

männlich, weiblich, divers, offen...

Gleichstellung durch gendersensible Sprache in der Hochschullehre

Masterarbeit

von

Alisha Bleicher



im Studiengang Wirtschaftspädagogik

Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

Otto-Friedrich-Universität Bamberg

2023

Betreuer/Gutachter: M.B.A. Simon Reinwald

Alisha Bleicher (sie/ihr)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4676-4960>

männlich, weiblich, divers, offen...

Gleichstellung durch gendersensible Sprache in der Hochschullehre

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk steht unter der CC-Lizenz CC-BY.

Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.



URN: <urn:nbn:de:bvb:473-irb-588134>

DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-58813>

*»Language is important because it conveys messages to people about their worth,
which they then internalize as truth.«*

*Stephen John Quaye
(2011, S. 285)*

Danksagung

Zu Beginn dieser Arbeit möchte ich mich ganz herzlich bei meinen Pretest- und Interviewpartner*innen bedanken, die mir von Anfang an so viel Vertrauen und Offenheit entgegengebracht haben, die mir Einblicke in ihre Lebenswelt ermöglicht und Perspektiven eröffnet haben, die ich so bislang nicht kannte, die mich berichtigt und zum Nachdenken gebracht haben, die mich emotional gemacht und mich so Vieles gelehrt haben. *Danke!*

Ohne Euch hätte ich diese Arbeit niemals schreiben können und ich hoffe sehr, dass ich Euch hiermit etwas zurückgeben kann, dass die Ergebnisse und Empfehlungen wahr und ernst genommen werden und Bedingungen für Euch geschaffen werden, dass sich jede*r von Euch und alle TIN*-Studierenden an ihren Universitäten und Hochschulen wahrgenommen und gesehen fühlen.

*»A true hero*ine isn't measured by the size of her*bis/ their strength,
but by the strength of her*bis/ their hearts«*

— *Hercules (Musker & Clements, 1997 [modified by AB])*

Abstract

Aufgrund der sprachlich etablierten Konvention im Deutschen, eine Ansprache von Personen fast ausschließlich mit binären Formen – »Frau« und »Mann« oder »Sehr geehrte Damen und Herren« – zu gestalten, werden Personen, die ihre geschlechtsbezogene Identität nicht im Rahmen der normativen Binarität verorten, sich also weder (eindeutig) weiblich noch (eindeutig) männlich verstehen, durch diese Formen der Ansprache nicht berücksichtigt. Die Folge davon sind alltägliche Misgenderungen von trans*, inter* und nicht-binären (TIN*) Personen, die sich – insbesondere im englischen Sprachraum (Smith, Robinson & Khan, 2022, S. 18–31; Mearns, Bonner-Thompson & Hopkins, 2020, S. 488–494) – auch für den Sprachgebrauch an Hochschuleinrichtungen bestätigen lassen (Diethold, Watzlawik & Hornstein, 2022, S. 2), obgleich diese vielfach Chancengleichheit und Genderinklusivität in ihrem Selbstverständnis proklamieren (Schlenzka & Stocker, 2019, S. 14). Daher ist das Ziel der vorliegenden Arbeit, die übergeordnete Forschungsfrage zu beantworten, ob und inwiefern durch eine gendersensible (An)Sprache die Gleichstellung von TIN*-Studierenden im Rahmen der Hochschullehre ermöglicht wird bzw. ermöglicht werden kann. Für die Beantwortung dieser wurden in einer qualitativ-empirischen Interviewstudie zwölf TIN*-Studierende deutscher Hochschuleinrichtungen zu ihren Erfahrungen befragt und diese anhand der induktiven Kategorienbildung (*Zusammenfassung*) nach Mayring (2022, S. 84–89) ausgewertet. Als Ergebnis kann dabei resümiert werden, dass die Ansprache aktuell als Differenzkriterium an den Hochschuleinrichtungen wirkt und zu Alterisierungs- sowie Diskriminierungserfahrungen bei TIN*-Studierenden beiträgt, die sich u. a. auch auf den Lernprozess auswirken können. Dies verdeutlicht die Relevanz, gendersensible Ansprachen in der Hochschullehre zu etablieren, was in Begründungsansätzen und Handlungsempfehlungen für die Verwendung gendersensibler Sprache kodifiziert wurde. Darin liegt das Potential der Ergebnisse, da diese in Rekurs auf verschiedene fachwissenschaftliche Konzepte an jene Forschungsstände rückgebunden und eine Modifikation bestehender Theorien unter der Perspektive der Nutzung gendersensibler Sprache vorgenommen werden konnte (psychologisch, pädagogisch, wirtschaftspädagogisch, universitär, für TIN*-Studierende, als Resilienz-Faktor), die die Gleichstellung von TIN*-Studierenden in der Hochschullehre fördern. Als Ausblick wurde der Zusammenhang zwischen der Nutzung gendersensibler Sprache und genderbezogener Gleichstellung in Abhängigkeit der (inneren) Einstellung bzw. Werthaltung der dozierenden Person diskutiert, was in weiterführender Forschung untersucht werden sollte.

Schlagworte: Sprache, Gendersensibilität, Hochschule, Lehre, Transgeschlechtlichkeit, Intergeschlechtlichkeit, nicht-binär

Inhalt

1	Gegenwartsanalytische Diskussion um eine gendersensible Sprachpraxis	1
1.1	Geschichtlichkeit des ›Generischen Maskulinums‹ als Ausgangspunkt für die Forderung einer gendersensiblen Sprache	1
1.2	Handlungsempfehlungen für eine gendersensible Ansprache sowie sprachliche Wahrnehmung von TIN*-Personen.....	4
1.3	Relevanz wirtschaftspädagogischer Forschung zu Sprachroutinen an Universitäten und Hochschulen.....	6
1.4	Zusammenstellung der forschungsleitenden Fragestellungen	7
2	Genderqueere Geschlechtsidentitäten als Dekonstruktion heteronormativer Binarität	8
2.1	Theoretische Vergewisserung zu ausgewählten, fachspezifischen Definitionen von Gender und Geschlecht.....	8
2.1.1	Sozialwissenschaftlich.....	8
2.1.2	Rechtlich.....	9
2.1.3	Linguistisch	9
2.1.4	Ätiologisch	10
2.2	›die Strahlen des Sternchens, die in verschiedene Richtungen zeigen, [stehen] für die unterschiedlichen Geschlechtsidentitäten« – Charakterisierung von TIN*-Personen.....	11
2.2.1	Transidentität.....	11
2.2.2	Intergeschlechtlichkeit.....	11
2.2.3	Nichtbinäre Geschlechtsidentitäten.....	12
2.3	Zwischenfazit: Die Bedeutsamkeit der Selbstbezeichnung für das Selbstkonzept	13
3	Forschungsmethodisches Vorgehen der qualitativ-empirischen Untersuchung und Datenanalyse.....	15
3.1	Begründung des qualitativen Vorgehens.....	15
3.2	Offenlegung theoretischer Vorannahmen	16
3.3	Datenerhebung.....	17
3.3.1	Erhebung mittels des problemzentrierten Leitfrageninterviews	17
3.3.2	Sampling und Zugang zum Feld.....	18
3.3.3	Charakterisierung der Proband*innen	19
3.3.4	Interviewführung und Transkription der Interviews mittels MAXQDA Plus 2022.....	22
3.3.5	Konstruktion des Interviewleitfadens.....	23
3.4	Auswertung und Interpretation der Daten	24
3.4.1	Herleitung der Auswertungsmethode und Entwicklung des Kategoriensystems	24
3.4.2	Analyse und Interpretation.....	28
3.4.3	Exkurs: Methode der Dokumentenanalyse zur qualitativen Auswertung der Leitfäden zum gendersensiblen Sprachgebrauch	29
3.5	Bewertung der Vorgehensweise sowie Limitationen	30
3.5.1	Bewertung der Vorgehensweise anhand der Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring	30
3.5.2	Limitationen.....	31
4	Darstellung, Analyse und Diskussion der empirischen Ergebnisse.....	33
4.1	Ansprache – Ist-Zustand.....	33
4.1.1	Geschriebene Sprache.....	33

4.1.2	Gesprochene Sprache.....	34
4.2	Ansprache – Was ist wichtig für TIN*-Studierende	35
4.2.1	Gendersensible Ansprache	35
4.2.2	Pronomen.....	37
4.2.3	Selbstgewählter Name – <i>Chosen name</i>	40
4.3	Digitale Lehre – Auswahl der Plattform entscheidend.....	42
4.4	Dozent*in/Professor*in.....	43
4.4.1	Soft Skills für den wertschätzenden, respektvollen Umgang mit TIN*-Studierenden	44
4.4.2	Umsetzung der Sprachleitfäden	45
4.4.3	Sensibility Trainings	46
4.4.4	Exkurs: Reflexion, Aufarbeitung und Repräsentanz von Diversity-Themen.....	47
4.5	Diskriminierungserfahrungen	48
4.5.1	»wie so kleine Mückenstiche« – Gründe, die Ansprache nicht zu korrigieren	49
4.5.2	»ich bin ein lebender Störfaktor« – Absprache der eigenen Existenz durch mangelnde Wahrnehmung	50
4.5.3	»ich kann nicht zur Arbeit, ich kann nicht zur Uni, ich kann nichts machen« – Misgenderung & Deadnaming als emotionale und psychische Belastung.....	52
4.6	Einfluss auf Emotionen und Motivation im Lernprozess	54
4.7	Verantwortung von Hochschulen und Universitäten.....	56
4.7.1	Auflösung von Zuschreibungen, Privilegien und Karrierewegen	56
4.7.2	Sichtbarmachung und Kommunikation	57
4.7.3	Gesellschaftliche Verantwortung.....	60
4.7.4	Gendern als Indiz für Sicherheit.....	61
5	Begründungen für die Verwendung gendersensibler Sprache in der Hochschullehre und Ableitung von Handlungsempfehlungen	64
5.1	Gendersensible Sprache aus psychologischer Sicht: Vermeidung von Misgenderung zum Schutz vor Mikroaggressionen, psychischem Stress und Depressionen.....	64
5.2	Gendersensible Sprache aus pädagogischer Sicht: Ermöglichung von Anschlussfähigkeit und positiver Valenz im Lernprozess.....	65
5.3	Gendersensible Sprache aus wirtschaftspädagogischer Sicht: Verantwortung für die Weiterentwicklung und Bildung von Menschen	68
5.4	Gendersensible Sprache aus universitärer Sicht: Begründung für Sprachleitfäden.....	70
5.5	Gendersensible Sprache aus Sicht von TIN*-Studierenden: Empfehlungen für dozierende Personen zur Umsetzung einer genderinklusive(n) und diversitätssensiblen (An)Sprache	72
5.6	Gendersensible Sprache als Resilienzfaktor: Weiterentwicklung des »Gender Minority Stress Models«.....	75
6	»männlich, weiblich, divers, offen...« – Gleichstellung durch gendersensible Sprache in der Hochschullehre?!	80
	Literatur.....	83
	Anhang	108

Abbildungen

Abb. 1	Deutschlandkarte mit individualisierter Eintragung der Hochschul- bzw. Universitätsstandorte der Proband*innen	22
Abb. 2	Eigene grafische Darstellung und Adaption der »Sanduhr«-Analogie bzgl. des Prozesses der Datenauswertung in Anlehnung an Seifert (2011, S. 140).	26
Abb. 3	Eigene Darstellung des Prozess- bzw. Ablaufmodellmodells induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2022, S. 85) und Mayring und Brunner (2013, S. 329).	28
Abb. 4	Code-Relation-Browser zur genutzten Ansprache in Abhängigkeit der gewählten Plattform	43
Abb. 5	Code-Matrix-Browser zur Umsetzung der Sprachleitfäden.....	46
Abb. 6	Code-Relation-Browser zur Ansprache sowie Misgenderungs- und Deadnaming-erfahrungen in Abhängigkeit des Videokonferenzsystems aus dem Online-Semester	74
Abb. 7	Weiterentwickeltes, in Bezug auf die Wirkung der Ansprache ergänztes Stressmodell für geschlechtsspezifische Minderheiten (Testa, Habarth, Peta, Balsam & Bockting, 2015, S. 67; Adaption des Originals: »Minority Stress Modelk nach Meyer, 2013, S. 8).....	78

1 Gegenwartsanalytische Diskussion um eine gendersensible Sprachpraxis

Kaum ein Thema polarisiert aktuell so stark in der öffentlichen sowie wissenschaftlichen Meinung in Deutschland wie die Debatte um gendersensible Sprache (exemplarisch: Payr, 2022a, S. 15). Dabei stehen Argumente, wie eine erschwerte Verständlichkeit (Bedijs, 2021, S. 148f.; Payr, 2022b, S. 90f.), die Sexualisierung der Sprache (Pollatschek, 2020; Payr, 2022b, S. 65), identitätspolitische Vorbehalte (Meyer, 2021) oder linguistisch-sprachwissenschaftliche Einwände (Neef, 2022, S. 1–5) der nachgewiesenen Sprachperformativität (Babka & Posselt, 2016, S. 80ff.; Hornscheidt, 2013, S. 345f.; Stahlberg, Sczesny & Braun, 2001, S. 464–469) und dem Wunsch nach einer diskriminierungsfreien, inklusiven und alle Personen integrierenden Sprache (European Parliament, 2018, S. 3; Diewald & Steinhauer, 2020, S. 31) gegenüber.¹ Auch die Universitäten und Hochschulen sind in diese Debatte involviert und ringen um die Etablierung eines diversitäts- bzw. gendersensiblen² Sprachgebrauchs (European University Association, 2018, S. 3, 39; Neef, 2018, S. 42f.; Bitzan, 2019, S. 14–23; Baumann & Meinunger, 2017, S. 49–52; Stern, 2019, S. 279ff.; Diewald & Steinhauer, 2020, S. 36; Reisigl, 2017, S. 83), auch, um die Paragraphen 3 und 6 des Hochschulrahmengesetzes – die Gleichberechtigung von Frauen und Männern sowie den Gleichstellungsauftrag der Geschlechter – sicherzustellen (§§ 3, 6 HRG). Dafür haben einige Universitäten deutschlandweit in den letzten Jahren Leitlinien und Handlungsempfehlungen veröffentlicht, die die Universitätsangehörigen dazu auffordern, binär vergeschlechtliche Sprachroutinen zu hinterfragen und stattdessen gegenderte Termini zu verwenden sowie auf genderstereotypisierende Darstellungen in Wort, Schrift und Bild zu achten (Neef, 2018, S. 42f.; bukof, 2022, S. 1f.; Bitzan, 2019, S. 14–23; Diewald & Steinhauer, 2020, S. 36). Darüber hinaus wurde die Etablierung einer gendersensiblen Kommunikation im Rahmen von Kriterien zur Akkreditierung und Qualitätssicherung verankert (Hilgemann, 2012, S. 78, 88).

Nachfolgend sollen daher die Relevanz gendersensibler Sprache sowie die Fragen, inwiefern die Empfehlungen der Leitfäden in der Hochschulpraxis umgesetzt werden und wen gendersensible Sprache adressiert, theoriegeleitet untersucht und daraus die forschungsleitende Problem- und Zielsetzung dieser Arbeit aufgezeigt werden.

1.1 Geschichtlichkeit des ›Generischen Maskulinums‹ als Ausgangspunkt für die Forderung einer gendersensiblen Sprache

Die Frage, ob und inwieweit gendersensible Sprache Frauen und nicht-binäre Personen sichtbar macht, ist zwischen Expert*innen hoch umstritten (z. B. Rat für deutsche Rechtschreibung, 2021;³

¹ Die hohe Verwobenheit von Sprache und Geschlecht (als Strukturkategorie) kann als *Genderlekt* bezeichnet werden und beschreibt, dass Frauen und Männer in Bezug auf ihre Sprachstile unterschiedlich sozialisiert werden: Hirschauer und Nübling (2018, S. 11, vgl. auch Falger, 2001, S. 73–77; Braun, 2004, S. 9–26) manifestieren dies, indem sie unter Rückgriff auf die genderlinguistischen Forschungen nach Trudgill (1974), Labov (2001) und Günthner (2013) darlegen, dass Frauen sich gewählter, standardkonformer und prestigenäher ausdrücken als Männer, um ihren niedrigeren sozialen Status zu kompensieren.

² Auch wenn durch »das Ersetzen des Begriffs *gerecht* durch *sensibel* [...] die Bedeutung der beiden Adjektive, in einer intendierten Bedeutungsverschiebung weg von rechtlichen Verordnungen hin zu individueller Achtsamkeit und Verantwortung« (Wetschanow, 2021, S. 51 [Kursivsetzung im Original]) vermutet werden kann, nutze ich die Begriffe gendersensibel, gendergerecht und genderinklusiv zur Vermeidung von Wortwiederholungen im Rahmen dieser Arbeit als Synonyme.

³ »Der Rat für deutsche Rechtschreibung bekräftigt in seiner Sitzung am 26.03.2021 seine Auffassung, dass allen Menschen mit geschlechtergerechter Sprache begegnet werden soll und sie sensibel angesprochen werden sollen. Dies ist allerdings eine gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Aufgabe, die nicht allein mit orthografischen Regeln und

Diewald, 2018, S. 286–289; Elsen, 2012, S. 5–8). Im Folgenden sollen die Begründungen skizziert werden, die *für* die Verwendung einer gegenderten Sprache zitiert werden.⁴

Während Frauen und Männer in der Renaissance sowie im Barock sprachlich separat benannt wurden (Doleschal, 2002, S. 43), wurden Frauen seit der Aufklärung auch sprachlich sowie grammatikalisch an das patriarchalische System angebunden (Hellinger, 1990, S. 62). Dies führte dazu, dass weibliche Personen den männlichen Personen untergeordnet wurden, indem das sog. »Generische Maskulinum« verwendet wurde,⁵ welches seit dem 20. Jahrhundert als feste sprachliche Konvention angesehen wurde (Diewald, 2018, S. 286, Irmen & Köhncke, 1996, S. 153). Das bedeutet, dass bei Personengruppen, die aus Männern, Frauen sowie TIN*-Personen⁶ bestehen, nur die männliche Bezeichnung verwendet wurde, da diese lange Zeit als neutral und unspezifisch, also generisch galt (Diewald, 2018, S. 286; Duden, 2016, S. 160f.). Dies wurde sprachwissenschaftlich damit legitimiert, dass das grammatikalische Genus vom Sexus, dem biologischen/natürlichen Geschlecht, zu differenzieren sei (Diewald, 2018, S. 288). Sprachphilosophisch gibt es diesbezüglich jedoch bis heute keinen Konsens – die Debatte wurde erstmals 400 v. Chr. von den griechischen Sophisten geführt (Cameron, 1985, S. 20; Irmen & Köhncke, 1996, S. 152) –, denn viele Sprachwissenschaftler*innen und feministische Sprachkritiker*innen konstatieren einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen dem natürlichen sowie dem grammatikalischen Geschlecht (Stahlberg & Sczesny, 2001, S. 132; Olderdissen, 2021, S. 18f.). Dies impliziert eine Höherwertigkeit des männlichen sowie eine Unsichtbarmachung und Diskriminierung des weiblichen Geschlechts (Stahlberg & Sczesny, 2001, S. 132; Elsen, 2012, S. 6; Diewald, 2018, S. 294; Fütty, Höhne & Lloveria Caselles, 2020, S. 86; Bußmann & Hellinger, 2003, S. 158) und verstärkte die Ideologisierung und Stereotypisierung von (sozialem) Geschlecht (Elsen, 2012, S. 7; Fütty et al., 2020, S. 86; Olderdissen, 2021, S. 19).⁷ Da die maskuline Form in der Grammatik sowohl generisch als auch geschlechtsspezifisch verwendet werden kann, kann allein sprachlich nicht unterschieden werden, ob tatsächlich nur Männer oder Männer, Frauen und TIN*-Personen im Sinne des Generischen Maskulinums gemeint sind (Stahlberg & Sczesny, 2001, S. 132; Olderdissen, 2021, S. 20f.).⁸ Gygax, Gabriel, Sarrasin, Oakhill & Garnham (2008) untersuchten in einer experimentellen Studie, den »Einfluss von Stereotypen und grammatikalischen Informationen

Änderungen der Rechtschreibung gelöst werden kann. Das Amtliche Regelwerk gilt für Schulen sowie für Verwaltung und Rechtspflege. Der Rat hat vor diesem Hintergrund die Aufnahme von Asterisk (»Gender-Stern«), Unterstrich (»Gender-Gap«), Doppelpunkt oder anderen verkürzten Formen zur Kennzeichnung mehrgeschlechtlicher Bezeichnungen im Wortinnern in das Amtliche Regelwerk der deutschen Rechtschreibung zu diesem Zeitpunkt nicht empfohlen« (Rat für deutsche Rechtschreibung, 2021, S. 1).

⁴ Aufgrund der begrenzten Seitenzahl sowie dem Fokus bzw. der Ausrichtung dieser Arbeit, kann auf die Argumente *gegen* die Verwendung gegendeter Sprache nur verwiesen werden, vgl. hierfür exemplarisch Rat für deutsche Rechtschreibung, 2021 (Fn. 3); Payr (2022b); Baumann & Meinunger (2017); Harnisch (2016); Neef (2018); Neef (2022); Stöckel (1998).

⁵ Exemplarisch für die patriarchale Ordnung, die dieser sprachlichen Konvention zugrunde liegt, kann hier Jacob Grimm angeführt werden, der »[d]as masculinum [...] als] frühere, größere, festere, beweglichere, zeugende, das femininum als das spätere, kleinere, weichere, stillere, leidende, empfangende« bezeichnet (Grimm, 1890, S. 357, zit. nach Hellinger, 1990, S. 62). Vgl. in diesem Kontext auch die Ideologie »male as norm« (Bußmann & Hellinger, 2003, S. 158).

⁶ TIN* steht dabei als Akronym für trans*, inter* und nicht-binäre Geschlechtsidentitäten, vgl. Kapitel 2.2.

⁷ Reisigl (2017, S. 89) ordnet in seinem Artikel »Sprachwissenschaftliche Diskriminierungsforschung« das »Generische Maskulinum« den *diskriminierenden Nominationen* zu, die ein Machtgefälle implizieren, das sich als *asymmetrische Benennungspraxis* repliziert und somit eine Form der sprachlichen Diskriminierung darstellt. Für eine nähere Darstellung der Kategorien, in denen sich sprachliche Diskriminierung realisiert, vgl. Reisigl (2017, S. 81–100).

⁸ Folgender Textausschnitt veranschaulicht diese oszillierende Bedeutung (Irmen & Köhncke, 1996, S. 153): »Die Zahl der Gehörlosen in den Vereinigten Staaten wird gegenwärtig auf nahezu 200 000 geschätzt. Der typische erwachsene Gehörlose ist mit einer hörunfähigen Frau verheiratet und hat einen festen Arbeitsplatz [...]« (Furth, 1972, S. 32f.)

[...] auf die Darstellung von Geschlecht in der Sprache« (ebd., S. 464 [Übersetzung AB]). Dabei konnten sie nachweisen, dass das generische Maskulinum im Plural von den Proband*innen standardmäßig als maskuliner Plural verstanden und interpretiert wurde, was sich auf die Anerkennung der Frauen (und TTN*-Personen) in der Gesellschaft negativ auswirkt (ebd., S. 480).⁹ Aus diesem Grund fordert die feministische Linguistik/Sprachwissenschaft die sprachliche Anerkennung sowie Repräsentanz von Frauen (Elsen, 2012, S. 6; Stahlberg & Sczesny, 2001, S. 131, 132f., 137), denn »Sprache wird [...] nicht länger als ein neutrales Mittel zum Ausdruck und zur Mitteilung unserer Gedanken aufgefasst, sondern vielmehr als ein komplexer Prozess der Strukturierung und Sinnproduktion, in dem und durch den wir uns die Welt allererst erschließen und uns als Subjekte konstituieren« (Babka & Posselt, 2016, S. 24; vgl. *linguistic turn*¹⁰). Sowohl diese Einsicht als auch die Erkenntnis, dass sich Sprache historisch immer wieder verändert hat und von epochalen gesellschaftlichen Relevanzsystemen geprägt wurde (Doleschal, 2002, S. 39–66; Diewald, 2018, S. 294; Elsen, 2012, S. 7), führen zu der gegenwärtigen Forderung, dass Frauen (und aktuell auch TTN*-Personen) in der Sprache abgebildet werden müssen, damit diese Personengruppen auch in der gesellschaftlichen Wahrnehmung repräsentiert, aufgewertet und Männern gleichgestellt werden (Füty et al., 2020, S. 86f.). Diese sog. *Performativität der Sprache* (Babka & Posselt, 2016, S. 80ff.; Sieben, 2020, S. 312), also das poststrukturalistisch und dekonstruktiv geprägte Verständnis, dass sprachliche Äußerungen die Wirklichkeit verändern, Subjekte konstituieren und Handlungen vollziehen (Babka & Posselt, 2016, S. 81), konnte bereits in einigen Studien verifiziert werden.¹¹ Exemplarisch soll hier nur die Studie von Vervecken und Hannover (2015) expliziert werden: Um dem Fachkräftemangel in traditionellen Männer-Berufen zu begegnen (ebd., S. 76), wurden 591 Grundschulkindern verschiedene »Männer-Berufe« in der generisch männlichen Form sowie in der Paarform präsentiert (ebd., S. 80f.). Als ein Ergebnis der Studie konnte dabei belegt werden, dass sowohl die Jungen als auch die Mädchen höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweisen, wenn ihnen die Berufsbezeichnungen in der Paarform präsentiert werden. Die Autor*innen begründen dies durch die stärkere Assoziation mit weiblichen Berufsinhaberinnen, die insbesondere für Mädchen eine höhere Zugänglichkeit in den Beruf impliziert (ebd., S. 86).

Aus jenen linguistischen sowie psycholinguistischen Erkenntnissen werden der Anspruch sowie die gesellschaftliche Relevanz deutlich, durch eine gendersensible Sprache alle Geschlechtsidentitäten

⁹ »In this experiment, we demonstrated that the use of the masculine plural does not lead to a gender-open or gender-spread representation, but to a specifically male representation. Put differently, a German phrase such as *die Musiker*, which is ambiguous between a masculine and a generic intended plural is by default interpreted as a masculine plural, and presumably this interpretation would only be changed if there was a specific indication that women were involved and, hence, that the generic interpretation was intended. This finding has critical social implications, especially in relation to the acknowledgement of women in society. We believe that our results show that the so-called generic use of the masculine biases gender representations in a way that is discriminatory to women.« (Gygax et al., 2008, S. 480 [Kursivsetzung im Original]); zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Scheele & Rothmund (2001); Stahlberg & Sczesny (2001); Rothmund & Scheele (2004); Braun, Oelkers, Rogalski, Bosak & Sczesny (2007).

¹⁰ Diese Erkenntnis, dass »der Diskurs keine überzeitliche Größe ist, sondern performativ wirkt und veränderbar ist« (Schmitt, 2023, S. 28 [im Druck]), markiert einen Wendepunkt in der Geistes- und Kulturgeschichte und wird daher als *linguistic turn* bezeichnet: »Sprache bildet für die Konstituierung der sozialen Wirklichkeit eine entscheidende Rolle; und die soziale Wirklichkeit ist Verstehens- und Konstitutionszusammenhang von Sprache selbst – beide lassen sich nicht mehr unabhängig voneinander betrachten« (ebd.), vgl. auch Hirschkop (2019, S. 1–6).

¹¹ U. a. Braun, Sczesny & Stahlberg (2005); Stahlberg & Sczesny (2001); Stahlberg, Sczesny & Braun (2001); Vervecken & Hannover (2015); Ratanaphithayaporn & Rodrigo (2020).

wahrzunehmen sowie sprachlich gleichzustellen, was im Folgenden insbesondere in Bezug auf TIN*-Personen näher spezifiziert wird.

1.2 Handlungsempfehlungen für eine gendersensible Ansprache sowie sprachliche Wahrnehmung von TIN*-Personen

Obgleich insbesondere auch Frauen durch gendersensible Sprache angesprochen und gleichgestellt werden sollen, wird diese Arbeit aus folgenden Gründen ausschließlich die Perspektive gendervarianter Personen beleuchten: Zunächst ist die Doppelnennung der Geschlechter gesetzlich festgeschrieben (§ 4 (3) BGLiG, § 1 (2) DGLiG), wodurch Frauen in alltäglichen Sprachroutinen, aber vor allem auch im Schriftverkehr, inzwischen stärker repräsentiert werden. Dies gilt nach § 3 HRG auch für Universitäten und Hochschulen in Deutschland. Das gewichtigere Argument ist somit, dass im Rahmen dieser Arbeit insbesondere auch die Ansprache elaboriert wird, welche sich im Deutschen fast ausschließlich mit binären Formen – »Frau« und »Mann« oder »Sehr geehrte Damen und Herren« – gestaltet. Personen, die ihre Geschlechtsidentität nicht im Rahmen des binären Geschlechterverständnisses verorten, werden durch diese Formen der Ansprache nicht berücksichtigt. Die Auswirkungen sowie Konsequenzen, die diese alltägliche Misgenderung¹² für TIN*-Personen im Hochschul- bzw. Universitätskontext hat, ist empirisch in Deutschland bislang weder untersucht worden,¹³ noch gibt es Forschungen zu TIN*-Personen in deutschen Sprach- und Bildungskontexten.¹⁴ Jenem Desiderat möchte diese Arbeit begegnen, denn sie zielt darauf ab, die Relevanz von gendersensibler Sprache aus der Perspektive von trans*, inter* und nicht-binären (TIN*) Personen in der Hochschullehre zu untersuchen. Dazu werden in der theoretischen Vergewisserung verschiedene fachwissenschaftliche Perspektiven auf Gender und Geschlecht expliziert, die bei der Vorstellung und Differenzierung von trans*, inter* und nicht-binären Geschlechtsidentitäten grundgelegt werden (Kapitel 2). Im Rahmen der empirischen, qualitativen Interviewstudie, die in Kapitel 3 methodisch konkretisiert wird, wurden Studierende deutscher Universitäten und Hochschulen befragt, die sich als TIN* identifizieren, inwieweit sie sich durch den üblichen Sprachgebrauch an ihren Hochschulen wahrgenommen fühlen und welche (An-)Sprache etabliert werden müsste, damit eine Identifizierung sowie Repräsentanz von TIN*-Personen möglich wären. Ergänzend dazu werden auch die Leitfäden zur gendersensiblen Sprache der jeweiligen Hochschulen untersucht und bei der Triangulation berücksichtigt. Von diesen Erkenntnissen, die in Kapitel 4 vorgestellt und analysiert werden, ausgehend, werden in Kapitel 5 Begründungen und Handlungsempfehlungen, wie gendersensible Sprache in der

¹² Misgenderung oder Misgendering bezeichnen die Situationen, in denen TIN*-Personen »mit falscher geschlechtsspezifischer Sprache angesprochen werden, was darauf hindeutet, dass ihre Geschlechtsidentität nicht anerkannt wurde« (Smith, Robinson & Khan, 2022, S. 31 [Übersetzung AB]).

¹³ Insbesondere im UK ist das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an Hochschulen beforscht worden, vgl. exemplarisch: Ellis (2009, S. 723–739), Mearns, Bonner-Thompson & Hopkins (2020, S. 488–494), Storrie & Rohleder (2018, S. 317–328), Gooch & Bachmann (2018), Haslop, O'Rourke & Southern (2021, S. 1418–1438) und die Vergleichsstudie zu dieser Erhebung aus dem UK: Smith et al. (2022, S. 18–31), aus den USA: Nicolazzo (2017).

¹⁴ Diethold, Watzlawik und Hornstein (2022, S. 2) konstatieren einen systematischen Ausschluss dieser Personengruppen aus der Forschung und dem wissenschaftlichen Diskurs, wodurch wichtige Erfahrungen und Perspektiven nicht berücksichtigt werden. Gründe sehen sie u. a. in Vereinfachungen und fehlender Konkretisierung des Konstrukts Geschlecht und seiner Dimensionen, z. B. indem Proband*innen in Studiendesigns nur zwischen den Angaben »männlich« und »weiblich« wählen können.

Hochschullehre formuliert und ausgestaltet sein muss, um TIN*-Studierenden eine Akzeptanz und Repräsentanz an ihrer Hochschule bzw. Universität zu ermöglichen, abgeleitet.

Erste Evidenz für diese Untersuchung konnte bereits in der Studie »Geschlechterdiversität in Beschäftigung und Beruf« der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Fütty, Höhne & Lloveria Caselles, 2020, S. 87–95), die Kommunikationsbedürfnisse und deren sprachliche Umsetzung von TIN*-Personen im Rahmen von Beschäftigungsverhältnissen ermittelt, sowie in der Studie »Selbstbezeichnung und Selbstwahrnehmung geschlechtsvarianter, transsexueller, transidenter, transgender und nicht-binärer Menschen« (Balk, 2020, S. 1–28), die TIN*-Personen zu ihrer selbst gewählten, sich selbst beschreibenden Nomenklatur und präferierten bzw. akzeptierten Terminologien befragt, gewonnen werden. Eine weitere Studie untersucht die »Geschlechtervielfalt als Thema für Organisation und Kommunikation in der Hochschule« und bezieht sich dabei u. a. auch auf Sprache sowie die Relevanz genderinklusive Sprache in verschiedenen Anwendungsbereichen im Hochschulkontext (Bitzan, 2019, S. 14–23). Die Studie nach Bitzan (2019, S. 4) ist als Mixed-Methods-Ansatz konzipiert, der neben Dokumentenanalysen auch Fachgespräche mit Gesprächspartner*innen aus verschiedenen universitären und gesellschaftlichen Teilbereichen berücksichtigt. Daher grenzt sich die Erhebung dieser Masterarbeit von Bitzan (2019), aber auch von Fütty et al. (2022) und Balk (2020) insofern ab, als der Schwerpunkt dieser Arbeit die zielgerichtete, systematische Befragung von TIN*-Studierenden deutscher Hochschuleinrichtungen in Bezug auf die Wahrnehmung der (An)Sprache bildet.

An jene Präzisierung schließt sich die Frage an, wie viele Studierende an Universitäten sowie Hochschulen sich im gendervarianten Spektrum verorten und daher von der forschungsleitenden Zielstellung dieser Arbeit direkt betroffen sind. Da diesbezüglich keine Zahlen vorliegen, können nur Schätzungen bzw. vereinfachte Rechnungen herangezogen werden: So gibt Fausto-Sterling (2000, S. 53) an, dass weltweit etwa 1,7 % der Menschen intergeschlechtliche Merkmale aufweisen (Fausto-Sterling, 2000, S. 53). Blackless, Charuvastra, Derryck, Fausto-Sterling und Lauzanne (2000, S. 151) ermitteln eine Anzahl von 2 % der Menschen, die intergeschlechtlich geboren werden. Bei beiden Angaben müssten jedoch die Personen, die sich nicht mit dem binären Konstrukt identifizieren, hinzuaddiert werden. In einer US-amerikanischen Studie aus dem Jahr 2022 gaben 3,3 % der befragten Studierenden an, transgender zu sein (67B) und insgesamt 4,8 % sich genderqueer, agender, genderfluid, nicht-binär zu identifizieren (67C) (ACHC & NCHA, 2022, S. 103). Die neuste Erhebung des Ipsos's LGBT+ Pride 2021 Global Survey kommt zu dem Ergebnis, dass 4 % der Generation Z sich als transgender, nicht-binär, genderqueer oder genderfluid wahrnehmen (Ipsos, 2021). Die erste repräsentative Befragung in Deutschland, die die Proband*innen nach deren sozialen Geschlecht fragte, ist die ZEIT-Vermächtnisstudie. In dieser benannten 3,3 % der befragten Personen, sich nicht mit ihrem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht zu identifizieren (zitiert in: BMFSFJ, 2016, S. 7–8). Einige Universitäten und populärwissenschaftliche Artikel (z. B. Universität Freiburg, o. A.; Kulschewski, 2020) nutzen daher zur vereinfachten Berechnung diese prozentualen Angaben, dass sich 1,7–2,1 % der Bevölkerung als nicht-binär verstehen, und rechnen diese auf die Anzahl ihrer Studierenden hoch. Für alle Studierenden in Deutschland ließe sich somit eine Anzahl an TIN*-Personen

von ca. 50-60 Tsd.¹⁵ ermitteln (Statista, 2022, für das WS 2022/23). Jedoch warnt Hornstein (2019, S. 240ff.) vor einer zahlenmäßigen Erfassung von TTN*-Personen im Hochschulkontext, bspw. aufgrund des Offenbarungsverbots (§ 5 TSG) sowie fehlender Definitionen zur differenzierten Einordnung von Geschlechtsidentitäten.

1.3 Relevanz wirtschaftspädagogischer Forschung zu Sprachroutinen an Universitäten und Hochschulen

Teil der Professionalisierung sowie Qualifizierung im Rahmen des wirtschaftspädagogischen Studiums stellt der Erwerb kognitiver Leistungs- sowie professioneller Handlungskompetenzen dar (Ziegler & Goller, 2021, S. 2; Stadler-Altman & Schein, 2012, S. 48), die sich im Bereich des Professionswissens durch die Kernkompetenzen pädagogisch-psychologisches, fachliches sowie fachdidaktisches Wissen näher spezifizieren lassen (Shulman, 1986, S. 9; Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Auch wenn alle drei Kernkompetenzen bedeutsam sind, fokussierte sich die wirtschaftspädagogische Forschung der letzten Jahre vor allem auf das fachliche sowie fachdidaktische Wissen, während die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik desiderat behandelt wurde (Helm & Holtsch, 2017, S. 274; Seifried & Wuttke, 2015, S. 125–140).

Auch die Genderkompetenzen¹⁶ können dabei der Kompetenzfacette des pädagogisch-psychologischen Wissens zugeordnet werden, wenn man als gemeinsamen Zielhorizont die Anerkennung der »individuellen Bedürfnisse, Neigungen und Begabungen der Lernenden« (Stadler-Altman & Schein, 2012, S. 43) im Rahmen der »Kenntnisse über das Lernen und Lehren« (Helm & Holtsch, 2017, S. 287) verortet, denn die individuelle Förderung und Wahrnehmung von Lernenden kann nur erfolgen, wenn Lernsettings gendersensibel und genderkompetent gestaltet werden (Stadler-Altman & Schein, 2012, S. 45f.; Dahmen, Karaaslan & Aye, 2018, S. 346).¹⁷ Ein zentraler Baustein bei dessen Konzeption und Umsetzung stellt eine gendersensible und empathische Sprache sowie Kommunikationsform dar (ebd.; Enggruber, 2008, S. 152; Diewald & Steinhauer, 2017, S.7), denn erst Sprache ermöglicht die Wahrnehmung von sozialer Wirklichkeit, weswegen sprachtheoretische Fragestellungen auch in der Sozialwissenschaft und ihren jeweiligen Disziplinen, wie bspw. der Wirtschaftspädagogik, relevant sind (Babka & Posselt, 2016, S. 24).

Diese Erkenntnisse subsumierend weisen darauf hin, dass nicht nur Desiderata im Bereich der pädagogisch-psychologischen Kompetenzen vorliegen, sondern spezifischer auch zum Einsatz und zur Wirkung gendersensibler Sprache in Lehr-Lern-Kontexten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

¹⁵ Da diese Anzahl wissenschaftlich nicht überprüft werden kann und keine offiziellen Angaben hierzu vorhanden sind, dient jene Zahl lediglich als Richtwert.

¹⁶ Stadler-Altman und Schein (2012, S. 46) ordnen Genderkompetenzen den sozialen und emotionalen Kompetenzen zu, die im Kompetenzverständnis nach Baumert und Kunter (2006) nicht explizit aufgeführt werden, und verstehen darunter die »Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit genderbezogenen Themen in der pädagogischen Interaktion. Diese Kompetenz kann erlernt und eingeübt werden« (Stadler-Altman & Schein, 2012, S. 46). Zu Genderkompetenzen (sowie Diversitykompetenzen) als Strukturmodell unter der Perspektive von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, vgl. Linde & Auferkorte-Michaelis (2021, S. 51ff.); Perko & Kitschke (2014, S. 45f.); Czollek, Perko & Weinbach (2009, S. 201f.).

¹⁷ Föllner (2015, S. 147, 151f., 226) spricht dabei von »berufsbezogenen bzw. berufsorientierten Genderkompetenzen« und empfiehlt als anschließende konzeptionelle Problemstellung ihrer Dissertation die konzeptionelle Schärfung sowie individuelle Anpassung dieses Konstrukts (ebd., S. 226).

(Bluhm & Wochnik, 2021, S. 40, 42). Auch diesem Desiderat soll auf fachspezifischer Ebene mit der vorliegenden Arbeit begegnet werden.

1.4 Zusammenstellung der forschungsleitenden Fragestellungen¹⁸

Das übergeordnete Ziel dieser Masterarbeit ist die Erarbeitung der Frage, ob und inwiefern eine gendersensible (An)Sprache die Gleichstellung¹⁹ von Studierenden, die ihre geschlechtsbezogene Identität nicht im Rahmen der normativen Binarität verorten, sich also weder (eindeutig) weiblich noch (eindeutig) männlich verstehen (vgl. Kap. 2.2), im Rahmen der Hochschullehre ermöglicht bzw. ermöglichen kann. Diese übergeordnete Themenstellung lässt sich vor dem Hintergrund der erläuterten Ziel- und Problemstellungen in folgende Fragestellungen untergliedern, die im Rahmen dieser Erhebung forschungsleitend sind:

- Welche Erfahrungen machen TIN*-Studierende in Bezug auf die (An)Sprache an Hochschuleinrichtungen in Deutschland?
- Was muss in Bezug auf die Ansprache umgesetzt werden, damit sich TIN*-Studierende wahrgenommen bzw. gleichgestellt fühlen?
- Welche Bedeutung hat/haben gendersensible Sprache/Ansprachen für TIN*-Studierende an deutschen Hochschuleinrichtungen?
- Welche Verantwortung haben Dozierende und was können sie im Rahmen der Hochschullehre tun, damit sich TIN*-Studierende anerkannt und angesprochen fühlen?
- Welche Bedeutung hat gendersensible Sprache vor dem Hintergrund der Polyvalenz in der wirtschaftspädagogischen Praxis und Lehre?

Diese Forschungsfragen sind sowohl für die Konstruktion des Interviewleitfadens, die Materialanalyse und -auswertung als auch für die Begründung und Ableitung der Handlungsempfehlungen leitend bzw. determinierend und sichern daher als »roten Faden« die Kohärenz und Stringenz dieser Arbeit.

¹⁸ Übernahme der Überschrift und Adaption inhaltlicher Aspekte aus Föllner (2015, S. 44f.).

¹⁹ Die Aspekte, die diese Wahrnehmung der Gleichstellung näher spezifizieren bzw. verhindern, werden im Rahmen der Erhebung induktiv elaboriert und daher nicht theoriebasiert definiert bzw. prädeterniniert. Referenzpunkt für die Gleichstellung mit Personen, die sich binär verorten, ist dabei ausschließlich die Wahrnehmung der befragten trans*, inter* und nicht-binären Studierenden, die ihre eigenen Erfahrungen im Vergleich bzw. in Abgrenzung zu ihren binär-geschlechtlichen Kommiliton*innen beschreiben. Eine Erhebung der Erfahrungen von Personen, die sich im Rahmen normativer Geschlechtervorstellungen verorten, und ein Vergleich dieser Erfahrungen vor dem Hintergrund der Gleichstellung kann aufgrund des Aufbaus sowie des Umfangs der Arbeit nicht erfolgen und stellt daher eine Limitation dieser Masterarbeit bzw. eine an diese Arbeit anschließende empirische sowie konzeptionelle Problemstellung dar.

2 Genderqueere Geschlechtsidentitäten als Dekonstruktion heteronormativer Binarität

Da im Folgenden das Konstrukt *Gender* näher spezifiziert wird, soll hier nur eine kurze etymologische Einordnung des Begriffs *Gender* erfolgen. Dieser kann von dem lateinischen Wort *genus* abgeleitet und mit ›Gattung, Art, Geschlecht‹ übersetzt werden (Perko & Kitschke, 2014, S. 32). Während im angloamerikanischen Sprachraum bis 1960 *Gender* ausschließlich die Differenzierung grammatischer Fälle bezeichnete, erfuhr die Bezeichnung eine Bedeutungsverschiebung, als der Begriff Mitte der 1980er Jahre im Rahmen der *Gender Studies* aus den USA nach Deutschland überführt wurde und sich – in Abgrenzung zum biologischen Geschlecht – als Bezeichnung für die kulturell und sozial konstruierte Dimension von Geschlecht etablierte (ebd.).

2.1 Theoretische Vergewisserung zu ausgewählten, fachspezifischen Definitionen von Gender und Geschlecht

2.1.1 Sozialwissenschaftlich

»[C]an we ever not do gender?« (West & Zimmermann, 1987, S. 137)

Wie bereits in Kapitel 1.2 beschrieben wurde, wurden bis in die 1970er Jahre Frauen gesellschaftlich gegenüber Männern – was sich auch in der Sprache manifestierte (vgl. Fn. 5) – als minderwertig angesehen und diese Ungleichheit mit biologischen Unterschieden zwischen Frauen und Männern naturalisierend begründet (Ludwig, 2012, S. 22). Erst durch das Aufkommen der Frauenbewegung in Westeuropa sowie in den USA wurden jene Behauptungen und Weltanschauungen in Frage gestellt: Die Kritik der Frauenbewegung richtete sich dabei insbesondere gegen die Instrumentalisierung von naturgegebenen und körperlichen Geschlechterungleichheiten »als Legitimation für gesellschaftlich zugewiesene Positionen« (ebd., S. 23) und Aufgaben, z. B. die Kindererziehung, und zeigen stattdessen auf, dass dieses Missverhältnis auf gesellschaftlichen Zuschreibungen basiert (ebd.).²⁰ Um diese Divergenz auch sprachlich zu normieren, wurde eine Unterscheidung bzw. Abgrenzung der Begriffe *gender* und *sex* vorgenommen (Butler, 2020, S. 15, 22; Stephan & von Braun, 2006, S. 3; Ludwig, 2012, S. 23). West und Zimmerman (1987, S. 127 [Übersetzung AB, Kursivsetzung AB]) definieren *sex* als

»Bestimmung, die durch die Anwendung gesellschaftlich vereinbarter biologischer Kriterien zur Klassifizierung von Personen als weiblich oder männlich erfolgt. Die Kriterien für die Klassifizierung können die Genitalien bei der Geburt oder die chromosomale Typisierung vor der Geburt sein [...]. Im Gegensatz dazu ist *gender* die Aktivität der Steuerung des situierten Verhaltens im Rahmen der normativen Vorstellungen von Einstellungen und Aktivitäten, die für die eigene Geschlechtskategorie angemessen sind.«²¹

²⁰ Eine bekannte These, die in diesem Rahmen entstanden ist, ist Simone de Beauvoirs (1956, 281) »Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es«.

²¹ Für Butler (2020, S. 24ff.) ist auch das vermeidlich biologische Geschlecht, das *sex*/Sexus, eine kulturelle Interpretation des Geschlechts und »keine vordiskursive, anatomische Gegebenheit« (ebd., S. 26), da es »durch wiederholte performative Akte, die sich stets innerhalb normativer, diskursiver Regimes vollziehen, als solches erst hervorgebracht wird« (Babka & Posselt, 2016, S. 36), bspw. indem man die Geschlechtsidentität performativ durch die Äußerung und Ausgestaltung entwickelt (ebd.). Sieben (2020, S. 312) expliziert dies, indem sie darauf hinweist, dass anatomische/biologische Merkmale das Geschlecht zwar beeinflussten, »aber selbst nie unmittelbar, sondern immer über soziokulturelle Faktoren vermittelt wirken«. Diese *soziokulturellen Faktoren* oder – nach Babka und Posselt (2016, S. 36) – *kulturellen Einschreibungen* stellen – nach Butler – die *performativen Akte* dar, da diese zu konventionalisierten Bewertungsmaßstäben für die Geschlechtsidentität wurden (ebd.; Volbers, 2014, S. 42; Ludwig, 2012, S. 31). Somit gilt neben *gender* auch *sex* als historisch, gesellschaftlich und kulturell konstruiert (ebd., S. 25f.): »Wenn also das ›Geschlecht‹ (*sex*) selbst eine

Die Potentiale des Begriffs *gender* – im Vergleich zum deutschen Terminus *Geschlecht* – liegen insbesondere darin, dass keine Dichotomie zwischen »Weiblich« und »Männlich« eröffnet wird, sondern beide Geschlechter sowie deren Übergänge, also das Spektrum an Geschlechtsidentitäten dazwischen, in dem Begriff repräsentiert werden (Stephan & von Braun, 2006, S. 4). Außerdem verweist *gender* durch die Rückbindung an die *sex-gender*-Relation auf die Konstruiertheit des Geschlechts (ebd.). Wenn im Rahmen dieser Arbeit der Begriff Geschlecht (bzw. Geschlechtsidentität) verwendet wird, wird dies synonym zu *Gender* verstanden. Insbesondere die Ansätze des *Doing* bzw. *Undoing Gender* (Czollek, Perko & Weinbach, 2009, S. 24; West & Zimmerman, 1987, S. 126, 145f.; Hirschauer, 2016, S. 115–118; Hirschauer, 2013, S. 160; Ayaß, 2008, S. 171–174) verweisen darauf, dass Personen ihre Geschlechtsidentität, also ihr *Gender*, unabhängig von ihrem *Sex*, selbst konstruieren und sich dadurch von »deterministische[n] Zuschreibungen von Geschlechtsidentitäten durch gesellschaftliche Rollen und Normen« (Nickel, 2006, S. 128) lösen.²² Diese Erkenntnisse ermöglichen eine theoretische Erklärung für das Geschlechtsempfinden geschlechtsvarianter Personen, die im Folgenden durch rechtliche, sprachliche sowie ätiologische Perspektiven ergänzt werden sollen.

2.1.2 Rechtlich

Mit dem »Gesetz zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben« (Deutscher Bundestag, 2018a, S. 2635) hat der Bundestag am 18. Dezember 2018 durch die Änderung des Personenstandsgesetzes rechtlich die Möglichkeit geschaffen, neben dem männlichen und weiblichen Geschlecht (sowie seit 2013: »kein Geschlechtseintrag«) auch die Bezeichnung »divers« in das Geburtenregister eintragen zu lassen, um Personen eine positive Geschlechtszuordnung zu ermöglichen, wenn sie »aufgrund ihrer körperlichen Merkmale Varianten der Geschlechtsentwicklung aufweisen« (Dutta & Fornasier, 2020, S. 19). Darüber hinaus ermöglicht dies auch die Änderung des/der Vornamen. Dadurch soll gewährleistet werden, dass das allgemeine Persönlichkeitsrecht die geschlechtliche Identität generell, besonders aber auch die derjenigen schützt, »die sich dauerhaft weder dem männlichen noch dem weiblichen Geschlecht zuordnen lassen« (Deutscher Bundestag, 2018b), was betroffene Personen vor einer andauernden Diskriminierung durch das positive Recht und in Bezug auf die Wahrung von deren Grundrechten schützen soll (ebd.). Diethold et al. (2022, S. 1) konstatieren dem universitären/hochschulischen Bereich ein Defizit bei der Annahme bzw. Umsetzung dieser juristischen Änderungen.

2.1.3 Linguistisch

Sprachwissenschaftlich kann das Geschlecht in vier Ebenen unterschieden werden: So stellt das grammatikalische Geschlecht, also das Genus, die erste Ebene dar. Auf der zweiten Ebene ist das semantische bzw. lexikalische Geschlecht verortet. Das soziale Geschlecht kennzeichnet die dritte Ebene und das biologische Geschlecht, also der *Sexus*, als natürliches oder referentielles Geschlecht die vierte Ebene (Bußmann & Hellinger, 2003, S. 143–149; Diewald & Steinhauer, 2017, S. 14f.; 2020,

kulturell generierte Geschlechter-Kategorie (*gendered category*) ist, wäre es sinnlos, die Geschlechtsidentität (*gender*) als kulturelle Interpretation des Geschlechts zu bestimmen« (Butler, 2020, S. 24 [Kursivsetzung im Original]).

²² Vgl. vor dem Hintergrund des *Doing Gender* Garfinkels Agnes-Studie (Garfinkel, 1967, S. 118–185, 285–288; West & Zimmerman, 1987, S. 131, 136).

S. 69). Während das Genus im Sprachlichen jedem Substantiv eine Kategorie (Maskulinum, Femininum, Neutrum) zuweist (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 15; 2020, S. 70), kennzeichnet das semantische Geschlecht die Bedeutungsebene der Sprache (Eigenschaften, z. B. »Henne« = »Huhn« + »weiblich«) und korreliert daher in vielen Fällen mit dem Genus (ebd., 2017, S. 18; 2020, S. 73). Das soziale Geschlecht hingegen »ist keine sprachliche, sondern eine gesellschaftliche und kulturelle Kategorie, die **stereotypische Annahmen** und Erwartungen über soziale Rollen, Eigenschaften und Charakterzüge von Männern und Frauen betrifft« (ebd., 2017, S. 23; 2020, S. 78 [Fettdruck im Original]) und daher immer mit sozialisierten Vorannahmen über Rollenbilder und Merkmalen zusammenhängt (ebd., 2017, S. 24f.; 2020, S. 78f.). Auf der vierten Ebene ist das Sexus verortet, also das natürliche Geschlecht, was oftmals als natürlich gegebene, biologische Tatsache angenommen wird (ebd., 2017, S. 25; 2020, S. 80), aber im Rahmen von genderqueeren Geschlechtsidentitäten hinterfragt und neu bewertet werden muss. Zwischen diesen vier Ebenen bestehen Korrelationen und z. T. Kongruenzen – u. a. wird das Genus oft dazu genutzt, um den Sexus auszudrücken – was Befürwortende von gendersensibler Sprache monieren, wenn sie bspw. gegen die Verwendung des generischen Maskulinums argumentieren, vgl. Kapitel 1.2 (Bußmann & Hellinger, 2003, S. 150; Diewald & Steinhauer, 2017, S. 25–29; 2020, S. 81–85).

2.1.4 Ätiologisch

Ätiologisch kann Geschlecht auf vier Ebenen definiert werden: Auf der Ebene des genetischen Geschlechts, also der Chromosomen (1), auf der Ebene des gonadalen Geschlechts, also dem Vorhandensein von Ovarien oder Hoden (2), der Ebene des phänotypischen/somatischen Geschlechts (3) sowie auf der Ebene des psychologischen Geschlechts, also der Wahrnehmung der eigenen Geschlechterrolle (4) (Stern, 2010, S. 43f.). Während bei cis dyadischen Personen²³ »alle Ebenen überein[stimmen]« (Passarge & Gillesen-Kaesbach, 1992, S. 711), also das Geschlechtsempfinden dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht sowie dem auf normativen Annahmen beruhenden geschlechtsbezogenen Körper(bild) entsprechen (Schiappa, 2021, S. 2, 16–20), treten bei genderqueeren Personen jeweils verschiedene Ebenen nicht konsistent zueinander auf (Passarge & Gillesen-Kaesbach, 1992, S. 711; Stern, 2010, S. 44). Jene Formen der Geschlechtsidentitäten (trans*, inter* und nicht-binär) sollen im Folgenden näher beschrieben werden.

²³ Personen, die sich mit ihrem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht identifizieren und nicht intergeschlechtlich sind.

2.2 »die Strahlen des Sternchens, die in verschiedene Richtungen zeigen, [stehen] für die unterschiedlichen Geschlechtsidentitäten« – Charakterisierung von TIN*-Personen²⁴

»Ich wähle nicht nur mein Geschlecht und wähle es auch nicht nur innerhalb kulturell verfügbarer Begriffe, sondern ich werde permanent, auf der Straße und in der Welt, von anderen konstituiert, so daß [sic!] mein selbst entworfenes Geschlecht sich möglicherweise in einem komischen oder tragbaren Gegensatz zu dem Geschlecht befindet, durch das und mit dem die anderen mich sehen.«
(Butler, 1995, S. 72)

2.2.1 Transidentität

Der erste Buchstabe des Akronyms »TIN« repräsentiert Transsexualität oder angemessener – da es sich nicht um eine sexuelle, sondern eine geschlechtliche Diskrepanz handelt – Transidentität, kurz trans* (Franzen & Sauer, 2010, S. 9; Rauchfleisch, 2016, S. 14), denn »[d]as, was Transsexualität ausmacht, ist nicht auf der körperlichen, sondern auf der psychischen Ebene zu finden. Transsexuelle Menschen fühlen oder empfinden sich dem anderen Geschlecht zugehörig und leiden unter ihren nicht stimmig empfundenen Geschlechtsmerkmalen« (Preuss, 2021, S. 58). Dieser Leidensdruck (Sigusch, 2007, S. 346, 348; Müller, 2011, S. 108), welcher auch als Geschlechtsdysphorie bezeichnet wird (Schiappa, 2021, S. 3, 16f.), kann dazu führen, dass trans*-Personen den Wunsch entwickeln, sich sozial und/oder medizinisch umzuwandeln und dem Geschlecht anzupassen, das ihrer wahrgenommenen Geschlechtsidentität entspricht (Schiappa, 2021, S. 2, 38; Bockting, 2008, S. 213f.; Cordoba, 2023, S. 4; Clement & Senf, 1996, S. 1; Müller, 2011, S. 106f.)²⁵, z. B. »durch Verhalten, Kleidung, Frisur, Stimme oder Körpermerkmale« (National Center for Transgender Equality, 2016 [Übersetzung AB]). Durch jene geschlechtsangleichenden Therapien kann die Lebensqualität von trans*-Personen empirischen Erkenntnissen zufolge gesteigert werden (Defreyne, Motmans & T'sjoen, 2017, S. 550–553).

In Bezug auf die Ätiologie des Geschlechts zeigt sich, dass bei transidenten Personen die Ebenen des genetischen (1) und gonadalen (2) Geschlechts übereinstimmen, jedoch nicht kongruent mit der vierten Ebene, dem Geschlechtsempfinden, sind, was in der Regel dazu führt, dass die dritte (Phänotyp) sowie vielfach auch die zweite Ebene der vierten angeglichen werden (Stern, 2010, S. 43f.; Schiappa, 2021, S. 2f.).

2.2.2 Intergeschlechtlichkeit

Der Buchstabe I in der Abkürzung TIN* steht für inter* bzw. Intersex(ualität). Jene Begriffe können voneinander differenziert werden, denn inter* ist ein von der Community geprägter Begriff, der als »emanzipatorischer sowie identitärer Überbegriff die Vielfalt intergeschlechtlicher Realitäten und

²⁴ Zitat in der Überschrift: Universität Bielefeld (o. A.). Die Verwendung des Sternchens hinter Akronymen (z. B. TIN*), Adjektiven (z. B. trans*) oder hinter Substantiven (z. B. Frauen*) steht als Platzhalter stellvertretend für »alle Formen von Transvestition/Cross-Dressing, Transsexualität, Transidentität, Transgender usw.« (Rauchfleisch, 2016, S. 12) und soll somit dazu beitragen, die gesamte geschlechtliche Vielfalt auszudrücken.

²⁵ Schiappa (2021, S. 2f.) versteht unter einer sozialen Transition die Änderung des Namens, der Pronomen, der Kleidung und der Frisur und unter einer medizinischen Transition die Einnahme von Hormonen sowie die Durchführung von geschlechtsangleichenden Operationen. James, Herman, Rankin, Keisling, Mottet & Anafi (2016, S. 100) belegen im Rahmen der größten Studie zu Transgeschlechtlichkeit in den USA, dass 25 % der trans*-Personen sich einer Operation im Rahmen ihrer Transition unterzogen haben.

Körperlichkeiten bezeichnet« (Fritzsche, 2021, S. 23). Der Terminus Intersexualität hingegen kennzeichnet ein Dazwischen-Sein bzw. nicht eindeutig Zuordbar-Sein zwischen den Ausprägungen körpergeschlechtlicher Geschlechtsorgane sowie -merkmale²⁶ und wurde von Richard Goldschmidt 1915/16 geprägt (Preuss, 2021, S. 58; Fritzsche, 2021, S. 23; Lang, 2006, S. 81): »Der Begriff Intergeschlechtlichkeit beschreibt die Geschlechtlichkeit von Menschen, deren Körper nicht in die gesellschaftliche Normvorstellung der Zweigeschlechtlichkeit passen. Er beschreibt damit Menschen, die sowohl mit männlich* als auch mit weiblich* interpretierten Geschlechtsmerkmalen geboren werden« (Fritzsche, 2021, S. 21), d. h. bei jenen Personen stimmen die Ebenen des genetischen (1), gonadalen (2) und/oder phänotypischen (3) Geschlechts nicht überein (Passarge & Gillesen-Kaesbach, 1992, S. 711; Stern, 2010, S. 44).

Auch wenn Intersexualität nicht nur in der Medizin, sondern vor allem als positiv konnotierte Selbstbezeichnung innerhalb der Community verwendet wird, steht der Terminus in der Kritik, da Intersexualität keine sexuelle Orientierung, sondern eine Geschlechtsidentität bezeichnet, weswegen Intersexualität zunehmend durch den Begriff der Intergeschlechtlichkeit abgelöst wird (Fritzsche, 2021, S. 23). Intergeschlechtliche Personen können sich als inter* deklarieren oder sich als Mann, Frau sowie nicht-binäre Person identifizieren (Diethold et al., 2022, S. 3).

2.2.3 Nichtbinäre Geschlechtsidentitäten

Das N spiegelt alle nicht-binären Geschlechtsidentitäten wider. Nichtbinarität fasst dabei alle Geschlechtsidentitäten (sowie das Fehlen eines Geschlechts) von Menschen zusammen, die sich weder als Mann noch als Frau verorten (können) und ihr Gender daher in einem Spektrum zwischen (oder bei agender außerhalb) den binären Geschlechterformen konstruieren (Titmann, 2014; Richards & Barrett, 2021, S. 2; Richards, Bouman & Barker, 2017, S. 5; Diethold et al., 2022, S. 4; Matsuno & Budge, 2017, S. 116f.). Hegarty, Ansara und Barker (2018, S. 55 [Übersetzung AB]; auch: Barker & Richards, 2015, S. 166; Richards, Bouman, Seal, Barker, Nieder & T'Sjoen, 2016, S. 95f.) differenzieren vor diesem Hintergrund folgende Formen von Geschlechtsidentitäten, die unter der Bezeichnung »nicht-binär« zusammengefasst werden:²⁷

- Personen ohne Geschlecht (z. B. geschlechtsneutral, nicht geschlechtsspezifisch, agender, neutrois)
- Personen, die Aspekte von Mann und Frau in sich vereinen oder irgendwo dazwischen liegen (z. B. gemischtes Geschlecht, androgyn)
- Personen, die bis zu einem gewissen Grad, aber nicht vollständig, einem Geschlecht angehören (z. B. Demi-Mann/Junge, Demi-Frau/Mädchen, Femme-Mann)
- Personen, die einem bestimmten zusätzlichen Geschlecht angehören (z. B. drittes Geschlecht, anderes Geschlecht, Pangender)
- Personen, die sich zwischen den Geschlechtern bewegen (z. B. bigender, trigender, gender fluid)

²⁶ Dies können chromosomale, gonadale, hormonelle oder das innere und äußere genitale Geschlecht betreffende Geschlechtsmerkmale sein (Lang, 2006, S. 81).

²⁷ Da jene einzelnen Ausprägungen für das Forschungsinteresse dieser Arbeit nicht relevant sind, soll die folgende Aufzählung einen Überblick über die verschiedenen Geschlechtsidentitäten geben, auf eine Definition der einzelnen Ausprägungen soll hier jedoch aufgrund der begrenzten Seitenzahl sowie zur Sicherung der Stringenz der Arbeit verzichtet werden.

- Personen, die die Geschlechterbinarität von Frauen und Männern aufbrechen (z. B. genderqueer²⁸, genderfuck)

Verschiedene Studien zu Nichtbinarität zeigen, dass diese Personengruppen Überschneidungen in der Selbstwahrnehmung mit transidenten Personen haben bzw. die Grenzen in der Selbstwahrnehmung und Selbstbezeichnung fließend sind: So kam die Untersuchung »Injustice at Every Turn« zu dem Ergebnis, dass 13 % der trans*-Personen eine eigene Geschlechtsidentität für sich nannten, die im Bereich des nicht-binären Spektrums zu verorten ist (Grant, Mottet & Tanis, 2011, S. 16; Harrison, Grant & Herman, 2012, S. 14) und eine kanadische Erhebung ergab, dass sich 41 % der trans*-Personen als nicht-binär identifizieren (Frohard-Dourlent, Dobson, Clark, Doull & Saewyc, 2016, S. 4). Bockting (2008, S. 214), der 1229 Transgender-Personen in einer Online-Studie befragte, ermittelte, dass sich viele der befragten Personen nicht mit dem binären Verständnis identifizieren konnten und stattdessen Bezeichnungen wie »shemale, bigender, two-spirit, genderneutral, genderless, androgyne, ambiguous, intergendered, third gender, pan-, poly- oder omni-gendered, dynamically gendered, gender fluid, nonbiological inter-sexed, in-between and beyond« (ebd.) für sich wählten. Jene Ergebnisse legen nahe, dass die Geschlechterkategorien, die dem Akronym TIN* zugrunde liegen, keine klar abgegrenzten Kategorien oder Bezeichnungen darstellen, sondern die Selbstbeschreibungen individuell definiert und ausgestaltet werden und Gender-Kategorien²⁹ als variabel bzw. fließend anzusehen sind (Balk, 2020, S. 9–13; Diethold et al., 2022, S. 4; Cordoba, 2023, S. 5; Schiappa, 2021, S. 3).

2.3 Zwischenfazit: Die Bedeutsamkeit der Selbstbezeichnung für das Selbstkonzept

In ihrer Studie zur Selbstbezeichnung von AMAB- und AFAB-Personen³⁰ weist Balk (2020, S. 9)³¹ auf die Bedeutung des Zusammenhangs zwischen der Selbstbezeichnung einer Person sowie deren Selbstkonzept hin. Dabei kann das Selbstkonzept definiert werden »als kognitive Komponente des Selbst aus der Selbstwahrnehmung und dem Wissen um das, was die eigene Person ausmacht. Neben persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten, die man besitzt, gehören zu diesem Wissen auch Neigungen, Interessen und typische Verhaltensweisen« (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 204). Auch das Geschlecht als psychologisches Merkmal³² ist Teil des Selbstkonzepts, da es die eigene Geschlechtszugehörigkeit mitbestimmt und daraus Erwartungen sowie Zielsetzungen an sich selbst bzw. an das

²⁸ Die Bezeichnung *genderqueer* hat sich als Synonym für *nicht-binär* konventionalisiert (Hegarty et al., 2018, S. 55). Dabei bilden sie nicht nur den Oberbegriff, sondern stellen auch spezifische Selbstbezeichnungen dar (Lodge, 2019; Diethold et al., 2022, S. 4).

²⁹ Die Zugehörigkeit in eine *Gender-Kategorie* wird nach West & Zimmerman (1987, S. 127 [Übersetzung AB]) »durch die Anwendung der Geschlechtskriterien [*sex*, vgl. Kap. 2.1.1] erreicht, aber im Alltag wird die Kategorisierung durch die gesellschaftlich geforderten identifikatorischen Äußerungen, die die Zugehörigkeit zu der einen oder anderen Kategorie proklamieren [*gender*, vgl. Kap. 2.1.1], hergestellt und aufrechterhalten. In diesem Sinne setzt die Geschlechtskategorie das eigene Geschlecht voraus und steht in vielen Situationen stellvertretend dafür, aber Geschlecht und Geschlechtskategorie können unabhängig voneinander variieren, d. h. es ist möglich, die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtskategorie zu behaupten, auch wenn die Geschlechtskriterien nicht erfüllt sind.«

³⁰ AMAB = assigned male at birth, AFAB = assigned female at birth (Balk, 2020, S. 6)

³¹ Teile der Struktur bzw. Argumentationskette dieses Kapitels orientieren sich an Balk (2020, S. 9–14), welche durch eigene Quellen und Gedanken ergänzt wurden.

³² Nach Abele (2002, S. 112) kann Geschlecht als biologisches Merkmal (vgl. *sex*, Kap. 2.1.1), als soziale Kategorie (vgl. *gender*, Kap. 2.1.1) oder als psychologisches Merkmal aufgefasst werden kann.

eigene Gender resultieren (Abele, 2002, S. 112; 2003, S. 162).³³ Diese kognitiven Strukturen im geschlechtsbezogenen Selbstkonzept, die die eigene Geschlechtsidentität mitbestimmen, werden von außenstehenden Beobachter*innen jedoch oftmals nicht wahrgenommen, sondern sind auf die Außenperspektive limitiert, die sich vor allem über das (normativ-interpretierte) biologische Geschlecht, also über sozialisierte Merkmale, Rollenbilder und/oder phänotypische Vorannahmen manifestieren und dazu führen können, dass Personen als »Mann« oder »Frau« kategorisiert werden, auch wenn ihr eigenes Geschlechtsempfinden davon divergiert (Abele, 2002, S. 112; Athenstaed & Alfermann, 2011, S. 11–21). Dadurch kann es im Alltag für geschlechtsvariante Menschen zu Misgenderungen durch ihre Mitmenschen kommen. Balk (2020, S. 13) weist darauf hin, dass Personen sich in ihrer eigenen Identität wahrgenommen fühlen möchten und eine Misgenderung einer Nichtbeachtung dieser gleichkommt, was als »Kategorisierungsbedrohung« (Spears & Tausch, 2014, S. 539) verstanden werden und zu einer Dissonanz führen kann (Festinger, 1978, S. 16ff.). Da die Selbstbezeichnung im Rahmen des geschlechtsbezogenen Selbstkonzepts für Personen eine hohe Relevanz hat, folgert Balk (2020, S. 13) unter Rückgriff auf Festinger (1978, S. 28), dass »die Dissonanz stärker [wird], je wichtiger und wertvoller ein Element (hier: Akzeptanz der Aussage zum eigenen Geschlecht) für eine Person ist und je weniger dieses Element von anderen beachtet bzw. akzeptiert wird«. Dass diese Dissonanz für TIN*-Personen äußerst negativ behaftet ist und sich negativ auf ihr Selbstwertgefühl³⁴ auswirkt, zeigen unter anderem die Umfragen »Non-binary people’s experiences in the UK« (Valentine, 2016, S. 27f., 33, 56) sowie »Selbstbezeichnung und Selbstwahrnehmung geschlechtsvarianter, transsexueller, transidenter, transgender und nicht-binärer Menschen« (Balk, 2020, S. 13f.).

Durch jene Ausführungen konnte die Relevanz einer gendersensiblen Sprache und insbesondere einer gegenderten, ent-vergeschlechtlichenden Ansprache für TIN*-Personen deutlich gemacht werden.³⁵ Inwiefern diese auch im Hochschulkontext bedeutsam ist und welche Ansprache sich gendervariante Personen in diesem institutionellen Rahmen wünschen, soll im Folgenden durch die qualitativ-empirische Untersuchung elaboriert werden.

³³ Dies zeigt sich ebenfalls im »Gender Self-Socialization Model« (Greenwald, Banaji, Rudman, Farnham, Nosek & Mellot, 2002, S. 5; Tobin, Menon, Menon, Spatta, Hodges & Perry, 2010, S. 604) was aufzeigt, dass für die Entwicklung eines geschlechtsbezogenen Selbst sowohl der Erwerb von Geschlechterstereotypen als auch die Entwicklung einer Geschlechtsidentität, aber auch die Eigenschafts-Selbstzuschreibung/-wahrnehmung ausschlaggebend sind (Balk, 2020, S. 9).

³⁴ Lohaus & Vierhaus (2019, S. 204) definieren den Selbstwert »als affektive Komponente des Selbst aus den Bewertungen der eigenen Person oder von Aspekten, die die eigene Person ausmachen. Somit können sich die Bewertungen auf Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten oder aber auch auf das eigene emotionale Erleben beziehen«. Wenn einer TIN*-Person im Rahmen einer Misgenderung eine Geschlechtsidentität zugesprochen wird, die von der eigenen Geschlechtswahrnehmung abweicht, erleben TIN*-Personen dies als eine negative Bewertung bzw. Aberkennung ihrer empfundenen Geschlechtsidentität (Valentine, 2016, S. 26ff.).

³⁵ Vgl. darüber hinaus Reisigl (2017, S. 96) aus Sicht der sprachwissenschaftlichen Diskriminierungsforschung: Menschen und »Menschengruppen sollten grundsätzlich so benannt werden, wie sie es selbst wünschen«.

3 Forschungsmethodisches Vorgehen der qualitativ-empirischen Untersuchung und Datenanalyse

In diesem Kapitel wird die für diese Arbeit durchgeführte Studie erläutert, indem das qualitative Vorgehen und die Auswertungsmethode begründet sowie theoretische Vorannahmen offengelegt werden³⁶, um die Erhebung und die ausgewerteten Daten »intersubjektiv nachvollziehbar und dadurch kontrollierbar zu machen« (Seifert, 2011, S. 127). Dadurch soll den Gütekriterien, die an qualitative Untersuchungen angelegt werden, weitestgehend³⁷ entsprochen werden.³⁸

3.1 Begründung des qualitativen Vorgehens

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt, da die Forschungsfrage ein solches offeriert:³⁹ In der Studie soll durch stichprobenartige Befragungen explorativ elaboriert werden, wie dozierende Personen an Hochschulen und Universitäten in Deutschland die Studierenden in der Lehre ansprechen und inwieweit sich TIN*-Personen durch diese Ansprache wahrgenommen fühlen. Dabei werden neben dem Alltagserleben auch Diskriminierungserfahrungen⁴⁰ von der Personengruppe thematisiert. Darüber hinaus werden Maßnahmen im Rahmen der Interviews beleuchtet, die an den Universitäten bzw. Hochschulen bereits umgesetzt sind, damit sich TIN*-Personen sprachlich wahrgenommen fühlen – dazu zählen an den meisten Universitäten und Hochschulen auch Sprachleitfäden bzw. Handlungsempfehlungen für einen gendersensiblen Sprachgebrauch. Das Forschungsvorhaben zielt daher ebenfalls darauf ab zu prüfen, ob und inwiefern diese an den Hochschulen bzw. Universitäten eingesetzt werden, um TIN*-Studierenden eine sprachliche Anerkennung zu ermöglichen. Abschließend soll geklärt werden, ob eine individualisierte (z. B. über Pronomen-Runden) oder generische Ansprache in Lehrveranstaltungen präferiert wird und wie TIN*-Studierende sich eine genderinklusive Sprachpraxis in der Hochschullehre imaginieren. Da diese Ziel- und Fragestellungen emotional aufgeladen sind und die Leitfragen teilweise auf affektiv konnotierte Erfahrungen zurückgreifen, bedarf es eines narrativen, dialogischen Austausches, indem die Proband*innen Erfahrungsräume kommunizieren, Lebensrealitäten teilen und dadurch Relevanzsysteme

³⁶ Die Strukturierung dieses Kapitel folgt der Vorgehensweise und Struktur des gleichnamigen Kapitels von Seifert (2011, S. 127–154).

³⁷ Im Rahmen der Masterarbeit sind die Gütekriterien nur in einem bestimmten, geringeren Rahmen umsetzbar. Somit können die Kriterien der (Intercoder-)Reliabilität und der Objektivität nur dadurch gewährleistet werden, dass der Kodierleitfaden mit stringenter Kategoriedefinitionen (vgl. Anhang A4) transparent gemacht wird. Ebenfalls sind die Kriterien der externen und internen Validität aufgrund der Stichprobengröße nur bedingt gegeben, was eine Limitation der Studie darstellt (vgl. Kap. 3.5.2).

³⁸ Vgl. Kuckartz & Rädiker (2022, 234–239, 243f.). Vgl. ebenfalls Anhang A4: Kodierleitfaden.

³⁹ Sieben (2020, S. 306, 316f.) weist daraufhin, dass in Forschungen im Bereich feministischer bzw. queerer Psychologien vor allem qualitative Forschungszugänge und Methoden gewählt werden. Da Gender- und Queer-Studies transdisziplinäre Fachgebiete darstellen, die in dieser Arbeit mit wirtschaftspädagogischen Perspektiven viabel gemacht werden sollen, indem sie sich mit Trans- und Intersexualität sowie nicht-binären Geschlechtsidentitäten befasst, kann das qualitative Vorgehen auch fachwissenschaftlich begründet werden (Sieben, 2020, S. 314; Babka & Posselt, 2016, S. 37), insbesondere in Bezug auf sprachliche Diskurse: »Sozialkonstruktivistische Ansätze untersuchen durch Sprache und Diskurse hergestellte Bedeutungen und darin eingelassene Machtverhältnisse. Eine Erfassung und Auswertung dieses Untersuchungsmaterials ist ohne qualitative Methoden undenkbar« (Sieben, 2020, S. 316f.).

⁴⁰ *Diskriminieren* bzw. *Diskriminierung* geht auf das lateinische Verb *discriminare* bzw. das Nomen *discrimen* zurück, was mit »trennen, absondern, unterscheiden« bzw. »Trennendes, Unterschied« übersetzt werden kann (Reisigl, 2017, S. 82; Schulz, Basler & Strauß, 1999, S. 666). Die negative Wertung der sozialen Unterscheidung im Sinne einer Separierung bzw. eines Ausschlusses von Personen oder Minderheitsgruppen erhielt der Terminus erst im frühen 20. Jahrhundert (ebd.). Da TIN*-Personen bzw. -Studierende u. a. aufgrund des Unterscheidungsmerkmals »Geschlechtsempfinden« eine sprachliche Segregation bzw. Herabsetzung erfahren (Reisigl, 2017, S. 84), kann hier der Begriff *Diskriminierung* semantisch bzw. onomasiologisch richtig verwendet werden.

aufgedeckt werden können. Von diesem »entdeckenden Charakter qualitativer Forschung« (Flick, 2016, S. 130) soll die Erhebung dabei in ihrer Auswertung profitieren und zusätzlich den Proband*innen eine Offenheit in ihren Antworten ermöglichen (Flick, 2006, S. 216) sowie ihnen »eine eigene ›Stimme geben« (Sieben, 2020, S. 317). Dieser Anspruch entstand aus dem bestehenden Forschungsdesiderat zur Ansprache von TIN*-Personen und dem daraus resultierenden persönlichen Wunsch, diese über ihre Erfahrungen sprechen zu lassen. Darin liegt ein weiteres Potential qualitativer Verfahren im Bereich politisch-emanzipatorischer Forschung, da keine Hierarchie zwischen den Interviewer*innen sowie den Teilnehmer*innen vorliegen und somit ein ungehemmter Austausch möglich ist (ebd.). Abschließend sei die Veränderungsintention benannt, die mit dieser Arbeit einhergeht und dem Ziel bzw. dem Anspruch, durch diese Arbeit eine Veränderung der Lebenssituation für TIN*-Personen an Universitäten und Hochschulen zu bewirken. Auch dies stellt ein Argument für die Nutzung qualitativer Methoden in feministischen und queeren Forschungen dar (ebd.). Aus diesen Gründen wurde die Erhebung durch leitfragengestützte Interviews gewählt, welche anschließend transkribiert und mittels digitaler Unterstützung des Programms MAXQDA Plus 2022 mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach dem Vorgehen Mayrings (2022) ausgewertet wurden (ebd., S. 31–36; Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 39).

3.2 Offenlegung theoretischer Vorannahmen

Obwohl die erhobenen qualitativen Daten ausschließlich auf Basis einer induktiven Kategorienbildung ausgewertet wurden, war diese durch ein theoretisches Vorverständnis prädestiniert, welches im Folgenden offengelegt und begründet wird (Witzel, 2000, S. 3):

Theoretische sowie empirische Aussagen und Ergebnisse »emergieren« (Kelle & Kluge, 2010, S. 28, 108) nicht aus den erhobenen Daten, sondern Forscher*innen benötigen fundiertes Wissen und theoretische Konzepte, um relevante Kategorien und Aussagen in dem Datenmaterial zu entdecken (ebd.). Auch wenn qualitative Untersuchungen von der forschenden Person »theoretische Offenheit fordern (Seifert, 2011, S. 128; Helfferich, 2011, S. 114),⁴¹ führen die Rezeption von Fachliteratur, Konzepten und Theorien zur Forschungsfrage im Vorfeld der Studie sowie die Erstellung des Interviewleitfadens (Schmidt, 2013, S. 476; Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 51) zu einer »theoretische[n] Sensibilität« (Strauss & Corbin, 1996, S. 25) bzw. zu einem »sensitizing concept« (Blumer, 1954, S. 7). Unter theoretischer Sensibilität versteht man die »Fähigkeit, aus Daten Konzepte zu entwickeln und sie mit bekannten Theorien in Beziehung zu setzen« (Glaser, 1992, S. 27 [Übersetzung AB]) sowie sie »in theoretischen Begriffen zu reflektieren« (Kelle & Kluge, 2010, S. 28 [Kursivsetzung im Original]). Die theoretische Sensibilität bzw. *sensitizing concepts* stellen dabei einen heuristischen – keinen tautologischen – Rahmen für die Inhaltsanalyse der transkribierten Interviews dar (Kelle & Kluge, 2010, S. 37; Hackl, 2012, S. 93; Witzel, 2000, S. 3): Erst durch den Erwerb von Wissen und Kenntnissen

⁴¹ Kelle & Kluge (2010, S. 108) weisen darauf hin, dass es für Forscher*innen nicht möglich ist, ohne theoretisches Vorwissen die Daten fundiert aufzuarbeiten, sondern ein »Ertrinken« der forschenden Person im qualitativen Datenmaterial droht oder mangelnde Reflexion der Codings die Folgen wären. Stattdessen vergleichen sie die impliziten Vorannahmen als metaphorische »Brille«, durch die die forschende Person die Daten aufbereitet und auswertet. Kelle benennt dies als »Linse«, die nicht – wie eine Brille – abgesetzt werden kann, die Forschende zwingend benötigen, um stringent und strukturiert zu einem Erkenntnisgewinn zu gelangen (Kelle, 2011, S. 237).

über den Untersuchungsgegenstand wird eine fundierte Kategorienbildung möglich (Aust & Völcker, 2018, S. 139f.), gleichzeitig erfordert die induktive Auswertung qualitativer Daten jedoch eine prozessuale Erschließung sowie Reflexion der Kategorien, die erst durch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material sowie der Prüfung und ggf. Revidierung von Vorannahmen möglich ist (ebd., S. 140). Blumer spezifiziert dies wie folgt:

»A sensitizing concept lacks such specification of attributes or bench marks [sic] and consequently it does not enable the user to move directly to the instance and its relevant content. Instead, it gives the user a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances. Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look« (Blumer, 1954, S. 7).

Es wird deutlich, dass durch eine theoretische Sensibilisierung Erkenntnisprozesse initiiert werden, die als Referenzsystem fungieren und somit die Strukturierung und fachliche Analyse der Daten ermöglichen (Aust & Völcker, 2018, S. 145f.). Dadurch kann Datenelementen eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden, die sich in der Bildung von Codes bzw. Kategorien manifestieren (Strauss & Corbin, 1999, S. 25). Von besonderer Relevanz ist, dass die theoretischen Vorannahmen durch die erhobenen Daten infrage gestellt und ggf. korrigiert wurden als auch das Codesystem im Codier-Prozess ausdifferenziert und verändert wurde, es also mehrere Verifizierungs- und Validierungsprozesse durchlaufen hat, bevor das final ausdifferenzierte Kategoriensystem angenommen wurde (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 107).⁴²

3.3 Datenerhebung

Im Folgenden soll dargelegt werden, wie der Zugang zum Feld sowie das Sampling, durch das die Proband*innen akquiriert wurden, erfolgte. Darüber hinaus sollen die Erhebungsmethode des problemzentrierten, leitfadengestützten Interviews beleuchtet sowie zusätzlich die Interviewführung und Transkription der Interviews in MAXQDA theoretisch akzentuiert werden.

3.3.1 Erhebung mittels des problemzentrierten Leitfrageninterviews

Die Datenerhebung erfolgte über ein leitfragengestütztes (standardisiertes), problemzentriertes Interview (Mayring, 2016, S. 67–72), da jenes den Proband*innen ermöglichte, ihre subjektiven Erfahrungen, Wahrnehmungen und Meinungen darzulegen, denn sie stellen die »Expert[*inn]en für ihre eigenen Bedeutungsgehalte« (ebd., S. 66) dar. Im Rahmen der Studie sollte jedoch »eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität« (Witzel, 2000, S. 2) erhoben werden, welche die Prinzipien des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1985, 2000) darstellen. Daneben kennzeichnen die Grundpositionen der Problemzentrierung, Gegenstands- sowie Prozessorientierung das problemzentrierte Interview (Witzel, 1985, S. 230–235; 2000, S. 3–5). *Problemzentrierung* meint dabei die Thematisierung und Bearbeitung eines gesellschaftlichen Problems (*hier*: sprachliche Anerkennung und Gleichstellung von TIN*-Studierenden), *Gegenstandsorientierung* beschreibt die Anpassung

⁴² Blumer (1954, S. 8) konkretisiert dies: »Sensitizing concepts can be tested, improved and refined. Their validity can be assayed through careful study of empirical instances which they are presumed to cover. [...] Such greater difficulty does not preclude progressive refinement of sensitizing concepts through careful and imaginative study of the stubborn world to which such concepts are addressed.«

und flexible Nutzung der Methoden entsprechend der Anforderungen des Untersuchungsgegenstandes (*hier*: u. a. Anpassung der Gesprächsführung im Rahmen der Erhebung) und *Prozessorientierung* bezieht sich auf den Forschungs- sowie Erhebungsprozess, in dem die forschende Person eine Sensibilität im Forschungsprozess aufweist sowie Akzeptanz gegenüber verschiedenen Orientierungen sowie Werthaltungen zeigt, um eine Vertrauensbasis mit der interviewten Person zu etablieren (*hier*: vgl. Kap. 3.3.4) (Witzel, 2000, S. 4; Kruse, 2015, S. 153–155). Da den befragten Personen keine Antwortoptionen offeriert wurden, sondern sie frei antworten konnten, handelt es sich zugleich um eine offene Form des Interviews, die die Affektion bei den Interviewpersonen verstärkt, in der Interviewsituation ihre individuellen Perspektiven sowie Erfahrungen darlegen zu können (Mayring, 2022, S. 66, 68). Dabei steht insbesondere die Vertrauensbeziehung zwischen der befragten und erhebenden Person im Fokus, die es den Proband*innen ermöglichen soll »sich ernst genommen und nicht ausgehorcht zu fühlen« (ebd., S. 69), um offen und ehrlich über Alltagserfahrungen sowie Diskriminierungen zu sprechen (ebd.; Pohlmann, 2022, S. 207).

3.3.2 Sampling und Zugang zum Feld

Um Proband*innen akquirieren zu können, die der Zielgruppe dieser Arbeit entsprechen (TIN*-Personen, vgl. Kap. 2.2), bedurfte es einen Zugang zum Feld. Küsters (2009, S. 49) mahnt Personen aus dem eigenen Bekanntenkreis zu befragen und stattdessen über Mittelpersonen, Annoncen oder Aushänge nach Teilnehmenden zu suchen. Da die Erhebung dieser Arbeit deutschlandweit angelegt war, erfolgte die Kontaktaufnahme in digitaler Form über Mittelpersonen, die in queeren Hochschulgruppen, AStAs und AKs deutscher Hochschulen und Universitäten tätig sind, über Kompetenzzentren, Forschungszentren und -vereinigungen, queere Dachverbände der Bundesländer, Diversity⁴³-Stellen deutscher Hochschulen und Universitäten sowie staatliche Institutionen (bayerisches Kultusministerium sowie geförderte Initiativen, Antidiskriminierungsstelle des Bundes). Hierzu wurde ein Flyer entworfen, der Informationen über die Studie, mich als Forscherin sowie die Zielstellung der Untersuchung enthielt und Interessierte bat, sich zu melden (Küsters, 2009, S. 49; Helfferich, 2011, S. 175f.).⁴⁴ Dieser wurde einer personalisierten E-Mail mit der Bitte, ihn über die Kontakte sowie Verteiler zu verbreiten, beigefügt. Dabei sowie in den Antworten an die Proband*innen wurde der Terminus »Gespräch« dem Begriff »Interview« vorgezogen (ebd., S. 49f.), um Hemmungen abzubauen und Assoziationen einer hierarchischen, abfragenden Gesprächssituation zu vermeiden (ebd., S. 50; Mayring, 2016, S. 69). Insgesamt wurden 86 Initial-Mails verschickt, wodurch insgesamt zwölf

⁴³ »Diversity (von lat. Diversitas) bedeutet Vielfalt, Heterogenität, Verschiedenheit, Unterschiedlichkeit« (Perko & Kitschke, 2014, S. 38).

⁴⁴ Nach anfänglich geäußerten Ressentiments einer befragten Person sowie einem geringen Rücklauf wurde der Flyer überarbeitet und um persönliche Informationen über meine eigene Geschlechtsidentität ergänzt (vgl. beide Versionen des Flyers im Anhang A1.1 und A1.2). Diese Positionierung, wieso ich als Cis-Frau zu diesem Community-bezogenen Thema forsche, führte zu einer Zunahme der Interviewbereitschaft. Dass der anfänglich eher geringe Rücklauf damit korreliert, dass insbesondere Personen, die aufgrund ihrer eigenen Biografie Teil der Community sind, einen leichteren Zugang zu Proband*innen in diesem Bereich haben und gewichtigeren Daten erhalten, beschreibt Nordmarken (2022, S. 152). Diesen Zugang über die Community hatte ich nicht, allerdings bestätigte sich Nordmarkens folgende Aussage für mich in meiner Erhebung vollumfänglich: »Although one would expect that interviewees who had less in common with me would be less inclined to share their stories, the length of interviews and emotional tenor of interactions between my participants and me did not appear to vary based on our differences. I also did not find any patterns in the richness of data across interviews, as most participants appeared to share their experiences openly« (ebd.) und dafür bin ich sehr dankbar (vgl. Danksagung).

Proband*innen für die Erhebung gewonnen werden konnten.⁴⁵ Somit beträgt die Rücklaufquote ca. 14 %.⁴⁶ Die Auswahl der befragten Personen (respektive der Hochschulen/Universitäten) erfolgte somit zufällig und war nur an das Kriterium der Selbstidentifikation als TIN*-Person gebunden,⁴⁷ was im Folgenden konkretisiert wird.

3.3.3 Charakterisierung der Proband*innen

Bei den Interviewpartner*innen handelt es sich um Studierende, die an einer Hochschule oder Universität in Deutschland immatrikuliert sind und ihre Geschlechtsidentität nicht im Rahmen eines binären oder heteronormativen Geschlechterverständnisses verorten.

Die folgende Tabelle klassifiziert die Proband*innen bzgl. ihrer Geschlechtsidentität sowie – sofern bekannt – der von ihnen genutzten Pronomen:⁴⁸

Proband*in	Geschlechtsidentität (Pronomen, sofern bekannt)
Proband*in 1	nicht-binär (keine Pronomen oder they/them)
Proband*in 2	nicht-binär
Proband*in 3	nicht-binär
Proband*in 4	nicht-binär (keine Pronomen)
Proband*in 5	nicht-binär (keine Pronomen)
Proband*in 6	nicht-binär (keine Pronomen oder er/ihn)
Proband*in 7	trans* (er/ihn)
Proband*in 8	nicht-binär (sie/ihr)
Proband*in 9	nicht-binär/genderfluid
Proband*in 10	nicht-binär (alle Pronomen)
Proband*in 11	nicht-binär (they/them/jegliche)
Proband*in 12	nicht-binär (they/mensch/er)

Die Tabelle zeigt, dass sich elf der zwölf Proband*innen als nicht-binär identifizieren, allerdings unterscheiden sich die befragten Personen in Bezug auf ihre *innere Selbstpositionierung* sowie die

⁴⁵ *Hinweis:* Am 16.11.2022 erhielt ich eine Hate-Mail zu der Erhebung sowie dem Forschungsinteresse der Masterarbeit. Die Mail (Betreff »Zerstörung von Kultur und Sprache«) enthielt nicht nur Diffamierungen mir gegenüber, sondern auch transphobe Äußerungen. Da jedoch kein strafrechtlicher Tatbestand erfüllt war, wurde die Mail nicht zur Anzeige gebracht, sondern ignoriert.

⁴⁶ Exemplarisch soll hier eine Professorin genannt werden, die zurückmeldete, dass sie die Studie über ihre Moodle-Kurse verteilt hat, die 750 Studierende erreichen. Da ähnliche Antworten (allerdings ohne konkrete Zahlen) von einigen Adressat*innen eingingen, dass sie die Anfrage über ihre Mailinglisten, Moodle-Kurse, Webseiten oder Instagram-Stories geteilt haben, gehe ich mutmaßlich davon aus, dass ca. 10.000 Personen den Aufruf zur Teilnahme an der Studie gesehen haben.

⁴⁷ Da die Studie subjektive Wahrnehmungen erhebt, ist das Kriterium der Selbstidentifikation als TIN*-Person ausreichend und angemessen (vgl. Hornstein, 2019, S. 242): Sobald sich eine Person als gendervariant deklariert (nach dem ICD-11 der WHO (2022, HA60 [Fettdruck im Original]) gibt es keine Diagnose von trans* und inter*-Geschlechtlichkeit mehr – im Vergleich zum ICD-10, der Transsexualismus als diagnostizierbare Krankheit deklariert –, da es sich dabei um keine Krankheiten, sondern einen Zustand/»condition« handelt, vgl. »HA60 Gender incongruence of adolescence or adulthood« des ICD-11 sowie Preuss, 2021, S. 144ff.), erlebt sie auf der affektiven Ebene die Konsequenzen einer Misgenderung und kann ihr subjektives Erleben diesbezüglich artikulieren (Mayring, 2016, S. 68). Eine Unterscheidung zwischen *Genderidentität* und *Genderexpression* (Matsuno & Budge, 2017, S. 116f.), wie bspw. LesMigraS (2012, S. 67f.) sie vornehmen, wurde bei den Proband*innen nicht explizit erfragt. Einige Proband*innen benannten von sich aus eine diesbezügliche Divergenz, die jedoch im Rahmen dieser Erhebung nicht dezidiert untersucht wurde.

⁴⁸ Um die Anonymität der befragten Personen sicherzustellen, wurde bewusst auf eine tabellarische Zuteilung der Proband*innen, ihrer Pronomen sowie der Hochschuleinrichtungen verzichtet, um so jede Möglichkeit für Rückschlüsse auf eine konkrete Person, auch in der Ergebnispräsentation (Kap. 4) anhand der Zitate, zu verhindern.

Selbstpositionierung nach außen (Diethold et al., 2022, S. 4 [Kursivsetzung im Original]). Während sich ein Teil der Interviewpartner*innen in einem inneren Aushandlungs- sowie Positionierungsprozess befinden und sich überlegen, ob und inwiefern sie ihre Geschlechtsidentität nach außen kommunizieren und darstellen *möchten*, benennt ein anderer Teil der Proband*innen, die eigene Geschlechtsidentität nach außen sichtbar werden zu lassen, z. B. durch den selbstgewählten Vornamen, die Kleidung, Frisur oder die Beteiligung an Aktivismus und Aufklärung (ebd.; Nordmarken 2022, S. 150, 153–156).

Zudem bezeichnet sich eine befragte Person als trans*. Da er den Transitionsprozess – auch rechtlich – bereits abgeschlossen hat, nutzt er die Geschlechtseintragung als Mann und präferiert männliche Pronomen für sich.

Die Tabelle macht deutlich, dass überwiegend nicht-binäre Studierende befragt wurden und die Perspektive intergeschlechtlicher Personen nicht erhoben werden konnte. Mögliche Gründe könnten zum einen die vergleichsweise geringe Anzahl intergeschlechtlicher Personen darstellen (Fritzsche, 2021, S. 25), zum anderen jedoch auch, dass sich viele intergeschlechtliche Personen auch weiblich, männlich oder nicht-binär identifizieren und somit keine explizite Selbstzuschreibung als inter* erfolgt (Diethold et al., 2022, S. 3; Ghattas, Kromminga, Matthigack, Mosel & anonyme Inter*, 2015, S. 12). Dennoch soll im Folgenden weiterhin der Terminus »TIN*-Personen« verwendet werden, da (1) die Abgrenzung zwischen inter* und nicht-binärer Geschlechtlichkeit nicht immer eindeutig möglich ist (ebd.; Monro, 2019, S. 129; Government Equalities Office, 2018, S. 235; Diethold et al., 2022, S. 3) und (2) die binären Geschlechterkategorien in der (An)Sprache auch für inter*-Personen, die sich als zwischengeschlechtlich verstehen (Ghattas et al., 2015, S. 19), diskriminierend wirken. Die Proband*innen wurden nicht zu ihrer eigenen geschlechtlichen Positionierung befragt, da die konkrete geschlechtliche Verortung, z. B. im Rahmen der Nicht-Binarität (vgl. Kap. 2.2.3), für die Forschungsfrage dieser Arbeit nicht relevant ist und persönliche Grenzen gewahrt werden sollen.⁴⁹

Die befragten Personen studieren dabei in unterschiedlichen Fachbereichen und -disziplinen, die jedoch im Rahmen dieser Studie kein relevantes Auswertungskriterium darstellen. Sieben der Proband*innen sind aktuell in einen Bachelorstudiengang eingeschrieben, fünf in einen Masterstudiengang. Durchschnittlich studieren die Befragten in ihrem achten Hochschulse semester.

Darüber hinaus sollen nun die Hochschuleinrichtungen, die die Proband*innen besuchen, näher beleuchtet bzw. unterschieden werden. Geografisch verteilen sich diese auf sieben verschiedene Städte in fünf verschiedenen Bundesländern: Bamberg, Regensburg, Deggendorf (Bayern), Frankfurt am Main (Hessen), Köln (Nordrhein-Westfalen), Berlin (Berlin) und Lübeck (Schleswig-Holstein) (vgl. Abb. 1). Sieben der zwölf Proband*innen studieren an (Fach)Hochschulen, fünf an Universitäten. Da eine befragte Person das Studium an einer privaten Hochschule absolviert, konnte auch die Situation für TIN*-Studierende an einer Einrichtung in privater Trägerschaft als zusätzliche Perspektive in die Auswertung einbezogen werden, ohne den Anspruch einer Generalisierbarkeit erheben zu wollen. Auch eine Analyse von Unterschieden zwischen den Bundesländern oder der Ausrichtung der

⁴⁹ Alle hier angeführten Angaben nannten die Proband*innen von sich aus in der vorgelagerten E-Mail oder im Interview.

Hochschuleinrichtung soll und kann im Rahmen dieser Arbeit aufgrund der geringen Anzahl an Proband*innen/Hochschuleinrichtungen nicht sinnvoll erfolgen.

Im Rahmen der Untersuchung dieser Arbeit schien es zentral, Studierende, die ihre Geschlechtsidentität gendervariant verorten, von Hochschulen sowie Universitäten in verschiedenen Städten und Bundesländern zu befragen, um eine – im Rahmen einer Masterarbeit mögliche – »theoretische[[Repräsentativität« zu erhalten:

Die »Stichprobe [soll; AB] ein Abbild der theoretisch relevanten Kategorien darstellen. [...] Vielmehr sind qualitative Studien ihrem Anspruch nach repräsentativ für das Spektrum empirisch begründeter theoretischer Konzepte, in dem sich die empirischen Gegebenheiten angemessen abbilden lassen. Man könnte daher sinnvollerweise von *theoretischer Repräsentativität* sprechen.« (Hermanns, 1992, S. 116 [Kursivsetzung im Original])⁵⁰

Um diesem Anspruch gerecht zu werden und aus den bedeutsamen Erkenntnissen empirisch nachvollziehbar Theorien entwickeln zu können (Flick, 2016, S. 125), soll in dieser qualitativen Erhebung nicht die Repräsentativität, sondern die Relevanz der befragten Personen zentriert werden, um die Nähe zum Forschungsgegenstand und eine »Verdichtung von Komplexität durch Einbeziehung von Kontext« zu ermöglichen (ebd., S. 124). Im Rahmen dieser Studie wurde beiden Kriterien entsprochen, indem mit Rekurs auf Küsters (vgl. Fn. 50) eine theoretische Sättigung erreicht wurde, gleichzeitig jedoch nur Proband*innen befragt wurden, die durch ihre eigene Identifikation einen hohen Bezug zur thematischen Fragestellung aufweisen und somit als relevante Personen zu werten sind (ebd.).

⁵⁰ Im Rahmen der Masterarbeit und bei einer Grundgesamtheit von zwölf Personen kann nicht von theoretischer Repräsentativität gesprochen werden und wird auch nicht beansprucht. Mein Ziel war es dennoch, im Rahmen dessen, was in einer Masterarbeit realisiert werden kann, verschiedene Geschlechtsidentitäten und deren Erfahrungen zu berücksichtigen, um mich dem Ziel der theoretischer Repräsentativität zumindest anzunähern. Küsters spricht davon, dass eine Sättigung bei theoretischen Samplings nach zwölf bis dreißig Interviews eintritt (Küsters, 2009, S. 48), was im Rahmen dieser Arbeit realisiert werden konnte.



Abb. 1 Deutschlandkarte mit individualisierter Eintragung der Hochschul- bzw. Universitätsstandorte der Proband*innen [Nachbearbeitung: AB] (Quelle: <https://www.mixmaps.de/6hf77ac5>, erstellt: 18.12.2022).

3.3.4 Interviewführung und Transkription der Interviews mittels MAXQDA Plus 2022

Die Interviews wurden digital über die Plattform Microsoft Teams im Zeitraum vom 23.09.2022 bis 10.12.2022 geführt. Die Dauer der Interviews betrug zwischen einer halben und drei Stunden, wobei die meisten ca. zwei bis zweieinhalb Stunden anhielten.⁵¹ Da Schütze (1991, S. 206) von einer Dauer von einer bis drei Stunden bei narrativen Interviews ausgeht, entsprechen die Zeitspannen den theoretischen Vorgaben.

Vor Beginn des Interviews wurden die Proband*innen begrüßt und ich stellte mich sowie mein Forschungsprojekt vor und erläuterte übergeordnete Ziele. Zusätzlich wurden die befragten Personen um ihr Einverständnis gebeten, dass das Interview aufgezeichnet sowie parallel durch das Programm Teams (vor)transkribiert wird (Seifert, 2011, S. 133; Magerhans, 2016, S. 172, 174; Neumann, 2006, S. 159f., 162). Mit dem Erzählimpuls (Kruse, 2015, S. 215, 220) begann der offizielle Teil des Interviews, indem die Leitfragen i.d.R. in der zuvor festgelegten Reihenfolge gestellt und durch die befragte Person beantwortet wurden. Der Interviewleitfaden (vgl. Anhang A2) diente dabei als

⁵¹ Nordmarken, der in San Francisco mit von Genderminorität betroffenen Personen Interviews zu deren Erfahrungen mit Misgenderungen führte, gibt an, dass diese zwischen 40 Minuten sowie drei Stunden dauerten (Nordmarken, 2022, S. 151).

Orientierungshilfe sowie zur Strukturierung und »Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews« (Witzel, 2000, S. 5; vgl. auch Mayer, 2008, S. 37). Dabei wurde lediglich dann vom Fragebogen abgewichen, wenn Präzisierungen erfragt oder positive, verstärkende Bewertungen durch die interviewende Person vorgenommen wurden (Magerhans, 2016, S. 172). Helfferich (2011) präzisiert, dass solche Gesprächsführungselemente in Interviews genutzt werden dürfen, um »Verständnis zu signalisieren, Vertrauen aufzubauen, mit der Erzählperson »mitzugehen«. Das eigene Vorverständnis oder eigene Deutungen in die Interviewsituation einzubringen, wird als »vertrauensbildende Maßnahmen« gesehen« (ebd., S. 41f.). Durch den Zuspruch und die Bestätigung der Proband*innen bezüglich ihrer Erfahrungen, konnte eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre entstehen, was ein Grundelement des problemzentrierten Interviews – insbesondere in Bezug auf die Empfindsamkeit und Prekarität des untersuchten Themas – darstellt (Mayring, 2016, S. 69). Dies führte teilweise auch zu emotionalen Reaktionen der Proband*innen, wenn bspw. Diskriminierungserfahrungen thematisiert wurden: Ein*e Proband*in weinte während des Interviews, aber auch Gefühle wie Zorn oder Verzweiflung wurden deutlich, bspw. durch Mimik, Gestik und Körpersprache sowie durch die Lautstärke, das Sprechtempo und die Wortwahl der Personen (Lutz, 2015, S. 63; Falger, 2001, S. 48; von Schlieffen, 2006, S. 23, zit. in Koschany-Rohbeck, 2018, S. 90).

Nach der Interviewführung wurden die als Audio- sowie Video-Datei aufgenommenen Interviews in dem Programm MAXQDA Plus 2022 unter der Einhaltung der Transkriptionsregeln (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 200f.) verschriftlicht bzw. die automatisch generierten Skripte redigiert sowie anonymisiert (ebd., S. 204f.). Die Interviews wurden vollumfänglich⁵² und wortgetreu in MAXQDA transkribiert, ausgelassen wurden lediglich die Teile zu Beginn und zum Abschluss des Interviews, in denen bzw. sofern persönliche Inhalte oder Inhalte, die keinen Bezug zum Forschungsvorhaben aufwiesen, besprochen wurden. Im Rahmen der Befragung waren lediglich die gesprochenen Inhalte der Proband*innen bedeutsam. Für diese hermeneutische Auswertung stellte nur der gesprochene Text, jedoch keine sprachlichen und linguistischen Intonationen (z. B. Dialekte oder Dehnungen bei Wörtern) relevante Aspekte dar, weswegen diese beim Transkribieren nicht berücksichtigt wurden (Mayring, 2016, S. 89ff.; Seifert, 2011, S. 136; Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 199; Meuser & Nagel, 2005, S. 83).

3.3.5 Konstruktion des Interviewleitfadens

Die Konstruktion des Leitfadens erfolgte auf der theoretischen Grundlage der SPSS-Methode nach Helfferich (2011, S. 182–185; vgl. auch Kruse, 2015, S. 227–230) und wurde durch Einstiegs- und Abschlussformulierungen nach Magerhans (2016, S. 172f.) und Neumann (2006, S. 162) ergänzt.

SPSS beschreibt dabei ein Vorgehen, um einen Leitfaden nach dem Prinzip der Offenheit zu konzipierten und gleichzeitig strukturiert das Erkenntnisinteresse abzufragen. Das erste »S« stellt ein offenes Sammeln von Fragen im Sinne eines Brainstormings dar, indem alle Fragen ungefiltert notiert werden. In einem zweiten Schritt – der Prüfung (»P«) – werden diese Fragen auf ihren

⁵² Meuser & Nagel (2005, S. 83) betonen, dass die Transkription des gesamten Interviews nicht den Regelfall darstellt. Ich habe mich bewusst dazu entschieden, das gesamte Interview zu transkribieren, um mit zeitlichem Abstand das Interview erneut lesen und dabei implizit formulierte, aber bedeutungstragende Textpassagen entdecken zu können. Außerdem ermöglicht dies die Verortung von einzelnen Passagen/Aussagen im Gesamtzusammenhang/-kontext (Mayring, 2016, S. 89).

Erkenntnisgewinn und ihre Geeignetheit (z. B. keine geschlossenen Fragen, keine reinen Faktenabfragen, keine wertenden Fragen, keine Suggestivfragen) kritisch hinterfragt und ggf. aussortiert sowie die übrigen Fragen strukturiert und sortiert (»S«). Bei der Sortierung geht es insbesondere darum, die Fragentypen zeitlich, inhaltlich sowie metastrategisch zu ordnen und Fragenblöcke zu entwickeln. Bei der Subsumption (»S«) werden für die Fragenbündel bzw. -blöcke Erzählaufforderungen entwickelt, die die Proband*innen dazu ermutigen, möglichst narrativ auf die Fragen zu reagieren und selbstständig viele Aspekte aufzugreifen (Helfferich, 2011, S. 182–185). Dabei entstanden insgesamt 21 Fragen, die in 4 Themenblöcken zusammengefasst wurden, sowie ein abschließender Block, in dem Faktenfragen abgeprüft wurden (Kruse, 2015, S. 218). Der erste Themenblock beinhaltete Fragen zur subjektiven Wahrnehmung der eigenen Repräsentanz in der Sprache an der eigenen Hochschule, der zweite Themenblock die Wahrnehmung von Gender bzw. gendersensibler Sprache an der Hochschule, der dritte die aktive Ansprache an der Hochschule und von Dozierenden und im vierten Fragenblock imaginierten die Proband*innen Veränderungswünsche, wie gendersensible Ansprache an Hochschulen aussehen sollte. Einige Fragen wurden dabei durch sog. »Check-Points« ergänzt, die relevante Aspekte und Anknüpfungspunkte für diffizilere, thematische Nachfragen im Kontext der Intention der Leitfrage beinhalteten, auf die sich Proband*innen bei der Beantwortung der Frage beziehen können. Diese wurden jedoch nur als fakultative Ergänzung, nicht als obligatorische Leitfrage verstanden (Helfferich, 2011, S. 185; Mayer, 2008, S. 44).

Der Interviewleitfaden wurde am 17.09.2022 in einem Probeinterview (Pretest) durch eine trans*geschlechtliche Probandin getestet (ebd., S. 45f.). Im Rahmen dessen wurden Nuancierungen in den Formulierungen sowie Ergänzungen im Leitfaden vorgenommen sowie das Sampling spezifiziert. Da die befragte Person im ersten Interview (23.09.2022) konstruktives Feedback anmerkte, wurde der Leitfaden nach dem ersten Interview noch einmal nachjustiert. Diese finale Version des Interviewleitfadens, vgl. Anhang A2, wurde in allen folgenden Interviews als Grundlage eingesetzt.

3.4 Auswertung und Interpretation der Daten

3.4.1 Herleitung der Auswertungsmethode und Entwicklung des Kategoriensystems

Begründung der Qualitativen Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Interviews erfolgt durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, die sich vor allem durch »regelgeleitetes Textverstehen und Textinterpretieren[]« (Mayring, 2022, S. 64) auszeichnet: Dies ist besonders bedeutsam, da hierbei relevante Aspekte in dem Aussagekontext der interviewten Person betrachtet werden können, wodurch zugleich auch latente Sinnstrukturen aufgedeckt und erhoben werden. Ein weiteres Potential der qualitativen Inhaltsanalyse stellt die Interpretation und Auswertung von relevanten Einzelfällen dar, da keine Häufigkeiten oder Signifikanzen geprüft werden, sondern bedeutungstragende Inhaltselemente des Forschungsgegenstandes entdeckt und abgebildet werden sollen. Dies ermöglicht es in der Auswertung auch Passagen zu analysieren, die nur von einer*inem Proband*in genannt wurden, aber vor dem Hintergrund der Forschungsfrage als relevant erscheinen. Zudem kann bei der qualitativen Inhaltsanalyse auch beleuchtet und ausgewertet

werden, was nicht explizit von den Proband*innen genannt wurde, was es ermöglicht, Erkenntnisse, die von Vorannahmen abweichen, zu erheben und offenzulegen (Mayring, 2016, S. 114; 2022, S. 22).

Ausgangspunkt der Qualitativen Inhaltsanalyse

Das Ziel der Qualitativen Inhaltsanalyse stellt insbesondere die systematische und regelgeleitete Analyse der transkribierten Interviews dar. Hierfür werden Analyse-, Auswertungs- sowie Kodier- und Kontexteinheiten definiert,⁵³ um anschließend am Datenmaterial Kategorien bzw. Kodings zu vergeben. Daraus entwickelt sich induktiv ein Kategoriensystem, welches im Rahmen des Codier-Prozesses überarbeitet wird, indem Kategorien bspw. ergänzt oder unter eine Oberkategorie subsummiert werden (Mayring, 2016, S. 114; Mayring & Brunner, 2013, S. 325f.). Seifert vergleicht diesen Prozess mit einer »Sanduhr«, indem das gesamte Textmaterial in einem Kategoriensystem zusammengefasst und anschließend zur Beantwortung der Forschungsfrage sowie zur Theorieentwicklung ausdifferenziert, trianguliert, analysiert und neu interpretiert wird, sodass ein Erkenntnisgewinn ermöglicht werden kann (Seifert, 2011, S. 139), vgl. Abb. 2.

Da die qualitative Inhaltsanalyse ursprünglich aus den Kommunikationswissenschaften stammt, sollen die transkribierten Interviews (›Texte‹) vor der Analyse kontextualisiert und in einem Kommunikationsmodell (›Textkontext‹) verortet werden (Mayring & Brunner, 2006, S. 454; 2013, S. 325). Mayring und Brunner (2013) greifen dafür auf das Kommunikationsmodell nach Harold D. Lasswell zurück (ebd., S. 325; Mayring, 2022, S. 11). Dieses gibt vor, die folgenden Fragen an den Text zu richten: »Who? Says What? In Which Channel? To Whom? With What Effect?« (Lasswell, 1948, S. 37; Beck, 2013, S. 182; Mayring & Brunner, 2013, S. 325): Im Rahmen dieser Arbeit berichteten die befragten Personen (vgl. Kap. 3.3.2 sowie 3.3.3) über ihre Erfahrungen bzgl. der (An)Sprache an ihren Universitäten und Hochschulen. Die Interviews fanden über MS Teams statt und wurden mit der Interviewerin (mir) geführt. Der primäre Effekt ist die Ermöglichung der Masterarbeit, jedoch zeigte sich zudem, dass sich viele der befragten Personen freuten, dass das Thema im Rahmen einer Forschungsarbeit bedeutsam ist, was ihnen mehr Sichtbarkeit sowie die Möglichkeit schafft, über ihre persönlichen Erfahrungen zu sprechen und andere Personen zu sensibilisieren. Dies stellen sekundäre Effekte der Interviews für die Teilnehmer*innen dar.⁵⁴

⁵³ Die Analyseeinheiten dieser Masterarbeit können wie folgt definiert werden (Mayring & Brunner, 2013, S. 325; Mayring, 2022, S. 60): Die Auswertungseinheiten stellen vor allem die zwölf Interviewtranskripte dar und werden durch die Leitfäden für einen gendersensiblen Sprachgebrauch der Hochschuleinrichtungen der befragten Proband*innen ergänzt. Als Kodiereinheit, im Sinne eines festgelegten Textbereichs, der eine Kategorienzuordnung begründet, werden einzelne Sätze, Satzteile oder Absätze verstanden, die in den Antworten der Proband*innen codiert wurden. In wenigen Fällen beinhaltet die Kodiereinheit auch die Frage der Interviewerin, wenn diese zum Verständnis der Antwort benötigt wird. Die Kontexteinheit, also das Datenmaterial, welches genutzt wird, um die zugewiesenen Kategorien abzusichern, wird im Rahmen dieser Arbeit nicht begrenzt, sondern erstreckt sich über das gesamte jeweilige Interview/Material. Gerne möchte ich hier auf Kuckartz' und Rädikers (2022, S. 244) Idee der *Sinneinheiten* rekurrieren: Hier bestimmt die codierende Person beim Selektieren sowie Codieren – was eine Einheit bildet und nicht als vor- und nachgelagerte Prozesse verstanden werden – frei bzw. dem Material angemessen (Flick, 2016, S. 123: »wechselseitige Abhängigkeit der einzelnen Bestandteile des Forschungsprozesses«), welche Textbestandteile als Sinneinheit codiert werden. Da die Kodier- und Kontexteinheiten so vergeben wurden, dass sie dem Material entsprechen und dennoch eine regelgeleitete Auswertung gewähren, spiegeln Kuckartz' und Rädikers *Sinneinheiten* mein Vorgehen bei der Definition der Kontext- und Kodiereinheiten wider.

⁵⁴ Vgl. exemplarisch folgende Aussage einer befragten Person: »Ich sage mal so, ich habe auch ein legitimes Interesse daran, dass sowohl in der Forschung als auch in Studien diese Themen aufgegriffen werden, dass darüber gesprochen wird, dass es einfach auch für die Generation nach uns einfacher wird, dass durch diese Forschung in der Wissenschaft und in der Gesellschaft klar wird: Das ist nicht irgendein komischer Gen Z- oder Millennial-Trend und das ist keine

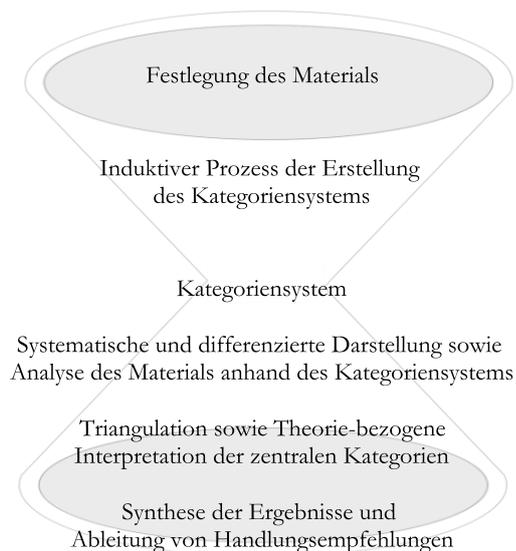


Abb. 2 Eigene grafische Darstellung und Adaption der »Sanduhr«-Analogie bzgl. des Prozesses der Datenauswertung in Anlehnung an Seifert (2011, S. 140).

Induktive Kategorienbildung am Material

Die Qualitative Inhaltsanalyse untergliedert sich in verschiedenen Grundformen, die zur regelgeleiteten und systematischen Auswertung von Texten genutzt werden können (für eine Übersicht siehe Mayring & Brunner, 2013, S. 326ff.). Die Auswertung der transkribierten Interviews im Rahmen dieser Arbeit erfolgte über Mayrings Ansatz der *Kategorienbildung am Material*, konkreter durch *induktive Kategorienbildung* (Mayring, 2022, S. 84–89). Dieser baut auf dem Ansatz der *Zusammenfassung* (ebd., S. 68–71) der gesamten transkribierten Texte auf immer höhere Abstraktionsebenen auf und modifiziert diesen insofern, als vor der Auswertung theoriegeleitete, thematische Schwerpunkte der Kategorien gesetzt werden, die von Mayring als »Selektionskriterium« (ebd., S. 85) beschrieben werden. Dies führt in der praktischen Anwendung dazu, dass nicht jeder Satz ausgewertet und analysiert wird, sondern dass (übergreifende) Problembereiche identifiziert werden (Mühlfeld, Windolf, Lampert & Krüger, 1981, S. 335f.; Lamnek, 1995, S. 206). Das Selektionskriterium stellt in der Erhebung dieser Arbeit die Forschungsfrage sowie die Textteile, die zur Beantwortung dieser bedeutsam erscheinen, dar (vgl. Kap. 1.4). Um jene bedeutsamen Inhalte in den Interviews identifizieren zu können, helfen »[d]as eigene theoretische Vorverständnis und die eigenen Fragestellungen [, da diese] [...] bewusst die Aufmerksamkeit [lenken], so dass im Text zu ihnen passende Passagen und auch Textstellen, die den Erwartungen nicht entsprechen, entdeckt werden können« (Schmidt, 2013, S. 475). Wenn demnach eine Textzeile/eine Phrase das Selektionskriterium erfüllt, wird eine Kategorie als Begriff oder kurzer Satz, der stark an die originale Textformulierung angelehnt ist, unter Berücksichtigung des Abstraktionsniveaus gebildet. Bei weiteren Übereinstimmungen von Textteilen mit dem Selektionskriterium muss dann jeweils geprüft werden, ob diese hermeneutisch einer bereits gebildeten Kategorie zugeordnet werden können oder ob eine neue Kategorie formuliert werden muss (Mayring,

psychische Erkrankung im klassischen Sinne. Das ist ein legitimes Interesse, ein Menschenrecht und was das eigentlich mit Menschen macht.« (Interview 6, Pos. 64)

2022, S. 86).⁵⁵ Alle Textpassagen, die darüber hinaus im Kontext der Forschungsfrage von der*dem Codierer*in als nicht relevant erachtet werden, dürfen bei der Auswertung und im Kodierprozess unberücksichtigt bleiben, wenn sie hermeneutisch keinem Selektionskriterium zugeordnet werden können (Mayring, 2022, S. 84ff.; Mayring & Brunner, 2013, S. 327). Nachdem etwa 10–50 % des Materials codiert wurden, erfolgt eine Revision des Kategoriensystems, indem überprüft wird, inwiefern die Kategorien der Ziel- und Fragestellung entsprechen bzw. für dessen Beantwortung dienlich sind, inwiefern das Selektionskriterium erfüllt ist und ob das Abstraktionsniveau stringent eingehalten wird (Mayring, 2022, S. 85f.). Mit dem revidierten Kategoriensystem erfolgt dann der endgültige Materialdurchgang, indem das gesamte Textmaterial mit dem finalen Kategoriensystem codiert wird. Dieser Vorgang ermöglicht, dass jeder Kategorie die in den Interviews codierten Textpassagen zugeordnet sind und diese zur Auswertung, Interpretation und Verschriftlichung herangezogen werden können (ebd., S. 86). Diese Art der Kategorienbildung kann anhand des »Prozessmodells induktiver Kategorienbildung« (vgl. Abb. 3) (ebd., S. 85) visualisiert werden. Für die Auswertung und Beantwortung der Forschungsfrage bietet dieses Vorgehen den Vorteil, dass es eine »möglichst naturalistische[], gegenstandsnahe[] Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers« (ebd.) gewährleistet und dadurch eine unvoreingenommene Analyse der Aussagen und Erfahrungen von TIN*-Personen ermöglicht wird. So können über Vorannahmen aus der theoretischen Sensibilität heraus, die sich u. a. in der Fragebogenkonstruktion replizieren und somit Kategorien prädeternieren, Kategorien am Material entdeckt und formuliert werden, die relevante Erkenntnisse über die Situation und die Erfahrungen der Proband*innen zeigen.

⁵⁵ Da in den Interviews alle Textpassagen, die einem Selektionskriterium zugeordnet werden konnten, codiert wurden, kann und soll im Rahmen dieser Arbeit keine quantitative Auswertung der codierten Textbausteine – wie sie Mayring ergänzend vorschlägt – vorgenommen werden (Mayring, 2022, S. 86; Mayring & Brunner, 2013, S. 328ff.). Aufgrund der geringen Fallzahl (zwölf Interviews) halte ich eine quantifizierende Übersicht zudem auch nicht für sinnvoll bzw. erkenntnistiftend (zur Diskussion von quantifizierenden Materialübersichten, vgl. Schmidt, 2013, S. 482).

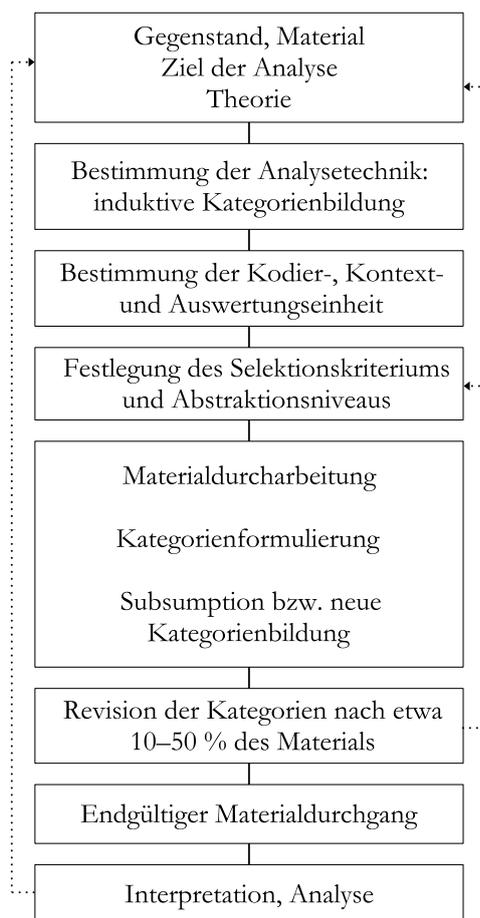


Abb. 3 Eigene Darstellung des Prozess- bzw. Ablaufmodellmodells induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2022, S. 85) und Mayring und Brunner (2013, S. 329).

3.4.2 Analyse und Interpretation

Bei der Analyse und Interpretation von qualitativen Forschungsdaten stellt sich häufig ein hermeneutisches Problem, welches Bleicher wie folgt erläutert:

»The realization that human expressions contain a meaningful component, which has to be recognized as such by a subject und transposed into his own system of values und meanings, has given rise to the »problem of hermeneutics: how this process is possible und how to render accounts of subjectively intended meaning objective in the face of the fact that they are mediated by the interpreter's own subjectivity« (Bleicher, 1980, S. 1).

Die Herausforderung besteht also darin, einen objektiven Sinn in subjektiv getätigten Äußerungen (sowie den daraus resultierenden Kategorien) zu erkennen und diesen herauszuarbeiten (Heckmann, 1992, S. 143f.; Bleicher, 1980, S. 32f.). Dies wird – angelehnt an Bultmann (1950, S. 54) – nur dann erst möglich, wenn die analysierende und interpretierende Person einen inhaltlichen Bezug zum bzw. ein Verständnis vom Forschungsgegenstand hat (Bultmann nennt dies »Lebensverhältnis zu den Sachen«), was vice versa eine rein objektive Interpretation negiert:

»Eben daher ist es auch verständlich, daß [sic!] jede Interpretation durch ein bestimmtes Woraufhin geleitet ist; denn nur aus den Bedingungen eines Lebenszusammenhangs ist eine irgendwie orientierte Frage möglich. Und ebenso ist daher verständlich, daß [sic!] jede Interpretation ein bestimmtes Vorverständnis einschließt, eben das aus dem Lebenszusammenhang, dem die Sache zugehört, erwachsende« (Bultmann, 1950, S. 53).

Insbesondere deshalb konstatiert Heckmann (1992, S. 155) als Grundregeln für sozialwissenschaftliche Forschungen, dass die auswertende Person neben der Offenheit, auch andere Haltungen und Ansichten innerhalb der Interviews zu akzeptieren und eigene Ressentiments zu reflektieren, auch »höchste Aufmerksamkeit, Sensibilität und Intensivität der Auseinandersetzung« (ebd.) bei der Auslegung und Deutung der Ergebnisse praktizieren sollte. Als besonders bedeutsam im Rahmen der Auswertung dieser Forschungsarbeit – da sie insbesondere auch die Absicht verfolgt, Emotionen bzgl. der Ansprache zu erheben und sichtbar zu machen – erscheint die Forderung Heckmanns, dass die interpretierende Person sich nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv und emotional auf den Text einlässt, um Gefühlsäußerungen der Proband*innen erkennen und darstellen zu können (ebd., S. 156, 158).

Zusätzlich erfolgt ein Teil der Analyse technik-gestützt über Visual Tools der Software MAXQDA, die Zusammenhänge zwischen den vergebenen Codes, den Codes und Dokumenten sowie Ähnlichkeiten zwischen den Dokumenten bzgl. der vergebenen Codes grafisch darstellen, wodurch weitere Analysen von Zusammenhängen sowie Vergleiche in der Auswertung ermöglicht (MAXQDA, 2022, S. 394–446) und daher in die Interpretation miteinbezogen werden.

Jenem hermeneutischen Problem, das Bleicher skizziert, kann im Rahmen dieser Masterarbeit nur bedingt begegnet werden, denn auch wenn das Kategoriensystem systematisch sowie regelgeleitet elaboriert und die Analyse teilweise durch Visual Tools in MAXQDA ergänzt wird, vollzieht sich die Sinnkonstruktion im Rahmen der Auswertung und Interpretation als subjektiver Prozess: Aufgrund des Forschungsdesiderats sind kaum empirisch gesicherte, theoretische Vorannahmen über die Situation von TIN*-Personen an den Hochschulen vorhanden, die die Interpretation beeinflussen, jedoch verweisen die Forschungsfragen dieser Arbeit auf einen Zielhorizont, dem zufolge die Daten erschlossen werden. Dabei werden die Regeln, die eine zielgerichtete und fundierte Interpretation forcieren sollen, eingehalten. Die Ergebnisse sollen zu einer Theoriebildung im Kontext der Forschungsausrichtung beitragen (Flick, 2016, S. 125).

3.4.3 Exkurs: Methode der Dokumentenanalyse zur qualitativen Auswertung der Leitfäden zum gendersensiblen Sprachgebrauch

Zur Triangulation der Ergebnisse aus der qualitativen Interviewstudie sollen die Leitfäden zum gendersensiblen Sprachgebrauch der jeweiligen Hochschuleinrichtungen, die die Proband*innen besuchen, in Bezug auf ihre Empfehlungen sowie der Übereinstimmung oder Diskrepanz mit den Wahrnehmungen und Erfahrungen der Befragten verglichen werden. Da sich die Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse für die Untersuchung von textbasierten Daten eignen, können auch Dokumente »als unabhängig von der jeweils eigenen Forschung bereits vorfindliche Objektivationen menschlicher Praxis« (Hoffmann, 2018, S. 116) dieser Methodik folgend ausgewertet werden (Mayring, 2022, S. 32; Hopf, 1979, S. 15; Mühlich, 2008, S. 55; Hoffmann, 2018, S. 28f., 148). Daher entspricht das Vorgehen bei der Codierung der Leitfäden (genauso wie bei der Auswertung der Interviews, vgl. Kap. 3.4.1) der *Zusammenfassung und induktiven Kategorienbildung* (Mayring, 2022, S. 68–71, 84–89). Die im Rahmen der Dokumentenanalyse gebildeten Kategorien werden dann in die Analyse und Diskussion der Interviews miteinbezogen, wenn diese ein Ergebnis der Interviewauswertung bestätigen oder kontrastieren.

3.5 Bewertung der Vorgehensweise sowie Limitationen

3.5.1 Bewertung der Vorgehensweise anhand der Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring

Um die Qualität der empirischen Ergebnisse einschätzen und messen zu können, soll im Folgenden das Vorgehen im Rahmen der Erhebung anhand der sechs allgemeinen Gütekriterien nach Mayring (2016, S. 144–148), die in qualitativen Forschungsprojekten berücksichtigt werden müssen, diskutiert werden: Die *Verfabrendokumentation* (1) dient der Dokumentation, Sicherstellung und Nachvollziehbarkeit der qualitativen Vorgehensweise. Diese ist dann gewährleistet, wenn die Methoden der Datenerhebung und -auswertung sowie die Vorannahmen stringent aufgeführt werden. Diesem Kriterium wird dadurch entsprochen, dass das forschungsmethodische Vorgehen in Kapitel 3 offengelegt und der Kodierleitfaden mit den Kategoriedefinitionen sowie Kodierregeln dem Anhang (vgl. A4; in Anlehnung an Mayring & Brunner, 2006, S. 458ff.) beigelegt werden. Durch die *argumentativen Interpretationsabsicherung* (2) sollen vorgenommene Interpretationen argumentativ und reflexiv überprüft, begründet und nachvollziehbar dargelegt werden. Dabei können auch Alternativ- oder Negativdeutungen aufgeführt werden. Da hierbei nicht nur das Vorverständnis (vgl. Kap. 3.2), sondern auch inhaltliche, theoretische Grundlagen die Interpretation beeinflussen, werden in Kapitel 2 die Forschungsstände und Beschreibungen zu geschlechtlichen Identitäten sowie zur Bedeutung von Geschlecht/Gender erläutert, die in die Deutung miteinbezogen werden. Die argumentative Darlegung der Ergebnisinterpretation mit alternativen Deutungen sowie »Negativfällen« (Becker & Geer, 1979, S. 163f.; Mayring, 2016, S. 145) erfolgt in den Kapiteln 4 und 5. Die *Regelgeleitetheit* (3) beschreibt im Rahmen der Analyse und Auswertung einerseits die Offenheit gegenüber einem Forschungsgegenstand, andererseits jedoch auch das Einhalten von Regeln und Systematiken, die den Standards der qualitativen Forschung generell sowie der spezifischen Analysemethode im Speziellen grundgelegt werden. Aus diesem Grund erfolgt in Kapitel 3.4.1 die textbasierte sowie grafische Darstellung der Analysemethode, nach welcher iterativ die Auswertung vorgenommen wurde. Die *Nähe zum Gegenstand* (4) zielt darauf ab, an die Lebensrealität der befragten Personen anzuknüpfen und diese abzubilden, bspw. indem die Interviews »im Feld« geführt werden und Proband*innen sowie Forscher*innen die gleichen Intentionen bzw. Interessen verfolgen, denn »[q]ualitative Forschung will an konkreten sozialen Problemen ansetzen, will Forschung für die Betroffenen machen und dabei ein offenes, gleichberechtigtes Verhältnis herstellen« (ebd., S. 146). Dieses Kriterium kann zur Maxime dieser Arbeit deklariert werden, denn die Proband*innen wurden in ihrem Alltag zu ihrer subjektiven, individuellen Lebensrealität befragt. Dass dabei die Interessen und Intentionen der Proband*innen sowie mir als Forscherin übereinstimmen und somit – dies wurde auch in der Interviewführung deutlich (vgl. Kap. 3.3.4) – ein gleichberechtigtes Vertrauensverhältnis im Rahmen der Erhebung entstand, was die Nähe zum Gegenstand und insbesondere zu den Menschen deutlich macht, wurde bereits in Kap. 3.1 näher beleuchtet. Dem Kriterium der *kommunikativen Validierung* (5), welches die Diskussion und damit einhergehend Validierung der Ergebnisse und Deutungen mit den Proband*innen impliziert (Schründer-Lenzen, 2013, S. 153), kann aufgrund der begrenzten Zeit nicht nachgekommen werden. Allerdings wurden Aussagen, die im Auswertungsprozess zu zentralen

Kategorien zusammengefasst wurden, aus den (zeitlich) früheren Interviews in den späteren Interviews aufgegriffen, wiedergegeben und mit der befragten Person diskutiert. Dadurch konnten zentrale Erfahrungen von anderen Proband*innen bestätigt oder in Bezug auf ihre eigene Lebensrealität negiert werden. Da diese dialogische Absicherung jedoch situativ und unsystematisch erfolgte, kann die kommunikative Validierung in dieser Forschungsarbeit nicht angenommen werden und stellt somit eine Limitation dar. Das Kriterium der *Triangulation* (6) zielt darauf ab, die Ergebnisse und Interpretation multiperspektivisch zu betrachten, um zu differenzierten Ergebnissen zu gelangen. Indem weitere (auch quantitative) Studien, Datenquellen, Theorien sowie Interpretationen in die Auswertung einbezogen werden, können die Ergebnisse übergreifend verglichen sowie kontrastierend oder ergänzend dargelegt sowie Stärken und Schwächen benannt werden (Aust & Völcker, 2018, S. 146; Flick, 2016, S. 44f.; Schröder-Lenzen, 2013, S. 152). Die Triangulation der Ergebnisse wird in der Ergebnisanalyse sowie in den Begründungen bzw. Handlungsempfehlungen (Kap. 4 und 5) vorgenommen, womit diesem Kriterium in der Arbeit entsprochen wird.

Über diese allgemeinen Gütekriterien hinaus fordern Mayring und Brunner (2013, S. 326), dass die Kriterien der Intra- und Intercoderreliabilität erfüllt sind: Intracoderreliabilität bezeichnet dabei das erneute Überprüfen einzelner Textteile nach der Analyse. Wenn eine hohe Übereinstimmung zwischen den vergebenen Kategorien der Hauptanalyse und der nachgelagerten Überprüfung besteht, kann die Intracoderreliabilität angenommen werden. Der Intercoderreliabilität im Sinne der Objektivität kann als Gütekriterium entsprochen werden, wenn die Kategorien, die von weiteren Codierer*innen bei der Kodierung von Textteilen vergeben werden, mit den Kategorien, die von der*dem Hauptcodierer*in vergeben wurden, in hohem Maße übereinstimmen. Bei Diskrepanzen schlagen Mayring und Brunner das Abhalten von einer Kodierkonferenz vor, in der über die fraglichen Textstellen und Kategorien gesprochen wird (ebd.).

Im Gegensatz dazu machen Kuckartz und Rädiker (2022, S. 82f.) jedoch deutlich, dass es bei der Bildung des Kategoriensystems keine Intracoder- und Intercoderreliabilität geben kann – sondern nur bei der Kategorienanwendung auf das Material –, da die Bildung von Kategorien ein individueller, subjektiver und kreativer Prozess ist und somit jegliche Berechnungen der Reliabilität nicht sinnvoll seien.

Diese Präzisierungen machen deutlich, dass im Rahmen dieser Arbeit diesen Kriterien, insbesondere der Intercoderreliabilität, nur bedingt entsprochen werden kann, vgl. Fn. 37. Das Kriterium der Intracoderreliabilität wurde im Kodierprozess berücksichtigt bzw. erfüllt.

3.5.2 Limitationen

Das Forschungsvorhaben fokussiert durch dessen qualitative Forschungsausrichtung die explorative Erschließung sowie Entwicklung von Theorien, welche Relevanz gendersensible Sprache aus der Perspektive von trans*, inter* und nicht-binären Personen in der Hochschullehre einnimmt. Bestehende Thesen diesbezüglich können daher in dieser Masterarbeit nicht überprüft oder validiert werden (Kirchner, 2016, S. 160). Das gewählte induktive Erhebungsdesign ermöglicht es, die Daten prozessual sowie regelgeleitet zu untersuchen sowie zu reflektieren, um dadurch die Forschungsfrage(n)

zu beantworten und fundierte Einblicke zu geben, inwiefern sich TIN*-Personen an Universitäten und Hochschulen in Deutschland sprachlich wahrgenommen fühlen (ebd.). Aufgrund der Auswahl und Anzahl der Proband*innen (Sampling), der Erhebung mittels der Interviews sowie der gewählten Auswertungsmethode (induktive Kategorienbildung am Material) zeigen die Ergebnisse Erfahrungsräume sowie individuelle Erlebnisse und Meinungen auf, können und sollen jedoch keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit oder Repräsentativität erheben (ebd., S. 160f.). Es soll daher dezidiert darauf hingewiesen werden, dass die Erfahrungen der befragten TIN*-Personen an den jeweiligen Universitäten/Hochschulen von den Erfahrungen, die andere TIN*-Personen an derselben oder an anderen Institutionen machen, abweichen können und die Wahrnehmung und Beurteilung einer Situation (bspw. im Sinne einer Ansprache in der Hochschullehre) stets individuell erfolgt bzw. erlebt wird.⁵⁶

Darüber hinaus kann bei Interviewstudien die Selbstselektion als Limitation angeführt werden, da Personen, die sich bereit erklären, sich befragen zu lassen, sich selbst ein gewisses Maß an Redesowie Reflexionsbereitschaft zuschreiben bzw. diese aufweisen (Sowka, 2016, S. 145). Dies prädeterminiert folglich das Sampling und führt dazu, dass nicht die gesamte Heterogenität an Sichtweisen und Erfahrungen abgedeckt werden kann und somit die (theoretische) Repräsentativität negiert wird (ebd.). Daher sollte als anschließende empirische Forschungsfrage in weiteren Forschungen, bspw. im Rahmen einer quantitativen Erhebung, untersucht werden, inwiefern die Ergebnisse dieser Erhebung flächendeckend die Erfahrungen von TIN*-Personen widerspiegeln und somit die Ergebnisse dieser Studie validieren (Kirchner, 2016, S. 161).

Abschließend stellt die Übertragbarkeit der Ergebnisse zwischen den Bundesländern eine Limitation dieser Studie dar (ebd.): Auch wenn die Erhebung deutschlandweit angelegt war, konnten Proband*innen an Universitäten und Hochschulen in sieben Städten in fünf verschiedenen Bundesländern gewonnen werden. Nicht nur aufgrund des Bildungsföderalismus muss hier eine Übertragbarkeit zwischen den einzelnen Institutionen, den Städten und den Bundesländern in Frage gestellt werden (ebd.), sondern es können – da die Gestaltung von Handlungsvorschriften auf der Ebene der jeweiligen Universität und die (eigenständige) Umsetzung dieser auf der Ebene des Individuums erfolgen – nur Vergleiche zwischen den Wahrnehmungen der Institutionen gezogen werden, die jedoch nicht regional übertragbar sind. Diese Limitation stellt gleichzeitig als konzeptionelle Problemstellung einen Anknüpfungspunkt für anschließende Erhebungen dar.

⁵⁶ Zur phänomenologischen Darstellung von subjektiver Erfahrung und intersubjektiver Verständigung, vgl. Eberle (2014). Eberle führt hier bspw. aus: »Je nach Lebensgeschichte, biografiespezifischem Wissensvorrat, Typik und Relevanzsystem werden dieselben Begriffe anders gedeutet und Aussagen [von dozierenden Personen oder Professor*innen in der Hochschullehre; AB] unterschiedlich ausgelegt« (ebd., S. 151).

4 Darstellung, Analyse und Diskussion der empirischen Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse anhand der gebildeten Kategorien vorgestellt, im Rahmen der Interviews erläutert sowie partiell vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Dokumentenanalyse (Leitfäden) verglichen werden. Da das Kategoriensystem zahlreiche Aspekte beinhaltet, die im Rahmen dieser Arbeit relevant sind, und einige Kategorien bislang nicht empirisch erhoben wurden und daher eine Diskussion mit bestehenden Erkenntnissen nicht möglich ist, soll hier themenspezifisch vorgegangen werden, indem die Ergebnisse innerhalb einer Kategorie dargestellt, analysiert, trianguliert (vgl. Kap. 3.5.1) und in Bezug auf bestehende Erkenntnisse diskutiert werden.⁵⁷ Dadurch sollen bloße Reproduktionen der Aussagen der Proband*innen sowie Redundanzen innerhalb der Arbeit vermieden werden. Die verwendeten Zitate der Proband*innen stehen dabei exemplarisch für die beschriebene Kategorie und sollen die zusammenfassende Aussage veranschaulichen.

4.1 Ansprache – Ist-Zustand

Die Ansprache von Studierenden an den Hochschulen und Universitäten erfolgt oftmals nicht nur mündlich bilateral in Vorlesungs- sowie Seminarkontexten, sondern darüber hinaus auch in schriftlicher Form, bspw. in E-Mails sowie Rundmails (über Moodle-Kurse, von Verwaltungsstellen etc.). Daher werden im Folgenden diese beiden Kommunikationswege (schriftlich und mündlich) im Hinblick auf die von dozierenden Personen aktuell gewählten Ansprachen skizziert.

4.1.1 Geschriebene Sprache

Binäre Anrede mit »Herr«/»Frau«

Im Kontext von E-Mails, die an die studierende Person persönlich adressiert werden, verwenden Dozierende, Professor*innen sowie Verwaltungsangestellte an allen befragten Universitäten/Hochschulen binäre Anrede-Formen mit »Frau« bzw. »Herr«:

»In den adressierten individuellen Mails ist es dann halt »Herr« und »Frau«, soweit ich es ersehen kann oder [...] soweit es mir passiert ist.« (Interview 11, Pos. 50)

»[...] aber es ist eher selten, dass im ersten Kontakt, im persönlichen Kontakt, man gleich mit Vor- und Zuname angesprochen wird, also das – würde ich sagen – ist sehr selten bis vielleicht sogar gar nicht.« (Interview 1, Pos. 63)

Auch in Rundmails bzw. in Nachrichten, die über Moodle-Kurse viele verschiedene Studierende erreichen, nutzen Universitätsangehörige der beforschten Hochschuleinrichtungen teilweise binäre Ansprachen wie bspw. »Liebe Studentinnen und Studenten« oder »Sehr geehrte Damen und Herren« etc., die TIN*-Personen dezidiert aus der Ansprache ausschließen⁵⁸:

⁵⁷ Diese Herangehensweise folgt dabei dem Vorgehen von Nicolazzo (2017), die ihre Ergebnisse im Rahmen einer qualitativen Studie, bei der sie neun trans*-Studierende der CU in Stockdale (Pseudonym) ein bis drei Semester lang begleitet und bzgl. ihrer Erfahrungen befragt hat, in themenspezifischen Kapiteln darstellt, analysiert und auf Basis bestehender Konzepte diskutiert, um daraus im letzten Kapitel Handlungsempfehlungen abzuleiten. Vgl. auch Ergebnispräsentation bei Nordmarken (2022), Smith et al. (2022), Fütty et al. (2020) und Mearns et al. (2020).

⁵⁸ Cordoba (2023, S. 82) schreibt in diesem Kontext: »cisnormativity [also die Ansprache mit *Herr* und *Frau* als gesellschaftlicher und sprachlicher Konvention; AB] is at the heart of non-binary erasure, and it is expressed linguistically through misgendering – whether purposeful or not.« Indem also binäre Anreden, auch im Hochschulkontext verwendet werden, um alle Studierenden zu adressieren, werden TIN*-Personen sprachlich ausgelöscht.

»Okay, also zum Beispiel hier auch in der Rundmail heißt es doch zum Beispiel »Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter«, also ohne Sternchen. [...] Das ist da eine Standardantwort, wenn man ans Prüfungsamt schreibt, also die, die erstmal grundsätzlich geantwortet wird [...], aber da steht dann »Sehr geehrte Damen und Herren.« (Interview 5, Pos. 68 & 78)

»Das wäre, glaube ich, eine ganz coole Sache, wenn nicht nur von »Studenten« geredet wird. Mhm, dass vielleicht auch so im Schriftlichen, also nicht nur wenn sie reden, sondern auch in [...] E-Mails, die wir bekommen, dass da nicht mehr »die Studenten« alles machen werden.« (Interview 10, Pos. 42)

Gendersensible Ansprache, z. B. mit Vor- & Nachnamen

An einigen wenigen Universitäten/Hochschulen äußerten Proband*innen, dass speziell, wenn die Studierendengruppen klein sind und die dozierende Person um die Geschlechtsidentität der befragten Person weiß, oder wenn sie selbst in der Anrede der dozierenden Person eine nicht-vergeschlechtliche Ansprache wählen, die Anrede gendersensibel erfolgt, indem bspw. eine genderneutrale Grußformel zusammen mit dem Vornamen (und Nachnamen) verwendet wird:

»Wenn man jetzt mit den Dozent*innen eben so [...] im Kontakt war und man eben mit denen per Du war, dann war das auch einfach nur Vorname oder die Vor- und Nachnamen Kombination, aber wenn man jetzt halt – wie gesagt – so auf dieser Ebene das betrachtet, wie es halt von der Hochschule oder von der Uni an sich kam, dann war es halt die binäre Form.« (Interview 7, Pos. 62)

»[...] wenn ich die initiale E-Mail schreibe, dass ich auch nicht Frau oder Herr schreibe, und dann sind viele Leute, die das dann eben so erwidern, also mit Vornamen Nachname« (Interview 3, Pos. 65)

Außerdem nutzen einige universitäre (Service-)Einrichtungen eine gendersensible Ansprache, wenn bei TIN*-Personen kein oder ein diverser Geschlechtseintrag hinterlegt ist:

»Tatsächlich habe ich auch einmal eine Mail bekommen von einem Servicezimmer und ich schätze mal, weil halt bei mir im System kein Geschlecht hinterlegt wurde, da wurde ich »sehr geehrte*r (mit Sternchen) [Name anonymisiert]« genannt« (Interview 5, Pos. 86)

In Rundschreiben über die Mailinglisten sowie in Moodle-Kursen verwenden viele Universitätsangehörige die genderneutrale Anrede »Studierende«, durch die sich auch TIN*-Personen angesprochen fühlen:

»Bei diesen Rundschreiben heißt immer »liebe Studierende«, meine ich, das ist ganz gut.« (Interview 2, Pos. 82)

4.1.2 Gesprochene Sprache

Binäre Anrede mit »Herr«/»Frau«

Speziell in größeren Studiengängen werden in Seminaren sowie in Vorlesungen oder im persönlichen Austausch an Hochschuleinrichtungen Vergeschlechtlichungen und binäre Anreden genutzt, um eine studierende Person anzusprechen oder aufzurufen. Diese Vergeschlechtlichung in der Ansprache führt automatisch zu einer Misgenderung und in einigen Fällen auch zu einem (Zwangs-)Outing vor den Teilnehmenden der Lehrveranstaltung, wenn die angesprochene TIN*-Person die dozierende Person um eine andere Ansprache bittet bzw. deren Anrede korrigiert.⁵⁹ Darüber hinaus nutzen

⁵⁹ Dieser Aspekt wird in Kap. 4.7, insbesondere auch 4.7.2, näher beleuchtet und auf mögliche Konsequenzen für TIN*-Personen hin untersucht.

Dozierende Begrüßungsformeln, die ausschließlich Frauen sowie Männer ansprechen und TIN*-Personen außer Acht lassen oder ›mitmeinen‹ sollen.

»[...] entweder so ›junge Frau, ›Frau, ›Dame‹ [leiser: Oh Gott, das ist richtig übel!] oder eben [...] ›Kommilitonin‹, ja also da werde ich schon sehr häufig vergeschlechtlicht« (Interview 4, Pos. 95)

»also es fängt schon immer damit an, dass man meistens begrüßt wird mit ›Damen und Herren. So das ist schon nervig, generell die direkten Ansprachen, in denen man halt oft misgendert wird« (Interview 12, Pos. 14)

Gendersensible Ansprache, z. B. mit Vor- & Nachnamen

Auch im Rahmen der mündlichen Ansprache kann aufgezeigt werden, dass insbesondere in kleineren Studiengängen oder Lehrveranstaltungen die dozierenden Personen eine individuelle, gendergerechte Ansprache bei den befragten Personen nutzen oder eine persönliche Anrede (z. B. duzen) mit dem gesamten Kurs vereinbart haben. Einzelne Dozierende verwenden generell eine gendersensible Ansprache, um das oben angesprochene Problem des (Zwangs-)Outings nicht zu evozieren und präventiv zu umgehen.

»Genau also, als ich dann gesagt habe, sie müssen nicht Frau sagen, einfach [Vorname Nachname] reicht, dann hat es meistens funktioniert.« (Interview 3, Pos. 6)

»Bei uns an der Uni ist das so, dass wir teilweise per Du sind. Also würde ich wahrscheinlich einfach mit Vornamen angesprochen werden« (Interview 7, Pos. 6)

»[...] er hat, glaube ich, die Leute immer so mit Vornamen Nachnamen angesprochen« (Interview 6, Pos. 2)

Die Verwendung dieser Ansprachen führt dazu, dass sich die Proband*innen als Individuum gesehen und wahrgenommen fühlen.

4.2 Ansprache – Was ist wichtig für TIN*-Studierende

Nachdem aufgezeigt wurde, wie die Proband*innen die Anredeformen aktuell an ihrer Universität/Hochschule wahrnehmen, soll im Folgenden expliziert werden, welche Aspekte den befragten Personen bezüglich einer adressatenorientierten, gendergerechten (An)Sprache wichtig sind. Dabei konnten die Nennungen aus den verschiedenen Frageblöcken der Interviews schwerpunktmäßig zu folgenden drei zentralen Kategorien zusammengefasst werden.

4.2.1 Gendersensible Ansprache

Die Ergebnisse aus Kapitel 4.1 legen die Konklusion nahe, dass viele Universitätsangehörige – sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen – aus dem Vornamen oder dem phänotypischen Erscheinungsbild der studierenden Personen – also den »epistemische[n] Annahmen darüber [...], wie Geschlecht erkannt werden kann« (Nordmarken, 2019, S. 44 [Übersetzung AB]) – eine Geschlechtszugehörigkeit ableiten und diese für die individuelle Ansprache nutzen. Da diese bei den Proband*innen von dem eigenen Geschlechtsempfinden divergiert, kann hierbei von einer Misgenderung bzw. einer *Nonaffirmation*⁶⁰ gesprochen werden. Häufig passieren jene Formen des Falschgenderns

⁶⁰ »Nonaffirmation occurs when one's internal sense of gender identity is not affirmed by others. For instance, a trans woman may be addressed as ›sir‹ [...], or might be referred to with her former male name by an

fährlässig oder unabsichtlich aufgrund vermeintlich selbstverständlicher geschlechtsspezifischer Zuschreibungen (McNamarah, 2021, S. 2261f.; Cordoba, 2023, S. 96; Wentling, 2015, S. 469), allerdings belegen Studien, dass insbesondere im akademischen Kontext trans*-Personen von chronischem bzw. vorsätzlichem Misgendern, also dem wiederholten und bewussten Nutzen der falschen geschlechtlichen Ansprache, betroffen sind (Whitley, Nordmarken, Kolysh & Goldstein-Kral, 2022, S. 1002; McNamarah, 2021, S. 2263; Smith et al., 2022, S. 26f.). Im Rahmen dieser Erhebung hatten die befragten Proband*innen allerdings überwiegend den subjektiven Eindruck, die Misgenderung erfolge eher aus Fahrlässigkeit (vgl. Merkmale nach McNamarah, 2021, S. 2261) bzw. aus einer Unfähigkeit der Person heraus, nicht jedoch aus einer Unwilligkeit:

»[...] also ich glaube nicht, dass ich je absichtlich misgendert wurde« (Interview 12, Pos. 95)

»[...] der hat mich die Hälfte der Zeit selbst misgendert, also aber nicht böse, sondern einfach unfähig« (Interview 5, Pos. 104)

Dennoch wünschen sich TIN*-Personen eine höhere Sensibilität ihrer dozierenden Personen bei der Ansprache in Lehrveranstaltungen, bspw. indem sie individuell erfragt wird bzw. erfolgt oder grundsätzlich gendergerecht formuliert wird, um sich gesehen und angesprochen zu fühlen:

»Also ich persönlich finde halt nachfragen einfach sehr schön. Aber ich sehe auch, dass das für viele Hochschulen und Unis nicht realistisch ist, [...], ansonsten finde ich die Version von Vorname Nachname eigentlich auch ganz gut, damit kann man halt eigentlich nichts falsch machen.« (Interview 10, Pos. 112)

»[...] ich dann ohne ›Herr‹ angesprochen würde, würde ich mich eigentlich erst freuen, gesehen fühlen, wertgeschätzt, also dieses affirmative, dieses validierende ›Ich erkenne dich an, so wie du dich eben identifizierst, fühlst, bist‹« (Interview 9, Pos. 20)

Eine solche Anrede von Studierenden könnte z. B. durch den Vor- und Nachnamen anstatt durch ›Frau/Herr Nachname‹ verbalisiert werden. Mit dieser Form würden sich alle Proband*innen angesprochen fühlen, auch wenn einzelne Befragte sich generell weniger hierarchische Ansprache-Formen wünschen und sich somit für das Duzen, also der Ansprache nur mit dem Vornamen, aussprechen.

»also ich würde mir wünschen, dass man einfach Vorname Nachname hat, dass man die Anrede mit Frau/Herr einfach weglässt« (Interview 2, Pos. 109)

»dass ich geduzt werde und tatsächlich duzen wir super viel auch die Lehrenden bei uns, ja, weil also bei uns ist das schon sehr machtkritisch« (Interview 4, Pos. 139)

Nicht nur Fütty et al. (2020, S. 90f.) empfehlen eine Ansprache mit Vor- und Nachnamen als Resultat ihrer Erhebung, sondern auch einige Sprachleitfäden (6 von 11) verweisen bereits auf diese Möglichkeit der geschlechtergerechten Anrede:

»Bei der Anrede gibt es verschiedene Möglichkeiten. Einige Begrüßungsformen eignen sich dafür, eine neutrale Anrede zu formulieren.

Hallo / Guten Morgen / Guten Tag Kim Muster

Bei anderen Begrüßungsformeln ist eine gendersensible Schreibweise möglich.

Sehr geehrte*r / Liebe*r Kim Muster« (Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2020, S. 6)

individual not yet fully comfortable with her gender identity« (Testa, Habarth, Peta, Balsam & Bocking, 2015, S. 66).

Da für die meisten Universitätsangehörigen die wahrgenommene Geschlechtsidentität der Studierenden nicht bekannt ist, könnte diese gendersensible Ansprache im Initialkontakt verhindern, dass TIN*-Studierende, z. B. in E-Mails, misgendert werden.

Um auch in Rundmails TIN*-Personen explizit durch die Ansprache in den Adressatenkreis der Mail aufzunehmen und dadurch sichtbar zu machen (vgl. Renström, Lindqvist & Sendén, 2022, S. 72), wünschen sich die befragten Personen Formulierungen wie den Genderstern, den Gender-Doppelpunkt oder genderneutrale Formulierungen in der Ansprache:⁶¹

»Also diese Rundmails, dass man die einfach neutral schreibt ›Liebe Studierende‹« (Interview 6, Pos. 102)

Auch jene Formen werden in den Leitfäden für gendersensible Sprache an allen beforschten Hochschulen/Universitäten vorgeschlagen (10 von 11 bzw. 11 von 11).

4.2.2 Pronomen

Viele TIN*-Personen benutzen keine Pronomen des binären Spektrums (›sie‹/›er‹), sondern sie bevorzugen keine Pronomen, alle Pronomen oder Neo-Pronomen (vgl. Wentling, 2015, S. 470). Anhand der (selbstgewählten) Pronomen kann abgeleitet werden, wie sich eine Person selbst wahrnimmt, insbesondere in Bezug darauf, die eigene Geschlechtsidentität einer anderen Person gegenüber auszudrücken, um so u. a. zu signalisieren, wie sie angesprochen werden möchte (vgl. Renström et al., 2022, S. 72; Matsuno & Budge, 2012, S. 118). Nicht-binäre Personen sehen sich zusätzlichem Stress ausgesetzt, wenn andere Personen (Dozierende/Kommiliton*innen) regelmäßig die falschen Pronomen für sie verwenden oder sie sich als trans*, inter* oder genderqueer outen müssen (vgl. Matsuno & Budge, 2012, S. 118; Wentling, 2015, S. 473).

Aus diesem Grund schreiben einige der Proband*innen ihren eigenen Pronomen eine hohe Bedeutsamkeit im universitären Kontext zu, da ihnen dies als Mittel dient, um einer Misgenderung entgegenzuwirken, bspw. indem sie ihre Pronomen auf Namensschildern oder in Benutzernamen (z. B. in Zoom) visualisieren oder wenn sie in Lehrveranstaltungen sowie im persönlichen Kontakt nach diesen gefragt werden. Eine weitere Möglichkeit, um insbesondere im schriftlichen Austausch mit Dozierenden und Universitätsangehörigen nicht misgendert zu werden, ist die Ergänzung der eigenen Pronomen in der E-Mail-Signatur, um die gewünschte Ansprache kenntlich zu machen.⁶²

⁶¹ Dieses Ergebnis spiegelt sich ebenfalls in den Ergebnissen der Erhebung nach Fütty (2020, S. 92 [Fettdruck im Original]) wider: »Bei **kollektiven Ansprachen von Gruppen sollten grundsätzlich inklusive beziehungsweise geschlechterneutrale Varianten verwendet** werden.«

⁶² Im Rahmen der Interviews konnte jedoch auch belegt werden, dass Dozierende jene kommunizierten Bedürfnisse von TIN*-Personen teilweise nicht wahrnehmen oder sogar ignorieren, wie die folgende Aussage zeigt (vgl. dazu: Nordmarken, 2022, S. 153):

»ich habe meine Pronomen in meiner E-Mail-Signatur, ich habe extra nochmal einen Text drunter gefasst wo drin steht, dass ich bitte nicht mit binären Pronomen angesprochen werden soll und manchmal schreibe ich auch noch dazu, wie man das richtig macht. Also einfach um das nochmal klarzumachen und trotzdem werde ich misgendert. Und auch mehrmals von Personen, also dann verbessere ich Personen und die machen das dann trotzdem wieder, wo ich mich manchmal dann auch schon frage: Ist es jetzt einfach wieder Gewöhnung? Und irgendwie man ist sich dessen so nicht bewusst, andererseits denke ich mir: ›Das steht da so sichtbar drin und dann wird es trotzdem nicht wahrgenommen.‹ Das finde ich schon auch verwunderlich manchmal. Und das passiert leider auch.« (Interview 1, Pos. 23)

»Also dann wurde ich auch von einer Dozentin am Anfang des Jahres gefragt, welche Pronomen sie für mich benutzen soll oder wie sie mich ansprechen soll, das fand ich richtig schön, das fand ich sehr gut.« (Interview 12, Pos. 26)

»und dadurch, dass ich in meiner E-Mail-Signatur ja auch die Anrede und Pronomen drin stehen habe, wird das auch häufig respektiert« (Interview 10, Pos. 24)

Der zentrale Wunsch vieler Proband*innen stellt die Normalisierung der Nennung der eigenen Pronomen dar, da sie bislang ein Otherring⁶³ fürchten, wenn sie (als einzige Personen) die Pronomen ergänzen und diese nicht der Heteronormativität entsprechen. Dadurch machen die Personen wiederholt Alterisierungserfahrungen und nehmen sich selbst als »Extrawurst« (Interview 2, Pos. 8) wahr (vgl. Nordmarken, 2014, S. 131; Wentling, 2015, S. 473). Indem alle Universitätsmitglieder – also auch Cis-Personen und insbesondere auch Dozierende, da sie in ihrer Profession als Vorbild für eine gendersensible, tolerante Haltung fungieren – ihre Pronomen in Mail-Signaturen, auf Türschildern, auf den Uni-Homepages oder bei Vorstellungsrunden in Lehrveranstaltungen ergänzen bzw. nennen, würde es die Situation für viele TIN*-Personen erleichtern, ihre Pronomen zu kommunizieren⁶⁴.

»[...] wenn wir uns angewöhnen würden flächendeckend diese Selbstoffenbarung vielleicht zu bieten, also wenn sozusagen alle Personen, die in einer Zoom-Konferenz teilnehmen würden, ihre Pronomen einfügen würden, dann würde das alles sehr viel einfacher machen« (Interview 11, Pos. 177)

»Also erstmal würde ich mir wünschen, dass alle ihre Pronomen in die Signatur reinschreiben und dass auch auf Internetseiten von der Uni, wo halt irgendwie Namen abgebildet sind, dass dann immer Pronomen dazu sind, auch zum Beispiel an Türschildern von Dozierenden, einfach dass das die Normalität ist, dass Pronomen da sind und dass die zum Namen dazugehören.« (Interview 1, Pos. 67)

Gleichzeitig ist jedoch insbesondere das Klima in der Lehrveranstaltung, die Reflexivität und Verantwortung der dozierenden Person sowie das Verhältnis zu den Mitstudierenden entscheidend, ob sich eine TIN*-Person traut, ihre Pronomen öffentlich zu machen. Viele der Proband*innen wägen diesbezüglich ab, ob sie sich in Lehrveranstaltungen outen möchten, da sie mangelnde (Gender-)Kompetenzen ihrer Dozierenden sowie verletzend Reaktionen/Aussagen, Anfeindungen, Hass oder sogar Gewalt durch ihre Kommiliton*innen fürchten.⁶⁵ In jenen Fällen stehen die Proband*innen den Pronomenrunden sehr kritisch oder ablehnend gegenüber. Stattdessen entscheiden sich einige der befragten Personen bewusst dazu, eine Misgenderung auszuhalten, indem sie ihre Pronomen nicht nennen oder sich bewusst mit den Pronomen vorzustellen, die ihnen von sozialen Akteuren mehrheitlich zugeschrieben werden (vgl. Nordmarken, 2019, S. 44), um ihre trans*, inter* oder nicht-binäre Geschlechtlichkeit zu verheimlichen.

⁶³ »Mit Otherring [...] werden Praxen des Fremdmachens bezeichnet [...]. [Es; AB] räumt »fremden« Personen, Dingen und Formen keine Möglichkeit ein, jemals Teil der »eigenen« Ordnung zu werden. Otherring denkt »Fremdheit« statisch, unveränderlich und niemals dem »Eigenen« gleichgestellt. »Fremdes« wird zum Objekt, zum bloßen Korrektiv, oft zur Bedrohung des Subjekts« (Freuding, 2022, S. 17, 48f.).

⁶⁴ Fütty et al. (2020, S. 90ff.) kommen in ihrer Studie zu Geschlechterdiversität und Beruf ebenfalls zu dem Ergebnis, dass eine Konvention geschaffen werden sollte, in der es normalisiert ist, Wünsche und Bedürfnisse zur eigenen Anrede und Ansprache mitzuteilen, bspw. dadurch, indem bei der Begrüßung die eigenen Pronomen mitgenannt oder auf Visitenkarten, in Meetings, in der Mailsignatur, auf Webseiten oder auf Namensschildern angegeben werden.

⁶⁵ Die Angst vor Stigmatisierung und Gewalt durch Hochschulangehörige aufgrund von Intoleranz und Transphobie sowie die damit einhergehende Verschleierung der eigenen Geschlechtsidentität im Hochschulbereich konnten Smith et al. (2022, S. 25f.) für Hochschulen im UK ebenfalls nachweisen. Daneben konstatieren sie eine mangelnde Aufklärung und Schulung von Studierenden sowie Dozierenden und die nicht ausreichende Meldung von Belästigungen und Übergriffen auf TIN*-Studierende aufgrund von »Snowflake«-Argumenten (ebd.).

»Was mich besorgt ist die absolut – und das unterstelle ich jetzt einfach mal – diese fehlende Awareness, weil wie ich mir das dann vorstelle, ist: »Okay, die Person kriegt sie-Pronomen, die Person kriegt er-Pronomen, die Person kriegt sie-Pronomen...« – von vornherein wird das so gesagt. Und die einzigen Male, wo gefragt wird, ist, wenn es eine gender-nonkonforme Person ist. Und dann ist es jedes Mal: »Du da bist anders! Wie sind deine Pronomen?«. Und das kann ich mir vorstellen, dass das passieren könnte, oder in der Pronomenrunde tatsächlich, wenn dann alle was sagen müssen und irgendjemand Blödsinn erzählt, von wegen »ich bin ein ganz normaler Mann/ich bin eine ganz normale Frau, ich bin ganz normal, ich benutze Frau-Pronomen, ich habe keine Probleme«, dass dann nicht die Awareness da ist zu sagen »Hallo, das ist nicht ok. Sei doch bitte mal ein bisschen... respektiere, doch bitte einfach andere Perspektiven, andere Menschen«, sondern dass die Dozierenden dann wahrscheinlich am Ende noch mitlachen oder selber einen Witz reißen oder sonst irgendwas und ich glaube, bevor sowas wirklich eingeführt werden kann, müssen sehr viele Dozierende erstmal lernen, was okay ist und was nicht, was gebraucht ist und was nicht.« (Interview 8, Pos. 95)

»Also es gibt... ich bin noch an dem Punkt, wo ich in manchen Situationen, um mich nicht komplett unsicher zu fühlen bezüglich bestimmter Personengruppen noch »er« teilweise als Pronomen verwende, gehe aber immer mehr dazu über, dass ich es nicht mehr einsehe, dass ich es machen muss. Und ich versuche es wirklich nur noch auf Situationen zu beschränken, wo ich wirklich in Gefahr wäre, mich als nicht-cis-Gender zu outen.« (Interview 11, Pos. 16)

Gleichzeitig finden sich Hinweise auf die Relevanz und Nutzung der (Neo-)Pronomen bereits in einigen Leitfäden (6 von 11). Diese Empfehlungen richten sich insbesondere darauf, die Pronomen von Personen zu akzeptieren und in der Ansprache zu berücksichtigen sowie die Ergänzung der eigenen Pronomen in der E-Mail-Signatur:

»Die angemessene Verwendung von Personalpronomen richtet sich nach dem individuellen Wunsch der Person. Eine gute Möglichkeit, sich hierfür sensibilisiert zu zeigen und höflich das bevorzugte Pronomen zu erfragen, ist, einen Passus in die E-Mail-Signatur zu integrieren: Mein Pronomen ist [sie/ihr]. Damit ich auch Sie in Zukunft richtig ansprechen kann, freue ich mich, wenn Sie mir Ihr Pronomen mitteilen. [...]« (Goethe-Universität Frankfurt, 2021, S. 9)

»Respektieren Sie die von anderen selbst gewählten Namen, Pronomen und Anreden. Menschen, die nicht als »er« oder »sie« bezeichnet werden möchten, wählen häufig sogenannte Neo-Pronomina wie »hen« oder »er*sie«. Wenn Sie unsicher sind, fragen Sie die betreffende Person in einer respektvollen und nicht bloßstellenden Weise.« (Technische Hochschule Lübeck, 2022, Pos. 15 [unveröffentlichter Entwurf])

Die Universität Bamberg gibt in ihrem Leitfaden eine Liste verschiedener Neo-Pronomina an und zeigt anhand von Beispielsätzen deren Verwendung sowie Aussprache:

»Als Personalpronomen für nicht-binäre Menschen sind unter anderem sier, xier, ex/x oder fey in Gebrauch. [...] Sier kommt heute zum Essen. Ich habe sier gebeten Salat mitzubringen. Ich gebe sier später Geld dafür. *Aussprache wie in hier*« (Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 2022, S. 10 & 17 [Kursivsetzung im Original])

Im Rahmen der Interviews (vgl. Tabelle in Kap. 3.3.3) zeigte sich, dass Pronomen von nicht-binären Personen sehr individuell genutzt, teilweise fluide und prozesshaft verstanden oder komplett abgelehnt werden sowie zwischen Personengruppen variieren können:

»Okay, also Pronomen ist so von Personengruppen zu Personengruppe bisschen unterschiedlich. Meine Freund*innen, die cis sind, sollen für mich jegliche Pronomen außer »sie« und »er« benutzen. Bei anderen trans*-Menschen sind auch »er«-Pronomen für mich ganz cool. Und so in bürgerlichen Kontexten oder irgendwie an der Uni sage ich immer alle Pronomen außer »sie«, weil ich so ein bisschen dem Misgendering entgegenkommen will, wenn ich eben Leuten die Möglichkeit gebe, »er«-Pronomen zu benutzen, von denen sie halt wissen, wie man sie benutzt, weil ich glaube, dass

viele Leute noch nie geschlechtsneutrale Pronomen für irgendwen benutzt haben.« (Interview 12, Pos. 87)

»Ich meine, es gibt auch genderfluide und... Geschlechtsidentität insgesamt ist etwas Fluides, es verändert sich« (Interview 1, Pos. 67)

»Für mich ist es tatsächlich schwierig auch in Bezug auf die Pronomina. Mir wäre es persönlich am liebsten, wenn das alles kein relevanter Gegenstand mehr wäre. Soll heißen: Ich möchte nicht mit »Herr« oder »Frau« angesprochen werden, soll heißen, ich will mich nicht darüber äußern, welche Pronomina.« (Interview 9, Pos. 156)

Jene exemplarischen Aussagen weisen darauf hin, dass die Verwendung von Neo-Pronomina individuell und sensibel erfolgen sowie bei der entsprechenden Person respektvoll erfragt werden sollte. Eine beliebige Zuweisung gängiger Neo-Pronomina sollte vermieden werden, da dies ebenfalls als eine Form der Misgenderung verstanden werden kann.

4.2.3 Selbstgewählter Name – *Chosen name*

Als besonders bedeutsam für TIN*-Personen ist neben der Anrede der eigene Name: Da der Geburtsname oft auf eine binäre Geschlechtsidentität hinweist bzw. von sozialen Akteuren mehrheitlich entsprechend gelesen wird,⁶⁶ lehnen einige der befragten Personen diesen ab und geben sich einen neuen Namen, der die eigene Geschlechtsidentität richtig ausdrückt oder verschleiert (Unisex-Namen) (Schmidt-Jüngst, 2018, S. 62–67; 2020, S. 104, 200).⁶⁷ Dieser Namenswechsel hat eine zentrale soziale Bedeutung,⁶⁸ da der Vorname sehr stark mit dem Geschlecht verknüpft ist (ebd., 2018, S. 46f.; 2020, S. 7; Alford, 1988, S. 65–68). Darüber hinaus prägt der Vorname die eigene Identität stark, steht als Symbol für die eigene Person und wirkt selbstdefinierend (Watzlawik et al., 2016, S. 3f.; Emmelhainz, 2012, S. 158; Siegfried, 2018, S. 29f.).⁶⁹ Dies kann evidenzbasiert bestätigt werden, bspw. wenn Bugenthal und Zelen (1950, S. 493, 496) in einer quantitativen Studie nachweisen, dass der Vorname für alle beforschten Personen der wichtigste und beständigste Aspekt des eigenen Selbstkonzeptes darstellt.

⁶⁶ Nübling (2017, S. 326) beschreibt Vornamen, da diese aufgrund des Suffix den Sexus deutlich machen (vgl. Kap.2.1.2), als »sprachliche] Genitalien«. Alford (1988, S. 65–68) bestätigt die Verknüpfung des Vor- bzw. Rufnamens mit dem Geschlecht, indem er nachweisen konnte, dass die meisten Gesellschaften (85 %) die Geschlechtsidentität über den Vornamen markieren, bei 50 % von diesen Gesellschaften muss der Vorname eine obligatorische Aussage über die Geschlechtsidentität beinhalten. In Deutschland ist seit einer Entscheidung des BVerfG im Jahr 2008 die obligatorische Geschlechtszuweisung über den Vor- oder Zweitnamen rechtlich nicht mehr notwendig (BVerfG, 2008, Rn. 12). Jedoch konnten Watzlawik, Guimarães, Han und Jung (2016, S. 12) in einer Online-Studie acht Jahre nach dieser Änderung empirisch belegen, dass 95,8 % der Deutschen den/die Vornamen immer noch als eindeutig geschlechtsspezifisch ansehen.

⁶⁷ Schmidt-Jüngst (2020) hat in ihrer Dissertation mittels eines Mixed-Method-Ansatzes die soziale und onomastische Funktion des Vornamens bei transgeschlechtlichen Personen untersucht und kam dabei u. a. zu dem Ergebnis, dass der Namenswechsel insbesondere die Zugehörigkeit zum richtigen Geschlecht kenntlich machen soll (ebd., S. 200), was zugleich die Relevanz des Namenswechsels sowie der Kommunikation und Nutzung des neuen Namens im universitären/hochschulischen Kontext nahelegt.

⁶⁸ Tournier (1975, S. 19) schreibt in diesem Kontext: »to change one's name is to break one's continuity as a person, to cut oneself off from the whole of one's past, which has defined one's person up to that point«. Dies macht deutlich, dass ein Namenswechsel sowohl für das Individuum selbst als auch für das Umfeld einen neuen Lebensabschnitt markiert und daher der neue Name – auch in der Kommunikation und Interaktion sowie der Akzeptanz und vollständigen Annahme der Geschlechtsidentität – eine wichtige Bedeutung einnimmt (Emmelhainz, 2012, S. 158).

⁶⁹ Für Allport (1961, S. 117 [Übersetzung AB]) ist der Vornamen »[d]ie wichtigste Verankerung unserer Selbstidentität« und Walton (1937, S. 396 [Übersetzung AB]) statuiert, dass der Vorname »ein entscheidender Faktor für die Persönlichkeitsentwicklung« sein kann. Vgl. für eine Vorstellung verschiedener empirischer Forschungsergebnisse zur Bedeutung des Vornamens, insbesondere im Kontext von Selbstwertgefühl sowie geschlechtsbezogener Namen: Joubert (1993, S. 1123–1145, insb. 1128, 1137f.).

Die in Kap. 2.1.2 beschriebene und von Diethold et al. (2022, S. 1) trotz der hohen Relevanz für TIN*-Studierende als defizitäre proklamierte Umsetzung des Namenswechsels an Hochschulen und Universitäten wurde auch im Rahmen der Interviews thematisiert, da einige der befragten Personen einen neuen Namen angenommen haben, der jedoch in den IT-Systemen ihrer Hochschuleinrichtungen teilweise nicht übernommen wurde.⁷⁰ Dies führte bei den betroffenen Personen zu einer anhaltenden Misgenderung sowie zu Deadnaming⁷¹ durch Kommiliton*innen und Dozierende. Dieser Missstand, dass Studierende geoutet sowie geadnamed werden, indem die IT-Systeme die Geburtsnamen anzeigen, konnte bereits in Hochschuleinrichtungen des UK festgestellt werden (Smith et al., 2022, S. 26ff.; Mearns et al., 2020, S. 492; für USA: Seelman, 2014, S. 626ff.).

»und das heißt, es ist jetzt auch so, dass wenn man irgendwie halt noch mit dem Deadname im System ist, dann wird er jetzt auch in Moodle angezeigt und in Moodle sind die ganzen Kursräume, das heißt, [...] dann wird halt der Name auch dort angezeigt in den ganzen Kurslisten für alle Studierende, wenn man dort irgendwas schreibt, wird immer der Deadname angezeigt, weil alle Lernenden haben sozusagen den Deadname auf der Kursliste« (Interview 5, Pos. 24)

»Aber so wurdest du halt ganze Zeit gezwangsoutet mit deinem Deadname und bis die Leute das auch verstanden und wieder rauskriegen, wenn du die ganze Zeit Name A stehen hast und die ganze Zeit dich daran erinnern sollst, dass deren Personennamen eigentlich Name B ist.« (Interview 6, Pos. 192)

Eine Möglichkeit, den Namen sowie die Geschlechtsidentität – auch ohne die offizielle Eintragung im Personalausweis⁷² – an der Universität/Hochschule zu ändern, ist bspw. über den dgti-Ergänzungsausweis (dgti, 2021).

»Und ich fühle mich auch oft nicht wahrgenommen, also ich habe jetzt zuletzt irgendwie versucht, meinen Namen mit einem dgti-Ausweis an der Uni zu ändern, das hat relativ schnell und

⁷⁰ Hornstein (2019, S. 247) spricht sich auf Basis des Urteils des Bundesverfassungsberichtes 1 BvR 2019/16 vom 10.10.2017 dafür aus, dass Hochschulen insbesondere in den IT-Systemen Möglichkeiten für eine positive Erfassung des Geschlechts auch für TIN*-Studierende schaffen müssen, da deren Anerkennung und Schutz »höher zu werten [sind] als der bürokratische und finanzielle Aufwand für Hochschulverwaltungen« (ebd.).

⁷¹ »Im Englischen wird der frühere Name von Transpersonen als *deadname* bezeichnet, seine Verwendung daraus folgend als *deadnaming*« (Schmidt-Jüngst, 2020, S. 177 [Kursivsetzung im Original]). Aufgrund des Desiderats eines deutschsprachigen Analogons, wird in der vorliegenden Arbeit der englische Begriff verwendet.

⁷² Um eine offizielle Geschlechtsänderung durchführen zu können, müssen betroffene Personen aktuell noch viele rechtliche, psychologische sowie medizinische Hürden überwinden, die nicht nur hohe zeitliche, sondern auch finanzielle Ressourcen fordern. Gleichzeitig fordert das Transsexuellengesetz, dass Personen mindestens drei Jahre mit dem neuen Namen sowie der neuen Geschlechtsidentität gelebt haben müssen, bevor rechtlich eine Änderung dieser vorgenommen werden kann (§§ 1 (1) Nr. 1 und 8 (1) Nr. 1 TSG). Dass dies in der Praxis für Studierende an Universitäten und Hochschulen oft zu paradoxen Situationen führt, zeigt die folgende Aussage (vgl. auch Bocking, 2008, S. 213, 216f.; Seelman, 2014, S. 626, 632):

»Es geht ja oft darum, wenn du zum Beispiel in der medizinischen und sozialen Transition bist, gerade wenn du noch nach dem alten TSG giltst und PSDG nicht mehr greifst und wir das Selbstbestimmungsgesetz aber auch noch nicht haben und du also wirklich keine Alternativen hast: Was ist dann der übliche Weg? Du musst zum Beispiel ein Jahr lang in deiner gefühlten Rolle leben, ohne dass du irgendwelche OPs machen darfst, ohne dass du Hormone bekommst, ohne dass du in deinem Personalausweis deinen eigentlichen Namen trägst... du musst ja erstmal beweisen nach TSG, dass du auch wirklich ein trans*-Mann/eine trans*-Frau bist und da fängt es halt schon an: Du kannst dann natürlich nicht der Uni einen neuen Personalausweis vorzeigen, wo sie das ändern können, weil du bist ja in diesem, ich nenne es mal, dieses soziale Jahr, wo du das erstmal nur leben musst, aber wenn dann keiner darauf eingeht, wenn keiner was abändert in der Datenbank, wenn keiner die richtigen E-Mail-Adressen und so benutzt: Wie sollst du denn dann diese soziale Transition machen? Du musst ja auch dann wieder einem Staat, Ärzt*innen und der Krankenkasse irgendwie beweisen, du hast jetzt beispielsweise als Frau Lieselotte Müller gelebt das Jahr und nicht als Horst Meier, aber wenn die sich dann so schwer tun... Und das habe ich dann ja auch gemeint: Die wollten beim ersten Anlauf meinen Ergänzungsausweis von der dgti nicht anerkennen, weil das ja kein richtiges Ausweisdokument ist, wo ich meinte »Ja, ist euch klar, dass Transition bedeutet, dass du nicht sofort deinen Perso hast?! Aber ihr seht doch, dass sich da was tut.« Aber diese Leute, die zwischendrin in diesem Prozess stecken, werden damit abgestraft, dass sie eh schon von einem Staat diskriminiert werden, von dem Krankheitswesen, dem Gesundheitswesen diskriminiert werden und werden dann noch in der Uni dafür abgestraft« (Interview 6, Pos. 246).

gut geklappt, muss ich sagen, wobei das natürlich blöd ist, dass man sich so einen dgti-Ausweis kaufen muss. Ich meine, der kostet, glaube ich, auch um die 20€.« (Interview 1, Pos. 11)

Einige Institutionen ermöglichen TIN*-Personen bereits ihren selbstgewählten Namen in den Systemen zu hinterlegen und auch Zeugnisse auf den gewünschten Namen auszustellen, um so Strukturen zu schaffen, die TIN*-Studierenden diese Verfahren erleichtern (vgl. Hornstein, 2019, S. 243f.).⁷³ Diese Möglichkeiten führen dazu, dass sich TIN*-Studierende von ihren Universitäten/Hochschulen wahrgenommen und gesehen fühlen, da ihre Bedürfnisse institutionell ernstgenommen werden und insbesondere die Offenbarung des Deadnames verhindert wird.

»du kannst einfach ein Formular ausfüllen [...] und eine kurze E-Mail [schreiben] [...] und dann ändern sie das ganz fix und man kriegt echt innerhalb von ein paar Tagen einen neuen Studierendenausweis zugeschickt und das läuft ohne irgendwelche Rückfragen ab und man bekommt schon auch Support [...] und am Anfang des Jahres haben alle Leute, die ihren Namen ändern lassen haben an der Uni, irgendwie eine E-Mail bekommen, wo nochmal nachgefragt wurde, was jetzt der richtige Name ist« (Interview 12, Pos. 22)

4.3 Digitale Lehre – Auswahl der Plattform entscheidend

An diese Erkenntnisse anschließend konnte festgestellt werden, dass die Auswahl der Plattform, die in der Zeit der digitalen Lehre verwendet wurde, die Vergeschlechtlichung von TIN*-Personen signifikant beeinflusst hat. Da in Videokonferenz-Systemen wie Zoom der Name selbstständig eingetragen und damit auch Pronomen hinter dem Namen ergänzt werden konnten, die die eigene Geschlechtsidentität markieren, wurden TIN*-Personen kaum vergeschlechtlicht, sondern die Ansprache von Dozierenden und Professor*innen erfolgte überwiegend gendersensibel und auf Basis der eingetragenen Pronomen (vgl. Abb. 4).

»Wir haben eigentlich alles über Zoom gehabt und da ich bei Zoom immer meine Pronomen dabei stehen hatte, war das sogar sehr cool, weil dadurch halt für alle ganz klar war, was meine Pronomen sind und zumindest die Lehrenden haben sich echt daran gehalten.« (Interview 5, Pos. 6)

»da habe ich dann halt dahinter mal reingeschrieben, entweder »keine Pronomen« oder einfach so ein Strich in Klammern (-) und da war es tatsächlich so, dass ich kaum vergeschlechtlicht worden bin, also das ist ganz selten mal passiert« (Interview 4, Pos. 4)

Auf Plattformen, wie Teams oder BigBlueButton, auf denen keine eigenständige Namensänderung oder die Eingabe von Pronomen möglich ist, sondern diese systemisch voreingestellt sind, erlebten

⁷³ Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2016, S. 1–5) gibt in einer rechtlichen Einschätzung zur Verwendung des gewählten Namens von trans*-Studierenden an Hochschulen an, dass die selbstgewählten Vornamen, unabhängig von dem TSG-Verfahren, bei internen Angelegenheiten der Hochschulen verwendet werden dürfen, bspw. in der Mail-Ansprache oder bei der Immatrikulation (S. 1). Dies gilt aber auch für Zeugnisse und Studienbescheinigungen: »aus strafrechtlicher Sicht spricht aber nichts dagegen, Hochschulbescheinigungen auf Wunsch von trans*Studierenden auf deren gewählten Namen auszustellen« (ebd., S. 2). Die Straftatbestände der »Urkundenfälschung (§ 267 StGB), Falschbeurkundung im Amt (§ 348 StGB) und Betrug (§ 263 StGB) sind nicht erfüllt [...]], denn] [r]echtserheblich in einem Zeugnis sind die erbrachten Leistungen, gegebenenfalls weitere Bewertungen und die Tatsache, dass die Leistungen dem_der Zeugnisinhaber_in zuzuordnen sind. Ähnliches gilt bei Studierendenausweisen: Hier ist rechtserheblich, dass der_die Inhaber_in der Bescheinigung tatsächlich an der Hochschule immatrikuliert ist. In beiden Fällen sind der Vorname und die Geschlechtszugehörigkeit unerheblich. Die Bescheinigungen dienen nicht dem Beweis, dass der angegebene Name auch der gesetzlich geführte Name ist« (ebd., S. 2f.). Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2016, S. 5) kommt daher zu dem Ergebnis, »dass für die Hochschule grundsätzlich keine rechtlichen Bedenken dagegen bestehen, bei trans*Studierenden vollumfänglich deren selbst gewählten, (noch) nicht amtlich geänderten Vornamen zu verwenden.«

alle befragten Personen Vergeschlechtlichungen und Misgenderungen, indem sie mit »Frau« oder »Herr« angesprochen wurden (vgl. Abb. 4).

»In der Online-Lehre [...] waren für die Dozierenden dann einfach nur so Namen auf einem Bildschirm [...] und da halt auch nicht so die Chance bestand zu sagen »Hey da steht noch ein falscher Name, reden Sie mich bitte so und so an«. Das hat halt irgendwie nicht stattgefunden.« (Interview 10, Pos. 26)

»[...] ich stand da immer jedes Mal noch mit dem Deadname da und du kannst das bei MS Teams auch gar nicht so selber als Studi einfach ändern, wie bei Zoom oder so, das heißt ich wurde immer erstmal in den Seminaren gedeadnamed und jedes Mal musste ich mich vor der ganzen Klasse erstmal outen und sagen: »Das ist eigentlich nicht mein Name« und dann reagieren die Leute natürlich erstmal irritiert« (Interview 6, Pos. 2)

Codesystem	Teams und BigBlueButton	Zoom
Interviews		
Ansprache		
Relevant bzgl. (An)Sprache		
Pronomen		●
Selbstgewählter Name		●
Ist-Zustand		
Gesprochene Sprache		
Binär mit Anrede Herr/Frau	●	
Gendersensible Ansprache, z.B. mit Vor- & Nachnamen		●

Abb. 4 Code-Relation-Browser zur genutzten Ansprache in Abhängigkeit der gewählten Plattform (exportiert aus MAXQDA Plus 2022)

Dies verdeutlicht, dass die Wahl der Plattform einen entscheidenden Einfluss darauf hatte, wie TIN*-Personen die Online-Semester wahrnahmen/erlebten: Während die Studierenden, an deren Universitäten Zoom genutzt wurde, die Zeit als angenehm beschreiben und Zoom als eine Art Schutzraum erfahren, indem sie keine Vergeschlechtlichungen fürchten mussten, erlebten die Personen die Zeit des Online-Semesters als sehr negativ, die einer andauernden Misgenderung sowie einem Deadnaming – da in den universitären Systemen vielfach noch die alten Namen eingetragen sind, vgl. Kap. 4.2.3 – ausgesetzt waren (vgl. für diesen Zusammenhang Kap. 5.5). Dies zeigt, dass Universitäten und Hochschulen mit der Wahl des Videokonferenzsystems sehr stark über das affektive Erleben von TIN*-Studierenden in der Zeit der digitalen Lehre bestimmt haben und diesbezüglich in der Verantwortung stehen, in die Entscheidung, welche Plattformen an der Universität/Hochschule genutzt werden, die Möglichkeit einer Namenseintragung/-anpassung als bedeutsames Kriterium miteinzubeziehen.

4.4 Dozent*in/Professor*in

»Those who control language have the means to set standards for what counts as knowledge and discourse.« (Quaye, 2011, S. 286)

Da der*die jeweilige Dozent*in bei der Umsetzung der Sprachleitfäden auf der individuellen Ebene einen großen Einfluss hat (vgl. Kap. 3.5.2 sowie Stern, 2019, S. 292–295), soll nun beleuchtet werden, inwiefern einzelne Dozierende zu einer genderinklusiven Sprachpraxis an Hochschuleinrichtungen beitragen können.

4.4.1 Soft Skills⁷⁴ für den wertschätzenden, respektvollen Umgang mit TIN*-Studierenden

Die Proband*innen nannten verschiedene Aspekte, die sie sich von Dozierenden sowie Professor*innen wünschen, um sich von ihnen gesehen und respektiert zu fühlen. Dazu gehören unter anderem die generelle Offenheit gegenüber Personen, die ihre Geschlechtsidentität nicht in dem binären Spektrum verorten, sowie das sensible und rücksichtsvolle Erfragen der Pronomen bzw. die Verwendung der präferierten Ansprache (vgl. Hornstein, 2017, S. 158; 2019, S. 253).

»Ich erinnere mich aber auch an einen Dozierenden von mir, den ich dann in der E-Mail nach der ersten Stunde, glaube ich, darauf hingewiesen habe, bitte keine Pronomen für mich zu verwenden und mich nicht mit »Frau« anzusprechen. Und der hat tatsächlich dann das komplette Semester bei allen Personen nur noch Vor- und Zuname benutzt [...]. Ja, das war irgendwie auch so ein kleines Erfolgserlebnis oder wo ich mich irgendwie gefreut habe, dass er das dann auch nicht nur bei mir anwendet, sondern wirklich bei allen Studis.« (Interview 1, Pos. 51)

Besonders im Kontext von Lehrveranstaltungen schilderten die befragten Personen, dass sie sich angenommen und integriert fühlen, wenn Dozierende positiv mit ihnen interagieren und empathisch in Bezug auf ihre Bedürfnisse reagieren (vgl. Smith et al., 2022, S. 24; Stern, 2019, S. 293) sowie wenn sie sich bzgl. Gender, Diversity und LGBTQ-Themen engagieren.

»wir [haben] so eine Übung gemacht und [...] dann wurde ich halt die ganze Zeit ein bisschen misgendert und [...] meine Dozentin, die wusste nicht genau, ob ich möchte, dass sie korrigiert, weil es ja auch Leute gibt, die das nicht wollen, dass dann immer korrigiert wird. Da [...] muss ich sagen, dass sie das echt gut gehandelt hat. Am Ende [...] des Abends [...] ist sie zu mir gekommen, hat gesagt »Mir ist das aufgefallen. Was möchtest du denn gerne? Möchtest du gerne, dass ich die korrigiere? [...]« (Interview 5, Pos. 104)

»[...] die scheinen mir bemüht zu sein, bei ihren Veranstaltungsreihen manchmal darauf zu achten, dass Diversity, Queer, Feminismus, Gender etc. thematisiert wird. [...] Die organisieren auch, abgesehen von Lesungen, Tagungen, halt auch Lehrveranstaltungen, die sich explizit damit beschäftigen. Das ist mir sehr positiv aufgefallen.« (Interview 2, Pos. 35)

Dies setzt voraus, dass Lehrende sich über Geschlecht und verschiedene Geschlechtsidentitäten informieren und im Rahmen ihrer Professionalisierung wissen, wie sie genderinklusiv kommunizieren (vgl. Marine & Nicolazzo, 2014, S. 274). Das impliziert, dass sie die Thematik ernst nehmen und wertschätzen, was bei TIN*-Studierenden zu einem höheren Sicherheitsgefühl sowie Vertrauen in die dozierende Person führt (vgl. Smith et al., 2022, S. 24; Hornstein, 2019, S. 252ff.).

»Und das sind dann so Fälle, wo ich nicht das Gefühl habe, dass ich jetzt meine Sicherheit riskiere, klingt ein bisschen übertrieben, aber es fühlt sich halt immer unsicher an, wenn ich das [gemeint ist die eigene Geschlechtsidentität; AB] anspreche. Deswegen mache ich es nur, wenn ich weiß, ich muss viel mit denen interagieren und wenn mein Bauchgefühl mir sagt, das könnte gut gehen.« (Interview 10, Pos. 108)

»Immer dann, wenn ich beratend, lehrend mit Menschen zu tun habe, muss ich mir bewusst sein: Wie kann ich sie am besten abholen? Und dazu brauche ich die Bereitschaft, die Sprache der Lebenswelt des Gegenübers kennenzulernen und auch zu übernehmen, um sie auch gerecht anzusprechen.« (Interview 9, Pos. 104)

Diese Erkenntnisse führen zu der Frage, ob die Verwendung genderinklusive Sprache von institutioneller Seite als obligatorischer Bestandteil im Rollenverständnis von Dozierenden verankert werden

⁷⁴ Der Begriff ist angelehnt an Perko & Kitschke (2014, S. 43), die »Gender-, Queer- und Diversity-Kompetenzen sowie interkulturelle Kompetenzen als »Soft Skills« im Sinne von beruflichen Schlüsselkompetenzen« auffassen.

sollte, damit sich alle Personen angesprochen und wahrgenommen fühlen. Eine der befragten Personen skizzierte diesbezüglich, dass sie sich wahrgenommen fühlen würde, wenn Personen in Lehrveranstaltungen gendern *müssten*, da ihre Realität sich auf diese Perspektive beschränke und sie nicht mitbekäme, wenn die lehrende Person als Privatperson nicht genderinklusiv spräche (vgl. Interview 8, Pos. 68). Eine andere Person sprach sich im Interview gegen eine Verpflichtung aus, da es für sie »wichtig [ist], dass Menschen nicht gezwungen werden, das zu machen, sondern dass sie das halt irgendwie verstehen können und dass sie das dann aus eigenen Impulsen heraus machen« (Interview 1, Pos. 65).

4.4.2 Umsetzung der Sprachleitfäden

Darüber hinaus wurde im Rahmen der Interviews thematisiert, ob und inwiefern insbesondere lehrende Personen an den jeweiligen Universitäten und Hochschulen die Empfehlungen aus den Sprachleitfäden umsetzen. Diesbezüglich zeigte sich, dass die Proband*innen mehrheitlich wahrnehmen, dass ihre Dozierenden die Empfehlungen nicht oder nur teilweise (vgl. Abb. 5; vgl. Kap. 4.1.1 und 4.1.2 zur gendersensiblen Ansprache) einsetzen, indem sie bspw. in ihrem Sprachgebrauch gendern und gendersensible Formulierungen sowie Ansprachen verwenden, sondern tendenziell das generische Maskulinum in ihren Sprachroutinen sowie auf Vorlesungs- und Seminarmaterialien nutzen.

»[...] aber manchmal nervt es mich, weil einfach, obwohl die Gender-Debatte schon so weit ist, gerade auch eigentlich im akademischen Milieu, die Leute das immer noch nicht auf dem Schirm haben in der eigenen Sprache komischerweise und noch in diesem binären Denkkonstrukt verharren.« (Interview 2, Pos. 14)

»[...] ich habe das Gefühl generell, dass Menschen an der Uni viel zu viel beschäftigt sind und ja immer keine Zeit haben und wenn dann so ein Sprachleitfaden da vor denen liegt, der irgendwie 20-30 Seiten hat, dann wird der wahrscheinlich eher nicht komplett gelesen« (Interview 1, Pos. 21)

»[...] wenn man [...] sich die Skripte anguckt oder so oder die Folien, die Dozent*innen verwenden, dass es da auf jeden Fall schon Änderungsbedarf sozusagen gibt oder Verbesserungsbedarf, dass halt meiner Meinung nach schon mehr gegendert werden sollte.« (Interview 7, Pos. 16)

Vielfach benannten die Proband*innen jedoch auch, dass sie es honorieren und wertschätzen, wenn Lehrende sich um eine gendersensible Sprache bemühen und insbesondere auf Lehrveranstaltungs-slides gendern bzw. genderneutrale Formulierungen verwenden.

»Ja, eben teilweise entweder gar nicht, da wird halt einfach beim generischen Maskulinum irgendwie so verweilt, sage ich mal. Und andere tatsächlich dann auch überwiegend, ja, weiblich gelesene [...] Dozent*innen, die das dann halt auch einfach komplett so umsetzen, wie es halt meiner Meinung nach auch sein sollte.« (Interview 7, Pos. 28).⁷⁵

»Es gibt einige Dozierende, die mit Sternchen gendern [...] ich will jetzt sagen, es ist mir nicht bewusst, dass die das umsetzen, aber es ist mir sozusagen nicht negativ aufgefallen, dass die nur

⁷⁵ Im Rahmen dieser Erhebung konnte eine Hochschule (durch das Interview mit der dort studierenden Person sowie der Analyse des Leitfadens) untersucht werden, die die Verwendung gendersensibler Sprache in studentischen Haus- und Abschlussarbeiten verpflichtend einführt, um bereits die Studierenden an genderinklusive Sprachroutinen zu gewöhnen. Das folgende Zitat zeigt jedoch, dass Dozent*innen selbst dieser Anforderung nicht nachkommen:

»es ist halt schon auch festgelegt, dass wir gerade eben halt auch in unseren eigenen Hausarbeiten oder dann halt in der Bachelorarbeit oder so halt auch auf jeden Fall gendern müssen, ob es jetzt mit Genderstern ist oder mit einer anderen Variante, die halt vorgegeben ist, aber das ist halt auf jeden Fall festgelegt. Und das finde ich halt auch wichtig einfach, weil es dann gleich im Endeffekt drinnen ist [...], aber bei den Dozent*innen besteht halt trotzdem Verbesserungsbedarf, weil die das eben dann teilweise nicht umsetzen.« (Interview 7, Pos. 22)

im generischen Maskulinum gendern, also würde ich im Umkehrschluss davon ausgehen, dass sie das wohl umsetzen.« (Interview 3, Pos. 37 & 39)

Die folgende Abbildung veranschaulicht die Wahrnehmung der Proband*innen in Bezug auf die Umsetzung der Sprachleitfäden durch ihre Dozierenden:

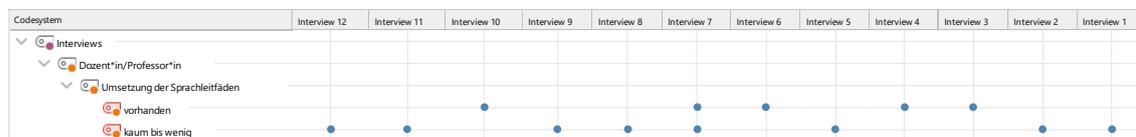


Abb. 5 Code-Matrix-Browser zur Umsetzung der Sprachleitfäden (exportiert aus MAXQDA Plus 2022)

4.4.3 Sensibility Trainings

Unter anderem aufgrund des mangelnden Einsatzes der Sprachleitfäden monieren einige der befragten Studierenden Wissenslücken in Bezug auf gendersensible (An)Sprache sowie eine Sensibilisierung der Dozierenden im Hinblick auf die Geschlechtervielfalt an Universitäten und Hochschulen. Daher wünschen sie sich, dass Universitätsangehörige darin geschult werden, wie sie alle Geschlechtsidentitäten respektvoll und wertschätzend ansprechen können, welche Pronomen es gibt und wie diese verwendet werden sowie eine Reflexion der Auswirkungen von Misgenderung und Deadnaming auf die betroffenen Personen.

»Also ich glaube, wenn erstmal sowas wie Sensibility Trainings oder irgendwas für die Dozierenden eingeführt werden würde [...] einmal alles halbe Jahre oder einmal im Jahr und halt sozusagen diese Awareness geschafft wird ›ok, diese Menschen gibt es, diese Menschen sitzen in ihren Räumen, wenn sie mit ihnen sprechen, die sitzen direkt vor ihnen [...]‹ und wenn, dann aber sozusagen von außen eine Stelle kommt und sagt ›Okay, wir machen jetzt, wir machen jetzt Sensibility Trainings, wir machen jetzt Genderkompetenzen, wir machen jetzt das und das‹, da glaube ich, dass es wirklich eventuell ein Anfang wäre.« (Interview 8, Pos. 22)

»[...] das ist ja auch tatsächlich manchmal eine Übungssache, da plötzlich nicht mehr zu verge-schlechtlichen oder [...] auch Neopronomen [zu verwenden], [...] aber auch nicht nur so sprachlich, sondern wirklich auch, dass Menschen sich damit auseinandersetzen, mit Stereoty-pisierung auseinandersetzen, mit Lebensrealitäten auseinandersetzen: Was bedeutet das?« (In-terview 4, Pos. 147 & 159)

Darüber hinaus können intersektional wirkende Merkmale, wie bspw. Behinderungen/Beeinträchti-gungen, kulturelle Herkunft, Klasse oder Religionszugehörigkeit (Czollek, Perko & Weinbach, 2009, S. 11f.; Perko & Kitschke, 2014, S. 32, 41f.; Reisigl, 2017, S. 97), Anknüpfungspunkte für die Etab-lierung einer diversitätssensiblen Sprachpraxis sein, wie sie von manchen Universitäten bereits um-gesetzt wird (exemplarisch: Goethe-Universität Frankfurt, 2021, S. 11–14). Dies könnte in der Kon-sequenz zu einer höheren Achtsamkeit in Bezug auf die Ansprache von TIN*-Personen sowie weite-ren marginalisierten Gruppen führen, Stereotypisierungen verringern und die Ambiguitätstoleranz so-wie die Aneignung von Gender- und Diversity-Kompetenzen von Lehrenden fördern (vgl. Perko & Kitschke, 2014, S. 45–48).

»aber auch nicht nur gendersensible Sprache, weil ich meine, wir haben auch Probleme mit Ras-sismus in der Sprache und das sind auch Sachen, die auf jeden Fall da sind, und die auch be-kämpft werden müssen, also gendersensible Sprache ist [...] ein Aspekt, aber wir haben ja auch noch andere Ungleichheiten und diskriminierende Faktoren und insgesamt finde ich das gut, wenn so eine Sprach-Sensibilisierung stattfindet.« (Interview 1, Pos. 17)

»aber auch nicht nur so sprachlich, sondern wirklich auch, dass Menschen sich damit auseinandersetzen, mit Stereotypisierung auseinandersetzen, mit Lebensrealitäten auseinandersetzen: Was bedeutet das? Also einfach, dass wir ein bisschen Empathie füreinander haben.« (Interview 4, Pos. 159)

Smith et al. (2022, S. 27f.), die die Erfahrungen von transsexuellen und nicht-binären Studierenden an britischen Universitäten untersucht haben, kommen ebenfalls in ihren Handlungsempfehlungen zu dem Schluss, dass das gesamte Universitätspersonal sowie die Studierenden⁷⁶ in Bezug auf trans*, inter* und nicht-binäre Themen aufgeklärt und unterrichtet werden sollten. Dafür empfehlen sie die Entwicklung und Bereitstellung von E-Learning-Kursen zu TIN*-Themen, die in Bezug auf die Teilnahme überwacht werden. Alternativ schlagen sie die Teilnahme an TIN*-Sensibilisierungskursen vor. Fütty et al. (2020, S. 96) belegen ebenfalls, dass Schulungen zu genderinklusive Sprache zu einer Sensibilisierung beitragen können. Im Rahmen einer Erhebung in Deutschland kommen Schlärmann, Rusert und Stein (2022, S. 48) hingegen zu dem Ergebnis, dass »[d]ies [gemeint ist die Sensibilität und Akzeptanz im Umgang mit Diversität; AB] [...] durch Aufmerksamkeits- oder Sensibilitätstrainings zwar gefördert werden [kann], entscheidend ist jedoch Repräsentanz von und Berührungspunkte mit Menschen [...] zu schaffen«, die von genderbezogener Stigmatisierung und Diskriminierung betroffen sind.

4.4.4 Exkurs: Reflexion, Aufarbeitung und Repräsentanz von Diversity-Themen

In diesem kurzen Exkurs soll auf die Bedeutsamkeit eingegangen werden, wissenschaftliche Texte sowie Aussagen von Expert*innen kritisch zu reflektieren und Fallbeispiele sowie Vorlesungs-/Seminarunterlagen gendergerecht zu gestalten, da dieser Wunsch oft in den Interviews genannt wurde. Da dies jedoch primär nicht die Sprache an Hochschuleinrichtungen bzw. in der Hochschullehre betrifft, soll jenes Unterkapitel einen Exkurs darstellen.

Die Thematisierung von Gender- und Diversity-Themen im Rahmen von Lehreinheiten, Tagungen oder Lesungen zeigt vielen TIN*-Personen, dass das Thema in der Hochschule sowie von den Dozierenden ernst genommen wird, insbesondere, wenn fachwissenschaftliche Themen unter dieser Perspektive untersucht werden, z. B. Pflege und Gender (Interview 9) oder IT und Gender (Interview 6). Dies impliziert auch, dass in Vorlesungen sowie Seminaren Geschlecht nicht ausschließlich binär gedacht und repräsentiert werden darf, sondern die Mehrdimensionalität des Konstrukts Geschlecht (Diethold et al., 2022, S. 2) in den Foliensätzen und Materialien widergespiegelt und im Rahmen von Diskussionen berücksichtigt werden sollte.

»Größtenteils, also dann kommt es natürlich noch auf die Seminarinhalte an, wenn Frauen und Männer als Gruppen diskutiert werden und so, da kommen nicht-binäre Personen auch nicht vor« (Interview 3, Pos. 21)

⁷⁶ Insbesondere auch Mitstudierende weisen nach Smith et al. (2022, S. 27f.) ein hohes Wissens- und Aufklärungsdefizit in Bezug auf TIN*-Themen auf. Mearns et al. (2020, S. 492), die die Erfahrungen von trans*-Personen auf einem Campus in Nordengland untersucht haben und zu demselben Ergebnis kamen, empfehlen daher, dass Universitäten die Erstsemester-Einführungstage nutzen sollten, um die Studierenden im Hinblick auf »transsexuelle, nicht-binäre und Menschen anderer marginalisierter Geschlechter« (ebd., [Übersetzung AB]) aufzuklären. Denn, »[w]enn Studierende in der Lage sind, die Annahmen zu verstehen, die bestimmten Wörtern zugrunde liegen, sind sie besser in der Lage, eine Sprache zu verwenden, die Handlungsfähigkeit und Gleichberechtigung fördert, anstatt Marginalisierung und Ausgrenzung« (Quaye, 2014, S. 288 [Übersetzung AB]).

»also generell halt so dieses, wenn irgendwie über Geschlecht gesprochen wird und das halt immer sehr binär ist und irgendwie halt nicht-binäre Menschen da komplett rausfallen« (Interview 12, Pos. 14)

In diesem Kontext ist auch die Auswahl bzw. Formulierung von Fallbeispielen bedeutsam, da auch durch diese (Gender-)Stereotypisierungen fortgeschrieben werden. Insbesondere deshalb sollten auch Fallvignetten dahingehend reflektiert werden, wie marginalisierte Personen(gruppen) dargestellt oder beschrieben werden, ob die Nennung von Merkmalen für die Fallbearbeitung notwendig ist (z. B. Protagonist*in ist PoC) und ob dadurch Klischees sowie Vorurteile tradiert werden.

»Selbst bei der Sozialarbeit hatte ich schon mehrfach Fallbeispiele [...] die, sage ich mal, wo ich das Gefühl hatte, das kam aus irgendeinem Lehrbuch von 2002 [...], so: »die Kollegin, die total viel tratscht usw. und über die Kollegen herzieht [...]« - so ungefähr. [D]a sind halt viele von diesen Stereotypen und Rollenbildern auch drin und das wird dann halt auch unreflektiert einfach ausgegeben.« (Interview 5, Pos. 52)

Im Rahmen des Interviews berichtete auch eine Person, dass im Kontext von (Lehr-)Veranstaltungen Aussagen getroffen wurden oder Situationen entstanden, die von TIN*-Studierende aufgrund ihrer Geschlechtlichkeit als unangenehm empfunden wurden. Diesbezüglich wünschte sich die Person eine Aufarbeitung sowie kritische Einordnung der Aussagen/Situation durch die*den Dozent*in bzw. Professor*in oder eine queere Person (vgl. Interview 2, Pos. 35, 37 & 42).

Dabei ist insbesondere darauf zu achten, dass die betroffene TIN*-Person von der Lehrperson nicht gebeten wird, die Situation einzuordnen, ihre Erfahrungen zu verbalisieren oder auch queere bzw. diversitätsbezogene Themen zu erläutern, da dies als (zusätzliches) Othering empfunden wird (vgl. Nicolazzo, 2017, S. 108; Hornstein, 2017, S. 153). Smith et al. (2022, S. 29) belegen dieses von TIN*-Personen beschriebene »Gefühl der Verpflichtung zur Aufklärung« (ebd., [Übersetzung AB]) aufgrund von mangelndem Wissen, Misgenderungen, dem unterkomplex reflektierten Gebrauch von geschlechtsspezifischer Sprache sowie übergriffigen Fragen (vgl. auch Ergebnis der Mixed Methods Studie LesMigraS, 2012, S. 23) auch in Hochschuleinrichtungen des UK.

»In den meisten Fällen habe ich gerade einfach keinen Bock mehr [...] die billige, die kostenlose Lehrkraft zu spielen für meine Umfelder oder Bekanntenkreise. [...] Es ist immer noch ein riesen Thema für queere Personen oder für PoC-Personen, dass die Sensibilität dieses Otherings halt auch nicht stattfindet in mandatory oder obligatorischen Lehrseminaren [...], zum Beispiel Professor*in X spricht Rassismus-Thema oder Postkolonialitäts-Thema oder vielleicht noch Sexismus-Thema oder Homophobie-Thema an und fokussiert sich dann und/oder impliziert dann eine Person, die von diesem Thema marginalisiert wahrgenommen wird, damit diese Person einen Wort-Beitrag leistet.« (Interview 11, Pos. 175 & 191)

4.5 Diskriminierungserfahrungen

Die in Kap. 4.1 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass an vielen Hochschuleinrichtungen Universitätsangehörige, Dozierende und Professor*innen binäre Formen der Anrede in der Kommunikation in Lehrveranstaltungen sowie im schriftlichen Austausch nutzen und dadurch dezidiert TIN*-Personen ausschließen, bspw. wenn nur die »Studentinnen und Studenten« (Interview 11, Pos. 17) begrüßt werden, oder misgendern, indem »die junge Dame da hinten« (Interview 8, Pos. 2) aufgerufen wird.⁷⁷

⁷⁷ Krell & Oldemeier (2016, S. 57) kommen im Rahmen einer qualitativen Studie zu dem Ergebnis, dass neun von zehn jungen Erwachsenen, die sich genderdivers verorten, bereits Diskriminierung erlebt haben. Im Rahmen dieser Erhebung geben 8 von 12 Personen an, sprachliche Diskriminierung an ihrer Hochschule/Universität zu erfahren.

Die Begründung der Proband*innen, warum dies nicht trivialisiert werden darf, indem argumentiert wird, dass »wenn wir keine bösen Absichten haben dann ist es nicht schlimm« (Hornstein, 2022), soll in diesem Kapitel vorgestellt und ausgeführt werden.

4.5.1 »wie so kleine Mückenstiche« – Gründe, die Ansprache nicht zu korrigieren

»[...] ich denke mir dann »Oh Gott, bitte lass das Semester einigermaßen schnell vorübergehen und irgendwie mich bestehen und nicht zu sehr Angst haben müssen, dass man mich wegen meines äußerlichen Erscheinens irgendwie noch mehr entweder genauer betrachtet oder sogar vielleicht durchfallen lässt« (Interview 9, Pos. 54)

Das Zitat verdeutlicht bereits, dass TIN*-Personen großen Respekt oder Ängste haben, die Ansprache bei ihren Dozierenden zu korrigieren, wenn sie vergeschlechtlicht werden. Da oftmals ein hierarchisches Verhältnis zu diesen besteht, äußern viele Proband*innen, dass sie die Sorge haben, dass es sich negativ auf ihre Benotung bzw. auf das Bestehen des Moduls auswirken könnte, wenn sie die dozierende Person um eine andere Ansprache bitten (vgl. auch Stern, 2019, S. 294; Barreto, Ellemers & Fiske, 2010, S. 489f.). Auch hier sind zumeist Diskriminierungserfahrungen aus der Vergangenheit der Auslöser für jene Vorbehalte und Befürchtungen.

Ein weiterer daran anschließender Aspekt stellt das Vertrauen bzw. Sicherheitsgefühl dar, welches die Proband*innen den Dozent*innen gegenüber empfinden bzw. die Awareness bzgl. diversitätssensibler Themen, die sie ihnen zuschreiben (vgl. Kap. 4.4.1): Nur wenn die Befragten das Gefühl hatten, dass die Lehrperson sich Zeit für die Fragen und Bedürfnisse der Studierenden nimmt, Offenheit und Aufgeschlossenheit repräsentiert und wertschätzend kommuniziert, trauten sie sich, mit der dozierende Person über ihre geschlechtsbezogenen Bedürfnisse zu sprechen. In vielen Fällen, die die TIN*-Studierenden benannten, waren diese Voraussetzungen nicht gegeben, weswegen sie die Ansprache nicht korrigierten.

»Also ich mache es jetzt auch nicht bei jedem Dozierenden. Das waren so drei oder so und [...] das sind dann so Fälle, wo ich nicht das Gefühl habe, dass ich jetzt, meine Sicherheit riskiere klingt ein bisschen übertrieben, aber es fühlt sich halt immer unsicher an, wenn ich das anspreche. Deswegen mache ich es nur, wenn ich weiß, ich muss viel mit denen interagieren und wenn mein Bauchgefühl mir sagt, das könnte gut gehen.« (Interview 10, Pos. 108)

Die fehlende Kraft bzw. Energie das Gespräch mit der Lehrperson zu führen, stellt den häufigsten genannten Grund dar, das Misgendering hinzunehmen. Da die betroffenen Personen bei der Bitte um eine andere Ansprache einen intimen Teil ihrer Persönlichkeit bzw. Geschlechtlichkeit gegenüber einer außenstehenden Person verbal offenlegen müssen und nicht mit Gewissheit voraussehen können, wie die Person diese Information aufnimmt, gehen diese Gespräche mit einer hohen Überwindung einher und es kostet die Befragten viel Mut, Kraft und Energie diese zu führen. Darüber hinaus führen psychologische Faktoren wie die verinnerlichte geschlechtsbezogene Viktimisierung und internalisierte Transphobie dazu, dass sich der in diesem Rahmen erlebte Stress erhöht (vgl. Hendricks & Testa, 2012, S. 464; Bockting, 2008, S. 216).

»[...] es kostet einfach unfassbar viel Energie, jedes Mal. Also ich beschreibe es immer, wie so kleine Mückenstiche oder so kleine Stiche oder so - es kostet halt jedes Mal Energie [...] entweder was zu sagen oder ganz oft - Machtverhältnisse und so - traue ich mich dann auch nicht und lasse es einfach so stehen und es also es kostet einfach jedes Mal Energie« (Interview 4, Pos. 12)

»Ja, das dann erstmal irgendwie zu erklären den Leuten, die sich irgendwie nie damit auseinandersetzen und nie damit auseinandersetzen mussten, vor allem bis man da eine Awareness schafft, ist auch wieder Energie vergangen und wenn man dann am besten noch irgendwie gefühlt gegen die Wand redet: Wofür dann die Energie ausgeben, wenn ich sie ganz, ganz dringend für andere Sachen brauche?« (Interview 8, Pos. 18)

An die Begründung keine Kraft zu haben, um eine Misgenderung zu korrigieren, schließen die folgenden Zitate an:

»Es ist nämlich manchmal auch ziemlich ermüdend, wenn du dauernd Leute korrigieren musst, dann hast du auch irgendwann keinen Bock mehr, vielleicht auch einfach keine Kraft mehr, vielleicht bist du auch manchmal dem überdrüssig und dann lässt du das durchrutschen, weil du denkst ›Alter, ich habe das heute schon das zum zweihundertsten Mal gemacht – so kein Bock mehr!« (Interview 6, Pos. 106)

»Wenn ich dann in der Zeit bin, wo mich das besonders stark nervt, dann ist es schon auch einfach belastend und nervig und ich bin dann immer so im Zwiespalt: Soll ich das jetzt nochmal wiederholen, habe ich das nicht schon oft genug gemacht und ja. Also es ist schwierig dann.« (Interview 1, Pos. 5)

Die befragten Proband*innen nennen dabei, dass sie die Ansprache im privaten sowie im universitären Kontext bereits so oft moniert und verbessert haben, dass ihnen nicht nur die Kraft, sondern auch die Bereitschaft bzw. Lust fehlt, sich erneut zu offenbaren und zu erklären. Insbesondere die Erfahrung, dass keine nachhaltige Umsetzung gendersensibler Ansprachen erfolgte, nachdem die Proband*innen den Mut und die Kraft aufgewendet haben, die Anrede zu berichtigen, führt dann zu einem Überdruß bzw. einer Resignation.

»Momentan ist es eher so, dass ich pro wiederkehrende Zoom-Sitzung [...] vor der Entscheidung sehe, ob ich das nochmal anspreche oder nicht. In den meisten Fällen habe ich gerade einfach keinen Bock mehr« (Interview 11, Pos. 175)

All diese Erfahrungen führen in der Konsequenz dazu, dass sich die befragten TIN*-Studierenden vielfach gegen die Korrektur der Ansprache entscheiden, sondern stattdessen die Misgenderung aushalten.

»Also persönlich wären mir eigentlich nicht-binäre Ansprachen lieber, aber mir ist da [...] der Aufwand das nicht wert, deswegen habe ich mich dazu entschieden, in der Uni einfach binär männlich zu verwenden.« (Interview 5, Pos. 108)

»Ich bin mir immer unsicher also beziehungsweise ich traue mich nicht so richtig dann vor der gesamten Seminargruppe zu sagen ›Hey, ne, eigentlich anders« und lasse es dann halt so gewähren, würde ich sagen.« (Interview 3, Pos. 10)

Dass eine andauernde Misgenderung u. a. die psychische Gesundheit stark beeinträchtigen kann (McLemore, 2018; Dolan, Strauss, Winter & Lin, 2020), wird in den Kapiteln 4.5.3 sowie 5.1 konkretisiert.

4.5.2 »ich bin ein lebender Störfaktor« – Absprache der eigenen Existenz durch mangelnde Wahrnehmung

Durch die Misgenderungen haben viele Proband*innen den Eindruck, dass es in der gesellschaftlichen sowie universitären Wahrnehmung »um sprachliche Gleichberechtigung von Männern und Frauen geht und [viele] nicht [...] verstehen [...], dass dieses Sternchen auch eine Bedeutung hat, oder dass es tatsächlich nicht-binäre Menschen an ihrer Hochschule gibt« (Interview 12, Pos. 36). Dies führt dazu, dass TIN*-Personen sich sprachlich nicht gesehen, wahrgenommen oder sogar

ausgeschlossen, also nicht als Teil der Gemeinschaft der Studierenden, fühlen. Insbesondere wenn Dozierende in ihrer Ansprache ausschließlich auf binäre Begrüßungsformen und Doppelnennungen rekurren, wird diese Alterisierungswahrnehmung verstärkt (vgl. Nordmarken, 2014, S. 131).

»I: Und inwiefern fühlst du dich dadurch sprachlich wahrgenommen?

P: [...] Es also existiert halt für die Dozierenden, die ich jetzt kennengelernt habe, keine Möglichkeit und da auch generell im Uni-Alltag nicht-binäre Personen ziemlich unsichtbar sind, eigentlich nicht so, also zumindest nicht als nicht-binäre Personen wahrgenommen.« (Interview 3, Pos. 16-17)

»[...] wenn ich als Dozierende*r da jetzt vor einem Raum stehe bei ganz vielen Leuten, dass ich wirklich alle meine, weil irgendwie habe ich auch das Gefühl, wenn ich in einem Raum sitze und ich konstant nicht angesprochen werde, konstant weggelassen werde, konstant vergessen werde: [...] Wo ist dann meine Motivation da noch hinzugehen? Und ich finde, es ist so ein wichtiger Punkt, diese immer weiter aufbauende Frustration, dass ich einfach nicht zu dieser Gruppe gehöre, dass ich nicht zu den Studierenden gehöre, dass ich nicht Teil davon bin« (Interview 8, Pos. 58)

Dieses Pejorativ wird dahingehend verschärft bzw. zugespitzt, dass die Proband*innen teilweise das Gefühl beschreiben, dass sie nicht nur nicht wahrgenommen werden, sondern dass ihnen die Existenz als nicht-binäre Person abgesprochen wird. Insbesondere die Implementierung gendersensibler Sprache (vgl. Kap. 4.2), die gendergerechte Erfassung von Geschlecht in Formularen, Studien etc. (Diethold et al., 2022, S. 5–11; Matsuno & Budge, 2017, S. 119), die Anpassung von Lehrmaterialien sowie die Einbindung von Unterstützungs- und Beratungsstellen (Martin, 2018, S. 138f.; Mearns et al., 2020, S. 493) können dazu beitragen, dass Menschen, die nicht das heteronormative Passing aufweisen (ebd.), sichtbar gemacht werden und sich nicht »*erasure*, also völlig ausgeblendet« (Interview 9, Pos. 34), fühlen.⁷⁸

»[...] ich existiere offiziell eigentlich nicht. Ich existiere als Mann oder als Frau. Aber ich existiere nicht als nicht-binäre Personen und insofern finde ich so eine sprachliche Sichtbarmachung immer schon wichtig, überhaupt eine Sichtbarmachung meiner Existenz« (Interview 4, Pos. 44)

»Kannst du vergessen, also non-binäre Personen existieren einfach nicht.« (Interview 6, Pos. 160)

Darüber hinaus fühlen sich TIN*-Personen in ihrer Existenz abgewertet, da sie den Eindruck gewonnen haben, dass einige Dozierende die Debatte um Gender trivialisieren, denunzieren und sie durch die Kommunikation ihrer Bedürfnisse als störend und nervig empfunden werden.

»[...] wenn ich das so lese und das dann auch mitkriege, dann wieder: »Ja ist ok, ich weiß, dass ich euch nerve, ich weiß, dass ich durch meine Existenz per se, wenn ich darüber spreche, nervend und belastend bin, weil ich das Bild, das von vielen eben gelebt wird, störe, ja, ich bin ein lebender Störfaktor.« (Interview 9, Pos. 8)

Dies führt in der Konsequenz dazu, dass die Frustration und Resignation bei TIN*-Studierenden teilweise so hoch ist (vgl. dazu auch die oben zitierte Passage aus Interview 8, Pos. 58), dass sie die Relevanz ihrer Anwesenheit in Lehrveranstaltungen und die Bedeutsamkeit eigener Wortbeiträge in Frage stellen und diese partiell verweigern.

⁷⁸ Kolysh (2021, S. 125) sieht den Grund für diese *erasure* insbesondere darin, dass »[...] when transgender people are made to hide who they are or are made to stay at home to avoid everyday violence, that erasure makes it look like cisgender people are more commonplace than they are.«

»In dem Moment, in dem ich misgendered werde oder in manchen anderen Fällen eben geadnamed, dann weiß ich: »Ok, meine Lebensrealität hat keinen Sinn und keine Relevanz. Ich habe keine Relevanz - warum sollte ein Beitrag von mir relevant sein?« (Interview 9, Pos. 52)

Insbesondere Hochschulen und Universitäten, die sich vielfach zum Ziel gesetzt haben »[a]lle Menschen [...] gleichberechtigt und gleichwertig, unabhängig von ihrem Geschlecht [...] [.] sprachlich abzubilden, um so gesellschaftliche Teilhabe und Gleichstellung zu fördern« (Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 2022, S. 4) sollten diese Erfahrungen von TIN*-Personen ernst nehmen. Dabei sollen nicht die positiven Beispiele der Befragten übersehen werden, allerdings deuten die vielen negativen Erfahrungen auf eine hohe Diskrepanz zwischen den Empfehlungen der Leitfäden sowie der erlebten Realität hin, die ausdrücklich wahrgenommen und von jeder Hochschuleinrichtung individuell in Bezug auf die eigene Umsetzung evaluiert werden sollte (vgl. Fütty et al., 2020, S. 46).

4.5.3 »ich kann nicht zur Arbeit, ich kann nicht zur Uni, ich kann nichts machen« – Misgenderung & Deadnaming als emotionale und psychische Belastung

Dass Misgenderungen sowie Deadnaming für die betroffenen Personen emotional belastend sind (vgl. Nicolazzo, 2017, S. 119f.), geht bereits als Implikation aus den zuvor diskutierten Ergebnissen hervor und wird auch an den folgenden beiden Aussagen deutlich:

»Hm, um ehrlich zu sein, mich belastet das »Herr.« (Interview 9, Pos. 6)

»Und deswegen konnte mein selbst gewählter Name gar nicht angezeigt werden, was dann auch dazu geführt hat, dass dann die Person wieder meinen Namen, mit dem ich im Hochschulsystem drin bin, verwendet hat. Ja, und [...] manchmal kann ich damit gut umgehen und kann darüber hinwegsehen und wenn ich dann in der Zeit bin, wo mich das besonders stark nervt, dann ist es schon auch einfach belastend und nervig« (Interview 1, Pos. 5)

Daneben äußern die Proband*innen weitere Emotionen, die durch Misgenderungen hervorgerufen und als psychische Belastung kategorisiert werden können, bspw. Wut als Reaktionen auf einen Fehler in der Verwaltung, durch welchen der Deadname auf den Kurslisten der Dozierenden stand und zu einem Deadnaming sowie Zwangs-Outing vor den Kommiliton*innen führte (vgl. Seelman, 2014, S. 627):

»Also da werde ich jetzt noch richtig wütend, wenn ich daran denke, also das ist halt echt so unter aller Kanone und da hat man auch gemerkt, dass halt so non-binäre Menschen oder generell trans*-Menschen einfach nicht mitgedacht werden« (Interview 12, Pos. 22)

Eine weitere befragte Person benannte körperliche Reaktionen in den Momenten der Misgenderung sowie eine Verkrampfung ihres Körpers, wenn sie einen Lehrveranstaltungsraum betritt. Da sie dort bereits eine Vielzahl an Diskriminierungserfahrungen (i.S.v. der Verwendung falscher Ansprachen) erlebt hat, wirkt das bloße Betreten als proximaler Stressfaktor⁷⁹ und führt bereits apriori zu körperlichen Reaktionen (vgl. Testa et al., 2015, S. 67), bspw. in Bezug auf die Körpersprache (vgl. Schott, 2021, S. 23f.):

»es ist immer so, dass ich innerlich – schon wenn ich in so einen Raum gehe –, mich [...] wie so einziehe, ich mache mich so klein, ziehe mich so ein, so würde ich das beschreiben, also ich

⁷⁹ Ein proximaler Stressfaktor fungiert »als partieller Vermittler zwischen distalen Minderheitenstressoren [z. B. Misgenderung; AB] und Ergebnissen im Bereich der psychischen und physischen Gesundheit« (Testa et al., 2022, S. 67 [Übersetzung AB], vgl. auch Meyer, 2013, S. 5f.; Lazarus & Folkman, 2015, S. 231; Hatzenbuehler, Hilt & Nolen-Hoeksema, 2010, S. 143ff).

merke das auch körperlich, dass ich mich so verkrampfe und einfach quasi darauf warte, dass das passiert und dann ist es auch jedes Mal, dass ich, wenn ich misgendered werde, so richtig zusammenzucke, also ich weiß gar nicht, ob es dann so offensichtlich ist, aber für mich innerlich« (Interview 4, Pos. 12)

Neben psychosomatischen Reaktionen beschreiben die Proband*innen auch Mikroaggressionen⁸⁰, welchen sie im Rahmen von Misgenderungen ausgesetzt sind (vgl. Kap. 5.1), bspw. wenn ihnen eine falsche Geschlechtsidentität zugesprochen oder der alte Name verwendet wird (vgl. Nadal, Skolnik & Wong, 2012, S. 64; Nordmarken, 2014, S. 130). Mikroaggressionen stellen für die befragten Personen eine hohe psychische Belastung⁸¹ dar, weswegen sie sich mental auf diese vorbereiten, um möglichst resilient jenen Falschansprachen begegnen zu können (vgl. Storrie & Rohleder, 2018, S. 323).

»Das heißt, man sitzt mit völlig Fremden dann da drin und die dozierende Person ist unter Umständen auch eine fremde Person und dann heißt es: »Okay, jetzt werde ich zum Outen gezwungen«. Ja, und ich weiß nicht: Wie wird das von den Kommiliton*innen oder aber von der dozierenden Person wahrgenommen? Muss ich dann mit Mikroaggressionen rechnen? Wie muss ich mich mental psychisch vorher settle?« (Interview 9, Pos. 152)

»Ich bin ja natürlich auch davon sehr betroffen und sehr direkt betroffen und deswegen, klar, ist es dann auch irgendwie wichtig, weil wenn du dauernd auch so Mikroaggressionen ausgesetzt bist durch Misgendering, Deadnaming etc. pp., das nimmt dir ja auch immer wieder Ressourcen« (Interview 6, Pos. 156)

Die emotionalen Verletzungen durch anhaltende Misgenderung- oder Deadnamingerfahrungen haben dadurch gravierende Auswirkungen im Bereich der psychischen Gesundheit. So thematisierte ein*e Proband*in, dass Falschansprachen zu einer Depression führen können (vgl. McLemore, 2018, S. 57; Cordoba, 2023, S. 81), die betroffene Personen in ihrem Alltag stark einschränkt, und macht zudem deutlich, dass die Folgen von Misgenderungen – wie z. B. eine Depressionen – bislang trivialisiert werden:

»[...] und das nicht nur ist ich habe den falschen Namen gesagt und der weint jetzt ein bisschen, sondern dass das Konsequenzen hat für den Menschen, für die Psyche des Menschen und dass die Konsequenzen für die Psyche wirklich schlimm sind. Weil das halt alles so ineinander verwoben ist, finde ich, wird das nicht ernst genommen, dass Leute darunter leiden. Deswegen wird es nicht gemacht. Wenn ich aber ernst nehmen würde, was psychische Probleme für einen Wert haben, was sie für einen Effekt haben, [...] dass eine Depressionen nicht ist ich liege im Bett und weine, sondern ich kann nicht zur Arbeit, ich kann nicht zur Uni, ich kann nichts machen. Und dafür, dass ich darauf bestehe, einen anderen Namen zu sagen, dafür dass ich darauf bestehe, dann »Frau/Herr soundso« zu sagen.« (Interview 8, Pos. 129)

⁸⁰ Mikroaggressionen bezeichnen dabei »kurze und alltägliche verbale, verhaltensbedingte oder umweltbedingte Demütigungen, ob absichtlich oder unabsichtlich, die feindselige, abwertende oder negative Beleidigungen und Verunglimpfungen gegenüber Mitgliedern unterdrückter Gruppen darstellen« (Nadal, 2008, S. 23 [Übersetzung AB], zit. n. Nadal et al., 2012, S. 59; vgl. auch Sue & Spanierman, 2020, S. 36). Nordmarken (2022, S. 148) subsumiert unter Mikroaggressionen alle Arten von Misgendering und geschlechtsspezifischen Fehldeutungen. Sue & Spanierman (2020, S. 36f.) grenzen Mikroaggressionen unter Rückgriff auf Hinton (2004, S. 1) und Rowe (1990, S. 154f.) von sog. *Microinequities* ab: »In the world of business, the term »microinequities« is used to describe the pattern of being overlooked, disrespected, and devalued because of one's race or gender [...]. Similar to microaggressions, microinequities are often delivered unconsciously as subtle snubs or dismissive looks, gestures, and tones [...]. These exchanges are so pervasive and automatic in daily conversations and interactions that they are often dismissed and glossed over as being innocent and innocuous.«

⁸¹ Mikroaggressionen stellen distale Stressoren dar (Testa et al., 2015, S. 67). Distale Stressoren beschreiben die »direkte Erfahrungen von Diskriminierung, Ablehnung oder Gewalt im Zusammenhang mit der eigenen Identität« (ebd., S. 65 [Übersetzung AB], vgl. auch Meyer, 2013, S. 5f.; Lazarus & Folkman, 2015, S. 231).

Daneben benennen einige der befragten Personen aber auch, dass sie sich durch die Trivialisierung der Diskriminierungserfahrungen durch genderspezifische Ansprachen und die mangelnde Umsetzung gendersensibler Anredeformen im (universitären) Alltag an jene Alterisierung und Mikroaggression gewöhnt haben (vgl. Whitley et al., 2022, S. 1002; LesMigraS, 2012, S. 22), sodass sie diese nicht mehr als traumatisierend oder verletzend wahrnehmen.

»Nichtsdestotrotz ist das kein unbekanntes Gefühl. Es ist dementsprechend keine Re-Traumatisierung jedes Mal, wenn es passiert, aber es ist nervig. Es ist unschön, es ist nervig und es ist nicht respektvoll.« (Interview 11, Pos. 12)

Da der Zusammenhang von Misgenderungen und psychischem Stress zur Beantwortung der Forschungsfrage ein bedeutsames Ergebnis darstellt, werden die Erkenntnisse dieser Kategorie in Kapitel 5.1 an psychologische Konzepte rückgebunden werden, woraus Handlungsempfehlungen für die universitäre Praxis resultieren.

4.6 Einfluss auf Emotionen und Motivation im Lernprozess

Eine zentrale Kategorie, die sich aus den Aussagen der Proband*innen entwickelte und über gezielte Nachfragen in zeitlich späteren Interviews bestätigt oder negiert wurde (*kommunikative Validierung*), beschreibt den Einfluss, den Misgenderung und Deadnaming auf den Lernprozess der befragten Studierenden haben. Da dieser Zusammenhang im pädagogischen Bereich bislang nicht identifiziert oder empirisch erhoben wurde,⁸² werden im Folgenden ausschließlich die Aussagen der Proband*innen dargestellt. Eine Verortung und Anbindung an Lerntheorien sowie Rückschlüsse und Empfehlungen für die pädagogische Praxis erfolgen in Kapitel 5.2.

Im Rahmen der Interviews äußerten einige der befragten TIN*-Studierenden, dass Misgenderungen und Mikroaggressionen ihnen Ressourcen, bspw. in Form von Aufnahmefähigkeiten, entziehen (vgl. Kap. 4.5), welche sie für die effiziente und erfolgreiche Bewältigung des Studiums benötigen würden, was zu einer wesentlichen Beeinträchtigung ihres Studienverlaufs führen kann. Eine Differenzierung der Auswirkungen auf den Lern- und Studienprozess soll im Folgenden der Folgeschwere aufsteigend skizziert werden:

- *Keine oder weniger Ressourcen für den Lernprozess:* Die befragten Studierenden äußerten oftmals, dass insbesondere in Lehrveranstaltungskontexten Mikroaggressionen und die anschließende Verarbeitung dieser, ihre mentalen und emotionale Kapazitäten in einem solchen Maße verringern (vgl. Sue & Spanierman, 2020, S. 37; Rowe, 1990, S. 157), dass der kognitive Zugang zum Lerngegenstand blockiert wird. Somit findet innerhalb der Lehreinheit kein bzw. kaum ein Lern- und Aneignungsprozess statt, weil die Bewältigung der Diskriminierungs- und/oder Othering-Erfahrungen die mentalen Ressourcen erschöpfen.

⁸² Anm.: Zum Zeitpunkt der Verfassung und Finalisierung dieser Arbeit habe ich keine Theorien und Forschungsberichte gefunden, die diese Verbindung skizzieren oder benennen. Der Artikel von Rowe (1990) ist die einzige Quelle, die auf diesen Zusammenhang aufmerksam macht: »I believe that microinequities [vgl. Fn. 80; AB] exert their influence [...] by making the person of difference less effective [...]. It is therefore important to look at such phenomena in the context of what we know from behavior modification theory. As an intermittent, unpredictable, »negative reinforcement,« microinequities have peculiar power as a negative learning tool (unpredictable, intermittent reinforcement being a powerful type of reinforcement). Moreover, because one cannot change the provocation for negative reinforcement (for example, one's race or gender), one inevitably feels some helplessness« (ebd., S. 156 [Kursivsetzung im Original]).

»Und ich finde, es ist so ein wichtiger Punkt, diese immer weiter aufbauende Frustration, dass ich einfach nicht zu dieser Gruppe gehöre, dass ich nicht zu den Studierenden gehöre, dass ich nicht Teil davon bin. Das, finde ich, blockiert so viele Zugänge, weil ich niemandem zumuten kann, sich einfach nur aufgrund ihrer Identität durch diese Frustration kämpfen zu müssen, neben dem Stoff und neben den Anstrengungen, die sie sowieso schon für die Universität leisten müssen. Also jeder muss seinen Beitrag leisten, jeder muss seine Arbeit erledigen, jeder muss hier Hausarbeiten schreiben und lernen und lesen und sonst was, aber dann noch zu diesem Stress diese lähmende Frustration dieses [...] Anders-Sein und Nicht-Sein, und das dann noch zuzumuten und damit sozusagen jegliche Motivation und jegliche Freude am Lernen noch mit zu verbauen.« (Interview 8, Pos. 58)

- *Feblende intrinsische Motivation:* Durch die Misgenderungen werden nicht nur kognitive Ressourcen verringert (vgl. Sue & Spanierman, 2020, S. 37; Rowe, 1990, S. 157), sondern die intrinsische Motivation sowie das Interesse am Lerngegenstand bleiben aus. Dies basiert auf dem Empfinden, die eigene Person mit ihrer Lebensrealität hätte keine Bedeutung im Lernprozess, was den subjektiven Zugang zum Lerngegenstand sowie die ihm zugeschriebene Bedeutung stark einschränkt.

»In dem Moment, in dem ich misgendert werde oder in manchen anderen Fällen eben gead-named, dann weiß ich: ›Ok, meine Lebensrealität hat keinen Sinn und keine Relevanz. Ich habe keine Relevanz – warum sollte ein Beitrag von mir relevant sein?‹ Also sitze ich nur drin und höre nur zu, damit ich halt da bin wegen etwaiger Präsenzpfllichten, damit ich halt den Schein kriege oder [...] ausreichend da war, um an der Prüfung teilnehmen zu können, aber das war es. Also die werden keine intrinsische Motivation dann generieren. [...]

Weil in dem Moment, in dem ich [...] so angesprochen werde, dass ich mich [...] wertgeschätzt fühle, öffnen sich ganz andere Tore, das heißt, ich habe das Erleben, dass ich willkommen bin und nicht nur willkommen in der Lehrsituation, sondern auch ein Erleben, dass ich beim Lerngegenstand willkommen bin, das heißt, [...] [so wie; AB] der*die Dozent*in mit den Lernenden spricht, entscheidet das darüber, wie gut kann der*die Lernende Zugang sich verschaffen. Wenn ich von Anfang an erlebe, ich werde nicht gesehen, ich werde vermeintlich sogar abgelehnt [...], dann machen sich bei mir natürlich auch die Schotten dicht« (Interview 9, Pos. 52 & 54)

- *Lehrveranstaltung abbrechen:* Eine befragte Person berichtete davon, dass sie ein Modul wegen der anhaltenden Mikroaggressionen durch die dozierende Person abgebrochen hat. Dies zeigt, dass TIN*-Studierende bei mangelndem diversitätssensiblen Verhalten ihrer Dozierenden vor der Entscheidung stehen, ein Modul zu belegen und der ständigen Verletzung durch Misgenderungen ausgesetzt zu sein oder das Modul vorzeitig abzubrechen, was die Studienplanung sowie -dauer negativ beeinflusst. Eine solche *lose-lose*-Situation beschreibt auch Stern (2019, S. 266, 293).

»Und das hat dazu geführt, dass ich beschlossen habe diesen Kurs einfach nicht weiterzumachen, weil ich keinen Bock mehr auf diesen Dozenten hatte, und ich halt dann das Seminar irgendwie nächstes oder übernächste Semester bei irgendwem anders machen möchte. Ja, keine Ahnung, also generell einfach anstrengend ständig so Mikroaggressionen ausgesetzt zu sein.« (Interview 12, Pos. 18)

- *Studium abbrechen:* Zudem äußerten Proband*innen die Annahme, dass Falschansprachen in Bezug auf die Anrede sowie den Namen so folgenschwer sein können, dass TIN*-Studierende ihr Studium abbrechen (vgl. Nicolazzo, 2017, S. 120). Diese Vermutung sowie die Gefahr, dass TIN*-Personen aufgrund von Diskriminierung nicht die erforderlichen Abschlüsse im Schulsystem erwerben, um an die Hochschulen zugelassen zu werden, bestätigt auch Hornstein (2019, S. 238) in einem Fachartikel zur Trans*diskriminierung an Hochschulen sowie Acciari (2014) in

einer Umfrage zu den Erfahrungen von LGBT-Studierenden in der Hochschulbildung. Dabei bestätigen 51 % der trans*-Studierenden in Erwägung gezogen zu haben, ihr Studium abzubrechen (ebd., S. 5).

»ich möchte gar nicht wissen, wie viele Kommiliton*innen letztlich ihr Studium abbrechen, weil sie misgendered, geadnamed oder einfach nur als Frau minderwertig [...] behandelt werden« (Interview 9, Pos. 48)

»also als ich meinen Namen so geändert habe, war das für die Leute selber, also in diesem individuellen Kontakt, auch nie ein Problem [...], also von dieser Unistruktur her schon, aber nie von den Leuten selber. Also da habe ich einfach richtig Glück wirklich. Ich weiß gar nicht wie das sein würde für mich... also ich glaube, ich hätte abgebrochen.« (Interview 4, Pos. 125)

Um eine möglicherweise als einseitig und tendenziös wahrgenommene Ergebnisdarstellung zu vermeiden, soll zur Gegendarstellung und Triangulation dezidiert darauf hingewiesen werden, dass der Einfluss, den Misgenderungen auf den Lernprozess haben, nicht in allen Interviews bestätigt werden konnte. Auf die Nachfrage, ob die befragte Person diesen Zusammenhang in ihrem eigenen Lernprozess wahrnehme, wurde dieser auch negiert:

»I: [...] Würdest du sagen, das korreliert auch mit der Motivation oder mit den Emotionen, die du dann auch beim Lernen, bei dem Gegenstand irgendwie hast? Oder ist das unabhängig davon?

P: Ich glaube, es ist relativ unabhängig davon, also vielleicht so eine Motivations Sache« (Interview 10, Pos. 45-46)

»I: [...] Würdest du sagen, dadurch kannst du schlechter lernen? [...] Gibt es diese Korrelation für dich?

P: Ich denke nicht in diese Richtung, ich bin es zu sehr gewöhnt, mich [...] sozusagen auf mich zu konzentrieren.« (Interview 11, Pos. 17-18)

Da diese generierte Hypothese, dass Misgenderungen den erfolgreichen Lernprozess negativ beeinflussen, insbesondere für die pädagogische Praxis einen relevanten Aspekt beim Umgang mit Genderdiversität in Lehr-Lern-Kontexten darstellt, sollte diese im Rahmen weiterer (hypothesenprüfender) Forschungen gezielt untersucht und erhoben werden.

4.7 Verantwortung von Hochschulen und Universitäten

4.7.1 Auflösung von Zuschreibungen, Privilegien und Karrierewegen

Die folgende Kategorie wurde insbesondere von einer befragten Person direkt angesprochen, von einigen anderen eher implizit tangiert. Da qualitative Auswertungen jedoch auch die Analyse von Einzelfällen vornehmen können (Mayring, 2016, S. 114), sollen auch jene Aussagen des*der Proband*in dargelegt werden, da diese vor dem forschungstheoretischen Hintergrund als bedeutsam betrachtet werden.

Die interviewte Person monierte, dass mit Geschlechtszuschreibungen – auch innerhalb der Zweigeschlechtlichkeit – unterschiedliche Erwartungen, Sozialisationsprozesse (vgl. Fn. 1 zum *Genderlekt*), Privilegien sowie Stigmatisierungen verbunden sind, was auch literaturbasiert bestätigt werden kann (Goffman, 1994, S. 109–112; Perko & Kitschke, 2014, S. 32). So führte die Person aus, dass ihr ein höherer sozialer Status zugesprochen wird, wenn sie männlich gelesen und dadurch mit »Herr« adressiert wird. TIN*-Personen sowie Cis-Frauen werden vielfach diese Privilegien und der soziale Status abgesprochen oder ihnen werden vorurteilsbasierte Stigmatisierungen (z. B. in Form

Trans*exklusion oder Sexismen, vgl. dazu Stern, 2019, S. 270, 295f.; Shouldice, 2022, S. 2f.; Hornstein, 2019, S. 251f.) attribuiert.

»[...] um ehrlich zu sein, mich belastet das ›Herr«. Nicht nur, weil es nicht meinem Empfinden entspricht bezüglich meiner Identität, sondern auch, weil ich weiß, dadurch, dass mich die Menschen als äußerlich männlich lesen, als Rezipienten, weiß ich auch, dass dadurch Privilegien verbunden sind. Jetzt bin ich weiß, jetzt kann ich äußerlich als weißer, männlicher Mensch gelesen werden und das bedeutet für mich [...], dass das automatisch mit Privilegien einhergeht, die ich gar nicht haben will.« (Interview 9, Pos. 6)

»Wir haben diese ewig große Baustelle, dass Frauen als minderbemittelt stellenweise – auch Studierende – behandelt werden« (Interview 9, Pos. 48)

»Ja, ich meine, Cis-Frauen werden ja auch stigmatisiert und diskriminiert – gerade in der Lehre! Das ist halt, wie gesagt, kein autarker Raum und Sexismen, Cismen, Trans*-Phobie, Rassismus, Ableismus usw. – die ganze Liste ist ewig lang –, greift halt auch in solche Strukturen rein« (Interview 6, Pos. 232)

Dies führt institutionell sowie gesellschaftlich dazu, dass »wir [...] das Patriarchat am Laufen [halten] oder in diesem Sinne einfach Sexismus [...] oder krasse Ungerechtigkeiten« (Interview 11, Pos. 165). Stattdessen sollten insbesondere in Universitäten und Hochschulen Leistung, Kreativität, Engagement, Integrität, Interesse sowie die Leidenschaft dem Thema bzw. der Profession gegenüber entscheidend sein (vgl. Rowe, 1990, S. 155), denn durch die Fortführung genderspezifischer Zuschreibungen, die sich oftmals in sprachlichen Äußerungen manifestieren, nehmen Individuen unterbewusst die ihnen zugeschriebenen Rollen und geschlechtsspezifischen Erwartungen an und verhalten sich gemäß dieser.⁸³ Gerade im universitären Kontext, so beschreibt es der*die Proband*in, können dadurch Karrierewege beeinflusst werden (vgl. Hornstein, 2019, S. 238):

»Und wir dürfen auch nicht mittels des Geschlechts irgendwelche Karrierewege von irgendwelchen Menschen beeinträchtigen, weil die betreffende Person Mann oder Frau ist oder was auch immer gerade im jeweiligen Kontext präferiert wird – das ist völlig wurscht. Was zu präferieren ist, ist das nötige Interesse am Gegenstand, die entsprechende Leidenschaft, das entsprechende Engagement und die Bereitschaft, auch mal wirklich eine Woche [...] von zig-tausend Studien die Titles zu screenen, die Abstracts zu screenen und dann zu schauen ›ok, was mache ich jetzt damit? Wo ist die Übertragbarkeit und was kann ich tun, damit es uns allen besser geht?«. Solange wir die Menschen einschränken und damit auch behindern, auf einer genderweise, ja, also man kann sagen, viele von uns sind *Gender-behindert*, weil sie durch das Gender behindert werden. Es ist eine Behinderung und wenn wir das machen, dann schließen wir damit Ressourcen aus, dann schließen wir damit Kapazitäten aus, wir schließen Kreativität aus, wir schließen Menschen aus.« (Interview 9, Pos. 162)

4.7.2 Sichtbarmachung und Kommunikation

Der konzipierte Interviewleitfaden enthielt Nachfragen bzgl. der Leitlinien zur gendersensiblen Sprache, die einige Universitäten und Hochschulen national sowie international inzwischen veröffentlichen (vgl. Wetschanow, 2021, S. 45; European University Association, 2018, S. 39; Schulmeister, 2020, S. 27). Diese wurden im Vorfeld der Studie recherchiert und bis auf zwei⁸⁴ waren sie von allen

⁸³ Zum Zusammenhang der *self-fulfilling prophecy* im Kontext der Fortschreibung von Genderstereotypen, vgl. insbesondere Madon, Jussim, Guyll, Nofziger, Salib, Willard & Scherr (2018, S. 825–844); Lommerud, Straume & Vagstad (2015, S. 540–554) sowie Watt (2016, S. 322f.), vgl. auch Rowe (1990, S. 156), Naito (2015, S. 15–35), Dvir, Eden & Banjo (1995, S. 253–270), Bluhm (2013, S. 870–886).

⁸⁴ Eine der beiden Hochschulen hat mir ihren Leitfaden auf meine Anfrage hin zugesendet. Die andere Hochschule verfügt aktuell noch über keinen veröffentlichten Leitfaden, da dieser – im Zeitraum der Erhebung und Auswertung –

Hochschulen und Universitäten frei verfügbar von der jeweiligen Webseite downloadbar. Jedoch zeigte sich, dass nicht alle befragten Studierenden wissen, dass ihre Universität/Hochschule solche herausgegeben hat bzw. diese auch inhaltlich nicht kennen. So stellte ein*e Proband*in auf die Nachfrage nach den Leitlinien fest: »Hm, ich kenne die Leitfäden leider nicht« (Interview 3, Pos. 41). Eine weitere befragte Person antwortete auf die Frage, ob sie die Empfehlungen aus den Leitfäden umsetze:

»Ich persönlich setze die, glaube ich, wegen meinem persönlichen Umfeld ein, aber sozusagen, dass die [Institution anonymisiert] das eingesetzt hat, davon habe ich noch nichts mitbekommen, also das ist jetzt nicht so, dass wir irgendwie eine Rundmail oder so bekommen hätten über unsere internen Newsletter oder Hochschul-Newsletter. Professor*innen oder Dozent*innen haben jetzt auch nichts davon [...] verlauten lassen.« (Interview 11, Pos. 42)

Darüber hinaus wurde im Rahmen der *kommunikativen Validierung* (vgl. Kap. 3.5.1) nach der Möglichkeit gefragt, ob Studierende ihren Namen in den IT-Systemen in ihren selbstgewählten Namen ändern können. Auch hier repräsentieren die Aussagen der Proband*innen ein internes Kommunikationsdefizit, denn vielfach kennen die befragten Studierenden diese Verfahren nicht und wissen nicht »an wen ich mich da wenden müsste. [...] Selbst wenn sie das anbieten würden, ist der Access dazu absolut nicht vorhanden« (Interview 8, Pos. 131). Eine andere befragte Person reagierte überrascht, dass eine Namensanpassung an ihrer Hochschuleinrichtung bereits seit einiger Zeit ermöglicht wird:

»Mhm, ne, ist mir komplett neu, aber ich sehe, dass es seit September 2020 in Kraft tritt an der [Institution anonymisiert]. Sehr gut zu wissen. Das ist zum Beispiel eine interessante Info, die die ich, glaube ich, ganz gerne auch an ein paar von meinen Kommiliton*innen weitertragen wollen würde. Gut zu wissen. Man lernt nie aus.« (Interview 11, Pos. 123)

Ein*e Interviewpartner*in äußerte sich wütend und enttäuscht über die Zurückhaltung in der Kommunikation dieser Angebote für TIN*-Studierende. Da die Person selbst über persistente Bemühungen eine Namensanpassung bewirkt hatte, beschreibt sie, dass sich viele TIN*-Personen durch Mikroaggressionen bereits geschwächt und diffamiert fühlen (vgl. Kap. 4.5.1) und Informationsdefizite daher Hürden darstellen, die bewirken, dass die Angebote der Hochschulen und Universitäten, um Genderinklusion zu ermöglichen, nicht wahrgenommen werden.⁸⁵

»Warum gab es nicht mal eine fucking E-Mail: »By the way, falls ihr trans*, non-binär, was auch immer seid, wir haben jetzt die Möglichkeit, das zu ändern.« Das wollen die halt nicht, die wollen ja auch möglichst wenig Arbeit in der Verwaltung. Deswegen, wenn die Leute die Fresse halten und nicht hingehen, umso besser. Bei mir haben sie es halt gemacht, weil ich halt lange genug Druck gemacht habe und die lange genug gestresst habe, aber es hat auch nicht jeder die Kraft und die Ressourcen da hundertmal diese Kämpfe zu führen und es kann halt nicht sein, dass die erst darauf warten, bis irgendwann einer total frei dreht und denen da auf die Tische springt und sagt »die Scheiße mache ich nicht mehr mit, bis die mal sich genötigt fühlen, was zu ändern.« (Interview 6, Pos. 294)

Daher kann Genderinklusion in Bezug auf die Ansprache sowie die Namens- und Geschlechtseintragung nur über die aktive und niederschwellige Kommunikation von Angeboten und Informationsmaterial an alle Universitäts-/Hochschulangehörige erreicht werden, bspw. über Rundschreiben.

noch der Zustimmung des Senats bedurfte. Daher habe ich den zu diesem Zeitpunkt aktuellen Entwurf der Leitlinien erhalten und diesen in die Auswertung miteinbezogen.

⁸⁵ Die mangelnde Weitergabe und Kommunikation wichtiger Informationen an TIN*-Studierende bestätigt auch Stern (2019, S. 311) in seiner Beobachtung von zwei Beispielhochschulen im Umgang mit trans*-Studierenden. Newhouse (2013, S. 26) moniert, dass die Überarbeitung der Hochschulrichtlinien stets nur als Folge von Beschwerden, jedoch nicht als proaktiver Schritt zur Inklusion von TIN*-Studierenden erfolgt.

Dabei ist auch Intersektionalität zu berücksichtigen, denn wenn Diversitätssensibilität intendiert wird, müssen jene Dokumente barrierefrei und für alle Menschen verständlich sein:

»Solche Leitfäden müssen halt auch in einfacher Sprache sein für Menschen, die zum Beispiel eine Lernschwäche haben, und für Leute, die nicht Deutsch als Muttersprache sprechen.« (Interview 6, Pos. 138)

Zusätzlich benennen Proband*innen, dass die Sensibilität für eine gendersensible Sprache eine stärkere Wirkung hätte, wenn nicht auf empirische Erkenntnisse zur Sprachperformativität als primäres Begründungsmoment rekurriert wird, sondern auf die Verletzungen und Kränkungen, die TTN*-Personen durch Misgenderungen sowie Deadnaming erleiden. Dies würde Menschen die Debatte um Gendersensibilität auf einer gefühlsbetonten, empathischen Ebene zugänglich und verständlich machen, die zudem – im Vergleich zur wissenschaftlich-faktenbasierten oder politisch-aktivistischen Diskussion um Gleichstellung (exemplarisch: Baumann & Meinunger, 2017) – nicht verhandelbar ist:

»Weil [...] ich manchmal das Gefühl habe, dass das auch ein Argument ist, womit man mehr Menschen erreichen kann, also wenn wir jetzt sagen, es gibt ein Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern und Sprache kann das irgendwie verändern, dann ist das irgendwie eine Sache, aber wenn ich sage »Mich kränkt es, wenn eine Personen mich misgendert«, dann kann ich mir vorstellen, dass Menschen da eher ansetzen können oder das vielleicht eher nachvollziehen können, auch wenn sie es nicht persönlich nachvollziehen können, aber vielleicht ist es dann einfacher, sich darauf einzulassen, doch vielleicht mal gendersensible Sprache anzuwenden.« (Interview 1, Pos. 30)

An Universitäten und Hochschulen sollten alle Universitätsangehörigen, vor allem aber Dozierende und Professor*innen, da sie in der Verantwortung stehen, durch ihr Handeln die Modulbelegung sowie Studiengestaltung zu beeinflussen, über die Auswirkungen von Misgenderungen auf den Lernprozess sowie Studienverlauf informiert werden (vgl. Kap. 4.6):

»Es ist einfach nur so, dadurch, dass es gar nicht kommuniziert wird, dadurch, dass es nicht thematisiert wird, dadurch, dass nicht aufgezeigt wird, was für Folgen da entstehen, nicht nur an der Hochschule, sondern auch im Allgemeinen [...] und ich möchte gar nicht wissen, wie viele Kommiliton*innen letztlich ihr Studium abbrechen, weil sie misgendert [oder] gedead-named« werden (Interview 9, Pos. 48)

Zusätzlich wünschen sich die Interviewpartner*innen mehr Sichtbarkeit an ihren Hochschuleinrichtungen, die u. a. durch die Kommunikation jener angeführten Leitlinien, (Beratungs-)Angebote und Informationen zu Genderinklusion und Diversitätssensibilität sowie der Folgen von deren Nichtbeachtung erreicht werden könnte. Die Sichtbarkeit hätte nicht nur mehr Aufklärung zur Folge, sondern auch, dass sich die Menschen bewusster mit Diversität auseinandersetzen und TTN*-Studierende – in Rekurs auf Kolysh (2021, S. 125) – »more commonplace« sind, wodurch alltägliche Diskriminierungs- und Othering-Erfahrungen verringert werden (vgl. Fütty et al., 2020, S. 25):

»Also, wir scannen ja immer unsere Umgebung und gucken und suchen nach Verbindungen zum Beispiel zwischen Menschen und suchen nach Ähnlichkeiten und Unterschieden usw. und durch Sprache ist es zum Beispiel nochmal sehr gut möglich, da sieht man halt nochmal viel und das schafft halt auch Sichtbarkeit. Also es ist ja: Menschen haben Angst vor dem, was sie nicht kennen und wenn Leute das kennen und einfach schon davon gehört haben, einfach weil es existiert, einfach weil Sichtbarkeit da ist, gibt es auch viel weniger Angst davor, weil das dann nichts Neues mehr ist, weil man das einschätzen kann, weil man das einordnen kann und direkt weiß »Okay, das ist nicht automatisch gefährlich.« (Interview 5, Pos. 130)

»Also ich würde sagen, durch die Sichtbarkeit kriegt man zumindest die Leute ins Boot, die sich vielleicht jetzt nicht bewusst dagegen positionieren. Die Menschen, die sich bewusst dagegen positionieren, denen ist es scheiß-egal, ob es jetzt sichtbar ist oder nicht. Aber ich hoffe mal, dass das einfach nicht die Mehrheit ist, sondern die Mehrheit sind die, die einfach solche diskriminierenden Strukturen eher unterbewusst reproduzieren, weil sie selbst vielleicht nicht betroffen sind, weil sie nicht in Berührung damit kommen und wenn man die natürlich mit ins Boot holt, dann ist das sehr gut, ja.« (Interview 2, Pos. 27)

4.7.3 Gesellschaftliche Verantwortung

»Der Auftrag, uns gewissenhaft und pflichtbewusst ›mit den intellektuellen Strömungen der Zeit‹ auseinanderzusetzen, wurde uns bereits durch die Stiftungsurkunde von 1647 übertragen. Die gesellschaftliche Verantwortung, die damit einhergeht, prägt unser Selbstverständnis bis heute [...]« (Universität Bamberg, 2022, S. 84217)

Universitäre Bildung steht immer in einem reziproken Verhältnis zu gesellschaftlich-sozialer Wirklichkeit, denn durch die Affirmation und Vermittlung demokratischer sowie menschengerechter Werte sowie der Entwicklung intelligiblen und intellektuellen Kapitals, gestaltet sie die Zukunft der menschlichen Zivilisation (auch global) entscheidend mit (DiPadova-Stocks, 2015, S. 211f., 229):

»The promise of higher education is to disseminate knowledge and inspire commitment to human values and human rights on the global scale, providing the foundation of opportunity creation for the benefit of all. Higher education is the only institution positioned to assume this crucial role. Education and learning, from the earliest beginnings in the history of the world, have served to improve the human condition, enhancing the well-being of individuals and society. In this respect, educators have always shaped the future« (ebd., S. 211)

Diese Wechselwirkung beschreiben die Proband*innen auch im Kontext gendersensibler Sprache, denn wenn Universitäten und Hochschulen Genderdiskurse machtkritisch thematisieren und reflektieren sowie diversitätssensible Sprachroutinen einführen, reproduziert und überträgt sich diese Haltung bzw. Konvention in die Gesellschaft (vgl. *inkorporiertes kulturelles Kapital*, Bourdieu, 2005, S. 55f.). Daher führen die Proband*innen an, dass wenn Universitäten und Hochschulen gendersensibel kommunizieren und die Umsetzung der Empfehlungen der Sprachleitfäden in der Lehre stärker forcieren, Gewöhnungseffekte entstehen sowie die Wahrnehmung von Diversitätssensibilität als Normalität, auch gesellschaftlich, verstärkt wird:

»Einfach ja, weil man sich halt einfach so in diesem wissenschaftlichen Bereich [...] aufhält und das halt auch einfach wichtig ist, das so normal wie möglich zu integrieren, also dass es halt einfach zur Normalität gehört, dass man das eben verwendet und eben halt auch so weiterträgt, indem man das halt einfach auch unabhängig [...] vom Hochschulleben dann auch einsetzt und damit andere dann auch wieder [...] so ein bisschen mehr mitzieht« (Interview 7, Pos. 40)

»Die Hochschule ist halt kein autarker Bereich, [...] alles, was da Leute lernen und sich aneignen, überträgst du bewusst oder unterbewusst ja auch außerhalb von diesem Mikrokosmos Universität.« (Interview 6, Pos. 130)

Die Intention, Menschen als Subjekte ernst zu nehmen, wird insbesondere im Kontext von Hierarchie und Führungsverantwortung im betrieblichen Umfeld bedeutsam. Wenn Studierende im universitären Kontext die Bedeutsamkeit einer gendersensiblen Kommunikation erlernen und anschließend in einer betrieblichen Führungsposition arbeiten, sind sie in der Verpflichtung, Menschen ihren Bedürfnissen entsprechend und respektvoll zu adressieren, um ihre Mitarbeitenden verantwortungsvoll zu führen.

»[...] an den Hochschulen und Universitäten werden, das ist leider so, die meisten gehen nun mal in eine Führungsposition, die meisten werden dann Verantwortung haben für andere Menschen und auch dahingehend, ob diese Menschen sich selbst und deren Familien wieder versorgen können. Das heißt, wir bilden Leute mit extrem hoher Verantwortung aus und da Gender unmittelbar mit Macht korreliert, [...] muss ich mir dessen bewusst sein, was es auslöst, wenn ich wie mit Menschen spreche [...]. Ich muss wissen, welche Auswirkungen kann es haben, wenn ich mich so oder so verhalte.« (Interview 9, Pos. 100)

Dabei weist die korrekte Ansprache für die befragte Person nicht nur einen Zusammenhang damit auf, inwiefern Entwicklungs- und Qualifizierungsangebote wahrgenommen werden (vgl. Kap. 4.6, 5.2 und 5.3), sondern kann in der Folge auch zu einer weiteren Verschärfung des Fachkräftemangels führen. Diese Verbindung wird dabei von Vervecken und Hannover (2015, S. 88) belegt, da sie in ihrer Studie zu gendergerechten Jobbeschreibungen bestätigen, dass durch gendersensible Berufsbezeichnungen der Fachkräftemangel in traditionell eher männlichen Berufen verringert werden könnte.

»[...] wir brauchen das auch, um ethisch gerecht führen zu können, wir brauchen das, um die Leute vernünftig zu sehen, damit ich auch Personalentwicklung betreiben kann, damit ich auch adäquate bedarfsgerechte Fortbildungsmaßnahmen anbieten kann und die auch korrekt adressieren kann, weil wenn ich es nicht adressieren kann korrekt, dann kann ich die Leute nicht ansprechen, dann kann ich keine Leute generieren, die das machen wollen und da wir nun mal, und jetzt wiederhole ich mich, alle eben für solche Positionen im weitesten Sinne mal mehr, mal weniger qualifiziert werden, auch vor Anbetracht dieses Fachkräftemangels, wenn ich die Leute nicht ansprechen kann, kann ich den Fachkräftemangel vielleicht auch gar nicht beheben.« (Interview 9, Pos. 100)

Auch die Etablierung von Chancen- und Bildungsgerechtigkeit wurde von den Proband*innen vor dem Hintergrund der Nutzung von gender- bzw. diversitätsinklusive Strukturen genannt:

»Wenn du natürlich Strukturen schaffst, die Leute prinzipiell ausschließen, [...] proaktiv oder unbewusst, sei es durch psychologische Ausgrenzung, sei es durch physische Ausgrenzung, durch andere Formen von Ausgrenzung und diese Leute dann halt irgendwann rausgehen aus diesem akademischen Betrieb, dann hast du natürlich am Ende nur noch ein sehr homogenes Bild im akademischen Betrieb.« (Interview 6, Pos. 158)

Diese Verkettung subjektiver Theorien, theoretischer Annahmen und empirischer Studien, inwiefern die Thematisierung von Geschlecht gesellschaftliche Stereotypisierung und Benachteiligung mindert sowie zu einer Lösung wirtschaftlicher Fachkräfte- und Personalbedürfnisse beiträgt, verdeutlicht die Komplexität und inkommensurable Multiperspektivität der Debatte um gendersensible Sprache in der Hochschullehre, die in der Konsequenz den Universitäten und Hochschulen – empirisch sowie theoretisch – eine hohe Verantwortung für den Erhalt menschlicher und sozialer Werte zuschreibt (vgl. DiPadova-Stocks, 2015, S. 225f.).

4.7.4 Gendern als Indiz für Sicherheit

Wenn dozierende Personen an Universitäten und Hochschulen gendersensible Sprache benutzen, bedeutet das für TIN*-Personen, dass sie sich sicher vor Diskriminierung und trans*-Feindlichkeit fühlen können, weil die entsprechenden Personen sensibilisiert sind und TIN*-Studierende in ihrer Existenz wahrnehmen und anerkennen:

»[...] es ist halt für mich zum Beispiel, wenn ich irgendwo sehe, jemand gendert und so weiter und dann weiß ich schon mal [...] »Okay, das ein Ort, an dem ich sicher bin«, also zumindest ein

Indiz in eine Richtung und deswegen ist es, finde ich, auch für Unis eigentlich voll wichtig das zu zeigen, weil die wollen ja natürlich, dass Leute dort studieren und es sind ja so viele Leute, die dann erstmal überlegen ›Okay, bin ich da sicher? Bin ich da gesehen?‹ und diese Menschen würden es sehen durch Sprache, zum Beispiel, dann auch ›Okay, ja, da kann ich hingehen. Also da wird meine Existenz überhaupt wahrgenommen‹ und deswegen ist die Sprache zum jetzigen Zeitpunkt, finde ich, noch sehr wichtig.« (Interview 5, Pos. 126)

Dieses Ergebnis wurde durch den Prozess der *kommunikativen Validierung* mit einigen Proband*innen thematisiert und konnte dadurch bestätigt werden. Auch die Auswahl der Seminare oder der Universität/Hochschule, an der sich TIN*-Studierende immatrikulieren, kann davon abhängen, inwiefern die dozierende Person bzw. die Hochschuleinrichtung sich offen für geschlechtliche Vielfalt zeigt und diese Haltung u. a. in ihren Sprachroutinen – auch bspw. im Kontext von öffentlichen Reden oder dem Online-Auftritt (vgl. Stern, 2019, S. 280) – authentisch implementiert:

»[...] bei offiziellen Mails wird halt schon gegendert usw., aber wahrscheinlich auch, weil das halt einfach Vorlagen sind. Aber wenn dann Leute irgendwelche Reden halten oder so, dann ist es halt wieder anders und [...] es ist nicht so, dass sie sagen ›ok, wir gendern, weil wir dafür stehen, weil wir sagen, das ist die richtige Art und Weise‹, sondern es ist halt so ›ja, wir gendern dann halt so, dass es auch möglichst unauffällig ist, dass sich keine der beiden Seiten aufregen kann« (Interview 5, Pos. 20)

Nicht-Gendern oder binäre Sprachformen schließen TIN*-Studierende aktiv aus und dadurch können sie ihre Universität/Hochschule nicht als *Safe Space* wahrnehmen, was in der Folge dazu führen kann, dass sie ihr Studium abbrechen. Valentine (2016, S. 28) hat in einer Studie zu den Erfahrungen nicht-binärer Personen in der UK belegt, dass 21,2 % bereits Bildungseinrichtungen gemieden haben, weil sie Angst hatten, belästigt, als nicht-binär erkannt oder geoutet zu werden. Die bereits in Kapitel 4.6 zitierte Umfrage von der National Union of Students unter LGBT-Studierenden ergab, dass sich nur zwei von zehn, also 20,6 %, der transsexuellen Studierenden auf ihrem Campus vollkommen sicher fühlen, eine*r von drei trans*-Studierenden unter Mobbing leidet und 51 % über einen Studienabbruch nachgedacht haben (Acciari, 2014, S. 5). Die folgende Aussage einer befragten Person bestätigt diese theoretischen und empirischen Erkenntnisse, auch in Bezug auf intersektional wirkende Merkmale: Dieser verbal-kommunikative (oder physische) Ausschluss von Studierenden führe zu einer Nivellierung der Heterogenität an Universitäten und Hochschulen.

»Wenn du natürlich Strukturen schaffst, die Leute prinzipiell ausschließen, egal ob das People of Color sind, ob das Frauen sind, wegen der Kindererziehung beispielsweise, ob das queere Leute sind, ob das Menschen mit Behinderungen sind oder wenn ich natürlich die ganze Zeit Strukturen schaffe, wo die nicht inkludiert werden, ausgeschlossen werden, proaktiv oder unbewusst, sei es durch psychologische Ausgrenzung, sei es durch physische Ausgrenzung, durch andere Formen von Ausgrenzung und diese Leute dann halt irgendwann rausgehen aus diesem akademischen Betrieb, dann hast du natürlich am Ende nur noch ein sehr homogenes Bild im akademischen Betrieb.« (Interview 6, Pos. 158)

Dies bedeutet konkret für Hochschulen und Universitäten, dass wenn sich Studierende an ihrer Hochschuleinrichtung nicht wohl und angenommen fühlen, sie dort auch nicht studieren wollen. Daher stellt die Schaffung von Wohlfühl-Orten für TIN*-Personen (vgl. Pitcher, Camacho, Renn & Woodford, 2016, S. 129), z. B. durch die sprachliche Anerkennung bzw. nicht-vergeschlechtlichende Ansprache sowie die Bereitstellung von ›Räumen‹ (physisch sowie mental), um Studierende sowie Dozierende über geschlechtliche Vielfalt aufzuklären und zu sensibilisieren, eine wichtige Aufgabe

dar, die gleichzeitig die Chance bietet, sich als Hochschule aktiv »für Demokratie und Vielfalt einzusetzen« (Stern, 2019, S. 315; vgl. auch Storrie & Rohleder, 2018, S. 318). Wenn Hochschulen/Universitäten diese Vielfalt abbilden, führt dies dazu, dass sich TIN*-Personen mit ihrer geschlechtlichen Identität repräsentiert fühlen (vgl. Schlärman et al., 2022, S. 47; Pitcher et al., 2016, S. 125ff.; Storrie & Rohleder, 2018, S. 326; Beemyn, Curtis, Davis & Tubbs, 2005, S. 51). Im Gegenteil bewirkt eine genderspezifische Sprache das Gefühl eines systematischen Ausgeschlossen-Werdens, eines »Orientierungsdilemma[s] sowie Unsicherheit« (Schlärman et al., 2022, S. 47). Die Proband*innen beschreiben, dass insbesondere in Bezug auf die Inklusion und Repräsentanz geschlechtlicher Vielfalt die Sprache ein Medium ist, um TIN*-Studierende wahrzunehmen und ihnen das Gefühl von Sicherheit und Einbezogen-Sein zu vermitteln:

»[...] gendersensible Sprache [ist] sozusagen das Tool, um Gender mehr zu inkludieren in der Universität und in dem Kontext der Universität. [...] [I]ch kann nicht Gender inkludieren ohne gendersensible Sprache zu benutzen. Und wenn ich gendersensible Sprache benutze, nur so [...] kann ich wirklich jeden einschließen, der in diesem Raum sitzt« (Interview 8, Pos. 66)

»Naja, ich glaube schon, zumindest bei den Professor*innen, die mich mit Vornamen Nachnamen ansprechen, fühle ich mich generell sicherer, akzeptierter, was auch immer, als bei Professor*innen, die mich mit »Frau« ansprechen.« (Interview 10, Pos. 44)

»ich würde jetzt nicht explizit meine Uni so als Safe Space deklarieren, die das irgendwie explizit zulässt, dass Menschen sich den Raum nehmen, irgendwie so Leuten mitzuteilen, wie man sie ansprechen soll« (Interview 12, Pos. 112)

Diese Ergebnisse lassen sich auch für Hochschulen /Universitäten im UK bestätigen: Insbesondere Smith et al. (2022, S. 24) belegen in einem »*Rapid Evidence Assessment*«, dass TIN*-Studierende ihre Hochschuleinrichtungen als sichere und unterstützende Räume wahrnehmen (vgl. auch Mearns et al., 2020, S. 491f.) und die Bereitstellung von (integrativen) Räumen, z. B. zur Förderung der Hochschulentwicklung durch Aktivismusbearbeitung (vgl. Storrie & Rohleder, 2018, S. 321f.), positiv konnotieren.

5 Begründungen für die Verwendung gendersensibler Sprache in der Hochschullehre und Ableitung von Handlungsempfehlungen

Die folgenden Begründungsmodi für die Verwendung gendersensibler Ansprachen/Sprache basieren auf den Erkenntnissen der Ergebnisanalyse (vgl. Kap. 4): Hierfür werden ausgewählte Ergebnisse an verschiedene fachspezifische Theorien und Konzepte rückgebunden, wodurch eine Modifikation dieser bestehenden Theorien unter der Perspektive der Nutzung gendersensibler Sprache vorgenommen werden kann, um daraus Handlungsempfehlungen abzuleiten, die die Gleichstellung von TIN*-Personen in der Hochschullehre – theorie- sowie empiriebasiert – ermöglichen können und sich dabei auf die Zielstellung und Forschungsfragen (vgl. Kap. 1.4) beziehen bzw. an diese anknüpfen.

5.1 Gendersensible Sprache aus psychologischer Sicht: Vermeidung von Misgenderung zum Schutz vor Mikroaggressionen, psychischem Stress und Depressionen

Nicht nur die Ergebnisse dieser Arbeit, sondern auch viele weitere Studien, die im Rahmen der Analyse der Ergebnisse rezipiert wurden, zeigen, dass TIN*-Studierende an Universitäten und Hochschulen in teilweise hohem Maße Schikanie, Diskriminierung und verbale Gewalt erfahren, was zu einem hohen Leidensdruck bei ihnen führt (Storrie & Rohleder, 2018, S. 318; Kolysh, 2021, S. 107f.). Daran anschließend soll daher dargestellt werden, inwiefern die Misgenderung- und Deadnaming-Erfahrungen sich auf das psychische Wohlbefinden der Proband*innen (respektive TIN*-Personen im Allgemeinen) auswirken und welche emotionalen sowie psychischen Folgen diese haben (können). Da dieser Zusammenhang in den letzten Jahren zunehmend psychologisch beforscht wurde, soll hierbei auf empirische Studien sowie Fachartikel rekurriert werden.

Die – im Kontext der Fragestellung dieser Arbeit – bedeutendste Erkenntnis ist die Parallelisierung von Misgenderung im Rahmen von Mikroaggressionen, vgl. Kap. 4.5.3 (u. a. Nadal et al., 2012, S. 58ff., 64; Whitley et al., 2022, S. 1002). Mit Rekurs auf das Ergebnis einer qualitativen Fokusgruppenstudie nach Nadal et al. (2012, S. 64–75) können zwölf verschiedenen Arten von Mikroaggressionen unterschieden werden, welchen TIN*-Personen ausgesetzt sind: Eine Form stellt dabei auch die unzutreffende und unsensible Verwendung einer geschlechtsspezifischen Terminologie dar (ebd., S. 64), also der Zuweisung von Titeln, Namen oder Pronomen, mit denen sich die adressierte Person nicht identifiziert (McNamarah, 2021, S. 2252). Zusammengefasst macht dies deutlich, dass wenn TIN*-Personen an Universitäten und Hochschulen mit der falschen Anrede oder dem Deadname adressiert werden (*hier*: 11 von 12 Proband*innen), sie also falsch identifiziert werden (Mearns et al., 2020, S. 489), ihnen »der Status eines vollwertigen Partners in der sozialen Interaktion verweigert wird, als Folge institutionalisierter kultureller Wertvorstellungen, die einen als vergleichsweise unwürdig für Respekt oder Wertschätzung einstufen« (Fraser, 2000, S. 113–114 [Übersetzung AB]).

Dass diese Form der Mikroaggression für viele TIN*-Personen bereits zur Routine bzw. Normalität geworden ist, indem eine Gewöhnung an diese Formen der Diskriminierung stattfand (Whitley et al., 2022, S. 1002; LesMigraS, 2012, S. 22), konnte ebenfalls in den Interviews belegt werden (vgl. bspw. Interview 11, Pos. 12). Wenn Mikroaggressionen also zur alltäglichen Erfahrung von vielen TIN*-Studierenden gehören, führt dies dazu, dass ihre »Selbstachtung [...] gemindert wird, die ihnen

zur Verfügung stehenden diskursiven Ressourcen zur Entgrenzung ihres eigenen Geschlechts eingeschränkt werden und sie mikroaggressive psychologische Schäden erleiden« (Julia Kapusta, 2016, S. 502 [Übersetzung AB]). Auch die Verwendung des Deadnames, als einer Form von Misgenderung (McNamarah, 2021, S. 2021 Fn. 155), wie es die Proband*innen als Erfahrung aus den Online-Semestern beschreiben (vgl. z. B. Interview 1, Pos. 5; Interview 6, Pos. 192; Interview 12, Pos. 22), kann erhebliche Traumata bei den betroffenen Personen verursachen (Pye, Lee, Crane & McCarthy, 2019, S. 83; Smith et al., 2022, S. 26).

Die Auswirkungen von Misgenderung auf die psychische Gesundheit von TIN*-Personen untersuchte u. a. McLemore (2018, S. 57f.) in einer quantitativen Studie. Das Ergebnis, dass anhaltende Misgenderung sowie das Gefühl der Stigmatisierung positiv ($p < .004$) mit psychischen Belastungen in Form von Depressionen und Stress korrelieren, bestätigte sich auch für TIN*-Studierende deutscher Hochschulen im Rahmen dieser Erhebung (vgl. Interview 1, Pos. 5; Interview 8, Pos. 129).⁸⁶

Um diese nachgewiesenen und von den Proband*innen benannten negativen, psychischen Folgen⁸⁷ von Misgenderungen für ihre Studierenden zu vermeiden und ein diversitätssensibles, genderinklusives und damit lernförderliches Klima zu schaffen, sollten Universitäten und Hochschulen ihre Sprachroutinen kritisch reflektieren und gendersensible Begriffe, Anreden sowie selbstgewählte Namen und Pronomen verwenden. Dies führt – in Anlehnung an Kapitel 4.6 und 4.7.4 – dazu, dass TIN*-Studierende ihr Studium erfolgreich abschließen und sie dadurch langfristig resilienter gegen Misgenderungen sowie deren psychische Folgen sind.⁸⁸ Damit werden Hochschuleinrichtungen nicht nur ihrer Verantwortung gegenüber den Individuen und der Gesellschaft gerecht (DiPadova-Stocks, 2015, S. 211), sondern wenn Universitäten und Hochschulen in bzw. mit ihren Leitfäden Gleichstellung und die aktive Verhinderung von Diskriminierung forcieren (11 von 11 bzw. 8 von 11 Hochschulen), müssen sie dazu beitragen, dass ihre Studierenden vor Misgenderungen und – in der Folge – Mikroaggressionen sowie psychischen Belastungen geschützt werden, die ein erfolgreiches Studium beeinträchtigen oder sogar verhindern.

5.2 Gendersensible Sprache aus pädagogischer Sicht: Ermöglichung von Anschlussfähigkeit und positiver Valenz im Lernprozess

Die folgende Handlungsempfehlung schließt an die vorgestellten Ergebnisse aus Kapitel 4.6 an und konkretisiert diese mit Hilfe von pädagogisch-lernpsychologischen Modellen und (Motivations-)Theorien.

Im Rahmen von Forschungen zur Förderung von Interesse und Motivation in Lernprozessen beziehen sich verschiedene Bildungsforscher*innen (z. B. Pekrun, 1988, S. 77–81; Schiefele, 1996,

⁸⁶ Eine Erhebung mittels Tiefeninterviews in der Studie nach Rood, Reisner, Surace, Puckett, Maroney & Pantalone (2016, S. 156, 158) kam zu dem Ergebnis, dass die von ihnen befragten TIN*-Personen »typischerweise« (*typical*) Traurigkeit, Depression und Selbsthass erleben, sich von sich selbst abwenden/sich selbst verunglimpfen und sich wie eine Last fühlen.

⁸⁷ Dazu gehören bspw. auch Kränkungen, Stress, Angststörungen und Depressionen (Rood et al., 2016, S. 156; McNamarah, 2021, S. 2290).

⁸⁸ Diese Erkenntnis basiert auf dem folgenden Ergebnis einer quantitativen Studie nach Perez-Brumer, Hatzenbuehler, Oldenburg & Bockting (2015, S. 167): »Participants who reported a college education or higher had decreased odds (AOR 0.49, 95% CI 0.31–0.75) of lifetime suicide attempts compared to participants who had a high school education or less.«

S. 78; Krapp, 1992, S. 321f.; Schiefele, 1992, S. 89f.) auf Wertrelationen, sog. Valenzen, zwischen dem Lerngegenstand sowie deren wertbezogenen Attributen⁸⁹. Der Lerngegenstand wird entsprechend als attraktiv wahrgenommen, wenn die Beschäftigung mit diesem positive Gefühle bei der lernenden Person hervorruft und sie dem Lerngegenstand eine persönliche, hohe Bedeutsamkeit zuschreibt (Schiefele, 1996, S. 78; Danner, 2015, S. 8; Russel, 1980, S. 1164). Folglich können zwei (intrinsische) Valenzüberzeugungen differenziert werden: Gefühlsbezogene Valenzen beschreiben die »Verknüpfungen eines Gegenstands bzw. der auf ihn bezogenen Handlungen mit positiven Gefühlen« (Schiefele, 1996, S. 80), bei wertbezogenen Valenzen handelt es sich um »Zuschreibungen im Sinne persönlicher Bedeutsamkeit zu einem Gegenstand« (ebd.). Nach Pekrun (1988, S. 79) und Danner (2015, S. 8) können diese Valenzen jedoch auch negativ konnotiert sein, z. B. wenn ein Stimulus bei der lernenden Person Wut, Traurigkeit oder Ablehnung auslöst und eine hohe Intensität (*arousal*) aufweist (ebd., S. 8f.). Jene negativen Valenzen wirken sich demnach hemmend auf den Lernprozess aus bzw. verhindern diesen.

Übertragen auf die explizierten Erfahrungen der Proband*innen (Kap. 4.6) bedeutet dies, dass eine Misgenderungen, also die Ansprache mit einer binären Anrede oder mit dem Deadname, als affektiver Stimulus eine stark negative Valenz bei den TIN*-Studierenden auslöst (*valence*: negativ, *arousal*: hoch) (Danner, 2015, S. 9), und zu den in den Interviews genannten Gefühlen wie Wut, Angst und Frustration (*gefühlbezogene Valenz*) führt, da sie der richtigen Ansprache eine hohe Bedeutsamkeit im Rahmen ihrer Identität und ihres Selbstkonzeptes zuschreiben (*wertbezogene Valenz*) (Krapp, 1992, S. 322; Kaplan, Flum, Bridgelal & Garner, 2021, S. 532).⁹⁰ Indem also durch die Erfahrung von Mikroaggressionen (z. B. durch die Falschansprache) negative Wertrelationen in der Lernsituation bzw. zum Lerngegenstand auslöst werden, wird das Gefühl »dass ich willkommen bin und nicht nur willkommen in der Lehrsituation, sondern auch [...] beim Lerngegenstand willkommen bin« (Interview 9, Pos. 54) negiert. Dies führt zu einer Beeinträchtigung des Lernprozesses sowie der Verhinderung von intrinsischer Lernmotivation (Schiefele, 1996, S. 253; Master, Cheryan & Meltzoff, 2016, S. 308).

Dieser Zusammenhang kann zusätzlich anhand der Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan erläutert werden, welche postuliert, dass intrinsische Motivation durch die Befriedigung der Bedürfnisse nach *Autonomie*, *Kompetenz* und *sozialer Eingebundenheit* gefördert werden kann (Deci & Ryan, 1993, S. 229, 236; 2000, S. 228, 232; Deci, Ryan & Williams, 1996, S. 172; Deci & Vansteenkiste, 2004, S. 25). Im Rahmen dieses Kapitels ist insbesondere der Aspekt der sozialen Eingebundenheit

⁸⁹ Hier kann zwischen gefühlsbezogenen und gefühlsneutralen Attributen unterschieden werden: »Unter gefühlsbezogenen Attributen versteht man die Gefühle, die von Sachverhalten ausgelöst werden können. Gefühlsneutrale Attribute beziehen sich dagegen auf die subjektive Bedeutsamkeit, die einem Sachverhalt unabhängig von seinen gefühlsauslösenden Merkmalen zukommen kann« (Schiefele, 1996, S. 78).

⁹⁰ Diese Darstellung ist stark vereinfacht. Danner (2015, S. 10f.) weist in seiner Doktorarbeit auf neuronale Prozesse und neurophysiologische Wirkweisen zwischen den Stimuli (Valenz und Arousal) und Emotionsempfindungen hin und konkretisiert dabei u. a.: »Sowohl im Valenz-, als auch im Arousal-System wird somit ein Teilaspekt eines affektiven Stimulus verarbeitet. Um daraus eine spezifische Emotion zu kreieren, ist es aber noch nötig, auf kognitiver Ebene die physiologischen Profile mit der aktuellen Situation, der persönlichen Verfassung wie auch bereits vergangener Erfahrungen zu verarbeiten« (ebd., S. 11). Dies verdeutlicht die intersubjektiven Unterschiede in Bezug auf den Einfluss von Misgenderung auf den Lernprozess bei den Interviewpartner*innen, da die individuelle Konstitution, Bewältigungsstrategien sowie die persönlichen Erfahrungen sich auf die Interpretation der Situation sowie die daraus resultierende Emotion auswirken (ebd.; Russel, 2003, S. 149, 165).

entscheidend, weswegen dieser im Folgenden fokussiert wird.⁹¹ Obgleich Deci, Ryan und Williams (2000, S. 235; vgl. auch Deci & Ryan, 2004, S. 14) aufzeigen, dass das Gefühl sozialer Eingebundenheit kein proximaler Faktor für die Entwicklung intrinsischer Motivation darstellt, belegen sie unter Rückgriff auf die Erhebungen nach Ryan und Grolnick (1986, S. 557f.) sowie Ryan, Stiller und Lynch (1994, S. 243f.), dass sichere Beziehungen als distaler Faktor die Basis für jene darstellt. So beschreiben sie, dass das Gefühl von Verbundenheit sowie das umsichtige und einfühlsame Verhalten von lehrenden Personen die Motivation und Lernbereitschaft fördern können (Ryan, Stiller & Lynch, 1994, S. 243; Deci, Ryan & Williams, 2000, S. 235). Wenn Baumeister und Leary (1995, S. 498f., 520), Deci und Ryan (2004, S. 7), Deci und Vansteenkiste (2004, S. 25), Rigby und Ryan (2011, S. 65, 68), Vansteenkiste, Niemiec und Soenens (2010, S. 132f., 143) sowie Sailer (2016, S. 108, 122) postulieren, dass das Gefühl von sozialer Eingebundenheit über den Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen erreicht werden kann, bspw. durch einen freundlichen und aufmerksamen Umgang miteinander, kann dies ein theoretischer Anknüpfungspunkt sein, um die Implementierung gendersensibler Sprache als Mittel für einen wertschätzenden Umgang in der Hochschullehre auch theoriebasiert zu begründen. Denn nur durch gegenseitiges Verständnis, Anerkennung, Akzeptanz und Rücksichtnahme, kann das Gefühl der Verbundenheit mit anderen Personen entstehen, was als Grundbedürfnis die Entwicklung und Aufrechterhaltung intrinsischer Motivation determiniert (ebd.).

Übertragen auf die Diskriminierungserfahrungen an Hochschuleinrichtungen, die die befragten Studierenden in den Interviews benannten, bedeutet dies, dass dozierende Personen, die Studiengruppen mit binären Anreden adressieren, in diesen befindlichen TIN*-Personen das Gefühl der Ver- sowie Eingebundenheit verwehren, da sie sich dadurch nicht als Teil der Studierendenschaft wahrnehmen: »diese immer weiter aufbauende Frustration, dass ich einfach nicht zu dieser Gruppe gehöre, dass ich nicht zu den Studierenden gehöre, dass ich nicht Teil davon bin« (Interview 8, Pos. 58). Gleichzeitig stellen Misgenderungen durch falsche Ansprachen oder die Verwendung des Deadnames Othering-Erfahrungen dar, die ebenfalls dazu führen, dass sich die befragten Studierenden nicht eingebunden fühlen, was die Förderung intrinsischer Motivation negativ beeinflussen kann (Deci, Ryan & Williams, 2000, S. 235).

Da die (intrinsische) Lernmotivation eine zentrale Determinante des Lern- und somit auch Studienerfolgs darstellt (Bosch, 2015, S. 1f.; Hattie, 2012, S. 252) und zugleich stark aktivierte, positive Valenzen – sowohl gefühls- als auch wertbezogen – das Interesse sowie die Lernbereitschaft fördern, sollten Dozierende (sowie Hochschuleinrichtungen) aus diesen pädagogisch-lernpsychologischen Konklusionen heraus Misgenderungen vermeiden und eine genderinklusive Ansprache der Studierenden nutzen. Dies hätte zur Folge, dass sich alle Studierenden in die Gemeinschaft eingebunden, wertgeschätzt und willkommen fühlen, was sich positiv auf die Motivation sowie Volition der Studierenden auswirken würde:

»Students who are invited into learning spaces – as their full selves – are more likely to contribute and engage in the curriculum and learning community.« (Wentling, 2015, S. 474)

⁹¹ Zu Autonomie und Kompetenz, vgl. Deci & Ryan (2000, S. 233ff.), Deci & Ryan (1993, S. 232–235) sowie Deci, Ryan & Williams (1996, S. 173–177).

Das Zitat verdeutlicht: Wenn sich Hochschuleinrichtungen engagierte und aktive Studierende wünschen, müssen Dozierende sowie Professor*innen die Studierenden in ihrer Persönlichkeit und als Individuum wahrnehmen sowie entsprechend adressieren und dürfen Personen nicht per se durch ihren Sozio- und Genderlekt ausschließen (vgl. auch Stern, 2019, S. 280).

5.3 Gendersensible Sprache aus wirtschaftspädagogischer Sicht: Verantwortung für die Weiterentwicklung und Bildung von Menschen

Ein Proprium des Studiengangs Wirtschaftspädagogik ist seine Polyvalenz, was bedeutet, dass Absolvent*innen nach dem Master-Abschluss Tätigkeiten an beruflichen Schulen, in Unternehmen, in der Bildungsverwaltung, an Universitäten/Hochschulen sowie in der Wissenschaft ausüben können (Wirtschaftspädagogik Bamberg, 2022, S. 129087). So können Wirtschaftspädagog*innen im betrieblichen Bildungsmanagement bspw. in der Personalentwicklung oder in der betrieblichen Weiterbildung arbeiten oder im Rahmen der Bildungsverwaltung u. a. als Referent*in für berufliche Bildung in Ministerien (ebd.). Allen Berufsperspektiven ist dabei gemeinsam, dass sie Menschen – Schüler*innen, Mitarbeiter*innen, Studierende etc. – fördern und in Bezug auf ihren Lern- und Weiterbildungsprozess unterstützen. Diese Handlungsempfehlung schließt daher an das in Kapitel 1.4 postulierte Desiderat wirtschaftspädagogischer Forschungen zu pädagogisch-psychologischem Wissen in Verbindung mit Genderkompetenzen beim Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen, sog. berufsbezogene Genderkompetenzen (Föllner, 2015, S. 147, 151f., 226), an (Bluhm & Wochnik, 2021, S. 40, 42). Diese mangelnde Auseinandersetzung mit Gender im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist insbesondere daher zu monieren, da sie wichtige Anknüpfungspunkte für soziale Fragestellungen sowie die persönliche Identität der lernenden Subjekte in wirtschafts- und berufspädagogische Diskurse einbezieht und dadurch anreichert (ebd., S. 42). Zumal »[a]uch berufspädagogische Räume [...] genuin pädagogische [sind], [...] [stelle] sich [...] die Frage [...], mit welchen Konzeptionen von Geschlecht, Sexualität und eigener Identität sich Jugendliche und junge Erwachsene in beruflichen Schulen und Betrieben auseinandersetzen« (ebd.).

Dies impliziert neben sozialen v. a. auch pädagogische Folgen für berufliche Bildungsprozesse (ebd.): Wie bereits in Kapitel 1.3 dargestellt, sollten lehrende Personen pädagogisch-psychologisches Wissen (Shulman, 1986, S. 9; Baumert & Kunter, 2006, S. 482) einsetzen, um Lernprozesse adressatenorientiert zu gestalten und die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen (Stadler-Altman & Schein, 2012, S. 43; Dahmen et al., 2018, S. 346; Helm & Holtsch, 2017, S. 287; Busian & Pätzold, 2002, S. 231). Diese beziehen sich nicht nur auf kognitive Lernvoraussetzungen, Alter, Berufserfahrungen usw. (Busian & Pätzold, 2002, S. 231), sondern besonders Personen, die ihre Geschlechtsidentität nicht binär verorten, weisen individuelle Bedürfnisse in Bezug auf die Ansprache, den eigenen Namen und die verwendeten Pronomen auf (vgl. Kap. 4.2), die als »Realisierungsbedingungen erfolgreichen Lernens bzw. individueller Selbstverwirklichung« (Heid, 1999, S. 240; vgl. auch

Heid, 2003, S. 24) bei der Gestaltung von Lernprozessen berücksichtigt werden müssen (Dahmen et al., 2018, S. 346).⁹²

»Im Kontext sozialer Berufe [wie bspw. Lehrkräfte an beruflichen Schulen; AB], in denen es darum geht, Kompetenzen ressourcenorientiert und im Sinne einer Kultur der Anerkennung umzusetzen, bedarf es Gender/Queer- und Diversity-Kompetenzen, insofern die Intention darin liegt, alle Menschen einzubeziehen, abwertende, diskriminierende und stereotypisierende Handlungen (und Sprachhandlungen) zu unterbrechen und Anerkennung sowie Wertschätzung für alle auf individueller und struktureller Ebene herzustellen« (Perko & Kitschke, 2014, S. 44).

Genderkompetenzen sind daher in enger Verbindung mit schulpädagogischem, pädagogischem und psychologischem Wissen zu verstehen und somit auch in der Lehrer*innen-Bildung sowie in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zu fördern (Stadler-Altmann & Schein, 2012, S. 47ff.). Föllner (2015, S. 227) benennt explizit die Relevanz, Wirtschaftspädagog*innen (als angehende Lehrkräfte) dahingehend zu befähigen, dass sie berufsorientierte Genderkompetenzen in ihren Lehr-Lernarrangements fördern können.

Die Wirtschaftspädagogik steht hierbei durch ihre polyvalente Ausrichtung in einer besonderen Verantwortung (Wirtschaftspädagogik Bamberg, 2022, S. 129087): Nur wenn Studierende und Absolvent*innen wirtschaftspädagogischer Studiengänge in Bezug auf die Einflüsse von Misgenderungen auf die psychische Gesundheit von T*innen sensibilisiert sind (vgl. Kap. 4.5 und 5.1) und die Auswirkungen von Mikroaggressionen, Frustrationen und Ängsten auf den Lernprozess kennen (vgl. Kap. 4.6 und 5.2), können sie in ihrer beruflichen Praxis Lehr-Lern-Situationen gestalten, die alle Menschen ansprechen, wahrnehmen und fördern. Da dies die übergreifende Maxime aller beruflichen Handlungsfelder im Rahmen des Wirtschaftspädagogik-Studiums darstellt, sollten Studierende sich mit ihrer Verantwortung, die sie im Umgang mit Menschen haben und beruflich haben werden, sowie den Folgen von Misgenderungen, wenn aufgrund des Namens, des Aussehens oder der Stimme (Crowley, 2021, S. 12) bzw. »taken-for-granted gender attribution processes« (Wentling, 2015, S. 469) auf eine Geschlechtsidentität geschlossen wird, auseinandersetzen. Dies impliziert auch, die eigenen Sprachroutinen unter dieser Perspektive, z. B. Misgenderungen und Mikroaggressionen durch binäre Anreden zu verursachen, zu reflektieren und die Empfehlungen zu einer genderinklusiven und diversitätssensiblen Sprache in den eigenen Sprachgebrauch sukzessive zu implementieren. Nur so können Menschen in wissensvermittelnden Berufen an beruflichen Schulen, in Betrieben, in der Bildungverwaltung, an Hochschulen sowie im wissenschaftlichen Kontext (Wirtschaftspädagogik Bamberg, 2022, S. 129087) sicherstellen, dass sie keine Lernenden aus Lernprozessen ausschließen, indem sie heteronormative Diskriminierungsstrukturen in der Sprache tradieren.

Auf die Ebene des Fachbereichs abstrahiert, bietet die

»Öffnung der Berufspädagogik für Genderfragen [...] auch die Möglichkeit näher an die damit verbundenen gesellschaftlichen Debatten zu rücken und Perspektiven und Impulse für diese Debatten zurückzugeben. Berufspädagogische Konzeptionen können so für eine größere Personengruppe relevant und aktiv erfahrbar werden und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten erschließen« (Bluhm & Wochnik, 2021, S. 43).

⁹² Möglichkeiten, wie Lehr-/Lernarrangements gestaltet werden können, die die Entwicklung und Diagnose von Genderkompetenz als Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz ermöglichen, bietet dabei bspw. Föllner (2015, Empfehlungen für die Lehrer*innenbildung: S. 207ff.).

Nur durch diese Auseinandersetzung kann die Wirtschafts- und Berufspädagogik den gesellschaftlichen, pädagogischen, sozialen sowie berufsbezogenen Anforderungen gerecht werden und zeitgemäße berufliche Bildungsprozesse für ihre Adressat*innen offerieren (ebd., S. 50).

5.4 Gendersensible Sprache aus universitärer Sicht: Begründung für Sprachleitfäden

Diversität, Chancengleichheit und Genderinklusivität ist bereits seit 2003 ein relevantes Thema an Hochschulen (Auferkorte-Michaelis & Schönborn, 2009, S. 15), denn die Konferenz der Europäischen Hochschulminister*innen verpflichtete sich zu einer »Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene« (BMBF, 2003, S. 1) an Hochschulen. Diese, zu dem damaligen Zeitpunkt auf die Gleichstellung von Frauen und Männern getroffene Aussage, lässt sich heute auf die Pluralität der Geschlechtsidentitäten ausweiten: So betonen viele Hochschuleinrichtung Diversität und Gleichstellung als Teil ihres Selbstverständnisses zu implementieren (Schlenzka & Stocker, 2019, S. 14)⁹³ und offerieren zur Förderung dieser bspw. Forschungsprojekte, Beratungsstellen, Strategien zur Verankerung von Diversitätsarbeit sowie Empfehlungen für einen gendersensiblen Sprachgebrauch (exemplarisch: Universität Bamberg, 2023, S. 136982). Diese Empfehlungen bzw. Leitfäden, die im Rahmen der Triangulation ebenfalls untersucht wurden, rekurrieren auf verschiedene Begründungen, um zu benennen, warum hochschulintern gendergerecht kommuniziert werden sollte. Bei der Abstraktion dieser Begründungen können drei übergeordnete Gründe differenziert werden: Empirische Erkenntnisse, Gleichstellung sowie die Vermeidung von Diskriminierung.

Empirische Erkenntnisse über Wahrnehmungsverzerrungen: Um die Verwendung gendersensibler Sprache zu legitimieren, nutzen Hochschuleinrichtungen vielfach den Rekurs auf empirische Erhebungen zur Wirkung und Performativität von Sprache (vgl. Kap. 1.2), um zu verdeutlichen, dass das »Mitmeinen« von Geschlechtsidentitäten evidenzbasiert widerlegt werden kann und demnach keine Eindeutigkeit besteht, ob bei der Verwendung des »generischen Maskulinums« nur Männer oder eine Gruppe von Personen verschiedener Geschlechtsidentitäten, darunter auch Männer, zu verstehen ist (exemplarisch: Universität Regensburg, 2019; Universität zu Köln, 2017, S. 4).

Mitwirkung an Gleichstellung: Ein weiteres Argument für die Verwendung gegenderter Sprache stellt die Gleichstellung der Geschlechtsidentitäten dar, die durch die sprachliche Repräsentanz Sichtbarkeit erfahren sollen. Sprache wird dabei als Abbild gesellschaftlicher Strukturen wahrgenommen, wodurch gendersensible Sprache zum Werkzeug wird, um Geschlechtergerechtigkeit und egalitäre Teilhabe zu erreichen sowie alle Menschen gleichermaßen zu adressieren (exemplarisch: Technische Universität Berlin, 2020, S. 5f.; Technische Hochschule Deggendorf, 2021, S. 4).

Verhinderung aktiver Diskriminierung und Verletzung: Dieses Argument für gendersensible Sprache wurde im Rahmen der Interviews als das wichtigste benannt, denn erst wenn sich Menschen ihrer eigenen Sprachroutinen bewusst werden und in Bezug auf die Bedürfnisse ihrer Mitmenschen (*hier*: TIN*-Personen, aber auch intersektionale Merkmale, z. B. Beeinträchtigungen, Migrationshinter-

⁹³ Allerdings betonen Schlenzka & Stocker (2019, S. 14), dass insbesondere der Schutz vor Diskriminierung an Hochschuleinrichtungen vielfach vernachlässigt wird, aus Angst, der Ruf der Hochschule könne negative Folgen davontragen.

grund etc.) reflektieren, können Verletzungen sowie die Tradierung von Diskriminierungsstrukturen innerhalb sprachlicher Konventionen verhindert werden. Dass Sprache dabei die Wirklichkeit widerspiegelt und somit verletzend, diskriminierend und exkludierend wirkt, wird dabei zum Argument, um Hochschulangehörige dahingehend zu sensibilisieren und die eigene Hochschule als einen Ort der Inklusivität zu profilieren (exemplarisch: Goethe-Universität Frankfurt, 2021, S. 4; Technische Hochschule Lübeck, 2022, S. 1 [unveröffentlichter Entwurf]).

Insbesondere die Verhinderung von Diskriminierung wird auch theoriebasiert als zentral im Diskurs um Gendersensibilität an Hochschulen verstanden. So deutet bspw. Hartmann (2017, S. 32) die Anerkennung von Vielfalt und den Einsatz gegen Diskriminierung als humanistisches Bildungsziel, dem sich die Hochschuleinrichtungen unter der Perspektive eines demokratischen Handelns verpflichten. Auch Stern (2019, S. 315) benennt die Umsetzung »demokratische[r] Werte und die Wertschätzung von Vielfalt« (ebd.) als Commitment der Hochschulen, um ihrem Selbstverständnis, sich »für soziale Gerechtigkeit und gegen die Ungleichheit von Personen einzusetzen« (ebd.) zu entsprechen. Darüber hinaus führt er die Bedeutsamkeit und die Verantwortung an, die Hochschulen in Bezug auf den Schutz von Studierenden vor Diskriminierungen, Misgenderungen sowie insbesondere Deadnaming übernehmen müssen, da diese sich aufgrund der hierarchischen Machtverteilung in Lehr-Lern-Kontexten in der unterstellten Position befinden (ebd., S. 312; Barreto et al., 2010, S. 489f.).

In jener oben genannten Aufzählung fehlt ein Argument, das sich als Empfehlung aus dieser Erhebung ergänzen lässt und welches daher im Folgenden dargestellt wird:

Interesse und Mitwirkung an der Durchführbarkeit des Studiums für alle Studierende einschließlich TIN-Studierender*⁹⁴: Jene Begründung basiert auf der Erkenntnis, dass genderspezifische, also unreflektierte Sprachroutinen sich negativ auf den Lernprozess von TIN*-Personen auswirken und daher insbesondere in Hochschul- und Bildungseinrichtungen genderinklusive und diversitätssensible Sprache verwendet werden sollte (vgl. Kap. 4.6 sowie 5.2): Wenn TIN*-Studierende durch Mikroaggressionen in Form von Misgenderungen und Deadnaming Ressourcen fehlen (vgl. Sue & Spanierman, 2020, S. 37; Rowe, 1990, S. 157), um ihr Studium erfolgreich zu absolvieren, sie Lehrveranstaltungen abbrechen oder das Studium nicht abschließen aufgrund struktureller sprachlicher Diskriminierungen, sind Hochschuleinrichtungen – insbesondere vor dem Hintergrund ihres Selbstverständnisses von Diversität und Inklusivität – in der Verantwortung, Studienbedingungen zu schaffen und durchzusetzen, die Diskriminierungen vermeiden und Lernprozesse – unabhängig von Geschlecht und intersektional wirkender Merkmale⁹⁵ – für ihre Studierenden ermöglichen. Darüber hinaus rekurriert diese Begründung auch auf das in Kap. 4.7.4 erläuterte Ergebnis, dass die Verwendung gendersensibler Sprache als Indiz von TIN*-Studierenden interpretiert wird, ob sie sich in einer Hochschuleinrichtung, in einer Lehrveranstaltung oder bei einer lehrenden Person sicher fühlen können. Beide

⁹⁴ Angelehnt an Stern (2019, S. 307).

⁹⁵ Vier von elf Universitäten/Hochschulen verweisen in ihren Leitfäden auf Intersektionalität und einen – auch sprachlich – sensiblen Umgang mit jenen Merkmalen, z. B. gibt die Goethe-Universität Frankfurt Formulierungshilfen vor, wie über (zugeschriebene) Behinderungen, chronische Krankheiten, (zugeschriebene) Migrationserfahrungen, das (zugeschriebene) Lebensalter, (zugeschriebene) ökonomische Lebensverhältnisse, soziale Ungleichheit sowie (zugeschriebene) Religion und Weltanschauung diversitätssensibel und diskriminierungsfrei kommuniziert werden kann (Goethe-Universität Frankfurt, 2021, S. 12ff.).

Ergebnisse zusammengefasst führen dazu, dass (sozial) gerechte Studienmöglichkeiten für viele TIN*-Studierende nur dann gegeben sind, wenn sich Universitäten und Hochschulen aktiv für eine Inklusion aller Studierenden einsetzen, wobei die (An)Sprache ein relevantes Medium bzw. Werkzeug darstellt.

5.5 Gendersensible Sprache aus Sicht von TIN*-Studierenden: Empfehlungen für dozierende Personen zur Umsetzung einer genderinklusiven und diversitätssensiblen (An)Sprache

Die Nutzung gengerterter bzw. gendersensibler Sprache wurde im Rahmen dieser Arbeit theoretisch begründet, qualitativ erhoben und diskursiv mit bestehenden Erkenntnissen und Erhebungen trianguliert. Dabei konnte evidenzbasiert aufgezeigt werden, wie Studierende an Hochschuleinrichtungen aktuell angesprochen bzw. adressiert werden, wie sich TIN*-Personen die Ansprache wünschen, damit sie sich gesehen und wahrgenommen fühlen, welche Kompetenzen einzelne Dozierende benötigen, um TIN*-Studierende zu inkludieren, und welche Folgen mangelnde Gendersensibilität für Studierende haben kann. Da diese Ergebnisse bereits in Kapitel 4 dargelegt wurden, soll dieses Kapitel keine Wiederholung, sondern eine Zusammenfassung der Erkenntnisse im Sinne eines Prototyps für einen an den Bedürfnissen von TIN*-Personen ausgerichteten Leitfaden zur gendersensiblen (An)Sprache in der Hochschullehre darstellen, der sich als Resultat dieser Masterarbeit ergibt. Dieser ist teilweise kongruent mit bestehenden Empfehlungen und Leitfäden (bukof, 2022, S. 10f.; Bitzan, 2019, S. 14–23; Leitfäden der untersuchten Hochschuleinrichtungen), allerdings ergeben sich auch Empfehlungen, die im Rahmen bestehender Leitfäden nicht benannt werden, und diese daher ergänzen können. Außerdem kann der folgende, prototypische Leitfaden Anhalts- und Reflexionspunkte für lehrende Personen bieten, sich die Wirkungskraft von (An)Sprache im Rahmen ihrer eigenen Lehre zu verdeutlichen. Die Formulierung des Leitfadens weicht dabei bewusst von dem Sprachduktus dieser Masterarbeit sowie bestehender Empfehlungen und Leitfäden von Hochschuleinrichtungen ab, indem sie dozierende Personen in Form von Imperativen direkt adressiert: Da Falger (2001, S. 62), Gottburgsen (2004, S. 29, 33) und Câmpean (2017, S. 106f.) Studien-basiert belegen, dass der Imperativ »ein Aufruf zur Tat« (ebd., S. 106), einen »Drang zur Motivation« (ebd., S. 107) sowie »eine Aufforderung zur Weiterentwicklung« (ebd., S. 111) – insbesondere für Personen, die sich männlich wahrnehmen⁹⁶ – darstellt, intendiere ich, dass der Leitfaden durch diese sprachliche Nuancierung bzw. Anpassung frequenter ein- und umgesetzt wird, als aktuell bestehende Empfehlungen/Leitfäden der Hochschulen (vgl. Kap. 4.4.2)⁹⁷.

1. Nutzen Sie gendersensible Ansprachen für alle Studierende:

1.1. Für Gruppen:

1.1.1. In Lehrveranstaltungen: z. B. »Herzlich willkommen liebe Studierende, ...«

⁹⁶ Da 72,8% der Professorenschaft und mehr als drei Viertel (76,5% bzw. 76,2%) der Hochschulleitungen aller Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland Personen sind, die sich männlich identifizieren (Statistisches Bundesamt, 2022; CHE, 2021, S. 3), sehe ich eine hohe Bedeutsamkeit darin, diese Personengruppe für den Gebrauch von diversitätssensibler und genderinklusive Sprache zu sensibilisieren und mit den Leitlinien zu erreichen. Dazu soll die Formulierung der Hinweise im Imperativ beitragen.

⁹⁷ Eine Formulierung mit »Dozierende sollten« bzw. »eine Empfehlung dazu lautet« trägt nicht dazu bei, die Verantwortung lehrender Personen vor dem Hintergrund der in Kapitel 4.5 sowie 5.1 und 5.2 beschriebenen Konsequenzen für TIN*-Studierende durch Misgenderungen zu forcieren.

- 1.1.2. In E-Mails: z. B. »Liebe Studierende, ...«
 - 1.2. Für Einzelpersonen:
 - 1.2.1. In der direkten, persönlichen Ansprache: mit »Vorname Nachname«, wenn der Name bekannt ist, oder bspw. »die Person im roten Pullover«, wenn der Name nicht bekannt ist (Vergeschlechtlichungen vermeiden)
 - 1.2.2. In E-Mails: z. B. »Guten Tag Vorname Nachname«. Wenn Sie sich sicher sind, wie eine Person adressiert werden möchte, z. B. durch einen Hinweis in der E-Mail-Signatur, verwenden Sie die von der Person präferierte Ansprache.
 2. Pronomen:
 - 2.1. Tragen Sie selbst dazu bei, Pronomen zu normalisieren, indem Sie sich in Lehrveranstaltungen mit ihren Pronomen vorstellen und sie in Ihrer E-Mail-Signatur, auf dem Türschild ihres Büros, auf der Lehrstuhl-Homepage usw. visualisieren.
 - 2.2. Setzen Sie nicht voraus, dass alle Personen mit »er« oder »sie«-Pronomen adressiert werden möchten oder dass Sie aus dem Namen, dem phänotypischen Erscheinungsbild oder der Stimme einer Person auf die Geschlechtsidentität schließen können.
 - 2.3. Fragen Sie niemals eine einzelne Person vor den Teilnehmenden einer Lehrveranstaltung, welche Pronomen sie für sich verwendet. Dies würde zu einer Alterisierungserfahrung führen.
 3. Berücksichtigen Sie den selbstgewählten Namen einer Person, bspw. wenn die Person diesen im E-Mail-Abschluss verwendet. Auch wenn durch das IT-System möglicherweise noch der *Deadname* in der Mailadresse oder im Verwaltungssystem angezeigt wird, nutzen Sie den *Chosen Name* und verzichten Sie auf eine Vergeschlechtlichung in der Anrede.
 4. Seien Sie sensibel und zeigen Sie Verständnis, Offenheit und Toleranz für die Pluralität der Geschlechtsidentitäten und weisen Sie auf den Leitfaden für gendersensible Sprache sowie Angebote und Veranstaltungen der Universität/Hochschule für Diversität hin. Integrieren Sie den Erwerb von Genderkompetenzen und die Reflexion und Auseinandersetzung mit Gender als soziale Kategorie – sofern dies thematisch möglich ist – in Ihren Lehrveranstaltungen.
 5. Machen Sie sich bewusst, welche negativen Folgen Misgenderungen sowie Deadnaming-Erfahrungen für TIN*-Personen in Bezug auf die psychische und mentale Gesundheit haben. Durch Misgenderungen verletzen Sie aktiv die Gefühle von anderen Menschen! Machen Sie sich zudem bewusst, dass Ihre Ansprache den Lernprozess, die Modulbelegung und den Studienverlauf Ihrer Studierenden negativ beeinflussen kann.
- Impulsfragen:
- Entspricht dies Ihrem Selbstverständnis als dozierende Person?
 - Oder möchten Sie Ihre Studierenden fördern und Ihnen – unabhängig von ihrer geschlechtlichen Identität – den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten in Ihrem Fachbereich ermöglichen?

6. Berücksichtigen Sie auch intersektionale Merkmale in der Sprache und achten Sie auch hier darauf, keine marginalisierten Gruppen durch ihre Sprachroutinen zu verletzen.⁹⁸ Auch unreflektierte Aussagen in Bezug auf (zugeschriebene) Behinderungen, chronische Krankheiten, (zugeschriebene) Migrationserfahrungen, das (zugeschriebene) Lebensalter, (zugeschriebene) ökonomische Lebensverhältnisse, soziale Ungleichheit sowie (zugeschriebene) Religion und Weltanschauung (Goethe-Universität Frankfurt, 2021, S. 12ff.) können Personen ausschließen, diffamieren und diskriminieren.
7. Nutzen Sie für hybride oder online angebotene Lehrveranstaltungen und Vorträge Videokonferenzsysteme, die die selbstständige Eintragung des Namens (sowie der Pronomen) ermöglichen, wie bspw. Zoom. Dadurch verhindern Sie, dass TIN*-Personen, die ihren Namen im IT-System noch nicht anpassen konnten, Misgenderungen, Deadnaming oder Zwangsoouting erfahren. Zusätzlich vermeiden Sie Diffamierungs- und Diskriminierungserfahrungen von TIN*-Studierenden.⁹⁹

Codesystem	Teams und BigBlueButton	Zoom
Interviews		
Ansprache		
Relevant bzgl. (An)Sprache		
Pronomen		●
Selbstgewählter Name		●
Ist-Zustand		
Gesprochene Sprache		
Binär mit Anrede Herr/Frau	●	
Gendersensible Ansprache z.B. mit Vor- & Nachnamen		●
Negativer Einfluss auf Emotionen und Motivation im Lernprozess	●	
Diskriminierungserfahrungen		
Misgenderung & Deadnaming als Formen aktiver Diskriminierung	●	

Abb. 6 Code-Relation-Browser zur Ansprache sowie Misgenderungs- und Deadnamingserfahrungen in Abhängigkeit des Videokonferenzsystems aus dem Online-Semester (exportiert aus MAXQDA Plus 2022)

Um einen flächendeckenden gendersensiblen Sprachgebrauch sowie eine diversitätssensible Haltung in den Hochschuleinrichtungen zu unterstützen bzw. zu fördern, bedarf es der Umsetzung verschiedener Determinanten in der Hochschulverwaltung bzw. -organisation, die ebenfalls bereits in Kapitel 4 beleuchtet und elaboriert wurden: Dazu zählen insbesondere die Ermöglichung von Namens- und Geschlechtsänderungen in den Dokumenten und IT-Systemen der Universitäten/Hochschulen, unabhängig von der gesetzlichen Namens- bzw. Geschlechtsanpassung (vgl. Kap. 4.2.2; Seelman, 2014, S. 626).¹⁰⁰ Diese Angebote und Verfahren für TIN*-Studierende müssen einfach und niederschwellig umgesetzt sowie dezidiert kommuniziert und sichtbar gemacht werden, damit keine organisatorischen sowie kommunikativen Hürden diesbezüglich bestehen (vgl. Kap. 4.7.2). Darüber hinaus sollten verschiedene Geschlechtsoptionen (oder Eingabefelder) in Formularen der Hochschul-

⁹⁸ Exemplarisch: »Also ich hatte auch letztes Semester [...] einen Dozenten, der jedes Mal den Witz gemacht hat irgendwie »Das ist ja autistisch! in den ersten drei Sitzungen oder so und hat dann halt jedes Mal gesehen, dass ich ihn richtig böse angucke, weil ich betroffen bin und ich finde das richtig, richtig blöd« (Interview 8, Pos. 99); vgl. Sue & Spanierman (2020, S. 45–48).

⁹⁹ Dieser Zusammenhang wird durch den Code-Relation-Browser (Abb. 6) verdeutlicht.

¹⁰⁰ Keiner der untersuchten Leitfäden beinhaltet bislang einen Hinweis auf die Möglichkeit, einen selbstgewählten Vornamen in den Dokumenten der Hochschuleinrichtungen eintragen zu lassen oder die Empfehlung an dozierende Personen sowie Mits Studierende, *chosen names* zu berücksichtigen.

einrichtungen bereitgestellt werden, damit sowohl bzgl. einer korrekten Ansprache als auch in der Forschung und Lehre TIN*-Studierende berücksichtigt werden können (Diethold et al., 2022, S. 7–9). Zusätzlich sollten Hochschuleinrichtungen Dozierende zu einem gender- und diversitätssensiblen Umgang befähigen, bspw. im Rahmen von (verpflichtenden) Sensibility Trainings (vgl. Kap. 4.4.3), um allen Studierenden, die sich marginalisierten Gruppen zugehörig fühlen, *hier*: dezidiert TIN*-Personen, einen sicheren, diskriminierungsfreien Lernort zu ermöglichen (vgl. Kap. 4.7.4).

5.6 Gendersensible Sprache als Resilienzfaktor: Weiterentwicklung des ›Gender Minority Stress Models‹

Für dieses Kapitel rekurriere ich auf das von Testa et al. (2015, S. 67) konzipierte ›Gender Minority Stress Modelk. Dieses basiert auf dem von Meyer (2013, insb. S. 7f.) entwickelten ›Minority Stress Modelk, welches Stressoren und deren Wirkung auf die psychische sowie physische Gesundheit von Personen, die sich Minderheitspopulationen aufgrund ihrer sexuellen Orientierung zugehörig fühlen, evidenzbasiert erklärt und deren Zusammenwirken visualisiert. Meyer (2013, S. 5) unterscheidet in dem Modell zwei verschiedene Kategorien an Stressoren: Distale oder externe Stressfaktoren »haben keine spezifische funktionale Bedeutung für die Person; sie werden im Allgemeinen in einer nicht psychologischen Sprache beschrieben« (Lazarus & Folkman, 2015, S. 231 [Übersetzung AB]; vgl. auch Fn. 81 in dieser Arbeit) und kennzeichnen insbesondere Einflüsse der sozialen Umwelt (ebd.). Proximale bzw. interne Stressfaktoren beschreiben die vom Subjekt wahrgenommenen Umwelteinflüsse und beinhalten persönliche Bedeutungszuschreibungen (ebd.; vgl. auch Fn. 79 in dieser Arbeit). Sowohl distale als auch proximale Stressfaktoren wirken sich auf die mentale und körperliche Gesundheit der LGB-Personen¹⁰¹ aus, weswegen hohe Korrelationen zwischen dem Minderheitenstress sowie psychischen Erkrankungen und Suiziden festgestellt werden können (Meyer, 2013, S. 3f., 13; Testa et al., 2015, S. 66). Allerdings identifiziert Meyer (2013, S. 19) auch Faktoren, die sich positiv auf das Stresserleben von LGB-Personen auswirken und daher von Testa et al. (2015, S. 65) als Resilienzfaktoren bezeichnet werden.

Da auch TIN*-Personen Minderheitenstress erleben (Testa et al., 2015, S. 66; sowie exemplarisch: Testa, Sciacca, Wang, Hendricks, Goldblum, Bradford & Bongar, 2012, S. 456; Clements-Nolle, Marx & Katz, 2006, S. 64; Bockting, Miner, Swinburne Romine, Hamilton & Coleman, 2013, S. 948f.; Perez-Brumer et al., 2015, S. 169), schlossen Testa et al. (2015, S. 65–68) dieses Desiderat, indem sie über zwei Entwicklungsphasen hinweg spezifische distale und proximale Stressoren und Resilienz-faktoren von Personen, die aufgrund ihrer geschlechtlichen Identität zu einer Minorität gehören, erhoben, und das Minority Stress Modell dahingehend adaptierten und modifizierten.

Die daraus entstandenen neun Konstrukte, die Stress und Resilienz bei geschlechtsspezifischen Minderheiten widerspiegeln (ebd., S. 68), werden im Folgenden um die Perspektive der (An)Sprache ergänzt, da diese bislang nur impliziert, jedoch nicht dezidiert integriert wurde. Dabei wird das Modell um die Kategorien erweitert, die im Rahmen der Erhebung dieser Masterarbeit als Stress- sowie als Resilienz-faktoren identifiziert werden konnten.

¹⁰¹ LGB steht als Abkürzung für »lesbians, gay men, and bisexuals (LGBs)« (Meyer, 2013, S. 3).

Distaler Stressfaktor: Misgendering & Deadnaming

Die Items der distalen Stressoren »geschlechtsspezifische Diskriminierung«, »geschlechtsspezifische Ablehnung« und »geschlechtsspezifische Viktimisierung« im Modell nach Testa et al. (2015, S. 76 [Übersetzung AB]) beziehen sich überwiegend auf negative Erfahrungen in Bezug auf Job- oder Wohnungssuche, innerhalb der Familie, dem Freundeskreis und der Partnerschaft sowie auf körperliche bzw. sexuelle Gewalt gegenüber TIN*-Personen. Gleichzeitig konnte in Kapitel 4.5 dieser Arbeit verdeutlicht werden, dass TIN*-Studierende auch durch binäre Sprachkonventionen Diskriminierung erfahren, sich abgelehnt und viktimisiert fühlen. Aus diesem Grund können die drei Stressfaktoren im Kontext von Misgendering oder Deadnaming, bspw. als Mikroaggressionen, gedeutet werden, da sich diese Erfahrungen von geschlechtsbezogener Diskriminierung, Ablehnung und Viktimisierung bspw. in der Verwendung falscher Pronomen oder einer vergeschlechtlichenden Anrede ausdrücken. Die quantitativen Items, die dem Stressfaktor »Nicht-Bestätigung/Ablehnung der eigenen Geschlechtsidentität« zugrunde liegen (ebd.), verweisen hingegen bereits darauf, dass Sprache und insbesondere die Anrede, die vielfach auf der Wahrnehmung von Geschlecht basiert, auch im Modell nach Testa et al. (ebd., S. 76 [Übersetzung AB]), als Stressor impliziert wird:

- »1. Ich muss anderen Menschen immer wieder meine Geschlechtsidentität erklären oder die von ihnen verwendeten Pronomen korrigieren.
2. Ich habe Schwierigkeiten, als mein Geschlecht wahrgenommen zu werden.
3. Ich muss mich anstrengen, damit die Leute mein Geschlecht richtig erkennen.
4. Ich muss »hypermaskulin« oder »hyperfeminin« sein, damit die Leute mein Geschlecht akzeptieren.
5. Die Leute respektieren meine Geschlechtsidentität nicht wegen meines Aussehens oder meines Körpers.
6. Die Leute verstehen mich nicht, weil sie mein Geschlecht nicht so sehen, wie ich es tue.«

Diese Annahmen zugrunde legend, kann Misgendering und Deadnaming als distaler Stressfaktor deklariert und dem Modell hinzugefügt werden.

Proximaler Stressfaktor: Internalisierte Transphobie

Internalisierte Transphobie beschreibt verinnerlichte negative Überzeugungen über die eigene Geschlechtsidentität als Folge normativer Geschlechtererwartungen der Gesellschaft (Bockting, Miner, Swinburne Romine, Dolezal, Robinson., Rosser & Coleman, 2020, S. 15). Jener Stressor nach Testa et al. (2015) konnte in den Interviews ebenfalls nachgewiesen werden (vgl. exemplarisch: »ja, ich bin ein lebender Störfaktor« Interview 9, Pos. 8), und stellt daher auch in dem, in Bezug auf Sprache modifizierten Modell einen proximalen Stressor dar.

Proximaler Stressfaktor: Negative Erwartungen

Im Rahmen der Erhebung wurde deutlich, dass TIN*-Studierende negative Erfahrungen in Bezug auf ihre geschlechtliche Identität ex ante befürchten, bspw. indem sie damit rechnen, dass sie im Rahmen einer Lehrveranstaltung von einer dozierenden Person mit einer binären Anrede oder Beschreibung adressiert (vgl. exemplarisch: »die junge Dame da hinten« Interview 8, Pos. 2) oder in der Online-Lehre mit dem Deadname angesprochen werden (vgl. Kap. 4.2.2). Diese negative Erwartung

(von Mikroaggressionen) kann nicht nur mentalen Stress, sondern auch körperliche Reaktionen bei den befragten Studierenden auslösen, vgl. Interview 4, Pos. 12:

»es ist immer so, dass ich innerlich – schon wenn ich in so einen Raum gehe –, mich [...] wie so einziehe, ich mache mich so klein, ziehe mich so ein, so würde ich das beschreiben, also ich merke das auch körperlich, dass ich mich so verkrämpfe und einfach quasi darauf warte, dass das passiert und dann ist es auch jedes Mal, dass ich, wenn ich misgendert werde, so richtig zusammenzucke«

Daher kann auch dieser bereits modellinhärente Faktor in Bezug auf die stressorische Wirkung der (An)Sprache bestätigt werden.

Proximaler Stressfaktor: Verschleierung/Verbergung der eigenen Geschlechtsidentität

Testa et al. (2015, S. 77) weisen quantitativ nach, dass viele TIN*-Personen ihre eigene Geschlechtsidentität verschleiern, bspw. indem sie die Art und Weise, wie sie sprechen, wie sie sich kleiden, wie sie gehen, gestikulieren, sitzen oder stehen einer normativen Geschlechtervorstellung anpassen. Da auch im Rahmen dieser Erhebung belegt werden konnte, dass befragte Personen angaben, ihre eigene Geschlechtsidentität in Hochschuleinrichtungen nicht zu thematisieren, bspw. indem sie eine falsche Ansprache durch eine dozierende Person nicht korrigieren (vgl. Kap. 4.2.2 und 4.5.1), wird deutlich, dass auch in Bezug auf die Ansprache dieser proximale Stressor nachgewiesen und daher im Modell beibehalten werden kann.

Resilienzfaktor: Atmosphäre der Offenheit, Toleranz und Akzeptanz

Die befragten TIN*-Studierenden, die sich positiv über den Umgang mit ihrer Geschlechtsidentität an ihrer Hochschuleinrichtung äußerten und die kaum Erfahrungen mit Misgenderungen nannten, beschrieben zugleich ein offenes Klima innerhalb des Lehrveranstaltungskontextes sowie eine tolerante Haltung ihrer dozierenden Personen, die sich akzeptierend und wertschätzend gegenüber TIN*-Studierenden positionieren. Daher soll dies als Resilienzfaktor, unter Rückgriff auf die in Kapitel 4.4.1 (sowie 4.7.4) beschriebenen Anforderungen an Dozierende, wie sie eine offene, wertfreie Lernatmosphäre für alle Studierenden ermöglichen können, in das Modell integriert werden.

Resilienzfaktoren: Nutzung des selbstgewählten Vornamens, Verwendung korrekter/keiner Pronomen und Gender-sensible (An)Sprache, z. B. mit Vor- und Nachnamen

Die Bedeutsamkeit insbesondere dieser drei Aspekte wurde im Rahmen dieser Arbeit bereits erläutert (vgl. Kap. 4.2) und soll daher an dieser Stelle nur zusammenfassend dargestellt werden: TIN*-Studierende fühlen sich, wenn dozierende Personen binäre Anredeformen für Gruppen oder für Einzelpersonen verwenden, vielfach nicht angesprochen und wahrgenommen. Vice versa führt eine gendergerechte Ansprache dazu, dass sich die befragten Personen gesehen und wertgeschätzt fühlen (vgl. Kap. 4.2.1), was negativen Stressfaktoren entgegenwirkt. Dies kann analog auch auf die Verwendung und den sensiblen Umgang mit Pronomen übertragen werden (vgl. Kap. 4.2.2): Wenn lehrende Personen diese wahrnehmen, verwenden und genderkompetent in Lehrveranstaltungen die Nennung/Visualisierung der Pronomen ermöglichen bzw. dies selbst vorleben, fühlen sich TIN*-Studierende wertgeschätzt, anerkannt und eingebunden. Auch die Relevanz, den selbstgewählten Namen

zu nutzen, um die dadurch ausgedrückte (oder bei nicht-binären Personen verschleierte) Geschlechtsidentität der jeweiligen Person anzuerkennen und insbesondere trans*-Personen in ihrer Transition zu unterstützen (vgl. Kap. 4.2.2), kann daher als relevanter Resilienzfaktor deklariert werden.

Resilienzfaktoren: Stolz/Pride und Verbundenheit in/ mit der Community

Diese beiden Resilienzfaktoren wurden innerhalb dieser Erhebung nicht untersucht. Aufgrund der signifikanten Korrelationen innerhalb der quantitativen Untersuchung nach Testa et al. (2015, S. 69, 72), werden sie als modellinhärente Faktoren beibehalten.

Folgen: Mentale, psychische und körperliche Gesundheit

Die Folgen, die die distalen und proximalen Stressfaktoren auf die Gesundheit von TIN*-Studierenden haben können, wurden bereits in Kapitel 5.1 erläutert: So können diese negativen Erfahrungen und Stressoren die mentale, psychische und körperliche Gesundheit stark beeinträchtigen und zu einem geringen Selbstwertgefühl, psychischen Erkrankungen, u. a. Depressionen, und einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für Suizide/Suizidversuche führen (exemplarisch: McLemore, 2018, S. 57f.; Perez-Brumer et al., 2015, S. 169; Bockting et al., 2020, S. 20 ; Hatzenbuehler et al., 2010, S. 143).

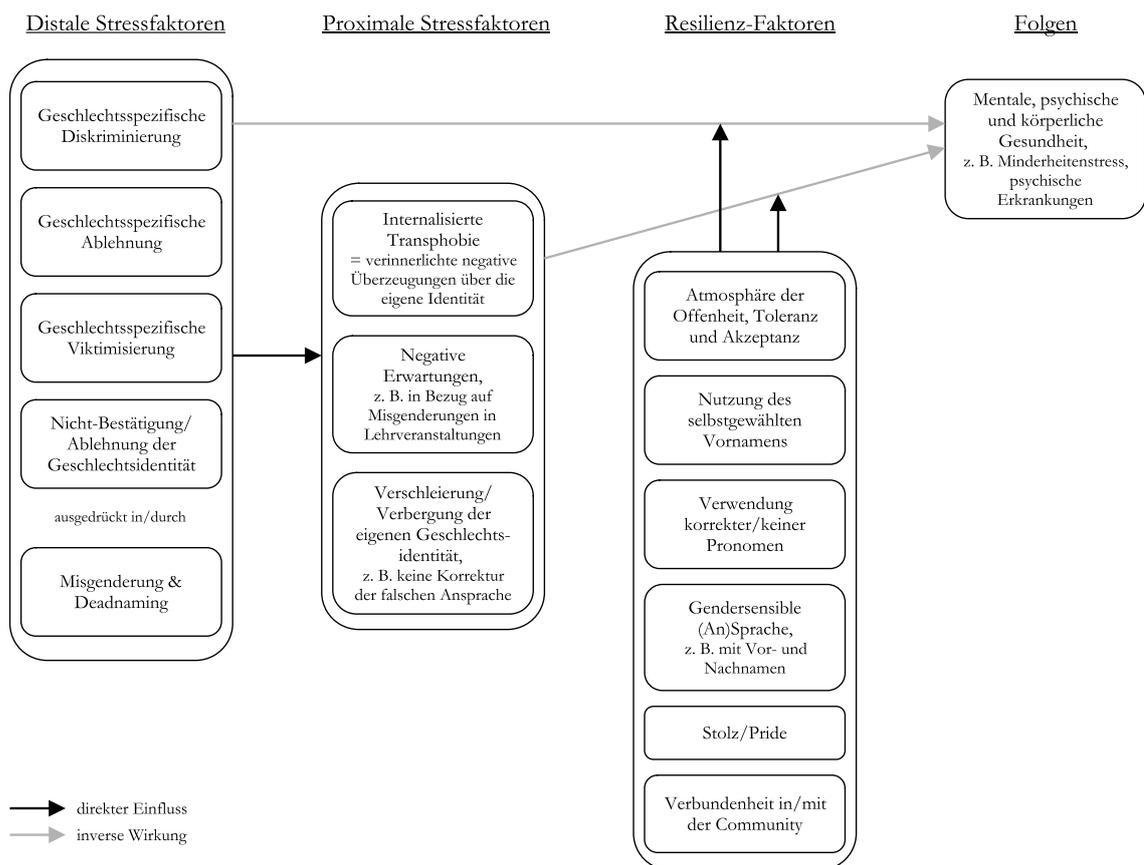


Abb. 7 Weiterentwickeltes, in Bezug auf die Wirkung der Ansprache ergänztes Stressmodell für geschlechtsspezifische Minderheiten (Testa, Habarth, Peta, Balsam & Bockting, 2015, S. 67; Adaption des Originals: »Minority Stress Modelk nach Meyer, 2013, S. 8).

Die Abbildung des Modells (Abb. 7) visualisiert die beschriebenen Stress- und Resilienzfaktoren sowie deren Wirkung aufeinander: So beeinflussen die distalen Stressfaktoren nicht nur die Gesundheit negativ, sondern wirken verstärkend auf die proximalen Stressfaktoren ein. Negative Erfahrungen

und das Gefühl der Ablehnung und Diffamierung führen dazu, dass verinnerlichte, negative Überzeugungen und Glaubenssätze gefestigt und viktimisierende Reaktionen auf die eigene geschlechtsbezogene Identität erwartet werden. Außerdem wird das Gefühl bestärkt, man müsse die eigene Geschlechtsidentität verstecken bzw. tarnen. Auch diese persönlichen Zuschreibungen und Bewertungen schaden der mentalen Gesundheit. Resilienzfaktoren hingegen wirken sich positiv auf das Stresserleben aus bzw. schwächen dieses in seinem negativen Einfluss auf die Gesundheit (Testa et al., 2015, S. 67).

Die Güte dieser Modellanpassung kann im Rahmen dieser qualitativen Erhebung nicht festgestellt werden und sollte daher in anschließenden quantitativen Studien durch eine (bestätigende) Faktorenanalyse überprüft werden (ebd., S. 70–73).

6 »männlich, weiblich, divers, offen...« – Gleichstellung durch gendersensible Sprache in der Hochschullehre?!

Um die zentrale Frage dieser Masterarbeit zu beantworten, ob Gleichstellung in der Hochschullehre durch gendersensible (An)Sprache erreicht ist oder eine Ermöglichungsbedingung darstellt, unternehmen wir – in Anlehnung an Stern (2019, S. 298) und Schmitt (2023, S. 21 [im Druck]) – ein kleines Gedankenexperiment, das einen Perspektivwechsel ermöglichen soll:¹⁰²

Stellen Sie sich vor... Sie besuchen eine Fachtagung zu dem Thema, an dem Sie aktuell passioniert forschen. Sie freuen sich schon lange darauf, tiefere Einblicke in dieses Gebiet zu erhalten und auf den Austausch mit Ihren Kolleg*innen. Auch Sie werden einen Fachvortrag halten, auf den Sie sich schon lange vorbereiten. Als die Person, die die Veranstaltung ausrichtet, Sie und Ihren Fachvortrag dem anwesenden Plenum vorstellt, adressiert sie Sie direkt: »Ich darf Ihnen »Frau ...« bzw. »Herr ...« [setzen Sie hier Ihren Nachnamen ein] vorstellen. »Er« bzw. »Sie« forscht zu dem Thema ...« [setzen Sie hier Ihr Forschungsthema ein]. Stellen Sie sich dabei aber vor, die Person habe die für Sie unpassende Anrede verwendet. (adaptiert nach Stern, 2019, S. 298)

Wie fühlen Sie sich? – Möglicherweise fühlen Sie sich verunsichert, es stört Sie, dass die anderen anwesenden Personen sich offensichtlich über Sie austauschen, sich fragen, wieso Ihr Name oder Ihre Anrede nicht zu Ihrem optischen Erscheinungsbild passen, Sie fühlen sich beobachtet, was bei Ihnen allmählich Stress auslöst. Sie können sich kaum noch auf die Tagungsinhalte, Ihre Arbeit oder Ihren Vortrag konzentrieren... (adaptiert nach Stern, 2019, S. 298f.)

Das Gedankenexperiment verdeutlicht, dass die Ansprache in beruflichen Kontexten sowie im Alltag ein relevantes Mittel darstellt, um (allen) Personen das Gefühl der Anerkennung zu vermitteln, was sich auf ihre Bereitschaft auswirkt, sich auf Aufgaben und Tätigkeiten fokussieren zu können. Dagegen führt die Aberkennung der eigenen Geschlechtsidentität, durch bspw. falsche Ansprachen, und die damit einhergehende Stigmatisierung zu einer Wahrnehmung des Ausgeschlossen-Seins bzw. der Alterisierung sowie dem Erleben, dass Außenstehende die eigene Person pejorativ bewerten und möglicherweise belächeln oder diffamieren. Diese Erfahrungen, die in den Interviews dezidiert benannt und durch das Gedankenexperiment präzisiert wurden, verdeutlichen, dass Sprache aktuell ein Differenzkriterium darstellt, auch in der Hochschullehre: Während sich Studierende, die sich binär identifizieren, durch tradierte Sprachkonventionen wahrgenommen und angesprochen fühlen (vgl. Kap. 1.2), fühlen sich Studierende, die ihre Geschlechtsidentität nicht binär verorten, abgelehnt und ausgeschlossen (vgl. Kap. 4.5.2), was sich u. a. darin manifestiert, dass sie hinsichtlich ihres Lernprozesses bzw. ihrer Lernmöglichkeiten benachteiligt sind/werden (vgl. Kap. 4.6). Somit kann die Frage, ob aktuell eine Gleichstellung durch gendersensible Sprache erfolgt, für die meisten Hochschuleinrichtungen mit einem klaren »Nein!« beantwortet werden.

¹⁰² Die Aufforderung, ein solches Gedankenexperiment vorzunehmen, ist sehr prekär, da es nicht möglich ist, sich in eine marginalisierte Person/Personengruppe hineinzuversetzen und deren Erleben nachzuvollziehen. Daher soll hier dezidiert darauf hingewiesen werden, dass die Erfahrungen von TIN*-Personen dadurch nicht blasiert werden sollen. Jedoch möchte ich Leser*innen dieser Arbeit die Möglichkeit offerieren, die Lebensrealität von TIN*-Studierenden auf ihre eigene lebensweltliche Situation gedanklich bzw. kognitiv zu übertragen und eine Empathie-bezogene Perspektivübernahme anzuregen, ohne dabei den Anspruch zu implizieren, dass ein emotionales Nachempfinden der (Diskriminierungs-)Erfahrungen von TIN*-Personen durch dieses Gedankenexperiment möglich wäre.

Dennoch, und auch das konnte in den Interviews sowie in der Analyse der Leitfäden belegt werden, bemühen sich viele Dozierende und Hochschuleinrichtungen darum, Diversität und Chancengleichheit in ihrem Selbstverständnis sowie als Teil von Forschung und Lehre zu implementieren. Dies wird bereits daran deutlich, dass 91 % (also 10 von 11) der durch die Befragung untersuchten Hochschuleinrichtungen Empfehlungen zur gendersensiblen Sprache herausgeben, 82 % (also 9 von 11) auch in Bezug auf die sprachliche Sichtbarmachung von Geschlechtsidentitäten außerhalb der normativen Binarität. Insbesondere zur Wahrnehmung und Anerkennung geschlechtlicher Vielfalt »wird Sprache zum Mittel der Bekämpfung von Diskriminierung« (Reisigl, 2017, S. 84) und stellt daher eine relevante Einflussgröße dar, um TIN*-Studierenden die Unterstützung und die Bestärkung zukommen zu lassen, die sie benötigen, um den, sich binär identifizierenden, Studierenden gleichgestellt zu werden (vgl. Thieme, 2013, S. 162).¹⁰³ Otto und Schrödter's (2008, S. 58 [Kursivsetzung im Original]) »*level the playing field*« kann daher als Imperativ an Dozierende und Hochschulen verstanden werden, Sprachkonventionen und Anredeformen zu etablieren, von denen sich *alle* Studierenden wahrgenommen fühlen, sodass daraus – unter Rekurs auf die Performativität der Sprache (Kap. 1.2) – Gleichstellung erfolgen kann. Dies kann und sollte, nicht zuletzt aufgrund des Selbstverständnisses vieler Hochschulen, als zu erreichendes Ziel und somit als Handlungsmaxime angesehen werden:

»Sprache ist das zentrale Instrument, mit welchem wir Argumente, Forschungsergebnisse und Wissen verantwortlich miteinander teilen. Sprache ist auch das wichtigste Instrument von Teilhabe, insbesondere an einer Hochschule. Ob geschrieben oder gesprochen, über Sprache stehen wir miteinander in Verbindung, auf institutioneller, fachlicher und zwischenmenschlicher Ebene. Über Aspekte der Sprache entscheiden sich auch Fragen von Zugehörigkeit und Partizipation – und im Umkehrschluss Ausgrenzung.« (van Dick, 2021, S. 4)

Auf Basis dieser Überlegungen kann als Fazit dieser Arbeit die Frage, ob Gleichstellung in der Hochschullehre durch gendersensible Sprache erreicht werden kann, mit einem vorsichtig optimistischen »*Ja, ein!*« beantwortet werden: Sprache ist – das hat die Erhebung dieser Arbeit sowie die Ausführungen gezeigt – ein wichtiger (meliorativer) Parameter, um TIN*-Studierende anzuerkennen und wertzuschätzen. Allerdings kann allein dadurch keine Gleichstellung erreicht werden,¹⁰⁴ sondern lehrende Personen benötigen Verständnis, Offenheit und Toleranz sowie die Erkenntnis, dass Sprachroutinen diskriminierend wirken können, um als Teil ihrer rollen- und berufsbezogenen Verantwortung, ihre eigenen Habiti in Bezug auf Sprache zu überdenken und ggf. anzupassen, um so erst zu einer Gleichstellung durch gendersensible (An)Sprache in der Hochschullehre beitragen zu können:¹⁰⁵

»Die Pädagog*innen der vergangenen Jahrhunderte haben die Welt, wie wir sie kennen, entscheidend beeinflusst; der Einfluss der Pädagog*innen von heute wird die Zukunft für alle

¹⁰³ Diese Gleichstellung bezieht sich ausschließlich auf die Ebene der Geschlechtlichkeit. Intersektionale Merkmale oder weitere Differenzkriterien sind hierbei nicht impliziert.

¹⁰⁴ Nicht unerwähnt sollen auch bauliche (Stern, 2019, S. 273ff.), strukturelle (ebd., S. 277) und hochschulexterne (ebd., S. 281f.) Faktoren bleiben, die aktuell die Gleichstellung von TIN*-Studierenden an Universitäten/Hochschulen negieren bzw. erschweren. Aufgrund des Fokus dieser Arbeit auf »(An)Sprache« wurden diese Faktoren jedoch bewusst außer Acht gelassen. Eine bedeutsame Studie zum Umgang von TIN*-Personen mit binär-deklarierten Toiletten im öffentlichen Raum (baulicher Faktor) bieten Cavanagh (2010, S. 52–78) und Bonner-Thompson, Mearns & Hopkins (2021, S. 231f.), aber auch Mearns et al. (2020, S. 490), Smith et al. (2022, S. 25), Schiappa (2021, S. 73–85), Bitzan, (2019, S. 23–29) und Fütty et al. (2020, S. 101–104).

¹⁰⁵ Auch dieser Zusammenhang sollte in weiterführenden Forschungen näher untersucht werden, die das Werte- und Relevanzsystem dozierender Personen vor dem Hintergrund von Gender-Nonkonformität fokussieren und bzgl. des aus dem eigenen Wertesystems bzw. der (inneren) Einstellung resultierenden Umgangs mit geschlechtsvarianten Menschen, z. B. im Kontext von sprachlicher Wahrnehmung, elaborieren.

beeinflussen. Während sich das 21. Jahrhundert entfaltet und sich die Form, der Charakter und die Zusammensetzung der Hochschulbildung rasch verändern, werden die Pädagog*innen das Jahrhundert weiter gestalten. Die Frage und die Chance, vor der die Hochschulbildung steht, ist, wie und mit welchen Mitteln sie eine wichtige positive Kraft für die Menschheit sein wird, angesichts der Turbulenzen, mit denen sie konfrontiert ist, während sie darum kämpft, sich für die Zukunft zu formen« (DiPadova-Stocks, 2015, S. 211 [Übersetzung AB]).

Literatur

Obgleich verschiedene Zitationsrichtlinien eine gendersensible Zitation empfehlen, die die Vornamen der Autor*innen sowie Wissenschaftler*innen im Literaturverzeichnis ausschreiben, um insbesondere auch weiblich gelesene Personen sichtbar zu machen, habe ich mich hier bewusst gegen ein solches Vorgehen entschieden, da dies wiederum die heteronormative Annahme nahelegen oder bestätigen würde, dass aus dem Vornamen eine Geschlechtsidentität ableitbar wäre. Daher habe ich keine Vergeschlechtlichungen innerhalb der Arbeit vorgenommen oder – in Ausnahmefällen – explizit die Pronomen der zitierten Person recherchiert und verwendet.

- Abele, A. E. (2002). Ein Modell und empirische Befunde zur beruflichen Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtsvergleichs. *Psychologische Rundschau*, 53(3), 109–118.
- Abele, A. E. (2003). Geschlecht, geschlechtsbezogenes Selbstkonzept und Berufserfolg. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34(3), 161–172.
- Acciari, L. (2014). Education beyond the straight and narrow: LGBT students' experience in higher education. London, UK: National Union of Students.
- Alford, R. (1988). Naming and identity: a cross-cultural study of personal naming practices. New Haven: HRAF.
- Allport, G. W. (1961). Pattern and Growth in Personality. London; New York: Holt, Rinehart and Winston.
- American College Health Association (ACHC), National College Health Assessment (NCHA) (2022). Spring 2022 – Reference Group Data Report (ACHA-NCHA III). Silver Spring: ACHA.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2016). *Verwendung des gewählten Namens von trans*Studierenden an Hochschulen unabhängig von einer amtlichen Namensänderung. Rechtliche Einschätzung*. Zugriff am 15.01.2023. Verfügbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/Literatur/Literatur_Bildung/Name_Trans_Studierende.pdf?__blob=publication-File&v=5.
- Athenstaed, U. & Alfermann, D. (2011). Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Auferkorte-Michaelis, N. & Schönborn, A. (2009). Gender als Indikator für gute Lehre. In N. Auferkorte-Michaelis, I. Stahr, A. Schönborn & I. Fitzek (Hrsg.), *Gender als Indikator für gute Lehre: Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule* (S. 15–25). Opladen & Farmington Hills MI: Budrich UniPress.
- Aust, R. & Völcker, M. (2018). Theoretische Sensibilität: das Verhältnis von Theorie und Empirie in intermethodologischer Perspektive. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung: Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 68; S. 133–149). Wiesbaden: Springer VS.

- Ayaß, R. (2008). *Kommunikation und Geschlecht: Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Babka, A. & Posselt, G. (2016). *Gender und Dekonstruktion: Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie*. Stuttgart: utb GmbH.
- Balk, L. (2020). *Selbstbezeichnung und Selbstwahrnehmung geschlechtsvarianter, transsexueller, transidenter, transgender und nicht-binärer Menschen*. Zugriff am 14.12.2022. Verfügbar unter https://www.academia.edu/43166514/Selbstbezeichnung_und_Selbstwahrnehmung_geschlechtsvarianter_transsexueller_transidenter_transgender_und_nicht_bin%C3%A4rer_Menschen.
- Barker, M. J. & Richards, C. (2015). Further Genders. In C. Richards & M. J. Barker (Eds.), *The Palgrave Handbook of the Psychology of Sexuality and Gender* (pp. 166–182). London: Palgrave Macmillan.
- Barreto, M., Ellemers, N. & Fiske, S. T. (2010). »What did You Say, and Who do You Think You Are?« How Power Differences Affect Emotional Reactions to Prejudice. *Journal of social issues*, 66(3), 477–492.
- Baumann, A. & Meinunger, A. (2017). Teil 1 – Diskursfragmente. In A. Baumann & A. Meinunger (Hrsg.), *Die Teufelin steckt im Detail: Zur Debatte um Gender und Sprache* (S. 24–65). Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497–529.
- Baumert, J. & Kunert, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beauvoir, S. de (1956). *Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau*. Hamburg: Rowohlt.
- Beck, K. (2013). Lasswell-Formel. In G. Bentele, H.-B. Brosius & O. Jarren (Hrsg.), *Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft* (2. Auflage; S. 182). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Becker, H. S. & Geer, B. (1979). Teilnehmende Beobachtung: Die Analyse qualitativer Forschungsergebnisse. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 139–166). Stuttgart: Klett.
- 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.
- Beemyn, B., Curtis, B., Davis, M. & Tubbs, N. J. (2005). Transgender issues on college campuses. *New directions for student services*, 2005(111), 49–60.

- Bitzan, R. (2019). Geschlechtervielfalt als Thema für Organisation und Kommunikation in der Hochschule. Hintergründe, Handlungsbedarfe, Empfehlungen (Kompetenzzentrum Gender & Diversity). Nürnberg: Selbstverlag.
- Blackless, M., Charuvastra, A., Derrryck, A., Fausto-Sterling, A. & Lauzanne, K. (2000). How sexually dimorphic are we. Review and Synthesis. *American Journal of Human Biology*, 12(2), 151–166.
- Bleicher, J. (1980). Contemporary Hermeneutics: Hermeneutics as Method, Philosophy and critique. London, Boston, Henley: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Bluhm, C. & Wochnik, M. (2021). Gender in der beruflichen Bildung – Entwicklung einer »Kategorie« und einer zeitgemäßen Auseinandersetzung. In F. Thole, S. Wedde & A. Kather (Hrsg.), *Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung: Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser* (S. 40–52). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bluhm, R. (2013). Self-Fulfilling Prophecies: The Influence of Gender Stereotypes on Functional Neuroimaging Research on Emotion. *Hypatia*, 28(4), 870–886.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American sociological review*, 19(1), 3–10.
- BMFSFJ (2016). *Situation von trans- und intersexuellen Menschen im Fokus*. Zugegriffen am 08.12.2022. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112092/f199e9c4b77f89d0a5aa825228384e08/imag-band-5-situation-von-trans-und-intersexuellen-menschen-data.pdf>.
- Bockting, W. O., Miner, M. H., Swinburne Romine, R. E., Dolezal, C., Robinson, B. E., Rosser, S. & Coleman, E. (2020). The Transgender Identity Survey: A Measure of Internalized Transphobia. *LGBT Health*, 7(1), 15–27.
- Bockting, W. O., Miner, M. H., Swinburne Romine, R. E., Hamilton, A. & Coleman, E. (2013). Stigma, mental health, and resilience in an online sample of the US transgender population. *American Journal of Public Health*, 103(5), 943–951.
- Bockting, W.O. (2008). Psychotherapy and the real-life experience: From gender dichotomy to gender diversity. *Sexologies*, 17(4), 211–224.
- Bonner-Thompson, C., Mearns, G. W. & Hopkins, P. (2021). Transgender negotiations of precarity: contested spaces of higher education. *The Geographical Journal*, 187(3), 227–239.
- Bosch, J. (2015). Maßnahmen zur Verbesserung der Lernmotivation in der Schule. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 2015(3), 1–9.
- Bourdieu, P. (2005). Die verborgenen Mechanismen der Macht: Schriften zu Politik & Kultur 1 (unveränderter Nachdruck der Erstauflage von 1992). Hamburg: VSA-Verlag.

- Braun, F. (2004). Reden Frauen anders? Entwicklungen und Positionen in der linguistischen Geschlechterforschung. In K. Eichhoff-Cyrus (Hrsg.), *Adam, Eva und die Sprache: Beiträge zur Geschlechterforschung* (Thema Deutsch, Bd. 5; S. 9–26). Mannheim: Dudenverlag.
- Braun, F., Oelkers, S., Rogalski, K., Bosak, J. & Sczesny, S. (2007). »Aus Gründen der Verständlichkeit ...«. Der Einfluss generisch maskuliner und alternativer Personenbezeichnungen auf die kognitive Verarbeitung von Texten. *Psychologische Rundschau*, 58(3), 183–189.
- Braun, F., Sczesny, S. & Stahlberg, D. (2005). Cognitive effects of masculine generics in German: An overview of empirical findings. *Communications*, 30(1), 1–21.
- Bugenthal, J. F. T. & Zelen, S. L. (1950). Investigations into the 'self-concept': I. The W-A-Y technique. *Journal of Psychology*, 18, 483–498.
- bukof (25.01.2022). *Handlungsempfehlungen für Geschlechtervielfalt an Hochschulen*. Zugriff am 08.12.2022. Verfügbar unter https://bukof.de/wp-content/uploads/22-01-25-bukof-Handlungsempfehlungen-Geschlechtervielfalt-an-Hochschulen_komplett_barrierearm.pdf.
- Bultmann, R. (1950). Das Problem der Hermeneutik. *Zeitschrift für Theologie und Kirche*, 47(1), 47–69.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003). »Den europäischen Hochschulraum verwirklichen«. *Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin*. Zugriff am 28.01.2023. Verfügbar unter http://ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/6/2003_Berlin_Communique_German_577286.pdf.
- Busian, A. & Pätzold, G. (2002). Berufspädagogische Handlungskompetenz - neue Anforderungen an die Akteure? In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 223–238). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bußmann, H. & Hellinger, M. (2003). Engendering female visibility in German. In H. Bußmann & M. Hellinger (Eds.), *Gender Across Languages: The linguistic representation of women and men. Volume 3* (Impact: Studies in language and society, Vol. 11; pp. 141–174). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Butler, J. (2020). *Das Unbehagen der Geschlechter* (21. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (1995). Variation zum Thema Sex und Geschlecht: Beauvoir, Wittig und Foucault. In: Nunner-Winkler, Getrud (Hrsg.), *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik* (S. 56–76). München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.
- BVerfG (2008). *Beschluss der 2. Kammer des Ersten Senats vom 05. Dezember 2008 - 1 BvR 576/07 -, Rn. 1-21*. Zugriff am 07.01.2022. Verfügbar unter http://www.bverfg.de/e/rk20081205_1bvr057607.html.
- Cameron, D. (1985). What has gender got to do with sex? *Language & Communication*, 5(1), 19–27.

- Câmpean, V. (2017). Sprechen Männer und Frauen eine andere Sprache? Eine Untersuchung geschlechterspezifischer Unterschiede in der Wortwahl und Syntax am Beispiel der Lifestylemagazine Brigitte und Men's Health. *Journal of Media Research*, 10(28), 99–112.
- Cavanagh, S. L. (2010). Queering bathrooms: gender, sexuality, and the hygienic imagination. Toronto: University of Toronto Press.
- CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (2021). *Checke Hochschulleitungen in Deutschland. Update 2021*. Zugriff am 30.01.2023. Verfügbar unter https://www.che.de/download/hochschulleitung-deutschland/?ind=1614864126376&filename=1614864126wpdm_CHECK_Hochschulleitung_in_Deutschland_Update_2021.pdf&wpdmdl=16703&refresh=63d808b6618a11675102390.
- Clement, U. & Senf, W. (1996). Diagnose der Transsexualität. In U. Clement & Senf, W. (Hrsg.), *Transsexualität: Behandlung und Begutachtung* (S. 1–8). Stuttgart, New York: Schattauer.
- Clements-Nolle, K., Marx, R. & Katz, M. (2006). Attempted suicide among transgender persons: The influence of gender-based discrimination and victimization. *Journal of Homosexuality*, 51(3), 53–69.
- Cordoba, S. (2023). Non-binary Gender Identities. The Language of Becoming (Gender and Sexualities in Psychology). London, New York: Routledge.
- Crowley, A. (2021). The weight of the voice: Gender, privilege, and qualic apperception. *Toronto Working Papers in Linguistics (TWPL)*, 43(1), 1–14.
- Czollek, L. C., Perko, G. & Weinbach, H. (2009). Lehrbuch: Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder (Modul Soziale Arbeit). Weinheim, München: Juventa.
- Dahmen, B., Karaaslan, N. & Aye, M. (2018). Diversity-Kompetenz in der Hochschullehre – Hochschuldidaktische Handlungsfelder und diversitätsbezogene Herausforderungen im E-Learning-Tool DiVers. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), *Diversität lernen und lehren - ein Hochschulbuch* (S. 341–354). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Danner, S. C. (2015). Hierarchie der Emotionen: Eine fMRT-Studie zur übergeordneten Verarbeitung von Arousal gegenüber Valenz. Universität München: Institut für Medizinische Psychologie.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The »What« and »Why« of Goal Pursuit. Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspektive. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–36). Rochester, New York: The University of Rochester Press.

- Deci, E. L. & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: understanding human development in positive psychology. *Ricerche di psicologia*, 27(1), 23–40.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 165–183.
- Defreyne, J., Motmans, J. & T'sjoen, G. (2017). Healthcare costs and quality of life outcomes following gender affirming surgery in trans men: a review. *Expert review of Pharmacoeconomics & Outcome Research*, 17(6), 543–556.
- Deutscher Bundestag (2018a). Gesetz zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben. *Bundesgesetzblatt*, I(48), S. 2635–2636.
- Deutscher Bundestag (2018b). *Änderung des Personenstandsgesetzes. Inneres und Heimat/Gesetzentwurf - 09.10.2018 (hib 737/2018)*. Zugriff am 19.06.2022. Verfügbar unter https://www.bundestag.de/webarchiv/presse/hib/2018_10/572524-572524.
- dgti – Deutsche Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität e.V. (2021). *Der Ergänzungsausweis der dgti e.V.* Zugriff am 15.01.2022. Verfügbar unter <https://dgti.org/2021/09/05/der-ergaenzungsausweis-der-dgti-e-v/>.
- Dick, R. van (2021). Inklusive Sprache als Instrument von Teilhabe [Vorwort des Vizepräsidenten Prof. Dr. Rolf van Dick]. In Goethe-Universität Frankfurt am Main (Hrsg.), *Empfehlungen für geschlechterinklusive und diversitätssensible Sprache. Grundsätzliche Informationen und Anwendungsbeispiele für den Hochschulkontext* (S. 4). Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- Diethold, J. M. E., Watzlawik, M. & Hornstein, R. R. (2022). Die Erfassung von Geschlecht: Bisherige Praxis und Empfehlungen für Neuerungen aus community-basierter Forschung. *Diagnostica*, 0(0), 1–13.
- Diewald, G. & Steinhauer, A. (2017). *Richtig gendern. Wie Sie angemessen und verständlich schreiben*. Berlin: Dudenverlag.
- Diewald, G. & Steinhauer, A. (2017). *Richtig gendern. Wie Sie angemessen und verständlich schreiben*. Berlin: Duden-Verlag.
- Diewald, G. & Steinhauer, A. (2020). *Handbuch geschlechtergerechte Sprache: Wie Sie angemessen und verständlich gendern*. Berlin: Dudenverlag.
- 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.
- DiPadova-Stocks, L. N. (2015). Higher Education Shaping the Unscripted Future: The Imperative to Affirm Human Values in Transformative Times. In A. Dailey-Hebert & K. S. Dennis (Eds.),

Transformative Perspectives and Processes in Higher Education (Advances in Business Education and Training, Vol. 6; pp. 211–231). Cham: Springer International Publishing.

- Dolan, I. J., Strauss, P., Winter, S. & Lin, A. (2020). Misgendering and experiences of stigma in health care settings for transgender people. *The Medical Journal of Australia*, 212(4), 150–151.
- 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.
- Duden (2016). Die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch (Der Duden in zwölf Bänden, Bd. 4; 9. vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Dudenverlag.
- Dutta, A. & Fornasier, M. (2020). Jenseits von männlich und weiblich – Menschen mit Varianten der Geschlechtsentwicklung im Arbeitsrecht und öffentlichen Dienstrecht des Bundes (im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes). Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Dvir, T., Eden, D. & Banjo, M. L. (1995). Self-fulfilling Prophecy and Gender: Can Women Be Pygmalion and Galtea? *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 253–270.
- Eberle, T. S. (2014). Subjektive Erfahrung, intersubjektive Verständigung und Sozialität: Phänomenologische Erörterungen. In A. Pofert & N. Schröer (Hrsg.), *Wer oder was handelt? Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie* (S. 143–159). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ellis, S. T. (2009). Diversity and Inclusivity at University: A Survey of the Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Trans (LGBT) Students in the UK. *Higher Education*, 57(6), 723–739.
- Elsen, H. (2012). Frauen sind mitgemeint - ein Abriss. *Frauenstudien*, 42, 5–8.
- Emmelhainz, C. (2012). Naming a New Self: Identity Elasticity and Self-Definition in Voluntary Name Changes. *Names*, 60(3), 156–165.
- Enggruber, R. (2008). Genderkompetenz in der Jugendberufshilfe/Benachteiligtenförderung. In K. Böllert & S. Karsunky (Hrsg.), *Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit* (S. 147–161). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- European Parliament (2018). *Gender-neutral Language in the European Parliament*. Zugriff am 08.12.2022. Verfügbar unter https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/151780/GNL_Guidelines_EN.pdf.
- European University Association (2018). *Universities' Strategies and Approaches towards Diversity, Equity and Inclusion: Examples from across Europe*. Brussels, Belgium: European University Association asbl.
- Falger, A. (2001). Macht und Machtlosigkeit - Frauensprache in der Männerwelt: Fakten, Hintergründe, Konsequenzen (Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik, Bd. 397). Stuttgart: Hans-Dieter Heinz Akademischer Verlag.

- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the Body*. New York: Basic Books.
- Festinger, L. (1978). *Theorie der kognitiven Dissonanz* (hg. v. M. Irle & V. Möntmann). Bern: Huber.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (7., völlig überarbeitete Neuauflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2006). Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung: Konzepte – Methoden – Umsetzungen* (S. 214–232). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Föllmer, C. M. (2015). Gestaltung von komplexen Lehr-/Lernarrangements für die Entwicklung und Diagnose von Genderkompetenz als Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz (Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 49). Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Franzen, J. & Sauer, A. (2010). Benachteiligung von Trans*Personen, insbesondere im Arbeitsleben (im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes). Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, 3, 107–120.
- Freuding, J. (2022). Fremdheitserfahrungen und Othering: Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Fritzsche, C. (2021). *Inter: Ein Handbuch über Intergeschlechtlichkeit*. Berlin: Querverlag GmbH.
- Frohard-Dourlent, H., Dobson, S., Clark, B. A., Doull, M., & Saewyc, E. M. (2016). »I would have preferred more options«. Accounting for non-binary youth in health research. *Nursing Inquiry*, 24(1), 1–9.
- Furth, G. H. (1972). *Denkprozesse ohne Sprache*. Düsseldorf: Schwann.
- Fütty, T. J., Höhne, M. S. & Llaveria Caselles, E. (2020). Geschlechterdiversität in Beschäftigung und Beruf: Bedarfe und Umsetzungsmöglichkeiten von Antidiskriminierung für Arbeitgeber_innen (Studie im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes). Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Gesetz für die Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesverwaltung und in den Unternehmen und Gerichten des Bundes (Bundesgleichstellungsgesetz – BGleiG). *BGleiG §4 (3)*. Zugriff am 11.12.2022. Verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/bgleig_2015/BJNR064300015.html.
- Gesetz zur Durchsetzung der Gleichstellung von Frauen und Männern (Gleichstellungsdurchsetzungsgesetz – DGleiG). *DGleiG §1 (2)*. Zugriff am 11.12.2022. Verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/dgleig_2015/BJNR064300015.html.

bmfsfj.de/resource/blob/84392/dfcbafb6b7792e272b1c59e33c9b6942/prm-13097-gesetz-zur-durchsetzung-der-gl-data.pdf.

- Ghattas, D. C., Kromminga, I. A., Matthigack, E. B., Mosel, T. & und weitere Inter*, die nicht namentlich genannt werden möchten (2015). *Inter & Sprache – Von »Angeboren« bis »Zwitter«: Eine Auswahl inter*relevanter Begriffe, mit kritischen Anmerkungen vom TriQ-Projekt »Antidiskriminierungsarbeit & Empowerment für Inter*«*. Zugriff am 16.01.2023. Verfügbar unter https://www.transinterqueer.org/download/Publikationen/InterUndSprache_A_Z.pdf.
- Glaser, B. G. (1992). *Emergence vs. Forcing: Basics of Grounded Theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Goffmann, E. (1994). *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Gooch, B. & Bachmann, C. (2018). *LGBT in Britain – University Report*. Zugriff am 22.01.2023. Verfügbar unter <https://www.stonewall.org.uk/lgbt-britain-university-report>.
- Gottburgsen, A. (2004). Kleiner Unterschied, große Wirkung: Die Wahrnehmung vom weiblichen und männlichem Kommunikationsverhalten. In K. Eichhoff-Cyrus (Hrsg.), *Adam, Eva und die Sprache: Beiträge zur Geschlechterforschung* (Thema Deutsch, Bd. 5; S. 148–175). Mannheim: Dudenverlag.
- Government Equalities Office (2018). *National LGBT survey: Research report*. Zugriff am 16.01.2023. Verfügbar unter https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/721704/LGBT-survey-research-report.pdf.
- Grant, J. M., Mottet, L. A. & Tanis, J. (2011). *Injustice at every turn: A report of the National Transgender Discrimination Survey*. Washington, DC: National Gay and Lesbian Task Force and National Center for Transgender Equality.
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A. & Mellot, D. S. (2002). A Unified Theory of Implicit Attitudes, Stereotypes, Self-Esteem, and Self-Concept, *Psychological Review*, 109(1), 3–25.
- Günthner, S. (2013). Sprache und Kultur. In: P. Auer (Hrsg.), *Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition* (S. 347–376). Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Gygax, P., Gabriel, U., Garnham, A., Oakhill, J. & Sarrasin, O. (2008). Generically intended, but specifically interpreted: When beauticians, musicians, and mechanics are all men. *Language and Cognitive Processes*, 23(3), 464–485.
- Hackl, B. (2012). Hermeneutische Rekonstruktion und theoretisches Vorverständnis: Anmerkungen zur Funktion von Theorie im Forschungsprozess und ein Fallbeispiel. *Pädagogische Korrespondenz*, 46, 82–94.

- Harnisch, R. (2016). Das generische Maskulinum schleicht zurück. In A. Bittner & C. Spieß (Hrsg.), *Formen und Funktionen: Morphosemantik und grammatische Konstruktion* (S. 159–174). Berlin: de Gruyter.
- Harrison, J., Grant, J. & Herman, J. L. (2012). A gender not listed here: Genderqueers, gender rebels, and otherwise in the National Transgender Discrimination Survey. Los Angeles, California: e-Scholarship, University of California.
- Hartmann, J. (2017). Heteronormative Bildungsherausforderungen – queere Impulse nicht nur für Lehrer_innen. In N. Balzter, F. C. Klenk & O. Zitzelsberger (Hrsg.), *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung* (S. 31–46). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Haslop, C., O'Rourke, F. & Southern, R. (2021). #NoSnowflakes: the toleration of harassment and an emergent gender-related digital divide, in a UK student online culture. *Convergence*, 27(5), 1418–1438.
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: maximizing impact on learning. London, New York: Routledge.
- Hatzenbuehler, M. L., Hilt, L. M. & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Gender, sexual orientation, and vulnerability to depression. In J. C. Chrisler & D. R. McCreary (Eds.), *Handbook of gender research in psychology* (pp. 133–151). New York: Springer.
- Heckmann, F. (1992). Interpretationsregeln zur Auswertung qualitativer Interviews und sozialwissenschaftlich relevanter »Texte«: Anwendungen der Hermeneutik für die empirische Sozialforschung. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten* (S. 142–167). Opladen: Westdt. Verlag.
- Hegarty, P., Ansara, Y. G. & Barker, M.-J. (2018). Nonbinary Gender Identities. In N. Dess, J. Marecek & L. Bell (Eds.), *Gender, Sex, and Sexualities: Psychological Perspectives* (pp. 53–76). New York: Oxford University Press.
- Heid, H. (1999). Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(2), 231–244.
- Heid, H. (2003). Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99(1), 10–25.
- Helfferrich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Hellinger, M. (1990). Kontrastive feministische Linguistik: Mechanismen sprachlicher Diskriminierung im Englischen und Deutschen. Ismaning: Max Huber Verlag.

- Helm, C. & Holtsch, D. (2017). Pädagogisch-psychologisches Wissen aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Bestandsaufnahme und Überlegungen zur Weiterentwicklung des Konstrukts. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(3), 273–290.
- Hendricks, M. L. & Testa, R. J. (2012). A Conceptual Framework for Clinical Work With Transgender and Gender Nonconforming Clients: An Adaptation of the Minority Stress Model. *Professional Psychology: Research and Practice*, 43(5), 460–467.
- Hermanns, H. (1992). Die Auswertung narrativer Interviews: ein Beispiel für qualitative Verfahren. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten* (S. 110–141). Opladen: Westdt. Verlag.
- Hilgemann, M. (2012). Geschlechtergerechte Akkreditierung und Qualitätssicherung: eine Handreichung; Analysen, Handlungsempfehlungen & Gender-Curricula. Essen: Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW.
- Hinton, E. L. (2004). *Microinequities: When Small Sights Lead to Huge Problems in the Workplace*. Princeton, New Jersey: Diversity Inc.
- Hirschauer, S. & Nübling, D. (2018). Sprachen sprechen, Namen nennen, Geschlecht praktizieren – oder auch nicht. In D. Nübling & S. Hirschauer (Hrsg.), *Namen und Geschlechter: Studien Zum Onymischen un/doing Gender* (Linguistik – Impulse & Tendenzen, Bd. 76; S. 1–25). Berlin, Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Hirschauer, S. (2013). Die Praxis der Geschlechter(in)differenz und ihre Infrastruktur. In J. Graf, K. Ideler & S. Klinger (Hrsg.), *Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt: Theorie, Praxis, Perspektiven*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hirschauer, S. (2016). Judith, Niklas und das Dritte der Geschlechterdifferenz: undoing gender und die Post Gender Studies. *GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 8(3), 114–129.
- Hirshkop, K. (2019). *Linguistic Turns, 1890-1950: Writing on Language as Social Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Hochschulrahmengesetz (HRG). Zugriff am 08.12.2022. Verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/BJNR001850976.html>.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hopf, C. (1979). Soziologie und qualitative Sozialforschung. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 11–37). Stuttgart: Klett.
- Hornscheidt, L. (2013). Sprache/Semiotik. In C. von Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Gender@Wissen: Ein Handbuch der Gender-Theorien* (3. Auflage; S. 343–364). Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.

- Hornstein, R. R. (2017). »Trans*verbündetenschaft. Oder: How to be a good ally to trans* people«. In J. Hoenes & M. Koch (Hrsg.), *Trans/fer und /Inter/aktion. Wissenschaft und Aktivismus an den Grenzen heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit* (S. 142–165). Oldenburg: BIS-Verlag.
- Hornstein, R. R. (2019). Trans*diskriminierung an Hochschulen abbauen: Intersektionale Trans*verbündetenschaft für gleiche Teilhabe an Hochschulen. In L. Darowska (Hrsg.), *Diversity an der Universität: Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule* (Bildungsforschung, Bd. 4; S. 225–264). Bielefeld: transcript Verlag.
- Hornstein, R. R. (2022). *Klagen gegen Misgenderung und für Selbstbestimmung [Ein Interview von Jasper von Römer]*. Zugriff am 10.01.2022. Verfügbar unter https://diversmagazin.de/2022/07/28/rene_rain-hornstein-misgenderung-deutsche-bahn-eckpunkte-selbstbestimmungsgesetz/.
- Ipsos (09.06.2021). *LGBT+ Pride 2021 Global Survey points to a generation gap around gender identity and sexual attraction*. Zugriff am 18.12.2022. Verfügbar unter <https://www.ipsos.com/en/lgbt-pride-2021-global-survey-points-generation-gap-around-gender-identity-and-sexual-attraction>.
- Irmen, L. & Köhncke, A. (1996). Zur Psychologie des »generischen« Maskulinums. *Sprache & Kognition*, 15(3), 152–166.
- James, S. E., Herman, J. L., Rankin, S., Keisling, M., Mottet, L. & Anafi, M. A. (2016). The report of the 2015 US transgender survey. Washington: National Center for Transgender Equality.
- Joubert, C. E. (1993). Personal names as a psychological variable. *Psychological Reports*, 73, 1123–1145.
- Julia Kapusta, S. (2016). Misgendering and Its Moral Contestability. *Hypatia*, 31(3), 502–519.
- Kaplan, A., Flum, H., Bridgelal, I. & Garner, J. (2021). Identity Scholarship in Educational Psychology: Toward a Complex Dynamic Systems Perspective. In M. Bamberg, C. Demuth, & M. Watzlawik (Eds.), *The Cambridge Handbook of Identity* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 529–563). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (Qualitative Sozialforschung, Bd. 15; 2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U. (2011). »Emergence« oder »Forcing«? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 235–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirchner, V. (2016). Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen: Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Kolysh, S. (2021). *Everyday Violence: The Public Harassment of Women and LGBTQ People*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Koschany-Rohbeck, M. (2018). *Praxishandbuch Wirtschaftsmediation: Grundlagen und Methoden zur Lösung innerbetrieblicher und zwischenbetrieblicher Konflikte* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 261–278). Münster: Aschendorff.
- Krell, C. & Oldemeier, K. (2016). I am what I am? – Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen in Deutschland. *GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 8(2), 46–64.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. überarbeitete und ergänzte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kulschewski, R. (19. Oktober 2020). *Gefangen im Gender-Kostüm*. Zugriff am 09.12.2022. Verfügbar unter <http://kurt.digital/2020/10/19/transgender-studieren-transfrau-lgbtqia-genderidentitaet/>.
- Küsters, I. (2009). *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen* (Hagener Studentexte zur Soziologie; 2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Labov, W. (2001). *Principles of Language Change: 2. Social Factors*. Oxford u. a.: Blackwell.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung* (Bd. 1: Methodologie). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lang, C. (2006). *Intersexualität: Menschen zwischen den Geschlechtern*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Lasswell, H. D. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. In L. Bryson (Hrsg.), *The Communication of Ideas: A Series of Addresses* (S. 37–51). New York: Harper & Bros.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- LesMigra, S. (2012). »... Nicht so greifbar und doch real: Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-) Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland. Berlin: LesMigraS.

- Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N. (2021). Diversität in der Hochschullehre – Didaktik für den Lehralltag (Kompetent lehren, Bd. 13). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Lodge, C. L. (2019). *Gender census 2019 – The full report (Worldwide)*. Zugriff am 09.01.2023. Verfügbar unter <https://www.gendercensus.com/results/2019-worldwide/>.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2019). Selbstkonzept. In A. Lohaus & M. Vierhaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (S. 203–219). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lommerud, K. E., Straume, O. R. & Vagstad, S. (2015). Mommy tracks and public policy: On self-fulfilling prophecies and gender gaps in hiring and promotion. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 116, 540–554.
- Ludwig, G. (2012). Prekäre Körper, prekäre Politiken: Judith Butler und Queer Politics. In B. van der Stehen, J. Lukkezen & L. van Hoogenhuijze (Hrsg.), *Linke Philosophie heute: Eine Einführung zu Judith Butler, Antonio Negri und Slavoj Žižek* (S. 15–51). Stuttgart: Schmetterling Verlag.
- Lutz, F. P. (2015). Neurosemantik – Emotionen und Sprache in der Kommunikationsberatung. *Zeitschrift für Politikberatung (ZPB)*, 7(1), 63–68.
- Madon, S., Jussim, L., Guyll, M., Nofziger, H., Salib, E. R., Willard, J. & Scherr, K. C. (2018). The accumulation of stereotype-based self-fulfilling prophecies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(5), 825–844.
- Magerhans, A. (2016). Marktforschung: Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Marine, S. B. & Nicolazzo, Z. (2014). Names That Matter: Exploring the Tensions of Campus LGBTQ Centers and Trans* Inclusion. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(4), 265–281.
- Martin, J. I. (2018). Ethics in Social Work Practice with Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender People. In H. Schulze, D. Höblich & M. Mayer (Hrsg.), *Macht – Diversität – Ethik: Wie Beratung Gesellschaft macht* (S. 138–148). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Master, A., Cheryan, S. & Meltoff, A. (2016). Motivation and Identity. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (2nd edition; pp. 300–319). New York: Routledge.
- Matsuno, E. & Budge, S. L. (2017). Non-binary/Genderqueer Identities: a Critical Review of the Literature. *Current Sexual Health Reports*, 9, 116 – 120.
- MAXQDA (2022). *MAXQDA 2022: Manual*. Zugriff am 31.12.2022. Verfügbar unter <https://www.maxqda.com/de/download/manuals/MAX2022-Online-Manual-Complete-DE.pdf>.
- Mayer, H. O. (2008). Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). München, Wien: Oldenbourg Verlag.

- Mayring, P. & Brunner, E. (2006). Qualitative Textanalyse – Qualitative Inhaltsanalyse. In V. Flaker & T. Schmid (Hrsg.), *Von der Idee zur Forschungsarbeit* (S. 453–462). Wien: Böhlau.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Frieberthäuser, S. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage; S. 323–333). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung (6. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (13., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- McLemore, K. A. (2018). A minority stress perspective on transgender individuals' experiences with misgendering. *Stigma and Health*, 3(1), 53–64.
- McNamarah, C. T. (2021). Misgendering. *California law review*, 109(6), 2227–2322.
- Mearns, G. W., Bonner-Thompson, C. & Hopkins, P. (2020). Trans experiences of a university campus in northern England. *Area*, 52, 488–494.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (2. Auflage; S. 71–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, I. (15.05.2021). *Das Märchen vom Gendersterntaler*. Zugegriffen am 08.12.2022. Verfügbar unter: <https://www.berliner-zeitung.de/wochenende/gendern-ist-eine-sprachliche-katastrophe-li.158476>.
- Meyer, I. H. (2013). Prejudice, Social Stress, and Mental Health in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations: Conceptual Issues and Research Evidence. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1(S), 3–26.
- Monro, S. (2019). Non-binary and genderqueer: An overview of the field. *International Journal Of Genderism*, 20(2–3), 126–131.
- Mühlfeld, C., Windolf, P., Lampert, N. & Krüger, H. (1981). Auswertungsprobleme offener Interviews. *Soziale Welt*, 32(3), 325–352.
- Mühlich, F. (2008). Übergewicht als Politikum? Normative Überlegungen zur Ernährungspolitik Renate Künasts. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, F. (2011). Anspruch des gesetzlich Versicherten auf Leistungen der plastischen Chirurgie. Hamburg: Kovač.
- Musker, J. & Clements, R. (1997). Hercules (animated film). USA: Walt Disney Studios.

- Nadal, K. L. (2008). Preventing racial, ethnic, gender, sexual minority, disability, and religious microaggressions: Recommendations for promoting positive mental health. *Prevention in Counseling Psychology: Theory, Research, Practice and Training*, 2(1), 22–27. [Sekundärzitat, da die Originalquelle trotz intensiver, gemeinsamer Recherche mit der Universitätsbibliothek sowie einer Mail an Kevin Nadal persönlich nicht verfügbar gemacht werden konnte]
- Nadal, K. L., Skolnik, A. & Wong, Y. (2012). Interpersonal and Systemic Microaggressions toward Transgender People: Implications for Counseling. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 6(1), 55–82.
- Naito, J. (2015). The Self-fulfilling Prophecy in Statistical Gender Discrimination: Its Basic Mechanism and the Effects of Diversity Policies. *Sociological Theory and Methods*, 30(1), 15–35.
- National Center for Transgender Equality (2016). *Understanding Transgender People: The Basics*. Zugriff am 13.12.2022. Verfügbar unter <https://transequality.org/issues/resources/understanding-transgender-people-the-basics>.
- Neef, M. (17. November 2022). *Der sogenannte ›geschlechtergerechte Sprachgebrauch‹ ist nicht geschlechtergerecht*. Zugriff am 08.12.2022. Verfügbar unter https://www.linguistik-vs-gendern.de/media/neef_der_sogenannte_geschlechtergerechte_sprachgebrauch_ist_nicht_geschlechtergerecht.pdf.
- Neef, M. (2018). Das Konzept des sogenannten ›Geschlechtergerechten Sprachgebrauchs‹ aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In I. Lang-Groth & M. Neef (Hrsg.), *Facetten der deutschen Sprache* (S. 41–66). Berlin: Peter Lang.
- Neumann, P. (2006). Markt- und Werbepsychologie: Band 3 Marktforschung im Team – vom Briefing bis zur Präsentation. Kommunikation, Kreativitätstechniken, Erhebung, Auswertung und Visualisierung qualitativer und quantitativer Daten, Präsentation der Ergebnisse. Gräfelting: Fachverlag Wirtschaftspsychologie.
- Newhouse, M. R. (2013). Remembering the »T« in LGBT: Recruiting and Supporting Transgender Students. *Journal of College Admission*, 220, 22–27.
- Nickel, H. M. (2006). Sozialwissenschaften. In C. von Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Gender Studien: Eine Einführung* (2. Auflage; S. 124–135). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Nicolazzo, Z. (2017). *Trans* in College: Transgender Students' Strategies for Navigating Campus Life and the Institutional Politics of Inclusion*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Nordmarken, S. (2014). Microaggressions. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1(1–2), 129–134.
- Nordmarken, S. (2019). Queering Gendering: Trans Epistemologies and the Disruption and Production of Gender Accomplishment Practices. *Feminist studies*, 45(1), 36–66.
- Nordmarken, S. (2022). Cisnormative and Transnormative Misgendering. Holding Gender Minorities Accountable to Gender Expectations in Mainstream and Trans/Queer Spaces. In P. L. Doan &

- L. Johnston (Eds.), *Rethinking Transgender Identities. Reflections from Around the Globe* (pp. 148–162). London: Routledge.
- Nübling, D. (2017). Personennamen und Geschlechter/un/ordnung. Onymisches doing und und-
oing gender. In S. Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*
(S. 307–335). Weilerswist: Velbrück.
- Olderdissen, C. (2021). *Genderleicht: Wie Sprache für alle elegant klingt*. Berlin: Dudenverlag.
- Otto, H.-U. & Schrödter, M. (2008). Befähigungsgerechtigkeit statt Bildungsgerechtigkeit: Zum Ver-
hältnis von Gerechtigkeit und Effizienz. In C. Grunert & H.-J. von Wensierski (Hrsg.), *Jugend und
Bildung: Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhun-
derts* (S. 55–77). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Passarge, E. & Gillessen-Kaesbach, G. (1992). Intersexualität. In H. Stolecke (Hrsg.), *Endokrinologie
des Kindes- und Jugendalters* (S. 711–734). Berlin: Springer-Verlag.
- Payr, F. (6. Dezember 2022a). Gendersender. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 284, S. 15.
- Payr, F. (2022b). *Von Menschen und Mensch*innen: 20 gute Gründe, mit dem Gendern aufzuhören*
(2. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit (Fortschritte der psychologischen For-
schung, Bd. 1)*. München und Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Perez-Brumer, A., Hatzenbuehler, M. L., Oldenburg, C. E. & Bockting, W. (2015). Individual- and
Structural-Level Risk Factors for Suicide Attempts Among Transgender Adults. *Behavioral Medi-
cine*, 41(3), 164–171.
- Perko, G. & Kitschke, D. (2014). *Kompetenzmessung in der Hochschullehre? Eine Studie über die
Vermittlung und Einschätzung von Gender/Queer- und Diversity-Kompetenzen für soziale Be-
rufe im Hochschulkontext*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Pitcher, E. N., Camacho, T. P., Renn, K. A. & Woodford, M. R. (2016). Affirming Policies, Programs,
and Supportive Services: Using an Organizational Perspective to Understand LGBTQ+ College
Student Success. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(2), 117–132.
- Pohlmann, M. (2022). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. München: UVK Verlag.
- Pollatschek, N. (30. August 2020). *Gendern macht die Diskriminierung nur noch schlimmer*. Zugegriffen am:
08.12.2022. Verfügbar unter [https://www.tagesspiegel.de/kultur/gendern-macht-die-diskrimi-
nierung-nur-noch-schlimmer-4192660.html](https://www.tagesspiegel.de/kultur/gendern-macht-die-diskriminierung-nur-noch-schlimmer-4192660.html).
- Preuss, W. F. (2021). *Geschlechtsdysphorie, Transidentität und Transsexualität im Kindes- und Ju-
gentalter*. München: Ernst Reinhardt.

- Pye, M., Lee, T., Crane, J. & McCarthy, A. (2019). Name not shame: empathy and respect in STEMM interdisciplinary units towards diverse cohorts-The transgender student voice. *Proceedings of The Australian Conference on Science and Mathematics Education*, 83.
- Quaye, S. J. (2011). Girl or woman? Dorm or residence hall? What's the big deal about language? The power of language. In P. M. Magolda & M. B. Baxter Magolda (Eds.), *Contested issues in student affairs: Diverse perspectives and respectful dialogue* (pp. 280–290). Sterling, Virginia: Stylus.
- Rat für deutsche Rechtschreibung (2021). *Geschlechtergerechte Schreibung: Empfehlungen vom 26.03.2021. Pressemitteilung vom 26.03.2021*. Zugriff am 12.12.2022. Verfügbar unter https://www.rechtschreib-rat.com/DOX/rfdr_PM_2021-03-26_Geschlechtergerechte_Schreibung.pdf.
- Ratanaphithayaporn, J. & Rodrigo, R. (2020). Gender inclusive language Impacts on international university students perception of how involved they are in society. *The 5th National Undergraduate Conference on Humanities and Social Sciences*, 72–86.
- Rauchfleisch, U. (2016). *Transsexualität – Transidentität: Begutachtung, Begleitung, Therapie* (5., unveränderte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reisigl, M. (2017). Sprachwissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 81–100). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Renström, E. A., Lindqvist, A. & Sendén, M. G. (2022). The multiple meanings of the gender-inclusive pronoun hen: Predicting attitudes and use. *European Journal of Social Psychology*, 52(1), 71–90.
- Richards, C. & Barrett, J. (2021). Chapter 1 - Introduction to Gender Diversity. In C. Richards & J. Barrett (Eds.), *Trans and Non-binary Gender Healthcare for Psychiatrists, Psychologists, and Other Health Professionals* (pp. 1–13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, C., Bouman, W. P. & Barker, M.-J. (2017). Introduction. In C. Richards, W. P. Bouman & M.-J. Barker (Eds.), *Genderqueer and Non-Binary Genders* (pp. 1–8). London: Palgrave Macmillan.
- Richards, C., Bouman, W. P., Seal, L., Barker, M. J., Nieder, T. O. & T'Sjoen, G. (2016). Non-binary or genderqueer genders. *International Review of Psychiatry*, 28(1), 95–102.
- Rigby, S. & Ryan, R. M. (2011). *Glued to games: How video games draw us in and hold us spellbound* (New Directions in Media). Santa Barbara, California i. a.: Praeger.
- Rood, B. A., Reisner, S. L., Surace, F. I., Puckett, J. A., Maroney, M. R. & Pantalone, D. W. (2016). Expecting Rejection: Understanding the Minority Stress Experiences of Transgender and Gender-Nonconforming Individuals. *Transgender Health*, 1(1), 151–164.
- Rothmund, J. & Scheele, B. (2004). Personenbezeichnungsmodelle auf dem Prüfstand: Lösungsmöglichkeiten für das Genus-Sexus-Problem auf Textebene. *Zeitschrift für Psychologie*, 212(1), 40–54.

- Rowe, M. P. (1990). Barriers to equality: The power of subtle discrimination to maintain unequal opportunity. *Employee responsibilities and rights journal*, 3(2), 153–163.
- Russel, J. A. (1980). A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178.
- Russel, J. A. (2003). Core Affect and the Psychological Construction of Emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145–172.
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550–558.
- Ryan, R. M., Stiller, J. & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226–249.
- Sailer, M. (2016). Die Wirkung von Gamification auf Motivation und Leistung: Empirische Studien im Kontext manueller Arbeitsprozesse. Wiesbaden: Springer.
- Scheele, B. & Rothmund, J. (2001). Sprache als Sozialität: Linguistische Relativität und das Genus-Sexus-Problem. In N. Groeben (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie* (Band II, 1. Halbband; S. 77–130). Münster: Aschendorff.
- Schiappa, E. (2021). The Transgender Exigency: Defining Sex and Gender in the 21st Century. London: Routledge.
- Schiefele, U. (1992). Interesse und Qualität des Erlebens im Unterricht. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 85–122). Münster: Aschendorff.
- Schiefele, U. (1996). Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Schlärmann, A., Rusert, K. & Stein, M. (2022). Berufsorientierung und Berufseinmündung für Menschen mit Migrations- und LGBTQI*-Hintergrund: Intersektionalität als Analysedimension von Diskriminierungen. *berufsbildung*, 76(195), 46–48.
- Schlenzka, N. & Stocker, R. (2019). Diskriminierungsschutz als Teil von Diversity-Strategien an Hochschulen. In L. Darowska (Hrsg.), *Diversity an der Universität: Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule* (Bildungsforschung, Bd. 4; S. 13–51). Bielefeld: transcript Verlag.
- Schlieffen, K. von (2006). Studienskript im Masterstudiengang Mediation der Fernuniversität Hagen, Rhetorik I, Hagen. [Sekundärzitat]

- Schmidt, C. (2013). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 473–486), Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Schmidt-Jüngst, M. (2018). Der Rufnamenwechsel als performativer Akt der Transgression. In D. Nübling & S. Hirschauer (Hrsg.), *Namen und Geschlechter: Studien Zum Onymischen un/doing Gender* (Linguistik – Impulse & Tendenzen, Bd. 76; S. 45–72). Berlin, Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Schmidt-Jüngst, M. (2020). Namenwechsel: Die soziale Funktion von Vornamen im Transitionsprozess transgeschlechtlicher Personen (Empirische Linguistik/Empirical Linguistics, Bd. 14). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Schmitt, A. (2023, im Druck). Sozialkritische Exegese(n). Biblische Exegesen als spezifische Beiträge zu einer gerechteren Welt. In A. Schmitt, L. Janneck, S. Huber & S. Bertold (Hrsg.), *(Un-)Gerechtigkeit!? Beteiligung des Christentums an einer (un) gerechten Welt* (Bamberger Theologische Studien, Bd. 43; S. 21–107). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Schott, D. U. (2021). Souverän präsentieren – Die erste Botschaft bist Du: Wie Sie Körpersprache authentisch und wirkungsvoll einsetzen (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). Triangulation – Ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage; S. 149–158). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schulmeister, R. (2020). Heterogenität des studentischen Lernverhaltens. In R. Aichinger, F. Linde & N. Auferkorte-Michaelis (Hrsg.), *Diversität an Hochschulen – Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu exzellenten und inklusiven Hochschulen* (*Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(3), S. 25–42). Nordstedt: Books on Demand GmbH
- Schulz, H., Basler, O. & Strauß, G. (1999). Deutsches Fremdwörterbuch: Band 4: da capo - Dynastie. Berlin, New York: De Gruyter.
- Schütze, F. (1991). Biographieanalyse eines Müllerlebens. In Th. H.-D. Scholz (Hrsg.), *Wasser- und Windmühlen in Kurbessen und Waldeck-Pyrmont* (Bd. 1; S. 206–227). Kaufungen: Eiling.
- Seelman, K. L. (2014). Recommendations of transgender students, staff, and faculty in the USA for improving college campuses. *Gender and Education*, 26(6), 618–635.
- Seifert, A. (2011). Resilienzförderung an der Schule: Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen (Schule und Gesellschaft, Bd. 52). Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Seifried, J. & Wuttke, E. (2015). Was wissen und können (angehende) Lehrkräfte an kaufmännischen Schulen? Empirische Befunde zur Modellierung und Messung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 29(1), 125–145.

- Shouldice, H. N. (2022). Gender Microaggressions: An Examination of Existing Research on the Experiences of Female Band Directors. *Update: Applications of Research in Music Education*, 0(0), 1–11.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Sieben, A. (2020). Feministische und queere Psychologien. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (Bd. 1: Ansätze und Anwendungsfelder; 2., erweiterte und überarbeitete Auflage; S. 305–320). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Siegfried, I. (2018). Personennamen als verkörperte Wissensansprüche. In D. Nübling & S. Hirschauer (Hrsg.), *Namen und Geschlechter: Studien Zum Onymischen un/doing Gender* (Linguistik – Impulse & Tendenzen, Bd. 76; S. 29–44). Berlin, Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Sigusch, V. (2007). Transsexuelle Entwicklungen. In V. Sigusch (Hrsg.), *Sexuelle Störungen und ihre Behandlung* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage; S. 346–361). Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag.
- Smith, J., Robinson, S. & Khan, R. (2022). Transgender and non-binary students' experiences at UK universities: A rapid evidence assessment. *Equity in Education & Society*, 1(1), 18–31.
- Sowka, A. E. (2016). Wissenschaftskommunikation zwischen Sozialforschung und Praxis: Eine handlungstheoretische Untersuchung am Beispielfall Rechtsextremismus. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Spears R. & Tausch, N. (2014). Vorurteile und Intergruppenbeziehungen. In K. Jonas, W. Stroebe, & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie: Eine Einführung* (6., vollständig überarbeitete Auflage; S. 507–564). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag
- Stadler-Altman, U. & Schein, S. (2012). Genderkompetenz als Thema in der Lehreraus- und -weiterbildung. In U. Stadler-Altman (Hrsg.), *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (S. 43–81). Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Stahlberg, D., & Sczesny, S. (2001). Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. *Psychologische Rundschau*, 52(3), 131–140.
- Stahlberg, D., Sczesny, S. & Braun, F. (2001). Name Your Favorite Musician: Effects of Masculine Generics and of their Alternatives in German, *Journal of Language and Social Psychology*, 20(4), 464–469.
- Statista (2022). *Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland in den Wintersemestern von 2002/2003 bis 2022/2023*. Zugriff am 09.12.2022. Verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/>.

- Statistisches Bundesamt (2022). *Frauenanteil in der Professorenschaft in Deutschland von 1999 bis 2021 (in Prozent)*. Zugriff am 30.01.2023. Verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/160367/umfrage/frauenanteil-in-der-professorenschaft-in-deutschland/>.
- Stephan, I. & von Braun, C. (2006). Einleitung. In C. von Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Gender Studien: Eine Einführung* (2. Auflage; S. 1–9). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Stern, A. (2019). Neue Wege: Anforderungen an Hochschulen im Umgang mit trans* Studierenden. In L. Darowska (Hrsg.), *Diversity an der Universität: Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule* (Bildungsforschung, Bd. 4; S. 265–321). Bielefeld: transcript Verlag.
- Stern, C. (2010). *Intersexualität: Geschichte, Medizin und psychosoziale Aspekte*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Stickel, G. (1998). Der Sprachfeminismus geht in die falsche Richtung. In M. Brunner & K. M. Frank-Cyrus (Hrsg.), *Die Frau in der Sprache. Gespräche zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch* (S. 73–80). Wiesbaden: Gesellschaft für deutsche Sprache.
- Storrie, R. & Rohleder, P. (2018). ›I think if I had turned up sporting a beard and a dress then you get in trouble: experiences of transgender students at UK universities. *Psychology & Sexuality*, 9(4), 317–328.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Sue, D. W. & Spanierman, L. (2020). *Microaggressions in everyday life* (2nd edition). Hoboken, NJ: Wiley.
- Testa, R. J., Habarth, J., Peta, J., Balsam, K. & Bockting, W. (2015). Development of the gender minority stress and resilience measure. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(1), 65–77.
- Testa, R. J., Sciacca, L. M., Wang, F., Hendricks, M. L., Goldblum, P., Bradford, J. & Bongar, B. (2012). Effects of violence on transgender people. *Professional Psychology: Research and Practice*, 43(5), 452–459.
- Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit oder jenseits von Chancengleichheit? Ein Ansatz zur empirischen Untersuchung von Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen schul- und sozialpädagogischer Professioneller in ganztägigen Arrangements. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ›PISA‹* (S. 159–180). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Titman, N. (2014). *How many people in the United Kingdom are nonbinary?* Zugriff am 15.12.2022. Verfügbar unter www.practicalandrogyny.com/2014/12/16/how-many-people-in-the-uk-are-nonbinary.

- Tobin, D. D., Menon, M., Menon, M., Spatta, B. C., Hodges, E. V. & Perry, D. G. (2010). The intrapsychics of gender: a model of self-socialization. *Psychological Review*, 117(2), 601–622.
- Tournier, P. (1975). *What's in a name?* London: SCM-Canterbury Press Ltd.
- Trudgill, P. (1974). *Sociolinguistics: An introduction*. Harmondsworth: Penguin.
- TSG (Transsexuellen Gesetz). *Gesetz über die Änderung der Vornamen und die Feststellung der Geschlechtszugehörigkeit in besonderen Fällen*. Zugriff am 08.01.2022. Verfügbar unter <http://www.gesetze-im-internet.de/tsg/BJNR016540980.html>.
- Universität Bamberg (2022). *Gesellschaftliche Verantwortung als Selbstverpflichtung* (S. 84217). Zugriff am 01.02.2023. Verfügbar unter <https://www.uni-bamberg.de/universitaet/profil/selbstverstaendnis-leitbild/gesellschaftliche-verantwortung/>.
- Universität Bamberg (2023). *Diversity an der Universität Bamberg: Vielfalt, Chancengleichheit, Antidiskriminierung* (S. 136982). Zugriff am 28.01.2023. Verfügbar unter <https://www.uni-bamberg.de/diversity/>.
- Universität Bielefeld (o. A.). *Gendersternchen: Was ist das?*. Zugriff am 12.01.2023. Verfügbar unter <https://www.uni-bielefeld.de/verwaltung/refkom/gendern/gendersternchen/>.
- Universität Freiburg (o. A.). *Vielfalt der Geschlechter*. Zugriff am 09.12.2022. Verfügbar unter <https://www.diversity.uni-freiburg.de/de/bereich-gender-und-diversity/Monitoring/Gender/Vielfalt-Geschlecht>.
- Valentine, V. (2016). *Non-binary people's experiences in the UK [eds.: Scottish Trans Alliance & Equality Network]*. Zugriff am 15.12.2022. Verfügbar unter <https://www.scottishtrans.org/wp-content/uploads/2016/11/Non-binary-report.pdf>.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P. & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement* (Advances in Motivation and Achievement, Vol. 16A; pp. 105–165). London: Emerald Group Publishing Limited.
- Vervecken, D., & Hannover, B. (2015). Yes I can! Effects of gender fair job descriptions on children's perceptions of job status, job difficulty, and vocational self-efficacy. *Social Psychology*, 46(2), 76–92.
- Volbers, J. (2014). *Performative Kultur: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Walton, W. E. (1937). The affective value of first names. *Journal of Applied Psychology*, 14, 396–409.
- Watt, H. M. G. (2016). Gender and Motivation. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (2nd edition; pp. 320–339). New York: Routledge.

- Watzlawik, M., Guimarães, D. S., Han, M., & Jung, A. J. (2016). First names as signs of personal identity: An intercultural comparison. *Psychology & Society*, 8(1), 1–21.
- Wentling, T. (2015). Trans* Disruptions: Pedagogical Practices and Pronoun Recognition. *TSQ*, 2(3), 469–476.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125–151.
- Wetschanow, K. (2021). Von nicht-sexistischem Sprachgebrauch zu fairen W_ortungen: Ein Streifzug durch die Welt der Leitfäden zu sprachlicher Gleichbehandlung. In A. Ellmeier, D. Ingrisch & C. Walkensteiner-Preschl (Hrsg.), *Sprach/Medien/Welten: Wissen und Geschlecht in Musik · Theater · Film* (mdw Gender Wissen, Bd. 8; S. 45–69). Wien: Böhlau Verlag.
- Whitley, C. T., Nordmarken, S., Kolysh, S. & Goldstein-Kral, J. (2022). I've Been Misgendered So Many Times: Comparing the Experiences of Chronic Misgendering among Transgender Graduate Students in the Social and Natural Sciences. *Sociological inquiry*, 92(3), 1001–1028.
- Wirtschaftspädagogik Bamberg (2022). *Berufsperspektiven* (S. 129087). Zugriff am 26.01.2022. Verfügbar unter <https://www.uni-bamberg.de/ma-wipaed/berufsperspektiven/>.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 22.
- World Health Organization (WHO) (2022). *ICD-11 [International Classification of Diseases and Related Health Problems, 11th revision]*. Zugriff am 19.01.2022. Verfügbar unter <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f90875286>.
- Ziegler, S. & Goller, M. (2021). Zum Zusammenhang von Berufsethos und der Berufswahlmotivation angehender Wirtschaftspädagog*innen. *bwp@ Spezial 18: Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: (Un-)bekannte Wesen?*, 1–29.

Leitfäden der Hochschulen

Frankfurt University of Applied Sciences (2012). Leitfaden »Gendergerechte Sprache«

Goethe-Universität Frankfurt (2021). Empfehlungen für geschlechterinklusive und diversitätssensible Sprache. Grundsätzliche Informationen und Anwendungsbeispiele für den Hochschulkontext

Hochschule Döpfer (2020). Gendersensible Sprache: Leitfaden der HSD Hochschule Döpfer

Ostbayrische Technische Hochschule Regensburg (2020). Sprache, Gesellschaft und Wissenschaft: Leitfaden für eine gendergerechte und diskriminierungsfreie Sprache an der OTH Regensburg

Otto-Friedrich-Universität Bamberg (2022). Gendergerechter Sprachgebrauch. Empfehlungen für alle Universitätsangehörigen

Technische Hochschule Deggendorf (2021). Leitfaden für geschlechtersensible Sprache

Technische Hochschule Köln (2018). Geschlechtersensible Sprache. Ein Leitfaden für die TH Köln

Technische Hochschule Lübeck (*unveröffentlichter Entwurf*, Stand 2022). gendersensible Sprache an der Technischen Hochschule Lübeck

Technische Universität Berlin (2020). Gendersensible Sprache – Ein Leitfaden

Universität Regensburg (2019). Leitfaden zur Verwendung gendergerechter Sprache

Universität zu Köln (2017). ÜberzeuGENDERe Sprache. Leitfaden für eine geschlechtersensible und inklusive Sprache

Anhang

A1: Flyer

A1.1: ursprüngliche Version (September 2022)



männlich, weiblich, divers, offen...

Gleichstellung durch gendersensible
Sprache in der Hochschullehre

Kontakt:

Alisha Bleicher, B.Sc.
Master Wirtschaftspädagogik
Universität Bamberg
alisha.bleicher@stud.uni-
bamberg.de

Du fühlst Dich als non-binary Person von Deiner Hochschule bzw. Deinen Dozierenden nicht angesprochen oder wahrgenommen? Oder im Gegenteil: Deine Universität bzw. Deine Dozierenden haben Sprachroutinen entwickelt, die alle Geschlechtsidentitäten integrieren und mit denen Du Dich wohl fühlst?

Bitte erzähle mir davon!

Im Rahmen meiner Masterarbeit untersuche ich, inwiefern sich Studierende, die ihre Geschlechtsidentität nicht im Rahmen eines binären Geschlechterverständnisses verorten, durch die (An-)Sprache an ihrer Hochschule repräsentiert fühlen, um die Relevanz von gendersensibler Sprache aus der Perspektive von genderqueeren Personen im Hochschulkontext zu beleuchten und Empfehlungen für die Hochschulpraxis abzuleiten.

Du studierst an einer Hochschule oder Universität in Deutschland und würdest mit mir über Deine Erfahrungen sprechen?

Dann freue ich mich sehr, wenn Du Dich bei mir meldest.

Das Interview kann online und komplett anonym geführt werden. Ich benötige auch nicht Deinen Namen und Du kannst gerne Deine Kamera auslassen. Ich muss nur von Dir wissen, an welcher Universität/ Hochschule in Deutschland Du studierst.



männlich, weiblich, divers, offen...

Gleichstellung durch gendersensible Sprache in der Hochschullehre

Du fühlst Dich als trans*, inter* oder nicht-binäre (TIN*) Person von Deiner Hochschule bzw. Deinen Dozierenden nicht angesprochen oder wahrgenommen? Oder im Gegenteil: Deine Universität bzw. Deine Dozierenden haben Sprachroutinen entwickelt, die alle Geschlechtsidentitäten integrieren und mit denen Du Dich wohl fühlst?

Bitte erzähle mir davon!

Ich heiße Alisha und studiere Wirtschaftspädagogik an der Uni Bamberg. Dieser Studiengang ermöglicht es mir, beruflich nicht nur in der Schule, sondern auch in der betrieblichen Personalentwicklung sowie in der universitären Lehre zu arbeiten. Dabei ist es mir ein zentrales Anliegen, eine Sprache zu verwenden, die alle Menschen gleichstellt und, unabhängig von ihren sexuellen, geschlechtlichen oder ethnischen Hintergründen, integriert, denn für mich zählt der Mensch als Mensch. Auch wenn ich mich selbst als Cis-Frau identifiziere, kenne ich die Diskriminierungserfahrungen von TIN*-Personen und setze mich für eine inklusivere Sprach-, aber auch Lebensrealität ein und möchte dabei eine Brücke sowie Sprachrohr sein. Insbesondere mit meiner Masterarbeit will ich daher auch ein sichtbares Zeichen für eine inklusivere Sprachpraxis setzen, indem ich hilfreiche und adressatenorientierte Handlungsempfehlungen für die Hochschullehre erarbeite, die an den Bedürfnissen von TIN*-Personen ausgerichtet sind:



Die Leitfäden von Universitäten bzw. Hochschulen sowie die Medienlandschaft verwenden gendersensible Sprache vor allem unter der Anwendung empirischer Erkenntnisse zur Beantwortung der Frage, welche langfristigen Auswirkungen diese auf die Gesellschaft hat. Was dabei – in meiner Wahrnehmung – jedoch vergessen wird, sind die Alltags- und Diskriminierungserfahrungen, die das normative und übergeordnete Argument für die Verwendung einer inklusiven Sprachpraxis ist und sein sollte. Diesem Desiderat an Studien zu den konkreten Erfahrungen von TIN*-Personen im Hochschulalltag möchte ich mit meiner Studie begegnen.

Daher untersuche ich im Rahmen meiner Masterarbeit, inwiefern sich Studierende, die ihre Geschlechtsidentität nicht im Rahmen eines binären Geschlechterverständnisses verorten, durch die (An-)Sprache an ihrer Hochschule repräsentiert fühlen, um die Relevanz von gendersensibler Sprache aus der Perspektive von TIN*-Personen im Hochschulkontext zu beleuchten und Empfehlungen für die Hochschulpraxis abzuleiten.

Du studierst an einer Hochschule oder Universität in Deutschland und hast Interesse/Lust, mit mir über Deine Erfahrungen zu sprechen?

Dann freue ich mich sehr, wenn Du Dich bei mir meldest.

Das Interview kann online und komplett anonym geführt werden. Ich benötige auch nicht Deinen Namen und Du kannst gerne Deine Kamera auslassen.

Kontakt:

Alisha Bleicher, B.Sc. (sie/ihr)
Master Wirtschaftspädagogik
Universität Bamberg
alisha.bleicher@stud.uni-bamberg.de

Lass mich gerne wissen, welche Pronomen Du für Dich nutzt, damit ich Dich richtig ansprechen kann.

A2: Fragebogen

Fragebogen zur Masterarbeit »männlich, weiblich, divers, offen...«

Gleichstellung durch gendersensible Sprache in der Hochschullehre«

Zielstellung:

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Relevanz von gendersensibler Sprache aus der Perspektive von trans*, inter* und nicht-binären Personen im Kontext von deren institutioneller Einbettung in der Hochschulorganisation (u. a. in Leitfäden) zu untersuchen. Dabei soll in einem ersten Schritt durch die qualitativ-empirische Interviewstudie überprüft werden, inwieweit sich TIN*-Studierende durch den üblichen Sprachgebrauch an ihren Hochschuleinrichtungen wahrgenommen fühlen und welche (An-)Sprache etabliert werden müsste, damit eine Identifizierung sowie Repräsentanz von TIN*-Personen möglich wären. Von diesen Erkenntnissen ausgehend werden die Leitfäden zur gendersensiblen Sprache der jeweiligen Hochschulen analysiert und verglichen werden, um daraus ableiten zu können, wie gendersensible Sprache in Rahmendokumenten (sowie in der Hochschulorganisation) ausgestaltet und formuliert sein muss, um TIN*-Personen eine Akzeptanz und Repräsentanz an ihrer Hochschule bzw. Universität zu ermöglichen.

Fragebogen zur Interviewstudie

Begrüßung	Herzlich willkommen. Schön, dass Du Dir die Zeit genommen hast.
Vorstellung	Mein Name ist Alisha Bleicher und ich studiere im Master Wirtschaftspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Erläuterung des Forschungsprojektes	Das Ziel dieses Interviews ist es... (vgl. Zielstellung)
Einverständnisabfrage	Bist Du damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet wird? Die Aufnahme wird natürlich nicht veröffentlicht, sondern dient nur der Transkription. Außerdem werden alle Angaben in der Auswertung natürlich anonymisiert. <ul style="list-style-type: none">• Handy Aufnahme• Teams Aufnahme• Transkription Teams
Thema	Frage
Stimuli/Erzählaufforderung Kruse, 2015, S. 215, 220	Stelle Dir bitte vor, Du sitzt in einem Seminar an Deiner Universität. Die dozierende Person kommt herein und begrüßt die Studierenden. Du hast eine Frage und meldest Dich. Beschreibe mir bitte, wie die Situation ablaufen würde. Beschreibe mir bitte, die gleiche Situation in der Online-Lehre. Gibt es hier Unterschiede, wie die Situation abläuft?
1. Themenblock:	Subjektive Wahrnehmung der eigenen Repräsentanz in der Sprache an der eigenen Universität
Subjektive Wahrnehmung	(1) Wie fühlst Du Dich mit der Weise, wie Du aktuell an Deiner Universität angesprochen wirst?

	(2) Wie fühlst Du Dich mit der Weise, wie Du im Online-Semester an Deiner Universität angesprochen wirst bzw. wurdest?
<p>Helfferrich, 2009, S. 186 Trans*form Uni</p> <p>Konkrete Nachfrage</p> <p>Helfferrich, 2009, S. 186 Trans*form Uni</p>	<p>(3) Inwiefern fühlst Du Dich dadurch sprachlich (an Deiner Universität) wahrgenommen?</p> <p>Check:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diskriminierungserfahrungen (2.1) - Alltagserleben <p>(3.1) Was müsste in Bezug auf die Sprache geändert oder umgesetzt werden, damit Du Dich an Deiner Universität repräsentiert fühlst?</p> <p>Check:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbesserungsvorschläge - Kritikpunkte <p>(3.2) Was ist bereits umgesetzt bzw. ist vorhanden, sodass Du Dich an Deiner Universität repräsentiert fühlst?</p>
	<p>(4.1) Deine Universität hat Leitlinien zur Gendersensiblen Sprache eingeführt. Inwieweit kennst Du diese bzw. setzt diese um?</p> <p>(4.2) Inwieweit setzen Deine Dozierenden diese um?</p> <p>(4.3) Inwiefern siehst Du bei diesen Veränderungsbedarf?</p>
2. Themenblock: Wahrnehmung von Gender/Gendersensibler Sprache an der Universität	
Offene Frage	(5) Beschreibe mir bitte, welchen Stellenwert für Dich Gender im Hochschulkontext hat?
Offene Frage	(6) Beschreibe mir bitte, welchen Stellenwert für Dich Gendersensible Sprache im Hochschulkontext hat?
Offene Frage	(7) Inwieweit stimmst Du der Aussage zu, dass durch eine gendersensible Sprache gesellschaftliche Realität verändert werden kann?
3. Themenblock: Aktive Ansprache an der Universität und von Dozierenden	
Kurze, verständliche Frage	<p>(8) Inwiefern wird Deine Geschlechtsidentität in offiziellen Formularen Deiner Universität berücksichtigt?</p> <p>Check:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auswahl: Herr, Frau, divers, keine Angabe

	<p>(8.1) Wie wirst Du in der Präsenzlehre in Lehrveranstaltungen angesprochen?</p> <p>(8.2) Wie wirst/wurdest Du in der Online-Lehre angesprochen?</p> <p>(8.3) Wie wirst Du in E-Mails angesprochen?</p> <p>(8.4) Wie möchtest Du gerne angesprochen werden?</p> <p>Check:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kommunizierst Du dies an Dozierende? - Hast Du Dozierende schon mal auf eine andere Ansprache angesprochen bzw. um eine andere Ansprache gebeten? - Wie reagieren diese?
Offene Frage	<p>(9) Wie empfindest Du es, wenn Dozierende in Lehrveranstaltungen nachfragen, wie die Studierenden angesprochen werden wollen?</p> <p>Check:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gefahr des Othering?
4. Themenblock: Veränderungswünsche	
Helfferrich, 2009, S. 181 Trans*form Uni	(10) Was wünschst Du Dir für die Zukunft in Bezug auf die (An)Sprache an Universitäten?
Fakten & Abschluss	
Faktenabfrage	<p>(11) An welcher Universität studierst Du?</p> <p>(12) Wie lange studierst Du schon an dieser Universität?</p>
Helfferrich, 2009, S. 181	(13) Haben wir etwas vergessen, was Du gerne noch ansprechen möchtest?
Verabschiedung	<p>Vielen Dank, dass Du Dir die Zeit genommen hast.</p> <p>Auf Wiedersehen!</p>

Dunaigre, J., Griffin, T., Meyer, M., Mona, J. A. & Stadelmann, C. (2021). Projektarbeit Trans*form Uni. Vorschläge für eine trans*freundliche und geschlechtergerechte Universität Bern aus Sicht einer nachhaltigen Entwicklung. Zugriff am 20.07.2022. Verfügbar unter https://www.sub.unibe.ch/admin/data/files/asset/file/1728/k4_fs21_trans_form_uni.pdf?lm=1632251331.

Helfferrich, C. (2009). Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (3. Auflage). Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.

A3: Endgültiges Kategoriensystem – Interviews

K1 Ansprache – Ist-Zustand

- K1.1 Geschriebene Sprache
 - K1.1.1 Binär mit Anrede Herr/Frau
 - K1.1.2 Gendersensible Ansprache, z.B. mit Vor- & Nachnamen
- K1.2 Gesprochene Sprache
 - K1.2.1 Binär mit Anrede Herr/Frau
 - K1.2.2 Gendersensible Ansprache, z.B. mit Vor- & Nachnamen

K2 Ansprache – Was ist wichtig für Proband*innen/ relevant bzgl. (An)Sprache

- K2.1 Gendersensible Ansprache
- K2.2 Pronomen
- K2.3 Selbstgewählter Name – Chosen names

K3 Digitale Lehre – Auswahl der Plattform entscheidend

- K3.1 Teams und BigBlueButton
- K3.2 Zoom

K4 Dozent*in/Professor*in

- K4.1 Soft Skills für den wertschätzenden, respektvollen Umgang mit TIN*-Personen
- K4.2 Umsetzung der Sprachleitfäden
 - K4.2.1 vorhanden
 - K4.2.2 kaum bis wenig vorhanden

K4.3 Sensibility Trainings

K4.4 Reflexion, Aufarbeitung und Repräsentanz von Diversity-Themen

K5 Diskriminierungserfahrungen

- K5.1 Gründe, die Ansprache nicht zu korrigieren
- K5.2 Absprache der eigenen Existenz durch mangelnde Wahrnehmung
- K5.3 Misgenderung & Deadnaming als aktive Diskriminierung und psychische Belastung

K6 Einfluss auf Emotionen und Motivation im Lernprozess

K7 Verantwortung von Hochschulen und Universitäten

- K7.1 Auflösung von Zuschreibungen, Privilegien und Karrierewegen
- K7.2 Sichtbarmachung und Kommunikation
- K7.3 Gesellschaftliche Verantwortung
- K7.4 Gendern als Indiz für Sicherheit

A3: Endgültiges Kategoriensystem (Fortsetzung) – Leitfäden für gendersensiblen Sprachgebrauch

K8 Geschriebene Sprache

- K8.1 Paarnennung/Splitting/Binnen-I
- K8.2 Gender-*, Doppelpunkt oder Gender-Gap_
- K8.3 Geschlechtsneutrale Formulierung

K9 Gesprochene Sprache

- K9.1 Paarnennung/Splitting
- K9.2 Gender-* = Glottisschlag
- K9.3 Geschlechtsneutrale Formulierung

K10 Ansprache mit Vor- und Nachnamen

K11 Selbstgewählten Vornamen verwenden

K12 Pronomen

K13 Begründung für Sprachleitfäden

- K13.1 Verhinderung aktiver Diskriminierung und Verletzung
- K13.2 Mitwirkung an Gleichstellung
- K13.3 Empirische Erkenntnisse über Wahrnehmungsverzerrungen

K14 Wirkung von Sprache/Mitgestaltung des Umfelds

K15 Intersektionalität

K16 Besonderheiten

A4: Kodierleitfaden

Kategorie		Ankerbeispiel	Kategoriendefinition	Kodierregel
Interviews				
K1 Ansprache – Ist-Zustand				
K1.1 Geschriebene Sprache				
	K1.1.1 Binär mit Anrede Herr/Frau	»Also wenn sie mich direkt anschreiben es ist meistens »Frau [anonymisiert]« einfach.« (Interview 2, Pos. 95)	Anrede mit »Herr« oder »Frau« oder binären Anspracheformen »Liebe Studentinnen und Studenten« in der schriftlichen Kommunikation, z. B. in persönlichen E-Mails und Rundmails	Code wird dann vergeben, wenn eine binäre Ansprache/Anredeform in der schriftlichen Kommunikation, z. B. in E-Mails, genannt wird
	K1.1.2 Gendersensible Ansprache, z.B. mit Vor- & Nachnamen	»wenn ich die initial E-Mail schreibe, dass ich auch nicht Frau oder Herr schreibe und dann sind viele Leute die das dann eben so erwidern, also mit Vornamen Nachname« (Interview 3, Pos. 65) »Bei Rundmails würde ich sagen ist es okay, also da steht dann meistens irgendwie auch »liebe Studierende«, also ist das schon mal ganz gut« (Interview 5, Pos. 12)	Anrede mit »Vorname Nachname« oder genderinklusive Anspracheformen »Liebe Studierende« in der schriftlichen Kommunikation, z. B. in persönlichen E-Mails und Rundmails	Code wird dann vergeben, wenn eine gendersensible Ansprache/Anredeform in der schriftlichen Kommunikation, z. B. in E-Mails, genannt wird
K1.2 Gesprochene Sprache				
	K1.2.1 Binär mit Anrede Herr/Frau	»ich werde schon öfter vergeschlechtlicht auf jeden Fall und genau dann eben entweder so »junge Frau«, »Frau«, »Dame«« (Interview 4, Pos. 95)	Anrede mit »Herr« oder »Frau« oder binären Anspracheformen »Liebe Studentinnen und Studenten« in der mündlichen Kommunikation, z. B. in Lehrveranstaltungen	Code wird dann vergeben, wenn eine binäre Ansprache/Anredeform in der mündlichen Kommunikation, z. B. in Lehrveranstaltungen, genannt wird

	K1.2.2 Gendersensible Ansprache, z.B. mit Vor- & Nachnamen	<p>»Also ich habe so eins, zwei Profs, die würden mich mit Vorname Nachname ansprechen, was meine gewählte Anrede ist« (Interview 10, Pos. 10)</p> <p>»also mit Vornamen von Profs in kleineren Kursen« (Interview 12, Pos. 65)</p>	Anrede mit »Vorname Nachname« oder genderinklusive Anspracheformen »Liebe Studierende« in der mündlichen Kommunikation, z. B. in Lehrveranstaltungen	Code wird dann vergeben, wenn eine gendersensible Ansprache/Anredeform in der mündlichen Kommunikation, z. B. in Lehrveranstaltungen, genannt wird
K2 Ansprache – Was ist wichtig für Proband*innen/relevant bzgl. (An)Sprache				
	K2.1 Gendersensible Ansprache	»also tatsächlich dann mit Vor- und Nachnamen ansprechen per se oder fragen am Anfang« (Interview 4, Pos. 16)	<p>Antwort auf die Leitfrage 7.3 »Wie möchtest Du gerne angesprochen werden?«</p> <p>Benennung der gewünschten Ansprache in der Hochschullehre</p>	Codiert wird die Antwort auf die Leitfrage 7.3 sowie, wenn Proband*innen benennen, wie sie sich die Ansprache wünschen
	K2.2 Pronomen	<p>»Also erstmal würde ich mir wünschen, dass alle ihre Pronomen in die in die Signatur reinschreiben und das auch auf Internetseiten von der Uni, wo halt irgendwie Namen abgebildet sind, dass dann immer Pronomen dazu sind, auch zum Beispiel an Türschildern von Dozierenden einfach dass das die Normalität ist, dass Pronomen da sind und dass die zum Namen dazugehören.« (Interview 1, Pos. 67)</p> <p>»Also dann wurde ich auch von einer Dozentin am Anfang des Jahres gefragt, welche Pronomen sie für mich benutzen soll, das war... oder</p>	<p>Normalisierung und Nennung bzw. Visualisierung der Pronomen wird zentriert</p> <p>Gründe für oder gegen die Nennung von Pronomen in Lehrveranstaltungen (z. B. in Pronomenrunden)</p>	Code wird dann vergeben, wenn der Umgang mit Pronomen benannt/thematisiert wird

		wie sie nicht ansprechen soll, das fand ich richtig schön, das fand ich sehr gut.« (Interview 12, Pos. 26)		
	K2.3 Selbstgewählter Name – Chosen names	»Dann sollte es auf jeden Fall so sein, dass das alle Hochschulmitglieder ihre Vornamen frei wählen können, unabhängig davon, was jetzt im Personenstandsregister eingetragen ist und genauso mit dem Geschlecht.« (Interview 1, Pos. 13)	Monierung, dass Hochschuleinrichtungen den Deadname verwenden bzw. offen visualisieren, Benennung der Relevanz, den eigenen Vornamen in den Dokumenten der Hochschuleinrichtung ändern zu können (auch ohne Änderung im Personalausweis), auch, um Deadnaming zu vermeiden	Code wird dann vergeben, wenn Proband*innen schildern, dass sie (aufgrund von IT-Systemen) gedeadnamed werden oder die Relevanz benennen, den selbstgewählten Namen in den Systemen und Dokumenten eintragen lassen zu können
K3 Digitale Lehre – Auswahl der Plattform entscheidend				
	K3.1 Teams und BigBlueButton	»Das waren damals noch online so diese Online-Semester und die Uni war damals noch nicht hinterher trans*-Menschen mit ihrem Chosen Name richtig ins System, in die IT, zu integrieren, das heißt, ich stand da immer jedes noch mehr mit Dead Name da und du kannst das bei MS Teams auch gar nicht so selber als Studi einfach ändern wie bei Zoom oder so, das heißt ich wurde immer erstmal in den Seminaren gedeadnamed und jedes Mal musste ich mich vor der ganzen Klasse erstmal outen« (Interview 6, Pos. 2)	In Plattformen wie Teams und BigBlueButton: Keine Möglichkeit, den Namen zu ändern oder Pronomen zu ergänzen, Deadname wird sichtbar angezeigt, dezidierte Benennung von Misgenderung durch die Visualisierung des Vor- und Nachnamens in diesen Plattformen	Code wird dann vergeben, wenn Teams (oder BigBlueButton) als von der Hochschuleinrichtung genutzte Plattform in der Online-Lehre benannt wird
	K3.2 Zoom	»Wir haben eigentlich alles über Zoom gehabt und da ich bei Zoom	In Plattformen wie Zoom: Möglichkeit, den selbstgewählten Namen	Code wird dann vergeben, wenn Zoom als von der

		immer meine Pronomen dabei stehen hatte, war das sogar sehr cool, weil dadurch halt für alle ganz klar war, was meine Pronomen sind und zumindest die Lehrenden haben sich echt daran gehalten.« (Interview 5, Pos. 6)	und die Pronomen einzutragen, führt zur einer Reduktion von Misgenderung und Deadnaming	Hochschuleinrichtung genutzte Plattform in der Online-Lehre benannt wird
K4 Dozent*in/Professor*in				
	K4.1 Soft Skills für den wertschätzenden, respektvollen Umgang mit TIN*- Personen	<p>»es gibt Dozierende, die geben ihr Bestes, in solchen Momenten fühle ich mich schon wahrgenommen, aber so insgesamt eigentlich nicht« (Interview 2, Pos. 16)</p> <p>»Also für mich ist der Key Point, wie ich schon öfters gesagt habe, einfach diese Bereitschaft zum Lernen von Dozierenden« (Interview 8, Pos. 129)</p>	<p>Hoher Einfluss, den jede dozierende Person in Bezug auf die Anerkennung und Wertschätzung von TIN*-Studierenden hat,</p> <p>Verhaltensweisen und Einstellungen von Dozierenden, die von TIN*-Studierenden als wertschätzend empfunden wurden,</p> <p>Wünsche, wie Dozierende sich in Bezug auf den Umgang mit Gender-Themen und TIN*-Studierenden in der Hochschullehre verhalten sollen</p>	Code wird dann vergeben, wenn individueller Einfluss der dozierenden Person in Bezug auf den Umgang mit TIN*-Studierenden benannt wird oder Fähigkeiten/Eigenschaften, die positiv wahrgenommene Dozierende aufweisen
	K4.2 Umsetzung der Sprachleitfäden			
	K4.2.1 vorhanden	»Wie gesagt, nicht so in dem perfekten Maße, wie ich es mir erhoffen würde. Man merkt schon so beim E-Mail-Umgang auf jeden Fall läuft es halbwegs okay, in der flüssigen Sprache, zum Beispiel bei Zoom-Calls, ist es so, [...] würde	Hinweise aus den Leitfäden zur gendersensiblen Sprache werden – laut der Aussage der befragten Person – von dozierenden Personen teilweise bzw. in einem wahrnehmbaren Maße umgesetzt	Code wird dann vergeben, wenn aufgeführt wird, dass Hochschuleinrichtungen oder Dozierende den Leitfäden teilweise umsetzen

			ich sagen, halb halb.« (Interview 6, Pos. 122)		
		K4.2.2 kaum bis wenig vorhanden	»Mhm, ich denke nicht, dass das groß umgesetzt wird tatsächlich. Also ich glaube, das ist... wird vielleicht einmal an die geschickt im Semester und das ist dann wieder eine E-Mail, die überlesen wird. Und es sind immer noch »die Studenten«, »die Kollegen.« (Interview 8, Pos. 44)	Hinweise aus den Leitfäden zur gendersensiblen Sprache werden – laut der Aussage der befragten Person – von dozierenden Personen kaum oder gar nicht umgesetzt	Code wird dann vergeben, wenn aufgeführt wird, dass Hochschulinrichtungen oder Dozierende den Leitfaden kaum oder gar nicht umsetzen
		K4.3 Sensibility Trainings	»Mein sozusagen meine hoffentlich realistische Utopie beschränkt sich deswegen eher darauf, dass [...] Lehrpersonal geschult wird« (Interview 11, Pos. 191)	Schulung von dozierenden Personen in Bezug auf Gender und Gendersensibilität im Rahmen von Sensibility Trainings, Ziel ist ein Bewusstsein für strukturelle sprachliche Ungleichheit aufzubauen	Code wird dann vergeben, wenn TIN*-Studierende den Bedarf nennen, Dozierende und Professor*innen in Bezug auf den Umgang mit Gendersensibilität zu schulen
		K4.4 Reflexion, Aufarbeitung und Repräsentanz von Diversity-Themen	»Größtenteils also dann kommt natürlich noch die Seminarinhalte an, wenn halt, wenn Frauen und Männer als Gruppen diskutiert werden und so, da kommen nicht-binäre Personen auch nicht vor« (Interview 3, Pos. 21) »Es ist immer noch ein Riesenthema für queere Personen oder für PoC-Personen, dass die Sensibilität dieses Otherings halt auch nicht stattfindet in mandatory oder obligatorischen Lehrseminaren oder	Reflexion und Aufarbeitung von kritischen Texten, Aussagen und Fallbeispielen in der Hochschullehre, Repräsentanz von Menschen mit verschiedenen (nicht normativen) Geschlechtsidentitäten und intersektionalen Merkmalen in Fallbeispielen, Texten und Einbezug von deren Perspektiven/Lebenswelten in Diskussionsrunden	Code wird dann vergeben, wenn Proband*innen Anknüpfungs- oder Kritikpunkte zur Repräsentanz von geschlechtsbezogenen Themen oder Repräsentationen in Lehrveranstaltungen benennen oder sie sich eine höhere Aufarbeitung kritischer/problematischer Situationen wünschen

		Fortbildungen« (Interview 11, Pos. 191)		
K5 Diskriminierungserfahrungen				
	K5.1 Gründe, die Ansprache nicht zu korrigieren	»Ich bin mir immer unsicher also beziehungsweise ich traue mich nicht so richtig dann vor der gesamten Seminargruppe, dann zu sagen »Hey, ne eigentlich anders« und lass es dann halt so gewähren« (Interview 3, Pos. 10) »weil es einfach unfassbar viel Kraft kostet« (Interview 4, Pos. 44)	Benennung von Gründen, warum TIN*-Studierende falsche Ansprachen ihrer dozierenden Personen oft nicht korrigieren: <ul style="list-style-type: none"> – als negativ empfundene Aufmerksamkeit – diskriminierende Reaktionen – fehlende Kraft/Energie – Angst vor schlechterer Benennung 	Code wird vergeben, wenn Proband*innen ausführen, warum sie die Misgenderung bzw. Falsch-Ansprache ihrer Dozierenden nicht korrigieren bzw. Dozierende um die richtige Ansprache bitten
	K5.2 Absprache der eigenen Existenz durch mangelnde Wahrnehmung	»In dem Moment, in dem ich misgendet werde oder in manchen anderen Fällen eben geadnamed, dann weiß ich: »Ok, meine Lebensrealität hat keinen Sinn und keine Relevanz. Ich habe keine Relevanz« (Interview 9, Pos. 52)	Binäre Anrede-Formen und Ansprachen führen bei TIN*-Studierenden zu dem Gefühl ausgeschlossen, nicht wahrgenommen bzw. nicht existent zu sein und als Person keine Relevanz zu haben	Code wird dann vergeben, wenn Proband*innen aussagen, dass sie durch Misgenderungen und binäre Anreden in ihrer Existenz negiert werden
	K5.3 Misgenderung & Deadnaming als aktive Diskriminierung und psychische Belastung	»und das nicht nur ist »ich habe den falschen Namen gesagt und der weint jetzt ein bisschen«, sondern dass das Konsequenzen hat für den Menschen, für die Psyche des Menschen und dass die Konsequenzen für die Psyche wirklich schlimm sind.« (Interview 8, Pos. 129)	Misgenderung und Deadnaming wirken sich negativ auf die psychische Gesundheit aus bzw. werden als Mikroaggressionen beschrieben, die als mentale und körperliche Belastung empfunden werden	Code wird dann vergeben, wenn Folgen von Misgenderung und Deadnaming auf die psychische und physische Gesundheit beschrieben werden
K6 Einfluss auf Emotionen und Motivation im Lernprozess		»Weil in dem Moment, in dem ich [...] so angesprochen werde, dass ich mich [...] wertgeschätzt fühle,	Misgenderung- und Deadnaming-Erfahrungen beeinflussen den	Code wird dann vergeben, wenn Proband*innen andeuten oder explizit verbalisieren, dass sich

	<p>öffnen sich ganz andere Tore, das heißt, ich habe das Erleben, dass ich willkommen bin und nicht nur willkommen in der Lehrsituation, sondern auch ein Erleben beim Lerngegenstand willkommen bin [...]. Wenn ich von Anfang an erlebe, ich werde nicht gesehen, ich werde vermeintlich sogar abgelehnt [...] behandelt werde, dann machen sich bei mir natürlich auch die Schotten dicht« (Interview 9, Pos. 52 & 54)</p>	<p>Lernprozess, die Lernkapazitäten sowie den Studienverlauf</p>	<p>Misgenderungen negativ auf ihren Lernprozess bzw. ihre Lernkapazitäten auswirken</p> <p>Code wird auch dann vergeben, wenn Proband*innen ausführen, dass sie eine Lehrveranstaltung wegen Misgenderungen der dozierenden Person abgebrochen haben</p>
<p>K7 Verantwortung von Hochschulen und Universitäten</p>			
<p>K7.1 Auflösung von Zuschreibungen, Privilegien und Karrierewegen</p>	<p>»Hm, um ehrlich zu sein, mich belastet das »Herr«. Nicht nur, weil es nicht meinem Empfinden entspricht bezüglich meiner Identität, sondern auch, weil ich weiß, dadurch, dass mich die Menschen als äußerlich männlich lesen, ja als Rezipienten, weiß ich auch, dass dadurch Privilegien verbunden sind. Jetzt bin ich weiß, jetzt bin kann ich äußerlich als weißer, männlicher Mensch gelesen werden und das bedeutet für mich [...], dass das automatisch mit Privilegien einher geht, die ich gar nicht haben will.« (Interview 9, Pos. 6)</p>	<p>Wunsch nach Auflösung der Zuweisung von Fähigkeiten, Rollenbildern und Erwartungen qua Geschlecht</p>	<p>Code wird dann vergeben, wenn Proband*innen negative Zuschreibungen und Abwertungen oder Privilegien benennen, die an das Geschlecht gebunden sind</p>

K7.2 Sichtbarmachung und Kommunikation	<p>»Solche Leitfäden müssen halt auch in einfacher Sprache sein für Menschen, die zum Beispiel eine Lernschwäche haben, und für Leute, die nicht Deutsch als Muttersprache sprechen.« (Interview 6, Pos. 138)</p> <p>»Mhm, nee, ist mir komplett neu, aber ich sehe, dass es seit September 2020 in Kraft tritt an der [Institution anonymisiert]. Sehr gut zu wissen. Das ist zum Beispiel eine interessante Info, die die ich glaube ich, ganz gerne auch an ein paar von meinen Kommiliton*innen weiter-ertragen wollen würde. Gut zu wissen. Man lernt nie aus.« (Interview 11, Pos. 123)</p>	<p>Kommunikation der Angebote für TIN*-Studierende (in der Hochschulorganisation, z. B. Namens- und Geschlechtsanpassung in den Systemen, Beratungsstellen oder Veranstaltungen),</p> <p>niederschwellige Hürden und vereinfachte Prozesse/Verfahren (z. B. bei Namensänderung),</p> <p>Existenz und Relevanz der Leitfäden für gendersensible Sprache kommunizieren (z. B. über Rundmails),</p> <p>Zugänglichkeit und Verständlichkeit der Leitfäden zum gendersensiblen Sprachgebrauch ermöglichen (z. B. Version in leichter Sprache)</p>	Code wird dann vergeben, wenn Proband*innen benennen, dass Informationen über Angebote, die sich dezidiert an TIN*-Studierende richten, innerhalb der Institution (stärker) kommuniziert werden sollten
K7.3 Gesellschaftliche Verantwortung	»Die Hochschule ist halt kein autarker Bereich, [...] alles, was da Leute lernen und sich aneignen, überträgst du bewusst oder unterbewusst ja auch außerhalb von diesen Mikrokosmos Universität.« (Interview 6, Pos. 130)	Aus dem Einfluss, den Hochschulen und Universitäten auf/in die Gesellschaft haben, und der Möglichkeit, gesellschaftliche Relevanzsysteme zu beeinflussen, resultiert eine hohe Verantwortung (auch im Kontext Gendersensibilität) für Hochschulinrichtungen	Code wird dann vergeben, wenn der Einfluss der Hochschulinrichtungen auf die Gesellschaft artikuliert wird (und die daraus resultierende Verantwortung)
K7.4 Gendern als Indiz für Sicherheit	<p>»[...] es ist halt für mich zum Beispiel, wenn ich irgendwo sehe, jemand gendert und so weiter und dann weiß ich schon mal [...]</p> <p>»Okay, das ein Ort, an dem ich sicher bin, also zumindest ein Indiz</p>	Verwendung gendersensibler Sprache durch dozierende Personen als Indiz/Hinweis darauf, dass diese Person im Umgang mit TIN*-Studierenden offen, tolerant und sensibilisiert ist, und TIN*-Studierende	Code wird dann vergeben, wenn Proband*innen verbalisieren, dass die Nutzung gendersensibler Sprache ein Indiz für/ein Gefühl von Sicherheit impliziert (bei Personen und Hochschulinrichtungen)

		in einer Richtung und deswegen ist es, finde ich, auch für Unis eigentlich auch voll wichtig zu zeigen, weil die wollen ja natürlich, dass Leute dort studieren und es sind ja so viele Leute, die dann erstmal überlegen ›Okay, bin ich da sicher? Bin ich da gesehen?‹ und diese Menschen würden es sehen halt durch so Sprache, zum Beispiel, dann auch ›Okay, ja, da kann ich hingehen. Also da, da wird meine Existenz überhaupt wahrgenommen‹ und deswegen ist es zum jetzigen Zeitpunkt, finde ich, noch sehr wichtig die Sprache.« (Interview 5, Pos. 126)	daher keine Diskriminierung und Misgenderung fürchten müssen, Ermöglichungsbedingung für Vertrauensbeziehung	
Leitfäden für gendersensiblen Sprachgebrauch				
K8 Geschriebene Sprache				
	K8.1 Paarnennung/Splitting/ Binnen-I	»Dass es sich um Frauen und Männer handelt, kann mittels Beidnennung, sog. ›Splitting‹ oder Binnen-I gezeigt werden.« (Universität zu Köln, 2017, S. 8)	Sichtbarmachung von Männern und Frauen durch Splitting bzw. die Paarnennung oder das Binnen-I in der schriftlichen Kommunikation, fehlende Sichtbarkeit von TIN*-Personen	Code wird dann vergeben, wenn die Paarnennung bzw. das Splitting oder das Binnen-I aufgeführt wird
	K8.2 Gender-*, Doppelpunkt oder Gender-Gap_	»Seit kurzem gibt es neben dem Genderstern und dem Gendergap auch den Gender-Doppelpunkt.« (Ostbayrische Technische Hochschule Regensburg, 2020, S. 8)	Sprachliche Sichtbarmachung von allen geschlechtsbezogenen Identitäten durch Genderstern, Gendergap oder Gender-Doppelpunkt in der schriftlichen Kommunikation	Code wird dann vergeben, wenn der Genderstern, der Gendergap oder der Gender-Doppelpunkt aufgeführt wird

	K8.3 Geschlechtsneutrale Formulierung	»Geschlechtsneutrale Begriffe und die Verwendung des Plurals bieten sich bei kürzeren Texten an. Neutralisierung und Abstraktion stellen somit platzsparende Strategien dar.« (Goethe-Universität Frankfurt, 2021, S. 7)	Verwendung geschlechtsneutraler Bezeichnungen, die keine Geschlechtsidentitäten implizieren (i.d.R. substantivierte Partizipien) in der schriftlichen Kommunikation	Code wird dann vergeben, wenn die Verwendung geschlechtsneutraler Bezeichnungen aufgeführt wird
K9 Gesprochene Sprache				
	K9.1 Paarnennung/Splitting	»Beide Geschlechter werden angesprochen. Besonders in der persönlichen Ansprache und in der gesprochenen Sprache ist die Doppelform die höflichste Anredeform und sollte standardmäßig verwendet werden.« (Technische Hochschule Deggendorf, 2021, S. 5)	Sichtbarmachung von Männern und Frauen durch Splitting bzw. die Paarnennung in der mündlichen Kommunikation, fehlende Sichtbarkeit von TIN*-Personen	Code wird dann vergeben, wenn die Paarnennung bzw. das Splitting oder das Binnen-I dezidiert für die gesprochene Sprache aufgeführt wird
	K9.2 Gender-* = Glottisschlag	»Ausgesprochen wird das Sonderzeichen mit dem sog. Glottisschlag, vergleichbar mit einer kurzen Pause, ähnlich wie: ver'arbeiten, be'inhalten Bra'pfel, Spiegel'ei.« (Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 2022, S. 9)	Sprachliche Sichtbarmachung von allen geschlechtsbezogenen Identitäten durch einen stimmlosen glottalen Plosiv, also einer kurzen Pause beim Sprechen	Code wird dann vergeben, wenn die Verwendung des glottalen Plosivs für die gesprochene Sprache aufgeführt wird
	K9.3 Geschlechtsneutrale Formulierung	»Auch geschlechtsneutrale Formulierungen sind möglich und finden immer größeren Anklang. (»Alle Mitarbeitenden...«)« (Technische Universität Berlin, 2020, S. 12)	Verwendung geschlechtsneutraler Bezeichnungen, die keine Geschlechtsidentitäten implizieren (i.d.R. substantivierte Partizipien) in der mündlichen Kommunikation	Code wird dann vergeben, wenn die Verwendung geschlechtsneutraler Bezeichnungen für die gesprochene Sprache aufgeführt wird
K10 Ansprache mit Vor- und Nachnamen				
		»Auch zur Begrüßung im Schriftverkehr werden geschlechterumfassende oder -neutrale	Geschlechtssensible Anredeformen (ohne »Mann« und »Frau« oder geschlechtsgebundenen Begrüßungen)	Code wird dann vergeben, wenn die Ansprache mit Vor- und

	Formulierungen immer geläufiger. Zur Ansprache einzelner Personen wird dann auf die Anrede ›Frau‹ oder ›Herr‹ verzichtet und stattdessen der Vor- und Nachname verwendet.« (Technische Universität Berlin, 2020, S. 20)		Nachnamen und einer geschlechtsneutralen Begrüßungsformel empfohlen wird
K11 Selbstgewählten Vornamen verwenden	– in keinem Leitfaden benannt –	Hinweis darauf, selbstgewählten Vornamen der Studierenden und/oder Mitarbeitenden zu verwenden (sofern bekannt)	Code wird dann vergeben, wenn der Verweis darauf, den Vornamen in den HS/U-Dokumenten ändern zu lassen, bzw. den Hinweis, den selbstgewählten Vornamen einer TIN*-Person (sofern bekannt), zu nutzen, aufgeführt werden
K12 Pronomen	»Die angemessene Verwendung von Personalpronomen richtet sich nach dem individuellen Wunsch der Person. Eine gute Möglichkeit, sich hierfür sensibilisiert zu zeigen und höflich das bevorzugte Pronomen zu erfragen, ist, einen Passus in die E-Mail-Signatur zu integrieren« (Goethe-Universität Frankfurt, 2021, S. 9)	Normalisierung der Nennung und Visualisierung der für sich genutzten Pronomen, Respektvolle Verwendung der korrekten Pronomen für eine Person (sofern bekannt)	Code wird dann vergeben, wenn die Verwendung und Visualisierung von Pronomen aufgeführt wird
K13 Begründung für Sprachleitfäden			
K13.1 Verhinderung aktiver Diskriminierung und Verletzung	»Anti-Diskriminierung: Sprache ist so einzusetzen, dass sie nicht diskriminierend ist.« (Universität zu Köln, 2017, S. 6)	Nutzung gendersensibler Sprache zur Vermeidung von Kränkungen und Diskriminierung	Code wird dann vergeben, wenn darauf hingewiesen wird, dass durch gendersensible Sprache einer Diskriminierung entgegengewirkt werden kann

	K13.2 Mitwirkung an Gleichstellung	»Es ist darüber hinaus eine demokratische Tugend, die Entfaltung von Chancengleichheit nicht schon durch die Ablehnung geeigneter – und vorhandener – sprachlicher Mittel zu behindern. Der Gebrauch geschlechtergerechter Sprache ist eine ein-fache, direkte und wirkungsvolle Möglichkeit, an der Gleichstellung aller Geschlechter mitzuwirken.« (Technische Universität Berlin, 2020, S. 5)	Verwendung gendersensibler Sprache, um Gleichstellung und Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern bzw. Geschlechtsidentitäten zu erreichen (durch performative Wirkung der Sprache)	Code wird dann vergeben, wenn darauf hingewiesen wird, dass durch gendersensible Sprache eine Gleichstellung durch Sichtbarkeit aller Geschlechtsidentitäten erreicht werden kann
	K13.3 Empirische Erkenntnisse über Wahrnehmungsverzerrungen	»Dass Frauen zwar häufig mitgemeint, selten jedoch mitgedacht werden, zeigen sprachwissenschaftliche und psychologische Studien. Sprache bildet also nicht nur gesellschaftliche Strukturen ab, sondern prägt auch unsere Wahrnehmung.« (Universität zu Köln, 2017, S. 4)	Empirische Erkenntnis, dass beim generischen Maskulinum Frauen und TTN*-Personen nicht mitgedacht werden, Keine Eindeutigkeit, ob bei der Verwendung des generischen Maskulinum nur Männer oder eine Gruppe an Menschen, darunter auch Männer, gemeint ist	Code wird dann vergeben, wenn aufgeführt wird, dass durch die männliche Form (generisches Maskulinum) Frauen und andere Geschlechter nicht mitgedacht werden unter Rückgriff auf empirische Evidenzen
	K14 Wirkung von Sprache/Mitgestaltung des Umfelds	»Sprache ist nicht nur Erkenntnisinstrument, sondern auch wichtigstes Kommunikationsmittel; sie prägt unser Denken und wird umgekehrt von diesem geprägt.« (Universität Regensburg, 2019, S. 1)	Wirkung von Sprache auf das Denken und die Einstellung von Menschen (Performativität)	Code wird dann verwendet, wenn die Wirkung von Sprache (auf das Denken und Handeln sowie die Wahrnehmung) explizit benannt wird
	K15 Intersektionalität	»Weitere Diversity-Kategorien: • Alter • Behinderung	Relevanz von Diversitätssensibilität in der Sprache, um auch weitere marginalisierte Gruppen sprachlich	Code wird dann vergeben, wenn im Leitfaden darauf verwiesen wird, dass auch andere intersektionale Merkmale in der Sprache

	<ul style="list-style-type: none"> • sexuelle Orientierung • ethnische Zugehörigkeit • Religion und Weltanschauung <p>Sprachliche Diskriminierung kann auf allen Ebenen der Sprache stattfinden.« (Technische Hochschule Deggendorf, 2021, S. 11)</p>	sichtbar zu machen und sprachliche Diskriminierung zu verhindern	berücksichtigt werden müssen, da sie diskriminierend wirken
K16 Besonderheiten	<p>»Anreden, wie »Frau« oder »Herr«, als Pflichtauswahlfelder können wegfallen.« (Goethe-Universität Frankfurt, 2021, S. 10)</p> <p>»Generisches Maskulinum, mit und ohne Hinweis darauf, dass mit der Autor oder der Obdachlose auch Frauen und nicht-binäre Menschen gemeint seien, ist kein adäquates Mittel des gendergerechten Sprachgebrauchs. Eine andauernde Nutzung reproduziert und zementiert bisherige Ungleichheiten und stereotype Vorstellungen.« (Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 2022, S. 10)</p> <p>»In Dokumenten mit urkundlichem Charakter wird dem Namen in der Regel immer auch das konkrete Geschlecht vorangestellt. [...] Auf Wunsch kann bei der Ausstellung von Urkunden darauf aber</p>	Besonderheiten im Rahmen einzelner Leitfäden, die besonders hervorgehoben werden sollen (Einzelfälle)	Code wird dann vergeben, wenn ein einziger Leitfaden einen Hinweis beinhaltet, der als außergewöhnlich bzw. besonders beachtenswert angesehen wird

	verzichtet werden.« (Technische Hochschule Köln, 2018, S. 11)		
--	---	--	--

An dieser Stelle folgten die transkribierten Interviews, die im Rahmen dieser Masterarbeit erhoben wurden und als Datengrundlage dienten. Da diese aus Datenschutz- sowie Vertraulichkeitsgründen nicht veröffentlicht werden sollen, wurden sie hier entnommen.