

LiKu
LITERATUR
KULTUR
MEDIEN **M**
IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

herausgegeben von Almut Hille und Simone Schiedermaier

Band 4

Anika Freese / Oliver Niels Völkel (Hg.)

Gender_Vielfalt_Sexualität(en)
im Fach Deutsch als
Fremd- und Zweitsprache



**Bibliografische Information
der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-86205-737-5

© IUDICIUM Verlag GmbH München 2022
Druck- und Bindearbeiten: Elbe Druckerei Wittenberg GmbH
Umschlaggestaltung: Eveline Gramer-Weichelt, Planegg
Printed in Germany
Imprimé en Allemagne

www.iudicium.de

INHALT

Zur Einführung in den Band	7
<i>Nadine Bieker (Köln)</i> Die Kategorie ‚Geschlecht‘ im DaF/DaZ-Unterricht	19
<i>Erika Kegyes (Innsbruck)</i> Genus, Geschlecht und Gender: Möglichkeiten und Grenzen im DaF/ DaZ-Unterricht	35
<i>Kristina Peuschel / Laura Schmidt (Augsburg)</i> Gendergerechte Sprache in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein- stellungen von Studierenden zu ihrem Gebrauch in Universität und Un- terrichtspraxis	53
<i>Robert Baar (Bremen)</i> Vielfalt sichtbar machen: Sexuelle Lebensweisen im DaF/DaZ-Unter- richt	73
<i>Oliver Niels Völkel (Berlin)</i> Queering DaF/DaZ – queersensible Zugänge für den Sprachunterricht	88
<i>Almut Hille (Berlin)</i> <i>An einem Tag für rote Schuhe.</i> Ein queeres Textnetz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache	108
<i>Kristina Kocya (Budapest)</i> „von außen ist es nicht zu erkennen“: Gender und seine (literarische) Interpretation	125
<i>Jana Elena Koch (Wien)</i> Das Thema Sexualität im DaZ-Unterricht: Voraussetzungen, Umset- zung, Probleme und Lösungsstrategien	138
<i>Hilke Elsen (München)</i> Gender, Stereotype und Text am Beispiel von Bilderbüchern	150
<i>Franziska Thiel (Hamburg)</i> ‚Un-/Doing Differences‘. Diversität im Bilderbuch – Literarische Sozia- lisation und kulturelle Bildung	162

Inhalt

Maren Conrad (Erlangen)

Vokabelarbeit als Freundschaft? Vorschläge für eine strukturierte Analyse intersektionaler Leitdifferenzen im mehrsprachigen Bilderbuch 182

Almut Büchsel (Berlin)

Teilhabe durch Deutschlernenden? Repräsentation von Vielfalt im Deutschunterricht. Materialien der Berliner Volkshochschulen 196

Anika Freese (Tbilisi)

Sensibilisierung von Germanistik-Studierenden für die Thematik Gender – Ein Workshop an der Universität Belgrad 203

Christiane Hobenstein / Liana Konstantinidou / Aleksandra Opacic (Zürich)

Diversität und Gender im DaZ-Unterricht für erwachsene Migrant*innen 217

Verzeichnis der Autor*innen 231

GENDERGERECHTE SPRACHE IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE: EINSTELLUNGEN VON STUDIERENDEN ZU IHREM GEBRAUCH IN UNIVERSITÄT UND UNTERRICHTSPRAXIS

1. EINLEITUNG

Im vorliegenden Beitrag stehen gendergerechte Sprache und die Emotionen von Studierenden der Fächer Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zum Gebrauch gendergerechter Sprache in Universität und Unterricht im Fokus. In der hier vorgestellten Untersuchung unter Augsburger DaF/DaZ-Studierenden wird die Kategorie Gender als Konstrukt verstanden, das sich in konkreten, sich verändernden Sprachgebrauchsvarianten wie z. B. in Personenbezeichnungen zeigt. Zu diesen Varianten positionieren sich DaF/DaZ-Studierende als Studierende und zukünftige Lehrpersonen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Die Studierenden, die sich u. a. im Studienfach, in der Studiendauer und in ihren Praktikumserfahrungen unterscheiden, werden in der Stichprobe dieser Untersuchung als eine Gruppe gefasst. Ziel der Untersuchung ist es, die Emotionen der DaF/DaZ-Studierenden zu erfassen und zu beschreiben, wenn diese mit einem spezifischen Ausschnitt (nicht-)diskriminierenden Sprachgebrauchs konfrontiert werden – den verschiedenen Varianten gendergerechten und genderungerechten Sprachgebrauchs im geschriebenen Deutsch (vgl. dazu Messerschmidt 2019; Moghaddam 2010; Ortner 2019; Schmidt/Lutjeharms 2006). Die Ergebnisse der Studie werden hinsichtlich ihres Beitrages zur Entwicklung einer gendergerechten und gendersensiblen DaF/DaZ-Didaktik diskutiert.

2. GENDERGERECHTER SPRACHGEBRAUCH IN DAF UND DAZ – AUSGANGSLAGE

Trotz der mittlerweile breiten gesellschaftlichen Forderung und auch Umsetzung gendergerechter Sprache in Institutionen, Mediendebatten und Diskursen in sozialen Netzwerken (und den dazugehörigen *backlashes*; vgl. dazu exemplarisch AG Feministisch Sprachhandeln 2014/2015), scheint es bezüglich der Ak-

zeptanz und auch Umsetzung gendersensibler Ansätze und Handlungsoptionen im DaF- und DaZ-Unterricht noch Nachholbedarf zu geben (vgl. Peuschel 2018). Die Kategorie Gender wird zwar in der Fremdsprachenforschung aus verschiedenen Perspektiven adressiert und untersucht (vgl. z. B. Gutenberg 2014; Melter 2018; Peuschel 2018). Fremdsprachendidaktische Forschungsarbeiten verwenden die Kategorie Gender aber häufig noch als etwas Unbewegliches, werden der Komplexität des Konstrukts nicht gerecht (vgl. Melter 2018: 24) oder vernachlässigen die Kategorie weitgehend (vgl. Gutenberg 2014). Dies ist vor dem Hintergrund des Sprachenlernens als ein genderisierender und gender(re)produzierender Prozess (vgl. dazu Melter 2018) nur wenig verständlich. So ist beispielsweise im Sprachlernprozess die Befähigung zur Partizipation an deutschsprachigen Diskursen stets auch von der Auseinandersetzung um Vorstellungen von Gender und Geschlechterordnungen beeinflusst. Diese Auseinandersetzung vollzieht sich noch recht häufig stereotypenbasiert und unter Verfestigung binärer, biologistischer Zuschreibungsmuster (vgl. Moghaddam 2010: 281; Peuschel 2018: 348). Annahmen über Zusammenhänge von Geschlecht und Sprachlernerfolg basieren zudem häufig auf Untersuchungen, die einer genderkritischen Revision nur schwer standhalten können (vgl. Schmenk 2009), während zugleich wichtige Potenziale, wie Schnittstellen zu den Gender Studies, bislang ungenutzt bleiben (vgl. Peuschel 2018: 345, 347).

Als eines der Elemente der Umsetzung gendersensibler Ansätze im Sprachunterricht der Fremd- und Zweitsprache Deutsch, aber auch darüber hinaus, wenden wir uns dem Gebrauch gendergerechter Sprache am Beispiel nominaler Personenbezeichnungen zu. Ziel gendergerechter Sprache ist es u. a., die Trennung von Sprachsystem und Sprachgebrauch zu durchbrechen und sprachliches Handeln als Teil der (Re-)Produktion von gesellschaftlichen Strukturen anzusehen. Unter gendergerechter Sprache verstehen wir in Hinblick auf nominale Personenbezeichnungen im Gegensatz zum generischen Maskulinum daher Formen des Splittings (Beidnennung der grammatisch maskulinen und femininen Formen, entweder als Paarform oder durch Segregation der Suffixe), der Neutralisierung (ohne Genderreferenz, beispielsweise durch Partizipienbildung), das generische Femininum (als symbolische Umkehrung des generischen Maskulinums) sowie weitere, sprachlich eher als experimentell geltende Formen (im Wort wandernde Unterstriche, X-Endungen u. a.). Kritiker*innen gendergerechter Sprache berufen sich für gewöhnlich auf die für das Deutsche geltende Trennung von Genus und Sexus, die als Rechtfertigung der Verwendung maskuliner Personenbezeichnungen als sog. ‚generisches‘ Maskulinum fungiert. Zahlreiche Studien belegen jedoch, dass die Rezeption, beispielsweise generisch maskuliner Nomen in Berufsbezeichnungen, keineswegs genderneutral ist und sich nicht-männliche Hörer*innen und Sprecher*innen nicht gleichermaßen ‚mitgemeint‘ fühlen (vgl. Nübling/Kotthoff 2018). Personenbezeichnungen und ihre Ausfor-

mulierung sind daher in unserer Studie und darüber hinaus ein anschauliches Beispiel für Sprachgebrauch als Abbild des gesellschaftlichen Androzentrismus: „Sprachliches Handeln ist das Scharnier zwischen gesellschaftlichen Strukturen und ihrer Umsetzung sowie ihrer Realisierung in individuellem Handeln und Erleben.“ (Hornscheidt 2019: 144)

Der für die hier vorgestellte Untersuchung gewählte Zugang zum Sprachgebrauch mit Blick auf die Kategorie Gender in Personenbezeichnungen in den Fächern DaF und DaZ sind die Fußnotentexte wissenschaftlicher Publikationen, die in der Regel als Erläuterung zur jeweiligen Verwendungsvariante im Text angefügt werden. Fußnoten, die Auskunft oder Anmerkung zur in Texten gebrauchten Schreibweise liefern, können auch Aufschluss über die Einstellungen ihrer Verfasser*innen bezüglich gendergerechter Sprache geben. Gewöhnlich werden die erläuternden Fußnoten auf den ersten Seiten eines wissenschaftlichen Textes gesetzt und zwar bei der Erstnennung einer Person und der dort realisierten Personenbezeichnung. Nicht selten ist dies das generische Maskulinum verbunden mit dem Kommentar, dass auch Frauen mitgemeint seien und/oder aus Gründen der Ästhetik auf eine alternative Schreibung verzichtet werde („Aufgrund der besseren Lesbarkeit ist in diesem Buch mit Schüler auch immer Schülerin gemeint.“). Diese Fußnotentexte können verschiedentlich motiviert sein, sei es Gewohnheit, weil jene Praxis üblich ist, sei es der Wille zur Erklärung oder das Vorweggreifen von eventueller Kritik an einer möglicherweise nichtgegenderten Schreibung. In jedem Fall bergen die Fußnotentexte einen Widerspruch. Denn – um beim ‚generischen Maskulinum‘ zu bleiben – mit diesem seien bereits, zumindest theoretisch, alle Geschlechter mitgemeint, was eine solche zusätzliche Erklärung in einer Fußnote obsolet machen würde. Fußnoten dieser Art sind demnach lediglich ‚pseudo-antidiskriminierend‘, da sie nur scheinbar um geschlechtliche Gleichstellung bemüht sind (vgl. AG Feministisch Sprachhandeln 2014/2015: 39f).

Könnte es z. B. passieren, dass jemand die Fußnote in der [im generischen Femininum verfassten] Satzung der Universität Leipzig überliest und glaubt, sie gelte nur für weibliche Universitätsangehörige? Möglich. Aber dasselbe Argument lässt sich auf Tausende von Verordnungen anwenden, die ausschließlich männliche Formen nennen. (Stefanowitsch 2018: 19)

Den bewussten Verzicht auf gendergerechte Schreibung zu benennen, kann verschiedentlich gewertet werden. Sicher ist, dass der verfassenden Person die Problematik des Nichtgenderns/Genderns im Text bewusst ist. Bei genauerer Beachtung der Fußnotentexte fällt jedoch auf, dass es mitunter auch ganz andere Erklärungen gibt, die zum Beispiel darlegen, warum die Verfasser*innen im vorgelegten Text gendergerechte Sprache und die spezifisch gewählte Form verwenden. Insbesondere jene weniger standardisierten Fußnoten zeugen häufig

von umfänglichen Überlegungen in der Formulierungsfrage, reflektierten Überzeugungen hinsichtlich einer Verwendungsnotwendigkeit und auch von Humor.

Die nachfolgend beschriebene Studie bedient sich also der Sprachgebrauchs- und Formulierungs-Varianten der erläuternden Fußnoten zum Nicht-/Gendern in einschlägigen wissenschaftlichen Texten der Fächer DaF und DaZ. Sie bilden die Grundlage für die in der Befragung von den Studierenden erfassten emotionalen Positionierungen zu eben jenen Formen des Sprachgebrauchs, die uns hier interessieren (vgl. Anhang 1).

3. VON DER FUßNOTE ZUR BEFRAGUNG: FORSCHUNGSFRAGEN, UNTERSUCHUNGSDESIGN, INSTRUMENT, STICHPROBE

Aufbauend auf der hier dargestellten Ausgangslage ist das Ziel der Studie, Studierende der Fächer DaF und DaZ zu befragen, wie sie sich zur Verwendung verschiedener Varianten von Personenbezeichnungen emotional positionieren (Abschnitt 4.1). Diese Positionierungen wurden zu solchen sprachlichen Varianten vorgenommen, die als besonders etabliert und weniger gendergerecht gelten (z. B. generisches Maskulinum) sowie solchen, die den Anspruch erheben, auf spezifische Weise durch ihre Benennungspraktiken sprachlich-diskursiv einen Beitrag zur Gendergerechtigkeit zu leisten (z. B. Beidnennung, Binnen-I, *-Schreibweise). Eine weitere Option, die Eingang in die vorliegende Studie fand, sind Mischformen, bei welchen verschiedene Schreibweisen statt einer konsequenten Benennungspraxis kombiniert werden (z. B. der Wechsel von generischem Maskulinum und Beidnennung). Die der Untersuchung zunächst zu Grunde liegende Hypothese lautet: Die DaF/DaZ-Studierenden positionieren sich emotional unterschiedlich zu den verschiedenen Benennungsvarianten.

Die Überzeugungen der Studierenden gegenüber Aufwand und Relevanz gendergerechter Sprache wurden darüber hinaus mit Hilfe eigener Items untersucht. Während der größte Teil des Fragebogens die ‚Emotionen‘ der befragten Studierenden erfasst sowie auf die einstellungsbezogenen Aspekte ‚Aufwand‘ und ‚Relevanz‘ eingeht, wurde außerdem erfragt, welche Formen gendergerechter Benennungsformen die Befragten tatsächlich verwenden (Mehrfachauswahl für Sprachgebrauch im wissenschaftlichen Kontext, z. B. beim Verfassen von Hausarbeiten sowie in der Unterrichtspraxis z. B. während ihres Praktikums, beim Erstellen von Lehr- Lernmaterialien).¹

¹ Im vorliegenden Beitrag werden wir jedoch nur auf den ersten, sich auf die Emotionen gegenüber unterschiedlichen Sprachgebrauchsformen beziehenden Aspekt eingehen, während die Teilergebnisse zum Aufwand, zur Relevanz und zur eigenen Verwendung gendergerechter Sprache nicht Gegenstand dieses Artikels sind.

Für die Erhebung wurden Studierende der Fächer Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Augsburg im Wintersemester 2019/2020 mit einem zuvor pilotierten Instrument (SoSci Survey) online befragt. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig und anonym und konnte zu jedem Zeitpunkt unterbrochen werden. Das Befragungsinstrument dieser Studie enthält 20 offene und geschlossene Fragen, wovon 11 die Studierenden zur Positionierung im Bereich der Emotionen auffordern, indem ihnen Impulse mit Fußnotentexten über die Benennungspraxis von Personen aus wissenschaftlichen Publikationen der Fächer DaF/DaZ mit einem Beispielsatz präsentiert wurden. Die Positionierungsfrage lautete: „Was empfinden Sie beim Lesen folgender Aussage?“ und erlaubte als randomisierte Antwortmöglichkeit die Wahl einer von 11 vorgegebenen Emotion bzw. das Ausfüllen eines Freitextfeldes. Die vorgegebenen Emotionen waren *Interesse*, *Begeisterung*, *Zufriedenheit*, *Freude* als positive Gefühle, *Wut*, *Überforderung*, *Druck* und *Verlegenheit* als negative Gefühle und *Skepsis*, *Gleichgültigkeit* und *Langeweile* als neutrale Gefühle (vgl. dazu Gebauer 2013; Bello 2020) (siehe Anhang 2).

Die Befragten sollten auf folgende Impulse reagieren:

1. Generisches Maskulinum: „Aufgrund der besseren Lesbarkeit ist in diesem Buch mit Schüler auch immer Schülerin gemeint.“ Beispiel: Forscher haben belegt, dass die Kursteilnehmer sich neue Wörter besser merken können, wenn Lehrer diese multimodal präsentieren.
2. Generisches Femininum: „In diesem Text verwenden wir das generische Femininum. Männer sind selbstverständlich mitgemeint.“ Beispiel: Forscherinnen haben belegt, dass die Kursteilnehmerinnen sich neue Wörter besser merken können, wenn Lehrerinnen diese multimodal präsentieren.
3. Beidnennung: „In dieser Arbeit wird durchgängig die weibliche und die männliche Schreibweise verwendet.“ Beispiel: Forscherinnen und Forscher haben belegt, dass die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen sich neue Wörter besser merken können, wenn Lehrerinnen und Lehrer diese multimodal präsentieren.
4. Sternchen: „Die vorliegende Arbeit bemüht sich um eine gendergerechte Schreibweise. Durch Sternchen gekennzeichnete Formulierungen verweisen auf männliche und weibliche Formen sowie auf solche jenseits dieser Unterscheidung.“ Beispiel: Forscher*innen haben belegt, dass die Kursteilnehmer*innen sich neue Wörter besser merken können, wenn Lehrer*innen diese multimodal präsentieren.
5. Binnen-I: „In diesem Artikel verwenden wir das Binnen-I, um nicht nur ein Geschlecht (das männliche) abzubilden.“ Beispiel: ForscherInnen haben belegt, dass die KursteilnehmerInnen sich neue Wörter besser merken können, wenn LehrerInnen diese multimodal präsentieren.

6. Unterstrich: „Die Schreibweise des Unterstrichs verweist auf die Tatsache und Anerkennung von mehr als zwei sozialen und körperlichen Geschlechtern und Begehrenskomplexen.“ Beispiel: Forscher_innen haben belegt, dass die Kursteilnehmer_innen sich neue Wörter besser merken können, wenn Lehrer_innen diese multimodal präsentieren.
7. Mischformen: „Wir wollen in diesem Text alle Geschlechter ansprechen. Um dies immer wieder deutlich zu machen, verwenden wir feminine wie maskuline Formen, manchmal auch nur feminine Formen.“ Beispiel: Forscherinnen haben belegt, dass die Kursteilnehmer sich neue Wörter besser merken können, wenn Lehrerinnen und Lehrer diese multimodal präsentiert.

Die befragten Studierenden (n=51) haben zum Zeitpunkt der Befragung bereits durchschnittlich 5,5 Fachsemester studiert und wählten in den persönlichen Angaben des Fragebogens in 84,3 % der Fälle „weiblich“, in 15,7 % „männlich“ und 0 % der Fälle die Angaben „divers“. Sie sind durchschnittlich 25,4 Jahre alt, mit einer deutlichen Stärke der Altersgruppe der 20 bis 25-jährigen. Befragt wurden ausschließlich Studierende, die in ihrem Studium bereits mindestens ein Praktikum absolvierten, um in weiteren Analysen zwischen universitärer und unterrichtsbezogener Positionierung in Bezug auf gendergerechte Sprache unterscheiden zu können. Die befragten Studierenden absolvierten ihre Praktika überwiegend in einer Schule (63,7 %), aber auch teilweise in anderen Institutionen der Erwachsenen- bzw. Kinder- und Jugendbildung, Kultur, Geflüchtetenförderung oder Universitäten (37,4 %). Unter den Befragten haben 25 Studierende den Lehramtsstudiengang Grund- oder Mittelschule und das Fach Didaktik Deutsch als Zweitsprache als Studienfach angegeben (DiDaZ, 49 % der Befragten), 23 Personen waren Bachelorstudierende (BA DaF/DaZ/Interkulturelle Kommunikation) und einige wenige Masterstudierende (zusammen 51 % der Befragten).

Neben der allgemeinen Hypothese, dass sich die Studierenden unterschiedlich emotional je nach Impuls verschiedener genderbezogener Schreibweisen positionieren, nehmen wir an, dass sich abhängig vom Studiengang, von Studiendauer und von Praxiserfahrung die emotionale Positionierung zu gendergerechter Sprache anders darstellt. Weil die Anteile der Lehramts- und der BA/MA-Studierenden sowie der Studierenden, die ihr Praktikum in einer Schule bzw. einer anderen Institution absolviert haben, sehr ähnlich sind, erachten wir hier numerische Vergleiche in der Deskription als sinnvoll.

4. EMOTIONALE POSITIONIERUNGEN VON DAF/DAZ-STUDIERENDEN ZUM GEBRAUCH GENDERGERECHTER SPRACHE

4.1 Überwiegend skeptisch, tendenziell überfordert, oft auch gleichgültig

Die zentrale Frage war zunächst, welche Emotionen bei den jeweiligen Personenbezeichnungen insgesamt hervorgerufen werden. Angesichts der recht kleinen Stichprobe werden nachfolgend ausschließlich Häufigkeiten angegeben. Dabei sind nach der Gesamthäufigkeit ihrer Nennungen *Skepsis* und *Gleichgültigkeit* die dominierenden Gefühle. *Zufriedenheit*, *Interesse*, *Langeweile* und *Überforderung* werden häufig genannt. *Begeisterung*, *Wut* und *Freude* werden wenig genannt. *Verlegenheit* und *Druck* werden in der gesamten Befragung gar nicht von den Studierenden gewählt und deshalb aus der weiteren Betrachtung ausgeschlossen. Unabhängig von der jeweiligen Personenbezeichnung ist *Skepsis* das dominanteste Gefühl in der Befragung. Am zweithäufigsten empfinden die Befragten *Gleichgültigkeit*, ebenfalls überwiegend unabhängig vom Impuls. Allein bei Beidenennung und Mischformen wird häufiger das Gefühl der *Überforderung* angegeben. Die dritthäufigste Emotion insgesamt ist *Zufriedenheit*, außer beim generischen Femininum und dem Unterstrich, da diese beiden Impulse nur sehr geringe *Zufriedenheit* evozieren. Neben den am häufigsten genannten, neutralen Emotionen *Skepsis* und *Gleichgültigkeit* stellt das negative Gefühl der *Überforderung* ein interessantes, weil disparates Antwortverhalten in den Daten dar. Positive Gefühle treten insgesamt eher selten auf; keine der Schreibweisen wird mit starker *Begeisterung* oder *Freude* beantwortet. *Zufriedenheit*, als ein schwächeres der positiven Gefühle, ist das am meisten gewählte Gefühl aus der Gruppe der positiven Gefühle. Weiterhin nutzten einige der Teilnehmenden das Freitextfeld und ergänzten Bemerkungen oder Emotionen, die allesamt ausschließlich negativer bis neutraler Natur waren. Positive Emotionen wurden nicht hinzugefügt. Abbildung 1 zeigt eine Übersicht über die insgesamt angegebenen Gefühle.

Die Häufigkeitsauswertung der angegebenen Emotionen zu den einzelnen Sprachgebrauchsvarianten der Impulse 1 bis 7 zeigt folgende Ergebnisse:

1. Generisches Maskulinum: Hier überwiegt sehr deutlich das Gefühl der *Gleichgültigkeit* (35,3 %), gefolgt von *Interesse* (21,6 %) und *Skepsis* (17,6 %) mit einem kleineren Anteil an *Zufriedenheit* (11,8 %). Stärkere Gefühle, positiv oder negativ, wurden selten genannt, eine Polarisierung der Studierenden in Bezug auf die Verwendung des generischen Maskulinums ist nicht erkennbar.
2. Generisches Femininum: Als eine sprachliche Verwendungsform, die bislang wenig Anwendung findet, überrascht es nicht, dass ein Drittel der Befragten angibt, *Skepsis* (33,3 %) zu empfinden. Interessant hingegen ist, dass die am zweithäufigsten genannte Emotion erneut *Gleichgültigkeit* (17,6 %) ist. Es werden jedoch auch positive Gefühle wie *Interesse*, *Begeisterung* und *Freude* angegeben.

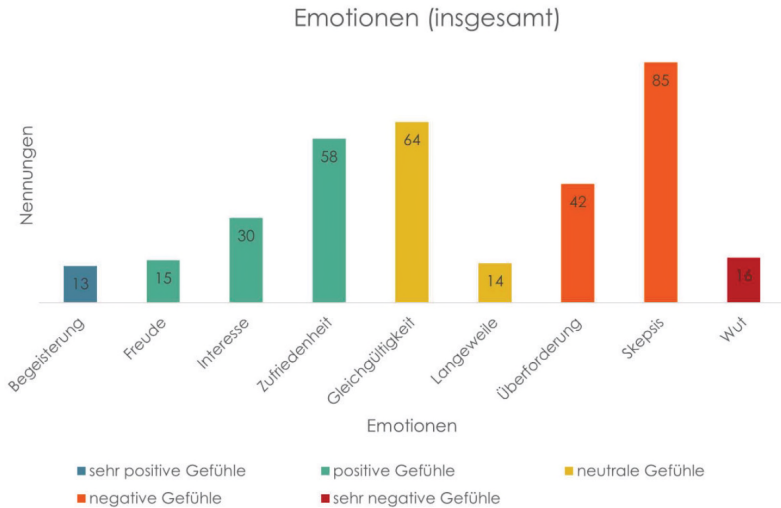


Abbildung 1: Gesamthäufigkeit der genannten Emotionen

3. Beidnennung: Im Fall der Beidnennung fallen die Ergebnisse weniger eindeutig aus, da hier als die häufigsten Emotionen *Überforderung* (21,6%), *Skepsis* (19,6%) und *Zufriedenheit* (19,6%) beinahe gleichermaßen angegeben wurden.
4. Gender-Sternchen: Die Sternchen-Schreibweise löst positive und neutrale Gefühle aus, denn die am häufigsten benannte Emotion ist hier *Zufriedenheit* (25,5%), gefolgt von *Gleichgültigkeit* (17,6%), schließlich *Skepsis* (15,7%) und *Freude* (9,8%). Neben der *Gleichgültigkeit* als einem insgesamt stark vertretenen Gefühl zeigt der große Anteil der Nennungen von *Zufriedenheit*, dass diese Form der gendergerechten Sprache vergleichsweise hohe Zustimmung auslöst.
5. Binnen-I: Auch hier, ähnlich wie bei der Sternchen-Schreibweise, sind die am häufigsten gewählten Gefühle *Zufriedenheit* (31,4%), *Gleichgültigkeit* (21,6%) und *Skepsis* (17,6%).
6. Unterstrich: Diese Form gendergerechter Sprache ruft primär *Skepsis* (33,3%) sowie *Gleichgültigkeit* (19,6%) und *Überforderung* (13,7%) hervor. Die Gefühle sind damit überwiegend leicht negativ bzw. neutral.
7. Mischformen: Mischformen evozieren zu wesentlichen Teilen *Skepsis* (29,4%) und *Überforderung* (27,5%), jedoch als dritthäufigste Emotion auch *Zufriedenheit* (13,7%). Es scheint sich um eine vergleichsweise polarisierende Sprachweise zu handeln. *Wut* (9,8%) wird im Vergleich mit den anderen sechs Schreibweisen am häufigsten bei diesem Impuls gewählt.

Insgesamt zeigen die hier zusammengefassten Häufigkeitswerte, wie oben bereits angedeutet, dass die befragten Studierenden kaum starke Gefühle irgendeiner Ausprägung, sondern überwiegend neutrale bis negative Gefühle für ver-

schiedene Varianten gendergerechter Sprache bei Personenbezeichnungen empfinden. Sternchen-Schreibweise und Binnen-I rufen starke *Zufriedenheit* hervor, während für alle anderen Gebrauchsweisen *Skepsis*, *Gleichgültigkeit* und *Überforderung* angegeben werden. Die nachfolgenden Grafiken verdeutlichen die Verteilung der Gefühle exemplarisch für das generische Maskulinum und die Sternchenschreibweise (Abb. 2, Abb. 3).

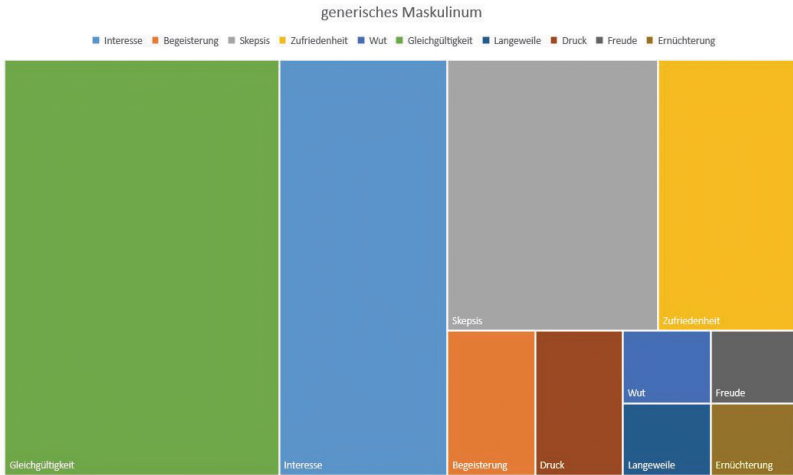


Abbildung 2: Emotionen zum Impuls „generisches Maskulinum“

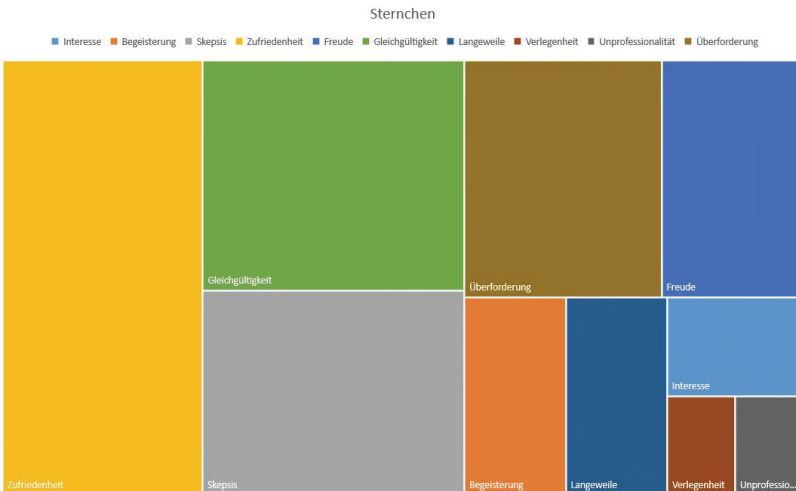


Abbildung 3: Emotionen zum Impuls „Sternchen-Schreibweise“

Die Verteilung der emotionalen Positionierungen auf einzelne Varianten gendergerechter bzw. nicht gendergerechter Personenbenennungen lässt sich noch einmal gruppiert mit den Unterscheidungen nach Studiengängen (BA vs. Lehramt), Studiendauer (1./2. Studienjahr vs. 3./4. Studienjahr) und Praktikumserfahrung (wenig vs. viel Unterrichtserfahrung) etwas genauer beschreiben und liefert interessante Einblicke in die Gesamtkohorte der Befragten.

4.2 Studiengang: Bachelor DaF/DaZ und Lehramt DiDaZ

Lehramtsstudierende im Fach DiDaZ (n=25) und DaF/DaZ-Bachelorstudierende (n=23) unterscheiden sich nur gering im Hinblick auf ihre Emotionen zu den präsentierten Formen gendergerechter Sprache. Jedoch gibt es bei einzelnen Impuls-Emotion-Kombinationen auch starke Unterschiede. So geben sowohl Lehramts- als auch Bachelorstudierende insgesamt häufig *Skepsis* und *Überforderung* an, allerdings in Bezug auf verschiedene Schreibweisen. Mit 44 % zu 26 % stehen Lehramtsstudierende dem generischen Maskulinum beispielsweise deutlich gleichgültiger gegenüber als Bachelorstudierende. Dies trifft auch auf das generische Femininum zu, bei welchem Lehramtsstudierende zu 20 % angaben, *Gleichgültigkeit* zu empfinden, während es bei den Bachelorstudierenden 9 % sind.

Die Angaben in Bezug auf Beidnennung gehen vergleichsweise stark auseinander: Mit 35 % im Vergleich zu nur 8 % zeigen die Bachelorstudierenden deutlich mehr *Skepsis* als die Lehramtsstudierenden und gleichzeitig deutlich weniger *Zufriedenheit* (13 % vs. 24 %) und viel weniger *Gleichgültigkeit* (4 % vs. 16 %). Die Sternchen-Schreibweise löst hinsichtlich des Gefühls *Überforderung* disparate Reaktionen aus, das Binnen-I recht viel *Überforderung*. Diese scheint überwiegend von den Bachelorstudierenden auszugehen, die mit 22 % im Vergleich zu 8 % von Lehramtsstudierenden angeben, *Überforderung* zu empfinden. Lehramtsstudierende geben dem gegenüber und insgesamt passend beim Binnen-I mit 32 % deutlich häufiger *Gleichgültigkeit* an als Bachelorstudierende mit 13 %. Beide Studierendengruppen zeigen hier jedoch ähnlich viel *Zufriedenheit*. Bei den Mischformen gehen die Antworten auseinander. Bachelorstudierende zeigen zwar mehr *Skepsis*, dafür weniger *Zufriedenheit* und *Überforderung* als Lehramtsstudierende.

4.3 Studiendauer: 1./2. Studienjahr und 3./4. Studienjahr

Studierende des ersten und zweiten Studienjahrs (erstes bis viertes Fachsemester, n=16) unterscheiden sich in ihrem Antwortverhalten insgesamt nicht deutlich von Studierenden des dritten und vierten Studienjahrs (fünftes bis achtes Fachsemester, n=30) (Angaben in Prozent). Generisches Maskulinum und generisches Femininum rufen ähnliche Emotionen bei beiden Gruppen hervor. Geringe Unterschiede sind bei Beidnennung und Unterstrich zu verzeichnen.

Große Unterschiede lassen sich jedoch bei einzelnen Emotionen der Schreibweisen Sternchen, Binnen-I und Mischformen erkennen. Besonders auffällig ist hier die Emotion *Überforderung* bei der Sternchen-Schreibweise: 38 % der Studierenden im ersten und zweiten Studienjahr geben an, *Überforderung* zu empfinden, dagegen jedoch niemand aus der Gruppe der Studierenden mit längerer Studiendauer (0%). Gleiches trifft auf das Binnen-I zu. Auch hier geben 19 % der Befragten in den ersten beiden Studienjahren an, mit dieser Schreibweise überfordert zu sein, jedoch 0 % der Befragten in späteren Studienjahren. Die Mischformen wirken dagegen auf fortgeschrittenere Studierende überfordernder (27 %) als auf weniger fortgeschrittene Studierende (19 %).

4.4 Praktikumsinstitution und -umfang: schulisches und nichtschulisches Praktikum sowie Unterrichtserfahrung von weniger und mehr als 20 Einheiten

Studierende mit Schulpraktika (n=32) und Studierende, welche in der Erwachsenenbildung und anderen Einrichtungskategorien ein DaF/DaZ-Praktikum absolviert haben (n=19), weisen einige grundsätzliche und einige verwendungsspezifische Differenzen bei *Skepsis*, *Zufriedenheit*, *Gleichgültigkeit* und *Überforderung* auf. Insgesamt scheinen Praktikant*innen anderer Institutionen deutlich *skeptischer* zu sein. Außerdem zeigen sie insgesamt weniger *Gleichgültigkeit* und etwas mehr *Überforderung* als Studierende mit Schulpraktika. Für *Zufriedenheit* kann auf Grund disparater Antworten keine Tendenz formuliert werden. Es scheint, dass der Umgang mit gendergerechter Sprache für Studierende mit Schulpraktika weniger herausfordernd ist, was sich sowohl in geringerer *Skepsis* als auch geringerer *Überforderung* zeigt. Die dafür höhere *Gleichgültigkeit* könnte ein Indiz dafür sein, dass sie sich nicht (mehr) mit der Thematik auseinandersetzen (müssen). Eindeutigere Unterschiede ruft die Beidnennung hervor. Die Studierenden mit Schulpraktika sind deutlich weniger *skeptisch*, deutlich *zufriedener*, wesentlich *gleichgültiger* und etwas weniger *überfordert* als Studierende an anderen Praktikumsinstitutionen. Bei den sprachlichen Varianten mit zusätzlichen Zeichen verlaufen die Werte weniger disparat. Beide Gruppen machen bei Sternchen, Binnen-I und Unterstrich in allen vier Emotionen ähnliche Angaben. Anders ist es allerdings bei den Mischformen. Hier geben Praktikant*innen anderer Institutionen mit 58 % an, *überfordert* zu sein, während es bei Studierenden aus der Schule nur 13 % sind.

Studierende, die während dieser Praktikumserfahrungen weniger als 20 Einheiten unterrichtet haben (n=28) und Studierende, die mehr als 20 Unterrichtseinheiten Erfahrung gesammelt haben (n=23) zeigen ein überwiegend disparates Antwortverhalten in Abhängigkeit des jeweiligen Items. Dies zeigt sich besonders deutlich bei der Angabe von *Skepsis* und *Zufriedenheit* in Hinblick auf das generische Maskulinum: Die *Skepsis* ist bei Studierenden mit geringerer Unter-

richtserfahrung deutlich höher als bei Studierenden mit mehr Unterrichtserfahrung (25 % vs. 9 %). Gleichzeitig ist diese Gruppe deutlich *zufriedener* (18 % vs. 4 %). Das generische Femininum löst bei den weniger erfahrenen Studierenden noch mehr *Skepsis* aus als das generische Maskulinum. Ein ähnlich polarisierendes Antwortverhalten löst zudem die Beidnennung aus. Die weniger unterrichtserfahrenen Studierenden äußern hierzu im Vergleich zu ihren erfahreneren Kommiliton*innen sehr wenig *Skepsis*, sehr wenig *Überforderung* und sehr viel *Zufriedenheit*. Auch das Sternchen löst disparate, wenn auch weniger starke Reaktionen aus. Die Studierenden beider Gruppen zeigen hier ähnlich viel *Zufriedenheit* und *Gleichgültigkeit*, jedoch – im Gegensatz zur Beidnennung – die weniger unterrichtserfahrenen Studierenden deutlich mehr *Skepsis* und *Überforderung* als die unterrichtserfahreneren Kommiliton*innen. Auch auf das Binnen-I reagieren die beiden Vergleichsgruppen recht unterschiedlich. Die erfahreneren Studierenden geben sowohl häufiger *Skepsis* als auch häufiger *Zufriedenheit* als ihre weniger unterrichtserfahrenen Mitstudierenden an. Diese zeigen beim Binnen-I hingegen stärkere *Gleichgültigkeit*. Im Fall des Unterstrichs und der Mischformen unterscheiden sich die Vergleichskohorten weniger deutlich. Der allgemeine Eindruck ist insgesamt von starker *Skepsis* und *Überforderung* bei wenig *Zufriedenheit* und *Gleichgültigkeit* geprägt, was mit den Gesamtangaben harmoniert.

5. DISKUSSION DER ERGEBNISSE & LIMITATIONEN

Die jeweiligen Sprachgebrauchsvarianten gegenderter und ungegenderter Personenbezeichnungen in wissenschaftlichen Texten der Fächer DaF/DaZ rufen bei den befragten Fachstudierenden insgesamt keine starken Emotionen hervor, weder im Positiven noch im Negativen. Die Positionierungen zu einzelnen Varianten weisen jedoch auf Tendenzen hin, auf die nun abschließend noch einmal interpretierend eingegangen wird. Die Hypothese, dass sich die DaF/DaZ-Studierenden emotional unterschiedlich zu den verschiedenen Benennungsvarianten positionieren, kann grundsätzlich bestätigt werden.

So ist bei der Positionierung gegenüber dem generischen Maskulinum keine Polarisierung unter den Studierenden erkennbar, was durchaus mit dessen standardisierter Verwendungsweise zusammenhängen kann. Die schon seit den 1980er Jahren aus der Perspektive der feministischen Linguistik geäußerte Kritik am Gebrauch des generischen Maskulinums als einem potenziell ausschließenden, diskriminierenden und Hegemonien erhaltenden Sprachgebrauch scheint sich nach wie vor nicht breit durchgesetzt zu haben (vgl. Nübling 2018; Hornscheidt 2019). Das generische Femininum hingegen kann als recht ungebrauchliche Schreibweise angesehen werden, das als Umkehrung des generischen Maskulinums mit der gleichen Intention alle Gender in einem Genus mitmeint

(Brunner 1998: 2), die femininen Benennungen aber als Standard versteht (siehe auch Abschnitt 2). Es gibt bisher nur wenige Möglichkeiten, diese Gebrauchsvariante zu rezipieren, sich an Schreib- und Sprechweise zu gewöhnen und sie in der Rezeption zunehmend als normalisiert wahrzunehmen.² Dies erklärt, warum mit 33,3 % sehr viele der Befragten dieser Schreibweise skeptisch gegenüberstehen. Für die Variante der Beidnennung, für die *Überforderung*, *Skepsis* und *Zufriedenheit* beinahe gleichermaßen angegeben wurden, könnte sich die *Überforderung* durch die entstehende Länge der Personenbezeichnungen begründen, wenn maskuline und feminine Formen ausgeschrieben werden. Zugleich ist die Beidnennung eine anschauliche Möglichkeit, die beiden Geschlechter männlich/weiblich sprachlich abzubilden, sodass hieraus anzunehmenderweise die genannte *Zufriedenheit* resultiert. Die Gefühle *Zufriedenheit*, *Gleichgültigkeit*, *Skepsis* und *Freude*, die zur Sternchenschreibweise angegeben werden, hängen damit zusammen, dass diese Schreibweise aktuell vergleichsweise frequent ist und insbesondere im universitären Kontext der Befragten eine zunehmend wichtige Rolle spielt. Die Sternchen-Form erlangt in journalistischen und akademischen Kontexten immer stärkere Präsenz, was spätestens seit dem am 22.12.2018 geänderten Personenstandsgesetz einen deutlicheren Fokus auf nichtbinäre Personen richten soll. Das hochgestellte Sternchen, welches zwischen den konventionalisiert männlichen und weiblichen Endungen platziert wird, verweist auf die Vielfalt möglicher (geschlechtlicher) Positionierungen (vgl. AG Feministisch Sprachhandeln 2014/15, S. 25f.). Dies könnte ebenfalls ein Grund für die vergleichsweise hohe *Zufriedenheit* sein. Auch die Schreibweise mit Binnen-I, die hohe *Zufriedenheit* ausgelöst hat, gilt als etabliert. Sie findet in unterschiedlichsten Kontexten Anwendung, zu denen insbesondere offiziell-formelle zählen, die eine richtungweisende, normalisierende Außenwirkung haben. Wie das Sternchen und das Binnen-I setzt der Unterstrich (Gender Gap) eine Zäsur zwischen maskuliner und femininer Endung, die bei den Befragten überwiegend leicht negative bzw. neutrale Gefühle ausgelöst hat. Grundsätzlich ist auch der Unterstrich eine häufig verwendete Form bei Personenbenennungen, möglicherweise aber im Kontext der Befragten als eher ungebräuchlich empfunden. Das Gender-Sternchen erfüllt dabei eine sehr ähnliche Funktion, da beide Zeichenschreibweisen eine nonbinäre Bedeutung tragen. Die gemischte Verwendung verschiedener

² Ein einschlägiges Beispiel für das Verwunderungs- und Ablehnungspotenzial des generischen Femininums war und ist die Änderung der Grundordnung der Universität Leipzig 2013. Dazu: Tagesspiegel 06.06.2013. Wie in dem eingangs zitierten Kommentar von Anatol Stefanowitsch (2018: 3) dreht sich die diesbezügliche Diskussion immer wieder um (gewollte) Missverständnisse, die absurderweise auf der deckungsgleichen Kritik am generischen Maskulinum beruhen – jedoch aufgrund der Unüblichkeit der Schreibweise (bzw. der Unüblichkeit der Betonung des Nichtmännlichen) keinen Lösungswillen finden.

Sprachgebrauchsformen ruft hingegen auch stärkere Gefühle hervor, die eine Polarisierung unter den Studierenden zeigen. *Wut* wird hier im Vergleich zu allen anderen Impulsen am häufigsten gewählt, da der Gebrauch von Mischformen gegebenenfalls auf Uneindeutigkeit hinweist und den Lesefluss irritiert. Die *Zufriedenheit* spricht für eine Gruppe von Befürworter*innen dieser Schreibweise, die entweder diese Irritation oder die entstehenden sprachlichen Freiheiten begrüßen. Während die anderen Schreibweisen Konsequenz und Kontrolle erfordern, kann bei Mischformen experimentiert und kombiniert werden.

Die in der Befragung recht geringen Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und BA-Studierenden bieten nur in zwei Punkten Anlass für weitere Interpretationen: Bachelor-Studierende scheinen bei Zeichen-Schreibweisen (z. B. Unterstrich) stärkere *Überforderung* zu empfinden. Lehramtsstudierende empfinden kaum *Skepsis* bei Beidnennung. Während Bachelorstudierende der Fächer DaF/DaZ im Laufe ihres Studiums nicht zwangsläufig stärker mit Gendersternenchen, Binnen-I und Unterstrich in Kontakt kamen, ist Beidnennung im Lehramtsstudium DiDaZ und in schulischen Kontexten etabliert und gebräuchlich („Schülerinnen und Schülern“, abgekürzt als „SuS“).

Im Vergleich der Ergebnisse abhängig von der Praktikumsinstitution zeigen sich kaum grundsätzliche Differenzen zwischen den Studierenden, die ihr Praktikum in einer Schule und denjenigen, die es in einer anderen Institution absolvierten. Studierende mit nichtschulischer Praktikumerfahrung zeigen sich tendenziell etwas skeptischer, überforderter und weniger gleichgültig. Im Umkehrschluss kann gemutmaßt werden, dass es für Studierende mit einem Praktikum in einer Schule weniger herausfordernd ist, gendergerechte Sprache zu rezipieren und zu gebrauchen. In einigen Items zeigen sich leichte spezifische Differenzen, beispielsweise spiegelt sich die im vorherigen Abschnitt beschriebene unterschiedliche Emotionalität in Bezug auf die Beidnennung wider, indem Studierende mit Schulpraktikum wesentlich weniger *Skepsis* bei gleichzeitig höherer *Zufriedenheit* benennen als Studierende mit anderen Praktikumerfahrungen.

Im Gegensatz zur Vergleichsvariable Praktikumsinstitution lassen sich bei der Differenzierung nach Unterrichtserfahrung keinerlei Tendenzen ablesen. Die Angaben von Emotionen schlagen je nach Item sehr verschieden aus und die beiden Vergleichsgruppen zeigen darüber hinaus mitunter größere Unterschiede als bei den anderen Vergleichsvariablen. Studierende mit weniger Unterrichtserfahrung unterscheiden sich zudem in ihren Meinungen stärker, während die Gruppe der erfahreneren Studierenden ein homogeneres Antwortverhalten zeigt. Hier verteilen sich die angegebenen Emotionen auf weniger Gefühle, die vergleichbar den Gesamtergebnissen entsprechen: *Skepsis*, *Zufriedenheit*, *Gleichgültigkeit* und *Überforderung*. Daraus kann die Vermutung abgeleitet werden, dass stärkere Gefühle sowohl positiver als auch negativer Art mit zunehmender Unterrichtserfahrung nachlassen.

Die Hypothese, dass es zu einer differenzierten emotionalen Positionierung in Abhängigkeit von Studiengang und Praxiserfahrung kommt, kann demnach nur teilweise bestätigt werden. Mitunter kommt es zu Unterschieden bei spezifischen Impulsen, jedoch ist dies nicht mehrheitlich der Fall.

Die Ergebnisse der Untersuchung weisen darauf hin, dass die befragten DaF/DaZ-Studierenden der Gesamthematik des gendergerechten Sprachgebrauchs kaum stärker positiv bzw. negativ ausschlagende Emotionalität entgegenbringen. Die Ergebnisse deuten jedoch auch an, dass sich die Befragten (noch) keine eindeutigen Meinungen gebildet haben, was sich in den häufigen Nennungen von *Skepsis* und *Überforderung*, aber auch dem mitunter itemspezifisch sehr ambivalenten Antwortverhalten niederschlägt. Als besonders interessant und als Anlass für weitere Untersuchungen erachten wir die Angaben der *Überforderung* über die verschiedenen gendergerechten Sprachgebrauchsvarianten hinweg. Positiv betrachtet kann *Überforderung* als eine Form von Irritation eine Auseinandersetzung mit einem Phänomen hervorrufen, die wiederum in Lernprozessen münden kann. Nach der Auseinandersetzung, ausgelöst durch Irritation und Überforderung, kann die Entscheidung folgen, das Neue, zunächst Überfordernde anzunehmen oder abzulehnen. Diese Emotion birgt somit auch Veränderungspotenzial für den eigenen Sprachgebrauch und die eigene Verwendung gendergerechter Sprache.

6. FAZIT UND AUSBLICK

In den Ergebnissen unserer Untersuchung zum gendergerechten Sprachgebrauch und zu den emotionalen Positionierungen von DaF/DaZ-Studierenden, die überwiegend neutrale bis leicht negative Gefühle zeigen, liegt eine gewisse Ernüchterung, gleichzeitig aber auch eine Chance für Lernprozesse in den akademischen Fächern DaF und DaZ. An Unsicherheiten kann angesetzt werden, mit einer größeren Präsenz der Thematik kann im Studium für verschiedene Varianten gendergerechter Sprache sensibilisiert werden. Der häufigere Umgang zusammen mit der Reflexion der Bedeutung der jeweiligen Varianten könnte Normalisierungseffekte erbringen, sprachliche Experimentierfreudigkeit hervorrufen und ggf. auch Überforderungsempfindungen abbauen. Dies müsste jedoch in Form einer überprüfbaren hochschuldidaktischen Intervention (vgl. Dirim 2015) getestet werden. In Bezug auf die Lehrkräftebildung in DaF und DaZ sehen wir den Bedarf einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Gender und den daran anknüpfenden, konkreten Gebrauchsweisen gendergerechter Sprache in verschiedenen Bereichen des Curriculums. Hierbei ist es wichtig, entsprechend der Komplexität der Thematik vorzugehen und die Möglichkeiten für einen gendersensiblen DaF/DaZ-Unterricht in verschiedene

Teilgebiete des Studiums zu integrieren. Vermieden werden sollte dabei primär die Reduktion auf Stereotype und Binaritäten. Hinzugefügt werden könnte die stärkere Verbindung zur Praxis und zum gendergerechten Sprachgebrauch nicht allein als akademischer Sprachgebrauch. Es bedarf zudem in diesem Kontext weiterführender Forschung zum Zusammenhang von Emotionen und Einstellungen gegenüber gendergerechter Sprache als Element antidiskriminierenden Handelns.

LITERATUR

- AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin (2014/2015): *Was tun? Sprachhandeln – aber wie? W_ortungen statt Tatenlosigkeit!* Berlin: Humboldt-Universität.
- Bello, Bettina (2020): *Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden: eine quantitative Untersuchung. Dissertation.* Wiesbaden: Springer VS.
- Brunner, Margot (1998): *Kennt Sprache kein Geschlecht? Sexismus im Sprachgebrauch.* In: Brunner, Margot / Frank-Cyrus, Karin M. (Hg.): *Die Frau in der Sprache. Gespräche zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch.* Wiesbaden: Gesellschaft für deutsche Sprache, S. 1–3.
- Dirim, İnci (2015): *Hochschuldidaktische Interventionen. DaZ-Lebrende und -Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns.* In: Knappik, Magdalena / Thoma, Nadja (Hg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften.* Bielefeld: transcript Verlag, S. 299–316.
- Gutenberg, Andrea (2014): *Gendering/Queering the Language Classroom. Gender und Queer Studies als Herausforderung für das schulische Fremdsprachenlernen.* In: Kleinau, Elke / Schulz, Dirk / Völker, Susanne (Hg.): *Gender in Bewegung. Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies.* Bielefeld: transcript Verlag (Gender Studies), S. 107–120.
- Gebauer, Miriam / McElvany, Nele (2013): *Skalendokumentation. Erfassung der Einstellung von angehenden Lehrenden bezogen auf heterogene Lerngruppen.* Weinheim: Münster.
- Hornscheidt, Lann (2019): *Sprachliche Gewalt differenzieren. Plädoyer für eine kulturanalytische diskriminierungskritische Sprachwissenschaft.* In: Bubenhofer, Noah / Ilg, Yvonne / Scharloth, Joachim / Schröter, Juliane / Tienken, Susanne (Hg.): *Linguistische Kulturanalyse* (Germanistische Linguistik, Bd. 314). Berlin, Boston: De Gruyter, S. 139–169.
- Kotthoff, Helga / Nübling, Damaris (2018): *Gender-Linguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht.* Tübingen: Narr.
- Lutjcharms, Madeline / Schmidt, Claudia (2006): *Sprache und Geschlecht. Zur Relevanz der linguistischen Gender-Forschung für Deutsch als Fremdsprache.* In: Neuland,

- Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht* (Sprache – Kommunikation – Kultur, Bd. 4). Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 211–222.
- Melter, Claus (2018): *Migration, Gender und Bildung – und Klasse, Behinderung etc.? Historische und herrschaftskritische Überlegungen*. In: Dirim, İnci / Wegner, Anke (Hg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ*. 1. Aufl. Leverkusen: Budrich, Barbara, S. 23–44.
- Messerschmidt, Astrid (2019): *Selbstbilder und Gegenbilder bei der Thematisierung von Geschlechterverhältnissen in der Migrationsgesellschaft*. In: Heinemann, Alisha M. B. / Khakpour, Natascha (Hg.): *Pädagogik sprechen: die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*. Berlin: J. B. Metzler, ein Teil von Springer Nature, S. 47–61.
- Moghaddam, Roya (2010): *Deutsch als Fremdsprache mit gendergerechter Didaktik? In: Eberhardt, Ulrike (Hg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 281–295.
- Nübling, Damaris (2018): *Und ob das Genus mit dem Sexus. Genus verweist nicht nur auf Geschlecht, sondern auch auf die Geschlechterordnung*. In: *Sprachreport* 34 (3), S. 44–50.
- 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 (Hg.): *Pädagogik sprechen: die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*. Berlin: J. B. Metzler, S. 115–137.
- Peuschel, Kristina (2018): *Aspekte von Gender in der Sprach(aus)bildung Deutsch (als zweite, dritte und Folgesprache)*. In: Dirim İnci / Wegner, Anke (Hg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ*. 1. Aufl. Leverkusen: Budrich, Barbara, S. 344–362.
- Schmenk, Barbara (2009): *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung*. 2. Aufl. (Forum Sprachlehrforschung, Bd. 4). Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Stefanowitsch, Anatol (2018): *Eine Frage der Moral. Warum wir politisch korrekte Sprache brauchen*. Berlin: Duden.

ANHANG

Anhang 1: Ausschnitt aus dem Fußnoten-Korpus

<p>„Noch ein Wort zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch: Selbstverständlich wird mit den Personenbezeichnungen in diesem Buch auf alle Akteure im Feld der Sprachvermittlung Bezug genommen, nicht nur diejenigen eines einzigen Geschlechts. Um dies immer wieder deutlich zu machen, verwenden wir öfters – aber nicht durchgängig – feminine wie maskuline Formen, manchmal auch nur feminine Formen.“</p>
<p>„In diesem Text verwenden wir das generische Femininum. Fachbegriffe wie ‚Akteur‘ oder ‚Agent‘ werden in ihrer terminologisch gebräuchlichen Form verwendet.“</p>
<p>„Aufgrund der besseren Lesbarkeit ist in diesem Buch mit Schüler auch immer Schülerin gemeint, ebenso verhält es sich mit Lehrer und Lehrerin etc.“</p>
<p>„In dieser Arbeit wird durchgängig die weibliche und die männliche Schreibweise verwendet. Werden Personenbezeichnungen aus Gründen der besseren Lesbarkeit lediglich in der männlichen oder weiblichen Form verwendet, so schließt dies das jeweils andere Geschlecht mit ein.“</p>
<p>„Auf formaler Ebene muss schlussendlich noch angemerkt werden, dass aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet wird. Dies ist vor allem damit zu begründen, dass in der Arbeit mehrfach Begriffe verwendet werden, bei denen eine geschlechtergerechte Ausdrucksweise unübersichtlich wäre (z. B. Lehrer-Schüler-Interaktion, Lehrerhandeln, Schülerarbeitsphasen etc.). Sämtliche Personenbezeichnungen gelten daher in der vorliegenden Arbeit für beide Geschlechter.“</p>
<p>„Anmerkung: Im Buch gebrauche ich meist genderneutrale Bezeichnungen, um mich auf Personen zu beziehen. Manchmal verwende ich aus stilistischen Gründen Substantive und Pronomen generisch. Mit allen Begriffen meine ich stets weibliche und männliche Personen, die in Lernkontexten agieren.“</p>
<p>„Hiermit sind selbstverständlich sowohl Personen weiblichen als auch männlichen Geschlechts gemeint. Zur besseren Lesbarkeit werden in diesem und allen folgenden Kapiteln des Bandes maskuline Formen verwendet.“</p>
<p>„Die vorliegende Arbeit bemüht sich um eine gendergerechte Schreibweise. Durch Sternchen gekennzeichnete Formulierungen verweisen auf männliche und weibliche Formen sowie auf solche jenseits dieser Unterscheidung. Ausnahmen wurden im Sinne des erleichternden Leseflusses bei komplexen Sätzen oder Komposita realisiert.“</p>

„Hinweis: In diesem Beitrag wird aus praktischen Gründen ausschließlich das generische Maskulinum der einschlägigen Berufsbezeichnungen verwendet. Unter Studenten, Autoren, Lehrern usw. sind selbstverständlich auch Studentinnen, Autorinnen, Lehrerinnen usw. mitgemeint.“

„Die Schreibweise des Unterstrichs (Staatsbürger_innen) verweist auf die Tatsache und Respektabilität von mehr als zwei sozialen und körperlichen Geschlechtern und Begehrenskomplexen (vgl. Melter/Schäfferling 2016).“

„Aus Platzgründen und um der besseren Lesbarkeit willen wurde auf Doppelungen von Bezeichnungen, z. B. auf die maskuline und feminine Benennung von Personen, verzichtet. Die maskuline Form wird immer im generischen Sinne verwendet.“

„Hier übernehme ich die im Feld verwendete genderbezogene Beschreibung der Gruppe, die unwidersprochen benutzt wurde, möchte aber darauf aufmerksam machen, dass dies nicht dem Selbstverständnis der so Bezeichneten entsprechen muss. Das gilt auch überall, wo im Weiteren eine Gendermarkierung ohne _ verwendet wird.“

„Dass wir uns hier auf männlich/weiblich beschränken, heißt nicht, dass uns nicht bewusst wäre, dass diese Binarität nicht haltbar ist, sondern ist analytisch begründet: wir diskutieren dominante Diskurse dazu. Das Argument der Trans*/Homofeindlichkeit in Stellung gebracht im Kontext von AMR ist auch interessant, wird aber hier nur angedeutet und nicht ausgeführt (dazu bspw. Bracke 2012).“

Anhang 2: Ausschnitt der Online-Befragung, Beispiel „Gender-Sternchen“

„Die vorliegende Arbeit bemüht sich um eine genderechte Schreibweise. Durch Sternchen gekennzeichnete Formulierungen verweisen auf männliche und weibliche Formen sowie auf solche jenseits dieser Unterscheidung.“

Beispiel: *Forscher*innen haben belegt, dass die Kursteilnehmer*innen sich neue Wörter besser merken können, wenn Lehrer*innen diese multimodal präsentieren.*

Welches Gefühl empfinden Sie beim Lesen dieser Aussage?

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

Weiter