beschreibung einer Neutralisierung der Kategorie Geschlecht bzw. Gender werden die Begriffe *geschlechts-/genderneutral* verwendet. Bezüglich Sprache konstatiert Pusch (1984: 45), dass Begriffe lediglich als geschlechtsneutral bezeichnet werden können, wenn diese sowohl für die Bezeichnung von ausschließlich weiblichen als auch ausschließlich männlichen und gleichzeitig gemischtgeschlechtlichen Gruppen geeignet sind (ebd.).

Die Begriffe *geschlechter-/gendersensibel* beschreiben eine besondere individuelle Verantwortung und Achtsamkeit bezüglich der Kategorie Gender bzw. Geschlecht. Dabei soll eine Verschiebung hin zu persönlichem Einsatz und weg von rechtlicher Verordnung stattfinden (vgl. Wetschanow 2017: 39f.). Sprache wird als *gendersensibel* bezeichnet, wenn sie eine „angemessene [und symmetrische] Darstellung bzw. Beschreibung von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen, transidenten und intersexuellen Personen in ihrer Vielfalt von Geschlechtsidentitäten“ (a.a.O. 39) bietet.

Die Begriffe *geschlechter-/gendergerecht* stehen für die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern. Das muss jedoch nicht immer auf eine (sprachliche) Gleichbehandlung hinauslaufen. Beispielsweise kann anlässlich der jahrtausendelangen Benachteiligung der Frau damit auch eine zeitweise Bevorzugung des weiblichen Geschlechts einhergehen, um eine kompensatorische Gerechtigkeit zu erlangen (vgl. Kargl & Wetschanow & Wodak 1997: 16). Zudem scheint sich der Ausdruck *geschlechtergerechter Sprachgebrauch* „als Überbegriff für alle Arten queer_feministischer Sprachkritik etabliert zu haben“ (vgl. Wetschanow 2017: 38). Die genannten Begriffe sind folglich in einem engen Zusammenhang zu sehen. Genderneutralität und -sensibilität sind zumeist ein Zeichen für Gendergerechtigkeit. Eine *gendergerechte* Vorgehensweise muss jedoch nicht zwangsweise *genderneutral* sein.

Im Folgenden werden die Begriffe *geschlechtergerecht* und *gendergerecht* synonym verwendet, zumal in der Fachliteratur ebenfalls nicht strikt zwischen den Begriffen differenziert wird. Der mittlerweile etwa vierzig Jahre lang währende Diskurs um Gender und Sprache brachte unterschiedliche Definitionen für *gendergerechte* Sprache hervor. Manche gehen (immer noch) von einer binären Geschlechterordnung aus, andere gehen darüber hinaus. Je nach Kontext soll mittels *gendergerechter* Sprache sprachliche Gleichberechtigung für Frauen und Männer (vgl. Diewald & Steinhauer 2019: 7) oder für alle Geschlechter (vgl. Diewald 2020: 3f.) hergestellt werden. Das kann entweder durch explizite Nennung aller adressierten

Geschlechter oder durch Neutralisierung der Kategorie Geschlecht in der Sprache umgesetzt werden. Für die vorliegende Arbeit wird gendergerechte Sprache folgendermaßen definiert:

Gendergerechte Sprache bezeichnet die Verwendung von Sprachformen, in denen die Gleichberechtigung aller Geschlechter umgesetzt wird. Dies kann durch explizite Benennung oder durch bewusste Neutralisierung der Kategorie Geschlecht in der Sprache geschehen.

Das Anwenden gendergerechter Sprache wird als *gendern* bezeichnet (vgl. Elsen 2020: 29). Das Verb *gendern* wurde vom englischen Substantiv *gender* abgeleitet, das als Bezeichnung für das soziale Geschlecht entlehnt wurde (vgl. Diewald & Steinhauer 2020: 8).

Aufgrund der Vielzahl an Optionen und Vorschläge, gendergerecht zu formulieren (vgl. Kap. 3), wurden vom Rat für deutsche Rechtschreibung Empfehlungen für die Implementierung gendergerechter Sprache ausgesprochen. So wird gefordert, dass Texte in gendergerechter Sprache bestimmten Kriterien gerecht werden. Sie sollen

- sachlich korrekt sein
- verständlich und lesbar sein
- vorlesbar sein (mit Blick auf die Altersentwicklung der Bevölkerung und die Tendenz in den Medien, Texte in vorlesbarer Form zur Verfügung zu stellen)
- Rechtssicherheit und Eindeutigkeit gewährleisten
- übertragbar sein im Hinblick auf deutschsprachige Länder mit mehreren Amts- und Minderheitensprachen
- für die Lesenden bzw. Hörenden die Möglichkeit zur Konzentration auf die wesentlichen Sachverhalte und Kerninformationen sicherstellen.
(Krome 2020: 42)

Wie aus den vorangegangenen Betrachtungen deutlich wurde, geht die Forderung nach einem gendergerechten Sprachgebrauch aus einem Streben hervor, strukturelle Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern zu beseitigen. Dafür ist es nicht notwendig, eine bestimmte Sprachverwendungsweise durchzusetzen, vielmehr wird eine kreative Umsetzung gewünscht, die eine sprachliche Gleichberechtigung der Geschlechter so gut wie möglich erfüllt (vgl. Diewald 2020: 13). Schließlich soll gendergerechte Sprache nicht nur ein Mittel sein, um strukturelle Probleme zu adressieren, sondern auch eine Art und Weise, um jedem Menschen unabhängig von dessen Geschlecht sprachliche Anerkennung und Wertschätzung zukommen zu lassen (vgl. Krome 2020: 31). Damit wird Sprachbenutzer*innen eine gewisse Verantwortung zu Teil, die als herausfordernd wahrgenommen werden kann. Denn für die Verwendung gendergerechter Sprache existiert (noch) keine feststehende Norm und entsprechend existieren keine vorgegebenen Regeln. Diewald & Steinhauer (2019: 9) empfehlen deshalb zu „versuchen, situationsangemessen und sachangemessen, d. h. inhaltlich korrekt, verständlich und ansprechend den Grundsatz der geschlechtergerechten Sprache im eigenen Sprechen und Schreiben umzusetzen“ (ebd.). Neben den heute bereits teilweise etablierten Möglichkeiten wie zum Beispiel der Verwendung von Partizipien oder dem Genderstern (vgl. Kap. 3) wurden in den letzten Jahrzehnten unzählige kreative Vorschläge zu Änderung der deutschen Sprache

gemacht, um eine genderneutrale Referenz zu erleichtern. Einige dieser Vorschläge machte unter anderem Pusch, die beispielsweise vorschlug, eine zusätzliche maskuline Endung für männliche Bezeichnungen einzufügen und das aktuelle Maskulinum in ein Neutrum zu wandeln (*das Student, der Studenterich, die Studentin*) (vgl. Pusch 2014a: 67) oder die feminine Endung *-in* abzuschaffen, damit eine neutrale Referenz erleichtert wird (*die Student, der Student, das Student*) (vgl. Pusch 1984: 62). Vermutlich würde das die geschlechtsspezifische Referenz mit Blick auf alle Geschlechter aber auch die geschlechtsindifferente Referenz erheblich erleichtern. Diese Vorschläge konnten sich jedoch nicht durchsetzen, was größtenteils auf den dafür notwendigen extremen Eingriff in das Sprachsystem zurückzuführen ist. Diese Beispiele zeigen, dass der Kreativität bei der Umsetzung zwar keine Grenzen gesetzt sind, eine Anerkennung durch Sprachbenutzer*innen aber unerlässlich ist, um entsprechende Formen im Sprachgebrauch zu etablieren.

Neben der nominalen Personenreferenz spielen für gendergerechte Sprache im Deutschen auch weitere sprachliche Komponenten wie beispielsweise Indefinitpronomen¹⁴, entsprechende Kongruenzen und Wörter, mit denen eine sprachliche Ungleichbehandlung der Geschlechter vollzogen wird,¹⁵ eine Rolle (vgl. Samel 2000: 49). Die Betrachtungen in der vorliegenden Arbeit konzentrieren sich jedoch ausschließlich auf die verschiedenen Möglichkeiten der nominalen Personenreferenz, da nur diese bei der durchgeführten empirischen Untersuchung von Relevanz sind.

2.4 Kritische Positionen zu gendergerechter Sprache

2017 befürwortete laut einer Umfrage des britischen Markt- und Meinungsforschungsinstituts *YouGov* im Auftrag der deutschen Presseagentur „nur eine Minderheit der Deutschen eine gendergerechte Sprache“ (Krome 2020: 36).¹⁶ Im Jahr 2021 lehnen gemäß dem Meinungsforschungsinstitut *infratest dimap* knapp 65 % der deutschen Bevölkerung die Verwendung von gendergerechter Sprache ab (vgl. Dernbach 2021). Ein eher geringer Anteil an Befürworter*innen gendergerechter Sprache lässt sich auch in einer Umfrage von Studierenden aus einer Vorlesung Günthners (2019: 577) verzeichnen. 2015 wurden dabei 145 Studierende zu ihrer Meinung bezüglich Forderungen nach gendergerechter Sprache befragt. Davon lehnten 18% gendergerechte Sprache ab und 44% hatten eine gleichgültige Haltung. Lediglich rund 35% sprachen sich für Forderungen nach einer gendergerechten Sprache aus. Als Grund für die Ablehnung bzw. Gleichgültigkeit gegenüber gendergerechter Sprache gaben die Studierenden an, dass gendergerechte Sprache umständlich und heutzutage nicht mehr notwendig sei

¹⁴ Nähere Ausführungen zu den Indefinitpronomen finden sich unter anderem bei Kotthoff & Nübling (2018: 122ff.) und Samel (2000: 90ff.).

¹⁵ Hier kann es sich sowohl um stereotype und/oder abwertende Personenbezeichnungen (*die Zicke, das Muttersöhnchen*) als auch um Wörter wie *Vaterland* oder *Muttersprache* handeln, die Asymmetrien im Sprachsystem darstellen.

¹⁶ Die detaillierteren Ergebnisse der Umfrage sind verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/mehrheit-lehnt-geschlechtergerechte-sprache-ab-15193266.html> [Abruf: 15.04.2021].

(ebd.). Die geringe Befürwortung könnte darauf zurückzuführen sein, dass Sprachveränderungen in der breiten Bevölkerung häufig als Gefährdung der eigenen Sprache und Kultur und in extremen Fällen sogar als Sprachverfall wahrgenommen werden (vgl. Schneider 2018: 175). So lässt sich vor allem in der Populärliteratur Kritik an gendergerechter Sprache mit dem Hinweis auf einen Sprachverfall finden (vgl. beispielsweise Günther & Reichel 2015; Kelle 2015; Kubelik 2015; Sick 2010). Auch in politischen Debatten fand der Diskurs um und die Kritik an gendergerechter Sprache bereits Eingang. So fordert der Hamburger CDU-Vorsitzende Christoph Ploß sogar ein Verbot von gendergerechter Sprache in staatlichen Einrichtungen, da er diese für grammatisch falsch, künstlich und ideologisch motiviert hält (vgl. NDR). Zusätzlich lassen sich von sprachwissenschaftlicher Seite kritische Stimmen vernehmen. So bezeichnet der emeritierte Professor und Linguist Peter Eisenberg die sprachlichen Bemühungen um eine gendergerechte Sprachverwendung als „sprachpolizeiliche Allüren“ (Eisenberg 2017: o.S.). Auch der Verein deutsche Sprache spricht sich öffentlich gegen eine gendergerechte Sprache aus und rief 2019 zum Widerstand gegen eine gendergerechte Sprachverwendungsweise auf (vgl. Vds). Ferner werden kritische Vergleiche zu anderen Sprachen und den entsprechenden gesellschaftlichen Zuständen gezogen. So gibt es sowohl im Ungarischen als auch im Türkischen kein Genus, deshalb sei die Gleichberechtigung der Frau im ungarisch- bzw. türkischsprachigen Raum jedoch nicht fortgeschrittener als im deutschsprachigen Raum (vgl. Fónyad 2017: 255; Wegener 2017: 292). Allerdings zeigt dies lediglich, dass gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht durch das Genussystem verursacht werden (vgl. Hajnal & Zipser 2017: 144). Es widerlegt jedoch nicht ihren möglichen Beitrag zur Festigung dieser.

3 Möglichkeiten zur nominalen Personenreferenz im Deutschen

Im Deutschen gibt es mehrere Möglichkeiten zur nominalen Personenreferenz. Die im Folgenden dargelegten Varianten wurden aufgrund der Tatsache ausgewählt, dass sie frequent in aktuellen Leitfäden für gendergerechte Sprache diskutiert werden (vgl. beispielsweise AG Feministisch Sprachhandeln 2014/2015; Diwald & Steinhauer 2020; Gesellschaft für deutsche Sprache 2020). Mit der folgenden Übersicht wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, vielmehr soll ein beispielhafter Überblick über die bekanntesten Methoden der Personenreferenz im Deutschen sowie ihre Vorteile und Kritikpunkte gegeben werden.

3.1 Generisches Maskulinum

Das *generische Maskulinum* (gM) ist die traditionelle Form der Personenreferenz im Deutschen. Dabei werden maskuline Personenbezeichnungen für alle Geschlechter verwendet, wenn auf Personen mit unbekanntem Geschlecht referiert wird, eine allgemeine Aussage getätigt oder das Geschlecht als nicht relevant erachtet wird (vgl. Braun et al. 1998: 265). Maskulina werden in solchen Kontexten generalisierend und geschlechtsabstrahierend verwendet (vgl. Irmen & Steiger 2006: 213). Für die Bezeichnung einer Gruppe von Lernenden

unterschiedlicher Geschlechter wird also beispielsweise die maskuline Pluralform *die Lerner* verwendet und *der Lerner* kann sich auch auf eine nicht-männliche Person beziehen. So handelt es sich im folgenden Satz um eine generische Referenz, mit der nicht ausschließlich männliche Lerner gemeint sind:

Der fleißige Lerner, der den Unterricht besucht, sollte seine Hausaufgaben machen.

Das gM stellt den „zentrale[n] Punkt der Debatte um geschlechtergerechte Sprache“ (Diewald & Steinhauer 2020: 20) dar. Es steht im Fokus der in den 1970er Jahren mit der zweiten Welle der Frauenbewegung aufkommenden Feministischen Sprachkritik (vgl. Irmen & Steiger 2006: 225). Mit ihrem Artikel *Linguistik und Frauensprache* eröffnete Senta Trömel-Plötz 1978 die Debatte um das gM im deutschsprachigen Raum. Hier führte sie aus, dass „unsere Sprache und unser Sprechen die Ungleichheit zwischen Frauen und Männern in unserer Gesellschaft“ (Trömel-Plötz 1978: 49) reflektiere.

Die Kritik am gM liegt schon in dessen Entstehungsgeschichte begründet. So stellten Kotthoff & Nübling (2018: 116) fest: „Es gab niemals einen (wenngleich immer wieder vermuteten) ‚unschuldigen Urzustand‘, in dem das GM geschlechtsübergreifend war“ (ebd., Hervorhebung im Original). Die ersten Belege für die Verwendung eines gM finden sich im Römischen Recht des 3. Jahrhunderts nach Christus in Zusammenhang mit dem Hinweis auf die größere Würde des männlichen Geschlechts (vgl. Irmen & Steiger 2006: 215). Der erste Hinweis auf eine generische Verwendung des Maskulinums im Deutschen führt zurück ins 16. Jahrhundert. Auch hier wird dessen Verwendung mit einer angeblich höheren Stellung des männlichen Geschlechts begründet (a.a.O. 217). Während es im Laufe der Jahrtausende immer wieder unterschiedliche Ansichten darüber gab, ob Genus und Sexus überhaupt in Zusammenhang gebracht werden können, wurde in deutschen Grammatiken bis Mitte des 20. Jahrhunderts deutlich darauf verwiesen, dass Maskulinformen auf *-er* spezifisch männlich seien (vgl. Diewald & Steinhauer 2020: 21f.). Ihre Verwendung bei der Referenz auf nicht-männliche Personen wurde hier ebenfalls durch eine privilegierte Stellung des männlichen Geschlechts begründet. Aus dem scheinbar sekundären Status der Frau wurde wiederum gefolgert, dass diese aufgrund ihrer Bedeutungslosigkeit – vor allem im politischen Leben – nicht explizit genannt werden müsse (a.a.O. 22). Zudem könnten Frauen auch durch Maskulina bezeichnet werden, da diese lediglich eine „Abweichung von der männlichen *Mehrheit*“ (Irmen & Steiger 2006: 219, Kursivsetzung im Original) darstellten. Aus der Betrachtung der historischen Gegebenheiten folgern Irmen & Steiger (2006: 229), dass es „nahezu unmöglich [sei], das grammatische Geschlecht der Personenbezeichnungen, um das es bei der Bewertung des gM geht, als bloße grammatikalische Formalität ohne semantischen Gehalt zu erachten“ (ebd.). Entsprechend wird das gM in der Feministischen Linguistik als *pseudogenerisch* kritisiert (vgl. Kargl & Wetschanow & Wodak 1997: 28). Hajnal (2002: 65) hingegen folgert aus seinen sprachhistorischen Betrachtungen, „dass das generische Maskulinum im Kern bzw. in seinem Wesen

keine Diskriminierung der Frau reflektiert“ (ebd.), zumal es auf eine Zeit zurückzuführen sei, in der noch keine ausreichende Etablierung eines Femininums stattgefunden hätte und somit im Sinne eines *Genus commune* zu beurteilen sei (a.a.O. 64f.). Dennoch sei die Vermeidung des gM aus heutiger Sicht begründet (a.a.O. 14). Als Argument für die weiterhin andauernde Verwendung des gM wird dennoch häufig dessen (mittlerweile) neutraler Charakter angeführt (vgl. Gauger 2017: 72f.; Eisenberg 2020a: 25).

Neben seiner sexistischen Entstehungsgeschichte werden auch die Auswirkungen des gM auf die mentale Repräsentation von Frauen bemängelt. Denn wenn der Mann sprachlich als objektive Norm gelte, würden Frauen sprachlich unsichtbar (vgl. Günthner 2019: 573). Männer würden so zur „unausgesprochene[n] Selbstverständlichkeit“ (Criado-Perez 2020: 12), während Frauen gar nicht mehr erwähnt würden (ebd.). In der Feministischen Linguistik wird von einer Beeinflussung des Denkens durch diese Sprachverwendungsweise ausgegangen. So werde durch die Verwendung des gM das Denken von Sprachbenutzer*innen zugunsten männlicher Repräsentation verzerrt, das heißt ein sogenanntes *male bias* generiert, das sich in einer „mentale[n] Unterrepräsentation weiblicher Referenz“ (Hellinger 2004: 278) widerspiegelt. Günthner (2019: 573) spricht in diesem Kontext von einer „sprachlich indizierte[n] Ideologie von „Mann als Norm“ und „Frau als Abweichung““ (ebd., Hervorhebung im Original). Dass das gM tatsächlich zu einem *male bias* führen kann, konnte in zahlreichen Studien belegt werden (vgl. beispielsweise Braun et al. 1998; Stahlberg & Sczesny 2001; Braun & Sczesny & Stahlberg 2002; Klein 2004; Rothmund & Scheele 2004; Gygax et al. 2008). So zeigt Klein (2004: 301ff.) mit seiner Studie zum gM und der Beidnennung, also der paarweisen Nennung der femininen und maskulinen Form (vgl. Abschnitt 3.3), dass das gM zwar nicht allein dazu führt, dass Frauen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen ausgeblendet werden, es jedoch eine gewisse Verstärkerrolle einnimmt. Entsprechend ist die Assoziation des männlichen Geschlechts beim gM im Vergleich zur Beidnennung um 18% höher. Daraus folgert er, dass „[d]ie Benachteiligung der Frau durch das generische Maskulinum [...] psycholinguistische Realität“ (a.a.O. 305) ist. Auch Stahlberg & Sczesny (2001: 137) stellen fest, dass „[d]er Gebrauch des generischen Maskulinums [...] dazu führen [kann], daß [sic] Frauen gedanklich in geringerem Maße einbezogen oder repräsentiert werden“ (ebd.). Während die Studie von Braun et al. (1998) jedoch die Schlussfolgerung eines möglicherweise großen Einflusses des Kontexts, in dem die jeweilige Variante gebraucht wird, und weniger die eines Einflusses der Verwendung des gM auf die gedankliche Repräsentation der Geschlechter zulässt (vgl. Bülow 2017: 249), zeigen Rothmund & Scheele (2004: 50) und Gygax et al. (2008: 480), dass ein *male bias* auch vom Kontext unabhängig bzw. für stereotyp weibliche Kontexte beobachtet werden kann.

Selbst wenn die Existenz nicht-männlicher Personen im Zusammenhang mit der Verwendung des gM explizit betont wird, hat dies keinen signifikant verstärkenden Einfluss auf die mentale Repräsentation nicht-männlicher Personen (vgl. Horvath & Sczesny 2015: 21f.). So wird in Deutschland seit 2018 bei Stellenanzeigen *m/w/d* hinter das gM geschrieben, um „das

generische Maskulinum fairer zu machen“ (Criado-Perez 2020: 24), indem auf die nicht ausschließliche Ansprache männlicher Personen hingewiesen wird. Die wissenschaftliche Überprüfung dieser Maßnahme zeigt jedoch keine hinreichende Abschwächung des *male bias* des gM (vgl. Horvath & Sczesny 2015: 23). Ebenso verhält es sich mit der Verwendung einer Fußnote, die auf den generischen Charakter der verwendeten Maskulinformen aufmerksam machen soll. Im Gegensatz zur intendierten Wirkung scheint eine solche Fußnote die „Benachteiligungs“dynamik sogar noch zu verschärfen“ (Rothmund & Scheele 2004: 47, Hervorhebung im Original). Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass Lesende durch eine Fußnote davon entlastet werden, über eine mögliche Benachteiligung nicht-männlicher Personen nachzudenken (ebd.).

Zusätzlich zur fehlenden Repräsentation nicht-männlicher Personen wird die sprachliche Uneindeutigkeit des gM kritisiert (a.a.O. 40). Denn mit der Verwendung des gM bleibt oft unklar, ob ausschließlich Männer adressiert werden oder nicht-männliche Personen mitgemeint sind (vgl. Günthner 2019: 574). Das Maskulinum kann somit auf zweierlei Art und Weise verstanden werden: auf eine geschlechtsspezifische, mit der ausschließlich männliche Personen bezeichnet werden, sowie auf eine geschlechtsindifferente, bei der alle Geschlechter eingeschlossen sind (a.a.O. 573). Pusch (1984: 27) vergleicht dieses System mit einer Lotterie. So würden Männer mit jedem Los, also bei jeder der beiden Lesearten, gewinnen und das sogar doppelt in Kontexten, in denen geschlechtsspezifisch referiert wird. Frauen hingegen hätten nur eine fünfzigprozentige Gewinnchance (ebd.). Nicht-männliche Personen sind demnach gezwungen, ständig darüber nachzudenken, ob sie in einem konkreten Fall mitgemeint sind oder nicht, was dazu führt, dass diese in solchen Kontexten stets „gedankliche Mehrarbeit“ (Kargl & Wetschanow & Wodak 1997: 35) leisten müssen.

Zusätzlich zu diesen induzierten mentalen Denkmustern bewirkte das gM auch konkrete Benachteiligungen von Frauen. So wurde Frauen in der Schweiz lange Zeit „das Wahlrecht u. a. mit dem Hinweis vorenthalten, daß [sic] im Gesetz von *Schweizern* und nicht von *Schweizerinnen* die Rede war“ (Braun et al. 1998: 266, Kursivsetzung im Original).

In der öffentlichen Medienlandschaft und der Presse wird überwiegend die Position vertreten, dass es das gM beizubehalten gelte (vgl. Krome 2020: 32f.). Auch von sprachwissenschaftlicher Seite lassen sich solche Forderungen in der Presse vernehmen, am prominentesten wohl von Peter Eisenberg (vgl. beispielsweise Eisenberg 2017; Deutschlandfunkkultur [b]; Eisenberg 2020b; Lenz 2021). Nichtsdestotrotz scheint sich mittlerweile ein gesellschaftlicher Wandel zu vollziehen. Dies lässt sich unter anderem an der Entscheidung der Dudenredaktion Anfang des Jahres 2021 festmachen, im Online-Duden ab sofort zu gendern (vgl. Deutschlandfunkkultur [a]). Zusätzlich etablierten sich bereits einige Alternativen, welche im Folgenden vorgestellt werden. Dennoch deuten Studien der letzten Jahre wieder auf eine vermehrte Verwendung des gM vor allem durch jüngere Leute bzw. eine positivere Bewertung des gM

ihrerseits hin, als sie bei älteren Vergleichsgruppen vorzufinden ist (vgl. Wesian 2007; Schröter & Linke & Bubenhofer 2012).

Insgesamt wird deutlich, dass das gM aus Sicht der Feministischen Linguistik „weder als sprachökonomische Konvention verstanden werden [kann], die konsistent auf beide Geschlechter verweist, noch als ein rein grammatikalisches, von Denkstrukturen völlig losgelöstes Phänomen“ (Irmén & Steiger 2006: 213). Vielmehr gilt das gM als sexistisch, da in dieser Sprachverwendungsweise Frauen Männern untergeordnet werden (vgl. Hausherr-Mälzer 1990: 108; Guentherodt et al. 1980: 15). Auch weitere nicht-männliche Geschlechter werden mit dem gM ausgeblendet. Daraus folgern Diewald & Steinhauer (2020: 88), dass es „nicht möglich [ist], sich geschlechtergerecht auszudrücken und zugleich das »generische Maskulinum« beizubehalten“ (ebd.).

3.2 Generisches Femininum

Das generische Femininum, auch *die umfassende Frauisierung* oder *totale Feminisierung* genannt, geht auf die Feministische Sprachwissenschaftlerin Luise F. Pusch zurück (vgl. Pusch 1984: 76). Es stellt das feminine Pendant zum gM dar. Dementsprechend wird beim generischen Femininum für eine geschlechtsübergreifende oder -neutrale Referenz statt der Verwendung einer Maskulinumform das Femininum verwendet. So wird für die Bezeichnung einer Gruppe von Lernenden unterschiedlicher Geschlechter beispielsweise die feminine Pluralform *die Lernerinnen* verwendet und *die Lernerin* kann sich auch auf eine nicht-weibliche Person beziehen. Im folgenden Satz handelt es sich also um eine generische Referenz, mit der nicht ausschließlich weibliche Lernerinnen gemeint sind:

Die fleißige Lernerin, die den Unterricht besucht, sollte ihre Hausaufgaben machen.

Laut Pusch (1990: 93) ist das generische Femininum nicht die angestrebte endgültige Lösung für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch, sondern „in erster Linie politische Antwort auf ein politisches Problem“ (ebd.). So soll Sprachbenutzer*innen mit Hilfe des generischen Femininums die androzentristische Ausrichtung des Deutschen bewusst gemacht werden. Die Nutzung des generischen Femininums empfehle sich folglich besonders in Kontexten, „in denen eine implizit männliche Norm besteht, die nun sprachlich irritiert werden soll“ (AG Feministisch Sprachhandeln 2014/2015: 26). Damit werde in solchen Kontexten ein Hinterfragen der männlichen Norm ausgelöst (ebd.). Der Vorschlag zur Verwendung des generischen Femininums beruht auf der Annahme, dass sich Männer durch die Bezeichnung mit Feminina bedroht bzw. abgewertet fühlen und deshalb eher offen für eine Kooperation zwecks der Entwicklung einer wirklich geschlechtergerechten Sprache sind (vgl. Samel 2000: 77). Entsprechend ist es nicht verwunderlich, dass das generische Femininum in der Kritik steht, Männer zu diskriminieren (vgl. Hellinger 2004: 283). So ist in den Medien von der Unterdrückung des männlichen Geschlechts, ja sogar von „Gewalt gegen Männer“ (Stefanowitsch 2018: 36) die Rede. Kotthoff & Nübling (2018: 121) sehen in diesem Unmut auf männlicher Seite die

Abbildung des tatsächlichen lebensweltlichen Androzentrismus, denn schließlich handelt es sich bei dieser Sprachverwendungsweise lediglich um eine Spiegelung des traditionell verwendeten gM (ebd.).

Ein häufiges – wenngleich oftmals humoristisch verwendetes – Argument seitens der Feministischen Linguistik gegen den Vorwurf der Diskriminierung von Männern durch das generische Femininum lautet, dass das Femininum eine „Grundform“ (Pusch 1990: 97) sei, das die maskuline „Schwundform“ (ebd.) enthalte. So werden feminine Personenbezeichnungen in der Regel von den Maskulinformen abgeleitet, nicht aber umgekehrt (vgl. Klein 2004: 293). Als Beispiel lässt sich hier die Movierung von *Lehrer* – *Lehrerin* anführen.¹⁷ Aufgrund dieser Movierung sei die Verwendung des generischen Femininums geschlechtergerechter als die des gM, schließlich seien Männer im generischen Femininum in gewisser Weise mitgenannt, während Frauen im gM überhaupt nicht genannt würden (vgl. Pusch 1990: 97ff.). Zudem sei eine Ungleichbehandlung von Männern und Frauen mit dem Ziel der sprachlichen Gerechtigkeit vereinbar. Eine sprachliche Bevorteilung der Frau trage zu einer kompensatorischen Gerechtigkeit bei, denn schließlich sei der Mann bereits jahrtausendlang bevorteilt gewesen (vgl. Pusch 1988: 12). Eisenberg (2020b: o.S.) bestreitet jedoch die Existenz eines solchen generischen Femininums im Deutschen. Personenbezeichnungen mit der Movierung *-in* hätten „das unabänderliche semantische Merkmal weiblich“ (ebd.) und könnten aus diesem Grund nicht generisch verwendet werden. Ein generisches Femininum sei im Deutschen deshalb lediglich Einzelwörtern (zum Beispiel *die Person, die Bevölkerung*) vorbehalten. Ferner weist er darauf hin, dass die Einführung eines generischen Femininums weitreichende Auswirkungen auf das Sprachsystem hätte. So bedürften dann beispielsweise auch generische Indefinitpronomina mit ausschließlich maskulinen Formen (beispielsweise *niemand, jemand*) einer Änderung (ebd.). Die Gesellschaft für deutsche Sprache lehnt den Gebrauch des generischen Femininums ebenfalls ab, allerdings mit der Begründung, dass eine Gleichstellung der Geschlechter nicht erreicht werden könne, wenn Männer lediglich mitgemeint würden. Hier würden die gleichen Kritikpunkte wie für das gM greifen (vgl. Gesellschaft für deutsche Sprache 2020: 59). Ferner wird am generischen Femininum kritisiert, dass mit seiner Verwendung ein binäres Bild von Geschlecht (re-)produziert wird. Zwar könne das generische Femininum wirkungsvoll gegen eine androzentristische Weltsicht sein, jedoch würden durch seine Verwendung weiterhin alle Geschlechter ausgeschlossen, die nicht Teil des cis-normativen und binären Geschlechtersystems sind (vgl. Hornscheidt 2012: 314).

¹⁷ Selten existiert auch eine feminine Ausgangsform. Diese lässt sich jedoch zumeist nicht zu einem Maskulinum ableiten (*Hebamme* – **Hebammer*). In solchen Fällen wird „eine neue Bezeichnung eingeführt, die dann wieder die Ableitung der femininen von der maskulinen [Form] zulässt“ (Kotthoff 2017: 93). Für *Hebamme* entstanden so die Bezeichnungen *Entbindungspfleger* und *Entbindungspflegerin*. In wenigen Fällen treten allerdings auch Movierungen von der femininen zur maskulinen Form auf, beispielsweise *Witwe* – *Witwer* und *Hexe* – *Hexer* (vgl. Diwald 2020: 6). Weitere Maskulinmovierungen sind im Tierreich zu finden (vgl. Kotthoff & Nübling 2018: 144).

Seitens der Feministischen Linguistik spricht gegen eine durchgehende Verwendung des generischen Femininums, dass movierte Femininformen aufgrund ihres abgeleiteten und folglich sekundären Charakters als diskriminierend betrachtet werden (vgl. Lutjeharms 2004: 197). Es lässt sich historisch belegen, dass die movierten Formen auf *-in* als Sonderform vom Männlichen abgeleitet wurden. So schrieb der Sprachforscher Lepsius bereits im 19. Jahrhundert: „Weda [sic] der Mann die Sprache bildet, so geht die Unterscheidung der Geschlechter von der Aussonderung des Feminismus aus, daher wird man diese vorzugsweise ausgebildet finden“ (Lepsius 1880: xxii-xxiii, zit. n. Irmen & Steiger 2006: 222). Sprachhistorisch wurde das Suffix *-in* als Anzeige von Zugehörigkeit einer Frau verwendet. *Chefin* bezeichnete also lediglich die Frau des Chefs und nicht etwa eine Frau in einer Führungsposition (vgl. Hanjal 2002: 59ff.). Gemäß Pusch (1984: 59) ist die movierte Femininform aus diesem Grund eine „sprachliche Diskriminierung ersten Ranges [...]“. Das hochproduktive Suffix *-in* konserviert im Sprachsystem die jahrtausendealte Abhängigkeit der Frau vom Mann“ (ebd.). Auch Kotthoff & Nübling (2018: 136) sehen in der oben beschriebenen, hauptsächlich einseitigen Ableitung eine (Re-)Produktion des Androzentrismus in der Sprache (ebd.).

Für die Verwendung der movierten Formen mit Flexionsmorphem *-in* spricht dennoch die sprachliche Sichtbarmachung der Frau (vgl. Lutjeharms 2004: 197). Aus diesem Grund entschieden sich die Universität Leipzig und die Universität Potsdam im Jahr 2013 dafür, in ihrer Grundordnung bzw. Geschäftsordnung durchgehend das generische Femininum zu verwenden. In einer Fußnote wird erklärt, dass mit der Grundordnung auch Männer gemeint seien (vgl. Universität Leipzig 2013: 1; Universität Potsdam 2013: 926). An der großen medialen Aufmerksamkeit, die die Entscheidung der Universitäten nach sich zog, wird deutlich, dass die allgemeine Verwendung des generischen Femininums gesellschaftlich nur wenig bis überhaupt nicht anerkannt ist.¹⁸ Auch sieben Jahre später scheint das generische Femininum nicht als Alternative zum gM angenommen zu werden. So wurde 2020 ein Gesetzesentwurf des Bundesjustizministeriums zunächst im generischen Femininum formuliert. Um das Kabinett zu passieren, war jedoch eine Reformulierung ins gM nötig (vgl. Zeit).

3.3 Ausführliche Beidnennung

Sollte das Geschlecht unbekannt oder unwichtig sein oder wenn gleichzeitig Bezug auf weibliche und männliche Referent*innen genommen werden soll, kann die ausführliche Beidnennung herangezogen werden. Hierbei wird jeweils die feminine und maskuline Bezeichnung für eine Personenreferenz verwendet.

Dabei kann es sich um ausdrucksseitige eigenständige Wörter (*Jungen und Mädchen*) ebenso wie um movierte Formen (*Schülerinnen und Schüler*) handeln; über die Reihenfolge der Nennung kann im Einzelfall diskutiert werden. (Bär 2004: 158, Kursivsetzung im Original)

¹⁸ Vgl. beispielsweise Haerdle 2013; Kühne 2013; Hentsch 2014 und Kramer 2013.

Üblich ist die ausführliche Beidnennung vor allem bei einer persönlichen Anrede (vgl. Diewald & Steinhauer 2020: 118). Die Formen können entweder mit *und*, mit *oder* oder einem Schrägstrich verbunden werden (a.a.O. 121).

Die ausführliche Beidnennung wird vielfach als „zu lang, zu umständlich und stilistisch unerschön“ (Hellinger 2004: 283) kritisiert. Während zwar eine Beidnennung bei eigenständigen Wörtern auf Textebene stilistisch kaum zu stören scheint, wird eine Beidnennung movierter Formen als störend empfunden (vgl. Lutjeharms 2004: 195f.). Außerdem können vor allem bezüglich der Beidnennung im Singular grammatikalische Probleme bei Verweisformen auftreten (a.a.O. 198). So muss beispielsweise auch bei der Referenz durch Relativpronomen oder bei der Verwendung von Possessivartikeln eine Beidnennung erfolgen, was umständliche Formulierungen zur Folge hat und teilweise grammatisch inkorrekt klingt, wie im folgenden Beispiel deutlich wird:

Der fleißige Lerner oder die fleißige Lernerin, der oder die den Unterricht besucht, sollte seine oder ihre Hausaufgaben machen.

Für eine Verwendung der Beidnennung spricht die gleichzeitige sprachliche Sichtbarmachung des männlichen und des weiblichen Geschlechts. Aus diesem Grund scheint diese Form der Personenreferenz am geeignetsten zu sein, um für eine ausgewogene gedankliche Assoziation von Frauen und Männern zu sorgen (vgl. Hellinger 2004: 298). Darauf deuten auch die Untersuchungen von Braun et al. (1998: 281) hin, aus denen Hinweise auf die stärkere mentale Einbeziehung von Frauen durch die Beidnennung hervorgehen (ebd.). Allerdings stellt Klein (2004: 305) fest, dass eine ausführliche Beidnennung den gedanklichen *male bias* nicht vollends beseitigen kann. Nichtsdestotrotz führt die Beidnennung gemäß seiner Studienergebnisse „sicherlich aber zu einer Abschwächung der Ignoranz gegenüber dem Frauenanteil in Personengruppen“ (ebd.). Seitens der Gesellschaft für deutsche Sprache wird die ausführliche Beidnennung als Möglichkeit der geschlechtergerechten Personenreferenz begrüßt. Ursächlich hierfür ist ihre eindeutige und höfliche Umsetzbarkeit im Rahmen der gültigen Rechtschreibregeln (vgl. Gesellschaft für deutsche Sprache 2020: 53). An der expliziten Nennung von Frauen und Männern wird allerdings kritisiert, dass diese „Zweigeschlechtlichkeit (oder ZweiGenderung) betont, wenn nicht gar verabsolutiert, und somit Menschen, die sich dieser Binarität nicht zuordnen, unterschlägt und diskriminiert“ (Kotthoff & Nübling 2018: 218).

3.4 Verkürzte Beidnennung

Eine Möglichkeit, um „sprachökonomisch zu kommunizieren“ (Diewald & Steinhauer 2020: 122) stellt die verkürzte Beidnennung dar. Dabei wird die feminine Endung mit Schrägstrich und Ergänzungsbindestrich an die maskuline Form angehängt. Statt von *Lernerinnen* und *Lernern* ist dann von *Lerner/-innen* die Rede (a.a.O. 122f.). Wichtig ist dabei, dass ein grammatisch korrektes Wort bleibt, wenn der Schrägstrich weggelassen wird (vgl. Gesellschaft für deutsche Sprache 2020: 53). In manchen Kontexten ist auch eine Schreibweise ohne

Ergänzungsbindestrich zu finden (*Lerner/innen*), diese entspricht jedoch nicht den amtlichen Rechtschreibregeln (vgl. Diewald & Steinhauer 2020: 26).

Bei der verkürzten Beidnennung ergibt sich – im Gegensatz zur ausführlichen Beidnennung – das Problem des Artikel- und Pronominalsplittings, wodurch Sätze umständlicher wirken können als bei der Verwendung der ausführlichen Beidnennung:

Der/die fleißige Lerner/-in, der/die den Unterricht besucht, sollte seine/ihre Hausaufgaben machen.

Des Weiteren können bei bestimmten Wortkombinationen Inkongruenzen ein Problem darstellen (**jede/-r Lerner/-in*). Darüber hinaus ist eine Verkürzung in bestimmten Fällen nicht möglich, zum Beispiel wenn feminine Formen nicht lediglich durch die Ergänzung einer entsprechenden Endung an die maskuline Form gebildet werden. In diesem Fall bleibt beim Weglassen des Schrägstrichs kein grammatisch korrektes Wort. So ist es beispielsweise gemäß der amtlichen Rechtschreibregeln weder möglich das Wortpaar *Kollege* und *Kollegin* als **Kolleg/-in* noch *Kollegen* und *Kolleginnen* als **Kolleg/-inn/-en* zu schreiben. Auch im Falle von Umlauten ergeben sich Schwierigkeiten. Weder die Kurzform **Ärzt/-in* noch **Köch/-in* sind möglich, da in diesen Fällen beim Weglassen der femininen Endung keine korrekten maskulinen Formen entstehen. In solchen Fällen sollte die ausführliche Beidnennung bevorzugt werden (vgl. Gesellschaft für deutsche Sprache 2020: 54). Als Alternativlösung für eigenständige Wörter oder bei ansonsten fehlerhaften Verbindungen können beide Formen hintereinander genannt und mit Schrägstrich getrennt werden (*Arzt/Ärztin, Kollegin/Kollege*) (Diewald & Steinhauer 2019: 25f.). Streng genommen handelt es sich dabei aber um eine ausführliche Beidnennung, bei der lediglich *und/oder* entfällt.

Von Seiten der Feministischen Linguistik wird kritisiert, dass bei einer verkürzten Beidnennung immer die maskuline Form an erster Stelle steht. Aufgrund der graphischen Unterordnung der femininen Form unter die maskuline wird die verkürzte Beidnennung häufig als „halbherzige Lösung[...], die Frauen zu einem sekundären Zusatz degradier[t]“ (Reisigl & Spieß 2017: 22) wahrgenommen. Infolgedessen wird die verkürzte Beidnennung gemäß der AG Feministisch Sprachhandeln (2014/2015: 40) als „nicht einmal zweigenderungs,gerecht“ (ebd., Hervorhebung im Original) beurteilt. Ferner werde durch die verkürzte Beidnennung gleichermaßen wie durch die ausführliche Beidnennung ein cis-normatives und binäres Geschlechtersystem „zementiert“ (Hornscheidt 2012: 320).

3.5 Klammerschreibweise

Die Verwendung der Klammerschreibweise bei der Referenz auf eine Person oder Personengruppe funktioniert ähnlich wie die verkürzte Beidnennung. So wird die feminine Endung hinter die maskuline Form in Klammern gesetzt (vgl. Gesellschaft für deutsche Sprache 2020: 54).

Der/die fleißige Lerner(in), der/die den Unterricht besucht, sollte seine/ihre Hausaufgaben machen.

In Anlehnung an die verkürzte Beidnennung ist auch hier die Entstehung eines grammatisch korrekten Wortes beim Weglassen der Klammer erforderlich. Durch die Möglichkeit Klammern im Wortinneren zu setzen, bietet die Klammerschreibweise den Vorteil, „dass auch einige der Formen, die bei der Schrägstrichlösung ungrammatisch wären, in dieser Sparschreibung korrekt wiedergegeben werden können, indem die Klammer im Wortinneren gesetzt wird“ (ebd.) (*Kolleg(inn)en*).

Jedoch sind auch hier nicht alle Formen möglich: Weiterhin stellen Umlautungen (**Ärzt(in)*) und Singularformen, die nicht lediglich durch das Anhängen der femininen Endung gebildet werden (**Kolleg(in)*), ein Problem dar. Außerdem können mehrere Klammern in einem Wort umständlich erscheinen (*Köch(inn)e(n)*) und sind nur schwer aussprechbar (vgl. Gesellschaft für deutsche Sprache 2020: 54). Zudem kann es beim Weglassen der Klammern wie bei der verkürzten Beidnennung zu Inkongruenzen kommen (**jede(r) Lerner(in)*) (vgl. Diewald & Steinhauer 2020: 128).

Neben den genannten Schwierigkeiten wird als zentraler Kritikpunkt an der Klammerschreibweise angegeben, dass die Einklammerung der femininen Endung zu dem Eindruck führen kann, die feminine Form und somit Frauen seien zweitrangig (vgl. Gesellschaft für deutsche Sprache 2020: 54) oder gar verzichtbar (vgl. Kotthoff & Nübling 2018: 216). Zudem suggeriere diese Schreibweise eine Auffassung von Frauen als Abweichung des Männlichen und vom Männlichen wiederum als *Normalform* des Menschen (vgl. Hornscheidt 2012: 320). Deshalb wird auch die Klammerschreibweise analog zur verkürzten Beidnennung gemäß der AG Feministisch Sprachhandeln (2014/2015: 40) als „nicht einmal zweigenderungs,gerecht“ beurteilt (ebd. Hervorhebung im Original). Ferner wird auch bei der Klammerschreibweise lediglich Bezug auf Männer und Frauen genommen, weitere Geschlechter werden außer Acht gelassen. Aus diesen Gründen ist die Verwendung der Klammerschreibweise heutzutage eher ungebrauchlich (vgl. Diewald & Steinhauer 2020: 128).

3.6 Binnen-I

Als Binnen-I wird der Großbuchstabe ⟨I⟩ im Wortinneren bezeichnet. Für eine Personenreferenz mit dem Binnen-I wird die feminine Endung an das Maskulinum angehängt und dabei das ⟨i⟩, das den maskulinen Wortstamm von der femininen Endung abgrenzt, großgeschrieben (*LernerInnen*) (vgl. Diewald & Steinhauer 2020: 125). Ausgesprochen werden kann das Binnen-I auf zweierlei Weise: zum einen durch Beidnennung (ebd.), zum anderen durch einen Glottisschlag vor dem Binnen-I (vgl. Hornscheidt 2012: 317).

Das Binnen-I wurde 1981 von Christoph Busch erfunden und durch die Züricher Zeitung *WoZ* und die Berliner Zeitung *taz* verbreitet (vgl. Eichhoff-Cyrus 2009: 132). Das Binnen-I dient dazu, darauf aufmerksam zu machen, dass bei der Verwendung des gM Frauen „häufig nicht

in vollem Maße mit assoziiert werden“ (Diewald & Steinhauer 2020: 124f.). Durch die Großschreibung des <l> im Wortinneren sollen deshalb „maskuline und feminine Formen ausdrucksseitig [...] untersch[jeden] und so den femininen Formen Eigenständigkeit“ (Bär 2004:158) verliehen werden. Allerdings ist das Binnen-I nicht immer problemlos verwendbar. Denn sobald die maskuline Form nicht mehr lediglich durch Anfügen des Suffix *-in* bzw. *-innen* zur femininen Form erweitert wird, ist eine eindeutige Markierung der Wortgrenze zwischen Maskulinum und Femininum nicht mehr möglich. So ergibt sich in solchen Fällen dieselbe Problematik wie bei der Verwendung der verkürzten Beidnennung: Zusammensetzungen wie **KollegInnen*, **ÄrztIn* oder **KöchlIn* enthalten keine korrekte maskuline Form und könnten infolgedessen als generische Feminina verstanden werden (Gesellschaft für deutsche Sprache 2020: 55). Außerdem ist in der deutschen Orthographie keine Binnengroßschreibung zulässig (vgl. Dudenredaktion 2020: 60). Jedoch lässt sich verzeichnen, dass eine Binnengroßschreibung bei Eigen- bzw. Markennamen (*eBay*, *BahnCard*) gebräuchlich ist und dementsprechend in mehreren Kontexten bereits Eingang in die deutsche Sprache gefunden hat. Binnengroßschreibung, auch bezüglich des Binnen-I, wird deshalb „kontrovers diskutiert“ (ebd.), aber „für den allgemeinen Schreibgebrauch häufig abgelehnt“ (ebd.). Diewald & Steinhauer (2019: 28) sehen darin jedoch keinen Anlass, von der Verwendung des Binnen-I abzuraten. Da sowieso schon ein Regelverstoß durch die Großschreibung im Wortinneren stattfindet, spielten auch die oben geschilderten weiteren Verstöße keine Rolle und einer kreativen Verwendung dieser Art der Personenreferenz stehe demnach nichts im Wege (ebd.).

Allerdings führt auch beim Binnen-I die Verwendung einer Singularform zu Artikel- und Pronominalsplitting, was sprachlich umständliche Sätze zur Folge haben kann (vgl. Lutjeharms 2004: 196):

Der/die fleißige LernerIn, der/die den Unterricht besucht, sollte seine/ihre Hausaufgaben machen.

Hier bietet sich jedoch die Femininkongruenz an, um dieses Problem zu umgehen (vgl. Kotthoff & Nübling 2018: 217). In diesem Fall besteht die Möglichkeit, die Feminin-endungen von Pronomen ebenfalls großzuschreiben (beispielsweise *einE*) (vgl. AG Feministisch Sprachhandeln 2014/2015: 28):

EinE fleißigE LernerIn, die den Unterricht besucht, sollte ihre Hausaufgaben machen.

Bezüglich der Wahrnehmung des Binnen-I deuten Studien darauf hin, dass es möglicherweise zu einer weiblich-dominierten gedanklichen Repräsentanz führt (vgl. Stahlberg & Sczesny 2001: 137f.; Rothmund & Scheele 2004: 49) und damit keine ausgewogene Geschlechterrepräsentanz ermöglicht. Außerdem wird durch die Verwendung des Binnen-I eine binäre Geschlechterdifferenzierung reproduziert. Denn Geschlechter, die über ein binäres und cis-normatives Geschlechtermodell hinausgehen, finden durch das Binnen-I keine sprachliche

Erwähnung (vgl. Hornscheidt 2012: 317). Pusch (2016: 45) schlägt deshalb vor, das Binnen-I durch ein Ausrufezeichen zu ersetzen, um so sämtliche Geschlechter einzuschließen (ebd.). Allerdings fand dieser Vorschlag bisher keinen Anklang (vgl. Kotthoff & Nübling 2018: 219). Heute wird oftmals der Genderstern (vgl. Abschnitt 3.9) als gendergerechte Alternative für das Binnen-I verwendet (vgl. Diewald & Steinhauer 2020: 125). Entsprechend geht die prozentuale Verwendung des Binnen-I in den etablierten Printmedien seit 2015 zurück. Sie nimmt jedoch weiterhin einen größeren Anteil als der Gendergap (vgl. Abschnitt 3.8) oder der Genderstern ein (vgl. Krome 2020: 35).

3.7 Verwendung genderneutraler Begriffe

In den bisher geschilderten Sprachverwendungsweisen wird stets von einer binären Geschlechterordnung ausgegangen. Um auch Geschlechter über diese Ordnung hinaus miteinzubeziehen, können Varianten mit graphischen Sonderzeichen wie dem Unterstrich (Gendergap) oder dem Genderstern verwendet werden (vgl. Abschnitt 3.8 und 3.9). Diese haben den Anspruch, der Betonung und Manifestierung des binären Geschlechtersystems entgegenzuwirken. Alternativ bietet sich die Verwendung von genderneutralen Begriffen an, welche die Kategorie Geschlecht sprachlich komplett neutralisieren.

3.7.1 Grammatische und semantische Neutra

Für eine genderneutrale Referenz bietet sich die Verwendung grammatischer und semantischer Neutra an (vgl. Bär 2004: 159). Grammatische Neutra umfassen alle Substantive, deren Genus das Neutrum ist. So lässt sich *der Schüler* oder *die Schülerin* beispielsweise durch *das Schulkind* ersetzen. Zudem besteht die Möglichkeit, auf semantische Neutra, sogenannte geschlechtsindifferente Substantive, auszuweichen (a.a.O. 160). Diese „sind ein wichtiger Anker für die Technik der Neutralisierung im geschlechtergerechten Sprachgebrauch“ (Diewald 2020: 5). Sie umfassen genderneutrale Substantive, deren Genus sowohl Femininum (*die Person*), Maskulinum (*der Mensch*) als auch Neutrum (*das Kind*) sein kann (vgl. Diewald & Steinhauer 2020: 74f.). Das grammatische Geschlecht stimmt bei diesen Substantiven nicht zwangsweise mit dem biologischen Geschlecht überein. Zudem lassen diese Substantive keine Movierungen zu, welche sie dann wieder geschlechtsspezifisch machen würden (a.a.O. 132).

Allerdings kommen genderneutrale Personenbezeichnungen dieser Art im Deutschen eher selten vor (vgl. Lutjeharms 2004: 198), weshalb eine ausschließliche Verwendung von grammatischen und semantischen Neutra zur nominalen Personenreferenz nicht möglich ist. Diese stellen folglich zumindest keine alleinige Lösung für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch dar.

3.7.2 Substantivierte Partizipien und Adjektive

Ergänzt werden kann die Verwendung von grammatischen und semantischen Neutra durch die Verwendung substantivierter Partizipien und Adjektive, die das Genus commune aufweisen.

Das Genus commune unterscheidet sich vom paarigen Genus dadurch, dass beim ersten die Formen des Substantivs in beiden Genera identisch sind und nur die syntaktisch verknüpften Formen (Artikel und/oder Adjektive) sich ändern, beim zweiten hingegen zwei formal verschiedene Substantive vorliegen (*Freund/Freundin* [...]). (Bär 2004: 159, Kursivsetzung im Original)

Für die Verwendung von substantivierten Partizipien und Adjektiven gibt es drei verschiedene Möglichkeiten: eine substantivierte Form eines Partizips I (*der/die Lernende*), eine substantivierte Form eines Partizips II (*der/die Geflüchtete*) oder eine substantivierte Form eines Adjektivs (*der/die Jugendliche*) (vgl. Diewald & Steinhauer 2020: 129). Im Singular können diese (je nach Artikel) sowohl männliche als auch weibliche Personen bezeichnen, im Plural sind sie durch den gemeinsamen Artikel nicht geschlechtsspezifisch (*die Lernenden*) (ebd.). Aus diesem Grund werden solche Pluralformen häufig anstatt geschlechtsspezifischen Substantiven verwendet, so beispielsweise bei *Studierenden* statt *Studentinnen* oder *Studenten* in universitären Kontexten (vgl. Bär 2004: 159).

Allerdings gibt es Kritik an der Verwendung von substantivierten Partizipien: Die Verwendung eines substantivierten Partizip I sei falsch, wenn die damit bezeichnete Person die entsprechende Tätigkeit nicht stets durchführe (vgl. Knoke 2017: o.S.). Eine Studentin könne demnach nur als Studierende bezeichnet werden, wenn sie nichts anderes täte, als durchgehend und die ganze Zeit über zu studieren. Stefanowitsch (2018: 17) schildert diesbezüglich, dass „[d]iese Formen [...] nur dann als unlogisch kritisiert [werden], wenn sie der Geschlechtergerechtigkeit dienen sollen. Niemand stört sich an den Wörtern *Vorsitzende/-r*, *Reisende/-r* oder *Anwesende/-r*.“ (ebd, Kursivsetzung im Original). Zudem würden das Präsens und die zugehörigen Partizipien im Deutschen die Optionen bieten, entweder im Moment stattfindende oder gewöhnliche, wiederkehrende Handlungen zu beschreiben. Somit sei eine solche Verwendung der Partizipien im Präsens durchaus grammatisch (vgl. Stefanowitsch 2017: 127). Ebenso ist die Kritik, substantivierte Partizipien seien erst neuerdings zur geschlechtergerechten Bezeichnung von Personen eingeführt worden, wie es unter anderem bei Sick (2004: o.S.) suggeriert wird, in Anbetracht der Sprachgeschichte inkorrekt. Denn Belege für ihre Verwendung finden sich bereits 1814 in einem Schriftstück des Leipziger Stadtkommandanten (vgl. Stefanowitsch 2018: 17).

Die Gesellschaft für deutsche Sprache (2020: 56) beurteilt die Verwendung genderneutraler Begriffe, ob semantische und grammatische Neutra oder substantivierte Partizipien und Adjektive, als „sprachökonomisch geschlechtergerecht“ (ebd.). Diese seien sowohl gut lesbar als auch vorlesbar. Ferner wird hervorgehoben, dass durch die Neutralität der Formen alle

Geschlechter einbezogen würden, eine explizite Sichtbarmachung aller bzw. einzelner Geschlechter jedoch ausbleibe (a.a.O. 58).

Den Untersuchungen von Braun et al. (1998: 281) zu Folge stellt die Verwendung von neutralen Formulierungen jedoch „keine Alternative zum generischen Maskulinum dar, da sie kaum eine Steigerung der Assoziation ‚weiblich‘ bewirk[en]“ (ebd.). Eisenberg (2020a: 26) kritisiert zudem das häufige Auftreten von Singularformen, die weiterhin im Maskulinum stehen (zum Beispiel *ein Studierender*) (ebd.). Das wird durch die Beobachtungen von Bülow & Harnisch (2015: 88ff.), Bülow (2017: 254ff.) und Bülow & Herz (2017) gestützt, die herausfanden, dass mit der Verwendung substantivierter Partizipien im Singular unbewusst und aufgrund sprachökonomischer Gründe wieder das gM verwendet wird (beispielsweise in Formen wie *der Studierende*). Auf diese Ergebnisse aufbauend untersuchten Bülow & Jakob (2017), inwiefern dies Auswirkungen auf die gedankliche Repräsentation weiblicher Personen nimmt. Sie stellen fest, dass „genusindifferent[e] nominalisiert[e] Partizipien [...] nicht signifikant mehr Frauen im Vergleich mit nominalisierten Partizipien im Singular, die generische Maskulina sind“ (a.a.O. 156), evozieren. Bei den Assoziationen spiele vielmehr der Kontext eine Rolle (a.a.O. 157). So kommen sie zu dem Ergebnis, dass Partizipialformen sowohl im Singular als auch im Plural gleichermaßen geeignet sind, um eine ausgewogene mentale Repräsentation von Frauen und Männern zu evozieren. Dies gelte allerdings nur für genderneutrale Kontexte (a.a.O. 158). Für stereotyp männliche Kontexte konnte hingegen festgestellt werden, dass selbst die Verwendung neutraler Partizipien nicht ausreicht, um eine ausgeglichene gedankliche Repräsentation zu erreichen (ebd.).

Aufgrund der Neutralisierung der Kategorie Geschlecht gilt die Verwendung genderneutraler Begriffe per definitionem als gendergerecht. Vor dem Hintergrund der erläuterten Studienergebnissen stellt sich jedoch die Frage, ob die vollkommene Genderneutralisierung den Anspruch einer ausgewogenen mentalen Geschlechterrepräsentation erfüllen kann. Kotthoff & Nübling (2018: 115) verneinen dies und weisen auf die Notwendigkeit einer expliziten Nennung von Frauen hin, damit diese mental präsent sind: „Finden sich keine expliziten Hinweise auf weibliches Geschlecht, greift der *male bias*“ (ebd., Kursivsetzung durch K. S.).

3.8 Gendergap

Der Gendergap (⏟) wurde erstmals 2003 in einer akademischen Veröffentlichung von Steffen Kitty Herrmann verwendet (vgl. Hornscheidt 2012: 311). Bei der Verwendung des Gendergap werden in Anlehnung an das Binnen-I die femininen Endungen von der männlichen Endung getrennt. Statt einem <l> wird hier ein Unterstrich, der sogenannte Gendergap, eingefügt: *Lerner_innen* (vgl. Gesellschaft der deutschen Sprache 2020: 55). Was den Gendergap vom Binnen-I unterscheidet, ist „die zusätzliche Implikation, alle über das binäre System hinausgehenden sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten auch sprachlich auszudrücken“ (Diebold & Steinhauer 2020: 127). Um dies zu erreichen, soll durch die Verwendung des

Unterstrichs „eine bewusste Irritation des normalen Schriftbildes“ (ebd.) hervorgerufen werden. Der Unterstrich symbolisiert dabei die Lücke im Benennungssystem (ebd.), die sich für Geschlechter ergibt, die über das binäre System hinausgehen, das traditionell lediglich Benennungsmöglichkeiten für das männliche und weibliche Geschlecht aufweist (vgl. Günthner 2019: 576). Bei der Verwendung des Gendergap wird folglich eine geschlechtsneutrale Ausdrucksweise angestrebt (vgl. Eisenberg 2020a: 21). Zwar ist der Gendergap aktuell nicht offiziell Teil der amtlichen Rechtschreibung, wird jedoch weitgehend als legitim betrachtet (vgl. Diewald & Steinhauer 2020: 127).

Bei der Verwendung des Gendergap ergeben sich dieselben Verwendungsprobleme wie bei der Verwendung des Binnen-I, denn in bestimmten Fällen entsteht auch hier kein grammatisch korrektes Wort, wenn die Endungen entfallen (**Ärzt_innen*; **Kolleg_in*) (ebd.). Ferner kann es zu Artikel- und Pronominalsplitting kommen:

Der/die fleißige Lerner_in, der/die den Unterricht besucht, sollte seine/ihre Hausaufgaben machen.

In manchen Kontexten wird der Gendergap deshalb auch auf Artikel und Pronomina ausgeweitet (vgl. TU Berlin 2020: 9; Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2017: 18):

Der_die fleißige Lerner_in, der_die den Unterricht besucht, sollte seine_ihre Hausaufgaben machen.

Der Gendergap kann und soll bei Leser*innen Irritationen auslösen, wodurch diese die entsprechenden Wörter und ihre Bestandteile reflektieren (vgl. Hornscheidt 2012: 311). Gemäß Hornscheidt (2012: 311) wird dieser Prozess als etwas Positives und Konstruktives, wenn auch als etwas Herausforderndes betrachtet (ebd.). Obwohl beim Gendergap also augenscheinlich alle Geschlechter einbezogen werden, gibt es Kritik seitens der Feministischen Linguistik. Eine solche Sprachverwendungsweise stelle die Frau erneut als Abweichung mit sekundärem Status dar, da die feminine Endung vom Wortstamm separiert wird (vgl. Pusch 2014b: 2).

3.9 Genderstern

Der Genderstern (*) stammt ursprünglich aus dem universitären Umfeld und wird als Weiterentwicklung des Binnen-I betrachtet (vgl. Diewald & Steinhauer 2019: 29). Er wird gleichermaßen wie der Gendergap verwendet. So wird er zwischen der maskulinen Form und der femininen Endung eingefügt: *Lerner*innen* (vgl. Gesellschaft für deutsche Sprache 2020: 56). Es besteht analog zum Gendergap die Möglichkeit der Ausweitung des Gendersterns auf Artikel und Pronomina:

*Der*die fleißige Lerner*in, der*die den Unterricht besucht, sollte seine*ihre Hausaufgaben machen.*

Im Unterschied zum Gendergap soll mit dem Genderstern jedoch keine genderneutrale Ausdrucksweise erreicht werden, sondern „alle über das binäre System hinausgehenden sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten [sollen] auch sprachlich“ (Diewald & Steinhauer 2020: 127) benannt werden. In den etablierten Printmedien ist diese Art der gendergerechten Referenz seit 2015 zu verzeichnen. Seitdem steigt seine Verwendungsfrequenz stark an (vgl. Krome 2020: 35). Ende 2015 hat sich zudem die Partei *Bündnis 90/Die Grünen* dazu entschieden, den Genderstern für parteiliche Texte zu verwenden (vgl. Bündnis 90/Die Grünen).

Bei der Verwendung des Gendersterns treten dieselben grammatikalischen Herausforderungen wie bei der Verwendung des Gendergap auf. Da der Genderstern bislang nicht vom deutschen Rechtschreiberat anerkannt ist (vgl. Diewald 2020: 9), raten Diewald & Steinhauer (2020: 143) zur Vernachlässigung gegebenenfalls auftretender Regelverletzungen und zu einer kreativen Verwendungsweise (ebd.). Eisenberg (2020a: 22) hingegen ist der Überzeugung, dass die Verwendung des Gendersterns „unakzeptable sprachliche Konsequenzen“ (ebd.) habe. So sei die Aussprache des Gendersterns nicht offensichtlich und ein Glottisschlag im Wortinneren klinge gezwungen und unschön. Des Weiteren sei das Genus von Singularformen mit Genderstern unklar (a.a.O. 22f.). Darüber hinaus trage der Genderstern keine sprachliche Bedeutung, da er weder ein sprachliches Zeichen sei noch einer „sprachgültigen Vereinbarung irgendeiner Art“ (a.a.O. 22) entspräche. Auch Kotthoff (2017: 99) zweifelt an der Repräsentation von non-binären Geschlechtern durch den Genderstern (sowie durch den Gendergap) und kritisiert die Intransparenz solcher graphischen Sonderzeichen (ebd.). Diese könnten nur von Personen entsprechend verstanden werden, die sich mit der Thematik befassen (a.a.O. 100). Tatsächlich ist das Hervorrufen von Irritationen durch graphische Zeichen wie dem Gendergap oder dem Genderstern jedoch beabsichtigt. Durch diese Irritationen soll wiederum eine Reflexion der Sprache und der möglicherweise unbekanntem Bestandteile ausgelöst werden (vgl. Hornscheidt 2012: 311). So ist zwar davon auszugehen, dass unter Umständen nicht alle Sprachbenutzer*innen solche Sonderzeichen auf Anhieb verstehen, möglicherweise könnten diese Sonderzeichen aber zu einer Auseinandersetzung mit gendergerechter Sprache führen. Eine Untersuchung der Effekte von Gendergap und -stern auf Seiten der Rezipierenden steht allerdings noch aus (vgl. Kotthoff & Nübling 2018: 219). Somit ist nicht klar, ob der Anspruch einer mentalen Repräsentation aller Geschlechter seitens der Rezipierenden erfüllt wird. Pusch (2014b: 2) kritisiert, dass eine solche Sprachverwendungsweise gleichermaßen wie die Klammerschreibweise und die verkürzte Beidnennung einen sekundären Status von Frauen suggeriert, da die feminine Endung vom Wortstamm separiert wird (ebd.).

Aus Gründen der Inklusion wird der Genderstern seit 2018 gelegentlich durch einen Doppelpunkt ersetzt. Dieser ist im Gegensatz zum Genderstern Screenreader konform, da er durch eine kurze Pause realisiert wird (vgl. Genderleicht).

3.10 Zwischenfazit

Aus den obigen Betrachtungen wird deutlich, dass die Möglichkeiten und Vorschläge zur nominalen Personenreferenz im Deutschen vielfältig sind und sich sowohl in ihrer Verwendung als auch in ihrer (gesellschaftlichen) Auffassung dynamisch weiterentwickeln. Das Thema gendergerechte Sprache polarisiert. Neben starken Verfechter*innen finden sich auch Kritiker*innen, die eine solche Sprachveränderung skeptisch begutachten oder gar entschieden ablehnen. Es kann festgehalten werden, dass eine überwiegende Assoziation des Attributs *männlich* durch generische Maskulina ganz unabhängig von sprachhistorischen Gegebenheiten und individuellen Empfindungen vielfach belegte psycholinguistische Realität ist (vgl. Dittmann 2002: 64). Dennoch „liegt auch heute noch das Gewicht gerade beim Sprechen auf dem generischen Maskulinum“ (vgl. Moghaddam 2010: 293), zumal die Auswirkungen seiner Verwendung häufig nicht gesehen oder als irrelevant beurteilt werden (ebd.).

Welche der heutzutage diskutierten Alternativen sich am besten für eine gendergerechte Personenreferenz eignet, kann nicht abschließend beurteilt werden, denn jede Art der Personenreferenz hat ihre Vor- und Nachteile. Für Sprachbenutzer*innen, die an die amtlichen Rechtschreibregeln gebunden sind, wird empfohlen, die ausführliche Beidnennung oder neutrale Begriffe zu verwenden. Im Rahmen der Rechtschreibregeln befinden sich zudem das generische Femininum und das gM (vgl. Diewald 2020: 144). Allen weiteren Sprachbenutzer*innen steht die Verwendung aller Varianten frei. Dabei wird ein kreativer Umgang empfohlen:

Am erfolgreichsten ist das Formulieren geschlechtergerechter Texte, wenn die verschiedenen Möglichkeiten je nach Kontext kreativ kombiniert werden. Sichtbarmachende Strategien können mit allen Arten von geschlechtsindifferenten Formulierungen abgewechselt werden. (Kargl & Wetschanow & Wodak 1997: 85f.)

Die verschiedenen Varianten zur Umsetzung von gendergerechter Sprache lassen sich mittlerweile stets in unserem Alltag wiederfinden. Inzwischen haben zahlreiche Hochschulen und Institutionen ihre eigenen Leitfäden für gendergerechte Sprache und auch in verschiedenen Medien wird auf gendergerechte Sprache zurückgegriffen. Gendergerechte Sprache ist folglich ein Thema, das mittlerweile fest in vielen Lebensbereichen verankert ist (vgl. Baumann & Meinunger 2017: 20). Aus diesem Grund wird es auch für den Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache relevant.

4 Gendergerechte Sprache in DaZ/DaF

4.1 Relevanz von gendergerechter Sprache in der DaZ/DaF-Lehre

In curricularen Vorgaben für die Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache liegt in der Regel keine explizite Forderung nach der Thematisierung von gendergerechter Sprache

vor (vgl. Eichhoff-Cyrus 2009: 127). Dennoch lässt sich bei genauerer Betrachtung der Curricula die Notwendigkeit des Einbezugs des Themenkomplexes Gender und gendergerechte Sprache nicht von der Hand weisen. So wird im Rahmencurriculum für Integrationskurse vorgesehen, dass Lernende sowohl die Gleichberechtigung der Geschlechter in Deutschland kennenlernen (vgl. BAMF 2017: 29) als auch „hinsichtlich der rechtlichen und gesellschaftlichen Stellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transsexuellen und Intersexuellen (LGBTI)“ (a.a.O. 53) sensibilisiert werden sollen. Um diese Ziele vollumfassend zu erfüllen, ist die Thematisierung von Gender und damit auch die Einführung von gendergerechter Sprache unabdingbar. Denn nur durch die Verwendung von gendergerechter Sprache ist eine sprachliche Gleichberechtigung sowohl von Frauen als auch der LGBTQIA+-Community realisierbar.

Darüber hinaus sprechen die Ansprüche des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) an die Fremdsprachenvermittlung für eine Thematisierung von Gender und gendergerechter Sprache. Denn die Sprachvermittlung soll „für ein besseres und tieferes Verständnis für die Lebensart und die Denkweise anderer Menschen und für ihr kulturelles Erbe“ (Goethe-Institut Inter Nationes et al. 2001: 15) seitens der Lernenden sorgen. Dafür ist die Vermittlung von Werten, sozialen Konventionen und Lebensbedingungen, wie sie in der Zielsprachengesellschaft vorherrschen, unabdingbar. Die Relevanz von Gender und gendergerechter Sprache lässt sich hier verorten, da die Gleichberechtigung aller Personen egal welchen Geschlechts ein zentraler Wert in Deutschland ist, welcher nicht zuletzt im deutschen Grundgesetz verankert ist.¹⁹ Zudem ist die Verwendung von gendergerechter Sprache je nach Kontext bereits soziale Konvention und Teil des Lebens im deutschsprachigen Raum (vgl. Kap. 3). Wie im GER ersichtlich, ist die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts neben der Sprachvermittlung auch die Kultur- und Wertevermittlung (Goethe-Institut Inter Nationes et al. 2001: 14ff.). Darunter sind „selbstverständlich auch die Beziehungen der Geschlechter untereinander und die Sicht auf das jeweils andere Geschlecht in verschiedenen, besonders auch nichteuropäischen Kulturkreisen“ (Eichhoff-Cyrus 2009: 126) zu verorten. Da es sich im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts als einfacher erweist, „Neues zu akzeptieren und zu lernen“ (Moghaddam 2010: 291), bietet der Fremdsprachenunterricht folglich einen überaus geeigneten Rahmen, um das Thema Gender zu behandeln. Zudem wird Gender diskursiv ausgehandelt, weshalb Sprache und somit auch die zu erlernende Fremdsprache bei der Konstruktion von Gender eine entscheidende Rolle spielt. Insofern ist die Auseinandersetzung damit, inwiefern und auf welche Weise Geschlechterverhältnisse mit Hilfe von Sprache konstruiert werden, ein wichtiger Bestandteil von Sprachunterricht (vgl. Decke-Cornill 2009: 17).

Der Themenkomplex Gender spielt nicht nur bei sämtlichen Materialien, in denen Personen vorkommen, eine Rolle, sondern auch bezüglich der Geschlechtsidentitäten der

¹⁹ „Niemand darf wegen **seines Geschlechtes**, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ (Artikel 3, Absatz 3 GG, Hervorhebung durch K. S.)

Teilnehmenden selbst (vgl. Moghaddam 2010: 283). Im Gegensatz zum fremdsprachlichen Schulunterricht spielen in der DaZ-Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Inland die Konstrukte *Gender* und *Migrationshintergrund* in Kombination eine noch bedeutsamere Rolle im Leben der Lernenden, da diese auch „Informationen zu den Erwartungen der politischen/gesellschaftlichen Majorität an sie“ (Peuschel & Dirim 2019: 157) darstellen. Lehrkräfte sollten hinsichtlich der „kumulativen Effekte sozialer Differenzsetzungen und damit [...] der Wirkungsweisen von intersektional miteinander verwobenen Zuschreibungen bzgl. „gender“, „class“ und „ethnicity““ (ebd., Hervorhebungen im Original) (unreflektierte) Adressierungen und Zuschreibungen im Rahmen des Unterrichts vermeiden. Denn auf diese Weise werden stereotype Zuschreibungen und hegemoniale Differenzordnungen²⁰ reproduziert und legitimiert (vgl. Ortner 2019: 118). Dafür gilt es auch,

die Realitäten aller Lernenden in den Unterricht zu holen und dort lebbar zu machen. Dies muss selbstverständlich auch gelten, wenn Lernende von der Norm abweichen. Da Abweichungen nicht immer von vorneherein sichtbar sind, ist es notwendig, immer grundsätzlich mit ihnen zu rechnen. Eine Thematisierung von Normen, z.B. von sprachlichen Gendernormen, kann als Instrument dieser didaktischen Bemühungen dienen. (Ortner 2009: 248)

Ein weiterer Punkt, der für die Thematisierung von gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht spricht, ist eine mögliche Konfrontation der Lernenden mit gendergerechter Sprache in vielen Bereichen des Alltags, die in Folge ihrer Ungeregeltheit höchstwahrscheinlich Verständnisschwierigkeiten bereiten wird (vgl. Eichhoff-Cyrus 2009: 127; Ortner 2009: 242). Ferner können beispielsweise Sonderzeichen zu Irritation führen, da die Bedeutung von Unterstrichen und Sternchen nicht inhärent ist. Ihre Funktion muss aktiv thematisiert werden, damit sie entsprechend ihrer Wirkungsintention verstanden werden (vgl. Kotthoff 2017: 99). Krome (2020: 44) beklagt in diesem Zusammenhang, dass die Verwendung von gendergerechter Sprache aufgrund ihrer Komplexität die Gefahr birgt, DaZ/DaF-Lernende auszuschließen (ebd.). Denn oft bereitet gendergerechte Sprache sogar Personen, deren Erstsprache Deutsch ist, oder Deutschlehrkräften Schwierigkeiten in dem Sinn, dass Unsicherheiten bestehen, welche Variante gewählt werden soll (vgl. Schneider 2018: 176). Allerdings müssen gemäß Bülow (2017: 253) Personen, die keine gendergerechte Ausdrucksweise verwenden, „damit rechnen, einen negativen Eindruck zu hinterlassen“ (ebd.). Gendergerechte Sprache ist daher ein Thema, „dessen Kenntnis sich für einen adäquaten Sprachgebrauch in der öffentlichen und schriftlichen Kommunikation als wichtig erweisen kann“ (Gannuscio 2013: 71). Das passive Verständnis gendergerechter Sprache ist notwendig, um sich in der Lebensrealität hinreichend zurechtzufinden und die aktive Beherrschung, um eine mündige Positionierung im Diskurs um gendergerechte Sprache einnehmen zu können. Der DaZ/DaF-Unterricht sollte die Lernenden folglich dazu befähigen, gendergerechte Sprache sowohl passiv als auch aktiv zu

²⁰ In diesem Kontext ist die Betrachtung auf hegemoniale Differenzordnungen bezüglich Gender beschränkt. Natürlich muss auch ein sensibler Umgang mit *race*, *class* etc. vorherrschen.

beherrschen. Entsprechend „sollten verschiedene Vorschläge der sprachlichen Gleichbehandlung auch im [DaZ/]DaF-Unterricht diskutiert“ (Eichhoff-Cyrus 2009: 134) werden. Der Anspruch dabei ist nicht etwa, den Lernenden ein bestimmtes Weltbild oder eine bestimmte Gesinnung zu vermitteln, sondern sie zur Reflexion anzuregen (vgl. König & Surkamp & Decke-Cornill 2015: 6; Ortner 2009: 246). Dementsprechend soll ebenfalls keine gendergerechte Sprachverwendungsweise erzwungen werden, sondern es sollen die notwendigen Voraussetzungen für eine reflektierte und mündige Entscheidung geschaffen werden. Gleichzeitig sollen die Lernenden dafür sensibilisiert werden, welche impliziten Botschaften sie mit ihrer Sprachverwendungsweise vermitteln (vgl. Linke 2007: 141f.). Dafür ist es wichtig, den Lernenden aufzuzeigen, welche und wie hegemoniale Strukturen in der Sprache verankert sind, um sie dazu zu befähigen, „auch in der neuen Sprache ‚heimliche‘ oder auch ‚offene‘ Botschaften zu erkennen“ (Peuschel & Dirim 2019: 164f., Hervorhebungen im Original).

Nicht nur trotz fehlender Regelungen, sondern gerade deshalb empfiehlt sich eine intensive Auseinandersetzung mit gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht. „Um Klarheit zu schaffen, ist [...] eine systematische, übersichtliche Darstellung der empfohlenen Formen wichtig, ebenso wie der Hinweis, dass es hier nicht die eine richtige Lösung gibt“ (Schneider 2018: 182). Linke (2007: 153) empfiehlt für den Fremdsprachenunterricht, dass die Lernenden vermittelt bekommen, zwischen sexistischer und nicht-sexistischer Sprache zu differenzieren sowie grundlegende Merkmale und Strategien der gendergerechten Sprache kennenlernen, um sich schließlich in der Fremdsprache angemessen ausdrücken zu können (ebd.).

Auf konkrete Kontexte des Deutschlernens (DaZ) bezogen, ergäbe sich mit jedem Anfangsunterricht für die Lernenden die Möglichkeit, auch im Vergleich zu ihren anderen Sprachen eine multilinguale Kritik von sprachlichen Genderkonstruktionen vorzunehmen und genderneutrale, gendersensible, genderkritische oder genderreflexive sprachliche Interaktionsformen im Deutschen kennenzulernen und Positionen zu deren Gebrauch zu entwickeln. (Peuschel & Dirim 2019: 156)

König & Lewin & Surkamp (2016: 21) gehen davon aus, dass Fremdsprachenunterricht damit nicht nur einen geeigneten Rahmen für die Behandlung des Themas Gender darstellt, sondern sogar von einem Einbezug des Themas in den Unterricht profitieren kann, indem die Lernenden durch den Einbezug des Themas zu authentischer Kommunikation in der Fremdsprache motiviert werden (ebd.).

4.2 Konsequenzen für DaZ/DaF-Lehrkräfte

Die Auseinandersetzung mit Gender im Fremdsprachenunterricht eröffnet eine exemplarische Möglichkeit, Lernende für die Wirkung von Sprache zu sensibilisieren (vgl. König & Surkamp & Decke-Cornill 2015: 5). Damit bietet der Fremdsprachenunterricht die Gelegenheit, Lernende zur Reflexion einer bei ihnen bereits vorhandenen Weltsicht wie beispielsweise die der binären Geschlechterordnung anzuregen. In diesem Kontext lassen sich auch sexistische Ausdrucksweisen kritisch reflektieren (vgl. König & Lewin & Surkamp 2016: 22). Neben der

Möglichkeit, die Reflexion bisheriger Denkweisen anzuregen, birgt der Fremdsprachenunterricht jedoch auch die Gefahr, bereits vorhandene, möglicherweise sexistische oder in anderer Weise diskriminierende Denkstrukturen zu verfestigen (Moghaddam 2010: 281).

Entsprechend kommt Lehrenden im DaZ/DaF-Unterricht eine große Verantwortung zu. Eine Thematisierung von Gender und gendergerechter Sprache sollte unabhängig von ihrer Bewertung sowie der Einstellung der Lehrenden ein Bestandteil des DaZ/DaF-Unterrichts sein. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sind Kenntnisse über den aktuellen Diskurs um Gender und gendergerechte Sprache notwendig. Nur dann kann gewährleistet werden, „dass der DaF-Unterricht die Lehrenden und Lernenden in die Lage versetzt, die Anforderungen der aktuellen Kommunikation auch im Hinblick auf eine geschlechtergerechte Sprachverwendung in verschiedenen Bereichen des Alltags zu erfüllen“ (Eichhoff-Cyrus 2009: 127). Peuschel (2017: 6) schlägt deshalb vor, dass Lehrkräfte sich zunächst selbst befragen, ob sie genderneutrale bzw. -gerechte Sprech- und Schreibweisen in der entsprechenden Zielsprache – hier Deutsch – kennen und zu hinterfragen, inwiefern und welche stereotypen Geschlechterverhältnisse sie im eigenen Sprachgebrauch transportieren (ebd.).

Anlässlich der begrenzten Unterrichtszeit gilt es jedoch bewusst abzuwägen, welche Elemente in welcher Tiefe in den DaZ/DaF-Unterricht einbezogen werden (vgl. Eichhoff-Cyrus 2009: 128). Für die Vermittlung von gendergerechter Sprache hinsichtlich Personenbezeichnungen bietet es sich an, Bezüge zu den thematischen Inhalten des DaZ/DaF-Unterrichts herzustellen. So können beispielsweise Texte aus Lehrbüchern unter dem Aspekt einer gendergerechten Sprachverwendungsweise betrachtet werden (a.a.O. 128f.). Hier kann unter anderem die „Wirkung der außersprachlichen Prozesse auf die Kommunikations- und Sprachhandlungen“ (a.a.O. 129) analysiert werden. Im DaZ/DaF-Unterricht sollte dabei gegebenenfalls auch das kulturell-gesellschaftliche Umfeld sowie die strukturellen Voraussetzungen, die die Ausgangssprache für die Bildung gendergerechter Formen bietet, kontrastiv miteinbezogen werden (ebd.). Solche kontrastiven Analysen können zur Entwicklung sprachanalytischer und -reflexiver Kompetenz beitragen (vgl. Schmidt & Lutjeharms 2006: 71).

Als Orientierung für den Einbezug gendergerechter Sprache in den DaZ/DaF-Unterricht können die von Eichhoff-Cyrus (2009: 130) aufgestellten Ziele dienen. So fordert sie bezüglich der Implementierung von gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht unter anderem (je nach Sprachniveau in aufsteigender Reihenfolge) die Kenntnis einfacher Formen für die Bezeichnung weiblicher Personen, das passive Verstehen komplexerer gendergerechter Formen sowie die Kenntnis der Hintergründe und Wirkung bezüglich einzelner Varianten gendergerechter Sprache (ebd.).

4.3 Aktueller Forschungsstand

In der Fremdsprachendidaktik wurden biologisches und soziales Geschlecht bisher „relativ wenig intensiv behandelt“ (vgl. Rösler 2012: 8). Vor einem Jahrzehnt stellte Moghaddam

(2010: 281) fest, dass dies auch für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sowohl in der Forschung als auch in der Lehre gilt. Doch auch zehn Jahre später sind keine fundamentalen Forschungsfortschritte zu verzeichnen. Peuschel (2018: 357) beschreibt das (fehlende) Verständnis der Kategorie Gender im Bereich DaZ/DaF folgendermaßen:

Während bei der Beschäftigung mit Zweit- und Fremdsprachenerwerb die Annahme der Veränderlichkeit sprachlicher Kompetenzen eine Voraussetzung für die Existenz unserer Fächer ist, sind wir von der Normalisierung nicht-binärer, dynamischer und nicht heteronormativer Gender-Konstruktionen weit entfernt. Während wir wissen, dass Menschen nicht mit einer Sprache geboren werden, sondern die sprachlichen Repertoires im Laufe ihres Lebens erlangen und lebensweltliche Mehrsprachigkeit zumindest als Begriff etabliert ist, sind wir von der Akzeptanz lebensweltlicher Mehrgeschlechtlichkeit in Alltagswissen und Fachdiskurs weit entfernt. (ebd.)

Mittlerweile gibt es einige Untersuchungen zu Sexismus und Geschlechterstereotypen in DaZ/DaF-Lehrwerken (vgl. beispielsweise Elsen 2018, Freudenberg-Findeisen 2004; Maijala 2009; Peuschel & Dirim 2019).²¹ Diese Analysen zeigen, dass DaZ/DaF-Lehrwerke in der Darstellung von Frauen- und Männerbildern oft defizitär sind (vgl. Peuschel & Dirim 2019: 160ff.). So wird in den bestehenden Lehrwerken häufig die (Geschlechter-) Vielfalt der Realität nicht widerspiegelt und stereotype Geschlechterrollen werden verfestigt, wenngleich sich auch Besserungen im Vergleich zu früheren Lehrwerken abzeichnen (vgl. Freudenberg-Findeisen 2004: 262; Elsen 2018: 185).

Wenig Forschung gibt es hingegen zum Einbezug von gendergerechter Sprache in die DaZ/DaF-Lehre. Erste Untersuchungen lieferten Peuschel & Schmidt (2021: o.S.), die die Einstellungen von DaZ/DaF-Studierenden zu gendergerechter Sprache und ihrem Gebrauch an der Universität sowie in der unterrichtlichen Praxis erhoben. Sie stellen fest, dass Studierende unterschiedlichen Varianten nominaler Personenbezeichnungen vorwiegend skeptisch oder gleichgültig gegenüberstehen, starke Emotionen werden nicht hervorgerufen. In der ebenfalls häufig genannten Emotion *Überforderung* sehen sie eine Chance. Unsicherheiten würden Möglichkeiten bieten, Lernprozesse anzustoßen. Dafür sei jedoch eine „intensivere[...] Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Gender und den daran anknüpfenden, konkreten Gebrauchsweisen gendergerechter Sprache in verschiedenen Bereichen des Curriculums“ (ebd.) im Studium Deutsch als Zweit- und Fremdsprache nötig.

5 Empirische Forschung

In dieser Arbeit soll mittels einer empirischen Untersuchung eine exemplarische Bestandsaufnahme des aktuellen Stellenwerts gendergerechter Sprache bei DaZ/DaF-Lehrkräften, welche in der Erwachsenenbildung tätig sind, erhoben werden. Dafür wird die Bewertung

²¹ Ein detaillierterer allgemeiner Forschungsüberblick zu Gender und Sprache in DaZ/DaF findet sich bei Peuschel 2018: 347ff.

gendergerechter Sprache hinsichtlich verschiedener Varianten zur nominalen Personenreferenz durch DaZ/DaF-Lehrende und die Bewertung der Vermittlung derselben im DaZ/DaF-Unterricht untersucht. Zusätzlich wird ermittelt, ob und inwiefern gendergerechte Sprache bereits in den DaZ/DaF-Unterricht einbezogen wird und welchen Einfluss die Bewertung durch die Lehrkräfte bzw. der private Sprachgebrauch der jeweiligen Lehrkräfte darauf haben. Des Weiteren wird geprüft, ob ein Zusammenhang zwischen der Bewertung gendergerechter Sprache sowie dem privaten Sprachgebrauch der Lehrkräfte und der unterrichtlichen Sprachgebrauchsweise vorliegt.

5.1 Hypothesen

Auf Grundlage der vorangegangenen Schilderungen wird zunächst als allgemeine Hypothese²² angenommen, dass die verschiedenen Möglichkeiten der nominalen Personenreferenz bei DaZ/DaF-Lehrkräften unterschiedliche Emotionen evozieren. Von den Schilderungen in Kap. 3 und Kap. 4 ausgehend wird erwartet, dass das Thema bei den Lehrkräften polarisiert. Entsprechend wird vermutet, dass die einzelnen Lehrkräfte jeweils entweder eine ausdrücklich befürwortende oder ablehnende Bewertung des allgemeinen Diskurses vornehmen. Insgesamt ist aber eine eher skeptische bis ablehnende Bewertung von gendergerechter Sprache zu erwarten, da gendergerechte Sprache gemäß aktueller Umfragen in der deutschen Bevölkerung überwiegend auf Ablehnung stößt (vgl. Krome 2020: 36 & Dernbach 2021). Darauf gründet zudem die Hypothese, dass gendergerechte Sprache als nicht sonderlich relevant für den DaZ/DaF-Unterricht beurteilt wird.

Davon ausgehend wird eine vorwiegende Verwendung des gM sowohl im unterrichtlichen Kontext als auch im Privaten angenommen. Aufgrund seiner traditionellen Gebräuchlichkeit wird hinsichtlich der Bewertung des gM ein Überwiegen von neutralen Emotionen erwartet. Wegen der mittlerweile verbreiteten Kritik am gM ist außerdem mit vereinzelt negativen Emotionen zu rechnen. Darüber hinaus wird auf Basis der Forschungsergebnisse von Wesian (2007) und Schröter & Linke & Bubenhofer (2012) vermutet, dass vor allem jüngere Lehrkräfte eher zur Verwendung des gM tendieren.

Insgesamt wird ein Zusammenhang zwischen der persönlichen Bewertung gendergerechter Sprache und ihrer Verwendung bzw. Thematisierung im Unterricht angenommen. Daher wird die Hypothese aufgestellt, dass der private Gebrauch der Varianten zur nominalen Personenreferenz dem unterrichtlichen Gebrauch und der unterrichtlichen Thematisierung der Varianten weitgehend entspricht.

²² Hypothesen werden hier nicht als quantifizierende, rechnerisch belegbare Nullhypothesen im statistischen Sinne verstanden, sondern vielmehr als analyseleitende Vermutungen, welche auf Basis des aktuellen Forschungsstands aufgestellt wurden.

5.2 Methode

Um dem Forschungsanliegen nachzugehen, werden DaZ/DaF-Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Bewertung und Verwendungsweise von unterschiedlichen Varianten zur nominalen Personenreferenz befragt. Um Aussagen abseits des Kontexts Schule treffen zu können, in welchem Lehrkräfte an die amtlichen Rechtschreibregeln gebunden sind, werden ausschließlich Lehrkräfte befragt, die in der Erwachsenenbildung tätig sind.

Die Befragung wurde online mit Hilfe des Instruments *Sosci Survey* durchgeführt. Der entsprechend entwickelte Fragebogen ist im Anhang vollständig abgedruckt. Um möglichst viele DaZ/DaF-Lehrkräfte weltweit zu erreichen, wurde der Link zur Befragung mittels Facebook verbreitet. Dort wurde er in die Gruppen *DaZ/DaF Uni Augsburg* (367 Mitglieder), *DaF-Lehrer/Teacher of German as a Foreign Language* (18416 Mitglieder), *Deutschlehrer weltweit* (29118 Mitglieder), *Lehrkräfte in Integrationskursen* (840 Mitglieder), *DaF/DaZ-Lehrer* (5592 Mitglieder) sowie *Materialsammlung DaZ/DaF: Flüchtlingshilfe konkret!* (14113 Mitglieder) gepostet.²³ Teilnehmende der Befragung hatten die Möglichkeit, einen 20€-Gutschein zu gewinnen. Die Teilnahme an der Befragung war anonym, freiwillig und konnte jederzeit abgebrochen werden. Bei allen Fragen gab es die Möglichkeit, keine Angabe zu machen.

Bei dem erstellten Fragebogen handelt es sich um eine Adaption und Ergänzung der Befragung von Peuschel & Schmidt (2021). Er besteht aus insgesamt 16 Items, 14 davon sind geschlossene Fragen, bei zwei Items handelt es sich um offene Fragen. Zuerst werden demographische Daten erhoben. Abgefragt werden Alter, Geschlecht, Ausbildung sowie Ort und Kontext der Lehrtätigkeit. Daraufhin werden analog zu Peuschel & Schmidt (2021) die Emotionen bezüglich verschiedener Möglichkeiten zur nominalen Personenreferenz abgefragt (Items 1-9). Dafür wurde auf die in Kap. 3 vorgestellten Möglichkeiten zur nominalen Personenreferenz zurückgegriffen. Stellvertretend für die Verwendung genderneutraler Begriffe wird die Verwendung von Partizipien abgefragt. Im Gegensatz zu Peuschel & Schmidt (2021) ist der Stimulus keine Fußnote aus einer wissenschaftlichen Arbeit, sondern eine erfundene Arbeitsanweisung, wie sie in einem DaZ/DaF-Lehrbuch stehen könnte. Diese Modifikation wurde vorgenommen, damit die befragten Lehrkräfte durch einen für sie alltäglichen Kontext einen erleichterten Bezug zum Thema finden. Wie in Abbildung 1 beispielhaft anhand von Item 1 dargestellt, werden die Teilnehmenden in den Items 1-9 dazu aufgefordert, ihre Emotionen bezüglich der Verwendung des gM, des generischen Femininums, der ausführlichen und verkürzten Beidnennung, der Klammerschreibweise, des Binnen-I, der Verwendung von Partizipien, des Gendergap sowie des Gendersterns in einer solchen Arbeitsanweisung zu nennen. Zur Auswahl stehen insgesamt elf Emotionen, die nach Peuschel & Schmidt (2021: o.S.) in positive (*Begeisterung, Freude, Zufriedenheit, Interesse*), neutrale (*Gleichgültigkeit,*

²³ Die Mitgliederzahlen der Facebookgruppen wurden zum Zeitpunkt der Verbreitung des Befragungslinks (05.02.2021) erhoben. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass Personen Mitglieder mehrerer Gruppen sind.

Langeweile, Skepsis) und negative Emotionen (*Verlegenheit, Druck, Überforderung, Wut*) unterteilt werden können. Außerdem gibt es die Möglichkeit, in einem Freifeld weitere Emotionen zu nennen. Die Emotionen werden bei jedem Item in zufälliger Reihenfolge angezeigt, um eine aktive Reflexion für jedes einzelne Item zu elizitieren.

1. „Die Kursteilnehmer*innen hören den Text zweimal.“

Was empfinden Sie bezüglich der Personenbezeichnung, die alle Geschlechter einschließen soll, beim Lesen dieser Arbeitsanweisung?

Zufriedenheit	Freude	Interesse
Gleichgültigkeit	Verlegenheit	Wut
Langeweile	Skepsis	Begeisterung
Druck	Überforderung	Anderes <input type="text"/>

Abbildung 1: Item 1 des verwendeten Fragebogens für die Datenerhebung

Im Anschluss wird die Bewertung von gendergerechter Sprache durch die Teilnehmenden erhoben. Dafür wird zuerst mit der offenen Frage *Wie würden Sie Ihre Haltung bzw. Ihre Einstellung²⁴ zum Thema „Gendergerechte Sprache“ beschreiben?* konkret nach der eigenen Meinung der DaZ/DaF-Lehrkräfte gefragt (Item 10). Im Anschluss sollen die folgenden Aussagen auf einer Skala mit zehn Zwischenstufen von *stimme nicht zu* (Wert 1) bis *stimme voll zu* (Wert 10) bewertet werden (Items 11-12):

Gendergerechte Sprache...

- ...finde ich aufwendig.*
- ...ist für mich eine Frage der Routine.*
- ...ist eine Herausforderung für mich.*
- ...sensibilisiert aus meiner Sicht für Diversität.*
- ...ist meines Erachtens wichtig für die Gleichstellung der Lernenden im Kurs.*
- ...ist aus meiner Sicht eine Herausforderung für mehrsprachige Lernende.*
- ...sollte meiner Meinung nach im DaZ/DaF-Kurs thematisiert werden.*
- ...ist irrelevant für DaZ/DaF-Lernende.*

Für jede Aussage steht außerdem die Option *weiß nicht* zur Auswahl. Die Aussagen eins bis sechs wurden aus der Befragung von Peuschel & Schmidt (2021) übernommen. Eigens ergänzt wurden die Aussagen *Gendergerechte Sprache sollte meiner Meinung nach im DaZ/DaF-Kurs thematisiert werden* sowie *Gendergerechte Sprache ist irrelevant für DaZ/DaF-*

²⁴ Die Begriffe *Haltung* und *Einstellung* basieren hier nicht auf einem sozialpsychologischen Modell, sondern werden im Alltagssprachlichen Sinn verwendet.

Lernende, um aus der Befragung genauere Schlüsse bezüglich der Bewertung der Thematisierung von gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht durch DaZ/DaF-Lehrende ziehen zu können.

Nachfolgend wird in Anlehnung an Peuschel & Schmidt (2021), die nach der Verwendung der Personenbezeichnung bei der Erstellung von DaZ/DaF-Unterrichtsmaterial fragten, die Verwendung von gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht erhoben. Zu diesem Zweck wird nach der Benennung von Personen im Rahmen der Lehrtätigkeit und nach der konkreten Einführung bzw. Thematisierung verschiedener Möglichkeiten zur Personenreferenz gefragt (Items 13-14). Als Antwortmöglichkeiten stehen jeweils die in Abschnitt 3.1 bis Abschnitt 3.9 geschilderten Varianten zur nominalen Personenreferenz zur Verfügung, zu denen in den Items 1-9 die Emotionen erhoben werden. Auch hier gibt es wieder die Option einer freien Antwortmöglichkeit. Bei beiden Items ist eine Mehrfachnennung möglich. Diese Items werden durch die offene Frage *Wie stehen Sie zur Einführung bzw. Thematisierung von gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Kurs? Wie ist Ihre Einstellung dazu?* ergänzt (Item 15), um einen vertiefteren Einblick in die Bewertung der Einführung gendergerechter Sprache durch DaZ/DaF-Lehrende zu gewinnen. Abschließend folgt ein Item, mit dem die private Verwendung von Personenbezeichnungen abgefragt wird (Item 16). Hier stehen die gleichen Antwortmöglichkeiten wie bei den beiden vorherigen geschlossenen Items zur Verfügung, eine Mehrfachnennung ist ebenfalls möglich. Am Ende der Befragung gibt es die Möglichkeit, Anmerkungen und Kommentare zu hinterlassen. Eine Rückkehr zu vorherigen Fragen ist im gesamten Fragebogen nicht möglich.

Zur Auswertung der quantitativen Daten (Items 1-9, Items 11-14 und Item 16) erfolgt eine statistische Datenanalyse mit Hilfe des Statistikprogramms *IBM SPSS Statistics*. Mittels deskriptiver Datenanalysen werden die erhobenen Daten systematisch geordnet und übersichtlich dargestellt. Zudem werden je nach Item Mittelwerte (μ), absolute und prozentuale Werte ermittelt. Prozentuale Werte werden im Folgenden stets auf eine Nachkommastelle gerundet angegeben.

Für einen Vergleich nach unterschiedlichen Gruppen der Proband*innen sind Klassierungen innerhalb der Daten notwendig. So werden die befragten Lehrkräfte für einen Vergleich nach Altersklassen in fünf verschiedene Altersklassen unterteilt: 18-30, 31-40, 41-50, 51-60 und 61-69.²⁵ Die Einteilung in diese Altersklassen erfolgt in *SPSS* mittels Recodierung der Daten (vgl. Kähler 2008: 69f.). So werden detaillierte Aussagen bezüglich statistischer Abhängigkeiten zwischen dem Alter und den erhobenen Daten ermöglicht. Für einen Vergleich nach Lehrkräften, die institutionell gebunden bzw. nicht gebunden sind, wird ebenfalls eine Recodierung vorgenommen. Als institutionell gebunden gelten alle Lehrkräfte, die in Kontexten arbeiten, in denen es curriculare Vorgaben staatlicherseits gibt, also Lehrkräfte in Integrationskursen,

²⁵ In der Befragung wurden keine Altersangaben über 69 Jahren gemacht.

Volkshochschulen, bei Bildungsträgern, an Hochschulen oder bei Goethe-Instituten. Als institutionell nicht gebunden gelten entsprechend Lehrkräfte an privaten Sprachschulen und selbstständige Lehrkräfte. Arbeiten Lehrkräfte sowohl in einem institutionell gebundenen als auch ungebundenen Kontext, werden sie einer dritten Kategorie zugeteilt, welche für die vorliegende Untersuchung irrelevant ist und entsprechend nicht weiter betrachtet wird. Lehrkräfte, die ausschließlich auf ehrenamtlicher Basis tätig sind, werden ebenfalls aus dieser Analyse ausgeschlossen, da hier keine eindeutige Aussage darüber getroffen werden kann, ob es sich dabei um einen institutionell gebundenen oder ungebundenen Kontext handelt. Lehrkräfte, die unter anderem ehrenamtlich tätig sind, wurden anhand ihrer anderen Tätigkeitsfelder klassiert. Um einen Überblick über die Emotionen der Lehrkräfte zu den einzelnen Varianten nominaler Personenreferenz (Items 1-9) zu erlangen, erfolgt eine Klassierung in neutrale, positive und negative Emotionen mittels einer Recodierung. So wird negativen Emotionen der Wert 1, neutralen Emotionen der Wert 2 und positiven Emotionen der Wert 3 zugeteilt.

Zur Feststellung von Zusammenhängen zwischen den Daten der verschiedenen Items müssen unterschiedliche Verfahren verwendet werden. Ursächlich hierfür ist, dass die Items aufgrund der Fragestellungen nicht alle dasselbe Messniveau aufweisen. So sind die ursprünglichen Items 1 bis 9 nominalskaliert. Die in Emotionsklassen klassierten Items 1-9 sind hingegen ordinalskaliert. Die Items 13, 14 und 16 sind nominalskaliert, die Items 11 und 12 ordinalskaliert. Der Ort sowie der Kontext der Lehrtätigkeit sind nominalskaliert. Das Alter der Befragten ist intervallskaliert. Zusammenhänge zwischen zwei nominalskalierten Items sowie Zusammenhänge zwischen einem nominalskalierten und einem ordinalskalierten bzw. intervallskalierten Item werden mittels Kontingenztafeln und Chi²-Tests ermittelt. Dafür wird im ersten Schritt die tatsächliche gemeinsame Häufigkeitsverteilung (f_b) in einer bivariaten Kontingenztafel betrachtet (vgl. Kähler 2008: 94). Als statistisch unabhängig voneinander gelten die Merkmale, wenn die Spalten- oder Zeilen-Konditionalverteilung, also die „Häufigkeiten [der Merkmale] in der durch diese Ausprägung gekennzeichneten Zeile bzw. Spalte“ (a.a.O. 96), nicht voneinander abweichen. Ist eine Abweichung erkennbar, kann von einer möglichen statistischen Abhängigkeit ausgegangen werden (a.a.O. 97). Um die Signifikanz (p) des so erlangten Ergebnisses zu ermitteln, wird ein Chi²-Test durchgeführt. Vorab wird für alle Signifikanztests das standardmäßige Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ festgelegt.²⁶ Unterschreitet das Ergebnis des Chi²-Tests das Signifikanzniveau α , wird die Nullhypothese (H_0) abgelehnt und entsprechend die Alternativhypothese (H_1) angenommen. Im vorliegenden Forschungsdesign wird bei H_0 stets von einer statistischen Unabhängigkeit beider untersuchten Merkmale ausgegangen. Wird das Signifikanzniveau also unterschritten, ist von einer signifikanten statistischen Abhängigkeit der untersuchten Merkmale auszugehen (a.a.O. 245f.).

²⁶ Signifikanztests erfolgen im Folgenden immer beidseitig, um die Wahrscheinlichkeit eines Fehlschlusses zu minimieren.

Um Zusammenhänge zwischen zwei ordinalskalierten Items bzw. einem ordinal- und einem intervallskalierten Item zu untersuchen, wird der Kendall's Tau-Koeffizient-b (τ_b) berechnet. Er eignet sich besonders für die Berechnung eines bivariaten Zusammenhangs, wenn keine unabhängigen, sondern zwei abhängige Merkmale betrachtet werden²⁷, da mit ihm keine Aussagen über die Richtung der Zusammenhänge getroffen werden (a.a.O. 131f.). Bei der Berechnung von τ_b wird in SPSS automatisch seine Signifikanz mitberechnet. Auch hier wird als Nullhypothese (H_0) von keinem Zusammenhang zwischen den zwei zu untersuchenden Merkmalen ausgegangen, ein signifikanter Zusammenhang besteht also nur bei einem Wert von $p < 0,05$. Bei einem Wert von $\tau_b > 0$ liegt eine positive Korrelation, bei einem Wert von $\tau_b < 0$ eine negative Korrelation vor. Das Vorliegen einer positiven Korrelation bedeutet, dass ein Merkmal umso ausgeprägter ist, desto ausgeprägter das mit ihm zusammenhängende Merkmal ist. Eine negative Korrelation bezeichnet dementsprechend den Sachverhalt, dass ein Merkmal umso weniger ausgeprägt ist, desto ausgeprägter das mit ihm zusammenhängende Merkmal ist. Die Interpretation des Kendall's Tau-Koeffizient erfolgt nach der in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen üblichen Einteilung. So wird für $|\tau_b| > 0,7$ von einem sehr starken Zusammenhang, für $0,7 \geq |\tau_b| > 0,5$ von einem moderaten Zusammenhang, für $0,5 \geq |\tau_b| > 0,3$ von einem mittleren Zusammenhang und für $|\tau_b| \leq 0,3$ von einem schwachen Zusammenhang ausgegangen (vgl. Müller-Benedict 2007: 197).

Bei der Untersuchung von Zusammenhängen zwischen den unterschiedlichen Merkmalen gilt es zu beachten, dass kausale Beziehungen dadurch lediglich gestützt, nicht aber bewiesen werden können. Zwar müssen sich „kausale Beziehungen [...] in Form von statistischen Beziehungen niederschlagen“ (Kähler 2008: 93), nicht jede statistische Beziehung deutet aber auf eine kausale Beziehung hin. Bei einem Zusammenhang zwischen zwei oder mehreren Merkmalen kann demnach nicht davon ausgegangen werden, dass eines dieser Merkmale das andere bzw. die anderen verursacht (ebd.).

Die mit den Items 10 und 15 erhobenen Daten werden einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018: 97ff.) unterzogen. Diese ist aufgrund ihrer klaren Strukturierung durch ausdifferenzierte Kategorienbildung zur Auswertung verschiedenster qualitativer Daten besonders geeignet (a.a.O. 98). Für die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse erfolgt eine „deduktiv-induktive Kategorienbildung“ (a.a.O. 95). Anhand der im Abschnitt 5.1 erläuterten Hypothesen werden dafür zuerst deduktiv Kategorien aufgestellt. Nach einer ersten Sichtung der qualitativen Daten werden diese durch induktiv am Material entwickelte Kategorien ergänzt, damit auch „unerwartete Gegebenheiten im Datenmaterial“

²⁷ Von einem unabhängigen Merkmal wird beispielsweise bei Alter oder Geschlecht ausgegangen. Bei einem Zusammenhang zwischen einem unabhängigen und einem abhängigen Merkmal kann davon ausgegangen werden, dass ersteres nicht durch die andere Variable beeinflusst wird. Wenn also beispielsweise vornehmlich Menschen, die über 60 Jahre alt sind, die Einführung von gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht positiv bewerten, könnte davon ausgegangen werden, dass das Alter Einfluss auf die Bewertung hat, nicht jedoch, dass die Bewertung Einfluss darauf nimmt, welches Alter die Befragten haben. Die abhängige Variable wäre in diesem Beispiel also die Bewertung (a.a.O. 91ff.).

(ebd.) berücksichtigt werden. Daraufhin werden die Daten in einem zirkulären Prozess kodiert. Dafür werden jeweils einzelne Aussagen den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Die Kategorien werden dabei stets überprüft und gegebenenfalls weiterentwickelt. Alle Kategorien erhalten eine sogenannte „Kategoriendefinition“ (a.a.O. 67). Diese enthält die Bezeichnung, eine inhaltliche Beschreibung und ein Beispiel²⁸ für jede Kategorie (ebd.). Damit soll sichergestellt werden, dass die qualitativen Daten zweifelsfrei einer Kategorie zugeordnet werden können. Sollten dennoch Zweifel bei der Zuordnung einer Aussage auftreten, muss eine genauere Abgrenzung zwischen den in Frage kommenden Kategorien formuliert werden (a.a.O. 66). Die Auswertung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erfolgt zum einen quantifizierend, indem die Häufigkeit der Nennung einer Kategorie betrachtet wird. Zum anderen erfolgt eine qualitative Auswertung, indem inhaltliche Zusammenhänge zwischen den Kategorien betrachtet werden. Die qualitativen Daten aus den Items 10 und 15 werden jeweils einer separaten Inhaltsanalyse unterzogen, das heißt, für jedes Item werden separate Kategorien entwickelt, da die Fragestellungen unterschiedliche Antworten erwarten lassen. So können gegebenenfalls Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen der Items benannt werden. Aussagen, die darauf hindeuten, dass die Fragestellung missverstanden wurde, werden nicht in die Auswertung miteinbezogen, um Verzerrungen in den Ergebnissen zu vermeiden.

5.3 Auswertung der erhobenen Daten

Der Link zum Fragebogen wurde insgesamt 638-mal angeklickt, darin enthalten sind auch mehrmalige Aufrufe gleicher Benutzer*innen. 357 Fragebögen wurden bearbeitet, 203 davon vollständig ausgefüllt. In die Auswertung werden ausschließlich die vollständig bearbeiteten Fragebögen einbezogen.

5.3.1 Demographische Angaben

Die befragten Lehrkräfte ($n = 203$) sind zwischen 22 und 68 Jahre alt, das Durchschnittsalter liegt bei 42,15 Jahren. Mit 91,6% beschreibt sich die große Mehrheit der Lehrkräfte als weiblich ($n = 186$). Lediglich 6,9% beschreiben sich als männlich und eine Lehrkraft beschreibt sich als divers. Zwei Lehrkräfte machen keine Angabe zu ihrem Geschlecht. Die Lehrkräfte sind zu 12,2% an Volkshochschulen, zu 45,3% an privaten Sprachschulen, zu 6,4% in ehrenamtlichen Kursen, zu 22,2% bei einem Bildungsträger oder Verein sowie zu 28,6 % in einem anderen Rahmen tätig.²⁹ Die sonstigen Tätigkeiten umfassen vor allem die universitäre Lehre, die Lehre in Berufssprachkursen und an Goethe-Instituten sowie die Selbstständigkeit. In einem rein institutionell gebundenen Kontext arbeiten 96 Lehrkräfte, 61 sind institutionell ungebunden. Lediglich drei Lehrkräfte sind ausschließlich ehrenamtlich tätig. Die übrigen 43 Lehrkräfte arbeiten sowohl in institutionell gebundenen als auch ungebundenen Kontexten. Ort der

²⁸ Die Beispiele werden jeweils mit der Nummer der jeweiligen befragten Lehrkraft versehen, sodass ersichtlich wird, welche Aussagen gegebenenfalls von derselben Lehrkraft stammen.

²⁹ Hier war eine Mehrfachauswahl möglich. 36,5% der Lehrkräfte gaben zwei oder mehr Optionen an.

Berufstätigkeit ist zu 48,3% Deutschland, zu 12,3% ein anderes deutschsprachiges Land (hier wird hauptsächlich Österreich genannt) und zu 39,4% ein nicht-deutschsprachiges Land. Hier werden 38 verschiedene Länder genannt, darunter achtmal die Türkei, siebenmal die Ukraine und jeweils sechsmal Spanien und Mexiko. Ihre DaZ/DaF-Ausbildung erwarben die Lehrkräfte zu 14,8% im Rahmen eines Bachelorstudiums und zu 36% im Rahmen eines Masterstudien-gangs. 27,1% absolvierten ein anderes Studium sowie 22,2% eine andere Aus- oder Fortbil-dung, darunter diverse Zusatzstudiengänge und -qualifikationen unterschiedlicher Anbieter.

5.3.2 Emotionen bezüglich der Möglichkeiten zur Personenreferenz

Wie in Abbildung 2 dargestellt, ergibt die Auswertung der Items 1 bis 9 nach Emotionsklassen eine vorwiegende Nennung neutraler Emotionen (46,3%). Darauf folgen die positiven Emotionen mit 31,7% sowie die negativen Emotionen mit 14,8% aller Nennungen. Zusätzlich werden

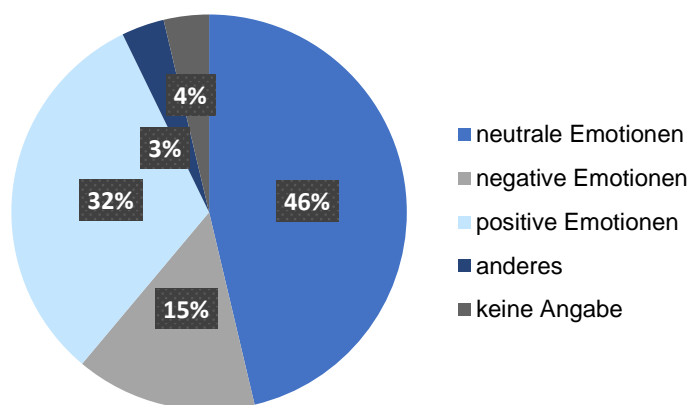


Abbildung 2: Prozentuale Verteilung der genannten Emotionen nach neutralen, negativen und positiven Emotionen

zu rund 3,5% anderweitige Emotionen angegeben, darunter überwiegend negative Emotionen wie *Ärger*, *Genervtheit* und *Unzufriedenheit*, gefolgt von neutralen Emotionen wie *Gewohnheit*, *Ratlosigkeit* und *Überraschung* und einigen wenigen positiven Emotionen wie *Akzeptanz* und *Zuversicht*. Zu 3,7% wird keine Angabe gemacht.

Von den in Item 1 bis 9 abgefragten Emotionen wurden insgesamt

Gleichgültigkeit, *Zufriedenheit* und *Skepsis* mit Abstand am häufigsten gewählt. So nimmt *Gleichgültigkeit* mit 435 Nennungen 23,8% aller Nennungen ein, darauf folgt *Zufriedenheit* mit 326 Nennungen und 17,8% sowie *Skepsis* mit 310 Nennungen und 17%. Es folgen *Interesse* ($n = 126$) mit 6,9%, *Überforderung* ($n = 113$) mit 6,2%, *Langeweile* ($n = 101$) mit 5,5%, *Freude* ($n = 99$) mit 5,4% und *Wut* ($n = 84$) mit 4,6%. Am seltensten werden *Druck* ($n = 29$) und *Begeisterung* ($n = 28$) mit je 1,6% bzw. 1,5% ausgewählt.

Für die einzelnen Variante sieht die Verteilung, welche für die Emotionsklassen zusätzlich in Abbildung 3 veranschaulicht wird, folgendermaßen aus:

Bezüglich des gM empfinden Lehrkräfte zu 71,0% neutrale Emotionen, zu 18,2% positive Emotionen und zu 10,8% negative Emotionen.³⁰ Die meistgenannte Emotion ist hier *Gleichgültigkeit* mit 39,4% aller Nennungen, darauf *Skepsis* mit 23,4%. Dann folgen *Zufriedenheit* mit 7,9% und *Wut* mit 5,9%. *Begeisterung* sowie *Überforderung* werden nicht genannt. Auch

³⁰ Die Optionen *Anderes* und *keine Angabe* wurden bei der Betrachtung nach den Gefühlsklassen *neutral*, *positiv* und *negativ* hier und im Folgenden außenvor gelassen, da sie nicht immer zweifelsfrei zuordenbar sind.

beim generischen Femininum überwiegt die Nennung neutraler Emotionen mit 66,1%, darauf folgen an zweiter Stelle die negativen Emotionen mit 20,6%. Die positiven Emotionen nehmen mit 13,3% den kleinsten Anteil ein. Wie bei gM sind hier ebenfalls *Gleichgültigkeit* und *Skepsis* die zwei meistgenannten Emotionen, jedoch in umgekehrter Reihenfolge. So wird zu 40,9% *Skepsis* empfunden und 14,8% geben an, *Gleichgültigkeit* zu empfinden. Darauf folgen mit großem Abstand *Wut* (6,4%) und *Langeweile* (5,9%). Am seltensten werden *Zufriedenheit*, *Druck* und *Begeisterung* mit 2,5%, 2,0% und 1,5% genannt. Eine ziemlich ausgewogene Verteilung der Emotionsklassen findet sich bei der ausführlichen Beidnennung. So nehmen die neutralen Emotionen mit 35,3% den größten Anteil ein, darauf folgen die positiven Emotionen mit 34,8% und die negativen Emotionen mit 29,9%. In den einzelnen Emotionen überwiegt *Überforderung* mit 19,2% aller Nennungen, gefolgt von *Zufriedenheit* (18,7%), *Gleichgültigkeit* (12,3%) und *Langeweile* (10,8%). Den kleinsten Anteil aller Nennungen nehmen die Emotionen *Begeisterung* mit 2,0% und *Verlegenheit* mit 1,0% ein. Bei der verkürzten Beidnennung nehmen die neutralen Emotionen mit 49,5% den größten Anteil der Nennungen ein, gefolgt von den positiven Emotionen mit 43,6%. Negative Emotionen stellen mit 6,9% mit Abstand den geringsten Anteil dar. Bei den befragten Lehrkräften wird zu 27,6% *Gleichgültigkeit* und zu 26,1% *Zufriedenheit* ausgelöst. Darauf folgt *Skepsis* mit 12,3%. Am seltensten werden mit 2,5% *Druck*, mit 1,5% *Begeisterung* und mit 1,0% *Wut* genannt. Für *Verlegenheit* findet sich keine Nennung. Auch bei der Klammerschreibweise nehmen die neutralen Emotionen mit 53,8% den größten Anteil ein. Zu 24,5% werden negative sowie zu 21,7% positive Emotionen genannt. In den einzelnen Emotionen überwiegen *Skepsis* mit 23,2% und *Gleichgültigkeit* mit 20,2% aller Nennungen. Darauf folgen *Zufriedenheit* und *Wut* mit je 10,3%. Die seltensten Nennungen erfolgen für *Druck* (2,5%) und für *Begeisterung* (0,5%). Beim Binnen-I nimmt die Nennung neutraler Emotionen mit 45,7% zwar ebenfalls den größten Anteil ein, jedoch werden diese dicht von den positiven Emotionen gefolgt, die einen Anteil von 44,0% einnehmen. Negative Emotionen werden lediglich zu 10,3% genannt. Wie bei der verkürzten Beidnennung sind die meistgenannten Emotionen *Gleichgültigkeit* und *Zufriedenheit*, hier mit 28,6% bzw. 21,2%. Anschließend folgen *Interesse* (10,8%) und *Skepsis* (8,9%). Die wenigsten Nennungen erfolgen für *Wut* (2,0%), *Begeisterung* (1,5%), *Verlegenheit* (1,0%) und *Druck* (0,5%). Die Verwendung von Partizipien löst zu 48,7% positive, zu 40,3% neutrale sowie zu 11,0% negative Emotionen aus. Die meistgenannte Emotion ist mit 28,1% *Zufriedenheit*, darauf folgen mit 20,2% *Gleichgültigkeit* und mit 10,3% *Skepsis*. Am seltensten werden *Begeisterung* und *Überforderung* mit je 3,0% und *Druck* mit 1,0% aller Nennungen genannt. Beim Gendergap überwiegen die neutralen Emotionen mit 48,4%, gefolgt von den positiven Emotionen mit 32,8% und den negativen Emotionen mit 18,8%. Die drei meistgenannten Emotionen sind *Gleichgültigkeit* mit 24,6%, *Zufriedenheit* mit 19,2% und *Skepsis* mit 18,2% aller Nennungen. Den geringsten Anteil nehmen *Begeisterung* (1,5%) und *Druck* (0,5%) ein. Beim Genderstern nehmen die positiven Emotionen mit 49,5% den größten Anteil aller genannten Emotionen ein. Darauf

folgen die neutralen Emotionen mit 39,5% und die negativen Emotionen mit 11,0%. Die befragten Lehrkräfte empfinden zu gleichen Anteilen *Zufriedenheit* sowie *Gleichgültigkeit* (je 26,6%). Darauf folgt *Interesse* mit 11,3%. Die wenigsten Nennungen erfolgen für *Begeisterung* (2,5%), *Wut* (2,0%), *Druck* (1,5%) und *Verlegenheit* (1,0%).

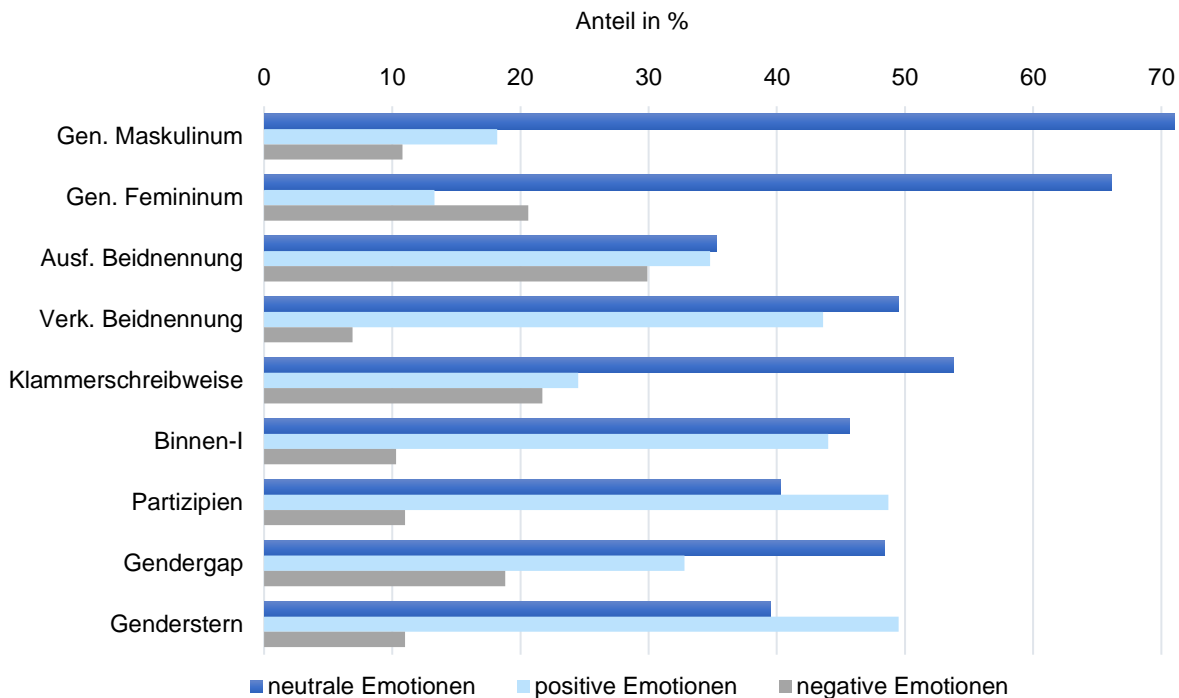


Abbildung 3: Prozentuale Verteilung der genannten neutralen, positiven und negativen Emotionen für die verschiedenen Varianten zur nominalen Personenreferenz

Die Auswertung zeigt, dass insgesamt bei den meisten Varianten die neutralen Emotionen überwiegen, häufig ist *Gleichgültigkeit* die meistgenannte Emotion. Am vergleichsweise positivsten wird der Genderstern bewertet, die meisten negativen Emotionen herrschen bezüglich der ausführlichen Beidnennung vor.

Bei einem Vergleich nach Altersklassen lassen sich mit Hilfe des Kendall's Tau-Koeffizient keine signifikanten Unterschiede für den Großteil aller Varianten feststellen. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Emotionen bezüglich der Varianten zur nominalen Personenreferenz und dem Alter der Lehrkräfte liegt lediglich bei der ausführlichen Beidnennung vor ($p = 0,048$). Mit einem Wert von $\tau_b = 0,122$ besteht hier ein schwach positiver Zusammenhang. Daraus lässt sich folgern: Je älter Lehrkräfte sind, desto häufiger ist eine positivere Bewertung der ausführlichen Beidnennung zu erwarten. Aus der Analyse geht hervor, dass vor allem Lehrkräfte der Altersklasse 61-69 dieser Variante gegenüber besonders positiv eingestellt sind. So wird hier zu 55,6% eine positive Emotion genannt, während der Anteil positiver Emotionen für die ausführliche Beidnennung bei der Altersklasse 18-30 mit 25,8% am niedrigsten ist. Diese Altersklasse weist mit 38,7% den größten Anteil neutraler Emotionen auf. Den größten Anteil negativer Emotionen weist die Altersklasse 31-40 mit 37,5% auf, dicht gefolgt von der Altersklasse 18-30 mit 35,5%.

5.3.3 Bewertung von Aussagen zu gendergerechter Sprache

In Item 11 und 12 wird untersucht, wie Lehrkräfte gendergerechte Sprache bewerten. Dafür werden Aussagen getroffen, die auf einer Skala von 1 (*stimme nicht zu*) bis 10 (*stimme zu*) zu beurteilen sind.

Für die Aussage *Gendergerechte Sprache finde ich aufwendig* ergibt sich das arithmetische Mittel $\mu = 5,90$ ($SD = 3,20$). Im Durchschnitt finden die befragten Lehrkräfte gendergerechte Sprache also tendenziell etwas aufwendig. Eine Betrachtung der einzelnen Werte ergibt jedoch, dass große Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrkräften bestehen. So geben 22,9% den Wert 10 an, 21,3% jedoch die Werte 1 oder 2. Die Verteilung der übrigen Angaben ist ziemlich ausgewogen zwischen den Werten 3 bis 9 verteilt. Das arithmetische Mittel für die zweite Aussage, *Gendergerechte Sprache ist für mich eine Frage der Routine*, lässt mit $\mu = 6,73$ ($SD = 3,11$) die eindeutigste durchschnittliche Zustimmung aller in den Items 11 und 12 zu bewertenden Aussagen erkennen. Bei einer Analyse der einzelnen Werte wird offensichtlich, dass über ein Viertel der Lehrkräfte der Aussage voll zustimmt und mit 49,5% findet sich zudem fast die Hälfte aller Werte zwischen 8 und 10. Die Verteilung der übrigen Prozente ist ausgewogen auf die Werte 1 bis 7 verteilt. Lediglich beim Wert 5 lässt sich mit 10,0% eine Häufung erkennen. Für die Aussage *Gendergerechte Sprache ist eine Herausforderung für mich* ergibt sich ein Mittelwert von $\mu = 4,57$ ($SD = 2,95$). Im Durchschnitt wird der Aussage also nicht zugestimmt. 46,4% aller Lehrkräfte stimmen hier für einen Wert zwischen 1 und 3 und damit der Aussage wenig bis überhaupt nicht zu. Jedoch stimmen auch 10% der Aussage voll zu. Für die vierte Aussage, *Gendergerechte Sprache sensibilisiert aus meiner Sicht für Diversität*, ergibt sich ein Mittelwert von $\mu = 6,66$ ($SD = 3,6$). Obwohl mit 52,9% die absolute Mehrheit einen Wert zwischen 8 und 10 angibt, lehnen dennoch rund 12,3% die Aussage mit einem Wert von 1 strikt ab. Die Werte 2 bis 7 weisen hingegen eine ziemlich ausgewogene Verteilung auf. Mit einem Mittelwert von $\mu = 6,28$ ($SD = 3,42$) erfährt auch die letzte Aussage von Item 11, *Gendergerechte Sprache ist meines Erachtens wichtig für die Gleichstellung der Lernenden im Kurs*, durchschnittlich Zustimmung durch die befragten Lehrkräfte. Allerdings gehen auch in diesem Fall die Meinungen der befragten Lehrkräfte deutlich auseinander. So stimmen 29,4% der Aussage voll zu, während 15,4% die Aussage komplett ablehnen.

Der ersten Aussage von Item 12, *Gendergerechte Sprache ist aus meiner Sicht eine Herausforderung für mehrsprachige Lernende*, wird mehrheitlich zugestimmt ($\mu = 5,99$; $SD = 3,30$). Auch hier finden sich die prozentualen Höchstwerte in den Extrempositionen: 13,3% stimmen nicht zu, während 23,6% voll zustimmen. Bei der Aussage *Gendergerechte Sprache sollte meiner Meinung nach im DaZ/DaF-Kurs thematisiert werden* ist wieder eine tendenzielle Zustimmung zu verzeichnen ($\mu = 6,28$; $SD = 3,48$). Erneut lassen sich die höchsten prozentualen Werte bei den Extrempositionen *stimme nicht zu* (14,8%) und *stimme voll zu* (30,0%) verorten, wobei der Wert bei *stimme voll zu* in etwa doppelt so hoch ist wie der Wert bei *stimme nicht zu*. Die Aussage *Gendergerechte Sprache ist irrelevant für DaZ/DaF-Lernende* wird

durchschnittlich eher abgelehnt ($\mu = 3,44$; $SD = 3,2$). Mit rund 56,2% lehnt die überwiegende Mehrheit diese Aussage mit Wert 1 oder 2 ab. Im Gegensatz zu den anderen Aussagen findet sich hier kein besonders hoher Wert am Gegenpol, lediglich 8,6% geben den Wert 10 an. Ein Vergleich nach Altersklassen mit dem Kendall's Tau-Koeffizient ergibt für keine der Aussagen signifikante Rang-Korrelationen.

In einem zweiten Schritt werden die Bewertungen der Aussagen auf Zusammenhänge untereinander untersucht. Es lässt sich feststellen, dass die Bewertungen der Aussagen *Gendergerechte Sprache finde ich aufwendig* und *Gendergerechte Sprache ist für mich eine Frage der Routine* schwach negativ miteinander korrelieren ($\tau_b = -0,208$; $p = 0,001$). Das heißt, dass gendergerechte Sprache für Lehrkräfte, die gendergerechte Sprache aufwendig finden, tendenziell weniger eine Frage der Routine ist und umgekehrt. Außerdem korrelieren die Bewertungen der Aussagen *Gendergerechte Sprache ist eine Herausforderung für mich* und *Gendergerechte Sprache ist aus meiner Sicht eine Herausforderung für mehrsprachige Lernende* schwach positiv miteinander ($\tau_b = 0,205$; $p = 0,001$). Lehrkräfte, für die gendergerechte Sprache eine Herausforderung darstellt, gehen demnach tendenziell überwiegend davon aus, dass diese auch eine Herausforderung für mehrsprachige Lernende darstellt. Darüber hinaus lässt sich eine schwach negative Korrelation zwischen den Bewertungen der Aussagen *Gendergerechte Sprache ist eine Herausforderung für mich* und *Gendergerechte Sprache sollte meiner Meinung nach im DaZ/DaF-Kurs thematisiert werden* feststellen ($\tau_b = -0,128$; $p = 0,019$). Lehrkräfte, die gendergerechte Sprache für herausfordernd halten, finden tendenziell, dass diese nicht im Unterricht thematisiert werden sollte. Gleichzeitig finden Lehrkräfte, die für eine Thematisierung gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht sind, gendergerechte Sprache weniger herausfordernd. Eine moderat positive Korrelation ergibt sich zwischen den Bewertungen der Aussagen *Gendergerechte Sprache sollte meiner Meinung nach im DaZ/DaF-Kurs thematisiert werden* und *Gendergerechte Sprache sensibilisiert aus meiner Sicht für Diversität* ($\tau_b = 0,405$; $p = 0,001$). Es ist demnach wahrscheinlicher, dass Lehrkräfte, die meinen, dass gendergerechte Sprache für Diversität sensibilisiert, diese in ihrem Unterricht thematisieren und umgekehrt. Gleiches gilt für die Aussagen *Gendergerechte Sprache sollte meiner Meinung nach im DaZ/DaF-Kurs thematisiert werden* und *Gendergerechte Sprache ist meines Erachtens wichtig für die Gleichstellung der Lernenden im Kurs*, deren Bewertungen ebenfalls moderat positiv miteinander korrelieren ($\tau_b = 0,426$; $p = 0,001$). Die Bewertungen der Aussagen *Gendergerechte Sprache ist irrelevant für DaZ/DaF-Lernende* und *Gendergerechte Sprache sensibilisiert aus meiner Sicht für Diversität* korrelieren leicht negativ miteinander ($\tau_b = -0,259$; $p = 0,001$). Gendergerechte Sprache wird also eher als irrelevant für DaZ/DaF-Lernende beurteilt, wenn davon ausgegangen wird, dass diese nicht für Diversität sensibilisiert. Dasselbe gilt für die schwach negative Korrelation zwischen den Bewertungen der Aussagen *Gendergerechte Sprache ist irrelevant für DaZ/DaF-Lernende* und *Gendergerechte Sprache ist meines Erachtens wichtig für die Gleichstellung der Lernenden im Kurs*

($\tau_b = -0,197$; $p = 0,001$). Eine moderat negative Korrelation ergibt sich zwischen den Werten der Aussagen *Gendergerechte Sprache ist irrelevant für DaZ/DaF-Lernende* und *Gendergerechte Sprache sollte meiner Meinung nach im DaZ/DaF-Kurs thematisiert werden* ($\tau_b = -0,435$; $p = 0,001$). Entsprechend halten Lehrkräfte, die gendergerechte Sprache nicht im Unterricht thematisieren, diese eher für irrelevant für DaZ/DaF-Lernende und umgekehrt.

5.3.4 Verwendung verschiedener Möglichkeiten zur Personenreferenz

Die Auswertung von Item 13 zeigt, dass 40,9% der befragten Lehrkräfte im Unterricht lediglich eine der in Abschnitt 3.1 bis Abschnitt 3.9 vorgestellten Varianten zur nominalen Personenreferenz verwenden. 37,9% geben an, zwei Varianten zu verwenden, 13,3% verwenden drei und 6,9% sogar vier Varianten. Lediglich 1,0% der befragten Lehrkräfte verwendet mehr als vier Varianten. Mit 44,3% wird die ausführliche Beidnennung am häufigsten verwendet. Es folgt die Verwendung von Partizipien (37,9%), das gM (30,5%), der Genderstern (20,2%), das Binnen-I (17,2%), die verkürzte Beidnennung (14,8%) und das generische Femininum (8,9%). Der Gendergap sowie die Klammerschreibweise werden nur von wenigen der befragten Lehrkräfte benutzt (3,0% bzw. 1,5%). Zu rund 12,0% gaben die Lehrkräfte an, andere Varianten zu verwenden. Darunter befinden sich hauptsächlich Abkürzungen wie *KTN* und *SuS* sowie der in Abschnitt 3.9 erwähnte Doppelpunkt (z.B. *Kursteilnehmer:innen*).

Die Auswertung von Item 14 zeigt, dass mit 41,1% hauptsächlich eine Variante im Unterricht eingeführt wird. Seltener werden zwei (24,6%), drei (17,2%) oder vier Varianten (6,9%) eingeführt. 9,9% aller befragten Lehrkräfte geben an, fünf oder mehr Varianten einzuführen. Mit 53,2% führen über die Hälfte der Lehrkräfte die ausführliche Beidnennung ein. Knapp ein Drittel führt die Verwendung von Partizipien (30,0%) ein, ebenfalls knapp ein Drittel das gM (29,1%) ein. Mehr als ein Viertel aller Lehrkräfte (26,6%) gibt zudem an, den Genderstern zu thematisieren. 24,6% führen das Binnen-I ein, und 22,2% die verkürzte Beidnennung. Das generische Femininum wird von 16,1% der Befragten eingeführt. Nur selten kommt es zu einer Thematisierung des Gendergap (8,9%) und der Klammerschreibweise (5,4%). 7,9% führen außerdem andere Varianten ein, darunter den Doppelpunkt und Abkürzungen. 9,9% der Lehrkräfte geben an, keine der Varianten explizit im Unterricht einzuführen.

Anhand der Auswertung von Item 16 wird ersichtlich, dass die meisten befragten Lehrkräfte im privaten Gebrauch eine Variante gebrauchen (47,3%). Seltener werden zwei (22,2%), drei (19,2%) oder vier Varianten (7,9%) verwendet. Lediglich 3,5% der befragten Lehrkräfte geben an, im Privaten mehr als vier Varianten zu verwenden. Von 49,3% wird angegeben, dass sie das gM verwenden, darauf folgt die ausführliche Beidnennung mit 43,3%. 32,2% geben an, Partizipien zu verwenden, 20,2% verwenden den Genderstern. Das Binnen-I wird von 17,2% der befragten Lehrkräfte verwendet, gefolgt vom generischen Femininum (13,3%). Am seltensten werden die verkürzte Beidnennung (7,9%), der Gendergap (3,0%) sowie die Klammerschreibweise (2,0%) genannt. 11,8% geben zudem an, eine andere Variante zu verwenden. Darunter finden sich erneut der Doppelpunkt und Abkürzungen (vor allem *Studis*).

Mittels Chi²-Test werden die erhobenen Daten der Items 13, 14 und 16 auf Zusammenhänge überprüft. Aufgrund der wenigen Nennungen der Klammerschreibweise und des Gendergap und der daraus resultierenden geringen Aussagekraft weiterer Analysen werden diese Varianten aus den folgenden Betrachtungen ausgeschlossen. Mit einer Signifikanz von $p = 0,001$ lässt sich jeweils ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen der unterrichtlichen Verwendung und der unterrichtlichen Einführung der untersuchten Varianten feststellen. In Abbildung 4 sind die Ergebnisse für die jeweiligen Varianten graphisch dargestellt. Wie dort ersichtlich, werden alle Varianten bei unterrichtlicher Verwendung deutlich häufiger eingeführt als ohne unterrichtliche Verwendung. So führen 60,3% der Lehrkräfte, die das gM im Unterricht verwenden, dieses auch explizit ein. Hingegen führen es lediglich 14,9% der Lehrkräfte ein, die es im Unterricht nicht verwenden. Die größte Differenz ergibt sich beim Binnen-I. Dieses wird zu 77,1% von Lehrkräften eingeführt, die es im Unterricht verwenden und lediglich von 13,7% der Lehrkräfte, die es nicht verwenden. Varianten werden folglich eher eingeführt, wenn sie von der Lehrkraft im Unterricht verwendet werden und umgekehrt.

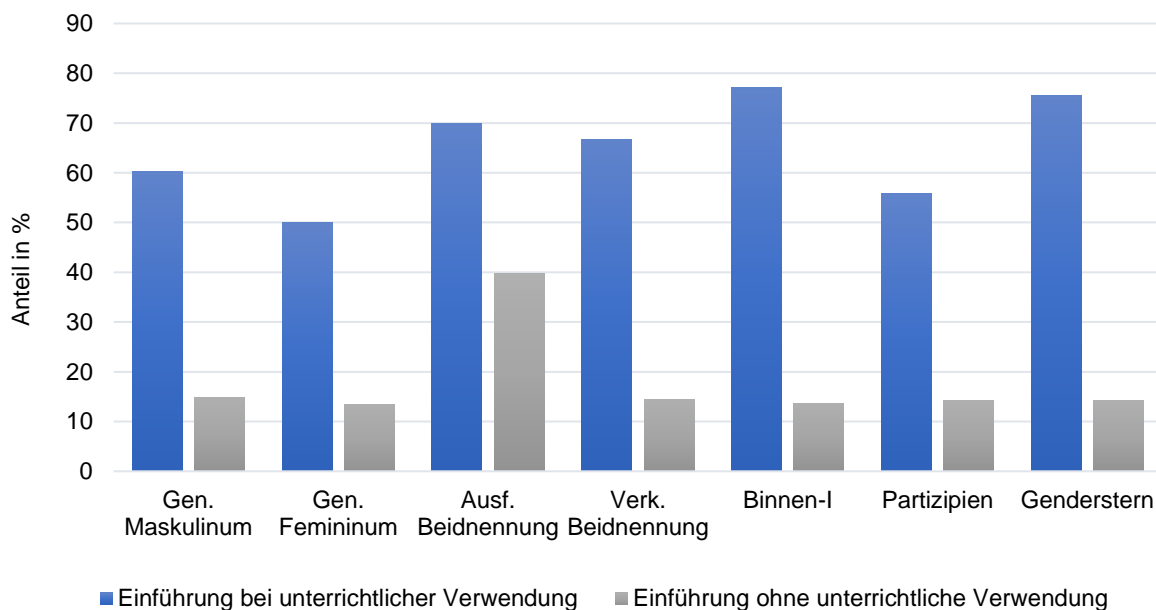


Abbildung 4: Einführung der verschiedenen Varianten zur nominalen Personenreferenz im Unterricht abhängig von der Verwendung der Varianten im Unterricht durch die Lehrkraft

Auch zwischen der unterrichtlichen und privaten Verwendung der betrachteten Varianten lassen sich hochsignifikante Zusammenhänge ($p = 0,001$ für alle Varianten) feststellen. In Abbildung 6 wird ersichtlich, dass die unterrichtliche Verwendung der Varianten wesentlich häufiger ist, wenn die jeweilige Variante privat verwendet wird. So verwenden beispielsweise 51,0% der Lehrkräfte, die das gM privat verwenden, dieses auch im Unterricht. Von den übrigen Lehrkräften verwenden es hingegen nur 10,7%. Der größte Unterschied ergibt sich in der Verwendung des Gendersterns: Während 75,6% der Lehrkräfte, die ihn privat nutzen, den Genderstern auch im Unterricht verwenden, tun dies lediglich 6,2% der Lehrkräfte, die den Genderstern privat nicht nutzen.

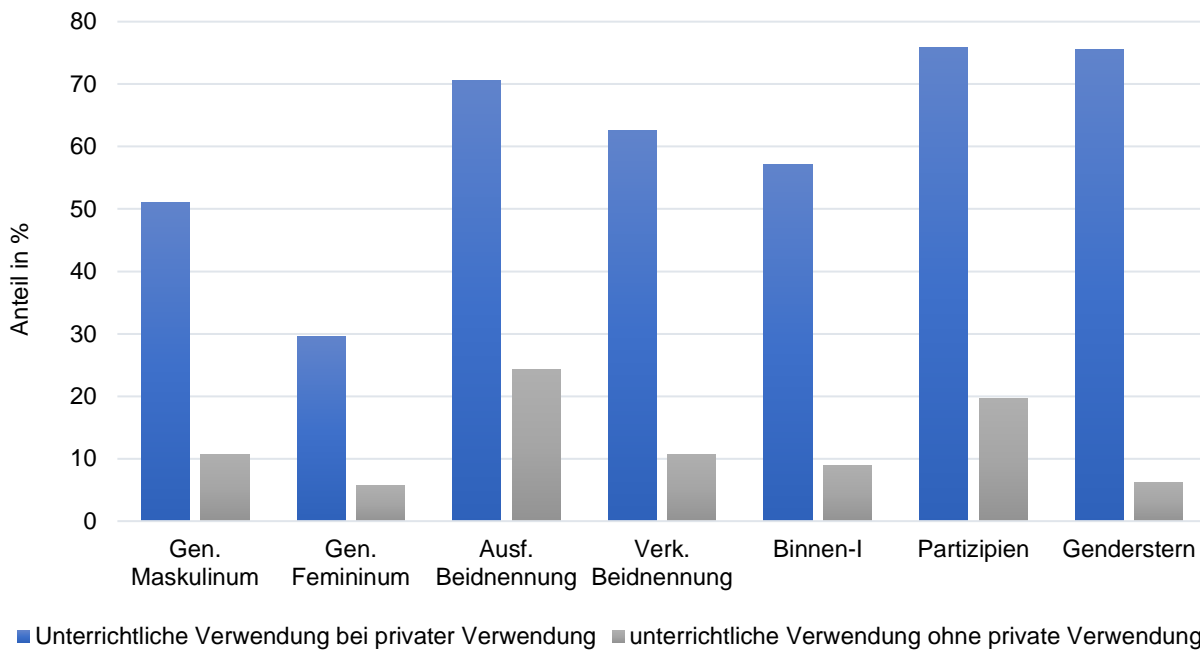


Abbildung 6: Verwendung der verschiedenen Varianten zur nominalen Personenreferenz im Unterricht abhängig von der privaten Verwendung der Varianten durch die Lehrkraft

Analog zu den vorangegangenen Ergebnissen ergeben sich zwischen der Einführung im Unterricht und der privaten Verwendung hochsignifikante Zusammenhänge ($p = 0,001$ für alle Varianten). In Abbildung 5 wird ersichtlich, dass, je nach Variante, 49,0% bis 87,5% der Lehrkräfte, die eine bestimmte Variante privat verwenden, diese auch im Unterricht einführen. Ohne private Verwendung werden die Varianten zwischen 9,7% bis 16,6% eingeführt. Lediglich bei der ausführlichen Beidnennung ergibt sich hier mit 34,8% ein vergleichsweise hoher Wert. Der größte Unterschied besteht bei der verkürzten Beidnennung: 87,5% der Lehrkräfte,

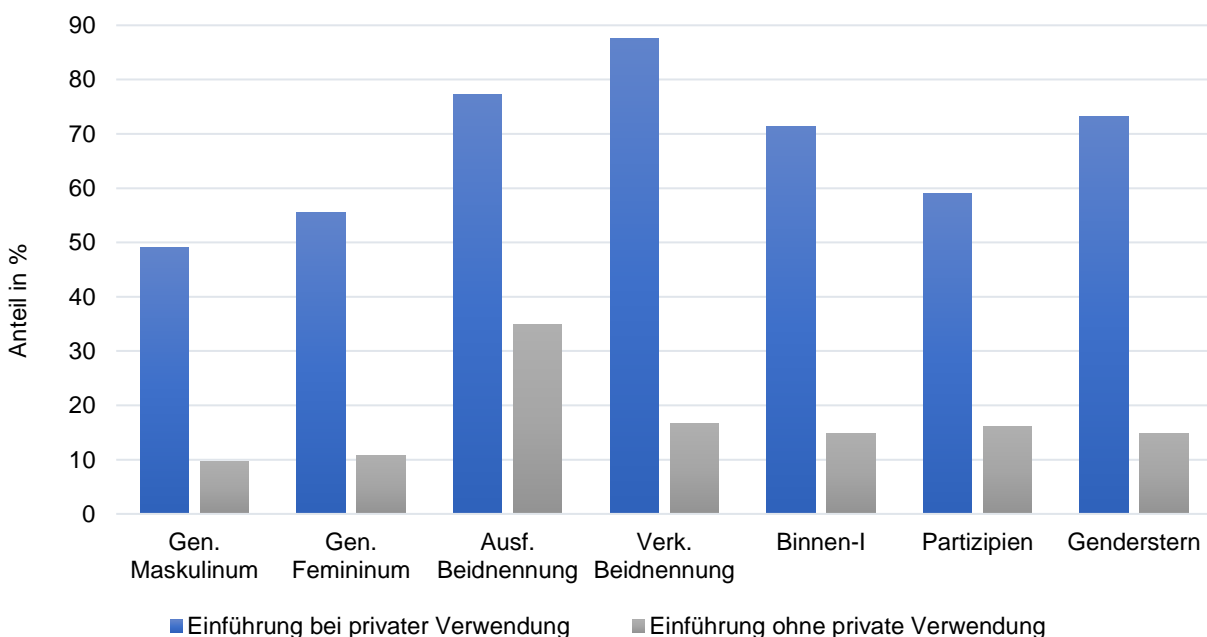


Abbildung 5: Einführung der verschiedenen Varianten zur nominalen Personenreferenz im Unterricht abhängig von der privaten Verwendung der Varianten durch die Lehrkraft

die die verkürzte Beidnennung privat verwenden, führen diese im Unterricht ein, während sie lediglich 16,6% der Lehrkräfte einführen, welche diese Variante privat nicht verwenden.

Ein Vergleich nach Altersklassen ergibt weder bezüglich der unterrichtlichen Verwendung, Einführung noch der privaten Verwendung signifikante Zusammenhänge.

Jedoch können mittels Chi²-Test signifikante Zusammenhänge zwischen der unterrichtlichen Verwendung von verschiedenen Varianten der Personenreferenz (Item 13) und der Bewertung gendergerechter Sprache festgestellt werden. Zwischen der Bewertung der Aussage *Gendergerechte Sprache finde ich aufwendig* und der unterrichtlichen Verwendung des gM lässt sich ein hochsignifikanter Zusammenhang ermitteln ($\chi^2(9) = 27,25$; $p = 0,001$). 28,5% der Lehrkräfte, die das gM im Unterricht nicht verwenden, lehnen die Aussage mit Wert 1 oder 2 ab, während es von den Lehrkräften, die es verwenden, lediglich 6,4% sind.³¹ Eine erhöhte Zustimmung lässt sich vor allem seitens der zweitgenannten Gruppe verzeichnen (40,3%; im Vergleich: 14,6% der Lehrkräfte, die es nicht verwenden). Infolgedessen scheinen Lehrkräfte, die das gM im Unterricht verwenden, gendergerechte Sprache eher aufwendig zu finden bzw. Lehrkräfte, die gendergerechte Sprache eher aufwendig finden, scheinen vermehrt das gM im Unterricht zu verwenden. Analog dazu deutet der hochsignifikante Zusammenhang zwischen der Bewertung der Aussage *Gendergerechte Sprache ist für mich eine Frage der Routine* und der unterrichtlichen Verwendung des gM darauf hin, dass Lehrkräfte, die das gM unterrichtlich verwenden, diese Aussage mit Wert 1 oder 2 eher ablehnen (24,3%, im Vergleich: 9,4% der Lehrkräfte, die es nicht verwenden), während Lehrkräfte, die das gM im Unterricht nicht verwenden, dieser Aussage eher voll (Wert 10) zustimmen (33,3%, im Vergleich: 8,1% der Lehrkräfte, die es verwenden) ($\chi^2(9) = 27,50$; $p = ,001$). Ebenfalls hochsignifikant ist der Zusammenhang zwischen der unterrichtlichen Verwendung des gM und der Aussage *Gendergerechte Sprache sensibilisiert aus meiner Sicht für Diversität* ($\chi^2(9) = 38,13$; $p = ,001$). So stimmen 39,7% der Lehrkräfte, die kein gM im Unterricht verwenden, der Aussage mit Wert 10 voll zu und lediglich 8,1% lehnt diese mit Wert 1 ab, während sich bei den Lehrkräften, die das gM im Unterricht verwenden, ein umgekehrtes Bild bietet. Hier stimmen lediglich 11,9% der Aussage voll zu, während 23,7% die Aussage ablehnen. Ein ähnliches Ergebnis ergibt sich für die Aussage *Gendergerechte Sprache ist meines Erachtens wichtig für die Gleichstellung der Lernenden im Kurs* ($\chi^2(9) = 38,44$; $p = 0,001$). Hier lehnen 43,9% der Lehrkräfte, die das gM im Unterricht verwenden, diese Aussage mit Wert 1 oder 2 ab, während lediglich 7,0% der Aussage voll zustimmen. Von den Lehrkräften, die kein gM im Unterricht verwenden, lehnen hingegen lediglich 17,5% diese Aussage mit Wert 1 und 2 ab, während 38,7% der Aussage voll zustimmen. Ein Zusammenhang ergibt sich außerdem zwischen der unterrichtlichen Verwendung des gM und der Aussage *Gendergerechte Sprache sollte meiner Meinung nach im*

³¹ Ein Vergleich findet immer zwischen denselben Werten statt. Wird also für eine Gruppe eine Zustimmung auf Wert 1 oder 2 erhoben, gilt das auch für die zu vergleichende Gruppe. Wenn keine anderen Angaben gemacht werden, werden die Werte 1 (Ablehnung) und 10 (Zustimmung) verglichen.

DaZ/DaF-Kurs thematisiert werden ($\chi^2(10) = 25,13; p = 0,005$). So lehnen 33,9% der Lehrkräfte, die das gM unterrichtlich verwenden, diese Aussage mit Wert 1 oder 2 ab und lediglich 14,5% stimmen ihr voll zu, während 16,4% der Lehrkräfte, die unterrichtlich kein gM verwenden, die Aussage ablehnen und ihr zu 36,9% voll zustimmen. Zwischen der unterrichtlichen Verwendung des gM und den Aussagen *Gendergerechte Sprache ist eine Herausforderung für mich*, *Gendergerechte Sprache ist aus meiner Sicht eine Herausforderung für mehrsprachige Lernende* sowie *Gendergerechte Sprache ist irrelevant für DaZ/DaF-Lernende* lässt sich kein aussagekräftiger Zusammenhang berechnen.

Hochsignifikante Zusammenhänge ergeben sich zusätzlich zwischen den Aussagen *Gendergerechte Sprache sensibilisiert aus meiner Sicht für Diversität* ($\chi^2(9) = 28,77; p = 0,001$) sowie *Gendergerechte Sprache ist meines Erachtens wichtig für die Gleichstellung der Lernenden im Kurs* ($\chi^2(9) = 29,65; p = 0,001$) und der unterrichtlichen Verwendung des Gendersterns. So stimmen der ersten Aussage 60,0% der Lehrkräfte, die im Unterricht den Genderstern verwenden, voll zu, während 7,5% dieser Gruppe die Aussage mit Wert 1 oder 2 ablehnt. Von den Lehrkräften, die den Genderstern im Unterricht nicht verwenden, stimmen hingegen lediglich 23,9% der Aussage voll zu, während sie von 20,0% abgelehnt wird. Weitere aussagekräftige Zusammenhänge zwischen der unterrichtlichen Verwendung der Varianten und der Bewertung gendergerechter Sprache können nicht festgestellt werden.

Zwischen der Einführung der verschiedenen Varianten im Unterricht (Item 14) und der Bewertung von Aussagen bezüglich gendergerechter Sprache können ebenfalls Zusammenhänge ermittelt werden. So ergibt die Berechnung mittels Chi²-Test jeweils signifikante Zusammenhänge zwischen der unterrichtlichen Einführung des gM und den Aussagen *Gendergerechte Sprache sensibilisiert aus meiner Sicht für Diversität* ($\chi^2(9) = 21,87; p = 0,009$) und *Gendergerechte Sprache ist meines Erachtens wichtig für die Gleichstellung der Lernenden im Kurs* ($\chi^2(9) = 19,16; p = 0,024$). Von den Lehrkräften, die das gM im DaZ/DaF-Unterricht einführen, lehnen 21,1% die erste Aussage vollständig ab, 17,5% stimmen ihr vollständig zu. Von den Lehrkräften, die das gM nicht einführen, lehnen lediglich 9,4% diese Aussage vollständig ab, während ihr ganze 37,0% voll zustimmen. Ähnliche Ergebnisse liefert der Zusammenhang zwischen gM und der zweitgenannten Aussage: Diese lehnen 42,9% der Lehrkräfte, die das gM einführen, mit Wert 1 oder 2 ab, lediglich 17,9% dieser Gruppe stimmen ihr voll zu. Von den Lehrkräften, die das gM nicht einführen lehnen 18,1% diese Aussage ab, während sie von 34,1% dieser Gruppe volle Zustimmung erfährt.

Zwischen diesen Aussagen und der Einführung des Gendersterns bestehen ebenfalls signifikante Zusammenhänge. Der Aussage *Gendergerechte Sprache sensibilisiert aus meiner Sicht für Diversität* ($\chi^2(9) = 22,08; p = 0,009$) stimmt eine überwiegende Mehrheit (64,2%) der Lehrkräfte, die den Genderstern unterrichtlich einführen, zu (Wert 9 oder 10). Von den Lehrkräften, die von einer Einführung absehen, sind es hingegen lediglich 33,8%. Ablehnung erfährt die Aussage entsprechend hauptsächlich durch Lehrkräfte, die den Genderstern nicht einführen

(14,8%; im Vergleich: 7,5% der Lehrkräfte, die ihn einführen). Ähnlich verhält es sich bei der Aussage *Gendergerechte Sprache ist meines Erachtens wichtig für die Gleichstellung der Lernenden im Kurs* ($\chi^2(9) = 26,63$; $p = 0,002$). Dieser wird von 53,8% der Lehrkräfte, die den Genderstern einführen, zugestimmt, aber lediglich von 20,4% der Lehrkräfte, die ihn nicht einführen. Abgelehnt wird die Aussage von 9,6% der ersteren Gruppe und von 31,0% der zweiten. Für die übrigen Varianten und Bewertungen der Aussagen zu gendergerechter Sprache ergeben sich keine aussagekräftigen Ergebnisse.

Zwischen der privaten Verwendung von Varianten zur Personenreferenzen (Item 16) und den Bewertungen der Aussagen zu gendergerechter Sprache lassen sich ebenfalls teilweise Zusammenhänge erschließen. Für die private Verwendung des gM ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang mit der Beurteilung der Aussage *Gendergerechte Sprache finde ich aufwendig* ($\chi^2(9) = 20,25$; $p = 0,016$). So stimmen dieser Aussage überwiegend Lehrkräfte zu, die das gM privat verwenden (29,6%; im Vergleich: 16,0% der Lehrkräfte, die es nicht verwenden), während sie mehrheitlich mit einem Wert von 1 oder 2 von Lehrkräften abgelehnt wird, die es privat nicht verwenden (23,0%; im Vergleich: 10,1% der Lehrkräfte, die es verwenden). Ein hochsignifikanter Zusammenhang ergibt sich mit der Bewertung der Aussage *Gendergerechte Sprache ist meines Erachtens wichtig für die Gleichstellung der Lernenden im Kurs* ($\chi^2(9) = 27,70$; $p = 0,001$). Diese Aussage lehnen 40% der Lehrkräfte, die das gM privat verwenden, mit Wert 1 oder 2 ab, von den Lehrkräften, die das gM privat nicht verwenden, hingegen lediglich 11,2%. Volle Zustimmung erfährt diese Aussage von 40,4% der Lehrkräfte, die das gM privat nicht verwenden, und von 17,9% der Lehrkräfte, die es verwenden.

Überdies ergeben sich signifikante Zusammenhänge mit der privaten Verwendung des Gendersterns sowie mit der privaten Verwendung von Partizipien. Für den Genderstern ergibt sich ein hochsignifikanter Zusammenhang mit der Bewertung der Aussage *Gendergerechte Sprache ist für mich eine Frage der Routine* ($\chi^2(9) = 24,05$; $p = 0,004$). Dieser Aussage stimmen 51,2% der Lehrkräfte zu, die den Genderstern privat verwenden, aber lediglich 18,9% der übrigen Lehrkräfte. Abgelehnt wird die Aussage von 2,4% der ersten Gruppe, hingegen von 8,8% der zweiten. Für den Genderstern als auch für die Partizipien ergibt sich ein signifikanter ($\chi^2(9) = 19,86$; $p = 0,019$) bzw. hochsignifikanter Zusammenhang ($\chi^2(9) = 25,60$; $p = 0,002$) mit der Beurteilung der Aussage *Gendergerechte Sprache sensibilisiert aus meiner Sicht für Diversität*. Hier stimmt jeweils eine überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte, die die entsprechende Variante privat verwendet, der Aussage zu (55,0% bzw. 45,3%). Von den Lehrkräften, die die jeweilige Variante privat nicht verwenden, stimmt jeweils nur rund ein Viertel zu (25,2% bzw. 24,4%). Ablehnend stehen vor allem die Lehrkräfte der Aussage gegenüber, die die Varianten nicht verwenden. So gibt diese Gruppe beim Genderstern zu 14,8% und bei den Partizipien zu 17,6% an, der Aussage nicht zuzustimmen, während es von den übrigen Lehrkräften lediglich 5,0% bzw. 3,1% sind. Ebenfalls lässt sich ein hochsignifikanter Zusammenhang für den Genderstern und die Partizipien mit der Bewertung der Aussage *Gendergerechte*

Sprache ist meines Erachtens wichtig für die Gleichstellung der Lernenden im Kurs ($\chi^2(9) = 27,87$; $p = 0,001$ bzw. $\chi^2(9) = 22,53$; $p = 0,007$) feststellen. Während die Ablehnung (Wert 1 und 2) und Zustimmung (Wert 9 und 10) seitens der Lehrkräfte, die die jeweilige Variante nicht verwenden, relativ ausgewogen ist (Genderstern: 30,3% vs. 30,4%; Partizipien: 31,1% vs. 31,8%), lassen sich bei den Lehrkräften, die die Varianten verwenden, große Unterschiede erkennen. So stimmen hier 64,1% bzw. 47,7% der Aussage zu, während sie von lediglich 5,1% bzw. 13,9% abgelehnt wird.

5.3.5 Auswertung nach Gruppen von Lehrkräften

Bei der Auswertung nach Lehrkräften, die institutionell gebunden ($n = 96$) und ungebunden ($n = 61$) sind, ergibt der Chi²-Test keinen signifikanten Zusammenhang bezüglich der Sprachverwendungsweise im Unterricht und der institutionellen (Un-)Gebundenheit. Ebenfalls nicht signifikant ist jeweils der Zusammenhang zwischen institutioneller (Un-)Gebundenheit und der Einführung der einzelnen Möglichkeiten zur nominalen Personenreferenz im Unterricht. Des Weiteren wird überprüft, ob ein signifikanter Zusammenhang zwischen der institutionellen (Un-)Gebundenheit und der Bewertung der Aussagen bezüglich gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht (*Gendergerechte Sprache ist aus meiner Sicht eine Herausforderung für mehrsprachige Lernende*, *Gendergerechte Sprache sollte meiner Meinung nach im DaZ/DaF-Kurs thematisiert werden* und *Gendergerechte Sprache ist irrelevant für DaZ/DaF-Lernende*) vorliegt. Hier kann jedoch ebenfalls kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden.

Eine Auswertung nach dem Arbeitsort der Lehrkräfte aufgeteilt in Deutschland ($n = 98$), andere deutschsprachige Länder ($n = 25$) und nicht-deutschsprachige Länder ($n = 80$) ergibt keine signifikanten Unterschiede bezüglich der unterrichtlichen Verwendung der verschiedenen Varianten. Auch bei der Einführung der Varianten sind größtenteils keine signifikanten Unterschiede nach Arbeitsort zu verzeichnen. Lediglich bei der Einführung des Binnen-I ergibt sich mit $p = 0,003$ ein hochsignifikanter Unterschied. So führen in Deutschland etwa 20,4% und in nicht-deutschsprachigen Ländern 21,3% aller Lehrkräfte das Binnen-I ein. In anderen deutschsprachigen Ländern führen hingegen 52,0% das Binnen-I ein. Bei Betrachtung der offenen Antwortmöglichkeiten zur genauen Angabe des jeweiligen Landes wird deutlich, dass hauptsächlich Lehrkräfte aus Österreich angeben, das Binnen-I einzuführen. Das deckt sich mit den Analyseergebnissen des Zusammenhangs zwischen dem Arbeitsort und der privaten Verwendung der Varianten, in denen ersichtlich wird, dass das Binnen-I von 36,0% der befragten DaZ/DaF-Lehrkräfte in anderen deutschsprachigen Ländern und damit signifikant häufiger ($p = 0,029$) als von den Lehrkräften in Deutschland (15,3%) oder nicht-deutschsprachigen Ländern (13,8%) verwendet wird. Ansonsten lassen sich keine signifikanten Unterschiede in der privaten Sprachverwendungsweise ausmachen. Zwischen den unterschiedlichen Arbeitsorten und der Bewertung der Aussagen bezüglich gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht lassen sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede feststellen.

5.3.6 Auswertung qualitativer Daten

Zur Auswertung der offenen Fragen mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse werden zunächst deduktiv Kategorien entwickelt. Dies erfolgt für Item 10 und 15 separat, da jeweils eine andere Frage gestellt wurde und entsprechend andere Antworten zu erwarten sind.

Für die Frage *Wie würden Sie Ihre Haltung bzw. Ihre Einstellung zum Thema „Gendergerechte Sprache“ beschreiben?* (Item 10) lassen sich zunächst aus den Forschungshypothesen in Abschnitt 5.1 im ersten Schritt die Kategorien *positive Bewertung*, die entsprechende Gegenkategorie *ablehnende Bewertung* und die Kategorie *Gleichgültigkeit* ableiten:

Kategorie	Beschreibung	Beispiel aus Daten
positive Bewertung	Alle Aussagen, mit denen eine positive Bewertung von gendergerechter Sprache ausgedrückt wird	„Sie ist mir sehr wichtig. Ich versuche, stets gendergerecht zu sprechen.“ (592)
ablehnende Bewertung	Alle Aussagen, mit denen eine ablehnende Bewertung von gendergerechter Sprache ausgedrückt wird	„Ich empfinde die gendergerechte Sprache als eine Verhöhnung der Sprache.“ (415)
Gleichgültigkeit	Alle Aussagen, mit denen eine gleichgültige Bewertung von gendergerechter Sprache ausgedrückt wird	„Im Grunde ist es mir persönlich egal, wie die gendergerechte Sprache gehandhabt wird.“ (593)

Tabelle 1: Deduktiv entwickelte Kategorien zur Auswertung von Item 10

Eine Abgrenzung dieser Kategorien ist nicht nötig, weil sie in differenzierte Subkategorien unterteilt werden können. So lässt sich die Kategorie *positive Bewertung* induktiv in die in Tabelle 2 beschriebenen Subkategorien *unbegründet positiv*, *zeitgemäß*, *Zusammenhang zwischen Sprache und Wirklichkeit*, *Gleichberechtigung/Diskriminierung*, *politisches Statement*, *eingeschränkt positiv* und *bestimmte Kontexte* differenzieren.

Subkategorie der Kategorie <i>positive Bewertung</i>	Beschreibung	Beispiel aus Daten
unbegründet positiv	Alle Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung</i> ohne Begründung	„Ich finde gendergerechte Sprache sehr wichtig.“ (194)
zeitgemäß	Alle Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung</i> , die gendergerechte Sprache als zeitgemäß betiteln oder von einer Veränderung der Sprache ausgehen	„Gendergerecht finde ich gut, passt auch absolut zu unserer Zeit und die Sprache verändert sich.“ (96)
Zusammenhang zwischen Sprache und Wirklichkeit	Alle Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung</i> , in denen auf einen Zusammenhang zwischen Sprache,	„Ich verwende gendergerechte Sprache aus der Überzeugung,

	Denken und/oder Wirklichkeit Bezug genommen wird	dass Sprache Wirklichkeit macht.“ (233)
Gleichberechtigung/ Diskriminierung	Alle Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung</i> , die einen Zusammenhang zwischen der Verwendung gendergerechter Sprache und Gleichberechtigung bzw. der Nichtverwendung und Diskriminierung ziehen	„Wenn alle Menschen egal welchen Geschlechts die gleichen Möglichkeiten zur Gestaltung unserer Gesellschaft haben sollen, dürfen sie nicht nur mitgemeint sein. Sie müssen sich sprachlich wiederfinden.“ (138)
politisches Statement	Alle Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung</i> , in denen gendergerechte Sprache als politisches Statement aufgefasst wird	„Darüber hinaus transportiert die Verwendung, ebenso wie die Weigerung, sie zu benutzen, politische Statements.“ (233)
eingeschränkt positiv	Alle Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung</i> , in denen nur eine/mehrere Varianten bzw. Ausprägungen gendergerechter Sprache akzeptiert werden	„Formen wie Dozierende und Teilnehmende finde ich unmöglich. Zwei Formen nebeneinander (Teilnehmer & Teilnehmerinnen) reichen völlig aus.“ (320)
bestimmte Kontexte	Alle Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung</i> , gemäß derer gendergerechte Sprache nur in einem bestimmten Kontext befürwortet wird	„Ich finde eine Unterscheidung in amtlichen Dokumenten wichtig und notwendig.“ (66)

Tabelle 2: Subkategorien der Kategorie *positive Bewertung* zur Auswertung von Item 10

Die Kategorie *ablehnende Bewertung* lässt sich induktiv in die Subkategorien *unbegründete Ablehnung*, *Neutralität von Sprache*, *kein gesellschaftlicher Unterschied*, *Übertreibung*, *Ideologisierung/Politisierung* sowie *fehlerhaft/unnatürlich* unterteilen. Diese werden wie folgt definiert:

Subkategorie der Kategorie <i>ablehnende Bewertung</i>	Beschreibung	Beispiel aus Daten
unbegründete Ablehnung	Alle Aussagen der Kategorie <i>ablehnende Bewertung</i> ohne Begründung	„Ich halte nicht viel davon.“ (300)
Neutralität von Sprache	Alle Aussagen der Kategorie <i>ablehnende Bewertung</i> , in denen Sprache als (geschlechts-)neutral in ihrer Wirkung bezeichnet wird	„Ich bin sprachlich konservativ und genau. Für mich war immer klar, dass mit der maskulin wirkenden Pluralendung alle Menschen gemeint sind.“ (338)

kein gesellschaftlicher Unterschied	Alle Aussagen der Kategorie <i>ablehnende Bewertung</i> , in denen kritisiert wird, dass gendergerechte Sprache nichts zu einer gesellschaftlichen Veränderung beiträgt	„Überflüssig und von oben herab, da dies an der realen tatsächlichen Benachteiligung von Frauen (siehe Lohnunterschiede bspw.) nichts ändert. Makulatur, Augenwischerei, an der Realität vorbei.“ (258)
Übertreibung	Alle Aussagen der Kategorie <i>ablehnende Bewertung</i> , in denen eine Wahrnehmung von gendergerechter Sprache als übertrieben geschildert wird	„Früher machte sich niemand darüber Gedanken. Formulierungen, die jetzt als nicht gendergerecht gelten, störten niemand. Ich finde es übertrieben, dass heutzutage alles gendergerecht sein muss.“ (569)
Ideologisierung/ Politisierung	Alle Aussagen der Kategorie <i>ablehnende Bewertung</i> , in denen gendergerechte Sprache als ideologisch aufgeladen oder politisiert bezeichnet wird	„Ist mir ideologisch zu stark belastet.“ (447)
fehlerhaft/unnatürlich	Alle Aussagen der Kategorie <i>ablehnende Bewertung</i> , die gendergerechte Sprache als fehlerhaft, unnatürlich und/oder seltsam betiteln	„[...] dass die ‚gendergerechte Sprache‘ aufgezwungen, künstlich, nervig und gar nicht ‚gendergerecht‘ ist. Schwierige Konstruktionen, 1000 verschiedene Schreibweisen, komische Aussprache.“ (198)

Tabelle 3: Subkategorien der Kategorie *ablehnende Bewertung* zur Auswertung von Item 10

Während der Kodierung anhand der deduktiv entwickelten Hauptkategorien wurde deutlich, dass für eine vollständige Kodierung aller Aussagen ergänzend weitere Kategorien benötigt werden. So wurden induktiv am Material die in Tabelle 4 dargestellten Kategorien *fehlendes Wissen*, *Benennung von Schwierigkeiten* sowie *Integration in den DaZ/DaF-Unterricht* entwickelt:

Kategorie	Beschreibung	Beispiel aus Daten
fehlendes Wissen	Alle Aussagen, in denen fehlendes Wissen im Zusammenhang mit gendergerechter Sprache aufgezeigt wird	„Bis vor Kurzem war es mir überhaupt nicht bewusst, dass die Sprache meistens nicht gendergerecht war.“ (351)
Benennung von Schwierigkeiten	Alle Aussagen, in denen Schwierigkeiten bei der Verwendung gendergerechter Sprache geschildert werden	„Dass es noch keine einheitlichen Schreibweisen gibt und diese sich von Institution zu Institution unterscheiden, sorgt oft für Verwirrung.“ (104)
Integration in den DaZ/DaF-Unterricht	Alle Aussagen, die sich auf die Integration gendergerechter Sprache in den DaZ/DaF-Unterricht beziehen	„Die Lehrkraft sollte sich unbedingt Zeit nehmen dieses Thema im Unterricht aufzugreifen.“ (491)

Tabelle 4: Induktiv entwickelte Kategorien zur Auswertung von Item 10

Nach einer ersten Kodierung wurde deutlich, dass für die induktiv entwickelten Kategorien *Benennung von Schwierigkeiten* und *Integration in den DaZ/DaF-Unterricht* eine Abgrenzung nötig ist, um die entsprechenden Aussagen zweifelsfrei ausschließlich einer Kategorie zuordnen zu können. Aus diesem Grund wird die in Tabelle 5 geschilderte Abgrenzung zur jeweiligen Kategorienbeschreibung ergänzt.

Kategorie	Abgrenzung
Benennung von Schwierigkeiten	Ausschließlich Aussagen, die nicht den Kategorien <i>positive Bewertung</i> oder <i>ablehnende Bewertung</i> zugeordnet werden können, dürfen dieser Kategorie zugeordnet werden.
Integration in den DaZ/DaF-Unterricht	Ausschließlich Aussagen, die nicht der Kategorie <i>Benennung von Schwierigkeiten</i> zugeordnet werden können, dürfen dieser Kategorie zugeordnet werden.

Tabelle 5: Abgrenzung der Kategorien *Benennung von Schwierigkeiten* und *Integration in den DaZ/DaF-Unterricht*

Darüber hinaus wurde erkennbar, dass für diese Kategorien Subkategorien gebildet werden müssen. Aus den Daten ergeben sich die in Tabelle 6 geschilderten Subkategorien *Verständlichkeit* und *Umsetzbarkeit* für die Kategorie *Benennung von Schwierigkeiten* sowie die in Tabelle 7 beschriebenen Subkategorien *Integration*, *teilweise Integration* und *keine Integration* für die Kategorie *Integration in den DaZ/DaF-Unterricht*.

Subkategorie der Kategorie <i>Benennung von Schwierigkeiten</i>	Beschreibung	Beispiel aus Daten
Verständlichkeit	Alle Aussagen der Kategorie <i>Benennung von Schwierigkeiten</i> , in denen eine erschwerte Verständlichkeit gendergerechter Sprache bemängelt wird	„In Fließtexten finde ich gendergerechte Sprache mit Sternchen und Schrägstrichen schwer lesbar und schwer aussprechbar. (66)“
Umsetzbarkeit	Alle Aussagen der Kategorie <i>Benennung von Schwierigkeiten</i> , in denen eine Umsetzbarkeit mit den zur Verfügung stehenden Mitteln bezweifelt wird bzw. fehlende Einheitlichkeit bemängelt wird	„Trotzdem, ich meine, dass mit den uns heute zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln eine völlig gendergerechte Umsetzung noch nicht möglich ist.“ (76)

Tabelle 6: Subkategorien der Kategorie *Benennung von Schwierigkeiten* zur Auswertung von Item 10

Subkategorie der Kategorie <i>Integration in den DaZ/DaF-Unterricht</i>	Beschreibung	Beispiel aus Daten
Integration	Alle Aussagen der Kategorie <i>Integration in den DaZ/DaF-Unterricht</i> , in denen eine Integration des Themas als wichtig erachtet wird	„Die Lehrkraft sollte sich unbedingt Zeit nehmen dieses Thema im Unterricht aufzugreifen.“ (491)
teilweise Integration	Alle Aussagen der Kategorie <i>Integration in den DaZ/DaF-Unterricht</i> , in denen eine Integration lediglich auf bestimmten Niveaus oder für bestimmte Varianten vorgesehen wird	„Ab B1 kann man versuchen den TN diese Sprache zu erklären - vorher schwierig.“ (117)
keine Integration	Alle Aussagen der Kategorie <i>Integration in den DaZ/DaF-Unterricht</i> , gemäß derer eine Integration gendergerechter Sprache in den DaZ/DaF-Unterricht seitens der Lehrkraft abgelehnt wird	„Für den Unterricht und die Vermittlung an meine Teilnehmenden im Integrationskurs halte ich gendergerechte Sprache jedoch für eine absolute Überforderung und nicht für notwendig.“ (393)

Tabelle 7: Subkategorien der Kategorie *Integration in DaZ/DaF-Unterricht* zur Auswertung von Item 10

Eine vollständige Kodierung der Daten zu den entwickelten Hauptkategorien ergibt folgendes Ergebnis: 140 Aussagen entfallen auf die Kategorie *positive Bewertung*, 70 Aussagen auf die

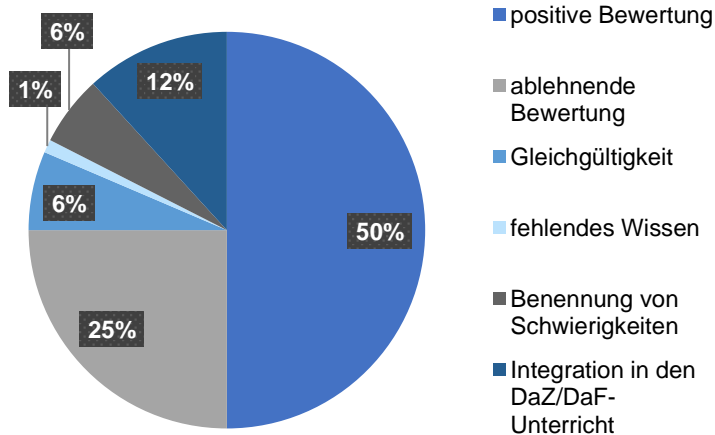


Abbildung 7: Kodierung der in Item 10 erhobenen Aussagen hinsichtlich den entwickelten Hauptkategorien

Kategorie *ablehnende Bewertung* sowie 18 Aussagen auf die Kategorie *Gleichgültigkeit*. 3 Aussagen sind der Kategorie *fehlendes Wissen* zugeordnet, 16 Aussagen der Kategorie *Benennung von Schwierigkeiten*. In 33 Aussagen wird die *Integration in den DaZ/DaF-Unterricht* geschildert. Zur besseren Veranschaulichung wird diese Verteilung in Abbildung 7 prozentual dargestellt.

Eine Kodierung der Daten zu den jeweiligen Subkategorien ergibt für die Kategorie *positive Bewertung* das in Abbildung 8 veranschaulichte Bild: Der Subkategorie *eingeschränkt positiv* gehören mit 31,4% (44 Aussagen) etwa ein Drittel der Aussagen aus der Kategorie *positive Bewertung* an. Positiv hervorgehoben werden hier fast ausschließlich die Varianten *Beidnennung* und *Partizipien* bzw. die Verwendung gendernneutraler Begriffe (z. B. „Ich bemühe mich, möglichst Partizipien oder neutrale Ausdrücke zu verwenden.“ (249); „Es würde reichen, wenn auch die weibliche Form dabeistehen würde.“ (410)). Sonderzeichen werden weitgehend vernachlässigt bzw. abgelehnt (z. B. „Ich finde es sehr wichtig, möchte aber nicht, dass die Sprache durch Sonderzeichen verunstaltet wird.“ (626)). Zu 25,0% (35 Aussagen) wird eine unbegründet positive Bewertung eingenommen. Ein Fünftel der Aussagen (28 Aussagen) nehmen Bezug auf *Gleichberechtigung/Diskriminierung*, dabei wird vor allem die Gleichberechtigung von Frauen forciert, weitere Geschlechter werden nur selten genannt (z. B. „Ich finde es gut, dass öfter Ausdrücke verwendet werden, die auch Frauen einbeziehen.“ (520)). Zu 10,7% (15 Aussagen) wird von einem *Zusammenhang zwischen Sprache und Wirklichkeit* ausgegangen. In diesem Kontext

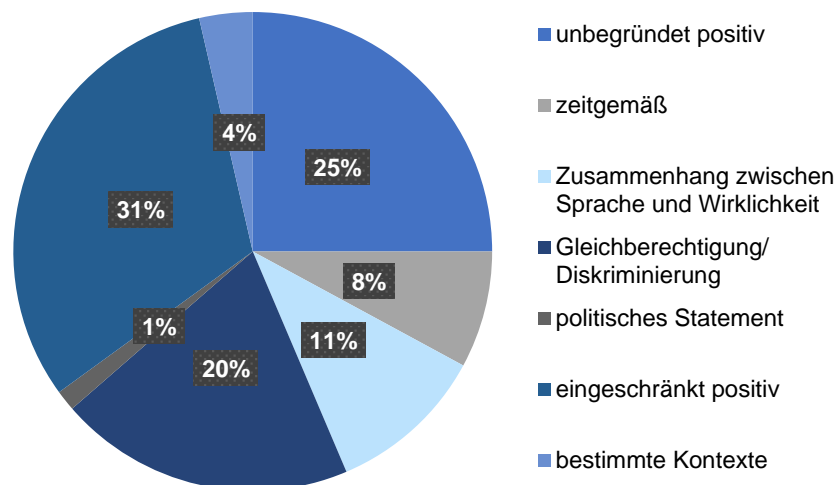


Abbildung 8: Kodierung aller Aussagen der Kategorie *positive Bewertung* zu den jeweiligen Subkategorien

wird vor allem der Einfluss von Sprache auf das Denken betont (z. B. „Sprache hat Macht und verändert Denkstrukturen.“ (268)). In etwa 7,9% der Aussagen (elf Aussagen) wird gendergerechte Sprache als *zeitgemäß* beurteilt. Dabei wird Sprachveränderung als etwas Normales oder gar Positives betrachtet (z. B. „Das halte ich für notwendig. Sprache hat sich immer verändert und muss es in diesem Fall auch.“ (82)). In den 3,6% (fünf Aussagen), die der Subkategorie *bestimmte Kontexte* zugeordnet werden, werden als Kontexte, in denen gendergerechte Sprache nötig ist, überwiegend wissenschaftliche und amtliche Kontexte genannt (z. B. „In Bezug auf den wissenschaftlichen Kontext finde ich gendergerechte Sprache durchaus angebracht und auch gut umsetzbar.“ (393); „Ich finde eine Unterscheidung in amtlichen Dokumenten wichtig und notwendig.“ (66)). Als *politisches Statement* wird gendergerechte Sprache in lediglich 1,4% der Fälle (zwei Aussagen) betrachtet.

Bei der Kodierung der Aussagen aus der Kategorie *ablehnende Bewertung* zu ihren jeweiligen Subkategorien, graphisch dargestellt in Abbildung 9, fallen knapp ein Viertel (24,3%, 17 Aussagen) unter die Subkategorie *Übertreibung*. Neben der Empfindung von gendergerechter Sprache als übertrieben wird teilweise suggeriert, dass es sich bei der Kritik am generischen Maskulinum nicht um ein sprachliches, sondern um ein individuelles und persönliches Problem Einzelner handle, welches deshalb nicht als gesellschaftlich bedeutsam gelten könne (z. B. „Wer sich als Frau bei maskulinen Formen nicht angesprochen fühlt, sollte an seinem Selbstwertgefühl arbeiten.“ (154)). 21,4% (15 Aussagen) fallen unter die Subkategorie *Neutralität von Sprache*, 15,7% (elf Aussagen) werden unter die Subkategorie *kein gesellschaftlicher Unterschied* gefasst. Hier werden die ungleiche mentale Repräsentation der Geschlechter und ihre konkrete Ungleichbehandlung als bedeutsame Probleme kritisiert, die sich ändern müssten. Sprache wird dabei jedoch kein Potential zuerkannt, Teil dieser Veränderung zu sein (z. B. „Wenn sich in den Köpfen der Menschen bei generisch maskulinen Wörtern überwiegend das Bild männlicher Akteure einstellt, so sollten wir uns die Mühe machen, an unseren inneren Bildern zu arbeiten, die Gesellschaft in allen Bereichen diverser zu repräsentieren“ (415); „Gendergerechte Sprache ändert nichts an der geschlechterbezogenen Diskriminierung in der realen Welt. Daher halte ich das Phänomen für unnötig.“ (534)). Ebenfalls 15,7% (elf Aussagen) werden der Subkategorie *unbegründete Ablehnung* zugeordnet. Ein Anteil von 12,9% (neun Aussagen) wird unter die Subkategorie

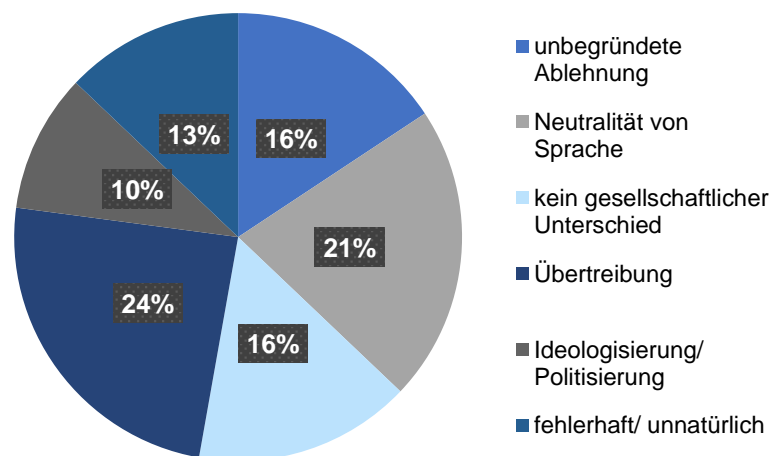


Abbildung 9: Kodierung aller Aussagen der Kategorie *ablehnende Bewertung* zu den jeweiligen Subkategorien

fehlerhaft/ unnatürlich (12,9%) wird unter die Subkategorie

fehlerhaft/unnatürlich gefasst. Dabei wird eine Veränderung der Sprache abgelehnt bzw. diese im konkreten Fall als unnatürlich deklariert (z. B. „Ich finde, dass Sprache sich natürlich entwickelt. Alles was man erzwingt, ist schwierig und wirkt unnatürlich.“ (227)). Die übrigen 10,0% (sieben Aussagen) werden der Subkategorie *Ideologisierung/Politisierung* zugeordnet. Allgemeiner Tenor der Aussagen dieser Subkategorie ist, dass gendergerechte Sprache als ein Mittel zur Erregung bzw. Erlangung von Aufmerksamkeit dient (z. B. „[...] Mir scheint es eher, dass der Grund für diesen Wunsch darin liegt, Aufmerksamkeit einzufordern.“ (531)).

Die Kodierung der Aussagen zugeteilt zur Hauptkategorie *Benennung von Schwierigkeiten* ergibt 68,8% (elf Aussagen) für die Subkategorie *Verständlichkeit* sowie 31,3% (fünf Aussagen) für die Subkategorie *Umsetzbarkeit*. Bei ersterer wird hauptsächlich die fehlende Einheitlichkeit gendergerechter Sprache kritisiert, wodurch Verwirrung entstehen könne (z. B. „Das es noch keine einheitlichen Schreibweisen gibt und diese sich von Institution zu Institution unterscheiden, sorgt oft für Verwirrung.“ (104)), während bei der zweiten überwiegend die Verwendung von Sonderzeichen in der Kritik steht, das Verständnis zu erschweren (z. B. „[...] Der Gebrauch der Gendersprache schadet auch oft dem Sinn des Textes, weil der Fokus nicht mehr auf dem Inhalt des Textes steht, sondern eben auf all den Sternchen und Schrägstrichen.“ (171)).

Bei den Aussagen zugeordnet zur Hauptkategorie *Integration in den DaZ/DaF-Unterricht* fallen 42,4% (14 Aussagen) unter die Subkategorie *teilweise Integration*, exakt ein Drittel (elf Aussagen) unter die Subkategorie *Integration* und die übrigen 24,2% (acht Aussagen) in *keine Integration*. Der Inhalt dieser Kategorie wird hier nicht näher erläutert, weil sich dieser weitgehend mit dem Inhalt der Antworten zur Fragestellung von Item 15 deckt, welche im Folgenden analysiert wird.

Zur Auswertung der offenen Frage *Wie stehen Sie zur Einführung bzw. Thematisierung von gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Kurs? Wie ist Ihre Einstellung dazu?* (Item 15) lassen sich zunächst aus den Schilderungen in Kap. 4 und den Forschungshypothesen in Abschnitt 5.1 die in Tabelle 8 dargestellten Kategorien *positive Bewertung der Einführung*, *ablehnende Bewertung der Einführung* und *gleichgültige Bewertung der Einführung* ableiten.

Kategorie	Beschreibung	Beispiel aus Daten
positive Bewertung der Einführung	Alle Aussagen mit einer positiven Bewertung der Einführung gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht	„Gendergerechte Sprache sollte definitiv im Unterricht thematisiert werden.“ (118)
ablehnende Bewertung der Einführung	Alle Aussagen mit einer ablehnenden Bewertung der Einführung gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht	„Keine Einführung dieser sprachverhunzenden Formen.“ (415)

gleichgültige Bewertung der Einführung	Alle Aussagen mit einer gleichgültigen Bewertung der Einführung gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht	„Gleichgültigkeit.“ (470)
---	---	---------------------------

Tabelle 8: Deduktiv entwickelte Kategorien zur Auswertung von Item 15

Hier ist keine Abgrenzung der Kategorien nötig, da die Kategorien deduktiv sowie induktiv in Subkategorien differenziert werden können. So ergeben sich für die Hauptkategorie *positive Bewertung der Einführung* auf Basis der theoretischen Ausführungen in Kap. 4 deduktiv die in Tabelle 9 erläuterten Subkategorien *unbegründet positive Bewertung der Einführung*, *sprachliches Verständnis im Alltag*, *Bestandteil der Sprache*, *Sprache formt Denken*, *Fremdsprachenunterricht (FSU) als geeigneter Rahmen* sowie *ohne Haltung zu vermitteln*. Diese werden induktiv durch die Subkategorien *Gleichberechtigung der Frau*, *Teil der deutschen Kultur*, *zeitgemäß/auch in L1* sowie *Vermeidung von Diskriminierung* ergänzt. Für die Hauptkategorie *ablehnende Bewertung der Einführung* ergeben sich induktiv die Subkategorien *unbegründete Ablehnung der Einführung*, *unwichtig für Spracherwerb* sowie *zu kompliziert*, welche in Tabelle 10 erläutert werden.

Subkategorie der Kategorie <i>positive Bewertung der Einführung</i>	Beschreibung	Beispiel aus Daten
unbegründet positive Bewertung der Einführung	Alle Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung der Einführung</i> ohne Begründung	„Es muss thematisiert werden.“ (202)
sprachliches Verständnis im Alltag	Alle Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung der Einführung</i> , in denen auf das sprachliche Verständnis der Lernenden im Alltag Bezug genommen wird	„[...] da ich es als selbstverständlich erachte, dass die TN*innen im Kurs mit Phänomenen konfrontiert werden, auf die sie im authentischen Sprachgebrauch treffen werden.“ (233)
Bestandteil der Sprache	Alle Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung der Einführung</i> , gemäß derer gendergerechte Sprache ein Bestandteil des Deutschen ist	„Thematisiert soll sie natürlich werden. Was es in der Sprache so alles gibt, müssen die KT natürlich wissen.“ (171)
Sprache formt Denken	Alle Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung der Einführung</i> , in denen auf einen Zusammenhang zwischen Sprache und Denken Bezug genommen wird	„Wichtig, da Sprache das Denken formt.“ (76)

Fremdsprachenunterricht (FSU) als geeigneter Rahmen	Alle Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung der Einführung</i> , in denen der FSU als (besonders) geeigneter Rahmen zur Thematisierung gendergerechter Sprache benannt wird	„Ich halte es gerade in diesem Bereich für leicht, sich daran zu gewöhnen, denn die Lernenden erlernen eine Sprache neu und müssen sich nicht umstellen.“ (387)
ohne Haltung zu vermitteln	Alle Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung der Einführung</i> , in denen die Vermittlung einer bestimmten Haltung abgelehnt wird	„Dabei gebe ich keinen ‚richtigen‘ Umgang vor, sondern stelle die Möglichkeiten und deren Wirkung aus unterschiedlichen Perspektiven zur Diskussion.“ (233)
Gleichberechtigung der Frau	Alle Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung der Einführung</i> , in denen die Gleichberechtigung der Frau thematisiert wird	„Finde ich wichtig, besonders um die Stellung der Frau als gleichberechtigt zu betonen.“ (218)
Teil der deutschen Kultur	Alle Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung der Einführung</i> , die gendergerechte Sprache als Teil der deutschen Kultur benennen	„Wir Lehrenden sollten sie einführen, denn sie ist Teil unserer Kultur und Gesellschaft, die wir in unseren Kursen ja auch vermitteln wollen.“ (182)
zeitgemäß/auch in L1	Alle Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung der Einführung</i> , in denen die Aktualität und/oder die Relevanz gendergerechter Sprache in der L1 der Lernenden thematisiert wird	„Ist in den meisten Muttersprachen ja auch bereits Thema. Daher finde ich es auch wichtig, dass in der Fremdsprache auch Möglichkeiten gegeben werden sich gendergerecht auszudrücken.“ (499)
Vermeidung von Diskriminierung	Alle Aussagen der Kategorie <i>positive Bewertung der Einführung</i> , gemäß derer die Einführung gendergerechter Sprache zur Vermeidung von Diskriminierung beiträgt	„Mit der Einführung gendergerechter Sprache kann man Diskriminierung vermeiden.“ (245)

Tabelle 9: Deduktiv und induktiv entwickelte Subkategorien zur Kategorie *positive Bewertung der Einführung* zur Auswertung von Item 15

Subkategorie der Kategorie <i>ablehnende Bewertung der Einführung</i>	Beschreibung	Beispiel aus Daten
unbegründete Ablehnung der Einführung	Alle Aussagen der Kategorie <i>ablehnende Bewertung der Einführung</i> ohne Begründung	„Ich lehne das ab.“ (198)
unwichtig für Spracherwerb	Alle Aussagen der Kategorie <i>ablehnende Bewertung der Einführung</i> , gemäß derer gendergerechte Sprache unwichtig für den Spracherwerb ist	„Für mich hat das für den Lernprozess keine Bedeutung. Die Kursteilnehmer sind da, um Deutsch zu lernen.“ (114)
zu kompliziert	Alle Aussagen der Kategorie <i>ablehnende Bewertung der Einführung</i> , in denen gendergerechte Sprache als zu kompliziert beurteilt wird	„Für viele Lerner ist es schon schwer genug, die deutsche Sprache zu lernen. Zusätzliche Differenzierung macht es nur noch schwieriger für sie.“ (426)

Tabelle 10: Induktiv entwickelte Subkategorien zur Kategorie *ablehnende Bewertung der Einführung* zur Auswertung von Item 15

Im Kodierungsprozess wurde deutlich, dass die deduktiv entwickelten Hauptkategorien durch induktive Kategorien ergänzt werden müssen. Wie in Tabelle 11 gezeigt, ergeben sich aus den Daten die Kategorien *teilweise Einführung*, *bisher nicht bedacht* sowie *Schwierigkeiten bei der Einführung*.

Kategorie	Beschreibung	Beispiel aus Daten
teilweise Einführung	Alle Aussagen, in denen einer Einführung gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht nur teilweise zugestimmt wird	„Beide Formen – männlich und weiblich – müssen thematisiert werden. Das Binnen-I und diverse andere Formen sind aber nur für die Lernenden von Bedeutung, die studieren möchten (erst auf C1/C2 Niveau).“ (393)
bisher nicht bedacht	Alle Aussagen, gemäß derer eine Einführung gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht bisher nicht bedacht wurde	„Ich habe nie daran gedacht, aber sicher ist es ein wichtiges Thema.“ (70)
Schwierigkeiten bei der Einführung	Alle Aussagen, in denen Schwierigkeiten bei der Einführung gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht aufgezeigt werden	„Es ist eine Herausforderung, weil die Schreibweisen noch nicht vereinheitlicht wurden.“ (104)

Tabelle 11: Induktiv entwickelte Kategorien zur Auswertung von Item 15

Zu den Hauptkategorien *teilweise Einführung* und *Schwierigkeiten bei der Einführung* lassen sich jeweils vier Subkategorien bilden. Für Erstere ergeben sich die Subkategorien *Sprachniveau*, *implizite Vermittlung/einmalige Erklärung*, *Interesse der Teilnehmenden* und *bestimmte Varianten*, die wie folgt definiert werden:

Subkategorie der Kategorie <i>teilweise Einführung</i>	Beschreibung	Beispiel aus Daten
Sprachniveau	Alle Aussagen der Kategorie <i>teilweise Einführung</i> , in denen auf ein gewisses Sprachniveau verwiesen wird	„Das hängt vom Sprachniveau ab. Ab B2 sinnvoll.“ (320)
implizite Vermittlung/einmalige Erklärung	Alle Aussagen der Kategorie <i>teilweise Einführung</i> , in denen von einer impliziten Vermittlung bzw. Vermittlung durch lediglich einmalige Erklärung (ohne zu üben etc.) die Rede ist	„Das ist ein Thema, das nicht zentral im Fokus liegt, sondern eher implizit vermittelt wird.“ (111)
Interesse der Teilnehmenden	Alle Aussagen der Kategorie <i>teilweise Einführung</i> , gemäß derer eine Einführung je nach Interesse der Teilnehmenden stattfindet	„Ob ich das Thema ausführlicher behandle oder nicht, mache ich meist davon abhängig, ob Interesse erkennbar ist.“ (199)
bestimmte Varianten	Alle Aussagen der Kategorie <i>teilweise Einführung</i> , gemäß derer lediglich eine oder mehrere Varianten eingeführt werden	„Vielmehr verweise ich auf die männlichen und weiblichen Berufsbezeichnungen.“ (409)

Tabelle 12: Subkategorien der Kategorie *teilweise Einführung* zur Auswertung von Item 15

Für die Kategorie *Schwierigkeiten bei der Einführung* ergeben sich die in Tabelle 13 definierten Subkategorien *fehlende Einheitlichkeit*, *Rahmenbedingungen der Sprachkurse*, *Überforderung seitens der Lernenden* sowie *Kritik am Lehrmaterial*.

Subkategorie der Kategorie <i>Schwierigkeiten bei der Einführung</i>	Beschreibung	Beispiel aus Daten
fehlende Einheitlichkeit	Alle Aussagen der Kategorie <i>Schwierigkeiten bei der Einführung</i> mit Kritik an der fehlenden Einheitlichkeit gendergerechter Sprache	„Es ist eine Herausforderung, weil die Schreibweisen noch nicht vereinheitlicht wurden.“ (104)

Rahmenbedingungen der Sprachkurse	Alle Aussagen der Kategorie <i>Schwierigkeiten bei der Einführung</i> , in denen die Rahmenbedingungen der Sprachkurse bemängelt werden	„Die Rahmenbedingungen des Kurssystems müssen angepasst werden, damit der nötige Raum für gendergerechte Sprache entsteht.“ (138)
Überforderung seitens der Lernenden	Alle Aussagen der Kategorie <i>Schwierigkeiten bei der Einführung</i> , gemäß derer gendergerechte Sprache zur Überforderung seitens der Lernenden führt	„Ich finde sie zu aufwändig und sie überfordert alle Teilnehmer.“ (490)
Kritik am Lehrmaterial	Alle Aussagen der Kategorie <i>Schwierigkeiten bei der Einführung</i> , in denen Kritik am Lehrmaterial geübt wird	„[...] wäre schön, wenn auch die Lehrbücher darauf abgestimmt wären.“ (288)

Tabelle 13: Subkategorien zur Kategorie *Schwierigkeiten bei der Einführung* zur Auswertung von Item 15

Bei der Kodierung wird deutlich, dass es für die Hauptkategorie *Schwierigkeiten bei der Einführung* trotz der Ausdifferenzierung in Subkategorien einer Abgrenzung bedarf, um eine zweifelsfreie Zuordnung zu ermöglichen. Ansonsten könnten sich Überschneidungen zwischen der Subkategorie *Überforderung seitens der Lernenden* und *zu kompliziert* (Hauptkategorie: *ablehnende Bewertung der Einführung*) ergeben. Entsprechend wird in Tabelle 14 die Abgrenzung zur Kategorienbeschreibung ergänzt.

Kategorie	Abgrenzung
Schwierigkeiten bei der Einführung	Ausschließlich Aussagen, die nicht der Kategorie <i>ablehnende Bewertung</i> zugeordnet werden können, dürfen dieser Kategorie zugeordnet werden.

Tabelle 14: Abgrenzung der Kategorie *Schwierigkeiten bei der Einführung*

Die vollständige Kodierung aller Aussagen aus Item 15 zu den Hauptkategorien ergibt 95 Aussagen, die unter die Kategorie *positive Bewertung der Einführung* fallen, sowie 28 Aussagen für die Gegenkategorie *ablehnende Bewertung der Einführung*. Der Kategorie *gleichgültige Bewertung der Einführung* werden neun Aussagen zugeordnet. *Teilweise Einführung* wird in 83 Aussagen geschildert, *bisher nicht bedacht* in zehn. Unter die Kategorie *Schwierigkeiten bei der Einführung* fallen 24 Aussagen. Um diese Verteilung zu veranschaulichen, wird der Anteil der Hauptkategorien in Abbildung 10 prozentual dargestellt. Bei näherer Betrachtung der Kategorie *bisher nicht bedacht*, welche sich nicht in Subkategorien aufteilen lässt, fällt auf, dass die Lehrkräfte, welche Aussagen getroffen haben, die dieser Subkategorie zuzuordnen

sind, dem Thema ausnahmslos aufgeschlossen gegenüberstehen (z. B. „Ich habe nie daran gedacht, aber sicher ist es ein wichtiges Thema.“ (70); „Das ist eine gute Idee.“ (123)). Die Kategorisierung der Hauptkategorien in ihre jeweiligen Subkategorien ergibt folgende Ergebnisse: Die Kategorisierung der Hauptkategorie *positive Bewertung der Einführung*, welche in

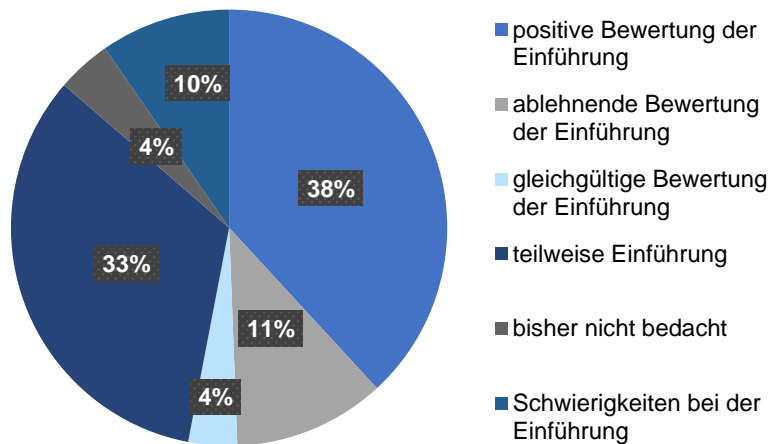


Abbildung 10: Kodierung aller Aussagen von Item 15 zu den Hauptkategorien

Abbildung 11 dargestellt ist, ergibt für die Subkategorie *unbegründet positive Bewertung der Einführung* mit 30,5% (29 Aussagen) den größten Anteil. Darauf folgen die Subkategorien *sprachliches Verständnis im Alltag* mit 18,9% (18 Aussagen). Hier wird häufig darauf Bezug genommen, dass DaZ/DaF-Lernende gendergerechte Sprache vor allem für ihr (zukünftiges) Studium in Deutschland benötigen (z. B.: „Wenn jemand zum Beispiel plant, als Student nach Deutschland zu gehen, ist es nötig, ihn auf diese Fragen für die Formulierungen in akademischen Arbeiten vorzubereiten.“ (256)). Es folgt die Subkategorie *Teil der deutschen Kultur* mit 13,7% (18 Aussagen). Die Subkategorie *Bestandteil der Sprache* nimmt einen Anteil von 8,4% (acht Aussagen) ein, *Vermeidung von Diskriminierung* 7,4% (sieben Aussagen). Lediglich einen sehr geringen Anteil machen jeweils die Subkategorien *ohne Haltung zu vermitteln* (6,3%, sechs Aussagen), *zeitgemäß/auch in L1* (5,3%, fünf Aussagen), *Gleichberechtigung der Frau*

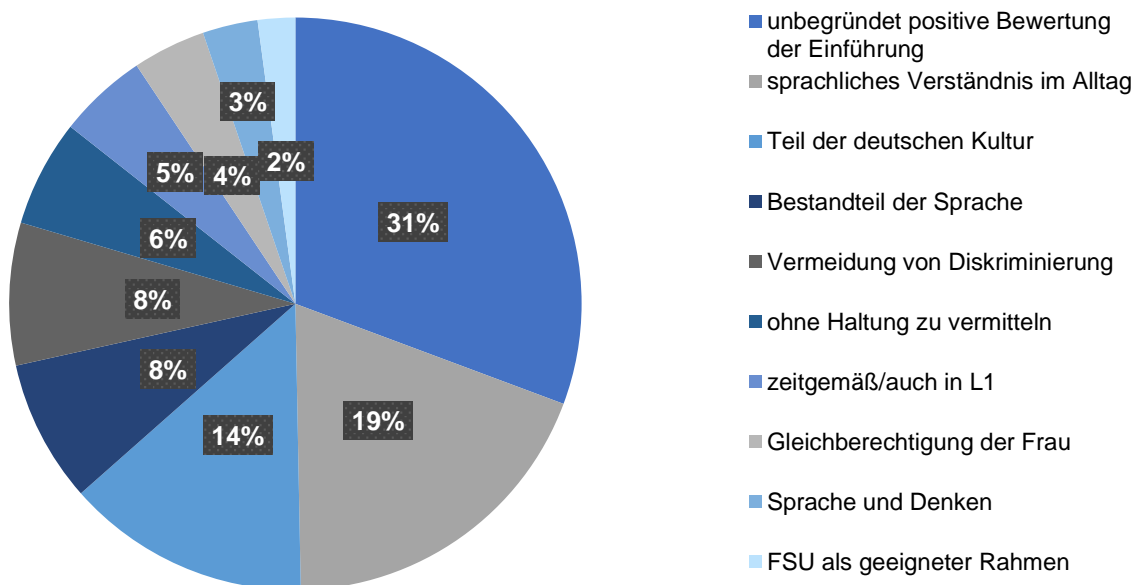


Abbildung 11: Kategorisierung aller Aussagen der Kategorie *positive Bewertung der Einführung* zu den jeweiligen Subkategorien

(4,2%, vier Aussagen), *Sprache und Denken* (3,2%, drei Aussagen) sowie *FSU als geeigneter Rahmen* (2,1%, zwei Aussagen) aus.

Wie in Abbildung 12 dargestellt, fallen in der Kategorie *ablehnende Bewertung der Einführung* 53,6% (15 Aussagen) und damit die meisten Aussagen unter die Subkategorie *unwichtig für Spracherwerb*. Darauf folgen die Subkategorien *unbegründete Ablehnung der Einführung* mit 25,0% (sieben Aussagen) und *zu kompliziert* mit 21,4% (sechs Aussagen).

Es fällt auf, dass die Ablehnung der Einführung gendgerechter Sprache oftmals auch mit einer Ablehnung des Genderns im Allgemeinen einhergeht. Das zeigt sich beispielsweise an abwertenden Bezeichnungen gendgerechter

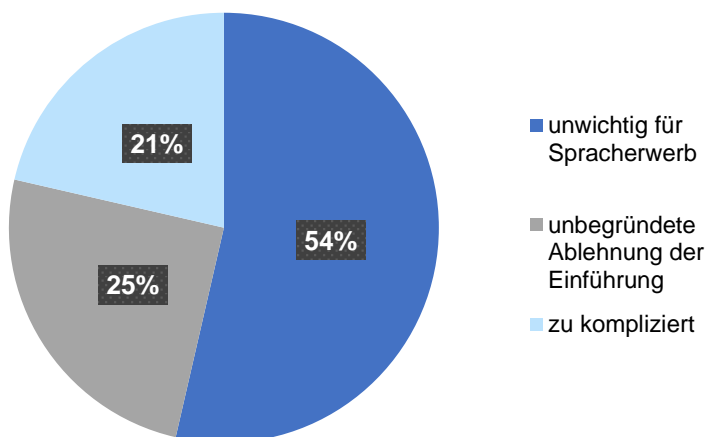


Abbildung 12: Kategorisierung der Aussagen der Kategorie *ablehnende Bewertung der Einführung* zu den jeweiligen Subkategorien

gendgerechter Sprachvarianten (z. B. „[...] sprachverhunzenden Formen“ (415)) oder daran, dass gendgerechte Sprache nicht als Teil der deutschen Sprache anerkannt wird (z. B. „[...] Die Kursteilnehmer sind da, um Deutsch zu lernen.“ (114)).

Bei der Kodierung der Kategorie *teilweise Einführung* zu ihren jeweiligen Subkategorien, dargestellt in Abbildung 13, können 55,3% (46 Aussagen) zur Subkategorie *Sprachniveau* zugeordnet werden. Dabei wird überwiegend für die Vermittlung gendgerechter Sprache ab höheren Sprachniveaus plädiert. Gemäß der Einschätzung der Lehrkräfte wird als Sprachniveau, ab wann eine Einführung gendgerechter Sprache in DaZ/DaF sinnvoll wäre, hauptsächlich das Niveau B2, aber auch B1, C1 und vereinzelt C2 genannt. Eine Lehrkraft schildert zudem, dass sie früher gendgerechte Sprache erst ab B2 einführte, bis sie explizit auf Niveau A1.1. von einem Lerner danach gefragt wurde:

Bei der Kodierung der Kategorie *teilweise Einführung* zu ihren jeweiligen Subkategorien, dargestellt in Abbildung 13, können 55,3% (46 Aussagen) zur Subkategorie *Sprachniveau* zugeordnet werden.

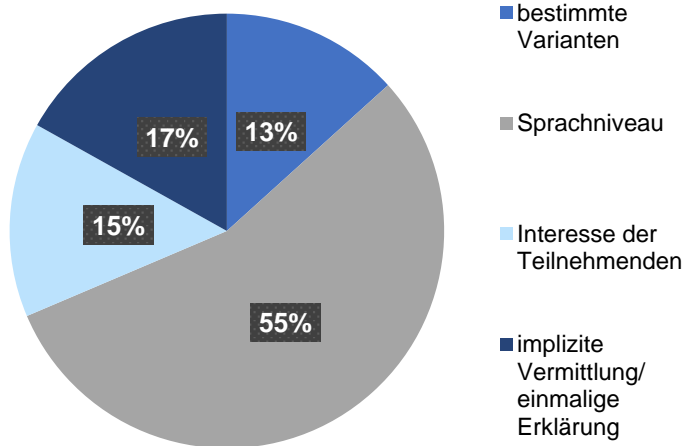


Abbildung 13: Kategorisierung der Aussagen der Kategorie *teilweise Einführung* zu den jeweiligen Subkategorien

Dabei wird überwiegend für die Vermittlung gendgerechter Sprache ab höheren Sprachniveaus plädiert. Gemäß der Einschätzung der Lehrkräfte wird als Sprachniveau, ab wann eine Einführung gendgerechter Sprache in DaZ/DaF sinnvoll wäre, hauptsächlich das Niveau B2, aber auch B1, C1 und vereinzelt C2 genannt. Eine Lehrkraft schildert zudem, dass sie früher gendgerechte Sprache erst

ab B2 einführte, bis sie explizit auf Niveau A1.1. von einem Lerner danach gefragt wurde:

Eine Zeit lang habe ich erst ab B2 gendgerechte Sprache behandelt und ‚eingeführt‘. Seit jedoch ein cis-männlicher Kursteilnehmer mich nach gendgerechter Sprache im A1.1-Kurs fragte, führe ich gendgerechte Personenbezeichnungen bereits in Lektion 3 von A1.1 ein. (194)

Unter die Subkategorie *implizite Vermittlung/einmalige Erklärung* werden 16,9% (14 Aussagen) gefasst, 14,5% (zwölf Aussagen) unter die Subkategorie *Interesse der Teilnehmenden*. Im Rahmen dieser Subkategorie wird auffällig häufig die Herkunft der Lernenden als Kriterium hinsichtlich der Einführung gendergerechter Sprache genannt. Wenn die Lernenden aus Ländern stammen, in denen Frauen vermeintlich diskriminierter als in Deutschland sind, wird die Einführung gendergerechter Sprache als relevanter betrachtet (z. B. „Wenn im Kurs einige Frauen aus arabischen Ländern sind, könnte ich mir vorstellen, dass das Einbeziehen des Themas sinnvoll wäre.“ (452)). Die übrigen 13,3% (elf Aussagen) der Hauptkategorie fallen unter die Subkategorie *bestimmte Varianten*. Hier wird fast ausnahmslos die Beidnennung als präferierte Variante genannt. Die Einführung findet dann im Zusammenhang mit den Berufsbezeichnungen statt (z. B. „Thematisiere dies lediglich im Rahmen der Wortschatzeinführung für weibliche Berufsbezeichnungen.“ (586)). Bis auf eine Aussage („Beide Formen – männlich und weiblich – müssen thematisiert werden. Das Binnen-I und diverse andere Formen sind aber nur für die Lernenden von Bedeutung, die studieren möchten (erst auf C1/C2 Niveau).“ (393)) werden keine weiteren Varianten genannt.

Die Kategorisierung der Aussagen aus der Hauptkategorie *Schwierigkeiten bei der Einführung*, welche in Abbildung 14 dargestellt ist, ergibt mit 37,5% (neun Aussagen) die meisten Zuordnungen zur Subkategorie *Überforderung seitens der Lernenden*.

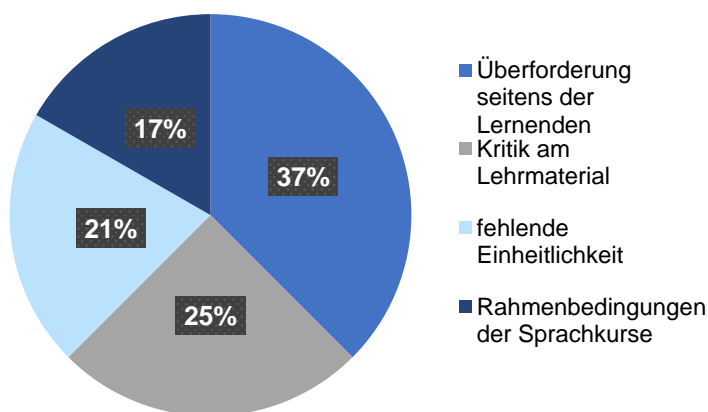


Abbildung 14: Kategorisierung der Aussagen der Kategorie *Schwierigkeiten bei der Einführung* zu den jeweiligen Subkategorien

Die Überforderung wird hier häufig an der Herkunft der Lernenden festgemacht. So seien Lernende aus Ländern, in denen vorwiegend eine patriarchale Ordnung besteht, eher vom Thema gendergerechte Sprache überfordert (z. B. „Außerdem führt das bei Teilnehmern (und Teilnehmerinnen), die aus patriarchalischen Gesellschaften

stammen, z. T. zu Überforderung und resultierend zu Ablehnung gegenüber – auch niedrigschwelligeren – Ansätzen zur Gleichstellung von Frauen.“ (636); „Damit sind sie oft überfordert, weil viele Muslime den Kurs besuchen und das ein Tabuthema ist.“ (216)). Diese Argumentation ist gegensätzlich zu der oben erläuterten Argumentation in der Subkategorie *Interesse der Teilnehmenden*. Den zweitgrößten Anteil hat die Subkategorie *Kritik am Lehrmaterial* mit 25,0% (sechs Aussagen). Dabei wird vorwiegend der fehlende Einbezug und die fehlende Umsetzung des Themas im Lehrwerk kritisiert (z. B. „[...] muss in Lehrwerken umgesetzt werden.“ (621)). Es folgen die Subkategorien *fehlende Einheitlichkeit* mit 20,8% (fünf Aussagen) und *Rahmenbedingungen der Sprachkurse* mit 16,7% (vier Aussagen). Im Zuge der Kritik an

den Rahmenbedingungen wird hauptsächlich die fehlende Zeit im Kurs bemängelt (z. B. „Im Kurs ist leider wenig Zeit für Themen, die nicht prüfungsrelevant sind.“ (384)).

Auffällig bezüglich der Aussagen aus beiden Items ist der überwiegende Bezug der befragten Lehrkräfte auf die Gleichberechtigung der Frau. In Item 10 wird dieser vor allem in der Subkategorie *Gleichberechtigung/Diskriminierung* ersichtlich, in der sich hauptsächlich auf die Gleichberechtigung der Frau bezogen wird (z. B. „Gendergerechtigkeit muss sichtbar werden. Es ist schlimm, wie unsichtbar Frauen in der Ansprache repräsentiert sind.“ (288)). Zusätzlich wird dies in der Subkategorie *eingeschränkt positiv* deutlich, wo vor allem die Beidnennung als präferierte Variante genannt wird, um *beide* Geschlechter zu bezeichnen (z. B. „Aber ehrlich gesagt konzentriere ich mich eher auf männliche und weibliche Geschlechter, ohne an weitere Geschlechter und Identitäten zu denken. Ich versuche, wenn das möglich ist, eine gendergerechte Sprache zu verwenden, indem ich mich auf männliche und weibliche Formen beziehe.“ (545)). In Item 15 wird die binäre Sichtweise vorwiegend in der Subkategorie *Gleichberechtigung der Frau* deutlich. Ein Bezug auf eine notwendige Gleichstellung weiterer Geschlechter wird im gesamten Datensatz weitgehend vernachlässigt. So finden nicht-binäre Geschlechter in Item 10 lediglich in elf der insgesamt 277 Aussagen Erwähnung, davon zumeist implizit, indem von *allen Geschlechtern* die Rede ist. Ausschließlich in zwei Fällen wird die Existenz weiterer Geschlechter explizit betont („[...] Dabei geht sie über die schlichte Benennung von Männern und Frauen hinaus und spricht Trans*- und Inter- sowie nicht-binär verortete Personen an.“ (651); „[...] und ich finde das Binäre daran zudem problematisch.“ (614)). In Item 15 wird lediglich in einer Aussage der Subkategorie *sprachliches Verständnis im Alltag* auf weitere Geschlechter Bezug genommen („Bei der Einübung von formellen Schreiben und Bearbeitung von Formularen sollte das Thema auf jeden Fall thematisiert werden, da diese bereits jetzt häufig ‚divers‘ enthalten.“ (661)).

5.4 Methodenreflexion

Die durchgeführte Befragung wurde so konzipiert, dass eine gleichzeitige Erhebung von Emotionen und der Bewertung gendergerechter Sprache mit einer Erhebung der konkreten Sprachverwendungsweisen erfolgen konnte. Durch das Implementieren zweier offener Fragen wurden zudem detaillierte Einblicke in die subjektiven Meinungen der einzelnen Lehrkräfte möglich. Somit wurden nicht nur kontextlos Gegebenheiten erfragt, sondern diese konnten bei Bedarf kontextuell eingebettet und begründet werden. Auf diese Weise wurde das Risiko minimiert, aus den erhobenen Daten vorschnelle und dabei möglicherweise falsche Schlüsse zu ziehen.

Durch die statistische Auswertung mit Hilfe des Statistikprogramms *IBM SPSS Statistics* wurde eine genaue Berechnung der statistischen Zusammenhänge sichergestellt. Die schnelle und präzise Berechnung verschiedener Werte ermöglichte eine ausgiebige Prüfung der erhobenen Daten auf mögliche Zusammenhänge. Allerdings ist bei der Interpretation der errechneten

Werte Vorsicht geboten. Eine Überinterpretation muss vermieden werden. So ist beispielsweise der Mittelwert bei ordinalskalierten Variablen nicht zwingend aussagekräftig (vgl. Baur 2008: 279ff.), da die einzelnen Werte durch die Berechnung des Durchschnitts verallgemeinert werden. Hierbei können wichtige Informationen verloren gehen oder die erhobenen Daten etwa missinterpretiert werden. So macht es für die Beantwortung der Forschungsfrage einen großen Unterschied, ob der Mittelwert $\mu = 5,0$ beträgt, weil alle Lehrkräfte den Wert 5 auswählten oder die Hälfte der Lehrkräfte jeweils den Wert 1 und die andere Hälfte den Wert 10 angaben. Um dennoch eine aussagekräftige Beschreibung der Daten zu erhalten, wurde deshalb nicht ausschließlich der Mittelwert angegeben, sondern zusätzlich die Verteilung der einzelnen Werte erläutert. Damit wurde sichergestellt, dass die Angabe des Mittelwerts nicht zu Fehlschlüssen führt und die Bewertung der jeweiligen Aussagen durch die einzelnen Lehrkräfte mit in die Auswertung einbezogen und nicht lediglich zu einem homogenen Wert geglättet wurden.

Darüber hinaus gilt es zu beachten, dass die errechneten Rang-Korrelationen nicht zwingend auf eine Kausalität der Variablen, sondern lediglich auf einen Zusammenhang hindeuten. Welcher Art dieser Zusammenhang ist, lässt sich statistisch nicht berechnen, sondern müsste in weiteren Untersuchungen gezielt bei den Proband*innen erfragt werden. Ferner muss bezüglich der errechneten Rang-Korrelationen beachtet werden, dass bei der Interpretation einer solchen zwischen zwei abhängigen Variablen keine Aussage darüber möglich ist, welche Variable durch die jeweils andere beeinflusst wird. Hier ist die Aussagekraft der vorliegenden Befragung limitiert, über kausale Zusammenhänge können lediglich begründete Vermutungen angestellt werden. Dieser Umstand ist für die Beantwortung der Forschungsfrage jedoch nicht hinderlich. So sollen lediglich mögliche Zusammenhänge aufgezeigt werden. Die Benennung von Ursachen ist dabei weder vorgesehen noch möglich, da diese für jede Lehrkraft individuell sein dürften.

Die Auswertung der offenen Fragen mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mit einem deduktiv-induktiven Vorgehen erwies sich aufgrund der breiten Vielfalt an Aussagen als optimale Herangehensweise. So wurde durch die Entwicklung deduktiver Kategorien die Verifikation bzw. Falsifikation der Forschungshypothesen ermöglicht. Die Ergänzung durch induktive Kategorien gewährleistete zudem den Einbezug aller genannten Aspekte, wodurch neben der Beantwortung der Forschungsfrage neue, unerwartete Erkenntnisse beachtet wurden und so zu einem breiteren Blick auf das Forschungsfeld beitrugen.

5.5 Ergebnisse

Die Bewertung gendergerechter Sprache durch die befragten DaZ/DaF-Lehrkräfte divergiert stark. Während aus den qualitativen Daten eine überwiegend positive Bewertung hervorgeht, zeigt die Bewertung der verschiedenen Aussagen zu gendergerechter Sprache eine starke Polarisierung. Hier sind die meisten Angaben in den Extrempositionen zu finden. Oftmals

lassen sich lediglich wenige Prozente im Mittelfeld verordnen. Die Polarisierung ist in den meisten Fällen so stark, dass eine eher einheitliche Tendenz bei lediglich zwei der fünf zu bewertenden Aussagen bezüglich der persönlichen Meinung zu gendergerechter Sprache erkennbar ist: So wird den Aussagen *Gendergerechte Sprache ist für mich eine Frage der Routine* und *Gendergerechte Sprache sensibilisiert aus meiner Sicht für Diversität* vermehrt zugestimmt.

Abgelehnt wird gendergerechte Sprache hauptsächlich aufgrund eines Empfindens von Übertreibung. Im Kern wird hier die Kritik am traditionellen gM als übertrieben empfunden. Daneben wird eine Ablehnung mit dem auch in der Sprachwissenschaft vertretenen Argument begründet, dass das gM und Sprache im Allgemeinen neutral sei (vgl. Eisenberg 2020a: 25). Als weiterer Kritikpunkt wird aufgeführt, dass gendergerechte Sprache hinsichtlich der lebensweltlichen Ungleichbehandlung der Geschlechter keinen gesellschaftlichen Unterschied mache. Zudem wird sie teilweise als fehlerhaft oder unnatürlich empfunden. Während die Ablehnung gendergerechter Sprache fast ausschließlich ausnahmslos ist, sind bei einer Befürwortung häufig Nuancen und Einschränkungen erkennbar. So werden von rund einem Drittel aller Befürworter*innen beispielsweise lediglich gewisse Formen akzeptiert (z. B. „Ich mag es aber nicht, wenn jemand beim Sprechen eine Pause macht, wie bei Student_innen. Dann besser beide nennen oder das nominalisierte Partizip Studierenden.“ (249)). Hier weisen vor allem die ausführliche Beidnennung und die Partizipien eine vermehrte Nennung auf. Gelegentlich wird eine Verwendung nur in bestimmten Kontexten befürwortet (z. B. „Gendergerechte Sprache wird vor allem in wissenschaftlichen Texten verwendet. Im mündlichen Sprachgebrauch kann man darauf auch verzichten. Es stört etwas.“ (575)).

Als Gründe für die Befürwortung gendergerechter Sprache werden insbesondere die Vermeidung von Diskriminierung und das Streben nach Gleichberechtigung genannt. Zudem wird in einigen Fällen – wie in der Feministischen Sprachwissenschaft – von einem Zusammenhang zwischen Sprache und Wirklichkeit ausgegangen und gendergerechte Sprache ferner als zeitgemäßes Phänomen betrachtet. Als politisches Statement gilt sie hingegen nur in den wenigsten Fällen. Eine gleichgültige Meinung wird nur selten eingenommen. Folglich kann die Hypothese einer Polarisierung gendergerechter Sprache und die diesbezügliche Einnahme unterschiedener Positionen bestätigt werden.

Die Ergebnisse der Befragung hinsichtlich der Emotionen für die verschiedenen Möglichkeiten zur nominalen Personenreferenz im Deutschen bestätigen die Hypothese, dass die unterschiedlichen Möglichkeiten zur nominalen Personenreferenz verschiedene Emotionen hervorrufen. Insgesamt nehmen neutrale Emotionen den prozentual größten Anteil aller genannten Emotionen ein. So besteht bei sieben der neun Varianten der größte Anteil der genannten Emotionen aus neutralen Emotionen. Hinsichtlich der einzelnen Emotionen ist der große Anteil auffällig, welcher der Emotion *Gleichgültigkeit* zukommt. Mit 23,8% nimmt diese Emotion mit Abstand den größten Anteil aller Nennungen ein. Zusätzlich ist sie bei fünf der neun Varianten

die meistgenannte Emotion³² und steht bei drei weiteren Varianten an zweiter Stelle. Lediglich bei der ausführlichen Beidnennung findet sich *Gleichgültigkeit* an dritter Stelle.

Die Nennung neutraler Emotionen ist beim gM sowie beim generischen Femininum besonders hoch. Beim gM ist dieser Umstand wahrscheinlich auf seine traditionelle Verwendung als Personenreferenz im Deutschen zurückzuführen (vgl. Braun et al. 1998: 265). So wird hier im Vergleich zu den anderen Varianten mit Abstand am häufigsten die Emotion *Gleichgültigkeit* genannt, was auf eine Wahrnehmung des gM als gewöhnliche, *normale* Sprachverwendungsweise hindeutet, die keine besonders starken Emotionen evoziert. Passend dazu gibt knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte an, das gM privat zu gebrauchen. Wie in den Hypothesen angenommen, werden hier zudem vereinzelt negative Emotionen genannt. Allerdings nehmen, anders als in den Hypothesen erwartet, die positiven Emotionen einen deutlich größeren Anteil als die negativen ein. Trotz des polarisierenden Diskurses rund um das gM (vgl. Abschnitt 3.1) ist hier keine auffällige Polarisierung zu erkennen. Bezüglich der unterschiedlichen Altersklassen können keine signifikanten Unterschiede zwischen den Emotionen zum gM oder seiner Verwendung, ob privat oder unterrichtlich, sowie seiner Einführung festgestellt werden. Damit können die Ergebnisse von Wesian (2007) und Schröter & Linke & Bubenhofer (2012) nicht reproduziert und die Hypothese einer positiven Bewertung oder vermehrten Verwendung des gM durch jüngere Lehrkräfte für die Gruppe der befragten Lehrkräfte falsifiziert werden. Ausgehend von den Ausführungen in Abschnitt 3.2 war eine vermehrte Nennung neutraler Emotionen bezüglich des generischen Femininums nicht zu erwarten. Dennoch wird hier eine überdurchschnittliche Nennung festgestellt. Während durchschnittlich zu 46,3% neutrale Emotionen genannt werden, nimmt der Anteil beim generischen Femininum 66,1% ein. Bei genauere Betrachtung wird ersichtlich, dass, analog zu der Untersuchung von Peuschel & Schmidt (2021: o.S.), der Großteil dieser Nennungen auf die Emotion *Skepsis* entfällt. Dieses Ergebnis deckt sich mit der öffentlichen Wahrnehmung bzw. der in den Massenmedien verbreiteten Einschätzung der letzten Jahre, in denen das generische Femininum eher skeptisch begutachtet wurde (vgl. beispielsweise Hentsch 2014). Zudem trägt seine eher seltene Anwendung wahrscheinlich zu diesem Empfinden bei (vgl. Peuschel & Schmidt 2021: o.S.). In diesen Kontext fügt sich die anteilmäßig größere Nennung negativer als positiver Emotionen beim generischen Femininum ebenfalls logisch ein. Eine solche ist auch bei der Klammerschreibweise festzustellen. Daneben stellt hier, analog zum generischen Femininum, *Skepsis* die meistgenannte Emotion dar. Diese Bewertung hängt möglicherweise mit der auffällig seltenen Gebräuchlichkeit dieser Variante seitens der befragten Lehrkräfte zusammen, welche sowohl im privaten als auch im unterrichtlichen Kontext vorherrscht. Bezüglich des auffällig hohen Anteils der Emotion *Wut* lässt sich mutmaßen, dass diese durch die Darstellung der femininen Endung als verzichtbares Anhängsel ausgelöst wird.

³² Beim Genderstern teilt sie sich diese Position mit der Emotion *Zufriedenheit*.

Weiter fällt auf, dass die Verteilung der neutralen, positiven und negativen Emotionen einzig bei der ausführlichen Beidnennung ziemlich ausgewogen ist. Dies konnte ähnlich in der Untersuchung von Peuschel & Schmidt (2021) für DaZ/DaF-Studierende festgestellt werden, in der die drei häufigsten und beinahe zu einem gleichen Anteil genannten Emotionen (*Überforderung*, *Skepsis*, *Zufriedenheit*) aus allen drei Emotionsklassen stammen. Im Unterschied zu den vorliegenden Daten wird von den DaZ/DaF-Studierenden bezüglich dieser Variante als neutrale Emotion vorwiegend *Skepsis* genannt, während die im Rahmen dieser Arbeit befragten Lehrkräfte vermehrt *Gleichgültigkeit* empfinden. Möglicherweise lässt sich dieser Unterschied auf das Alter der Befragten zurückführen. So kann in der vorliegenden Untersuchung eine leicht positive Korrelation zwischen einer positiveren Bewertung dieser Variante und dem Alter der Lehrkräfte festgestellt werden: Umso älter die befragten Lehrkräfte sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit einer positiven Bewertung der ausführlichen Beidnennung. Der große Anteil der Emotion *Überforderung* könnte auf die Länge dieser Variante zurückzuführen sein, welche durch eine Nennung sowohl der femininen als auch der maskulinen Form entsteht (ebd.). Die Emotion *Zufriedenheit* dürfte auf die simple Umsetzbarkeit im Rahmen der amtlichen Rechtschreibregeln und die leichte Verständlichkeit der Variante zurückzuführen sein. So lässt sich auch der große Anteil von *Zufriedenheit* bei der Kurzform der ausführlichen Beidnennung, der verkürzten Beidnennung, erklären.

Als weitverbreitete und zugleich sprachökonomische Form löst die Verwendung von Partizipien überwiegend *Zufriedenheit* aus. Auch hier lässt sich diese Bewertung durch die allgemeine Gebräuchlichkeit der Variante erklären. Trotz der zwei meistgenannten Emotionen *Gleichgültigkeit* und *Zufriedenheit* löst der Gendergap einen überdurchschnittlichen Anteil negativer Emotionen aus. Wie bei Peuschel & Schmidt (2021: o.S.) kann davon ausgegangen werden, dass diese Variante „im Kontext der Befragten als eher ungebräuchlich empfunden“ (ebd.) wird, was sich in der Nennung des Gendergap als sowohl im Privaten als auch im unterrichtlichen Kontext am zweitwenigsten verwendete bzw. eingeführte Variante widerspiegelt. Der Genderstern wird sowohl in der Untersuchung von Peuschel & Schmidt (2021: o.S.) als auch in der vorliegenden Untersuchung sehr positiv bewertet und stößt mit der vorwiegenden Emotion *Zufriedenheit* auf eine erheblich größere Zustimmung als die anderen Varianten. So nehmen die positiven Emotionen hier den größten Anteil ein. Gegensätzlich dazu stehen die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse, aus denen hervorgeht, dass Sonderzeichen in der Gruppe der Befragten mehrheitlich abgelehnt werden (z. B. „Aber künstliche Formen mit allerlei Sternchen, Klammern und Strichen sehen doch hässlich aus, lenken beim Lesen sehr ab und gehen somit nur auf den Nerv.“ (307)). Der Genderstern wird jedoch im Vergleich zu anderen Varianten mit Sonderzeichen³³ bei den befragten Lehrkräften mehrheitlich akzeptiert. Dafür spricht auch seine verhältnismäßig frequente private sowie unterrichtliche Verwendung

³³ Hierunter fallen die verkürzte Beidnennung, die Klammerschreibweise und der Gendergap.

und Einführung. Hier wird er jeweils an vierter Stelle genannt, während die anderen Varianten mit Sonderzeichen jeweils unter den vier am wenigsten genannten Varianten anzutreffen sind. Das lässt sich möglicherweise auf die derzeit häufige Verwendung dieser Form in journalistischen sowie in akademischen Kontexten zurückführen (ebd.). Dieselben Gründe lassen sich für die Bewertung des Binnen-I anführen, welches in gewisser Weise die Vorgängerform des Gendersterns darstellt (vgl. Diwald & Steinhauer 2020: 125). Dieses löst eine ähnlich positive Bewertung mit einem ebenfalls hohen Grad an *Zufriedenheit* aus.

Grundsätzlich lassen sich starke Ähnlichkeiten zwischen den hervorgerufenen Emotionen in der vorliegenden Untersuchung und der Untersuchung von Peuschel & Schmidt (2021) erkennen. Beträchtliche Unterschiede ergeben sich lediglich für die Varianten Genderstern und Gendergap, die DaZ/DaF-Lehrkräfte etwas positiver bewerten als DaZ/DaF-Studierende, sowie für das Binnen-I, gegenüber welchem die Lehrkräfte im Vergleich zu den Studierenden mehr *Gleichgültigkeit* aufweisen. Zudem empfinden Lehrkräfte deutlich seltener *Überforderung*. Insgesamt herrschen eher gleichgültige bis leicht positive Emotionen gegenüber den genannten Varianten vor, während Peuschel & Schmidt „überwiegend neutrale bis negative Gefühle“ (Peuschel & Schmidt 2021: o.S.) verzeichnen.

Privat wird von knapp der Hälfte der Lehrkräfte und damit am häufigsten das gM verwendet. Darauf folgen die ausführliche Beidnennung und die Verwendung von Partizipien. Etwa jede fünfte befragte Lehrkraft verwendet den Genderstern, jede sechste das Binnen-I. Seltener werden das generische Femininum, die ausführliche Beidnennung, der Gendergap und die Klammerschreibweise verwendet.

Im DaZ/DaF-Unterricht verwenden die befragten Lehrkräfte vor allem die ausführliche Beidnennung, Partizipien, das gM und den Genderstern. Darauf folgen das Binnen-I und die verkürzte Beidnennung. Sehr selten kommt es zu einer Verwendung des generischen Femininums, des Gendergaps sowie der Klammerschreibweise. Bezüglich der Einführung der unterschiedlichen Varianten ergibt sich dieselbe Rangordnung. Anhand dieser Ergebnisse wird deutlich, dass gendergerechte Sprache bereits Eingang in den DaZ/DaF-Unterricht gefunden hat. Auch wenn das gM in allen Fällen unter den drei meistgenannten Varianten ist, nimmt es im unterrichtlichen Kontext offensichtlich einen geringeren Stellenwert als die ausführliche Beidnennung und die Verwendung von Partizipien ein. Das wird von den qualitativen Daten gestützt, in welchen mehrheitlich die ausführliche Beidnennung und Partizipien als bevorzugte Variante gendergerechter Sprache genannt werden. Insgesamt deuten diese darauf hin, dass die Einführung von Varianten zur Umsetzung gendergerechter Sprache bereits etabliert ist. So spricht sich hier die überwiegende Mehrheit der DaZ/DaF-Lehrkräfte für eine Thematisierung gendergerechter Sprache im Unterricht aus. Als Gründe dafür werden hauptsächlich das sprachliche Verständnis im Alltag, gendergerechte Sprache als Teil der deutschen Kultur und in einigen Fällen als Bestandteil der deutschen Sprache genannt. Selten wird die Vermeidung von Diskriminierung, die Aktualität des Themas (auch in der Erstsprache der Teilnehmenden),

die Gleichberechtigung von Frauen, der Einfluss von Sprache auf das Denken sowie der Fremdsprachenunterricht als geeigneter Ort für die Thematisierung gendergerechter Sprache angeführt.

Die Einführung gendergerechter Sprache erfolgt zusätzlich häufig nur in eingeschränktem Maße. So gibt etwa ein Drittel aller Lehrkräfte an, gendergerechte Sprache teilweise einzuführen. Einschränkendes Kriterium ist insbesondere das Sprachniveau der Lernenden. Hier wird vornehmlich eine Einführung ab B-Niveau empfohlen, vereinzelt erfolgt eine Einführung schon ab Beginn des Sprachunterrichts oder erst ab C-Niveau. Einige Lehrkräfte halten außerdem eine einmalige Erklärung und eine implizite Vermittlung des Themas für ausreichend. Darüber hinaus wird die Einführung des Themas in mehreren Fällen vom Interesse der Teilnehmenden abhängig gemacht. Hieran wird ersichtlich, dass gendergerechte Sprache teilweise (noch) nicht als fester Bestandteil des Deutschen aufgefasst wird, der unabhängig vom Interesse der Lernenden einer Vermittlung bedarf. Ferner wird des Öfteren betont, lediglich einige Varianten zu behandeln, darunter hauptsächlich die ausführliche Beidnennung.

Eine ablehnende Bewertung der Einführung gendergerechter Sprache wird von rund jeder zehnten befragten Lehrkraft vorgenommen. Als Grund dafür wird vor allem die Unwichtigkeit für den Spracherwerb angeführt. Zudem wird gendergerechte Sprache oftmals als zu kompliziert für die Lernenden kritisiert. Insgesamt stehen die befragten Lehrkräfte der Thematisierung gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht jedoch mehrheitlich positiv gegenüber. Das wird auch an der Bewertung der Aussagen zu gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht deutlich. Zwar herrscht hier ebenfalls eine starke Polarisierung vor, sodass eine einheitliche Tendenz für lediglich für zwei der drei zu bewertenden Aussagen benennbar ist. Diese weisen jedoch eine eindeutige Tendenz zu Gunsten der Thematisierung gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht auf: So erfolgt nicht nur die überwiegende Ablehnung der Aussage *Gendergerechte Sprache ist irrelevant für DaZ/DaF-Lernende*, die Befragung lässt auch eine tendenzielle Zustimmung zur Aussage *Gendergerechte Sprache sollte meiner Meinung nach im DaZ/DaF-Kurs thematisiert werden* erkennen. Die Hypothese einer eher skeptischen und ablehnenden Bewertung gendergerechter Sprache seitens DaZ/DaF-Lehrkräften kann anhand dieser Ergebnisse falsifiziert werden.

Die vorliegende Untersuchung zeigt einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen der unterrichtlichen Verwendung und Einführung der Varianten auf. Diese entsprechen sich größtenteils. Sprachverwendungsweisen werden folglich vermehrt eingeführt, wenn sie im Unterricht verwendet werden bzw. ohne unterrichtliche Verwendung erfolgt überwiegend keine Einführung. Ein Zusammenhang wurde darüber hinaus auch zwischen der Verwendung im Unterricht bzw. der Einführung und der privaten Verwendung festgestellt. Mit Ausnahme der ausführlichen Beidnennung, die auch ohne private Verwendung frequent im Unterricht verwendet und thematisiert wird, werden Varianten signifikant häufiger eingeführt und verwendet, wenn

sie privat verwendet werden.³⁴ Eine Erklärung für die Unabhängigkeit der Verwendung und Thematisierung der ausführlichen Beidnennung im Unterricht von der privaten Verwendung liefern die Daten der qualitativen Inhaltsanalyse. Hier wird deutlich, dass die ausführliche Beidnennung im Zuge der Vermittlung von Berufsbezeichnungen zumeist ganz automatisch zum Thema wird (z.B. „Thematisiere dies lediglich im Rahmen der Wortschatzeinführung für weibliche Berufsbezeichnungen.“ (586)).

Auffällig hinsichtlich der unterrichtlichen Verwendung und Einführung ist die seltenerere Nennung des gM als im Privaten, wo diese Variante am häufigsten verwendet wird. Die anderen Varianten werden hingegen in derselben Reihenfolge genannt. Möglicherweise lässt sich hier eine Tendenz hin zu einem Bewusstsein ausmachen, im DaZ/DaF-Unterricht eine gendersensiblere Sprachverwendungsweise umzusetzen.

Zwischen den unterschiedlichen Altersklassen können insgesamt keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Emotionen, der Bewertung von gendergerechter Sprache und den Verwendungsweisen festgestellt werden. Ebenso ergeben sich keine Zusammenhänge zwischen diesen Aspekten und der institutionellen (Un-)Gebundenheit der Lehrkräfte. Für eine Unterscheidung nach dem Land der Berufstätigkeit ergibt sich lediglich ein signifikanter Unterschied bezüglich der Einführung des Binnen-I. Dieses wird vornehmlich in Österreich unterrichtlich thematisiert, wie auch hauptsächlich von Lehrkräften mit Arbeitsort Österreich privat verwendet. Daraus wird deutlich, dass sich der Umgang mit gendergerechter Sprache und die Bewertung derselben weitestgehend nicht an unabhängigen Faktoren wie Alter, institutionelle (Un-)Gebundenheit und Arbeitsort festmachen lassen. Das lässt darauf schließen, dass andere, möglicherweise persönlichere Faktoren Einfluss auf die Bewertung und Verwendung bzw. Vermittlung gendergerechter Sprache nehmen.

Die Befragung zeigt, dass enge Zusammenhänge zwischen der Bewertung von Aussagen bezüglich der persönlichen Meinung zu gendergerechter Sprache und der Bewertung von Aussagen zur Relevanz von gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht bestehen. So lehnen Lehrkräfte, die gendergerechte Sprache aufwendig finden, ihre Thematisierung mehrheitlich ab, während Lehrkräfte, die von einer positiven Auswirkung gendergerechter Sprache bezüglich der Sensibilisierung für Diversität oder der Gleichstellung der Lernenden im Kurs ausgehen, ihre Thematisierung vermehrt befürworten.

Bezüglich der Vermittlung von gendergerechter Sprache werden von den Lehrkräften einige Schwierigkeiten benannt. Insbesondere wird eine erschwerte Verständlichkeit betont. Ferner wird eine adäquate Umsetzbarkeit mit den bisher bestehenden sprachlichen Mitteln bezweifelt. Dabei steht in erster Linie die fehlende Einheitlichkeit von Ansätzen zur Umsetzung gendergerechter Sprache im Fokus. Hinsichtlich der Einführung wird überwiegend Überforderung

³⁴ Bzw. werden die Varianten privat eher verwendet, wenn eine Verwendung und Thematisierung auch im Unterricht stattfindet. Über die Richtung des Zusammenhangs können die erhobenen Daten keinen Aufschluss geben.

seitens der Lernenden angeführt. Neben der Kritik am bestehenden Lehrmaterial und den Rahmenbedingungen der Sprachkurse – hier wird insbesondere der Zeitaspekt betont – wird auch in diesem Kontext die fehlende Einheitlichkeit bemängelt. Darüber hinaus geben einige wenige Lehrkräfte an, eine Einführung von gendergerechter Sprache bisher nicht bedacht zu haben oder generell fehlendes Wissen zu haben. Gemeinsam mit der, wenn auch selten genannten, Emotion *Überforderung* bieten diese Angaben „Veränderungspotenzial für den eigenen Sprachgebrauch“ (Peuschel & Schmidt 2021: o.S.) und die eigene Unterrichtspraxis. Durch eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik kann gegebenenfalls ein Reflexionsprozess angeregt werden, welcher wiederum zu einer Entscheidung für oder gegen die Verwendung gendergerechter Sprache und bestenfalls zu einer reflektierten Thematisierung im Unterricht führen kann.

Bei der Untersuchung eines Zusammenhangs zwischen der Bewertung gendergerechter Sprache und der Einführung bzw. unterrichtlichen Verwendung sowie der privaten Verwendung wird deutlich, dass Dreh- und Angelpunkt der Debatte um gendergerechte Sprache weiterhin das gM ist. So ergeben sich hauptsächlich signifikante Zusammenhänge zwischen dem gM und der Bewertung einiger der in der Befragung zu bewertenden Aussagen bezüglich gendergerechter Sprache, während für die meisten Varianten keine Zusammenhänge festgestellt werden können. Wenige Zusammenhänge ergeben sich zudem zwischen den Bewertungen der Aussagen und dem Genderstern sowie der Verwendung von Partizipien. Die Analyseergebnisse deuten darauf hin, dass diejenigen Lehrkräfte, die das gM unterrichtlich verwenden, gendergerechte Sprache tendenziell aufwendiger finden, diese eher nicht als Frage der Routine beurteilen und keine Sensibilisierung für Diversität durch gendergerechte Sprache erwarten. Ferner sehen sie in gendergerechter Sprache eher keinen Beitrag zur Gleichstellung der Lernenden im Kurs und lehnen ihre Thematisierung im DaZ/DaF-Unterricht vermehrt ab. Dies wird durch individuelle Äußerungen im Rahmen der offenen Fragen gestützt, in denen deutlich wird, dass gendergerechte Sprache weder als Teil des Deutschen noch als notwendig für den Spracherwerb betrachtet wird (z. B. „Für mich hat das für den Lernprozess keine Bedeutung. Die Kursteilnehmer sind da, um Deutsch zu lernen.“ (114)). Die Einführung des gM im Unterricht deutet ebenfalls darauf hin, dass keine Erwartungshaltung bezüglich einer Sensibilisierung für Diversität durch gendergerechte Sprache besteht und diese auch nicht als wichtig für die Gleichstellung der Lernenden im Kurs beurteilt wird. Die private Verwendung des gM hängt mit einer Auffassung von gendergerechter Sprache als eher aufwendig und als ebenfalls nicht wichtig für die Gleichstellung der Lernenden im Kurs zusammen.

Gegensätzliche Ergebnisse weisen die Zusammenhänge mit der unterrichtlichen Verwendung des Gendersterns auf. Hier wird von einer Sensibilisierung für Diversität und einem Einfluss auf die Gleichstellung der Lernenden im Kurs ausgegangen. Dasselbe Ergebnis bietet sich für die unterrichtliche Thematisierung des Gendersterns und seine private Verwendung. Zusätzlich empfinden Lehrkräfte, die den Genderstern privat verwenden, gendergerechte Sprache

als eine Frage der Routine. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Bewertung gendergerechter Sprache und der privaten sowie unterrichtlichen Verwendung und Einführung des gM und des Gendersterns besteht. Insgesamt sind Zusammenhänge zwischen der Bewertung gendergerechter Sprache und den Möglichkeiten zur nominalen Personenreferenz im Deutschen folglich teilweise zu beobachten. Demzufolge scheint bei DaZ/DaF-Lehrkräften als zentrales Element in der Diskussion um gendergerechte Sprache neben dem gM der Genderstern eine wichtige Position einzunehmen. Dies gilt vor allem, wenn es um die Verwendung bzw. Einführung gendergerechter Sprache aus Überzeugung geht und weniger aus der Motivation heraus, einen gebräuchlichen Bestandteil der Sprache zu thematisieren.

Anhand des Zusammenhangs zwischen der subjektiven Bewertung und der Thematisierung von gendergerechter Sprache im Unterricht wird deutlich, dass Grund zur Annahme eines Einflusses der persönlichen Bewertung gendergerechter Sprache durch DaZ/DaF-Lehrkräfte auf die Thematisierung gendergerechter Sprache im Unterricht besteht. Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse untermauern diese Vermutung. So geht eine Ablehnung der Thematisierung im Unterricht zumeist mit einer grundsätzlichen Ablehnung gendergerechter Sprache einher (z. B. Bewertung von gendergerechter Sprache: „Es ist ein völlig überflüssiger Begriff, denn die meisten Menschen haben viel wichtigere Frage im Leben zu erledigen, anstatt sich diesem Wahnsinn zu widmen.“ (203); Frage nach der Einführung von gendergerechter Sprache im Unterricht: „Keine Einführung, man braucht sowas gar nicht.“ (203)). Die Einführung von gendergerechter Sprache geht hingegen mit einer entsprechend positiven Bewertung derselben einher (z. B. Bewertung von gendergerechter Sprache: „Meine Haltung gegenüber gendergerechter Sprache ist grundpositiv.“ (354); Frage nach der Einführung von gendergerechter Sprache im Unterricht: „Positiv, da notwendig.“ (354)).

Zwar wird in den erhobenen Daten nur selten die Vermittlung einer bestimmten Haltung betont (z. B. „Die konsequente Durchführung mit *_ oder Ähnlichem würde ich erst ab B2 einfordern, aber selbst schon ab A1 praktizieren.“ (542)), allerdings kann dies auch unbewusst geschehen. Insbesondere bei fehlender Thematisierung wird den Lernenden die Möglichkeit genommen, im Rahmen ihres Sprachlernprozesses eine eigene, informierte und mündige Position einzunehmen. Doch auch die explizite Vermittlung einer positiven Bewertung von gendergerechter Sprache kann diesen Effekt haben. Lediglich in wenigen Fällen wird explizit betont, keine Haltung vermitteln zu wollen. Was Irvine & Gal (2009: 402) für die Betrachtung sprachlicher Ideologien konstatieren, gilt zweifelsfrei auch für die Positionierung im Diskurs um gendergerechte Sprache: „There is no ‘view from nowhere’, no gaze that is not positioned“ (ebd). Den Umstand, dass auch sie selbst einer subjektiven Positionierung im Diskurs um gendergerechte Sprache unterliegen, sollten DaZ/DaF-Lehrkräfte eingehend reflektieren, um ihren Lernenden weder durch Nicht-Thematisierung noch durch erzwungene Verwendung von gendergerechter Sprache ihre eigene Haltung unreflektiert aufzuzwingen und ihnen damit die

Möglichkeit einer selbstbestimmten, reflektierten Entscheidung zu verwehren (vgl. Ortner 2010: 195f.). Ein Aufzeigen der Komplexität des Diskurses ist nötig, um den Lernenden ein reales Bild des Deutschen zu vermitteln. Dafür reicht jedoch eine implizite Vermittlung, wie sie von einigen Lehrkräften bevorzugt wird, nicht aus, da eine solche meist unreflektiert stattfindet (a.a.O. 196).

Zusätzlich fällt sowohl durch die bevorzugte Variante ausführliche Beidnennung als auch an den Äußerungen bezüglich Gleichberechtigung auf, dass gendergerechte Sprache von den befragten Lehrkräften zumeist im Sinne einer sprachlichen Gleichstellung von lediglich Frauen und Männern verstanden wird. Andere Geschlechter werden nur in Ausnahmefällen erwähnt. Das bestätigt sich auch hinsichtlich der Einführung gendergerechter Sprache im Unterricht. So wird diese unter anderem explizit mit der Gleichberechtigung von Frauen begründet. „[D]ie Realität aller Lernenden in den Unterricht zu holen“ (Ortner 2009: 248), auch derjenigen, die sich nicht in der binären Norm verordnen, dürfte folglich nur den wenigsten Lehrkräften gelingen.

6 Fazit und Ausblick

Die seit knapp 40 Jahren währende Forderung der Feministischen Sprachwissenschaft nach der Abkehr vom gM und der Etablierung einer geschlechter- bzw. gendergerechten Sprache trug in vielen Kontexten zu einem Sprachwandel bei. So ist gendergerechte Sprache vor allem im universitären Kontext etabliert und auf EU- sowie Bundesebene in einigen Punkten rechtlich verankert, wird aber auch bereits von Massenmedien aufgegriffen. Dennoch gibt es Stand heute keine einheitliche Norm für einen gendergerechten Sprachgebrauch. Die bekanntesten Alternativen zum gM sind das generische Femininum, die ausführliche und die verkürzte Beidnennung, die Klammerschreibweise, das Binnen-I, die Verwendung geschlechtsneutraler Begriffe, der Gendergap und der Genderstern. Durch die zunehmende Verwendung dieser Varianten werden sie auch für den Erwerb von Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache relevant. Zwar ist die Thematisierung von gendergerechter Sprache nicht explizit curricular verankert, jedoch ist diese für ein sprachliches Verständnis im Alltag sowie für die Wertevermittlung und das Aufzeigen der Wirkung von Sprache unabdingbar. Auch um einen mündigen Standpunkt im Diskurs einzunehmen, ist eine aufgeklärte und reflektierte Auseinandersetzung nötig. Dabei sollte es nicht das Ziel sein, ein gewisses Weltbild an die Lernenden heranzutragen, sondern sie dazu zu befähigen, sich reflektiert zu positionieren und auszudrücken. Seitens der Lehrkräfte gilt es zudem, von unreflektierten Zuschreibungen und Adressierungen abzusehen. Die Verwendung und Thematisierung gendergerechter Sprache ist folglich nicht an ein bestimmtes Sprachniveau gebunden, sondern sollte, entsprechend an die Zielgruppe angepasst, ganz unabhängig von der Bewertung durch die jeweilige Lehrkraft von Anfang an Bestandteil des Sprachunterrichts sein.

Ziel dieser Arbeit war es, eine exemplarische Bestandsaufnahme des aktuellen Stellenwerts gendergerechter Sprache bei DaZ/DaF-Lehrkräften und ihre Bewertung der Thematik zu erheben. Der Schwerpunkt lag dabei darauf, zu ermitteln, wie DaZ/DaF-Lehrkräfte zu gendergerechter Sprache und deren Vermittlung stehen, inwiefern diese bereits Bestandteil des Unterrichts ist und ob es einen Zusammenhang zwischen der Bewertung durch die Lehrkräfte bzw. der privaten Verwendung gendergerechter Sprache und ihrem unterrichtlichen Einbezug gibt. Zu diesem Zweck wurde eine Online-Befragung mit 203 weltweit in der Erwachsenenbildung tätigen Lehrkräften für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache durchgeführt.

Aus der Befragung geht hervor, dass die Bewertung gendergerechter Sprache und die Beurteilung ihrer Vermittlung im DaZ/DaF-Unterricht stark polarisieren. Dabei nimmt das gM trotz einer vornehmlich neutralen Bewertung weiterhin die zentrale Rolle der Debatte ein. So wird gendergerechte Sprache meist mit der Begründung der Neutralität des gM abgelehnt, aber auch insbesondere von Lehrkräften, die das gM verwenden. Als Antagonist lässt sich hier der Genderstern benennen. Lehrkräfte, die diese Variante verwenden, sind überwiegend aufgeschlossen gegenüber gendergerechter Sprache. Im Gesamten besteht eine eher aufgeschlossene Bewertung von gendergerechter Sprache. Diese wird vor allem mit dem Bestreben der Vermeidung von Diskriminierung und dem Streben nach Gleichberechtigung der Geschlechter begründet. Trotz der rechtlichen Anerkennung eines dritten Geschlechts 2018 in Deutschland und damit der Aushebelung einer binären Gendernorm wird mit gendergerechter Sprache seitens der befragten Lehrkräfte insbesondere die Gleichstellung von Frauen und Männern angestrebt. Weitere Geschlechter werden oftmals vernachlässigt.

Obwohl der Diskurs um gendergerechte Sprache und deren Wirkung deutlich polarisiert, rufen die verschiedenen Varianten zur nominalen Personenreferenz primär Gleichgültigkeit hervor. Insgesamt herrschen überwiegend neutrale bis positive Gefühle. Eine mehrheitlich positive Bewertung ist für die Einführung gendergerechter Sprache im Unterricht zu verzeichnen. Dennoch sind lediglich einige Varianten gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht bereits etabliert. So wird vornehmlich die ausführliche Beidnennung eingeführt, welche bei den befragten Lehrkräften weitgehend als Standard bei der Vermittlung von Berufsbezeichnungen gilt. Daneben wird häufig die Verwendung von Partizipien und die des Gendersterns eingeführt. Grund für die Einführung gendergerechter Sprache ist vor allem ein angestrebtes sprachliches Verständnis im Alltag. Eher selten steht hier die Wertevermittlung im Vordergrund.

Bezüglich der privaten Sprachverwendung im Vergleich zur unterrichtlichen fällt auf, dass im Privaten signifikant häufiger das gM verwendet wird. Möglicherweise herrscht bei den befragten Lehrkräften im unterrichtlichen Kontext ein Bewusstsein für eine gendersensiblere Sprachverwendungsweise vor. Dieser Aspekt bedarf weiterer Untersuchung.

Abgelehnt wird die Einführung gendergerechter Sprache nur von rund jeder zehnten befragten Lehrkraft und das primär, weil sie als unwichtig für den Spracherwerb betrachtet oder für zu kompliziert gehalten wird. Bei Befürworter*innen der Einführung gendergerechter Sprache wird

häufig das Sprachniveau als einschränkendes Kriterium für die Vermittlung genannt. Häufig wird ansonsten von einer Überforderung der Lernenden durch gendergerechte Sprache ausgegangen. Als Schwierigkeiten bezüglich der Einführung gendergerechter Sprache werden insbesondere eine erschwerte Verständlichkeit sowie die schwierige Umsetzbarkeit und fehlende Einheitlichkeit gendergerechter Sprache bemängelt. Aber auch die Rahmenbedingungen der Kurse und der fehlende Einbezug des Themas in die Lehrwerke spielen hierbei eine Rolle.

Darüber hinaus wurde nachgewiesen, dass das Alter, der Arbeitsort und der -kontext zum Großteil keinen signifikanten Einfluss auf die Emotionen hinsichtlich der verschiedenen Varianten zur nominalen Personenreferenz, die Bewertung gendergerechter Sprache und die Verwendungsweisen bzw. Einführung gendergerechter Sprache haben. Lediglich eine schwerpunktmäßige Vermittlung und Verwendung des Binnen-I in Österreich wird ersichtlich. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die entscheidenden Faktoren hinsichtlich der Bewertung gendergerechter Sprache anderer, wahrscheinlich persönlicher Natur sind.

Die Ergebnisse der durchgeführten Befragung zeigen ferner, dass die private und unterrichtliche Sprachverwendungsweise sowie die Einführung gendergerechter Sprache einen starken Zusammenhang aufweisen. Zudem kann ein Zusammenhang zwischen diesen und der persönlichen Bewertung gendergerechter Sprache durch die befragten Lehrkräfte festgestellt werden. Auch Zusammenhänge zwischen der persönlichen Meinung zu gendergerechter Sprache und der Bewertung der Relevanz von gendergerechter Sprache für den DaZ/DaF-Unterricht liegen vor. Entsprechend deuten die Ergebnisse darauf hin, dass den DaZ/DaF-Lernenden häufig die eigene Weltsicht der Lehrkraft teilweise bewusst oder unbewusst vermittelt wird. Weil die eigene Weltsicht der Lehrkraft zwangsweise gegenwärtig ist, ist ihre Reflexion unabdingbar. Diese sollte den Lernenden nicht aufgedrückt werden, vielmehr sollten sie umfassende Informationen zur Thematik erhalten, um eine selbstbestimmte, reflektierte und mündige Entscheidung im Diskurs einnehmen zu können.

Abschließend zeigt sich, dass das Thema gendergerechte Sprache in der DaZ/DaF-Erwachsenenbildung bereits einen nennenswerten Stellenwert einnimmt. Allerdings zeigen sich noch Defizite in der Umsetzung der Vermittlung. Vor allem hinsichtlich der Einbeziehung von Geschlechtern außerhalb heteronormativer Genderkonstruktionen und einer aufklärenden, aber zugleich reflektierten Vermittlung besteht Verbesserungsbedarf. Hierzu bedarf es einerseits besserer Ressourcen, andererseits muss das Bewusstsein der Lehrkräfte für die Thematik und eine adäquate Umsetzung geweckt werden.

7 Bibliographie

- AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin (Hg.) (2014/2015): *Was tun? Sprachhandeln – aber wie? W_ortungen statt Tatenlosigkeit!* 2. Auflage. Berlin: Humboldt-Universität. http://feministisch-sprachhandeln.org/wp-content/uploads/2015/04/sprachleitfaden_zweite_auflage.pdf [Abruf: 14.01.2021].
- Altmayer, Claus (2015): *Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Dobstadt, Michael & Fandrych, Christian & Riedner, Renate (Hgs.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt, 9), 17-36.
- BAMF (2017): *Rahmencurriculum für Integrationskurse - Deutsch als Zweitsprache*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstrae-ger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publication-File&v=8 [Abruf: 02.03.2021].
- Bär, Jochen A. (2004): *Genus und Sexus. Beobachtungen zur sprachlichen Kategorie »Geschlecht«*. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. (Hg.): *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung*. Mannheim: Bibliographisches Institut, Gesellschaft für deutsche Sprache (Duden – Thema Deutsch, 5), 148-175.
- Bartsch, Annette & Wedl, Juliette (2015): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. In: Bartsch, Annette & Wedl, Juliette (Hgs.) (2015): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript, 9-31.
- Baumann, Antje & Meinunger, André (2017): *Einleitung*. In: *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 7-23.
- Baur, Nina (2008): *Das Ordinalskalenproblem*. In: Baur, Nina & Fromm, Sabine (Hgs.): *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene. Ein Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 279-289.
- Braun, Friederike & Sczesny, Sabine & Stahlberg, Dagmar (2002): *Das generische Maskulinum und die Alternativen. Empirische Studien zur Wirkung generischer Personenbezeichnungen im Deutschen*. In: Faschingbauer, Tamara (Hg.) (2002): *Neuere Ergebnisse der empirischen Genderforschung*. Hildesheim u. a.: Olms, 77-87.
- Braun, Friederike & Gottburgsen, Anja & Sczesny, Sabine & Stahlberg, Dagmar (1998): *Können Geophysiker Frauen sein? Generische Personenbezeichnungen im Deutschen*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 1998 (26), 265-283. <https://www.degruyter.tools/document/doi/10.1515/zfgl.1998.26.3.265/html> [Abruf: 06.12.2020].
- Bülow, Lars (2017): *Sprachdynamik im Lichte der Evolutionstheorie – Für ein integratives Sprachwandelmodell*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (*Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beihefte*, 166).
- Bülow, Lars & Herz, Matthias (2017): *Diskursive Kämpfe ums Geschlecht. Gender Studies, ihre Gegner/innen und die Auseinandersetzung um Wissenschaftlichkeit und korrekten Sprachgebrauch*. In: *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 148-195.
- Bülow, Lars & Jakob, Katharina (2017): *Genderassoziationen von Muttersprachlern und DaF-Lernern – grammatik- und/oder kontextbedingt*. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 90 (1), 137-163.
- Bülow, Lars & Harnisch, Rüdiger (2015): *The Reanalysis of German -end as a Marker of Gender-Sensitive Language Use. A Process of Exaptation*. In: *JournalLIPP* (4), 85-96.
- Bündnis 90/Die Grünen: https://cms.gruene.de/uploads/documents/BDK15_Geschlechtergerechte_Sprache.pdf [Abruf: 18.02.2021].
- Butler, Judith (1990): *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York & London: Routledge.
- Criado-Perez, Caroline (2020): *Unsichtbare Frauen. Wie eine von Daten beherrschte Welt die Hälfte der Bevölkerung ignoriert*. 3. Auflage. München: btb.

- Decke-Cornill, Helene (2009): *Doing and Undoing Gender im Klassenzimmer*. In: Praxis Fremdsprachenunterricht (6), 14-19.
- Dernbach, Andrea (2021): *Mehr als zwei Drittel wollen keine Zuhörer:innen*. <https://www.ta-gesspiegel.de/politik/gendergerechte-sprache-mehr-als-zwei-drittel-wollen-keine-zuhoererinnen/27216506.html> [Abruf: 01.06.2021].
- Deutschlandfunkkultur [a]: https://www.deutschlandfunkkultur.de/gendergerechte-sprache-im-duden-ausdruck-eines-veraenderten.1013.de.html?dram:article_id=490516 [Abruf: 04.02.2021].
- Deutschlandfunkkultur [b]: https://www.deutschlandfunk.de/linguist-kritisiert-geschlechtergerechte-sprache-ein.691.de.html?dram:article_id=380828 [Abruf: 16.02.2021].
- Diewald, Gabriele & Steinhauer, Anja (2020): *Handbuch geschlechtergerechte Sprache. Wie Sie angemessen und verständlich gendern*. Berlin: Dudenverlag.
- Diewald, Gabriele (2020): »*Alles ändert sich, aber nichts von allein*«. *Eine Standortbestimmung zum Thema geschlechtergerechte Sprache*. In: Der Sprachdienst 64 (1-2), 1-14.
- Diewald, Gabriele & Steinhauer, Anja (2019): *Gendern – ganz einfach!* Berlin: Dudenverlag.
- Dittmann, Jürgen (2002): *Personenbezeichnungen und opake Geschlechtsreferenz. Am Beispiel von Wissenschaftstexten*. In: Cheauré, Elisabeth & Gutjahr, Ortrud & Schmidt, Claudia (Hgs.): *Geschlechterkonstruktionen in Sprache, Literatur und Gesellschaft. Gedenkschrift für Gisela Schoenthal*. Freiburg im Breisgau: Rombach Verlag (Rombach Wissenschaften: Reihe Cultura, 21), 63-92.
- Dudenredaktion (Hg.) (2020): *Duden. Die deutsche Rechtschreibung. Das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der amtlichen Regeln*. 28., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Bibliographisches Institut (Duden, 1).
- Eichhoff-Cyrus, Karin (2009): *Feministische Linguistik im Unterricht, Deutsch als Fremdsprache (DaF)*. In: Lochtman, Katja & Müller, Heidi Margrit (Hgs.): *Sprachlehrforschung. Festschrift für Prof. Dr. Madeline Lutjeharms*. Bochum: AKS-Verlag (Fremdsprachen in Lehre und Forschung, 44), 125-135.
- Eisenberg, Peter (2020a): *Die Vermeidung sprachlicher Diskriminierung im Deutschen*. In: Der Sprachdienst 64 (1-2), 15-30.
- Eisenberg, Peter (2020b): *Geschlechtergerechte Sprache. Warum korrekte Grammatik keine Gendersternchen braucht*. In: faz.net. https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/richtige-grammatik-braucht-keine-sonderzeichen-fuers-geschlecht-17015164.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2 [Abruf: 17.02.2021].
- Eisenberg (2017): *Das missbrauchte Geschlecht*. <https://www.sueddeutsche.de/kultur/essay-das-missbrauchte-geschlecht-1.3402438> [Abruf: 25.01.2020].
- Elsen, Hilke (2020): *Gender – Sprache – Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempo (utb Sprachwissenschaft, 5302).
- Elsen, Hilke (2018): *Gender in Lehrwerken*. In: *Feministische Studien* 36 (1), 178-187. https://epub.ub.uni-muenchen.de/70534/1/Elsen_Gender%20in%20Lehrwerken.pdf [Abruf: 18.11.2020].
- EU (2003): *Session Document. Final A5-0053/2003 Report on an information and communication strategy for the European Union. (2002/2205(INI))* <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A5-2003-0053+0+DOC+PDF+V0//EN> [Abruf: 12.02.2021].
- Ewels, Andrea-Eva & Plewina, Albrecht (2020): *Sprache und Geschlecht. Beiträge zur Gender-Debatte. Zur Einführung in das Themenheft*. In: *Muttersprache* 130 (1), 1-2.
- Freudenberg-Findeisen, Renate (2004): *Frauen- und Männerbilder. Beobachtungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. (Hg.): *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung*. Mannheim: Bibliographisches Institut, Gesellschaft für deutsche Sprache (Duden – Thema Deutsch, 5), 248-264.
- Fónyad, Gábor (2017): *Die Grammatik kann nichts dafür. Plädoyer für eine Entemotionalisierung*. In: *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 249-259.
- Gannuscio, Vincenzo (2013): *Gendergerechtes Sprechen und Schreiben: ein Didaktisierungsvorschlag*. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* 5 (1), 71-83. https://www.academia.edu/14293415/Gendergerechtes_Sprechen_und_Schreiben_ein_Didaktisierungsvorschlag [Abruf: 06.12.2020].

- Gauger, Hans-Martin (2017): *Herr Professorin?* In: Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 71-77.
- Genderleicht: <https://www.genderleicht.de/gender-doppelpunkt/> [Abruf: 18.02.2021].
- Gesellschaft für deutsche Sprache (2020): *Standpunkt der Gesellschaft für deutsche Sprache zu einer geschlechtergerechten Sprache*. In: Der Sprachdienst 64 (1-2), 51-62.
- Goethe-Institut Inter Nationes et al. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen (2002). 2. Auflage. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Guentherodt, Ingrid et al. (1980): *Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs*. In: Linguistische Berichte 69 (4), 15-21.
- Günther, Christian & Reichel, Werner (2015): Genderismus(s): der Masterplan für die geschlechtslose Gesellschaft. Wien: Frank & Fei.
- Günthner, Susanne (2015): *Zur Verwobenheit von Sprache und Kultur – Ansätze einer Anthropologischen Linguistik*. In: Dobstadt, Michael & Fandrych, Christian & Riedner, Renate (Hgs.): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt am Main: Peter Lang (Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt, 9), 27-64.
- Günthner, Susanne (2019): *Sprachwissenschaft und Geschlechterforschung: Übermittelt unsere Sprache ein androzentrisches Weltbild?* In: Kortendiek, Beate & Riegraf, Birgit & Sabisch, Katja (Hgs.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS (Geschlecht und Gesellschaft, 65), 571-579.
- Gygax, Pascal et al. (2008): *Generically intended, but specifically interpreted: When beauticians, musicians, and mechanics are all men*. In: Language and Cognitive Processes 23 (3), 464-485.
- Häberlin, Susanna & Schmid, Rachel & Wyss, Eva (1988): Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs. Zürich: Eigenverlag.
- Haerdle, Benjamin (2013): *Sprachreform an der Uni Leipzig. Guten Tag, Herr Professorin*. In: Spiegel Panorama. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/gleichberechtigung-uni-leipzig-nutzt-weibliche-bezeichnungen-a-903530.html> [Abruf: 05.02.2021].
- Hajnal, Ivo (2002): Feministische Sprachkritik und historische Sprachwissenschaft. Die unterschiedlichen Sichtweisen der Kategorie Genus in Syn- und Diachronie. Innsbruck: Institut für Sprachen und Literaturen/Sprachwissenschaft.
- Hajnal, Ivo & Zipser, Katharina (2017): *Genus: Eine Kategorie zwischen Grammatik und Semantik*. In: Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 129-147.
- Hansestadt Lübeck (2019): Leitfaden für gendersensible Sprache bei der Hansestadt Lübeck. <https://luebeck.de/gender> [Abruf: 18.02.2021].
- Hausherr-Mälzer, Michael (1990): Die Sprache des Patriarchats. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik, 89).
- Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (2017): Geschlechtergerechte Sprache. Leitfaden für eine gerechte und diskriminierungsfreie Sprache. https://www.uni-duesseldorf.de/home/fileadmin/redaktion/Oeffentliche_Medien/Vertretungen_und_Beauftragte/Gleichstellungsbeauftragte/Publikationen/Brosch_Geschlechtergerechte-Sprache_A6_korr.pdf [Abruf: 16.02.2021].
- Hellinger, Marlis (1985): *Über dieses Buch*. In: Hellinger, Marlis (Hg.): Sprachwandel und feministische Sprachpolitik. Internationale Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag, 3-9.
- Hellinger, Marlis & Bierbach, Christine (1993): Eine Sprache für beide Geschlechter. Richtlinien für einen nicht-sexistischen Sprachgebrauch. Bonn: UNESCO. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/eine_Sprache_fuer_beide_Geschlechter_1993_0.pdf [Abruf: 04.04.2021].
- Hellinger, Marlis (2004): *Empfehlungen für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch im Deutschen*. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. (Hg.): Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung. Mannheim: Bibliographisches Institut, Gesellschaft für deutsche Sprache (Duden – Thema Deutsch, 5), 275-291.
- Hentsch, Franziska (2014): *Universität Leipzig. Heftige Reaktionen auf die weibliche Form*. In: Deutschlandfunk. https://www.deutschlandfunk.de/universitaet-leipzig-heftige-reaktionen-auf-die-weibliche.680.de.html?dram:article_id=294077 [Abruf: 05.02.2021].

- Hornscheidt, Lann (2012): *Feministische W_orte*. Ein Lern-, Denk- und Handlungsbuch zu Sprache und Diskriminierung, Gender Studies und feministischer Linguistik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Hornscheidt, Lann (2013): *Sprache / Semiotik*. In: von Braun, Christina & Stephan, Inge (Hgs.): *Gender@Wissen*. Ein Handbuch der Gendertheorien. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Köln u. a.: Böhlau Verlag (UTB, 2584), 343-364. <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838539263> [Abruf: 01.02.2021].
- Horvath, Lisa und Sczesny, Sabine (2015): *Reducing women's lack of fit with leadership positions? Effects of the wording of job advertisements*. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology* 25 (2), 316-328.
- Irmen, Lisa & Steiger, Vera (2006): *Zur Geschichte des Generischen Maskulinums: Sprachwissenschaftliche, sprachphilosophische und psychologische Aspekte im historischen Diskurs*. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 33 (2), 212-235.
- Irvine, Judith T. & Gal, Susan (2009): *Language Ideology and Linguistic Differentiation*. In: Duranti, Alessandro (Hg.): *Linguistic anthropology. A reader*. Malden, 402-434.
- Kähler, Wolfgang-Michael (2008): *Statistische Datenanalyse. Verfahren verstehen und mit SPSS gekonnt einsetzen*. 5., verbesserte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Friedrich Vieweg & Sohn Verlag.
- Kargl, Maria & Wetschanow, Karin & Wodak, Ruth (1997): *Kreatives Formulieren. Anleitungen zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch*. Wien: Bundesministerium für Frauenangelegenheiten und Verbraucherschutz (Schriftenreihe der Frauenministerin, 13).
- Kelle, Birgit (2015): *Gendergaga. Wie eine absurde Ideologie unseren Alltag erobern will*. Asllar: Adeo Verlag.
- Klein, Josef (2004): *Der Mann als Prototyp des Menschen – immer noch? Empirische Studien zum generischen Maskulinum und zur feminin-maskulinen Paarform*. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. (Hg.): *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung*. Mannheim u. a.: Bibliographisches Institut GmbH, Gesellschaft für deutsche Sprache (Duden – Thema Deutsch, 5), 292-307.
- Knoke, Mareike (2017): *Wie »gender« darf die Sprache werden?* In: *Spektrum.de*. <https://www.spektrum.de/news/wie-gender-darf-die-sprache-werden/1492931> [Abruf: 21.01.2021].
- König, Lotta & Surkamp, Carola & Decke-Cornill, Helene (2015): *Negotiating Gender*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 135, 2-8.
- König, Lotta & Lewin, Sonja & Surkamp, Carola (2016): *What Does It Mean to Teach About Gender? Gender Studies and Their Implications for Foreign Language Teaching*. In: Elsner, Daniela & Lohe, Viviane (eds.) (2016): *Gender and Language Learning. Research and Practice*. Tübingen: Narr Francke Attempo (Narr Studienbücher), 19-38.
- Kotthoff, Helga (2017): *Von Syrx, Sternchen, großem I und bedeutungsschweren Strichen. Über geschlechtergerechte Personenbezeichnungen in Texten und die Kreation eines schrägen Registers*. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 90 (1), 91-118.
- Kotthoff, Helga & Nübling, Damaris (2018): *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr Francke Attempo (Narr Studienbücher).
- Kramer, Henri (2013): *Geschlechtergerechte Sprache. Unisex an der Uni Potsdam*. In: *Potsdamer Neueste Nachrichten*. <https://www.pnn.de/potsdam/geschlechtergerechte-sprache-unisex-an-der-uni-potsdam/21693220.html> [Abruf: 05.02.2021].
- Krome, Sabine (2020): *Zwischen gesellschaftlichem Diskurs und Rechtschreibnormierung. Geschlechtergerechte Schreibung als Herausforderung für gelungene Textrealisation*. In: *Der Sprachdienst* 64 (1-2), 31-45.
- Kubelik, Tomas (2015): *Genug gegendert. Eine Kritik der feministischen Sprache*. Jena: Projekte Verlag.
- Kühne, Anja (2013): *Generisches Femininum an der Uni Leipzig. „Frauen sind keine Sonderfälle“*. In: *Der Tagesspiegel*. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/generisches-femininum-an-der-uni-leipzig-frauen-sind-keine-sonderfaelle/8310626.html> [Abruf: 05.02.2021].
- Kuckarzt, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim u.a.: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).

- Lautenschläger, Sina (2020): *Von Rabenmüttern und geldverdienenden Supermännern – Stereotype im Sprachgebrauch*. In: Muttersprache 130 (1), 34-46.
- Lenz, Susanne (2021): *Linguist Peter Eisenberg: „Die Genderfraktion verachtet die deutsche Sprache“*. In: Berliner Zeitung. <https://www.berliner-zeitung.de/kultur-vergnuegen/debatte/geschlechtergerechte-sprache-peter-eisenberg-die-genderfraktion-verachtet-die-deutsche-sprache-li.158487> [Abruf: 17.05.2021].
- Linke, Gabriele (2007): *Linguistic Aspects of Gender in the Foreign Language Classroom*. In: Decke-Cornill, Helene & Volkmann, Laurenz (eds.) (2007): *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 137-160.
- Litosseliti, Lia (2006): *Gender and Language: Theory and Practice*. London: Hodder Arnold.
- Lutjeharms, Madeline (2004): *Bildung und Verwendung femininer Formen im Deutschen, Englischen, Französischen und Niederländischen: ein Vergleich*. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. (Hg.): *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung*. Mannheim: Bibliographisches Institut, Gesellschaft für deutsche Sprache (Duden – Thema Deutsch, 5), 191-208.
- Lutjeharms, Madeline & Schmidt, Claudia (2006): *Zur Relevanz der linguistischen Gender-Forschung für Deutsch als Fremdsprache*. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang (Sprache - Kommunikation - Kultur, 4), 211-222.
- Macha, Hildegard (2012): *Konstruktionen der Geschlechtsidentität - Widersprüche aktueller Sozialisationsprozesse*. In: Günthner, Susanne & Hüpper, Dagmar & Spieß, Constanze (Hgs.) (2012): *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität*. Berlin: De Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen, 45), 31-51.
- Maijala, Minna (2009): *Typisch Frau...Typisch Mann...Zur Genderproblematik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. In: Zielsprache Deutsch 36 (1), 33-60.
- Moghaddam Roya (2010): *Deutsch als Fremdsprache mit gendergerechter Didaktik?* In: Eberhardt, Ulrike (Hg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 281-295.
- Müller-Benedict, Volker (2007): *Grundkurs Statistik in den Sozialwissenschaften. Eine leicht verständliche, anwendungsorientierte Einführung in das sozialwissenschaftlich notwendige statistische Wissen*. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NDR: <https://www.ndr.de/nachrichten/hamburg/Hamburger-CDU-will-Gender-Verbot-fuer-staatliche-Stellen-durchsetzen,gendern102.html> [Abruf: 01.06.2021].
- Nübling, Damaris (2020): *Geschlecht in der Grammatik: Was Genus, Deklination und Binominale uns über Geschlechter(un)ordnungen berichten*. In: Muttersprache 130 (1), 17-33.
- Ortner, Rosemarie (2009): *Mit der Vielfalt jenseits von Gendernormen rechnen: DaF-Lernende als AkteurInnen von Sprach- und ‚Gender-Wandel‘ – Gendertheorie und -didaktik für den DaF-Unterricht*. In: Gesellschaft Ungarischer Germanisten & Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hgs.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Bonn; Budapest: Gondolat Kiadó Kör, 240-262.
- Ortner, Rosemarie (2010): *Gender im Sprachunterricht? – Normenkritische Experimente zwischen Sprachpraxiskurs und Gender-Training*. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann, Paul R. (Hgs.): *Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung*. Innsbruck u. a.: Studienverlag (Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 13), 195-208.
- Ortner, Rosemarie (2019): *„Ich erlebe das schon als sehr gewaltvoll, dass ich so viele Zuschreibungen mache.“ – Nachdenken über Gender und Zugehörigkeit in pädagogischer Weiterbildung zum Deutsch als Zweitsprache-Unterricht*. In: Heinemann, Alisha M. B. & Khakpour, Natascha (Hgs.): *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*. Berlin: J. B. Metzler, 115-137.
- Peuschel, Kristina (2017): *Gender. Von der Kategorie zur Praxis*. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* (3), 5-6. <https://www.olderbourg-klick.de/zeitschriften/praxis-fremdsprachenunterricht/2017-3/gender> [Abruf: 18.11.2020].
- Peuschel, Kristina (2018): *Aspekte von Gender in der Sprach(aus)bildung Deutsch (als zweite, dritte und Folgesprache)*. In: Dirim, İnci & Wegner, Anke (Hgs.): *Normative Grundlagen*

- und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich (Mehrsprachigkeit und Bildung, 2), 344-362.
- Peuschel, Kristina & Dirim, İnci (2019): *Migrationspädagogische Zugänge zum Umgang mit Sexismus in Lehrwerken für die Deutschvermittlung*. In: Heinemann, Alisha M. B. & Khakpour, Natascha (Hgs.): Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Berlin: J. B. Metzler, 153-167.
- Peuschel, Kristina & Schmidt, Laura (2021) (in Druck): *Gendergerechte Sprache in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Einstellungen von Studierenden zu ihrem Gebrauch in Universität und Unterrichtspraxis*. In: Freese, Anika & Völkel, Oliver Niels (Hgs.): *gender_vielfalt_sexualität(en)*. München: Iudicium.
- Pusch, Luise F. (1984): *Das Deutsche als Männersprache*. Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (Edition Suhrkamp, 1217).
- Pusch, Luise F. (1985): *Frauen entpatrifizieren die Sprache: Feminisierungstendenzen im heutigen Deutsch*. In: Hellinger, Marlis (Hg.): Sprachwandel und feministische Sprachpolitik. Internationale Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag, 23-47.
- Pusch, Luise F. (1988): *Totale Feminisierung: Überlegungen zum umfassenden Femininum*. In: *Women in German Yearbook* (4), 1-14. <https://www.jstor.org/stable/20688696> [Abruf: 11.02.2021].
- Pusch, Luise F. (1990): *Alle Menschen werden Schwestern*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (Edition Suhrkamp, 1565).
- Pusch, Luise F. (2014a): *Gerecht und Geschlecht*. Neue sprachkritische Glossen. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Pusch, Luise F. (2014b): *Sprachliche Diskriminierung hat viele Gesichter – welches ist das schlimmste? Teil 2*. In: FemBio (Laut & Luise). <https://www.fembio.org/biographie.php/frau/comments/sprachliche-diskriminierung-hat-viele-gesichter-welches-ist-das-schlim/> [Abruf: 14.01.2021].
- Pusch, Luise F. (2016): *Die Sprache der Eroberinnen und andere Glossen*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Reisigl, Martin & Spieß, Constanze (2017): *Sprache und Geschlecht als Gegenstand der Linguistik*. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 90 (1), 7-32.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache*. Eine Einführung. Stuttgart & Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Rothmund, Jutta & Scheele, Brigitte (2004): *Personenbezeichnungsmodelle auf dem Prüfstand. Lösungsmöglichkeiten für das Genus-Sexus-Problem auf Textebene*. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 212 (1), 40-50.
- RWTH Aachen (2021): *Geschlechtergerechte Sprache*. Handreichung. https://www.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaamswi&download=1 [Abruf: 16.02.2021].
- Samel, Ingrid (2000): *Einführung in die feministische Sprachwissenschaft*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Schmidt, Claudia & Lutjeharms, Madeline (2006): *Sprachliche Diskriminierung der Frau - Gibt es das noch? Sprachkritik aus der Gender-Perspektive*. In: *Der Deutschunterricht* 6 (5), 64-73.
- Schneider, Judith (2018): *Geschlechtergerechtes Deutsch. Gegenwärtige Sprachveränderungen im Deutschen*. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2017/18*, 175-185. https://wort.daad.ru/wort2017/12_Wort_Schneider_175_185.pdf [Abruf: 06.12.2020].
- Schoenthal, Gisela (1989): *Personenbezeichnungen im Deutschen als Gegenstand feministischer Sprachkritik*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 17 (3), 296-314.
- Schröter, Juliane & Linke, Angelika & Bubenhofer, Noah (2012): *„Ich als Linguist“: Eine empirische Studie zur Einschätzung und Verwendung des generischen Maskulinums*. In: Günthner, Susanne & Hüpper, Dagmar & Spieß, Constanze (Hgs.) (2012): *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität*. Berlin: De Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen, 45), 359-379.
- Sick, Bastian (2004): *Liebe Gläubigen und Gläubige*. In: *Spiegel Kultur*. <https://www.spiegel.de/kultur/zwiebelfisch/zwiebelfisch-liebe-glaeubigen-und-glaeubige-a-293425.html> [Abruf: 21.01.2021].

- Sick, Bastian (2010): *Entmannung unserer Sprache*. In: Spiegel Kultur. <https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/zwiebelfisch-die-entmannung-unserer-sprache-a-716239.html> [Abruf: 10.02.2021].
- Spieß, Constanze & Günthner, Susanne & Hüpper, Dagmar: *Perspektiven der Genderlinguistik – eine Einführung in den Sammelband*. In: Günthner, Susanne & Hüpper, Dagmar & Spieß, Constanze (Hgs.) (2012): *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität*. Berlin: De Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen, 45), 1-27.
- Stahlberg, Dagmar & Sczesny, Sabine (2001): *Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen*. In: *Psychologische Rundschau* 52 (3), 131-140.
- Stefanowitsch, Anatol (2017): *Genderkampf*. In: *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 121-128.
- Stefanowitsch, Anatol (2018): *Eine Frage der Moral. Warum wir politisch korrekte Sprache brauchen*. Berlin: Dudenverlag.
- Trömel-Plötz, Senta (1978): *Linguistik und Frauensprache*. In: *Linguistische Berichte* 57 (5), 49-68.
- Trömel-Plötz et al. (1981): *Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs*. In: *Linguistische Berichte* 71(1), 1-7.
- TU Berlin (2020): *Geschlechtersensible Sprache – ein Leitfaden*. 2., aktualisierte Auflage. https://tu-berlin.de/fileadmin/i31/Geschlechtergerechte_Sprache/KFG-Sprachleitfaden_2Auflage_08-2020_barrierefrei.pdf [Abruf: 16.02.2021].
- Universität Leipzig (2013): *Grundordnung der Universität Leipzig*. http://db.uni-leipzig.de/bekanntmachung/dokudownload.php?dok_id=3683 [Abruf: 12.01.2021].
- Universität Potsdam (2013): *Neufassung der Geschäftsordnung des Senats der Universität Potsdam*. <https://www.uni-potsdam.de/am-up/2013/ambek-2013-14-926-931.pdf> [Abruf: 08.02.2021].
- Universität zu Köln (2017): *ÜberzeugENDERe Sprache. Leitfaden für eine geschlechtersensible und inklusive Sprache*. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. https://gedim.uni-koeln.de/sites/genderqm/user_upload/Leitfaden_geschlechtersensible_Sprache_5.Auflage_2017.pdf [Abruf: 12.02.2021].
- Vds: <https://vds-ev.de/gegenwartsdeutsch/gendersprache/gendersprache-unterschriften/schluss-mit-dem-gender-unfug/> [Abruf: 10.02.2021].
- Wegner, Heide: *Grenzen gegenderter Sprache – warum das generische Maskulinum fortbestehen wird, allgemein und insbesondere im Deutschen*. In: *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 279-293.
- Weinrich, Harald (2007): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 4., revidierte Auflage. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Wesian, Julia (2007): *Sprache und Geschlecht: Eine empirische Untersuchung zur geschlechtergerechten Sprache*. In: *Studentische Arbeitspapiere zu Sprache und Interaktion (SASI)*, 13. <http://arbeitspapiere.sprache-interaktion.de/stud/arbeitspapiere/arbeitspapier13.pdf> [Abruf: 10.02.2021].
- Wetschanow, Karin (2017): *Von nicht-sexistischem Sprachgebrauch zu fairen W_ortungen – Ein Streifzug durch die Welt der Leitfäden zu sprachlicher Gleichbehandlung*. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 90 (1), 33-60.
- Wodak, Ruth (1997): *Introduction: Some Important Issues in the Research of Gender and Discourse*. In: Wodak, Ruth (ed.): *Gender and Discourse*. London: Sage Publications, 1-20.
- Zeit: <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2020-10/insolvenzrecht-bundesjustizministerium-generisches-maskulinum-weibliche-endungen> [Abruf 12.01.2020].



Herzlich Willkommen!

Herzlich Willkommen bei meiner Umfrage zum Thema "Gendergerechte Sprache"!

Ich führe diese Umfrage im Rahmen meiner Masterarbeit durch, mit Ihrer Teilnahme unterstützen Sie mich also sehr. Vielen Dank!

In der Umfrage werden Ihre Einstellungen und Sprachgewohnheiten, nicht aber Ihr Wissen erhoben. Sie können also keine falschen Antworten geben. Achtung: Diese Umfrage ist ausschließlich an DaZ/DaF-Lehrende in der Erwachsenenbildung gerichtet.

Bitte beachten Sie, dass ein Zurückspringen zur vorherigen Frage nicht möglich ist. Die Umfrage wird ungefähr 10 min. dauern.

Unter allen Teilnehmenden wird ein 20€ Gutschein von Bücher.de verlost. Am Ende werden Sie zu einem Feld weitergeleitet, in dem Sie Ihre E-mail Adresse hinterlassen können, falls Sie am Gewinnspiel teilnehmen möchten und/oder sich zu einem Interview bereit erklären. Ihre Kontaktdaten werden getrennt von Ihren Antworten gespeichert. Ihre Antworten sind also vollkommen anonym!

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Freiwilligkeit: Ihre Teilnahme an dieser Umfrage ist freiwillig. Es steht Ihnen zu jedem Zeitpunkt frei, Ihre Teilnahme abubrechen.

Anonymität: Ihre Daten sind selbstverständlich vertraulich, werden nur in anonymisierter Form ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben. Demographische Angaben wie Alter oder Geschlecht lassen keinen eindeutigen Schluss auf Ihre Person zu.

Fragen: Falls Sie Fragen oder Anmerkungen zu dieser Umfrage haben, finden Sie in der Fußzeile einen Kontaktlink. Ich beantworte Ihre Fragen gerne!

Ich bestätige, dass ich mindestens 18 Jahre alt bin sowie die Einverständniserklärung gelesen und verstanden habe.

Ich willige unter den genannten Bedingungen in die Teilnahme an der Befragung ein.

Ja

Nein (nicht an der Studie teilnehmen)

a. Unterrichten Sie Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache in der Erwachsenenbildung?

- Ja
- Nein (keine Teilnahme möglich)

b. In welchem Kontext unterrichten Sie Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache?

Mehrfachauswahl möglich.

- Integrationskurse
- Volkshochschule
- Private Sprachschule
- Ehrenamtliche Kurse
- Bildungsträger / Verein

Sonstige

c. Wo führen Sie Ihre Lehrtätigkeit aus?

- in Deutschland
- in einem anderen deutschsprachigen Land

- in einem nicht-deutschsprachigen Land

d. Welche Art von Ausbildung haben Sie in Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache?

- Studium Bachelor
- Studium Master

anderes Studium

- andere Aus- oder Fortbildung

e. Wie alt sind Sie?

[Bitte auswählen] ▼

f. Ich beschreibe mich als...

[Bitte auswählen] ▼

Vielen Dank für die Informationen zu Ihrer Person.

Im Folgenden sehen Sie einige Arbeitsanweisungen, wie sie in Lehrbüchern oder auf Arbeitsblättern für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache stehen könnten. In den Beispielen werden unterschiedliche Personenbezeichnungen verwendet. Diese sollen immer alle Personen unabhängig von deren Geschlecht bezeichnen.

Bitte antworten Sie ganz frei, intuitiv und ehrlich, was Sie beim Lesen der Beispiele empfinden. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

Sie können entweder eine Antwort auswählen oder eine eigene ergänzen. Mehrfachantworten sind nicht möglich.

1. „Die Kursteilnehmer*innen hören den Text zweimal.“

Was empfinden Sie bezüglich der Personenbezeichnung, die alle Geschlechter einschließen soll, beim Lesen dieser Arbeitsanweisung?

Überforderung

Anderes

Begeisterung

Gleichgültigkeit

Skepsis

Zufriedenheit

Langeweile

Wut

Verlegenheit

Druck

Interesse

Freude

keine Angabe

2. „Die KursteilnehmerInnen hören den Text zweimal.“

Was empfinden Sie bezüglich der Personenbezeichnung, die alle Geschlechter einschließen soll, beim Lesen dieser Arbeitsanweisung?

Verlegenheit	Skepsis	Druck
Langeweile	Interesse	Wut
Begeisterung	Freude	Überforderung
Gleichgültigkeit	Zufriedenheit	Anderes <input type="text"/>

keine Angabe

3. „Die Kursteilnehmer hören den Text zweimal.“

Was empfinden Sie bezüglich der Personenbezeichnung, die alle Geschlechter einschließen soll, beim Lesen dieser Arbeitsanweisung?

Gleichgültigkeit	Druck	Verlegenheit
Begeisterung	Zufriedenheit	Freude
Überforderung	Interesse	Wut
Langeweile	Skepsis	Anderes <input type="text"/>

keine Angabe

4. „Die Kursteilnehmer_innen hören den Text zweimal.“

Was empfinden Sie bezüglich der Personenbezeichnung, die alle Geschlechter einschließen soll, beim Lesen dieser Arbeitsanweisung?

Skepsis	Interesse	Begeisterung
Wut	Freude	Zufriedenheit
Gleichgültigkeit	Anderes <input type="text"/>	Überforderung
Langeweile	Druck	Verlegenheit

keine Angabe

5. „Die Kursteilnehmenden hören den Text zweimal.“

Was empfinden Sie bezüglich der Personenbezeichnung, die alle Geschlechter einschließen soll, beim Lesen dieser Arbeitsanweisung?

Zufriedenheit	Wut	Skepsis
Druck	Überforderung	Begeisterung
Interesse	Verlegenheit	Langeweile
Gleichgültigkeit	Freude	Anderes <input type="text"/>

keine Angabe

6. „Die Kursteilnehmer(innen) hören den Text zweimal.“

Was empfinden Sie bezüglich der Personenbezeichnung, die alle Geschlechter einschließen soll, beim Lesen dieser Arbeitsanweisung?

Anderes <input type="text"/>	Skepsis	Begeisterung
Langeweile	Freude	Druck
Gleichgültigkeit	Wut	Interesse
Zufriedenheit	Verlegenheit	Überforderung

7. „Die Kursteilnehmer/innen hören den Text zweimal.“

Was empfinden Sie bezüglich der Personenbezeichnung, die alle Geschlechter einschließen soll, beim Lesen dieser Arbeitsanweisung?

Langeweile	Interesse	Gleichgültigkeit
Zufriedenheit	Wut	Anderes <input type="text"/>
Begeisterung	Freude	Druck
Verlegenheit	Skepsis	Überforderung

8. „Die Kursteilnehmerinnen hören den Text zweimal.“

Was empfinden Sie bezüglich der Personenbezeichnung, die alle Geschlechter einschließen soll, beim Lesen dieser Arbeitsanweisung?

Gleichgültigkeit	Anderes <input type="text"/>	Begeisterung
Skepsis	Verlegenheit	Freude
Wut	Interesse	Zufriedenheit
Langeweile	Überforderung	Druck

keine Angabe

9. „Die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen hören den Text zweimal.“

Was empfinden Sie bezüglich der Personenbezeichnung, die alle Geschlechter einschließen soll, beim Lesen dieser Arbeitsanweisung?

Verlegenheit	Skepsis	Langeweile
Zufriedenheit	Druck	Interesse
Überforderung	Anderes <input type="text"/>	Begeisterung
Wut	Gleichgültigkeit	Freude

keine Angabe

In den folgenden Fragen ist von **gendergerechter Sprache** die Rede.

Ich verstehe darunter die Verwendung von Sprachformen, in denen die Gleichberechtigung der Geschlechter sprachlich sichtbar gemacht wird. Das kann durch explizite Benennung oder durch bewusste Neutralisierung geschehen.

10. Wie würden Sie Ihre Haltung bzw. Ihre Einstellung zum Thema „Gendergerechte Sprache“ beschreiben?

Bitte schildern Sie Ihre Haltung in ganzen Sätzen.

11. Inwiefern stimmen Sie den Aussagen (nicht) zu?

Markieren Sie auf der Skala, wie sehr Sie der Aussage zustimmen bzw. sie ablehnen.

Wenn Sie keine Angabe machen wollen, klicken Sie den Regler nur an.

Gendergerechte Sprache

Stimme nicht zu

Stimme voll zu

finde ich aufwendig.



ist für mich eine Frage der Routine.



ist eine Herausforderung für mich.



sensibilisiert aus meiner Sicht für Diversität.



ist meines Erachtens wichtig für die Gleichstellung der Lernenden im Kurs.



12. Inwiefern stimmen Sie den Aussagen (nicht) zu?

Markieren Sie auf der Skala, wie sehr Sie der Aussage zustimmen bzw. sie ablehnen.

Wenn Sie keine Angabe machen wollen, klicken Sie den Regler nur an.

Gendergerechte Sprache...

Stimme nicht zu

Stimme voll zu

ist aus meiner Sicht eine Herausforderung für mehrsprachige Lernende.

sollte meiner Meinung nach im DaZ/DaF-Kurs thematisiert werden.

ist irrelevant für DaZ/DaF-Lernende.

Die folgenden Fragen erfragen Ihre Verwendung von gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Unterricht bzw. Kurs.

13. Wie benennen Sie Personen im Rahmen Ihrer Lehrtätigkeit?

Mehrfachauswahl möglich

- Generisches Maskulinum – Kursteilnehmer
- Generisches Femininum – Kursteilnehmerinnen
- Beidnennung – Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen
- Verkürzte Beidnennung – Kursteilnehmer/innen
- Binnen-I – KursteilnehmerInnen
- Klammern – Kursteilnehmer(innen)
- Partizip – Kursteilnehmende
- Gendergap – Kursteilnehmer_innen
- Genderstern – Kursteilnehmer*innen
- Anderes

14. Welche Möglichkeiten der Personenbezeichnung führen Sie in Ihrem Unterricht explizit ein (mit Erklärung o. Ä.)?

Mehrfachauswahl möglich

- Generisches Maskulinum – Kursteilnehmer
- Generisches Femininum – Kursteilnehmerinnen
- Beidnennung – Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen
- Verkürzte Beidnennung – Kursteilnehmer/innen
- Binnen-I – KursteilnehmerInnen
- Klammern – Kursteilnehmer(innen)
- Partizip – Kursteilnehmende
- Gendergap – Kursteilnehmer_innen
- Genderstern – Kursteilnehmer*innen
- Anderes
- Keine

15. Wie stehen Sie zur Einführung bzw. Thematisierung von gendergerechter Sprache im DaZ/DaF-Kurs? Wie ist Ihre Einstellung dazu?

Bitte schildern Sie Ihre Haltung in ganzen Sätzen.

Im Folgenden wird ihre **private** Verwendung von gendergerechter Sprache abgefragt.

16. Welche Möglichkeiten der Personenbezeichnung verwenden Sie privat?

Mehrfachauswahl möglich

- Generisches Maskulinum – Kursteilnehmer
- Generisches Femininum – Kursteilnehmerinnen
- Beidnennung – Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen
- Verkürzte Beidnennung – Kursteilnehmer/innen
- Binnen-I – KursteilnehmerInnen
- Klammern – Kursteilnehmer(innen)
- Partizip – Kursteilnehmende
- Gendergap – Kursteilnehmer_innen
- Genderstern – Kursteilnehmer*innen

 Anderes**17. Haben Sie Anmerkungen oder Kommentare zu dieser Befragung?****18. Möchten Sie am Gewinnspiel für einen 20€ Gutschein von Bücher.de teilnehmen?**

Bitte hinterlassen Sie Ihre E-Mail Adresse. Diese kann nicht mit Ihrer Befragung in Verbindung gebracht werden.

- Ich will am Gewinnspiel teilnehmen. Ich willige ein, dass meine E-Mail-Adresse bis zur Ziehung der Gewinner*innen gespeichert wird. Diese Einwilligung kann ich jederzeit widerrufen. Meine Angaben in dieser Befragung bleiben weiterhin anonym, meine E-Mail-Adresse wird nicht an Dritte weitergegeben.
- Bitte kreuzen Sie dieses Feld an, falls ich mich für ein ergänzendes (online) Interview an Sie wenden darf. Ihre Daten können nicht mit Ihrer Befragung in Verbindung gebracht werden.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme! Bitte klicken Sie hier noch einmal auf "weiter", damit Ihre Antworten gespeichert werden.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.