

# APuZ

## Aus Politik und Zeitgeschichte

### **Keine größere Hürde als...**

Gendergerechte Sprache im Deutschen aus der Perspektive des Lehrens und Lernens

**Kristina Peuschel**

28.01.2022 / 15 Minuten zu lesen

**Im Kontext des Deutschlernens gibt es keinen Grund, gendergerechte Sprache nicht auch als Lerngegenstand zu etablieren. Welche Chancen und Hürden damit verbunden sind, ist jedoch noch nicht ausreichend erforscht.**

Die wissenschaftlichen Disziplinen Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) beschäftigen sich mit dem Lehren und Lernen des Deutschen auf der Basis bereits vorhandener Kenntnisse in anderen Sprachen. Während sie ihrer Gründungsphase in den 1960er und 1970er Jahren überwiegend als praxisorientierte Disziplinen galten, haben sich DaZ und DaF inzwischen an den Schnittstellen von Linguistik, Pädagogik, Fremdsprachendidaktik, Spracherwerbsforschung sowie Kultur- und Literaturwissenschaften etabliert. Charakteristisch für die Verhandlung wissenschaftlicher Fragestellungen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist es, die Perspektive der Vermittlung und des Lehrens sowie des Lernens einzunehmen und zu fragen, welche Auswirkungen ein spezifisches Merkmal auf die Gestaltung und den Erfolg von Sprachlernprozessen für DaZ (innerhalb deutschsprachiger geografischer Räume beziehungsweise innerhalb der amtlich deutschsprachigen Länder und Regionen)<sup>[1]</sup> oder DaF (außerhalb deutschsprachiger geografischer und politischer Räume) hat. Das

spezifische Merkmal, um das es in diesem Beitrag geht, sind Sprachformen, die in Wissenschaft und Medien als gendergerechte Sprache verhandelt werden. Wie wirken sie sich auf Sprachlehr- und Lernprozesse in DaZ und DaF aus?

Diskurse über Sprache(n), Sprachgebrauch und Sprachnormen haben die Methodik des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und die Diskussion um (erfolgreichen) Zweitsprachenerwerb stets bestimmt. So sind Annahmen über die Funktion von Sprache eine Grundlage für Annahmen über das Lernen von Sprachen. Historisch folgt die Praxis des Lehrens und Lernens von Sprachen sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen und Notwendigkeiten. Das kann auch in der Geschichte der Fächer DaZ und DaF deutlich nachvollzogen werden.<sup>[2]</sup> Vorschläge zum Lehren und Lernen der Fremd- und Zweitsprache Deutsch spiegeln die verschiedenen Perspektiven auf die Funktion(en) von Sprache(n) in der sich diversifizierenden deutschsprachigen Gesellschaft wider. Für gendergerechte Sprache gilt: "Ein am aktuellen Sprachgebrauch orientierter DaF-Unterricht kann die Entwicklungen der letzten Jahre nicht ignorieren und sollte Lernenden helfen, sich in der Vielfalt der derzeit koexistierenden Formen zurechtzufinden."<sup>[3]</sup> Wie gendergerechte Sprache in den Disziplinen DaZ und DaF verhandelt wird, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.<sup>[4]</sup>

## Allgemeine sprachliche Herausforderungen

Prinzipiell kann davon ausgegangen werden, dass alle sprachlichen Formen Gegenstand von Sprachlernprozessen und/oder institutionalisierten Sprachvermittlungsprozessen sein können – so auch gendergerechte Sprache. Als Schreib- und Sprechweise ist gendergerechte Sprache Teil (und kontroverser Gegenstand) des aktuellen Sprachgebrauchs. Lehrpersonen und angehende Lehrkräfte setzen sich mit gendergerechten Verwendungsweisen im gesprochenen und geschriebenen Deutsch auseinander, Beispiele gendergerechter Sprache werden in Lernmaterialien systematisch aufbereitet oder auch in Sprachprüfungen verwendet. Noch ist dies nur in Ansätzen der Fall, da das Für und Wider gendergerechten Sprachgebrauchs, parallel zum gesellschaftlichen Diskurs, auch in der Fachdisziplin DaZ/DaF noch nicht ausdiskutiert ist.

Deutsch gilt gemeinhin als schwierige Sprache, und tatsächlich weist das Deutsche in vielen Bereichen eine eigene Komplexität auf – sei es in der Phonetik, der Wortschreibung oder der Wortstellung im Satz, um nur drei zu nennen. Als typische, aus dem Sprachsystem heraus resultierende Problembereiche für Deutschlernende unterschiedlicher Erstsprachen gelten unter anderem das Genussystem mit der Realisierung grammatischer Kongruenz in Nominalgruppen, die bestimmten Artikel *die*, *der* und *das*, die Präpositionen, die Flexion der Nomen, Adjektive und Verben, Nebensätze, aber auch Charakteristika des sprachlichen Handelns auf Deutsch.<sup>[5]</sup>

Das Lernen einer Sprache ist jedoch nicht gleichzusetzen mit dem Lernen von Regularitäten des Sprachsystems. Während sprachsystematische Beschreibungen helfen, einzelne Phänomene besser zu verstehen und die zu lernende Norm gegebenenfalls auch besser erklären zu können, folgen Sprachlernprozesse als individuelle kognitive sowie als gesellschaftlich wirksame Prozesse anderen Regularitäten. Abhängig von zahlreichen Faktoren – etwa persönlichen Lernvoraussetzungen (vorhandene Sprachkenntnisse, Alter, kognitive Fähigkeiten, Lernerfahrungen), institutionellen Bedingungen (Kindergarten, Schule, Erwachsenenbildung), sozioökonomischen Faktoren und biografisch-sozialen Einflüssen (unterstützte Zuwanderung, Flucht- und Zwangsmigration, Aufwachsen in mehrsprachigen Familienkonstellationen) – sind Sprachlernprozesse individuelle dynamische Prozesse. Diese führen im Idealfall zu zunehmend kompetenten Sprecher:innen des Deutschen, die an immer komplexeren privaten und gesellschaftlichen Diskursen in der neuen Sprache teilhaben können.

Die Charakteristika des Deutschen, die aus verschiedenen linguistischen Perspektiven heraus detailliert und auf Basis sprachvergleichender Analysen beschrieben wurden, können sich als Schwierigkeiten beim Deutschlernen zeigen. Das heißt, sie stellen DaZ/DaF-Lernende vor Herausforderungen in der Rezeption, Produktion und Interaktion im mündlichen wie im schriftlichen Modus des Sprachgebrauchs. Insgesamt hat gendergerechte Sprache hieran jedoch einen recht geringen Anteil. DaF/DaZ-Lernende sind zunächst mit basalem Wortschatzerwerb, mit der Position und den Formen des Verbs im Satz oder Herausforderungen im Hörverstehen sowie der Aussprache beschäftigt. Allerdings spielen Personenbezeichnungen (*Kind, Mann, Frau, Schwester, Bruder, Arzt, Ärztin* und so weiter) und Beziehungen zwischen Personen (*meine/deine/ihre/seine/ihre Schwester*) vor allem zu Beginn von Sprachlernprozessen eine große Rolle. Hier würden sich also recht schnell Chancen und Schwierigkeiten gendergerechter Sprache im Deutschen zeigen können (*die Ärztin, die Ärztinnen, die Ärzt:innen*). Es kann davon ausgegangen werden, dass gendergerechte Sprech- und Schreibweisen jedoch nicht per se eine Schwierigkeit darstellen. Nicht jedes potenziell schwierige Strukturmerkmal des Deutschen wird auch zwangsläufig zur (unüberwindbaren) Hürde.<sup>[6]</sup>

## **Gendergerechte Sprache als Herausforderung**

Das Ziel gendergerechter Sprache ist es unter anderem, die Trennung von Sprachsystem und Sprachgebrauch zu durchbrechen und sprachliches Handeln als Teil der (Re-)Produktion von gesellschaftlichen Strukturen anzusehen. Unter gendergerechter Sprache werden in Hinblick auf nominale Personenbezeichnungen im Gegensatz zum sogenannten 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 Formen (im Wort wandernde Unterstriche, x-Endungen und anderes mehr) gefasst.

Als wichtigste grammatische Informationen von Nomen gelten Genus, Numerus und Kasus. Klassischerweise beschäftigen sich DaZ/DaF-Lernende mit der grammatischen Kategorie Genus (maskulin/feminin/neutrum), wenn sie Nomen kennenlernen und Nominalgruppen sprachlich verarbeiten. Nomen sind spezifische Artikel (bestimmt/unbestimmt) zugeordnet, in denen in der Regel die Information zum Genus geliefert ist. Als flektierende Sprache hält das Deutsche im Bereich der Nominalflexion zahlreiche Regularitäten bereit, die Deutschlernende vor Herausforderungen stellen. Artikelwörter oder Pronomen in Sätzen bündeln die genannten grammatischen Informationen in nur einer Form. So kann die Form *der* die grammatischen Merkmale maskulin + Singular + Nominativ vermitteln (*der* Schlüssel). Dieselbe Form kann jedoch ebenso die Information feminin + Singular + Genitiv (*der* Schlüssel *der* Garage) oder feminin + Singular + Dativ (*der* Schlüssel *der* Garage gehört *der* Vermieterin) vermitteln. Die "Verschmelzung von Merkmalen in einem Flexiv wirkt sich erschwerend auf den Erwerb aus",<sup>[7]</sup> zumindest auf den Erwerb des Systems der Nominalflexion im Standarddeutschen.

Aus der Perspektive von Lernenden scheint nun das Genussystem des Standarddeutschen in Verbindung mit dem Kasussystem typischerweise herausfordernd zu sein. Unzählige Vorschläge zur Vermittlungsmethodik täuschen nicht darüber hinweg, dass das Lernen und der Erwerb von Flexionsregularitäten im Nominalbereich für Lernende über lange Zeit hinweg eine Quelle von Unsicherheit bleibt.<sup>[8]</sup> Die Wahl eines spezifischen Artikels für ein bestimmtes Nomen ist bei der Sprachproduktion das Ergebnis von Entscheidungen im Formulierungsprozess. Diese werden anhand von Regelwissen und/oder anhand von sich kognitiv entwickelnden Automatisierungsprozessen getroffen. Sprachlernende sind jedoch in der Regel keine Linguist:innen und sind auf (sprachlich) zugängliche Regularitäten, Erklärungen der Lehrperson oder Input durch Lehrmaterial angewiesen, um an Sicherheit zu gewinnen.

Als Ziel von Sprachlernprozessen kann die rezeptive, produktive und interaktionale Teilhabe an zunehmend komplexen zielsprachigen Diskursen angenommen werden. Für den beginnenden Spracherwerb sind dies zunächst Diskurse über Themen der unmittelbaren Umgebung, die sich bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in verschiedenen sozialen Settings stark unterscheiden können. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)<sup>[9]</sup> definiert die ersten beiden Stufen sprachlicher Kompetenzen (A1 und A2) als "elementare Sprachverwendung" (*basic user*). Die folgenden beiden Stufen B1 und B2 werden als Stufen der "selbstständigen Sprachverwendung" (*independent user*) bezeichnet, die Niveaustufen C1 und C2 entsprechen einer "kompetenten Sprachverwendung" (*proficient user*). Wie und an welcher Stelle es nun angemessen erscheint, gendgerechte Schreib- und Sprechweisen

in die entsprechenden Lernprozesse einzuführen, ist nach wie vor eine offene Frage. Und wie können neben all den anderen relevanten linguistischen und inhaltlichen Themen und Lerngegenständen aktuelle Entwicklungen des Sprachwandels im Standarddeutschen in Bezug auf gendergerechte Sprache abgebildet, präsentiert, vermittelt und gelernt werden?<sup>[10]</sup>

Als ein Beispiel für Prozesse sprachlichen und gesellschaftlichen Wandels kann die obligatorische Angabe *m/w/d* gelten, ohne die aktuelle Stellenausschreibungen nicht mehr zulässig sind. Das offizialisierte und normalisierte *d* in Stellenausschreibungen kann als direkte Folge der Änderungen des Personenstandsgesetzes von 2018 sowie der Notwendigkeit, neue gesetzliche Grundlagen sprachlich repräsentiert zu wissen, gelesen werden. Werden nun im DaZ/DaF-Unterricht Lesekompetenzen beispielsweise mit Stellenanzeigen als Textsorte trainiert, was sehr üblich ist, müssen Lehrkräfte in der Lage sein, das *d* zu erklären, les- und verstehbar zu machen und als Lerngegenstand zu bearbeiten.

Während der Buchstabe, ganz ähnlich wie *w* und *m* leicht in seine Wortbedeutung aufgelöst werden kann, sind die mit "divers" verbundenen Repräsentationen sehr wahrscheinlich Gegenstand längerer Lern- und Aushandlungsprozesse – nicht nur im DaZ/DaF-Lernkontext. Der Diskurs darüber, was in der Kategorie "Gender" als "divers" verhandelt werden kann und soll, ist gesamtgesellschaftlich noch längst nicht abgeschlossen. Die Frage, die sich Sprachdidaktiker:innen und praktizierende sowie angehende Lehrkräfte nun stellen können (und gegebenenfalls auch sollten), ist: Wie können DaZ/DaF-Lernende dazu befähigt werden, in einer Sprache, die sie noch lernen, in biografischen Zusammenhängen, die sich zum Teil durch Flucht- und Zwangsmigration massiv verändern, aktiv an Ausschnitten zielsprachiger Diskurse zu partizipieren?

Die Rolle der Lehrenden für den Spracherwerb ist dabei kaum zu überschätzen. Deutschlernen auf Basis bereits vorhandener Sprachkenntnisse muss professionell angeleitet und unterstützt werden. Die Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation für DaZ/DaF-Lehrkräfte ist jedoch nicht bundeseinheitlich strukturiert, da sie keiner geschützten Berufsgruppe angehören. Die curricularen Grundlagen für die Ausbildung professioneller DaZ/DaF-Lehrkräfte reichen von länderspezifischen Regelungen zu (Zusatz-)Qualifikationen für Lehrkräfte im Schuldienst über Bachelor- oder Master-Studienangebote bis hin zu angebotsspezifischen Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF). In diesem gesellschaftlich hoch relevanten Feld fehlen also noch immer verbindliche Professionsstandards. Gleichwohl wird in den Curricula der entsprechenden Sprachkurse detailliert vorgeschlagen, welche Inhalte und sprachlichen Mittel Gegenstand des Lehrens und Lernens sein sollen.

Für die Kategorie "Gender" wird beispielsweise das Wissen um Gleichberechtigung der Geschlechter oder die Sensibilisierung für "potenzielle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Herkunftsland und Zielland hinsichtlich der rechtlichen und gesellschaftlichen Stellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transsexuellen und Intersexuellen (LGBTI), z.B. in Bezug auf gleichgeschlechtliche Lebensweisen" im Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache angegeben.<sup>[11]</sup> Ohne die explizite oder implizite Verwendung von gendergerechter Sprache können diese Themen in einem Sprachkurs kaum angemessen bearbeitet werden. Hier und auch bei weiteren Entscheidungen im Laufe eines Sprachkurses sind nun Lehrkräfte gefordert, aus der Vielzahl der sprachlichen Möglichkeiten, gestützt durch Fachwissen, professionelle Expertise sowie aktuelle Lehr- und Lernmaterialien diejenigen Diskurssausschnitte anzubieten und mit den Lernenden zu erarbeiten, die eine zunehmend kompetente gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen.

Aus diesen Gründen und auch aus Mangel an Spracherwerbsstudien zu Fragen, wie Sprachlernende verschiedene Schreibweisen lesen oder Sprechweisen verstehen – ob es für sie also einen Unterschied macht, ob von *Lerner\*innen*, *Lerner/-innen*, *LernerInnen*, *Lernenden*, *Lerner:innen* oder *Lernern und Lernerinnen* die Rede ist –, soll an dieser Stelle der Umweg über die Perspektiven angehender sowie aktiver DaZ/DaF-Lehrkräfte gegangen werden, um sich einer Antwort anzunähern.

## Einstellungen der Lehrkräfte zu gendergerechter Sprache

Im Rahmen einer Studie haben wir kürzlich untersucht, wie Studierende der Fächer DaZ und DaF – also angehende Lehrkräfte, deren Rolle für die Auswahl und Vermittlung von Diskurssausschnitten für Sprachlernprozesse zentral ist – zum Gebrauch von gendergerechter Sprache in Wissenschaft und Unterrichtspraxis stehen.<sup>[12]</sup> Hierfür wurden Studierenden (n = 51) verschiedene Varianten gender(un)gerechten Sprachgebrauchs nominaler Personenbezeichnungen im geschriebenen Deutsch präsentiert. Anschließend wurden sie gebeten, sich über die vorgegebenen Emotionen Interesse, Begeisterung, Zufriedenheit und Freude als positive Gefühle, Wut, Überforderung, Druck und Verlegenheit als negative Gefühle und Skepsis, Gleichgültigkeit und Langeweile als neutrale Gefühle dazu zu positionieren.<sup>[13]</sup>

Als Impuls für die Positionierung wurden Fußnoten aus wissenschaftlichen Publikationen vorgestellt, in denen der jeweilige genderbezogene Sprachgebrauch erklärt wird. Der Text einer Fußnote lautete zum Beispiel: "Aufgrund der besseren Lesbarkeit ist in diesem Buch mit Schüler auch immer Schülerin gemeint." In einer anderen Fußnote stand: "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." Im ersten Beispiel wird durch die Verwendung des grammatischen Maskulinums als generisches Maskulinum im Nomen *Schüler* davon ausgegangen, dass eine grammatische Kategorie (maskulin) in einer Personenbezeichnung (belebt, menschlich), für alle realen Personen aller Geschlechter Geltung beansprucht.<sup>[14]</sup> Im zweiten Beispiel hingegen wird davon ausgegangen, dass eine veränderte Schreibweise auch eine veränderte Referenz ermöglicht, nämlich die Referenz auf alle Personen biologisch und/oder sozial männlichen, weiblichen und anderen Geschlechts. Die den Studierenden präsentierten Beispielsätze umfassten sieben verschiedene Varianten der Schreibung gender(un)gerechter Personenreferenzen: generisches Maskulinum, generisches Femininum, ausführliche Beidnennung, Sternchen, Binnen-I, Unterstrich und Mischformen.

Die Befragungsergebnisse ergeben erwartungsgemäß ein heterogenes Bild. Im Allgemeinen, also über alle Formen hinweg, zeigen die Studierenden gegenüber gegenderten Schreibweisen in Personenbezeichnungen keine starken Emotionen – weder positive noch negative. Viele zeigen sich skeptisch oder gleichgültig.

Die Verwendung der Sternchen-Schreibweise hingegen löst durchaus positive und neutrale Gefühle aus: Die am häufigsten benannte Emotion ist hier Zufriedenheit, gefolgt von Gleichgültigkeit, schließlich Skepsis und Freude. 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 unter den Befragten auslöst.

Beim generischen Maskulinum überwiegt sehr deutlich das Gefühl der Gleichgültigkeit, gefolgt von Interesse und Skepsis mit einem kleineren Anteil an Zufriedenheit. Stärkere Gefühle, positiv oder negativ, werden selten genannt, eine Polarisierung der Studierenden in Bezug auf die Verwendung des generischen Maskulinums ist nicht erkennbar.

Die Ergebnisse der keineswegs repräsentativen Befragung weisen darauf hin, dass die befragten DaZ/DaF-Studierenden der Gesamthematik des gendergerechten Sprachgebrauchs kaum stärkere positive oder negative Emotionalität entgegenbringen. Zugleich zeigt sich jedoch auch, dass die Befragten sich (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. Besonders interessant erscheint über die verschiedenen gendergerechten Sprachgebrauchsvarianten hinweg die Angabe von Überforderung. Denn Überforderung könnte als Form von Irritation die Auseinandersetzung mit einem Phänomen und eine klarere Positionierung zum eigenen Sprachgebrauch und zur eigenen Verwendung gendergerechter Sprache auslösen.

Eine ähnlich angelegte Studie unter international praktizierenden DaZ- und DaF-Lehrkräften zwischen 22 und 68 Jahren (n = 203) fördert anschlussfähige Ergebnisse in den Emotionen Gleichgültigkeit, Zufriedenheit und Skepsis, aber auch eine stärkere Polarisierung gegenüber spezifischen Schreib- und Sprechweisen zutage. In zusätzlichen qualitativen Analysen offener Antworten wird die Ablehnung gendergerechter Sprache eher grundsätzlich und ohne Ausnahmen begründet, "bei einer Befürwortung [sind] häufig Nuancen und Einschränkungen erkennbar", zum Beispiel der Wunsch nach Vermeidung von Diskriminierung oder auch das Streben nach Gleichberechtigung.<sup>[15]</sup>

## **Gendergerechte Sprache in Lehr- und Lernmaterialien**

Neben der Befragung von Studierenden und Lehrenden kann auch der Blick auf Lehrmaterialien hilfreich sein, um etwas mehr über die Verwendung von gendergerechter Sprache in der DaZ/DaF-Praxis zu erfahren. Der Beitrag von etablierten Lehrmaterialien zur Vermittlung gendergerechter Sprache in DaZ und DaF darf insgesamt als recht gering eingeschätzt werden. So haben Lehrwerksanalysen seit den 1970er Jahren immer wieder geschlechterbinäre und stereotype Rollenbilder sowie die Dominanz der Verwendung maskuliner Schreibweisen in ihrer generischen Intention aufzeigen können.<sup>[16]</sup> Auch wenn sich Beidnennungen in Aufgabenstellungen und die Einführung der Wortbildungsregel zur Bildung femininer Berufsbezeichnungen durchsetzen konnten, werden gendergerechte Schreibweisen, wenn überhaupt, nur in einzelnen Lehrwerken und in einzelnen Textausschnitten wie Werbe- und Zeitungstexten aufgeführt.<sup>[17]</sup>

Zwar bemühen sich Verlage, in neueren Lehrwerksgenerationen gesellschaftliche und sprachliche Vielfalt in Text und Bild so zu repräsentieren, dass diese weltweit einsetzbar wären, aber die ganze Breite des Diskurses zeigt sich vor allem in frei verfügbaren Materialien.<sup>[18]</sup> Ob, wie und mit welchen Materialien geschlechtliche Vielfalt und sich etablierende Sprachgebrauchsweisen im DaZ/DaF-Unterricht thematisiert werden, hängt letztlich jedoch hochgradig von den jeweiligen Lehrkräften ab.

## **Diskursbefähigung**

Geschlecht und Sprache markieren und positionieren Menschen. Während sich in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen die möglichen Geschlechterpositionen zu verschieben scheinen und auch der Sprachgebrauch im Standarddeutschen hierzu langsam und unter großer medialer Aufmerksamkeit in Bewegung kommt, ist gendergerechte Sprache im Diskurs um das Lehren und Lernen von Deutsch (noch) kein Standardthema. Die Normierung und auch Normalisierung gendergerechter Sprache



vollzieht sich äußerst langsam und unter erheblichem Gegenwind. Gleichwohl ist sie Ausdruck eines Teils gesellschaftlicher Diversität, die zunehmend stärker wahrgenommen, ausgehandelt und normalisiert wird. Der Diskurs um gendergerechte Sprache in Lernkontexten für DaZ und DaF spiegelt somit auch den gesellschaftlichen Diskurs um Norm und Normverschiebungen in Sprache, aber auch in Gesetzen und gesellschaftlichen Teilhabeoptionen für Menschen unterschiedlichster Charakteristika wider.

Die DaZ/DaF-Praxis ist weit davon entfernt, geschlechtliche Vielfalt im Deutschen inklusiv normalisiert zu repräsentieren und Lernenden beispielsweise neue Flexionstabellen als Lerngegenstand mitzugeben. Gleichwohl sollten, parallel zu Diskursen zur Abkehr von rassistischem Sprachgebrauch, auch genderdiskriminierende Schreib- und Sprechweisen aufgedeckt werden, um auch in Sprachlernkontexten eine Abkehr von nicht-inklusiven und potenziell diskriminierenden Formen einzuleiten beziehungsweise zu ermöglichen.

Aus sprachdidaktischer Sicht gibt es für den Kontext des Deutschlernens keinen Grund, gendergerechte Sprachverwendung nicht auch als Lerngegenstand anzusehen und zu etablieren. Welche Chancen und (echten) Hürden damit verbunden sein können, ist jedoch noch nicht ausreichend untersucht. Unter dem Aspekt der Befähigung von Deutschlernenden, sich an aktuellen gesellschaftlichen Diskursen zu beteiligen, führt indes kein Weg auch an geschlechtlich konnotierten Themen vorbei, zu denen Lernende früher oder später Position beziehen können sollten. Andernfalls "kann man die Lernenden kaum auf die Rezeption authentischer Texte und die Heterogenität des aktuellen Sprachgebrauchs vorbereiten".<sup>[19]</sup>

---

## Fußnoten



Zur Setzung des Begriffs der "amtlich deutschsprachigen Regionen" als Ersatz für den Begriff "deutschsprachige Länder" und zum Spannungsverhältnis zwischen amtlicher und faktischer Ein- und Mehrsprachigkeit vgl. İnci Dirim Dirim, Umgang mit <sup>[1]</sup> migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung, in: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hrsg.), Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Bd. 2: Sprache – Rassismus – Professionalität, Schwalbach/Ts. 2015, S. 25–48.

Vgl. Claus Altmayer et al., Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als <sup>[2]</sup> wissenschaftliche Disziplin, in: dies. (Hrsg.), Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden, Berlin 2021, S. 3–22.

<sup>[3]</sup> Angela Lipsky, Geschlechtergerechte Sprache und Sprachwandel im Deutschen: auch ein Thema für DaF!, in: Deutsch als Fremdsprache 3/2021, S. 131–140.

Zum Desiderat der Beschäftigung mit der machtvollen Kategorie "Gender" in den Fächern DaZ und DaF vgl. Kristina Peuschel, Aspekte von Gender in der <sup>[4]</sup> Sprach(aus)Bildung Deutsch (als zweite, dritte und Folgesprache), in: İnci Dirim/Anke

Wegner (Hrsg.), Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF\_DaZ\*, Leverkusen 2018, S. 344–362.

Vgl. Ludger Hofmann, Deutsche Grammatik – Grundlagen für Lehrerbildung,

[5] Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache, Berlin 2014<sup>2</sup>, S. 579ff.

[6] Vgl. Doreen Bryant, Die deutsche Sprache aus der Lernendenperspektive, in: Altmayer et al. (Anm. 2), S. 124–147, hier S. 146.

[7] Vgl. ebd., S. 133.

[8] Vgl. zum Beispiel Elke Montanari, Kindliche Mehrsprachigkeit: Determination und Genus, Münster 2010.

Vgl. Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages:

[9] Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume, Straßburg 2020, S. 36, ↗  
<http://www.coe.int/lang-cefr>.

Vgl. dazu die Vorschläge in Karin Eichhoff-Cyrus, Feministische Linguistik im

[10] Unterricht "Deutsch als Fremdsprache" (DaF), in: Katja Lochtmann/Heidy Margrit Müller (Hrsg.), Sprachlehrforschung. Festschrift für Prof. Dr. Madeline Lutjeharms, Bochum 2009, S. 125–135.

[11] Bundesministerium des Innern/BAMF/Goethe-Institut, Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache, Berlin 2016, S. 29, S. 53.

Vgl. Kristina Peuschel/Laura Schmidt, Gendergerechte Sprache in Deutsch als

[12] Fremd- und Zweitsprache: Einstellungen von Studierenden zu ihrem Gebrauch in Universität und Unterrichtspraxis, in: Anika Freese/Oliver Niels Völkel (Hrsg.), gender\_vielfalt\_sexualität(en), München (i.E.).

Die befragten Studierenden (84,3 Prozent weiblich, 15,7 Prozent männlich, 0 Prozent divers) hatten zum Zeitpunkt der Befragung durchschnittlich 5,5 Fachsemester studiert und waren im Schnitt 25,4 Jahre alt. Befragt wurden ausschließlich

[13] Lehramts-, Bachelor- und Master-Studierende, die bereits mindestens ein Fachpraktikum absolviert hatten, um in weiteren Analysen zwischen universitärer und unterrichtsbezogener Positionierung in Bezug auf gendergerechte Sprache eingehen zu können.

Zur Diskussion der Reichweite und Grenzen der Rezeption des sogenannten

generischen Maskulinums vgl. Helga Kotthoff/Damaris Nübling, Gender-Linguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht, Tübingen 2018, S. 91–126. Die

[14] Personenbezeichnungen im Satz "Forscher haben belegt, dass die Kursteilnehmer sich neue Wörter besser merken können, wenn Lehrer diese multimodal präsentieren" kann zwar geschlechtsübergreifend (generisch) gelesen werden. Welche mentalen Repräsentationen beim Lesen entstehen und welchen Geschlechts die im Satz genannten Personen in dieser mentalen Repräsentation sind, sei aber den Lesenden dieses Textes überlassen.

Katharina Sophie Stark, Gendergerechte Sprache im DaZ/DaF-Unterricht: Bewertung und Vermittlung durch DaZ/DaF-Lehrkräfte, Masterarbeit, Universität Augsburg 2021, S. 70, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-76058-2>.

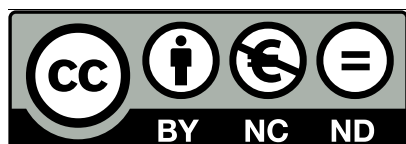
Vgl. Kristina Peuschel/İnci Dirim, Migrationspädagogische Zugänge zum Umgang mit Sexismus in Lehrwerken für die Deutschvermittlung, in: Alisha M.B.

[16] Heinemann/Natascha Khakpour (Hrsg.), Pädagogik sprechen: die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft, Stuttgart 2019, S. 153–168.

[17] Vgl. Lipsky (Anm. 3), S. 136ff.

Während etablierte Lehrwerksverlage hier eher langsam voranschreiten, bieten manche frei verfügbare Open Educational Resources (OER) normalisiert gendergerechte Sprache an, zum Beispiel <http://grenzenlos-deutsch.com>.

[19] Lipsky (Anm. 3), S. 139.



[Link:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>]

Dieser Text ist unter der Creative Commons Lizenz "[CC BY-NC-ND 3.0 DE - Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitung 3.0 Deutschland](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/)" [Link:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>], veröffentlicht. Autor/-in: Kristina Peuschel für Aus Politik und Zeitgeschichte/bpb.de

Sie dürfen den Text unter Nennung der Lizenz CC BY-NC-ND 3.0 DE und des/der Autors/-in teilen.

Urheberrechtliche Angaben zu Bildern / Grafiken / Videos finden sich direkt bei den Abbildungen.