

Baarlink, Insa Irina

Gendergerechte Sprache in der Grundschule. Inwiefern profitieren Schülerinnen und Schüler von einer gendergerechten Sprache und wie lassen sich entsprechende Konzepte geeignet umsetzen?

2023, 77, XXV S. - (Masterarbeit, Universität Oldenburg, 2023)



Quellenangabe/ Reference:

Baarlink, Insa Irina: Gendergerechte Sprache in der Grundschule. Inwiefern profitieren Schülerinnen und Schüler von einer gendergerechten Sprache und wie lassen sich entsprechende Konzepte geeignet umsetzen? 2023, 77, XXV S. - (Masterarbeit, Universität Oldenburg, 2023) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-280905 - DOI: 10.25656/01:28090

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-280905>

<https://doi.org/10.25656/01:28090>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Carl von Ossietzky

Universität Oldenburg

Studiengang: Master of Education Deutsch / Evangelische Religion

MASTERARBEIT

Gendergerechte Sprache in der Grundschule

Inwiefern profitieren Schülerinnen und Schüler von einer gendergerechten Sprache und wie lassen sich entsprechende Konzepte geeignet umsetzen?

vorgelegt von:

Insa Irina Baarlink

Matrikelnummer:

Betreuende Gutachterin:

Priv.-Doz. Dr. phil. Sylvia Jahnke-Klein

Zweite Gutachterin:

Dr. Nadine Hüllbrock

Oldenburg, den 15.09.2023

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Gender(un)gerechte Sprache	8
2.1 Genus, Sexus, Gender	11
2.2 Generisches Maskulinum	16
2.3 Historische Perspektive	24
2.4 Feministische Linguistik	27
2.5 Kritische Auseinandersetzung	31
2.6 Alternativen nominaler Personenreferenz	34
2.6.1 Doppelnennungen	36
2.6.2 Genderneutrale Formulierungen	38
2.6.3 Generisches Femininum	40
2.6.4 Neografien und Sonderzeichen	41
3. Gendergerechte Sprache an Grundschulen	47
3.1 Relevanz	47
3.2 Grenzen	52
3.3 Rechtliche Vorgaben und Empfehlungen	54
3.4 Vorschläge für einen Leitfaden	59
3.4.1 Schülerinnen und Schüler	60
3.4.2 Lehrkräfte	65
3.4.3 Erziehungsberechtigte	67
3.4.4 Lehrmaterial	68
4. Fazit und Ausblick	72
Anhang	I
Literaturverzeichnis	XI
Eidesstattliche Erklärung	XXV

1. Einleitung

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“ (Wittgenstein & Hacker 2021, Satz 5.6).

Sprache ist nicht nur als Grundlage zur Verständigung untereinander zu sehen, sondern als maßgeblicher Faktor, welcher uns Menschen exorbitant in unserer Wahrnehmung, unserem Denken und Handeln beeinflusst (vgl. Gümüşay 2021, S. 13). Mit Sprache können wir Informationen weitergeben, Dinge beschreiben, Gefühle ausdrücken und vieles mehr (vgl. Schiel & Hartmann 2016, S. 57). Sie kann zum einen sehr vielfältig und kompliziert, zum anderen sehr einfach und klar sein. Wir verwenden Sprache täglich und könnten uns ein Leben ohne diese Art der Kommunikation nur schwer vorstellen.¹ Gleichzeitig wird die Wirkung unserer sprachlichen Ausdrucksweise ungemein unterschätzt. Viele Menschen denken über den Gebrauch ihrer Worte und Aussagen nicht weiter nach und sprechen der Sprache folglich keine besondere Bedeutung zu (vgl. Gümüşay 2021, S. 22f.).

Es ist jedoch nicht zu leugnen, dass durch Worte und Aussagen Diskriminierung, Ausgrenzung und Exklusion zur Realität werden können. Jede Person kann vermutlich das schmerzliche Gefühl nachempfinden, mittels Worten verletzt worden zu sein. Sei es durch eine absichtliche Beleidigung oder aber mit einer misslichen Formulierung, die „gar nicht so gemeint“ war. Um diese Folgen zu vermeiden ist der Gebrauch von Sprache stets zu hinterfragen und auf eine möglichst inklusive Form zu achten. Doch wie kann eine solche sprachliche Anpassung aussehen? So wird sich nun der Thematik der gendergerechten Sprache gewidmet, da generische, geschlechterspezifische oder unspezifischen Formulierungen eine subtile oder explizite Ausschließung von Personen hervorbringen kann.²

Vorausgesetzt, selbst Erwachsene müssen noch für einen adäquaten sprachlichen Umgang konditioniert werden, so stellt sich im pädagogischen Sinne die Frage, ob und

¹ Dies gilt selbstverständlich für alle Menschen mit einem gesunden Gehörgang und Sprechapparat.

² Im Folgenden wird allseits die Bezeichnung *gendergerechte Sprache* verwendet. Dabei wird der Begriff „Gendern“ weitestgehend vermieden, da es sich dabei bereits um eine stark negative Konnotation handelt (vgl. Olderdissen 2021, S. 139). Auch „gendersensibel“ ist als unpassend einzuschätzen, da folglich davon ausgegangen wird, dass Menschen besonders empfindlich sind, welche sich für eine gerechte Sprache einsetzen. Zudem wird von *gendergerecht* und nicht von *geschlechtergerecht* gesprochen, um die Vielfalt der sozialen Geschlechter zu unterstreichen.

ab welchem Alter dies auch an Kinder weitergegeben werden sollte, um eine frühzeitige Sensibilisierung und Prävention von sprachlichen Ausschlussmechanismen herzustellen. Denn auch der Schulalltag ist getroffen von Chancenungleichheiten, die auf Grund des Geschlechts bestehen.

In Deutschland ist das Geschlecht, neben etwa der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund, immer noch einer der Hauptausschlaggeber für den Bildungserfolg oder Misserfolg eines Kindes. Hierbei handelt es sich ebenfalls um eine Form der Ausgrenzung, da eine Chancengleichheit scheinbar auch vom Geschlecht abhängig gemacht wird. Dabei sind Bildungsungleichheiten immer im Kontext vieler Faktoren inner- und außerhalb der Bildungsinstitutionen zu sehen und somit bei weitem nicht einfach zu ermitteln und zu beheben (vgl. Maas et al. 2010, S. 70). Deutschland schnitt im internationalen Vergleich allerdings besonders schlecht ab. Dies zeigt sich anhand des *Gender Equality Indexes* (2022), in dem die Bundesrepublik den viertletzten Platz der geschlechtsspezifischen Ungleichheiten in Bezug auf die allgemeine Bildung belegt. Dabei wurde laut Budde et al. (2008, S. 11) schon seit mehr als 40 Jahren vermehrt der Fokus auf das Thema Geschlecht im schulischen Kontext gelegt.

Nach Aktivitäten insbesondere im Bereich der Mädchenförderung seit den 1970er Jahren hat sich mittlerweile der Blick geweitet, neuerdings erfahren auch Jungen eine Menge Aufmerksamkeit. Insbesondere die PISA-Studien machen deutlich, dass die bisherige Gleichung, nach der die Mädchen die Benachteiligten und die Jungs die Profiteure des Schulsystems seien, nicht mehr stimmt.

Die klare Verbindung zwischen Geschlecht und Bildungserfolg ist heutzutage weniger stark ausgeprägt als in der Vergangenheit. Dennoch bleibt dieses Thema von Interesse und wirft weiterhin Untersuchungslücken auf, insbesondere angesichts der langjährigen Forschung und Aufmerksamkeit, die diesem Bereich bereits gewidmet wurde (vgl. Jösting & Seemann 2006, S. 19). Deshalb hat sich für mich folgende Forschungsfrage ergeben:

Gendergerechte Sprache an Grundschulen – Inwiefern profitieren Schülerinnen und Schüler von einer gendergerechten Sprache und wie lassen sich entsprechende Konzepte geeignet umsetzen?

Auch ich merke in meiner Tätigkeit an einer Grundschule immer wieder, wie ich mich dabei ertappe, Kinder ihren Geschlechterrollen stereotypische Fähigkeiten oder

Interessen zuzuordnen. Dadurch, dass ich für die Thematik sensibilisiert bin, hinterfrage ich diese Zuschreibungen jedoch oft und korrigiere mich bereits im Gespräch. Dennoch frage ich mich häufig, inwiefern auch meine beruflichen und privaten Entscheidungen von einer gendertypischen Sozialisation abhängen und ob ich mich auch deshalb für den Beruf der Grundschullehrerin entschieden habe. Immerhin sind in Niedersachsen 90,2% der Grundschullehrkräfte weiblich (vgl. Landesamt für Statistik Niedersachsen 07.12.2022).

So wie mir geht es auch anderen Menschen in Deutschland. Auf dem Arbeitsmarkt spiegelt sich nach wie vor eine signifikante Diskrepanz zwischen sogenannten *Männer- und Frauenberufen* wider. Frauen sind laut Statistischem Bundesamt weiterhin überwiegend im Niedriglohnsektor beschäftigt, während Männer tendenziell finanziell besser entlohnte Berufe ausüben (vgl. Busch 2013, S. 302; Moser et al. 2013, S. 78f.).³ Die Vermutung liegt nahe, dass die Ursachen für diese Probleme teilweise bereits während der Grundschulzeit entstehen, da die Entwicklung der Gendersozialisierung in jenem Alter besonders relevant ist.

Schulen an sich sind weiterhin Orte, die durch verschiedene Differenzlinien geprägt sind, diese hervorbringen, reproduzieren und somit gewissermaßen einen Spiegel unserer Gesellschaft darstellen (vgl. Mecheril & Shure 2018, S. 64). Personen im institutionellen Umfeld, wie etwa Lehrer*innen, formen diese Umgebung durch ihre Kommunikation, soziale Praxis und ihre Handlungen (vgl. ebd., S. 64ff.).⁴ Es ist also von entscheidender Bedeutung, dass Lehrpersonen sich über die Wirkungskraft ihrer sprachlichen Kommunikation bewusst sind. Darüber hinaus entwickelt sich, wie Jösing & Seemann (2006, S. 19) erläutern, insbesondere an der Schule, das soziale Geschlecht der Kinder: „Denn gender [sic] ist ja das, zu dem wir alle gemacht worden

³ Dieser Missstand wird auch als Gender-Pay-Gap durch Geschlechtersegregation bezeichnet. Grundschullehrkräfte befinden sich gewiss nicht im Niedriglohnsektor. Jedoch ist es in vielen Bundesländern noch der Fall, dass Lehrkräfte an weitführenden Schulen und Gymnasien besser entlohnt werden, als jene im Primarbereich. Gleichzeitig ist es so, dass von Kindergarten bis zum Gymnasium der Männeranteil bei Lehrkräften signifikant zunimmt und diese deshalb gleichermaßen finanziell besser dastehen.

⁴ Im Folgenden verwende ich den Asterisk und die Doppelnennung als Varianten der gendergerechten Sprache. Ersteres spricht nicht nur Frauen und Männer, sondern auch alle diversen Menschen an. Im Verlauf der Arbeit werden verschiedene Formen gendergerechter Sprache vorgestellt und auf ihre Vor- und Nachteile geprüft, vgl. Kapitel 2.6. Bei der Auseinandersetzung wird noch einmal deutlich, warum sich für den Genderstern entschieden wurde.

sind als Mädchen und Jungen, Frauen und Männer und das ständig reproduziert wird durch das den Zuschreibungen entsprechende Verhalten“.⁵ Daher ist es sinnvoll, eine eingehendere Analyse potenzieller Hürden der gendergerechten Chancengleichheit bereits in der Grundschule durchzuführen und diese idealerweise zu minimieren, wenn nicht gar zu eliminieren.

In der Debatte kommt zum Vorschein, dass die Gesellschaft paradoxerweise bereits generelle Erwartungen hegt, Bildung gerecht zu gestalten und eine ausgeglichene Teilhabe am Arbeitsmarkt, unabhängig vom Geschlecht, zu gewährleisten. Dennoch zeichnet sich in der Berufs- und Fächerwahl weiterhin eine stereotype Geschlechterverteilung ab (vgl. Kampshoff & Wiepcke 2012, S. 1). In dieser Arbeit wird untersucht, ob die deutsche Sprache eventuell zu diesem Missstand beiträgt und ob eine Veränderung der Sprache auch zu einer Veränderung der gesellschaftlichen Zusammenhänge führen könnte.⁶ Auch diese Betrachtung ist nicht neu, da bereits seit der Rechtschreibreform 1996 „wohl kein Thema die deutsche Sprach- und Schreibgemeinschaft so bewegt, ereifert und polarisiert wie die Frage nach geschlechter- oder gendergerechter Sprache“ (Krome 2022, S. 86). Dabei stehen Institutionen, wie beispielsweise die Schule, besonders im Fokus der Betrachtung, da laut Krome (2022, S. 86f.) hier die Repräsentation und Einhaltung der rechtmäßigen deutschen Sprache und Orthografie erfolgt und somit die Frage nach der Umsetzbarkeit eine neue Dimension annimmt. Es wird also

versucht, Antworten auf die Frage zu finden, auf welche Weise orthografische Regeln und Normen auch in Zukunft der Entwicklung von Sprache und dem damit verbundenen Sprach- und Schreibwandel Rechnung tragen können und wie damit Norm und Schreibgebrauch auch langfristig in Einklang zu bringen sind (ebd., S. 87).

Die Arbeit befasst sich nicht nur mit der Bedeutung der geschlechtergerechten Sprache in der Grundschule, sondern untersucht auch die Debatte über ihre Form und

⁵ Hier wird in binäre Kategorien eingeteilt, dass es jedoch mehr als zwei soziale und biologische Geschlechter gibt, wird an anderer Stelle noch einmal betont und in Kapitel 2.1 differenziert betrachtet.

⁶ Da die deutsche Sprache eine männlich geprägte Sprache ist, ergibt sich die vermutete Benachteiligung von Frauen und Mädchen. Luise Pusch kommentiert dazu: „[Die] Benachteiligung auf Grund des Geschlechts [...] und das ist natürlich [...] eben nur ausschließlich das weibliche Geschlecht in unserer patriarchalen Kultur“ (Pusch, Anhang A, 01:06-01:52). Auf die grammatikalischen Zusammenhänge wird in Kapitel 2 eingegangen.

identifiziert sowohl die Möglichkeiten, als auch die Einschränkungen ihrer Einführung. Im ersten Abschnitt der Arbeit wird sich demnach der Frage gewidmet, was gendergerechte Sprache eigentlich ist, welche Aspekte diese ausmacht und in welchen Punkten Sprache sich als ungerecht äußert. Als Basis wird sich deshalb der theoretischen Grundlage angenommen: Zunächst werden die Unterschiede zwischen dem grammatischen, sozialen und biologischen Geschlecht (Genus, Gender und Sexus) erläutert, um die sprachlichen Strukturen zu erkennen und wie sie Geschlechterungleichheit reproduzieren können. Die Beschäftigung mit diesen Begriffen soll Missverständnissen vorbeugen, um eine wissenschaftliche Diskussion über die Zusammenhänge und Diskrepanzen des grammatischen und biologischen bzw. sozialen Geschlechts zu führen. Im Fokus des Diskurses steht somit das generische Maskulinum. Es soll dargelegt werden, ob eine Verwendung dessen noch zeitgemäß ist und ob die sprachliche Auslassung von Frauen und Mädchen die mentale Repräsentation von Menschen beeinflusst. Hierzu wird sich mit der aktuellen Forschungslage auseinandergesetzt, um eine wissenschaftliche Grundlage für die weitere Diskussion zu bieten.

Folglich steht der historischen Entwicklung der deutschen Sprache im Vordergrund der Beschäftigung. Diese wird in Bezug auf Geschlechterungerechtigkeit untersucht. Es wird dahingehend geforscht, seit wann und warum es zu einer sprachlichen Bevorzugung des männlichen Geschlechts kam und wie sich daraus die prekäre Stellung der Frau ergeben hat. Diesbezüglich werden die wegweisende Forschung und die beharrlichen Anstrengungen der feministischen Linguistik seit den 1970er Jahren behandelt. Diese Forschung hat aufgedeckt, dass die deutsche Sprache ein von Männern dominiertes System ist. Die Vertreterinnen dieser Bewegung haben unermüdlich daran gearbeitet, jenes System auf Möglichkeiten zu untersuchen, Geschlechtergerechtigkeit auszudrücken, weshalb sich eine detaillierte Beschäftigung mit ihren Forderungen ergibt. Im Gegensatz dazu gibt es zweifelsohne auch zahlreiche kritische Stimmen hinsichtlich gendergerechter Sprache. In diesem Zusammenhang erfolgt eine Analyse der möglichen Herausforderungen, die den sprachlichen Veränderungen verbunden sein könnten, sowie Ansätze zur Bewältigung dieser Hindernisse. Nun ist es sinnvoll die möglichen Alternativen zum generischen Maskulinum aufzuzeigen und deren Relevanz und Einsetzmöglichkeit zu erörtern. Dabei werden im Hinblick auf die aktuelle Debatte Varianten gewählt, welche bereits großflächig in der deutschen Sprache

eingesetzt werden, jedoch unterschiedliche Akzeptanz in der Gesellschaft hervorrufen. Eine Diskussion über die Vor- und Nachteile dieser Möglichkeiten schließt sich dabei an.

Im zweiten Teil der Arbeit werden die Erkenntnisse der ersten Abschnitte dann mit dem Kontext der Schule verknüpft. Es folgt ein Überblick über die Relevanz gendergerechter Sprache im Unterricht und dem Zusammenhang mit Schule. Dabei werden vor allen Dingen die Effekte beleuchtet, welche sich aus der aktuellen Forschung für Schülerinnen und Schüler ergeben und die damit einhergehenden Vorteile sowohl für Mädchen, als auch für Jungen. In diesem Unterkapitel wird dahingehend die Forschungsfrage beleuchtet, inwiefern Schülerinnen und Schüler von einer gendergerechten Sprache profitieren können. Dabei wird darauf geschaut, welche Vorgaben es von bildungspolitischer Seite gibt, die eingehalten werden müssen. Zudem wird auf die Empfehlungen einiger Expertenkreise geschaut, die sich eingehend mit der Verwendung gendergerechter Sprache beschäftigen und deshalb auch von pädagogischer Seite Einschätzungen im Umgang der Sprache mit Grundschulkindern ausweisen können. In einem weiteren Schritt werden Konsequenzen aus den zuvor erlangten Erkenntnissen formuliert und herausgestellt, wie diese in dem Konzept eines Leitfadens verankert werden können. Der Leitfaden besteht derweil aus verschiedenen Unterpunkten, die die relevanten Bereiche der Grundschule abdecken sollen. Auf jeder Ebene wird demnach erörtert, wie eine konkrete Umsetzung einer Etablierung gendergerechter Sprache aussehen kann. Im Fazit der Arbeit folgt eine Zusammenführung der Ergebnisse, welche sich aus der Verknüpfung der theoretischen Voraussetzungen mit dem praktischen Hintergrund der Grundschule ergeben. Die Arbeit schließt dann mit einem kurzen Ausblick innerhalb des Fazits ab, indem eine Prognose der weiteren Entwicklung abgegeben wird.

Anhand des Titels der Arbeit werden bereits einige Eingrenzungen in der Thematik ersichtlich. Diese Ausarbeitung beschränkt sich unterdies auf die Grundschule, da es bisher nur sehr wenig Beschäftigung mit der gendergerechten Sprache innerhalb dieser Schulform gab und die Ergebnisse für mich als angehende Grundschullehrerin besonders interessant sind (vgl. Kaiser 2006, S. 81). Um Forschungslücken aufzudecken und die Aufmerksamkeit auf die Auseinandersetzung mit der Thematik in diesem Kontext zu begünstigen, wird sich also dieser Schulform angenommen.

Zusätzlich wird in der Auseinandersetzung mit gendergerechter Sprache immer wieder eine Unterteilung in männlich und weiblich auftreten, da die binäre Geschlechterteilung bis heute vorherrscht und sich Schulen an dieser weitestgehend orientieren (vgl. Diwald & Steinhauer 2022, S. 52). Anzumerken ist, dass es mehr als zwei Gender und Geschlechter gibt, die sich nicht nur auf weiblich und männlich beschränken lassen. Auf diese Problematik wird an einigen Stellen dieser Arbeit eingegangen. In der deutschen Sprache lassen sich bisher jedoch für Personen nur diese beiden Unterteilungen grammatisch festlegen, weshalb im Folgenden hauptsächlich von der Unterscheidung zwischen Männern/Jungen und Frauen/Mädchen eingegangen wird (vgl. ebd.). Eine letzte Einschränkung, die ich vornehmen möchte. Es wird sich in dieser Arbeit auf das Deutsche fokussiert. Zwar werden immer wieder Vergleiche zu anderen Sprachen gezogen, jedoch liegt das Hauptaugenmerk auf den Besonderheiten und Eigenschaften des deutschen Sprachsystems. Bei dieser Arbeit handelt es sich weiterhin um eine literaturbasierte Masterarbeit, welche jedoch mit Zitaten aus einem kurzen Interview angereichert werden, welches ich mit Luise F. Pusch durchgeführt habe.⁷

⁷ Luise F. Pusch ist eine renommierte deutsche Sprachwissenschaftlerin und Feministin, die sich seit vielen Jahren mit der geschlechtergerechten Sprache auseinandersetzt. Sie hält als Mitbegründerin und Ikone der feministischen Linguistik in Deutschland ein Alleinstellungsmerkmal inne, weshalb sie mutmaßlich Einblicke und Beurteilungen einbringen kann, über die nur sie in diesem Maße verfügt. Dahingehend beinhaltet diese Masterarbeit auch lediglich *ein* Experteninterview.

2. Gender(un)gerechte Sprache

„Sprache kann unsere Welt begrenzen – aber auch unendlich weit öffnen“ (Gümüsay 2021, S. 25).

Inwieweit Sprache unsere Wahrnehmung beeinflusst, ist ein Thema von andauerndem Interesse für Forschende weltweit und wird seit jeher umfassend untersucht. Die Auswirkungen der Sprache auf unsere Wahrnehmung sind daher Gegenstand umfangreicher Studien (vgl. Elsen 2020, S. 63f.; Hajnal & Zipser 2017, S. 131; Härtl 2009, S. 45; Kotthoff & Nübling 2018, S. 91ff.; Krome 2022, S. 87; Rummler 1995, S. 175). Sicher ist, dass eine Gesellschaft durch die vorherrschende Art und Weise zu sprechen geprägt wird: „Jede Kultur ermöglicht eine etwas andere Sicht der Welt, die sie unter anderem durch Sprache vermittelt“ (Elsen 2020, S. 63).

Doch warum lohnt sich die Beschäftigung mit der Wahrnehmung, wenn es um eine gendergerechte Sprache geht? Wird davon ausgegangen, dass sich unser Denken durch die Benutzung einer gewissen Sprache verändern kann, kommt die Vermutung auf, dass sich auch das Denken über Gender verändert, also wie weibliche, männliche und diverse Personen auf uns wirken (vgl. Fischer 2014, S. 176). Auch wenn noch nicht klar bewiesen ist, in welchem Maße diese Wahrnehmungsveränderung stattfindet, ist doch zu sagen, dass die Beeinflussung zwischen Denken und Sprache wie ein Wechselspiel vorstellbar ist. Denken wir in gewissen Strukturen, stellt auch unsere Sprache diese gleichsam dar. Weiterhin bildet unsere Sprache ebenfalls einen großen Teil unseres Denkens ab wie Schiel & Hartmann (2016, S. 57) im Folgenden zusammenfassen:

Unser Gebrauch der Sprache spiegelt direkt oder indirekt die Normen, Werte, Ideale, Vorstellungen und Traditionen der Gesellschaft wider, in der wir sozialisiert sind. Durch die Verwendung bestimmter Wörter, Phrasen, Symbole, Sprüche und Redewendungen transportieren wir die gesellschaftlichen Vorstellungen und Konventionen. Gleichzeitig tragen wir dazu bei, dass diese Vorstellungen und Konventionen weitergegeben und somit kulturell tradiert werden. Zudem signalisieren wir, welche Werte und Sollvorstellungen wir für uns, aber auch für andere maßgeblich halten. Sprache ist also ein großer Teil unserer individuellen wie auch gesellschaftlichen Identität [...]

Auf Grundlage dessen lassen sich nicht nur Werte und Moralvorstellungen durch Sprache formulieren, sondern diese zeigt auch auf, welchen Stellenwert Personen für uns haben und wie sich sendende, adressierte und empfangende Person einander sprachlich begegnen (vgl. Grabrucker 1993, S. 34; Schiel & Hartmann 2016, S. 57; Sczesny et al. 2016, S. 1). Personen fühlen sich etwa durch bestimmte Variationen einer Sprache (Dialekte) oder Sprachgebräuchen einer Gruppe zugehörig oder gerade nicht. „[...] Sprache eint und trennt gleichermaßen“ (Schiel & Hartmann 2016, S. 57). Ebenso geschieht dies auch auf der Ebene der Geschlechter.

Spätestens seit dem Jahr 2017 wurde die Behandlung mit dem Geschlecht und der Sprache auf die Agenda gesetzt, da sich zu diesem Zeitpunkt das Bundesverfassungsgericht mit dem aktuellen Personenstandsgesetz auseinandersetzen musste (vgl. Friedrich et al. 2021, S. 2; Pusch, Anhang A, 17:22-19:58; Schach 2023, S. 283). Neben weiblich und männlich können sich Menschen außerhalb des binären Geschlechtersystems nun auch mit der Option *divers* definieren (vgl. Diewald & Steinhauer 2022, S. 62; Krome 2022, S. 87f.). Diese gerichtliche Entscheidung stellte eine deutliche Zäsur dar, da sich die Sichtbarkeit von nichtbinären Menschen seitdem nachdrücklich erhöht hat. Unterdessen stellt sich „[...] die Frage, nach einer nicht diskriminierenden, zutreffenden und konkreten Benennung der verschiedenen Identitäten [...]“ (Diewald & Steinhauer 2022, S. 64).

Ein Blick auf die deutsche Sprache lohnt sich in diesem Falle, da sie zu einer *grammatical gender language*⁸ gehört, und somit Substantive durch eine männliche, weibliche oder neutrale Zusprechung kennzeichnet. Durch die Fülle an rein männlichen Bezugnahmen erfolgt deshalb bereits hier eine sprachliche Herausstellung des Mannes (vgl. Sczesny et al. 2016, S. 2). In ihr erkennen wir also auf den ersten Blick, dass Männer durch die sprachlichen Gegebenheiten überrepräsentiert und Frauen geringfügiger vertreten sind (vgl. Elsen 2020, S. 85). Wird diese Erkenntnis nun mit der Annahme verknüpft, dass Sprache unser Denken formt, ergibt sich, dass Diskriminierungen von Frauen und Mädchen subtil und gleichsam unbemerkt erfolgen. Dies ist umso gefährlicher, da sie im Alltag zunächst gar nicht erkannt werden und es insofern schwieriger ist, sie zu eliminieren (vgl. ebd., S. 69). Folglich wird deutlich, dass „[...]

⁸ Genauer wird diese Thematik in Unterkapitel 2.1 behandelt.

die gesellschaftliche Gleichstellung von Mann und Frau [...] nur gelingen [kann], wenn die Sprachverwendung alle Geschlechter adäquat und konsequent abbildet“ (Schiel & Hartmann 2016, S. 57). Gendergerechte Sprache fungiert so als wertschätzendes Element aller Geschlechter (vgl. Olderdissen 2021, S. 140). Die Nutzung und das Erlernen von Sprachen beinhalten auch eine Neuausrichtung des Denkens, da jede Sprache kulturelle Hintergründe für die Auswahl ihrer Ausdrücke aufweist. Gleiches gilt für die Anwendung von gendergerechter Sprache. Diese erweitert gewissermaßen das Verständnis der Gesellschaft, da alle Personen aktiv einbezogen werden und durch sprachliche Veränderungen nicht nur berücksichtigt, sondern auch implizit angesprochen werden (vgl. Elsen 2020, S. 64ff.).

Minimalkonsens dürfte nach wie vor die Forderung nach „Gleichheit“ im Sinne von „Chancengleichheit“ sein: die Forderung nach gleichen Rechten, gleichem Wert, gleicher Würde, gleichen Selbstbestimmungsmöglichkeiten, gleichem Handlungsspielraum; kurz: nach Aufhebung der Geschlechterhierarchie in einer humaneren Gesellschaft (Frank 1992, S. 6).

Genderneutrale Sprache ist ein globaler Trend, der in vielen Ländern der Welt diskutiert wird. Klar ist jedoch, dass das Konzept in einigen Ländern stärker verankert ist als in anderen. In Nationen wie Schweden, Dänemark und den Niederlanden wird seit vielen Jahren aktiv an der Einführung genderneutraler Sprache gearbeitet. In den deutschsprachigen Nationen, darunter Deutschland, Österreich und die Schweiz, wird die Einführung von gendergerechter Sprache zwar in Erwägung gezogen, aber ihre Anwendung ist nicht flächendeckend etabliert. Wichtig zu erkennen ist jedoch, dass selbst in Ländern politische und gesellschaftliche Debatten geführt werden, in der eine gendergerechte Sprache bereit umgesetzt ist. Grund dieser Diskussionen ist, welche Form der gendergerechten Sprache zu wählen ist und welche Auswirkungen sie auf die Gesellschaft hat. Genau deshalb erläutert Oldendissen (2021, S. 26): „Wir stehen vor der Aufgabe, unseren Sprachgebrauch neu zu präzisieren, um den Menschen, über die wir sprechen und schreiben, besser gerecht zu werden“. Gendergerechte Sprache meint eine bewusste Verwendung von bestimmten Formulierungen, die weder geschlechtliche Diskriminierungen beinhalten noch Stereotype und herkömmliche Geschlechterrollen repräsentieren. Sie beabsichtigt die Vielfalt der Geschlechter in der Sprache anzuerkennen und zu respektieren. Indem gendergerechte Sprache genutzt wird, trägt man zur Sichtbarkeit von Geschlechterdiversität bei. Es ermöglicht den

Menschen, unabhängig von ihrem biologischen Geschlecht, sprachlich repräsentiert zu werden und fördert eine inklusivere und gerechtere Gesellschaft.

2.1 Genus, Sexus, Gender

Ich denke immer im Sinne von „le soleil“ und „la lune“, das Umgekehrte in unserer Sprache ist mir konträr, so daß ich immer machen möchte „der große Sonn“ und „die Möndin“. (Rilke 1977, S. 143).

So wie Rainer Maria Rilke seine Empfindungen zur Sprache äußert, geht es vielen Menschen, die mehr als eine Sprache sprechen. Dieses Beispiel zeigt, dass das Genus eines Wortes eine „abstrakte Struktur“ (Bär 2014, S. 150) ist, die jedoch die mentale Verarbeitung von Wörtern nachhaltig prägt.

Um weiterhin erkennen zu können, wie eine geschlechtergerechte Sprache aussehen kann, muss dabei zunächst die aktuelle Grammatik betrachtet werden. Exakt wird sich dabei das Geschlecht angeschaut, da dies das zentrale Thema der Auseinandersetzung im Zusammenhang mit *Gender* im Sprachgebrauch ist (vgl. Olderdissen 2021, S. 18). In diesem Sinne haben sich viele Termini etabliert, die leicht miteinander verwechselt werden können und auf den ersten Blick nicht eindeutig auseinanderzuhalten sind. Konkret handelt es sich um die Begriffe *Genus*, *Sexus* und *Gender*, die hier definiert und entsprechend präzisiert werden. Ferner wird ergründet, wie auf Grundlage dieser Begriffe eine Debatte zur Legitimation von Veränderungen in der Sprache geführt wird.

Jedes Substantiv im Deutschen wird einem von drei Genera, das heißt einem grammatischen Geschlecht, zugewiesen. Dabei wird zwischen *Maskulinum*, *Femininum* und *Neutrum* unterschieden. Es erfolgt gewissermaßen eine Klassifizierung der nominalen Wortarten in eine geschlechtliche Kategorie (vgl. Dudenredaktion 2016, S. 375). Die deutsche Sprache wird daher in ein geschlechtsspezifisches Genussystem eingeordnet (vgl. Müller-Spitzer 2020, S. 53; Olderdissen 2021, S. 18). Das jeweilige Genus ist fest mit dem vorliegenden Substantiv verankert, es kann also nicht wie etwa der Kasus verändert werden (vgl. Hajnal & Zipser 2017, S. 132). Meist wird das Genus durch den vorangestellten Artikel (*der*, *die* oder *das*) ausgedrückt, aber auch Wortbildungsaffixe gehören zu den Markierungen der Genera (vgl. Bär 2014, S. 150f.). Das Femininum wird demnach häufig durch eine Movierung des Maskulinums

gebildet, wie z.B. „der Lehrer – *die* Lehrerin“ (Rytel-Schwarz 2022, S. 206). Im Singular *muss* die Information über weiblich oder männlich somit übertragen werden, es ist daher keine Ausweichmöglichkeit für die Geschlechterzuweisung vorhanden (vgl. Nübling 2018, S. 46; Sato et al. 2013, S. 793; Spieß et al. 2012, S. 2). Ausgenommen davon ist jedoch das sogenannte *Differenzialgenus*. Dabei handelt es sich um substantivierte Adjektive oder Partizipien, die von Natur aus genuslos sind. Der Wortstamm beinhaltet hier kein weiteres Affix und muss deshalb für beide Sexus nicht weiter modifiziert werden, wie z.B. bei *der/die Angestellte* (vgl. Eisenberg 1998, S. 154). Andere Sprachsysteme kommen ganz ohne Genera aus, wie etwa das Finnische oder das Türkische oder sie verfügen nur über zwei Genera, wie etwa die englische Sprache (vgl. Gümüşay 2021, S. 16).

Ein eindeutiges System zur Bildung von Genera existiert nicht, weshalb Linguist*innen seit jeher versuchen, ihre Ursprünge zu ergründen (vgl. Bär 2014, S. 160; Bußmann 1995, S. 115; Hajnal & Zipser 2017, S. 141). Dennoch können diverse Regeln aufgestellt werden, auf dessen Grundlage Genera einem Substantiv zuordnet werden. Beispielsweise kann das Substantivgenus semantisch, morphologisch oder phonologisch abgeleitet werden (vgl. Hentschel & Weydt 2021, S. 153). Personenbezeichnungen unterliegen dabei der semantischen Regelung, da die Wahl des Genus mit der Bedeutung des Wortes zusammenhängt (vgl. Hajnal & Zipser 2017, S. 134; Hentschel & Weydt 2021, S. 152). Bei vielen Wörtern, insbesondere bei Objekten und Tierbezeichnungen, ist die Wahl des Genus weitgehend unbedeutend (vgl. Schoenthal 1998b, S. 10).⁹ Etwa würde nicht zweifelsohne angenommen werden, dass *der Kuchen* männliche Merkmale aufweist oder *die Lampe* eine weibliche Assoziation auslöst. Ebenso verhält es sich mit *die Giraffe* oder *der Strauß*, hier sind jeweils beide Sexus einer Gattung mit einem Genus bezeichnet. Anders ist es sich jedoch bei geschlechtsspezifischen Personenbezeichnungen, daher wird sich uns nun der Gattung *Sexus* zugewandt (vgl. Stefanowitsch 2017, S. 122).

⁹ Hierbei ist es wichtig zu beachten, dass zahlreiche Kritiker*innen die Verbindung von Genus und Sexus auch durch die willkürliche Geschlechtszuweisung bei Tieren infrage stellen.

Der Sexus wird in zwei Kategorien unterteilt: männlich und weiblich, und wird somit dem biologischen Geschlecht gleichgesetzt.¹⁰ Im Grunde sollte das grammatische Geschlecht keine Verbindung zum biologischen Geschlecht aufweisen. Allerdings treten Assoziationen zwischen beiden (grammatisch und biologisch) Geschlechtern auf, da die zwei Kategorien nahezu gänzlich bei Personenbeschreibungen übereinstimmen (vgl. Braun et al. 1998, S. 266; Bußmann 1995, S. 124; Elsen 2020, S. 79; Hajnal & Zipser 2017, S. 137; Müller-Spitzer 2021, S. 1; Schach 2023, S. 272; Stocker 2021, S. 25). Darüber hinaus führt die unglückliche Übersetzung des Begriffs „Genus“ mit „Geschlecht“ im Deutschen zu einer ganz selbstverständlichen Verknüpfung von grammatikalischen und biologischen Merkmalen (vgl. Bußmann 1995, S. 117; Irmen & Steiger 2005, S. 217, 229). Dieses trifft beispielsweise auf *die Mutter* zu, bei der das Genus feminin und der Sexus weiblich ist. Allgemein lässt sich sagen, dass Verwandtschaftsbezeichnungen dieser Regel folgen (vgl. Hentschel & Weydt 2021, S. 153). Anders etwa verhält es sich zum Beispiel bei der Personenbezeichnung von *das Mädchen*, wobei das Genus Neutrum und das Geschlecht weiblich ist. Diese Wahl des Genus scheint jedoch nicht zufällig geschehen zu sein, da sich das Neutrum auch bei *das Weib* und *das Fräulein* wiederfindet. Nübling (2019, S. 49) merkt demnach an:

[D]eviante Frauen (unreife wie unangenehme) [werden] ins „Ungenus“ des Neutrums (als unpersönliches, weitgehend unbelebtes Genus) verschoben [...]. Genauer: Neutrale (unreife) Mädchen dürften eher als nichtsexuierte Kinder (und damit weniger pejorativ als kindlich-unmündig oder einfach harmlos-niedlich) konzipiert werden, während neutrale unangenehme Frauen (Weib) ins inanimate, objektifizierende Neutrum verschoben werden.

Frauen werden also schon durch das Genus einer bestimmten Gruppe zugeordnet, der ein stereotypes Denken zu Teil wird. Nun wird veranschaulichend erneut der Blick auf das Genus bei Objekten gelenkt. Beispielsweise wurden aus der historischen Perspektive heraus einzelnen Objekten eher feminine Artikel zugewiesen, insofern diese Assoziationen mit *Eleganz*, *Zartheit*, *Zurückhaltung* oder *Schwäche* hervorrufen. Hingegen fielen Objekte, die mit Konnotationen von *Stärke*, *Mut*, *Tatendrang* und *Härte* in Verbindung stehen, in die Kategorie des maskulinen Genus (vgl. Bär 2014, S. 163;

¹⁰ Olderdissen (2021, S. 18) führt aus, dass auch die Abhandlung über Genus und Sexus sehr stark aus der binären Perspektive geformt sind. Das soziale Geschlecht, also Gender, wird bei der Diskussion auch vielerorts außeracht gelassen (vgl. auch Lück 2014, S. 3ff.; Nübling 2020, S. 6; Spieß et al. 2012, S. 2). Vgl. Ausführungen später in demselben Unterkapitel und in Kapitel 2.6.

Bußmann 1995, S. 125; Werner 2017, S. 263). „Hier vermischt sich außerlinguistische Theorie mit grammatischer Semantik [...]“ (ebd., S. 264). Dieser simple Vergleich zeigt auf, dass bei der Entstehung des grammatischen Geschlechts Genus und Sexus kongruierten (vgl. Stahlberg & Sczesny 2001, S. 132). Repräsentativ für dieses Problem steht das sogenannte *Genus-Sexus-Prinzip*. Es drückt aus, dass Substantive mit einem bestimmten Genus dem geschlechtlich-entsprechenden Sexus zugeordnet sind (vgl. Nübling 2018, S. 46; Nübling 2019, S. 35). Gemäß Elsen (2020, S. 65, 95) besteht nun eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass Sprecher*innen eines genusbasierten Sprachsystems auch tendenziell sexistischere Denkmuster aufweisen, da sie kontinuierlich zwischen zwei Geschlechtern unterscheiden müssen.¹¹ Diese Denkweise erstreckt sich, wie oben erwähnt, sogar auf unbelebte Objekte, die an sich keine geschlechterspezifischen Merkmale besitzen (vgl. Bußmann 1995, S. 115; Elsen 2020, S. 96; Hajnal & Zipser 2017, S. 144; Meinunger 2017, S. 94).¹² Dennoch bestreiten Kritiker*innen jegliche Verbindung zwischen den beiden Geschlechterformen (vgl. Irmen & Steiger 2005, S. 224).¹³ Das Genus besitze eine rein grammatikalische Funktion und sei formaler Natur, losgelöst vom Sexus (vgl. Stahlberg & Sczesny 2001, S. 132).

Doch es ergeben sich noch weitere Herausforderungen, die aus der engen Beziehung und der fehlerhaften Interpretation von Genus und Sexus resultieren. So wird an bestehenden Geschlechterordnungen festgehalten „[...] – umgekehrt werden durch Diskordanzen zwischen Genus und Geschlecht Verstöße gegen sie markiert“ (Nübling 2020, S. 28). Die Verknüpfung fungiert also nicht nur als ein Spiegelbild des Geschlechts, sondern vielmehr als Repräsentation des Verhaltens, Handelns und des Platzes einer Person in einer Gesellschaft, der von ihr einzunehmen ist. „Sie haben spezifische Geschlechtsrollen zu erfüllen, sich also bezüglich der gesellschaftlichen Normen geschlechtsrollenkonform zu verhalten, sich auf bestimmte Weise zu bewegen, zu kleiden und zu schmücken etc.“ (ebd., S. 6).

¹¹ Diese Einordnung geschieht im Gegensatz zu genuslosen Sprachsystemen (*genderless languages*).

¹² Siehe hier auch das Zitat von Rainer Maria Rilke am Anfang des Unterkapitels.

¹³ So wurde in der Auflage des Duden um 1980 noch eine Verbindung zwischen Genus und Sexus negiert (vgl. Irmen & Steiger 2005, S. 224; Nübling 2019, S. 36). Vgl. auch Kapitel 2.2.

Indes wird auf die Unterscheidung zwischen den Worten *Sexus* und *Gender* eingegangen. Sofern der Begriff *Sexus* auf das biologische Geschlecht verweist, besteht ein signifikanter Unterschied zum sozialen Geschlecht. Das soziale Geschlecht, oder auch *Gender*, kann sich dabei von dem bei der Geburt zugeteilten biologischen Geschlecht unterscheiden. Wie die Bezeichnung schon vermuten lässt, wird das soziale Geschlecht von der Gesellschaft auferlegt (vgl. Diewald 2020, S. 4; Lück 2014, S. 20; Olderdissen 2021, S. 19). Daher handelt es sich hierbei um keine Selbstzuordnung, sondern vielmehr um eine durch die Gesellschaft hervorgebrachte Zuschreibung.

Ender-Drägässer (2009, S. 21f.) schreibt in diesem Sinne: „‘Gender‘ ist ein Ergebnis von Erziehung, Bildung, Rollenzuweisungen, Selbstidentifikation, über Lebenschancen, Bilder, Modelle, Normen usw. vermittelt in kulturellen und sozialen Praktiken“. Dabei wird die soziale Geschlechtsidentität häufig nur anhand äußerlicher Erscheinungsmerkmale einer Person zugeteilt (vgl. Diewald & Steinhauer 2022, S. 54). Wenn jemand beispielsweise lange Haare hat und eine hohe Stimmlage vorweist, wird erfahrungsgemäß davon ausgegangen, dass es sich um eine Frau handelt. Auch hier gilt, dass sich Gender noch am binären, prototypischen Geschlechtermodell orientiert (vgl. ebd.). Solche Genderstereotype und Klischees können jedoch zu einer Diskrepanz führen, wenn eine Person bewusst mit den Grenzen dieser spielt oder sich mit einem anderen Geschlecht, als bei der Geburt zugewiesen, identifiziert (vgl. Olderdissen 2021, S. 19): „Der Begriff Transgender beschreibt diesen Widerspruch zwischen Sex und Gender“ (Lück 2014, S. 6). Trotzdem kommt es häufig vor, dass die festgestellten Unterschiede nicht immer eindeutig dem biologischen Geschlecht oder dem sozialen Geschlecht zugeschrieben werden können (vgl. Smith et al. 2010, S. 365). Dieses Element trägt zur Komplexität dieser Thematik bei. Jedoch ist zu erwähnen, dass bei der Mehrheit der Menschen biologisches und soziales Geschlecht übereinstimmt (vgl. Diewald & Steinhauer 2022, S. 53; Kotthoff & Nübling 2018, S. 16). Daher wurde diese Thematik erst verspätet auf die Agenda gesetzt und ringt fortwährend um Akzeptanz und Anerkennung (vgl. ebd., S. 14). Unstimmigkeiten ergeben sich jedoch nicht nur dann, wenn Geschlecht und Gender nicht äquivalent sind. Auch wenn Mädchen oder Jungen Interessen zeigen, die als *untypisch* für sie angesehen werden, entstehen Diskrepanzen. Wenn beispielsweise Jungen gerne mit Puppen spielen und Mädchen Spaß am Spielen mit Autos haben, wird dem oft fälschlicherweise eine

Unnatürlichkeit vorgeworfen, obwohl keine biologische oder genetische Grundlage dafür existiert.

2.2 Generisches Maskulinum

Es wird nun auf eine weitere sprachliche Problematik zusprechen gekommen, welche sich aus der engen Verbindung von Genus und Sexus ergibt. Wenn die umfassende Verwendung des generischen Maskulinums betrachtet wird, kann erkenntlich werden, dass der Sexus aus der Verwendung des männlichen Genus nicht wegzudenken ist (vgl. Olderdissen 2021, S. 20f.).¹⁴ Da das maskuline Genus immerwährend vorrangig behandelt wird, ergibt sich eine ganz natürliche, kognitive Korrelation zum männlichen Sexus. „[...] Aus der sprachliche Unterrepräsentation der Frauen heraus erhalten männliche Formen mehr Gewicht und wirken prestigeträchtiger. [...]“ (Elsen 2020, S. 94). Durch die intensive Beschäftigung mit dem *Genus-Sexus-Prinzip* kristallisiert sich also eine Verflechtung mit dem generischen Maskulinums heraus, die die sprachliche Hervorhebung *eines* biologischen Geschlechts hervorhebt und damit den Kern der Genus-Sexus-Debatte ausmacht (vgl. Meinunger 2017, S. 93; Pusch 2014, S. 104f.).

Das generische Maskulinum kann als stellvertretende und abstrahierende Personenbezeichnung gesehen werden, welche im Allgemeinen sowohl maskuline als auch feminine Menschen kennzeichnet. Dadurch ist es nicht notwendig, eine explizite Geschlechterzuordnung vorzunehmen (vgl. Doleschal 2002, S. 39; Irmen & Steiger 2005, S. 213). Dementsprechend soll das generische Maskulinum allumfassend und neutral sein, also als unmarkiertes Genus für alle Sexus stehen. Doch konkret die Dominanz des Männlichen sorgt im deutschsprachigen Raum und in den meisten anderen Sprachen anhaltend für Spannungen und wird gemäß einer Ungleichverteilung hinterfragt (vgl. Pusch 1984, S. 48). In diesem Unterkapitel soll das generische Maskulinum und seine Verwendung analysiert und zur Diskussion gestellt werden, weil es sich dabei um den Hauptgegenstand der Debatte um gendergerechte Sprache handelt (vgl. Müller-Spitzer 2021, S. 1; Payr 2021, S. VI). Zudem werden Problematiken und Folgen herausgearbeitet, welche bei der Benutzung aufkommen können.

¹⁴ Vgl. Kapitel 2.2.

Nun werden zunächst die Funktionen des generischen Maskulinums näher betrachtet. Unser sprachliches System baut auf der Voraussetzung auf, dass Substantive mit Personenbezug in Sätzen verwendet werden können, bei denen keine klare Charakterisierung erfolgen muss. Es kann also exemplarisch von Menschen gesprochen werden, ohne dass Informationen vermittelt werden, zum Beispiel welchem Geschlecht einzelne Personen angehören. „In spezifischen Aussagen haben Singular und Plural sowie bestimmter und unbestimmter Artikel distinktive Funktion. [...] In generischen Aussagen werden diese Kontraste neutralisiert. [...]“ (Hellinger 1990, S. 88). Folgendermaßen gibt der Satz: *Die Lehrer gehen in den Zoo* keinerlei Aufschluss darüber, welchem Geschlecht einzelne Personen der Gruppe von Lehrern angehören. Verkürzt wird die Aussage also mit dem generischen Maskulinum, welches stellvertretend für alle Geschlechter eintreten soll und damit die männlichen Wortbildungsauffixe bevorzugt (vgl. Doleschal 2002, S. 41). Diese Wahl der Formulierung soll dabei helfen, Sätze nicht mit unnötigem Inhalt zu überladen und somit nur den tatsächlich wichtigen Sinn eines Satzes zu übermitteln (vgl. Krome 2022, S. 90; Rummler 1995, S. 176; Sandig, S. 186; Schach 2023, S. 269). Es findet also eine „[Abstrahierung] von individuellen Eigenschaften einzelner Mitglieder einer Klasse“ (Hellinger 1990, S. 89) statt.

Darüber hinaus wird durch das zuvor genannte Beispiel klar, dass dem maskulinen Genus zwei Funktionen zuteilwerden. Zunächst kommt es bei der Referenz einer Personengruppe unbekannten Geschlechts und/oder gemischten Geschlechts zum Einsatz, oder aber, wenn die Teilnehmer nur dem männlichen Geschlecht angehören (vgl. Gauger 2017, S. 72; Irmen & Köhncke 1996, S. 153; Stefanowitsch 2017, S. 123). Währenddessen zeigt Postl (1991, S. 93) auf, dass es prinzipiell einen Konflikt zwischen den beiden Funktionen des männlichen grammatischen Geschlechts gibt und begreiflicherweise so auch zwischen grammatischem und natürlichem Geschlecht. Bei der jeweiligen Verwendung wird nämlich nicht von vornherein ersichtlich, um welche der beiden Funktionen (spezifisch oder generisch) es sich handelt. Ob also eine Person tatsächlich von einer männlichen Gruppe spricht oder eben von einer gemischt-geschlechtlichen Menge an Leuten. Durch diese sogenannte Autohyponymie entstehen zwei Bedeutungsvarianten, die nicht klar abzugrenzen sind (vgl. Rummler 1995, S. 173; Yurdakul 2021, S. 18).

Eine weitere Problematik besteht darin, dass das generische Maskulinum häufig mit dem spezifischen Maskulinum verwechselt wird und demgemäß schlichtweg falscher Verwendung nachkommt. Beispielsweise wird umgangssprachlich von einer konkreten weiblichen Person in einem spezifischen Maskulinum geredet. *Frau Schulze ist Lehrer an unserer Schule* wird demnach zu einem ganz normalen Satz (vgl. Elsen 2020, S. 75). Andersrum sorgt der Satz für Irritation, wird versucht zu schreiben: *Herr Schmidt ist Lehrerin an unserer Schule*. Ingrid Samel nennt diesen Versuch, der Ungerechtigkeit des generischen Maskulinums auf den Grund zu gehen, die *androzentrische Ersetzungsregel*. Könnte nicht problemlos mit dem generischen Femininum ein Satz im generischen Maskulinum umgestellt werden, ohne den Sinn und die Bedeutung des Satzes zu verändern, wäre auch das generische Maskulinum nicht universell einsetzbar und daher nicht inklusiv, sondern pseudogenerisch (vgl. Samel 2000, S. 55). „Die männliche Form kann somit für die weibliche stehen, die weibliche aber nicht für die männliche“ (vgl. Gauger 2017, S. 73). Pusch (1984, S. 102) erläutert, es entstünden bei der Verwendung des Maskulinums als geschlechtsabstrahierende Form „missliche Folgen für die Frauen: nur bei ausdrücklich femininen Formen können sie sicher sein, dass sie gemeint sind“.

Gerade deshalb besteht mittels der Verkürzung auf das maskuline Genus ganz von allein eine Überrepräsentation von Männern besteht (vgl. Stefanowitsch 2017, S. 124). Denn ist es doch so, dass es eine Gruppe von 99 Lehrerinnen geben kann, kommt nur ein männlicher Lehrer hinzu wird es zu *die Lehrer* abgekürzt (vgl. Pusch 1984, S. 106; Pusch 2014, S. 107; Pusch, Anhang A, 04:48–05:31). Es besteht daher die Möglichkeit, dass bei den Rezipient*innen ein ungenaues Bild der Gruppe entstehen könnte, verschiedene Studien bestätigen diese Annahme (vgl. Krome 2022, S. 91; Nübling 2020, S. 16ff.; Pusch, Anhang A, 04:48–05:31).

Gleichwohl greift das generische Maskulinum nicht nur bei Substantiven. Zudem werden Pronomina auch in der männlichen Variante des grammatischen Geschlechts für eine Gruppe verschiedengeschlechtlicher Personen verwendet (vgl. Rummler 1995, S. 174; Sato et al. 2013, S. 793). So werden in Sätzen gerne Indefinitpronomen genutzt, wie z.B. *niemand*, *jemand* oder *man*, welche auf das generische Maskulinum

zurückzuführen sind.¹⁵ Ein bekanntes Beispiel wird dabei zur Verdeutlichung dieser Absurdität herangezogen: „[W]er seine Tage hat, der ist oft müde“ (Elsen 2020, S. 76; vgl. auch Pusch 1984, S. 149; Pusch 1988, S. 11). Genau genommen betrifft diese Formulierung in allen Belangen keine cis Männer, allerdings gelingt der Satz mit dem generischen Maskulinum.¹⁶ Nach Pusch tritt hier ein Konflikt auf, der sich durch das männliche Interrogativpronomen *wer* und das gleichermaßen maskuline Relativpronomen *der* ausdrückt (vgl. Pusch 1984, S. 36). Wenn nun wirklich alle gemeint sind, sollte eben auch das Wort *alle* genutzt werden (vgl. Olderdissen 2021, S. 154).

Nach der Rechtfertigung für ein generisches Maskulinum sollte das Geschlecht eigentlich keine Rolle spielen. Es sollen also sowohl Männer als auch Frauen mit eingeschlossen sein (vgl. Elsen 2020, S. 75; Irmen & Steiger 2005, S. 213). Durch das generische Maskulinum würde die Sprache also vereinfacht und helfe der schnelleren Verarbeitung des Gesagten oder Geschriebenen (vgl. Irmen & Köhncke 1996, S. 153). Peter Eisenberg, deutscher Linguist, verteidigt das generische Maskulinum damit, dass es keine reine Form der Personenbezeichnung sei, sondern mehr eine grammatische Gattung, oder eine Institutionalisierung, die durch ein Archilexem ausgedrückt wird, deshalb sei es von vorn herein geschlechtsneutral (vgl. Eisenberg 2020b, S. 12; Elsen 2020, S. 79). Er geht davon aus, dass sich Genus und Sexus nicht überschneiden (vgl. Samel 2000, S. 68). Diese Argumentation führt er damit an, dass das generische Maskulinum weder Männer noch Frauen einschließe, weil überhaupt keine biologische Geschlechterzuweisung passiere. Dadurch würde es bei einer Anpassung nur zu einer Sexualisierung durch gendergerechte Sprache kommen (vgl. Eisenberg 2020a & 2022). Jedoch ist gleichermaßen zu verstehen zu geben: „Als Archilexem gilt normalerweise das Glied, das als schöner, wertvoller, stärker angesehen wird“ (Hentschel & Weydt 2021, S. 158) und dies ist nun einmal das Maskuline im Deutschen.

Repräsentativ wird im Folgenden eine Auswahl an Studienergebnissen vorgestellt, welche auf die Wirkung des generischen Maskulinums bei Personen eingehen. Dabei

¹⁵ In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass auch diese Arbeit nicht frei von der Benutzung generischer Maskulina ist. Dies zeigt die tiefe Verankerung der Systematik, die nur schwer gänzlich von Alternativen bestehen kann. Gerade im Bereich der Pronomina müssen Sätze mühevoll umformuliert werden, um den Sinn nicht zu verändern.

¹⁶ Bei dem Begriff *cis Mann* handelt es sich um Personen, die als Mann geboren sind und sich ebenfalls als männlich identifizieren.

soll die Bandbreite an verschiedenen Studiendesigns und theoretischen Grundlagen zeigen, dass trotz verschiedenartigen Vorgehens annähernd die gleichen Ergebnisse erzielt werden. Eine der frühesten Untersuchungen, die 1978 von Moulton et al. im Englischen durchgeführt wurden, ergab, dass die Verwendung von generischem Maskulinum zu einer geringeren geistigen Einbeziehung von Frauen führt. Dies bestätigte auch Klein (1988) für das Deutsche, indem er in einer Studie mit 290 Proband*innen bewies, dass das Genus sehr wohl etwas mit dem Sexus zu tun habe, „da das männliche Genus bei Personenbezeichnungen nicht neutral, sondern überwiegend auf Männer referierend verwendet wird“ (Elsen 2020, S. 86). Mit dieser Studie entkräftigte Klein demnach auch Eisenbergs oben dargelegten Ausführungen (vgl. Rummler 1995, S. 177). Irmen & Köhncke (1996) fanden in einem anderen Forschungsdesign heraus: „Auch in gezielt geschlechtsneutralen Zusammenhängen wird das generische Maskulinum männlich verstanden“ (Elsen 2020, S. 88).

Heise (2000), sowie Stahlberg (2001) ließen ferner in unterschiedlichen Studien testen, wie das generische Maskulinum und weitere Alternativformen auf die Proband*innen wirken. Eben diese psychologischen Experimente zeigten auch, dass Sätze mit dem generischen Maskulinum keine vollends geschlechterneutrale Wahrnehmung bei den Proband*innen hervorruft (vgl. Elsen 2020, S. 85; Hellinger 1990, S. 89; Horvath et al. 2016, S. 3; Irmen & Köhncke 1996, S. 156f.; Krome 2022, S. 90; Nübling 2020, S. 44; Rothmund & Scheele 2004, S. 42; Sato et al. 2013, S. 794; Stahlberg et al. 2007, S. 172; Vervecken & Hannover 2015, S. 88). „Es reicht nicht aus, dass Frauen – womöglich – mitgemeint sind, wenn sie nicht auch von allen mitgedacht werden, die den Begriff verwenden“ (Gümüsay 2021, S. 20).

Auch Studien mit Kindern führen zu gleichen Ergebnissen. Rummler (1995, S. 180) ließ etwa in einer Stichprobe mit 29 Kindern im Alter von acht bis elf Jahren zu vorgegebenen Berufen im generischen Maskulinum Bilder zu Berufszweigen malen. Obwohl viele Kinder in Fragebögen angaben, dass es eventuell mehr Ärztinnen als Ärzte gäbe, malten sie auf Grund der Aufgabenstellung im generischen Maskulinum männlich gelesene Ärzte. „Trotz besseren Wissens urteilten sie also grammatisch“ (Elsen 2020, S. 93). Eine zweite Gruppe von Kindern sollte umgekehrt zu vorhandenen Bildern Berufsbezeichnungen finden. Hier zeigt sich, dass öfter weibliche Begriffe gewählt wurden (vgl. Rummler 1995, S. 180).

Auf Basis der durchgeführten Erhebungen kann also erneut bestätigt werden, dass das generische Maskulinum nicht für ein *Mitdenken* von Frauen und Mädchen sorgt (vgl. Schach 2023, S. 266). Daraus kann abgeleitet werden: „Kinder verstehen das generische Maskulinum nicht neutral“ (Elsen 2020, S. 96). Auf Grundlage dieser Annahme stützt sich also die Behandlung der Thematik im Grundschulkontext dieser Arbeit.

Nun wird noch einmal auf ein vorangegangenes Argument zurückgekommen, wonach beschrieben wird, dass eine Vereinfachung der Sprache durch das generische Maskulinum unterstützt wird. Sandig (2006, S. 186) nennt dies das *Natürlichkeitsprinzip der Sprache*. Trotz aller Kritik kann hier bedingt ein Vorteil des generischen Maskulinums entdeckt werden. Demnach wird die männliche Form der weiblichen vorgezogen, da die weibliche Movierung stets länger ist und folglich gekünstelt wirkt (vgl. Gauger 2017, S. 73; Pusch, Anhang A, 12:25-14:57). Demnach falle eine gendergerechte Sprache durch lästige und umständliche Wortbildungen auf, welche diesem Prinzip nicht entspreche. Andererseits führt Sandig (2006, S. 204) auch auf, dass längere Wörter mit Affixen und Suffixen, Komposita und Polysyllaba eine ganz andere positive Wirkung auf Rezipient*innen haben können. Und zwar wird diesen Wörtern eine höhere Bedeutung zugesprochen und wirken auf diesem Wege relevanter. Weiterhin beschreibt Elsen (2020, S. 99f.) dass Studien bereits widerlegt haben, dass Alternativformen mühsamer zu lesen und zu erschließen seien. Diese Argumentation kann also nicht für das Maskulinum sprechen. Es wird generell in der Debatte davon ausgegangen, dass vermeintlich linguistische Begründungen für die persönlichen Vorlieben missbraucht werden und demnach einem unwissenschaftlichen Disput gleichkommt.

Hinzukommt, dass die Wahl des Maskulinen nicht ganz unbegründet und gewiss gesellschaftlich geprägt ist. So führen Irmen & Köhncke (1996, S. 153) auf: „Beim ‚generischen‘ Maskulinum handelt es sich [...] nicht um ein sprachimmanentes Phänomen, sondern um den Versuch, die reale Dominanz des einen Geschlechts über das andere in der Sprache zu manifestieren“.¹⁷ Es wird also angenommen, dass eine systematische Benachteiligung von Frauen und Mädchen bei der Verwendung des generischen Maskulinums durch die starke Unterrepräsentierung von weiblichen Personen

¹⁷ Für weitere Ausführungen vgl. Kapitel 2.3.

eintritt (vgl. Elsen 2020, S. 85; Irmen & Steiger 2005, S. 226; Mankarios 2021, S. 1; Postl 1991, S. 94; Pusch 1984, S. 102; Schiel & Hartmann 2016, S. 58). Gerade im Bereich der Berufsbezeichnungen führt dieses Ungleichgewicht der Aufmerksamkeit zu gravierenden Unterschieden in der Wahrnehmung von Männern und Frauen auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Olderdissen 2021, S. 26; Rummler 1995, S. 174).

Der Unterschied zwischen Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen umfasst mehr als die Merkmale (männlich, weiblich); er schließt gravierende soziale Differenzen ein (zum Beispiel Zugang zur beruflichen Ausbildung, Zuweisung von Tätigkeiten, Aufstiegschancen, Bezahlung). Von diesen Unterschieden, die sich im Allgemeinen zum Nachteil der weiblichen Mitglieder der Gruppe auswirken, wird durch die Propagierung des generischen Maskulinums abstrahiert (Hellinger 1990, S. 89).

Allein dadurch wird eine Gleichberechtigung von Frauen und Männern nicht umgesetzt, Klischees und Stereotype treten auf und verfestigen sich (vgl. Elsen 2020, S. 82, 85; Hechavarría et al. 2018, S. 800; Schiel & Hartmann 2016, S. 58). So fehlt es vor allen Dingen Mädchen und Frauen an Identifikationsfiguren im beruflichen Kontext, wenn vermehrt nur die männliche Berufsbezeichnung genannt wird (vgl. Bedijs 2021, S. 151; Braun et al. 1998, S. 266; Gabriel et al. 2018, S. 849; Vervecken & Hannover 2015, S. 88). Demnach gilt insbesondere in männlich geprägten Berufen und auch dem MINT-Bereich, dass viele Mädchen in diesem Gebiet keinen Beruf ergreifen würden, unter anderem weil es an Vorbildern und sprachlichem Einbezug fehlt (vgl. Hechavarría et al. 2018, S. 810; Ulrich et al. 2004, S. 420; Vervecken & Hannover 2015, S. 77).

Vervecken et al. (2013) führten entsprechend eine Studie durch, in der sie beabsichtigten herauszufinden, wie Kinder Berufsbezeichnungen mit Geschlechterbezug wahrnehmen. Die Studie umfasste über 800 Grundschulkinder aus Deutschland und Belgien. Dabei ergab sich, dass Kinder eher Frauen mit einem Beruf in Verbindung brachten, wenn die weibliche Berufsbezeichnung explizit in der Doppelnennung verwendet wird, wie z.B. bei *Bauingenieur/Bauingenieurin* (vgl. ebd., S. 212). Besonders bemerkenswert ist, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler Frauen, die mit ihrer Berufsbezeichnung in der weiblichen Form genannt wurden, auch insgesamt als erfolgreicher in ihrem Job einschätzten (vgl. ebd., S. 214). In einer weiteren Studie aus dem Jahr 2015 untersuchten Vervecken & Hannover den subjektiven Statusunterschied zwischen männlich und weiblich konnotierten Berufen bei Kindern und das

Potenzial, jene Berufe später selbst auszuüben. Dabei stellten sie fest, dass bei einer Doppelnennung von Männern und Frauen die Berufe als weniger schwierig eingeschätzt wurden, als bei der Bezeichnung im generischen Maskulinum (vgl. Vervecken & Hannover 2015, S. 84f.). Gleichfalls trauen sich Kinder, und vor allem Mädchen, die aufgeführten Berufe eher zu, wenn diese nicht exklusiv im generischen Maskulinum aufgeführt sind (vgl. ebd., S. 86). Sie sprechen also männlich konnotierten Berufen einen höheren Status und eine erhöhte Schwierigkeit zu (vgl. ebd., S. 77). Kinder werden, wie diese Studien zeigen, schon in frühem Alter von genderstereotypischen Denkweisen beeinflusst.

Die Veränderung der Sprache hat also einen praxisbezogenen Vorteil. Eine gendergerechte Sprache trägt dazu bei, stereotype Vorstellungen von *typisch männlichen* und *typisch weiblichen* Berufen abzuschwächen und verstärkt dadurch, dass Mädchen und Jungen sich auch Jobs zutrauen, welche traditionell nicht mit ihrem Geschlecht in Verbindung gebracht werden (vgl. ebd., S. 77, 86).¹⁸ Ergänzend entsteht ein sich selbst verstärkender Kreislauf, wenn stark weiblich konnotierte Berufe weiterhin sprachlich nur in der weiblichen Form bestehen, da es nur wenige Personen gibt, die sich entgegen ihrer Geschlechtszuordnung für diese Berufe entscheiden. Es neigen weniger Mädchen dazu, beispielsweise einen handwerklichen Beruf zu ergreifen, während gleichzeitig weniger Jungen einen Beruf z.B. im kosmetischen Sektor wählen, da eine geschlechtsneutrale Bezeichnung und damit eine hinreichende Repräsentation fehlt (vgl. Diewald & Steinhauer 2022, S. 122).¹⁹

Es könnte nun angeführt werden, dass ein sprachliches Ausgrenzen von einer Personengruppe längst noch nicht zu einer gesellschaftlichen Exklusion beitragen würde

¹⁸ Es ist wichtig zu beachten, dass die Veränderung der Berufsbezeichnungen allein keine angemessene Repräsentation gewährleistet. Es stellt also keine Panazee für die Ungleichverteilung in bestimmten Berufen dar. Ebenfalls ist anzumerken, dass das Ziel einer genderneutralen Bezeichnung von Berufsbezeichnungen nicht die Gleichverteilung der Geschlechter in einem bestimmten beruflichen Sektor ist. Vielmehr geht es um Chancengleichheit und finanzielle Ausgewogenheit, die in Berufen mit weiblicher Konnotation bisher noch nicht erreicht wurden.

¹⁹ Im aktuellen Berufsbildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und dem entsprechenden Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung wird die gegenwärtige Geschlechtersegregation auf dem Arbeitsmarkt deutlich. Es zeigt sich beispielsweise, dass lediglich 19% der Auszubildenden im handwerklichen Bereich weiblich sind. Die Berichte zeigen auch, dass typisch weiblich besetzte Berufsgruppen sich im niedrigen Lohnsegment ansiedeln, vor allen Dingen in der Pflege und im Dienstleistungsgewerbe (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2023, S. 39; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022, S. 56).

oder umgekehrt (vgl. Diwald & Steinhauer 2022, S. 103; Gauger 2017, S. 73). Jedoch stellen Schiel & Hartmann (2016, S. 58) fest, dass eben dies gegenwärtig der Fall ist: „Tatsächlich folgt der sprachliche Ausschluss der gesellschaftlichen Diskriminierung [...]“. Außerdem gibt ein Beispiel von Braun et. al (1998, S. 266) vor, wie eine konkrete Ausgrenzung durch die Verwendung von Sprache aussehen kann. In der Schweiz wurde demnach argumentiert, dass Frauen kein Wahlrecht zugesprochen werden könne, da im Gesetzestext eben von *Schweizern* anstatt von *Schweizerinnen* gesprochen wurde. Ähnlich verhielt es sich mit dem böhmischen Landtag 1912 (vgl. Schewe-Gerick 2014, S. 322). Aus diesem Grund wird sich nachfolgend der historischen Perspektive angenommen, die näher beleuchten soll, wie und unter welchen geschichtlichen Umständen das generische Maskulinum und das *Genus-Sexus-Prinzip* entstand und wie sich daraus ein Streben für eine gendergerechte Sprache entwickelt hat.

2.3 Historische Perspektive

Es ist nicht deutlich zu erschließen, ab wann genau im Deutschen durch die männliche Personenbezeichnung aller Geschlechter einbezogen wurden, „weil konkrete historische Testate über die sprachliche Konvention für das Deutsche fehlen“ (Irmen & Steiger 2005, S. 230). Klar ist jedoch, dass diese Art der Herausbildung der Sprache, der Gesellschaft und damit der vorherrschenden Hierarchie der Geschlechter nachempfunden ist (vgl. Hajnal & Zipser 2017, S. 131; Sczesny et al. 2016, S. 1). Die Genus-Sexus-Debatte vollzog sich hingegen bereits in der griechischen Antike und wird seither diskutiert (vgl. Bußmann 1995, S. 127; Irmen & Köhncke 1996, S. 152; Irmen & Steiger 2005, S. 214f.; Stahlberg & Sczesny 2001, S. 132).

Dadurch, dass es bis etwa ins 19. Jahrhundert vorwiegend Männer in der Öffentlichkeit, sowie allen Berufsgruppen und Tätigkeitsfeldern gab, entwickelte sich keine Notwendigkeit auch Frauen gesellschaftlich, sowie sprachlich einzubeziehen (vgl. Müller-Spitzer 2020, S. 53; Postl 1991, S. 89). Über das patriarchale Gesellschaftssystem hinaus ist demgemäß eine männerdominierte Sprache entstanden (vgl. Irmen & Steiger 2005, S. 215). War also die Sprache von einem Mann und einer Frau, wurde dies schlicht zur männlichen Bezeichnung abgekürzt und das generische Maskulinum ist entstanden. Irmen (2005, S. 215) hält fest, dass bereits im Römischen Reich eine

Form des generischen Maskulinum bestand. Doch so einfach und gradlinig, wie eventuell vermutet, ist die Geschichte der sprachlichen Entwicklung des Deutschen nicht. Deshalb wird sich im Folgenden genauer mit dem historischen Gegenstand beschäftigt, um einen klareren Blick darauf zu bekommen, in welchem Kontext und unter welchen Bedingungen das generische Maskulinum und damit die genderungerechte Sprache entstanden ist.

Doch zunächst folgt eine Betrachtung des internationalen Sprachraums. „Die Beschäftigung mit anderen Sprachen kann uns dabei helfen, den Blick auf die Grenzen der eigenen Sprache zu öffnen“ (Gümüsay 2021, S. 18). In der englischen Sprache war es beispielsweise, historisch gesehen, sehr früh der Fall, dass von *they*²⁰ anstelle von *he* oder *she*, bei unbestimmten Personenangaben, die Rede war (vgl. Sczesny et al. 2016, S. 2; Vervecken & Hannover 2015, S. 78). Mitte des 19. Jahrhunderts gab es jedoch im Englischen eine Form von „patriarchalem normativem Eingreifen“ (Doleschal 2002, S. 41), wodurch ursprünglich die allgemeingültige Form von *he* beschlossen wurde, welche bis heute „auch im schulischen Kontext, vorherrscht.“²¹ Für den weiteren Zusammenhang ist diese Erkenntnis wichtig, da hier die Verbindung zwischen Machtverhältnis und Sprachwandel deutlich wird. Doleschal (2002, S. 41) vermutet, dass diese Veränderung der Sprache durch eine politische und gesellschaftliche Verlagerung der Machtverhältnisse auch im Deutschen zutreffen könnte. Demzufolge wird sich nun wieder auf die deutsche Sprache konzentriert wird.

Die geschichtliche Auseinandersetzung mit der Entwicklung der deutschen Grammatik ergibt, dass es bereits in der Frühzeit, dem Barock und der Renaissance eine klare Trennung zwischen männlichen und weiblichen Personenbezeichnungen existierte (vgl. Müller-Spitzer 2020, S. 53). Das Genus wurde darüber hinaus als direkte Ableitung des Sexus gesehen, wobei jedoch das männliche Geschlecht, etwa bei Jakob Grimm (1831, S. 346), als erhabener eingestuft wurde. Interessant ist weiterhin, dass erst in der Aufklärung eine Erwähnung des generischen Maskulinums auftritt, somit ein Bestehen sich noch nicht seit Anbeginn der Beschäftigung durchgesetzt hat (vgl. Müller-Spitzer 2020, S. 53). Auch zu dieser Zeit kommt es in Niederschriften der

²⁰ Geschlechterneutrale Bezeichnung, etwa mit dem Plural *ihr* übersetzbar.

²¹ Beispielsweise in Schulmaterialien, wie Büchern und Heften.

Grammatik zu „eine[r] voranschreitende[n] Ausgrenzung des Weiblichen und eine[r] Ausbreitung des Männlichen sowohl bei der Beschreibung als auch bei den Beispielen“ (Doleschal 2002, S. 52).

Es waren Linguisten, beispielsweise, die auf der Pauluskirchenversammlung 1846 ausführten, dass Frauen weniger wert seien als Männer. Rechte standen somit nur den männlichen Bürgern zu. Frauen waren in diesem Falle noch nicht einmal mitgemeint, sondern aktiv ausgeschlossen (vgl. Grabrucker 1993, S. 99f.; Olderdissen 2021, S. 27).

Die Annahme einer Höherwertigkeit des Maskulinen prägte die Vorstellungen über das grammatische Geschlecht. Diese „patriarchalisch anmaßende Rechtfertigung durch die ‚Meistererzählungen‘ der Grammatiker“ [...] begründete schließlich das Konzept des generischen Maskulinums (Irmen & Steiger 2005, S. 230).

Die definitive Benennung und Anwendung des generischen Maskulinums erfolgten jedoch erst deutlich später – Vermutlich in der Moderne, spätestens jedoch in der Postmoderne (vgl. Olderdissen 2021, S. 27). Doleschals (2002, S. 64ff.) Interpretationen der Entwicklung sind an dieser Stelle hervorzuheben. Sie beschreibt, dass höchstwahrscheinlich eine doppelte Personenbezeichnung vor allem über die Jahrhunderte stattfand, um Frauen klarer von den Männern und ihren Errungenschaften abzugrenzen.²² Auch Müller-Spitzer (2020, S. 53) vertritt diese Ansicht. Frauen hingegen wollten unterdessen vorzugsweise unter der männlichen Bezeichnung titulierte werden, um ihren gleichstelligen Wert mit ihren männlichen Opponenten zu betonen, was bis heute noch weiterhin der Fall ist (vgl. Postl 1991, S. 91; Schoenthal 1998b, S. 11).

Erst in der Nachkriegszeit, als Frauen in immer mehr Bereichen eine Rolle spielten, wurde das Mitmeinen, d. h. die grammatisch männliche Bezeichnung für alle, unter der sich Frauen dann mitgemeint fühlen sollen, der übliche Sprachgebrauch [...] (Müller-Spitzer 2020, S. 53).

Festzuhalten ist laut Irmen & Steiger (2005, S. 214), dass Sexismus das generische Maskulinum hervorgebracht hat und deshalb ideologischer Natur ist. Somit bildet die

²² Diese langanhaltende Phase wurde nur durch eine kurze Pause im Hoch- und Spätmittelalter abgetrennt, in der auch Frauen gesellschaftliche Rollen ausüben konnten und sich deshalb eine parallele und gleichwertige Bezeichnung männlicher und weiblicher Personen ergab (vgl. Doleschal 2002, S. 63ff.; Grabrucker 1993, S. 89).

Verwendung des generischen Maskulinums eine Gesellschaft ab, in der Frauen keinen Platz haben. „Die Verschrobenheit der Sprache ist ja nur ein Abbild von der Verschrobenheit der Sache“ (Wustmann 1903, S. 217). Interessant ist an dieser Stelle auch, dass wohl das Neutrum als geschlechterumfassendes Genus genutzt, jedoch chronisch vom Maskulinum verdrängt wurde (vgl. Doleschal 2002, S. 66).

Inzwischen hat sich für Frauen und Mädchen auf der gesellschaftlichen Ebene sehr viel getan. Mädchen können genauso wie Jungen zur Schule gehen, Frauen dürfen selbstständig einen Beruf ergreifen, ohne dazu ihren Mann oder Vater um Erlaubnis und Zustimmung zu bitten und selbstverständlich können Frauen auch wie jeder männliche Bundesbürger an Wahlen teilnehmen (vgl. Gabriel et al. 2018, S. 844). Die Entwicklung hin zu diesem Punkt erwies sich als langwierig. Doch ist die Emanzipation längst nicht abgeschlossen. Das generische Maskulinum besteht trotz aufstrebender Gleichberechtigung immer noch, der Mann gilt als Norm, Frauen werden weiterhin als Ausnahme angesehen und allenfalls „als Begleiterin des Mannes bezeichnet und oft auf einige wenige sexistische Eigenschaften reduziert“ (Rummler 1995, S. 173). Das kann heutzutage nicht mehr Stand der Dinge sein. „Denn während sich die soziale, berufliche und rechtliche Stellung der Frau geändert hat, hinkt die Änderung des Sprachgebrauchs hinterher“ (Bußmann 1995, S. 145f.). Genau aus diesem Grund sollen „[...] neue Realitäten auch sprachlich ausgedrückt [werden]“ (Elsen 2020, S. 82).

Es lohnt sich im Folgenden auf eine Gruppe von Frauen zu schauen, die bereits zu einem frühen Zeitpunkt und in einem hohen Maße auf einen Sprachwandel gedrängt haben und für eine Sichtbarmachung weiblicher Personen in der Sprache kämpfen. Deshalb widmet sich das folgende Unterkapitel der Feministischen Linguistik. Dabei ist die Entstehungsgeschichte dieser und die daraus resultierenden Forderungen für diese Arbeit interessant, da sie sich erstmalig mit einer angemessenen und inklusiven Sprache auseinandergesetzt hat, die nicht nur männliche Personen repräsentiert.

2.4 Feministische Linguistik

Die Entwicklung der feministischen Linguistik partizipiert sehr eng mit der Frauenbewegung des 20. Jahrhunderts, wodurch diese beiden Bewegungen nicht als

losgelöst voneinander zu betrachten sind (vgl. Trömel-Plötz 1978, S. 50). Dabei kommen die Forderungen der deutschen Feministinnen nach einer „nicht sexistische[n] Sprache oder [...] frauenfreundliche[n] Sprache“ (Pusch, Anhang A, 01:06–01:52), denen der Frauenbewegung der Vereinigten Staaten von Amerika nahe, welche demgemäß als Vorbild für die Aufnahme der Bewegung hierzulande galt (vgl. Hellinger 1990, S. 9; Irmen & Steiger 2005, S. 225). Senta Trömel-Plötz und Luise F. Pusch beispielsweise, zwei der wichtigsten deutschen, feministischen Linguistinnen, beschreiben ihre Motivation für die Beschäftigung mit der Frauensprache mit dem Blick zur USA hin und der dortig aufkeimenden feministischen Linguistik (vgl. Pusch 1984, S. 76; Trömel-Plötz 1978, S. 49). In den USA wiederum entwickelte sich die Strömung Ende der 1960er Jahre aus der damaligen Bürgerrechtsbewegung und der daraus resultierenden *Woman's Liberation-Bewegung*, welche aus politischen Umbrüchen heraus folgte, sich leicht verbreitete und so gestärkt auch international für Aufmerksamkeit sorgte (vgl. Grabrucker 1993, S. 13; Pusch 1984, S. 76; Schiel & Hartmann 2016, S. 57).

In Europa wird sich erst Jahre später mit der Thematik beschäftigt, woraufhin auch in Deutschland 1979 eine Behandlung des Gegenstands geschah (vgl. Hellinger 1990, S. 9). Senta Trömel-Plötz stieß die öffentliche Debatte folglich mit ihrem Artikel *Linguistik und Frauensprache* (1978) an, in jenem sie heftig die Ungleichbehandlung von Frauen und Männern im deutschen Sprachsystem missbilligte. Luise F. Pusch zum anderen ist Autorin mehrerer Bücher und Glossen wie etwa *Das Deutsche als Männersprache* (1984) und *Gerecht und Geschlecht: neue sprachkritische Glossen* (2014), sie beschäftigt sich demnach kritisch mit der Struktur der deutschen Sprache und deren Hintergründen.²³

Zweifellos traf diese Einführung in die feministische Sprachwissenschaft bei den meist männlichen Kollegen nicht auf Resonanz, sondern wurde beispielsweise von Hartwig Kalverkämper in einem Antwortartikel *Die Frauen und die Sprache* (1979) allumfassend abgelehnt (vgl. Samel 2000, S. 65f., 68). Kalverkämper betont in diesem

²³ Ihre Arbeit hat dazu beigetragen, das Bewusstsein für die Auswirkungen der Sprache auf die Geschlechtergleichstellung zu schärfen und die Debatte über die Verwendung einer inklusiven Sprache voranzutreiben. Außerhalb linguistischer Kreise ist sie vor allem für den von ihr erfundenen Glottisschlag bekannt, welche auch *Gender-Pause* genannt wird.

Schreiben die komplette Unabhängigkeit von Genus und Sexus (vgl. ebd., S. 68).²⁴ Auch Peter Eisenberg und viele weitere Sprachwissenschaftler, konnten (und können) der feministischen Linguistik mit der Forderung nach gendergerechter Sprache nichts oder nur wenig abgewinnen. Die Debatte wurde bis hier hin ausschließlich von akademischer, linguistischer Seite geführt, eine Beschäftigung mit der Thematik im öffentlichen Diskurs fand erst später statt (vgl. Postl 1991, S. 89). Ziel der Frauenbewegung war es weiterhin, patriarchale Strukturen zu beseitigen, welche „Frauen systematisch sozial diskriminierte[n] und von wichtigen gesellschaftlichen Funktionen ausschloss[en]“ (Schiel & Hartmann 2016, S. 57), um eine Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen zu erzeugen. Aus dem einfachen Grund, da diese Ausgrenzung nur auf Grund des Geschlechts erfolgte. Pusch sagt im Interview hierzu: „[...] und das versteht sich von selber, dass es eigentlich eben nur ausschließlich das weibliche Geschlecht ist in unserer patriarchalen Kultur“ (Pusch, Anhang A, 01:06–01:52).

Die Linguistinnen forderten zudem die Gleichberechtigung auch in offiziellen deutschen Texten und der Umgangssprache umzusetzen und somit den politischen Appell sprachlich zu verwirklichen (vgl. Grabrucker 1993, S. 13; Hellinger 1990, S. 12; Irmen & Steiger 2005, S. 225; Postl 1991, S. 92). „Eine Sprache, die also ein Geschlecht abwertet und ausschließt, trägt maßgeblich dazu bei, diese Ungleichbehandlung und die bestehenden Herrschaftsverhältnisse zu verfestigen und fortzusetzen“ (Schiel & Hartmann 2016, S. 58). Hauptinteresse der feministischen Bemühungen stellt demnach die Beseitigung des generischen Maskulinum dar (vgl. Doleschal 2002, S. 40).

„[Die feministische Linguistik] verfolgt explizit politische Ziele, indem sie herrschende Sprachnormen kritisiert und den von ihr unterstützten Sprachwandel als Teil eines gesamtgesellschaftlichen Wandels versteht“ (Hellinger 1990, S. 12). Hier ist erneut die Verknüpfung zwischen der Verwendung der Sprache und dem gegenwärtigen Gesellschaftssystem erkennbar. Es ging den Sprachwissenschaftlerinnen wahrlich nicht um vermeintliche Kleinigkeiten, sondern mehr um die Wandlung eines ganzen Systems:

²⁴ Detaillierte Ausführungen zu dieser Debatte wurden bereits in Kapitel 2.1 abgehandelt.

Erstens ist Sprache, Sprechen, sprachliches Handeln heute wohl der zentrale Bereich dessen, was so „Realität“ genannt wird, zweitens hat nie eine feministische Sprachkritikerin behauptet, sie wolle nur die Sprache ändern und den Rest dem gewöhnlichen patriarchalischen Lauf der Dinge überlassen (Pusch 1984, S. 83).

So geschah eine Aufnahme des Anliegens auch von politischer Seite. Mehrere behördliche Anpassungen verschrieben sich der Geschlechtergleichstellung etwa in Rechtstexten oder beim Aufführen von Berufsbezeichnungen, vergleichsweise bei Ausbildungsberufen (vgl. Grabrucker 1993, S. 14ff.; Irmen & Steiger 2005, S. 227; Schoenthal 1998a, S. 14). Auch der Duden zieht nach und vervollständigt bis heute 12.000 Berufsbezeichnungen um das weibliche Pendant (vgl. Mankarios 2021).

Inzwischen ist die Debatte um eine gendergerechte Sprache aus der Linguistik heraus in der Mitte der Gesellschaft angekommen. Es werden Streitgespräche geführt, wie eine gendergerechte Sprache aussehen und unter welchen Umständen sie bestehen kann (vgl. Olderdissen 2021, S. 27; Postl 1991, S. 94ff.). Zusätzlich werden von Frauen und Freund*innen der feministischen Linguistik Wortschöpfungen und Vorschläge für die Anpassung der Grammatik hervorgebracht, welche an ein neues Dogma zur Verwendung von Sprache anknüpfen und einen Einblick in die Kreativität geben, mit der Sprachwandel aktiv von Statten gehen kann (vgl. Diwald 2020, S. 3; Postl 1991, S. 91). Beispielsweise wurde von Luise F. Pusch vorgeschlagen, ein generisches Femininum einzuführen (vgl. Pusch, Anhang A, 08:31–10:03). Dies soll im Einzelnen auch die momentane Derivation verändern, bei der immer noch die weiblichen Substantive als Bezeichnungen vom Männlichen abgeleitet werden (Bsp.: der Lehrer – die Lehrerin etc.) (vgl. Hajnal & Zipser 2017, S. 130; Pusch 1984, S. 55, Anhang A, 02:23–04:48). Darüber hinaus wird mit Alternativformen zum generischen Maskulinum gespielt, auf die in Kapitel 2.6 eingegangen werden.

Doch zunächst ein Blick auf die Kritik, die sich an der Veränderung der Sprache hin zu einer Gendergerechtigkeit eröffnet hat. Im nächsten Unterkapitel soll sich damit beschäftigt werden, aus welchen Gründen Kritik an gendergerechter Sprache auftaucht und wie diese genutzt werden kann, um eine angemessene Debatte über Vor- und Nachteile des Sprachwandels zu führen.

2.5 Kritische Auseinandersetzung

Nicht nur viele Linguisten stellen sich gegen den Appell der neuaufgekommenen Strömung der feministischen Linguistik. Mit dem Erlangen von öffentlicher Aufmerksamkeit, wurde auch der Gegenstrom der breiten Bevölkerung immer stärker (vgl. Baumann & Meinunger 2017b, S. 8ff.; Berg 2023, S. 153; Diwald 2020, S. 5; Hellinger 1990, S. 133; Krome 2022, S. 86; Payr 2021, S. XII; Schach 2023, S. 283). Nach Umfragen von Infratest Dimap im Auftrag der Zeitung *Welt am Sonntag* und der Rundfunkanstalt WDR in den Jahren 2021 und 2022, äußerte eine Mehrheit von über 60 % der Befragten eine eher ablehnende oder ausnahmslos ablehnende Haltung gegenüber einer geschlechtergerechten Sprache (Infratest Dimap 2021, 2022).

Eine Studie, durchgeführt von der RWTH Aachen, kommt jedoch zu dem Entschluss, dass eine mündliche Verwendung der geschlechtergerechten Sprache bereits in der Gesellschaft angekommen sei (vgl. Michaux et al. 2021, S. 40). Diese Einschätzungen müssen noch ein wenig differenzierter betrachtet werden, da es deutliche Unterschiede etwa zwischen Altersgruppe, Parteizugehörigkeit und Bildungsgrad gibt (vgl. Kothoff 2020, S. 117; Krome 2022, S. 92).²⁵ Nach Baetz (2022, 20:03–20:11) korreliert die Haltung zur Verwendung gendergerechter Sprache jedoch nicht unbedingt mit dem Alter, sondern vielmehr mit dem sozialen Milieu, dem man angehört.

Dennoch: Eine derartige hohe Ablehnungsrate kann vermutlich mit der immanenten Tendenz der Menschen zusammenhängen, sprachliche Veränderungen jeglicher Art anfangs kritisch zu betrachten und in einem ersten Schritt abzulehnen (vgl. Gabriel et al. 2018, S. 851; Keller 2014, S. 23). Abweichungen von der Sprachnorm wird in der Regel zunächst als unästhetisch empfunden. Diese Wahrnehmung ist jedoch hauptsächlich auf Gewohnheit zurückzuführen. Je häufiger eine bestimmte sprachliche Veränderung auftritt, desto normaler erscheint sie, bis sie schließlich überhaupt keine Störung mehr darstellt (vgl. Berg 2023, S. 162; Diwald 2020, S. 1f.; Pöschko &

²⁵ Gemäß der Befragung des WDR schätzen mehr als 40% der Altersgruppe von 14 bis 29 Jahren die Thematik als signifikant oder zumindest teilweise wichtig ein. Ebenso zeigt sich eine größere Akzeptanz gegenüber Doppelbezeichnungen (69%), während die Verwendung von Gender-Gap und Binnen-I (35%) weniger Zuspruch findet. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die Studie der RWTH Aachen, welche sich auf die mündliche Verwendung bezieht (vgl. Michaux et al. 2021; Infratest Dimap 2022).

Prieler 2018, S. 15; Schach 2023, S. 269f.; Stefanowitsch 2017, S. 128). Schach (2023) bringt eine andere Deutungsmöglichkeit hervor. Dadurch, dass bei dem Begriff *Gendern* ausschließlich die Nutzung von Gendersternchen, Gendergap oder Binnen-I vermutet wird, nicht aber die Verwendung „alle[r] sprachlichen Möglichkeiten der Sichtbarmachung von mehr als einem Geschlecht“ (ebd., S. 273) könnte eine solch hohe Ablehnungsrate erzielt werden.

In Medien wird seither von *Genderwahn*, *Gendergaga* oder ähnlichen missfälligen Ausdrücken gesprochen (vgl. Elsen 2020, S. 81; Hellinger 2014, S. 282; Krome 2022, S. 86). Der Autor und Sprachkritiker Bastian Sick beispielsweise schreibt in seiner Spiegel Kolumne *Zwiebelfisch* von der *Entmannung unserer Sprache* (vgl. Sick 2010). Eine beachtenswerte Anzahl von Menschen empfindet die genderbasierte Sprachregelung als aufoktroziert und sieht sich dadurch in ihrer individuellen Freiheit beschränkt. Dabei geht es vielen Personen um die Angst eines Eingriffs in die bestehende Kultur, der Angriff auf die eigenen Identität oder um die Möglichkeit eines Sprachverfalls (vgl. Baumann & Meinunger 2017b, S. 10, 11, 13; Gabriel et al. 2018, S. 854; Keller 2014, S. 23; Nübling 2020, S. 5; Schach 2023, S. 284). Diese Debatte besitzt somit nicht nur eine ästhetische Dimension, sondern auch eine politische Relevanz (ebd.; Stefanowitsch 2017, S. 121; Stöber 2021, S. 13).

Dieses Phänomen führt dazu, dass auch politische Akteur*innen sich für ein universelles Verbot gendergerechter Sprache engagieren. In der derzeitigen Diskussion nehmen etwa der amtierende Ministerpräsident von Sachsen-Anhalt, Peter Haseloff, sowie Friedrich Merz, Vorsitzender der CDU, eine aktiv-ablehnende Position ein, die einer gendergerechten Sprachpraxis in den öffentlich-rechtlichen Medien und im öffentlichen Raum entgegenwirkt (vgl. Huber 2023; Payr 2021, S. V). In Anbetracht der Ausführungen von Hellinger (1990, S. 133ff.) können Kritiker*innen sechs Strategien anwenden, um ihre Ablehnung zum Ausdruck zu bringen. Diese Strategien reichen von der Verleugnung über die Beschwichtigung bis hin zur Ignoranz:

Es wird geleugnet, dass Sprache und Gesellschaft zusammenhängen und dass Maskulina Frauen ausschließen. Die Interrelation wird als trivial gesehen, ein möglicher Sexismus durch Maskulina sei nicht so gemeint. Die Thematisierung des Problems und die Alternativvorschläge werden ignoriert. Vor den Alternativen wird gewarnt, da sie umständlich oder unschön seien und die Redefreiheit bedrohten. Schließlich

werden die Vertreter/innen gendergerechter Sprache bzw. ihre Arbeiten als unwissenschaftlich kritisiert oder auch lächerlich gemacht (zitiert nach Elsen 2020, S. 80).

In zahlreichen Argumenten wird somit suggeriert, dass der Prozess der Emanzipation von Frauen in unserer Gesellschaft bereits vollständig abgeschlossen sei und dass es an der Zeit wäre, sich einer anderen Thematik zuzuwenden. (vgl. Jösting & Seemann 2006, S. 20; Payr 2021, S. XV; Schmidt 2014, S. 316; Seemann 2009, S. 95). Eine Fokussierung auf eine gendergerechte Sprache wäre also trotz positiver, „kognitiver Effekte“ (Elsen 2020, S. 81) nicht nötig. Des Weiteren gehen viele Kritiker*innen darauf ein, dass gendergerechte Sprache zu einer Erschwernis des Textverständnisses führen würde. Diese Annahme wurde jedoch bereits durch mehrere Studien widerlegt (vgl. ebd., S. 99; Pöschko & Prieler 2018, S. 15). Abgesehen von zahlreichen inkohärenten Argumenten, die im Verlauf dieser Arbeit bereits aufgetaucht sind, gibt es jedoch auch Kritikpunkte, die zu untersuchen sind. Zum Beispiel wird bemängelt, dass eine gendergerechte Sprache häufig zu längeren Sätzen führt und dadurch eine ungelinke Sprachstruktur entstehe (vgl. Olderdissen 2021, S. 87). Auch im schulischen Kontext kann dies zu Problemen führen, da Kinder mit Lese- und Schreibproblemen möglicherweise ausgeschlossen werden (vgl. Froese 2017, S. 199).²⁶

Der Sprachwandel ist ein kontinuierlicher Prozess, der sowohl gesellschaftlich als auch politisch nicht verhindert werden kann (vgl. Diewald & Steinhauer 2022, S. 49). Wichtig zu beachten ist, dass dieser Wandel nicht ausschließlich auf orthografischer Ebene stattfinden kann. Es ist von entscheidender Bedeutung, die Menschen einzubeziehen, um Widerstand und eine verstärkte Ablehnung der Thematik zu vermeiden. „Gesellschaftliche Akzeptanz bei weitreichenden systematischen Veränderungen und breit akzeptierte Lösungen sind wichtig, das hat die Rechtschreibreform von 1996 gezeigt“ (Krome 2022, S. 105).²⁷ Demnach ist es von großer Bedeutung, die Kritik gegenüber einer gendergerechten Sprache und ihre Auslöser ernst zu nehmen und nicht als irrelevant abzutun. Die zunehmende Polarisierung zwischen den

²⁶ Dieses Problem wird in Kapitel 3, insbesondere in Abschnitt 3.2 fortführend behandelt.

²⁷ Damals lehnte die Mehrheit der Deutschen eine Reform der Rechtschreibung ab. Es wurde heftige Kritik an den Vorhaben der Kommission geübt (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2002, S. 1ff.).

verschiedenen Positionen führt aber zu einer Stagnation des Fortschritts anstatt zu einer Weiterentwicklung (vgl. Gabriel et al. 2018, S. 854).

Dabei geht es gar nicht darum, unmittelbar einfache Lösungen zu finden [...]. Es geht vielmehr darum, sich des Problems und seiner Reichweite überhaupt erst einmal bewusst zu werden und die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass die eigenen ästhetischen Gewohnheiten nicht das Maß aller Dinge sind (Stefanowitsch 2017, S. 128).

Es ist von Bedeutung zu betonen, dass selbst die vehementesten Sprachkritiker*innen keine Kritik an der Egalität aller Geschlechter an sich üben. Die Gleichstellung und Gleichberechtigung werden als universeller Konsens betrachtet und von keiner demokratischen Partei in Frage gestellt. Dieser Sachverhalt signalisiert einen bedeutenden Fortschritt (vgl. Baumann & Meinunger 2017b, S. 11).

Die Linguistik lehrt uns, dass Sprache kein autarkes System oder Organismus ist, sondern von den Sprechenden geformt wird (vgl. Berg 2023, S. 157). In diesem Sinne wird maßgeblich dazu beigetragen, das Sprachsystem entsprechend unserer Bedürfnisse zu gestalten. Die Dynamik der Sprache steht in direktem Zusammenhang mit dem Wandel der Gesellschaft und der Welt, in der wir leben (vgl. Pusch, Anhang A, 17:22-19:58). Dabei dient die Sprache als Instrument, um uns in dieser Welt auszudrücken und sie mitzugestalten. In der Debatte sollte es weniger um gesellschaftlichen Zwang gehen, der Menschen vorschreibt, wie sie sprechen sollen, sondern vielmehr um Anreize und die Hervorhebung der Potenziale, die sich aus einer gendergerechten Sprache für die Gesellschaft ergeben, einschließlich des schulischen Kontextes (vgl. Schach 2023, S. 270; Zifonun 2018, S. 47). Daher richtet sich das Augenmerk nun auf Alternativen zum generischen Maskulinum, die zunächst präzise definiert und anschließend hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile erläutert werden.

2.6 Alternativen nominaler Personenreferenz

Es wurden verschiedene Modelle entwickelt, um Geschlechterstereotype zu vermeiden, eine erhöhte Sichtbarkeit von Frauen und anderen Geschlechtern in der Sprache zu etablieren und somit als Alternative zum generischen Maskulinum genutzt zu werden. Gemäß Bedijs (2021, S. 147) handelt es sich bei gendergerechter Sprache, um

den Transfer von dem Konzept des *Gender Mainstreamings* in die sprachliche Ebene.²⁸

Diese Modelle bauen darauf auf, entweder geschlechtsneutrale oder feminisierenden Formulierungen zu verwenden und keine geschlechtsspezifische Voreingenommenheit aufzuweisen (vgl. Elsen 2020, S. 99; Friedrich et al. 2021, S. 2; Gabriel et al. 2018, S. 849; Hellinger 2014, S. 279; Payr 2021, S. 9). Genau hier liegt jedoch die Problematik – die genaue Gestaltung einer gendergerechten Sprache ist nicht eindeutig festgelegt (vgl. Krome 2022, S. 95). Die Frage danach wird seit vielen Jahren intensiv diskutiert und debattiert (vgl. Gümüşay 2021, S. 20). Bei der Betrachtung von Alternativen zum generischen Maskulinum ist es somit von Bedeutung, die dynamische Natur der Entwicklung gendergerechter Sprache zu berücksichtigen. Es existiert also keine einheitliche gendergerechte Sprachform, sondern vielmehr diverse Ansätze, die je nach Priorisierung variieren (vgl. Krome 2022, S. 95). Diese Vielfalt ist auch zeitlich geprägt und unterliegt einem stetigen Wandel.

Aus der feministischen Linguistik heraus wurde das Hauptaugenmerk auf die gleichwertige Behandlung zwischen Männern und Frauen gelegt, inzwischen geht der Diskurs unlängst dahin, dass sich von der Geschlechterbinarität losgelöst wird und die Frage nach Formulierungen besteht, die alle Geschlechter einbeziehen (vgl. Diwald & Steinhauer 2022, S. 52). Frühe Lösungen, wie etwa der Binnenmajuskel (auch als Binnen-I bezeichnet), wurden, auch aus diesem Grund, im Laufe der Zeit weitgehend durch andere Varianten abgelöst. Ähnlich verhält es sich mit weiteren Alternativformen, die im Folgenden erörtert und kontextualisiert werden.

Es ist von großer Bedeutung, zu betonen, dass die verschiedenen sprachlichen Varianten unterschiedliche Effekte auf unsere Wahrnehmung haben, wie in den nachfolgenden Abschnitten erläutert wird (vgl. Elsen 2020, S. 99). Deshalb wird ebenfalls dafür plädiert, neue Variationen auszuprobieren, Ersatzformen miteinander zu kombinieren und einen offenen Umgang mit der Verwendung gendergerechter Sprache

²⁸ Gender Mainstreaming verfolgt das Ziel einer Gleichstellung von Männern und Frauen in jeglichen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Kontexten. Dabei soll auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Geschlechter eingegangen werden und so durch eine Veränderung der Strukturen ein Umfeld geschaffen werden, in denen Gleichberechtigung entsteht und geschlechtsspezifische Benachteiligung aufgelöst wird (vgl. Doblhofer & Küng 2008, S. 26).

einzuführen (vgl. Olderdissen 2021, S. 33). Trotz der intensiven Auseinandersetzung der letzten Jahrzehnte bleibt nämlich folgende Ungewissheit:

Bekämpfen diese Vorschläge nur Symptome? Brauchen wir vielleicht eine neue, sichtbar nicht neutrale Endung für männliche Formen? [...] Oder brauchen wir eine Sprache, die gänzlich darauf verzichtet, Menschen nach ihrer Geschlechtsidentität zu kategorisieren? (Gümüsay 2021, S. 21).

Im Folgenden werden verschiedene Möglichkeiten zur Neutralisierung oder Hervorhebung des weiblichen Geschlechts bzw. nicht-männlicher Geschlechter beleuchtet. Dabei wurde vor allem darauf geachtet die am gängigsten verwendeten Varianten in den Blick zu nehmen.

2.6.1 Doppelnennungen

Die Doppelnennung, auch bekannt als Doppelbezeichnung, stellt vermutlich die einfachste Alternative zum generischen Maskulinum dar und kommt verstärkt ab dem Jahr 1996 zum Einsatz (vgl. Diwald & Steinhauer 2022, S. 120; Krome 2022, S. 95; Zifonun 2018, S. 48). Durch die gleichzeitige Nennung männlicher und weiblicher Personen soll die Sichtbarkeit beider Geschlechter gewährleistet werden, wie zum Beispiel bei *Lehrerinnen und Lehrer* oder *Bürger und Bürgerinnen* (vgl. Diwald & Steinhauer 2017, S. 34ff.; Dudenredaktion 2016, S. 388f.; Horvath et al. 2016, S. 1; Schiel & Hartmann 2016, S. 58). Schiel (2016, S. 59) empfiehlt dabei die weibliche Bezeichnung zuerst zu nennen. Nach Elsen (2020, S. 100), können allein Doppelbezeichnungen „geschlechterstereotypischem Denken entgegenwirken [...]“, da sie anführt, dass alle anderen Alternativformen nicht die gleichen Effekte auf die Wahrnehmung von Geschlechtern hätten. Zum gleichen Ergebnis kommt eine Studie von Körner et al. (2022, S. 556). Wenn die Doppelnennung angewandt werden möchte, sollte dies nach Diwald & Steinhauer (2022, S. 122) besonders in den Kontexten tun, in denen Frauen normalerweise weniger mitgedacht werden. Nur wird an dieser Darstellung auch ein Kernproblem ersichtlich: „[D]er starke Fokus auf eine binäre Gegensätzlichkeit“ (Schach 2023, S. 272) was wiederum zu einer Exklusion aller Personen führt, die sich weder dem männlichen noch dem weiblichen Geschlecht zuordnen.

In der Schriftsprache werden weiterhin auch sogenannte Sparschreibungen verwendet, da die Doppelbezeichnungen in den oben genannten Beispielen einen klaren

Nachteil aufweisen: Die Sätze und Texte werden insbesondere dann sehr lang, wenn sich mehrere solcher Personenbezeichnungen innerhalb eines Dokuments oder Vortrags befinden (vgl. Berg 2023, S. 156; Diwald & Steinhauer 2017, S. 40; Dudenredaktion 2016, S. 387, 389; Pusch 1984, S. 38; Schiel & Hartmann 2016, S. 59). Um dem entgegenzuwirken wird beispielsweise der Schrägstrich verwendet, wie in *Lehrer/-in* oder *Lehrerin/Lehrer*, oder aber Klammern wie z.B. bei *Lehrer(in)* (vgl. Gauger 2017, S. 72). Aus einer feministischen Perspektive wird letztere Praxis als unzureichende Verbesserung angesehen, da die in Klammern gesetzte Einbettung des weiblichen Morphems als Deviation von der maskulinen Form interpretiert werden kann. Zudem werden in Klammern gesetzte Inhalte üblicherweise als weniger relevant und ergänzend betrachtet (vgl. Diwald & Steinhauer 2017, S. 48; Dudenredaktion). Die Verwendung des sogenannten Splitting-Ansatzes (Schrägstrichschreibung) erweist sich also als vorzuziehende Alternative zur Klammerschreibung. Dabei wird das feminine Suffix *-in* der maskulinen Form angefügt und durch einen Schrägstrich oder Slash voneinander getrennt. Oftmals wird der Bindestrich der Einfachheit wegen weggelassen, wie bei *Lehrer/in* (vgl. Diwald & Steinhauer 2017, S. 41; Diwald & Steinhauer 2022, S. 126). Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass bei solchen Schreibweisen kein Graphem ausgelassen werden darf. Die Formulierungen sind insgesamt nur dann zulässig, wenn der maskuline Teil des Wortes eigenständig stehen kann und die Kombination beider Formen ein feminines Wort bildet (vgl. Ortner 2009, S. 244). Bei dem Wort *Studenten/innen* ist dies etwa nicht gegeben. Als mündliche Lösung wurde für die abgekürzte Schrägstrichvariante zunächst der *Glottisschlag* herangezogen, welcher in Unterkapitel 2.6.4 noch weiter erläutert wird.

Heise (2000, S. 8) hat sich eingehender mit der Splitting-Schreibweise befasst und in einer Studie über 150 Proband*innen gebeten, eine kurze Geschichte mit zwei Personen zu formulieren und diesen im nächsten Schritt Namen zu geben.²⁹ Nur bei der Verwendung der Splittingvariante wurden sowohl männliche, als auch weibliche Namen in einem ausgewogenen Verhältnis präsentiert (vgl. Heise 2000, S. 11). Die Nutzung der Doppelnennung als Kurzform hat in dieser Studie also genau den

²⁹ Dabei wurden zuvor Sätze im generischen Maskulinum, in der Schrägstrichform und im Binnen-I-Stil präsentiert (z.B. Zwei Vegetarier stehen vor der Metzgerei). Anhand der Namenswahl konnte anschließend ermittelt werden, welches Geschlecht mental bei den Proband*innen überwog.

gewünschten Effekt erzielt, dass weiblich und männliche Personen angesprochen und somit auch mental repräsentiert werden. Im beruflichen Kontext wurde hingegen herausgefunden, dass es einen signifikanten Unterschied in der Einschätzung der Gehälter gibt, wenn diese in der Doppelform angegeben werden im Vergleich zum generischen Maskulinum, und zwar werden diese als geringer eingeschätzt. Interpretation der Studie war es also, dass Männer im Beruf immer noch höher angesehen werden und davon ausgegangen wird, dass diese mehr Geld verdienen (müssten). Dieses Erkenntnis spricht noch einmal mehr für die Verwendung gendergerechter Sprache, da nur so auf lange Sicht der Einschätzung entgegengewirkt werden kann, dass Männer zwangsläufig finanziell erfolgreicher im Beruf seien. In dem Zuge schlägt auch Luise F. Pusch im Zuge des Interviews vor: „Die Doppelform könnten ruhig öfter benutzt werden“ (Pusch, Anhang A, 07:10–08:00).

2.6.2 Genderneutrale Formulierungen

Oftmals wird auf Partizipien zurückgegriffen, um eine genderneutrale oder genderabstrahierende Formulierung zu erzeugen (vgl. Olderdissen 2021, S. 74). Hierbei wird ein Partizip I, II oder Adjektiv substantiviert und so als Personenbezeichnung verwendet (vgl. Diwald & Steinhauer 2022, S. 133). Diese geschlechtsneutrale Variante, wie beispielsweise bei *die Studierenden*, funktioniert auf Grund des Differenzialgenus, welches in Kapitel 2.1 schon einmal beschrieben wurde. Bei diesen Wörtern erfolgt eine genderspezifische Zuordnung lediglich durch das Genus, wodurch das Wort selbst keine direkte Geschlechtsmarkierung aufweist (vgl. Pusch 1984, S. 52). Partizipialformen werden häufig im Plural verwendet, da sie deutlich kürzer auszusprechen bzw. auszuschreiben sind als etwa die Doppelformen (vgl. Bär 2014, S. 159). Es ist jedoch nicht immer möglich, diese Methode uneingeschränkt anzuwenden (vgl. Pusch 1984, S. 50, 52). Für viele Personen- oder Berufsgruppen gibt es schlicht keine Möglichkeit ein Partizip zu verwenden oder die Konstruktion eines Partizips wirkt sehr gekünstelt und nicht authentisch (vgl. Berg 2023, S. 156).

In den Fällen, wo es jedoch möglich ist, ist dies eine willkommene Lösung laut der Broschüre der Uni Erfurt zur gendergerechten Sprache in Lehre und Schule: „Gerade die geschlechtsneutralen Berufsbezeichnungen erweitern [...] die Perspektive auf bestimmte Tätigkeiten, so dass stereotypische Zuschreibungen und Geschlechter-

dominanzen aufgelöst werden“ (vgl. Schiel & Hartmann 2016, S. 59). Einerseits lenken Neutralisationen also durch eben jene Abstrahierung des Geschlechts nicht vom Inhalt ab, andererseits werden dadurch jedoch auch Errungenschaften von Frauen und ebenso von Männern vermutlich wenig, bis gar nicht gewürdigt (vgl. Diwald 2020, S. 8f.; Schiel & Hartmann 2016, S. 59; Zifonun 2018, S. 47). Heise (2000, S. 11) kommt in der bereits vorgestellten Studie ferner zu dem Entschluss, dass im Endeffekt keine vollständige Neutralisierung bei den Proband*innen mit dieser Methode entsteht, sondern entgegen der Erwartungen, die aus der Hypothese abgeleitet wurden, immer noch zu „einem deutlichen Übergewicht männlicher Assoziationen“ führt.

Ferner kommt wiederkehrend die Kritik an der Partizipalform auf, da sie sich allein auf jene Menschen beziehe, die genau die beschriebene Aktivität im Moment ausführen würden (vgl. Berg 2023, S. 156; Diwald & Steinhauer 2017, S. 55; Zifonun 2018, S. 47). So könnten Menschen nur *Studierende* genannt werden, wenn diese auch gerade studieren oder lernen würden und nicht gerade etwas anderes tun. Stefanowitsch (2017, S. 126) merkt jedoch an, dass es sich dabei um einen Trugschluss handle, „da das Präsens (auch als Partizip) im Deutschen sowohl gerade stattfindende als auch habituelle Handlungen ausdrücken kann“.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, Geschlechtsneutralität auszudrücken, indem spezifische Personenbezeichnungen vermieden werden. Anstelle von *Präsidentin* oder *Präsident* könnte beispielsweise der Begriff *Präsidium* verwendet werden oder *Kollegium* anstelle von *Kolleginnen und Kollegen* (vgl. Bär 2014, S. 160; Elsen 2020, S. 79f.; Pusch 1984, S. 96). Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass diese Auswahl begrenzt ist und auch „unpersönlich und distanziert wirken“ (Schiedt & Kamber 2014, S. 336) kann.

Weiterhin gibt es die Möglichkeit mit Abstraktionen einen Satz so umzuformulieren, dass eine genderspezifische Bezeichnung nicht verwendet wird, wie etwa: *Die Person, die diese Aufgabe erfüllt* (vgl. Berg 2023, S. 156; Diwald & Steinhauer 2017, S. 56). An dieser Stelle lässt sich resümieren, dass Partizipien und geschlechtsneutrale Bezeichnungen einen effektiven Beitrag zur Förderung einer gendergerechten

Sprache leisten können.³⁰ Dabei ist es wichtig, bereits etablierte Partizipien zu verwenden und keine umständlichen Wortbildungen wie beispielsweise *die Backenden* anstelle von Bäcker*innen zu schaffen (vgl. Olderdissen 2021, S. 75, 188).

2.6.3 Generisches Femininum

Das generische Femininum wird an dieser Stelle aufgenommen, da es im Interview mit Luise F. Pusch einen hohen Stellenwert eingenommen hat und von ihr als Vorschlag für die Nutzung im schulischen Kontext eingebracht wurde. Diese generische Form wird als Pendant zum generischen Maskulinum verstanden, wobei die männliche durch die weibliche Form ersetzt wird. „Es handelt sich also um eine einfache spiegelbildliche Umkehrung der sonstigen Praxis, bei der sich Frauen im Bedarf mitgemeint fühlen sollen“ (Diewald 2018, S. 288). Dieser Ansatz wurde von Luise F. Pusch präsentiert, welche argumentiert, dass die Verwendung dieser generischen Form zur Gleichberechtigung beitrüge. Sie schlägt vor, diese „so etwa für die nächsten zwei-, dreitausend Jährchen“ (Pusch 1988, S. 8) beizubehalten, da das generische Maskulinum vorangehend in den letzten 2000 Jahren dominierte. Die Argumentation für diese Alternative klingt polemisch und wird von der Pusch auch humoristisch und provozierend präsentiert, diene jedoch im ernstesten Sinne dazu, die sprachliche Ungleichbehandlung zu kennzeichnen (vgl. ebd., S. 10, 13; Schiel & Hartmann 2016, S. 59).

In der Praxis wird das generische Femininum genutzt, wenn der Frauenanteil in einer bestimmten Berufsgruppe besonders hoch ist, beispielsweise bei Erzieherinnen oder Hebammen (vgl. ebd., S. 58). Dies ist ebenfalls als problematisch anzusehen, da es das Denken verstärkt, bestimmte Berufszweige seien nur Frauen vorbehalten oder könnten nur von Frauen ausgeübt werden (vgl. ebd.). Ansonsten findet diese Alternative wenige Unterstützer*innen und wird selten angewandt (vgl. Rytel-Schwarz 2022, S. 216). Im Jahr 2013 entschied sich jedoch die Universität Leipzig überraschend dazu, das generische Femininum allumfassend für Berufsbezeichnungen in ihrer Grundordnung zu verwenden und stieß damit heftige Diskussion an und erntete

³⁰ Dabei ist es wichtig, bereits etablierte Partizipien zu verwenden und keine umständlichen Wortbildungen wie beispielsweise *die Backenden* anstelle von Bäcker*innen zu schaffen vgl. Olderdissen 2021, S. 75, 188.

obendrein viel Kritik (vgl. Baumann & Meinunger 2017a, S. 42ff.; Haerdle 2013; Meinunger 2017, S. 93; Rytel-Schwarz 2022, S. 216; Universität Leipzig 06.08.2013).³¹ Auch Luise F. Pusch, Befürworterin des generischen Femininums, spricht sich im Zuge des Interviews klar für die Nutzung des generischen Femininums an Schulen aus.³²

Zusammenfassend ist jedoch festzustellen, dass diese Wahl der Genusmarkierung voraussichtlich nicht zu einer Egalität führt, sondern den Konflikt zwischen Befürworter*innen und Kritiker*innen der gendergerechten Sprache lediglich weiter anheizt. Durch die Umkehrung des generischen Maskulinums zum generischen Femininum bleibt der Kreislauf bestehen, bis erneut das Gefühl der Benachteiligung erreicht wird, was langfristig keinen Fortschritt bedeutet.

2.6.4 Neografien und Sonderzeichen

Die folgenden Alternativformen unterscheiden sich von den bisher genannten, da sie nicht nur sprachliche Konventionen herausfordern, sondern auch über das binäre Genderkonzept hinausgehen und werden etwa seit 2018 zunehmend genutzt (vgl. Berg 2023, S. 156; Diewald & Steinhauer 2022, S. 129; Friedrich et al. 2021, S. 1f.; Kotthoff 2020, S. 122; Schach 2023, S. 267, 269). Bei diesen Ansätzen handelt es sich um den Gender Gap, das Asterisk (auch Gendersternchen genannt), der Binnenmajuskel und den Doppelpunkt.³³ Die Auswahl der Neografien ergibt sich durch die hohe Popularität und hohe Nutzung (vgl. Diewald & Steinhauer 2022, S. 130).³⁴

Das Binnen-I existiert bereits seit den 1980er Jahren und entspringt, gepaart mit dem gesprochenen Glottisschlag oder auch Knacklaut, direkt der feministischen Frauenbewegung (vgl. Diewald & Steinhauer 2022, S. 127; Kotthoff 2020, S. 122; Schewe-Gerick 2014, S. 322). Bei dieser Variante fungiert das großgestellte „I“ des weiblichen

³¹ An dieser Stelle ist zu vermerken, dass der Senat der Uni Leipzig lediglich die Verwendung des generischen Femininums in diesem Dokument beschlossen hat und nicht etwa in allen Dokumenten der Universität.

³² Vgl. Kapitel 3.4.1.

³³ Weiterhin gibt es noch eine Reihe anderer Formulierungen wie etwa die von Lann Hornscheidt hervorgebrachte X-Schreibung (Studierx) oder die A-Schreibung (Mitarbeita) welche jedoch wegen der geringen Beachtung und Nutzung nun vernachlässigt werden (vgl. Baumann & Meinunger 2017a, S. 58f.; Olderdissen 2021, S. 182).

³⁴ Neografie bezeichnet eine Abweichung von einer bereits etablierten Schreibweise.

Suffixes als Trennung zwischen den Personenreferenzen. Inzwischen wurde diese Variante jedoch zunehmend vernachlässigt, da sie eine deutliche Ähnlichkeit zur spezifisch, femininen Form aufweist und dadurch überwiegend mit Frauen assoziiert wird, wie beispielsweise bei dem Wort *StudentIn* (vgl. Diwald & Steinhauer 2022, S. 65).

Mündlich werden die Neografien und das Binnen-I mit einer kurzen Pause gekennzeichnet. Dieser stimmlose glottale Verschlusslaut [ʔ] wird in der Glottis gebildet und ist im Deutschen bereits von Wörtern wie etwa *Spiegelei* [ˈʃpiːgl̥ʔaɪ] oder aber als glottaler Anschlag, bei Beginn eines Wortes mit Vokal am Wortanfang, bekannt. Bei Ersterem lässt der Glottisschlag eine Grenze innerhalb eines Wortes verlaufen (vgl. Michaux et al. 2021, S. 35). Normalerweise wird dieser Knacklaut nicht zur Trennung von Suffix und Wortstamm genutzt, wofür er jedoch hier genutzt wird. Ein weiterer Versuch, die mündliche Aussprache von Neografien darzustellen, legen Diwald & Steinhauer (2022, S. 128) vor: So wie es auch üblich ist Abkürzungen wie *usw.* oder z. B. beim Verlaufen von Texten vollständig auszusprechen, könnte auch die genderinklusive Formulierung ganz als Doppelform benannt werden. Bei *StudentInnen* oder *Student*innen* könnte dann einfach *Studentinnen und Studenten* gesagt werden.

Der Gendergap, gekennzeichnet durch eine Lücke oder einen Unterstrich innerhalb eines Wortes, dient als typografisches Mittel, um Frauen und andere Personen, die sich nicht dem männlichen Geschlecht zugehörig fühlen, sichtbar zu machen. Somit wurde versucht „durch das sichtbare ‚Loch‘ das Hinweisen auf eine Lücke in den Benennungen“ (ebd., S. 130) auszudrücken. Dieser Ansatz baut auf der bereits existierenden Schrägstrichform auf und erweiterte deren inhaltliche Bedeutung. Ursprünglich tauchte diese Lösung im queer-feministischen Kontext auf und wurde 2003 von Steffen Kitty Herrmann (auch bekannt als *s_he*) in einem Artikel des linken Magazins *Arranca!* vorgestellt (vgl. Kühne 2019). In der breiten Mehrheitsgesellschaft hat sich diese Variante der Personenreferenz nie ganz etabliert und wurde 2009 vom sogenannten Asterisk abgelöst.

Der Asterisk kommt ursprünglich aus der Informatik, wurde dort als eine Art Platzhalter verwendet und kam zum ersten Mal im universitären Kontext auf (vgl. Kühne 2019; Stöber 2021, S. 12). Sowohl der Gendergap als auch der Asterisk werden im

Wort zwischen Wortstamm und weiblicher Endung gesetzt (*Student_in* oder *Student*in*). Auch beim Gendersternchen kommt eine metaphorische Bedeutung zum Tragen: Es wird „dem Stern durch die in verschiedene Richtungen zeigenden Strahlen explizit das Aufzeigen unterschiedlicher Geschlechtsidentitäten attestiert“ (Diewald & Steinhauer 2022, S. 130). Damit soll der Stern alle Menschen einschließen, weshalb auch in dieser Arbeit mit dieser Variante Gendergerechtigkeit ausgedrückt wird.

Jedoch gibt es auch Kritik am Asterisk, so soll er in der mentalen Repräsentation laut einer Studie der Uni Kassel eher Frauen hervorrufen (vgl. Körner et al. 2022, S. 559; Friedrich et al. 2021, S. 6; Reuning 2022, 01:03–01:44). Von Kritiker*innen wird auch vermittelt, dass das Gendersternchen als Erkennungszeichen links-feministischer Milieus gälte und somit einen Großteil der Gesellschaft ausschließe (vgl. Kotthoff 2020, S. 120; Stöber 2021, S. 12). Zudem würde der dazugehörige Glottisschlag nur von eingeweihten Kreisen akzeptiert und verstanden werden (vgl. Froese 2017, S. 198; Gauger 2017, S. 72; Kotthoff 2020, S. 119; Zifonun 2018, S. 52f.). Als erste politische Partei begannen die Grünen/Bündnis 90 dagegen, ein allumfassendes Genderkonzept medienwirksam zu veröffentlichen. Die von ihnen veröffentlichten Texte sollten ab Ende 2015 noch mit Asterisk gendergerecht publiziert werden (vgl. Baumann & Meinunger 2017a, S. 47f.; Diewald & Steinhauer 2022, S. 129).

In den vergangenen Jahren hat sich eine weitere Schreibweise herauskristallisiert: der Doppelpunkt. Dabei wird der Asterisk durch einen einfachen Doppelpunkt ersetzt, wie beispielsweise bei *Student:in*. Diese Vorgehensweise zielt darauf ab, die Lesbarkeit und Akzeptanz in einem breiteren Spektrum zu erhöhen (vgl. Bedijs 2021, S. 157). Allerdings wird diese Herangehensweise von zahlreichen Vertreter*innen der LGBTQI+-Gemeinde in Frage gestellt, da eine Neografie (wie zum Beispiel beim Gendersternchen) sich bewusst im Text abgrenzen und hervorstechen soll, um auf die bisherige Diskriminierung dieser Gruppe hinzuweisen. Die Einführung des Doppelpunkts erfolgte jedoch anfangs mit inklusivem Gedanken, da Screenreader-Programme für blinde oder sehbeeinträchtigte Personen den Doppelpunkt als Pause interpretieren (ähnlich einer kurzen Pause beim Glottisschlag). Jedoch empfinden viele Nutzer*innen diese Pause als störend, da sie als zu lang erachtet wird. Anzumerken ist jedoch, dass eine Veränderung der Programme hinsichtlich einer verkürzten Pause bei einem Doppelpunkt innerhalb des Wortes nicht ausgeschlossen ist und sich dafür

nur eine technische Lösung ergeben müsste. Über dies hinaus stellen andere Genderzeichen für Menschen, die Brailleschrift lesen, eine problematische Herausforderung dar, weshalb der Deutsche Blinden- und Sehbehindertenverband eine klare Aussprache für das Gendersternchen vorgenommen hat (vgl. Diwald & Steinhauer 2022, S. 143f.; Olderdissen 2021, S. 31).

Für die Mehrheit der Gesellschaft, auch bei den meisten Schülerinnen und Schülern, führt die Verwendung genderinklusive Alternativen nicht zu einem Verständnisdefizit (vgl. Elsen 2020, S. 90; Friedrich & Heise 2019, S. 57; Friedrich et al. 2021, S. 6; Pöschko & Prieler 2018, S. 15). Jedoch treten bei komplexeren und umständlichen Formulierungen, wie beispielsweise *der*die Student*in*, gewisse Beeinträchtigungen des Leseflusses und eine längere Verarbeitungszeit des Geschriebenen auf (vgl. Berg 2023, S. 156; Friedrich et al. 2021, S. 8). Im Allgemeinen besteht die Auffassung, dass die genderinklusive Formulierungen in bestimmten Aspekten nicht vollends inklusiv sind. Insbesondere Personen, die eine einfache Sprache benötigen, wie zum Beispiel Deutschlernende oder Kinder, die sich in den frühen Stadien des Schreibens und Sprechens befinden, können leicht ausgeschlossen werden. Sie könnten möglicherweise Schwierigkeiten haben, die komplexen Ausdrucksformen der geschriebenen gendergerechten Sprache zu verstehen, auch da es wegen des dynamischen Gendersternchens keine klare Regel zum Gebrauch derer gibt (vgl. Olderdissen 2021, S. 45f.; Rat für Deutsche Rechtschreibung 26.03.2021, S. 1; Zifonun 2018, S. 48).³⁵ Auch innerhalb feministischer Kreise stoßen die Alternativformen nicht auf uneingeschränkte Zustimmung, wie beispielsweise bei Manuela Kay, Chefredakteurin des Magazins für Lesben *L-Mag* und der queeren Zeitschrift *Siegessäule*, angemerkt wurde: „Ich habe als Butch³⁶, Lesbe und Feministin jahrelang dafür gekämpft, als Frau ernst genommen zu werden. Ich will nicht in irgendeine Lücke oder in einen Stern gequetscht werden“ (zitiert nach Oestreich 2015, S. 30). Auch für Alice Schwarzer, Chefredakteurin der *Emma*, würde sich durch Sternchen und Gap nur die Geschlechterdifferenzierung verstärken (zitiert nach ebd., S. 31).

³⁵ Beim dynamischen Genderstern werden keine Grenzen in der Setzung der Neografie gesetzt, um einmal mehr auf das Unbehagen der binären Geschlechterdarstellung hinzuweisen, wie etwa bei d*er Stu*dent.

³⁶ Butch (eng. maskulin) ist eine Selbstbeschreibung einer Lesbe, die ein maskulines Auftreten hat. Der Begriff taucht häufig im Gegensatz zu *femme* auf.

Krome (2022, S. 92) diskutiert zusätzliche Herausforderungen, die bei der Verwendung von Satzzeichen als Mittel zur gendergerechten Sprache auftreten können. Insbesondere weist sie darauf hin, dass viele dieser Formen grammatikalisch nicht korrekt funktionieren, was zu Problemen wie dem Wegfall der männlichen Pluralendung (Kolleg:in) oder einer Dopplung von Geschlechtsmarkierungen (Beamte*innen) führen kann (vgl. auch Olderdissen 2021, S. 67; Schiel & Hartmann 2016, S. 59). Es gibt aus diesem Grund auch Personen, die den Neografien eine Männerfeindlichkeit nachsagen (vgl. Diwald & Steinhauer 2022, S. 132). Auch der Rat für Deutsche Rechtschreibung, welcher sich mit der Normierung der deutschen Schriftsprache befasst, hat erstmals am 16.11.2018 und erneut in einer Pressemitteilung vom 26.03.2021 bekannt gegeben, dass weder Binnenmajuskel, Asterisk, Doppelpunkt noch Gendergap zulässige Mittel zur Formulierung gendergerechter Sprache seien. Dem Gremium stellte sich die Frage nach der Vereinbarkeit des Einsatzes verkürzender Zeichen mit den bisherigen Vorgaben und Konventionen des deutschen Schriftsystems.

Die Funktion und Bedeutung dieser Zeichen im orthografischen System ist daher fraglich, da Gendersternchen oder Gendergap beispielsweise keine eindeutigen Satzzeichen sind, wie es beim Doppelpunkt der Fall ist. Es handelt sich vielmehr um typografische Zeichen, die jedoch innerhalb eines Wortes auftreten. Genau an dieser Stelle griff der Rat der deutschen Rechtschreibung ein. Hier entsteht eine Diskrepanz in Wortbildung und Syntax, die im Deutschen eigentlich nicht vorgesehen ist (vgl. Krome 2022, S. 96; Rat für Deutsche Rechtschreibung 26.03.2021, S. 2).

Vermutlich ist es im Endeffekt so, dass immer eine gedankliche Überrepräsentation *eines* Geschlechts überwiegt und eine vollständige Neutralisation noch mit keiner Variante eintrifft (vgl. Klein 2014, S. 301). Dies könnte daran liegen, dass „auf dem Hintergrund der noch immer bestehenden Prädominanz maskuliner Sprachformen tendenziell all diejenigen Sprachformen als männlich interpretiert [werden], die nicht explizit als feminine Formen gekennzeichnet sind“ (Heise 2000, S. 11). Gerade deshalb sollten verschiedene Alternativen parallel genutzt werden, um eine etwaige Tendenz zu einem Geschlecht auszugleichen (vgl. Schiedt & Kamber 2014, S. 336). „Variation ist wahrscheinlich der Schlüssel“ (Berg 2023, S. 157). Es wird evident, dass die Entwicklung genderinklusive Formen noch nicht final abgeschlossen ist, und

Menschen sich stetig für oder wider bestimmte Ausdrucksformen entscheiden. Möglicherweise wird diese Suche jedoch auch in naher Zukunft nicht abgeschlossen sein, da ständig neue Varianten hinzukommen und die Beschäftigung mit diesen Formen erst seit einigen Jahrzehnten andauert.

Die vorausgehende Untersuchung der Alternativen zum generischen Maskulinum zeigt einmal mehr auf, dass Sprache immer als aktive Handlung zu verzeichnen ist. Die Entscheidung für oder wider eine bestimmte Ausdrucksweise spiegelt die eigene Haltung und die Sichtweise auf andere Personen wider. So werden subtil Wertevorstellungen der eigenen Person preisgegeben. Dies zeigt erneut die Wichtigkeit der eigenen sprachlichen Reflexion. Dabei ist es persönlich und im Kontext der Verständlichkeit abzuwägen, welche Alternativen verwendet werden möchten und wie diese potenziell bei den Rezipient*innen ankommt. Dies mag auch von Situation zu Situation neu entschieden werden, etwa auch wie schriftlich oder mündlich verfahren wird. Durch Kreativität und einen flexiblen Einsatz kann diesem Anspruch gerecht werden.

3. Gendergerechte Sprache an Grundschulen

In diesem Kapitel erfolgt eine konkrete Verknüpfung der rein theoretischen Betrachtung von gendergerechter Sprache mit deren Anwendung im schulischen Kontext. Der Fokus liegt dabei insbesondere auf den bestehenden Gegebenheiten an Grundschulen in Deutschland, welche durch rechtliche Vorgaben und behördliche Empfehlungen gestützt werden. Staatliche Grundschulen sind als öffentliche Institutionen an die amtlichen Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) und an die Bildungspläne der einzelnen Länder gebunden. In diesem Kapitel soll es jedoch auch darum gehen, inwieweit eine Implementierung von gendergerechter Sprache an Grundschulen trotzdem oder gerade deshalb möglich ist und auf welche Weise diese erfolgen kann. Diese Möglichkeiten sollen desweiteren diskutiert und eingeordnet werden.

Gewiss ergeben sich bei der Auseinandersetzung mit gendergerechter Sprache nicht nur Potenziale, sondern auch bestimmte Begrenzungen, wie bereits im vorherigen Kapitel angedeutet wurde. Diese werden im Folgenden erörtert und abgewogen. Des Weiteren ist es wichtig festzuhalten, dass die Verwendung von gendergerechter Sprache nicht als moralischer Vorteil oder als Absolutheitsanspruch betrachtet werden sollte, sondern als Impuls dienen kann, die eigene Sprachpraxis und das eigene Verhalten in Bezug auf Gender und Geschlecht zu evaluieren und möglicherweise zu hinterfragen.

3.1 Relevanz

Nachdem im zweiten Kapitel die Relevanz zur Verwendung gendergerechter Sprache in der Gesellschaft herausgestellt wurde, ist nun in einem weiteren Schritt zu klären, inwiefern Kinder und Heranwachsende in der Institution Schule von einer genderinklusiven Sprache profitieren können und welche nennenswerten Unterschiede eine Veränderung der Sprache konkret effektuieren kann.

In unserer globalisierten Welt vollzieht sich der Sprachwandel deutlich schneller, als es in der Vergangenheit der Fall war. Es kommen nicht nur neue Wörter und Begriffe aus anderen Sprachen hinzu, auch trägt der gesellschaftliche Wandel und eine Veränderung in der Priorisierung kollektiver Themen dazu bei. Die steigende Diversität der Menschen und ihrer Lebensbereiche ist dafür nur ein Beispiel (vgl. Dieward &

Steinhauer 2022, S. 43, 48; Hartmann 1996, S. 133; Kultusministerkonferenz 2016, S. 2). Infolgedessen werden auch Wertvorstellungen verschoben, weshalb viele Wörter passiv oder aktiv aus unserem Sprachgebrauch entfernt werden (vgl. Diwald & Steinhauer 2022, S. 44). Als Abbild der Gesellschaft werden so auch die Schulen und deren Lerninhalte davon beeinflusst (vgl. Basow 2010, S. 277; Elsen 2020, S. 227; Seemann 2009, S. 95). Ein Ignorieren und Nichtverwenden von neuen linguistischen Strömungen in Schulen, wie auch die gendergerechte Sprache eine ist, wäre dabei weder angebracht, noch zeitgemäß (vgl. Mankarios 2021). Es ist unvermeidlich, dass Schülerinnen und Schüler im Laufe ihres Lebens und ihrer schulischen Laufbahn mit gendergerechter Sprache konfrontiert werden, was eine gewisse Vorbereitung erfordert. Besonders in Anbetracht der Tatsache, dass es keine einheitliche gendergerechte Sprache gibt, kann der Umgang mit Gendergap, Asterisk oder der Schrägstrichschreibung für Verwirrung sorgen (vgl. Ortner 2009, S. 242). Die Thematisierung dieser verschiedenen Varianten ist unerlässlich, um sicherzustellen, dass Kinder sich deren Wirkung bewusstwerden und diese richtig einordnen und verstehen können. Desweiteren ist das Ziel der Institution Schule in den Blick zu nehmen. Es sollen Kinder zu mündigen Individuen erzogen werden, wobei auf ihre persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten eingegangen werden soll. Durch genderstereotype Erziehung und die Legitimierung von Klischees basierend auf Geschlechterunterschieden steht dies im Widerspruch zu eben jener individuellen Entwicklung (vgl. Hempel 1996, S. 9f.; Ortner 2009, S. 240; Seemann 2009, S. 97).³⁷

In Behörden, Hochschulen und öffentlichen Verwaltungseinrichtungen wurde indes frühzeitig auf die sprachlichen Veränderungen reagiert, indem verschiedene Handreichungen und Richtlinien zur Umsetzung von gendergerechter Sprache veröffentlicht wurden (vgl. Baumann & Meinunger 2017a, S. 49; Hellinger 2014, S. 275; Krome 2022, S. 88; Olderdissen 2021, S. 198; Schach 2023, S. 267, 283; Vervecken & Hannover 2015, S. 78). Im Zuge dessen wird gefordert: „Die Schule darf sich nicht von

³⁷ Hierbei ist herauszustellen, dass bestimmte Vorurteile und patriarchale Strukturen nicht offiziell in den Lehrplänen verankert sind, sondern eher subtil durch einen „heimlichen Lehrplan“ vermittelt werden. Dieser heimliche Lehrplan kann bewirken, bestehende Probleme und Ungleichheiten aufrechtzuerhalten, da sie weniger axiomatisch und schwerer zu identifizieren sind (vgl. Hempel 1996, S. 11; Ortner 2009, S. 249; Permien & Frank 1995, S. 23). Er ist eine Erklärung dafür, warum trotz offizieller Gleichbehandlung und Chancengleichheit weiterhin Unterschiede zwischen den Geschlechtern mit Hinsicht auf die Leistungswiedergabe, Notenverteilung und sozialen Status bestehen.

anderen gesellschaftlichen Bereichen entfernen, das betrifft auch den Sprach- und Schreibgebrauch“ (Krome 2022, S. 104). Angesichts der existierenden Relevanz dieses Themas in der Gesellschaft steigt der Druck auf Schulen, sich dem Gegenstand anzunehmen und eine gendergerechte Sprache zu implementieren (vgl. Baumann & Meinunger 2017b, S. 20; Kahlert 2011, S. 69; Krome 2022, S. 88).

Um Chancengleichheit und Gerechtigkeit für alle Schüler*innen zu gewährleisten, bezieht sich diese Forderung nicht nur auf den sprachlichen Wandel, sondern strebt einen generellen Paradigmenwechsel an (vgl. Kahlert 2011, S. 69; Krome 2022, S. 104; Schiel & Hartmann 2016, S. 58). Kahlert (2011, S. 70) betont auch, dass Schule einen „Beitrag zur Veränderung der hierarchischen Genderordnung zu leisten habe.“ Hervorzuheben ist, dass Grundschulen bisher weniger ausgeprägt in die aktuelle Debatte einbezogen wurden (vgl. Kaiser 2006, S. 78). Dies liegt gewissermaßen daran, dass Schulanfänger*innen sich gerade am Anfang des Schreib- und Spracherwerbs befinden und daher nachvollziehbar ist, dass neue Strömungen und Veränderungen der Orthografie zunächst validiert werden müssen (vgl. Krome 2022, S. 88). Infolgedessen sollte ein geeigneter Umgang zunächst sorgfältig abgewogen und in einem zweiten Schritt nach einer Umsetzungsmöglichkeit gesucht werden. Es zeigt sich aber bereits eine Tendenz, dass auch Grundschulen sich mit der Sache und dessen Umsetzung vermehrt beschäftigen wollen (vgl. ebd.). Seemann (2009, S. 90) spricht sich ebenfalls deutlich dafür aus, da „sehr früh mit dem Aufbrechen traditioneller Gendermuster begonnen werden muss“ um der Festigung dieser im Kindesalter entgegenzuwirken.

Kinder sind bereits sehr früh in der Lage, Gender und Geschlecht zu erfassen, sich mit einer bestimmten Gruppe zu identifizieren und sowohl andere Kinder als auch Erwachsene dementsprechend einzuordnen (vgl. Burghardt et al. 2020, S. 259; Kasüschke 2008, S. 193; Vervecken et al. 2013, S. 208). Dieser Prozess bildet die Grundlage dafür, dass die Verwendung gendergerechter Sprache einen erheblichen Unterschied, hinsichtlich der Wahrnehmung und Interpretation der Umwelt von Kindern bewirken kann. Die Wahl der Sprache kann somit schlussendlich dazu beitragen, die Auffassung von Geschlechterrollen und -identitäten bei Kindern zu beeinflussen. Da Kinder bereits im Kindergarten Geschlechterstereotype entwickeln, wird

angenommen, dass genderungerechte Sprache diese Stereotype verstärkt (vgl. Halim & Ruble 2010, S. 500).

Dies gilt besonders für die Berufswahl, die sich bereits sehr früh entwickelt. Kinder im frühen Grundschulalter sind noch nicht vollends durch Genderklischees beeinflusst, so interessieren sie sich in diesem Alter beispielsweise noch für viele Berufe und Interessen jenseits von Genderklischees (vgl. Hempel 1996, S. 12; Permien & Frank 1995, S. 97). „Erst im Verlaufe der späteren Sozialisation werden Vorstellungen über die angeblich einem Geschlecht angemessenen Verhaltensweisen erworben, wobei bei deren Formung die Grundschule eine erhebliche Rolle spielt“ (Aissen-Crewett 1996, S. 80). Angesichts dieser Situation ist es von großer Bedeutung, durch die Ansprache aller Geschlechter entschieden gegenzusteuern, um eine Festigung solcher geschlechtsspezifischen Kategorisierungen möglichst früh zu verhindern und somit auch ihre eigenen Entscheidungen für Interessen, Vorlieben und die Berufswahl nicht selber einzuschränken (vgl. Vervecken et al. 2013, S. 208). Es kann also dazu beigetragen werden, kindliche Vorstellungen von typischen Männer- und/oder Frauenverhaltensweisen aufzubrechen (Kampshoff & Wiepcke 2012, S. 1). In diesem Sinne tritt die Relevanz deutlich für die Schulklasse und den gemeinsamen Unterricht hervor. Wenn sich bereits in der Grundschule alle Kinder angesprochen fühlen und sich als Teil der Gruppe sehen, wird früh eine Kultur der Akzeptanz und Sicherheit hergestellt, welche deutlich für ein positives Klassenklima sorgt (vgl. Seemann 2009, S. 144).

Ein weiteres Argument für die Implementierung gendergerechter Sprache sind die bis heute bestehenden geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf Leistungen und Benotungen, wie beispielsweise die Studien IGLU und TIMSS belegen (vgl. Jahnke-Klein 2006, S. 97; Kultusministerkonferenz 2016, S. 2; McElvany et al. 2023, S. 16f., 104, 134f.; Schwippert et al. 2020, S. 19, 224). Durch Genderklischees lassen sich auch Lehrkräfte stark dazu verleiten Mädchen oder Jungen gewisse Fähigkeiten zu- oder abzusprechen, die nur auf Grund des Geschlechts festzumachen sind.³⁸ Es liegt demnach besonders in der Verantwortung der Lehrkräfte sich mit den eigenen

³⁸ Jungen seien besser in den MINT-Fächern, wobei Mädchen in Fächern wie Deutsch und Kunst geschlechterbezogen bevorzugt werden.

Genderstereotypen auseinanderzusetzen und zu reflektieren, wie chancengleich die Kinder der Klasse behandelt werden.

Aber auch in der Selbsteinschätzung zwischen Jungen und Mädchen ergeben sich signifikante Unterschiede. So ist es häufig der Fall, dass Jungen dazu tendieren ihre Fähigkeiten als *besser* einzuordnen als Mädchen, selbst wenn dies nicht zutrifft. Andererseits stufen Mädchen vielfach ihre Leistungen zurück und schieben dies auf Glück oder Zufall (vgl. Hempel 1996, S. 12; Jahnke-Klein 2006, S. 100ff.). Gendergerechte Sprache an Grundschulen ist daher von großer Bedeutung, um diesem Ungleichgewicht früh entgegenzuwirken. Luise F. Pusch lässt im Interview verlauten: „Ja es [die gendergerechte Sprache] stärkt die Mädchen, was ja sowieso auch so dringend nötig ist. Es stärkt das weibliche Selbstbewusstsein und [...] es dämpft den männlichen Überwertigkeitskomplex, statt ihn von Anfang an zu bestärken“ (Pusch, Anhang A, 11:04-11:21).

Durch eine aktive Ansprache der Mädchen kann ihnen das oft fehlende Selbstvertrauen vermittelt werden, sodass sie sich nicht zurückziehen und ihr Potenzial ungenutzt bleibt. Es ist wichtig, Mädchen durch gezielte Ansprachen zu ermutigen und ihnen zu zeigen, dass sie genauso fähig sind wie Jungen. Aber auch Jungen fühlen sich nach einer Studie von Gabriel et al. (2018, S. 848) gestärkt, werden beide Geschlechter explizit genannt:

Interestingly, both girls and boys showed a greater vocational self-efficacy (i.e., they felt more confident to pass the qualification test required to do the job) for these male-stereotyped occupations when presented in pair-form.

Die Relevanz einer gendergerechten Sprache zeigt sich auch in der Verständlichkeit des generischen Maskulinums. Wie bereits in Kapitel 2.2 dargelegt, ist bei Kindern der gewünschte Effekt des *Mitdenkens* von Frauen und Mädchen noch weniger gegeben als bei Erwachsenen (vgl. Olderdissen 2021, S. 20f.). Dadurch entsteht ein sich verstärkender Kreislauf, in dem Kinder bereits im frühen Alter eine mentale Repräsentation von Männern durch die Sprache erlernen und diese wiedergeben (vgl. Döleschal 2002, S. 40). „Auch Phraseologismen und Sprichwörter versprachlichen stereotype Asymmetrien. So lernen Kinder schon früh, dass Frauen viel reden und listig, boshaft und dumm seien. Männer seien überlegen, männlich und standhaft“ (Elsen

2020, S. 77). Werden jedoch stets alle Geschlechter angesprochen, ergeben sich solche konfuse Zuschreibungen gar nicht erst. Kinder können so von Anfang an ein größeres Verständnis für Geschlechtervielfalt und Geschlechteridentitäten entwickeln und damit Diskriminierung und Mobbing entgegenwirken.

Das Ziel ist eine klarere und gleichberechtigte Sprache. Dabei können wir alle mithelfen, indem wir selbst entsprechend schreiben und sprechen und indem wir andere darauf aufmerksam machen und als Vorbild auftreten. (vgl. ebd., S. 99)

3.2 Grenzen

Im bisherigen Verlauf der Arbeit wurde bereits ausführlich über die Vorteile von geschlechtergerechter Sprache referiert. Nun soll auf die Grenzen hingewiesen werden, die sich beim Gebrauch in der Schule ergeben können und woraus sich danach in einem nächsten Schritt Einschränkungen für den Gebrauch von gendergerechter Sprache im Kontext der Schule ergeben können.

Zunächst einmal ist zu beachten, dass es sich bei Grundschulkindern um Lese- und Schreibanfänger*innen handelt, welche sich noch in einem frühen Stadium des mündlichen und schriftlichen Spracherwerbs befinden. Kinder in diesem Alter beginnen zunächst sich mit der deutschen Orthografie und Grammatik auseinanderzusetzen und müssen, vor allem in den ersten beiden Klassenstufen, mit den Grundlagen der deutschen Sprache vertraut gemacht werden. Aus diesem Grund wird die Etablierung von gendergerechter Sprache an Grundschulen oft als Widerspruch an sich verstanden (vgl. Bedijs 2021, S. 145). Sicherlich sollte der Sorge nach Überforderung von Kindern mit neuen Formulierungen zur gendergerechten Sprache nachgegangen werden.

Eine zusätzliche Perspektive betrifft den Umgang mit Kindern, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache (DaF/DaZ) lernen. Nicht erst im Zuge der Flüchtlingskrise ist der Deutsch als Zweitsprache Unterricht im Fokus des Schulalltags (vgl. Diwald & Steinhauer 2022, S. 143). Die zusätzliche Komplexität von gendergerechter Sprache könne das Erlernen der neuen Sprache erschweren (vgl. Beywl 2021, S. 15; Froese 2017, S. 199; Krome 2020, S. 44; Rat für Deutsche Rechtschreibung 26.03.2021, S. 1). Auch Schüler*innen aus bildungsferneren Milieus könnten einen Nachteil haben. Beywl (2021, S. 15) berichtet, dass diese Kinder ein Defizit in der Schreib- und

Lesekompetenz aufweisen würden. Allerdings gibt es keine empirische Evidenz, die diese Annahme unterstützt. Außerdem ist unklar, ob dies nur für die Verwendung von Neografien gilt oder ob bereits Doppelnennungen die Lesekompetenz beeinträchtigen könnten. Im Sinne der Inklusion ist eine derartige Benachteiligung in keinsten Weise gewünscht und nicht zu tolerieren. Die Verwendung von gendergerechter Sprache sollte nicht in Konkurrenz zur Verständlichkeit stehen, da eine Diskriminierung verhindert und nicht hervorgebracht werden soll. Aus diesem Grund stellt Bedijs (2021, S. 149f.) ein Konzept zur Erarbeitung geeigneter Sprache vor, in der ein hinreichender Umgang abgewogen wird. Laut ihrer Darlegungen ist eine vollkommene Gendersensibilität und eine vollständige Verständlichkeit nicht zu erwarten, wenn beidem absolut gerecht werden soll. Deshalb soll an einer Skala ein vertretbarer Mittelwert gefunden werden, um beide Vorhaben zu vereinen. „Im vorliegenden Fall sind die Skalen zum einen ‚größtmögliche Verständlichkeit‘, zum anderen ‚größtmögliche Gendersensibilität‘“ (vgl. ebd., S. 150). Dies kommt ebenfalls dem Vorhaben entgegen, sich im schulischen Alltag durchgängig der gendergerechten Sprache zu bedienen. Es ist anzumerken, dass dieses Vorhaben einen hohen Anspruch an sich selbst mit sich bringt. Gerade in der mündlichen Kommunikation kann nicht von einer vollkommenen Gendergerechtigkeit ausgegangen werden, was ohne diesen Absolutheitsanspruch im Alltag besser verträglich ist.

Gleiches gilt für die Anforderungen der deutschen Rechtschreibung. Insbesondere in der Schule darf die Qualität der deutschen Orthografie nicht beeinträchtigt werden. Aus diesem Grund sollte in der schulischen Umgebung beispielsweise auf Schrägstrichschreibungen ohne Bindestrich und mit Auslassung einzelner Grapheme verzichtet werden (vgl. Krome 2022, S. 94, 103). Für Schüler*innen kann ein nicht einheitlicher Umgang mit dieser Schreibweise befremdlich sein, wenn an anderer Stelle die Regelmäßigkeit der Rechtschreibung erlernt wird und es in diesem Sinne nicht konsistent beibehalten wird (vgl. ebd., S. 94, 102). In diesem Sinne wird auch die Verwendung von Neografien innerhalb der Grundschule kritisiert, da sich Gendersternchen, Gap, Doppelpunkt etc. im Wortinneren befinden und somit nicht orthografisch regelhaft sind. Krome (2022, S. 103) unterstreicht weiterhin: „Noch deutlich schwieriger gestaltet sich eine syntaktische Struktur mit Nennung weiterer Geschlechtsidentitäten. Dies zu überblicken erscheint für Grundschulkindern fast

unmöglich [...]“ Schülerinnen und Schülern bedürfe es obendrein an einem hohen Maß an bereits gewonnener Sprachkompetenz, um gendergerechte Sprache korrekt anwenden zu können (vgl. Krome 2022, S. 104). Jedoch ist auch zu erwähnen, dass eine frühzeitige Etablierung von Seiten der Lehrkräfte helfen kann, besser mit gendergerechter Sprache umzugehen und sich somit schrittweise der vorhandenen Kompetenz anzunähern.

Diese zahlreichen Herausforderungen machen die Einführung einer gendergerechter Sprache an Grundschulen zu einem komplexen Unterfangen, jedoch keineswegs zu einer Unmöglichkeit. Vielmehr verdeutlichen sie, dass eine solche Entscheidung sorgfältig durchdacht und der Nutzen stets in den Vordergrund gestellt werden sollte. Auf dessen Basis wird sich im Folgenden mit den rechtlichen Vorlagen beschäftigt, da jene einen großen Teil zur realisierbaren Umsetzung beitragen.

3.3 Rechtliche Vorgaben und Empfehlungen

In den Curricula für die Grundschulen in Deutschland gibt es bisher und derzeitig keinen einheitlichen Anspruch zur Realisierung eines umfassenden Konzeptes für gendergerechte Sprache (vgl. Kaiser 2006, S. 81). Vereinzelt finden sich jedoch Hinweise für einen generellen Umgang in Geschlechterfragen, auch in den Kerncurriculumen.³⁹ Da die Schulbildung jedoch Ländersache ist, unterscheiden sich die Empfehlungen und Vorgaben der einzelnen Bundesländer teilweise beachtlich. Gemein ist ihnen jedoch, dass Fragen zum Umgang mit gendergerechter Pädagogik und Sprache oft vernachlässigt werden und nicht dem aktuellen Stand der Debatte entsprechen (vgl. Kahlert 2011, S. 84).

Die Grundlage für den Beginn der Auseinandersetzung findet sich in der „UN-Konvention gegen Diskriminierung im Unterricht“ von 1960, welche jedoch erst 1968 in Deutschland umgesetzt wurde (vgl. BGBl. 1968 II, S. 387). Diese machte es sich zum Ziel, eine Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen in der Schule zu sichern. Aktuell findet sich in §2 des niedersächsischen Schulgesetzes eine Erweiterung der Postulate, welche außerdem auf dem Anspruch zur Gleichberechtigung des

³⁹ Vgl. Kapitel 3.4.1.

Grundgesetzes Artikel 3 Absatz 2 aufbaut. Demnach ist „das staatliche Schulwesen dem Ziel verpflichtet, die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern zu fördern und aktiv auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin zu wirken“ (Kultusministerkonferenz 2016, S. 3).

Eine Benachteiligung des Geschlechts ist also theoretisch per Gesetz bereits ausgeschlossen und gilt als „Grundpfeiler der Demokratie“ (Elsen 2020, S. 231). Jedoch sind diese Aussagen sehr allgemein gehalten und eine konkrete Angabe etwa zur sprachlichen Umsetzung der Gleichberechtigung ist an keiner Stelle verlautet. In einem Schreiben der KMK von 2016 wird sich hingegen mit der Chancengleichheit der Geschlechter auseinandergesetzt. Konkret soll durch „geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung“ (Kultusministerkonferenz 2016, S. 1) Chancengleichheit hergestellt werden. Dazu wird vor allem in Kapitel 6 auf die Sprache eingegangen: „[...] mündliche und schriftliche Kommunikation im Unterricht und in außerunterrichtlichen Kontexten beachtet geschlechtersensible Formulierungen [...]“ (ebd., S. 8). Weiterhin ist nicht gesagt, wie genau diese „geschlechtersensiblen Formulierungen“ aussehen sollen oder an welche Richtlinien sich bei der Verwendung gehalten werden kann. Sehr wohl wird hingegen hervorgehoben, dass Schule die Möglichkeit hat, früh in Sozialisationsprozesse einzugreifen und deshalb Diskriminierung und fehlender Gleichberechtigung rechtzeitig entgegengewirkt werden kann (vgl. ebd., S. 2).

In Niedersachsen zeigt sich bezüglich der gendergerechten Sprache eine unspezifische Situation. Der ehemalige niedersächsische Kultusminister Hendrik Tonne (SPD) gestattete den Schulen einen individuellen Umgang mit diesem Gegenstand. Auch die aktuelle Ministerin Julia Willie Hamburg (Bündnis90/Die Grünen) hat bislang keine Änderungen vorgenommen, aber eine klare Befürwortung der gendergerechten Sprache an Schulen geäußert (vgl. Laue 2023). Allerdings entziehen sich die Kultusminister*innen damit der Verantwortung, da keine eindeutige Richtlinie festgelegt wurde und die Umsetzung somit den einzelnen Schulen überlassen bleibt. Das Fehlen einer klaren Vorgabe bedeutet, dass Schulen nicht verpflichtet sind, sich aktiv mit gendergerechter Sprache auseinanderzusetzen und ihnen dadurch eine klare Orientierung fehlt, die ansonsten durch ein einheitliches Konzept gewährleistet wäre. Mehrere Programme zum Gender Mainstreaming, zum Beispiel in Schweden, verdeutlichen, dass die Akzeptanz und Toleranz der Umsetzungen wesentlich höher ist, wenn klare

Vorgaben seitens der Politik und Schulbehörden festgelegt werden und somit ein Konsens darüber besteht, wie diese Maßnahmen gestaltet werden können (vgl. Gabriel et al. 2018, S. 854; Seemann 2015, S. 81, 118, 252). Doch in Deutschland herrscht weiterhin ein Durcheinander der Beschlüsse.⁴⁰

Schulen sind im Generellen an das Regelwerk des Deutschen Rates für Rechtschreibung gebunden, das als verbindliche Leitlinie für eine adäquate Verwendung deutscher Sprache dient. Wie bereits angemerkt, entschied sich der Rat 2021 letztlich gegen eine Akzeptanz von Sonderzeichen im deutschen Schreibgebrauch, er ließ jedoch verlauten, die Entwicklungen zur Geschlechtergerechtigkeit in der Sprache weiterhin zu beobachten (vgl. Berg 2023, S. 162; Rat für Deutsche Rechtschreibung 26.03.2021, S. 2). Gegen eine generelle Verwendung von gendergerechter Sprache, welche sich an die bestehenden orthografischen Regelungen hält, habe der Rat jedoch nichts einzuwenden (vgl. Krome 2022, S. 94, 106; Kühne 2019; Stöber 2021, S. 11f.). Entsprechend hat der Deutsche Rat für Rechtschreibung eine Liste von Kriterien veröffentlicht, die erfüllt sein müssen, damit die gendergerechte Sprache in Schulen den Richtlinien des Regelwerks entspricht.

Geschlechtergerechte Texte sollen

- sachlich korrekt sein
 - verständlich und lesbar sein
 - vorlesbar sein (mit Blick auf die Altersentwicklung der Bevölkerung und die Tendenz in den Medien, Texte in vorlesbarer Form zur Verfügung zu stellen)
 - Rechtssicherheit und Eindeutigkeit gewährleisten
 - übertragbar sein im Hinblick auf deutschsprachige Länder mit mehreren Amts- und Minderheitensprachen
 - für die Lesenden bzw. Hörenden die Möglichkeit zur Konzentration auf die wesentlichen Sachverhalte und Kerninformationen sicherstellen
 - die Lernbarkeit der deutschen Rechtschreibung nicht erschweren
- (Rat für Deutsche Rechtschreibung 26.03.2021, S. 1).

⁴⁰ In Sachsen und Berlin beispielsweise wurde die Verwendung von Neografien an Schulen, etwa in Anschreiben oder als unterrichtliche Praxis, untersagt. Eine Behandlung von Gendersternchen und co. Als inhaltliche Auseinandersetzung sei jedoch weiterhin möglich. In Baden-Württemberg gibt es keine klar definierten Regeln zur Verwendung von gendergerechter Sprache in der Schule, Gendersternchen und Gap sollten jedoch vermieden werden. Bayern stützt sich auf die offiziellen orthografischen Regeln und unterstützt die Verwendung der Paarnennungen (vgl. Jahn 2022; Olderdissen 2021, S. 58; 2023).

Viele der Punkte sind nicht eindeutig formuliert, weshalb eine einfache Umsetzung fraglich ist.⁴¹ Insgesamt ist es aber so, dass der Rat vor einer komplexen Verantwortung steht, gleichzeitig die sprachliche Sichtbarkeit aller Menschen zu gewähren und die staatliche Aufgabe zu erfüllen, die Rechtschreibung zu wahren, um so gerade Deutschlernenden eine gesicherte Struktur und Orientierung zu bieten (vgl. Krome 2020, S. 45; Krome 2022, S. 105). Ein einfaches Unterfangen ist dies nicht. Für Behörden und Schulen sind die festgelegten Regeln des Rates verbindlich (vgl. ebd., S. 86f.). In einem Schreiben des Niedersächsischen Kultusministeriums bezüglich der Verwendung von Sonderzeichen in Abiturprüfungen wurde überraschenderweise auf eine Fehlermarkierung beim Gendern durch Schülerinnen und Schüler verzichtet (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2022, S. 4). In Schleswig-Holstein hingegen wird dies bei der Fehlerbewertung bereits umgesetzt.

In den rechtlichen Vorgaben für oder gegen eine gendergerechte Sprache gibt es bis zum heutigen Stand keine einheitliche, verbindliche Lösung. Vor allem die Differenzen zwischen den Ländern erschweren die Übersicht, doch dies ist nicht nur bei dieser Thematik ein Problem des föderalistischen Systems (vgl. Krome 2022, S. 102). Schoenthal (1998a, S. 20) merkt an, dass es sich jedoch auch um einen Vorteil handeln kann, wenn es keine offiziellen Richtlinien gibt, da so ein „Spielraum für Kreativität“ entstehen könnte.

Insgesamt wird sich mit Änderungen und Entwicklungen von gendergerechter Sprache durchaus zurückgehalten und verstärkt eine beobachtende Rolle eingenommen. Nebst den rechtlichen Vorgaben gibt es eine Vielzahl von Empfehlungen von Behörden, Vereinen und Pädagog*innen, denen im Folgenden Beachtung geschenkt wird. Auf Grundlage dieser Empfehlungen kann eine Tendenz ermittelt werden, die als Grundlage für die Entwicklung eines Leitfadens für Schulen dienen kann.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) setzt sich klar für eine frühzeitige Sensibilisierung für gendergerechte Sprache in Schulen ein. Dieser Einsatz

⁴¹ Viele der angesprochenen Punkte sind subjektiv einzuordnen. Es kann beispielsweise nicht eingeordnet werden, ob der Rat für deutsche Rechtschreibung annimmt, dass die Vorlesbarkeit gewährt ist, wenn ein Glottisschlag eingesetzt wird. Durch welche Anwendung die Konzentration auf wesentliche Sachverhalte gemindert wird, ergibt sich ebenfalls nicht direkt, da ein Verständlichkeitsdefizit bereits durch mehrere Studien widerlegt wurde, vgl. Kapitel 2.5.

basiert darauf, dass Sprache einem ständigen Wandel unterliegt und dies auch in der schulischen Praxis deutlich gemacht werden soll. Im Gegensatz dazu lehnt der deutsche Lehrerverband die gendergerechte Sprache deutlich ab und verweist dabei auf die bestehenden amtlichen Regelungen, die keine Verbindlichkeit für die Anwendung gendergerechter Sprache vorschreiben. Auch bei konkreten Vorschlägen gehen die Meinungen stark auseinander. Einerseits werden Doppelformulierungen präferiert, da eine allumfassende Berücksichtigung aller Geschlechter für Grundschulkinder zu überfordernd sei, an anderer Stelle wird dabei die Unsichtbarkeit von Menschen außerhalb des binären Geschlechtersystems angemerkt (vgl. Krome 2022, S. 103; Manikios 2021). Nach Diwald (2022, S. 147) und Krome (2022, S. 103) sollten von schulischer Seite die amtlichen Regeln eingehalten werden, wonach gängige Varianten wie eine verkürzte Schrägstrichschreibung (Student/innen) nicht legitim wäre.

Krome (2020, S. 40) führt wichtiger Weise an, dass eine erfolgreiche Durchsetzung gendergerechter Sprache nur durch „grammatische, syntaktische und stilistische Konsistenz [...]“ umsetzbar sei. Konsens besteht aber darin, geschlechtsneutrale Begriffe für Personenbezeichnungen zu nutzen und das generische Maskulinum zu vermeiden (vgl. ebd.). Oftmals gerät die Diskussion zur gendergerechten Sprache in eine Debatte über Detailfragen, wodurch die verschiedenen Empfehlungen mit widersprüchlichen Argumenten konfrontiert werden und sich dadurch gegenseitig abschwächen (vgl. Krome 2022, S. 102).

Die Erörterung der rechtlichen Vorgaben und Empfehlungen verdeutlicht, dass die Auseinandersetzung mit gendergerechter Sprache noch in den Anfängen steht. Trotz der langanhaltenden Diskussion in der Gesellschaft beginnen Schulen und zugehörige Behörden erst kürzlich, sich mit den Auswirkungen von gendergerechter Sprache zu beschäftigen (vgl. Permien & Frank 1995, S. 14). Dies zeigt sich darin, dass bisher kein einheitliches Konzept für Schulen entwickelt wurde und die potenziellen Vorteile und Möglichkeiten der gendergerechten Sprache im Umgang mit Kindern nur begrenzte Beachtung fanden (vgl. Krome 2022, S. 106). Hinzu kommt, dass dieses Thema lange Zeit nicht im Fokus stand, da in anderen Bereichen weit mehr Entwicklungspotenzial gesehen wurde.

Aus der bisherigen Beschäftigung ergibt sich deutlich, dass es jedoch eine Leitlinie für Schulen braucht, um gendergerechte Sprache zielführend einzusetzen und somit die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen an Grundschulen zu fördern, ohne dabei eine Überforderung der Ansprüche von Seiten der Lehrkräfte zu erzeugen (vgl. Altmeyer 2021, S. 14). Demzufolge wird sich desweiteren einem Versuch angenommen einen Leitfaden zu entwickeln, welcher Schulen, Lehrkräften und Eltern helfen kann, sich für eine gendergerechte Sprache an Schulen zu öffnen.

3.4 Vorschläge für einen Leitfaden

Ogleich der Verpflichtung der schulischen Institution, den Vorgaben der KMK und den Beschlüssen der einzelnen Bundesländer zu folgen, zeichnet sich ein Spielraum ab, innerhalb dessen die Einführung von gendergerechter Sprache umgesetzt werden kann und sollte. Der folgende Leitfaden wird diverse Unterthemen behandeln, die jeweils auf verschiedene Aspekte des Schullebens eingehen (vgl. Anhang B). Die Ausführungen sind in Stichpunkten angeordnet, welche mit den verschriftlichen Anmerkungen dieses Kapitels zu lesen sind. Es ist wichtig zu betonen, dass dieser Leitfaden keine verpflichtende Umsetzung darstellt. Schulen haben die Möglichkeit, diesen Leitfaden als Orientierungshilfe zum Aufbau von Strukturen, zur Orientierung und zur Reflexion ihres bisherigen Handelns zu nutzen. Er soll als Ausgangspunkt dienen, auf dem die Auseinandersetzung mit geschlechtergerechter Sprache in der Grundschule begonnen und weitergeführt werden kann. Zudem ist festzuhalten, dass nur generelle Vorschläge zu machen sind, da im Individualfall jeweils die genaue Lerngruppe betrachtet werden muss und daraus ausgehen Differenzierungen vorzunehmen sind.

In diesem Sinne können konkrete Vorschläge helfen, zum Beispiel welche gendergerechten Formulierungen, etwa auf Grund von Verständlichkeit und Komplexität, nicht verwendet werden sollten und welche Formulierungen zu bevorzugen sind (vgl. Anhang B, S. 1). In diesem Kontext ist es wichtig zu betonen, dass nicht allein die sprachliche Dimension in Betracht gezogen werden sollte. Es ist gleichermaßen entscheidend, die Rahmenbedingungen zu untersuchen, um eine Umgebung zu gestalten, die nachhaltig eine Veränderung mit sich trägt. Zunächst ist es jedoch wichtig zu

unterstreichen, dass eine konsequente Umsetzung eines generellen Gender Mainstreaming-Konzepts dazu beitrüge, die Chancengleichheit zwischen Mädchen und Jungen zu fördern. Da jedoch eine ausführliche Erörterung allumfassender Maßnahmen den Umfang dieser Masterarbeit überschreiten würde, wird sich die Untersuchung vorwiegend auf sprachliche Aspekte konzentrieren.

3.4.1 Schülerinnen und Schüler

Zunächst wird beleuchtet, wie sprachliche Kommunikation zwischen Schüler*innen, aber auch zwischen Lehrkraft und Schüler*innen im Hinblick auf Gendergerechtigkeit durchgeführt werden kann (vgl. ebd.). Der erste Schritt für eine Etablierung gendergerechter Sprache ist die inhaltliche Auseinandersetzung mit Gender und Geschlecht, damit Kinder sich bewusst werden, aus welchem Grund alle Geschlechter gesellschaftlich, sowie sprachlich miteinbezogen werden müssen. Kinder drücken sich sehr direkt aus und geben so meist ungefiltert ihre Emotionen, ihr Unverständnis, ihren Missmut aber auch Gefühle wie Liebe und Freude durch Sprache wieder, wohingegen erwachsene Menschen viel häufiger subtil und durch Körpersprache interagieren. Auf Grund dessen ist es wichtig Kindern die Macht der Worte zu erklären, im Aspekt auf Gendergerechtigkeit verstehen zu geben, welche Aussagen Menschen verletzen können und wie man selbst gerne angesprochen werden möchte (vgl. Anhang B, S. 1). Dabei sollte thematisiert werden, wozu sprachliche Diskriminierung führen kann und warum es auf der Agenda stehen sollte, Vielfalt und Individualität zu fördern (vgl. Elsen 2020, S. 85; Schiel & Hartmann 2016, S. 58). Etwa kann erörtert werden, warum im beruflichen Kontext früher nur Männer angesprochen worden sind und was sich seitdem gesellschaftlich verändert hat. Auch in der Grundschule kann so der sprachliche Wandel thematisiert werden und im Zuge dessen das eigene Sprachverhalten reflektiert werden (vgl. Mankarios 2021). Im Rahmen des Kerncurriculums für das Fach Sachkunde an niedersächsischen Grundschulen sollen am Ende der 2. Klasse „verschiedenartige Familienformen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2021, S. 24, 34) thematisiert werden. Dabei können Rollenklischees innerhalb des familiären Kontextes aufgebrochen und in diesem Sinne hervorgehoben werden, dass es auch Väter gibt, die sich um die Care-Arbeit kümmern und Mütter die einer Erwerbstätigkeit nachgehen. In diesem Sinne kann die Normalität verschiedener Lebenskonzepte

verdeutlicht werden. Am Ende des 4. Schuljahres sollen die Kinder „über das geschlechtsbezogene Rollenverständnis“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2021, S. 24) reflektieren können. Selbst im Kerncurriculum des Mathematikunterrichts ist als Unterrichtsgeschaltungsmerkmal vermerkt, dass geschlechtersensibel agiert werden soll (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 14).⁴² Dies erlaubt eine tiefergehende Diskussion über Gender und Geschlecht und sensibilisiert die Kinder, bei geeigneter Umsetzung, für eine Akzeptanz unterschiedlicher Individuen.

Erst danach ist an eine konsequente sprachliche Umsetzung zu denken. So lernen Kinder nicht nur etwas über aktuelle sprachliche Gegebenheiten, sondern auch über die Entwicklung der Gesellschaft. Der Rahmen der Grundschule eignet sich in diesem Falle besonders gut, da die Struktur des engen Klassenverbands und die Leitung durch eine Klassenlehrkraft eine vertrauliche Ebene schafft, um Kindern bei dieser Eingewöhnung zu helfen (vgl. Händle 1996, S. 71). „Das Schulsystem als eine frühe Sozialisationsinstanz bietet die Chance, Bildungsangebote gezielt in einer Weise zu gestalten, dass geschlechterbezogene Benachteiligungen aufgelöst bzw. vermieden werden.“ (Kultusministerkonferenz 2016, S. 2).

Luise Pusch vertritt die Meinung eine umgekehrte Reihenfolge anzustreben: „[...] Das darüber Sprechen ist ja erst das Zweite. Das Sprechen in einer anderen Sprache wäre sozusagen das Nächstliegende, [...] also praktisch anders reden wäre mal das Erste [...] und zwar vom ersten Tag an“ (Pusch, Anhang A, 06:04-07:07). Diese Vorgehensweise wäre zweifellos effektiv, wenn bereits die Mehrheit der Gesellschaft gendergerecht sprechen würde. In der Schule würde sich so keine Diskrepanz zwischen der Sprache in der Schule und im Alltag ergeben. Allerdings wird im Alltag der meisten Menschen und somit auch bei Kindern zu Hause hauptsächlich das generische Maskulinum verwendet. Daher ist es notwendig, die Verwendung und Ziel gendergerechter Sprache zunächst zu erklären, damit sie für Kinder verständlich wird und in den Alltag integriert werden kann.

Der Ansatz, gendergerechte Sprache von Anfang an in der Grundschule einzuführen, ist jedoch sinnvoll. Durch eine sofortige Implementierung entfällt die Notwendigkeit

⁴² Auf die Besonderheit der naturwissenschaftlichen Fächer wird in Kapitel 3.4.4 weiterführend eingegangen.

einer Umgewöhnungsphase, die Schülerinnen und Schüler können so von Beginn ihrer Schulzeit an von den Chancen der gendergerechten Sprache profitieren. „Denn Kinder sind ja sehr, sehr formbar und übernehmen all das, was sie hören als Norm. [...] Deswegen werden sie ja schon früh in dieser patriarchalen Sprache erzogen und da wäre es gut, ein Gegengewicht zu bringen“ (Pusch, Anhang A, 07:10–08:00).

Dieses Gegengewicht lässt sich weiter konkretisieren. In Kapitel 2.6 wurden bereits Alternativen zum generischen Maskulinum präsentiert, die nun auf ihre Anwendbarkeit an der Grundschule untersucht werden (vgl. Anhang B, S. 1). Für den mündlichen Gebrauch ist die Umsetzung zunächst einfach. Diese Form der Verständigung ist insbesondere in den ersten beiden Jahren der Grundschulzeit wichtig, da sich die Kommunikation bei Schreibanfänger*innen zunächst auf das Mündliche reduziert. Hier eignet sich die Doppelnennung am besten. So fühlen sich sowohl Jungen, als auch Mädchen in allen Belangen angesprochen. Aber auch im schriftlichen Gebrauch sollte die Paarbezeichnung ihre Anwendung finden (vgl. Pusch, Anhang A, 07:10–8:00). Dabei ist darauf zu achten, dass diese bei Schreibaufgaben begrenzt eingesetzt werden, da ansonsten die Schreibmotivation auf Grund der verlängerten Sätze sinken kann.

Es besteht auch die Möglichkeit, genderneutrale Begriffe in Betracht zu ziehen, da diese dazu tendieren, Sätze zu vereinfachen und weniger umständlich und lang zu gestalten, wie es bei Doppelbezeichnungen der Fall sein kann (vgl. Ortner 2009, S. 245). Hierbei ist jedoch wichtig, dass die Begriffe bereits im allgemeinen Sprachgebrauch etabliert sind und eindeutig einer bestimmten Gruppe zugeordnet werden können, um Verwirrung zu vermeiden und Klarheit in der Sprache zu fördern (vgl. Diewald & Steinhauer 2022, S. 143).⁴³ Dies trifft auch auf genderinklusive Formulierungen zu, die nun einer besonderen Betrachtung bedürfen.

Schüler*innen sollten im Generellen keine *falschen* bzw. nicht-orthografischen Schreibweisen erlernen, wie es beispielsweise oft bei der verkürzten

⁴³ In Kapitel 2.6.2 wird bereits erwähnt, dass genderneutrale Formen wie etwa „Studierende“ bereits etabliert sind und somit ihre Verwendung finden. Für viele Personen- und Berufsgruppen gibt es jedoch keine sinnstiftende, neutrale Bezeichnung. Auf solche verwirrenden Bezeichnungen sollte verzichtet werden.

Schrägstrichschreibung der Fall ist (vgl. Ortner 2009, S. 244).⁴⁴ Das Erlernen von Fehlinformationen ist schwer rückgängig zu machen und deshalb für den schulischen Kontext inakzeptabel. Aus diesem Grund lässt sich ein konsequentes Einsetzen von Asterisk, Gendergap und co. in der Grundschule ebenfalls derzeit nicht rechtfertigen (vgl. Diwald & Steinhauer 2022, S. 143).⁴⁵ Die Debatte um eine geeignete genderinklusive Form ist bisher noch nicht abgeschlossen und zu unstetig, weshalb eine Festlegung auf diverse Neografien potenziell dazu führen würde, dass bisher Erlerntes wieder verworfen wird und keine Konstante besteht. Auch Luise F. Pusch erkennt dieses Dilemma: „Dann könnte man sagen, wir bringen den Kindern jetzt eine Sprache bei, die sich vielleicht so gar nicht so lange hält“ (Pusch, Anhang A, 12:25-14:57).⁴⁶

Für die konsequente Verwendung eignen sich die Neografien also nicht, viel mehr jedoch für die Auseinandersetzung mit Sprache und dessen Wandel in den höheren Stufen der Grundschule (vgl. Diwald & Steinhauer 2022, S. 143). Dadurch dass Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe, etwa ab neun Jahren, mehrheitlich flüssig lesen können, ergibt sich auch der Kontakt zu alternativen, gendergerechten Formulierungen in der Schriftsprache außerhalb des schulischen Kontextes, wie etwa in Magazinen oder Zeitungen. Dieser Kontakt lädt zu einer Diskussion über Sprache ein, Kinder können die Sprache so entdecken und eigene Fragestellungen zu Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen entwickeln (vgl. Elsen 2020, S. 232). Im Zuge dessen kann so auch auf die Vielfalt der Geschlechter eingegangen werden, die bei der binären Doppelbezeichnung wegfällt (vgl. Anhang B, S. 1).

Im Interview mit Luise Pusch wurde deutlich, dass sie eine Einführung des generischen Femininums an Schulen unter bestimmten Bedingungen begrüßen würde:

Aber damit sie in der umgebenen patriarchalen Welt auch zurechtkommen, würde ich das quasi so ähnlich wie eine Zweitsprache etablieren. Sie kennen dann zwei verschiedene Ausdrucksweisen. Hier in unserer geschützten 1. Klasse [...] da gibt es öfter mal das generische Femininum, also vielleicht auch 50/50. Und die Jungs lernen das dann auch früh, das tut ihnen gut, dass sie nicht die Herren der Schöpfung sind.

⁴⁴ Wie in Kapitel 2.6.4 dargelegt, fallen bei der Verkürzung an manchen Stellen Grapheme weg, die sich für Schreibanfänger*innen nicht logisch erschließen lassen.

⁴⁵ Diese Einschätzung stützt sich auf den Empfehlungen des Deutschen Rechtschreibrates, welche in Kapitel 2.6.4 und 3.3 genauer erläutert wurden.

⁴⁶ Siehe etwa die Betrachtung des Binnenmajuskels in Kapitel 2.6.4. Diese Variante verschwand fast gänzlich aus der Debatte. Auch der Gendergap ist nicht mehr so populär, wie noch vor ein paar Jahren.

Und für außerhalb muss dann gesagt werden, das ist noch nicht so üblich wir arbeiten noch daraufhin, dass die Sprache da gerechter wird (Pusch, Anhang A, 10:04–10:44).

Für sie steht die Förderung des Selbstbewusstseins der Mädchen bei der Diskussion im Vordergrund, welches durch die bisherige Verwendung des generischen Maskulinums bereits soweit gedrückt wurde, dass eine Zuwendung zum generischen Femininum durch eine stetige Ansprache jener, dieses wieder herstellen könne (vgl. Pusch, Anhang A, 08:31–10:03).⁴⁷ Dies kann ebenfalls durch eine beidseitige Nennung von Mädchen und Jungen geschehen, was zu einer ausgeglichenen Ansprache führt und eben zu keiner Bevorzugung eines bestimmten Geschlechts. Die Anwendung eines teilweise verwendeten generischen Femininums könnte potenziell verwirrend sein, da es Unklarheit darüber erzeugen könnte, auf welche Gruppe sich die Formulierung tatsächlich bezieht.⁴⁸ An dieser Stelle ist zu vermerken, dass Luise F. Pusch keine Pädagogin ist und natürlich die Interessen ihres Forschungsgebiets direkt auf den pädagogischen Bereich anwenden möchte. Es ist also nicht verwunderlich, dass ihre Präferenz des generischen Femininums hier Anwendung findet.

Diese Analyse verdeutlicht, dass die Anwendung gendergerechter Sprache verschiedene Potenziale birgt. Sie sensibilisiert Schülerinnen und Schüler für den Einsatz einer diskriminierungsfreien Sprache. Diese wird als dynamisch wahrgenommen und kann so als Motivation dienen, sich näher damit auseinanderzusetzen.⁴⁹ Letztendlich wird das Selbstbewusstsein *aller* Schülerinnen und Schüler gestärkt, da sie sich in der Sprache repräsentiert fühlen und aktiv zum gesellschaftlichen Zusammenleben beitragen können. Es ist also ein Missverständnis zu glauben, dass die verstärkte Bemühungen um sprachliche Einbeziehung von Mädchen zwangsläufig dazu führt, dass Jungen benachteiligt oder ausgeschlossen werden (vgl. Basow 2010, S. 291).

⁴⁷ Im Kapitel 3.4.1 wird auf Puschs Vorschläge zur Etablierung des generischen Femininums eingegangen.

⁴⁸ Im Laufe des Interviews stellt Pusch eine weitere Möglichkeit der Sprachveränderung dar, welche indes auf Grund der fehlenden Etablierung im aktuellen Sprachgebrauch keine Verwendung findet und somit auch für die Schule keine Potenziale birgt. Für genauere Einblicke vgl. Pusch, Anhang A, 12:25–14:57.

⁴⁹ Wird Sprache mit ihrer Orthografie und Grammatik als dynamisch, durch die Gesellschaft veränderbares System verstanden, wird dies als sehr viel interessanter eingeschätzt, als wenn es sich bei Sprache um ein statisches Konstrukt handelt.

3.4.2 Lehrkräfte

Eine wesentliche Voraussetzung für die Beschäftigung mit gendergerechter Sprache ist zunächst die Bereitschaft von Lehrkräften zur Veränderung und die Fähigkeit, sich kritisch mit den eigenen Vorurteilen, Stereotypen und Klischees auseinanderzusetzen, die sich im Laufe der Sozialisation in einer patriarchalen Gesellschaft entwickelt haben (vgl. Elsen 2020, S. 232; Händle 1996, S. 70; Mankarios 2021; Seemann 2015, S. 232). Dabei ist es von höchster Wichtigkeit, dass Lehrer*innen selbst auf ihre Wortwahl achten, da sie vor allem in der Grundschule als Vorbilder für die Schüler*innen gelten und ihr Sprechen dadurch reproduziert wird (vgl. Elsen 2020, S. 215, 228; Valerie 2014, S. 104).

Wie sprechen Lehrende, wie adressieren sie ihre Gegenüber, wie repräsentieren sie diese und dadurch das pädagogische Verhältnis und wie re/produzieren sie dabei hierarchische soziale Ordnungen wie Zugehörigkeitsordnungen und Ordnungen heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit? (Ortner 2019, S. 116).

All diese Fragen, die sich als Lehrperson gestellt werden sollten, tragen zur Entwicklung der eigenen Genderkompetenz bei und führen dazu, dass auch Schüler*innen sich mit den eigenen vorhandenen Genderkonzepten auseinandersetzen (vgl. Elsen 2020, S. 215, 228; Kahlert 2011, S. 70). Ohne diese Form der Eigenbeteiligung kann kein Konzept zur gendergerechten Sprache etabliert werden (vgl. Anhang B, S. 1f.). Im Konkreten heißt dies, sensibel dafür zu sein, welches Geschlecht gerade angesprochen wird, ob dabei Stereotype in Aussagen reproduziert werden und dem entschlossen entgegenzuwirken (vgl. Aissen-Crewett 1996, S. 80; Elsen 2020, S. 228). Als Beispiel kann darauf geachtet werden, nicht von vornherein davon auszugehen, dass nur Jungen in der Pause Fußball spielen möchten oder dass nur Mütter der Kinder einen Kuchen für das Klassenfest backen (vgl. Seemann 2015, S. 156). Elsen (2020, S. 226) geht noch einen Schritt weiter und führt an, dass eine reine Vermeidung von Stereotypen und Klischees nicht ausreiche, sondern dass aktiv von Seiten der Lehrkraft eingegriffen werden müsse, wenn stereotypisch-reproduzierendes Verhalten ausgeführt wird. Dabei sind im generellen mehrere Etappen für eine Umsetzung von Gendergerechtigkeit im Unterricht nötig:

Selbstreflexion, Bewusstmachen und Selbstkritik, kritische Beobachtung anderer, auch sprachlich, und Reaktionen auf andere, Skepsis gegenüber Materialien, Auseinandersetzung mit Strategien des Umsetzens sowie ihre Realisierung und bewusstes und aktives Thematisieren und Sprechen (Elsen 2020, S. 228).

Dies ist ein komplexes Unterfangen, welches in der Lehrkräfteausbildung berücksichtigt werden muss (vgl. Basow 2010, S. 291; Seemann 2009, S. 92, 95). Denn allein das Selbstbewusstsein und der Wunsch nach Veränderung reichen nicht aus. Untersuchungen zeigen, dass viele Lehrkräfte annehmen, bereits gendergerecht im Unterricht zu agieren, während die Außenwahrnehmung erheblich davon abweicht (vgl. Elsen 2020, S. 228). Daher ist eine fachliche Unterstützung von entscheidender Bedeutung, um eine positive Entwicklung in diesem Bereich zu fördern (vgl. ebd., S. 216; Seemann 2015, S. 232). An der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg gibt es für das Lehramt bereits ein Modul, welches auf Gender und Diversity und die Differenzlinien der Gesellschaft aufmerksam macht. Dabei handelt es sich leider um eine Ausnahme. Andere Universitäten müssen unbedingt nachziehen, denn das Verständnis von Gender und Geschlecht spielt eine Schlüsselrolle dabei, angehende Lehrkräfte für die bestehenden Geschlechterunterschiede zu sensibilisieren (vgl. Anhang B, S. 1f.). Dies schafft eine Grundlage, um diese Unterschiede zu einem späteren Zeitpunkt zu überwinden, wobei die Verwendung der Sprache als ein Mittel zur Umsetzung dieses Ziels dient. Konkret müssen Lehrer*innen Gender als soziale Konstruktion erkennen, um darauf aufbauend diese zu hinterfragen (vgl. Schlemmer & Binder 2019, S. 35).

Für die explizite Umsetzung eines Konzeptes zur gendergerechten Sprache an Schulen empfiehlt Pusch, sich nach der Besinnung auf die eigenen Vorhaben, diese mit Gleichgesinnten zu teilen, um eine Umsetzung an der gesamten Schule zu erleichtern: „Die Strategie ist praktisch: Verbündete suchen. Suchen Sie im Kollegium verbündete Lehrerinnen. Es gibt durchaus auch manchmal Lehrer, die feministisch denken. Suchen Sie verbündete Eltern“ (vgl. Pusch, Anhang A, 17:22–19:58). Zudem erweist es sich als äußerst laudabel, oder gar ausschlaggebend, wenn sowohl die Schulleitung als auch das Kollegium das Konzept unterstützen. Eine gemeinsame Ausrichtung in diesem Kontext ist sinnstiftend und ermöglicht eine verbesserte Umsetzung durch gemeinsame Validierung, wie Seemann (2015, S. 33) betont. Es sollte sich im besten Fall gemeinsam die Frage nach einem sprachlichen Habitus gestellt werden. Dabei

können auch Ängste und Zweifel überwunden werden, die sich im Prozess ergeben können und laut einer Untersuchung als ausschlaggebender Faktor für oder gegen eine geeignete Umsetzung des Konzepts spricht (vgl. Seemann 2009, S. 98). In diesem Falle lohnt es auch, sich über geeignete Fortbildungsmöglichkeiten oder Anlaufstellen zu informieren, welche einem bei Fragen und Unsicherheiten behilflich sein können. Auf der Rückseite des Leitfadens finden sich einiger solcher Angebote (vgl. Anhang B).

3.4.3 Erziehungsberechtigte

Die Eltern und Erziehungsberechtigten sind an dieser Stelle mit in Betracht zu ziehen, da sie als wichtigste Bezugspersonen der Schülerinnen und Schüler gelten und somit den stärksten Einfluss auf die sprachliche Sozialisation der Kinder haben. Seemann (2015, S. 181) stellt fest, dass der Kontakt zu den Erziehungsberechtigten und deren Akzeptanz ein Schlüsselement für eine erfolgreiche Genderarbeit sei. Idealerweise stehen die Eltern hinter der Einführung von Gendergerechter Sprache und sprechen sich dafür aus, auch zu Hause darauf zu achten gendergerecht zu sprechen. Allerdings ist dies in einem allumfassenden Maß als nicht realistisch einzustufen, weshalb eine andere Perspektive von Seiten der Schule gewährleistet werden muss. Permien & Frank (1995, S. 16) argumentieren, dass die Sozialisation von Kindern in geschlechtstypischen Mustern nicht allein in die Privatsphäre der Eltern und Erziehungsberechtigten fällt. Daher spielt die Schule eine entscheidende Rolle bei der Beeinflussung dieser Sozialisation. Sie kann sowohl dazu beitragen, Rollenbilder im negativen Sinne zu verstärken, als auch im positiven Sinne mitwirken, sie abzubauen und zu verhindern. Um zweifelnden Eltern trotzdem mit angemessenen Argumenten entgegenzukommen, sollte laut Pusch darauf hingewiesen werden, dass allein verfassungsrechtlich seit 2017 alle Menschen (weiblich, männlich und divers) im öffentlichen Kontext angesprochen werden müssen (vgl. Anhang B, S. 1f.). Aus der Auseinandersetzung mit kritischen Stimmen in Kapitel 2.5 wurde auch deutlich, dass der Einbezug von Eltern und Erziehungsberechtigten in den Prozess der sprachlichen Veränderung sinnstiftend sein kann. Wird diese Strategie angewandt, lehnen Eltern die Veränderung vermutlich nicht auf Grund der fehlenden Selbstbestimmtheit ab. Weiterhin vertritt Pusch die Meinung: „Die Schule ist schließlich eine Einrichtung für die beide

Geschlechter, [sie] bezahlen mit ihren Steuern und dass die dann quasi das eine Geschlecht dauernd hinten runterfallen lassen, das kanns ja wohl nicht gewesen sein.“ (Pusch, Anhang A, 17:22-19:58).

3.4.4 Lehrmaterial

Schulbücher und Schulmaterialien tragen durch ihre stereotypen Darstellungen dazu bei, traditionelle Geschlechterrollen zu festigen. (vgl. Burghardt et al. 2020, S. 259; Elsen 2020, S. 201). Dies ist in deutschen Schulbüchern auch weiterhin ein bestehendes Problem. Bereits 1986 wurde durch die KMK ein Beschluss verfasst, der auf die gleiche Darstellung beider Geschlechter auf Grundlage des Verfassungsgebots der Gleichberechtigung hinweist (vgl. Kultusministerkonferenz 1989, S. 1). Zuletzt fand eine Aktualisierung des Beschlusses 2016 statt, indem eine Festlegung „mit dem Ziel der Auflösung von Geschlechterstereotypen“ formuliert wurde (vgl. Kultusministerkonferenz 2016). Darstellung von Männern und Frauen sollten sowohl aus beruflicher Perspektive als auch im gesellschaftlichen Kontext gleichwertig gezeigt werden (vgl. Anhang B, S. 2). Bemerkenswert ist, dass Autor*innen heutiger Schulbücher sich nicht an diesen Beschluss halten und weiterhin subtil, sowie explizit, stereotype Vorstellungen von Männern und Frauen erzeugen (vgl. Elsen 2020, S. 209; Smith et al. 2010, S. 362).

Das heißt, traditionell werden sehr konservative Ansichten publiziert. In Schulbüchern werden männliche Personen oft in Berufen dargestellt, die mit höheren Bildungsabschlüssen und damit einhergehender Anerkennung verbunden sind und viel Verantwortung mit sich ziehen. Im Gegensatz dazu werden Frauen häufig in der Rolle von „Hausfrauen“ gezeigt und treten generell weniger häufig im beruflichen Kontext auf (vgl. Burghardt et al. 2020, S. 259; Elsen 2020, S. 212; Ortner 2009, S. 250; Pusch, Anhang A, 20:21-21:45; Valerie 2014, S. 80f., 90). Zwar finden sich in den Schulbüchern der letzten Jahre immer mehr Frauen- und Mädchendarstellungen, jedoch ist an eine gleichberechtigte Veranschaulichung noch nicht zu denken (vgl. Moser et al. 2013, S. 79).

Auch bei Kindern wird zwischen der Darstellung von Mädchen und Jungen unterschieden. „Während Mädchen größtenteils mit Puppen spielten oder ihren Müttern bei der Hausarbeit halfen, spielten Jungen Fußball oder mit technischem Spielzeug“ (Moser et al. 2013, S. 79). Zudem gibt es quantitative Unterschiede: Männer/Jungen werden sehr viel häufiger dargestellt bzw. angesprochen als Frauen/Mädchen (vgl. Elsen 2020, S. 207, 212). „Eine Geschlechterhierarchie wird dahingehend aufrechterhalten, so wie auch eine binäre Geschlechterordnung postuliert wird“ (Valerie 2014, S. 98). So tragen Schulbücher maßgeblich zur Verdichtung des *heimlichen Lehrplans* bei (vgl. Ortner 2009, S. 249).

Diese Situation ist als problematisch einzustufen, da Kinder durch Schulbücher eine Darstellung der Realität vermuten und diese Darstellungen, sowie sprachliche Zuweisungen zwangsläufig Einfluss auf ihren Identifikationsprozess nehmen (vgl. Seemann 2009, S. 94; Valerie 2014, S. 31, 99). Fehlen Identifikationsfiguren bzw. sehen sich Kinder durch abweichendes Verhalten, Aussehen oder Interessen nicht repräsentiert, kann dies zu Ausgrenzungen führen, wodurch viele Kinder das Gefühl haben, außerhalb der Gruppe zu stehen (vgl. Ortner 2009, S. 251f.; Valerie 2014, S. 99f.). „Aber auch jenen, die sich wiederfinden, wird durch Verschweigen von Vielfalt die Möglichkeit verwehrt, sich Kompetenzen wie Ambiguitätstoleranz und Wissen um Alternativen anzueignen“ (Ortner 2009, S. 252).

Dies hat einen starken Einfluss auf das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler (vgl. Elsen 2020, S. 228). Luise Pusch stellt dar, was sich bei Gendergerechtigkeit in Schulbüchern in dieser Hinsicht verändern würde:

[...] Grundlegend verändert sich das Selbstbewusstsein der Mädchen. Und zwar in einem fast unbewussten Bereich, der dadurch eigentlich umso stärker wirkt. [...] Es werden eben nicht ständig diese Stereotypen an den Kopf geknallt. [...] Das kann nicht hoch genug veranschlagt werden und es bringt die Jungen auf ein normales Maß. Es [...] widerspricht [...] der Anmaßung, zu der sie ansonsten erzogen werden (Pusch, Anhang A, 20:21-21:45).

Die Vermutung kommt auf, dass es Kindern durch Rollenklischees und Geschlechterstereotype vermeintlich leichter gemacht werden soll, sich in der komplexen Welt zurechtzufinden. Jedoch wird dadurch erzielt, dass diese sich im Laufe des Lebens

festigen und nicht mehr verlernt werden können. Elsen (2020, S. 201f.) vermerkt: „Ein Problem dabei ist der Konflikt zwischen den Aufgaben, die Realität oder aber ein Ideal zu zeigen. Dies führt zu Kontroversen und Verzögerungen bei der Umsetzung von Gleichbehandlung“. Auch sprachliche Defizite finden sich in Lehrmaterialien. Durchaus wird zwischen vereinzelt Doppelbezeichnungen in der Personenbezeichnung vor allem noch das generische Maskulinum verwendet (vgl. Elsen 2020, S. 212; Moser et al. 2013, S. 80f.; Valerie 2014, S. 89).

Es ist also dringend eine Reform von Schulbüchern nötig bzw. eine Instanz, welche kontrolliert, dass Beschlüsse der KMK strukturell in heutigen Schulbüchern umgesetzt werden (vgl. Anhang B, S. 2). Eine Schaffung von vielschichtigen Identifizierungsmöglichkeiten soll alle Kinder einbeziehen und sie in ihrer individuellen Entwicklung mit Hinblick auf ihr Selbstbewusstsein stärken. Luise Pusch vermerkt hierzu als Beispiel: „Das [Darstellung in Schulbüchern] müsste auch eben ganz früh paritätisch sein, also in den Bildern müssten gleich viele Mädchen wie Jungs vorkommen“ (Pusch, Anhang A, 08:31–10:03, 20:21–21:45). Pusch merkt ebenfalls an, dass aus den Darstellungen heraus dann eine *neue Sprache* entstehen würde, da in diesem Falle ja viel mehr weibliche und diverse Menschen repräsentiert werden:

[...] [Es gäbe] eben viele Schneefrauen und Weihnachtsfrauen, dass da nicht alles so männlich besetzt wird. Und Heinzelfrauchen und so weiter, also [...] [ein] mit viel mehr Mädchen belebtes Universum [...]. Man würde dann eben [das] Sprechen über Schneefrauen- und Männer, als völlig normal [ansehen] (Pusch, Anhang A, 08:31–10:03).

Mit bereits bestehenden Materialien können im Unterricht Gespräche darüber geführt werden, welche Darstellungen in Schulbüchern wirklich der Realität entsprechen und welche eventuell mit Gegenbeispielen aus dem Umfeld der Kinder aufzubrechen sind (vgl. Elsen 2020, S. 213, 235; Ortner 2009, S. 249ff.). Dies kann nicht nur im Deutschunterricht durchgeführt werden, sondern auch in allen anderen Fächern, in denen einem stereotypische Darstellungen begegnen. Denkbar ist dies vor allem im Sachkunde- oder Mathematikunterricht, wenn es sich um naturwissenschaftliche Themenbereiche handelt in denen typischerweise Jungen eine höhere Fähigkeit zugerechnet wird. Elsen (2020, S. 235) kommentiert dazu, dass Schüler*innen sehr gut bei

Erkennung von Differenzen in der Lage seien, den Unterschieden zwischen den Geschlechtern keinen großen Wert zuzusprechen bzw. keine Wertung vorzunehmen.

Dies wiederum soll nicht sagen, dass es keinerlei Geschlechterunterschiede zwischen Mädchen und Jungen gibt und auch die Interessen können geschlechterspezifisch unterschiedlich sein (vgl. Aissen-Crewett 1996, S. 80). Es geht jedoch darum, Unterschiede, die einem Gender zugeschrieben werden, aufzulösen. Jungen sollten genauso mit Puppen spielen können, wie Mädchen sich für Autos interessieren können. Es wird nicht gesagt, dass das so sein muss, nur sollen Kindern die gleichen Chancen geboten werden sich auszuprobieren und die eigenen Interessen und Fähigkeiten zu entdecken, und zwar unabhängig von Zuschreibungen, die auf Grund ihres Geschlechts geschehen. Es ist erforderlich, dass Kinder in dieser Hinsicht sensibilisiert werden, was wird durch eine aktive Diskussion erreicht wird. Eine Umsetzung gendergerechter Sprache ist schlussendlich aber ohne das Streben nach Schulbuchreformen nicht möglich.

4. Fazit und Ausblick

Seit dem Beginn der feministischen Linguistik hat die Aufmerksamkeit für sprachliche Ungerechtigkeiten kontinuierlich zugenommen. Vor allem feministischen Linguistinnen wie Senta Trömel-Plötz und Luise F. Pusch ist es zu verdanken, dass Debatten über die fehlende Repräsentation von Frauen und Mädchen in der deutschen Sprache wissenschaftlich geführt wurden und sich eine fachtheoretische Auseinandersetzung mit den sprachlichen Hierarchien entwickelte. Bemerkenswert ist dies in vielerlei Hinsicht, besonderer Anerkennung bedarf jedoch die Arbeit im Hinblick auf die übermäßigen Kritikwellen, die sich aus dem Standpunkt der Linguistinnen ergaben. In diesem langjährigen Prozess wurden bisher nicht hinterfragte Definitionen und Begriffe thematisiert und ihre bisherige Bedeutung neu definiert, wodurch sich die sozial konstruierte Ebene dieser herausstellte. Die Feststellung, dass genderungerechte Sprache ein großer Faktor zur Konstruktion von sexistischen Denkmustern und genderstereotypischem Denken bildet, wurde in dieser Arbeit herausgestellt. Diese Erkenntnis bildet die Grundlage für die Entwicklung eines neuen Sprachhabitus.

Wie dieser auszusehen hat bedarf des Weiteren einem Überblick der theoretischen Zusammenhänge. Bei der Analyse wurde herausgestellt, dass Genus und Sexus eine starke Verbindung aufweisen, also Wortmarkierungen für ein feminines oder maskulines Wort stets an ein gleichermaßen biologisches Geschlecht erinnern: maskulin und männlich oder feminin und weiblich. Somit ist die mentale Repräsentation von einem maskulinen Wort auch stets männlich. Bis heute bestreiten Gegner*innen der gendergerechten Sprache diese Korrelation, was auch die Debatte auf einer grundlegenden Ebene erschwert.

Auf Basis dessen wurde das generische Maskulinum für eine Analyse herangezogen. Diese sprachliche Konvention, bei der männliche Bezeichnungen stellvertretend für Menschen beider Geschlechter verwendet werden, fasst die Erkenntnisse der Genus-Sexus-Debatte mit ein und kann demnach keine förderliche Maßnahme zur Abbildung von Gleichberechtigung in der Sprache sein. Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem generischen Maskulinum konnte somit festgestellt werden, dass die Methode zur Benennung aller Geschlechter innerhalb eines männlichen Konzepts nicht legitim ist. Auf Grund dessen wird hervorgehoben, dass das generische Maskulinum in

sprachlichen und schriftsprachlichen Äußerungen vermieden werden soll. Der theoretische Appell gestaltet sich jedoch als komplex, da das generische Maskulinum nicht nur in Form von Substantiven, sondern auch in Pronomina etc. auftritt. Für die Erfassung der Weitreiche der Problematik lohnt sich ein Blick auf die historischen Zusammenhänge.

Für einen modernen, sprachlichen Habitus reicht die Erklärung des *Mitgemeintseins* von Frauen und nicht binären Personen also nicht aus. Auch wenn dies von Adressat*innen erreicht werden soll, ist nicht als gegeben anzusehen, dass es als Empfänger*in auch dementsprechend ankommt. Dies wird durch zahlreiche Studien und Forschungsergebnisse aus verschiedenen Untersuchungsdesigns der letzten 45 Jahre belegt. Besonders bedeutsam für diese Arbeit ist die Forschungslage zur mentalen Darstellung von Personen bei Kindern, welche ein klares Bild zeigt. Kinder werden maßgeblich von Sprache in ihrem Denken beeinflusst und erstellen sich auf diese Weise ihr eigenes Weltbild. Bemerkenswert ist die Erkenntnis, dass bereits Kinder eine Verzerrung in der Repräsentation von Geschlechtern bei Verwendung des generischen Maskulinums vermerken. Werden beständig nur Männer benannt, erscheint auch ein männerdominiertes Weltbild in den Köpfen der Kinder. Eine gendergerechte Sprache trägt wesentlich dazu bei, diesem Problem entgegenzuwirken und die mentale Vorstellung von Geschlechterrollen von Anfang an auszugleichen. Verändert sich die Sprache, verändern sich also auch Denkprozesse über die Gesellschaft, da die Sprache eben nur das Abbild derselbigen ist.

Die Wichtigkeit, dieses Thema schon in jungen Jahren zu behandeln, wird an diesem Punkt besonders offensichtlich. So wurden die Potenziale einer geschlechtergerechten Sprache in der Grundschule in Ergänzung herausgearbeitet somit erläutert, inwiefern Kinder von gendergerechter Sprache profitieren. Durch die aktive Vermeidung von geschlechterstereotypen Aussagen wird das Selbstbewusstsein aller Kinder gestärkt. Wenn alle gemeint sind, werden somit auch alle benannt und jedes Kind fühlt sich potenziell angesprochen. Dies gibt den Kindern die nötige Sicherheit, sich in ihrem Umfeld nach ihren Wünschen frei zu entfalten. Damit wird auch der Aufgabe der Schule Rechnung getragen, da sie es sich zur Aufgabe machen muss, alle Schülerinnen und Schülern gleichermaßen zu fördern und zu fordern und sie zu eigenständigen

Individuen in einem sozialdemokratischen Umfeld zu erziehen, in der Geschlechterhierarchien keinen Platz verdienen. Die Kinder werden somit auch auf eine Umwelt eingestellt, in der gendergerechte Sprache bereits umgesetzt wird. Sie können demnach den Umgang mit Neografien etc. einordnen und anwenden. Desweiteren können Kinder ihre Berufswahl freier treffen, ohne durch falsche Annahmen über bestimmte Tätigkeitsfelder eingeschränkt zu werden. Dies erweitert den Horizont und führt langfristig zu einer ausgewogeneren Verteilung von Frauen und Männern auf dem Arbeitsmarkt, sowie zu mehr Vorbildern für Jungen und Mädchen in verschiedenen Branchen, die nicht mehr als *typisch weiblich* oder *männlich* gelten. Insgesamt wird so eine Kultur der Akzeptanz und Wertschätzung hergestellt.

Doch gendergerechte Sprache und Grundschule wird immer noch als Oxymoron verstanden, da davon ausgegangen wird, kleine Kinder mit der Komplexität der Sachzusammenhänge zu überfordern und damit andere wichtige Themenbereiche nicht behandeln zu können. Erwachsene versuchen oft, Kinder an dieser Stelle inadäquat vor Überforderung zu bewahren, obwohl dies kritisch zu sehen ist. Sobald Genderstereotype und Klischees verinnerlicht sind, gestaltet sich ihre Beseitigung als problematisch. Es ist dennoch deutlich geworden, dass eine Betrachtung des Zusammenhangs auf mehreren Ebenen erforderlich ist, um sowohl der Gleichstellung der Geschlechter als auch der Verständlichkeit gerecht zu werden und somit ein geeignetes Konzept für Schülerinnen und Schüler der Grundschule zu entwickeln. Eine tiefergehende Beschäftigung mit gendergerechter Sprache auf Grundschulebene wird jedoch bisher in der Forschung und Praxis vermisst. In dieser Arbeit wurde genau dieses Desiderat als Anlass genommen, um einen umfassenden Überblick über die Möglichkeiten und Grenzen des Sprachwandels durch gendergerechte Sprache zu bieten. Dieser Überblick wurde anschließend in Form eines Leitfadens für die Grundschule zusammengefasst.

In einem zweiten Schritt wurde sich deshalb angenommen, die verschiedene Alternativen zum generischen Maskulinum zu erörtern. Dabei standen neben Doppelnennung und Partizipalform auch die Neografien im Zentrum der Betrachtung, die in der Genderdebatte wohl den größten Diskussionspunkt einnehmen. In diesem Zuge wurde ergründet, dass Doppelformen und die Anwendung von Neutralisationen sich im

besonderen Maße für den Einsatz an Grundschulen eignen, da sie zum einen den offiziellen Regeln der deutschen Orthografie entsprechen und zum anderen als einfaches Mittel zur sprachlichen Repräsentation von, sowohl Frauen als auch Männern dienen. In Arbeitsmaterialien und Schulbüchern, soll deshalb konsequent das generische Maskulinum abgelöst werden und immer die Doppelform genutzt werden. Wird eine Gruppe von Kindern angesprochen, sollen dabei durch die Doppelform alle angesprochen werden. Dabei wurde eröffnet, dass eine sprachliche Einbeziehung von nicht binären Personen in diesem Falle nicht greift, also die Thematisierung von Gender und Sprache auf jeden Fall im inhaltlichen Kontext des Unterrichts stattfinden muss. Dies kann in allen Fächern stattfinden, vor allem aber im Deutsch- und Sachkundeunterricht. In diesem Zuge sollen dann auch Asterisk, Gendergap etc. ihren Einsatz finden. Wenn sprachliche Veränderungen in der schulischen Praxis noch nicht in vollem Umfang umgesetzt werden können, ist es zunächst erforderlich, die Sensibilisierung für diese Themen zu fördern und sich inhaltlich damit auseinanderzusetzen. Denn früher oder später werden die Kinder mit diesen Inhalten konfrontiert, sei es nicht in der Grundschule dann spätestens in der Sekundarstufe. Wie mit den zuvor aufgezeigten Ergebnissen bereits deutlich gemacht wurde, lässt sich ebenfalls prognostizieren, dass die Diskussion um die geeignetste Form gendergerechter Sprache mit dieser Arbeit nicht abgeschlossen ist. Es ist anzunehmen, dass sich im Prozess des Diskurses weiterhin neue Möglichkeiten eröffnen werden, die bisher noch nicht in Betracht gezogen wurden. Auf Grundlage dessen ist zu erwähnen, dass die Erkenntnisse dieser Auseinandersetzung im zeitlichen Zusammenhang identifiziert werden müssen.

Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung fällt auch die Umwelt der Kinder für ein gelungenes Konzept der Anwendung ins Gewicht. Im Zuge dessen wurde die Stellung der Lehrkraft näher betrachtet. Von höchster Wichtigkeit sind dabei die eigene Überzeugung und Einstellung der Lehrperson zur Genderthematik. Ohne eine positive Haltung zur gendergerechten Sprache kann keine authentische Sensibilisierung für eben diese entstehen. Zudem sind Lehrkräfte klares Vorbild für Schülerinnen und Schüler der Grundschule. Dies zeigt sich auch in der sprachlichen Kommunikation untereinander. Sprechen Lehrkräfte gendergerecht, ist die Wahrscheinlichkeit deutlich erhöht, dass Kinder es ihnen gleichtun und so automatisch für einen gleichberechtigten

Umgang sorgen. Auch Eltern und Erziehungsberechtigte spielen eine große Rolle in der Bildung der Sprachgewohnheiten, auch wenn grundsätzlich nicht davon auszugehen ist, dass im Haushalt der Kinder gendergerecht gesprochen wird. Die Schule kann gleichwohl ausgleichend auftreten und die entsprechenden Impulse in Richtung Gendergerechtigkeit senden. Bemerkenswert an diesen Feststellungen ist, dass der sprachliche Aspekt nie allein in der Diskussion stehen darf, sondern immer im Zusammenhang mit den Bedingungen der Umwelt wirkt. Wünschenswert ist deshalb, nicht nur Forderungen nach sprachlicher Veränderung auszudrücken, sondern ein allumfassendes Gender Mainstreaming Konzept zu etablieren.

In der Erstellung des Leitfadens traten die Schulmaterialien weiterhin in den Fokus. Schulmaterialien müssen paritätisch werden. Mädchen und Jungen und Frauen und Männer müssen gleichwertig und in ausgeglichener Anzahl auftreten. Weiterhin müssen Genderklischees und stereotypische Rollenbilder aus den Darstellungen und Ausführungen entfernt werden. Dies ist durch eine Reform von Schulbüchern und Lehrmaterialien zu erreichen, womit auch den Beschlüssen der KMK durchgesetzt werden können. Bereits bestehende Materialien sind weiterhin für die Diskussion über Diskrepanzen und der Veränderungen in der Gesellschaft und von Individuen zu nutzen.

Die vorangehende Beschäftigung mit gendergerechter Sprache zeigt, dass jede Art von sprachlicher Kommunikation als bestimmte Haltung einzuordnen und somit auch als solche zu behandeln ist. Wertvorstellungen, Anschauung und persönliche Standpunkte werden durch Sprache weitergegeben. Die Betrachtung in dieser Arbeit schlussfolgert, dass die Verwendung von Sprache an Schulen unbedingt eingehender betrachtet werden muss. Dafür, dass dem Grundschulkontext in der Praxis bisher sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, sind die Erkenntnisse aus der Forschung eindeutig: Bringt gendergerechte Sprache an die Grundschulen!

Bildungspolitische Akteure sollten sich deshalb weniger nur in der Beobachtungsrolle befinden, sondern aktive Unterstützung für die Schulen bieten. Nur durch eine aktive Umgestaltung auch von politischer Seite ist an eine geeignete Verwirklichung zu denken. Für die Zukunft ist demgemäß zu wünschen, dass sich das Kultusministerium nicht nur theoretisch mit der Gleichberechtigung und Chancengleichheit an Schulen

beschäftigt, sondern auch praxisbezogene Veränderungen einleitet. Dabei ist vor allen Dingen die Umgestaltung von Schulbüchern zu erstreben, als auch Leitfäden anzufertigen, die Schulen bei den Möglichkeiten der Umsetzung zur Hilfe kommen. Potenziell wird sich die Debatte unterschiedlich weiterführen, je nachdem ob und inwiefern die Sensibilisierung der Gesellschaft für Gendergerechte Sprache einsetzt und der Thematik einen höheren Stellenwert beigemessen wird. Für die Schule bedeutet dies, dass der Leitfaden nur eine erfolgreiche Wirkung zeigen kann, wenn sich Lehrkräfte ihm mit dem Wunsch zur Veränderung annehmen und damit die Voraussetzungen für eine gelungene Genderarbeit erfüllen. Nur so kann sich langfristig eine Änderung der Verhältnisse an Schulen ändern:

Also das wäre die Hoffnung, dass nicht nur die Sprache sich ändert, sondern über die Sprache, die die Frauen mehr in unser Bewusstsein bringt, dann auch [die] umgebende[ne] Kultur [...] (Pusch, Anhang A, 22:27-25:07).

Anhang

A – Transkript Interview Luise F. Pusch vom 17.03.2023

I: #00:03# So wunderbar ok em, Ich würde Ihnen gerne noch einmal kurz erklären was ich versuche in meiner Masterarbeit herauszufinden, damit Sie das auf dem Schirm haben em. #00:14#

B: #00:14# Mhm (bejahend) #00:14#

I: #00:14# Genau, ich möchte herausfinden, inwiefern eine gendergerechte Sprache eigentlich für alle Beteiligten an der Grundschule umsetzbar sein kann. Em mein Hauptaugenmerk liegt aber natürlich bei den Schülerinnen und Schülern, also wie was für Vorteile sich dadurch und Chancen ergeben können. Em und da interessiert mich vor allem jetzt Ihre Meinung dazu, weil gerade aus dem Grund, weil das Thema Gendern und gendergerechte Sprache natürlich in der Gesellschaft bereits einen Stellenwert hat oder angekommen ist, aber im Kontext Schule, em in der Institution eigentlich em ja noch nicht so einen großen Stellenwert hat, eh vor allen Dingen in der Grundschule natürlich. #00:53#

B: #00:54# mhm ja. #00:54#

I: #00:54# Und da würde mich am Anfang gerne interessieren, also was bedeutet eigentlich für Sie gendergerechte Sprache also inwiefern gerecht oder ungerecht? #01:06#

B: #01:06# Ja, wir haben das ja früher immer genannt, eh nicht sexistische Sprache oder em frauenfreundliche Sprache. Das sind auch die korrekteren Bezeichnungen und das war auch immer ein Arbeiten gegen den Sexismus in der Sprache. Der Sexismus, ähnlich wie Rassismus, ist em die Benachteiligung auf Grund des Geschlechts. Eh bzw. der Rasse eben. Das Wort Sexismus wurde eben auch nach dem Muster des Rassismus Wort (unv.) Rassismus gebildet. Also Benachteiligung auf Grund des Geschlechts. Und das ist natürlich (lacht) das versteht sich von selber, dass es eigentlich eben nur ausschließlich das weibliche Geschlecht ist in unserer patriarchalen Kultur #01:52#

I: #01:51# mhm (bejahend) #01:52#

B: #01:53# Und dann wurde im Laufe der Zeit immer mehr darauf gedrungen, dass es doch em eher um die die Geschlechter ginge und Gleichstellung der Geschlechter. Und da haben die an das Wort Feminismus und Frauen, sollte damals schon quasi aus der Debatte verschwinden (lacht). #02:14#

I: #02:15# (lacht) ok #02:16#

B: #02:16# Damit auch Männer, damit auch die neue interessante Forschungsrichtung für Männer tragbar war. #02:22#

I: #02:23# Mhm (bejahend) #02:23#

B: #02:23# Also feministisch so konnten, also es hieß dann feministische Linguistik, und was wir dann gemacht haben als Sprachwissenschaftlerinnen. Und das konnten Männer nicht auf sich sitzen lassen und geschlechtergerechte Sprache ist also etwas, was auch Männer erforschen können. Und ich würde lieber bei den älteren Bezeichnungen bleiben, auch Frauenforschung und so weiter. Diese gute feministische Tradition. Jetzt die Frage, inwiefern ist die Sprache sexistisch und da gibt es eben diese eben diese für das Deutsche eben diese vier eh Hauptpunkte. Einmal, dass die Wörter für „Mann“ und „Mensch“ quasi identisch sind. Im Deutschen nun zufällig nicht, aber das Wort Mensch ist auch von „Mann“ abgeleitet. Nicht etwa aus „Frau“, von Frau. Aber in vielen anderen Sprachen, besonders auch europäischen Sprachen ist viel *hombre*, alles Mann und Mensch. Also der Mann ist quasi der prototypische Mensch in diesen ganzen Vorstellungssystemen und infolgedessen und das ist dann aber für das Deutsche besonders wichtig, werden die Bezeichnungen für Frauen aus den Bezeichnungen für Männer abgeleitet. Und kann man schon beim Luth Luther nachlesen: „Darum soll sie Männin heißen, weil sie aus der Rippe des Mannes gemacht wurde“ und also dieser abgeleitete Status der Frau ist einmal die Norm und dann gibt es da noch so eine leichte Abweichung das ist dann die Frau. Und um das Kindern zum Beispiel klarzumachen, müsste man sagen, also da haben wir hier den Vater und das ist die Vaterin. Also die Mutter hätte dann keine eigene Bezeichnung mehr und so haben wir durchgehend in der Sprache letztlich keine eigenen Bezeichnungen und wenn wir sie haben, sowas wie bei Krankenschwester (lacht) dann fehlt also nicht etwa die Bezeichnung für den Mann, daraus hergeleitet Krankenbruder oder sowas. Das ist für den Mann nicht tragbar, aus dem weiblichen abgeleitet zu werden, dann muss das Ganze geändert werden zu Krankenpfleger und dann ist die Frau wieder abgeleitet die Krankenpflegerin. #04:48#

I: #04:48# Richtig #04:48#

B: #04:48# Das ist der zweite Punkt und der dritte Punkt ist natürlich das Namensrecht und eh naja dann gibt es noch etliche weitere aber das reicht vielleicht schon mal. Das generische Maskulinum als solches also nachdem man jetzt die Bezeichnung von Frauen von Männern abgeleitet hat, hat man noch zusätzlich festgelegt dass eh wenn Sängerinnen und Sänger gemeinsam auftreten dann sind das alles zusammen eine Gruppe von Sängern, Also letztlich eine Gruppe kann noch so viele Frauen enthalten, kommt ein einziger Mann hinzu im französischen kann es auch ein Hund sein, dann wird es eine männliche Gruppe #05:31#

I: #05:31# Ja das stimmt #05:33#

B: #05:33# Das sind so die Grundgesetze der sexistischen oder patriarchalen Sprache. #05:38#

I: #05:38# Genau, das deutsche als Männersprache, richtig. Em #05:42#

B: #05:42# Ist es #05:43#

I: #05:43# Genau, em genau. Wir haben jetzt darüber gesprochen was denn ungerecht

ist in dieser Sprache, was denken Sie denn ab welchem Zeitpunkt oder ab welchem Alter es angemessen ist mit Kindern über sowas zu sprechen. Also das generelle Problem der Stereotypisierung eh anzugehen aber auch mit dem Gendern in der Sprache anzufangen? #06:04#

B: #06:04# (.) Also zunächst mal würde ich sagen, das darüber Sprechen ist ja erst das zweite. Das Sprechen in einer anderen Sprache wäre sozusagen das Nächstliegende. Und das machen also auch viele Familien, die ich kenne. Eh also ich bin ja viel in den USA, nur ein kleines Beispiel. Eh meine eh Tochter hat da ein eh einen kleinen Sohn und erzählte neulich „so we made a snowperson for him“ also „snowman“ wird schon irgendwie nicht mehr akzeptiert, snowperson. Also die reden natürlich nicht also mehr eh von „Chairman“ und „postman“ und so weiter, sondern reden gleich richtig also richtig also möglichst geschlechtsneutral in ganz vielen Zusammenhängen. Und also praktisch anders reden wäre mal das Erste mit den, und zwar vom ersten Tag an. #07:07#

I: #07:07# Ja #07:08#

B: #07:10# Denn Kinder sind ja sehr sehr formbar und übernehmen all das was sie hören als Norm. Und deswegen werden sie ja schon früh in dieser patriarchalen Sprache erzogen und da wäre es gut, ein Gegengewicht zu bringen. Jetzt ist natürlich für bewusste Eltern, welche Art von Gegengewicht. Weil das ja noch nicht entschieden ist, aber also die Doppelform könnten ruhig öfter benutzt werden und eh also das Wort „man“ könnte auch anders verwandt werden. Daneben könnte das Wort „frau“ verwendet werden. Ja und eh wenn dann das Kind hört also die andern sprechen ja alle n bisschen anders im Kindergarten oder auch in der ersten Klasse, dann könnte das Gespräch darüber beginnen. #08:00#

I: #08:02# Richtig ok. Em genau das haben Sie gerade auch schon ein bisschen angerissen, inwiefern man das durchsetzen könnte. Em Vielleicht nochmal gezielt dazu welche Form der gendergerechten Sprache würden Sie denn eh bei der Verwendung an der Grundschule nutzen oder empfehlen also em die Doppelform haben Sie gerade schon genannt em könnten Sie sich auch vorstellen das generische Femininum, wie Sie das ja vorgeschlagen haben, an einer Grundschule zu etablieren oder em was denken Sie darüber? #08:31#

B: #08:31# Absolut könnte ich das. Also eh ich würde auch zunächst mal für das Umfeld plädieren, es gibt ja viele Untersuchungen für Fibeln aus denen eben Sprache gelernt wird oder Bilderbücher, das müsste auch eben ganz früh paritätisch sein, also in in den Bildern müssten gleich viele Mädchen wie Jungs vorkommen und eben viele Schneefrauen und Weihnachtsfrauen dass da nicht alles so männlich besetzt wird. Und Heintzefrauchen und so weiter, also (unv.) mit viel mehr Mädchen belebtes Universum da. Und daraus würde sich auch eine ganz andere Sprache ergeben. Man würde dann eben Sprechen über Schneefrauen und Männer, als völlig normal, weil ja ja. Und von daher ist dann schon eine andere Sprache und dann, wenn, es ist auch berichtet worden, wenn die Mädchen dann vom generischen Maskulinum lernen, dann sind manche die doch ihr Gefühle beisammen haben und noch nicht völlig zurechtgeknetet sind, patriarchal, die fangen dann an zu weinen. Dass sie plötzlich Schüler sein sollen, nachdem sie eigentlich Schülerinnen waren. (.) Also eh und deswegen um diese Seite eh zu betonen

und sie auch mal zum Oberbegriff werden zu lassen würde ich ohne weiteres das generische Femininum fleißig verwenden. #10:03#

I: #10:04# ok ja #10:04#

B: #10:04# Aber damit sie in der umgebenen patriarchalen Welt auch zurechtkommen, würde ich das quasi so ähnlich wie eine Zweitsprache etablieren. Sie kennen dann zwei verschiedene Ausdrucksweise. Hier in unserer geschützten 1. Klasse, wo die feministische Lehrerin unterrichtet, da gibt es öfter mal das generische Femininum, also vielleicht auch 50/50. Und die Jungs lernen das dann auch früh, das tut ihnen gut, dass sie nicht die Herren der Schöpfung sind. Und für außerhalb muss dann gesagt werden, das ist noch nicht so üblich wir arbeiten noch daraufhin, dass die Sprache da gerechter wird. #10:44#

I: #10:44# ja ok interessant auf jeden Fall. Em ja, das haben Sie gerade auch schon angerissen, welche Chancen und Vorteile sich denn bei dieser Etablierung ergeben würden. Also was sind die klaren Vorteile der gendergerechten Sprache, feministischen Sprache in der Schule em. #11:04#

B: #11:04# Ja es stärkt die Mädchen, was ja sowieso auch so dringend nötig ist. Es stärkt das weibliche Selbstbewusstsein und eh es dämpft den männlichen Überwertigkeitskomplex, statt ihn von Anfang an zu bestärken. #11:21#

I: #11:21# ja gut zusammengefasst auf jeden Fall em ich denke jetzt aber auch em vielleicht an Kritiker*innen die sagen werden: „Ok, das generische Femininum, das ist ja jetzt em auch total überzogen und übertrieben.“ Welche Grenzen und Problematiken können Sie sich denn auch vorstellen bei der Etablierung dieses Vorschlages der feministischen eh em des eh generischen Femininums, entschuldigung. Em was könnten Sie sich da vorstellen könnten für Grenzen oder Probleme entstehen in der Schule. #11:57#

B: #11:57# (...) em ja es könnte gesagt werden, also was ich ja auch dauernd höre. „Das führt zu nichts, habt ihr nichts wichtigeres zutun?“ So diese alte Rede. Em (.) aber ich denke, es gibt in dem Stadium nichts Wichtigeres als das Selbstbewusstsein der Mädchen zu stärken. #12:22#

I: #12:23# Mhm (bejahend) ja #12:24#

B: #12:25# Und man könnte sagen, also dieses generische Femininum ist ja länger, als das generische Maskulinum, em und die Sprache das wird auch häufig in der Linguistik so gesagt, die tendiert ja eher dazu kürzere Formen zu bevorzugen. Dann könnte man sagen wir bringen den Kindern jetzt eine Sprache bei, die sich vielleicht so gar nicht so lange hält. Em und eh da kann man sagen, die Sprache ist da im Fluss. Ich kann mir sehr gut andere Möglichkeiten vorstellen. Em also zum Beispiel habe ich das auch schon mal gesagt in dem Aufsatz „Der Piloterich“, dass wir tatsächlich eben das Femininum als Norm setzen, als Ausgangspunkt. „Die Pilot“, „Die Lehrer“ und „der Lehrerich“. Also das Femininum steht dann für hat die Grundform und der Mann ist abgeleitet. Und dann em ist eben und wir haben überhaupt ganz andere Formen wie „die“ „der“ und „das“ Angestellten. Es reicht ja eigentlich der Artikel um die Geschlechter da

auseinanderzuhalten und dann bei „die Angestellten“ ist es dann tatsächlich neutral, das ist dann die ganze Debatte welche Form wir wollen wir überhaupt wählen, aber mehr ein praktisches Argument würde ich sagen zum Beispiel im Englischen wird es ja praktisch vorgeschrieben eh geschlechtergerecht zu sprechen. Geht gar nicht anders mehr, es ist also völlig verpönt irgendwie eh patriarchal zu reden und die Frauen immer wieder mit falschen Pronomina anzureden. Und das Englische ist nun mal, ob wir es wollen oder nicht, ist die eh verbindende Weltsprache. Das heißt, wenn das Deutsche einigermaßen zurechtkommen will, sollte es sich auch in dem Punkt angleichen, und selbst eine gerechtere Sprache haben, weil sonst also da praktisch em das Ansehen der Deutschen leidet in der Welt, wenn die weiter so patriarchal sich da aufführen und mit der sprachlichen Gerechtigkeit schwertun. #14:57#

I: #14:57# Mhm (bejahend) Denken Sie denn, dass in englischsprachigen em Ländern die em ja die Geschlechterungerechtigkeit eh weniger em vorhanden ist als zum Beispiel in Deutschland em durch diese sprachlichen Veränderungen, die sich da getan haben? #15:16#

B: #15:16# Also da gibt es fast gar keine Untersuchungen dazu die also belastbar sind, natürlich weil eben die feministische Linguistik selten Geld bekommt. Aber es gibt ein oder zwei Studien, die das tatsächlich belegen, dass je ungereimter und patriarchaler die Sprache ist, umso (.) eh umso schlimmer geht es da den Frauen. Es wird natürlich immer das Chinesische angeführt, oder das Türkische und eh man könnte aber auch das Finnische anführen, das ist auch eine ziemlich gerechte Sprache und ja nach dem nordischen Modell (lacht) geht es den Frauen ja tatsächlich besser em aber dieser Zusammenhang muss einfach noch viel besser untersucht werden. Ich sage also meistens em diese sogenannten gerechteren Sprachen, die einfach kein Genussystem haben, die haben trotzdem sehr viele patriarchale Sprichwörter, patriarchale Schimpfwörter. Es gibt zum Beispiel meistens viel viel mehr Schimpfwörter für Frauen als für Männer in diesen Sprachen. Also die haben schon ihr gerüttelt Maß an patriarchaler Struktur trotzdem. #16:33#

I: #16:33# Ja. Interessant auf jeden Fall. Em ich denk mal wieder an den Klassenraum. Wenn ich jetzt als Grundschullehrerin em in einer Schule arbeite em und ich bekomme da sehr viel Gegenwind. Von der Schulleitung, von der Elternschaft, von Kolleg*innen em was denken Sie welche Möglichkeiten gibt es überhaupt, em oder gibt es überhaupt Möglichkeiten diese Kritiker*innen zu ja überzeugen oder em weil es ist ja eigentlich von Nutzen wenn eine flächendeckende Durchführung der gendergerechten Sprache an Grundschulen besteht. #17:13#

B: #17:13# (...) Mhm (überlegend). (..) Also ich hab ja seit 40 Jahren mit diesem Problem zu kämpfen #17:22#

I: #17:22# Ja #17:22#

B: #17:22# Also der Beschimpfungen meiner Bemühungen und die Strategie ist praktisch Verbündete suchen. Suchen Sie im Kollegium verbündete Lehrer*innen. Es gibt durchaus auch manchmal Lehrer, die em feministisch denken. Suchen Sie verbündete Eltern eh. Zweitens wäre also praktisch immer die die ruhige Erläuterung em dessen,

dass da jetzt diese Sprachentwicklung ja auch immer stärker wird. Em praktisch auf Grund der Queerbewegung auf Grund des Gendersterns. Also es gab ja für intersexuelle wirklich kein rechten Raum in der Sprache und em die sich also weder dem Femininum noch dem Maskulinum zuordnen konnten und das ja durch Gesetz eh Grundgesetz also die Verfügung des Verfassungsgerichts aufoktroiert worden oder entschieden worden, dass es da die Gruppe der Diversen geben muss, zur Angabe des Geschlechts (weiblich, männlich, divers). In den Reisepässen zum Beispiel oder in der Geburtsurkunde. Und die Frauenbeauftragten, Gleichstellungsbeauftragten, wollten natürlich diese Gruppe dann auch gleichstellen und überlegten sich, was machen wir denn nun. Und da haben sie den Genderstern, der also von der Queerbewegung von 2003 irgendwie bereitgestellt worden war, erstmal in Form des Unterstrichs, haben sie dann quasi verpflichtend eingeführt für ihre Behördensprache und das ist natürlich auch n starkes Argument. Die Schule ist schließlich eine Einrichtung für die beide Geschlechter bezahlen mit ihren Steuern und dass die dann quasi das eine Geschlecht dauernd hinten runterfallen lassen das kanns ja wohl nicht gewesen sein. Also da kann man auch sehr stark argumentieren, die Gleichstellungsbeauftragten mit ins Boot holen und sagen was können wir denn tun, damit die Kinder schon gleich eine weniger patriarchale Sprache lernen und dieser Sprache nicht so ausgesetzt sind. So eh schutzlos geradezu. Ist eigentlich ne eh Indoktrinierung, nicht wahr? In einer bestimmten Weltsicht, die durch die patriarchale Sprache transportiert wird. #19:58#

I: #19:58# Ja auf jeden Fall. Em jetzt habe ich noch ne Frage zum Ausblick. Also stellen Sie sich ein Szenario vor in der eine gendergerechte Sprache allumfassend von Schulbeginn an verwirklicht wird em was könnte sich grundlegend verändern und was bleibt eventuell auch gleich em und genau womit müssten wir uns vielleicht gar nicht mehr auseinandersetzen? #20:21#

B: #20:21# Ja wie gesagt, grundlegend verändert sich das Selbstbewusstsein der Mädchen. Und zwar in einem fast unbewussten Bereich, der dadurch eigentlich umso stärker wirkt. Mädchen werden im gesamten Lehrmaterial, das muss einfach verordnet werden, em paritätisch wahrgenommen, berücksichtigt. Es werden eben nicht ständig diese Stereotypen an den Kopf geknallt, dass die Frau eigentlich nur im Haushalt vorkommt und niemals aus m Haus geht. Während der Mann große Reisen in der Welt anstellt und die Länder regiert, also diese Art von Stereotypen immer bewusst unterlaufen das (unv.) bekräftigt wie ich schon gesagt habe (lachend) das Selbstbewusstsein der Mädchen. Das kann nicht hoch genug veranschlagt werden und es bringt die Jungen auf ein normales Maß. Es also es (.) widerspricht eh dem der Anmaßung, zu der sie ansonsten erzogen werden. Anmaßung gegen Mädchen, was dann später praktisch zum regelmäßigen Femizid auch noch führt, nicht wahr?! Während die Mädchen also irgendwie kommen und sagen: „Ich hab keine Lust.“ (lachend) Müssen sie schon mal gezüchtigt oder schlimmeres werden. #21:45#

I: #21:45# (lachend) Ja das stimmt. Em genau Sie sind ja jetzt schon ziemlich lange dabei bei der Forschung em in (lacht) der feministischen em ja Linguistik. Was würden Sie denn, also wir haben ja viel erreicht, also „wir“, also Sie und andere haben ja viel erreicht schon. Also wenn Sie sich anhören, wie man an eh wie Leute an Universitäten sprechen und so weiter in diesen „Bubbles“ wurde ja schon sehr viel erreicht. Was würden Sie sich denn noch für die Zukunft wünschen also was wurde worauf wurde noch

nicht so viel Wert gelegt em ja was könnte noch erreicht werden, wenn man sich das jetzt mal utopisch vorstellen könnte? #22:27#

B: #22:27# Ja wie ich schon gesagt habe bei den Schulmaterialien, die Darstellung em muss paritätischer werden. Das können wir praktisch fordern, weil wir diese Lehrmittel bezahlen, auch als Frauen und die umgebende Kultur ist natürlich eine rein männliche Kultur und die Sprache, die Kritik an der Sprache, die wir (unv.) ist hat letztlich das Ziel, die Kultur gleichberechtigter zu machen. Das heißt zum Beispiel ne Filmförderung oder im Fernsehen. Sie brauchen eben nur eine beliebige Zeitung aufzuschlagen, ob das jetzt vor 30 Jahren war oder heute, das Fernsehprogramm ist zu 80% männlich. Sie sehen also, wenn zum Beispiel, seit es diese Filme gibt(unv.), zählen Sie mal die Hauptfiguren. Es gibt also kaum mal zwei Frauen, die da gemeinsam auf der (unv.) aber endlos viele „Buddy“-Filme. Mit zwei Männern. Das ist also irgendwie unerträglich finde ich. Also das wäre die Hoffnung, dass nicht nur die Sprache sich ändert sondern über die Sprache, die die Frauen mehr in unser Bewusstsein bringt, dann auch die umgebende Kultur, die Parität haben wir zum Beispiel jetzt im Parlament em im Kabinett erreicht, durch Merkel und auch Scholz, die beide da feministisch bewusst genug waren eh durch Pistorios ist das ja jetzt wieder Richtung männlich abgesackt aber eigentlich sind das so viele Frauen wie Männer. Und eine Frau als Außenministerin ist schon mal viel Wert und wenn sie dann noch feministische Außenpolitik machen will, umso besser. Das Parlament, die Parlamente auch in den einzelnen Bundesländern müsste alles paritätisch sein, es müsste eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein und zum Beispiel auch dass so etwas wie in Afghanistan, wo also die Frauen unendlich übel mitgespielt wurde, dass das also in seiner Bedeutsamkeit etwa auf dieselbe Stufe wie die Ukraine gestellt wird. Das ist mindestens eine große Ungerechtigkeit wie der Krieg gegen die Ukraine. Der Krieg gegen Frauen in Afghanistan und auch im Iran, aber es hat überhaupt nicht den Stellenwert in unserm Bewusstsein. Also es müsste viel mehr Aufschrei (lacht) gegen all das was noch an patriarchal em an Ungeheuerlichkeiten da geschieht. #25:07#

I: #25:07# Ja auf jeden Fall. Ja das ist auf jeden Fall auch ein gutes Schlusswort, weil ich em bin auch schon durch mit meinen Fragen. Ich habe mich an die halbe Stunde gehalten (lacht). Ich danke Ihnen noch einmal vielmals für dieses Interview und genau, wenn Sie noch Fragen haben oder was auch immer, können Sie mich gerne Fragen. #25:28#

B: #25:28# Ja, halten Sie mich auf dem Laufenden, ich wünsche Ihnen ganz viel Erfolg. Wann müssen Sie die Arbeit abgeben? #25:33#

I: #25:33# Em im Juli ist es so weit #25:36#

B: #25:36# Und was wollen Sie werden? Wollen Sie dann irgendwas eh in der Pädagogik werden? Entweder an der Uni oder an der Grundschule oder sonst wo? #25:44#

I: #25:44# Also mein Ziel ist es jetzt noch danach ins Referendariat zu gehen und dann an die Grundschule zu gehen. Em genau. Aber man weiß ja auch nie (lacht) deswegen mal schauen. #25:55#

B: #25:55# Also fänd ich das ja ganz toll, wenn Sie da schonmal Anfang würden und

dann anschließend Kultusministerin und Bildungsministerin werden da die richtigen Hebel in Bewegung setzen. #26:06#

I: #26:06# Ja vielleicht ist das so (lacht). Vielleicht in 20 Jahren. Mal schauen. Dann vielen vielen Dank und einen schönen Tag noch. #26:14#

B: #26:14# Auch, tschüss. #26:21#

B – Leitfaden für gendergerechte Sprache an Grundschulen

ZUSÄTZLICHE INFORMATIONEN

Für eine weiterführende Beschäftigung mit gendergerechter Sprache und Gleichberechtigung an Schulen, gibt es folgende Möglichkeiten:



Broschüre der Gewerkschaft Erziehung & Wissenschaft (GEW) zur Untersuchung von Schulmaterialien:



Lokale Schulworkshops der „Schlau Niedersachsen“ Initiative. Bildungs- und Antidiskriminierungsarbeit zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt.



Online Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte können regelmäßig an verschiedenen Anlaufstellen durchgeführt werden, beispielsweise am Goethe Institut und beim Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. Termine und weitere Informationen finden Sie auf deren Webseiten:

LEITFADEN FÜR GENDERGERECHTE SPRACHE AN GRUNDSCHULEN



VORSCHLÄGE IM RAHMEN DER MASTERARBEIT

GESTALTUNG: INSA BAARLINK

Liebe Leser*innen,
der folgende Leitfaden soll als Orientierungshilfe bei dem Vorhaben unterstützen, Gendergerechtigkeit an die Schulen zu bringen. Durch konkrete Vorschläge können sich Schulleitungen, Lehrkräfte und schulisches Personal informieren und in den schulischen Alltag integrieren. Im Folgenden werden verschiedene Ebenen untersucht, auf denen gendergerechte Sprache wirkt.

SCHÜLER*INNEN

Inhaltliche Auseinandersetzung mit der Thematik Gender & Geschlecht im Rahmen des Unterrichts (in allen Fachbereichen möglich)

- „Was bedeutet Sprachwandel?“
- „Worum ändert Sprache sich?“
- „Worum wurden früher vorwiegend Männer in Berufen angesprochen?“
- „Welche verschiedenen Familienkonstellationen gibt es?“
- „Welche stereotypischen Rollenzuschreibungen gibt es für Mädchen und Jungen?“ „Wie können diese aufgebrochen werden?“ etc.

Erläuterung der Macht der Worte

- „Welche Aussagen können Menschen verletzen?“
- „Worum wollen Menschen direkt angesprochen werden?“
- „Wie kann Vielfalt und Diversität durch Sprache gefördert werden?“
- Kinder eigene Fragestellungen entwickeln lassen und dadurch ins Gespräch kommen.

Sprachliche Umsetzung

- Beginn bereits ab der 1. Klasse
- Vermeidung des generischen Maskulinums
- Verwendung von konsequenter Doppel-nennung im Mündlichen und Schriftlichen
- Gebrauch von Partizipialformen und genderneutralen Begriffen, falls vorhanden
- Inhaltliche Auseinandersetzung mit Genderstern, Gendergap, Doppelpunkt und Binnen-I
- Keine Verwendung von falscher Orthografie
- Verzicht deshalb auf Spitting und Neogroßen mit Auslassung von Graphemen.

Ziel

- Sensibilisierung von Schüler*innen für Gendergerechtigkeit
- Kompetenz zur Aufdeckung von Ungerechtigkeit und Chancengleichheit
- Stärkung des Selbstbewusstseins von Schülerinnen und Schülern

LEHRKRÄFTE

Bereitschaft zur Veränderung der eigenen Wortwahl für die Entwicklung von Genderkompetenz

- Kritische Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen, Stereotypen und Klischees
- Achten auf eigene Formulierungen

Lehrkräfte sollten sich folgende Fragen stellen (vgl. Ortner 2019, S. 116):

- „Wie adressiere ich mein Gegenüber?“
- „Welche genderbezogenen Vorurteile habe ich?“

- „Reproduziere ich hierarchische, soziale Ordnungen?“

- „Gebe ich stereotypische Vorstellungen von Mädchen und Jungen wieder?“
- Reine Vermeidung von Klischees und Stereotypen reicht nicht, sondern aktives Eingreifen in Prozesse
- Suchen von Verbündeten im Kollegium und bei den Erziehungsberechtigten

Etappen für geeignete Umsetzung von Gendergerechtigkeit (vgl. Eisen 2020, S. 228)

- Selbstreflexion
- Bewusstmachen und Selbstkritik
- kritische Beobachtung anderer
- Skepsis gegenüber Materialien
- Auseinandersetzung mit Strategien
- Aktives Thematisieren und Sprechen

Lehrkräfteausbildung

- Fachliche Unterstützung durch Seminare und Vorlesungen an Universitäten
- Erkennen von Gender als soziale Konstruktion

ERZIEHUNGSBERECHTIGTE

- Schlüsselement für erfolgreiche Genderarbeit

- Schule als Gegenseite, falls Bereitschaft zur Mitwirkung von Eltern und Erziehungsberechtigten nicht besteht.

Argumente für die Überzeugung

- Seit 2017 durch Bundesverfassungsgericht Beschluss zur Anrede von weiblich, männlich, divers
- Schule als Einrichtung für alle Geschlechter

LEHRMATERIAL

Schulbuchreform

- Paritätische Darstellungen von Männern und Frauen bzw. Jungen und Mädchen, darüber hinaus kann neue Sprache entstehen
- Keine Reproduktion von stereotypischen Darstellungen
- Gleichwertige Berufsdarstellung, Männer nicht nur in der Erwerbstätigkeit zeigen und Frauen auch im beruflichen Kontext erwähnen
- Interessen von Mädchen und Jungen vielfältiger und differenzierter veranschaulichen
- Mit bestehenden stereotypischen Materialien die Differenz zur Wirklichkeit aufgreifen
- Mit Erfahrungen von Kindern zum Aufbrechen von Klischees arbeiten



Literaturverzeichnis

- Aissen-Crewett, M. (1996). Der Einfluß der Vorstellungen über Männlichkeit und Weiblichkeit auf das Verhalten von Mädchen und Jungen sowie von Lehrerinnen und Lehrern in der Grundschule. In M. Hempel (Hrsg.), *Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation* (Juventa-Materialien) (S. 79–91). Weinheim: Juventa.
- Altmeyer, S. (2021). Sprachsensibler Religionsunterricht. In *Jahrbuch der Religionspädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baetz, B. (Moderator*in). (18.02.22). Sprache im Deutschlandfunk. „Gendern schafft Probleme, keine Lösungen“. In *Nach Redaktionsschluss – der Medienpodcast*. Deutschlandfunk. Zugriff am 12.01.2023. Verfügbar unter <https://www.deutschlandfunk.de/gendern-schafft-probleme-keine-loesungen-sprache-im-deutschlandfunk-dlf-0278b88d-100.html#:~:text=Sebastian%20Hupfer%20bezeichnet%20sich%20selbst,werde%20ein%20reaktion%C3%A4res%20Weltbild%20unterstellt>.
- Bär, J. (2014). Frauen und Sprachsystem: lexikalische und grammatische Aspekte. In Dudenredaktion & Gesellschaft für deutsche Sprache (Hrsg.), *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung* (Duden - Thema Deutsch, 5) (S. 148–175). Berlin: Bibliographisches Institut GmbH.
- Basow, S. A. (2010). Gender in the Classroom. In J. C. Chrisler (Hrsg.), *Handbook of Gender Research in Psychology. Gender Research in General and Experimental Psychology* (S. 277–296). New York: Springer Science+Business Media LLC.
- Baumann, A. & Meinunger, A. (2017a). Diskursfragmente. In A. Baumann & A. Meinunger (Hrsg.), *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache* (S. 24–65). Berlin: Kadmos.
- Baumann, A. & Meinunger, A. (2017b). Einleitung. In A. Baumann & A. Meinunger (Hrsg.), *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache* (S. 7–23). Berlin: Kadmos.
- Bedijs, K. (2021). Schlägt Verständlichkeit Diversität – oder schafft Diversität Verständlichkeit? Zu Möglichkeiten und Grenzen gendersensibler Sprache in der Leichten Sprache. *trans-kom*, 14 (1). 145–170.
- Berg, K. (2023). Wort - Satz - Sprache. Eine Hinführung zur Sprachwissenschaft. In *Narr Studienbücher*. Tübingen: Narr Francke Attempt.
- Beywl, W. (2021). Gerechter Genusgebrauch in der geschriebenen deutschen Sprache. *Soziologie heute* (2). 15–17. Zugriff am 19.07.2023. Verfügbar unter <https://>

www.soziologie-deutschland.net/wp-content/uploads/2021/05/SOZIOLOGIE-HEUTE_Aprilausgabe2021_Beywl.pdf.

- Bildungsvertreter uneins beim Thema Gendern an Schulen. (07.04.23). *Süddeutsche Zeitung*, 07.04.2023. Zugriff am 24.08.2023. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/leben/gesellschaft-bildungsvertreter-uneins-beim-thema-gendern-an-schulen-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-230406-99-238967#:~:text=Das%20Verwaltungsgericht%20habe%20%22klar%20gemacht,uns%20an%22%2C%20sagte%20Finnern.>
- Braun, F.; Gottburgsen, A. & Sczesny, S. (1998). Können Geophysiker Frauen sein? Generische Personenbezeichnungen im Deutschen. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 26 (3). 265–283.
- Budde, J.; Scholand, B.; Faulstich-Wieland, H. (2008). Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. In *Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung*, 44. Weinheim: Juventa.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2023). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2023.pdf. Zugriff am 05.06.2023.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). Berufsbildungsbericht 2023. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2023/berufsbildungsbericht-2023-kabinettfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=2. Zugriff am 05.06.2023.
- Burghardt, L.; Hemmerich, F. & Mues, A. (2020). Frühkindliche Wahrnehmung von Geschlechterdarstellungen beim gemeinsamen Lesen eines Bilderbuchs. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 15 (3). 259–271.
- Busch, A. (2013). Der Einfluss der beruflichen Geschlechtersegregation auf den „Gender Pay Gap“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65 (2). 301–338.
- Bußmann, H. (1995). Das Genus, die Grammatik und – der Mensch. Geschlechterdifferenz in der Sprachwissenschaft. In H. Bussmann, R. Hof und E. Bronfen (Hrsg.), *Genus. Zur Geschlechterdifferenz in der Kulturwissenschaften* (Kröners Taschenausgabe, 492) (S. 115–160). Stuttgart: Kröner.
- Diewald, G. (2018). Zur Diskussion: Geschlechtergerechte Sprache als Thema der germanistischen Linguistik – exemplarisch exerziert am Streit um das sogenannte generische Maskulinum. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 46 (2). 283–299.

- Diwald, G. (2020). »Alles ändert sich, aber nichts von allein«. Eine Standortbestimmung zum Thema geschlechtergerechte Sprache. *Der Sprachdienst*, 64 (1-2). 1–14.
- Diwald, G.; Steinhauer, A. (2017). Richtig gendern. Wie Sie angemessen und verständlich schreiben. In: Berlin: Dudenverlag.
- Diwald, G.; Steinhauer, A. (2022). Handbuch geschlechtergerechte Sprache. Wie Sie angemessen und verständlich gendern. In (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Duden.
- Doblhofer, D.; Küng, Z. (2008). Gender Mainstreaming - Gleichstellungsmanagement als Erfolgsfaktor - das Praxisbuch. In: Heidelberg: Springer Medizin.
- Doleschal, U. (2002). Das generische Maskulinum im Deutschen. Ein historischer Spaziergang durch die deutsche Grammatikschreibung von der Renaissance bis zur Postmoderne. *Linguistik online*, 11 (2). 39–70.
- Dudenredaktion. Geschlechter-gerechter Sprach-gebrauch. In: Zugriff am 26.06.2023. Verfügbar unter <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Geschlechtergerechter-Sprachgebrauch>.
- Dudenredaktion (Hrsg.). (2016). Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Richtiges und gutes Deutsch. In *Der Duden in 12 Bänden*, 9 (8., vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Bibliographisches Institut.
- Eisenberg, P. (1998). Grundriss der deutschen Grammatik. In: Stuttgart: Metzler.
- Eisenberg, P. (2020a). Das Deutsche ist eine geschlechtergerechte Sprache. ohne Zwang und ohne Manipulation. Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 25.04.2023. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/269909/peter-eisenberg-das-deutsche-ist-eine-geschlechtergerechte-sprache-ohne-zwang-und-ohne-manipulation/>.
- Eisenberg, P. (2020b). Die Vermeidung sprachlicher Diskriminierung im Deutschen. *Muttersprache*, 130 (1). 3–16.
- Eisenberg, P. (02.08.22). Das Gendern gefährdet unser höchstes Kulturgut: Deutsch als einheitliche Sprache. *Berliner Zeitung*. Zugriff am 25.04.2023. Verfügbar unter <https://www.berliner-zeitung.de/kultur-vergnuegen/debatte/das-gendern-gefaehrdet-unser-hoechstes-kulturgut-deutsch-als-einheitliche-sprache-li.252438>.
- Elsen, H. (2020). Gender - Sprache - Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht. In *Uni Taschenbücher Sprachwissenschaft*, 5302. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Enders-Dragässer, U. (2009). Gender Mainstreaming als Strategie der Veränderung von Schule – Visionen möglicher Entwicklungen. In M. Seemann & M. Kuhnhenne

- (Hrsg.), *Gender Mainstreaming und Schule. Anstöße für Theorie und Praxis der Geschlechterverhältnisse* (Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung, 11) (S. 21–36). Oldenburg: BIS der Carl-von-Ossietzky-Universität.
- European Institute for Gender Equality. (2022). Gender Equality Index. Comparin Knowledge scores in 2022 edition. Zugriff am 12.04.2023. Verfügbar unter <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2022/compare-countries/knowledge/bar>.
- Fischer, R. (2014). Coach-Frau, Frau Coach oder Choeacherin? Wie Sprachstruktur geschlechtergerechten Sprachgebrauch beeinflusst. In Dudenredaktion & Gesellschaft für deutsche Sprache (Hrsg.), *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung* (Duden - Thema Deutsch, 5) (S. 176–190). Berlin: Bibliographisches Institut GmbH.
- Frank, K. (1992). Sprachgewalt: Die sprachliche Reproduktion der Geschlechterhierarchie. Elemente einer feministischen Linguistik im Kontext sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. In *Reihe Germanistische Linguistik*, 130. Berlin: de Gruyter.
- Friedrich, M. C. G.; Drößler, V.; Oberlehberg, N. & Heise, E. (2021). The Influence of the Gender Asterisk („Gendersternchen“) on Comprehensibility and Interest. *frontiers in psychology*, 12. 1–11.
- Friedrich, M. C. G. & Heise, E. (2019). Does the Use of Gender-Fair Language Influence the Comprehensibility of Texts? *Swiss Journal of Psychology*, 78 (1-2). 51–60.
- Froese, J. (2017). Sprache und Inklusion. Risiken, Chancen und Nebenwirkungen der Sprache als Mittel und Objekt der Inklusion. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 65 (2). 192–200.
- Gabriel, U.; Gygax, P. M. & Kuhn, E. A. (2018). Neutralising linguistic sexism: Promising but cumbersome? *Group Processes & Intergroup Relations*, 21 (5). 844–858.
- Gauger, H.-M. (2017). Herr Professorin? In A. Baumann & A. Meinunger (Hrsg.), *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache* (S. 71–77). Berlin: Kadmos.
- Grabrucker, M. (1993). Vater Staat hat keine Muttersprache. In *Die Frau in der Gesellschaft*, 11677. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch.
- Grimm, J. (1831). Deutsche Grammatik. Dritter Theil. In. Göttingen: Dietrich.
- Gümüşay, K. (2021). Sprache und Sein. In. München: btb.
- Haerdle, B. (04.06.13). Guten Tag, Herr Professorin. Sprachreform an der Uni Leipzig. *Spiegel Online*. Zugriff am 06.07.2023. Verfügbar unter <https://www.spiegel.de/>

lebenundlernen/uni/gleichberechtigung-uni-leipzig-nutzt-weibliche-bezeichnungen-a-903530.html.

- Hajnal, I. & Zipser, K. (2017). Genus: Eine Kategorie zwischen Grammatik und Semantik. In A. Baumann & A. Meinunger (Hrsg.), *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache* (S. 129–147). Berlin: Kadmos.
- Halim, M. L. & Ruble, D. (2010). Gender Identity and Stereotyping in Early and Middle Childhood. In J. C. Chrisler (Hrsg.), *Handbook of Gender Research in Psychology. Gender Research in General and Experimental Psychology*, Volume 1 (S. 495–526). New York: Springer Science+Business Media LLC.
- Händle, C. (1996). Grundschullehrerinnen als Promoterinnen für geschlechtersensible pädagogische Arbeit. In M. Hempel (Hrsg.), *Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation* (Juventa-Materialien) (S. 69–78). Weinheim: Juventa.
- Härtl, H. (2009). Linguistische Relativität und die “Sprache-und-Denken”-Debatte: Implikationen, Probleme und mögliche Lösungen aus Sicht der kognitionswissenschaftlichen Linguistik. *Zeitschrift für Angewandte Sprachwissenschaft* (51). 45–81.
- Hartmann, J. (1996). Lebensgestaltungsmöglichkeiten und Geschlecht - Herausforderungen an Schule heute. In M. Hempel (Hrsg.), *Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation* (Juventa-Materialien) (S. 125–139). Weinheim: Juventa.
- Hechavarria, D. M.; Terjesen, S. A.; Stenholm, P.; Brännback, M. & Lång, S. (2018). More than Words: Do Gendered Linguistic Structures Widen the Gender Gap in Entrepreneurial Activity? *Entrepreneurship Theory and Practice*, 42 (5). 797–817.
- Heise, E. (2000). Sind Frauen mitgemeint? Eine empirische Untersuchung zum Verständnis des generischen Maskulinums und seiner Alternativen. *Sprache & Kognition*, 19 (1/2). 3–13.
- Hellinger, M. (1990). Kontrastive feministische Linguistik. Mechanismen sprachlicher Diskriminierung im Englischen und Deutschen. In *Forum Sprache*. Ismaning: Hueber.
- Hellinger, M. (2014). Vorschläge zur sprachlichen Gleichbehandlung von Frauen und Männern. Empfehlungen für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch im Deutschen. In Dudenredaktion & Gesellschaft für deutsche Sprache (Hrsg.), *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung* (Duden - Thema Deutsch, 5) (S. 275–291). Berlin: Bibliographisches Institut GmbH.
- Hempel, M. (1996). Grundschulreform und Koedukation. In M. Hempel (Hrsg.), *Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von*

Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation (Juventa-Materialien) (S. 9–24). Weinheim: Juventa.

Hentschel, E.; Weydt, H. (2021). Handbuch der deutschen Grammatik. In *De Gruyter Studium* (5., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Berlin: de Gruyter.

Herrmann, S. K. (2003). Performing the Gap. Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung. *Arranca!* (28). 22–26. Zugriff am 20.06.2023. Verfügbar unter <https://arranca.org/ausgaben/aneignung-i>.

Horvath, L. K.; Merkel, Elisa F., Maas, Anne & Sczesny, S. (2016). Does Gender-Fair Language Pay Off? The Social Perception of Professions from a Cross-Linguistic Perspective. *frontiers in psychology* (6). 1–12.

Huber, J. (04.06.23). Haseloff und Merz wettern gegen das Gendern. Krawallkonservative. Hg. v. Tagesspiegel. Zugriff am 06.06.2023. Verfügbar unter <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/haseloff-und-merz-wettern-gegen-das-gendern-krawall-konservatismus-9926087.html>.

Infratest Dimap. (05/2021). Weiter Vorbehalte gegen gendergerechte Sprache. Berlin. Verfügbar unter <https://www.infratest-dimap.de/umfragen-analysen/bundesweit/umfragen/aktuell/weiter-vorbehalte-gegen-gendergerechte-sprache/>. Zugriff am 06.06.2023.

Infratest Dimap. (09/2022). Relevanz des Themas gendergerechte Sprache. Berlin. Verfügbar unter <https://www.infratest-dimap.de/umfragen-analysen/bundesweit/umfragen/aktuell/gendergerechte-sprache/>. Zugriff am 06.06.2023.

Institut für Demoskopie Allensbach. (2002). Rechtschreibreform. Befürworter gibt es bis heute kaum. *Allensbacher Berichte* (7).

Irmen, L. & Köhncke, A. (1996). Zur Psychologie des „generischen“ Maskulinums. *Sprache & Kognition*, 15 (3). 152–166.

Irmen, L. & Steiger, V. (2005). Zur Geschichte des Generischen Maskulinums. Sprachwissenschaftliche, sprachphilosophische und psychologische Aspekte im historischen Diskurs. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 33 (2-3). 212–235.

Jahn, A. (2022). Gendern an Schulen in BW: Geschlechtersensible Sprache oft ein Dilemma. Genderstern und Binnen-„I“. In Stuttgart. Zugriff am 12.01.2023. Verfügbar unter <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/gendern-in-der-schule-bw-100.html>.

Jahnke-Klein, S. (2006). Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik – (immer noch) nichts für Mädchen? In S. Jösting & M. Seemann (Hrsg.), *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (Oldenburger

- Beiträge zur Geschlechterforschung, 7) (S. 97–120). Oldenburg: BIS der Carl-von-Ossietzky-Universität.
- Jösting, S. & Seemann, M. (2006). Einleitung. In S. Jösting & M. Seemann (Hrsg.), *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung, 7) (S. 19–26). Oldenburg: BIS der Carl-von-Ossietzky-Universität.
- Kahlert, H. (2011). Gender Mainstreaming: ein Konzept für Geschlechtergerechtigkeit in der Schule? In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten - neue Hemmnisse*. 1. Aufl. (VS Research Kultur und gesellschaftliche Praxis) (S. 69–86). Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Kaiser, A. (2006). Gender im unterrichtlichen Alltag der Grundschule. In S. Jösting & M. Seemann (Hrsg.), *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung, 7) (S. 75–96). Oldenburg: BIS der Carl-von-Ossietzky-Universität.
- Kalverkämper, H. (1979). Die Frauen und die Sprache. *Linguistische Berichte* (62). 55–71.
- Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (2012). Einleitung: Zur Bedeutung der Geschlechterforschung in der Fachdidaktik. In C. Wiepcke & M. Kampshoff (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 1–8). Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Kasüschke, D. (2008). Geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindern unter sechs Jahren. Ein Problemaufriss. In B. Rendtorff & A. Prengel (Hrsg.), *Kinder und ihr Geschlecht* (S. 191–202). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Keller, R. (2014). Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache. In *UTB*, 1567 (4., unveränderte Auflage). Tübingen: A. Francke.
- Klein, J. (1988). Benachteiligung der Frau im generischen Maskulinum. Eine feministische Schimäre oder psycholinguistische Realität? In N. Oellers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Germanistik. Aktuelle Diskussionen* (S. 310–319). Tübingen: Niemeyer.
- Klein, J. (2014). Der Mann als Prototyp des Menschen – immer noch? Empirische Studien zum generischen Maskulinum und zur feminin-maskulinen Paarform. In Dudenredaktion & Gesellschaft für deutsche Sprache (Hrsg.), *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung* (Duden - Thema Deutsch, 5) (S. 292–307). Berlin: Bibliographisches Institut GmbH.
- Körner, A.; Abraham, B.; Rummer, R. & Strack, F. (2022). Gender Representations Elicited by the Gender Star Form. *Journal of Language and Social Psychology*, 41 (5). 553–571.

- Kotthoff, H. (2020). Gender-Sternchen, Binnen-I oder generisches Maskulinum, ... (Akademische) Textstile der Personenreferenz als Registrierungen? *Linguistik online*, 103 (3). 105–127.
- Kotthoff, H.; Nübling, D. (2018). Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht. In *Narr Studienbücher*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Krome, S. (2020). Zwischen gesellschaftlichem Diskurs und Rechtschreibnormierung Geschlechtergerechte Schreibung als Herausforderung für gelungene Textrealisation. *Der Sprachdienst*, 64 (1-2). 31–45.
- Krome, S. (2022). Gendern in der Schule: Zwischen Sprachwandel und orthografischer Norm. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 69 (1). 86–110.
- Kühne, A. (19.02.19). Das Queer-Lexikon: Was soll das Gendersternchen? *Der Tagesspiegel*. Zugriff am 12.01.2023. Verfügbar unter <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/queerspiegel/was-soll-das-gendersternchen-4626487.html>.
- Kultusministerkonferenz. (1989). Darstellung von Mann und Frau in Schulbüchern. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 21.11.1986. In. Berlin.
- Kultusministerkonferenz. (2016). Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016/ Beschluss der Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister, -senatorinnen und -senatoren der Länder vom 15./16.06.2016. In. Berlin. Zugriff am 31.07.2023. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Geschlechtersensible-schulische_Bildung.pdf.
- Landesamt für Statistik Niedersachsen (07.12.2022). Drei Viertel aller Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen sind Frauen. Hannover. Herr Woisch. Verfügbar unter <https://www.statistik.niedersachsen.de/presse/drei-viertel-aller-lehrkraefte-an-allgemeinbildenden-schulen-in-niedersachsen-sind-frauen-217846.html>. Zugriff am 06.09.2023.
- Laue, L. (21.04.23). Julia Willie Hamburg: „Gendern ist kein Rechtschreibfehler“. Niedersachsens Kultusministerin im Interview. *Neue Osnabrücker Zeitung*. Zugriff am 01.08.2023. Verfügbar unter <https://www.noz.de/deutschland-welt/niedersachsen/artikel/julia-willie-hamburg-gendern-ist-kein-rechtschreibfehler-44564621>.
- Lück, D. (2014). Geschlechterunterschiede und Geschlechterunterscheidungen in Europa - eine Einführung ins Thema. In D. Lück & W. Cornelissen (Hrsg.), *Geschlechterunterschiede und Geschlechterunterscheidungen in Europa* (Der Mensch als soziales und personales Wesen, 24) (S. 1–28). Stuttgart: Lucius et Lucius.
- Maas, K.; Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?

- In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer und J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. 1. Aufl. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 30) (S. 69–102). Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Mankarios, A. (2021). Gendern in der Schule. „Wir beobachten einen Sprachwandel im Zeitraffer“. In: Stuttgart. Zugriff am 12.01.2023. Verfügbar unter <https://deutscheschulportal.de/unterricht/gendern-michael-becker-mrotzek-wir-beobachten-einen-sprachwandel-im-zeitraffer/>.
- McElvany, N.; Lorenz, R.; Frey, A.; Goldhammer, F.; Schilcher, A.; Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. In: Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. & Shure, S. (2018). Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (Studentexte Bildungswissenschaft, 4443) (S. 63–89). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meinunger, A. (2017). Ein Plädoyer für das Deutsche als geschlechtergerechte Sprache – ein paar provozierende Beobachtungen und Ausführungen. In A. Baumann & A. Meinunger (Hrsg.), *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache* (S. 93–100). Berlin: Kadmos.
- Michaux, V.; Méndez, J. & Apel, H. (2021). Mündlich Gendern? Gerne. Aber wie genau? Ergebnisse einer Akzeptanzuntersuchung zu Formen des Genderns in der Mündlichkeit. *Sprachreport*, 37 (2). 34–41. Zugriff am 25.08.2023. Verfügbar unter https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/10412/file/Michaux_etal._Muendlich_gendern_2021.pdf.
- Moser, F.; Hannover, B. & Becker, J. (2013). Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht in Schulbüchern: Vorstellung eines Kategoriensystems zur Analyse der Geschlechter(un)gerechtigkeit von Texten und Bildern. *Gender Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 5 (3). 77–93.
- Müller-Spitzer, C. (2020). Geschlechtergerechte Sprache aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Ein sachlicher Umgang wäre hilfreich. *Das Zahnärzteblatt* (10). 53–55.
- Müller-Spitzer, C. (2021). Geschlechtergerechte Sprache. Zumutung, Herausforderung, Notwendigkeit? *Sprachreport*, 37 (2). 1–12.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2017). Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1 – 4. Mathematik. In: Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2021). Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1 – 4. Sachunterricht. In: Hannover.

- Niedersächsisches Kultusministerium. (04.03.22). Gendern in der Abiturprüfung 2022. Hannover, 04.03.2022. Brief an Niedersächsische Direktorenvereinigung e. V.
- Nübling, D. (2018). Und ob das Genus mit dem Sexus. Genus verweist nicht nur auf Geschlecht, sondern auch auf die Geschlechterordnung. *Sprachreport*, 34 (3). 44–50.
- Nübling, D. (2019). Geschlechter(un)ordnung in der Grammatik. Deklination, Genus, Binominale. In L. M. Eichinger & A. Plewnia (Hrsg.), *Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch – methodisch – theoretisch* (Jahrbuch / Institut für Deutsche Sprache) (S. 19–58). Berlin: de Gruyter.
- Nübling, D. (2020). Genus und Geschlecht. Zum Zusammenhang von grammatischer, biologischer und sozialer Kategorisierung. In *Abhandlungen der Geistes- und sozialwissenschaftlichen Klasse, Akademie der Wissenschaften und der Literatur*. Mainz: Akademie der Wissenschaften und der Literatur; Franz Steiner.
- Oestreich, H. (08.08.15). Gegen den Strich. *taz*. S. 29–31. Zugriff am 05.07.2023. Verfügbar unter <https://taz.de/!5218668/>.
- Olderdissen, C. (2021). Genderleicht. Wie Sprache für alle elegant gelingt. In. Berlin: Duden.
- 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. Masát (Hrsg.), *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* (S. 240–262). Budapest.
- Ortner, R. (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 ZweitspracheUnterricht. In A. M. B. Heinemann & N. Khakpour (Hrsg.), *Pädagogik Sprechen. Die Sprachliche Reproduktion Gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*. Unter Mitarbeit von Natascha Khakpour (S. 115–137). Stuttgart: J.B. Metzler'sche & Carl Ernst Poeschel GmbH.
- Payr, F. (2021). Von Menschen und Mensch*innen. 20 Gute Gründe, mit dem Gendern aufzuhören. In. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Permien, H.; Frank, K. (1995). Schöne Mädchen - starke Jungen? Gleichberechtigung: (k)ein Thema in Tageseinrichtungen für Schulkinder. In. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Pöschko, H. & Prieler, V. (2018). Zur Verständlichkeit und Lesbarkeit von geschlechtergerecht formulierten Schulbuchtexten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8 (1). 5–18.
- Postl, G. (1991). Weibliches Sprechen. Feministische Entwürfe zu Sprache & Geschlecht. In (Deutsche Erstausgabe). Wien: Passagen.

- Pusch, L. F. (1984). Das Deutsche als Männersprache. Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik. In *edition suhrkamp*, 217. Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Pusch, L. F. (1988). Totale Feminisierung: Überlegungen zum umfassenden Feminimum. *Women in German Yearbook*, 4. 1–14. Zugriff am 07.07.2023. Verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/20688696>.
- Pusch, L. F. (2014). Gerecht und Geschlecht. Neue sprachkritische Glossen. In. Göttingen: Wallstein.
- Pusch, Luise F. (Anhang A)..
- Rat für Deutsche Rechtschreibung (16.11.2018). Empfehlungen zur „geschlechtergerechten Schreibung“. Mannheim. Verfügbar unter https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_PM_2018-11-16_Geschlechtergerechte_Schreibung.pdf. Zugriff am 04.07.2023.
- Rat für Deutsche Rechtschreibung (26.03.2021). Geschlechtergerechte Schreibung. Empfehlungen vom 23.3.2021. Mannheim. Verfügbar unter https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_PM_2021-03-26_Geschlechtergerechte_Schreibung.pdf. Zugriff am 05.07.2023.
- Reuning, A. (Moderator*in). (23.03.22). Geschlechtergerechte Sprache: Was bringt das Gender-Sternchen? Interview A. Körner. In *Forschung aktuell*. Deutschlandfunk. Zugriff am 12.01.2023. Verfügbar unter <https://www.deutschlandfunk.de/audiothek?drsearch%3AsearchText=gendern&drsearch%3Astations=4f8db02a-35ae-4b78-9cd0-86b177726ec0>.
- Rilke, R. Maria. (1977). Briefe an Nanny Wunderly-Volkart. In 1. 2 Bände. Frankfurt am Main: Insel.
- Rothmund, J. & Scheele, B. (2004). Personenbezeichnungsmodelle auf dem Prüfstand. Lösungsmöglichkeiten für das Genus-Sexus-Problem auf Textebene. *Zeitschrift für Psychologie*, 212 (1). 40–54.
- Rummler, U. (1995). Ärztin oder Arzt? Eine psycholinguistische Untersuchung zum generischen Gebrauch des Maskulinums bei Grundschulkindern. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 51. 173–189.
- Rytel-Schwarz, D. (2022). Gender(un)gerechtigkeit: Drei Sprachen, drei Perspektiven (Deutsch, Tschechisch, Polnisch). In A. Artwinska, A. Artwińska, L. J. Claassens, M. Colombi, U. Gerhard, S. Horlacher et al. (Hrsg.), *Gender Studies im Dialog. Transnationale und transdisziplinäre Perspektiven* (Gender Studies) (S. 205–222). Bielefeld: transcript.
- Samel, I. (2000). Einführung in die feministische Sprachwissenschaft. In (2., überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.

- Sandig, B. (2006). Textstilistik des Deutschen. In *De Gruyter Studienbuch* (2., völlig neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin: Walter de Gruyter.
- Sato, S.; Gygax, P. M. & Gabriel, U. (2013). Gender inferences: Grammatical features and their impact on the representation of gender in bilinguals. *Bilingualism*, 16 (4). 792–807.
- Schach, A. (2023). Diversity & Inclusion in Strategie und Kommunikation. Vielfalt in Konzeption, Kultur und Sprache im Unternehmen. In. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schewe-Gerick, I. (2014). Geschlechtergerechte Sprache im Deutschen Bundestag. In Dudenredaktion & Gesellschaft für deutsche Sprache (Hrsg.), *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung* (Duden - Thema Deutsch, 5) (S. 322–331). Berlin: Bibliographisches Institut GmbH.
- Schiedt, M. & Kamber, I. (2014). Sprachliche Gleichbehandlung in der Schweizer Gesetzgebung: Das Parlament macht's möglich, die Verwaltung tut es. In Dudenredaktion & Gesellschaft für deutsche Sprache (Hrsg.), *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung* (Duden - Thema Deutsch, 5) (S. 332–348). Berlin: Bibliographisches Institut GmbH.
- Schiel, A. Kathrin; Hartmann, L. (2016). Geschlecht, Schule und Universität. Anregung zur Reflexion und Anregungen zur Reflexion und Gestaltung von Lehre und Unterricht. In. Erfurt.
- Schlemmer, E.; Binder, M. (Hrsg.). (2019). MINT oder CARE? Gendersensible Berufsorientierung in Zeiten digitalen und demografischen Wandels. In. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt, R. (2014). Geschlechtergerechte Sprache in Politik und Recht – Notwendigkeit oder bloße Stilübung? In Dudenredaktion & Gesellschaft für deutsche Sprache (Hrsg.), *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung* (Duden - Thema Deutsch, 5) (S. 316–321). Berlin: Bibliographisches Institut GmbH.
- Schoenthal, G. (Hrsg.). (1998a). Feministische Linguistik - linguistische Geschlechterforschung. Ergebnisse, Konsequenzen, Perspektiven. In *Germanistische Linguistik*. Hildesheim.
- Schoenthal, G. (1998b). Von Burschinnen und Azubinnen. Feministische Sprachkritik in den westlichen Bundesländern. In G. Schoenthal (Hrsg.), *Feministische Linguistik - linguistische Geschlechterforschung. Ergebnisse, Konsequenzen, Perspektiven* (Germanistische Linguistik) (S. 9–32). Hildesheim.
- Schwippert, K.; Kasper, D.; Köller, O.; Selter, C.; Wendt, H.; McElvany, N. et al. (2020). TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. In. Münster: Waxmann.

- Sczesny, S.; Formanowicz, M. & Moser, F. (2016). Can Gender-Fair Language Reduce Gender Stereotyping and Discrimination? *frontiers in psychology*, 7 (25). 1–11.
- Seemann, M. (2009). Gender Mainstreaming und Schule: Erfolgsfaktoren und Gegenkräfte. Eine Studie zur Implementierung in Schweden. *Gender Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 1 (1). 88–106.
- Seemann, M. (2015). Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zum Gender Mainstreaming in Schweden. In *Studien interdisziplinäre Geschlechterforschung*, 5. Oldenburg: transcript.
- Sick, B. (08.09.10). Die Entmannung unserer Sprache. *Spiegel Kultur*. Zugriff am 08.06.2023. Verfügbar unter <https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/zwiebfisch-die-entmannung-unserer-sprache-a-716239.html>.
- Smith, C. A.; Johnston-Robledo, I.; McHugh, M. C. & Chrisler, J. C. (2010). Words Matter: The Language of Gender. In J. C. Chrisler (Hrsg.), *Handbook of Gender Research in Psychology. Gender Research in General and Experimental Psychology* (S. 361–378). New York: Springer Science+Business Media LLC.
- Spieß, C.; Günthner, S. & Hüpper, D. (2012). Perspektiven der Genderlinguistik – eine Einführung in den Sammelband. In S. Günthner, D. Hüpper und C. Spieß (Hrsg.), *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität* (Linguistik – Impulse & Tendenzen, 45) (S. 1–27). Berlin: de Gruyter.
- Stahlberg, D.; Braun, F.; Irmen, L. & Sczesny, S. (2007). Representation of the sexes in language. In K. Fiedler (Hrsg.), *Social Communication* (Frontiers of Social Psychology) (S. 163–187). Hoboken: Taylor and Francis.
- Stahlberg, D. & Sczesny, S. (2001). Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. *Psychologische Rundschau*, 52 (3).
- Stefanowitsch, A. (2017). Genderkampf. Wo die Kritiker geschlechtergerechter Sprache sich täuschen. In A. Baumann & A. Meinunger (Hrsg.), *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache* (S. 121–128). Berlin: Kadmos.
- Stöber, R. (2021). Genderstern und Binnen-I. *Publizistik*, 66 (1). 11–20.
- Stocker, C. (2021). Genus-Sexus-Inkongruenz in der Bezeichnungspraxis. Überlegungen zur Kategorie BACKFISCH*. *Linguistik online*, 107 (2). 21–40.
- Trömel-Plötz, S. (1978). Linguistik und Frauensprache. *Linguistische Berichte* (57). 49–68.

- Ulrich, J. G.; Krewerth, A. & Tschöpe, T. (2004). Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf das Berufsinteresse von Mädchen und Jungen. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 27 (4). 419–434.
- Universität Leipzig (06.08.2013). Grundordnung der Universität Leipzig. Leipzig. Verfügbar unter https://www.uni-leipzig.de/fileadmin/ul/Dokumente/Grundordnung_UL_130806.pdf. Zugriff am 06.07.2023.
- Valerie, J. (2014). „Weil Mädchen anders lernen“ - Die Konstruktion von Geschlecht in Grundschulbüchern und ihre heteronormative Wirkmächtigkeit. In *Eckert. Working Papers 2014/9*. Zugriff am 22.08.2023. Verfügbar unter <https://d-nb.info/1063753961/34>.
- Vervecken, D. & Hannover, B. (2015). Yes I Can! *Social Psychology*, 46 (2). 76–92.
- Vervecken, D.; Hannover, B. & Wolter, I. (2013). Changing (S)expectations: How gender fair job descriptions impact children's perceptions and interest regarding traditionally male occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 82. 208–220.
- Werner, M. (2017). Genus ist nicht Sexus. Warum zwischen grammatischem und natürlichem Geschlecht in der Sprache zu unterscheiden ist. In A. Baumann & A. Meinunger (Hrsg.), *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache* (S. 260–278). Berlin: Kadmos.
- Wittgenstein, L.; Hacker, P. M. S. (2021). Tractatus logico-philosophicus. In *Anthem studies in Wittgenstein*. Zugriff am 25.08.2023. Verfügbar unter <https://www-cambridge-org.proxy02a.bis.uni-oldenburg.de/core/books/tractatus-logicophilosophicus/904D93B05A8AE9398D42D02CBF16BD48>.
- Wustmann, G. (1903). Allerhand Sprachdummheiten. Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen und des Hässlichen. Ein Hilfsbuch für alle, die sich öffentlich der deutschen Sprache bedienen. In (3. Auflage Reprint 2020). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Yurdakul, A. (2021). Das generische Maskulinum als potenzielle Quelle für inner-sprachliche und zwischensprachliche Missverständnisse und dessen Behebung durch Disambiguierung. In J. von Dall'Armi & V. Schurt (Hrsg.), *Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion* (S. 17–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Zifonun, G. (2018). Die demokratische Pflicht und das Sprachsystem. Erneute Diskussion um einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch. *Sprachreport*, 34. 44–56.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.
