

Jan Černetič

Philosophische Fakultät, Universität Ljubljana
Slowenien
jan.cernetic@ff.uni-lj.si

UDK 811.112.2'243:37.091.3

DOI: 10.4312/vestnik.17.85-103

Izvirni znanstveni članek



GENDERSENSIBLE SPRACHE IM DAF-UNTERRICHT: EINSTELLUNGEN SLOWENISCHER DAF-LEHRKRÄFTE UND DIDAKTISCHE IMPULSE FÜR DIE PRAXIS

ZUSAMMENFASSUNG

Gendersensibler Sprachgebrauch ist in den letzten Jahren sowohl in den deutschen Medien als auch im Bildungswesen ein aktuelles Thema. Der Beitrag fasst das Geschlecht als eine soziale Kategorie auf, deren Berücksichtigung sich in den vielfältigen Möglichkeiten gendersensibler Ansprache im Deutschen widerspiegelt. Letzteres hat auch den Weg in die DaF-Lehrwerke gefunden, obwohl es selten direkt thematisiert wird. Die Ergebnisse einer quantitativen Umfrage unter slowenischen gymnasialen DaF-Lehrkräften zeigen, dass die Mehrheit ihre Lernenden zumindest mit einer Form gendersensiblen Sprachgebrauchs vertraut macht, auch wenn ein weitaus geringerer Anteil solche Formen tatsächlich anwendet. Wenn Lehrkräfte gendersensible Sprachformen verwenden, dann bedienen sie sich meistens einer ausführlichen Beidnennung. Sie halten die unterrichtliche Bearbeitung des Themas für etwas wichtiger als die konsequente Verwendung gendersensibler Sprachformen im slowenischen Schulwesen, das nach Ansicht einer Minderheit dafür noch nicht „reif“ genug sei, und deren Verwendung zudem die Lesbarkeit (Verständlichkeit) des Textes beeinträchtige. Das Thema kann in den Unterricht integriert werden durch einen Vergleich verschiedener Texte (z. B. einer „weiblichen“ mit einer „männlichen“ Werbeanzeige), durch ein Projekt der Erstellung eines Wörterbuchs für gendersensible Sprache, dramapädagogisch durch die Inszenierung eines sog. *Critical Incidents*, explorativ durch ein Projekt der Befragung der Lernenden über ihren gender(un)sensiblen Sprachgebrauch im Alltag, fächerübergreifend durch eine Debatte über aktuelle Medienpraktiken (z. B. *she/her*) und kontrastiv durch die Anregung zum Nachdenken über (mutter)sprachliche Ebenen, auf denen sich Geschlechterrollen, Macht usw. am deutlichsten widerspiegeln.

Schlüsselwörter: DaF-Unterricht, gendersensibler Sprachgebrauch, Einstellungen der Lehrkräfte, DaF-Lehrwerke

IZVLEČEK

SPOLSKO OBČUTLJIVA RABA JEZIKA PRI POUKU NEMŠČINE: STALIŠČA SLOVENSKIH UČITELJIC IN UČITELJEV IN NEKAJ SMERNIC ZA OBRAVNAVO PRI POUKU

Spolsko občutljiva raba jezika je zadnja leta aktualna tema tako v nemških medijih kot v šolstvu. Članek obravnava spol kot socialno kategorijo, upoštevanje katere se odslikava v številnih možnostih spolsko občutljivega naslavljanja v nemščini. Slednje je prodrlo tudi v učbenike za nemščino kot tuji jezik, četudi je le redko neposredno tematizirano. Rezultati kvantitativne raziskave, izvedene med slovenskimi gimnazijskimi učiteljicami in učitelji nemščine, razkrivajo, da le-ti dijakinje in dijake v večini seznanijo z vsaj katero od oblik spolsko občutljive rabe jezika, četudi jih precej nižji delež take oblike dejansko uporablja. Ko jih uporabljajo, pa se daleč največkrat poslužijo obojespolskega naslavljanja. Seznaništev dijakinj in dijakov s tematiko se jim zdi nekoliko bolj pomembna kot dosledna raba spolsko občutljivih jezikovnih oblik v slovenskem šolskem prostoru, ki po mnenju manjšine za te oblike še ni »dovolj zrel«, obenem pa njihova raba slabša berljivost (razumljivost) besedila. Temo je v pouk mogoče vključiti preko primerjave različnih besedil (npr. »ženskega« in »moškega« oglasa), preko projekta postavitve slovarja spolsko občutljivega jezika, dramsko-pedagoško preko inscenacije t. i. *Critical Incidents*, raziskovalno preko projekta ankete dijakinj in dijakov o spolsko občutljivi rabi jezika v vsakdanu njihovih sošolcev in sošolk, medpredmetno preko debate o denimo aktualnih medijskih praksah (npr. *she/her*) ter kontrastivno preko spodbujanja premisleka o področjih (materne) jezika, v katerih se spolne vloge, moči ipd. najizraziteje odslikavajo.

Ključne besede: pouk nemščine kot tujega jezika, spolsko občutljiva raba jezika, stališča učiteljev, učbeniki

ABSTRACT

GENDER-SENSITIVE LANGUAGE IN GFL-TEACHING: ATTITUDES OF SLOVENIAN TEACHERS AND SOME GUIDELINES FOR TEACHING

Gender-sensitive language use has been a hot topic in recent years, both in the German media and in education. This article recognizes gender as a social category, the consideration of which is reflected in the diverse possibilities of gender-sensitive language in German. The latter has also found its way into GFL-textbooks, although it is rarely addressed directly. The results of a quantitative survey of Slovenian grammar school GFL-teachers show that the majority familiarize their learners with at least one form of gender-sensitive language use, even if a much smaller proportion

actually use such forms. When teachers do use gender-sensitive forms of language, they usually make extensive use of both. They consider the classroom treatment of the topic to be somewhat more important than the consistent use of gender-sensitive language forms in the Slovenian school system, which, according to a minority, is not yet “mature” enough for this, and that the use of gender-sensitive language also impairs the readability (comprehensibility) of the text. The topic can be integrated into lessons by comparing different texts (e.g. a “female” with a “male” advertisement), through a project to create a dictionary for gender-sensitive language, drama-pedagogically through the staging of Critical Incidents, exploratively through a project to ask learners about their gender-(un)sensitive use of language in everyday life, interdisciplinarily through a debate on current media practices (e.g. *she/her*), and contrastively by encouraging reflection on (first-)language levels on which gender roles, power are reflected.

Keywords: GFL-lessons, gender-sensitive language use, teachers’ attitudes, GFL-textbooks

1 EINLEITUNG

Gendern bzw. gendersensibler (gendergerechter) Sprachgebrauch und der Einsatz der mit Gendern verbundenen Inhalte im slowenischen gymnasialen DaF-Unterricht scheint aus mehreren Gründen von Bedeutung zu sein. Erstens soll der moderne Fremdsprachenunterricht auf die im Zielsprachenland aktuellen Themen eingehen. Zweitens leben wir heutzutage in einer multikulturellen inklusiven Gesellschaft, in der Stereotype um Geschlechterrollen ständig reflektiert werden müssen, um Gleichberechtigung zu aufrechterhalten. Drittens ermöglicht Gendern den Lernenden einzusehen, wie Denkweisen den Sprachgebrauch beeinflussen können bzw. dass die Sprache in der Gesellschaft eine wichtige Rolle spielt und dass sie selbst sprachliche Akteure sein können. Zudem lässt sich Gendern aus mehreren Perspektiven behandeln, was einen fächerübergreifenden Unterricht und transdisziplinäre Ansätze ermöglicht.

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst kurz geschildert, wie sich zwar ursprünglich soziologisches Thema *Gendern* innerhalb der (Fremd-)Sprachendidaktik positioniert. Bestehende didaktische Forschungen zum Gendern in (älteren und neueren) DaF-Lehrwerken werden zusammengefasst. Weiterhin wird es kurz auf die Möglichkeiten gendersensiblen Sprachgebrauchs und einige Kritikpunkte eingegangen. Im Forschungsfokus stehen Einstellungen slowenischer Gymnasiallehrkräfte zum Gendern bzw. zum gendersensiblen Sprachgebrauch in der DaF-Unterrichtspraxis, die auf den Ist-Stand des gendersensiblen Sprachgebrauchs im DaF-Unterricht an slowenischen Gymnasien hinweisen. Anhand der Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung werden abschließend Richtlinien bzw. Vorschläge zur Behandlung gendersensibler Inhalte und Sprachformen angeboten.

2 GENDER UND GENDERSENSIBLE SPRACHE

Der sozialen Kategorie *Gender* wird in der DaF-Didaktik erst seit kurzem Aufmerksamkeit gewidmet (Stummer, 2024, S. 2). Unter *Gender* wird die soziokulturell konstruierte Bedeutung von Geschlecht verstanden. Gender ist nicht naturgegeben, sondern entsteht in Interaktionsprozessen und bildet einen Rahmen der individuellen Identitätsbildung (Ortner, 2009, S. 240; Kranjc, 2019, S. 395).¹ Personen werden explizit bzw. implizit angesprochen und mit Attributen versehen (vgl. *doing gender* in Gildemeister, 2004; Bieker & Schindler, 2023, S. 17), was meistens unbewusst und unartikuliert geschieht. Die feministische Linguistik und Sprachkritik erklären die Geschlechtsidentität als einen diskursiven Prozess, der wesentlich durch die Sprachstrukturen geprägt ist (Ortner, 2009, S. 241; Lutjeharms & Schmidt, 2006).

Im vorliegenden Artikel wird unter dem Terminus *gendersensible Sprache* in Anlehnung an Stark (2022, S. 558) die Verwendung von Sprachformen aufgefasst, „in denen die Gleichberechtigung aller Geschlechter durch explizite Benennung oder bewusste Neutralisierung der Kategorie Geschlecht in der Sprache umgesetzt wird“ (ibid.). Die sprachlichen Formen sollen vorsichtig ausgewählt werden, denn sie beeinflussen menschliche Vorstellungen. So zeigten psycholinguistische Studien (s. in Stummer, 2024, S. 2), dass die Befragten bei geschlechtsübergreifenden Formen wie generisches Maskulinum nicht immer auch an die Personen weiblichen Geschlechts denken bzw. dass Beidnennungen und Partizipialformen zu einer vielfältigen Geschlechtsrepräsentation führen (ibid.).² Die gendersensible Sprache zeichnet sich hingegen durch Eindeutigkeit, adäquate Repräsentation aller Geschlechter und Strategien der Antidiskriminierung *Neutralisieren* bzw. *Sichtbarmachen* aus (Gäckle, 2020). Sie soll zudem noch gut (vor)lesbar sein und die Konzentration der Lesenden auf den Textinhalt nicht beeinträchtigen (Krome, 2020, S. 42). Gegner des gendersensiblen Sprachgebrauchs wie Payr (2022) behaupten, das konsequente Gendern sei unmöglich, denn es müsse alle Textsorten und Sprachvarietäten erreichen, ohne den Kommunikationsprozess zu stören. Es widerspreche dem Konzept der Sprachökonomie, weil es einen höheren Zeitaufwand bei der Textproduktion zur Folge hat, und spalte die Gesellschaft (ibid., S. 159–162).

Die Absicht des vorliegenden Artikels ist es nicht, für das Gendern zu plädieren oder sich dagegen zu wehren, sondern unterschiedliche pädagogische Aspekte des Genderns im Fremdsprachenunterricht darzustellen, Standpunkte der slowenischen Lehrkräfte über die Einführung des Genderns im gymnasialen DaF-Unterricht zu präsentieren und abschließend einige unterrichtliche Herangehensweisen anzubieten.

1 Biologisches Geschlecht wird hingegen als »Gesamtheit biologischer Merkmale, die ein Lebewesen als weiblichen, männlichen oder intersexuellen Typus charakterisiert« definiert (vgl. <https://www.dwds.de/wb/Geschlecht>, 18.09.2025).

2 Elsen (2018, S. 179) beruft sich auf mehrere psycholinguistische Forschungen und beteuert: »Das generische Maskulinum kann keinesfalls als geschlechtsneutral gelten, denn es führt eindeutig zu einer geringeren Einbeziehung von Frauen.«

3 GENDERSENSIBLE INHALTE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Wenn DaF-Lernende authentische Texte lesen, stellen sie bald fest, dass die Verwendung von gendersensiblen Schreibweisen in einigen Textsorten üblicher ist als in den anderen (Ortner, 2009, S. 244). Sie vergleichen die Formen mit denen aus ihrer Muttersprache. Slowenische Lernende mögen sie als einen sprachlichen Trend empfinden und erfahren, dass es im Deutschen mehr gendersensible Formen gibt als im Slowenischen (vgl. z. B. Jeram & Šauperl, 2018).³ Der Gebrauch gendersensibler Sprachformen hängt von politisch-sozialen Einstellungen, dem Grad der Öffentlichkeit der Textsorte und den landesspezifischen Unterschieden ab (Lutjeharms & Schmidt, 2006). Die gebrauchten Formen sollen grammatikalisch korrekt sein und innerhalb eines Textes kongruent verwendet werden (Kargl et al., 1997).

Im *Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2020, S. 145) steht, dass Lernende die Fähigkeit ausbauen sollen, „mit ‚Anderssein‘ umzugehen, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zu identifizieren und auf bekannten und unbekannten kulturellen Eigenschaften aufzubauen“ (ibid.). Dies soll eine erfolgreiche Kommunikation und Zusammenarbeit gewährleisten (ibid.) und erst ermöglichen, Stereotype abzubauen. Es geht nicht um die Vermittlung eines bestimmten Weltbildes an die Lernenden oder ums deren Zwingen zu einer bestimmten Positionierung (Peuschel & Dirim, 2019, S. 165), sondern vielmehr um die Reflexion, aber auch um kulturelles Lernen. In manchen gesellschaftlichen Kontexten in Deutschland wurde die gendersensible Ausdrucksweise zu einer sozialen Konvention. Der Gebrauch geschlechtsungerechter Sprachformen kann einen negativen Eindruck hinterlassen (Bülow, 2017, S. 253; Stark, 2022, S. 560).

Stark (2022, S. 561) führte unter deutschen Lehrkräften in der Erwachsenenbildung eine Befragung bezüglich der Bewertung und Verwendung gendergerechter Sprache aus und stellte fest, dass sich diese zum Thema meistens emotional neutral positionieren (d. h. sie empfinden Gleichgültigkeit). Generisches Maskulinum nehmen sie als gewöhnliche Sprachverwendungsweise wahr, was bei ihnen keine starken Emotionen evoziert. Den Genderstern und das Binnen-I bewerten sie dagegen sehr positiv (d. h. sie empfinden Zufriedenheit) (ibid., S. 564ff.). In ihrem Unterricht gebrauchen sie die ausführliche Beidnennung, Partizipien, generisches Maskulinum steht erst auf Platz drei; nur selten verwenden sie generisches Femininum, den Gendergap und die Klammerschreibweise (ibid., S. 568). Stark findet weiterhin einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen der privaten Verwendung und der unterrichtlichen Einführung der gendergerechten Sprachformen heraus (ibid.). Die Lehrkräfte, die generisches Maskulinum präferieren,

3 König et al. (2015, in Stummer, 2024, S. 3) betonen, dass die reflexive Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache zum Nachdenken über selbstverständlich geltende Sprachnormen der Erstsprache führt. Slowenische Jugendliche empfinden weibliche Benennungen einiger Berufe (z. B. *računovodkinja*, *vojakinja*, *meteorologinja*) als unmarkiert und verwenden sie auch täglich (Bajić, 2012).

finden gendergerechte Sprache aufwendiger, sehen darin keinen Beitrag zur Gleichstellung ihrer Lernenden und halten ihre Thematisierung im Unterricht für nicht so wichtig (ibid., S. 570).⁴

In der didaktischen Literatur finden sich unterschiedliche Vorschläge, auf welchem Sprachniveau gendersensible Sprache eingeführt werden sollte. Während Lutjeharms und Schmidt (2006, S. 215) die Verwendung sprachlicher Alternativen zum generischen Maskulinum erst ab fortgeschrittenem Niveau empfehlen, plädieren Peuschel und Dirim (2019, S. 156) für den Einsatz im Anfängerunterricht, wo sich Lernende z. B. schon bei den Themen *Geschlechter (männlich – weiblich)*, *Hobbys*, *Alltag* zum Gebrauch gendersensibler Sprachformen positionieren könnten. Mogghaddam (2010, in Bachmaier, 2021, S. 55) sieht darin eine Art Erziehungsaspekt, weil das Sprachenlernen die Neubildung bzw. Umgestaltung bestehender Denkstrukturen ermöglicht. Stummer (2024, S. 23) plädiert für eine metasprachliche Auseinandersetzung mit gendersensibler Sprache auf dem Anfängerniveau, z. B. bei der Einführung des Natürlichen-Geschlechts-Prinzips oder der Epikoina (vgl. Klein, 2022). Im *Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Rahmen* (Europarat, 2020) finden sich keine Deskriptoren, die auf Gendern (bzw. auf die Kompetenz des gendersensiblen Sprachgebrauchs) eingehen würden.

4 GENDERSENSIBLE INHALTE UND SPRACHE IN DAF-LEHRWERKEN

Da thematische Lerninhalte im Lehrplan für slowenisches Gymnasium nicht vorgeschrieben sind, lässt sich schlussfolgern, dass sich Lehrkräfte bei der Auswahl von Thematiken an ihren Lehrwerken halten.⁵ Schutzmann (1997, in Peuschel & Dirim, 2019, S. 161) listet Fragen zum Aufdecken potenziell sexistischen Sprachgebrauchs in DaF-Lehrwerken. Lehrkräfte sollen nachsehen, ob das weibliche Geschlecht an die zweite Stelle gerückt wird (z. B. *er, sie, es; Lehrer, Lehrerin*); ob sowohl maskuline als auch feminine Formen in den Übungsanweisungen vorhanden sind; ob bei Personen- und Berufsbezeichnungen beide Formen angeführt werden usw. (ibid.). Lehrwerke beeinflussen nämlich die Vorstellungen von den Lernenden über stereotype Geschlechterrollen (Kranjc, 2019, S. 400). Für die Lehrwerke aus den 80-er Jahren stellen Kernegger und Ortner (1987) fest, dass Frauen kaum vorkommen, und wenn schon, dann immer bezogen auf Männer. Ihre Tätigkeitsbereiche sind stereotyp (private Sphäre, Familie), in Dialogen kommen sie seltener als Männer zu Wort (Ortner, 2009, S. 250). In den Lehrwerken aus den 90-er Jahren sind sie passiv,

4 Der Deutsche Lehrerverband fördert die Verwendung einer respektvollen und gendersensiblen Sprache, meidet aber die Verwendung von Gendersternchen, -gaps und Binnen-I, weil es sich dabei um die Frage der korrekten Orthografie handelt und weil »die vermeintliche Notwendigkeit solcher Sonderzeichen auf einer binären Sichtweise der Menschen« basiert (vgl. <https://www.lehrerverband.de/deutscher-lehrerverband-zu-gendersensibler-sprache/>, 18.09.2025).

5 DaF-Lehrwerke spiegeln die gegenwärtige deutsche Gesellschaft wider, ihre Normen und Werte, zu denen auch das Verhältnis der Geschlechter zueinander zählt (Elsen, 2018, S. 178).

im häuslichen Umfeld agierend. Gröbners Lehrwerkanalyse (1999) zeigt auf, dass sie mit deutlich weniger verschiedenen Adjektiven beschrieben werden. In den Interviews übernehmen sie eher eine emotionale Rolle, während Männer Informationen erfragen (vgl. Elsen, 2018, S. 179). In Kapiteln treten Männer mehrmals als Frauen auf. Lebenssituationen von Männern werden präsentiert. Berufe der vorkommenden Frauen sind normalerweise nicht akademisch und eher mit einem niedrigen Verdienst verbunden (Freudenberg-Findeisen, 2004, in *ibid.*, S. 180). In den Lehrwerken, erschienen um die Jahrtausendwende, bleiben Frauen in Bild und Text immer noch unterrepräsentiert und stereotyp dargestellt (Moghaddam, 2010). Elsen (2018, S. 182–185) untersucht neuere Lehrwerke und kommt zur Feststellung, dass Femininableitungen und Beidnennungen unsystematisch und nicht durchgängig sind: in den Vokabellisten fehlen sie bei einigen Berufen (z. B. *Bauer, Polizist, Dieb*). Männliche Bezeichnungen befinden sich vor den weiblichen (z. B. *Herr und Frau Berger*). In Grammatikteilen werden weibliche Formen manchmal als letzte angegeben (z. B. *er, es, sie*⁶; *er, sie trifft; der Mann, das Auto, die Frau*). Obwohl generisches Maskulinum noch immer vorhanden oder sogar dominierend ist (Stummer, 2024, S. 12), fasst Elsen (2018, S. 185) zusammen, dass in den neuesten Lehrwerken trotz immer noch inkonsistenter Schreibweisen eine Tendenz zur Gendersensibilität zu sehen ist, die sich u. a. in einer gerechten Geschlechterverteilung innerhalb von Lehrwerkdialogen zeigt.⁷

Stummers Analyse von Texten aus den neuesten Lehrwerken zufolge werden auf dem Anfängerniveau nur „wenige Formulierungsmöglichkeiten zur geschlechtersensiblen Sprache angeboten“ (2024, S. 20). Während sich einzelne Lexeme wie *Studierende* (*ibid.*; Acke, 2019), *Lernende*, *Lehrende* etablierten, weil sie wegen ihrer semantischen Relevanz im DaF-Kontext besonders frequent vorkommen, werden die binären Kurzschreibungen wie Genderstern oder Gendergap seltener verwendet (Stummer, 2024, S. 21). Auch Erläuterungen des Konzepts und der konkreten Einsatzmöglichkeiten gendersensibler Sprache lassen sich nicht ausfindig machen (*ibid.*, S. 23; Bachmaier, 2021, S. 56; Lutjeharms & Schmidt, 2006).

5 MÖGLICHKEITEN DER UNTERRICHTLICHEN HERANGEHENSWEISEN

In der didaktischen Literatur angebotene auf die Gendersensibilität im Fremdsprachenunterricht bezogene Lernaktivitäten beinhalten grammatische Strukturen. Ortner (2009, S. 246) schlägt vor, nach dem Beispiel *Studierende* weitere substantivierte Partizipien

6 Vgl. z. B. das Lehrwerk *Motive* (Krenn & Puchta, 2016, S. 28).

7 Kranjc (2019, S. 400ff.) entdeckt genderungerechte Elemente auch in Lehrwerken für Slowenisch in der Primärstufe. Obwohl in den Übungsanweisungen seit der curricularen Erneuerung in den 90-er Jahren meistens gekürzte Beidnennungen in Form *učitelj/-ica* zu finden sind, gibt es stellenweise immer noch generisches Maskulinum oder Inkonsistenzen, die die Lernenden verwirren können. Zu wenig Aufmerksamkeit wird u. a. den nonverbalen Elementen gewidmet wie etwa der Anzahl von Texten über Männer und den Bildern mit Männern, die in den Lehrwerken mehr Platz als das Bildmaterial mit Frauen einnehmen (*ibid.*).

zu bilden und bei der Wortbildung Epikoina zu behandeln (z. B. Komposita mit *-kraft*, *-person*). Fortgeschrittene können zudem ganze Sätze geschlechtsneutral umformulieren. Solche Übungen sollen den Lernenden die Erkenntnis bringen, „dass Grammatik nicht bloß Form [ist], sondern gestaltbarer Inhalt“ (ibid.).

Bachmaier (2021, S. 58) macht auf die Redewendungen mit geschlechtlichen Zuschreibungen und Rollenklischees aufmerksam, die im Deutschunterricht zu meiden sind, z. B. *Mannschaft*, *Jungfrau*, *Putzfrau*, *Herrgott*, *jedermann*, *Muttersprache*, *Vaterland*. Peuschel und Dirim (2019, S. 165) raten eine Diskussion mit Lernenden über ihre Vorstellungen und Erfahrungen, was sich auszeichnet für interkulturelle Klassen eignet. Die Reihenfolge von Genusdarstellungen im Grammatikunterricht kann geändert werden (z. B. *es*, *sie*, *er*). Geschlechtsunsensible Visualisierungen und Figurenrollen in dem Lehrwerk können zum Unterrichtsthema werden (ibid.).

Unter den dramapädagogischen Methoden eignen sich für das Üben gendersensiblen Verhaltens Sprechnotsituationen, die Sprecheremotionen stark engagieren und eigene Handlungskompetenz erlebbar machen. Als Impulse können Lernende selbst erlebte Situationen abspielen, während ihre Mitschüler*innen ins Geschehen eingreifen und eigene Lösungen zeigen, unter denen dann in der Klasse die beste abgestimmt wird (Ortner, 2009, S. 257f.). Um gendersensibel zu handeln, sollen Lernende möglichst viel Wissen um Genderthemen und Stereotypisierungen erwerben (Faulstich-Wieland, 2008, S. 11; Abdul-Hussain & Baumann, 2011, S. 34), was m. E. am besten fächerübergreifend erfolgen kann. Erst dieses Wissen ermöglicht ihnen ein inhaltvolles dramatisiertes Aus-handeln von Geschlechterverhältnissen (Peuschel & Dirim, 2019, S. 165).

6 GENDERSENSIBLE SPRACHFORMEN IM DEUTSCHEN

In den letzten Jahrzehnten etablierten sich unterschiedliche Schreibweisen der gender(un)gerechten und -(un)sensiblen Sprache bzw. verschiedene Möglichkeiten zur nominalen Personenreferenz. Nach Diewald (2020, S. 13) ist die Durchsetzung *einer* bestimmten Sprachverwendungsweise nicht nötig. Es geht vielmehr um einen kreativen Umgang mit der Sprache, so dass diese alle Geschlechter gerecht miteinbezieht (ibid.).

Beim generischen Maskulinum gelten maskuline Personenbezeichnungen generalisierend für alle Geschlechter (Bieker & Schindler, 2023, S. 18), was Frauen unsichtbar macht (Günthner, 2019, S. 573). Es kommt zur mentalen Unterrepräsentation weiblicher Referenz, was zu einem *male bias* führt (Hellinger, 2004, S. 278; Klein, 2004). Die sprachliche Uneindeutigkeit des generischen Maskulinums wird kritisiert; es bleibt nämlich oft unklar, ob es nur männliche Personen adressiert oder auch andere Geschlechter (Günthner, 2019, S. 574), was von den Lesenden eine zusätzliche gedankliche Arbeit verlangt (Kargl et al., 1997, S. 35). Generisches Femininum ist als feminines Pendant zum generischen Maskulinum zu betrachten. Es handelt es sich um eine Art politische

Antwort auf die „androzentrische Ausrichtung des Deutschen“ (Pusch, 1990), der aber eine Diskriminierung der Männer unterworfen wird (Hellinger, 2004, S. 283). Pusch (1990) und Klein (2004) merken jedoch auf, dass in der femininen Form Männer sowieso mitgenannt werden (z. B. *Lehrerin*), was beim generischen Maskulinum nicht der Fall ist. Die Verwendung des generischen Femininums ist gesellschaftlich noch nicht anerkannt, was sich u. a. in den heftigen Debatten nach seiner Einführung an einigen deutschen Universitäten zeigte.⁸

Die ausführliche Beidnennung ist üblich vor allem bei einer persönlichen Anrede, in anderen Fällen wird sie meistens als zu umständlich und stilistisch unschön empfunden (Hellinger, 2004, S. 283). Zudem verursacht sie bei Verweisformen grammatische Probleme; es kommt schnell zur Häufung von Relativ- und Possessivpronomen in einem Satz (Bieber & Schindler, 2023, S. 49). Sie diskriminiert Menschen, die sich der Binariät *weiblich* – *männlich* nicht zuordnen möchten (Kotthoff & Nübling, 2018, S. 218). Die verkürzte Beidnennung scheint sprachökonomischer, ist aber in bestimmten Fällen sprachlich inkorrekt (z. B. *Ärzt/-in*) oder schwer (vor)lesbar (*jede/-r Lerner/-in*; Gesellschaft für deutsche Sprache, 2020, S. 54).

Binnen-I grenzt den maskulinen Wortstamm der femininen Endung ab (*LehrerInnen*) (Diewald & Steinhauer, 2020, S. 125). Es wird relativ häufig verwendet, obwohl die deutsche Orthografie keine Binnengroßschreibung zulässt (Dudenredaktion, 2020, S. 60), es eine binäre Geschlechterdifferenzierung reproduziert und gleich wie Beidnennungen zu umständlichen Sätzen führen kann. Das gleiche lässt sich für den Gendergap (Unterstrich) behaupten, der die Lücke im Benennungssystem für Geschlechter symbolisiert, die über das binäre System hinausgehen (Günthner, 2019, S. 576). Wenn Gendergap in den Online- und Printmedien eher selten zu verzeichnen ist, steigt die Verwendungsfrequenz des Gendersterns beträchtlich an. Er wird eingesetzt, um Irritationen bei der Leserschaft bewusst hervorzurufen und sie zur Reflexion der Sprache anzustacheln (Kotthoff & Nübling, 2018, S. 218–221; Hornscheidt, 2012).

Bei der Verwendung genderneutraler Begriffe wird im Vergleich zu den oben angeführten Möglichkeiten nie aus einer binären Geschlechterordnung ausgegangen. Dazu gehören grammatische Neutra (z. B. *Schulkind* für *Schüler*innen*), substantivierte Partizipien (Partizip I: *der/die Lernende*; Partizip II: *der/die Geflüchtete*) und Adjektive (*der/die Jugendliche*) (Diewald & Steinhauer, 2020, S. 129), die im Plural nicht geschlechtsspezifisch gebraucht werden. Sie sind gut (vor)lesbar und sprachökonomisch. Jedoch werden sie oft kritisiert – das Partizip I soll nämlich im Moment stattfindende oder wiederholende Handlungen beschreiben. Während dies bei *den Anwesenden* logisch realisiert wird, ist es bei *den Studierenden* schwieriger mit Logik zu rechtfertigen (Stefanowitsch, 2018).

8 Vgl. z. B. <https://www.tagesspiegel.de/potsdam/landeshauptstadt/wir-erleben-hier-einen-shitstorm-7339039.html>, 23.03.2025. Für die Rückmeldungen auf die Einführung des generischen Femininums an der Philosophischen Fakultät der Universität Ljubljana vgl. Štumberger (2019).

7 UNTERSUCHUNG

Die vorliegende Studie versucht, den Ist-Stand des gendersensiblen Sprachgebrauchs im DaF-Unterricht an slowenischen Gymnasien zu erforschen, ihn in einem breiteren pädagogischen Kontext zu beleuchten und abschließend einige Möglichkeiten zum Einsatz der mit dem Gendern verbundenen Lerninhalte anzubieten.

7.1 Untersuchungsfragen

In der Untersuchung wurde auf folgende Forschungsfragen eingegangen:

- ob DaF-Lehrkräfte Lernende mit mindestens einer Form des gendersensiblen Sprachgebrauchs vertraut machen;
- inwiefern DaF-Lehrkräfte im schulischen Umfeld selbst gendersensible Sprachformen verwenden;
- ob das Lehrwerk, das DaF-Lehrkräfte in ihrem Unterricht benutzen, gendersensible Formen beinhaltet und/oder den gendersensiblen Sprachgebrauch an mindestens einer Stelle explizit thematisiert;
- wie wichtig es DaF-Lehrkräfte finden, Lernende mit dem Gendern und dem gendersensiblen Sprachgebrauch vertraut zu machen und es/ihn im slowenischen Schulwesen zu etablieren;
- welche von den im Deutschen existierenden gendersensiblen Ausdrucksweisen DaF-Lehrkräfte am meisten angebracht finden.

7.2 Forschungsmethode und -ziel

Die quantitative Untersuchung wurde mittels eines anonymen Fragebogens durchgeführt. Der Hyperlink zum Fragebogen in *IKA* wurde Ende März an 125 slowenische Gymnasiallehrkräfte per E-Mail gesendet. Ihre Antworten (63) wurden Anfang April statistisch ausgewertet. Sie werden im Folgenden graphisch dargestellt, im abschließenden Kapitel aber auch didaktisch kommentiert und kontextualisiert. Das Untersuchungsziel ist es, die Einstellungen slowenischer gymnasialer Lehrkräfte zum Gendern festzustellen und den Ist-Stand des gendersensiblen Sprachgebrauchs in den DaF-Klassen zu beschreiben, um einige Richtlinien (Vorschläge) zum Einsatz der auf Gendern bezogenen Inhalte im slowenischen DaF-Unterricht formulieren zu können.

7.3 Ergebnisse: Gendersensible Inhalte in der Unterrichtspraxis von DaF-Lehrenden an slowenischen Gymnasien

7.3.1 Profil der Befragten

Die große Mehrheit der Befragten (87 %) stellen weibliche Lehrkräfte dar, nur 13 % identifizieren sich als Männer (Diagramm 1).

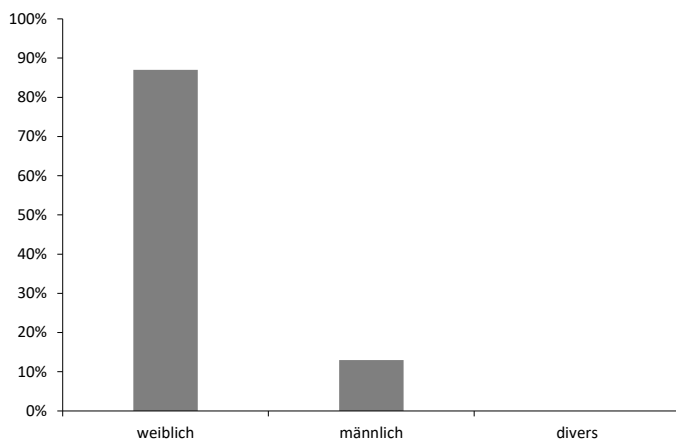


Diagramm 1: Geschlecht der Befragten

Aus dem Diagramm 2 wird ersichtlich, dass die Befragten meistens erfahren im Unterrichten sind, denn 69 % unterrichten seit mehr als 20 Jahren. Nicht einmal ein Zehntel der Befragten (9 %) unterrichtet seit 10 Jahren oder weniger. Es ist anzunehmen, dass die befragten Lehrkräfte im Durchschnitt älter als 45 Jahre sind.

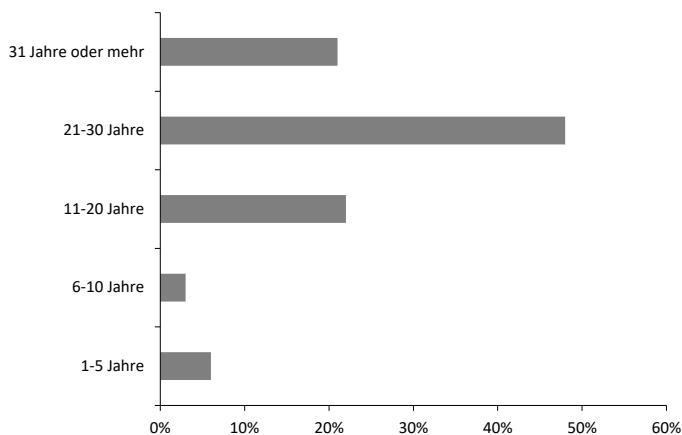


Diagramm 2: Unterrichtserfahrungen der Befragten nach Jahresintervallen

7.3.2 Gendern in der Unterrichtspraxis

Dem Diagramm 3 lässt sich entnehmen, dass 56 % der Lehrkräfte gendersensible Sprachformen in ihrem Unterrichtsalltag verwenden, d. h. wenn sie Aufgabenanleitungen geben, auf Arbeitsblättern, in Präsentationen usw. 90 % der Befragten machen ihre Lernenden mit mindestens einer Möglichkeit gendersensiblen Sprachgebrauchs bekannt (z.B. Lehrer/-in, Lehrer*in, Lehrende).

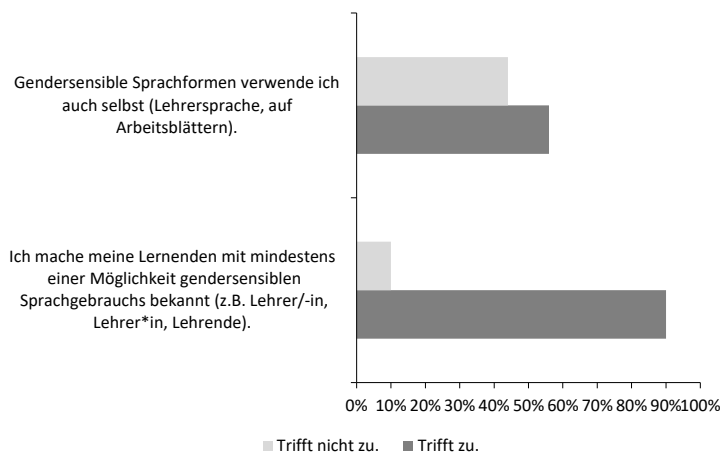


Diagramm 3: Gendersensible Formen in Lehrersprache und im Unterrichtsprozess

Weiterhin wurde festgestellt, dass diejenigen Lehrkräfte, die ihre Lernenden mit gendersensiblen Formen nicht vertraut machen, fast alle mehr als 20 Jahre Unterrichtserfahrung haben. Es lässt sich schlussfolgern, dass ältere Lehrkräfte Gendern für keinen wichtigen Unterrichtsinhalt halten.

Die Lehrkräfte, die in ihrem Unterricht regelmäßig gendern, machen ihre Lernenden immer mit gendersensiblen Sprachformen vertraut. Es gibt jedoch ein Drittel der Lehrkräfte, die das Thema in ihrem Unterricht einführen, obwohl sie gendersensible Formen beim Sprechen und auf Arbeitsblättern nicht gebrauchen.

7.3.3 Gendern in Lehrwerken

Die befragten Lehrkräfte berichten, dass 40 % der Lehrwerke, die sie für den Unterricht verwenden, gendersensible Formen mindestens an einer Stelle unmittelbar thematisieren. Die Anweisungen mit gendersensiblen Formen beinhalten 49 % der Lehrwerke (vgl. Diagramm 4). Es finden sich ihren Antworten nach aber auch Lehrwerke, deren Autor*innen sich gendersensibler Sprachformen bedienen, ohne sie an einer Stelle zu erläutern.

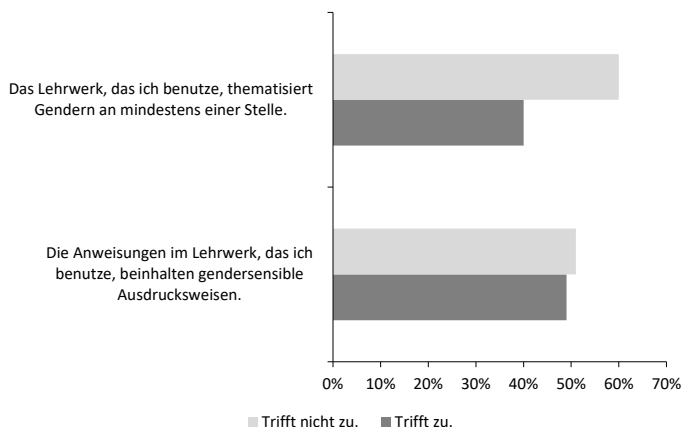


Diagramm 4: Thematisierung und Gebrauch gendersensibler Sprache in Lehrwerken

7.3.4 Einstellungen der slowenischen DaF-Lehrkräfte zum Gendern im Schulwesen

Die befragten Lehrkräfte halten es für sehr wichtig, Gymnasiast*innen mit dem Thema Gendern vertraut zu machen (4,3 Punkte auf einer Likert-Skala von 0 = unwichtig bis 5 = sehr wichtig; $\sigma = 1,36$). Etwas weniger wichtig finden sie den konsequenten gendersensiblen Sprachgebrauch im slowenischen Schulwesen (4 Punkte auf einer Likert-Skala von 0 = unwichtig bis 5 = sehr wichtig; $\sigma = 1,49$) (Diagramm 5).

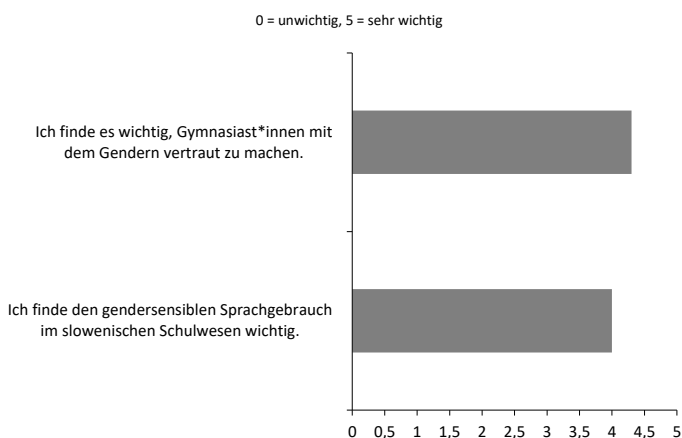


Diagramm 5: Einstellungen der slowenischen gymnasialen DaF-Lehrkräfte zum Gendern im schulischen Umfeld

7.3.5 Bevorzugte gender(un)sensible Ausdrucksweise

Die ausführliche Beidnennung scheint für die Mehrheit der Befragten (51 %) am meisten angebracht zu sein; die verkürzte Beidnennung steht mit 17 % auf Platz zwei. Den dritten Platz belegt generisches Maskulinum (11 %). Es ist interessant, dass unter acht befragten Lehrern nur einer generisches Maskulinum auswählte, die anderen entschieden sich für die ausführliche Beidnennung. 8 % der Befragten bevorzugten genderneutrale Ausdrücke, der gleiche Anteil gebrauchte das Binnen-I. Nur einzelne Lehrkräfte bevorzugten die Partizipien, den Genderstern und die Genderklammer (jeweils 2 %). Keine*r der Befragten befürwortet generisches Femininum, den Unterstrich oder eine andere gendersensible Ausdrucksweise (Diagramm 6).

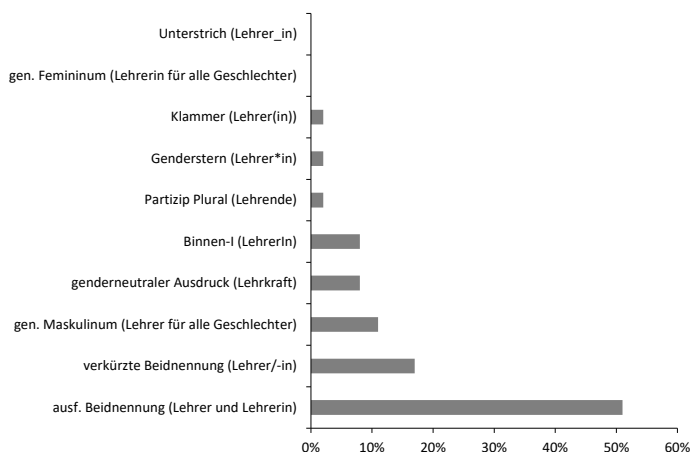


Diagramm 6: Bevorzugte gender(un)sensible Ausdrucksweisen unter slowenischen gymnasialen DaF-Lehrkräften

7.3.6 Gute Praxistipps zur Bearbeitung des Lerninhalts *Gendern* in der Klasse

Im Fragebogen wurden DaF-Lehrkräfte abschließend darum gebeten, Ratschläge zur Bearbeitung des Genderns in einer gymnasialen Klasse zu liefern. Aus ihren Kommentaren lässt sich zusammenfassen, dass einige DaF-Lehrkräfte von gendersensiblen Sprachformen aus stilistischen Gründen (z. B. Häufung von Interpunktionszeichen, was auf die Lesbarkeit des Textes schlägt) abraten. Manche präsentieren den Lernenden das Thema kurz, wenn sie gendersensible Formen in den Texten bemerken. Sie erlauben den Lernenden das Gendern in ihren Texten und merken in Kommentaren auch auf den medialen Gebrauch des Indefinitpronomens *frau* anstatt von *man* auf, was sie sympathisch finden. Eine Lehrkraft wehrt sich gegen das Gendern mit dem Argument, das slowenische

Schulsystem sei dafür noch nicht genug reif. Wie heikel das Gendern auch in der Lehrpraxis ist, deuten die Kommentare der Befragten selbst, weil es sich zumeist um Stellungnahmen handelt und keine Praxistipps, um die sie gebeten wurden.

8 RICHTLINIEN FÜR GENDERSENSIBLE UNTERRICHTSAKTIVITÄTEN

Im slowenischen Schulwesen gibt es noch keine Richtlinien, die den Lehrkräften helfen würden, ihren Unterricht (sprachlich) gendersensibel zu gestalten, um Geschlechtergerechtigkeit in der Schulpraxis leichter zu realisieren (vgl. Ščuka & Kranjc, 2023, S. 177). Einige Richtlinien bzw. Vorschläge für den Einsatz gendersensibler (sprachlicher) Inhalte im DaF-Unterricht werden – die Lehrpraxis slowenischer Gymnasiallehrkräfte berücksichtigend – im Folgenden angeboten.

- Da auch zeitgenössische DaF-Lehrwerke *Gendern* nur selten thematisieren und slowenische Lehrkräfte es als ein wichtiges Thema auffassen, sollte diese aktuelle Erscheinung des Sprachwandels im Unterricht eingeführt werden. Im fächerübergreifenden Unterricht kann bspw. ein alter Text mit stereotypen genderunsensiblen Ausdrucksweisen mit einem Text verglichen werden, in dem gendersensible Sprachformen (vermehrt) auftauchen. Lernende können nach der Textbearbeitung die Regeln für gendersensibles Äußern selbst ableiten.
- Zur Auswahl der für den DaF-Unterricht geeigneten gendersensiblen Texte er bieten sich aus der Literatur und der slowenischen Unterrichtspraxis folgende Kriterien:
 - Aktualität des im Text geschilderten Genderdiskurses,
 - Möglichkeit einer distanzierten Diskussion, die durch eine positive Klassenatmosphäre bedingt ist;
 - linguistisches Vorwissen, das Lernende in einer bestimmten Sprachstufe benötigen, um die gendersensible Ausdrucksweise zu dechiffrieren;
 - landeskundliches Vorwissen, das Lernende benötigen, um den gendersensiblen Textinhalt zu verstehen (z. B. dass es in Deutschland drei staatlich anerkannte Geschlechter gibt).
- Im Rahmen einer Projektarbeit können Lernende in Begleitung der Lehrkraft ein sog. Gender-Wörterbuch verfassen, in dem sie genderneutrale Begriffe (wie *Personal*, *Pflegekraft*), genderunsensible Begriffe (wie *Vaterland*, *Putzfrau*) und gendersensible Ausdrucksweisen anführen bzw. präsentieren. Des Weiteren können sie deutsche „Frauenwerbung“ mit deutscher „Männerwerbung“ in Hinsicht auf gender(un)sensible Sprache, Stereotype und gesellschaftliche Rollen und Machtpositionen vergleichen. In den anderen Klassen können sie eine Umfrage über gendersensible Sprachpraxis unter ihren Mitschüler*innen

durchführen. Nach dem dramapädagogischen Ansatz können in der Klasse *Critical Incidents* inszeniert werden, in denen konservative und liberale Sprachpraktika gegenüberstehen.

- Lehrkräfte können im Unterricht eine Debatte entfalten, welche von den gendersensiblen Ausdrucksweisen am meisten angebracht zu sein scheint, wobei Lernende ihre Auswahl mit unterschiedlichen (z. B. sprachökonomischen, stilistischen, soziologischen, feministischen) Argumenten bekräftigen können. In die Debatte können auch genderbezogene mediale Praxen wie die Selbstdarstellung mit *she/her*, *he/him*, *they/them* oder die Schreibweise *frau* statt *man* miteinbezogen werden.
- Nach dem „deutschen Vorbild“ können Lernende über weitere (potenziell) gendersensible Ebenen der Muttersprache (oder einer anderen Fremdsprache, die sie lernen) nachdenken wie Bildung noch nicht etablierter (d. h. okkasioneller) Bezeichnungen für weibliche und männliche Personen (*miselka/mislica*, *kupka*, *piska*, *prostitut*), Siezen und umgangssprachliches Siezen (*spoštovani/spoštovana*), syntaktische Anpassungen (*Dijakinja oz. dijak se je učil*), obsoleete Sammelbegriffe (*študentarija*, *kmetstvo*), Nachnamen weiblicher Personen (*ga. Kovač/Kovačeva*) usw. im Slowenischen (vgl. Dobrovoljc & Stabej, 2019). Die kontrastive Vorgehensweise kräftigt ihr Sprachbewusstsein in den beiden Sprachen und ermöglicht, dass sie sich als Akteure im sprachlichen Handeln betrachten, die durch ihre Schreib- und Sprechweisen ihre Werte und Auffassungen widerspiegeln können.

9 DISKUSSION

In der Umfrage haben DaF-Lehrkräfte nur wenige Herangehensweisen auf gendersensible Inhalte und Formen mitgeteilt, obwohl 90 % geantwortet haben, dass sie ihre Lernenden mit mindestens einer Möglichkeit gendersensiblen Sprachgebrauchs vertraut machen und Gendern meistens für einen wichtigen Lerninhalt halten. Diese „Zurückhaltung“ der befragten Lehrkräfte mag darauf hinweisen, dass sie in ihrem Unterricht auf Gendern und damit verbundene Geschlechtssensibilität eher nebenbei eingehen.

In den weiteren Studien wäre es nötig zu erforschen, wie Lernende es empfinden, wenn die Lehrkräfte in der Unterrichtsstunde gendern, bzw. wie sich überhaupt wünschen, angesprochen zu werden. Für die einfachere Einführung der Thematik in den Fremdsprachenunterricht scheint es sinnvoll, Deskriptoren für den gendersensiblen Sprachgebrauch zu entwickeln, die den Lehrkräften helfen würden, mit dem Gendern verbundene Inhalte auf bestimmten Sprachniveaus systematisch und ganzheitlich zu bearbeiten. Im *Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (2020) finden sich nämlich keine

ähnlichen Deskriptoren, geschweige denn konkrete didaktische Impulse für die Praxis wie beispielsweise jene aus dem vorigen Kapitel des vorliegenden Beitrags, die auch als Ausgangspunkt zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien dienen können. Diese Studie könnte durch die Beobachtung des Unterrichtsprozesses erweitert werden, die die Ergebnisse der Studie untermauern könnte und aufdecken würde, wie das sprachlich-kulturelle Phänomen an sich in den gymnasialen Klassen angenommen, bearbeitet und tatsächlich (sprachlich) realisiert wird.

LITERATUR

- Abdul Hussain, S., & Baumann, H. et al. (2011). *Mind the gap. Über Bewegliches und Brüchiges im Gender Diskurs*. GenderWerkstätte.
- Acke, H. (2019). Sprachwandel durch feministische Sprachkritik. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 49(1), 303–320.
- Bachmaier, E. (2021). Gender im DaF-Unterricht – Einblick in das Forschungsfeld und Anregungen zur Unterrichtsreflexion. *Reitaku University Journal*, 104(1), 56–62.
- Bajić, N. (2012). Spolno (ne)občutljiva raba jezika v Srbiji in Sloveniji v teoriji in praksi. In A. Bjelčević (Hrsg.), *Ideologije v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi* (S. 124–128). Philosophische Fakultät Ljubljana.
- Bieker, N., & Schindler, K. (2023). *Deutschdidaktik und Geschlecht*. utb.
- Bülow, L. (2017). Sprachdynamik im Lichte der Evolutionstheorie – für ein integratives Sprachwandelmodell. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik – Beihefte*, 166(1), 133–137. Franz Steiner.
- Diewald, G. (2020). Alles ändert sich, aber nichts von allein. Eine Standortbestimmung zum Thema geschlechtergerechte Sprache. *Der Sprachdienst*, 64(1–2), 1–14.
- Diewald, G., & Steinhauer, A. (2020). *Handbuch geschlechtergerechte Sprache. Wie Sie angemessen und verständlich gendern*. Dudenverlag.
- Dobrovoljc, H., & Stabej, M. (2019). Jezikovne izbire v slovenskih smernicah za spolno občutljivo rabo jezika. *Slavistična revija*, 67(2), 373–384.
- Dudenredaktion (Hrsg.). (2020). *Duden. Die deutsche Rechtschreibung. Das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der amtlichen Regeln. 28., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage*. Bibliographisches Institut.
- Elsen, H. (2018). Gender in Lehrwerken. *Feministische Studien*, 36(1), 178–187.
- Europarat (2020). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Klett Verlag.
- Freudenberg-Findeisen, R. (2004). Frauen- und Männerbilder. Beobachtungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In K. Eichhof-Cyrus (Hrsg.), *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung* (S. 248–264). Bibliographisches Institut, Gesellschaft für deutsche Sprache.

- Gäckle, A. (2020). *Überzeugendere Sprache. Leitfaden für geschlechtersensible Sprache*. Universität zu Köln.
- Gesellschaft für deutsche Sprache. (2020). Standpunkt der Gesellschaft für deutsche Sprache zu einer geschlechtergerechten Sprache. *Der Sprachdienst*, 64(1–2), 51–62.
- Gildemeister, R. (2004). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 132–140). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Günthner, S. (2019). Sprachwissenschaft und Geschlechterforschung: Übermittelt unsere Sprache ein androzentrisches Weltbild? In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 571–579). Springer Verlag.
- Hellinger, M. (2004). Empfehlungen für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch im Deutschen. In K. Eichhof-Cyrus (Hrsg.), *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung* (S. 275–291). Bibliographisches Institut, Gesellschaft für deutsche Sprache.
- Hornscheidt, L. (2012). *feministische w_rte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik*. Brandes & Apsel.
- Kargl, M., Wetschanow, K., & Wodak, R. (1997). *Kreatives Formulieren. Anleitungen zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch*. Bundesministerium für Frauenangelegenheiten und Verbraucherschutz.
- Klein, A. (2022). Wohin mit Epikoina? – Überlegungen zur Grammatik und Pragmatik geschlechtsindefiniter Personenbezeichnungen. In G. Diewald & D. Nübling (Hrsg.), *Genus – Sexus – Gender* (S. 135–190). De Gruyter.
- Klein, J. (2004). Der Mann als Prototyp des Menschen – immer noch? Empirische Studien zum generischen Maskulinum und zur feminin-maskulinen Paarform. In K. Eichhof-Cyrus (Hrsg.), *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung* (S. 292–307). Bibliographisches Institut, Gesellschaft für deutsche Sprache.
- König, L., Surkamp, C., & Decke-Cornill, H. (2015). Negotiating Gender – Aushandlungs- und Reflexionsprozesse über Geschlechtervorstellungen im Fremdsprachenunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 135(1), 3–8.
- Kotthoff, H., & Nübling, D. (2018). *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Narr Francke.
- Kranjc, S. (2019). Spolno občutljiva raba jezika v učnih gradivih. *Slavistična revija*, 67(2), 395–404.
- Krome, S. (2020). Zwischen gesellschaftlichem Diskurs und Rechtschreibnormierung. Geschlechtergerechte Schreibung als Herausforderung für gelungene Textrealisation. *Der Sprachdienst*, 64(1–2), 31–45.

- Lutjeharms, M., & Schmidt, C. (2006). Sprache und Geschlecht. Zur Relevanz der linguistischen Gender-Forschung für Deutsch als Fremdsprache. In E. Neuland (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 211–222). Peter Lang.
- Moghaddam, R. (2010). Deutsch als Fremdsprache mit gendergerechter Didaktik? In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 281–295). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ortner, R. (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 K. Schenk & A. Masat (Hrsg.), *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Gesellschaft ungarischer Germanisten Bonn/DAAD.
- Payr, F. (2022). *Von Menschen und Mensch*innen. 20 gute Gründe, mit dem Gendern aufzuhören*. Springer.
- Peuschel, K., & Dirim, I. (2019). Migrationspädagogische Zugänge zum Umgang mit Sexismus in Lehrwerken für die Deutschvermittlung. In A. Heinemann & N. Khakpour (Hrsg.), *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*. Springer/J. B. Metzler.
- Pusch, L. (1990). *Alle Menschen werden Schwestern*. Suhrkamp Verlag.
- Schutzmann, I. (1997). Sexismus im Fremdsprachenunterricht. In K. Ehlich & A. Redder (Hrsg.), „Schnittstelle Didaktik“. *Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 45) (S. 105–122). Universität Regensburg.
- Stark, K. S. (2021). *Gendergerechte Sprache im DaZ/DaF-Unterricht: Bewertung und Vermittlung durch DaZ/DaF-Lehrkräfte* [Masterarbeit, Philologisch-Historische Fakultät – Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik].
- Stark, K. S. (2022) Bewertung und Vermittlung gendergerechter Sprache durch DaZ/DaF-Lehrkräfte. *Info DaF*, 49(6), 557–574.
- Stefanowitsch, A. (2018). *Eine Frage der Moral. Warum wir politisch korrekte Sprache brauchen*. Dudenverlag.
- Stummer, N. (2024). Gendersensible Sprache im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Aktuelle Befunde aus Lehrmaterialien. *Wiener Linguistische Gazette*, 96(1), 1–28.
- Šauperl, M., Jeram, J., Dobrovoljc, H., & Gulič, M. (2018). *Smernice za spolno občutljivo rabo jezika*. Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti.
- Ščuka, N., & Kranjc, S. (2023). Spolsko občutljiv jezik v učbeniških besedilih za slovenščino. *Revija za elementarno izobraževanje*, 16(1), 173–184.
- Štumberger, S. (2019). Predstavitev odločitve Filozofske fakultete o rabi ženskega slovničnega spola za kateri koli spol v medijih. In H. Tivadar (Hrsg.), *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest*. *Obdobja* 38 (S. 363–370). Philologische Fakultät Ljubljana.